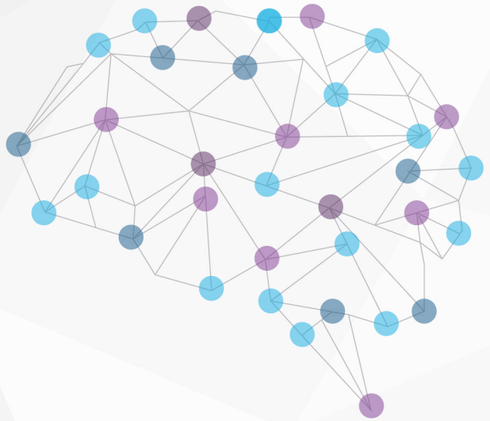
مجلة العلوم النفسية والتربوية

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 (3)
2019

جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي - مجلة العلوم النفسية والتربوية

JOURNAL OF PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

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

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

Volume 5 , Issue (3)
2019

مجلة العلوم النفسية والتربوية

مجلة دولية محكمة ومتخصصة ومصنفة في الصنف "ج"، 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

ISSN 2437-1173 EISSN 2588-2473 رقم الإيداع القانوني: 6935-2015

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

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
د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر
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

السكريتارية

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

المجلد 5 العدد (3). أكتوبر 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

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. فتيحة بلعسلة. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. 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، مصنفة في الصنف "ج"، تصدر عن جامعة الشهيد حمّة لخضر بالوادي- الجزائر، بأربعة أعداد في السنة، بواقع عدد كل ثلاثة أشهر (جانفي، أفريل، جويلية وأكتوبر)، وذلك بشكل مجاني، وهي متاحة للقراءة والتحميل بإصدار مطبوع وإلكتروني.

توفر المجلة فرصة للباحثين والأساتذة وطلبة الدكتوراه بنشر بحوثهم ودراساتهم التي لم يسبق نشرها أو إرسالها للنشر أو المشاركة بها في أي نشاط علمي، وذلك باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية بشرط أن تتميز بالأصالة والجودة والمنهج العلمي الرصين وتقدم الإضافة العلمية في ميادين: التربية الخاصة، علم النفس العيادي والعلاجات النفسية، العلوم النفسية العصبية، الإرشاد والتوجيه، علم النفس المدرسي، والقياس النفسي، المناهج والتعليمية والإدارة التربوية... فضلا عن احترام حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث العلمي.

تسعى المجلة إلى تعميم نشر المعرفة والاطلاع على أحدث البحوث الأصيلة والمبتكرة والجادة في ميدان تخصصها، لذلك تهدف لأن تكون مرجعا علميا للباحثين والدارسين، وتتيح لهم الفرصة لربط التواصل العلمي فيما بينهم.

تمكنت مجلة العلوم النفسية والتربوية من الحصول على معايير اعتماد معامل التأثير والإستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية والتي يبلغ عددها 31 معيارا، وكان معامل "ارسيف" Arcif لمجلة العلوم النفسية والتربوية لسنة 2019.(0.3571) وحصلت على: المرتبة الرابعة على المستوى العربي في تخصص علم النفس. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. كما تحصلت على المرتبة العاشرة على المستوى العربي في تخصص التربية والتعليم. وصنفت ضمن الفئة الأولى Q1 وهي الفئة الأعلى. وقد تمكنت المجلة من الحصول على معامل تأثير عربي لعام 2019 بلغ 0.8، وتم فهرستها في عدة قواعد بيانات.

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 "ارسال 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 2019 = AIF=0.80

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif Analytics
معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2019-10-14
الرقم: L19/022 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة العلوم النفسية و التربوية المحترم
جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي/ الجزائر
تحية طيبة وبعد،،،

نتقدم إليكم بفائق التحية والتقدير، و نهديكم أطيب التحيات وأسمى الأماني.

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف - ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه **قد أطلق تقريره السنوي الرابع** للمجلات للعام 2019، خلال الملتقى العلمي "**مؤشرات الإنتاج والبحث العلمي العربي والعالمي في التحولات الرقمية للتعليم الجامعي العربي**" بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت بتاريخ 3 أكتوبر 2019.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة ،جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل " **ارسيف Arcif** " قام بالعمل على جمع ودراسة و تحليل بيانات ما يزيد عن **(4300)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية، (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها **(499)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2019** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة العلوم النفسية و التربوية** الصادرة عن **جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي**، **قد نجحت بالحصول على معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها 31 معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان معامل "**ارسيف Arcif** " لمجلتكم لسنة 2019 **(0.3571)**، ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الرابعة** في **تخصص "علم النفس"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.212)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة العاشرة** في **تخصص "التربية و التعليم"** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل أرسيف لهذا التخصص** كان **(0.216)**، وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

و بإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، و كذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

معامل التأثير والاستشهاد العربي Arcif Arab Citation & Impact Factor

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

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	**أثر تدخل ميتامعرفي قائم على برنامج *DELV* في إكساب ذوي اضطرابات التعلم السلوك الاستراتيجي** - حكيمة داود - سعيدة عطار جامعة تلمسان- الجزائر	32 -13
2	**أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا** - بلخير قدور باي - بلقاسم سيفي جامعة مستغانم، الجزائر - محمد زمالي جامعة وهران، الجزائر	44 -33
3	**الحمية الغذائية وأثرها على التكفل بأطفال اضطراب التوحد** - زهرة شرياف - علي شريفي مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية جامعة سعيدة، الجزائر	59 -45
4	**مشـروع الحيـــاة لدى المراهقيـن المعاقيـن بصريـاً** - نبيلة بريك - سلاف مشري مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي - جامعة الوادي. الجزائر	75 -60
5	**الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض** - خالد بن غازي ذعار الدلبحي جامعة شقراء، السعودية	105 -76
6	**رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة** - سليمة بلخيري جامعة تبسة- الجزائر	123 -106
7	**الفعالية الذاتية لدى الأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية** - الهادي سر ايه جامعة ورقلة، الجزائر - محمد الأزهر بلقاسمي جامعة برج بوعريريج، الجزائر	137 -124
8	**جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستة سيجما (دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة بباتنة)** - سلطان علاوة جامعة باتنة (1)، الجزائر	159 -138
9	**ترجمة وتكييف مقياس البيئة الصفية لتريكيت وموس** - مريم بوخطة - ربيعة جعفور جامعة ورقلة، الجزائر	186 -160

10	**دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم** - عايد الحموز هيئة التدريب العسكري، فلسطين - إبراهيم المصري - حاتم عابدين جامعة الخليل، فلسطين	205 -187
11	**علاقة الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) بجامعة حمه لخضر بالوادي** - رشيد سواكر جامعة عنابة. الجزائر	220 -206
12	**آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية** (2030) - سمر أحمد الرحيلي - أريج حمزة السيسي جامعة طيبة - السعودية	246 -221
13	**أبعاد الأمن الإنساني في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم** 08ـ04 - سعاد بن ققة جامعة بسكرة- الجزائر - حورية علي شريف جامعة المسيلة، الجزائر - كلثوم مسعودي جامعة بسكرة، الجزائر	256 -247
14	**علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين ـدراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة الوادي** - لامية بوبيدي جامعة الوادي. الجزائر	287 -257
15	**الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين (دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي)** - إبراهيم مسغوني - نور الدين تاوريريت جامعة بسكرة، الجزائر	305 -288
16	**التدقيق المفاهيمي للمشكلة البحثية ومقوّماتها في ضوء جودة البحث العلمي** - لونيس سعيدة جامعة الجزائر(2)، الجزائر	319 -306
17	*La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen* *-Assia LAIDOUDI Université de Batna 2, Algeria*	328 -320

أثر تدخل ميتامعرفي قائم على برنامج (DELV) في إكساب ذوي اضطرابات التعلم السلوك الاستراتيجي

The impact of a metacognitive intervention based on the DELV program on the acquisition of students with learning disabilities strategic behavior

حكيمة داود[1]* سعيدة عطار[2]

[1]مخبر المعالجة الآلية للغة العربية جامعة تلمسان (الجزائر)، hikmada13@gmail.com

[2]جامعة تلمسان(الجزائر)، dr.saidaattar@gmail.com

تاريخ الاستلام: 30-08-2019 تاريخ القبول: 23-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم فعالية تدخل ميتامعرفي قائم على برنامج DELV في إكساب ذوي اضطرابات التعلم السلوك الاستراتيجي. وبشكل أكثر تحديدا، تعمل على تعليم الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية لعينة من ذوي اضطرابات التعلم، ثم العمل على نقلها بعد ذلك إلى نشاطات اللغة والرياضيات. تكونت عينة البحث من 24 طالب وطالبة ممن يعانون من اضطراب في التعلم، تتراوح أعمارهم بين عشر إلى اثني عشر عاما، تعرضوا بشكل فردي وجماعي للتدخل الميتا معرفي في(16) جلسة، خلال هذه الجلسات قاموا بحل مهام غير مدرسية من برنامج (Büchel & Büchel,2014 DELV) وكذلك مهام مدرسية(حل المشكلات في الرياضيات ودراسة النصوص في اللغة)، وقد أشارت النتائج إلى أن هذا التدخل سمح للطلاب باكتساب الاستراتيجيات وأيضا نقلها إلى نشاطات اللغة والرياضيات.

الكلمات المفتاحية: تدخل ميتامعرفي؛ DELV؛ استراتيجيات معرفية؛ استراتيجيات ميتامعرفية؛ اضطرابات التعلم.

Abstract: The present study aimed to evaluate a metacognitive intervention based on the DELV program for the acquisition of students with learning disabilities, strategic behavior. More specifically, he teaches cognitive and metacognitive strategies for a sample with learning disabilities and then transfers them to language and mathematics activities. The research sample consisted of 24 students with learning disabilities, aged 8 to 12 years, who had metacognitively intervened individually and collectively in 16 sessions. During these sessions, they solved non-academic tasks of the DELV Büchel & Büchel2014 program as well as school tasks (solving problems in mathematics and studying language texts). The results indicated that this intervention allowed students to acquire strategies and transfer them to linguistic and mathematical activities.

Keywords: Metacognitive Intervention; DELV; Cognitive Strategies; metacognitive Strategies; Learning Disorders.

*داود حكيمة: *hikmada13@mail.com*

1- مقدمة:

إن تطوير القدرات المعرفية للطلاب يمكن اعتباره في الوقت الحالي تعليم تكميلي للتعليم المدرسي لأنه يعمل على تنمية القدرات الفكرية وتزويد المتعلمين بميكانيزمات وآليات تمكنهم من التعامل مع مختلف الوضعيات التعلمية التي تواجههم، كما تساعدهم على إدارة تعلمهم بطريقة فعالة، فهي تعلمهم كيف يتعلمون بطريقة صحيحة(Favre,2017) خاصة إذا تعلق الأمر بالطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، هذه الفئة التي رغم تمتعهم بمعدل ذكاء عادي أو حتى مرتفعا، ومظاهرهم السلوكية العادية إلا أنهم في كثير من الأحيان يخفقون في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهرون تباينا بين قدراتهم وتحصيلهم الدراسي، ويرجع العديد من الباحثين مثل(Hessels, Hessels-Schlatter, Bosson & Balli, 2009; Hessels-Schlatter, 2010) السبب في ذلك إلى أن هذه الفئة تتميز بضعف في استخدام الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية أثناء ممارستهم للمهام المدرسية، ولديهم وظيفة إستراتيجية فاشلة تمنعهم من الوصول إلى المعرفة بكفاءة. إنهم غير واعين بعدم كفاءة أساليبهم، مما يؤدي بهم إلى عدم تغييرها. لذلك من الضروري أن يطور هؤلاء الطلاب مهارات ميتامعرفية تمكنهم من اكتساب معرفة فعالة حول استراتيجياتهم، حتى يكونوا قادرين على إدارتها والوعي بعملياتهم العقلية. فقد أظهرت العديد من الدراسات الآثار الإيجابية للتدريب المعرفي على استخدام الاستراتيجيات والأداء المدرسي، حيث وجدوا أن المهارات المعرفية والميتامعرفية التي يفتقرون إليها يمكن تعلمها وأنها قابلة للاكتساب وهي تحسن بشكل واضح أداء الطلاب لأنها تعمل على توعيتهم باستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها والتعرف على طريقتهم الخاصة في التعلم بإيجابياتها وسلبياتها.(Doly,2006)

وفي هذا السياق يرى Büchel أن ما يميز التعليم الميتامعرفي ويجعله الأنسب لذوي اضطرابات التعلم هو كونه مقاربة تربوية فردية تعمل على مستويين، أولا تقييم القدرات المعرفية التي لدى الطفل، والتي يكون الغرض منها هو فهم الأداء المعرفي الخاص به، وهي في العادة تكون ديناميكية وتركز على مدى قدرة الطالب على الاستفادة من التدريس، وثانيا على المهارات الفعلية التي لديه، ويتطلب هذا النوع من التقييم أن نبحث عن الأسباب الحقيقية للنجاح والفشل في المهام المدرسية: هل يعود إلى نقص المعرفة الإجرائية أو التصريحية (على سبيل المثال عدم معرفة كيفية أداء عملية الطرح) أو لنقص في القدرات المعرفية(مثل عدم قدرة الذاكرة العاملة على الاحتفاظ بالمعلومات اللازمة للقيام بالعملية)، ومن خلال الإجابة عن هذين التساؤلين، سنتمكن من تفسير المشكلات التعلمية باستخدام العمليات المعرفية والميتامعرفية مما سيؤهلنا لوضع التدخل المناسب للنمو المعرفي للطفل.(Büchel, 2010)

1- الإشكالية ومنهجية البحث:

1.1- مشكلة البحث:

تعتبر فئة ذوي اضطرابات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة حاجة لتعلم استراتيجيات التفكير لأن مشكلتهم الأساسية تتمثل في عدم مقدرتهم على استخدام استراتيجيات تفكير فعالة كتلك التي يستخدمها أقرانهم العاديون، فهم قد يطبقون الاستراتيجيات التي تتطلب منهم الكثير من الجهد المعرفي وتعيق وصولهم إلى حل مشكلاتهم التعلمية بطريقة يسيرة. إنهم يفعلون ذلك في كثير من الأحيان ولا يدركون عدم فعالية هذه الطرق (Bosson, Hessels, & Hessels-Schlatter,2009)وقد أشارت العديد من الأدبيات مثل(Fuchs & Fuchs,2003, Wong,1994,Bosson,2008) إلى أنهم يجدون صعوبة في تطبيق المعارف والاستراتيجيات

المعرفية التي تعلموها في المهمات الجديدة. فهم غالبا متعلمون سلبيون فهم لا يستخدمون التساؤل الذاتي في الوضعيات التعلمية ولا يربطون بين المهام والمعارف التي يتعلمونها.

أما في البعد الميتامعرفي، فهم ليسوا واعين بدواتهم كمتعلمين ولا يدركون الاستراتيجيات التي يستخدمونها كما يواجهون صعوبات في تنظيم حلولهم أثناء القيام بالنشاطات المدرسية، فهم يميلون إلى الإسراع في المهمة ولا يراقبون الحلول التي يقدمونها(Bosson,2008, 31) وبالتالي فإن من أكثر الأمور التي تميز الطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعلم عن العاديين، هو سلوكهم الاستراتيجي نحو التعلم. فهم عادة ما يستخدمون استراتيجيات أقل أو يستخدمونها بشكل غير فعال، أحيانا قد يطبقون استراتيجيات تتطلب الكثير من الجهد العقلي أو استراتيجيات معقدة لا تسمح لهم بالوصول لحل المشكلات التعلمية بسهولة، ومع ذلك فهم لا يدركون في كثير من الأحيان عدم جدوى هذه الاستراتيجيات ويستمرون في تطبيق نفس الطرق الغير ناجحة. فالاستخدام الفعال للاستراتيجيات يتطلب درجة معينة من الدراية بما وراء المعرفة. (Bosson, Hessels, & Hessels-Schlatter, 2009)

وقد أشار(rottman,1990) إلا أن الطلبة ذوو اضطرابات التعلم لا يستطيعون تعلم إستراتيجيات التفكير بطريقة عفوية، كما أنهم غير قادرين على تكييف سلوكهم مثل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة توجيه الذات لذلك هم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل علي نقل أثر التدريب إلى مواقف تعلمية جديدة لأنه لايجب على الطالب معرفة الاستراتيجيات فقط، ولكن يجب أيضا أن يعرف الحالات التي تطبق فيها وتكون مفيدة وكيف ينبغي تطبيقها في مهام مختلفة(Bjorklund,2005)، فضلا عن هذا، فإن دراسات عديدة قام الباحثون بتدريس استراتيجيات التعلم للطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التعلم(Borkowski & Bsson,2008 Wong,1994 ،Campione et all,1982 Ferretti & Butterfield,1992, Cavanaugh,1979) توصلوا من خلالها إلى أنه بعد التدريب على استخدام استراتيجيات معينة، أظهر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم أداء مماثلا لأداء نظرائهم العاديين من حيث اكتساب الاستراتيجيات. وبناء على هذا الطرح جاءت الدراسة الحالية محاولة وضع تدخل علاجي لإكساب ذوي اضطرابات التعلم السلوك الاستراتيجي من أجل تحسين التعلم لديهم. وقد اعتمدت الدراسة الحالية في بناء برنامجها على برنامجDELV لـ.Büchel و Büchel، والذي يعتبر نموذجا فعالا لتدريس الإستراتيجيات الميتامعرفية، وتتبلور مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في السلوك الاستراتيجي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في أداء التلاميذ في الرياضيات واللغة؟

2.1- الفرضيات:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في السلوك الاستراتيجي لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في أداء التلاميذ في الرياضيات واللغة لصالح المجموعة التجريبية.

3.1- أهداف الدراسة:

الهدف من الدراسة الحالية هو تقييم فعالية تدخل ميتامعرفي قائم على برنامج DELV على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، من حيث استخدام الاستراتيجيات وبالتالي فهو يركز على ثلاثة مبادئ رئيسية الأول هو العمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب استراتيجيات معرفية وميتامعرفية والتدرب على استخدامها، لأن هذا سينمي فيهم التعلم المنظم ذاتيا، أما الثاني فيتعلق بتطوير المعارف الميتامعرفية لديهم عن طريق تعليمهم التفكير المنهجي في نشاطاتهم وسلوكياتهم المدرسية. وفي الأخير سيعملون على نقل هذه الاستراتيجيات إلى النشاطات المدرسية في مادتي اللغة والرياضيات.

4.1- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات النفسية التي تتطرق لها فذوي اضطرابات التعلم هي فئة قد تمتلك من القدرات والمواهب تصل إلى حد الإبداع إن وجدت الدعم والاهتمام والتشجيع. بالإضافة إلى اهتمامها بفئة الأطفال، حيث تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة الأساس لبناء الشخصية وفيها تتولد المشكلات المدرسية التي قد تنجم عنها اضطرابات نفسية عديدة إن لم يتم التكفل بهم، كما أنها مرحلة التشكيل والتكوين إذ يتعلم الطفل ويكتسب فيها المهارات الأكاديمية والحياتية الأساسية. كما تميزت الدراسة الحالية باعتمادها على(DELV) في بناء برنامجها وهو برنامج ميتامعرفي ذو مصداقية عالية، وعلى الرغم من فعاليته وقيمته النظرية والتطبيقية إلا أنه لا يزال مجهولا بالنسبة للباحثين والسيكولوجيين في عالمنا العربي، مما يجعل من دراستنا الحالية إضافة متواضعة للرصيد العلمي المحلي أو العربي.

5.1- العينة:

تكونت عينة البحث من(24) تلميذ وتلميذة في الصف الخامس ابتدائي، ممن يعانون من اضطراب في التعلم والذين تراوحت أعمارهم بين(10 إلى 12) سنة.

6.1- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الشبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج لمهارات ما وراء المعرفة(كمتغير مستقل) وأثر ذلك على السلوك الاستراتيجي(كمتغير تابع) إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين(التجريبية– الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج(القياس القبلي والبعدي) على المتغيرات محل الدراسة. وقد تم اجراء الدراسة الحالية وفق المنهجية المبينة في الجدول التالي:

جدول(1) المراحل والأدوات المستخدمة في كل مرحلة

	القياس القبلي	البرنامج الميتا معرفي	القياس البعدي
م ت(ن 12)	- اختبار الرياضيات - اختبار اللغة - استبيان ميتامعرفي	البرنامج الميتامعرفي	- اختبار الرياضيات - اختبار اللغة - استبيان ميتامعرفي
م ض(ن12)	- اختبار الرياضيات - اختبار اللغة - استبيان ميتامعرفي	لا تخضع للبرنامج الميتامعرفي	- اختبار الرياضيات - اختبار اللغة - استبيان ميتامعرفي

7.1- تحديد وتعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا:

الفعالية: هي الأثر الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه البرنامج العلاجي المصمم ومدى قدرته على تعليم عينة الدراسة الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية المحددة فيه، ونقلها إلى النشاطات المدرسية وتحسين الأداء في اللغة والرياضيات ويقاس إجرائيا بالفرق بين القياس القبلي والبعدي.

البرنامج العلاجي الميتامعرفي: هو مجموعة إجراءات تدريبية مخططة ومنظمة قامت بإعدادها الباحثتان في شكل برنامج يعتمد في إطاره النظري على كل من برنامجDELV والمقاربة الميتامعرفية والذي يعمل على تطوير المهارات المعرفية لتلاميذ العينة التجريبية ومساعدتهم على إدارة تعلمهم ذاتيا.

استراتيجيات ما وراء المعرفة: عرف(hallahan&Kauffman,1994) بأنها وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يستخدمها، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم.

الأداء في اللغة والرياضيات: هو التحسن الذي يحرزه أفراد العينة التجريبية في اختبارات اللغة والرياضيات بعد تعرضهم للتدخل العلاجي.

اضطرابات التعلم: يعرفها(Destrempes Lafleur،1999) بأنها مصطلح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، هذه الاضطرابات يمكن أن تظهر على شكل تأخر في بعض مظاهر النمو في السنوات الأولى من النمو أو الصعوبات في التركيز، الذاكرة، اللغة، القراءة الكتابة، التهجي، الحساب، وحتى في المهارات الاجتماعية والعاطفية، والمعبر عنها في الدراسة بالدرجة الكمية المتحصل عليها على مقياس مايكل بيست.

السلوك الإستراتيجي: هو درجة استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي وضعت في البرنامج العلاجي(الذاكرة الخارجية- التنظيم- التحكم- التمثل العقلي- التقييم الذاتي- الميتامعارف حول النشاط والاستراتيجيات)، والتي تقاس في الدراسة من خلال اختبارات اللغة والرياضيات والاستبيان الميتامعرفي.

8.1- حدود الدراسة:

تتحدد الدارسة الحالية مكانيا بمدرسة الإخوة قيرية بمنصورة ولاية تلمسان، وبالحدود البشرية، التي تتمثل بفئة ذوي اضطرابات التعلم المتمدرسين في الطور الخامس من التعليم الابتدائي وقد تراوحت أعمارهم ما بين (10-12 سنة)، كما تحددت الدارسة زمنيا بالفترة الزمنية الممتدة ما بين(2017- 2019).

2 - الطريقة والأدوات:

1.2- برنامج DELV: هو عبارة عن برنامج ميتامعرفي يسمح للطالب بفهم الكيفية التي يتعلم بها ويعلمه طريقة فعالة للتعلم، كلمةDELV هي اختصار للعبارة الألمانية "DasEigeneLernenVerstehen" والتي تعني(فهم طريقته الخاصة في التعلم)، أي أنه يساعد المتعلم على اكتشاف الطريقة الفعالة التي تمكنه من اكتساب المعارف وتحقيق التعلم الفعال، وذلك عن طريق جعله واع بالطريقة التي يتعلم بها الآن، فيفتح له المجال لإعادة النظر فيها وتقييمها ثم يقوم إما بتحسينها أو حتى إلغائها وتعويضها بطريقة أو إستراتيجية جديدة، ويكون ذلك بطريقتين الأولى هي التعلم عن طريق الفهم حيث تحتوي جميع نشاطات وتمارين DELV على نص قصير ومجموعة من الأسئلة تسمح للطالب بإعادة النظر في طريقة تفكيره وتساعده على اكتساب معارف ومعلومات ميتامعرفية تمكنه من الغوص في فهم طريقته في التعلم تدريجيا. أما الثانية فهي التعلم عن طريق التجربة الشخصية، وذلك عن طريق القيام

بمجموعة من التمارين المتنوعة والتي وضعت خصيصا لتساعد الطالب ليصبح على وعي بعادات التعلم لديه(طريقته في تخزين المعلومات، الكيفية التي يوجه بها انتباهه، مستوى الإدراك لديه، طريقة تفكيره ..)، بحيث ستسمح له بتقييم مدى فاعليتها أم لا، وبالتالي تحسينها أو حتى تعويضها بأخرى أكثر فعالية.(Büchel & Büchel, 2014)

أهداف البرنامج: يعمل برنامج DELV على تحقيق مجموعة من الأهداف هي:

1. **إعادة النظر في عادات التعلم واكتشاف طريقة التفكير الذاتي:** يمكن للطالب تحقيق هذا الهدف عن طريق حل التمارين ومناقشتها مع وزملائه، لأن هذه الطريقة ستجعله مضطر لإعطائهم تبريرات لاستخدامه هذه الطريقة وعدم استخدامه لأخرى، وهذا ما سيجعله ينتبه للاستراتيجيات التي اتبعها وإلى أحاسيسه ومشاعره وحتى إلى دافعيته نحو التعلم، مما يمكنه من التعرف على طريقته الخاصة في التعلم وحل المشكلات.
2. **اكتساب الميتامعارف:** والمتعلقة بذاته وبخصوصية النشاط وكذلك الخاصة بالاستراتيجيات المستخدمة لأنها ستكون نتيجة طبيعية لإعادة النظر في عادات التعلم.
3. **تصحيح وتحسين الاستراتيجيات المكتسبة مسبقا ثم اكتساب أخرى جديدة:** فالطالب يكون قد اكتسب العديد من الاستراتيجيات خلال مشواره الدراسي إلا أنه لا يستخدمها بشكل صحيح أو يطبقها بطريقة خاطئة، لذلك نجد أنه في برنامج DELV من الناذر أن نقوم بتعليم الطالب استراتيجية جديدة وإنما يحرص الوسيط أولا على مساعدة الطالب على حسن استخدام هذه الاستراتيجيات ويبين له مدى فعاليتها في عملية التعلم، ثم يعلمه بعض الاستراتيجيات الجديدة والتي يتعرف عليها لأول مرة ولكن يبقى لهذا الأمر دور ثانوي في برنامج DELV.
4. **جعل الاستراتيجيات المصححة والمكتسبة آلية:** ويكون ذلك عبر مراحل، فيجب أولا أن نجعل الطالب واعيا بما يفعل، بحيث يقرأ المشكلة التي أمامه و يفكر ويختار من بين الاستراتيجيات التي تعلمها تلك التي يمكن أن تساعده في حلها، وهذا سيتطلب منه أن يعمل ببطء ويستوجب منه كذلك الكثير من الانتباه والتركيز، وهنا قد يشعر التلميذ أن هذه الإستراتيجية صعبة أو ليست فعالة ولكنها في الحقيقة لم تصبح آلية بعد، فبمجرد التدرب عليها عدة مرات وفي عدة مجالات وفي وضعيات مختلفة ستصبح آلية لدى التلميذ ولا تستوجب الكثير من الانتباه والتركيز. وبالتالي سيشعر بفعاليتها وأهميتها في التعلم المدرسي.

مبادئ برنامج DELV: اعتمد هذا البرنامج على ثلاثة مبادئ رئيسة هي:

المبدأ الأول: جميع حصص DELV تمشي بنفس الطريقة وفق المراحل الأربعة التالية:

المرحلة1: إلغاء أوتوماتكية الاستراتيجيات الغير فعالة التي يستخدمها التلميذ عن طريق جعله واعي بطريقته الخاصة في التعلم وذلك عن طريق تمارين تحل في سياق جماعي.

المرحلة2: تعلم الاستراتيجيات للتلاميذ عن طريق:

1. التأكيد والإبقاء على الاستراتيجيات الفعالة التي استخدمها التلميذ من قبل.
2. التصحيح النسبي لهذه الاستراتيجيات.
3. استبدال الاستراتيجيات الغير فعالة بأخرى جديدة.

المرحلة 3: تطبيق هذه الاستراتيجيات على نشاطات وسياقات مختلفة.

المرحلة 4: جعل الاستراتيجيات الجديدة أوتوماتكية وآلية.

المبدأ الثاني: تصحيح استراتيجية غير فعالة لدى الطالب يكون عن طريق إلغاء المخطط الآلي لها والذي هو عبارة عن عادات ودوافع ومشاعر وميتامعارف خاطئة مثل أنا ضعيف في الرياضيات أو لا يوجد طريقة أخرى للحل، أنا لا أستطيع...

المبدأ الثالث: كل تمارين DELV(عدا تمارين الإشارات) تحل في مجموعات وهذا حتى يكسب التلميذ ما يلي:

1. **تفعيل التعلم الاجتماعي:** مما يسمح له بالتعلم من أقرانه وكذا التعبير الشفهي التلقائي عن الاستراتيجيات التي يستخدمها، لأنه سيكون مضطر لأن يشرح ويبرر لزملائه الطريقة التي استخدمها مما يتيح له الفرصة للتفكير وإعادة النظر في طريقة تعلمه.
2. **الحد الأدنى من تصحيح المعلم:** برنامج DELV موجه بالدرجة الأولى للمراهقين وهم عادة يظهرون حساسية شديدة اتجاه تدخل من هم أكبر سنا منهم، وبالتالي فإن تصحيح الأقران وتدخلاتهم قد تكون أكثر قبولا لدى المراهق.

مميزات DELV وأهميته البيداغوجية:

- نشاطات البرنامج لا تتطلب أن يكون لدى الطالب الكثير من المعارف في المواد الدراسية مما يجعله مناسب لذوي صعوبات التعلم.
- تقدم هذه النشاطات بطريقة مصورة مجردة أو ملموسة وبعيدة عن المحتوى اللفظي، لأن هذا الأخير سيجعل التلميذ يستحضر مواقف الفشل الدراسي الكثيرة التي تعرض لها خلال مشواره الدراسي مما يحول دون تركيزه وتفكيره في الاستراتيجية المراد تعلمها.
- تحل العديد من هذه التمارين بشكل جماعي مما يتيح للطالب فرصة لاكتساب الخبرات البديلة أو التعليم الاجتماعي، فعن طريق مقارنة نفسه ومعرفة أن الآخرين قد نجحوا في نشاط ما باستخدام استراتيجيات هو يمتلكها فإن هذا سيحسن من شعوره بالفاعلية الذاتية حسب(Bandora,2007)، مما سيزيد من دافعيته نحو التعلم.
- يعطي برنامجDELV فرصة للطالب بأن يحل بعض النشاطات بصفة فردية وبالتالي سيدفعه هذا إلى التساؤل الذاتي بطريقة ميتامعرفية وهذا يعزز من اكتساب الاستراتيجيات.
- بالرغم من أن البرنامج يقدم للطلاب خلال سنة دراسية كاملة إلا أنه يوفر نموذج ساندويتش(modèle sandwich)، وهذا الأمر مناسب جدا للبرامج التدريبية.

مكونات برنامج DELV: يتكون من قسمين رئيسين هما:

القسم الأول: وهو عبارة عن مدخل يحوي جزأ منه على توطئة شملت الخلفية النظرية للبرنامج وبعض مفاهيم التعلم واستراتيجياته. ينتهي بعرض شامل لبنية الذاكرة، أنواعها وكيفية عملها، وضعها الباحث من أجل أن يطلع عليها الوسيط حتى تساعده على إثراء مناقشاته مع الطلبة أثناء الحصص التعليمية. أما إذا كان المستوى الفكري والأكاديمي للطلبة متقدم فيمكن للوسيط أن يجعلهم يقرءون هذه النصوص ويطلعون على هذه المفاهيم لأنها تجعلهم أكثر وعيا بالكيفية التي يحدث بها التعلم، وما هي الطرق التي يمكن للطالب استخدامها ليكتسب المعارف والمهارات.

القسم الثاني: يحتوي على مئات التمارين المصورة(النافذة، الصورة المجزأة، الصورة المقصوصة، تدوير الإشارات، الألعاب الإستراتيجية، المكعبات، وأدوار الرند) والتي تهدف إلى مساعدة الطالب على اكتشاف طريقته في التعلم وحل المشكلات. فنجد مثلا تمارين خصصت لتعلم الاستراتيجيات الميتا معرفية(التوقع– التخطيط – المراقبة) وأخرى

للتفكير المنطقي والقدرة على استخلاص النتائج، كما توجد تمارين لتحسين الذاكرة العاملة وأدائها وسنكتفي في هذا المقام بالتعريف بالتمارين التي استخدمت في الدراسة الحالية.

تمارين النافذة: جميع هذه التمارين تحتوي على صورة كبيرة وتحتها صور صغيرة على شكل مستطيلات تسمى النوافذ، أخذت ونسخت من الصورة الكبيرة، والمطلوب من الطالب إيجاد هذه النوافذ في الصورة الكبيرة ثم رسمها باستخدام قلم الرصاص. عندما ينتهي الطالب يطرح عليه الوسيط مجموعة من الأسئلة حول الطريقة التي حل بها التمرين تهدف إلى جعل الطالب واع بالطريقة التي استخدمها. مثل: ما هي النافذة التي بدأت بها؟ ولماذا؟ ماهي الأصعب بالنسبة لك؟ وماهي الأسهل؟ ولماذا؟ بعد ذلك يمر إلى أسئلة تتعلق بمضمون الصورة الكبيرة ففي الصورة التي بها دراج يقفز بدراجته مثلا يسأله عن الاستراتيجيات التي يستخدمها ليقفز بنجاح؟ وهل يمكنه استخدام هذه الاستراتيجيات في التعلم؟ وفي صورة البحر كذلك يفتح معه نقاش حول الطرق التي يلجأ إليها للشعور بالراحة أثناء الدراسة، وهكذا لكل صورة مضمون وأسئلة تتناسب معها. هذه التمارين تساعد الطالب على تعلم عدة استراتيجيات، فأثناء حله لها يتعلم مثلا أن يبدأ دائما بوصف تفصيلي للصورة الكبيرة ثم ينتقل إلى النوافذ التي يريد البحث عنها، وبهذا فهو ينشط بنية معارفه المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، ويتعلم كذلك أنه في مرحلة استكشاف الصورة والبحث عن النوافذ يحتفظ بمعلمين فقط، وذلك حتى يخفف العبء على الذاكرة العاملة. للسبب نفسه، يتعلم كيف يحول المعلومات البصرية إلى معلومات شفهية لأن هذه الأخيرة تأخذ حيز صغير جدا في الذاكرة العاملة. وبهذه الطريقة سيفعل إستراتيجية التكرار الذاتي للوصول إلى توازن مثالي بين الكفاءة والدقة، ويتعلم التمييز في مرحلة وصف النوافذ، بين معلم البحث ومعلم التحكم.(Büchel,2007, 84)

تمارين الصورة المجزأة: في هذا التمرين تجزأ الصورة إلى جزئين أو ثلاثة يكملان بعضهما، ويجب على الطالب أن يجد ويركب الأجزاء المناسبة لإعادة تشكيل النموذج. تحتوي هذه السلسلة على احدى عشر تمرين، تبدأ بسيطة ثم تزداد درجة الصعوبة، وذلك عن طريق ادخال صور مجزأة خاطئة بنفس طريقة سلسلة النوافذ. عندما ينتهي التلميذ يطرح عليه الوسيط مجموعة من الأسئلة حول الطريقة التي حل بها التمرين مثل: ما هو الزوج الذي بدأت به؟ ولماذا؟ صف لي الاستراتيجية التي استخدمتها في هذا التمرين؟ كما يحاول أن يساعده على أن يجعل رابط بين ما تعلمه في سلسلة النوافذ وهذه السلسلة، فيستخدم تلك المهارات في حل هذا التمرين. بعد ذلك يمر إلى أسئلة تعمل على نقل ما تعلمه من استراتيجيات في هذه التمارين إلى النشاط المدرسي فيطرح عليه أسئلة من قبيل، هل صادفتك وضعية مماثلة في مشكلاتك المدرسية؟ كيف تعاملت معها؟ هذه الاستراتيجيات التي تعلمتها هنا هل يمكنك تطبيقها على النشاطات المدرسية؟ كيف ذلك؟ في نهاية هذه التمارين سيكتسب الطلبة عدة استراتيجيات معرفية وميتامعرفية منها التحليل وذلك عن طريق تحليل الصورة الكبيرة والمستطيلات الصغيرة وتحليل التعليمات بدقة وبذلك سيطبق التوقع والتخطيط والمراقبة في كل خطواته. كذلك إستراتيجية المقارنة عن طريق مقارنة الأجزاء بالنموذج ويلاحظ الخصائص المميزة ويستخرجها، ويكون الصور الذهنية التي تسهل عليه عملية البحث. يتعلم كذلك تطبيق استراتيجية الاستبعاد عن طريق استبعاد الصور التي لا علاقة لها بالمطلوب.(Büchel,2007, 85)

2.2- مقياس مايكل بست لصعوبات التعلم(الصورة الأردنية):

استخدمت الباحثة هذا المقياس للكشف عن ذوي اضطرابات التعلم وقد ظهر مقياس مايكل بست في عام (1969) على يد هلمر مايكل بست، يتكون المقياس من 24 فقرة ويطبق بطريقة فردية، ويهدف المقياس

إلى التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. من 6-12 سنة، وتعني الدرجة الكلية التي تقل عن 98 .1 وجود حالة من اضطرابات التعلم.

3.2- اختبارات الرياضيات القبلية والبعدية:

هذه الاختبارات هي عبارة عن مشكلات رياضية مستوحاة من أعمال(Bosson et all,2010) قامت الباحثة بترجمتها وتكييفها على حسب البرنامج الدراسي المحلي، وهي عبارة عن مشكلات في شكل نص مصحوب بجداول بها المعطيات التي يستخدمها الطفل في الحل، وقد كان الغرض من هذه الاختبارات هو تقييم الاستراتيجيات المستخدمة من طرف التلميذ أثناء الحل، وطريقة انتقائه للمعلومات من الجدول، وخطوات الحل والأداء. وعليه فإن درجة صعوبة التمرين مرتبطة بهذه الاستراتيجيات أكثر من ارتباطها بالحل نفسه. تم إنشاء نسختين من الاختبارات على حسب مراحل القياس القبلي والبعدي.(أنظر الملاحق)

4.2- الاستبيان الميتامعرفي للرياضيات(2017) Maume:

استبيان الرياضيات، هو عبارة عن أداة صممت من طرف(2017)Maume وقد وضعت خصيصا لتقييم مختلف المهارات الميتامعرفية للتلاميذ، قامت الباحثة بترجمتها وتكييفها على حسب البرنامج الدراسي المحلي تقدم لهم في شكل اختيارات. يطبق فرديا وهو ويقيس أربعة أبعاد هي: بعد التقييم الذاتي(قدرة التلميذ على تقييم قدراته) - بعد التخطيط(التمثل الذهني أي المخطط الذي يضعه التلميذ حول النشاط)- بعد الميتامعارف(حول النشاط والإستراتيجية).(أنظر الملاحق)

5.2- اختبارات الفهم القرائي:

من أجل قياس أفضل لفعالية البرنامج قمنا بتصميم اختبار قبلي وبعدي في الفهم القرائي. وهو عبارة عن نص متبوع بخمسة أسئلة حوله. الأول عبارة عن سؤال صعب. الثاني والثالث أسئلة غير مباشرة. أما الرابع والخامس فهي أسئلة مباشرة. وقد وضع لهذا الاختبار تنقيط يشمل الأبعاد التالية: الأجوبة الصحيحة - الذاكرة الخارجية - وجود آثار على جزء من النص.

6.2- البرنامج التدريبي:

هو عبارة عن(16) حصة بواقع حصتين في الأسبوع ويكون فيها العمل على مرحلتين واحدة في الصباح تكون مخصصة لنشاطات وتدريبات مأخوذة من DELV لـ Büchel et Buchel أما فترة ما بعد الظهر فقد خصصت لنشاطات المنهاج المدرسي التي ستعمل على نقل الاستراتيجيات التي تم العمل عليها في الصباح لتقييم فعالية البرنامج.

7.2- إجراءات الدراسة:

خلال جميع جلسات البرنامج(ماعدا الحصة الأولى خصصت للتعارف) نقدم للتلاميذ في الفترة الصباحية نشاطات(DELV,2014) والتي هي عبارة عن تمارين غير مدرسية، ونخبرهم أنه نوع من التمارين لم يعتادوا عليه في المدرسة، يطلب منهم العمل في أزواج أو في مجموعات حسب نوع النشاط حتى يتمكنوا من التعاون وتبادل الأفكار حول المهمة المقترحة، هذا الشكل من التبادل في وجهات النظر بين الأقران يسمح بظهور نوع من التعارض السوسيومعرفي الذي بدوره سيسمح للتلاميذ بأن يعيدوا التفكير في وجهة نظرهم الخاصة وأن يأخذوا بعين الاعتبار آراء الآخرين ويستخدمونها في إثراء معرفتهم الشخصية، كما أن العمل الجماعي يساعد على إبقاء التركيز على المهمة المطلوبة ويجعل عملهم أكثر فعالية، لأنه يكون في شكل تفاوض ايجابي مما يعزز النجاح في المهمة.

يمر الوسيط في الصفوف لحث التلاميذ على طرح الأسئلة حول الكيفية التي يحلوا بها التمرين في نهاية الحصة وفي كل مرة، يفتح نقاش جماعي حول الاستراتيجيات المستخدمة في الحل بهدف جعلهم مدركين لما يستخدمونه من استراتيجيات وتقييم ما إذا كانوا فعالين في ذلك أم لا. كما ينبغي أن يحفز التلاميذ أن يربطوا بين ما فعلوه أثناء الحصة وما فعلوه من قبل. وهذا يسمح لهم بتعزيز معرفتهم عن أنفسهم، والمهام والاستراتيجيات وهذا ما سيسمح لهم بالتطوير السليم للمهارات المعرفية والميتامعرفية. فترة ما بعد الظهر فقد خصصت لنشاطات المنهاج المدرسي التي ستعمل على نقل الاستراتيجيات التي تم العمل عليها في الصباح لتقييم فعالية البرنامج. أنشطة النقل هذه كلها عبارة عن تمارين وأنشطة مأخوذة من المنهاج الدراسي وهي عبارة عن تمارين ومسائل مأخوذة من كتاب الرياضيات السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني(أنشطة الرياضيات) ودراسة نصوص مأخوذة من كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي(أنشطة اللغة). وقد قامت الباحثة بوضعها بالتنسيق مع المعلمة. يذكر الوسيط التلاميذ أنه يجب القيام بها وفقا لنفس النمط المتبع في الفترة الصباحية.

3- النتائج ومناقشتها:

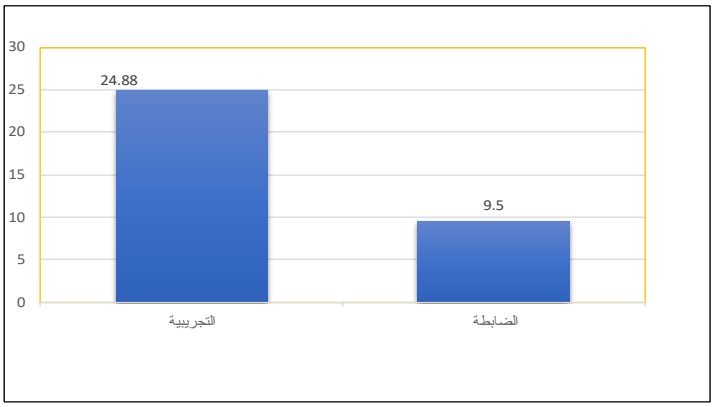
للتحقق من صحة الفرضيات إحصائيا اعتمدت الباحثة على اختبار T لدراسة الفروق بين متوسطات درجات أفارد العينة التجريبية والضابطة على مقاييس السلوك الاستراتيجي واختبارات اللغة والرياضيات بين القياس القبلي والقياس البعدي عن طريق البرنامج الإحصائي(spss,22) وكانت النتائج كما يلي:

1- نتائج الفرضية الأولى وقد نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في السلوك الاستراتيجي. وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول(2).

جدول(2) الفرق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في مستوى السلوك الاستراتيجي بعد تطبيق التدخل

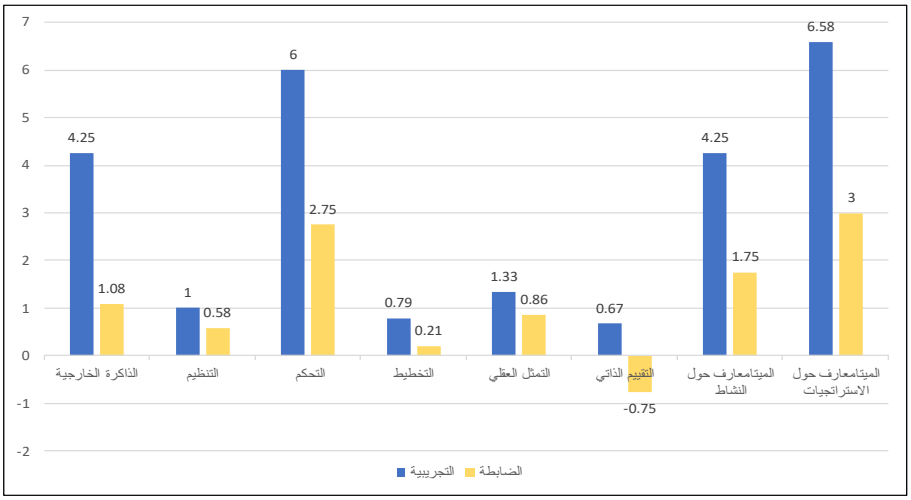
الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T التجريبية	مستوى الدلالة α
الذاكرة الخارجية	التجريبية	12	4.25	1.36	7.25	0.00
	الضابطة	12	1.08	0.67		
التنظيم	التجريبية	12	1.00	0.00	2.80	0.01
	الضابطة	12	0.58	0.51		
التحكم	التجريبية	12	6.00	2.66	3.59	0.01
	الضابطة	12	2.75	1.66		
التخطيط	التجريبية	12	0.79	0.26	5.13	0.00
	الضابطة	12	0.21	0.30		
التمثل العقلي	التجريبية	12	1.33	0.89	1.54	0.01
	الضابطة	12	0.86	0.53		
التقييم الذاتي	التجريبية	12	0.67	0.49	6.19	0.00
	الضابطة	12	0.75-	0.62		
الميتامعارف حول النشاط	التجريبية	12	4.25	2.26	3.69	0.01
	الضابطة	12	1.75	0.62		
الميتامعارف حول الاستراتيجيات	التجريبية	12	6.58	2.71	4.42	0.01
	الضابطة	12	3.00	0.74		
السلوك ككل	التجريبية	12	24.88	3.57	11.17	0.01
	الضابطة	12	9.50	3.16		

يتبين لنا من الجدول(2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى السلوك الاستراتيجي بعد تطبيق التدخل العلاجي، فقد بلغت قيمة T للسلوك ككل 11.17 بمتوسط حسابي قدره 24.88 وانحراف معياري3.57 للمجموعة التجريبية، ومتوسط حسابي9.50 وانحراف معياري 3.16 بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبمقارنة T التجريبية بـ T الجدولية التي قدرت بـ2.81 في مستوى دلالة0.01 الأمر الذي يدل على فاعلية التدخل العلاجي المقترح من طرف الباحثة في إكساب أفراد العينة التجريبية السلوك الاستراتيجي وهو ما يعني تحقق الفرضية الأولى ويمكن لنا توضيح الفرق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في القياس البعدي في مستوى السلوك الاستراتيجي من خلال الشكل التالي:



شكل(1) الفرق في مستوى السلوك الاستراتيجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

يتضح من خلال الشكل(1) وجود فروق واضحة في مستوى السلوك الاستراتيجي حيث يتضح من خلاله ارتفاع مستوى السلوك الاستراتيجي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي ظل منخفضا فيها، أما بالنسبة لأبعاد السلوك الاستراتيجي قد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل الاستراتيجيات(الذاكرة الخارجية، التنظيم، التحكم، التقييم الذاتي والميتامعارف حول النشاط والإستراتيجية) أي أن T التجريبية كانت دائما أكبر من T الجدولية(2.81) ماعدا إستراتيجية التمثل العقلي التي رغم وجود فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة إلا أنها لم تصل إلى مستوى الدلالة. وهذا الأمر يدل على فاعلية التدخل العلاجي في زيادة السلوك الاستراتيجي لدى أفراد العينة التجريبية وهو ما يعني تحقق الفرضية الأولى ويمكن لنا توضيح الفرق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في القياس البعدي في مستوى مختلف الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية من خلال الرسم البياني الموضح في الشكل(2).



شكل(21) الفرق في مستوى السلوكيات المعرفية والميتامعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

يتضح لنا من خلال الشكل(2) وجود فروق واضحة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع السلوكات المعرفية والميتامعرفية حيث زاد مستوى هذه السلوكيات بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي ظلت في نفس المستوى. ولحساب حجم تأثير التدخل العلاجي قامت الطالبة بحساب قيمة إيتا مربع n2 وقيمة D لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل والمتمثل في التدخل العلاجي المقترح على المتغير التابع والمتمثل في السلوك الاستراتيجي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(3) قوة تأثير التدخل العلاجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

حجم التأثير	D	η^2	DF	T^2	T
كبير	1.35	0.85	22	124.77	**11.17**

يتضح من خلال الجدول(3) أن قيمة d أكبر من(0.8) وهذا ما يدل على أن هناك أثر كبير للتدخل العلاجي المقترح في زيادة السلوك الاستراتيجي لدى ذوي اضطرابات التعلم.

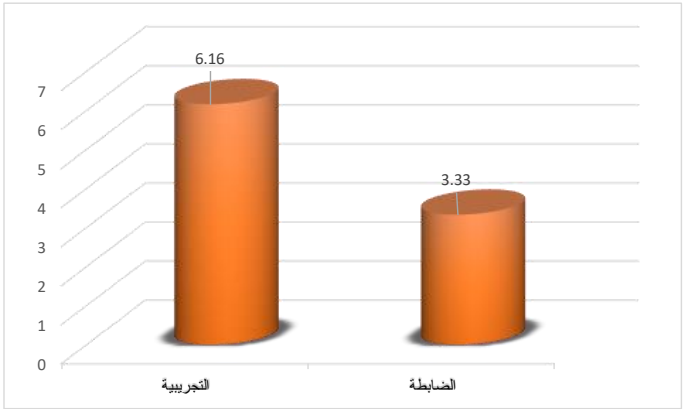
2- نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق التدخل العلاجي في أداء التلاميذ في الرياضيات واللغة. ونشير إلى سواء في الأسئلة أو جداول المعطيات المقدمة لهم أو على أوراق المسودة الخاصة بهم، وهذا من خلال أن تحليل النتائج في هذه المرحلة كان من خلال الآثار التي تركها التلاميذ على أوراق الإجابة الخاصة بهم، اختبار اللغة والرياضيات.

1- الرياضيات:

جدول(4) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء في الرياضيات بعد تطبيق التدخل

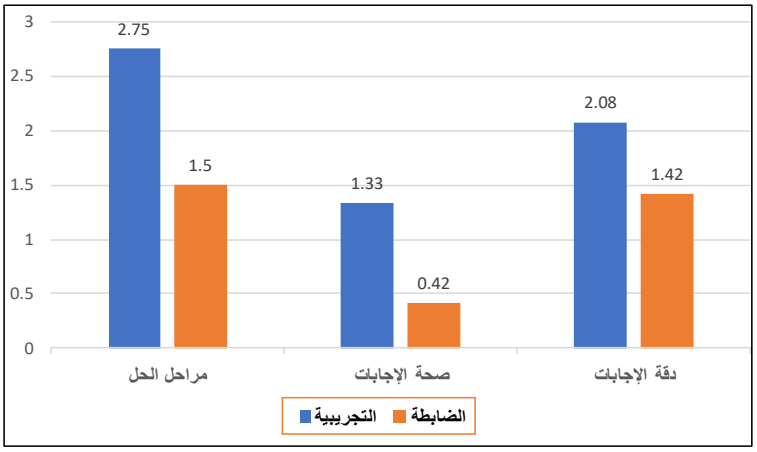
الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T التجريبية	مستوى الدلالة α
مراحل الحل	التجريبية	12	2.75	1.22	2.98	0.01
	الضابطة	12	1.50	0.80		
صحة الاجابات	التجريبية	12	1.33	0.89	3.09	0.00
	الضابطة	12	0.42	0.51		
دقة الإجابات	التجريبية	12	2.08	1.38	1.26	0.01
	الضابطة	12	1.42	1.24		
الأداء الكلي في الرياضيات	التجريبية	12	6.16	0.93	6.12	0.00
	الضابطة	12	3.33	1.30		

يتبين من الجدول(4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة والضابطة في أداء التلاميذ في الرياضيات بعد تطبيق التدخل حيث بلغت قيمة Tالتجريبية 6.12 بمتوسط حسابي 6.16 وانحراف معياري 0.93 للمجموعة التجريبية، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي 3.33 وانحراف معياري 1.30 وبمقارنة T التجريبية بـ: T الجدولية المقدرة بـ 2.81 وعند درجة حرية 22 عند مستوى دلالة 0.01 يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بعد تطبيق التدخل العلاجي لصالح المجموعة التجريبية ذات أعلى متوسط حسابي. والشكل(3) يوضح هذا الفرق.



شكل(3) الفرق في مستوى الأداء في الرياضيات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

يتضح لنا من خلال الشكل(3) وجود فرق في أداء التلاميذ في الرياضيات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن مستوى التلاميذ في الرياضيات بعد تعرضهم للتدخل المقترح من طرف الباحثة. وقد بينت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مراحل الحل وصحة الإجابات، فقد كانت قيمة T التجريبية دائما أكبر من T الجدولية إلا أن بعد دقة الاجابات لم يصل إلى مستوى الدلالة. والشكل(4) يوضح هذه الفروق.



شكل(4) الفرق في مستوى الأداء في الرياضيات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

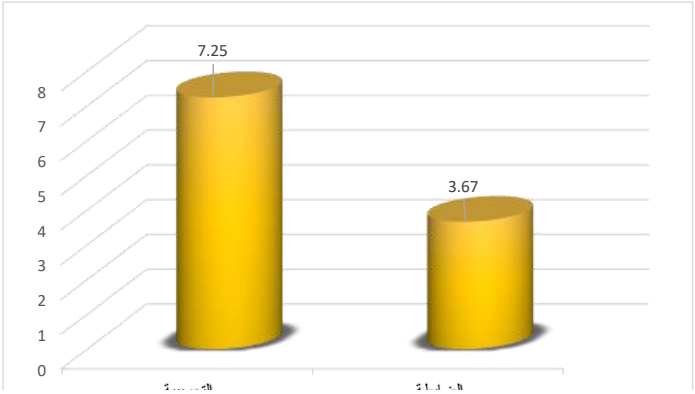
يتضح لنا من الشكل(4) أن المجموعة التجريبية حققت تقدما واضحا في أبعاد الأداء في الرياضيات مقارنة بالمجموعة الضابطة مما يدل على فعالية التدخل العلاجي المقترح في تحسين مستوى أفراد العينة التجريبية في الرياضيات.

2- اللغة:

جدول(5) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء في اللغة بعد تطبيق التدخل

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T التجريبية	مستوى الدلالة α
صحة الإجابات	التجريبية	12	7.25	2.05	5.46	0.00
	الضابطة	12	3.67	0.98		

يتبين من الجدول(5) وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء في اللغة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 7.25 بانحراف معياري قدر بـ2.05 مقارنة بالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ3.67 بانحراف معياري قدر بـ 0.98 وبلغت قيمة T المحسوبة بـ 5.46 وTالجدولية بـ2.81 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية تساوي 22، وهذا الأمر يدل على فاعلية البرنامج العلاجي المقترح من طرف الطالبة في زيادة الأداء في اللغة لدى أفراد العينة التجريبية والشكل(5) يوضح ذلك.



شكل(5) الفرق في مستوى الأداء في اللغة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

يتضح من خلال الشكل(5) وجود فروق متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء في اللغة مما يدل على نجاح التدخل العلاجي في تحسين أداء أفراد العينة التجريبي في اللغة.

مناقشة النتائج:

يظهر جليا من النتائج التي تم عرضها أن التلاميذ الذين خضعوا للتدخل، استخدموا مختلف الاستراتيجيات التي تم تدريبهم عليها، وأحرزوا تحسنا ملحوظا، ففي برنامج DELV لاحظنا أنه ابتداء من الجلسة الخامسة أصبح التلاميذ استراتيجيين واكتسبوا عددا معينا من الإستراتيجيات(الذاكرة الخارجية– التساؤل الذاتي– البحث عن المعلومات المهمة)، كما أحدثوا تحسنا في وعيهم الميتا معرفي، حيث اكتسبوا ميتا معارف حول دواتهم والنشاطات التي يقومون بحلها وكذا الاستراتيجيات التي يستخدمونها، وهذا في مادتي اللغة والرياضيات، إلا أن نسبة التحسن في الاستخدام كان في اللغة أحسن منه في الرياضيات وهذا عكس ما كان متوقع، لأن أكبر عدد من الاستراتيجيات التي تم تعلمها تخدم مادة الرياضيات، أكثر منه مادة اللغة. وترجع الباحثتان السبب إلى طبيعة مادة الرياضيات في حد ذاتها، فهي تتطلب مهارة وقدرة كبيرة على انتقاء الإستراتيجية المناسبة للمهمة المناسبة وبالتالي التحسن يحتاج إلى وقت أطول. حققت المجموعة التجريبية تفوقا ملحوظا في جميع الاستراتيجيات خاصة في التقييم الذاتي، فبالرغم من أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان أقل من الضابطة في القياس القبلي إلا أنها تمكنت من تعديله في القياس البعدي، مما يعني أن التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج العلاجي أصبحوا أكثر وعيا بدواتهم وبطريقتهم الخاصة في التعلم وبنقاط القوة والضعف لديهم، وهذا الأمر تم ملاحظته خلال الحصة الرابعة من برنامجDELV، حيث ساعدت نشاطات هذا البرنامج التلاميذ على التعرف على طريقتهم في حل النشاطات المدرسية وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها أثناء ذلك، وهذا يعتبر مطلب رئيس يسعى لتحقيقه برنامجDELV. ألا أن استراتيجية التمثل العقلي لم تحظى بنفس التقدم، حيث أن التحسن لم صل إلى مستوى الدلالة، وذلك يرجع إلى طبيعة الاستراتيجية التي تتطلب العديد من التدريبات. ومما ساعد كذلك على تحسن التلاميذ هو البرنامج في حد ذاته فهو يقع في "المنطقة القريبة من النمو"(ZPD) بحيث يرافق الوسيط الطفل في مهام التي تصعب عليه، ويساعده ويحفزه حتى يتمكن من تخطي العقبة.(Vygotsky، 1997)

كما حققت المجموعة التجريبية تقدما واضحا على المجموعة الضابطة في الأداء سواء في اللغة أو في الرياضيات، وهذا على مستوى الأبعاد الثلاث(وجود المراحل– دقة الإجابات– والإجابات الصحيحة)، إلا أنه في دقة الإجابات لم يكن التحسن دو دلالة، والسبب في رأي الباحثتان هو أن الضعف في إجراء العمليات الحسابية يحتاج إلى أكثر من الإستراتيجيات التي تعلمها التلاميذ في البرنامج(رغم أنها تساعده على التحسن) فلعلاج النقص في العمليات الحسابية يحتاج الطفل الى حفظ بعض القوانين وجداول الضرب...الخ، كما أن نسبة التقدم في الأداء كانت أقل من نسبة التقدم في السلوك الإستراتيجي، بمعنى أنه حتى لو استخدم التلاميذ استراتيجيات عديدة، فإنه ليس بالضرورة أن يتحسن أداءهم، وهذا لأنهم في بداية تعلم الاستراتيجيات جل انتباههم يكون مركز عليها ومع كيفية تطبيقها، بدلا من حل النشاط مما يؤثر على أدائهم، بالإضافة إلى صعوبة تحديد الإستراتيجية المناسبة للموقف التعلمي، ففي بعض الأحيان لا يدرك التلميذ أن الإستراتيجية التي يطبقها ليست فعالة وأنها هي في حد ذاتها مشكلة تعيقه في حل المهمة الحالية.

وهذه النتيجة تتماشى مع ما ذكره(2007)Buchel حيث أنه يرى أن التدخل الميتامعرفي الذي يهدف إلى تعلم الاستراتيجيات واكتسابها يجب أن يمر بعدة مراحل وآخرها وأهمها هو مرحلة التوظيف السليم للاستراتيجيات،

وخاصة تلك التي تم تعديلها أو تعلمها لأول مرة، فحتى لا ترهق انتباه التلميذ ويتمكن من تطبيقها بفعالية(أي تؤدي إلى تحسن الأداء) يجب أن تصبح آلية وتلقائية، هذه العملية تتطلب قدرا معينا من الوقت وحل العديد من الأنشطة، وبالتالي فإن تدخلنا هذا الذي كان من 16 حصة فقط قد يمكننا من تحقيق هذه المرحلة جزئيا فقط، وهذا ما يؤثر كذلك على مستوى الأداء. مع ذلك بعض الاستراتيجيات تم اكتسابها والوصول بها إلى مرحلة التلقائية مثل إستراتيجية الذاكرة الخارجية، ففي الحصة الخامسة تمكن التلاميذ من تطبيقها بطريقة منهجية وفعالة في حصة DELV، فالارتباط بين تطبيق الإستراتيجية والتفكير الميتا معرفي انخفض بشكل واضح بين الحصة الثانية والخامسة دليل على أن الوعي والتركيز أثناء استخدام الإستراتيجية قد أخذ في التناقص. بالإضافة إلى أن التحسن في الأداء يعني أن يقوم التلميذ بعمل ممتاز بمعنى أن يذكر جميع مراحل العمل، وأن تكون إجاباته صحيحة، وأن يجرى العمليات الحسابية بدقة عالية، وهذا ليس بالأمر الهين على ذوي اضطرابات التعلم.

من خلال العودة إلى الأدبيات السابقة والمتعلقة بتعليم الإستراتيجيات، تطابقت دراستنا مع العديد منها مثل دراسة(Bjorklund, Schneider, Cassel & Ashley,1994)، ودراسة(Bosson,2008) ودراسة(Hessels-Schlatter & FAVRE,2017)، حيث أظهرت هذه الدراسات أنه بعد التدريب الذي تلقاه التلاميذ فإنهم يستخدمون الإستراتيجيات المكتسبة ولكن فائدته من حيث الأداء تكون ضئيلة، وهذا ما أطلق عليه(1990) Miller بعجز الاستخدام. فيجب على التلميذ أن يطور الميتامعارف حول الاستراتيجيات ولكن أيضا أن يكون قادرا على تقييم مدى ملاءمتها أثناء تطبيقها الفعلي، وإذا لزم الأمر يقرر تغييرها، فهي في النهاية مسألة تقدير من حيث الايجابيات والسلبيات التي يوفرها استخدام الإستراتيجية، فإذا كان تطبيقها يتطلب الكثير من الجهد والوقت يجب على التلميذ اختيار عدم استخدامها.

4- الخلاصة:

خلصت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على عدة عوامل مهمة وفعالة في التكفل بذوي اضطرابات التعلم، منها ضرورة العمل مع هذه الفئة في مستويين وسياقين، مدرسي وغير مدرسي، فتعليم الطفل الذي يعاني من اضطراب في التعلم المهارات في سياق بعيد عن الاخفاقات التي تعرض إليها أثناء مشواره الدراسي يجعله أكثر قدرة على استيعابها وتعلمها. لأنه سيكتشفها في بيئة غير مهددة لتقدير الطفل لذاته وغير مرتبطة بالمشاعر السلبية التي صاحبته خلال مشواره الدراسي السابق. خاصة إن كانت في شكل ألعاب(كما فعلت الدراسة الحالية) ونشاطات محببة للطفل مما يجعله أكثر استعدادا لاكتسابها، ثم من المهم بعد ذلك توفير فرص لتطبيق هذه الاستراتيجيات في المهام القريبة من تلك التي سيؤديها الطالب في المدرسة، وبالتالي نقلها بعد ذلك إلى نشاطاته المدرسية الأكاديمية، ويجب أن يكون هذا التبادل بين المهام السياقية والغير السياقية مصحوبا بتفكير ميتامعرفي من أجل تسهيل انتقال المهارات من سياق إلى آخر وإبراز جانب عمومية الاستراتيجيات وصلاحيتها للتطبيق في أكثر من وضعية.

كما أظهرت الدراسة أنا التدخل العلاجي الذي يجمع بين التدريب الميتامعرفي(DELV) ونشاطات اللغة والرياضيات هو فعال لهذه الفئة، ويمكن اعتباره كأساس لبناء البرامج العلاجية لها، ألا أنه لم يكن بنفس الفعالية لدى جميع الطلاب، لذلك من الضروري تكييف هذا التدخل حسب طبيعة الاضطراب وخصوصية الحالة.

المراجع:

Bandora, A.(2007). le sentiment Auto-efficacité d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Bjorklund.(2005). *Children's thinking. Cognitive development and individual differences.* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Bosson, M.(2008). *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage* . University of Geneva: Doctoral dissertation.

Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C.(2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1 (1), 14-20.

Büchel, F.(2007). *L'intervention cognitive en éducation spéciale. Deux programmes métacognitifs.* Genève, Suisse: Carnets des Sciences de l'Education.

Büchel, F.(2010). Programmes d'intervention cognitive en éducation spéciale. *Berne: Peter Lang*, pp. 79-98.

Büchel, F., & Büchel, P.(2014). *Le programme DELV–Comprendre son propre apprentissage.* Tegna: centre d'education cognitive.

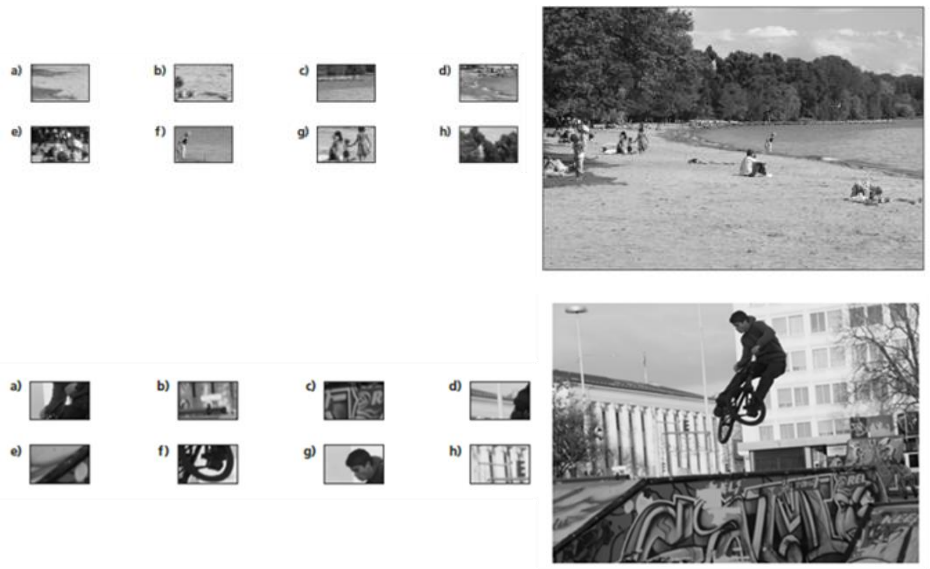
Doly, A.-M.(2006). La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. 83-124.

Favre, M.(2017). Intervention métacognitive dans une classe REP de 5P Harmos: effets auprès des élèves . University of Geneva: Doctoral dissertation.

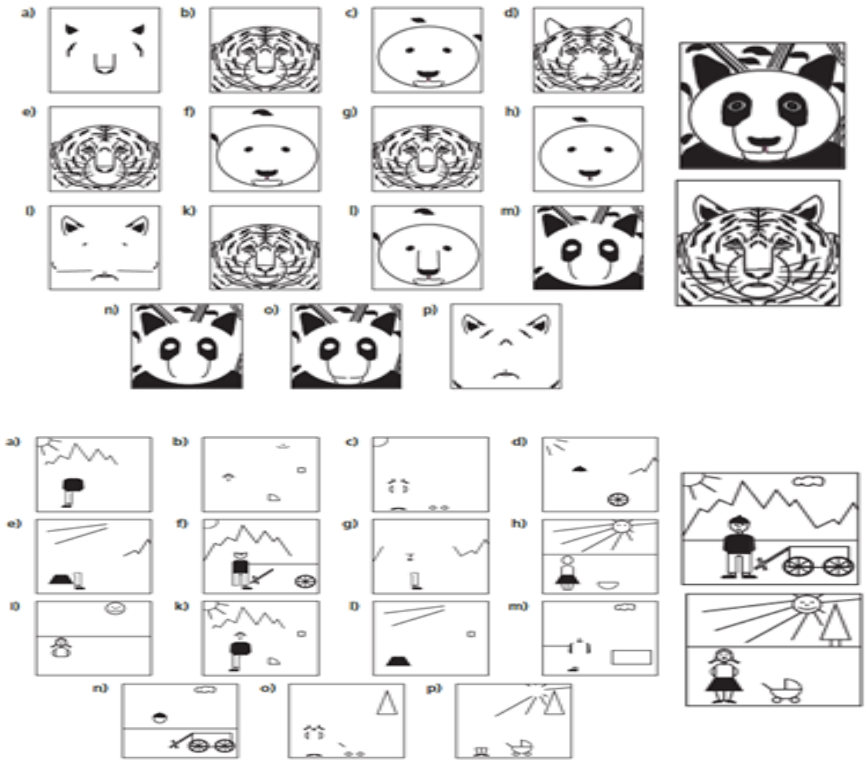
Trocmé-Fabre, H.(1987). *J'apprends, donc je suis: introduction à la neuropédagogie.* Eyrolles.

- ملحق الجداول والأشكال البيانية:

ملحق(1) تمارين برنامج DELV



الصورة(1) نموذج من تمارين النافذة: Büchel et Buchel (2014)



الصورة(2) نموذج من تمارين الصورة المجزأة: Büchel et Buchel(2014)

ملحق(2) الاستبيان الميتامعرفي

الاستبيان الميتامعرفي للرياضيات

عيد الفطر :

1. 1ضع علامة (√) أمام العبارة التي تناسب مع ما فعلت :

- أظن أن كل إجاباتي كانت كلها صحيحة
- أظن أنني ارتكبت خطأ أو خطأين
- أظن أنني ارتكبت بعض الأخطاء
- أظن أنني ارتكبت العديد من الأخطاء

2. للإجابة على التمرين اقوم بـ (رتب الجمل التالية):

- أجمع ما اشتراه السيدة فاطمة
- أقوم بعملية الطرح
- أبحث في الجدول عن ثمن كل المشتريات
- أجمع ما اشتراه السيدة حليمة

3. من بين الرسومات التالية أيها تساعدك على حل التمرين

السيدة فاطمة

200 دج + 100 دج + 70 دج

السيدة حليمة

50 دج + 250 دج + 70 دج + 50 دج + 250 دج + 100 دج

70 دج + 100 دج + 200 دج = ؟

100 دج + 250 دج + 50 دج + 70 دج = ؟

250 دج + 50 دج = ؟

السيدة فاطمة وابنها

السيدة حليمة وابنها

4. في هذا التمرين يمكن أن تخطأ لأنه : (يمكن اختيار عدة أسباب)

- السيدة فاطمة والسيدة حليمة ليس لهم نفس المشتريات
- زوج السيدة فاطمة لم تكن موجودة
- يوجد عدة أرقام في الجدول
- هناك فخ في التمرين
- يجب أن لا ننسى شيء
- هناك العديد من الأرقام

5. من أجل حل هذا النوع من التمارين نقوم ببعض الخطوات تساعدنا على الحل:

هذه بعض الأمثلة عن ذلك، قم باختيار أيها يساعدك في حل التمرين (يمكن أن تختار لا أدري)

الخطوة	تساعدني	لا تساعدني	لا أدري
أضع علامة أو أسطر تحت الأشياء التي قمت بها ليسهل تذكرها			
أرسم صورة تعبر عن عيد الفطر			
أقرأ التمرين جيدا قبل الحل			
أقل كل الجداول			
أتحقق من أنني لم أنسى أي شيء			
أضع في ذهني خطوات حل التمرين			
أخفض جميع الأرقام قبل الحل			
أتأكد من أنني أخذت المعلومات الصحيحة			
أعيد قراءة السؤال مرة ثانية			

ملحق(3) اختبار الرياضيات

الاختبار القبلي – رياضيات –

عيد الفطر

هذا يوم عيد الفطر ذهبت **السيدة فاطمة** و **السيدة حليمة** مع أولادهم إلى مدينة الألعاب ليستمتعوا ويقضوا وقتا جميلا :

- اشترت **السيدة فاطمة** لابنها تذكرة ألعاب و ساندويش البطاطس أما هي فأكلت شطيرة بيتزا.
- **السيدة حليمة** اشترت تذكرة ألعاب لها ولابنها وأكل كل منهما ساندويش كباب و قطعة مثلجات
  - أي الأمهات سيدفع أكثر ؟
  - بكم سيدفع أكثر ؟

ثمن التذاكر

- ثمن تذكرة الألعاب للكبار: 100 دج
- ثمن تذكرة الألعاب للصغار 70 دج
- ثمن تذكرة الألعاب لمجموعة (أكثر من 5 أفراد): 280 دج

ثمن الأكل و مثلجات

- بيتزا 200 دج
- سندويش كباب 250 دج
- سندويش بطاطس 100 دج
- سندويش بطاطس مع التونة 120 دج
- مثلجات 50 دج

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

داود، حكيمة وعطار، سعيدة (2019). أثر تدخل ميتامعرفي قائم على برنامج DELV في إكساب ذوي اضطرابات التعلم السلوك الاستراتيجي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 13-32.

أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا

بحث تجريبي أجري على الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6-8) سنوات بمدينة وهران

The effect of adapted motor program on some basic motor skills in the mentally handicapped

An experimental research done on mentally handicapped children that are predisposed to learning between(6-8 years) old in the town of Oran

بلخير قدور باي[1،*]، بلقاسم سيفي[2]، محمد زمالي[3]

[1] جامعة مستغانم (الجزائر)، belkheyr.kaddourbey@univ-mosta.dz

[2] جامعة مستغانم (الجزائر)، belkacem.sifi@univ-mosta.dz

[3] جامعة وهران (الجزائر)، zmalimed@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 31-08-2019 تاريخ القبول: 23-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: يهدف البحث إلى اقتراح برنامج حركي مكيف ينمي بعض المهارات الحركية الأساسية(المهارات الانتقالية الأساسية، مهارات التحكم الأساسية) لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6–8 سنوات)، استخدمنا المنهج التجريبي لملاءمته مشكلة البحث، حيث تم تطبيق طريقة الاختبار القبلي والاختبار البعدي على عينة قوامها(20) طفل معاق عقلي قابل للتعلم موزعين على مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية، تم تطبيق البرنامج المكون من(15) وحدة تعليمية على العينة التجريبية بنحو(3) حصص في الأسبوع، استخدمنا ست اختبارات لقياس المهارات الأساسية المستهدفة بعد تحيكمها، وأسفرت النتائج على أن البرنامج الحركي المكيف المقترح أثر إيجابا على تنمية المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، لذا نوصي تطبيق هذا البرنامج بالمراكز المتخصصة لهذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: برنامج حركي مكيف؛ مهارات حركية أساسية؛ معاقين عقليا قابلين لتعلم.

Abstract: The research aims to save an adapted motor program that develops some basic motor skills(basic transition skills, basic control skills) for mentally handicapped children Who are capable to learnable(6–8 years). We have used the experimental method to fit the research problem, where the method of pre-test and post-test was applied to a sample of (20) children with mental learning that are divided into two equal and equal groups in terms of IQ and chronological age. The 15-unit program was applied to the experimental sample at about 3 lessons per week. The results revealed that the proposed adaptive motor program positively impacted the development of targeted basic motor skills in mentally handicapped and learning children. So, we recommend to apply this program in specialized centers for this category.

Keywords: Adapted motor program; basic motor skills; learnable Mentally Handicapped.

*المؤلف المراسل: belkheyr.kaddourbey@univ-mosta.dz

1- مقدمة:

أصبحت تقاس حضارة الأمم والمجتمعات بما تقدمه من رعاية واهتمام للفئات الخاصة، ولعل من أبرزها فئة المعاقين عقليا، حيث من دواعي الاهتمام بهم هو عدد المراكز المتخصصة التي تهتم بتكوين وتأطير الأطفال ذوي الإعاقة وتوفر مركز واحد على الأقل في كل ولاية، زيادة على الإجراءات المتخذة من طرف وزارة التربية الوطنية والتي أكدت على ضرورة فتح أقسام مكيفة خاصة لهذه الفئة في المدارس الابتدائية العادية ، وكذا وجود نوادي رياضية وجمعيات ناشطة تعنى بهم بأغلب ولايات الوطن مثل تحدي وهران، منار باب الزوار بالعاصمة نجاح بسكرة، مشعل بجاية...الخ، والنماذج الناجحة من هذه الفئة في الرياضات التنافسية من مختلف الاختصاصات الفردية والجماعية.

ولأن الطفل المعاق عقليا لا يستطيع اكتساب المهارة الحركية بدرجة عالية مثل الأطفال الأسوياء، لكن ينبغي التأكيد على تعلم المهارات الحركية الأساسية، كالوقوف الصحيح, والمشي والجري والقفز والتعلق...الخ باعتبارها حركات أساسية هامة لتكيفه البيئي مع محاولة تعليمه المهارات الحركية الرياضية التي تتناسب وحالته التي لا تتطلب أبعادا معرفية كثيرة، أو توافقا عاليا بين أجزاء جسمه وفي نفس الوقت تعمل على زيادة مستوى اللياقة البدنية وتحسين النغمة العضلية بهدف إصلاح القوام.(راتب، 1994، 122)

للأنشطة الحركية قيمتها الإيجابية من حيث التفريغ والتنفيس الانفعالي، والتخلص من العزلة والانسحاب والطاقة العدوانية واكتساب المتخلفين عقليا بعض المهارات التي تمكنهم من استغلال وقت فراغهم والاندماج مع الآخرين، وتنمية اعتبارهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية ولا يخفى علينا ما يترتب على تحسين مستوى المرونة العضلية والمهارات الحركية لأعضاء الجسم لدى المعاقين عقليا. (القرطبي،2001، 262)

1.1- مشكلة البحث:

على الرغم من أن النمو الحركي لدى المعاقين عقليا أكثر تطورا من مظاهر النمو الأخرى، إلا أن الأشخاص المعاقين عقليا عموما أقل كفاية من غيرهم، وذلك فيما يتصل بالحركات وردود الفعل الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي(عبيد،1999، 67)، و هو ما ذكره إبراهيم(1996) أن الطفل المعاق عقليا يفتقر إلى العديد من المهارات التي تؤدي إلى بعض المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية مثل السلبية والقلق والتوتر والانسحابية(كمال،1996، 58)، وأكد الروسان(2010) إلى أن الأطفال المعاقين عقليا لديهم قصور واضح في النمو الحركي وما يتضمنه من مهارات مثل المشي والتوازن وغيرها من المهارات الحركية التي تتطلب التحكم والتوافق العضلي العصبي(الروسان،2010، 77)، ويتسم المعاقون عقليا بدرجة ملحوظة من العجز وهم بحاجة مستمرة للتدريب والمساندة والمتابعة والرعاية المركزة ومن ثم يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم. (LEFORT,2006, 11)

بينما يرى Gulluhue(1996) أن الحركة هي الدوافع الأساسية لنمو الطفل فعن طريقها يبدأ التعرف على البيئة المحيطة به، وهذا الميل الطبيعي للحركة هو إحدى طرق التعليم فالطفل يتعلم من خلال الحركة وهي مدخل وظيفي لعالم الطفولة ووسيط تربوي فعال لتحسين النمو الحركي والعقلي والاجتماعي للطفل وتطويره. (Gullahue,1996)

تعتبر تنمية المهارات الحركية الكبرى والمهارات الحركية الدقيقة مطلبًا مسبقًا للتعلم الناجح في بقية المجالات التكيفية، وترتبط تنمية مهارات الحركة الكبرى بالحركة العامة مثل الاتزان والمشي، وتشتمل كذلك على ضبط

الرقبة والرأس، والدوران، وانتصاب الجسم، والجلوس، والزحف، والحمل، والوقوف، والجري، والتسلق والقفز .(الشناوي،1997، 437)

من خلال خبراتنا كمشرفين على تدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلم التمسنا أن هناك تأخرا واضحا في بعض الجوانب من المهارات الحركية الأساسية مقارنة بأقرانهم الأسوياء من نفس العمر ونظرا للنقص الملحوظ لدى هذه الفئة في العمليات العقلية كالانتباه، والذاكرة والقدرة على التخيل والتجريد، فان هؤلاء يحتاجون إلى برامج خاصة لتعليمهم وتدريبهم وهو ما يتطلب إتباع طرق وأساليب مختلفة عنها عند العاديين، وليس الاختلاف بالضرورة اختلافا كليا ولكن يمكن تطبيق الطرق والوسائل المعهودة في تعليم وتدريب العاديين مع مراعاة خصوصيات هذه الفئة وظروف تطبيق تلك الطرق وعلى ضوء ما سبق تم طرح التساؤل التالي:

السؤال الرئيس: هل البرنامج الحركي المكيف المقترح يؤثر إيجابا على تطوير بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم؟

التساؤلات الفرعية:

- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية ؟
- هل هناك فروق دالة إحصائيا بين عينتي البحث الضابطة التجريبية في الاختبار البعدي؟

2.1- أهداف البحث:

- وضع برنامج حركي مكيف يعمل على تحسين الأداء للمهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6-8 سنوات).
- التعرف على أثر البرنامج الحركي المكيف المقترح على بعض المهارات الحركية الأساسية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6-8 سنوات).
- كشف الفروق الحاصلة بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

3.1- فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسة: البرنامج الحركي المكيف يؤثر إيجابا على تطوير بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية في بعض المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لصالح الاختبار البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي لبعض المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لصالح العينة التجريبية.

4.1- المصطلحات الأساسية للبحث:

- **المهارات الحركية الأساسية:** يذكر "مرسي" أن المقصود بالمهارات الحركية القدرات الجسمية التي يستخدمها الإنسان في نشاطه الحركي والعضلي في الجلوس والوقوف والمشي والجري والقفز والدفع والتحريك، وهي تختلف عن القدرات الميكانيكية التي تقيسها اختبارات الاستعداد الميكانيكي.(مرسي،1999، 321)

التعريف الإجرائي: نقصد ببعض المهارات الحركية الأساسية ببحثنا هذا بـ:

- المهارات الانتقالية الأساسية(المشي، القفز، الحجل).
- مهارات التحكم الأساسية(المسك، الرمي، التعلق).

- **برنامج حركي مكيف:** تعرفه الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية والترويح بأنه "البرنامج المتنوع للنمو من الأنشطة والألعاب الرياضية الإيقاعية ليناسب ميول وقدرات وحدود الأطفال ممن لديهم نقص القدرات ليشتركوا بنجاح وأمان في أنشطة البرنامج العام للتربية البدنية.(فرحات،1998، 56)

تعريف ستور (stor): نعني به كل الحركات والتمرينات وكل الرياضات التي يتم ممارستها من طرف أشخاص محدودين في قدراتهم من الناحية البدنية, النفسية, العقلية, وذلك بسب أو بفعل تلف أو إصابة من بعض الوظائف الجسمية الكبرى.(Stor,1993, 10)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الوحدات التعليمية(15 وحدة) زمن كل وحدة(45 دقيقة) تتألف من ثلاث مراحل: المرحلة التمهيدية وفيها الإحماء العام والخاص، المرحلة الرئيسة وفيها تمارين تحقق هدف الحصة ، المرحلة الختامية.

- **المعاق عقليا القابل للتعلم:**

المعاق عقليا: هو حالة توقف النمو أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد مع الطفل, وقد يحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية أو مرضية بحيث يرتبط عدم اكتمال هذا النمو مع مستوى الأداء في المجالات التي لها علاقة بالنضج والتعلم والتكيف.(الغزة،2000، 26)

التعريف الإجرائي: المعاق عقليا القابل للتعلم: تتراوح معاملات ذكاء هذه الفئة ما بين(55–70) وتقابل هذه الفئة وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية البسيطة.

5.1– الدراسات والبحوث المشابهة: سنستعرض أهم الدراسات والبحوث السابقة والمشابهة التي تتقاطع مع بحثنا في أحد متغيراته على الأقل:

- **دراسة "مرنيز آمنة"**(2012): بعنوان "أثر برنامج ترويحي مقترح في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للمتخلفين عقليا"، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية من المركز الطبي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا(16) طفلا من الأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم(10–12 سنة) من الذكور تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وقد استخدمت الباحثة اختبارات التعامل مع الأداة(رمي الكرة لأبعد مسافة واختبار تمرير الكرة مع الحائط بالقدم) كأداة قياس وخلص البحث إلى أن البرنامج الترويحي المقترح أثر إيجابيا في تطوير المهارات الحركية الأساسية على العينة التجريبية.(آمنة، 2012).

- **دراسة "بيان محمود حمودة وصادق خالد الحايك"**(2009): بعنوان "أثر برنامج حركي لتطوير المهارات الحركية الأساسية للأطفال من(5 إلى6) سنوات هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج ألعاب تعليمي مقترح في تحسين أداء الحركات الأساسية(المشي، الجري، الوثب، اللقف، الرمي)، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي وعينة الدراسة تكونت من(30) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم بين(5 و6 سنوات) تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على جميع المتغيرات، ولصالح المجموعة التجريبية، وهذا التحسن في مستوى أداء الحركات الأساسية يعزى لبرنامج الألعاب التعليمي المقترح.(الحايك، 2009)

- **دراسة نايف الحميدي حمد العنزي(2004):** "فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية"، هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في

تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية، أجريت الدراسة على عينة قوامها(60) طالبا ذوي إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة تم اختيارهم بطريقة عشوائية مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تتراوح أعمارهم بين(6– 15 سنة)، استخدم الباحث المنهج التجريبي معتمدا على تطبيق منهاج التربية الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين الذي طوره كل من الروسان في البيئة الأردنية من أجل قياس مستوى الأداء، يتضمن منهاج التربية الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين اثني عشر بعدا فرعيا تشكل في مجملها المهارات الحركية الأساسية مهارات التحكم بحركة الرأس، مهارات الدحرجة، مهارات الجلوس، مهارات الوقوف، مهارات المشي، مهارات الهرولة، مهارات الوثب، مهارات الحجل، مهارات التقاط الكرة، مهارات رمي الكرة، مهارات ركل الكرة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا للخطة التربوية الفردية في التدريب على المهارات الرياضية والحركية لحالات الإعاقة التي هي قيد الدراسة، ومن خلالها توصل الباحث إلى فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا ذوي الإعاقة الخفيفة والمتوسطة.(العنزي، 2004)

– **دراسة "ناجي قاسم"**(2004): عنوانها "فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية الحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، يهدف البحث إلى تحديد فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية الحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة(قبلي– بعدي) على عينة قوامها(30) طفلا بمحافظة الإسكندرية بمصر حددت نسبة الذكاء(50–70) عمرهم بين(11–14 سنة)، خلص البحث إلى أن البرنامج الترويحي له أثر إيجابي في تطوير بعض المهارات الحياتية والنفسية الحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وأن للبرنامج الترويحي المقترح تأثيرا ايجابيا على تحسين بعض المهارات الحياتية والنفسية الحركية، ويوصي الباحث على ضرورة تطبيق البرنامج الترويحي المقترح.(ناجي، 2004)

6.1– التعليق على الدراسات المشابهة:

من خلال الدراسات السابقة والبحوث المشابهة توصلنا إلى أن جل الدراسات والبحوث السابقة تناولت متغير المهارات الحركية الأساسية كانت تخص الأطفال العاديين ما قبل المدرسة، القليل منها عالجت هذا المتغير مع فئة المعاقين عقليا بصورة سطحية، حيث أن البرامج التي تم الاستعانة بها لا تختلف كثيرا عن البرامج الموجهة للعادين، ورغم هذا استفدنا كثيرا من البحوث السابقة والدراسات المشابهة من عدة جوانب منها بناء أدوات المعالجة الإحصائية المستعملة، المنهج المستخدم وأهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسات، حيث تأكد جل الدراسات على أهمية النشاط الحركي ودوره الايجابي في تنمية وتطوير المهارات الأساسية الكبرى لدى الأطفال.

2 – الطريقة والأدوات:

2.1– منهج البحث: استخدمنا المنهج التجريبي لملاءمته مشكلة البحث.

2.2– مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الأصلي من(39) طفلا معاق عقليا قابل للتعليم.

3.2– مجموعة البحث: تتألف مجموعة البحث من(20) طفلا معاق عقليا قابل للتعليم، اختيرت بطريقة مقصودة وقد تم توزيع الأطفال على فئتين(10) عينة ضابطة و(10) عينة تجريبية، وزعت بطريقة الأزواج المتناظرة.

4.2– مجالات البحث:

– **المجال المكاني:** ولاية وهران(مركز رعاية الأطفال المعاقين عقليا بحي البدر بوهران، والمركز الطبي النفسي البيداغوجي ببئر الجير).

– **المجال الزمني:** استمرت فترة العمل من يوم 2019/03/05 حتى يوم2019/03/12 وهو تاريخ إجراء الدراسة الاستطلاعية، وتلتها الاختبارات على مجموعتي البحث(الضابطة والتجريبية)، ثم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية في الفترة الممتدة: من 2019/04/11 إلى 2019/05/23، وبعدها شرعنا في جدولة النتائج وجمعها وتبويبها وتحليلها واستخلاص النتائج النهائية.

– **المجال البشري:** 26 طفل معاق عقليا قابل للتعلم ذكور سنهم من(06– 08) سنوات، (6) يدرسون بمركز بئر الجير و(20) يدرسون بمركز بمركز مارفال.

5.2– متغيرات البحث:

المتغير المستقل: البرنامج الحركي المكيف، **المتغير التابع:** بعض المهارات الحركية الأساسية.

6.2– الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث: قمنا بضبط متغيرات الدراسة من حيث:

– **السن والجنس** و**الذكاء**: اعتمدنا في اختيار المجموعة على الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 55–70(اختبار جودا نوف)، تتراوح أعمارهم ما بين(6–8) سنوات، من جنس الذكور.

– **الحالة الجسمية:** الأطفال الذين لا يعانون من أي اضطرابات نفسية، أو اجتماعية، أو متعددو الإعاقة(تم استبعاد الأطفال متعددي الإعاقة)، وذلك من خلال الإطلاع على الملف الطبي ومقابلة الطبيب والمختص النفسي كما أخذ بعين الاعتبار تجانس أفراد العينة من حيث الطول والوزن.

7.2– أدوات البحث:

استخدمنا مقياس"الناشف" من خلال ست اختبارات(مهارة المشي، مهارة القفز، مهارة الحجل، مهارة المسك ، مهارة الرمي، مهارة التعلق)، حيث يتم تقييم النتيجة المحصل عليها بعد الأداء كما يلي:

- نادرا ما يلاحظ السلوك(أبدا) تمنح له علامة(0).
- يظهر السلوك في نصف مرات الملاحظة(أحيانا) تقابله درجة(1).
- يظهر السلوك في معظم الأحيان تقابله درجة(2).(سعيد، 1999)

8.2– الخصائص السيكومترية للاختبار: للتأكد من ملاءمة اختبارات المهارات الحركية الأساسية للفئة المعنية قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة مكونة من(6) أطفال قابلين للتعلم تتراوح أعمارهم بين(6 و8 سنوات) من المركز النفسي الطبي البيداغوجي للمعاقين عقليا ببئر الجير بوهران، وبعد أسبوع أعيد تطبيق نفس الاختبارات على نفس أفراد المجموعة تحت نفس الظروف ونفس التوقيت وبنفس الوسائل، وكان هدف الدراسة الاستطلاعية ما يلي: (معرفة مدى تناسب الاختبارات مع عينة البحث– معرفة الصعوبات التي يمكن مواجهتها ميدانيا لتفاديها وتجنبها– إبراز الخصائص السيكومترية للاختيار(الصدق، الثبات، الموضوعية).

– **الثبات:** أجرينا الاختبار الأول على عينة من مجتمع البحث وقوامها(6) أطفال بتاريخ 2019/03/05 وأعيد نفس الاختبار وتحت نفس الظروف يوم 2019/03/12، قمنا باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، وقد أظهرت النتائج المدونة أدناه في الجدول(1) أن الاختبارات تتمتع بدرجات ثبات عالية وتراوحت هذه المعاملات بين(0.81 و0.94)، وجميعها أكبر من القيمة الجدولية التي قدرت بـ (0.75) عند درجة الحرية(5).

– **الصدق:** يعد الصدق أهم شروط الاختبار الجيد، ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة التي وضع الاختبار لقياسها، ولغرض التأكد من صدق اختبار المهارات النفسية استخدمنا طريقتين: صدق المحتوى والصدق الذاتي.

أ– صدق المحتوى: وذلك بعرضه على عدة أساتذة ودكاترة وخبراء في مجال النشاط الحركي المكيف وذوي الإعاقة العقلية والتربية الحركية، حيث تم الموافقة على جميع الاختبارات كما هي.

ب– الصدق الذاتي: والذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن خلال الجدول(1) تراوحت القيم بين (0.90) كأدنى قيمة و(0.96) كأعلى قيمة، وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية التي قدرت بـ(0.75) عند مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي جميع الاختبارات تتمتع بدرجة صدق عالية

– **الموضوعية:** عدم التأثر بالأحكام الذاتية للمصححين(أحمد،2009، 107) تتمتع جميع اختبارات المهارات الحركية الأساسية بالسهولة والوضوح والبساطة، كما أنه غير قابل للتخمين أو التقويم الذاتي، كما استخدم هذا الاختبار في العديد من الدراسات على عينات متعددة من الأطفال.

جدول(1) صدق وثبات الاختبارات

المتغيرات	معامل الثبات	معامل الصدق	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشي	0.81	0.90	05	0.05
الحجل	0.90	0.94		
القفز	0.83	0.91		
التعلق	0.94	0.96		
المسك	0.81	0.9		
الرمي	0.85	0.92		

9.2– تصميم وتنفيذ البرنامج:

تم تصميم البرنامج الحركي المكيف بالاعتماد على الدراسات السابقة والبحوث المشابهة وكتب التربية الحركية، وخبراتنا السابقة، وبالعودة إلى شبكة الأنترنيت، وبعض الأفلام المصورة، ولقد استعنا بآراء الخبراء والأخصائيين في مجال التربية الحركية وذوي الإعاقة العقلية واعتمدنا عليهم كذلك في تقنين البرنامج المقترح واختبارات القياس، وقد تم مراعاة واقع مراكز ذوي الإعاقة العقلية من ناحية المنشآت الرياضية والوسائل في برنامجنا هذا لكي يتسنى سهولة تنفيذه زيادة على هذا روعي في بناء البرنامج ما يلي:

– خصائص وسمات الفئة المعنية من جميع الجوانب.

– التدرج في استخدام التمارين والمهارات والأدوات المناسبة وسهولة إدراكها.

– التنويع في استخدام أدوات ووسائل(كرات مختلفة الألوان والأحجام، حلقات دائرية).

البرنامج الحركي المكيف مكون من(15) وحدة تعليمية بمعدل ثلاث وحدات في الأسبوع زمن كل وحدة (45) دقيقة ويشتمل البرنامج على مجموعة من التمارين والألعاب تهدف إلى تنمية وتطوير المهارات الأساسية

الحركية(المهارات الانتقالية الأساسية، ومهارات التحكم الأساسية) ولقد أجريت الحصص التعليمية صباحا من(10الى 11سا) أيام الأحد، الثلاثاء، الخميس.

10.2- المعالجات الإحصائية المستعملة: استخدمنا في بحثنا معادلات إحصائية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" ستيودنت(عينتان مرتبطتان متساويتان، عينتان غير مرتبطتان متساويتان).

3- النتائج ومناقشتها:

الجدول(2) مدى التجانس بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في نتائج الاختبارات القبلية باستخدام اختبار دلالة الفروق "ت"

المعادلات الإحصائية / الاختبارات	العينة التجريبية		العينة الضابطة		قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع				
المشي	4.4	1.37	4.5	1.83	0.19	2.10	غير دال	0.05
الحجل	4.3	0.90	4.1	0.98	0.65		غير دال	
القفز	2.7	1.56	2.6	1.6	0.27		غير دال	
التعلق	1.2	0.17	1.3	0.23	0.90		غير دال	
المسك	4.6	1.6	4.7	1.34	0.22		غير دال	
الرمي	0.9	0.54	01	0.44	0.50		غير دال	

نتائج الجدول(2) الخاص بمستوى دلالة الفروق الإحصائية في الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المهارات الحركية الأساسية قيد الدراسة(المشي، الحجل، القفز، التعلق، المسك ، الرمي) تشير إلى أن قيم "ت" المحسوبة تراوحت بين(0.19) و(0.90) وبالتالي جميع القيم المحصل عليها أصغر من قيم "ت" الجدولية التي بلغت(2.10) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(18)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الاختبارات التي هي قيد الدراسة، مما يعني أن هناك تكافؤ بين المجوعتين(الضابطة والتجريبية) في النتائج المحصل عليها، وهذا ما يساعد في معرفة التغير ومستوى التقدم لكل مجموعة أثناء وبعد نهاية التجربة الميدانية من خلال تطبيق البرنامج الحركي المكيف المقترح.

الجدول(3) نتائج الاختبار القبلي والبعدي لعينتي البحث

العينة / الوسائل الإحصائية	العينة الضابطة					العينة التجريبية				
	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي			الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		
الاختبارات	س1	س2	ع1	ع2	ت	س1	س2	ع1	ع2	ت
المشي	4.5	4.4	1.83	1.37	0.83	4.4	6.2	1.37	1.73	8.09
الحجل	4.1	4.2	0.98	0.4	0.58	4.3	5.1	0.90	0.54	4
القفز	2.6	2.7	1.6	1.34	0.59	2.7	3.6	1.56	1.15	5.29
التعلق	1.3	1.4	0.23	0.27	0.56	1.2	1.8	0.17	0.17	3.75

المسك	4.7	4.8	1.34	1.73	1.00	4.6	6.7	1.6	1.12	7.77
الرمي	01	1.1	0.44	0.32	0.55	0.9	1.7	0.54	0.23	3.33

من خلال الجدول(3) بالنسبة إلى نتائج اختبار "ت" الذي استخدمناه لمعرفة الفروق بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي للعينة الضابطة تراوحت القيم بين(0.55) و(1)، وبالتالي جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من "ت" الجدولية، والتي قدرت بـ(2.26) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية (09) ومنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة في جميع الاختبارات، ومن خلال نفس الجدول في الشق الثاني معرفة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للعينة التجريبية، حيث نسجل أدنى قيمة لـ"ت" المحسوبة بـ(3.33) وبالتالي كل قيم "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية والتي قدرت بـ(2.26) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(9) ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة التجريبية في جميع اختبارات المهارات الحركية الأساسية، ونرجع سبب هذه النتائج إلى تأثير البرنامج الحركي المكيف على أفراد العينة التجريبية.

جدول(4) نتائج الاختبارات البعدية لعينتي البحث

المهارات	العينة الضابطة		العينة التجريبية		درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة عند 0.05
	س	ع	س	ع				
المشي	4.4	1.37	6.2	1.73	18	3.6	2.10	دال
الحجل	4.2	0.4	5.1	0.54		6		دال
القفز	2.7	1.34	3.6	1.15		2.25		دال
التعلق	1.4	0.27	1.8	0.17		5.71		دال
المسك	4.8	1.73	6.7	1.12		4.04		دال
الرمي	1.1	0.32	1.7	0.23		6.74		دال

من خلال الجدول(4) نلاحظ أنه جميع قيم "ت" المحسوبة والتي تراوحت ما بين(2.25) و(6.74) أي جميع قيم"ت" المحسوبة أكبر من قيم"ت" الجدولية التي قدرت بـ(2.10) عند مستوى الدلالة(0.05) ودرجة الحرية(18) أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي للعينة الضابطة والاختبار البعدي للعينة التجريبية لجميع الاختبارات، ويرجع الباحثون سبب هذه النتائج إلى تأثير برنامج النشاط الحركي المكيف وهو ما يؤكد صحة الفرضية الفرعية الثانية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي للعينة الضابطة والاختبار البعدي للعينة التجريبية في بعض المهارات الأساسية الحركية لصالح العينة التجريبية.

1.3- مناقشة نتائج الفرضيات:

من خلال الجدول(3) نسجل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للعينة الضابطة في جميع الاختبارات(المشي، الحجل، القفز، التعلق، المسك، الرمي) وهذا يؤكد عدم نجاعة برنامج النشاط البدني المكيف التقليدي المطبق بالمركز في تطوير بعض المهارات الحركية الأساسية(المهارات الانتقالية ، مهارات التحكم) بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(06-08) سنوات ونلاحظ كذلك في نفس الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للعينة التجريبية التي تم تطبيق عليها البرنامج الحركي المكيف المقترح في جميع الاختبارات(المشي، الحجل، القفز، التعلق، المسك، الرمي)، ومنه نؤكد صحة الفرضية الفرعية

الأولى والتي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية في بعض القدرات الإدراكية الحركية لصالح الاختبار البعدي.

ويتضح لنا من خلال الجدول(4) وجود فروق ذات معنوية بين القياس القبلي للعينة التجريبية والقياس البعدي للعينة الضابطة في جميع الاختبارات، وهناك فروق معنوية بين الاختبار البعدي للعينة الضابطة والاختبار البعدي للعينة التجريبية في جميع الاختبارات لصالح العينة التجريبية، ومن هنا نستطيع تأكيد الفرضية الفرعية الثانية على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي للعينة الضابطة والاختبار البعدي للعينة التجريبية في بعض المهارات الحركية الأساسية لصالح العينة التجريبية.

إن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية للعينتين الضابطة والتجريبية لصالح هذه الأخيرة في اختبارات: (المشي، الحجل، القفز، التعلق، المسك، الرمي)، يعني تطور بعض المهارات الأساسية الحركية للعينة التجريبية وبالضبط المهارات الانتقالية الأساسية ومهارات التحكم الأساسية، وبالمقارنة مع العينة الضابطة التي لم يطرأ عليها أي تطور، ويرجع الباحثون التقدم الحاصل في نمو المهارات الحركية الأساسية إلى البرنامج الحركي المكيف الذي احتوى على أنشطة حركية وألعاب رياضية وأهداف إجرائية كانت معدة بطريقة علمية وبصورة مضبوطة للتناسب وخصوصية هذه الفئة، حيث أتاحت لأفراد العينة قيد الدراسة تحقيق تقدم ملحوظ في اكتساب مهارات حركية أساسية(مهارات انتقالية أساسية، مهارات التحكم الأساسية) وبالتالي فإن هذا البرنامج يعتبر مؤشر ذو دلالة إحصائية في إمكانية تحسين المهارات الحركية الأساسية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم في المراكز الطبية البيداغوجية، وهو ما يحقق صحة الفرضية الرئيسية التي تنص على أن "البرنامج الحركي المكيف المقترح يؤثر إيجابا على تطوير بعض المهارات الحركية الأساسية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6-08) سنوات.

نتائج دراستنا هذه تتفق مع ما أكده(إبراهيم،1997) على أن التربية الرياضية للمعاقين عقليا تساعد على اكتساب المهارات الحركية الأساسية والتي تساعد الفرد المعوق على أداء مهامه الحيوية وأنشطته اليومية بكفاءة واقتدار، وما أكدته كذلك دراسة(مرنيز،2012) من خلال توصلها في دراستها التجريبية أن برنامج النشاط الحركي ينمي المهارات الأساسية الحركية بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، ويتفق(جوالده، 2010) أن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم يمكن تدارك التأخر في نمو المهارات الحركية الأساسية مقارنة بالأسوياء عن طريق برامج أنشطة حركية مكيفة(الجوالده،2010)، وتتفق نتائج دراستنا كذلك مع ما أكداه إبراهيم وفرحات أن من أهداف التربية الرياضية للمتخلفين عقليا اكتساب التوافق الحركي والقوة العضلية حيث يساعد ذلك على أداء المهارات الحركية الأساسية الانتقالية، كالوقوف والمشي والجلوس والحجل والحركة بأنواعها المختلفة وفقا لمتطلبات الحياة المواقف المختلفة.(فرحات ح،1998، 223)

كما أكدت دراسات كل من "الحايك(2009)، العنزي(2004)، ناجي(2004) على أن البرامج الحركية الموجهة للأطفال أثبتت نجاعتها في تنمية و تطوير المهارات الحركية الأساسية، وفي نفس السياق أكد كل من راتب، الخولي "ينبغي التأكيد على تعلم المهارات الحركية الأساسية كالوقوف الصحيح، والمشي والجري والقفز والتعلق...الخ، باعتبارها حركات أساسية هامة لتكيفه البيئي مع محاولة تعليمه المهارات الحركية(لخاصة) الرياضية التي تتناسب وحالته التي لا تتطلب أبعادا معرفية كثيرة، أو توافقا عاليا بين أجزاء جسمه وفي نفس الوقت تعمل على زيادة مستوى اللياقة البدنية وتحسين النغمة العضلية بهدف إصلاح القوام.(راتب،1994، 355)

4- الاستنتاجات:

في حدود ما أمكن التوصل إليه من نتائج استخلصنا ما يلي:

1- البرنامج الحركي المكيف المقترح أثر ايجابيا في تطوير المهارات الحركية الأساسية(المهارات الانتقالية ، مهارات التحكم) لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بعمر (6-8) سنوات.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في جميع الاختبارات البعدية للعينتين الضابطة والتجريبية لصالح العينة التجريبية في المهارات الحركية الأساسية المستهدفة.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي للعينة الضابطة في المهارات الحركية الأساسية المستهدفة.

الاقتراحات:

1- تطبيق البرنامج الحركي المكيف المقترح في مراكز الطبية النفسية البيداغوجية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

2- ضرورة استهداف المهارات الحركية الأساسية في إعداد دروس التربية البدنية والرياضة المكيفة لأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

3- إجراء دراسات مشابهة على الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتدريب(إعاقة عقلية متوسطة).

- **الإحالات والمراجع:**

ابراهيم مرسي كمال.(1996). *مرجع في علم التخلف العقلي*. الكويت: دار القلم.

أمين أنور الخولي أسامة كمال راتب.(1994). *التربية الحركية للطفل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بوداود عبد اليمين، عطاء الله أحمد.(2009). *المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بيان محمود حمودة، صادق خالد الحايك.(2009). أثر بنامج حركي لتطوير المهارات الأساسية للأطفال5-6 سنوات. *دراسة العلوم التربوية المجلد 36 العدد 2 الجامعة الأردنية*. 158-168.

حلمي ابراهيم ليلى سيد فرحات.(1998). *التربية الرياضية و الترويح للمعاقين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سعيد حسني الغزة.(2000). *التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية*. عمان: دار الثقافة للنشر.

عبد المطلب أمين القرطبي.(2001). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

فاروق الروسان.(2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. سوريا: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قاسم ناجي.(2004). فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية الحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *المجلة العلمية للتربية البدنية. القاهرة. العدد4*. 8-24.

كمال مرسي.(1999). *مرجع في التخلف العقلي*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

لؤي غانم الصميدعي، وضاح غانم سعيد.(1999). *التربية البدنية والحركية لأطفال ما قبل المدرسة*. عمان الأردن: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

ماجدة السيد عبيد.(1999). *تعليم الأطفال المتخلفون عقليا*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد صالح الجوالده.(2010). *الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل*. الأردن: دار الثقافة.

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

مرنيز آمنة.(2012). أثر برنامج ترويحي مقترح في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للمتخلفين عقليا. *مجلة الإبداع الرياضي*. 10-21.

مروان عبد المجيد إبراهيم.(1997). *الألعاب الرياضية للمعوقين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

نايف الحميدي، حمد العنزي.(2004). *فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية*. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. عمان: الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

Gullahue, D.(1996). *Developmental Physical Education for Today's Elementary School Children.* New York: Macmillan Pub.

LEFORT, J.(2006). *social interaction skills children with autism a script fading procedure for beginning readers.* journal of applied.analysis.

Stor, A.(1993). *activité physique et sportives adaptées pour personne handicapes mentale*. Belgique: prient marketing sprl.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

قدور باي، بلخير وسيفي، بلقاسم، وزمالي، محمد (2019). أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 33-44.

الحمية الغذائية وأثرها على التكفل بأطفال اضطراب التوحد

Diet and its impact on the care of children with autism disorder

زهرة شرياف [1،*]، علي شريفي [2]

[1] جامعة سعيدة (الجزائر)، *cheriefzahra@gmail.com*

[2] جامعة سعيدة (الجزائر) *cherifiali77@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام: 31-05-2019 تاريخ القبول: 22-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: أصبحت عملية التكفل وتأهيل ورعاية الأطفال التوحديين من أولويات الأولياء والأخصائيين والباحثين في هذا المجال، حيث أدى الاهتمام بالبحث عن علاج فعال لهذه الفئة إلى ظهور العديد من البرامج والعلاجات متنوعة الأشكال والأساليب التي تهدف إلى التخفيف من مظاهر العجز وتحسين نوعية الحياة والارتقاء بالاستقلال الوظيفي والاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد.

ونؤكد في هذا المقال على فعالية العلاج بالحمية الغذائية الذي تؤدي دورا فعالا في مساعدة المصابين باضطراب التوحد في تخفيف الكثير من أعراض التوحد وحدته.

الكلمات المفتاحية: العلاج الحمية الغذائية؛ أطفال ذوي اضطراب التوحد؛ التكفل.

Abstract: The process of sponsoring, rehabilitating and caring for autistic children has become a priority for parents, specialists and researchers in this field. The interest in the search for effective treatment for this group has led to the emergence of many programs and treatments of various forms and methods aimed at alleviating the manifestations of disability and improve the quality of life and improve the functional and social independence of children with autism.

We emphasize in this article on the effectiveness of diet therapy, which plays an effective role in helping people with autism in alleviating many of the symptoms and severity of autism.

Key words: Dietary Treatment; children with autism spectrum disorder; adjustment.

*المؤلف المراسل: cheriefzahra@gmail.com

1- مقدمة

الغذاء السليم والمناسب يؤدي دورا هاما في الحفاظ على الصحة العامة للإنسان ووقايته من الأمراض بالتغذية يحصل الكائن الحي على المواد اللازمة للحفاظ على حياته ونموه وتجديد الأنسجة بغرض توليد الطاقة للعمل الجسماني والعقلي وحفظ حرارة الجسم.

الكثير من الدراسات أشارت إلى وجود تحديات تواجه الطفل خاصة في السنوات الأولى من حياته وأهمها تلك التي تتصل ببناء قدراته الفكرية والتعليمية ويتأثر النمو المعرفي، والتطور الذهني في مرحلة الطفولة بعوامل داخلية وخارجية متعددة، وتعتبر التغذية الصحيحة من أهم العوامل التي تعمل على تفعيل النشاط الفكري للطفل كما تساهم في تنمية قدراته على التعليم والتحصيل المعرفي.

وقد تم الإشارة مؤخرا في عدة دراسات لبعض الأمراض التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالتغذية والتي تواجه أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن تلك الأمراض نجد اضطراب التوحد (اللهيبي، 2009، 18).

تعتبر التغذية الجيدة مهمة في المحافظة على صحة الطفل، وعادة ما يصاب أطفال التوحد بالعديد من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية كفقر الدم والسمنة وزيادة الوزن وتسوس الأسنان وبعض الاضطرابات المعوية والحساسية الغذائية وتؤكد العديد من الدراسات أهمية التغذية الجيدة والحميات الغذائية في تخفيف حدة أعراض التوحد (اللهيبي، 2009، 50)

فيما تناولت دراسات أخرى إلى أن استخدم الحمية الغذائية الخالية من الكازيين والغلوتين له فائدة كبيرة على تخفيف الأعراض السلوكية لدى الأطفال التوحديين، خاصة الذين يعانون من أمراض وخلل بالأمعاء والمعدة ومثل هذه العلاجات لابد من أن تكون تحت إشراف طبي وإشراف أخصائي تغذية حتى نتمكن من الوصول لنمو طبيعي للأطفال، فيما يطرح الآباء والأخصائيون عدة تساؤلات حول الحمية وتأثيراتها على الأطفال التوحديين وهل تؤدي فعلا إلى تخفيف وإزالة أعراض التوحد؛ ومن هنا جاءت فكرة هذا المقال للتعرف على العلاج بالحمية الغذائية وكيف يتم التكفل بالطفل التوحدي عن طريق هذا النوع من العلاجات؟ وهل تؤثر الحمية الغذائية على الطفل التوحدي وتحد من أعراض التوحد وإدماجه في المجتمع؟

2- الخلفية التاريخية للتوحد:

التوحد Autism كلمة إغريقية قديمة ذات مقطعين الأول Aut وتعني النفس والثاني Tism وتعني سوي أن كلمة Autism تعني النفس الغير سوية وقد عرب هذا المصطلح إلى (التوحد).

تعتبر الجذور التاريخية للاهتمام بالأطفال التوحديين موضوعاً جدلياً حيث تشير بعض التقارير العلمية إلى أن الاهتمام بهذه الفئة يعود إلى البداية العلمية للتربية الخاصة وتحديداً الطفل الذي وجده إيتارد (Itard-1801-1807) في غابات "الأفيرون" الفرنسية وسماه فيما بعد " فيكتور" حيث كان يعاني من التوحد إضافة إلى الإعاقة العقلية الشديدة.

وقدم الطبيب النفسيBleuler (1911) أول وصف للتوحد وذلك عند حديثه عن الانسحاب الاجتماعي لدى الأشخاص الفصاميين وشبهه بما وصفه Freud بالإثارة الذاتية (outo-eroticism) والانسحاب من الواقع واللعب بأجزاء الأشياء والتكيف المحكوم بالمشاعر وهي من الصفات الرئيسية للتوحد (ذيب، 2005، 2).

وكان يصنف التوحد ضمن حالات الاضطراب العقلي أو الفصام أو الصمم والبكم وغيرها من الاضطرابات حتى تم اكتشفه من قبل الطبيب النفسي "ليوكنر" 1943 من بين مجموعة من أطفال التخلف العقلي الذي يتعامل معهم حيث تميز أحد عشر طفلا منهم بأعراض تختلف عن الأعراض المعروفة للتخلف العقلي آنذاك وظل ينظر

إليها على أنها قريبة الشبه بحالة الفصام Schizophrenia رغم أنه لم يكن من بين أعراضها مظاهر الهلوسة التي تعد أحد الأعراض المميزة للفصام، ولذا اعتبرت بعد ذلك إعاقة مثيرة للحيرة ومع هذا الاكتشاف المبكر، إلا أنه لم تظهر حالات التوحد في الدليل الإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM) إلا في طبعته الثالثة المعدلة (DSM-IIIR) في أواخر الثمانينات، ثم ظهر في الطبعة الرابعة (DSM-IVR) (1994) ضمن مجموعة أطلق عليها اسم مجموعة النمو الارتقائي الشاملة التي تضم أربعة اضطرابات هي: الأوتيزم (التوحد)، الاسبرجر، الرت (Rett) واضطراب النمو التفسخي، وعرفها بأنها حالات اضطراب أو توقف في نمو المهارات المتوقعة للطفل في الجوانب الاجتماعية واللغوية والتواصل، وفي رصيد السلوكيات المرغوب فيها، أو فقدها بعد أن تكون قد بدأت في التبلور في المراحل المبكرة من حياة الطفل بما يؤثر سلبيا في اكتشاف المهارات المختلفة وفي بناء شخصيته.

ويظهر التوحد بوضوح بعد أسابيع قليلة، حيث نجد أن الأطفال يفتقرون إلى الاتصال مع أمهاتهم حتى عند تغذيتهم وقلما يبتسمون، وعندما يصلون إلى عمر (2–3 سنوات) يبدؤون في التواصل مع عوائلهم، وقد تم إنجاز أول دراسة على الأطفال التوحديين في مقاطعة ميدل سكس في إنكلترا عام 1964 حيث اختير كل طفل يعيش هناك وكان عمره الزمني ثمان أو تسع أو عشر سنوات بغض النظر عما إذا كان معاقا عقليا او جسديا أو لم يكن، ولقد بينت الدراسة أن ما بين أربعة إلى خمسة أطفال من بين كل عشرة آلاف طفل من نفس العمر الزمني لديهم سلوك توحدي، نصفهم لديهم السلوك التوحدي النمطي الذي وصفه "كانر"، وركزت معظم الدراسات في الفترة المؤخرة على ما يلي:

1– أهمية تطور اللغة بالنسبة لأطفال التوحد خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين (5–6 سنوات) حيث تطور اللغة في هذه المرحلة العمرية يعد أحد العوامل المهمة في نمو، وارتقاء بعض المهارات والقدرات لدى الأطفال في المراحل اللاحقة من العمر.

2– إن مجرد تمتع أطفال التوحد ببعض المهارات أو القدرات الإدراكية واللغوية الجيدة نسبيا لا يضمن لهم بالضرورة أن تتطور حالة هؤلاء بشكل جيد بدون التدخل المتخصص من أجل التدريب في بعض المجالات معينة مثل العمليات الحسابية أو الموسيقى أو الكمبيوتر على سبيل المثال، والتي تتيح الفرصة أمام هؤلاء الأفراد لإيجاد المجال الملائم لهم في الحياة والذي يمكنهم من الاندماج في المجتمع ويساعدهم على التوافق الاجتماعي بشكل أفضل.

3– إن عددا من الدراسات اللاحقة ركزت على أطفال التوحد ذوي القدرات العقلية ذات المستوى المرتفع (نسبيا)، وبالتالي كان من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسات أكثر إيجابية لو قارناه بنتائج الدراسات السابقة. (الجلبي، 2007، 13).

بدأ التوحد بالانتشار بصوره كبيرة مؤخرا حسب ما جاء في التقرير الذي نشره معهد أبحاث أعراض التوحد فقد لوحظ مؤخرا زيادته بنسبة كبيرة، وتظهر منذ الولادة حتى العام الثالث أو الخامس من العمر الطفل وتصيب الذكور أكثر من الإناث بنسبة (1–4) وقد أشارت جميع الدراسات إلى هذه الزيادة، ففي دراسة أفادت أن نسبة الذكور أكثر مقارنة بالإناث (2–1)، أظهرت دراسة (ستيفونيرغ وجيلبر، 1989) إلى أن هذه النسبة هي (1–3) أما نتيجة دراسة (لورد وشوبلر، 1987) فكانت (4–1)، واختلفت الآراء والاحتمالات حول حجم نسبة انتشار الإصابة بالتوحد فهناك من يقول (1–100) مولود، ولكن تم الأخذ بالاعتبار النسبة المحددة والمعلنة دوليا عن المصابين باضطراب التوحد في دول العالم والبالغة من بين (2500–1)(علي، 2008، 59).

3- مفهوم اضطراب التوحد:

كلمتا التوحد Autism وتوحدي Autistic مشتقتان من الأصل اليوناني Autos وتعني النفس، وفي وقتنا الحاضر أخذت تطبق بشكل استثنائي على اضطراب تطوري عرف بمصطلح التوحد، وقد أعطيت التسمية المفضلة له "توحد الطفولة المبكر" Early Infantile Autism أو توحد الأطفال Children Autism من قبل Kanner.

ويعرف هولين (1995) التوحد بأنه مصطلح يطلق على أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة التي تتميز بقصور أو توقف في نمو الادراك الحسي واللغوي، وبالتالي في نمو القدرة على التواصل، والتخاطب، والتعلم والنمو المعرفي، والاجتماعي، وتصاحب ذلك نزعة انسحابيه انطوائية، وانغلاق على الذات مع جمود عاطفي وانفعالي، فيصبح وكأن جهازه العصبي قد توقف تماما عن العمل، وكما لو كانت قد توقفت حواسه الخمس عن توصيل أو استقبال أية مثيرات خارجية أو التعبير عن عواطفه وأحاسيسه، وأصبح الطفل يعيش منغلقا على ذاته في عالمه الخاص، فيما عدا اندماجه في أعمال أو حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترة طويلة، أو في ثورات غضب عارمة كرد فعل لأي تغيير أو ضغوط خارجية لإخراجه من عالمه الخاص(مصطفى والشربيني، 2011 ، 23).

وبدوره بين الشربيني (2003) بأن التوحد يعتبر من الاضطرابات النمائية التي تعزل الطفل عن المجتمع دون أن يشعر بما حوله من أحداث في محيط البيئة الاجتماعية فينخرط في مشاعر وسلوكيات ذات مظاهر غير عادية أو شاذة بالنسبة لمن يتعاملون معه بينما هو يعيشها بصفة دائمة (الجرواني وصديق، 2013، ص11).

وبهذا يمكن القول أن التوحد هو اضطراب نمائي تطوري يصيب الأطفال قبل ثلاث سنوات، يصاحبه قصور في التفاعل الاجتماعي، سلوكيات نمطية متكررة، وعدم القدرة على التواصل.

4- أسباب اضطراب التوحد:

رغم كل البحوث والدراسات العلمية إلا أنه لم يتم الوصول والتعرف على السبب الحقيقي وراء الإصابة باضطراب التوحد، فيما تم طرح بعض الافتراضات التي يمكن أن تكون سببا في حدوث التوحد نذكر منها:

4-1- أسباب جينية:

يرجع حدوث التوحد إلى وجود خلل وراثي فأكثر البحوث تشير إلى وجود عامل جيني ذي تأثير مباشر في الإصابة بهذا الاضطراب، حيث تزداد نسبة الإصابة بين التوائم المتطابقة (من بويضة واحدة) أكثر من التوائم الأخوية (من بويضتين مختلفتين)، فالتوحد ينتشر بنسبة 96% بالنسبة للتوائم المتطابقة وبنسبة 27% بين أزواج التوائم الأخوية (مصطفى والشربيني، 2011، 38)، ومن خلال ذلك يمكن أن يكون عامل الوراثة سببا في الإصابة بالتوحد.

4-2-أسباب نفسية:

التأثيرات على المستوى النفسي يتولد عنها التأثير الذي يعرف بالتوحد (من زاوية وظائف المخ)، ويؤدي هذا بدوره إلى سلسلة من الأعراض السلوكية التي تم جمعها واعتمادها كخلل في العملية النفسية. يظهر ذلك في:

- الصعوبة في التنبؤ بسلوك الآخرين، وبالتالي توليد الإحساس بالنفور اتجاههم.
- نقص التقمص العاطفي، ونقص القدرة على التعبير عن العواطف.
- عدم فهم ما يتوقع أن يعرفه الآخرون وهو ما يؤدي إلى جعل اللغة قاصرة عن التعبير أو غير مفهومة بشكل كامل (Rita & Powell, 2008, 15).

4-3-أسباب اجتماعية – أسرية:

أسفرت الدراسات عن تعرض الطفل للعديد من العوامل التي تساعد في ظهور الاضطراب منها:

- تعرضه للعديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية داخل الأسرة.
- خوف الطفل وانسحابه من الجو الأسري وانعزاله بعيدا عنها وانطوائه على نفسه.
- تعرض الطفل للحرمان الشديد داخل أسرته.
- تدني العلاقات العاطفية بين الطفل وأسرته، وشعوره بفراغ حسي وعاطفي، مما يشجعه على الانغلاق على نفسه وعزلته عمن حوله.
- الضغوط الوالدية المتعددة...إلخ.

4-4-أسباب إدراكية:

يرى أنصار هذا المنظور أن التوحد سببه إدراكي نمائي، حيث أشارت دراسة ألين وآخرون (1991) أن الطفل التوحدي يعاني من انخفاض في نشاط القدرات العقلية المختلفة، والتي ترجع بدورها إلى انخفاض قدرته على الإدراك، بالإضافة إلى اضطراب اللغة (خطاب، 2005، 42).

5- أعراض التوحد:

لاضطراب التوحد مجموعة من الأعراض تتمثل في ضعف التفاعل الاجتماعي، والقصور في القدرة على تكوين علاقات وقابلية التواصل مع الآخرين، والقدرة على الفهم والتخيل، وهذا يؤثر على تفاعله مع الآخرين. ويذكر ذلك من خلال:

-عدم القدرة على التعلق والانتماء إلى الذات والآخرين والمواقف.
- تأخر في اكتساب الكلام.
- عدم استخدام الكلام من أجل التواصل.
- إعادة الكلام.
- رغبة شديدة في المحافظة على الروتين.
- سلوك لعب نمطي.
- ضعف في التخيل.
- ذاكرة جيدة.
- مظهر جسماني طبيعي(علي، 2008، 72).

6- تشخيص اضطراب التوحد:

التشخيص هو عملية يقوم بها المختصون للتحقق من إصابة الأطفال بالتوحد، حتى يتمكنوا من اقتراح برامج علاجية للتدخل والتكفل بهؤلاء الأطفال بطريقة ناجعة وفاعلة، ومازال لحد الساعة رغم التطور التكنولوجي وكثرة الدراسات والأبحاث حول موضوع اضطراب التوحد، إلا أن التشخيص من أكبر المشكلات والصعوبات التي تواجه المختصين وباحثين في هذا المجال، نظرا لتشابه وتداخل أعراضه مع اضطرابات أخرى، قد يؤدي هذا إلى وجود أخطاء في عملية التشخيص، خصوصا وأن التشخيص المبكر له أهمية وفائدة كبيرة على حياة الطفل ومهما

كان التشخيص متأخرا، كان التكفل وعلاج متأخرا يؤدي ذلك إلى صعوبة التدخل في أوقات لاحقة، ويحتاج هذا لفريق متكامل من الأخصائيين كطبيب أطفال، وطبيب أعصاب، وأخصائي نفسي وأخصائي اجتماعي، وأخصائي نطق ولغة وأخصائي تربية خاصة أخصائي النمو وغيرهم من الأخصائيين حسب الحاجة، بالإضافة إلى الوالدين. واستخدام اختبارات ومقاييس وأدوات للتشخيص كمقياس CARS2، MCHAT،DSM5 ، ADI/R، ADOS.

7- العلاج والتكفل بالأطفال المصابين باضطراب التوحد:

7-1- مفهوم التكفل:

هو العملية الكلية التي تتضافر فيها جهود فريق من المتخصصين في مجالات مختلفة لمساعدة الشخص المعاق على تحقيق أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة (عبيد، 2007، 19).

التكفل هو عبارة عن جميع الخدمات التي تقدم لأطفال التوحديين لتخفيف من شدة العجز والقصور ومساعدتهم على التكييف والتوافق مع المواقف المختلفة.

7-2-التدخل المبكر:

أثبتت الدراسات الحديثة أن التدخل المبكر مع الأطفال التوحديين يعطي نتائج ملموسة وواضحة في تقدم وتطور قدراتهم الخاصة ... كما أنه يساهم في توفير العديد من الخدمات التربوية، بالإضافة إلى أن برامج التدخل المبكر تساهم في تدريب الطفل التوحدي على الاستقلالية الفردية وتنمية قدرته على التمييز بين الأشياء. لذلك فإن رعاية الأسرة للطفل التوحدي، وحنان وعطف الوالدين يمثلان الجهد الأساسي في نجاح برامج الرعاية بالأطفال التوحديين، ويمكن تحديد دور الأسرة في رعاية الطفل التوحدي فيما يلي:

- الكشف المبكر للاضطراب من خلال ملاحظة أعراض الاضطراب على الطفل.
- التحدث معه مطولا لتنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- منع حدوث السلوكيات غير السوية كالعزلة، ايذاء الذات وذلك بمعرفة الأسباب والعمل على إزالتها.
- تكليفه بمهام منزلية بسيطة كالمهارات الاستقلالية (الشريف، 2011، 230).

8- علاجات اضطراب التوحد:

ويبقى العلاج مثله مثل الأسباب فإلى حد الساعة لا يوجد علاج واحد فعال لاضطراب التوحد، فالعلاجات المتوفرة للمصابين باضطراب التوحد هي عبارة عن علاجات وبرامج تساعد في التغلب على المشاكل وتخفيف من الأعراض المصاحب للتوحد، من بين هذه العلاجات والبرامج نذكر:

أ- برنامج لوفاز YAP:

يسمى هذا البرنامج بالعلاج التحليلي السلوكي أو تحليل السلوك، ابتكر هذا الأسلوب العلاجي على يد "إفور لوفاز"، وهو أستاذ الطب النفسي بجامعة لوس أنجلس، وهذا النوع من العلاج قائم على النظرية السلوكية والاستجابة الشرطية بشكل مكثف، بحيث يجب ألا تقل مدة العلاج عن 40 ساعة في الأسبوع ولمدة عامين على الأقل، يركز هذا البرنامج على تنمية مهارات التقليد لدى الطفل التوحدي، وتدريبه على مهارات المطابقة واستخدام المهارات الاجتماعية وتواصلية، إذ تعتبر طريقة هذا البرنامج مكلفة رغم النجاح الذي يحققه في مناطق كثيرة من العالم(صالح، 2012، 178).

ب- برنامج تيتش Teacch:

وهو اختصار لـ Communication Handicapped Children Treatment and Education of Autistic and Related وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة تعليمية شاملة لا تتعامل مع جانب واحد كاللغة أو السلوك، بل تقدم تأهيلا متكاملا للطفل عن طريق هذا البرنامج وأن طريقة العلاج مصممة بشكل فردي على حسب احتياجات كل طفل حيث لا يتجاوز عدد الأطفال في الفصل الواحد ما بين (2-7) أطفال مقابل معلمة واحدة ومساعدة معلمة. ويتم تصميم برنامج تعليمي منفصل لكل طفل بحيث يلبي احتياجات هذا الطفل(مجيد، 2010، 136).

ج- برنامج ليب Leap:

بدأ العمل ببرنامج ليب سنة1981 في بنسلفانيا لتقديم خدمات للأطفال العاديين والتوحديين من عمر (3-5) سنوات وتدريب الآباء على المهارات السلوكية بالإضافة إلى الأنشطة المجتمعية الأخرى، كما يمتاز بأنه يجمع الأطفال التوحديين والعاديين، حيث يستخدم الرفاق في التدريب على المهارات الاجتماعية وتشتمل الأهداف في المنهاج الفردي على مجالات النمو الاجتماعية والانفعالية واللغوية والسلوك الكيفي والمجالات النمائية المعرفية والجسمية الحركية ويجمع منهاج الأسلوب السلوكي مع الممارسات النمائية المناسبة.

وفي هذا البرنامج يتم تحديد الأهداف الخاصة لكل طفل توحدي ووضع استراتيجيات لإشباع حاجاتهم ولا بد من مشاركة الأسرة ضمن البرامج مستندة إلى المنزل والمجتمع(القبالي، 2004، 247).

د- العلاج السلوكي:

من أصحاب هذا المنحى كل من Chariop, Milestein, Koegel et al، وهذا المنحى يتضمن أهم الاستراتيجيات التي سجلت نجاحا ملموسا في تعليم وتدريب الأطفال الذاتويين، حيث يتم ذلك وفق خطوات يمكن الإشارة إليها باختصار على النحو التالي:

- تحديد الهدف.
- سهولة التعليمات ومناسبتها للطفل.
- حث الطفل على الاستجابة عن طريق تقسيم الهدف إلى وحدات صغيرة متتالية.
- نوعية المكافأة.

وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية أسلوب تعديل السلوك في اختراق عزلة الطفل الذاتوي والتعامل معه والتحكم في المشكلات الصادرة منه، وذلك بتحويل السلوكات غير هادفة إلى سلوكات هادفة(حبي وتواتي ، 2015، 64).

هـ- العلاج بالتكامل الحسي:

يقوم هذا العلاج على أساس أن الجهاز العصبي مسؤول عن ربط جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم أو البيئة، ولذلك فإن أي خلل يحدث في قدرة الجهاز العصبي على تنظيم وإعطاء مخرجات ذات معنى أو على خلل في ربط أو تجانس هذه الأحاسيس تؤدي إلى أعراض اضطراب التوحد ويشمل العلاج الحسي الأنشطة الحركية الدقيقة والكبيرة لتفريغ الطاقة، اللعب بالصلصال، الرقص مع الموسيقى (عبد المنعم، 2016، 20).

و- العلاج بالموسيقى:

تستخدم بعض المدارس والمراكز المتخصصة الموسيقى مع الأطفال التوحديين، وقد أثبتت هذه الطريقة نتائج جيدة ومؤثرة في هؤلاء الأطفال، كما هو الحال مع غيرهم من المراهقين والبالغين لأن الموسيقى لغة اتصال

غير لفظية تخاطب المشاعر والوجدان، وتغيير المدخل الذي يمكن الاتصال به مع الآخرين(المغلوث، 2006 131).

بالإضافة إلى عدة برامج وعلاجات أخرى كبرنامج "فاست فورد ورد"، برنامج "هليب" والعلاج باللعب العلاج وبالفن، العلاج بالحمية الغذائية وهذا الأخير ستناوله في هذه الدراسة بشكل مفصل كونه متغير من متغيرات الدراسة.

ي- العلاج بالحمية الغذائية:

التغذية من أهم العوامل التي تحدد صحة الفرد وتكوين بنيته، وارتفاع المستوى الغذائي في المجتمع يعكس مدى تطوره، ولما للغذاء من دور كبير في مرحلة النمو الجسماني والعقلي وازدياد قدرة الإنتاج وارتفاع مقاومة الأفراد لكثير من الأمراض، فالغذاء السليم والمناسب يؤدي دورا هاما في الحفاظ على الصحة العامة للإنسان ووقايته من الإصابة بالأمراض المختلفة (نجاتي، د. ت، 13).

الغذاء مهم لبناء الفكر والجسم، وقد يكون الطفل قد تعود على التغذية سائلة أو شبه سائلة قبل ظهور الأعراض، وفي محاولة إدخال التغذية الصلبة يرفضها الطفل، فقد لا يكون لديه معرفة بتحريك فكيه لتناول الغذاء الصلب وخصوصا الحجم الكبير منه فيقوم برفضه، مما يؤدي إلى سوء التغذية، كما أن طفل التوحد نمطي في سلوكه، فقد يكون نمطيا في غذاءه، فيتعود على نوع واحد من الغذاء ويرفض ما دون ذلك، وعند تغيير يبدأ بالاستفراغ، كما أن نمطية الغذاء قد يؤدي إلى الإمساك الدائم والمتكرر.

أكدت الكثير من الدراسات عن وجود علاقة بين التغذية واضطراب التوحد، حيث أثبتت بعض هذه الدراسات إلى أن 75% من الأطفال التوحديين لديهم مشاكل في الغذاء (شلبي، 2001، 36)، عادة ما يصاب أطفال التوحد بالعديد من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية كفقر الدم والسمنة وزيادة الوزن وتسوس الأسنان وبعض الاضطرابات المعوية والحساسية الغذائية (اللهيبي، 2009، 50).

وقد تزايدت الدراسات في الآونة الأخيرة، لاسيما مناطق المريء وصولا للأمعاء، بجانب دراسات أخرى تشير حول تأثير النظام الغذائي على شدة الأعراض التي يعاني منها المتوحد، وقد كان "كالاهان" Mary Callahan أول من أشارت إلى وجود صلة بين الحساسية والغذاء وقد لاحظت – وهي أم لطفل توحد– انخفاضا ملحوظا في حساسية طفلها عند قطع الحليب البقري عنه (مهدي، 2017، 87).

هناك علاقة قوية بين اضطراب التوحد والحمية الغذائية وهي من العلاجات وطرق التكفل المهمة التي أثبتت فعاليتها في تقليل من السلوكيات التوحديين، وأحرزت نتائج جيدة وإيجابية لدى الكثير من الأطفال التوحديين.

ي-1-الحمية الغذائية الخالية من الكازيين والجلوتين:

يشير وليد فيصل العمر (د. ت، 1) إلى أن البحث تكرر فيها أكثر من مرة وآخرها عن طريق "ستيفن جيلبيرغ" (1988) حيث لاحظ وجود مستويات عالية من مواد شبيهة بالاندروفين في أدمغة الأشخاص التوحديين وبخاصة أولئك الذين لا يشعرون بالألم والذين يمارسون إيذاء الذات، وبما أن الدماغ لا ينتج مثل هذه المقادير المرتفعة من مركبات الاندروفين فقد يكون سببها تحلل غير سليم لمواد الغلوتين والكازنين التي تمر في الدماغ وتحدث تأثير المخدر.

وفي 1996 ظهرت فرضية في بريطانيا وبالتحديد في جامعة "ساندرلاند" بأن التوحد يمكن أن يكون ناتجا عن فعل Peptides ذات تكوين خارجي ويمكن لهذه البيتيدات أن تحدث تأثيرات افيونية طبيعية بالتأثير على مستقبلات المورفين مما يؤدي ذلك إلى تخفيف الألم مع نقص إدراك المحيط وقلة الدافعية والاستجابة، وتؤمن هذه الفرضية أن هذه البيتيدات تشتق وتنتج من عدم اكتمال انحلال بعض الأطعمة وعلى وجه الخصوص الغلوتين من

الدقيق (القمح)، ومن بعض الحبوب الأخرى والكازيين من الحليب أو منتجات الألبان، فالغلوتين والكازيين لا يتحللان جيدا عند ذوي التوحد (النظرية الأحدث تقول أن هؤلاء الأطفال لديهم عوز بأنزيمات معينة وذلك لأسباب جينية تؤدي إلى عدم الهضم الجيد لهذه المواد)، فينتج عنها مواد قريبة من تأثير الأفيونات وتتراكم مما تؤدي إلى إضرار بالجهاز العصبي وقد تتراكم بشكل كبير، وتؤدي إلى ما يسمى بالتسمم أو قد تتحول إلى مركبات مخذرة يدمن عليها الشخص لهذا قد يكون لدى البعض رغبة شديدة تشبه الوحم لتناول الأغذية الحاوية على هذه البروتينات فتجد الشخص لديه حب كبير للحليب ومنتجاته أو القمح ومنتجاته.

تعتبر الحمية الخالية من الغلوتين والكازابين من أهم الحميات لأطفال التوحد على الإطلاق وأكثرها شيوعا، وتهتم بتزويد الطفل بالطاقة والبيئة المناسبة وتقلل الحساسية والتهاب الأمعاء بعزل كل الأغذية التي تحتوي على الغلوتين والكازايين، أشار الآباء والأمهات إلى تحسن 65% من نسبة الأطفال التوحديين الذين اتبعوا هذه الحمية لمدة ستة أشهر وهذا حسب دراسة استطلاعية لمعهد بحوث التوحد Autism Rerearch Institute. (Matthews, 2008, 5).

ي-2-كيف تكون بداية العلاج بالحمية الغذائية:

يجب أن يتوقف أي قرار بشأن إدخال نظام الحمية للشخص المصاب على الوالدين نفسهما لأنه موضوع غير سهل ويحتاج إلى متابعة دائمة وذلك للأسباب التالية:

1- هذا النظام يحتاج للمراقبة والتنسيق التام مع أفراد الأسرة وبقية العائلة والأصدقاء والأهم إعلام المسؤولين المباشرين عن التعامل مع الطفل في المدرسة.

2- صعوبة إيجاد الأطعمة الخالية من الغلوتين والكازيين فهذه المواد لا نجدها في كل مكان وزمان.

3- العبء المالي الكبير في استعمال حمية الأغذية الخالية من الغلوتين والكازيين لأن هذه الأغذية أغلى بكثير من المواد الأخرى المتضمنة، ونسبة للفترة غير محددة لاستخدام الفرد لتلك الأغذية فسوف ترتفع التكلفة أكثر وأكثر.

4- تفادي الحفلات والأماكن التي تتوفر فيها المشتهيات والمغريات في الأطعمة مثل هذه المناسبات سيشعر الطفل فيها بالعزلة والتفرقة إذا لم يسمح له بتناولها مثل الآخرين.

5- اعتماد هذا النظام على زيارات واستشارات دورية للأطباء وأخصائي التغذية.

ي-3-الأغذية المسموحة لأطفال التوحد:

اللحوم بأنواعها، الفواكه الطازجة، الفواكه المجففة، الحبوب المجففة كالعدس والفاصولياء، الأرز...، الفوشار (حبات الذرة المشوية)، شرائح البطاطا، جوز الهند، الشاي الأحمر والأخضر.

ي-4-الأغذية الممنوعة على أطفال التوحد:

- اللحوم المصنعة مثل: النقانق.
- دقيق القمح وما يتم صنعه منه مثل: الخبز، البسكويت، المعكرونة.
- الحليب ومشتقاته مثل: اللبن، الاجبان، الشكولاتة، الزبادي اللبنة.
- المايونيز، مشروبات الحبوب الممنوعة، البقول المعلبة، الصلصات الجاهزة.

ومفتاح المعالجة الناجحة هو معرفة المواد المسببة للحساسية وغالبا ما تكون عدة مواد مسؤولة عن ذلك وفضلا عن المواد الغذائية هناك عدة مواد أخرى ترتبط بالاضطرابات السلوكية منها المواد الاصطناعية المضافة

للطعام، والمواد الكيمياوية والعطور والرصاص والألمنيوم، وأفضل نصيحة يمكن تقديمها هنا هي محاولة الحد وإلى أقصى درجة ممكنة من المواد الغذائية غير الطبيعية(مجيد، 2010، 148).

ي-5-دور الأسرة في الحمية الغذائية:

يجب على الأسرة عمل ما يلي قبل البدء في الحمية الغذائية:

1- تحليل بول الطفل المصاب بالتوحد.

2- عرض التحاليل على مختصين في المجال من أطباء واخصائي تغذية.

3- اعلام الأسرة والأصدقاء والمدرسة بأن الطفل يخضع لحمية غذائية.

4- البدء في تطبيق نظام الحمية الغذائية.

5- مراقبة وتدوين وقياس سلوكيات الطفل التوحدي قبل وأثناء الحمية.

ي-6-النظريات الغذائية عن التوحد:

تعددت النظريات التي فسرت اضطراب التوحد وحاولت الربط بين التغذية والتوحد، وهي كما يلي:

1- نظرية المركبات الفينية "نظرية عملية الكبرتة" Free Sulphate:

تعتبر المواد الفينية مواد مساهمة في عملية النواقل العصبية في الدماغ، وتتواجد في الأطعمة مثل (الموز الشكولاطة، السكر، القمح، ومنتجات الألبان)، وقد تم طرح هذه النظرية بعد الدراسات التي أجريت على تقارير يومية لآباء وأمهات التوحديين الذين أشاروا إلى وجود حالات متزايدة من السلوك التوحد يعقب تناول هذه الأطعمة، واستندت هذه النظرية على دراسات جمعية الطب البيولوجي في اشارتها إلى أن أجسام التوحديين تعاني من عدم القدرة على استعمال بعض مركبات الكبريتات، مما يؤدي إلى سوء التنظيم الغذائي لبعض المركبات الفينية، ليقود بعدها إلى تأثيرات سمية على الجهاز العصبي.

2- نظرية تسرب الأمعاء Interstinal Permeability:

وتسمى أيضا بمتلازمة الأمعاء المترشحة Leaky Gut Syndrome، هي حالة خلل في جدار الأمعاء بحيث تسمح بتسرب البكتيريا والجراثيم والسموم والبروتينات إلى الدم، ويعود السبب الى تأخر نمو القناة الهضمية عند الجنين أو حدوث التهاب شديد في الأمعاء عند الطفل الرضيع بسبب مضادات الالتهاب أو المضادات الحيوية والتلوث الغذائي، وكذلك الأغذية الحاوية على الكربوهيدرات، والأغذية المعدلة وراثيا.

3-نظرية الافيون الزائد Opioid Excess:

اشارت هذه النظرية إلى أن المستويات العالية غير الممثلة ايضيا من الببتيدات (الأحماض الأمينية) المتوافرة في بعض البروتينات وفي الغلوتين والكازايين تنفذ إلى الدم وعبره إلى الدماغ عن طريق جدار الأمعاء، متحولة فيما بعد إلى ببتيدات أفيونية، وأول من أشار لهذا بأنكسيب عندما ربط بين مرضى التوحد وأعراض التأثر الطويل بالمورفين، ومن هذه الأعراض:

- رفض التواصلات الاجتماعية.
- الاصرارية على التماثل وعدم التغيير.
- انخفاض الإحساس بالألم.
- تأخر مظاهر النمو.

ويحتمل امتلاك الأطفال التوحديين لنوع من الأفيون الذاتي (متولد من الجسم) يسمى Endorphin B. (Shattock & Whiteley, 2002, 2).

وأثبتت الحمية الغذائية المعتمدة على التخلص من الغلوتين والكازيين فاعليتها في مساعدة أطفال التوحد.

- **مفهوم الغلوتين Gluten:**

يسمى الغلوتين أو الغروين وهو البروتين الموجود في القمح أو الشعير والشوفان والجاودار وهذا البروتين لزج، على سبيل المثال يجعل الخبز مرنا، يمكن ازالته من الجسم خلال أسبوعين.

- **مفهوم الكازيين Casein:**

يسمى الكازيين أو الجبنين هو البروتين الأساسي في الحليب الحيواني ومنتجات الألبان، يوجد أيضا في المعكرونة والمعجنات والكيك والبسكويت وفي العديد من المنتجات الأخر كما يستخدم أيضا في تغليف وتقوية بعض الأطعمة.

تنص هذه النظرية أن الأشخاص ذوي اضطراب التوحد لديهم زيادة في مادة الأفيون المخدر Excess Opioid.

أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن 75% من الأطفال التوحديين لديهم مشاكل في الغذاء، فقد أجري فحص على 500 طفل توحدي تبين من خلال ذلك أن لديهم مواد مورفينية في البول وعلى سبيل المثال:

- **بيبتيد الكازومورفين Casomrfine:** وهو بروتين غير مهضوم أو مهضوم جزئيا ناتج عن عدم هضم الجزئيات الموجودة في الحليب.

- **بيبتيد الغيلوتومورفين Glutomorfine:** وهو جلوتين غير مهضوم ناتج عن عدم هضم الجزئيات الموجودة في القمح والشوفان والجودار المركبات الأخرى التي وجدت في تحليل بول المصابين بالتوحد، كما وجدت مواد أخرى في تحاليل بول العينة التي أجري عليها الفحص وهذه المواد هي: الديلترومورفين Diltromorfime، الدفرومورفين Diromorfine، وهي مواد موجودة تحت جلد ضفدع سام في أمريكا الجنوبية وتعادل قوة هذه المواد مرات مضاعفة لقوة الأنواع المخذرة المعروفة، وربما لهذا السبب يشبه البعض مدمني المخدرات بالأطفال التوحديين (الترديد والكلام النمطي، الشرود الذهني، الانطواء).

وهذا ما تفسره النظرية منفذية أو تسريب الأمعاء Intestinal Permeability أو إصابة الأشخاص ذوي التوحد بمتلازمة الأمعاء المسربة Leaky Gut Syndrome وهو ما أجمع عليه الباحثون والعلماء(الفهد، 2016، 2).

ي-7-مشكلات تناول الغذاء لدى الأطفال التوحديين:

تعد مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من المشكلات المهمة والمقلقة للوالدين ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تأثيرها السلبي على النشاط اليومي لهؤلاء الأطفال لأن هذه المشكلات تحد من كمية ونوعية الطعام الذي يتناولونه مما يقلل من حصولهم على القدر الكافي من العناصر الغذائية اللازمة لنموهم(أحمد، 2014، 192).

وتشير نتائج الدراسات التي فحصت مشكلات تناول الطعام بصفة عامة أن معدل انتشار هذه المشكلات بين الأطفال ذوي النمو الطبيعي يتراوح ما بين (25%-35%) بينما ترتفع هذه النسبة إلى 80% بين الأطفال العاديين من اضطراب التوحد وترتفع هذه المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد صغار السن عن الأطفال كبار السن، ولدى الأطفال الذين يعانون من ضعف التآزر العصبي-العضلي عن الأطفال لا يعانون من هذا الضعف.

وحسب لطفي الشربيني(2015، 57) مشكلات تناول الطعام عند الأطفال التوحديين تتمثل في عاملان مختلفان على الأقل قد يتدخلان في مشكلات التغذية، وفي الابتكارات أو التقليعات المتعلقة بالطعام.

أولا: هناك بعض الأطفال التوحديين يعانون من صعوبات في التحكم بحركات عضلات المضغ.

ثانيا: الصعوبات الغذائية التي تنشأ من مبدأ مقاومة الأطفال للتغيير وميلهم إلى التمسك بروتين خاص ومعين.

وهناك أسلوب مفيد يتبع مع الطفل القادر على الفهم البسيط وعلى استخدام الكلمات، وهو تقديم الطعام أو الشراب الجديد مع الرجوع إلى شيء مشابه يلقى استحسان الطفل، فمثلا هناك طفلة في الثامنة من العمر رفضت قبول كوب من شراب الشكولاتة إلى أن قيل لها أنه " قهوة بالشكولاتة"، فقامت بتذوقه حيث أعجبها في الحال.

والأطفال في حالة الإقبال على الطعام في المنزل قد يتحولون إلى متفتحي الشهية عند دخولهم إلى المدرسة مدفوعين بالتشبه بالأطفال الآخرين من جهة، وبالاتجاه الإدراك الفطن لفريق العمل بالمدرسة من جهة أخرى.

ي-8-أنواع الحميات الغذائية:

- **الحمية الخالية من الكلوتين والكازيين:** تعني هذه الحمية بإزالة كل أنواع الطعام التي تحتوي على الغلوتين والكازيين مثل الحليب ومنتجاته والحنطة (القمح) وأعداد كبيرة من الأطعمة الأخرى التي تحتوي على الكلوتين. (اختراق التوحد، 151).

- **حمية قليلة الاكزالات:** طورت بعد أن شوهد أن بول المصابين بالتوحد يحوي أكزالات عالية من ترسبها بأعضاء عديدة مثل: الأمعاء، الدماغ، الجلد...بالإضافة إلى ارتباطها بالعديد من المعادن الثقيلة لتترسب بالأنسجة مما يؤدي ذلك الى الآم متعددة، وإلحاح بولي، حكة، آفات جلدية، آلام هضمية.

- **حمية زيت السمك والإضافات الدسمة الغنية بـ Omega 3:** إن المواد الدسمة الحاوية على الأوميغا 3 تحسن من وظيفة الأغشية الخلوية بالدماغ، وهناك بعض الدراسات تبين أن هذا المركب يحسن من الاضطرابات ذات المنشأ العصبي مثل اضطرابات المزاج وصعوبات التعلم لكن ليس عند ال ASD بشكل خاص، أي اثبات ذلك فإنها بحاجة لدراسات أكثر لرؤية تأثيرها على ال ASD.

- **حمية إعطاء فيتامين B6 مع المغنزيوم:** وجد أن بعض المصابين لديهم استقلاب غير طبيعي لهذا الفيتامين لذلك يحدث لديهم نقص بهذا الفيتامين ولكن يستفيد الجسم منها يجب إعطاء المنغنزيوم معه وتبين بعد عدة أشهر أن هناك من أبدى تحسنا بالتركيز والتواصل، ولكنها أدلة غير كافية وبحاجة لدراسات أوسع وأن لم يكن هناك أي تحسن خلال 4-6 أسابيع يجب ايقافها.

- **الحمية عن مركبات الفينول والأطعمة الحاوية على الساليسيلات:** تعطى للذين لديهم حساسية على هذه المواد مثل: الشكولاتة، البندورة، البرتقال...)، لكن لا أدلة واضحة على مدى فعاليتها.

حمية الكاربوهيدرات المحدودة (اس سي دي): وهي الحمية الأكثر حداثة وهي التي تستعمل أحيانا كحمية علاجية لمتلازمة الأمعاء المتهيجة، أي الهدف هو التخفيف من هيوجة الأمعاء، حيث أن ذوي اضطراب التوحد بنسبة لا بأس بها منهم لديهم خلل في الأنزيم المسؤول عن تفكيكيهم مما يؤدي إلى هضم أقل وحدوث الالتهاب، والذين لم يستجيبوا للحميات السابقة قد يستفيدوا على هذه الحمية (العمر، د. ت، 3).

استنتاج عام:

لقد أنجبت التفسيرات والنظريات عدة برامج وعلاجات رامية إلى تحسين حالة الأطفال التوحديين، كما أشارت عدة بحوث ودراسات في هذا المجال، والتي تهدف إلى تحسين حالة الأطفال التوحديين، تمخضت عن هذه النظريات

والتفسيرات العديد من الاستراتيجيات والأساليب العلاجية والتأهيلية، منها من يهتم بالجانب السلوكي ومنها التربوي، الاجتماعي، والطبي، والنفسي... رغم ما تم التوصل إليه من تحقيق نتائج جيدة من خلال تطبيق هذه البرامج نذكر منها: طريقة برنامج تيتش والتحليل السلوكي التطبيقي، وعلاج اللغة...وغيرها، إلا هناك بعض العلاجات لم تحظى بالاهتمام الكافي مثل العلاجات الأخرى، من بين هذه العلاجات نجد العلاج باستخدام الحمية الغذائية، ومن المعروف أن النظام الغذائي مهم لكل شخص للوصول إلى الصحة الجيدة والكاملة وتكوين بنية سليمة، ولكن بالنسبة للتوحديين يشكل النظام الغذائي أهمية كبرى في الحد من الكثير من المضاعفات، التي تصيبهم كالأعراض السلوكية التي تظهر عليهم، حيث وجدت علاقة قوية بين اضطراب التوحد والحمية الغذائية وهي من العلاجات وطرق التكفل المهمة التي أثبتت فعاليتها في تقليل من السلوكيات التوحديين، وأحرزت نتائج جيدة وإيجابية لدى الكثير من الأطفال التوحديين.

ونجد من بين هذه الحميات الحمية الأكثر استعمالا على الإطلاق وأكثرها شيوعا، ألا وهي الحمية الخالية من الكلوتين والكازيين، وهي حمية خالية من "الغلوتين" (نوع من البروتين الموجود في القمح) وخالية من "الكازيين" (نوع من البروتين الموجود في الحليب)، فهي وسيلة رائعة في علاج الأطفال المصابين باضطراب التوحد، حيث نجد أن البروتينات تشكل مشكلة كبيرة للكثير من الأطفال، حيث أن "الغلوتين" و"الكازيين" يتسربان إلى دم الطفل ويؤثران في دماغه وجهازه العصبي، ما يزيد الأعراض المصاحبة لمرض التوحد كتكرار التصرفات والكلمات دائماً وتؤثر بشكل عام على وظائف الجسم الجسدية والمعرفية، حيث أن الأطعمة التي تحوي على الكلوتين والكازيين تساعد على تحسين العديد من أعراض التوحد ويمكن أن تساعدهم في التعلم بشكل أفضل مثل فرط الحركة وما يصاحبها من عدم الانتباه وتحسن الكلام واللغة وتقليل الاضطرابات الهضمية كالتهاب الأمعاء وتقلل الحساسية وتهتم بتزويد الطفل بالطاقة والبيئة المناسبة.

الخلاصة

وفي الأخير يمكننا القول أن هناك عدد كبير من العلاجات التي ظهرت لعلاج اضطراب التوحد، تهدف كلها للوصول بالطفل التوحدي إلى أفضل وضع ممكن للتخفيف أو الخروج من الأعراض الموجودة لديه، نجد من بين هذه العلاجات العلاج الطبي والعلاج السلوكي...والعلاج بالحمية الغذائية الذي يعتبر هذا الأخير من أهم العلاجات لاضطراب التوحد.

أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى استخدام الحمية الغذائية لما لها من فائدة في تحفيف أعراض التوحد السلوكية، وقد بينت هذه الدراسات حصول تغيرات إيجابية على أطفال التوحد كإزدياد معدلات التركيز والانتباه لديهم، ويصبح الطفل التوحدي الخاضع للحمية أكثر هدوء واستقرار، وتحسن في نظام النوم، كما انخفضت معدلات الاعتداء على الذات والآخرين، تحسن وانسجام في الاتصال الجسدي وشفاهي وتحسن في التنسيق الجسدي والتآزر البصري، وتحسن عادات الطعام، وهذا ما نجده في بحث صدر في النرويج في العام 2001 توصل الباحث أن الامتناع عن الجلوتين والكازيين يؤدي إلى التقليل من السلوكيات التوحدية، ويزيد مهارات التواصل الاجتماعي، وفي الوقت نفسه فإن كسر النظام الغذائي يؤدي بالتالي إلى عودة الأعراض مرة أخرى....

وتبقى فعالية الحمية مرهونة من خلال تسجيل وقياس سلوكيات الطفل التوحدي خلال الحمية الغذائية ومقارنتها بسلوكياته قبل البدء العلاج بالحمية، مما أدى بالأولياء والمختصين إلى طرح عدة تساؤلات حول الحمية الغذائية وأنواع الأطعمة المسموح بها نظرا للنتائج الإيجابية وفاعلة في تحسين وتخفيف من الأعراض المصاحبة لاضطراب

التوحد، وكما سبق الذكر للحمية الغذائية عدة أنواع ولكن تبقى الحمية الغذائية الخالية من الغلوتين والكازيين من أهم الحميات المطبقة.

إن تطبيق الحمية الغذائية لابد من أن يكون تحت اشراف أخصائيين كالطبيب وأخصائي تغذية وهذا بعد القيام بتحاليل مخبرية حتى لا يتعرض الطفل إلى نقص غذائي مما قد يؤثر على نموه الطبيعي.

الإحالات والمراجع:

الجرواني، هالة محمد إبراهيم ورحاب، محمود صـــديق (2013). *مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين* الإسكندرية، مصر: دار الجامعية الجديدة.

الجلبي، سوسن شاكر (2015). *التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه*. دمشق، سوريا: دار ومؤسسة رسلان.

السيد عبيد، وماجد، بهاء الدين (2007). *تأهيل المعاقين*. (الطبعة الثانية). عمان، الأردن: دار صفاء

الشربيني، لطفي (2015). *أوتيزم دليل التعامل مع حالات التوحد*. (الطبعة الأولى). دسوق. دار العلم والايمان

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

العمر، وليد فيصل (د. ت). *الحمية الغذائية عند ذوي التوحد مالها وما عليها*.

الفهد، ياسر (2016). التوحد والحمية الغذائية الخالية من الكازيين والغلوتين. *مجلة المنال الالكترونية*.

القبالي، يحي (2001). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الطريق.

اللهيبي، نادية بنت عبد الرحمن بن صويلح. (2009). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات ومشرفات أطفال التوحد*. رسالة ماجستير في الاقتصاد تخصص تغذية تطبيقية. جامعة أم القرى.

المغلوث، فهد بن حمد (2006). *التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه*. (الطبعة الأولى). الرياض. مؤسسة الملك خالد الخيرية.

حبي، عبد المالك وعيسى، تواتي إبراهيم (2015). اضطراب الذاتوية: بين الصعوبات التشخيصية والآفاق العلاجية. (العدد الأول). مجلة العلوم النفسية والتربوية. 53-67.

خطاب، محمد أحمد (20015). *سيكولوجية الطفل التوحدي تعريفها تصنيفها أعراضها تشخيصها*. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الثقافة.

رائد، الشـيخ ذيب (2005). *الدورة الأولية في التوحد*. دمشـق. مؤسـسـة كريم رضـا سـعيد (برنامج الإعاقة في سورية).

ستارت، باولو وجاردن ريتا. ترجمة سميرة عبد اللطيف السعد وفؤاد عبد الله عبد العزيز العمر (2008). *فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد*. (الطبعة الأولى). من سلسلة الوعي بالفئات الخاصة رقم54. الكويت.

سلام، ايمان (د. ت). *اختراق التوحد*.

سيد أحمد، السيد علي (2014). مشكلات تناول الطعام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. (العدد 83). الزقازيق، مصر دراسات نفسية وتربوية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر. 191-233.

شبلي، فدي رفيق (2001). *إعاقة التوحد المعلوم المجهول خصائص التوحد، طرق التدخل والعلاج*. (الطبعة الأولى). الكويت. JFC-NETHOP-COM.

صالح، علي عبد الرحيم (2012). *مدخل إلى دراسة التوحد*. (الطبعة الاولى). دمشق، سوريا. دار تموز.

عبد المنعم، منى رأفت محمد. (2016). *فعالية برنامج تدريبي باستخدام اللعب لتنمية المهارات الحركية الأساسية والمهارات الاجتماعية وأثره في خفض مستوى القلق لدى الطفل التوحدي*. رسالة ماجستير في التربية تخصص الصحة النفسية. جامعة المنصورة.

علي، هيثم أحمد (2008). اضطراب التوحد لدى الأطفال.(عدد خاص). *مجلة كلية التربية*. جامعة بابل، العراق. 58-74.

مجيد، سوسن شاكر (2010). *التوحد أسبابه وخصائصه، تشخيصه، علاجه*. (الطبعة الثانية). عمان، الأردن: دار ديبونو.

مصطفى، أسامة فاروق، والسيد كامل الشربيني (2011). *التوحد الأسباب، التشخيص، العلاج*. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار المسيرة.

مهدي، ريم خميس (2017). التوحد المنظور الغذائي وإمكانية الإصابة بالتوحد. (العدد11). كلية التربية للبنات. جامعة العراقية. 81-96.

نجاتي، محمد (د. ت). *تغذية المعاقين*. القاهرة. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

Matthews, J. (2008). *Autism Diets the First Step to Biomedical Intervention and Autism Recovery*, Generation Rescue, U.S.A.

Shttock, P & Whiteley, P. (2002). *Biochemical aspects in autism spectrum disorders, updating the opioid-excess theory and presenting new opportunities for biomedical intervention*, Ashley publications Ltd.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

شرياف، زهرة وشريفي علي (2019). الحمية الغذائية وأثرها على التكفل بأطفال اضطراب التوحد. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 45-59.

مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً

Project of life for visually impaired adolescents

نبيلة بريك[1*] ، سلاف مشري[2]

[1]مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر) *brik-nabila@univ-eloued.dz*

[2] مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي (الجزائر) *mecheri-soulef@univ-eloued.dz*

تاريخ الاستلام: 15-08-2019 تاريخ القبول: 19-09-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً؛ وبالاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي أجريت الدراسة على ثلاثون (30) مراهقاً معاقاً بصرياً بولاية الوادي، تم استخدام استمارة معلومات لجمع بيانات الدراسة، والنسب المئوية للمعالجة الإحصائية؛ دلّت النتائج على ما يلي:

- لا يوجد لدى المراهقين المعاقين بصرياً اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.
- لا يوجد لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفايات بناء مشروع الحياة.

وعليه؛ وفي ضوء نتائج الدراسة تمت التوصية بضرورة تبني برامج تربية الاختيارات التي يمكن من خلالها تنمية الكفايات التي تساعد المعاقين بصرياً على بناء مشروع الحياة.

الكلمات المفتاحية: مشروع الحياة؛ الكفايات؛ الهوية المهنية؛ الاستكشاف؛ الاستقلالية؛ الإعاقة البصرية.

Abstract: This study aims to reveal the project of life for visually impaired adolescents. The study was conducted on thirty (30) visually impaired adolescents depending on descriptive exploratory approach in the state of Eloued, Information worksheet was used for collecting the data of the study and the percentages of statistical processing. The resulted showed that:

- The visually impaired adolescents do not have professional choice in the project of life.
- The visually impaired adolescents do not have competencies to build the project of life.

Therefore, in the light of the results of the study, it was recommended to adopt the educative programs of the choices through which the development of competencies that help the visually impaired to build the project of life.

Keywords: The project of life; professional identity; exploration; independence; the visually impaired.

*المؤلف المراسل: *brik-nabila@univ-eloued.dz*

1- مقدمة

يعد الحصول على مهنة للفرد المعاق بصرياً من أبرز التحديات التي تواجهه في الحياة، بل مشكلة ذات أبعاد نفسية واجتماعية واقتصادية، بإعتبار أن الإعاقة البصرية تعبر عن أي حالة صحية لا يمكن فيها تصحيح الإبصار بالعين إلى الدرجة التي تعتبر طبيعية، وتختلف الإعاقة البصرية من حيث شدتها ومدى تأثيرها باختلاف الجزء المصاب من العين ودرجة الإصابة وزمن الإصابة، وهي تؤثر سلباً على نمو شخصية الفرد وتفقده المهارات والكفايات التي تمكنه من إدارة حياته بمفرده، الأمر الذي يجعله فردا عاطلا عن ممارسة العمل مستقبلا وعاجزا عن إكتساب رزقه بنفسه وعالة على أسرته ومجتمعه.

في هذا السياق؛ تبرز الحاجة ماسة لخدمات التوجيه المدرسي والمهني وتجسيد مبادئ النظريات التطورية للاختيار المهني باعتباره أحد أهم الآليات التي يمكن من خلالها تطوير امكانات الأفراد المعاقين بصرياً ومساعدتهم على النمو السليم وتنمية الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشروع حياة يكون فيه المعاق بصرياً المسؤول عن إدارة حياته بمفرده، ومواطنا منتجا وفاعلا بدل أن يكون عالة وعبء على مجتمعه. تشير Young & Valach(2006) إلى أن التحدي الذي يواجه الفرد في الحياة هو اكتشاف المشروع الذي يعطي معنى لحياته فهو جزء لا يتجزأ من حياة الفرد مما يجعله مصدرا لتحقيق الذات.

في هذا الإطار، تبرز أهمية الاختيار المناسب للمهنة التي تتلائم مع وضعية إعاقة المراهق المعاق بصرياً إذ يعد الاختيار المناسب مشروع نجاحه في الحياة، حيث يؤهله للاستقلال المادي والمعنوي، ويساهم في إطفاء هاجس الإحساس بالرفض والتهميش والإقصاء، في ظل واقع يكرس لتبعيته للآخرين وعجزه عن إدارة وتقرير مصير وجوده في الحياة، حيث توصلت دراسة Kasim & Veli (2004) و Jones(1985) إلى أن المعاقين بصرياً لديهم تصورات سلبية عن قدراتهم، كما توصلت دراسة الجراح والعتوم (2004) إلى أن إحساس المعاق بصرياً بالعجز وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية يؤثر على مفهومه لذاته، ويشعره بالضغط والعجز على إدارة الحياة اليومية وعلى التخطيط لمواجهة تحديات المستقبل وتحديد أهدافه وأدواره ومعنى وجوده في الحياة.

وعليه؛ وعطفاً على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً، من خلال الكشف عن واقع اختياراتهم المهنية وكفايات بناء مشروع الحياة.

الإشكالية:

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل الحياتية التي يتعرض الفرد خلالها لجملة من التغيرات التي تطرأ على جميع الجوانب النمو النفسية والجسمية والاجتماعية والمهنية، ويعتبر تشكيل الهوية محور هذا التغيير من وجهة نظر Erikson، مما يجعل المراهق في مواجهة أزمة تدفع به إلى البحث والتفكير عن إيجاد خطة لتحقيق هويته الشخصية والمهنية (Faurie & Giacometti, 2017) والإجابة على سؤال يعكس الحاجة إلى بناء مشروع الحياة من أنا؟ وماذا أكون في المستقبل؟ (Piorunek, 2007).

وإذا كانت أزمة البحث عن الهوية المهنية وانجاز مطالبها لبناء مشروع الحياة مهمة صعبة على المراهق المبصر كما يرى Erikson فهي أكثر صعوبة وتعقيد على المراهق المعاق بصرياً، حيث يؤكد الضبع(2006) في هذا الإطار أن المعاق بصرياً يكون عرضة للعديد من المشكلات في مقدمتها أزمة الهوية نتيجة عدم قدرته على تحديد الأهداف والأدوار التي يطمح إلي تحقيقها في الحياة، كما تؤكد دراسة بريك ومشري(2018) و Boulanoski(2005) وزقاوة (2013) أن ضعف الكفايات وغياب الأهداف الشخصية وضعف مهارات التخطيط

واتخاذ القرار تؤدي بالمراهق إلى السلبية والتردد والشك والقلق مما يفقده معنى الحياة، حيث تشير أبو أبوغزالة(2008) أن للهوية بعدا وجوديا فهي أزمة الكفاح من أجل الاحساس بالمعنى في الحياة، و(2006)Young & Valach أن التحدي الذي يواجه الفرد في الحياة هو اكتشاف المشروع الذي يعطي معنى لحياته فهو جزء لا يتجزأ من حياة الفرد مما يجعله مصدر لتحقيق الذات.

يرى Huteau (Bogda, 2014) أن مشاعر النقص والتقدير السلبي للذات تجعل الفرد يشعر بعدم الكفاءة والقلق والتشوش مما ينعكس على صورته في المستقبل وبتالي بناء مشروعه، خاصة في ظل ضعف الكفايات الذاتية التي تساعد المراهق المعاق بصرياً على استكشاف وتحقيق هويته المهنية وبلورة اختيارات تتلائم وضعية إعاقته الحسية الأمر الذي يجعله يفشل في حل الأزمة، وبتالي تشتت الهوية نتيجة عدم قدرته على تحديد الأهداف والأدوار المتوقعة منه في الحياة وتشكيل التوقعات والخطط المستقبلية

هذه الوضعية المعقدة تعكس الحاجة إلى صياغة مشروع يمتد عبر مراحل حياة بصرياً، بحيث يطور من خلاله كفايات الذاتية، التي تساعده على بلورة هويته المهنية، حيث يرى Guichard(1997) أن هذه الحالة تنتج عن غياب المشاريع الشخصية والمستقبلية لدى المراهقين، حيث تؤكد Ibarra (2006) و(2007) Piorunek أن بناء المشروع يرتبط ببناء هوية الفرد ووجوده في الحياة(مشروع الوجود)، وأكدت دراسة كل من (2017) Faurie & Giacometti وزقاوة (2012) أن بناء المشروع يتطلب نمو عدد من الكفايات والمهارات المعرفية والمنهجية التي تساعد المراهق على تجاوز أزمة المرحلة وإنجاز مطالبها وتسهم في فهم أوسع لمحيطه الاجتماعي والمهني وبتالي بناء مشروع لحياته المهنية يتلاءم مع وضعية إعاقته ويعطي معنى حقيقي لماضيه وحاضره ويصبح الموجه الأساسي لسلوكه؛ وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مشروع الحياة وكفاياته لدى المراهقين المعاقين بصرياً، من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً اختيار مهني في إطار مشروع الحياة؟

2- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفايات بناء مشروع الحياة (الاستكشاف- الاستقلالية)؟

أهمية الدراسة:

1- تبرز أهمية الدراسة في كونها تشكل اسهاماً جديدا وإضافة علمية بتناولها لمفهوم مشروع الحياة لدى فئة المعاقين بصرياً خاصة في ظل ندرة الدراسات التي تهتم بالمشاريع المهنية للمعاقين بصرياً خاصة في البيئة الجزائرية والعربية في حدود علم الباحثتان، باعتبارها فئة جديرة بالدراسة والاهتمام ومساعدتهم على بلورة مشاريع تشعرهم بمعنى وجودهم في الحياة، مما يساهم في إثراء المكتبة العربية.

2- كما تكمن أهمية الدراسة في كونها دراسة تستكشف واقع مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً وبتالي لّفت انتباه المختصين والقائمين على تأهيلهم على ضرورة مساعدتهم على بلورة وبناء مشاريع شخصية تتناسب مع وضعية إعاقتهم الحسية.

3- لّفت الانتباه إلى خطورة مرحلة المراهقة على المعاق بصرياً باعتبارها مرحلة أزمة مضاعفة لديه بين تحقيق مطالب المرحلة في ظل أزمة قصوره الحسي، وبتالي مساعدتهم على بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة.

4- تركيز الدراسة على أهمية اكتساب الكفايات التي تساعد المراهق المعاق بصرياً على بلورة مشروع الحياة المهنية كالاستكشاف والاستقلالية باعتبارها من أهم الكفايات التي يفتقدها المعاق بصرياً بحكم ظروف إعاقته الحسية؛ وبتالي لّفت الانتباه إلى أهمية تنمية الكفايات التي تساعد للمعاق بصرياً على بناء مشروع

حياته يكون فيه فرد فاعل ومسؤول عن بناء مشروعه الشخصي في الحياة، مما يجعلها تتماشى مع الدراسات الحديثة التي تهتم بتطوير إمكانيات المعاقين وتأهيلهم بما يجعلهم عنصر فاعل في تحقيق التنمية المستدامة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن الاختيار المهني لدى المراهقين المعاقين بصرياً في إطار مشروع الحياة.

2- الكشف كفايات بناء مشروع الحياة (الاستكشاف- الاستقلالية) لدى المراهقين المعاقين بصرياً.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تتمثل في المراهقين المعاقين بصرياً الذين تتراوح اعمارهم بين15- 24.
- **الحدود المكانية:** شملت الدراسة جميع المراهقين المعاقين بصرياً على مستوى ولاية الوادي.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء وتطبيق الدراسة خلال الموسم 2018- 2019.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها، المتمثل في الكشف عن مشروع لدى المراهقين المعاقين بصرياً، كما تتحدد بالمنهج المتبع وأداة جمع البيانات.

تحديد مصطلحات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد المفاهيم الأساسية التالية:

- **مشروع الحياة:** حاجة المراهق المعاق بصريا إلى اكتساب كفايات (استكشاف الهوية المهنية – الاستقلالية في الاختيار) تساعده على حل أزمة هويته المهنية في الحياة في إطار مشروع الحياة والوصول إلى بلورة اختيار مهني يتلائم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني.
- **الهوية المهنية:** هي احساس المراهق المعاق بصريا بحالة أزمة في تحديد مساره المهني في الحياة والتي تتمحور حول سؤالين أساسيين من أنا؟ وما الدور المهني الذي أستطيع أن أمارسه في الحياة في ظل إعاقتي؟ في ظل نقص كفاياته الحسية وما يترتب عنها من صعوبات: صعوبة تحديد الأهداف المهنية، صعوبة التخطيط، صعوبة الاستكشاف، وفقدان المعنى والشعور بالعجز اتجاه المستقبل، تبعيته إلى الآخرين، وافتقاد الاستقلالية.
- **استكشاف الهوية المهنية:** حاجة المراهق المعاق بصريا للبحث عن المعلومات الكافية التي تساعده على التعرف على هويته المهنية وذلك من خلال بعدين هما:

- **استكشاف المحيط المهني:** حاجة المراهق المعاق بصريا للبحث عن المعلومات التي تساعده على التعرف على المحيط المهني وما يوفره من فرص وأدوار، ومعرفة لقطاعات والمجالات المهنية وعالم الشغل التي تناسب وضعية إعاقته الحسية.
- **استكشاف الذات المهنية** حاجة المراهق المعاق بصريا للبحث عن المعلومات التي تساعده على التعرف على ذاته وما يملكه من قدرات وامكانيات حسية محدودة يعتمد عليها في اكتشاف العالم الخارجي ومعرفة ميوله واتجاهاته ونقاط قوته وضعفه.

- **الاستقلالية:** يقصد بالاستقلالية في الاختيار لدى المراهق المعاق بصرياً في هذه الدراسة بأنها: حاجة المراهق المعاق بصريا إلى تجاوز تبعيته للمحيطين به (الأسرة، رفقاء التنقل...) في صياغة اختيار مهني يتلائم مع وضعية إعاقته، ويعبر فيه عن طموحه وتحقيق ذاته وأهدافه في الحياة.
- **المراهقين المعاقين بصريا:** هم الفئة الذين يمرون بالمرحلة العمرية الممتدة بين (15إلى 25) ولديهم إعاقة بصرية جزئية أو كلية.

الإطار النظري:

- مشروع الحياة:

هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم في للدلالة على معنى المشروع: مشروع شخصي؛ مشروع مهني، مشروع الحياة، حيث يشير Biémar et al (2003) أن هذه المصطلحات تؤدي نفس المعنى.

ويرتبط مشروع الحياة ببناء الهوية لدى الفرد حيث تشير في هذا الإطار Ibarra (2006) أن مشروع الحياة يرتبط ببناء هوية الفرد وكينونة ووجوده في الحياة(مشروع الوجود) الذي تناوله Adlar في كتاباته (Projet d' existence) أو هدف الحياة(Buts de Vie) أو خطة الحياة (Schéma de Vie)، حيث يرى (2016) Mezza et Al أن المشروع يرتبط ببناء هوية الفرد التي اعتبرها أساس وجود الإنسان ويعتبر بناء المشروع جزء من بناء وتشكيل الهوية.

ويشير Tap (المشار إليه في زروالي، 2012) إلى مفهوم المشروع ضمن إطار البحث عن الهوية وتأكيد الذات والرغبة في التغيير فالفرد لا يبحث على التكيف مع محيطه الاجتماعي والاندماج فيه إلا بالقدر الذي يشعر فيه بالقدرة على تحقيق ذاته من خلال إمكانية الإنجاز وتحويل مظهر الواقع الخارجي المادي أو الاجتماعي ضمن مشاريعه الخاصة حيث تتم سيرورة تحقيق الشخص من خلال بحث متعدد الجوانب:

1- بحث عن النفوذ.

2- بحث عن المعنى العام المحيط بالفرد حيث يجد المعنى داخل المجتمع الذي ينتمي إليه.

3- البحث عن الاستقلالية وتظهر في الرغبة في الابتعاد عن الوالدين والمدرسة وبناء حدوده الخاصة وتجاوز وضعيات العجز والانصياع.

4- البحث عن قيم ومشاريع جديدة

يعرفHuteau (1992) المشروع بأنه: نشاط معرفي معقد موزع عبر الزمن يرتكز على التصورات حول الذات وحول المحيط المهني ويفترض لتحقيقه توفر الدافعية والظروف الاجتماعية المناسبة.

في هذا الإطار يرى أحرشاو (د. ت) أن مفهوم المشروع يتأسس على بعدين:

- أولهما زمني مستقبلي يرتبط بسيرورة زمنية إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف معين.
- ثانيهما فردي ذاتي يرتكز على بيداغوجية اكتساب المتعلم وتلقينه مجموعة من الكفايات المركزية في مقدمتها:
- المسؤولية الذاتية بحيث يتخذ المتعلم نفسه كمصدر لأفعاله ونتائجها.
- المبادرة واتخاذ القرار يحدد المتعلم أهدافه ويختار الخطط لبلوغ تلك الأهداف.
- التوقعية تتعلق بتحديد الحدود الزمنية لتحقيق مشروع.
- التكيف والتلائم مع مستجدات الواقع الذي يواجهه.

ويعرفه زقاوة (2012، 239) مشروع الحياة بأنه: ما يهدف الفرد إلى تحقيقه في حياته المستقبلية في المجال الدراسي أو المهني، ويتطلب مشروع الحياة مجموعة من المهارات المعرفية والمنهجية.

- **الاستكشاف:**

يعد الاستكشاف أحد المهام التطورية الواجب انجازها لدى الفرد في إطار سيرورة النمو المهني وفق نظريتي Super وGinzberg حيث يترجم الاستكشاف في البحث عن المعلومات المتعلقة بالذات المهنية والمحيط المهني، وتجريبها ثم اختيار ما يناسبه ويقرر الالتزام باختياراته من البدائل المتاحة.

حيث يشير كل من العزة وعبد الهادي (2014) وأبو عطية (2015) بأن الاستكشاف مرحلة نمائية تبدأ من (15-24) وتتميز باختبار الذات ومحاولة لعب دور الاكتشاف المهني في المدرسة حيث يجرب الفرد العمل من خلال خبراته في الصفوف المدرسية أو الهويات أو خبرات العمل الحقيقي بحيث يجمع المعلومات المناسبة عن العمل وينمو لديه اختيار أولي ومهارات مناسبة للعمل.

ويعرفه Dupont(2000) بأنه: عبارة عن أنشطة عقلية أو بدنية بهدف الحصول على معلومات حول ذاته وبيئته للوصول إلى استنتاج أو فرضية من شأنها أن تساعد الفرد ما على اختيار مهنة ما أو التحضير لها أو دخولها أو التكيف معها أو التقدم فيها.

- **الاستقلالية:**

تعتبر الاستقلالية في الحياة أحد أهم المهارات والكفايات التي يحتاج المعاق بصرياً إلى تطويرها وتنميتها حيث يشير الزريقات(2005) أن الاستقلالية والتعرف على الاهتمامات واتخاذ القرارات والبحث عن العمل أحد أهم التحديات التي تواجه المراهق المعاق بصرياً في المرحلة الانتقالية (مرحلة المراهقة) مما يجعلها من أهم الكفايات التي تتطلب تطويرها من خلال الخدمات الشاملة والنوعية بما يحقق لديهم الاستقلالية والرضى الذاتي في الحياة.

ويعتبر الاختيار المهني نوع من الاستقلال الذاتي والحرية في الاختيار والتعبير عن الذات، حيث تشير بن صياف(2012، 151) "أن الاستقلالية تتزامن مع فترة المراهقة حيث يبدأ في جملة من الاختيارات ذات الطابع الدراسي والمهني ذات التأثير على مستقبله".

في هذا السياق؛ ترى مشري وآخرون(2012، 225) أن خلال المراهقة تظهر الحاجة إلى تحقيق الذات حتى يتمكن المراهق من التوجه نحو أهداف محددة ويلتزم بما اختاره من أدوار، وبالتالي فالقدرة على اختيار المهنة تعتبر بمثابة نقطة تحول نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد أو ما يسمى بالفطام السيكولوجي.

وتعرف Vinciguerra et Al (2017) الاستقلالية بأنها " قدرة الفرد على الاختيار وفق أهدافه ومساره الشخصي ووعيه بمصار التأثير".

وترى مشري (2013، 66) "أن الدخول في دينامية المشروع يقتضي اكتساب الاستقلالية والاحساس بالمسؤولية".

الإعاقة البصرية:

يخضع تعريف الإعاقة البصرية لعدة تصنيفات منها التعريف اللغوي والطبي، والتربوي والقانوني والاجتماعي وما يهمنا في هذه الدراسة هي التعريفات التالية:

- **التعريف اللغوي:**

تضم اللغة العربية بين طياتها العديد من الألفاظ التي تستخدم في وصف الشخص الذي فقد بصره أو يعاني من قصور في حاسة الإبصار ومن هذه الألفاظ الأعمى؛ الأكمه؛ الأعمه؛ الضرير؛ الكفيف والعاجز والأعشى (ابن منظور،2005).

- **التعريف الطبي:**

تعرف الخفاف (2014، ص120) الإعاقة البصرية طبيا: "بأنها ضعف في أي وظيفة من وظائف البصر الخمس– البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، البصر الثنائي ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جرح في العين وأكثر الإعاقات البصرية شيوعاً الإعاقات تتمثل في بالبصري المركزي والإنكسار الضوئي".

أما الإعاقة البصرية من منظور مهني فيعرفها سليمان (2013، ص24) " الفرد الذي لا يستطيع أن يمارس عمل بسبب الضعف الشديد لبصره مما يعرف بالإعاقة الإقتصادية لأن صاحبها عاجز عن إكتساب رزقه بنفسه".

تصنيف الإعاقة البصرية:

يرى القريطي (2005) إلى أنه يمكن التمييز بين ثلاث فئات من ذوي الإعاقة البصرية، وهم:

- **العميان(الكفف الكلي):** وتضم هذه الفئة العميان كلياً الذين يعيشون في ظلمة تامة دون تمييز كامل لها وأولئك الذين يمكنهم عد أصابع اليد عند تقريبها من أعينهم، ويعتمد هؤلاء الأشخاص على طريقة برايل كوسيلة للقراءة.
- **العميان وظيفياً:** وهم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجيه والحركة، ولكنها لا تفي بالمتطلبات اللازمة لتعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادي، وبالتالي تظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسة في تعلم القراءة والكتابة.
- **ضعاف البصر:** وهم الأفراد الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي سواءً عن طريق استخدام المعينات البصرية كالعدسات المكبرة والنظارات أو بدونها.

2 – الطريقة والأدوات:

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً فإن المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة هو المنهج الوصفي الاستكشافي.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في المراهقين المعاقين بصرياً الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 24 سنة ممن مازالوا قيد الدراسة، ونظراً لأن مجتمع الدراسة غير متاح من حيث العدد؛ وعليه فقد شملت الدراسة ثلاثون(30) مراهقاً معاق بصرياً، وهم جميع المفردات التي يمكن الحصول عليها في إطار حدود الدراسة والمتمثلة في ولاية الوادي.

والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب العمر:

جدول(1) توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	المجموع
العدد	3	3	4	3	4	5	3	0	2	3	30

أما من حيث الجنس فيتوزعون حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول(2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	ت	%
ذكور	17	56.66
إناث	13	43.33
المجموع	30	100

أما من حيث طبيعة الإعاقة يتوزعون حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول(3) توزيع عينة الدراسة حسب طبيعة الإعاقة

طبيعة الإعاقة	ت	%
كلية	13	43.33
جزئية	17	56.66
المجموع	30	100

أداة جمع البيانات:

نظرا لطبيعة منهج هذه الدراسة، فقد تم الاعتماد على استمارة جمع المعلومات لاستطلاع آراء المراهقين المعاقين بصرياً بولاية الوادي حول اختياراتهم المهنية في الحياة، ومدى امتلاكهم لكفايات بناء مشروع الحياة حيث تضمنت الاستمارة عددا من الأسئلة النصف المفتوحة، بحيث تعطي للمفحوصين الحرية لإبداء آرائهم، وقد تم تقسيم الأسئلة وفق محاور ترتبط بتساؤلات الدراسة الحالية:

1- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً اختيار مهني في إطار مشروع الحياة؟

ويندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- هل حددت المهنة التي ستحقق من خلالها أهدافك في الحياة؟
- هل ترى أن اختيار مهنة المستقبل يكون بعد إنهاء الدراسة؟
- هل ترى أن اختيار مهنة المستقبل أمر تتحكم فيه ظروف الحياة؟
- هل ترى بأنه مازال الوقت مبكراً للتخطيط لأهدافك المهنية في الحياة؟
- هل ترى أن وضعية إعاقتك هي التي تحدد أي المهن تناسبك في الحياة؟

2- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفايات بناء مشروع الحياة(الاستكشاف- الاستقلالية)؟

ويندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

2-1- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفاية استكشاف الهوية المهنية(الذات المهنية- المحيط المهني)؟

2-2- هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفاية الاستقلالية في الاختيار؟

المعالجة الإحصائية:

تم في هذه الدراسة استخدام أساليب الإحصاء الوصفي الملائمة لطبيعة وهدف الدراسة والمتمثلة في النسب المئوية.

3- النتائج ومناقشتها:

بعد جمع بيانات الدراسة بتطبيق استمارة جمع المعلومات واستطلاع آراء المراهقين المعاقين بصرياً الذين يمكن الحصول عليهم في إطار حدود الدراسة تم تفريغ البيانات وتبويبها، وفق تساؤلات الدراسة، وعليه يمكن عرضها وتحليلها فيما يلي:

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

1- ينص التساؤل الأول للدراسة على ما يلي: هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً اختيار مهني في إطار مشروع الحياة؟

والجدول التالي يوضح الأسئلة الفرعية المتعلقة بالاختيار في إطار مشروع الحياة والنتائج التي تم التوصل إليها:

جدول(3) نتائج التساؤل الأول المتعلق بالاختيار المهني في إطار مشروع الحياة

الفقرات المتعلقة بالاختيار المهني في إطار مشروع الحياة	لا		نعم		ذكور	إناث
	ك	%	ك	%	%	%
هل حددت المهنة التي ستحقق من خلالها أهدافك في الحياة؟	25	83.33	05	16.66	46.66	36.66
هل ترى أن اختيار مهنة المستقبل يكون بعد إنهاء الدراسة؟	07	23.33	23	76.66	43.33	33.33
هل ترى أن اختيار مهنة المستقبل أمر تتحكم فيه الظروف؟	10	33.33	20	66.66	33.33	33.33
هل ترى بأنه مزال الوقت مبكراً للتخطيط لأهدافك المهنية؟	07	23.33	23	76.66	33.33	43.33
هل ترى أن وضعية إعاقتك هي التي تحدد أي المهن تناسبك ؟	04	13.33	26	86.66	46.33	40.33

نلاحظ من الجدول أن استجابات المراهقين المعاقين بصرياً لا تعكس اختيار مهني في إطار مشروع، حيث دلت النتائج على ما يلي أن:

- لم يحدد (83.33%) من المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة المهنة التي ستحقق لهم أهدافهم في الحياة، حيث كانت النسبة الأعلى لصالح الذكور بنسبة (46.66%).
- (76.66%) من المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة يرون أن اختيار المهنة المستقبل يكون بعد إنهاء الدراسة، حيث كانت النسبة الأعلى لصالح الذكور بنسبة(43.33%).
- (66.66%) من المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة يرى أن مهنة المستقبل أمر تتحكم فيه ظروف الحياة لكلا الجنسين.

- (76.66%) من المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة يرى بأنه مزال الوقت مبكراً للتخطيط لأهدافه المهنية، حيث كانت النسبة الأعلى لصالح الإناث بنسبة(43.33%).
- (86.66%) من المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة يرى أن وضعية إعاقتهم تتحكم في اختيار المهنة المناسبة لهم، وكانت النسبة الأعلى لصالح الذكور بنسبة(46.33%).

وعليه؛ ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة استجاباتهم لا تعكس اختيارات مهنية في إطار مشروع الحياة، في هذا السياق، أشار بوسنة (1998) إلى نتائج للعديد من الدراسات التي أجريت على المستوى دلّت على أن اختيارات المراهقين آنية ومحدودة وتسيطر عليها الاتجاهات النمطية السائدة في المجتمع، وقد فسر ذلك بصعوبة جمع المعلومات حول مختلف المهن بالإضافة التغيير المستمر في متطلبات المهن.

والأمر يزداد صعوبة من وجهة نظر الباحثتين لدى المراهق المعاق بصرياً الذي تؤثر وضعية إعاقته سلباً على تقدير لذاته، كما تؤكد دراسة بن صياف(2012) أن التقدير السلبي للذات يجعل من الصعب تحديد اختيار مهني يتلائم مع خصائصه، أو اختيار لا يتكيف مع قدراته مما يدفعه إلى تأجيل اختياراته، كما أكدت دراسة Desrosiers & Cournoyer(2012). أن بناء المشاريع يتأثر بالقيود والصعوبات المحيطة بالفرد.

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني للدراسة على ما يلي: هل لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفايات بناء مشروع الحياة (الاستكشاف- الاستقلالية)؟ ويندرج تحت هذا السؤال سؤالين فرعيين يمكن عرض نتائجها على التوالي فيما يلي:

2-1- هل لدى المراهق المعاق بصريا كفاية استكشاف الهوية المهنية؟

حيث تضمن هذا السؤال عددا من الأسئلة النصف مفتوحة حول مدى توفر المعلومات الكافية التي تساعده على استكشاف الذات المهنية من ميول وقدرات واستعدادات؛ ومدى توفر المعلومات الكافية حول محيطه المهني القطاعات والأدوار والنشاطات المهنية ومتطلبات تلك المهن المسارات الدراسية والتكوينية، ومدى توافقها مع ما لديه من قدرات وامكانياته الحسية، والجدول التالي يلخص ويوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول(4) نتائج التساؤل المتعلق بكفاية استكشاف الهوية المهنية

كفاية الهوية المهنية	نعم		لا		إ. جزئية		إ. كلية	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
هل لديك المعلومات الكافية التي تساعدك على استكشاف الذات المهنية	7	23.33	23	76.66	8	26.66	15	50
هل لديك المعلومات الكافية التي تساعدك على استكشاف المحيط المهني	4	13.33	26	86.66	14	46.66	12	40
النسبة الكلية			100		56.66		43.33	

نلاحظ من النتائج المتوصل إليها والموضحة في الجدول أعلاه أن المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة لا يوجد لديهم كفاية استكشاف الهوية المهنية، حيث نلاحظ أن:

- (76.66%) منهم لا يوجد لديهم المعلومات الكافية التي تساعدهم على استكشاف الذات المهنية، كما أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر لصالح ذوي الإعاقة البصرية الكلية من خلال استجابة (50%) منهم.
- (86.66%) منهم لا يوجد لديهم المعلومات الكافية التي تساعدهم على استكشاف المحيط المهني، كما أظهرت النتائج وجود فروق طفيفة في النسبة تقدر بـ(0.66) بين ذوي الإعاقة البصرية الجزئية والكلية لصالح ذوي الإعاقة الجزئية.

وعليه؛ ومن خلال النتائج المتوصل إليها نستنتج أن المراهقين المعاقين بصرياً لا يوجد لديهم كفاية الاستكشاف، وهي النتيجة أكدتها العديد من الدراسات كدراسة الصبحي(2012) التي دلّت على أن مستوى الاستكشاف لدى المراهقين متوسط، ودراسة البلوشي وآخرون(2015) دلّت على أن الاستكشاف لدى المراهقون يتميز بالسطحية والبساطة وأن نقص المعلومات وعدم وجود قاعدة بيانات لسوق العمل تلزم المراهق على تأجيل اختياراته ودراسة دشاش(2017) التي دلّت على أن المراهق لا يمتلك معلومات حول ذاته كما لا يمتلك معلومات حول محيطه الاجتماعي والاقتصادي كما لا يمتلك ثقافة البحث عن المعلومات التي تساعده على بناء مشروع حياته حيث أكدت على ضرورة توفر هذه المعلومات لبناء مشروع الحياة.

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية الاستكشاف في عملية الاختيار واتخاذ القرارات وتحديد الأهداف ومساهمته في خفض مستوى القلق والصراع حيث دلّت دراسة(2010)Ari & Arslan ودراسة Kunnen(2010) إلى أنه كلما زادت مستويات استكشاف البيئة المحيطة والبحث والتنقيب على الأهداف المهنية في مرحلة المراهقة تنخفض معها مستوى الشعور بالقلق والصراعات؛ لأن كفاية الاستكشاف من وجهة نظر Huteau تساعد على نمو معارف جديدة تسمح باتساع مجال الإمكانات ويؤدي إلى الاختيار الذاتي لأن الفرد في عملية الاستكشاف مطالب بالتفكير في تعبئة الطرق للوصول إلى الأهداف.

كما أن فقدان حاسة البصر يحد من قدرة الفرد على الاستكشاف، حيث تلعب دورا مهماً في تزويد الفرد بكمية كبيرة وغير محدود من المعلومات والخبرات البيئية المحيطة به، حيث يشير سليمان(2013، 17) أن ثلث المعلومات التي يحصل عليها الفرد تأتي من خلال الفرص التي تتيحها المثيرات البصرية، ودراسة Shivani & Nishanee (2018) التي أكدت على أن فقدان حاسة البصر يؤثر سلباً على الحياة اليومية ونوعيتها أكثر من بقية الحواس، مما يجعل المعاق بصرياً في حاجة إلى تعويض ما حرم منه من الخبرات البصرية بالاعتماد على بقية الحواس التي تربطه ببيئته الخارجية للحصول على المعلومات والخبرات ومهارات الحياة اليومية، أو الاعتماد الكلي على المحيطين به لإشباع الحاجة إلى استطلاع العالم الخارجي الذي يراه من زاوية مظلمة فالمعاق بصرياً يعيش عالما لا يقل إثارة عن عالم المبصرين وكما تقول Baraga (المشار إليه في الحديدي 2002) إن عالم الكفيف يستثير لديه حب الاستطلاع والاستكشاف شأنه في ذلك شأن العالم المليء بالمثيرات البصرية بالنسبة للإنسان المبصر، خاصة في ظل غياب نشاطات التوجيه خاصة الإعلام الذي يمكن أن يوفر قنوات إعلامية مكيفة بما يتناسب مع الخصائص الحسية للمعاق بصرياً بدل أن يعتمد على غيره في البحث واستكشاف ذاته ومحيطه المهني، حيث تؤكد في هذا الإطار دراسة الأعور ولبوز(2017) على الدور الفعال للإعلام في عملية الاختيار حيث يعرفهم بقدراتهم وامكانياتهم الذاتية التي تؤهلهم لبناء مشاريعهم المهنية المستقبلية.

2-2- هل لدى المراهق المعاق بصرياً كفاية الاستقلالية في الاختيار؟، والجدول التالي يوضح الأسئلة الفرعية المتعلقة بكفاية الاستقلالية في الاختيار، حيث تم حصر أربع (04) عوامل يمكن أن تؤثر على اختيارات المراهق

المعاق بصرياً، بحيث يتاح للمفحوص اختيار أكثر من عامل في ذات الوقت بحسب درجة تأثير العوامل المحيطة التي تحد من استقلاليته في الاختيار:

جدول(5) استجابات عينة الدراسة حول كفاية الاستقلالية

كفاية الاستقلالية في الاختيار	ك	%	إ. جزئية %	إ. كلية %
أفضل أن اختار ما يناسبني في الحياة بمفردي.	13	43.33	36.66	6.66
أسرتي أدرى بمصلحتي لذلك أترك لهم مسألة اختيار ما يناسبني في الحياة.	27	90	23.33	66.66
يساعدني الأصدقاء ورفقاء التنقل في اختيار ما يناسبني في الحياة.	23	76.66	13.33	63.33
اختيار ما يناسبني في الحياة أمر تتحكم فيه الظروف والصدف.	20	66.66	16.66	50
المجموع	30	100	56.66	43.33

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المراهقين المعاقين بصرياً محل الدراسة لا يوجد لديهم كفاية الاستقلالية في الاختيار، حيث نلاحظ أن:

- (90%) منهم يترك اختيار ما يناسبه في الحياة للأسرة وأظهرت النتائج أن النسبة الأكبر لذوي الإعاقة الكلية بنسبة(66.66%).

- (76.66%) منهم يساعده الأصدقاء ورفقاء التنقل في اختيار ما يناسبه من قرارات في الحياة وأظهرت النتائج أن النسبة الأكبر أيضا لذوي الإعاقة الكلية بنسبة(63.33%).

- (66.66%) منهم اختياراته في الحياة تتحكم في الظروف والصدف، حيث أظهرت النتائج أن النسبة الأكبر لذوي الإعاقة الكلية بنسبة(50%).

- في حين أن(43.33%) منهم اختياراته مستقلة ولا يعتمد على المحيطين، وكانت النسبة الأكبر لذوي الإعاقة البصرية الجزئية بنسبة(36.33%).

وعليه؛ نستنتج من هذه النتائج أن المراهق المعاق بصرياً يفتقد لكفاية الاستقلالية في الاختيار وأن اختياراتهم تتأثر بالعوامل المحيطة، خاصة لدى ذوي الإعاقة البصرية الكلية وهي نتيجة منطقية، حيث أن للإعاقة البصرية ودرجتها تأثير على شخصية الفرد المعاق مما يجعله في حاجة إلى الإعتماد على الآخرين وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، كدراسة Augestag (2017) أن للإعاقة البصرية تأثير على شخصية الفرد وخصائصه النفسية، وأن الدعم الذي يتلقاه من المحيطين يعزز مفهومه لذاته، ودراسة الجراح والعتوم (2004) التي دلّت على أن احساس المعاق بصرياً بالعجز وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية يؤثر على مفهومه لذاته ودراسة Jones(1985) دلّت على مستوى عالي في مفهوم الذات السلبي والإحساس بالاعتمادية على الآخرين في إدارة شؤون حياتهم خاصة إذا تعلق الأمر بمستقبل حياتهم، ودراسة البلوشي وآخرون (2015) أكدت على النظرة والرسائل السلبية التي يتلاقها المراهقين من المحيطين بهم خاصة الأسرة تعيق تحقيق أهدافهم وتأجيلها، كما تؤكد دراسة زروالي(2012) وبن صياف(2012) أن المشاريع لدى المراهقين تتحدد بالمعطيات الاجتماعية والثقافية للمجتمع والتفاعلات الاجتماعية وتسهم في تحديد الاختيار المهني لديهم ودراسة بوصلب (2013) أن المجتمع الجزائري يتسم بالوصاية الوالدية على الأبناء في المسيرة الدراسية والمهنية، ودراسة شكور (1997،61) أن الأبناء يتأثرون برغبة الأهل في اختياراتهم

المهنية، كما يؤكد كيشادر وهيتو(2009، 220) إن المشاريع المستقبلية لدى المراهق تتطلب الاهتمام بمختلف الأنساق الدقيقة التي يشارك فيها خاصة الأسرة وجماعة الأقران.

4 -الخلاصة:

بهدف الكشف عن مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً؛ أجريت الدراسة على ثلاثون (30) مراهقاً معاقاً بصرياً بولاية الوادي، وباتباع المنهج الوصفي الاستكشافي واستخدام استمارة معلومات، فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا يوجد لدى المراهقين المعاقين بصرياً اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.
- لا يوجد لدى المراهقين المعاقين بصرياً كفايات بناء مشروع الحياة.

وعليه؛ وبناءً على ما خلصت إليه نتائج الدراسة من نتائج في إطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية والموضوعية تبرز حاجة المراهقين المعاقين بصرياً إلى بناء مشروع الحياة يساهم فيه جميع الأطراف المحيطين به، بحيث يطور من خلاله المعاق بصرياً الكفايات التي تساعده على بلورة هويته المهنية؛ وبالتالي لّفت انتباه المختصين في التوجيه وتأهيل المعاقين بصرياً، إلى ضرورة الاهتمام بنشاطات التوجيه في مراحل مبكرة؛ بتبني برامج تربية الاختيارات لمساعدة المراهق المعاق بصرياً على اكتساب الكفايات التي تساعده على بلورة هويته المهنية في إطار مشروع الحياة.

وعليه؛ وبناءً على ما تقدم يمكن الخروج بجملة من التوصيات والاقتراحات:

- الاهتمام بالتوجيه والتأهيل المهني لدى المعاقين بصرياً بما يستجيب لحاجاتهم وتطلعاتهم.
- تفعيل دور الإعلام المكيف الذي يوفر مصادر المعلومات الخاصة بتأهيل ذوي الإعاقة البصرية، بما يساعده على استكشاف هويتهم المهنية، من خلال استغلال تكنولوجيا الحديثة المكيفة.
- اقتراح برامج إرشادية تساعد المراهقين المعاقين بصرياً على استكشاف هوياتهم المهنية وبلورة أهداف مهنية تتناسب مع وضعية إعاقتهم.
- اقتراح برامج تربية الاختيارات لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً.
- اقتراح برامج إرشادية للتخفيف من أزمة الإحساس بالهوية واكتشاف المعنى الايجابي للحياة.
- اقتراح برامج لتنمية القدرة على اتخاذ القرار المهني لدى المراهقين المعاقين بصرياً.
- اجراء دراسات ميدانية للكشف عن مستويات أزمة الاحساس بالهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصرياً.
- اجراء دراسات ميدانية للكشف عن العلاقة بين أزمة الاحساس بالهوية المهنية ومشروع الحياة المهنية لدى المراهقين المعاقين بصرياً.

- المراجع:

ابن منظور (2005). لسان العرب. 12(4). لبنان: دار صادر.

أبو عطية، سهام (2015). *نظريات الإرشاد والنمو المهني*. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

أبوغزالة، سميرة (2008). *فعالية الإرشاد بالمعنى في التخفيف من أزمة الهوية وتحسين معنى الحياة الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع عشر. جامعة عين شمس.157-202.

أحرشاو، الغالي (د. ت). المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية. *مجلة الطفولة العربية*. (42).107-115.

الأعور، إسماعيل ولبوز، عبد الله (2017). دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(31).543-553.

بريك، نبيلة ومشري، سلاف (2018). قلق المستقبل المهني لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*. 1(47).85- 100.

البلوشي، باسمة والزبيدي، عبد القوي وكاظم، علي مهدي، والشوربجي، سحر (2015). حالات الهوية العقائدية السائدة لدى طلبة الصفوف(8-11) لمحافظة مسقط: دراسة نوعية. *المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعلم*.77(1).155- 170.

بن صياف، عائشة. (2012). *استراتيجية تصور المشاريع المهنية لدى التلاميذ دراسة سوسيوثقافية للمحددات المحيطة*. جامعة الجزائر.

بوسنة، محمود (1998). التوجيه المدرسي والمهني الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة*.(10).169-177.

بوصلب، عبد الحكيم (2013). أسلوب اتخاذ القرار كمدخل معرفي لبناء عملية الاختيار الدراسي والمهني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية جامعة منتوري قسنطينة*. (40).465-451.

الجراح، عبد الناصر والعتوم، عدنان (2004). تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعوقين بصرياً دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.5(1).38-56.

الحديدي، منى (2002). *مقدمة في الإعاقة البصرية*. الأردن: دار الفكر.

الخفاف، عباس إيمان (2014). *الملف التدريبي للطفل الغير العادي*. الأردن: دار المناهج.

دشاش، نادية (2017). المشروع المهني للطالب رؤية مستقبلية. *مجلة آفاق للعلوم جامعة الجلفة*. (6).331-340.

زروالي، لطيفة (2012). التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس. *دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. (7).156-185.

الزريقات، إبراهيم (2006). *الإعاقة البصرية المفاهيم والإعتبارات التربوية*. الأردن: دار المسيرة.

زقاوة، أحمد (2012). تصورات الشباب لمشروع الحياة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (8).234-252.

زقاوة، أحمد (2013). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*.7(2):186- 199.

سليمان، إبراهيم (2013). *سيكولوجية الإعاقة البصرية المعاق بصرياً بين القوى المعطلة والقوى المنتجة*. الأردن: الوراق.

شكور، جليل (1997). *تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني بحث ميداني*. لبنان: مؤسسة المعارف.

الصبحي، دلال. (2012). *الاستكشاف والبلورة والإلتزام المهني وعلاقاتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب طالبات الصف الثالث من مرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الضبع، عبد الرحمن فتحي. (2006). *فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة سوهاج: مصر.

العزة، حسني سعيد وعبد الهادي، عزت جودت (2014). *التوجيه المهني ونظرياته*. (2).الأردن: دار الثقافة.

القريطي، عبدالمطلب (2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. (ط 4). القاهرة: دار الفكر العربي.

كيشارد، جون وهيتو، ميشال، ترجمة امجيدي، خالد (2009). *التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق*. عالم الكتب الحديث: عمان.

مشري، سلاف وقريشي، عبد الكريم، وعمروني، حورية (2012). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(8).253-280.

مشري، سلاف. (2013). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

هلاهان وكوفمان وبيلان (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. ترجمة: جروان، فتحي والخمرة حاتم وصديق، لينا وطبال، سهى والعمايرة، موسى ومقداد، قيس وعليوات، شادن والعلي، صفاء والحياري، غالب وفواز، عمر والزراع، نايف والجابري، محمد الممكلة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

Foreign References:

Ari, R. & Arslan, E. (2010). Analysis of ego identity proces of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2). 744-750.

Augestad, L. B.. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. Cogent pschology.4(1). Available online Retrieved 26.07.2019. From: https://www.researchgate.net.

Biémar, S., & Philippe, M., & Romainville, R. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures Project Injunction: A contradictory and ungrounded double binding dilemma? A longitudinal approach to choice in higher education vocational guidance. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*.32(1).31-51.

Bogdan, M. (2014). Adolescents' Positive Expectations and Future Worries on their Transition to Adulthood. University Cluj-Napoca Romania. Social and Behavioral Sciences. *149*, 433-437. Available online Retrieved Janvi 25, 2019 ,From https://www.sciencedirect.com.

Bolanowski, W. (2005). Anxiety about professional future among yong dumps. *Journal of occupation medicine and environment health*.18(4):367- 374.

Desrosiers, E & Cournoyer, L. (2012). Cocevoir une Approch du consellng de carriére par L'intégration de L'analuse de Projets Personnels(AAP). (On-line) Available: https://ceric.ca/fr/2012/11/concevoir-une-approche-du-counseling-de-carriere-par-lintegration-de-lanalyse-de-projets-personnels-app/ 25/07/2019.

Dupont, P. (2000). Impact des Travaux de Super sur l'ducation à la Carrire: Recherches et Pratiques au Québec(Canada*).International Journal for educational and vocational guidance:85-98.*

Faurie, I., & Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*.46(2). Available online Retrieved 23.06/20219. From https://journals.openedition.org/osp/5378.

Guichard, J. (1997). Pojets Personnels des Adolescents: projet du présent ou projets d'avenir? In collectif, L'orientation face aux mutlions du travail, Paris: Editions Syros.

Huteau, M. (1992). *Les projets d'orientation des jeunes, approche psychologique, le projet: Un défi nécessaire face à un société sans projet*. Paris: ROPS. Editions l'harmattan.

Ibarra, A. (2006). *L'élaboration du projet de vie chez les jeunes adultes*, Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, Suiss.

Jones, Carroll. J. (1985). *Analysis of the sepecial handicapped* studeents, Remedial And special edcation. 6(5):32-36.

Kasim, K & Veli, D. (2004). The Relationship between Self- esteem and The level of anxiety of handicapped living in Earthquakes Areas .*The Journal of Psychological scieences*. 10(3). 15-33.

Kunnen, E. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. *An International Journal of Theory and Research*. (10):222–231.

Mezza, J., & Lhuilier, D ., & Loarer, E. (2016). Réorganisation du projet professionnel et remaniement identitaire : les effets capacitaires de l'activité des personnes atteintes de maladies chroniques. . *L'orientation Scolaire et Professionnelle*.45(2). Available online Retrieved 26.07.20219. From https://journals.openedition.org/osp/4997.

Shivani, N. & Nishanee, R. (2018). A review of visual impairment. African Vision and Eye Health.77(1). (Online) Available: https://avehjournal.org/index.php/aveh/article/view/393/758.

Vinciguerra, A Soulas, E & Bernot, L-C & Courtois, R. (2017). Validation de l'échelle d'autonomie-situnomie pour les étudiant.e.s de licence et vécu subjectif de décrochage universitaire. . *L'orientation Scolaire et Professionnelle*.2(46).

Young, R. A & Valach, L. LTranslated by Dumora, B & Guichard, J. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle.4(35). 495-509.*

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بريك، نبيلة ومشري، سلاف (2019). مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 60-75.

الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

Social competence and its relationship with self-esteem among some students with learning disabilities in the intermediate stage in Riyadh

خالد بن غازي ذعار الدلبحي *

جامعة شقراء(السعودية) *aldalbahi@su.edu.sa*

تاريخ الاستلام: 22-09-2019 تاريخ القبول: 07-11-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: يهدف هذا البحث إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في كل من الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، واشتملت عينة البحث على(40) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، مقسمين إلى(20) من التلاميذ(ذكور) ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، (20) من التلميذات(إناث) ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة تراوحت أعمارهم ما بين(12-15)عاماً بمتوسط قدره(12.75) سنة، وتراوحت نسبة الذكاء ما بين(101-106) بمتوسط قدره(103.5)، واشتملت أدوات البحث على مقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة(إعداد: الباحث)، ومقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة(إعداد: الباحث)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياسي الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس تقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: كفاءة اجتماعية؛ تقدير ذات؛ تلاميذ ذوي صعوبات تعلم؛ مرحلة متوسطة في مدينة الرياض.

Abstract: This current research aims to identify correlated relationship between social competence and self-esteem, and to identify the differences between males and females with learning difficulties in each of social competence and self-esteem. the research sample was(20) male students with learning difficulties(20) female students with learning difficulties all of which in the intermediate stage, and aged(12-15) years with mean age(12.75) years, and IQ between (101-106) with an with mean(103.5). The research tools included: The social competence scale for students with learning difficulties. The research results showed that there is a significant statistically correlation between the mean scores of males and females with learning disabilities on the social competence scale and the self-esteem scale for students with learning difficulties in the intermediate stage. There are significant statistically differences between the mean scores of males and females with learning disabilities on the social competence scale.

Keywords: Social Competence; Self-esteem; Students with learning disabilities; Intermediate stage in Riyadh.

*المؤلف المراسل: aldalbahi@su.edu.sa

1- مقدمة

تعد صعوبات التعلم من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في النظام التعليمي، حيث يعاني الطفل من العديد من المشكلات تشمل قصور في الجانب الاجتماعي يتمثل في قصور في التفاعل والتواصل مع الآخرين مما يترتب عليه قصور في الكفاءة الاجتماعية التي تؤثر سلباً على تقدير الطفل لذاته ومن ثَم تدني دافعيته للتعلم.

وتظهر صعوبات التعلم في انخفاض التحصيل في المواد الدراسية التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية مثل الرياضيات والقراءة والكتابة ويعود ذلك للاضطرابات في العمليات الذهنية(الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك)، وبالرغم من تمتع ذوي صعوبات التعلم بمستوى عادي أو مرتفع من الذكاء، إلا أن هناك مظاهر سلوكية كثيرة ومتنوعة قد يصاحبها أحياناً نشاط زائد، ويمكن التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بالاستفادة من برامج التدريس الفردي.(عبد الله، 1992)

وكما أن صعوبات التعلم لا يقتصر تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى المتعلم فحسب، بل يمتد تأثيرها إلى معظم سلوكياته لتشمل اللعب والتواصل والتفاعل وتكوين الصداقات والتي تتطلب مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية والتي ينخفض مستواها لدى ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي إلى انخفاض كل من التفاعلات الاجتماعية، العلاقات مع الأقران، المسؤولية الاجتماعية، المرونة الاجتماعية والانفعالية، المهارات الاجتماعية مواجهة المشكلات، وقد أشارت عدد من الدراسات إلى تدني الكفاءة الاجتماعية لديهم كما في دراسات Wight and Chapparo (2008)، وحسن(2009)، Carman, S. N., & Chapparo, C. J (2012)، كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه لدىالذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات مثل دراسة Poul(2003)، ودراسة Benowitz, A. J (2010)، ومن ثَم تناولت بعض من الدراسات تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية كما في دراسة Latifi, Z., & Aghababaei, S(2017)، كما أشارت دراسة المقداد وآخرين(2011) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

بالإضافة إلى تدني قدرتهم على ممارسة الكثير من أنشطة الحياة اليومية والتي تتأثر بتدني تقدير الطفل لذاته حيث أشارت بعض الدراسات إلى ذلك مثل دراسة Alesi et al.(2012)، ودراسة Satiand Vig(2017) ومن ثم تناولت عدد من الدراسات تحسين تقدير الذات من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية كما في دراسات Nye(2009)، ودراسة Motlagh, et al.(2015)، ودراسة Raines, J.(2016).

وقد اتفقت كل من دراسات القريوتي وآخرون(2001)، والزيات(2002)، و(Hammill, Leigh, McNutt, & Larsew, 2007) على أن صعوبات التعلم بشكل عام لا تقتصر على مرحلة تعليمية بعينها، إلا أن صعوبات التعلم الأكاديمية تنتشر في المرحلة الابتدائية بشكل أكثر من المراحل التعليمية الأخرى، فلا توجد صعوبات تعلم أكاديمية منفردة دون وجود صعوبات تعلم نمائية وهي نتيجة صعوبة التعلم النمائية.

كما أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات ذات الأساس المعرفي مثل حل المشكلات، كما أن التعرف على درجة تقدير الذات ومستوى الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتنميتها يساهم في الحد بقدر كبير من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي يحتمل أن يتعرضوا لها، ويحد من خطورة الكثير من السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة التي يمكن أن تصدر عنهم، والتي تؤدي إلى عدم توافقهم وعزلتهم اجتماعياً.(عبد الله،2008، 73)

وبناء على ما سبق ذكره، فإن ضعف مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً على تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، ومن هذا المُنطلق يُشير التراث السيكولوجي إلى أنالكفاءة الاجتماعية تؤثر في تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، ولهذا نجد أن زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل تجعله يكون مفهوم ذات مرتفع يؤدي إلى أداء مدرسي مرتفع مما يجعله يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته بينما انخفاض الكفاءة الاجتماعية لدى الطفل تؤدي إلى تقدير الذات وبالتالي أداء مدرسي منخفض تجعله يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة لأنه يتوقع الفشل قبل القيام بالمهمة ويتطلب ذلك بحث العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وانطلاقاً من هذا الواقع جاءت الحاجة ماسة لهذه الدراسة.

1. 1- مشكلة البحث:

شعُر الباحث بمشكلة البحث الحالي أثناء متابعته لطلاب التربية العملية في برامج صعوبات التعلم من خلال ما لاحظه من انتشار مظاهر متعددة للقصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تشتمل على القصور في مهارات توكيد الذات والتي تظهر في عدم القدرة على التعبير عن مشاعره والدفاع عن حقوقه، والقصور في مهاراته الوجدانية والتي تظهر في عدم القدرة على إقامة علاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وعدم القدرة على إدارة التفاعل معهم ومن ثم قصور في التعاطف والمشاركة الوجدانية، وقصور في مهارات الاتصال ومن ثم عدم القدرة على نقل المعلومات من وإلى الآخرين سواء لفظياً أو غير لفظياً وقصور في مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية، ومن ثم عدم القدرة على معرفة السلوك الاجتماعي الملائم وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا عن قدراته وكفاءته الذاتية ومن ثَم تكوين مفهوم سالب عن ذاته، فينشأ عن ذلك ردود فعل داخلية لديه تؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر والألم النفسي، الذي يؤدي إلى عدم السعادة، وهو الأمر الذي أكدته الأدبيات النفسية المتمثل في الأُطر النظرية والدراسات السابقة والتي تناولت وجود علاقة ارتباطية بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات مثل دراسةPoul(2003)، ودراسة Benowitz, A. J(2010)، كما أشارت دراسة المقداد وآخرين(2011) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث بينما لم تشير أي من الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات ومن ثَم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياسي الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس تقدير الذات؟

1. 2- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات.

2- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية.

3- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات.

1. 3- أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- أنها تساعد في توضيح العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

2- تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على مدى تأثير زيادة الكفاءة الاجتماعية في زيادة تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، والتي تسهم في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم.

3- تفتح هذه الدراسة مجالات عديدة لإجراء دراسات مستقبلية لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، من أجل زيادة تقديرهم لذواتهم مما يحقق الأمن النفسي للطفل والذي يظهر أثره في زيادة تحصيله الدراسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1- تساعد هذه الدراسة في إجراء مزيد من الدراسات حول الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم خاصة تقديم دراسات برامجية تهتم بتنمية الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات.

2- تساعد هذه الدراسة المعلمين والعاملين في مجال صعوبات التعلم على التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

3- تساعد هذه الدراسة مقدمي الرعاية على التركيز على المهارات التي تساعد ذوي صعوبات التعلم على زيادة كفاءتهم الاجتماعية مما يساعد في زيادة تقديرهم لذواتهم ومن ثم تفاعلهم مع الآخرين.

4- تفعيل دور الخدمات النفسية التي تقدم في المدارس لزيادة الدعم النفسي لذوي صعوبات التعلم من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها.

1. 4- حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: أقتصر البحث على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على عينة من التلاميذ والتلميذات المقيدين في بعض برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(1441هـ).

1. 5- مصطلحات البحث الإجرائية:

يمكن تحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية:

- الكفاءة الاجتماعية: Social Competence: هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتحديد السمات الشخصية والحالات

الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه.(Faber, 1999, 43)

التعريف الإجرائي للكفاءة الاجتماعية: تعرف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

- تقدير الذات: Self- Esteem: يعرف تقدير الذات بأنه تصور الطفل عن نفسه من عدة جوانب، تشمل الجوانب الاجتماعية والانفعالية والجسمية.(غيث،2006، 24)

ويعرف الباحث تقدير الذات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Children's with learning disabilities: هم الذين يُظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية(كما يقاس بالاختبارات التحصيلية)، وأدائهم المتوقع(كما يقاس باختبارات الذكاء أو القدرات العقلية)، ويكون ذلك في شكل قُصور في أدائهم للمهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويُستبعد من هؤلاء ذوي الإعاقات المختلفة(الخطيب والحديدي،2007، 185)، ويعرف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم هم التلاميذ المقيدين في برامج صعوبات التعلم بالتعليم العام في مدينة الرياض.

1. 6- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الكفـاءة الاجتماعيـة: تعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل الهامة في تجديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، فمجتمع اليوم في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام، ويضطلع بواجباته ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيهه من جانب شخص آخر، فضلاً عن أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى النجاح الاجتماعي، والتكيف السليم، وتدل على التوافق كما تعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد.(عبد الله والسيد، 2011)

1- مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

يُعرف(هويز) الكفاءة الاجتماعية بأنها مصطلح ملخص يعكس الحكم الاجتماعي المتعلق بالنوعية العامة لأداء الفرد في موقف معين ، وعرفها(جريشام وريشلي) بأنها المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة(الترتوري،2003، 2)، كما عرفها المغازي(2004) بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.(المغازي،2004، 479- 480)

يتضح مما سبق أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن مجموعة من المهارات الاجتماعية تشمل المواجهة وتوكيد الذات والتواصل والتعبير عن المشاعر والاهتمام بالآخرين، والتي يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان لإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.

2- عناصر الكفاءة للاجتماعية:

يذكر Kazdin أن المهارات المكونة للكفاءة الاجتماعية هي توكيد الذات، ومهارات المواجهة أو مهارات التواصل، ومهارات تنظيم المعرفة والمشاعر(Kazdin,A.,2000, 334)، ويرى حبيب(2003) أن مكونات الكفاءة

الاجتماعية تشمل على خمسة عناصر هي(القدرة على تأكيد الذات، الإفصاح عن الذات، مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، إظهار الاهتمام بالآخرين، فهم منظور الشخص الآخر).(حبيب،2003، 7)

ويشير شوقي(2002) إلى أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية وهي:

أ- مهارات توكيد الذات: تظهر هذه المهارات في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والأداء والدفاع عن الحقوق، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين.

ب- مهارات وجدانية: تظهر هذه المهارات في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم، وتشمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.

جـ- مهارات الاتصال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظياً أو غير لفظياً، وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

د- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه الانفعالي اللفظي وغير اللفظي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.(شوقي،2002، 5- 52)

3- الكفاءة الاجتماعية: يرى البعض أنه حتى يصبح الفرد ذا كفاية اجتماعية عليه أن يكون قادراً على الاتصال مع الغير، وعلى إقامة صلات معهم يستطيع بها أن يتفاهم معهم ويفهمهم بلغة الحوار، كما يفهم ما عندهم من مشاعر وأحاسيس عن طريق لغة العيون وما يبدوا على وجوههم من ملامح وإيماءات تدل بما توحي به للرائي على شعور الآخرين وأحاسيسهم، وعليه أن يكون قادراً كذلك على المشاركة الجماعية والمبادرة في الحديث والمشاركة فيه، وأن يكون عنده في الوقت نفسه أسلوب يستميل به الغير ويصغون إليه سواء بالوسائل اللفظية المباشرة أم بالإيحاء والدلالات المعنوية، وأن يكون قادراً على استخدام اللغة بشكل مؤثر في نفوس السامعين.(عبد الرحيم،2000، 129)

4- القصور في الكفاءة الاجتماعية: يوضح جولمان(2000) أن الأبحاث أظهرت أن هناك واحد من كل عشرة أطفال يعاني من مشكلة أو أكثر في المهارات الاجتماعية وقد يكون عدم الكفاءة الاجتماعية أو العجز الاجتماعي أكثر إيلاماً ووضوحاً عندما يقترب الطفل من مجموعة من الأطفال بهدف الانضمام إليهم وأنها حقا لحظة خطيرة، لحظة يكون المرء محبوباً أو مكروهاً من الآخرين ينتمي إليهم أو لا ينتمي، ولنا أن نتصور منظر طفل يحوم حول مجموعة من الأطفال يلعبون معاً ويريد الاشتراك معهم ولكنهم يتركونه خارج مجموعتهم وهذا المنظر مؤثر ويمثل موقفاً قاسياً على الطفل، ويؤكد(مصطفى، 2003) أن التراث السيكولوجي يؤكد على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية وخصوصا الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية.

5- أهمية الكفاءة الاجتماعية: تعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته، وعلاقاته الاجتماعية، فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه قدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية(مصطفى،2003، 127)، والكفاءة الاجتماعية مفيدة في الوقاية من المشاكل النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة مثل الجنوح وتعاطي المخدرات، حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار الفرد إلى الكفاءة الاجتماعية يرتبط باضطراب المسلك والمشكلات السلوكية

أو الانفعالية(Schiff,R,2009, 54) كما أن الكفاءة الاجتماعية تسهم في حفظ المشكلات السلوكية (Langeveld, Gundersten & Snartdal,2012)، وتشير دراسة المغازي(2004) إلى أن أهمية الكفاءة الاجتماعية يرجع إلى تأثيرها على قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي وقدرته على مواجهة الضغوط الحياتية، كما أنها تؤثر على التحصيل الأكاديمي(المغازي، 2004)، ويشير البعض إلى أن أهمية الكفاءة الاجتماعية تكمن في الأسباب الآتية:

أ- أنها تقدم مؤشرات نسبية للفرد مما يتيح له فرصة المقارنة مع أفراد في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي.

ب- أنها توضح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في شخصية الفرد.

جـ- أنها تفيد في التعرف على الجماعات غير السوية.(السرسي وعبد المقصود،2001، 20)

6- علاقة الكفاءة الاجتماعية بالأسرة: وتعني إساءة معاملة الأطفال استخدام العقوبة البدنية أو النفسية المتكررة من الوالدين أو أحدهما للأطفال القصر سواء أكان ذلك عن طريق الضرب المقصود، والعقاب البدني المبرح وغير المنظم، أو من خلال السخرية والإهانة المستمرة للطفل أو من خلال إهمال رعايته وعدم توفير احتياجاته الصحية والجسمية أو النفسية، والاجتماعية الأساسية، أو من خلال استغلالهم من جانب القائمين على رعايتهم وتكليفهم لأعمال تفوق طاقاتهم(عبد الله، 2000)، والإساءة للطفل لها تأثيرات سلبية أساسية تتضمن سلوكيات عمديه خاطئة في حق الطفل يرتكبها الوالدان أو القائمون على رعايته بصورة فرديه أو جماعية وتسبب له أذى نفسي وتضر بسلوكياته وانفعالاته وقدراته العقلية وصحته النفسية(إبراهيم، 2004)، فالإساءة بأشكالها المختلفة تلحق الضرر المباشر بالطفل ويحول دون إشباع حاجته النفسية والتربوية، ولها أثار نفسية وجسدية وأكاديمية بالإضافة إلى أثارها المتعلقة بالنمو الاجتماعي، والمساندة الاجتماعية من الأمهات يؤدي إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء، كما أن قسوة الآباء والأمهات المتمثلة في الصفع والضرب والصراخ يرتبط بتدني الكفاءة الاجتماعية لأبنائهم، كذلك التفاعلات السلبية مع الأقران أعلى عند الأطفال ذوي الآباء التسلطيين من الأطفال ذوي الآباء المتسامحين(Altay & Gure,2012)، بينما يرتبط أسلوب التسامح للوالدين بدرجات عالية من الكفاءة الاجتماعية للأبناء فأسلوب الوالدين في تربية أبناء هو الأكثر تحديداً وفاعلية في ثقافة المجتمع لتطوير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال كما أن هناك علاقة بين التدعيم الوالدي والكفاءة الاجتماعية(DeSouza & Pawl,2013) كما أن البيئة المنزلية الفوضوية غير المنظمة تؤثر سلباً على الكفاءة الاجتماعية، بينما جودة الرعاية من قبل المدرسة تؤثر إيجابياً على الطفل(Lieny,2010, 24) ومن الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

دراسة Poul(2003) والتي تناولت المقارنة في مفهوم الذات العام وإدراك الذات الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بأخواتهم وتضمنت الدراسة(19) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم في المدى العملي(8-13) سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإخوانهم في مفهوم الذات العام وفي إدراكات الذات الأكاديمية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وإخوانهم ، كما أشارت تقديرات الوالدين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية لديهم.

كما تناولت دراسة Wight and Chapparo(2008) التعرف على ما إذا كانت الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وشارك

في هذه الدراسة عينة من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم و 21 طفل بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية كما يدركها المعلمين ، وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون قصور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأنها من أهم المؤشرات التي ترتبط بفقر الأداء الأكاديمي لديهم بالإضافة إلى فقر مهاراتهم الاجتماعية.

وتناولت دراسة حسن(2009) التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المرحلة الابتدائية في مدينة مسقط العمانية،وبلغت عينة الدراسة 120 تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين الأولى 60 تلميذة وتلميذا، ممن يعانون من صعوبات التعلم و60 تلميذ وتلميذة من الأسوياء من الصف الثالث والصف الرابع من ثلاث مدارس حكومية في مدينة مسقط، ومن الأدوات التي استخدمت في الدراسة نظام تقدير المهارات الاجتماعية الذي طوره جريشام وأليوت(1990)، وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات أداء أفراد العينة(الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء) في أبعاد نظام التقدير الثلاثة ومقاييسها الفرعية، ولصالح الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

كما تناولت دراسة.Benowitz, A. J(2010) الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تبني نموذج الخطورة والمرونة النفسية لاستكشاف العوامل الوقائية الخارجية(الصداقة والمساندة الاجتماعية من الأسرة والأقران والمعلمين) والعوامل الوقائية الداخلية(الفعالية الذاتية الاجتماعية) للتعرف على مدى إسهامها في الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على 58 طفل من ذوي درجات صعوبات التعلم المختلفة ومعلميهم، وتم إجراء تقارير ذاتية فردية وجمع تقديرات المعلمين لهؤلاء التلاميذ. وكشفت نتائج الدراسة أن جميع العوامل الداخلية والخارجية الوقائية ترتبط بالمهارات الاجتماعية ارتباطاً دالاً إحصائيا وتنبئ عن المهارات الاجتماعية كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروق في العمر والعنصر عند تناول الفعالية الذاتية.

أما دراسة المقداد وآخرين(2011) فقد هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعا لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما،وشارك في الدراسة 286 طالبا وطالبة، منهم 181 طالب وطالبة من العاديين، و97 طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم،واستخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون(2005)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين على الأداة بشكل عام، وعلى أبعادها الفرعية، وأنّ الطالبات العاديات كُن أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصا في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة.

كما هدفت دراسة .Carman, S. N., & Chapparo, C. J(2012) إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال تصورات الأمهات عنها كما هدفت الدراسة إلى استكشاف التفاعل الاجتماعي أثناء الأداء الوظيفي في المدرسة والمنزل ، وشارك في الدراسة عينة قوامها 10 من الأطفال ذوي عمر 8–12 سنة من ذوي صعوبات التعلم وأمهاتهم، وتم إجراء مقابلات شبه مقننة مع المشاركين الأطفال والأمهات، وأبرزت نتائج الدراسة أن هناك أربعة موضوعات مهمة تشمل: أهمية المهارات

الاجتماعية وتأثير انخفاض(المهارات الاجتماعية وصعوبات التخطيط وحل المشكلات في المواقف الاجتماعية) وتأثير الكفاءة الاجتماعية على الأداء الوظيفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأكد الأطفال المشاركين على أهمية المهارات الاجتماعية في المواقف الفردية وليس المواقف الجماعية، كما أكدت نتائج الدراسة على أن المشاركة الاجتماعية تعتبر جزء مكمل لقدرة الطفل على المشاركة في الأداء البدني وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون أهمية الكفاءة الاجتماعية.

بينما تناولت دراسة Milligan, K., et al(2016) تقييم فاعلية الكفاءة الاجتماعية لدى مجموعة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينتشر بينهم صعوبات وتحديات في الكفاءة الاجتماعية وخاصة الذين يعانون من مشكلات صحية، فالكفاءة الاجتماعية ترتبط بمجموعة معقدة من المهارات تشمل المهارات الاجتماعية، والقدرة على اتخاذ المنظور، وفهم البيئة الاجتماعية، وتنمية تلك المهارات يستلزم التركيز على التنظيم السلوكي والانفعالي وهي نقطة الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي بلغ متوسط عمرها 11.4 سنة، واشتملت أدوات الدراسة على برنامج للكفاءة الاجتماعية يعتمد على مستوى الطفل في التنظيم الانفعالي والقدرة على معالجة المعلومات وأهداف الكفاءة الاجتماعية، وقام الوالدين بتطبيق مقاييس كمية بالإضافة إلى ملاحظات التلاميذ المشاركين وترشيحات المعلمين، وكشفت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين ينخرطون في علاقات اجتماعية ايجابية والمهارات الوظيفية يتحسنون في الكفاءة الاجتماعية بصورة أفضل، كما أشارت الدراسة أن المهارات التي تم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عليها في الدراسة الحالية قد ساهمت في معايشة هؤلاء الأطفال لخبرات اجتماعية ايجابية.

أما دراسة.Latifi, Z., & Aghababaei, S(2017) فتناولت فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وشارك في الدراسة عينة قوامها 40 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية وتقسيمهم بصورة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، واشتملت أدوات الدراسة على برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في 10 جلسات، مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالضابطة من ذوي صعوبات التعلم كما وجد أن هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي بينما لم تظهر فروق داله في التطبيق التتبعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أكدت نتائج الدراسة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى الإخفاق الأكاديمي يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية وتدني في مفهوم الذات والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات ولذا فإنهم في حاجة إلى التغلب على تلك المشكلات كذلك، وتستنتج الدراسة أن أساليب المعاملة الجيدة من الوالدين قد تحسن من مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: تقدير الذات Self-steam:

1- تعريف تقدير الذات: يُعرفه فاروق عبد الفتاح بأنه تقييم وإدراك الشخص لذاته وحكمه على قيمته وقدراته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين(موسى،2001، 4)، كما تعرفه الكاشف بأنه هو التقييم أو الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، بالإضافة إلى اتجاهات الفرد سلباً أو إيجاباً نحو نفسه، فتقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يرى نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما التقدير المنخفض للذات يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو انتقاد وإهمال الذات.(الكاشف،2004، 75)

2- نظريات تناولت تقدير الذات:

أ- نظرية الحاجات(Maslow): يرى(Maslow,1970) أن تقدير الذات تعتبر حاجة إنسانية تعتمد في المقام الأول على التنافس الحقيقي والتفرد والإنجاز وليس على عوامل خارج نطاق الفرد(التعزيز الخارجي)، ويظهر تقدير الذات في الثقة بالنفس والشعور بالتمييز والاقتدار، وعلى الجانب الآخر فإن إحباط هذه الحاجة يؤدي إلى الشعور بالضعف والعجز وعدم الكفاية وأحياناً الشعور بالأسى وعدم الجدوى(عتريس،1997، 45) فالأطفال لديهم حاجات أساسية هي الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والحب والانتماء والتقدير وتحقيق الذات ويلعب الوالدان والمربون دوراً مهماً في إعداد الأطفال للقيام بالاختبارات المتعلقة بإشباع حاجاتهم الأساسية وعليهم أن يساعدوا الأطفال، ويتيحوا لهم فرصة النمو، دون أن يحاولوا تشكيل نموهم والتحكم فيه، وبذلك يتحقق للطفل التوافق وتحقيق الذات.(زهران،2005، 93)

ب- نظرية مفهوم الذات Self Concept Theory(Rogers): ويتفق Rogers مع ماسلو في أن تقدير الذات حاجة إنسانية تشير إلى شعور الفرد بالرضا حين يستحسن نفسه وبعدم الرضا حين يستهجنها، وهي حاجة مكتسبة تظهر نتيجة الاقتران بين خبرات الذات وإرضاء أو إحباط الحاجة للتقدير، ويُشير روجرز إلى أن تقدير الذات العالي ومفهوم الذات الإيجابي يتأتيان من خلال قبول الوالدين للأبناء وتقديرهم تقديراً إيجابياً غير مشروط، ويعني التقدير الإيجابي غير المشروط قبول الطفل واحترامه كما هو دون شرط، كما أن التقدير الإيجابي يؤدي إلى نمو وارتفاع تقدير الذات للأبناء، ليس معنى التقدير الإيجابي غير المشروط غياب الضوابط المفروضة على الطفل ولكن هذا يعني أن الأب والأم يهيأن الجو النفسي للطفل الذي يتم من خلاله قبول الطفل وتقديره كما هو دون شروط، مما يتيح له تقدير ذاته وتحقيقه لها(عتريس،1997، 45، العنزي،1998، 24)، ويشير زهران إلى أن الفرد يحول خبراته التي يمر بها خلال مواقفه الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية، أو يتجاهلها على أنها لا علاقة لها ببنية الذات أو يذكرها أو يشوهها(إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات) أو إذا أختبر صراعاً بين تقييمه وتقييم الآخرين، فإنه قد يضحى بتقييمه ويذكر أو يشوه خبرته ويغير سلوكه ليطابق إدراك وتقييم الآخرين، وهذا الإنكار والتشويه لخبرات الفرد يؤدي إلى القلق واللجوء إلى حيل دفاعية وسوء التوافق النفسي.(زهران،1997، 70)

3- علاقة تقدير الذات بصعوبات التعلم: ميز براوت وبراون(1996) بين مشاكل أولية وثانوية كما يلي:

* المشاكل الأولية: وهي لا تتعلق بالأساس بالإعاقة، وفي برنامج العلاج يجب التركيز على تلك المشكلات ومنها، الفقر، والخلافات بين الوالدين، والتوترات البيئية.
* المشاكل ثانوية: وهي تتعلق بالإعاقة، وفي برنامج العلاج يجب التركيز على نقاط القوة لدى الطفل وخاصة تلك التي تتعلق بالجوانب غير الأكاديمية لما لها من ترابط إيجابي مع تقدير الذات، وبذلك تساعدهم على اختبار النجاح، ونجد أن عمليات المداخلة التي هدفت إلى تعزيز فهم الذات كانت إحدى توجهين:
* التطور الاجتماعي: تحسين المهارات الاجتماعية والتنبيه على أهمية السياق البيئي العلائقي(حيث الدمج كان إيجابياً).

* التحصيل الدراسي: المدخلات التي ركزت على التحصيل الأكاديمي والاجتماعي كان لها أكبر الأثر في تحسين تقدير أطفال صعوبات التعلم لذواتهم(الغوراني، 2006)، ومن الدراسات التي تناولت تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

دراسة Nye(2009) تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده(الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) في رفع المستوى الدراسي للتلاميذ، وقد تم تطبيق البرنامج على عينة قوامها(73) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم(القراءة والكتابة والرياضيات) في ولاية فلوريدا وبمتوسط عمر بلغ(12) سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدام الباحث الاختبارات التحصيلية ومقياس مفهوم الذات بأبعاده(الاجتماعي، والأكاديمي، والجسمي)، كما استخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع، وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة، والسيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج التحليل(ANOVA) فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، وفي زيادة المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة .Alesi et al(2012) إلى إجراء مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تقدير الذات في المدرسة وتعويق الذات في مرحلة الطفولة، شارك في الدراسة 56 طفل من ذوي صعوبات التعلم ذوي عمر زمني8 سنوات مقسمين إلى(23) إناث و(33) ذكور من تلاميذ الصف الثالث، واستخدمت الدراسة مقياس لقياس تقدير الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل من الأطفال العاديين في مستوى تقدير الذات وأنهم أقل في استخدام استراتيجيات تقدير الذات وأكثر استخداماً لاستراتيجيات تعويق الذات مقارنة بالأطفال العاديين.

كما تناولت دراسة ,.Motlagh, et al(2015) فاعلية تعليم المهارات الاجتماعية في تقدير الذات وأبعادها(الذات والأسرة والاجتماعية والأكاديمية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وشارك في الدراسة عينة قوامها 30 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس بالمدرسة الابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل مجموعة قوامها 15 تلميذ، واستخدمت الدراسة مقياس كوبر سميث لتقدير الذات ومقياس المهارات الاجتماعية، وخضعت المجموعة التجريبية لعدد 12 جلسة للتدريب على المهارات الاجتماعية مدة الجلسة الواحدة 45 دقيقة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل تقدير الذات وأبعادها(الذات والأسرة والاجتماعية والأكاديمية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بينما تناولت دراسة .Raines, J(2016) تحسين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث شارك في الدراسة 40 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تم تشخيصهم وفقا لدليل التشخيص الإحصائي الخامس للأمراض العقلية، واستخدمت الدراسة اثنين من الأدوات هما مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برامج التدخل المتمركزة على الوالدين وخاصة أنها تشتمل على تعليم مهارات الوالدية ومعرفتهم بالحياة اليومية والاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأنها تقدم للوالدين فرصة تبادل الخبرات في بيئة مدعمة ومفيدة للطفل ذو صعوبات التعلم، كما أوصت الدراسة بإمكانية استخدام الأقران في تحسين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسةVig and Sati(2017) إلى تقييم تأثير كل من القلق الأكاديمي وتقدير الذات على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وشارك في الدراسة عينة قوامها 80 طفل من ذوي صعوبات التعلم تم التأكيد على عدم تناولهم أي أدوية أو علاجات في آخر 6 أشهر قبل تطبيق الدراسة، واستخدمت الدراسة مقياس كوبر سميث لتقدير الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم ومقياس القلق الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أن معظم الأطفال

ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في تقدير الذات وأن ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتبط بانخفاض مستوى القلق الأكاديمي لديهم.

ثالثاً: صعوبات التعلم Learning disabilities:

أ- **مفهوم صعوبات التعلم:** يعرفها "منسي" بأنها عبارة عن المشكلات التي تواجه المتعلم عندما يُقدم على تعلم موضوع معين، ومن شأن هذه العقبات أو تلك المشكلات أن تُحد من الجهد الذي يبذله المتعلم وتعمل على تثبيط نشاطه، وتكون واحدة من العوائق التي تُعيق تحقيق التعلم(منسي، 2003)، وتُشير الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى مصطلح صعوبات التعلم والذي نشرته في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المراجعةDSM – IV-TR: على أنه يشير إلى مجموعة من الاضطرابات يمكن تصنيفها من خلال المشكلات المترتبة على التحصيل الأكاديمي الذي يتم تقديره من خلال التحصيل المنخفض عن المستوى المتوقع في الجانب التربوي والقدرات العقلية لدى هؤلاء الأفراد الذين لهم نفس العمر الزمني لأقرانهم.(Keith and Kathleen,2005, 282)

أ- **أوجه القصور الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:** يعاني ذوي صعوبات التعلم من انخفاض واضح في الثقة بالنفس لدى البعض، وسوء التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صورة انطواء ونقص الشعور بالسعادة النفسية، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر من زملائه العاديين في المواقف الاجتماعية(ربيع وآخرين،2010، 266)، ويرتبط اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة بالتطورات في القدرات السلوكية والاجتماعية، فغالباً ما يرتبط التوتر والاكتئاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي، مما يدفع ذوي صعوبات التعلم إلى تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم، مما يجعل خبراتهم وتجاربهم الانفعالية تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم من الأسوياء، كما يعانون من صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وصعوبة ضبط الذات فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين فهم لا يقدرون نتائج سلوكياتهم تجاه الآخرين والانسحاب الاجتماعي فهم يمتازون بالكسل غير مبالين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مُبررة، الاتكالية فهم يظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين أو غيرهم والتي تبرز في صورة طلب المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم أثناء تأدية الأنشطة، فهم يُصرون على حاجتهم للمساعدة، تشتت الانتباه، مفاهيمهم عن ذواتهم ضعيفة فهي في العادة دائماً سلبية أو مُتدنية النشاط المفرط وكثرة التململ وعدم الاستقرار وتحطيم اللعب وعدم إتباع التعليمات.(البطاينة وآخرون،2009، 74)

تعقيب على الدراسات السابقة:

- يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من قصور في الكفاءة الاجتماعية حيث أشارت بعض الدراسات إلى ذلك مثلWight and Chapparo(2008)، حسن(2009)، المقداد وآخرين(2011)، ودراسة Carman, S. N., & Chapparo, C. J(2012).

- تناولت بعض الدراسات العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم كما في دراسات حسن(2009)، Carman, S. N & Chapparo, C. J(2012)، و Milligan, K., et al(2016).

– تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وغيرها من المتغيرات تبعاً لهدف كل منها مثل دراسة Benowitz, A. J.(2010) التي تناولت علاقتها بالمرونة النفسية، ودراسة المقداد وآخرين(2011) الذي قارن فيها بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

– تناولت بعض الدراسات لتحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم كما في دراساتLatifi & Aghababaei(2017) بالإضافة إلى تأثيرها على تقدير الذات.

– العينة: أجريت بعض الدراسات على ذوي صعوبات التعلم فقط مثل عبد الحميد حسن(2009)، Benowitz (2010)، Chapparo(2012)، Milligan, K et al(2016)، Aghababaei(2017)، Nye(2009) Motlagh, et al,(2015)، Raines, J.(2016). بينما البعض الآخر أجرى على ذوي صعوبات التعلم وفئات أخري مثل دراسة المقداد وآخرين(2011) التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

– يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من قصور في تقدير الذات حيث أشارت بعض الدراسات إلى ذلك مثل دراسة Alesi et al.(2012)، ودراسة Sati and Vig(2017).

– كما تناولت عدد من الدراسات تحسين تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية كما في دراسات Nye(2009) تنمية المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات، وتناول Motlagh, et al.,(2015) تعليم المهارات الاجتماعية لتنمية تقدير الذات، بينما Raines, J.(2016) تناول تحسين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أما البحث الحالي فقد تناول العلاقة الإرتباطية بين الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات.

– المرحلة الدراسية: أجريت معظم الدراسات على أطفال المرحلة الابتدائية كما في دراسات حسن(2009) Benowitz(2010)، Carman, S. N & Chapparo, C. J(2012)، Milligan, et al(2016)، Nye (2009) Motlagh, et al,(2015)، ومن هنا يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء البحث الحالي على المرحلة المتوسطة والتي لم تهتم بها الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث.

فروض البحث: صاغ الباحث الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للأسئلة التي أثارها في مشكلة البحث.

1– توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياسي الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس تقدير الذات.

2 – الطريقة والأدوات:

أولاً : منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه يهدف إلى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعية بتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، ومن هنا تكون هذا البحث على مجموعتان: التلاميذ(ذكور) ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، التلميذات(إناث) ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة.

ثانياً: مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من(40) من التلاميذ والتلميذات المقيدين في بعض برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام في منطقة الرياض.

ثالثاً: عينة البحث:

اشتملت عينة البحث الحالية على(40) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، مقسمين إلى: (20) من التلاميذ(ذكور) ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة،(20) من التلميذات(إناث) ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، تراوحت أعمارهم ما بين(12-15)عاماً بمتوسط قدره(12.75) سنة وتراوحت نسبة الذكاء ما بين(101-106) بمتوسط قدره(103.5)، وقد تمت مجانسة أفراد المجموعتان في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والذكاء بالرجوع لملفات أفراد العينة المقيدين في برامج صعوبات التعلم في المدارس التي اشتملت عليها عينة البحث. والجدول(1) يوضح وصف العينة:

جدول(1) أسماء المدارس التي تنتمي إليها أفراد العينة وعدد المشاركين منها في عينة البحث

أسماء المدارس للبنين	العدد	أسماء المدارس للبنات	العدد
يزيد بن أبي عثمان	4	مائة وخمسة وتسعون	5
الوليد بن عبادة	3	مائتين وسبعة عشر	4
مجمع الفهد التعليمي	4	مائة وتسعة وثمانون	4
مجمع الملك عبد الله التعليمي	5	الأولى بالدرعية	3
مجمع الأمير سلطان التعليمي	4	سودة بنت زمعه	4
المجموع	20	المجموع	20
المجموع الكلي		40	

- تجانس العينة:

جدول(2) تجانس عينة الدراسة في العمر الزمني ودرجة الذكاء

الأبعاد	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
العمر الزمني	ذكور	20	12.60	1.83	1.284	0.21	غير دالة
	إناث	20	12.90	1.43			
الذكاء	ذكور	20	103.70	7.90	0.121	0.91	غير دالة
	إناث	**20**	**103.31**	**9.39**			

- من الجدول السابق يتضح ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير(العمر الزمني)، حيث بلغت قيمة "Z"(1.284) وهي غير دالة إحصائيا.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير(الذكاء)، حيث بلغت قيمة "Z"(0.121)، وهي غير دالة إحصائيا.

مما سبق يتضح تجانس عينة الدراسة من حيث العمر الزمني والذكاء لكل من الذكور والإناث.

رابعاً: أدوات البحث:

1- مقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة(إعداد: الباحث).

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على عدد من العبارات مكونة من(30) مفردة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي: التفاعلات الاجتماعية: وتقيسه تسع فقرات هي (4-5-7-8-9-12-17-23-26)، العلاقات مع الأقران: وتقيسه خمس فقرات هي(2-6-10-24-27)، المسؤولية الاجتماعية: وتقيسه خمس فقرات هي(13-14-15-20-30)، المرونة الاجتماعية والانفعالية: وتقيسه أربع فقرات هي(11-19-22-28)، المهارات الاجتماعية وتقيسه الفقرات(3-16-18-21)، مواجهة المشكلات وتقيسه ثلاث فقرات هي(1-25-29).

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

1- حساب صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية:

أ- صدق التحليل العاملي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وذلك بتطبيقه على عينة قوامها(60) تلميذ وتلميذة. والجدول(3) يوضح نتائج ذلك.

جدول(3) التحليل العاملي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
1	التفاعلات الاجتماعية	0.896	0.789
2	العلاقات مع الأقران	0.687	0.578
3	المسؤولية الاجتماعية	0.687	0.785
4	المرونة الاجتماعية والانفعالية	0.742	0.735
5	المهارات الاجتماعية	0.697	0.532
6	مواجهة المشكلات	0.798	0.678
	الجذر الكامن	2.77	
	نسبة التباين	71.85	

يتضح من جدول(3) تشبع أبعاد المقياس على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين(71.85)، والجذر الكامن(2.77) مما يعني أنَّ هذه الأبعاد الستة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو الكفاءة الاجتماعية الذي وضع المقياس لقياسها بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ب- صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية(صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة الخصائص السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تصاعدياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، والجدول(4) يوضح ذلك.

جدول(4) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=60		الإرباعى الأدنى ن=6		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التفاعلات الاجتماعية	66.25	1.53	25.60	1.21	88.138	**0.01**
العلاقات مع الأقران	48.40	4.27	23.50	1.21	36.296	**0.01**
المسؤولية الاجتماعية	51.30	2.52	23.40	1.44	71.532	**0.01**
المرونة الاجتماعية والانفعالية	53.87	1.88	24.60	1.21	72.138	**0.01**
المهارات الاجتماعية	49.98	3.72	22.45	1.87	77.45	**0.01**
مواجهة المشكلات	56.78	2.54	21.78	1.55	79.87	**0.01**
الدرجة الكلية	**326.58**	**5.56**	**141.33**	**2.23**	**90.915**	**0.01**

يتضح من جدول(4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

2- حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية:

أ- حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعيةبطريقة إعادة التطبيق:

طبق المقياس على(60) تلميذ وتلميذه، ثم تم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين الجدول(5) يوضح ذلك:

جدول(5) ثبات إعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التفاعلات الاجتماعية	0.789	0.01
2	العلاقات مع الأقران	0.677	0.01
3	المسؤولية الاجتماعية	0.798	0.01
4	المرونة الاجتماعية والانفعالية	0.744	0.01
5	المهارات الاجتماعية	0.798	0.01
6	مواجهة المشكلات	0.688	0.01
	الدرجة الكلية	0.711	0.01

يتضح من الجدول(5) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01)، وهذا يدل على ثبات المقياس.

ب- حساب ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية بطريقة معامل ألفا- كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويتضح ذلك من جدول(6).

جدول(6) معاملات ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	التفاعلات الاجتماعية	**0.687**

2	العلاقات مع الأقران	**0.681**
3	المسؤولية الاجتماعية	**0.789**
4	المرونة الاجتماعية والانفعالية	**0.775**
5	المهارات الاجتماعية	**0.875**
6	مواجهة المشكلات	**0.698**
	الدرجة الكلية	**0.786**

يتضح من خلال جدول(6) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن تطبيقه على ذوي صعوبات التعلم.

ج- حساب الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية:

1- حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الكفاءة الاجتماعية:

وذلك من خلال حساب معامل ارتباط(Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس للعينة الاستطلاعية والجدول(7) يوضح ذلك:

جدول(7) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية(ن = 60)

التفاعلات الاجتماعية		العلاقات مع الأقران		المسؤولية الاجتماعية		المرونة الاجتماعية والانفعالية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	**معامل الارتباط**
4	**0.661	2	**0.514	13	**0.684	11	**0.517**
5	**0.714	6	**0.567	14	**0.548	19	**0.627**
7	**0.519	10	**0.514	15	**0.542	22	**0.514**
8	**0.659	24	**0.395	20	**0.627	28	**0.635**
9	**0.567	27	**0.614	30	**0.569		
12	**0.514	المهارات الاجتماعية		مواجهة المشكلات			
17	**0.395	3	*0.204	1	**0.517		
23	**0.567	16	**0.348	25	**0.406		
26	**0.514	18	**0.348	29	**0.451		
		21	**0.626**				

* مستوى الدلالة 0.05 ** مستوى الدلالة 0.01

يتضح من جدول(7) أنَّ جميع مفردات المقياس في علاقتها بالدرجة الكلية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين(0.01- 0.05)، أي أنَّها تتمتع باتساق داخلي مرتفع.

2- حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض من ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول(8) يوضح ذلك:

جدول(8) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7
1	التفاعلات الاجتماعية	-						
2	العلاقات مع الأقران	**0.656	-					
3	المسؤولية الاجتماعية	**0.724	**0.695	-				
4	المرونة الاجتماعية والانفعالية	**0.646	**0.798	**0.725	-			
5	المهارات الاجتماعية	**0.568	**0.677	**0.635	**0.764	-		
6	مواجهة المشكلات	**0.568	**0.677	**0.568	**0.677	**0.568		
	الدرجة الكلية	**0.724**	**0.722**	*0.677 *	**0.875	**0.687	**0.733	-

** مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال جدول(8) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة(0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة من الاتساق الداخلي.

ثانياً: طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الاجتماعية:

يحتوي المقياس على(30) فقرة ، وقد صممت الإجابة عن الفقرات وفق السلم الخماسي(ليكرت) ليعطي وزناً متدرجاً للبدائل وهي دائماً(5) درجات والتي تمثل أعلى امتلاك للكفاءة الاجتماعية، وغالباً(4) درجات وأحياناً(3) درجات، ونادراً(2) درجتان، وأبداً(1) درجة. وبذلك تبلغ أدنى درجة على المقياس(30)، في حين تبلغ أعلى درجة على المقياس(150). وتعني الدرجات المتدنية على المقياس ضعف في مستوى الكفاءة الاجتماعية فيما تعني الدرجات المرتفعة على المقياس زيادة في مستوى الكفاءة الاجتماعية للتلميذ.

2- مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة(إعداد: الباحث).

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على(30) مفردة موزعة على ثلاث أبعاد هي: البعد الاجتماعي ويشمل(11) مفردة هي(1-2-3-4-5-6-7-8-9-14-15)، البعد الأسري ويشمل(5) مفردات هي (10-11-12-13-17)، البعد الشخصي ويشمل(14)مفردة هي (16-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30).

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

1- حساب صدق مقياس تقدير الذات:

أ- صدق التحليل العاملي لمقياس تقدير الذات:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وذلك بتطبيقه على عينة قوامها(60) تلميذ وتلميذة. والجدول(9) يوضح نتائج ذلك:

جدول(9) التحليل العاملي لأبعاد مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
1	البعد الاجتماعي	0.711	0.677
2	البعد الأسري	0.577	0.511
3	البعد الشخصي	0.699	0.644
الجذر الكامن		3.15	
نسبة التباين		65.15	

يتضح من جدول(9) تشبع أبعاد المقياس على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين(65.15)، والجذر الكامن(3.15) مما يعني أنَّ هذه الأبعاد الستة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ب- صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات:

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية(صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة الخصائص السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تصاعدياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(10) صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=60		الإرباعى الأدنى ن=6		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الاجتماعي	53.87	1.88	21.60	1.21	65.138	**0.01**
البعد الأسري	51.98	3.72	22.45	1.87	66.87	**0.01**
البعد الشخصي	56.78	2.54	21.78	1.55	67.54	**0.01**
الدرجة الكلية	**162.63**	**5.56**	**65.83**	**2.23**	**76.56**	**0.01**

يتضح من جدول(10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض، وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

2- حساب ثبات مقياس تقدير الذات:

أ- حساب ثبات مقياس تقدير الذاتبطريقة إعادة التطبيق:

طبق المقياس على(60) تلميذ وتلميذه، ثم تم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين والجدول(11) يوضح ذلك:

جدول (11) ثبات إعادة التطبيق لمقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الاجتماعي	0688	0.01
2	البعد الأسري	0.546	0.01
3	البعد الشخصي	0.799	0.01
	الدرجة الكلية	0.724	0.01

يتضح من الجدول(11) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01)، وهذا يدل على ثبات المقياس.

ب- حساب ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة معامل ألفا- كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا– كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول(12)

جدول(12) معاملات ثبات مقياس تقدير الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	البعد الاجتماعي	**0.788**
2	البعد الأسري	**0.755**
3	البعد الشخصي	**0.633**
	الدرجة الكلية	**0.701**

يتضح من جدول(12) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

ج– حساب الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات:

1– الاتساق الداخلي لمفردات مقياس تقدير الذات:

وذلك من خلال حساب معامل ارتباط(Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس للعينة الاستطلاعية والجدول(13) يوضح ذلك:

جدول(13) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات(ن= 60)

البعد الاجتماعي		البعد الأسري		البعد الشخصي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	**معامل الارتباط**
1	0.517**	10	0.687**	16	**0.575**
2	0.406**	11	0.645**	18	**0.612**
3	0.451**	12	0.633**	19	**0.689**
4	0.697**	13	0.645**	20	**0.534**
5	0.622**	17	0.514**	21	**0.645**
6	0.798**			23	**0.451**
7	0.723**			24	**0.517**
8	0.666**			25	**0.442**
9	0.654**			26	**0.771**
14	0.687**			27	**0.635**
15	0.645**			28	**0.799**
				29	**0.722**
				30	**0.713**

* مستوى الدلالة 0.05 ** مستوى الدلالة 0.01

يتضح من جدول(13) أنَّ جميع مفردات المقياس في علاقتها بالدرجة الكلية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين(0.01– 0.05)، أي أنَّها تتمتع باتساق داخلي مرتفع.

2– الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير الذات:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول(14) يوضح ذلك:

جدول (14) مصفوفة معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	1	2	3	4
1	البعد الاجتماعي	-			
2	البعد الأسري	**0.798	-		
3	البعد الشخصي	**0.633	**0.789	-	
4	**الدرجة الكلية**	**0.785**	**0.701**	**0.799**	-

** مستوى الدلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول (14) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة من الاتساق الداخلي.

ثانيا : طريقة تصحيح مقياس تقدير الذات :

يحتوي المقياس على(30) فقرة، وقد صممت الإجابة عن الفقرات وفق السلم الثلاثي ليعطي وزناً متدرجاً للبدائل وهي دائماً، وأحياناً ونادراً. وقد صُمم لتكون دائماً(3) درجات والتي تمثل أعلى امتلاك لتقدير الذات وأحياناً(2) درجة، ونادراً(1) درجة، وبذلك تبلغ أدنى درجة على المقياس(30)، في حين تبلغ أعلى درجة على المقياس(90)، وتعني الدرجات المتدنية على المقياس ضعف في تقدير الذات، فيما تعني الدرجات المرتفعة على المقياس زيادة في تقدير الذات للتلميذ.

3- النتائج ومناقشتها:

أ. عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياسي الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط سبيرمان بين أبعاد كل من الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ والتلميذات. والجدول(15) يوضح ذلك.

جدول(15) قيم معاملات الارتباط بين الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات(ن =40)

أبعاد الكفاءة الاجتماعية	المجموعة	ن	أبعاد تقدير الذات			
			البعد الاجتماعي	البعد الأسري	البعد الشخصي	الدرجة الكلية
التفاعلات الاجتماعية	الذكور	20	0.398	*0.471	0.326	**0.257**
	الإناث	20	*0.458	**0.644	*0.490	****0.593**
	العينة ككل	40	**0.706	**0.730	**0.705	****0.743**
العلاقات مع الأقران	الذكور	20	0.410	**0.714	0.433	***0.525**
	الإناث	20	0.373	*0.491	0.355	***0.462**
	العينة ككل	40	**0.672	**0.721	**0.678	****0.772**
المسؤولية الاجتماعية	الذكور	20	0.401	**0.656	0.412	***0.494**
	الإناث	20	**0.571	0.383	**0.611	****0.680**
	العينة ككل	40	**0.709	**0.716	**0.722	****0.799**

المرونة الاجتماعية والانفعالية	الذكور	20	**0.640	0.251	**0.573	*0.550
	الإناث	20	*0.459	0.349	**0.563	**0.586
	العينة ككل	40	**0.748	**0.557	**0.729	**0.777
المهارات الاجتماعية	الذكور	20	**0.786	0.351	**0.523	**0.684
	الإناث	20	**0.729	*0.448	**0.661	**0.784
	العينة ككل	40	**0.845	**0.594	**0.751	**0.839
مواجهة المشكلات	الذكور	20	0.419	**0.689	*0.484	0.432
	الإناث	20	**0.848	0.331	**0.695	**0.812
	العينة ككل	40	**0.800	**0.702	**0.774	**0.822
الدرجة الكلية	الذكور	20	**0.604	*0.552	0.344	*0.532
	الإناث	20	*0.544	**0.679	**0.640	**0.757
	العينة ككل	**40**	**0.769**	**0.744**	**0.747**	**0.841

** دالة عن مستوى دلالة (0.01) * دالة عن مستوى دلالة (0.05)

يتضح من جدول(15) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية وأبعاد تقدير الذات عند مستويين(0.05، 0.01) لدى الذكور والإناث باستثناء بعض الأبعاد مثل(البعد الاجتماعي والبعد الشخصي كأبعاد لتقدير الذات وكذلك الدرجة الكلية كما لا يوجد ارتباط بين التفاعلات الاجتماعية كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور– البعد الاجتماعي والبعد الشخصي كأبعاد لتقدير الذات والعلاقات مع الأقران كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى كل من الذكور والإناث– البعد الاجتماعي والبعد الشخصي كأبعاد لتقدير الذات والمسؤولية الاجتماعية كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور، والبعد الأسري كأحد أبعاد تقدير الذات والمسؤولية الاجتماعية كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث– البعد الأسري كأحد أبعاد تقدير الذات والمرونة الاجتماعية كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث– البعد الأسري كأحد أبعاد تقدير الذات والمهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور– البعد الاجتماعي كأحد أبعاد تقدير الذات ومواجهة المشكلات كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور، البعد الأسري كأحد أبعاد تقدير الذات ومواجهة المشكلات كأحد أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث – والدرجة الكلية للبعد الشخصي كأحد أبعاد تقدير الذات لدى الذكور)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق بشكل كبير وهذا يؤكد صحة هذا الفرض.

ب. عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

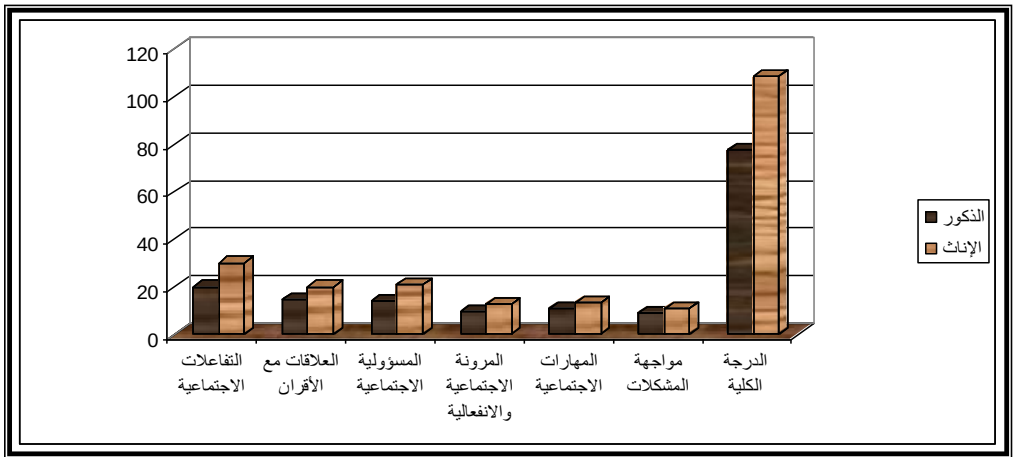
ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار Man-Whitny Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين(المجموعات المستقلة)على عينة(40) تلميذ وتلميذة(20 ذكور– 20 إناث)، ويوضح جدول(16) قيمة(z) بين المجموعتين.

جدول(16) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب درجات أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u قيمة	z قيمة	مستوى الدلالة
التفاعلات الاجتماعية	الذكور	20	20.00	8.07	15.25	305.00	95.0	2.857	**0.01**
	الإناث	20	30.10	7.84	25.75	515.00			
العلاقات مع الأقران	الذكور	20	14.70	3.96	14.45	289.00	79.0	3.297	**0.01**
	الإناث	20	20.00	3.94	26.55	531.00			
المسؤولية الاجتماعية	الذكور	20	13.90	5.19	14.15	283.00	73.0	3.458	**0.01**
	الإناث	20	20.80	4.32	26.85	537.00			
المرونة الاجتماعية والانفعالية	الذكور	20	9.65	3.49	16.15	323.00	113.0	2.368	**0.01**
	الإناث	20	12.85	3.97	24.85	497.00			
المهارات الاجتماعية	الذكور	20	10.60	3.64	16.20	324.00	114.0	2.336	**0.01**
	الإناث	20	13.55	3.76	24.80	496.00			
مواجهة المشكلات	الذكور	20	8.80	2.06	15.12	302.50	92.5	2.947	**0.01**
	الإناث	20	10.75	1.86	25.88	417.50			
الدرجة الكلية	الذكور	20	77.65	24.57	15.78	315.50	105.5	2.564	**0.01**
	الإناث	**20**	**108.5**	**23.14**	**25.22**	**504.50**			

يتبين من جدول(16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الاجتماعية في جميع أبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة z كما يلي التفاعلات الاجتماعية(2.857)، العلاقات مع الأقران(3.297)، المسؤولية الاجتماعية(3.458) المرونة الاجتماعية والانفعالية(2.368)، المهارات الاجتماعية(2.336)، مواجهة المشكلات(2.947)، الدرجة الكلية (2.564)، وهي جميعا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01)، وذلك لصالح الإناث، فمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث أعلى من نظيراتها لدى الذكور ويتضح ذلك من أن متوسط رتب درجات الإناث أكبر من نظيراتها لدى الذكور ومن هنا يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق، ويؤكد الشكل البياني(1) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية بين الذكور والإناث.



شكل(1) متوسطي درجات الذكور الإناث في مقياس الكفاءة الاجتماعية

يتضح من الشكل البياني(1) ارتفاع درجات الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث بالمقارنة بدرجات نظيراتها لدى الذكور.

أ. عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياس تقدير الذات.

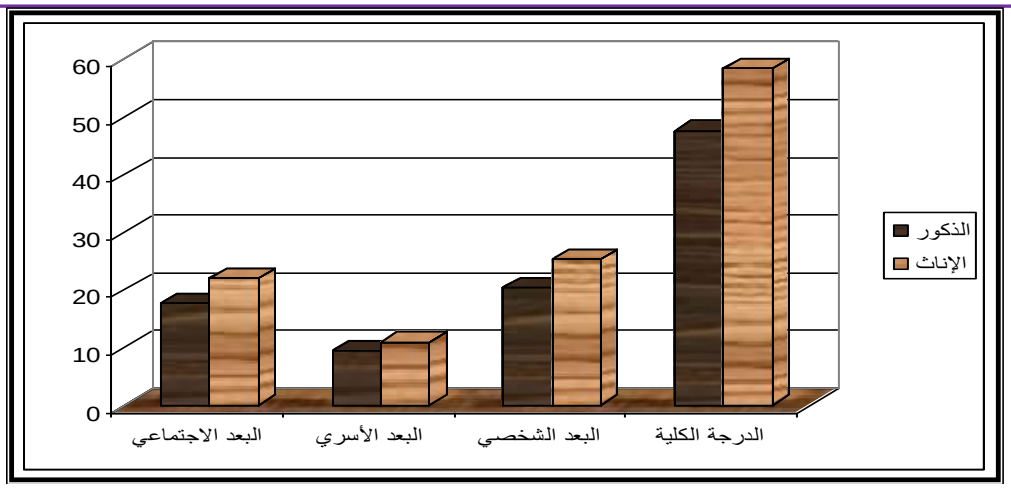
وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار Man-Whitny Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين(المجموعات المستقلة)على عينة(40) تلميذ وتلميذة(20 ذكور– 20 إناث)، ويوضح جدول **(17)** قيمة(z) بين المجموعتين.

جدول(17) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب درجات أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u قيمة	z قيمة	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	الذكور	20	17.70	4.04	15.70	314.00	104.0	2.608	**0.01**
	الإناث	20	22.05	4.90	25.30	506.00			
البعد الأسري	الذكور	20	9.50	2.37	15.88	317.50	107.5	2.534	**0.01**
	الإناث	20	10.95	1.76	25.12	502.50			
البعد الشخصي	الذكور	20	20.45	7.03	15.68	313.50	103.5	2.619	**0.01**
	الإناث	20	25.40	6.31	25.32	506.50			
الدرجة الكلية	الذكور	20	47.65	12.49	15.42	308.50	98.5	2.753	**0.01**
	الإناث	**20**	**58.40**	**11.13**	**25.58**	**511.50**			

يتبين من جدول(17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطى رتب درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات في جميع أبعاده وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة z في أبعاد تقدير الذات هي البعد الاجتماعي(2.608)، البعد الأسري(2.534)، البعد الشخصي(2.619)، الدرجة الكلية(2.753)، وهي جميعا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) لصالح الإناثفمستوى تقدير الذاتلدى الإناث أعلى من نظيراتها لدى الذكور حيث متوسط رتب درجات الإناث أكبر من نظيراتها لدى الذكور، ومن هنا يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

ويؤكد الشكل البياني(2) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات بين الذكور والإناث.



شكل(2) متوسطي درجات الذكور الإناث في مقياس تقدير الذات

يتضح من الشكل البياني(2) ارتفاع درجات تقدير الذات لدى الإناث بالمقارنة بدرجات الذكور في قياس تقدير الذات.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أظهرت نتائج البحث الحالي جود علاقة ارتباطيه دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم على مقياسي الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات، ويمكن تفسير ذلك على أن اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمهارات الأكاديمية المختلفة يرتبط بالتطور في القدرات المعرفية والاجتماعية، فالقصور في التحصيل الأكاديمي يؤدي إلى الشعور بالفشل والذي ينتج عنه زيادة التوتر والقلق والرغبة في تكوين مشاعر انسحابية حيث يتقوقع التلاميذ حول ذواتهم وتنخفض لديهم الكفاءة الاجتماعية مما يؤدي إلى انخفض كل من التفاعلات الاجتماعية، العلاقات مع الأقران، المسؤولية الاجتماعية، المرونة الاجتماعية والانفعالية المهارات الاجتماعية، مواجهة المشكلات، والتي تؤدي بدورها إلى تكوينهم لاتجاهات سالبة نحو ذواتهم مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديهم والتي تشمل انخفاض في كل من البعد الاجتماعي، الأسري، الشخصي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Poul(2003)، ودراسة.Benowitz, A. J(2010).

ووُجدت فروق دالة بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، وتتفق هذه النتائج مع دراسة المقداد وآخرين(2011) والتي أشارت إلى أنّ الطالبات العاديات كن أكثر امتلاكا لمهارات الكفاءة الاجتماعية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين وخصوصا في المهارات المتصلة ببعدي: إظهار عادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة على أنها تتفق مع الواقع الحالي الذي يُشير إلى أهمية الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث في الحياة اليومية والتي تعتبر مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتجن إليها كي ينجحن في حياتهن، ومن ثَم فزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث مفيدة في الوقاية من المشاكل النفسية والاجتماعية فهي قد زادت من قدرتهن على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين بهن، وانتقائهن للوسائل المناسبة لمعاملتهم والتحقيق من هذه الوسائل أثناء التفاعل، كما أنها أدت إلى زيادة التفاعل الاجتماعي ومواجهة الضغوط الحياتية والتي تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهن على تكوين علاقات مع الأقران ومن ثَم ازدادت المسؤولية الاجتماعية والمرونة الاجتماعية والانفعالية لديهن، مما أدى إلى زيادة المهارات

الاجتماعية لديهن، ومن ثَم زادت لديهن القدرة على مواجهة المشكلات فأصبحن أكثر إقبالاً على الحياة والتعلم والاندماج مع الآخرين في المدرسة والمجتمع مقارنة بالذكور، فالإناث مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر قدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وانفتاحاً مع الآخرين أكثر من الذكور منخفضي الكفاءة الاجتماعية والذين يعانون من الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ويقللون من شأن أنفسهم ولا يستطيعون مقاومة القلق الناجم عن أحداث الحياة اليومية الضاغطة والتي يتحملون العبء الأكبر منها مقارنة بالإناث، ومن ثَم يبحث الذكور باستمرار عن المساعدات النفسية للتخلص من هذه الضغوط.

كما وُجدت فروق دالة بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات لصالح الإناث، ويفسر الباحث هذه النتيجة على أنها ترجع إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث مقارنة بالذكور حيث تؤدي زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الإناث إلى تقبلهن لذواتهن والرضا عنها واحترامها والتي تساعد الإناث على تكوين تقدير ذات إيجابي، فمشاعر توقير واستحقاق الذات وجدارتها يعد مقوماً أساسياً من مقومات الصحة النفسية، فتقدير الذات الإيجابي دفعهن للعمل، والاجتهاد للوصول إلى مكان متميز ليرضين ذاتهن في المقام الأول، وينال استحسان مجتمعهن في المقام الثاني، ومن ثَم يشعرن بأهمية أنفسهن واحترامهن لها، أنهن متقبلات من الأخريات، ويثقن بأنفسهن وبالآخرين، ويشعرن بالكفاءة فلا ييأسن أو ينسحبن عند الفشل، حيث يميل الإناث ذوو التقدير المرتفع للذات إلى أن يكون واثقات من أنفسهن ومتحملات للمسئولية ومتفهمات ومتفائلات بما سوف تأتي به الحياة، وعلى هذا فإن تقدير الذات المرتفع هو أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مختلف مجالات الحياة.

بينما تدني تقدير الذات لدى الذكور ترجع إلى نقص الكفاءة الاجتماعية لديهم مقارنة بالإناث، مما يؤدي إلى تكوين الذكور لمشاعر عدم الجدارة والتي تُعد أعراضاً مرضية واضحة تؤدي إلى الاكتئاب، والحزن والحساسية الشديدة تجاه أفراد المجتمع المحيط بهم خصوصاً من هم أعلى منزله منه، كما أن ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من قصور في المجال الاجتماعي والتي ترجع إلى التأثير السلبي للمجتمع على تقدير الذات والأسري والتي ترجع إلى التأثير السلبي للأسرة على تقدير الذات والشخصي والذي يرجع إلى اتجاه الفرد نحو ذاته، فذوي تقدير الذات المنخفض يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين وقلقين وغير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونون بحاجة إليها، كما أن ذوي تقدير الذات المنخفض يعانون من الافتقار إلى قيمة الذات، والسيطرة الشخصية على الذات الداخلية، ومشاعر السخط على الذات بشكل عام ويميلون إلى الخجل والانطواء وتجنب الاشتراك في الحياة الاجتماعية.

التوصيات التربوية:

يمكن اقتراح بعض التوصيات في ضوء ما أسفر عنه نتائج البحث الحالي.

1- ضرورة تنمية الكفاءة الاجتماعية من خلال تقديم برامج إرشادية لذوي صعوبات التعلم.

2- تقديم المساندة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لزيادة تقديرهم لذواتهم من ثَم زيادة توافقهم النفسي والاجتماعي.

3- ضرورة تفعيل أنشطة الدمج التي تُزيد من تفاعل الطفل مع الآخرين ومن ثَم زيادة كفاءته الاجتماعية مما يُزيد من تقديره لذاته.

4- تقديم برامج تدريبية للأطفال ذوي صعوبات التعلم لتُعزّز النقاط الإيجابية لديهم مما يزيد من تقديرهم لذواتهم.

البحوث المقترحة:

1- فعالية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية وأثره على زيادة تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

3- فعالية برنامج إرشادي لخفض اتجاه التسلط لدى الآباء وأثرة على زيادة الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى أطفالهم ذوي صعوبات التعلم.

4- الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم،هشام(2004). اختبارات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. *دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان. 10(4). 369-417.

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، مالك؛ والسبايلة، عبيد؛ والخطاطبة، عبد المجيد(2009). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الترتوري، محمد(2003). الكفاءة الاجتماعية. *مجلة المعلم*. الأردن. www.gulfkida.com.

حبيب، مجدي(2003). *اختبار الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعليمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

حسن، عبد الحميد(2009). دراسة مقارنة للمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين. *مجلة جامعة أم القرى للدراسات التربوية*. (1). 70-112.

الخطيب، جمال؛ ومنى، الحديدي(2007). *التدخل المبكر في التربية الخاصة: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ربيع، ولاء ؛والريدي، هويدة ؛والشيمي رضوى(2010). *مقدمة إلى التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين*. الرياض: دار النشر الدولي.

زهران، حامد(1997). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط 3)، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد(2005). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. (ط6). القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي(2002). *المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم(قضايا التعريف والتشخيص والعلاج)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرسي، أسماء؛ عبد المقصود، أماني(2001). *برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة*. مؤتمر الطفل والبيئة. المؤتمر العلمي السنوي. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

شوقي، طريف(2003). *المهارات الاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: دار غريب.

عبد الرحيم، محمد(2000). *صعوبات التعلم*. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

عبد الله، أحمد(1992). دراسة مقارنة لأداء مجموعة من المتعلمين المتخلفين عقليًا وذوي الذكاء فوق المتوسط والمتأخرين دراسيًا وبطيئي التعلم. *مجلة البحوث التربوية*. جامعة قطر. العدد الثاني.

عبد الله، صالح(2000). *إساءة معاملة الأطفال*. المؤتمر العالمي السنوي(من أجل مستقبل أفضل لأبنائنا) جمهورية مصر العربية. 89-101.

عبد الله، عادل(2008). *التعلم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الله، عزت؛ السيد، خيري(2011). المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. العدد (145). 55- 89.

عتريس، هاني(1997). *المهارات الاجتماعية والتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الزقازيق.

العنزي، عربي(1998). *إدراك أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى متعاطي الكحوليات وغير المتعاطين*. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الزقازيق.

الغوراني، محمد(2006). *الأبعاد النفسية الاجتماعية لأطفال صعوبات التعلم- فهم الذات*. ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الأمانة العامة للتربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

غيث، محمد(2006). *قاموس علم الاجتماع*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القريوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، وجميل(2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. (ط2). الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

الكاشف، إيمان(2004). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 1(1). 9 - 40.

مصطفى، حسن(2003). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب- التشخيص- العلاج*. القاهرة: دار القاهرة للنشر والتوزيع.

المغازي، إبراهيم(2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية*. 14(4). 469-493.

المقداد، قيس؛ بطاينة، أسامة؛ الجراح، عبد الناصر(2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 7(3).

منسي، محمود(2003). *التعلم: المفهوم النماذج التطبيقات*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

موسى، فاروق(2001). *مقياس تقدير الذات للأطفال والمراهقين*. كراسة التعليمات. القاهرة: النهضة المصرية.

المراجع الأجنبية:

Alesi, M.; Rappo, G. and Pepi, A.(2012). Self-Esteem at School and Self-Handicapping in Childhood: Comparison of Groups with Learning Disabilities. Psychological Reports. 111(3). 952–962. https :// doi.org/10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962.

Altay, F.B, & Gure, A.(2012). Relationship among the Parenting styles and the Social Competence and prosocial Behaviors of the children Who are Attending to state and private Preschools. Educational sciences Theory & Practice. 12(4). 2712-2718.

Benowitz, A. J.(2010). Social Competence of Students with Learning Disabilities Using a Risk-Resilience Model. Pro Quest LLC. Pro Quest LLC. Retrieved from

http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.882004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:3407462

Carman, S. N., & Chapparo, C. J.(2012). Children who experience difficulties with learning: Mother and child perceptions of social competence. Australian Occupational Therapy Journal. 59(5). 339–346. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2012.01034.x

Desouza, JF., & Pawl, P.(2013): Perceived Paternal Parenting style and social competence, Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 39(1). 103-109.

Faber.(1999). Regulation, Emotionality and Breschoolers Socially Competent Peer Instructions. Child Development. 70(2). 432-442.

Hammill, D., Leigh, L., Mcnutt, X. & Larsew, S.(2007). Anew Definition Of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities. 20(2). 109-113.

Kazdin, A.(2000), Emmylou edia of Psychology Oxford Univ Press.

Keith C. M. and Kathleen M..(2005). Child and Adolescent Psychology The Essentials, Awolters Kluwer, Philadelphia. U.S.A.- American Psychiatric Association.(2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV.(4th Ed. Text rev.). Washington DC: author.

Langeveld, J., Gundersen, K., & snorted al, F.(2012): Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral. Problems Scandinavian, Journal of Educational Research. 56 (4). 381-399.

Latifi, Z., & Aghababaei, S.(2017). Effectiveness of social skills training on social competence and self- esteem of students with learning disabilities. Journal of Psychology. 21(2). 151–166.

Lieny, I.(2010), Effects of Household chaos and Preschool childcare Quality on social Competence for school Readiness unpublished Master degree thesis. Qhio state university. USA.

Milligan, K., Phillips, M.,&Morgan, A.(2016).Tailoring Social Competence Interventions for Children with Learning Disabilities . Journal of Child & Family Studies. 25(3). 856 – 869 . https : // doi . org /10.1007/s10826-015-0278-4.

Motlagh, G., Abeditorab, R., Bahadormotlagh, M., Gholaminooghab, M., Farjami, A.(2015). The effectiveness of teaching social skills on self-esteem and dimensions (self, family, social and academic) in students with learning disabilities. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences. 5(11S). 689-694.

Nye, S.(2009). social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably www.campbellcollaboration.org/ lib/download (vested in 20/3/2010, at 11:30).

Poul, D.L.(2003). Children with Learning Disabilities within the Family Context A Comparison with Sibling in Global Self Concept, Academic Self Peception Ad Social Competenco Learning Disabilities. Research & Practice. 18(1). 1-9.

Raines, J. C.(2016). Improving the self-esteem and social skills of students with learning disabilities. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.). The school services sourcebook: A guide for school-based professionals. 2nd ed. 237–250. New York. NY: Oxford University Press.

Sati, L., & Vig, D.(2017).Academic anxiety and self-esteem of learning disabled children. Indian Journal of Health & Wellbeing. 8(9). 1024–1026.

Schiff, R., Bauminger, N. & Toledo, L (2009). Analogical Problem Solving in Children with Verbal and Nonverbal Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities. 42(1). 313.

Wight, M., & Chapparo, C.(2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. Australian Occupational Therapy Journal. 55(4). 256–265. https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00706

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

خالد، الدلبحي (2019). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 76-105.

رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

Care for students with special needs

سليمة بلخيري*

جامعة تبسة (الجزائر)، *belkhirisalima.ps@gmail.com*

تاريخ الاستلام: 25-06-2019 تاريخ القبول: 22-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: إن التربية الخاصة كخدمة تربوية هدفها مساعدة التلاميذ من ذوي الاحتياج الخاص على تحقيق توافقهم كما تيسر تكيفهم النفسي والاجتماعي، وهي تلزمنا بضرورة توفير برامج ومعلمين بكفاءة تطابق احتياجات هؤلاء التلاميذ وتحقق الأهداف المطلوبة. ويأتي هذا المقال في محاولة للإحاطة بمفهوم الاحتياجات الخاصة باعتباره مفهوم يلقي بظلاله على شريحة كبيرة من الأفراد، وبالخصوص المتمدرسين منهم بهدف التعريف بهم وببرامجهم التعليمية وليؤكد على ضرورة الرعاية الاجتماعية لهم بما تحمله من معاني تدلل على وجوب توفير المساندة النفسية والمرافقة التربوية.

الكلمات المفتاحية: تربية خاصة؛ فئات خاصة؛ برامج تربوية؛ معلم تربية خاصة؛ رعاية اجتماعية ونفسية..

Abstract: Special Education as an educational service aims to help pupils with special needs to achieve their compatibility and facilitate their psychological and social adjustment, and it obliges us to provide programs and teachers efficiently match the needs of these students and achieve the desired goals. This article comes in an attempt to take note of the concept of special needs as a concept that casts a shadow on a large segment of individuals, especially those who are educated with the aim of introducing them and their educational programs and stresses the need for social welfare for them with the meanings that demonstrate the need to provide psychological support and educational accompaniment.

Keywords: Special education; special categories; educational programs; special education teacher; social and psychological care.

*المؤلف المراسل: belkhirisalima.ps@gmail.com

1- مقدمة

تسعى كافة الدول والمجتمعات على اختلاف نظمها وفلسفاتها وتوجهاتها ورؤاها إلى بناء ودعم وتنمية أفرادها وتعظيم ثرواتها ورؤوس أموالها البشرية والاجتماعية باعتبارها أهم وأغلى وأغنى مواردها واستثماراتها وأصولها ومخزونها الإنساني التراكمي في إطار من العدل والديمقراطية.

ويظل التعليم أبدا عملية تقوم على ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص بصورة عامة، والفرص التعليمية بصفة خاصة لكافة الأفراد في المجتمع فكرا وممارسة يشكل واحدا من أهم الأهداف الأساسية التي تقوم عليها التربية المعاصرة من حيث الفلسفة والمنهج والآليات من خلال استحداث توجهات وآليات تربوية واجتماعية بعيدة المدى تعمل على تحقيق هذه الأهداف.

وانطلاقا من منطقية وعدالة هذه الأهداف قد تضافرت كافة الجهود الإنسانية والتربوية في مجالي التربية العامة والخاصة على تطوير خدمات التربية الخاصة التي تقدم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتناول مختلف الأبعاد والمحاور التي تشمل النظم التعليمية بما تقدمه من مقررات وبرامج وطرق وأساليب تدريس من ناحية، والنظم المجتمعية بما تشمله من أسرة الطفل وبرامج رعايته صحيا واجتماعيا من ناحية ثانية والإطار الثقافي والمجتمعي الحاضنين له من ناحية ثالثة. (الزيات، 2009، 7)

إن التربية الخاصة عملية تسعى إلى الاهتمام بالمتمدرسين من ذوي الاحتياج الخاص ليس فقط على المستوى التربوي من حيث توفير البرامج والمقررات الدراسية للتنمية المعرفية بل هي بالإضافة إلى ذلك عبارة عن برامج معدلة تسعى لمساعدة هذه الفئة من المتعلمين ليكونوا شخصية متكاملة من كل الجوانب نفسية واجتماعية ووجدانية وعقلية وهي بهذا المنطق تعمل على جعلهم ينافسون الأسوياء من المتعلمين مستقبلا في الناحية المهنية. إن التربية الخاصة ليست فقط عملية دمج تربوي؛ بل بالإضافة إلى ذلك هي عملية تكفل بالمتمدرس من كل الجوانب، لذلك فهي تتطلب اهتمام تربوي خاصا يوفر برامج تربوية ووسائل تعليم ومعلمين، وأساليب تدريس تتماشى ومتطلبات عملية تعليمهم.

2. تعريف التربية الخاصة: (The concert of Spécial Education: إذا نظرنا إلى التربية على أنها عملية التعلم والتغيير نتيجة الالتحاق بالمدرسة Schooling والمرور بخبرات أخرى فإن التربية الخاصة Spécial Education تعني التعليم أو التدريس instruction الذي يصمم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو الموهوبين الذي يحتاجون إلى احتياجات تعلم خاصة، وبعض هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة في تعلمهم داخل الفصول النظامية، إذ يحتاجون إلى تربية خاصة وظيفية في المدرسة إلا أن البعض الآخر ينجز بصورة أفضل في الفصول النظامية ولكنهم يحتاجون إلى تربية خاصة تساعدهم على تحقيق مهارات معينة لنصل بهم إلى أقصى الإمكانات في المدرسة.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين ثلاثة مصطلحات وهم الأفراد غير العاديين exceptional individuals والأفراد المعوقين handicapped والأفراد غير الأسوياء abnormal حيث يشير المصطلح الأول إلى فئات الإعاقة بأنواعها المختلفة فضلا عن فئة الموهوبين، وهذا المصطلح هو ما تشمله التربية الخاصة. أما المصطلح الثاني فيشير إلى فئات الإعاقة فقط عدا فئة الموهوبين، ويشير المصطلح الثالث إلى فئة الأفراد الذين يعانون من الأمراض النفسية أو العقلية. أي أن التربية الخاصة عبارة عن مجموعة الخدمات والمساعدات المنظمة والهادفة (التربوية، والصحية والنفسية) التي تقدم للأفراد غير العاديين وهم الذين لهم ظروف خاصة ومستوى خاص يختلف عن ظروف الأفراد العاديين ومستواهم، فيتفوقون عليهم أو يقصرون دونهم، وذلك من أجل

مساعدتهم في نمو شخصيتهم نموا سليما متكاملا متوازنا يؤدي إلى تحقيق الذات، ومساعدتهم في التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه. ويعد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة عندما:

- يقابلون محك تصنيفهم على أنهم فئة خاصة.
- يتطلبون تعديلات في الممارسات المدرسية أو الخدمات التربوية الخاصة للوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة. وتأتي الصعوبة disability نتاجا لمشكلات طبيعية أو اجتماعية أو تعليمية بصورة ذات دلالة مقارنة بأقرانهم ذوي النمو الطبيعي.

يشير مصطلح التربية الخاصة إذا إلى: البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرأنهم سواء في الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات وأساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن. (زيتون، 2003، 4-5)

1.2. أهداف التربية الخاصة: تحقق دراسة موضوع التربية الخاصة الأهداف التالية:

- التعرف إلى الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس من الخطة التربوية الفردية.
- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين أو المعوقين عقليا أو المعوقين سمعيا...إلخ.
- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

وقد تجدر الإشارة في هذه المناسبة إلى أن هناك فروقا واضحة بين أهداف التربية العامة والتربية الخاصة وتبدو هذه الفروق واضحة بين كل منهما في النقاط التالية:

- تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين في حين تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين.
- تتبنى التربية العامة منهاجا موحدا في كل فئة عمرية أو صف دراسي في حين تتبنى التربية الخاصة منهاجا لكل فئة تشتق منه الأهداف التربوية الفردية فيما بعد.
- تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جمعية في تدريس الأطفال العاديين في المراحل التعليمية المختلفة في حين تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس الأطفال غير العاديين في الغالب.
- تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة، في حين تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد غير العاديين وعلى سبيل المثال فقد تستخدم الخريطة العادية في تدريس الطفل العادي في حين تستخدم الخريطة المجسمة أو الناطقة مع الطفل الكفيف، كما يستخدم جهاز الأبتكون (optacon) في تدريس القراءة للمكفوفين في حين لا يستخدم مثل هذا الجهاز في تدريس القراءة للأطفال العاديين، وقد تستخدم لغة الإشارة (Sign Language) في تدريس الصم في حين لا تستخدم مثل هذه اللغة في تدريس الأطفال العاديين، وقد يستخدم جهاز النطق الصناعي Artificial Language Deviace مع الأفراد ذوي الاضطرابات اللغوية كالمعوقين عقليا وسمعيا والمصابين بالشلل

الدماغي (Cerebral Palsy) في حين لا يستخدم مثل هذا الجهاز مع الأطفال العاديين وهكذا.(الروسان، 2006، 18-19)

2.2. أشكال التربية الخاصة: اقترح جيلفورد Gulliford النظر إلى تربية ذوي الاحتياجات الخاصة على أنها تأخذ أشكال حصرها فيما يلي:

أ- التربية الخاصة: وتخدم من يحتاجون إلى بيئة خاصة لأغراض طبية أو تعليمية أو أمور تتصل بطبيعة المنهج الدراسي، ويستخدم في هذا الجانب كل من مدارس الإقامة الكاملة أو الجزئية، فيما لا يتلاءم وطبيعة المنزل مع حاجاتهم، ويفضل غالبا تقديم أنواع التربية الخاصة بعيدا عن المنزل لكل من المكفوفين وشديدي الإعاقة الجسمية وشديدي التأخر عقليا وغير المتوافقين.

ب - التربية العلاجية: وتقدم عادة كإجراء لبعض المواقف ولمدة قصيرة وذلك للأطفال ممن يعانون من صعوبات معينة في المهارات المدرسية أو الميكانيكية، فهي تقدم للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مثلا، وقد يعين مدرسون مخصصون لهذه المهمة في المدرسة أو يكلف بها مدرسون مهرة، ويعد التدريس العلاجي نمطا من التدريس الذي يحقق هذا النوع من التربية.

ت- التربية التعويضية: يقدم هذا النوع من التربية على أساس الاعتقاد بأن البيت والظروف البيئية لبعض الأطفال محدودة جدا بحيث يصبح من الضروري تنظيم برامج لتنمية اللغة والمهارات الاجتماعية حيث أن الارتقاء يتأخر بفعل الحرمان الثقافي ويتم في بعض الحالات توجيه المدرسة بكاملها نحو علاج أنواع الحرمان في ظروف البيئة المحيطة ويطلق على هذه المناطق أحيانا الأولوية التربوية بسبب انتشار الحرمان العقلي والاجتماعي أو تربية الأطفال الذين يتعرضون للخطر. (زيتون، 2003، 12)

3.2. نمو ميدان التربية الخاصة: إن نمو ميدان التربية الخاصة في القرن العشرين وفي الولايات المتحدة وغيرها لم يكن إلا ثمرة للتيارات التربوية والنفسية والطبية والسياسية في أوروبا، فقد كان للأطباء والمربين الأوائل أمثال **فرويل منتسوري وبياجيه وبينيه وستراس**، آثارا واضحة ساهمت في تقدم ميدان التربية الخاصة إلى ما هو عليه في الوقت الحاضر. كما كان للتقدم الواضح في ميادين علم النفس والتربية والاجتماع والطب والقانون آثارا واضحة في تقدم موضوع التربية الخاصة وبخاصة في موضوع طرائق قياس وتشخيص مظاهر الإعاقة من الناحيتين الطبية والنفسية وإعداد البرامج التربوية والمهنية. وهكذا أصبح ميدان التربية الخاصة ميدانا متخصصا له جذوره الممتدة والمتصلة بعلوم النفس والطب والتربية والأعصاب والاجتماع والقانون، كما أصبح أخصائي التربية الخاصة معلما بارزا من معالم تربية الأطفال غير العاديين في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء.

وما يدلل على نمو ميدان التربية الخاصة اهتمام الدول النامية والمتقدمة بالأفراد غير العاديين وتبدو على سبيل المثال مظاهر ذلك الاهتمام في ظهور العديد من الجمعيات والمنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعنى بالأفراد غير العاديين من حيث وسائل تشخيصهم ووضع البرامج التعليمية والعلاجية المناسبة لهم، كما يبدوا ذلك الاهتمام في المؤتمرات والندوات التي تعنى بالأطفال غير العاديين وعقد الدورات التدريبية للعاملين في ميدان التربية الخاصة وزيادة عدد المراكز والمدارس التي تعنى بالأطفال غير العاديين، وفتح تخصصات في التربية الخاصة على مستوى كليات المجتمع والجامعات الأمريكية والأوروبية والعربية، ففي البلاد العربية نما ميدان التربية الخاصة بشكل واضح في خلال العقدين السابقين مقارنة مع العقود السابقة. (الروسان، 2006، 22-23) هذا ويختلف حجم مشكلة الأفراد غير العاديين من مجتمع إلى آخر تبعا لعدد من المتغيرات أهمها المعيار المستخدم في تحديد مفهوم ومعنى كل فئة من فئات التربية الخاصة ثم المتغيرات المتعلقة بالعوامل الصحية

والثقافية والاجتماعية. ومن المصطلحات المستخدمة للتعبير عن مدى انتشار مشكلة الأفراد غير العاديين مصطلح **Incidence** ويعني تكرار حدوث الحالة، ثم مصطلح **Prevalence** ويعني تكرار الحدوث بشكل عام ويشير المصطلح الأول إلى نسبة أو عدد حالات الإعاقة التي حدثت في فترة زمنية محددة، في حين يشير المصطلح الثاني إلى نسبة أو عدد حالات الإعاقة التي حدثت والتي سوف تحدث، ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات فإن ظاهرة انتشار حالات الإعاقة بالنسبة إلى عدد السكان أصبحت أمرا شائعا، وتقدر بعض المصادر في هذا الصدد أن ما نسبته 3 % _10 % من سكان أي مجتمع يعانون بشكل ما من حالات الإعاقة.(الروسان، 2006، 25)

3. التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة: عند الحديث عن التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة فلابد أن يطرق ألبابنا السؤال التالي: هل التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة يتضمن مجموعة من المهارات الفريدة؟ ونلمس الإجابات على السؤال السابق إذا علمنا أن التخطيط **Planning**، والضبط **Managing** والتقييم **Evaluating** لعملية التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة هي نفس مكونات التدريس الفعال للطلاب العاديين، إلا أن شعورا بغموض هذه الإجابة سوف ينتابك وأنت على حق في ذلك، إلا أن هذا الشعور سوف يمحي ولا شك إذا أخبرتك أن هناك طلابا من ذوي الاحتياجات الخاصة في حاجة إلى طرق تدريس خاصة بهم، أو مواد تعليمية يتم ضبطها لتلاءم احتياجاتهم الخاصة.(زيتون، 2003، 28)

4. فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وبرامجهم التربوية: يصنف ذوي الاحتياجات الخاصة إلى عدة فئات نذكر منها:

1.4.الإعاقة البصرية: تعتبر وظيفة الإبصار التي تقوم بها العين من الوظائف الرئيسية والمهمة للكائن الحي، ويشعر الفرد بقيمة هذه الوظيفة حين تتعطل القدرة على الرؤيا لسبب ما يتعلق بالعين نفسها، أو بالعوامل الخارجية المؤثرة على الإبصار كالظلام مثلا في حالة انقطاع التيار الكهربائي أو في الليل... الخ. وتتمثل آلية الإبصار في انتقال المثير البصري إلى الشبكية ومن ثم إلى الجهاز العصبي المركزي بواسطة العصب البصري حيث يعمل الجهاز العصبي المركزي على تفسير المثيرات البصرية.(الروسان، 2006، 149)

وتعرف الإعاقة البصرية **Visual Impairment**على أنها حالة الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره (العين) بفعالية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلبا على نموه وأدائه، وتشمل هذه الإعاقة ضعفا أو عجزا في الوظائف البصرية وهي البصر المركزي والمحيطي، قد يكون ناتجا عن تشوه تشريحي أو الإصابة بالأمراض أو الجروح في العين بحيث يكون بحاجة إلى المساعدة ببرامج وخدمات تربوية في مجال الإعاقة لا يحتاجها الناس صحيحي البصر.(سعيد، 2008، 351)

كما تعرف الإعاقة البصرية بأنها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمس وهي البصر المركزي البصر المحيطي، والتكيف البصري، البصر الثنائي، ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين. ومن أنواع الإعاقات البصرية شيوعا الإعاقات التي تشمل البصر المركزي والتكيف البصري والانكسار الضوئي. كما أن من أكثر التعاريف المستخدمة حاليا تعريف باروجا **Barroga** 1976 والذي ينص على أن الأطفال المعاقين بصريا هم الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية، الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويا. ومن ناحية عملية يصنف الأطفال المعاقين بصريا إلى فئتين:

الفئة الأولى: وهي فئة المكفوفين، وهم أولئك الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة ويطلق عليهم اسم قارئي برايل **Braille Readers**.

الفئة الثانية: وهي فئة المبصرين جزئيا **Partially Seeing** وهم أولئك الذين يستخدمون عيونهم للقراءة ويطلق اسم قارئي الكلمات المكبرة **Large Type Readers**.(زيتون، 2003، 295) وهناك عدد من المظاهر السلوكية التي تدل على احتمال وجود إعاقة بصرية منها:

- احمرار العين المتكرر والمستمر
- كثرة الإدماع ووجود إفرازات غير طبيعية في العين.
- وجود عيوب واضحة في شكل العين.
- حركة زائدة في العين وصعوبة في التركيز.
- وضع غير طبيعي للرأس عند القراءة أو الكتابة.
- فرك العينين عند محاولة تمييز الأشياء
- سرعة الشعور بالتعب والإجهاد أثناء القراءة أو الكتابة.
- تكرار الشكوى من الصداع.
- صعوبات حركية.

1.1.4.البرامج التربوية للطلبة المعوقين بصريا: تؤدي الإعاقة البصرية إلى مشكلات تعليمية يحتاج المربون أن يلموا بالحاجات التربوية الخاصة للمصابين بها وأن يعملوا على تلبية هذه الاحتياجات وتتلخص أهم الاحتياجات التربوية الخاصة بالطلبة المكفوفين بما يلي:

- الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة باستخدام الحواس الأخرى غير حاسة البصر.
- تدريب حاستي اللمس والسمع بالإضافة إلى التدريب على استخدام البقايا البصرية.
- التدريب على التنقل والتعرف والتوجه.
- التدريب على المهارات الاستقلالية وأنشطة الحياة اليومية.
- التدريب على المهارات المهنية.
- الحاجة إلى استخدام وسائل وأدوات تعليمية وأدوات تنقل تتناسب وطبيعة الإعاقة البصرية.

ومع أن لكل فرد معوق بصريا له حاجاته إلا أنه يمكن القول بأن هناك حاجات مشتركة من أهمها الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل وذلك لعدم قدرته على القراءة والكتابة بالطريقة العادية وكذلك الحاجة إلى تدريب الحواس الأخرى ومن أهمها حاستي السمع واللمس والتدريب على الأنشطة الحياتية المختلفة ولقد أسهم التقدم العلمي والتكنولوجي بابتكار العديد من الوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة التكنولوجية للمكفوفين سواء في مجال التعليم أو في مجالات الحياة المختلفة مما سهل عليهم التكيف والعيش في عالم المبصرين.(شواهين وآخرون، 2010، 180-181) ومهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل **Braille Methode** طورها لويس برايل **(Braille 1908_1952)** وأظهرها إلى حيز الوجود حوالي عام 1829 وقد ساعده في ذلك ضابط فرنسي اسمه شارلس باربير، وكان برايل نفسه معاقا بصريا، وتعتبر طريقته من أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعا في أوساط المعاقين بصريا. وقد وصل نظام برايل إلى منطقة الشرق الأوسط بالتحديد في مصر قبل عام 1878 عن طريق مبشرة إنجليزية تدعى **لوفيل Lovell**. وتقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية على نظام حسي ملموس من النقاط البارزة **Dots** والتي تشكل بديلا لتلك الحروف الهجائية وتعتبر الخلية **Cell** هي

الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من 6 نقاط، حيث تعطي كل نقطة من النقاط رقما معينا يبدأ من 1 وينتهي بـ 6، أما الترميز في نظام برايل فلا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد بقدر ما يتم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة مما ينجم عليه 63 رمزا، ولا يزال معلمو المرحلة الابتدائية ببعض المعاهد في الدول العربية يستخدمون قلم ومسطرة برايل للبدء في تعليم كتابة برايل في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية على الرغم من أن استخدام آلة برايل الكاتبة عند البدء في تعليم الكتابة يعتبر أكثر فعالية كما أظهرت ذلك تجارب الأمم المتقدمة وكما أكد عليه التربويون والباحثون في مجال الإعاقة البصرية.(بطرس، 2010، 253-254)

2.1.4. تطبيقات التكنولوجيا في تعليم المكفوفين: عديدة هي الأدوات التي تم تطويرها لمساعدة الأشخاص المكفوفين، فالمعينات الصوتية تمكنهم من استخدام البصر المتبقي بشكل أفضل ومترجمات برايل والمادة المطبوعة تساعدهم على التعويض عن حاسة البصر عند القراءة وأدوات التنقل الالكترونية تمكنهم من التنقل بأمان واستقلالية، وكما أشار **تارترايت** وزملاؤه فالتكنولوجيا لا تعوض عن البصر ولا تحل مشكلات التنقل أو التواصل أو الكتابة ولكنها تقدم طرقا بديلة للكتابة والقراءة أو التنقل ومن هذه التكنولوجيا:

أ- **أجهزة تسجيل الأشرطة وتتضمن:**

- **أجهزة تسجيل الأشرطة: (Tape Recorders)**: تمكن المكفوفين من التعويض عن حاسة البصر بحاسة اسمع حيث أنها تسمح بتسجيل المرئيات صوتيا.
- **الكلام المضغوط: (Compressed Speech)**: يشمل تسجيل المادة أو النص بطريقة تسمح بالاستماع إليه بسرعة كبيرة.
- **الحاسب الناطق: (Talking Clculatar)**: وهو حاسب يقدم المعلومات صوتيا إضافة إلى عرضها بطريقة مرئية.
- **القارئ الآلي: (Voice Synthesizer)**: تمكن أدوات القراءة الآلية الطلبة المكفوفين من تعرف المادة المكتوبة حيث أنها تقرأ ما يطبعه المكفوف ويمكن استخدام هذه الأدوات أيضا لقراءة ما يظهر على الشاشة.(الخطيب، 2005، 100-101)

ب- مترجمات برايل والمادة المطبوعة: (Braille and Print Translators): وتتضمن:

- **آلة كرزويل للقراءة: (Kurzweil Reading Machine)**: تحول هذه الآلة بمساعدة الحاسوب المادة المطبوعة إلى مادة مسموعة بمعدل 25 كلمة في الدقيقة تقريبا حيث يضع المكفوف المادة المراد قراءتها على سطح القراءة فتقوم أداة المسح تحت السطح بقراءة الصفحة سطرا سطرا، ويتم تحويل الكلمات المكتوبة إلى إشارات إلكترونية فيقوم قارئ الشاشة بقراءتها. (الخطيب، 2005، 100-101)
- **الاوبتاكون: (Optacon)**: يحول هذا الجهاز التكنولوجي المعقد المادة البصرية إلى مادة لمسية وبذلك فهو يمكن الطالب الكفيف من قراءة المادة المطبوعة مباشرة فالجهاز يتكون من كاميرة دقيقة يحركها الشخص بيده اليمنى فوق السطر المطبوع فتقوم دائرة إلكترونية بتحويل كل حرف إلى نمط لمسي يتم التعرف عليه بسبابة اليد اليسرى. (الخطيب، 2005، 103)
- **فيرسا برايل:** (Versabraille): تخزن فيرسا برايل النصوص المكتوبة بلغة برايل على شريط كاسيت ويقوم كمبيوتر خاص بتحويل المعلومات المخزنة على الشريط إلى نص مطبوع طباعة عادية أو بلغة برايل أو يحوله إلى كلام مسموع ويتوفر حاليا جيل جديد من فيرسا برايل **(Versabraille 2+)** يأتي

على شكل كمبيوتر متنقل له لوحة تحتوي على ستة مفاتيح تعمل على غرار النقاط البارزة المستخدمة في برايل، ويستخدم الطلبة المكفوفون أقراص الكمبيوتر لتخزين المعلومات عليها ويقوم الكمبيوتر بقراءة النص أو بطباعته بطريقة مرئية أو بلغة برايل من خلال ما يعرف بالسطر الإلكتروني. (الخطيب، 2005، 103)

- **طابعات برايل: (Brail Printers)**: تحول هذه الطابعة المادة المطبوعة بطريقة عادية إلى مادة مطبوعة بلغة برايل من خلال برنامج للترجمة يزود به الحاسوب. (الخطيب، 2005، 104)

ت_ أدوات التنقل الإلكترونية: وتتضمن:

- **عصا الليزر**: تعمل بالأشعة تحت الحمراء فترسل ثلاث حزم من الأشعة إلى الأمام إلى الأعلى وإلى الأسفل وعندما ترتطم بشيء ما فهي ترتد إلى محور العصا فيشعر الشخص المكفوف بذبذبات لمسية.
- **الدليل الصوتي:** هو أداة تكنولوجية تزود المكفوف بمعلومات تساعده على تقدير المسافات والاتجاهات ومواقع الأشياء.
- **المرشد المبصر:** يتم الاستعانة بشخص مبصر حتى يتمكن الكفيف من التنقل بفاعلية. (شواهين وآخرون، 2010، 186-187)

2.4. الإعاقة السمعية: إن الشخص الأصم غالبا ما يساء فهمه لأن إعاقته أقل وضوحا من إعاقة الشخص الأعمى أو الذي يعاني من مرض عصبي كما يفشل الأصم في إحداث التعاطف الفوري الذي يحدث بالنسبة للأعمى وتؤدي الإعاقة السمعية إلى انعزال الفرد عن الحياة العادية وإذا لم تتخذ الخطوات اللازمة للتغلب على مثل هذا الانعزال فإن هذه الإعاقة ستتطلب احتياجات من الطفل تمثل ولا شك عبئا عليه خاصة وهو منعزل تماما عن الخبرات وفرص التعليم التي يتمتع بها الأطفال العاديون ولذا فعليه أن يبذل جهدا مستمرا ومضاعفا لتحقيق أشياء يحققها الأطفال العاديون بسهولة. (زيتون، 2003، 284)

ويشير مفهوم الإعاقة السمعية إلى تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعف البسيط فالشديد جدا تصيب الإنسان خلال مراح نموه المختلفة وهي إعاقة تحرم الفرد من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية وتشمل الأفراد ضعيفي السمع والأطفال الصم وفيما يلي بعض التعاريف:

التعريف الوظيفي: يعتمد هذا التعريف على مدى العجز السمعي في فهم اللغة المنطوقة والإعاقة بهذا المعنى تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي_ اللفظي.

تعريف الطفل الأصم: Deaf Child: وهو الذي فقد جزءا من قدرته على السمع بعد أن تكونت لديه مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة واحتفظ بقدرته على الكلام ويحتاج إلى وسائل سمعية معينة. (سعيد، 2008، 174-175)

1.2.4. كيف تحدث عملية السمع: تتم عملية السمع عن طريق الذبذبات الصوتية في الهواء، التي تنطلق بدورها إلى طبلة الأذن عن طريق الأذن الخارجية، وهذه الذبذبات تحدث اضطرابا في الطبلة التي تنقل الحركة إلى السندان، ومنه إلى الركاب، وتنتقل الذبذبات الصوتية بدورها من الركاب إلى الغشاء الداخلي الذي يحدث ضغطا على السائل الذي يملأ الأذن الوسطى، ثم ينتقل هذا الاضطراب من سائل القناة الوسطى إلى سائل الدهليز، ثم يتحرك الغشاء الذي يصل بين الدهليز، والقناة الوسطى، ثم تنتقل اضطرابات الذبذبات إلى أعضاء السمع، وتنتقل بعد ذلك إلى المخ، ليقوم المخ بترجمة هذه الذبذبات إلى صفاتها الصوتية السليمة، تلك الترجمة للذبذبات الصوتية ما تزال بعيدة عن مجال التفسير العلمي لها.

لم تستطع المعامل، والمختبرات أن تصل إلى حد الآن إلى تفسير علمي لها، فهذه الترجمة للذبذبة الصوتية داخل الأذن تظل واحدة من جوانب الإعجاز الرباني العديدة في خلق الإنسان، لقد أثبتت التجارب المعملية أن الاضطرابات الناتجة عن الذبذبات ذات الدرجة المنخفضة (30 ذبذبة في الثانية مثلا)، تؤثر في الشعيرات العصبية (الأعصاب الموصلة إلى منطقة الإحساس السمعي في المخ)، التي توجد بالقرب من قمة القوقعة، كما أثبتت التجارب المعملية أن الذبذبات التي تكون درجتها متوسطة (1000 ذبذبة في الثانية مثلا) تؤثر على الشعيرات العصبية الموجودة في وسط القناة القوقعية. (البهنساوي، 2004، 9)

2.2.4. لغة الإشارة للصم: لغة الإشارة للصم لغة طبيعية لما تحويه من قواعد صرفية ونحوية ومعجمية دلالية لكن هذه القواعد مستقلة عن قواعد اللغة أو اللغات المنطوقة حتى في البيئة المحلية للطفل الأصم غير أنها لا تختلف عن قواعد اللغات الطبيعية المنطوقة من حيث الأساس ففيها الأسماء والأفعال والصفات والظروف وفيها الحروف وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وغيرها من الأدوات الوظيفية، وتتضمن أنواعا من العبارات التي لا تخلو منها لغة من اللغات كالمضاف والمضاف إليه والنعت والمنعوت والجار والمجرور كما تتضمن أنواعا من الجمل كجمل الإثبات وجمل النفي وجمل الاستفهام وجمل التعجب وغير ذلك، ولكنها تعبر عن هذه التراكيب بأساليب مختلفة عن اللغات المنطوقة اختلافا بينا من تقديم وتأخير وإضافة وحذف، بل إنها تختلف عن اللغة المنطوقة في بيئة الطفل الأصم وتعبر أيضا عن معان ودلالات محسوسة ومعنوية تجريدية.

وتنتج لغة الإشارة وتدرك بوسائل وأساليب بصرية وحركية متعددة وتؤدي بيد واحدة أو بيدين تتحركان وتوضعان في أماكن مختلفة من الجسم أو أمام المتحدث بالإشارة للتعبير عن المعاني المقصودة ويشمل ذلك خمسة مظاهر هي: الحركة والتحديد المكاني وشكل اليد ووضعها وتحديد الاتجاه ومجموعة كبيرة من الإشارات غير اليدوية، وهذه المظاهر تحدث في وقت واحد من غير تسلسل محدد كما يحدث في اللغة المنطوقة.

ولا تقتصر لغة الإشارة على حركات اليدين وإنما يدخل فيها حركات العينين وقسمات الوجه وتحركات الجسم والكتفين والفم، وكثيرا ما تؤدي الإشارات غير اليدوية معاني ووظائف نحوية ودلالية واضحة مما تؤديه حركات اليدين فقط، وتستعمل أساليب معينة لدلالة التركيب النحوي على ظرف زمني أو ظرف مكاني وذلك بتنويع الحركة في اتجاهات مختلفة بأبعاد محددة.

وأنبه هنا إلى أن بعض العادات التواصلية الاجتماعية هي التي تحكم لغة الإشارة ويستمدها الصم من شخصيات قيادية في مجتمعهم وإن خالفت قوانين المجتمع وقواعده السلوكية، فإخراج اللسان للتعبير عن الاحتقار مثلا عادة لغوية تلقاها الصم من بعض الشخصيات القيادية في مجتمعهم. (المعيصلي، 2006، 380-381)

وهناك أنواع الإشارات منها:

أ- **الإشارات الوصفية:** وهي الإشارات اليدوية التلقائية التي تصف فكرة معينة مثل: رفع اليد للتعبير عن الطول، أو فتح الذراعين للتعبير عن الكثرة، أو تضييق المسافة بين الإبهام والسبابة للدلالة على الصغر.

ب- **الإشارات غير الوصفية:** هي إشارات غير وصفية لكنها إشارات خاصة لها دلالتها الخاصة وتكون بمثابة لغة خاصة متداولة بين الصم مثل: الإشارة إلى أعلى للدلالة على شيء حسن، الإشارة بالأصبع لأسفل للدلالة على شيء رديء.

ت- **الهجاء الأصبعي: Finger Spelling:** وهو نوع من الاتصال يستخدمه التلاميذ الصم حيث يتم تشكيل وضع الأصابع لتمثل الحروف الهجائية وهذه الحروف تستخدم للتعبير عن كلمات وجمل وعبارات

وتستخدم غالبا في حالة عدم وجود إشارات تعبر عن بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار المختلفة. (بطرس، 2010، 191)

3.2.4. تقنية بالدي (Baldi) لتعليم الصم النطق: في قفزة جديدة في عالم تكنولوجيا المعلومات استطاع مجموعة من الباحثين من الولايات المتحدة وبريطانيا ابتكار شخصية متحركة ثلاثية الأبعاد يمكنها مساعدة الأطفال الصم وضعاف السمع في تطوير قدراتهم التخاطبية، حيث تقوم تلك الشخصية بتعليم الأطفال الصم كيفية فهم وإنتاج لغة منطوقة فهي تعمل على نقل طريقة تعلم اللغة لهم، كما يمكنها مساعدة الأطفال في إصلاح عيوب النطق من أجل نطق اللغة بصورة دقيقة وواضحة، وقد أطلق الباحثون على تلك الشخصية اسم بالدي **Baldi** ويقوم بالدي معلم التخاطب والمزود بفم وأسنان ولسان بتحريك ملامح وجهه بشك دقيق ومتزامن مع صوت الكلام الذي يتم سماعه، والذي يمكن أن يكون تسجيلا لصوت آدمي أو صوت من أصوات الكمبيوتر، ويتميز بالدي بإمكانية تعديل البرنامج الخاص ليناسب مستوى المتلقي ويتطور معه ولينتقل به بسلاسة من مستوى إلى مستوى، أو يمكن أن يتم تعديله بحيث يقوم المعلم أو الآباء بإدخال الكلمات أو المقاطع التي يرى أن يتعلمها الطفل. (زيتون، 2003، 262)

3.4. الإعاقة الحركية: يمثل النمو الحركي للفرد مظهرا رئيسيا من مظاهر النمو الجسمي إذ تبدأ مظاهر النمو الحركي للفرد منذ مرحلة ما قبل الميلاد ومنذ أواسط الشهر الرابع تقريبا، وتستمر المظاهر في مرحلة ما بعد الولادة وتبدو في مص ثدي الأم، وتحريك الذراعين والساقين وتحريك الرأس والحبو والزحف والجلوس والوقوف والمشي والركل وصعود ونزول الدرج والقفز والجري والقبض على الأشياء بدقة مثل استخدام القلم أو حمل فنجان أو استخدام فرشاة...إلخ. ويعتبر النمو الحركي عاملا أساسيا ومهما من عوامل النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، إذ يساهم النمو الحركي للفرد في أنشطته العقلية والاجتماعية والانفعالية. (الروسان، 2006، 269)

وعند البحث عن تعريف الإعاقة الحركية نجد أن هناك اختلاف على تعريف الإعاقة الحركية أو الجسمية **Physical Disability** إلا إن معظم الأدب المتعلق بهذه التعريفات يجمع على أنها حالة من الضعف العصبي أو العظمي أو العضلي أو أنها حالة مرضية مزمنة تتطلب التدخل العلاجي والتربوي والدراسي ليستطيع الطفل المعاق حركيا الاستفادة من البرامج التعليمية وهذه الإعاقات غير متجانسة وهناك فروقا واضحة بين فئات الأطفال الذين يعانون من هذه الإعاقة على الرغم من أنهم جميعا يشتركون في المعاناة من محدودية قدرتهم على الحركة والتحمل الجسمي. (سعيد، 2008، 211)

1.3.4.الشلل الدماغي: Cerebral Palsy: تمثل حالات الشلل الدماغي مظهرا رئيسيا من مظاهر الإعاقة الحركية وهي ليست بالحالة المعدية ولكنها تمثل شكلا من أشكال الشلل الحركي المرتبطة بتلف في الدماغ أو خلل فيه **(Brail Damage)**، أما المظاهر المشتركة في أنواع الشلل الدماغي فتبدو في:

- **الشلل الحركي Motor Paralysis**
- **الضعف الحركي Motor Weakness.**
- **ضعف التآزر الحركي Motor Incoordination.**
- **الاضطراب الحركي Motor Dysfunction. كالحركات غير الإرادية Athetosis.**

ويصنف هلهان وكوفمان **Hallahan & Kuaffman 1981** الشلل الدماغي إلى أنواع حسب المظهر الخارجي لحالة الشلل الدماغي منها:

- الشلل النصفي الطولي **Hemiplegia** وتمثل هذه الحالة شلل النصف الأيمن أو الأيسر من الجسم.

- الشلل النصفي العرضي **Diplegia** وتمثل هذه الحالة شلل النصف العلوي أو السفلي من الجسم.
- شلل الأطراف **Quadriplegia** وتمثل هذه الحالة شلل الأطراف الأربعة للجسم.
- الشلل النصفي السفلي **Paraplegia** وتمثل شلل الرجلين من الجسم.
- شلل طرف واحد **Monoplegia** وتمثل هذه الحالة شلل طرف من أطراف الجسم.
- شلل ثلاث اطراف **Triplegia** وتمثل هذه الحالة شلل ثلاث أطراف من أطراف الجسم.
- الشلل الكلي **Double Hemiplegia** وتمثل هذه الحالة شلل نصفي الجسم معا. (الروسان، 2006، 270)

2.3.4. اضطرابات العمود الفقري Spina Bifida: تمثل حالات اضطرابات العمود الفقري مظهرا آخر مميزا من مظاهر الإعاقة الحركية وذلك نتيجة لما يتصل بهذا الاضطراب من خلل في القدرة الحركية للفرد. ويقصد باضطرابات العمود الفقري ذلك الخلل الذي يصيب النمو السوي للعمود الفقري من نقطة الرأس وحتى نهاية العمود الفقري وتبدو مظاهر ذلك كما يذكرها بليك **(Bleck 1975)** فيما يلي:

- تباعد فقرات العمود الفقري عن بعضها البعض.
- بروز نتوء من العمود الفقري المملوء بسائل النخاع الشوكي والذي لا يحتوى على أنسجة عصبية. وتعرف هذه الحالة باسم **Spina bifida meningocele**.
- بروز نتوء من العمود الفقري المملوء بسائل النخاع الشوكي والذي يحتوى على أنسجة عصبية. وتعرف هذه الحالة باسم **Spina bifida with meningomyelocele**. (الروسان، 2006، 271)

3.3.4. وهن أو ضمور العضلات (Muscular Dystrophy): تمثل حالات وهن أو ضمور العضلات شكلا آخر من أشكال الإعاقة الحركية وذلك لما يتصل بهذه الحالات من خلل واضح في القدرة الحركية للفرد ويقصد بوهن أو ضمور العضلات ذلك الضعف العام الذي يصيب الجسم والذي يبدأ من القدمين ويستمر تدريجيا نحو منطقة الرأس أو العكس، وتبدو مظاهر هذه الحالة في ضعف العضلات أو اضمحلالها التدريجي والتي قد تظهر منذ العام الأول للولادة، وغالبا ما يحتاج الطفل الذي يصاب بهذه الحالة إلى كرسي متحرك وذلك بسبب صعوبة اعتماد الطفل على نفسه في الانتقال من مكان إلى آخر وقد تصاحب مثل هذه الحالات بحالة من الإعاقة العقلية وتعتبر حالات وهن العضلات من الحالات الوراثية. (الروسان،2006، 272)

4.3.4. شلل الأطفال: Poliomyelitis: عبارة عن عدوى فيروسية ينتج عنها شلل بعض أجزاء أو أنظمة الجسم وذلك طبقا للأجزاء المعرضة للهجوم من الجهاز العصبي. (زيتون، 2003، 328)

5.3.4. التصلب المتعدد: تمثل حالات التصلب المتعدد شكلا آخر من أشكال الإعاقة الحركية، وتبدو مظاهره هذه الحالة في ضعف العضلات وتشنجها وصعوبة المشي والكلام ومشكلات حسية انفعالية أخرى وتصيب مثل هذه الحالات الأفراد في عمر المراهقة وما بعدها وتعتبر هذه الحالة غير معروفة تماما والتي تؤدي إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي. (الروسان، 2006، 272)

6.3.4. البرامج التربوية للمعاقين حركيا: يقصد بالبرامج التربوية للمعاقين حركيا طرائق تعليم وتربية المعاقين حركيا، وبالرغم من اختلاف البرامج المناسبة للأطفال المعاقين حركيا حسب نوع الإعاقة ودرجتها فيمكن أن نميز البرامج التربوية التالية للمعوقين حركيا:

أ- **مركز الإقامة الكاملة:** وتناسب مثل هذه المراكز الأطفال ذوي الشلل الدماغي واضطرابا العمود الفقري ووهن العضلات المتعدد وقد تأخذ مراكز الإقامة الكاملة بالنسبة لهذه الحالات شكل الأقسام الملحقة بالمستشفيات

حيث يقيم الأطفال ذوو الاضطرابات الحركية في تلك الأقسام بحيث تقدم لهم الرعاية الطبية والتربوية المناسبة.

ب- **مراكز التربية الخاصة النهارية:** وتناسب مثل هذه المراكز الأطفال ذوي الشلل الدماغي وخاصة الحالات المصاحبة لمظاهر هذه الإعاقة، حيث يتلقى الأطفال في هذه المراكز النهارية برامج علاجية كالعلاج الطبيعي وبرامج تربوية تتناسب ودرجة الإصابة بالشلل الدماغي ودرجة الإعاقة العقلية كمهارات الحياة اليومية والمهارات الأساسية واللغوية.

ت- **برامج الدمج الأكاديمي:** وتناسب مثل هذه البرامج الأطفال المصابين بشلل الأطفال أو الصرع أو السكري أو التهاب المفاصل أو السكري أو الربو، وقد تأخذ برامج الدمج شكل الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية أو الدمج الأكاديمي الكامل في الصفوف العادية، ومن المناسب أن تعمل البرامج على إجراء بعض التعديلات في البناء المدرسي وذلك لتناسب مثل هذه التعديلات الطلبة الذين يستخدمون الكراسي المتحركة وتتضمن تلك التعديلات الممرات الخاصة **(Ramps)** وإزالة العوائق البنائية **(Barrieres Free)** البنائية.

وبغض النظر عن البرامج التربوية المقدمة للأطفال المعاقين حركيا فإنه من الضروري التركيز على عدد من المهارات الحركية والرياضية المناسبة سواء أكان ذلك في مراكز الإقامة الكاملة أو مراكز التربية الخاصة أو الصفوف الخاصة في المدارس العادية. ومن أهم تلك المهارات والتي يذكرها الروسان ويحي علاء الدين 1991:

- مهارات التحكم بحركة الرأس.
- مهارات الاستلقاء، الاستدارة، تغير وضع الجسم.
- مهارات الجلوس.
- مهارات الوقوف.
- مهارات المشي.
- مهارات الهرولة.
- مهارات الوثب.
- مهارات التقاط الكرة.
- مهارات رمي الكرة.
- مهرات ركل الكرة.
- مهارات استخدام مضرب التنس.
- مهارات السباحة. (الروسان، 2006، 276-277)

7.3.4. الأنشطة التعليمية المكيفية Adapting Instruction Activities: بالإضافة لمقابلة الحاجات البدنية والصحية وتعديل بيئة الحجرة الدراسية فإنه من الضروري أيضا تكييف المناشط والإجراءات التعليمية ويقترح جلازرد **(Glazzard 1982)** العديد من الأفكار لمساعدة الطلاب ذوي التنسيق الضعيف أو التحكم العضلي غير المناسب ومنها:

- تثبيت بحث الطالب على المكتب بشريط بحيث يستطيع الطالب الوصول إلى أعلاه وأسفله.
- ربط قلم الرصاص بالخيط وتوصيل طرف الخيط الآخر بالمكتب باستخدام شريط تثبيت وبذلك يستطيع الطالب استرداد قلمه عند سقوطه.

– السماح للطالب بالإجابة على الأسئلة شفهيا أو جعلهم يسجون إجابتهم من أجل تقييم لاحق وهذا شيء يحتاج لمجهود من بعض الطلاب (ذوي صعوبات التعلم) فإذا لم يكن لديهم القدرة الكافية على التحكم العضلي في أيديهم فيجب عليهم بذل قصارى جهدهم لتحقيق ذلك.

– كتابة نسخة من الدروس للطفل الذي يعاني من صعوبات أو بطء في الكتابة كما يمكن لزميله أن يقوم بإعداد نسخة لهذا الطالب باستخدام الكربون أثناء كتابته لدروسه.

– تزويد الطلاب (ذوي الصعوبات) بالمساطر البلاستيكية والخشبية لاستخدامها كمؤشر للصفحات فهذا أسهل من استخدام المؤشرات الورقية.

– يمكن أن يستخدم الطفل ذو الصعوبات حقيبة كتف لحمل الكتب والإمدادات من فصل لآخر فمثل هذه الحقيبة تترك للطفل الحرية في استعمال العكازين.

– يجب أن يكون هناك ابتكار ولكن يجب أن تتذكر أن التعديلات البسيطة يمكن أن تكون ضرورية في بعض الأحيان.

– هناك العديد من المساعدات التكنولوجية متاحة لمساعدة الطلاب المعوقين بدنيا وصحيا وتساعد هذه الأجهزة الطلاب على تعويض الآثار الناتجة عن صعوبات الحركة والاتصال وكذلك صعوبات في التعلم الأكاديمي.

– يمكن أن يحتاج بعض الطلاب المعوقين بدنيا وصحيا لتعديلات أكثر في التعليم ليظلوا مسايرين للتعليم العام داخل الحجرة الدراسية فعندما يتغيب الطلاب عن المدرسة بسبب مرض أو علاج طبي مثلا ينبغي أن يقدم لهم تعليم إضافي حتى يسايروا هذا التعليم.

– هناك من هؤلاء الطلاب من يعمل ببطء لذا يمكن للمعلم أن يغير من المتطلبات من اجل المهام الدراسية والامتحانات حيث يسمح لهم إما بوقت أكثر او بتقليل كمية العمل.

– إذا عانى الطلاب من أي صعوبة في التكلم أو الكتابة فيمكن استبدال ذلك ببعض الأشكال الأخرى للإجابة فعلى سبيل المثال: نجد أنه يمكن للطالب استخدام الآلة الكاتبة بدلا من الكتابة أو يستخدم شريط تسجيل أو حتى إملاء الإجابة لأي زميل.

ولا شك أن هناك العديد من المناشط والتي يمكن للمعلم أن يبتكرها والتي تتناسب مع الحالات المختلفة لذوي الإعاقة البدنية والصحية وهذه المناشط المبتكرة بالإضافة إلى الأنشطة السالفة الذكر يجب أن يكون الهدف منها ابتكار بيئة يتوفر فيها كل فرص النجاح للطلاب ذوي الحاجات الخاصة. (زيتون، 2003، 342، 344)

5. معلم التربية الخاصة_يعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة حيث أنه يتولى مهاما شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العام. ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم العاديين لذا لابد إن يتم اختياره بعناية.

إن حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات وما ترنو إليه من توقعات تؤكد أن التربية الخاصة ميدان إبداع للإنسان بقدر ما تنطوي عليه من تحديات شتى لإنسانية الإنسان واختبار

لكفاءاته ولكي تكون التربية الخاصة هكذا بحق فهذا رهن المعلم ولذلك فإن فعالية أي برامج تربوية محتوم بالمعلم الفعال الكفء. (بطرس، 2010، 473)

1.5.أدوار المعلم في ظل التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة: يمكن حصر أدوار المعلم في ظل التدريس الفعال في مجموعة من النقاط:

– مساعدة الطلاب على تنمية طاقاتهم من خلال تعليمهم المهارات الضرورية لكي يوظفوها في المجتمع.

– يقوم المعلم الفعال بتخطيط التدريس وإدارته وتوصيله وتقييمه سواء كان المتعلمون العاديين أم لا.

– يجب أن تتضمن قرارات التخطيط ما الذي تدرسه (التشخيص) وكيف تدرسه (الوصف) وتحقيق توقعات فعلية من الطلاب.

– لإدارة عملية التدريس بشكل فعال فعلى المعلمين أن يجهزوا لعملية التدريس من خلال بناء قواعد للسلوك في بداية العام والالتزام بها بشكل مستمر كما أن عليهم أن يستخدموا الوقت بطريقة بناءة وأن يقيموا بيئة تعلم إيجابية.

– حينما يقوم المعلم بتوصيل التدريس فإنه يجب إن يقدم الدروس ويراقبها ويضبطها لتلبية احتياجات الطلاب.

– تدريس مهارات التفكير وإثارة دافعية الطلاب.

– يراقب المعلم التدريس من خلال تقديم تغذية راجعة مصححة ومدعمة وجعل الطالب في حالة من الانهماك النشط.

– يمكن للمعلمين ضبط عملية التدريس من خلال ضبط محتوى الدرس وتقديم بدائل تدريسية مختلفة وإعادة عملية التدريس والمراجعة وتغيير سرعة العمل وذلك لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.

– يجب على المعلم استخدام التقويم كعملية يقرر من خلالها هل الطرق التي يستخدمها فعالة أو لا ويعمل أيضا على تقويم الأداء الفردي للطلاب.

– جمع البيانات أثناء التدريس واستخدام هذه البيانات لاتخاذ قرارات تتعلق بالتدريس أي تبني التقويم التكويني ويكون التقويم النهائي في نهاية التدريس حيث يقوم المعلمون بعمل اختبار ليحددوا إذا ما كان الطلاب قد حققوا الأهداف التدريسية أم لا. (زيتون، 2003، 49–50)

2.5. معلم التربية الخاصة كمكون أساسي لعملية الدمج والتربية الدامجة: يمثل المعلمون أكثر عناصر ومكونات المج والتربية الدامجة أهمية وإسهاما في نجاحها على مستويي السياسات والممارسات، وتبدو أهمية الدور الذي يعبه المعلمون في إنجاح عمليات الدمج وآلياته من خلال ما يلي:

– التعامل والتفاعل والتفهم لما يصدر من ذوي الاحتياجات الخاصة من سلوكيات وردود أفعال تجاه أقرانهم العاديين والقواعد التي تحكم سلوكياتهم داخل الفصل والمدرسة ومع إعداد المدخلات التدريسية التي تقدم لهم.

– تكييف المقررات والمناهج والمدخلات التدريسية عموما لكي تتلاءم مع أنماط الاحتياجات التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث تكون تأثيرات إيجابية أكاديميا واجتماعيا على الطلاب العاديين وأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تشير الدراسات والبحوث والممارسات التربوية أن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة كان يقتصر على معلمي التربية الخاصة المهرة والخبراء منهم، وفي ظل التربية الدامجة باتت الحاجة ماسة وملحة لكل من المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة أن يكوموا جنبا إلى جنب مع إكسابهم المهارات المتعلقة بممارسات الدمج في الفصول والمدارس العادية.

– بات تحمل الجميع كامل المسئولية إزاء جميع الطلاب العاديين منهم وذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة تربوية واجتماعية وإنسانية.

– تدريب معلمي التربية العادية وتأهيلهم بما يسمح لهم بامتلاك المعارف والمهارات المتعلقة بالتعرف على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديدهم، وتحديد آليات الوفاء باحتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية شأنهم في ذلك شان معلمي التربية الخاصة وخبرائها.

– بدون الأخذ بآليات تأهيل وتدريب معلمي التربية الخاصة وخبرائها وبدون الأخذ بآليات تأهيل وتدريب معلمي التربية العامة العادية يصبح هؤلاء مشكلة تحول دون نجاح عمليات الدمج وممارساته وآلياته.

– تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول دور المعلم العادي في عمليات وممارسات وآليات الدمج **Paul & all 1977 ;Sahbaz 1997 ;Civelek 1991 ; Compbell 1985** التي تؤثر سلبا على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى إلى المعلمين الذين يفتقرون إلى المعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بالدمج، وبصفة خاصة تلك المعارف المتعلقة بإدارة السلوك وتعديله وتكنيكات وأساليب التعامل مع هؤلاء الطلاب(الزيات، 2009، 170–171).

3.5. برامج إعداد معلمي ذوي القدرات الخاصة: يعتبر تدريب معلم الطالب ذوي القدرات الخاصة من أهم الخطوات ضمن برنامج رعاية الطلاب فالمعلم الذي يتعامل مع هؤلاء الطلاب يجب أن يلم ببعض الخبرات التربوية اللازمة لهذه العملية فالقدرة العملية للمعلم وإلمامه ببعض طرق التدريس والتقويم لا تكفي دون إجادة وحسن توظيف لها بما يساعد ذوي هذا الطالب على التعلم بما يتناسب مع قدراته العلمية والذهنية وهناك علاقة وثيقة بين نوع البرنامج التدريبي وأسلوب الرعاية للطالب ذوي القدرات الخاصة فالبرنامج التدريبي المصمم للمعلم الذي سوف يرعى هذا الطالب باستخدام البرامج الإثرائية في الصف العادي يختلف بشكل أو آخر عن البرنامج الذي يصمم للمعلم الذي يرعى الطالب ذوي القدرات الخاصة ضمن أسلوب التجميع في أكاديميات مستقلة لذا يجب استحضار نوع الرعاية وأسلوبها عند تصميم البرنامج التدريبي.

وبشكل عام فإن أي برنامج تدريبي لا يبنى على تحديد الحاجة التدريبية للمتدرب لا يكون مؤثرا وقد يكون إهدار للإمكانات البشرية والمادية لذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين يعتبر عنصر أساس عند التخطيط للبرامج التدريبية كما أن الواجب أن يراعي مخطط ومصمم البرامج التدريبية المؤهلات البشرية القادرة على قيادة وتنفيذ البرامج التدريبية المتوافرة والتي يمكن أن تتوافر في القطاع المعني بالتدريب أو التي يمكن توفيرها، إلى جانب ذلك مراعاة توافر الإمكانات والتجهيزات المادية لدى جهة التدريب هذا لا يعني أن يكون التخطيط للبرامج التدريبية محدد بما هو متوفر من إمكانات بشرية ومادية بل يفترض أن تكون الخطة طموحة ولكن في حدود الممكن حسب زمن الخطة والإمكانات المتوقع توافرها أو الاستفادة منها، إذ لا معنى لتخطيط وتصميم برامج بلا أمل من تنفيذها. (بطرس، 2010، 496–497)

6. الرعاية الاجتماعية والنفسية لذوي الاحتياجات الخاصة. ليست الصحة مجرد خلو الجسم من المرض والاضطراب، ولكنها حالة يتكامل فيها الشعور بالكفاية والسعادة الجسمية والنفسية والاجتماعية، إنها حالة

من التوافق التام بين الوظائف البدنية والنفسية المختلفة والقدرة على مواجهة الصعوبات مع الإحساس الإيجابي بالنشاط والحيوية.

ويتفق جميع العلماء والأطباء على التعريف العلمي للصحة كما وضعته منظمة الصحة العالمية **World Health Organization (WHO)** والذي ينص على أن الصحة هي: حالة **state** من الرفاهة والسعادة **Well_ being** والكفاية الجسمية والنفسية والاجتماعية التامة وليست مجرد غياب المرض آو العجز أو الضعف. وإذا تفحصنا هذا التعريف فإننا نلاحظ فيه نقطتين هامتين: **الأولى** ألاّ تشمل الجانب البدني فقط (الصحة الجسمية) وإنما تمتد لتشمل الجانب النفسي والاجتماعي. **الثانية** الصحة ليست مجرد غياب المرض أو الضعف وإنما هناك جانب إيجابي آو شروط أخرى يجب أن تتوافر حتى يتمتع الشخص بصحة كاملة. (محمد، 2001، 15-16)

والصحة النفسية كحالة من الأحوال النفسية شأنها شأن الصحة، النظر إليها على أنها منتهى ما يسعى إليه الفرد من خلال سلوكه وتفاعله مع الحياة من حوله وعلى هذا فهي منتهى طريق طرفه الآخر هو المرض النفسي فالفرد الصحيح نفسيا هو الشخص الذي يعي دوافع سلوكه مؤثرا في البيئة من حوله بفعالية وإنشائية موجها للمثيرات المختلفة الواقعة على الآخرين ومهيئا لهم الفرصة للاستجابة بطريقة تكيفية حينما يواجه مواقف حياة تستدعي ذلك. (العبيدي، 2009، 9)

1.6.المساندة النفسية الاجتماعية والرضا النفسي: لقد تبين أن المساندة الاجتماعية تقلل في مختلف الظروف من ردود الأفعال الفسيولوجية والعصبية والصماوية التي تصدر استجابة للضغط وعادة ما يستند مختصوا علم النفس لدى دراسة هذه المظاهر إلى منحى الضغط الحاد **Acute Stress Paradigm** أي عن طريق أخذ الأفراد إلي المختبر وتعريضهم لمهمات تسبب لهم الضغط مثل: العد العكسي السريع بإنقاص 13 في كل مرة، أو عن طريق تكليفهم بالحديث أمام مجموعة غير متجاوبة من المستمعين ثم قياس استجابتهم السمبتاوية والاستجابات الصادرة عن الأجهزة الهيبوثلاموسية والنخامية المنشطة لقشرة الأدرينالية **(HPA)** وقد لوحظ دائما أن هذه الاستجابات كانت أكثر انخفاضا عند وجود رفيق يقدم المساندة مما هو الأمر عليه في حالة عدم توفر ذلك، كما تبين أن مجرد وجود الاعتقاد لدى الأفراد بإمكانية الحصول على المساندة أو لدى التفكير بالمساندة التي يحصلون عليها في العادة كان يؤدي إلى نتائج مفيدة. (شيلي، 2008، 447)

2.6. الرعاية الاجتماعية والدمج الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة: ابتداء يجب أن نشير هنا إلى إن السياق العام الذي نتناول من خلاله مفهوم الدمج الإلكتروني يقوم على الدمج التعليمي والدمج الاجتماعي في إطار من العدالة الاجتماعية، والدمج التربوي في إطار من تكافؤ الفرص الذي يتعين أن تتاح لكل فرد لكي ينمو ويتعلم وفقا لمعدلاته وحاجاته الخاصة.

والدمج الاجتماعي يقوم على مبدأ أساسي مشتق من حقوق الإنسان يرتبط ارتباطا وثيقا بالعدالة الاجتماعية **Social Justice** وهو نتاج للجهود الملموسة المستمرة التي اضطلعت بها الحركات والمنظمات والهيئات الممثلة لذوي الاحتياجات الخاصة. لاسيما الإعاقات الجسمية والعقلية، حيث اتجهت في بداياتها إلى الاستجابة لتكييف المباني والممرات والسلالم والمعامل والمختبرات وغرف الرسم والمطاعم ودورات المياه وغيرها لتتلاءم مع هذه الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي إطار تحول التوجهات المعاصرة للاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة التربوية الخاصة لتشمل مدى أوسع وأكثر عمقا من مجرد تكييف غرف الدراسة والممرات والمباني ودورات المياه لتتوج هذه التوجهات بما اصطلح عليه بالدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة في

مجتمع العاديين بغض النظر عن النوع أو العرق أو السن وحدة أو شدة الإعاقة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والطبقة الاجتماعية وغيرها من المحددات التي يتم في ضوئها التمييز أو الإقصاء أو التهميش الاجتماعي.

ويقوم الدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة هنا من خلال الدمج الإلكتروني على استخدام التكنولوجيا الرقمية في تخطي الحواجز الفيزيقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيئية أو الثقافية أو اللغوية أو العرقية أو غيرها من الحواجز التي تقف دون إحداث هذا التفاعل الاجتماعي اعتمادا على التواصل القائم على التكنولوجيا الرقمية. (الزيات، 2009، 502-503)

7.الخلاصة: على اعتبار جملة الخصوصيات التي تميز التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها هشاشة بنيتهم النفسية، والعزلة الاجتماعية نهيك عن الحواجز التي تقف دونهم والأداء التربوي في أحيان كثيرة فإننا من منطلق إنسانية المهنة التربوية نؤكد على ضرورة التكفل بجميع الجوانب التي قد تعيق تقدمهم وتبطئ من أدائهم، كما نلفت الانتباه إلى ضرورة مواكبة التطورات التي يشهدها العالم في هذا الإطار في كل الجوانب وخصوصا التربوية منها؛ وعليه يجب:

- أن يراعي تعديل البيئة المدرسية لتحقيق متطلبات هذه الفئة من التلاميذ.
- أن يعتمد مبدأ التفاعل الصفي لهؤلاء مع المعلمين وزملائهم دمجا لهم في العملية التعليمية التعلمية.
- إتباع طرق تدريس مناسبة تتماشى والإعاقة الموجودة لديهم.
- التدريس العلاجي واحدة من الأساليب التدريسية الواجب اعتمادها عند الحاجة.
- ضرورة الإلمام بالمبادئ الأساسية لتطوير البرامج التربوية لتتلاءم مع احتياجاتهم وتكييفها عند الاقتضاء.
- تكييف الوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع متطلبات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مراعاة الزمن المناسب لتعلمهم وعدم مساواتهم بالتلاميذ العاديين فيه.
- توفير برامج تدريبية للمعلمين تبنى على الحاجات الأساسية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير برامج وقائية تحمي من وقوع الإعاقة كما تحد من زيادة نسبها.

الإحالات والمراجع:

بطرس حافظ، بطرس. (2010). *تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البهنساوي، حسام. (2004). *علم الأصوات*. ط1. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

الخطيب، جمال. (2005). *استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة*. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق.(2006). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. ط6. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (2009). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة والمنهج والآليات*. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. القاهرة: عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة.

سعيد، عبد العزيز .(2008). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

شواهين، خير سليمان وآخرون. (2010). *استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شيلي، تايلر. (2008). *علم النفس الصحي*. ط1. (ت. وسام درويش بريك وآخرون). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عبد العزيز إبراهيم، العصيلي. (2006). *علم اللغة النفسي*. **د.ط**.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العبيدي، محمد جاسم. (2009). *مشكلات الصحة النفسية: أمراضها وعلاجها*. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد قاسم، عبد الله. (2001). *مدخل إلى الصحة النفسية*. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بلخيري، سليمة (2019). رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 106-123.

الفعالية الذاتية الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية

Self-efficacy of the school psychologist and its role in the extension process

الهادي سرايه [1*] ، محمد الأزهر بالقاسمي [2]

[1] جامعة ورقلة(الجزائر) ، yacineserraya@gmail.com

[2] جامعة برج بوعريريج (الجزائر)، belkacemilazhar@gmail.com

تاريخ الاستلام: 18-06-2019 تاريخ القبول: 04-11-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الفعالية الذاتية لدى الأخصائي النفسي المدرسي على أداء العملية الإرشادية، وذلك باعتبار أن فعالية الذات تأثر في السلوك وفي الدافعية والأداء، معتمدين في ذلك على منهج وصفي تحليلي؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن الإحساس المرتفع بفعالية الذات لدى الأخصائي النفسي المدرسي يمكن أن يسهم بصورة قوية في رفع مستوى دافعيتهم للإنجاز وأداء الأنشطة والمهام الإرشادية بأكمل وجه، وهذه النتيجة تعكس ما يحمله الأخصائي النفسي المدرسي من قناعات ايجابية في السعي نحو الكفاءة في تأدية العملية الإرشادية التي توكل إليهم، والرغبة المستمرة في الانجاز.

وجد الباحث أن للخبرات البديلة والسمات الشخصية والمحفزات للأخصائي عوامل مساعدة على تنمية الفعالية الارشادية، وهي خبرات غير مباشرة يحصل عليها الأخصائي النفسي المدرسي بالتعلم عن طريق النمذجة، أي بالنموذج وملاحظة نماذج تماثله في القدرات من أقرانه الأخصائيين الأكثر منه خبرة في ميدان الإرشاد المدرسي وهذه الملاحظة تكسبه سلوكيات وطرق مختلفة في كيفية تقديم العملية الإرشادية للتلاميذ.

الكلمات المفتاحية: فعالية ذاتية؛ أخصائي نفسي مدرسي؛ عملية ارشادية.

Abstract: The objective of this study is to identify the role of self-efficacy of the school psychologist in the performance of the counseling process, as the self-efficacy is affected by the behavior, motivation and performance. Based on a descriptive analytical approach.

The study found that the high sense of self-efficacy of the school psychologist can contribute significantly to raise their motivation for achievement and the performance of activities and the tasks of extension fully, and this result reflects the positive psychological school psychologist in the pursuit of efficiency in the performance of the guidance process that Entrusted to them, and the continuing desire for achievement.

The study also found that the effect of the self-efficacy of the school psychologist on the performance of the extension process is related to alternative experiences, which are indirect experiences that the school psychologist receives by learning through modeling, ie by model and observing patterns of similarity in abilities from his more professional peers Experience in the field of school guidance, and this observation earns different behaviors and ways in how to provide the process of guidance for students.

Keywords: self-efficacy; school psychologist ; extension process

*المؤلف المراسل: الهادي سرايه: yacineserraya@gmail.com

1- مقدمة

يعّد التوجيه والإرشاد المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحديثة على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق على الجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني للمتعلمين، والوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات والقدرات والمهارات.. وكذلك يقع على عاتق المدرسة تغيير سلوك طلابها من الأنماط السلبية أو العدوانية أو التخريبية إلى الأنماط الإيجابية التي تتسم بالطاعة والانضباط والالتزام واحترام القانون (عبدالعزيز وعطيوي، 2004، 11).

كما أن نجاح عملية التوجيه والإرشاد المدرسي يعتمد إلى حد كبير على فعالية الأخصائي النفسي المدرسي، وترتبط هذه الفاعلية بعوامل متعددة منها مهاراته في الاتصال والتي تعد من أهم السمات التي يجب أن يتحلى بها مستشار التوجيه، حتى يتسنى له ممارسة عملية التوجيه والإرشاد المدرسي بأكبر قدر ممكن من الفعالية في مساعدة التلاميذ لفهم إمكاناتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وتحديد أهدافهم، وتحقيق طموحاتهم.

ويعرف الأخصائي النفسي المدرسي على أنه ذلك الشخص الذي يقع على عاتقه عبء مساعدة جميع الطلبة ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل في حياتهم وحتى يقوم هذا الاخير بمهمته على أكمل وجه فلابد من توفر عدة خصائص لديه من أهمها: مدى ثقته بشأن قدرته على القيام بتقديم السلوكية المختلفة بشكل جيد أو ما يسميه Albert Bandura " بفعالية الذات Self efficacy، والتي يعرفها على أنها "معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، والتي تعد من المحددات الهامة للسلوك" (عبد الجواد، 2006، 20).

وبهذا يعد "باندورا" أول من أشار إلى مفهوم فعالية الذات "حيث ربط بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية، والتكيف الإنساني؛ وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" بأن لدى الإنسان مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير، والتخطيط وتنظيم الذات، والتكيف مع المواقف بمعنى أن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، ويعد مفهوم فعالية الذات محورا رئيسيا من محاور نظرية التعلم الاجتماعي؛ حيث ترتبط اعتقادات الفرد بالفعالية الذاتية بالدافعية والإنجازات الشخصية، فالفرد يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها؛ وذلك يبذل أقصى جهد لتحقيق النجاح"(بني خالد، 2010، 415).

ومن خلال هذا يتضح لدى الباحثان مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه الفعالية الذاتية في أداء ونشاطات الأفراد، خاصة في المجال التربوي ولاسيما المدرسة، وهذا ما أكده Norwich (1987) حيث يرى "أن الفعالية الذاتية ذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة" (المزروع، 2007، 70)، بما فيه الإرشاد المدرسي والذي يعد محور هذه الدراسة.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة يرى الباحثان أن هناك اهتماما للباحثين في العالم الغربي والعربي بدراسة فعالية الذات في العديد من المجالات إلا أن هذا الاهتمام يكاد يكون نادرا – على حسب علم الباحثان – في مجال عملية التوجيه والإرشاد في المجتمع العربي عامة ومجتمعنا الجزائري خاصة وذلك لما يحتاجه الأخصائي النفسي المدرسي من عناية كبيرة لمثل هذه الدراسات العلمية حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم الإرشادية على أكمل وجه، والتي تعد الركيزة الأساسية لنجاح العملية التوجيهية، كل ذلك شكل باعث على المساهمة في إبراز أهمية هذا الموضوع الذي أردنا من خلاله التعرف على مدى دور الفعالية الذاتية لدى الأخصائي النفسي المدرسي في أداء العملية الإرشادية.

2- تعريف فعالية الذات Self efficacy:

يوجد الكثير من المصطلحات التي تستخدم للتعبير عن الفاعلية الذاتية مثل الثقة بالنفس، ومركز التحكم وفاعلية الذات المدركة (النشاوي، 2006، 479)؛ وفعالية الذات، وفاعلية الذات، والكفاءة الذاتية، وكفاءة الذات ويرى الباحث أن جميع هذه المصطلحات تدل على مفهوم واحد وهو موضوع الدراسة، ومن التعريفات التي جاءت لتوضح هذا المفهوم ما يلي:

يعد Kan Whaite أول من اقترح ("كفاءة" أو فعالية Efficacy) كتعبير عن الدافعية، التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، وإنما ترتكز على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة (المخلافي، 2010، 484)؛ ويعرف Bandura فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك"(Bandur, 1997, 191).

ويفرق Bandura بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات فعالية الذات Self–efficacy وتعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدده وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج أو توقعات الفرد عن مخرجات الاستجابة Response outcomes Expectation وتعني اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة، وتنعكس فعالية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة أو النشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمثابرة (المشيخي ، 2009، 73- 74).

ومن خلال ما تقدم يعرف الباحثان فعالية الذات على أنها معتقدات وأحكام الشخص نحو قدراته الذاتية التي تمكنه من أداء وإنجاز النشاطات والمهمات بنجاح.

3- نظرية فعالية الذات لباندورا:

إن مصطلح فعالية الذات قد انبثق من نظرية "باندورا" في التعلم الاجتماعي، وذلك من خلال المفاهيم والمبادئ العامة عن تنظيم الذات Self regulation وهي الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإبدالية Vidarious والعمليات المعرفية Cognitive منظومة التعلم الاجتماعي.

ومن أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث ذلك الذي وضعه Bandura تحت اسم توقعات فعالية الذات Self – efficacy expectations أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكا معينا، أو مجموعة من السلوكيات، وهذه المعتقدات تؤثر على سلوك الفرد، وأدائه ومشاعره، ويؤكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فعالية الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة (المشيخي، 2009، ص60).

لقد بين باندورا (Bandura, 1997, 18) بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفة الاجتماعية:

1- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز، سواء كانت اجتماعية أو ثقافية .....

2- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

3- يمتلك الفرد القدرة على الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة والتجارب الآخرين.

4- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يخضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5- يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على التحليل وتقييم والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6- إن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة، والتي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا بترجمة مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

4- توقعات فعالية الذات:

أوضح "باندورا" وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية، على السلوك وهما: (النفعي، 1429، 46).

4-1- التوقعات المرتبطة بفعالية الذات: تتعلق بإدراك الفرد لقدراته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

4-2- التوقعات الخاصة بالنتائج: حيث أن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال: حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

أ- **الآثار البدنية الإيجابية والسلبية** التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والمنفردة، والألم، وعدم الراحة الجسدية.

ب- **الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية:** فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه والموافقة والتقدير الاجتماعي والتعويض المادي، ومنح السلطة، أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا، وإيقاع العقوبات.

ج- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي بسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي والإطراء والتكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف الأداء (النفعي، 1429، 52).

5 - أبعاد فعالية الذات:

لقد حدد "باندورا" ثلاثة أبعاد تتغير فعالية الذات تبعا لها:

5-1- قدرة الفعالية (Magnitude):

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدرة الفعالية بصورة أوضح عندما تكون مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسط الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (النفعي، 1429، 38).

5-2- العمومية (Generality):

ويعني بالعمومية قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فعالية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر، ويشير Schwarzer (1999) إلى ذلك بقوله: إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر، وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في آخر(المزروع، 2007، 72).

5-3- القوة أو الشدة (Stnength):

ويشير "باندورا" هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا (النفعي، 1429، 39).

6- آثار فعالية الذات:

لقد أشار Bandura (1997) إلى أن فعالية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض لآثار فعالية الذات في تلك العمليات الأربعة:

6-1- العملية المعرفية:

ذكر باندورا بأن الآثار فعالية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعوا الفعالية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفعالية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات فعالية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فعالية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى Maddux أن أهم معتقدات فعالية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

1- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم فالذين يمتلكون فعالية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

3- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.

5- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوي الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

6-2- العملية الدافعية:

لقد أوضح Bandura & Cervone (1986) إلى أن اعتقادات الأفراد لفعالية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية وهناك ثلاثة أنواع من النظرية المفسرة للدوافع العقلية وهي نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فعالية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها.

6-3- العملية الوجدانية:

إن اعتقادات فعالية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة.

6-4- عملية اختيار السلوك:

ذكر "باندورا" بأن فعالية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره، وأداءه بصورة مناسبة.

7- السمات الشخصية لذوي فعالية الذات العالية والمنخفضة:

يشير صديق (المشار إليه في المشيخي، 2009) إلى عدة مظاهر لفعالية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

7-1- الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل من أهم صفات للشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

7-2- المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود والمثابرة تعني الاستقلالية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

7-3- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد فهذا المجال، وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

7-2- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية أمر له قيمة، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيئا انفعاليا لتقبل المسؤولية ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدراته، على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسئولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه (المشيخي، 2009، 88).

7-3- المرونة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وهي من مظاهر فعالية الذات المرتفعة فالفرد ذوي الفعالية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

ويضيف "حسيب" (2001) بأن ذوي المستوى المرتفع في الكفاية الذاتية يتصفون بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات، ويعتبر الإحساس بالكفاية الذاتية محددا هاما لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها، وطبقا لرؤية باندورا فإن مرتفعي الكفاية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة (الحربي، 2006، 26).

8- الأخصائي النفسي المدرسي:

8-1- مفهوم الأخصائي النفسي المدرسي:

هو الشخص الذي يقع على عاتقه عبء مساعدة جميع الطلبة ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل في حياتهم (القذافي، 1992، 72).

ويعرف حسب الأمرية رقم 91/124/219: التي موضوعها تعيين الأخصائي النفسي المدرسي (مستشار التوجيه بالثانوية) على أنه عضو من الطاقم التربوي يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية ويعمل على المتابعة النفسية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ من خلال:

1- التعرف على التلاميذ وطموحاتهم.

2- تقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية.

3- فتح قنوات التواصل الاجتماعي وتطويرها داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

4- المساهمة في تحسين المسار التربوي لدى الطلبة وتوجيههم و إرشادهم وفق ما يتطلبه المسار.

5- قيامه بنشاطات تقنية إدارية من خلال عملية انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى ثانوي من خلال معالجة بطاقات القبول وملاحظة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عن طريق معالجة بطاقة المتابعة.

6- قيامه بنشاط سيكولوجي من خلال التتبع النفسي للتلاميذ عن طريق اختبارات وروائز نفسية مثل اختبار الذكاء (وزارة التربية الوطنية، جانفي 1993).

ويعرف الباحثان الأخصائي النفسي المدرسي: بأنه الشخص الذي يقع على عاتقه مساعدة التلاميذ عبر الطور الإكمالي والثانوي حسب المرحلة الدراسية وذلك بتقديم الخدمات النفسية والارشادية حسب المهام الموكلة إليه من طرف مركز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني التابع لوزارة التربية والتعليم.

8-2- صفاته:

لكي يكون الأخصائي النفسي المدرسي قادرا على أداء مهامه على أكمل وجه، يجب أن تتوفر فيه عدة مواصفات، ومن هذه المواصفات:

أ- **الصفات الشخصية:** وتتمثل الصفات الشخصية لدى الأخصائي النفسي المدرسي في ما يلي:(الأعور ، 2005، 58).

1- التقبل:

قدرة المستشار على السماح للأفراد – التلاميذ- بالاختلاف فيما بينهم واختلاف أدائهم وكذا التأكد من الخبرات لكل فرد بأنها ليست نمطا معتمدا من الدوافع والتفكير والشعور، كما يقوم التقبل على قدرة المستشار على عدم إصدار أحكام خلفية على سلوك التلميذ، فيعامله كإنسان له كيانه وله ذاته واحترامه وتأتي قدرة الأخصائي على التقبل من نسق القيمة التي تنعكس على تقديره للفرد والرغبة في مساعدته والسيطرة عليه.

2- الفهم:

ويتمثل في فهم المستشار لما يتفوه به التلميذ من معاني والتدقيق فيها وإدراك علاقاته للفرد الآخر، والفهم معناه شعور الأخصائي بشعور التلميذ وخبراته، ويعني أيضا القدرة على إدراك الإطار الموجه الداخلي للشخص الآخر.

3- التشخيص:

ومعناه تحديد لتكيف التلميذ وتحديد العوامل التي تؤثر في سلوكه وتشخيصها، ثم توجيهه، واخيرا التنبؤ بما ستؤدي إليه عملية التوجيه.

4- الاتصال:

إن مهارات الاتصال ضرورية في التوجيه إذ يجب على الموجِّه أن يكون علاقة مع التلميذ أو الطالب حتى يسهل عليه الفهم والاتصال في حقيقته هو عملية علاقة اجتماعية بين الأفراد ويكون على نوعين:

أ- **الاتصال الغير لغوي:** ويتضمن الوسائل السمعية والبصرية، وعملية الاتصال الجيّد تكون بوجود التجارب بين التلميذ والموجِّه، ولن يتم ذلك إلا إذا كان الموجّه متقبلا لنفسه وللتلميذ ويؤمن به كفرد.

ب- **الاتصال اللغوي:** ويتضمن استخدام الكلام (التفسير اللغوي) والشجاعة في إبداء الرأي وإصدار الأحكام وهذا يستدعي من الموجّه أن يكون على قدر من الشجاعة والصدق والوضوح في قراراته وآرائه، بحيث يعطي حكمه بروية واتزان بعيدا عن الأغراض الشخصية.

ج- **الصفات المهنية:** وتتمثل الصفات المهنية لدى الأخصائي النفسي المدرسي في ما يلي: (عياشي، 2012 ، 48-49).

1 - الكفاءة النفسية:

وتتمثل في التعرف على ما لدى الطالب من خصائص وسمات نفسية وقدرته على الابتكار والإبداع وإدارة مختلف الجلسات سواء في عملية الإرشاد أو الجلسات الإدارية، والقدرة على التحكم في خبرة الصوت والثبات الانفعالي والقدرة على تكوين علاقات تفاعلية مع كل الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية والتوجيهية من طلاب، أساتذة وأولياء.

2- الكفاءة العقلية:

يجب على الأخصائي أن يكون ذا قدرة ومعرفة بطبيعة عمله والرغبة في التعلم والبحث والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب وأن يكون ذا قدرة على التركيز والإصغاء والاهتمام ومحاولة فهم كل كبيرة وصغيرة والطمأنينة بأن هناك من يصغي له ويفهم ما يقوله والإحساس بمشكلته.

3- الخبرة المهنية والقدرة على تكوين العلاقات الناجحة:

وتعني ما يتمتع به الأخصائي النفسي المدرسي من خلفية علمية في العلوم التربوية والنفسية وإلمامه بالنظريات الإرشادية وتطبيقاتها والقدرة في تكوين العلاقات الإرشادية الناجحة.

4- تحديد الأهداف الإرشادية:

يجب أن يكون لدى الأخصائي المهارة في تحديد الأهداف الإرشادية وملاءمتها لعمله وللمشكلات التي يأتون بها الطلاب والقدرة على إعداد أهداف عامة وأخرى خاصة تساعده في النهاية على تقويم عمله حتى يتمكن من تحقيقها واحدا بعد الآخر(عياشي، 2012، 56).

5- توفير المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المطلوبة:

لابد على الأخصائي النفسي المدرسي أن تكون له الخبرة المعرفية والعملية لمجموعة من النماذج والطرق المتنوعة بتنوع المشكلات والحالات التي يواجهها أثناء القيام بعمله الإرشادي وذلك باستخدام المهارات الخاصة بإجراء المقابلة ودراسة الحالة و التحكم في مختلف التقنيات من بداية دراسة الحالة إلى غاية إقفالها وإنهاء العمل الإرشادي بعد تكوين علاقة وثيقة بينه وبين الطالب فيجب عليه استخدام مهارة التدرج بالمسترشد (الطالب) شيئا فشيئا ليصل إلى نهاية العملية الإرشادية والتأكد من نجاحها.

9 - فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي:

بعد عرضنا لمفهوم فعالية الذات العامة التي ظهرت على يد العالم الأمريكي Albert Bandur عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد، ومصادر الفعالية الذاتية، والذي عرفها على أنها "حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح (Maries, 2001, 29).

وتكون فعالية الذات عامة إذا ارتبطت بأحكام عامة، أما إذا كانت تخص حكم حول نشاط معين أو خاص تكون بذلك فعالية ذاتية خاصة مرتبطة بذلك النشاط مثل (فعالية الذات الأكاديمية، وفعالية الذات الاجتماعية، والوجدانية، والمهنية، والرياضية،...) إلى غير ذلك من هذه الخصائص.

وفي دراستنا الحالية سنتطرق لأحد الأنواع الخاصة والمتعلقة بالمجال الإرشادي وهي فعالية الذات الإرشادية، ونقصد بالجانب الإرشادي هنا الجانب الذي يقوم به الأخصائي النفسي المدرسي في مهامه التي يؤديها في الوسط المدرسي، من بينها المهمة الإرشادية والتي تعد الركيزة الأساسية في عملية التوجيه والإرشاد المدرسي.

ومن هنا يمكننا تحديد مفهوم فعالية الذات الإرشادية على أنها اعتقاد الفرد، أو إدراكه لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية في أداء الأنشطة والمهام الإرشادية بنجاح، أي توقع النجاح في مهمة الإرشاد، ويعني باندورا بالتوقعات: "قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نواتج معين، وهو ما أطلق عليه باندورا بفعالية الذات Self-efficacy، وهو من المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك (المزروع، 2007، 71).

كما تعتبر فعالية الذات الإرشادية مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله وأداءاته للأنشطة الإرشادية، فالفرد الذي لديه إحساس عالي بفعالية الذات الإرشادية يمكنه أن يؤدي مهامه بطريقة أكثر فاعلية ويكون أكثر قدرة على تحدي الصعوبات التي تواجهه في مجال الإرشاد، واتخاذ القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالي تضمن له فعالية واستمرارية في العملية الإرشادية، بينما الشعور بنقص فعالية الذات الإرشادية فإنه يرتبط بالاكتئاب والعجز في أداء المهام الإرشادية وامتلاك أفكار تشاؤمية في قدرته على الإنجاز والأداء لمختلف المهام المتعلقة بالإرشاد النفسي.

ويرى Atkinson (1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات (سمارة، 2012، 66)؛ فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفعالية الذاتية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات، للوصول إلى حلول مناسبة؛ بينما الأفراد الذين لديهم شعور بعدم الفعالية الذاتية فإن تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب بالوقوع بالمشكلات؛ ومنه الوقوع في الفشل وعدم النجاح (بني خالد ، 2010، 415).

ومن خلال ما سبق ذكره؛ يمكن القول بأن فعالية الذات الإرشادية هي درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح في مهمته الإرشادية والوصول للنتائج المرجوة من خلال أداء المهام الإرشادية، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، وكذا ردود أفعاله الخاصة بالعملية الإرشادية ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها في مجال الإرشاد.

10- دور الفعالية الذاتية لدى الأخصائي النفسي المدرسي في أداء العملية الإرشادية:

يشير "باندورا" إلى أن فعالية الذات لدى الأفراد تتأثر بأربعة مصادر أساسية تشمل: الإنجازات الأدائية الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة النفسية والفسيولوجية، وهذه المصادر تأثر بشكل مباشر أو غير مباشر على أداء الأفراد وهذا ما سيتم عرضه من خلال معرفة مدى أثر هذه المصادر على الأداء المهام الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي:

10-1- الإنجازات الأدائية (Performance Accomplishment):

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفعالية القوية الخبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل جهد والمثابرة المستمرة المتواصلة (النشاوي، 2006، 474)؛ وتشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير إيجابي في رفع

مستوى فعالية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فعالية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فعالية الذات(Pajares, 1996, 07).

لذا تجد الأخصائي النفسي المدرسي وباختلاف خبرته يسعون لتحقيق النجاح في عملهم وذلك لتثبيت أنفسهم في العمل بالنسبة للأخصائي حديث الخبرة، وللحصول على الترقية أو التدرج في السلم الوظيفي بالنسبة للأخصائي الأكثر خبرة، وهذه كلها بواعث تدفع بالأخصائيين نحو الانجاز أو ما يسميها "فيناك" W.E Vinacke "بمحفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سوى تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقية كأمثلة لهذه البواعث" (حمو، 2012، 58).

ومن العوامل أيضا التي تعزز الخبرة عند الأخصائي النفسي المدرسي هو عمليات وبرامج التكوين والتأهيل التربوي التي تبرمجها مراكز التوجيه المدرسي حتى يصبح الأخصائي النفسي المدرسي الحديث الخبرة في أداءه وممارسته للمهام الإرشاد والحصص التوجيهية للتلاميذ لا يقل عن زميله الأكثر منه خبرة.

10-2-الخبرات البديلة (Vicarious Expérience):

وهي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى "باندورا" بالتعلم عن طريق النمذجة، أي التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين "فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فعاليته"(المزروع، 2007، 72)، بمعنى حين يرى الأخصائي النفسي المدرسي نماذج تماثله في القدرات من أقرانه الأخصائيين الأكثر منه خبرة في ميدان الإرشاد المدرسي وتوجيه التلاميذ، فإنه يكتسب من خلال هذه المشاهدة سلوكيات وطرق مختلفة في كيفية تقديم الإرشاد للتلاميذ، مما ينبني عليه سجلا معرفيا يتشكل من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانيات تحقيق المهمة المستقبلية، وقد أضاف الزيات (2001) "أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال الخبرات النشطة ذات الدلال في حياة الفرد؛ حيث الحاجات المتكررة للفرد تزيد من ثقته في الكفاءة الذاتية بينما يضعف الفشل المتكرر الإحساس بالثقة في تحقيق النجاح" (بني خالد، 2010).

وكل هذه الخبرات التي يكتسبها الأخصائي النفسي المدرسي من الآخرين يمكن تعميمها على مواقف أخرى مشابهة لها بنفس الطريقة والوسيلة التي استخدمها في إنجاح العملية الإرشادية، وهذا ما يضمن استمرارية وفعالية الإرشاد المدرسي وهو ما يسميه "باندورا" بـ "العمومية Generality"، ويعني هذا البعد " قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فعالية الذات من موقف لآخر مشابه" (المزروع، 2007، 72).

10-3-عملية الدافعية Motivational processes:

يشير "باندورا" إلى أثر هذه العملية الدافعية في كل ما سبق ذكره من عمليات عقلية أو سلوكية، وترتكز العمليات الدافعية على عوامل التعزيز، حيث تؤثر هذه العوامل في التعلم بالملاحظة، كما تؤثر في الدرجة التي يحاول بها الشخص ترجمة هذا التعلم إلى إنجاز ظاهر، بمعنى أن عملية التعلم بالملاحظة تحدث بصورة فعالة إذا كانت التعزيزات التي يتلقاها الفرد أو يتوقع الحصول عليها تترتب على الاقتداء بالنموذج أو استنتاج الاستجابات أو الأنماط السلوكية المعززة، سواء كان هذا التعزيز موجبا أو سالبا (الحربي، 2006، 12)، كما يرى (1992) Gist & Mitchell إلى أن أحكام فعالية الذات تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فعالية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة (النفعي، 1429هـ،33).

لذا تعول المنظومة الجزائرية كثيرًا على دافعية الأخصائي النفسي المدرسي للإنجاز، نظرًا لدور هذه النوعية من الدافعية في رفع مستوى أدائهم في مختلف المجالات بما فيه عملية الإرشاد باعتبارها أحد الوظائف المهنة المهمة عند عملية توجيه التلاميذ واستعلامهم وتقديم لهم الحصص التي تساعدهم على تحقيق النجاح واختير التخصص الدراسي الذي يناسب مع ميولهم وإمكاناتهم وقدراتهم.

10-4-الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):

كما يلعب التشجيع والتدعيم الذي يتلقاه الأخصائي النفسي المدرسي من الوسط المدرسي والاجتماعي عامل من العوامل التي تقلص الفروق في درجة خبرة الأخصائي ويزيد في فعالية الذات الإرشادية لديه، ويتكون لديه دافع في إنجاز المهمة وأداء النشاط الإرشاد وتوجيه التلاميذ ويسمى هذا المصدر التشجيع والتدعيم بـ "الإقناع اللفظي Verbal Persuasion"، أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة (النشاوي، 2006، 475).

كما يرى أيضا كل من "باحارس" و"مكاون" (1996) أن التدعيم والتشجيع الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته له أثر إيجابي في تنمية معتقدات فعالية الذات لديه(المزروع، 2007، 84)، لذلك حين يجد الأخصائي النفسي المدرسي التدعيم والتشجيع من الوسط المدرسي، فإن ذلك يعد بمثابة التغذية الراجحة ذات الأثر الإيجابي في تنمية معتقدات فعالية الذات الإرشادية.

9-5- الحالة النفسية والفسيولوجية (Psychological Anol Physiological state):

ويمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفعالية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها ويرى كل من Michel & Wright أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فعالية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفعالية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فعالية الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فعالية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم وعلى العكس من ذلك فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفسيولوجي يعزز فعالية الذات ويرفعها، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب(المزروع، 2007، 72).

ومما لا شك فيه أن معدل الإحساس بالفعالية الذاتية الإرشادية عند الأخصائي النفسي المدرسي له بالغ الأثر في الأنشطة التي يقوم بها في مجال الإرشاد المدرسي، ولهذا يرى الباحث أن الحالة النفسية الجيدة للأخصائي النفسي المدرسي تزيد في دافعية نحو أداء المهام التي يقوم بها في مجال عمله بصفة عامة ومحاولة رفع فعاليته الذاتية نحو مهمته الإرشادية بصفة خاصة، مما يسهم في تحسين أداء عملية التوجيه والرشاد الجيد لتلاميذ على مستوى الإكماليات والثانويات ومراكز التوجيه المدرسي.

11- خلاصة:

يرى الباحثان من خلال العرض السابق أن لفعالية الذات أهمية كبيرة لدى الأفراد، حيث تنعكس أهميتها في كونها عامل مهم من عوامل الشخصية التي تجعل من الفرد قادرا على أداء سلوك معين بشكل ناجح، وذلك من

خلال ما يحمله هذا الفرد من معتقدات وتوقعات تجعل من خلالها بأن لديه القدرة في التغلب على المهمات والمشكلات الصعبة التي ممكن أن تعيقه في تحقيق النجاح أو الانجاز الذي يرغب في الوصول إليه.

فكلما كانت هذه الانجازات تتعلق بأداء معين أو بمهمة معينة فإن فعالية الذات هنا تكون مرتبطة بتلك المهمة، وهذا ما ينطبق على الأخصائي النفسي المدرسي في هذه الدراسة عند أدائه للعملية الإرشادية فإن الفعالية الذاتية هنا تكون مرتبطة بمجال الإرشاد أو ما تسمى بفعالية الذات الإرشادية، وهي إدراك وتقدير الأخصائي النفسي المدرسي لحجم القدرات الذاتية التي تمكنهم من القيام بالعملية الإرشاد على أكمل وجه.

الإحالات والمراجع:

الجواد، أحمد سيد. (2006). *فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي*. ملخص رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم: مصر.

الأعور، إسماعيل. (2005). *واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور مستشار التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

الحربي، حنان. (2006). *معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى*. مذكرة ماجستير في قسم علم النفس تخصص تعلم. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

القذافي، رمضان (1992). *التوجيه والإرشاد النفسي*. الطبعة الأولى. طرابلس: دار الرواد.

عبد العزيز، سعد وعطيوي، جودت (2004). *التوجيه المدرسي (مفاهيمه النظرية –أساليبه الفنية – تطبيقاته العملية)*. الطبعة الأولى. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المخلافي، عبد الحكيم (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق*. 26. 284-304.

حمو، عياشي. (2012). *واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي*. مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة. الجزائر.

المشيخي، غالب. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. مذكرة دكتوراه في علم النفس تخصص إرشاد نفسي. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

النفعي، فؤاد. (1429). *المهارات الاجتماعية فاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 24(2).345-366.

مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني (1962- 1992)، وزارة التربية الوطنية، جانفي 1993.

المزروع، ليلى (2007). فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 4(8). 213-231.

سمارة، هتوف (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*. 26(3).

الشناوي، كمال (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة.

Bandura , A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: freeman.

Maries, b (2001). Self-efficacy and o s c e performance among second year medical students. *journal of advances in hel the science education m* vol, Netherlands m Kluwer academic publishers.

Pajares. f (1996). *Current directions in self research at the: Self-efficacy*. paper presented at the annual meeting of the American educational research association.n.y

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

سراية، الهادي وبلقاسمي، محمد الأزهر (2019). الفعالية الذاتية الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 124-137.

جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستة سيجما (دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة بباتنة)

Quality classroom verbal interaction among primary-school teachers in the light of the Six Sigma procedure. (Field study in the primary school of Wad Chaaba municipality- Batna)

سلطان علاوة*

مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، جامعة باتنة1 (الجزائر)، soltaneallaoua@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 28-08-2019 تاريخ القبول: 23-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي باستخدام طريقة ستة سيجما، وقد تكوّنت عينة البحث من: (08) أساتذة متربصين في مدارس بلدية وادي الشعبة بباتنة (الجزائر)، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، خلال العام الدراسي: 2019/2018، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحليل النتائج تمّ استخدام معادلة حساب مستوى السيجما(sigma)، وكذا اختبار T-test لعينة واحدة لحساب الفروق، وأشارت النتائج إلى:

- مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى الأساتذة منخفض، بمستوى 1,3 سيجما.
- وجود فروق ذات دلالة بين النسب المحسوبة، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز في مجالات: كلام الأستاذ الصمت أو الفوضى، استجابة الأستاذ، المحتوى المتعامد، مبادرة التلميذ، وتساوي الخلايا واضطرادها.

الكلمات مفتاحية: جودة؛ تفاعل لفظي صفي؛ نموذج فلاندرز ؛ طريقة ستة سيجما.

Abstract: The research aims at identifying the level of classroom verbal interaction among primary-school teachers in the light of Flanders' verbal interaction analysis model, using the six-sigma procedure, The research sample consists of eight trainee teachers, randomly selected, in Wad chaaba municipality schools in Batna (Algeria) in the school year 2018-2019. The method is the descriptive analytical one. Data analysis was based on the sigma equation as well as T-test for single samples. The findings indicated that :

- Classroom verbal interaction quality among teachers is low, at 1.3 Sigma.
- There are significant differences between empirical values and standard ones as to Teachers' talk, silence or disorder, feedback, content cross, pupils' initiative, table cells uniformity and steadiness.

Key words : Quality ; Classroom Verbal Interaction ; Flanders' Model ; six-sigma procedure.

*المؤلف المراسل: soltaneallaoua@yahoo.fr

1- مقدمة

تعتبر عملية تقويم أداء الأساتذة من أهم العمليات الحيوية، لتأثيرها المباشر على مخرجات العملية التعليمية، وإن ذلك يتم من خلال تقويم قدرتهم على توفير مناخ صفي باعث على الإنجاز في ظروف محفزة على الانخراط في العملية التعليمية التعلمية، وإن أهم متطلبات المناخ الصفي المحفز هو قدرة الأساتذة على التفاعل المنتج، وخصوصا منه التفاعل اللفظي، حيث ترى Larrivee أن العبء الأكبر يقع على الأساتذة لخلق مناخ تعليمي أكثر إيجابية من خلال ضبط الأسلوب الفردي وأساليب التشاور داخل حجرة الدرس(لاريفي، 2006، 20) لذلك فإن موضوع التحكم في متطلبات جودة التفاعل اللفظي الصفي هي أحد أهم المجالات التي تتطلّب تكوينا للأساتذة الجدد فيها؛ فهو موضوع يرتبط ارتباطا وثيقا بدرجة تمكّن الأساتذة في مواضيع أخرى كطرق التدريس واستراتيجياتها، وبيداغوجيا السؤال وآليات استغلاله، ويتطلب كذلك الاطلاع على المتطلبات النفسية للتلاميذ وحاجاتهم للنجاز، والتقويم، والضبط، فدراسة موضوع جودة التفاعل اللفظي الصفي إنما تسعى إلى تسجيل مواطن القوة والضعف على أداء الأساتذة قصد التقويم والمعالجة، والدعم والتصحيح، وبناء البرامج التكوينية والتدريبية لتحسين مستويات الأداء لديهم، وبالتالي الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

هذا وقد حضي موضوع التفاعل اللفظي الصفي باهتمام الباحثين، حيث قام (Weber, 1968)، بالتأكد من تأثير الأسلوب غير المباشر في التفاعل اللفظي على التفكير الابتكاري، والإبداع لدى التلاميذ، كما توصّل(Smith, 1976)، إلى أنّ الأساتذة الذين تلقوا تكوينا حول أهمية استعمال التفاعل اللفظي الصفي وفق نموذج فلاندرز ومجالاته يعتمدون الأسلوب ذا التأثير غير المباشر، ويعتمدون على أفكار التلاميذ أكثر من غيرهم، أما (Šejtnić & Ilić, 2016)فقد وجد أن النشاط اللفظي للأساتذة ما زال مسيطرا على المناخ الصفي وأن التلاميذ لا زال نشاطهم مقيّدا وذلك استغلالا لنموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، ومن جهة أخرى فقد تطورت طرق قياس التفاعل اللفظي في مختلف الأبحاث، غير أن استعمال شبكات الملاحظة الصفية يبقى الأكثر انتشارا، ولعل مساهمات (FLANDERS) في هذا المجال تبقى الأوضح، ولعلها كانت أساسا لغيرها من الدراسات وبتطور طرق القياس الحديثة، والتقاطعات الحاصلة بين مختلف التخصّصات العلمية فقد تولّدت الرغبة في الاستعانة خاصة بالمنهجيات والتقنيات المعتمدة على الأساليب الإحصائية الدقيقة للوصول إلى نتائج محكمة. والتأثير بصورة أوضح على أداء الأساتذة، وهو ما يؤثّر إيجابا على تحصيل التلاميذ، ولعل منهجية ستة سيجما واحدة من أحدث التقنيات التي تحقق نتائج باهرة في عدة ميادين.

2- مشكلة البحث:

إنّ جودة العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلاميذ إنّما تظهر من خلال أدائه كلّه، وتظهر بصورة خاصة في تفاعله معهم، هذا التفاعل الذي قد يؤدي إلى تجاوب التلاميذ معه، وانخراطهم في بناء تعليماتهم وإحساسهم بالاهتمام الذي يطوّر تصوراتهم وبالتالي رغبتهم في التحصيل والإنجاز أو حدوث العكس ونفورهم من العملية التعليمية كلّها.

لذلك فإن جودة العملية التعليمية تقتضي جودة التفاعل الصفي سواء كان لفظيا أو غير لفظي، فقد أثبتت الدراسات أن المناخ الصفي الملائم؛ الباعث على النجاح "إنما يعزى في 85% منه إلى مهارات التواصل والتفاعل، وأن 15% منه فقط يعزى الى مهارات إنجاز العمل" (تاعوينات، 2009، 7).

كما أن أكثر ما ينتشر من تفاعلات صفية هي التفاعلات اللفظية، وأن "السلوك اللفظي لأيّ فرد يعدّ عينة ممثلة لسلوكه الكلي" (ملحم، 2006، 474)، فالتفاعل اللفظي الصفي يعدّ تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة

حيث يستهدف التقدير الكمي، والكيفي لأبعاد سلوك الأستاذ والتلميذ المرتبط بالمناخ الاجتماعي، والانفعالي في المرافق التعليمية باعتبار أن هذا المناخ يؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي؛ من حيث اتجاهات الأستاذ نحو تلاميذه واتجاهاتهم نحو أستاذهم (قطامي وقطامي، 2001، 348).

وقد بدأ الباحثون التربويون بدراسة موضوع التفاعل اللفظي الصفي منذ سنة(1900)، وتحدّث جون ديوي سنة (1904) عن أهمية التفاعل اللفظي والعقلي بين الأستاذ وتلاميذه (النعواشي،2007، 78).

ولقياس التفاعل اللفظي الصفي، وتحديد نوعيته قام الباحثون بتطوير وسائل وتقنيات عديدة، لعل أكثرها انتشارا شبكات الملاحظة، والتي تأسّست انطلاقا من شبكة فلاندرز (Flanders) لتحليل التفاعل اللفظي الصفي هذه الشبكة التي يتم من خلال استعمالها تسجيل السلوكات اللفظية للأستاذ والتلاميذ، قصد تحويل نتائجها إلى بيانات كمية ليتم تفسيرها وفق نسب ومجالات قياسية وضعها فلاندرز لهذا الغرض.

وبدأت المحاولات الأولى لقياس التفاعل الصفي سنة 1939 على يد Anderson حيث صنّف سلوك المعلم اللفظي في الصف إلى سلوك متسلط، وغير متسلط فإذا كان سلوك المعلم غير متسلط، اتصف سلوك الطالب بالمبادرة والتلقائية، وإذا كان سلوكه متسلطا اتصف سلوك الطالب بالسلبية والإحجام، وبعد أربع سنوات أجرى white laibet & دراسة ركزت على سلوك القائد (المدرس) عند تفاعله مع الصغار، حيث صنّفا سلوك المدرسين إلى ديمقراطي، وآخر تسلطي فأيدت النتائج ما توصل إليه "أندرسون" من قبل(قطامي وقطامي، 2001، 348). كما استنتج (العامري، 2016)، أنّ متوسطات أداء الطلبة المعلمين في سلوك كلام المعلم غير المباشر كان ضعيفا، وأن كلامهم المباشر كان كبيرا، وتوصّلت (قادري، 2012) إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له، أما (الحارثي، 2010)، فقد توصّل في بحثه حول تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المحسوبة، والنسب القياسية لأداة فلاندرز في نسبة كلام المعلم، وكلام الطلاب، وكذا نسبة الصمت أو الفوضى، كما أشارت النتائج التي توصّل إليها (الرهيط، 2004) في بحثه حول العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلّم المتميّز ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط أداء المعلّمين المتميّزين، ومتوسط الأداء القياسي لفلاندرز في جميع الفئات عدا فئة إصدار الأوامر والتعليمات، وفئة استجابة التلاميذ، ومبادرتهم، ووجود فروق في جيع المجالات عدا مجال كلام التلميذ، ومن جهتها فقد دلّت نتائج دراسة (الأهدل، 1987) على اختلاف النسب المحسوبة لأداء المعلمات عن النسب القياسية لفلاندرز في كل من كلام المعلم، وكلام التلاميذ ونسبة الصمت أو الفوضى، "وأشارت نتائج دراسة (اللقاني، 1978) إلى ارتفاع نسبة كلام المعلم، ونسبة مبادأة المعلم عن النسب القياسية لفلاندرز، وانخفاض نسبة كلام التلاميذ، ونسبة أسئلة المعلم، وأسئلة المعلم الفورية عن النسب القياسية لفلاندرز.

ونظرا لأهمية موضوع جودة التفاعل اللفظي الصفي في العملية التعليمية، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي يرتبط فيها التلاميذ بأساتذتهم من خلال مستوى التفاعل الحاصل بينهم في القسم، وتبعا لاحتكاك الباحث بالميدان، باعتبار أنه قد مارس مهنة التعليم كأستاذ ثم كمدير في هذه المرحلة لفترة معتبرة، وإدراكا منه أن الأساتذة الجدد هم خريجو جامعات، لم يتلقوا تكوينا في الجوانب البيداغوجية المرتبطة بمهنة التعليم، ومنها متطلبات جودة التفاعل اللفظي، فقد جاء هذا البحث للوقوف على المستوى الحالي لأداء الأساتذة في هذا المجال والاحتياجات التدريبية التي يمكن تسجيلها في ظل هذه الظروف.

كما تجدر الإشارة إلى أن موضوع قياس جودة الأداء قد شهد استخدام أدوات ومنهجيات كمداخل حديثة لقياس وتحديد مستويات الأداء، منها أداة (ستة سيجما)، والتي انتقل التقييم من خلالها من مجرد تقييم روتيني للأداء

إلى مؤشر للجودة النوعية؛ والذي يقوم على مبدأ إحصائي يسعى لتحقيق أفضل مستويات الجودة بأقل مرفوضات(عيوب)، سعيا نحو العيب الصفري (zéro defects) (دودين ومساعدة، 2014، 164)، وهو ما عمل الباحث على استغلاله في هذا البحث لقياس مستوى جودة تفاعل الأساتذة اللفظي داخل حجرات الدراسة.

وتتبعا للمسعى العام للبحث، وإدراكا من الباحث لمحورية هذا الموضوع كضرورة بحثية فإنه من خلال هذا البحث يرمي إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

- ما مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي باستخدام مستوى ستة سيجما؟

ويتفرع منه التساؤل الفرعي:

- هل توجد فروق بين نسب استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمختلف مجالات التفاعل اللفظي، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز؟

3- أهداف البحث:

يعتبر التفاعل اللفظي الصفي في مرحلة التعليم الابتدائي خاصة أحد عوامل نجاح العملية التعليمية حيث يعتبر أحد المتطلبات الرئيسة لتكوين الأساتذة؛ إذ أنه بالتحكم في مستوى جودة التفاعل اللفظي، يتم التحكّم في طرائق التدريس، وتعليمية المواد، وكذا الجوانب النفسية للتلاميذ.

ومن خلال مشكلة البحث، وتساؤلاته فإنّه يسعى إلى:

أ/. الكشف عن مستوى جودة ممارسة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي باستخدام أداة ستة سيجما.

ب/. الكشف عن إمكانية وجود فروق بين نسب استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمختلف مجالات التفاعل اللفظي، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز.

4- أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من الأهداف السالفة الذكر التي يسعى إلى تحقيقها، ومن أهمية موضوع التفاعل اللفظي الصفي في مرحلة التعليم الإبتدائي خاصة، ويمكن تلخيص هذه الأهمية في:

1- الخروج بمجموعة من التوصيات تتضمّن تحديد مجموعة من الحاجات التدريبية التي يتطلّبها التكوين الضروري للأساتذة.

2- يفيد الباحثين، والمكوّنين، والأساتذة من خلال توفيره لإطار نظري مهمّ يتعلق بالجودة، وبالتفاعل اللفظي وقياسه، وتطبيق شبكات الملاحظة لفلاندرز، ومنهجية القياس (ستة سيجما).

5- حدود البحث:

* **الحدود الموضوعية:** يتعلق موضوع البحث بمستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي من خلال المجالات المحددة في أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، والمتضمن في أحد عشر مجالا.
* **الحدود البشرية:** يجري هذا البحث على مجموع أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية وادي الشعبة(باتنة).
* **الحدود المكانية:** يطبق هذا البحث على مجموع الابتدائيات المتواجدة ببلدية وادي الشعبة(باتنة).
* **الحدود الزمنية:** يجري التطبيق الميداني لهذا البحث خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2019/2018.

6- تحديد المصطلحات:

6-1- الجودة:

الجودة تعني كون الشيء جيّدا، وفعلها جاد، والكيفية مصدرها من لفظ كيف، وكيفية الشيء تعني حاله وصفته، ويعرّفها قاموس(ويبستر)، بأنّها درجة مطابقة مع المعايير الموضوعية (البرواري وباشيوة، 2010، 124)

6-2- التفاعل الصفي:

يمثّل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلّم أفضل (الزغول والمحاميد، 2007، 32).

6-3- التفاعل اللفظي الصفي:

يشير التفاعل اللفظي الصفي إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم في غرفة الصف، وأنّ ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية (ملحم، 2006، 471).

6-4- ستة سيجما:

هي مقياس للأداء يُطبّق على أيّ خاصية من الخصائص الحرجة للجودة (Critical to Quality) لا على المنتج ككل، والخصائص الحرجة للجودة هي تلك الخصائص المهمة، والحساسة والتي تؤثّر على جودة المنتج بصورة جوهرية (ملحم، 2015، 26).

التعريف الاجرائي لمتغير البحث:

- مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي:

هي جميع الأفعال السلوكية اللفظية، ومجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلاب فيما بينهم في غرفة الصف، ويُعبَّر عنه كميا في هذا البحث بالدرجة الذي يتحصّل عليها المستجيب على بطاقة الملاحظة (فلاندرز)، لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، وهذا في الأبعاد المختلفة للبطاقة (كلام المعلم غير المباشر، كلام المعلم المباشر، كلام التلميذ، والكلام المشترك)، ويتم قياسه باستخدام أداة ستة سيجما.

7- الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1.7-الخلفية النظرية:

مفهوم التفاعل اللفظي الصفي:

إن التفاعل اللفظي الصفي كما يرى الجبر هو: "ألفاظ الحديث المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ داخل الصف بقصد الشرح، أو نقل المعلومات، أو إعطاء التعليمات والتوجيهات، أو طرح الأسئلة أو الثناء، أو الانتقادات أو التوبيخ "(قطامي وقطامي، 2001، 348).

وهو بصفة عامة الكلام الذي يدور بين المعلم وتلاميذه في حجرة الدرس، ويشمل الكلام المتبادل بين التلاميذ.

أهميـة التفاعـل الصفـي:

يعد التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الإيجابية التي أسهمت في تخليص الأستاذ من دور الملقن صاحب المعرفة التي تقع على عاتقه مهمة التعليم لأنه صاحب السلطة، كما أسهم في تغيير النظرة إلى التلميذ من متلق مستجيب وسلبي إلى تلميذ نشط وفاعل وايجابي فالتفاعل يساعد على التواصل، وتبادل الآراء، ونقل الأفكار

بين التلاميذ أنفسهم مما يساهم في تطوير مستويات أفكارهم ويثيرها وينضجها للتلاؤم مع المرحلة النمائية التي يمرون بها.

والتفاعل الصفي يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي؛ إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت السلبية إلى حالة البث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم، فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبيا لحجاتهم ومجالا للتعبير عن آمالهم، كما يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يملكونها من خلال الإدلاء بآرائهم كما يمكنهم من إظهار أداءات كثيرة، والانضباط يصير دون تهيج أو غيظ (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2000، 328).

فرضية نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي:

لقد بنى فلاندرز نموذجه على فرضية أن معظم التفاعلات الصفية هي تفاعلات لفظية بين الأستاذ وتلاميذه، وأنها تشكل ما يزيد عن 70% من مهمات الأستاذ في الصّف (السليتي، 2008، 88)، وهذا النظام بذلك يتعلّق بالسلوك اللفظي فقط، وذلك لأنه يمكن ملاحظته بشكل واضح أكثر من السلوك غير اللفظي، وقد جرى الافتراض أنّ السلوك اللفظي للفرد هو عينة ممثلة لسلوكه الكلّي (الخطيب والخطيب، 2006، 173).

تصنيفات نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفي:

حدّد فلاندرز (عشرة) تصنيفات فرعية لممارسة الأستاذ وتفاعله مع التلاميذ أثناء إدارته وتنظيمه للتعلم فقسم نظامه إلى أربعة أقسام رئيسية، وقد شكل كلام الأستاذ النسبة الكبيرة لعملية الرصد لاسيما أن الصف يديره عادة الأستاذ، وهذه الأقسام هي:

أ- كلام الأستاذ الغير مباشر.

ب- كلام الأستاذ المباشر.

ج- كلام التلاميذ.

د- كلام مشترك (الزغول والمحاميد، 2007، 34-35).

النسب القياسية لمجالات التفاعل اللفظي:

إن النسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز في أبحاثه هي النسب المئوية المتعلقة بكل مجالات التفاعلات اللفظية بين كل من الأستاذ وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم وهي:

1- نسبة كلام الأستاذ: وتمثل هذه النسبة كلام المعلم المباشر والغير المباشر ويتم الحصول عليها بحساب مجموع التكرارات في الأعمدة (من 1 إلى 7) وقسمتها على مجموع التكرارات في المصفوفة الواحدة في مئة.

2- نسبة كلام التلميذ: ويحصل عليها بقسمة مجموع تكرارات الأعمدة (من8 إلى 9) على مجموع التكرارات الكلية في مئة.

3- الصمت أو الفوضى: وهي تمثل فترات الصمت من قبل المعلم والطلاب ويتم الحصول علها بقسمة مجموع التكرارات في العمود 10 على مجموع التكرارات الكلية في مئة.

4- نسبة استجابة الأستاذ: وهي النسبة المعدلة من كلام المعلم غير المباشر إلى كلامه المباشر وتستعمل هذه النسبة لتبين مدى تركيز المعلم على تحفيز أو تقييد حرية طلابه ويتم الحصول عليها بجمع تكرارات الأعمدة (1+2+3) وقسمة ذلك على المجموع الكلي للتكرارات في الأعمدة (1+2+3+6+7) /100.

5- نسبة مبادأة الأستاذ الفورية: ويقصد بها ميل المعلم لمدح أو قبول أفكار ومشاعر طلابه ويتم حساب هذه النسب بجمع تكرارات الخلايا الناتجة من الصفين (8 – 9) والأعمدة (1،2،3) وقسمة الناتج على المجموع الكلي للتكرارات من خلايا الصفين (8 و9) ومن الأعمدة (1،2،3،6،7) وضرب الناتج في مئة.

6- نسبة أسئلة الأستاذ: وتمثل هذه النسبة ميل المعلم لاستخدام أسئلة حينما يدير مناقشة طلابه، ويتم حسابها عن طريق قسمة مجموع تكرارات العمود 4 على مجموع التكرارات في العمودين (5 و6) ضرب في مئة.

7- نسبة أسئلة الأستاذ الفورية: وهي تعبر عن ميل المعلم إلى الاستجابة لكلام الطلاب مع تقديم آراء مترتبة عن أفكارهم، وتحسب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا المكونة من الصفوف والأعمدة (8 و4) و(9 و4) وقسمة الناتج على مجموع التكرارات في الخلايا المتكونة من الصفوف والأعمدة (8 و4)، (8،5)، (9،4) (9،5) ضرب الناتج في مئة.

8- نسبة مبادأة التلميذ: وهي توضح نسبة كلام الطالب الذي يشير إلى مدى مشاركة الطالب ومبادرته بالإجابة دون أن يطلب منه المعلم ذلك، ويتم حسابها بقسمة التكرارات في العمود 9 على المجموع الكلي لكل طالب في العمودين (8 و9) وضرب الناتج في مئة.

9- نسبة المحتوى المتعامد: وهي تمثل تأكيد المعلم على المادة العلمية من خلال الشرح والإلقاء، ويتم حسابها بضرب مجموع التكرارات في العمودين (4 و5) في(2) مطروحا منه مجموع التكرارات في الخلايا الناتجة من تقاطع الصفين (4 و5) والعمودين (4، 5) وقسمة الناتج على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة كلها وضرب الناتج في مئة.

10- نسبة اضطراد الخلايا(الثبات) أو السلوك المتواصل: وهي تعبر عن ميل المعلم والطالب إلى الاستمرار في فئة معينة أكثر من ثلاث ثوان وكلما كانت هذه النسبة مرتفعة، كلما قلت سرعة تبادل الكلام بين المعلم والطالب ويتم حساب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا(1،1)، (2،2)، (3،3) .... (10،10) ثم قسمتها على المجموع الكلي للتكرارات وضرب الناتج في مائة.

11- نسبة حالة الثبات: وهي تعبر عن مدى ميل الطالب إلى الاستمرار في فئة معينة أكثر من ثلاث ثواني ويتم حساب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا (8،8)، (9، 9) وقسمتها على مجموع التكرارات الخاصة بالطالب وضربها في مئة (الحارثي، 2010، 38).

كما حدّد فلاندرز نسبا قياسية حسب مجالات التفاعل اللفظي الصفي للأستاذ مبينة في الجدول الموالي:

جدول (1) النسب القياسية لمجالات التفاعل اللفظي لأداة فلاندرز

الرقم	المجـــــال	النسب القياسية
1	كلام الأستاذ.	%68
2	كلام التلميذ.	%20
3	الصمت والفوضى.	%12
4	استجابة الأستاذ.	%42
5	مبادرة الأستاذ الفورية.	%60
6	أسئلة الأستاذ.	%26
7	أسئلة الأستاذ الفورية.	%44
8	مبادرة التلميذ.	%34
9	المحتوى المتعامد.	%55
10	تساوي الخلايا واضطرادها.	%50
11	حالة ثبات التلميذ.	25-40%(32,5)

المصدر: (الزغول والمحاميد، 2007، 37).

مفهوم ستة سيجما:

يقصد بـ (السيجما) مقياس درجة الدقة وفقا لمساحة التوزيع الطبيعي الذي تكون مساحة أطرافه واسعة عند (1sigma)، وتتقلّص إلى ما يُقدَّر بـ 3.4 وحدة خاطئة(defects) لكل مليون فرصة أداء عند مستوى(6sigma) (البلداوي ونديم، 2006، 105)، فهي مفهوم إحصائي، يعمل على مجابهة الانحرافات عن المعايير المحدُّدة لخصوصيات المنتج أو الخدمة، فلمّا تعمل المؤسسة في مستوى ستة سيجما، يكون الانحراف صغيرا جدّا لدرجة أنّ مخرجاتها من السلع أو الخدمات تكون بنسبة 99,9997% خالية من العيوب (Brassard, 2002, 01).

مفهوم الجودة في إطار ستة سيجما:

إن مقياس ستة سيجما هو وسيلة لمتابعة وقياس الأداء في جميع مراحل العملية، وذلك بالتركيز على الأداءات الجزئية المنفصلة والمندمجة، المؤثرة على المنتج النهائي.

فهو مقياس للأداء يطبق على أيّ خاصية من الخصائص الحرجة للجودة (Critical to Quality)، لا على المنتج ككل، والخصائص الحرجة للجودة هي تلك الخصائص المهمة، والحساسة من وجهة نظر المستفيد والتي تؤثّر على جودة المنتج بصورة جوهرية.

فقد تطوّرت التعريفات التقليدية للجودة حول مطابقة المقاييس من أجل الالتزام بمواصفات معينة؛ حيث أنّ تكوُّن المنتج أو الخدمة من عدة عناصر، ولو كانت مطابقة للمواصفات، ولكن يفشل المنتج أو الخدمة عندما يتم جمع عناصره بالكامل بسبب غياب فكرة المعايير التكاملية (ملحم، 2015، 26).

قياس مستوى السيجما:

لتحديد مستوى السيجما لعملية محددة، يتم حساب عدد العيوب بالنسبة لمليون فرصة إنتاج (DPMO) حيث يتم على الترتيب تحديد المفاهيم المرتبطة بذلك كما يأتي(Sarkard, 2004, 118) :

1- الوحدة: هي منتج أو خدمة مفردة المطلوب دراستها.

2- عدد الوحدات(العينة): مجموع الوحدات المنتجة أو المدروسة (U)

3- مجموع الفرص المعيبة في الوحدة(OP): إذ يمكن أن يكون هناك العديد من الفرص المعيبة(إمكانية حدوث عيب) في الوحدة الواحدة.

4- مجموع العيوب في كل الوحدات(D): يُحسب مجموع العيوب المسجلة في كل الوحدات المنتجة.

5- مجموع الفرص المعيبة في كل الوحدات(TOP): تنتج من ضرب مجموع الفرص المعيبة للوحدة في عدد الوحدات المنتجة.

$$TOP = U \times OP$$

6- عدد العيوب للفرصة الواحدة: (DPO)

$$DPO = D / TOP$$

7- العيوب بالنسبة إلى مليون فرصة (DPMO)

$$(DPMO) = DPO \times 10^6$$

وبعد تحديد العيوب بالنسبة لمليون فرصة، يتم تحديد مستوى السيجما الموافق لذلك من خلال جدول مستويات ستة سيجما ملحق رقم(01).

مستوى جودة الأداء حسب مستوى ستة سيجما:

تتحدّد عموما درجة جودة الأداء وفق معايير ستة سيجما، حسب ما هو وارد في الجدول الآتي:

جدول(2) مستوى جودة الأداء حسب درجة سيجما

مستوى الانحراف	التأثير	درجة سيجما
كبير	شديد (إنتاج خارج المعايير)	1-2 منخفض
متوسط	مخرجات عديدة خارج المعايير	2-4.5 متوسط
صغير جدا	مخرجات في مجملها في إطار المعايير النموذجية (أقل من 3.4 لكل مليون فرصة خارج المعايير) .	4.5-6 مرتفع

المصدر : (Brassard, 2002, 2)

7-2-الدراسات السابقة:

دراسة عاشور (2018)، وقد كانت بعنوان (استعمال نظرية الحيود السداسي(6sigma) في التعليم الأكاديمي)، وقد هدفت الدراسة إلى تشخيص الكليات التي تعمل وفق بيئة ستة سيجما أو تقترب منها، هذا وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّنت عينة البحث من بيانات 24 كلية من كليات بغداد، وأهم ما توصّلت إليه الدراسة هو أن جميع كليات الجامعة تعمل تحت مستوى 3 سيجما.

دراسة (العامري (2016)، وكانت بعنوان(تحليل التفاعل اللفظي الصفي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز)، وقد هدفت إلى التعرّف على درجة استخدام طلبة الدراسات الاجتماعية لمهارات التفاعل اللفظي وفقا لنظام فلاندرز، وكذا تحديد فروق استخدام الطلبة المعلمين لمهارات التفاعل اللفظي مقارنة مع النسب القياسية التي وضعها فلاندرز، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمد الباحث على أداة فلاندرز العشرية لتحليل التفاعل اللفظي، وبلغت عينة الدراسة (09) طلبة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الطلبة لفئة كلام المعلم غير المباشر كانت ضعيفة، وأن استخدامهم لفئة كلام المعلم المباشر كانت كبيرة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض متوسط مبادرة التلميذ، وكذا ارتفاع متوسط الصمت.

دراسة قادري (2012)، وكانت بعنوان (التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، وقد هدفت إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذا معرفة إن كان هناك ارتباط بين سلوك التلاميذ، ومعاملة الأستاذ لهم، كما استعملت المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من 86 تلميذا و30 أستاذ، استعملت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة استبيانين، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال احصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ.

دراسة الحارثي(2010) ، وقد كانت بعنوان(تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي)، وقد سعت الدراسة إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة في كل مرحلة من مراحل التعليم العام الثلاث، وإيجاد العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي، وتحصيل الطلاب في كل مرحلة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي الارتباطي، حيث تعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة، والتسجيل والتحليل الإحصائي، والتفسير، وتكوّنت عينة الدراسة من45 معلما من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم الثلاث، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث بطاقة فلاندرز لرصد أنماط التفاعل اللفظي، ومن بين ما توصّلت إليه الدراسة أن المعلّم لم يكن يعطي الفرصة للتلاميذ للتحدّث، وكان ينفرد بالحديث في معظم الوقت، وأن هناك صمتا أو فوضى أكثر من النسبة القياسية(الحارثي، 2010، 31-32).

دراسة الرهيط (2009)، هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة للمعلمين المتميزين وفق نظام فلاندرز، وكذا معرفة الفرق بين نسب التفاعل اللفظي للمعلمين والنسب القياسية التي وضعها فلاندرز واستعمل الباحث المنهج الوصفي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام المترشحين للتميز من وجهة نظر إدارات المدارس والمشرفين التربويين في محافظة عنيزة والبدائع بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم(69) معلما، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المتعلمين المتميزين ومتوسط فلاندرز في جميع فئات التفاعل اللفظي عدا الفئة السادسة (إصدار الأوامر والتوجيهات)، وكذا الفئتين الثامنة والتاسعة وهي(استجابة الطلاب ومبادرتهم)، كما أثبتت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المعلمين المتميزين ومتوسط النسب التي وضعها فلاندرز(العامري، 2016، 114).

دراسة يسلم (1403هـ)، وقد كانت بعنوان(أنماط التفاعل اللفظي لمعلّمات المواد الاجتماعية)، وهدفت إلى تحليل أنماط التفاعل لمعلّمات المواد الاجتماعية أثناء التدريس في الفصل باستخدام أداة تحليل التفاعل اللفظي لفلاندرز وتحديد نواحي القوة والضعف في الأداء التدريسي، وشملت عينة الدراسة 20 معلّمة في خمسة مدارس ابتدائية للبنات تمّ اختيارها عشوائيا من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة مكة المكرّمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها حيث قامت الباحثة بنقل صورة لواقع التفاعل اللفظي في حصة المواد الاجتماعية بين المعلّمة والطالبات، كما استخدمت الباحثة أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي التي أعدّها فلاندرز 1960، وتمّ تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي للمعلّمات والطالبات وفق نظام فلاندرز العشري، وأهم نتائج الدراسة:

. كان متوسط كلام المعلّمات أعلى من النسبة القياسية لفلاندرز.

. كان كلام المعلّمات مباشرا.

. جميع كلام الطالبات كان استجابة للمعلّمة.

. عدم اهتمام المعلّمات بمشاعر وأفكار الطالبات (الحارثي، 2010، 55).

من خلال عرض الدراسات السابقة، يظهر أن البحث الحالي يتفق مع ما جاء فيها، من حيث المنهج المستعمل وهو المنهج الوصفي التحليلي، وكذا في الاستعانة بنموذج شبكة الملاحظة لتحليل التفاعل اللفظي الصفي كأداة للبحث، أما ما يميّز البحث الحالي فهو اعتماده على حساب نسب مجالات التفاعل اللفظي الصفي عوض الاعتماد على حساب نسب فئات التفاعل اللفظي الصفي الذي استعمل في دراسات (العامري، 2016) و(الحارثي، 2010) و(الرهيط، 2009) وكذا يسلم (1403هـ)، كما يتميّز البحث الحالي باستعمال طريقة ستة سيجما لحساب مستوى السيجما المحدد لدرجة جودة الأداء، وهي التي تركز على كشف العيوب في الأداء على مستوى جزئياته باعتبارها مركبات للخصائص الحرجة للجودة، والمؤثرة في نوعية الأداء النهائي.

8- فرضيات البحث:

احتكاكا بمشكلة البحث، واطلاعا على الواقع الميداني المرتبط بالموضوع، فإن فرضيات البحث تصاغ كما يأتي:

- **الفرضية الرئيسية:** ينخفض مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدي أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية وادي الشعبة في ضوء نموذج فلاندرز باستخدام مستوى ستة سيجما.

- **الفرضية الفرعية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب استخدام أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية وادي الشعبة لمختلف مجالات التفاعل اللفظي الصفي، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز.

9 – الطريقة والأدوات:

المنهج: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع البحث المرتبط بتحليل التفاعل اللفظي الصفي بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.

المجتمع الأصلي البحث: يتمثّل مجتمع الدراسة الأصلي في مجموع أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة وادي الشعبة.

العينة البحث: تم الاعتماد على عينة من الأساتذة المتربصين في التعليم الابتدائي بمدينة وادي الشعبة، والبالغ عددهم(08) أساتذة، (06) إناث، و(02) ذكور اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة.

أداة الدراسة: اعتمد الباحث على أداة تحليل التفاعل الفظي الصفي، والمتمثلة في شبكة ملاحظة التي وضعها لفلاندرز، والمكونة من عشر فئات مبينة في الجدول الآتي:

جدول(3) النظام العشري لرصد التفاعل اللفظي (نظام فلاندرز)

أبعاد فئات التفاعل اللفظي		المؤشرات الدالة عليها
كلام الأستاذ	تأثير غير مباشر	1- تقبل المشاعر: يتقبل ويوضح مشاعر التلاميذ بأسلوب غير تهديدي. 2- المدح والتشجيع: يمدح أو يشجع عمل أو سلوك التلميذ، والنكات التي تخفض التوتر 3- استخدام أفكار التلاميذ: موضحا أو مطوّرا الأفكار التي يقترحها أي تلميذ وعندما يأتي الأستاذ بأفكار أكثر من عنده فإنه ينتقل إلى الفئة(5). 4- طرح الأسئلة حول المضمون أو العملية بهدف إجابة التلميذ.
	تأثير مباشر	5- إلقاء المحاضرة أو الشرح: وهي إعطاء حقائق أو آراء عن المضمون. 6- إعطاء التوجيهات: التوجيهات أو الأوامر أو الطلبات التي يتوقع من التلميذ الاستجابة لها. 7- سلطة النقد أو التبرير: العبارات المقصود منها تغيير سلوك التلميذ غير المقبول، النداء على شخص ما، توضيح لماذا يفعل ما يفعله: الإدارة للنفس بشكل متطرف.
كلام التلميذ	استجابة	8-استجابة التلاميذ
	مبادرة	9-مبادرة التلاميذ
مشترك	مشترك	10-الصمت أو الفوضى

المصدر: (العامري، 2016، 18).

حساب الصدق والثبات:

حساب الصدق: لحساب صدق الأداة المستعملة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية بجامعة باتنة1، قصد تحكيم الأداة ومدي ملاءمتها للاستعمال في هذه الدراسة، وقد أبدوا موافقتهم دون تعديلات جوهرية عدا تغيير بعض العبارات لتناسب المصطلحات المستخدمة في النظام التربوي الجزائري.

حساب الثبات: لحساب الثبات قام الباحث بتسجيل حصة دراسية من ثلاثين دقيقة لإحدى الأستاذات بعد أن قام بتحليلها، ثم أعاد تحليلها بعد(15يوما)، ثم قام بمقارنة النتائج بين التحليلين باستخدام معادلة هلوستي (Holsti) لإيجاد نسبة الاتّفاق بين هذين التحليلين، والتي يتم حسابها بالصورة الآتية: (طعيمة، 2004، 226).

معامل الثبات = $nx2/(m1+m2)$

حيث: n: عدد مرات اتفاق الباحث مع نفسه.

m1: عدد التكرارات في التحليل الأول.

m2: عدد التكرارات في التحليل الثاني.

ووجد الباحث أن معاملات الثبات، وفق ما هو مسجّل في الجدول الآتي:

جدول (4) معامل الثبات لشبكة الملاحظة لفلاندرز

مؤشرات التفاعل	M1	M2	N	معامل الثبات
تقبل المشاعر	1	2	1	0,66
المدح والتشجيع	17	15	14	0,87
استخدام أفكار الطلبة	9	10	8	0,84
طرح الأسئلة	30	33	29	0,92
إلقاء المحاضرة أو الشرح	109	106	101	0,93
إعطاء التوجيهات	73	69	62	0,87
سلطة النقد أو التبرير	19	17	14	0,77
استجابة التلاميذ	195	186	181	0,95
مبادرة التلاميذ	3	3	3	1
الصمت أو الفوضى	264	257	254	0,97
المجموع	720	698	667	0,94

وبهذه النتيجة يظهر أن شبكة الملاحظة على درجة عالية من الثبات في صورتها الكلية(0,94)، وفي كل فئة من فئات التفاعل.

إجراءات تطبيق الأداة:

بناء على التعليمات الخاصة ببطاقة الملاحظة والتي تبين أنه بعد تحديد نوع التفاعل، كل ثلاث ثواني يتم رصد الرقم الخاص بتلك الاستجابة، ويتم الابتداء بالرقم (10) وهي حالة الصمت أو الفوضى، وفي الأخير يكرر الرقم 10 لإغلاق المصفوفة وتوازنها عموديا وأفقيا (الحارثي، 2010، 77)، فتطبيق الأداة يمرّ بالمراحل التالية:

- يتم تسجيل كل السلوكات اللفظية في الصف خلال حصة ذات 30دقيقة، بالترتيب على نحو: 10، 6 4، 10، 8، 2، 5، 4، 8، 3، 5، 9، 10.
- يتم تسجيل الثنائيات المرتبة من السلسلة السابقة على نحو: (10، 6)، (6، 4)، (4، 10)، (10،8) (8، 2)، (2، 5)، (5، 4)، (4، 8)، (8، 3)، (3، 5)، (5، 9)، (9، 10)، ثمّ يتم رصدها داخل مرصوفة التفاعل اللفظي العشري، وتحسب التكرارات لكل خانة.
- تحسب النسب الخاصة بكل مجال من مجموع الأعمدة، والمجموع العام لكل مرصوفة، حسب القواعد التي حدّدها فلاندرز لحساب كل مجال.
- تتم في الأخير مقارنة النسب المحسوبة لكل مجال مع النسب القياسية المحدّدة. ملحق رقم(03).

الأساليب الإحصائية:

لاختبار فرضيات البحث اعتمد الباحث على النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لتحديد مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي في ضوء شبكة الملاحظة لفلاندرز، والمعادلة الإحصائية لقياس مستوى ستة سيجما، واختبار T-test لعينة واحدة لتحديد إمكانية وجود فروق بين نسب استخدام أساتذة التعليم الابتدائي لمختلف مجالات التفاعل اللفظي الصفي، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز.

10-النتائج ومناقشتها:

10-1-عرض تحليل النتائج المتعلّقة بالفرضية الرئيسية :

لقد نصّت الفرضية الرئيسية على:

ينخفض مستوى جودة التفاعل اللفظي الصفي لدي أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية وادي الشعبة في ضوء نموذج فلاندرز باستخدام مستوى ستة سيجما.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تمّ حساب قيم النسب المئوية لمختلف المجالات المحددة في نموذج فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي لأفراد عينة البحث، وحساب نسبتها إلى القيم القياسية لأداة فلاندرز، واعتماد معيار لتحديد نسب الأداء المقبولة، ونسب الأداء غير المقبولة(العيوب) وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (5) متوسط قيم أداء الأساتذة المحسوبة، ونسبتها إلى القيم القياسية لنموذج فلاندرز

ن	المجال / النسب	كلام الأستاذ	كلام التلميذ	الصمت أو الفوضى	استجابة الأستاذ	مبادرة الأستاذ	أسئلة الأستاذ
1	المحسوبة	30.45	36.04	33.52	31.32	53.13	18.96
	إلى القياسية	44.77	180	279.33	74.57	88.55	72.92
2	المحسوبة	38	9.08	52.93	25	88.24	17.80
	إلى القياسية	55.88	45.40	441.08	59.52	147.06	68.46
3	المحسوبة	47.82	31.43	20.76	24.71	56.53	19.19
	إلى القياسية	70.32	157.15	173	58.83	94.21	73.80
4	المحسوبة	33.96	12.13	53.93	17.82	69.57	25.57
	إلى القياسية	49.94	60.65	449.41	42.42	115.95	98.34
5	المحسوبة	42.52	04.00	53.49	10.56	91.67	25.31
	إلى القياسية	62.52	20.00	445.75	25.14	152.78	97.34
6	المحسوبة	28.03	02.49	69.49	12.87	20.00	16.00
	إلى القياسية	41.22	12.45	579.08	30.64	33.33	61.53
7	المحسوبة	45.92	08.76	45.34	13.42	72.00	37.20
	إلى القياسية	67.52	43.80	377.83	31.95	120.00	143.07
8	المحسوبة	22.15	01.45	70.52	07.80	66.67	05.72
	إلى القياسية	32.57	07.25	587.66	18.57	111.11	22.00
النسب القياسية لفلاندرز		68	20	12	24	60	26

ن	المجال / النسب	أسئلة الأستاذ الفورية	مبادرة التلميذ	المحتوى المتعامد	تساوي الخلايا	ثبات التلميذ
1	المحسوبة	33.34	3.49	21.93	65.37	77.52
	إلى القياسية	75.77	10.26	39.87	130.74	238.52
2	المحسوبة	41.67	1.70	27.39	60	40.68
	إلى القياسية	94.70	5.00	49.80	120	125.16
3	المحسوبة	60.00	00.48	44.21	60.46	75.60
	إلى القياسية	136.36	01.41	80.38	120.92	232.61
4	المحسوبة	22.33	04.71	16.69	53.07	52.95
	إلى القياسية	50.52	13.85	30.34	106.14	162.92
5	المحسوبة	33.34	00.00	23.26	57.49	14.82
	إلى القياسية	75.77	00.00	42.29	114.98	45.60
6	المحسوبة	50.00	17.65	05.99	61.90	05.89
	إلى القياسية	113.63	51.91	10.89	123.80	18.12
7	المحسوبة	90.48	03.28	23.53	41.75	06.56
	إلى القياسية	205.63	09.64	42.78	83.50	20.18
8	المحسوبة	00.00	36.37	03.67	63.44	18.19
	إلى القياسية	00.00	106.97	06.67	126.88	55.96
النسب القياسية لفلاندرز		44	34	55	50	32,5

المعيار المعتمد لتحديد مجال نسب الأداء المقبولة، ومجال نسب الأداء المرفوضة(العيوب)

لقد تبنى الباحث معيارا لتحديد نسب الأداء المقبولة ونسب الأداء المعيبة، وذلك حسب درجة تقاربها من متوسط النسب القياسية لفلاندرز، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6) مجال النسب المقبولة ومجال النسب المعيبة لأداء الأساتذة

مجال نسب الأداء المقبولة	مجال نسب الأداء الغير مقبولة(المعيبة)
من: 50% إلى: 150% من النسب القياسية لأداة فلاندرز	أقل من: 50%، وأكثر من 150% من النسب القياسية لأداة فلاندرز

وبحساب عدد الأداءات المرفوضة (العيوب)، والموجودة خارج مجال القبول (أقل من 50%، وأكثر من 150% من نسب الأداء القياسية لفلاندرز)، نجد أن عدد العيوب المسجلة على أداء أساتذة عينة البحث في التفاعل اللفظي الصفي كما يأتي:

جدول (7) العيوب المسجّلة على أداء الأساتذة حسب المعيار المعتمد.

الرقم	مجالات الأداء	عدد الأداءات المعيبة (العيوب المسجلة)
01	كلام الأستاذ.	04
02	كلام التلميذ.	07
03	الصمت والفوضى.	08
04	استجابة الأستاذ.	05
05	مبادرة الأستاذ الفورية.	02
06	أسئلة الاستاذ.	01
07	أسئلة الأستاذ الفورية.	02

08	مبادرة التلميذ.	06
09	المحتوى المتعامد.	07
10	تساوي الخلايا واضطرادها.	00
11	حالة ثبات التلميذ.	06
	المجمـوع	48 عيبا

وبحساب مستوى سيجما لأداء عينة البحث نجد أن:

- عدد الوحدات (عينة البحث): 08 (U)
- عدد الفرص المعيبة في الوحدة (عدد مجالات أداة فلاندرز): 11 :(OP)
- مجموع الفرص المعيبة (TOP) 88 = (8 ×11)
- مجموع العيوب المسجّلة: 48 عيبا (D)
- عدد العيوب للفرصة الواحدة: DPO =D /TOP

DPO = 48/88= 0,5454545455

- عدد العيوب في مليون فرصة: (DPMO)

(DPMO) = DPO×10^6= 0,5454545455 × 10^6 = 545454,5455

وبمطابقة هذه القيمة مع جدول مستويات السيجما نجد أنها تساوي: 1,3 سيجما(σ)، وبنسبة مردودية تساوي: 42,1 % ملحق(02).

وبالمقارنة مع التصنيف الخاص بمستوى جودة الأداء الموافق لمستوى سيجما في (الجدول رقم(02)، نجد أن مستوى: 1,3 سيجما، يدل على أن الانحراف عن النتائج القياسية كبير، وأن أداءات الأساتذة خارج المعايير المعتمدة، ومستوى السيجما هذا منخفض، وتأثير هذا المستوى من الأداء على النتائج والمخرجات شديد، وبالتالي فإن الفرضية قد تحققت.

كما أنه من خلال الأداءات المعيبة (جدول07)، يظهر أن أكثر العيوب التي سُجلت، والتي سبّبت انخفاض مستوى السيجما كانت في مجالات: الصمت والفوضى بـ (08) عيوب، ومجالي: كلام التلميذ، والمحتوى المتعامد بـ (07) في كل مجال، ومجالي مبادرة التلميذ وحالة الثبات بـ (06) عيوب في كل مجال، أما أقلّ عدد من الأداءات المعيبة (عيوب)، فقد سُجلت في مجالات: تساوي الخلايا واضطرادها بـ (00) عيب ثمّ مجال: أسئلة الأستاذ بـ (01) أداء معيب، ومجالي أسئلة الأستاذ الفورية، مبادرة الأستاذ بـ (02) أداء معيب لكل مجال.

10-2- عرض تحليل النتائج المتعلقة الفرضية الفرعية:

لقد نصّت الفرضية الفرعية على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب استخدام أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية وادي الشعبة لمختلف مجالات التفاعل اللفظي الصفي، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز".

ولاختبار صحة هذه الفرضية، وبعد الاطمئنان إلى توفر شروط ومتطلبات تطبيق الاختبار الإحصائي والمتمثل في العينة العشوائية، وبعد التأكد من التوزيع الاعتدالي لمفردات العينة ملحق(1)، وكذا حجمها (دودين ، 2009، 63)، تمّ تطبيق اختبار T-Test لعينة واحدة، وكانت النتائج مضمّنَة في الجدول الآتي:

جدول(8) نتائج اختبار T-Test، لعينة واحدة لتحليل التفاعل اللفظي لعينة البحث.

المجال	متوسط العينة	نسب فلاندرز	قيمة T	D f	مستوى الدلالة
كلام الأستاذ.	35,98%	68%	10,099	7	0,000
كلام التلميذ.	13,17%	20%	1,457	7	0,188
الصمت أو الفوضى.	49,99%	12%	6,381	7	0,000
استجابة الأستاذ.	17,93%	42%	-8,235	7	0,000
مبادرة الأستاذ الفورية.	64,72%	60%	0,593	7	0,572
أسئلة الأستاذ.	20,71%	26%	-1,645	7	0,144
أسئلة الأستاذ الفورية.	41,38%	44%	-0,276	7	0,791
مبادرة التلميذ.	08,46%	34%	-5,737	7	0,01
المحتوى المتعامد.	20,83%	55%	-7,586	7	0,000
تساوي الخلايا واضطرادها.	57,93%	50%	2,977	7	0,02
حالة ثبات التلميذ.	36,52%	32,5%	0,385	7	0,712

ومن خلال النتائج المسجلة عند تطبيق اختبار T-test لعينة واحدة على نتائج تحليل التفاعل اللفظي الصفي لعينة البحث، نجد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01)، بين متوسط نسب التفاعل اللفظي الصفي لأساتذة عينة البحث، والنسب القياسية لنيد فلاندرز في مجالات: كلام الأستاذ، والصمت والفوضى، واستجابة الأستاذ، والمحتوى المتعامد، وكذا مبادرة التلميذ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0,05)، بين متوسط نسب الأداء المسجّلة، والنسب القياسية في مجال تساوي الخلايا واضطرادها أما المجالات: كلام التلميذ، ومبادرة الأستاذ الفورية، وأسئلة الأستاذ، وأسئلة الأستاذ الفورية، وكذا مجال حالة ثبات التلميذ، فقد سجلت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب التفاعل اللفظي الصفي المحسوبة(المسجلة)، والنسب القياسية لأداة تحليل التفاعل اللفظي الصفي لفلاندرز، وبالتالي فإن الفرضية قد تحققت جزئيا.

10-3- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية.

لقد أشارت النتائج المتعلّقة باختبار الفرضية الرئيسية إلى أن عدد العيوب المسجلة على أداء أساتذة عينة البحث قد بلغ ثمانية وأربعين أداء معيبا من مجموع ثمان وثمانين فرصة أداء معيب ممكن بمستوى 1,3 سيجما ومردود بلغ: 42,1 %، وأن أكثر عدد من العيوب سجّل في مجالات: الصمت أو الفوضى، وكلام التلميذ والمحتوى المتعامد، وكذا مجالي مبادرة التلميذ، وحالة ثبات التلميذ، وهو ما يتّفق مع ما توصّلت إليه دراسة (الأهدل، 1987) والتي توصّلت إلى وجود اختلاف بين النسب المحسوبة في دراستها، والنسب القياسية لفلاندرز في مجالي: كلام التلميذ، والصمت أو الفوضى، ويتفق كذلك مع ما توصّلت إليه دراسة(اللقاني، 1976)، والتي توصّلت لوجود اختلاف كذلك بين النسب المحسوبة، والنسب القياسية لفلاندرز في مجال كلام التلميذ.

أما أقلّ عدد من العيوب، فقد سجّلت في مجالات: تساوي الخلايا واضطرادها، وأسئلة الأستاذ، وأسئلة الأستاذ الفورية، ومبادرة الأستاذ الفورية، ما يدل على التوافق النسبي بين الأداء المسجّل والأداءات القياسية لنموذج فلاندرز، وهو ما يختلف مع ما توصّل إليه (اللقاني، 1978)، الذي توصّل إلى وجود اختلاف كذلك في مجالي: أسئلة الأستاذ، وأسئلة الأستاذ الفورية عن النسب القياسية لنموذج فلاندرز.

وبالرجوع إلى السلوكات اللفظية المكوّنة للمجالات التي سُجل بها أكبر عدد من العيوب نجد فترات الصمت والفوضى التي تعمّ الصف الدراسي من طرف الأستاذ أو التلاميذ، والتي قد تُفسَّرُ بعدم قدرة الأستاذ على ضبط الصف، وبالتالي حاجته إلى التكوين في تقنيات تسيير القسم، أو تُفسَّرُ بنقص التحضير الجيد من طرف الأستاذ

للتحكّم في المادة العلمية المقدّمة للتلاميذ، وعدم التمكّن من بيداغوجيا السؤال وشروطها، وصياغتها، وقد تُفسَّر كذلك بإحجام التلاميذ عن المساهمة في الدروس نظرا لغياب التحفيز والدعم المعنوي الضروريان خاصة في هذه المرحلة من المراحل التعليمية.

أما العيوب المؤثّرة على مجال كلام التلميذ، فيمكن تفسيرها، إما بسيطرة التلاميذ لدى بعض الأساتذة على الحصة الدراسية، واستحواذهم على الزمن الأكبر من الحديث، فتكون نسبة كلام التلميذ مرتفعة عن النسب القياسية ومعيبة، وهو ما يفسر كذلك العيوب المسجلة في مجال ثبات التلميذ، وإما يحجمون عن الكلام، ويسيطر الأستاذ على زمن الحصة، فتزيد نسبة كلام الأستاذ على حساب مساهمتهم، فتكون نسبة كلام التلاميذ منخفضة عن النسب القياسية ومعيبة.

أما مجال المحتوى المتعامد، والذي يعبّر عن تأكيد الأستاذ على المادة العلمية من خلال الشرح والإلقاء وارتفاع هذه النسبة، قد يدل على عدم إعطاء الأستاذ الفرصة للتلاميذ للتجاوب معه، وبناء تعلّماتهم مرحليا، بل إنه يتسرّع في أيصال المعلومات وتكديسها في أذهانهم عن طريق التلقين والشرح، ما يجعل المناخ الدراسي والبيئة الصفية؛ إما تسلطية يسيطر عليها الأستاذ أو تسيّبية تعمّها الفوضى، وعدم القدرة بذلك على إعطاء الفرصة للتلاميذ للإنجاز ثم التقويم، وضبط أفعالهم.

10-4- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية.

أشارت النتائج المتعلّقة باختبار الفرضية الفرعية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط نسب مجالات التفاعل اللفظي لأساتذة العينة البحث، والنسب القياسية لأداة فلاندرز في مجالات: كلام الأستاذ، الصمت أو الفوضى، واستجابة الأستاذ، والمحتوى المتعامد، وكذا مبادرة التلميذ، ووجود فروق دالة عند مستوى الدلالة(0,05)، في مجال: تساوي الخلايا واضطرادها، وهو ما يتوافق مع ما توصّل إليه(العامري، 2016)، وما توصّل إليه (الحارثي، 2010) في مجالي: كلام الأستاذ، ونسبة الصمت أو الفوضى، وكذا ما توصلت إليه دراسة (الرهيط، 2004) في وجود فروق بين النسب المحسوبة، والنسب القياسية لنموذج فلاندرز في مجالات: كلام الأستاذ، والصمت أو الفوضى، واستجابة التلميذ، والمحتوى المتعامد، ومبادرة التلميذ، وتساوي الخلايا واضطرادها، بينما تختلف مع ما توصلت إليه في مجالات مبادرة الأستاذ الفورية ، وأسئلة الأستاذ، وأسئلة الأستاذ الفورية.

إن ما توصل إليه البحث من فروق دالة في هذه المجالات بين النسب المحسوبة، ونسب الأداء القياسية لنموذج فلاندرز، يدعم النتائج المتوصّل إليها باستخدام أداة ستة سيجما، حيث أن المجالات التي سُجِّلت عليها فروق دالة هي نفسها المجالات التي ظهر فيها أكبر عدد من عيوب الأداء، وهي مجالات: الصمت أو الفوضى والمحتوى المتعامد، ومبادرة التلميذ.

أما الاختلاف المسجّل حول مجالي كلام التلميذ، وتساوي الخلايا واضطراها؛ حيث سجل عدد كبير من العيوب في مجال كلام التلميذ في حساب مستوى السيجما، بينما دلّ اختبار T-test، على عدم وجود فروق، وكذا عدم تسجيل عيوب في مجال تساوي الخلايا واضطرادها، ومع ذك سُجِّل وجود فروق دالة باستعمال اختبار T-test لعينة واحدة، فهو ما قد يبرّر تفضيل استخدام أدوات قياس الجودة ومنها أداة ستة سيجما، فهي تهتم بقياس وبتسجيل العيوب على الأداءات الجزئية لكل أستاذ وفي كل مجال على حدا، بينما يتمّ حساب الفروق بين نسب الأداء الكلي لمجموع الأساتذة مع النسب القياسية لفلاندرز، ما يجعل نسب أداء بعض الأساتذة المرتفع أو المنخفض يؤثر على النسب الإجمالية للأداء.

4-الخلاصة:

لقد دلت النتائج المتوصّل إليها في هذا البحث؛ إلى أنّ الأساتذة المتربصين في مرحلة التعليم الابتدائي يتفاعلون لفظيا داخل حجرات الدراسة بمستوى جودة منخفض، وذلك في ضوء أسلوب القياس المعتمد على طريقة ستة سيجما، وهو يساوي حسب ذلك: 1,3 سيجما، وأن أكثر عيوب الأداء ظهرت في مجالات: الصمت أو الفوضى، كلام التلميذ، والمحتوى المتعامد، وكذا مبادرة التلميذ، وحالة ثبات التلميذ، كما تمّ تدعيم مصداقية هذا هذه النتائج من خلال وجود فروق دالة إحصائيا بين الأداء الأمبيرقي للأساتذة، المتربصين، والأداء القياسي وفق نموذج فلاندرز في مجالات: الصمت أو الفوضى، والمحتوى المتعامد، ومبادرة التلميذ.

إن العيوب المسجّلة على أداء الأساتذة المتربصين في هذه المجالات تستدعي الاهتمام بمعالجتها من خلال الاهتمام بتكوين الأساتذة وتدريبهم ميدانيا وعمليا في الميادين التي تسبب الخلل في هذه المجالات، ولعل أبرزها:

- تقنيات ضبط الصف.
- البيئة الصفية والمناخ الصفي.
- بيداغوجيا السؤال (الأسئلة الصفية).
- طرائق التدريس واستراتيجياتها.
- التعليمية، وتعليمية المواد.
- التفاعل الصفي بأنواعه.
- خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفي ضوء هذه النتائج أيضا تظهر أهمية الاعتماد على المنهجيات الحديثة في قياس جودة أداء عناصر العملية التعليمية التعلمية، ولعل أكثرها نجاعة منهجية ستة سيجما، مع عدم الاكتفاء باعتمادها كأداة لقياس مستوى الأداء فحسب، وإنما تطبيق المنهجية بصورة كلية بمراحلها المتمثلة في مراحل(DMAIC) الخمسة: التحديد، القياس، التحليل، التطوير، المراقبة.

الإحالات والمراجع:

الأهدل، أسماء زين صادق. (1987). *التفاعل اللفظي الصفي في تدريس الرياضيات*. مذكرة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

البرواري، نزار عبد المجيد وباشيوة، لحسن عبد الله (2011). *إدارة الجودة مدخل التميز والريادة مفاهيم وأسس وتطبيقات*. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد ونديم، زينب شكري محمود (2007). *إدارة الجودة الشاملة والمعولية(الموثوقية) والتقنيات الحديثة في تطبيقها واستخدامها*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

تعوينات، علي(2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الحارثي، طلال بن حسين الحارثي. (2010). *تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد(2006). *التدريب الفعال*. الأردن: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

دودين، أحمد يوسف ومساعدة، ماجد عبد المهدي(2014). مدي استخدام مفاهيم(six sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. 7(16). 161-184.

دودين، حمزة مجمد (2010). *التحليل الإحصائي المتقدّم للبيانات باستخدام spss*. الأردن: دار المسيرة للنشر والطباعة.

الرهيط، عبد الرحمن بن سليمان بن فهد. (2004). *العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميّز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية.

الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السليتي، فراس (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق*. الأردن: جدارا للكتاب العالمي.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. مصر: دار الفكر العربي.

عاشور، مروان عبد الحميد (2018). استعمال نظرية الحيود السداسي في التعليم. *المجلة العربية لجودة التعليم*. 5(1). 8-29.

العامري، محمد حسن أحمد (2016). تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز. *مجلة الأندلس*. 3 (11). 99-127.

قادري، حليمة (2012). التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. العدد(08). 14-33.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (2000). *تصميم التدريس*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). *سيكولوجية التدريس*. الأردن: دار الشروق للنشر.

لاريفي، باربارا(2006). *الإدارة الصفية، تعزيز الإدارة الذاتية والمسؤولية عند الطالب*. (ترجمة): محمد أيوب. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

اللقاني، أحمد (1978). *تحليل التفاعل اللفظي الصفي في تدريس المواد الاجتماعية*. مصر: عالم الكتب.

ملحم، سامي محمد (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)*. (ط.2). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، يحي سليم (2015). *6 سيجما من منظور نوعي*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

النعواشي، قاسم صالح (2007). *تحليل المواقف التعليمية في الزيارات الصفية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Brassard, M. (2002). *Six sigma memory jogger ™ II*. Usa : Goal/ QPc.

Sarkard, D.(2004). *Lessens in six sigma*. India : iris1.

Šejtnić, S. & Ilić, M.(2016).Verbal interaction between pupils and teachers in the teaching process. *European journal of education studies*, 2(8). 162- 175.

Smith. F. (1976). *A latitudinal study of pre-instruction in Flandres interaction analysis categories*. Washington : office of education.

Weber. Wa. (1968). *Relationships between teacher behavior and creativity in the elimentary school*. Usa : office of education.

ملحق الجداول والأشكال البيانية:

ملحق (1) جدول اختبار الاعتدالية بيانات التفاعل اللفظي لعينة البحث

اختبار الاعتدالية						
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	D f	Sig.	Statistic	D f	Sig.
كلام الأستاذ.	,116	8	,200	,969	8	,892
كلام التلميذ.	,281	8	,200	,808	8	,053
الصمت أو الفوضى.	,194	8	,200	,932	8	,536
استجابة الأستاذ.	,208	8	,200	,933	8	,543
مبادرة الأستاذ الفورية.	,179	8	,200	,923	8	,458
أسئلة الأستاذ.	,192	8	,200	,948	8	,696
أسئلة الأستاذ الفورية.	,132	8	,200	,974	8	,930
مبادرة التلميذ.	,367	8	,200	,705	8	,054
المحتوى المتعامد.	,178	8	,200	,934	8	,553
تساوي الخلايا واضطرادها.	,233	8	,200	,848	8	,092
حالة ثبات التلميذ.	,232	8	,200	,871	8	,155

(الاختبار من خلال برنامج spss 2.0)

ملحق (2) جدول قيم مستويات سيجما الموافقة لـ (DPMO) والمردود(Yield)

سيجما	DPMO	Yield المردود	سيجما	DPMO	Yield المردود
6	3.4	99.99966%	3	66807	93.3%
5.9	5.4	99.99946%	2.9	80757	91.1%
5.8	8.5	99.99915%	2.8	96801	90.3%
5.7	13	99.99866%	2.7	115070	88.5%
5.6	21	99.9979%	2.6	135666	86.4%
5.5	32	99.9968%	2.5	158655	84.1%
5.4	48	99.9952%	2.4	184060	81.6%
5.3	72	99.9928%	2.3	211855	78.8%
5.2	108	99.9892%	2.2	241964	75.8%
5.1	159	99.984%	2.1	274253	72.6%
5	233	99.977%	2	308538	69.1%
4.9	337	99.966%	1.9	344578	65.5%
4.8	483	99.952%	1.8	382089	61.8%
4.7	687	99.931%	1.7	420740	57.9%
4.6	968	99.90%	1.6	460172	54.0%
4.5	1350	99.87%	1.5	500000	50.0%

46.0%	539828	1.4	99.81%	1866	4.4
42.1%	579260	1.3	99.74%	2555	4.3
38.2%	617911	1.2	99.65%	3467	4.2
34.5%	655422	1.1	99.53%	4661	4.1
30.9%	691462	1	99.38%	6210	4
27.4%	725747	0.9	99.18%	8198	3.9
24.2%	758036	0.8	98.9%	10724	9.8
21.2%	788145	0.7	98.6%	13903	3.7
18.4%	815940	0.6	98.2%	17864	3.6
15.9%	841345	0.5	97.7%	22750	3.5
13.6%	864334	0.4	97.1%	28716	3.4
11.5%	884930	0.3	96.4%	35930	3.3
9.7%	903199	0.2	95.5%	44565	3.2
8.1%	919243	0.1	94.5%	54799	3.1

(brassard, 2002, 213)

3	2	8	10	4	6	10
10	10	4	3	2	9	5
7	8	8	8	8	10	6
2	9	2	8	8	4	10
4	2	8	8	4	1	9
10	8	4	6	10	10	10

ملحق (03) مراحل تسجيل التفاعلات، وحساب مجالات التفاعل اللفظي الصفي حسب نموذج فلاندرز

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1				/						
2			//	/					//	
3				/	/					
4								///		///
5									/	
6				//						/
7										/
8		///					/	/////		/
9	/	//								
10				/		///		//		///

المرحلة 1: تسجيل التفاعلات حسب أرقام الفئات

تحويل إلى ثنائيات: (10، 6)، (4،6)، (4، 10)،...

المرحلة 2 تحويل التفاعلات إلى الثنائيات وتسجيلها في المرصوفة العشرية

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	مج
1				1							1
2			2	1					2		5

2						1	1				3
6	3		3								4
1		1									5
3	1						2				6
1	1										7
10	1		5	1					3		8
3									2	1	9
9	3		2		3		1				10
41	9	3	10	1	3	1	6	2	5	1	مج

المرحلة 3: حساب مجموع التكرارات في كل خانة، ثم مجاميع الصفوف والأعمدة

المرحلة 4: تحسب نسب مجالات فلاندرز حسب القواعد الخاصة بكل مجال

مثال: نسبة المحتوى المتعامد:

نسبة المحتوى المتعامد = ضرب مجموع تكرارات العمودين (4 و5) في(2) ناقص مجموع التكرارات في الخلايا الناتجة من تقاطع الصفين (4 و5) ومن العمودين (4، 5) وقسمة الناتج على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة كلها، وضرب الناتج في مئة.

{[(6+1)× 2] – 0/ 41}× 100 = 34,14 %

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

سلطان، علاوة (2019). جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستة سيجما (دراسة ميدانية بابتدائيات بلدية وادي الشعبة ببانتة). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 138-159.

ترجمة وتكييف مقياس البيئة الصفية لتريكيت وموس

Translation and adaptation of the Classroom Environment scale for Trickett and Moss

مريم بوخطة[1]، ربيعة جعفور [2*]

[1] مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة(الجزائر)، *rabiadjafour@yahoo.fr*

[2] مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة ورقلة(الجزائر)، *rabiadjafour@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام: 17-08-2019 تاريخ القبول: 03-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: يهدف هذا المقال إلى عرض خطوات ترجمة وتكييف مقياس البيئة الصفية لتريكيت وموس على البيئة المحلية وقصد تحقيق هذا الغرض تم اتباع الخطوات العلمية المتعارف عليها، وذلك بترجمته وتطبيقه في صورته الأولية بعد التعديل مكونا من (60) فقرة موزعة على ستة أبعاد(المشاركة، الإنتماء، دعم المعلم، توجيه المهام المنافسة، النظام والتنظيم الصفي) على عينة قدرها (300) تلميذا وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة؛ وتم التأكد من خصائصه السيكومترية حيث تراوحت معاملات صدق الأبعاد ما بين(0.453- 0.709) كما قدر الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد المقبولة وتراوح ما بين(0,451-0,632) كما الثبات الكلي للمقياس وقدر بـ (0,770) وبذلك تحقق للمقياس خصائص سيكومترية مقبولة تجعله مهيأ للتطبيق مكونا من (45) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بمعايير محددة.

الكلمات المفتاحية: البيئة الصفية؛ مقياس تريكيت وموس؛ تلاميذ المرحلة الثانوية والمتوسطة.

Abstract: This article aims at presenting the steps of translating and adapting the scale of the classroom environment of Tricket and Moss to the local environment. Supporting teachers, assigning tasks, competition, system and class organization (on a sample of (300) pupils from intermediate and secondary education in the city of Ouargla; In an alpha way Kronbach of acceptable dimensions and ranges Between (0,451-0,632) as the overall stability of the scale estimated at (0.770) and thus achieved the scale acceptable psychometric properties make it suitable for application consisting of (45) paragraph distributed over five dimensions By specific criteria

Keywords: Classroom environment; Trickett and Moss scale; secondary and intermediate pupils.

**المؤلف المراسل: *rabiadjafour@yahoo.fr*

1- مقدمة

يتجذر البحث في بيئة التعلم من دراسات علم النفس الاجتماعي خاصة، فأقدم بحث موثق عن البيئة الصفية قد أجراه Thomas في الولايات المتحدة حيث ركز على الملاحظة وتسجيل ظواهر الفصل المدرسي الواضحة وهذا العمل المبكر طوّره" كيرت ليفين" (1932) Lewin تحت مسمى نظرية المجال (field theory) حيث يرى بأن الشخص الذي يريد أن يفهم القوى التي تحكم السلوك يجب عليه أن يأخذ بالحالة النفسية الكاملة، وقد وضع مصطلح فضاء الحياة النفسية ليشير إلى مجموع الحقائق التي تحكم سلوك الفرد في لحظة معينة (المبدل، 2010، 48) وأشار إلى أن السلوك الإنساني يعتمد في صياغته أو تشكيله على كل من الفرد والبيئة أي أن (السلوك = دالة (الفرد× البيئة) وبذلك فالفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما، وأن بنية البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات والحاجات، أي أن بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد بينهما(ورد في: عطية والوائلي، ب. ت، 9).

ساهم Murray في تطوير أعمال Lewin (1983) مما أدى إلى التوصل لنظرية الحاجة–الضغط (need – press theory) والتي تفسر سلوك الأشخاص من ناحية حاجاتهم النفسية والضغوط، وقد أكد ميخائيل (2004) أن دراسة "موراي" كانت بداية لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية والعوامل التي تؤثر عليها، وقد ورد عن صادق (1984) أن علم النفس البيئي (Environmental Psychology) ساعد في تفسير العلاقة بين البيئة والسلوك الإنساني من ذلك يرى مجموعة من علماء النفس البيئي أمثال Ittelson (1972) وProshansky (1974) وMoos (1974) أن فهم السلوك يتطلب الاهتمام بكافة المتغيرات الفردية والبيئة للفرد والبيئة والتفاعل بينهما (ورد في: عطية والوائلي، ب. ت، 9) ويشير ولبرغوهايرتل (Walberg and Haertel) إلى أن استعمال إدراكات الطلبة لواقع البيئة الصفية في بلدان عديدة من العالم بوصفها متغيرات تنبؤيه أتاح تأسيس روابط قويه بين طبيعة البيئة الصفية من جهة وبين نواتج التعلم المعرفية والوجدانية المتنوعة لدى الطلبة من جهة ثانيه وقد استطاع "فريزر" و"فيشر" من خلال دراسة واقع البيئة الصفية في 116 صفا دراسيا يدرس العلوم الكشف عن ترابطات قويه بين الكثير من مهارات الاستقصاء والاتجاهات المتصلة بالعلوم من جهة وبين أبعاد البيئة الصفية كما تقيسها مقاييس البيئة الصفية من جهة أخرى(جابر ومحفوظ والخلفي، 1991، 446).

2- الإشكالية:

انتشرت دراسة بيئة القسم عن طريق ما يقارب جميع فروع تخصصات علم النفس التربوي، حيث اهتم الباحثون بماهية العلاقة بين بيئة المفاهيم والنتائج بما فيها التعلم والالتزام والتحفيز والعلاقات الاجتماعية والديناميكية، حيث توجهت البحوث من تحليل عناصر فيزيائية للبيئة لتصل إلى نماذج نفسية اجتماعية أكثر تعقيدا بين الطلبة في الأقسام الدراسية وكذا العلاقة بين المعلم والطلبة، ففي أوائل الخمسينات بدأ البحث في بيئة الصف النفسية والاجتماعية يوجه أمبيريقيا وتجريبيا وقد أشار Walberg إلى أنه نتيجة الاهتمام بدراسة بيئة التعلم أصبح هناك تحول من قياس خصائص الأفراد إلى قياس خصائص بيئة التعلم؛ لهذا فان المتخصصين قاموا ببناء أدوات خاصة لقياس بنية التعلم تكون ملائمة للمراحل التعليمية المختلفة (حسنين، 2002، 24)، كما اتجهت بعض الدراسات إلى استخدام مقاييس البيئة الصفية بصورها الواقعية والمفضلة في الوقت نفسه وعملت على الجمع بينهما ولم تقتصر على دراسة البيئة الصفية في واقعها فقط مثل دراسة Moss ودراسة Fraser (ميخائيل،2004، 69) حيث طوّر كل

من Trickett & Moos (1973) مقياس بيئة الفصل الدراسي كوسيلة لقياس فهم الطلاب لبيئة الفصل الدراسي باستخدام نظرية "موراي" للحاجات كأساس نظري وهو بذلك يتضمن أبعاد تشمل تصورات الطلاب عن المشاركة في الفصول الدراسية وانتماء الطلاب إلى صفوف الدراسة، أما البعد الخارجي فيقيس مدى إدراك الطلاب للمهتمة في أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي ومدى إدراك الطلاب للصداقة الحميمة بين طلاب الصف المفيدة من الناحية الأكاديمية، وقد تم ترجمة مقياس البيئة الصفية "لتريكت" و"موس" من طرف ماجدة شلبي(2006) وكذلك من طرف عبد الرحيم بخيت وقام بتقنينه على البيئة المصرية والسعودية، وهو يقوم بوصف المناخ النفسي والاجتماعي في كل من المدرسة المتوسطة والثانوية حيث يركز على وصف وقياس علاقة المدرس بالتلميذ والتلميذ بزميله بناء على النمط النظامي داخل الفصل.

ونظرا لشيوع استخدام هذا المقياس في البيئة العربية أن تم استخدامه في دراسة مدحت (2010) ودراسة محمود الرويعي، ودراسة هناء سالم(2012) وكذلك الفريجات حسين عابد(1995) لأحمد حنان (1992) والزعبي رفعة(2004) مما يؤكد درجة موثوقيته سعت الدراسة الحالية إلى ترجمة المقياس وتكييفه على البيئة المحلية حيث لم تعثر الباحثتان – على حد اطلاعهما– على دراسة جزائرية استخدمته كما في غيرها من الدراسات.

3– فروض الدراسة:

- يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بدلالات الصدق.
- يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بدلالات الثبات.
- يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بمعايير لتفسير النتائج مستخرجة من عينة التقنين.

4– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في توفير مقياس يتلاءم والبيئة المحلية حيث يعتبر مقياس البيئة الصفية "لتريكيت" و"موس" من أشهر المقاييس في مجاله عالميا(في الدول الغربية والعربية على حد سواء: الولايات المتحدة، فرنسا، الأردن، ليبيا.....) نظرا لتداول استخدامه مما يثبت متانة بنائه وأساسه النظري أين ستسفر هذه الدراسة عن خصائصه السيكومترية ومكونات البيئة الصفية المحلية ومعايرة لدرجاته.

5– أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في ترجمة وتكييف مقياس المناخ الصفي على البيئة الجزائرية والتحقق من دلالات الصدق والثبات للصيغة النهائية المعتمدة مع استخراج معايير لتفسير النتائج.

6– حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تتكون عينة الدراسة من تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة بالمؤسسات التربوية لمدينة ورقلة.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الحالية خلال شهر أفريل/ جوان من السنة الدراسية 2019/2018.

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **البيئة الصفية:** عرفها Trickett & Moos (1984) بيئة الفصل المدرسي بأنها" المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة ويتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة (أورد في: المبدل، 2010، 48).

8- الإطار النظري والدراسات السابقة:

8-1- مفهوم وتعريف البيئة الصفية:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري نجد استخدامات مصطلحات عديدة للدلالة على البيئة الصفية منها(المناخ الصفي، الفصول الدراسية، البيئة، مناخ الفصول الدراسية، المناخ الاجتماعي الصفي والبيئة النفسية الاجتماعية(Ghanatabadi , 1991 , 20)، وبناء عليه ستستخدم الباحثتان مصطلح المناخ الصفي والبيئة الصفية خلال هذه الدراسة للدلالة على ذات المعنى وهو المناخ الصفي، ويرى "تاجيور" بأن المناخ (Climate) والجو(Atmosphere) هما مجموعة من المفاهيم التي نتعامل معها في البيئة الطبيعية ويمكن استخدامها مع البيئة الاجتماعية والنفسية، وفي هذا السياق أشار كل من Boy & Pine (1988) أن مفهوم البيئة (Environment) في مجال التربية وعلم النفس يشير إلى الجو (Atmosphere) أو المناخ (Climate)، أو المحيط (Ambience) الذي يعم مؤسسات التربية والتعليم حيث أن البيئات الصفية هي بيئات بشرية، ووفقا لذلك فإن التركيز يكون على الأبعاد النفسية للبيئة، أي سمات البيئة التي تؤثر في السلوك البشري(شلائكة، 2013، 246).

ويؤكد "ستيرون" (Stern) أن البيئة النفسية تمثل مجموعة من الإستثارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد والتي تؤلف أو تشكل سلوكه الإستجابي، كما يشير "رينزول" (Renzull, 1985, 5) من جهته إلى أن الجوانب الطبيعية والاجتماعية للبيئة تؤثر في أنماط الأداء المدرسي.

لقد تناولت البحوث المناخ الصفي بشكل مسهب، وله تعاريف عديدة في التراث الأدبي منها:

عرفه Amirul et al (2014): بأنها السياق الاجتماعي والنفسي والتربوي الذي يمكن أن يؤثر على تعلم وإنجازات ومواقف الطلاب، لأن لبيئة التعلم دوراً رئيسياً في تحقيق الجودة في المدارس وتم تحديدها كمحددات رئيسية لتعلم الطلاب، إذ أن بيئة التعلم قادرة على تحفيز الطلاب على الانخراط والمشاركة في عملية التعلم وتكون قادرة على التأثير على سلوك الطلاب وكذلك مساعدتهم في تطوير مهاراتهم الإدراكية أو الإدراك.

وذكر عطية والوائلي أن مفهوم البيئة الصفية معقد وواسع ويمثل جوانب استثارة للسلوك بمعنى أنها يمكن أن تساعد على تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني.

ويشير مفهوم البيئة الصفية إلى الظروف البيئية الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف، والتي يولدها المعلمون والطلبة والمادة الدراسية إضافة إلى البيئة المادية، حيث يهدف تطوير وتنظيم البيئة الصفية إلى تحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة (أورد في: المبدل، 2010، 247).

وعرفها "ولسون" بأنها المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمان فيه أداوت ومصادر ومعلومات متنوعة للبيئة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة (المحتسب، 2005، 253).

عرفها اللقاني والجمل (1996) بأنها جملة الظروف المادية والنفسية التي يعمل المعلم على توفيرها للطلبة في الموقف التعليمي- التعلمي وكلما توفرت الشروط والظروف الإيجابية عملت على توفير بيئة غنية بمثيراتها وتأثيراتها(أورد في: شلاكة ، 2013، 362).

بهذا الصدد، وضح "فريزر" (1986) في قوله: "بيئة القسم الدراسي هي بمثابة عامل قوي في تخصيص نتائج الطالب الذي لا يجب الإغفال عنه من طرف تلك النتائج مع الرغبة في تحسين فعالية المدارس".

كما يرى كل من "زاهن" و "آل" (1986) "أن مناخ القسم الدراسي بمثابة مجموعة من المواقف المعممة والإدراكات والأجوبة الفعالة"(Macaulay, 1990, 240).

ويعرفها" قطامي" (2007) البيئة التعليمية بأنها الإطار النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية الذي يتم فيه بناء شخصيات المتعلمين، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية نتيجة لتفاعل الموارد البشرية والمادية في ضوء أنظمة تتصل بعمليات الضبط والتحكم المعمول بها في المدرسة.

أشار قطامي وقطامي (2002) أن مصطلح البيئة النفسية يعني الجو والحالة العامة والتي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة، ويعتبر المعلم في البيئة الصفية النفسية مقوماً أساسياً لإحداث التغيرات المرغوبة لدى الطلبة، وقد حدّد "مغاريوس صموئيل" (1983) في قطامي وقطامي هذه البيئة النفسية:

1-تهيئة علاقات وظروف أكثر مناسبة للنمو السوي للطلاب.

2-مواجهة وتلبية الحاجات النفسية الاجتماعية للطلاب.

3-تعديل اتجاهات الطلاب بما يساير فلسفة المدرسة التربوية.

4-تصحيح انحرافات السلوك وعلاج الطلاب المشكلين.

مما تقدم؛ نستنتج أن البيئة الصفية النفسية هي إحدى النتاجات التي تتشكل بفعل التأثيرات السلوكية والإجراءات التعليمية التي تجري في الصف، ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات وأن تشبع أو تحبط أو تعوق حاجات لدى الطلبة، أو تظهر توقعات (ايجابية أو سلبية) من المعلم، واستجابات (ايجابية أو سلبية) من قبل الطالب جراء تفاعلها مع هذه المتغيرات الصفية، وأن البيئة النفسية تساهم في تطور سلوكيات مرهونة بوجود المعلم في موقف صفي ووجود طلبة متلقين لتلك الأنشطة ومكان يحدد معالمها، وقد تكون هذه السلوكيات تكيفيه ايجابية بناءة تساعد الطلبة على النمو والتفاعل والتقدم تجاه تحقيق الهدف أو تكون سلوكيات تكيفيه سلبية يترتب عليها ظهور مشكلات سلوكية.

8-2- مداخل قياس البيئة الصفية:

استهدفت كثير من الدراسات إلقاء الضوء على المداخل والأساليب التي يمكن انتهاجها في دراسة البيئة الصفية داخل قاعة الدراسة ومن أبرز هذه المداخل المدخل المعروف بتحليل التفاعل الصفي، الذي يعتمد على الملاحظة المباشرة ومدخل التاريخ الطبيعي الذي انتشر على نطاق واسع بدءا من ستينيات القرن الماضي الذي يعتمد على تقنيات عدة مثل السؤال أو الاستجواب الطبيعي، دراسة الحالة والملاحظة المشتركة هذا بالإضافة إلى المدخل القياسي الذي يعتمد على تقدير الطلبة أنفسهم وإدراكاتهم للبيئة الصفية، إلا أن مدخل تحليل التفاعل الصفي ومدخل التاريخ الطبيعي واجها بعض الصعوبات والعراقيل التي حدت من فاعليتهما، وضعفت مكانته بمرور الوقت مما مهد للمدخل القياسي وعزز نشأته حيث إن مقاييس البيئة الصفية تعتمد على خبرات الطلبة المشتركة على مدى فترة طويلة نسبيا ولا تعتمد على مجهودات عدد من الملاحظين الخارجيين الذين يكونوا غالبا مدربين ليتمكنوا من أداء دورهم (ميخائيل، 2004، 66)، ويوجد العديد من المقاييس المطورة ذات الأبعاد المتعددة والمختلفة كل حسب البيئة المقيسة أعدها الباحثون لقياس البيئة الصفية والمدرسية منها على سبيل المثال ما يلي حسب النابلسي(2014/2013، 74- 75):

- **قائمة بيئة التعلم: (Learning Environment Inventory (LEI:** وهذه القائمة للمرحلة المتوسطة والثانوية وتتكون من الأبعاد التالية :التماسك، التنوع، الرسميات، السرعة البيئة المادية ،الاحتكاك اتجاه الهدف، المحاباة، الصعوبة، اللامبالاة، المساواة الاجتماعية، الرضا، سوء التنظيم التنافس وقد تم اختصار هذه القائمة لتلائم المرحلة الإبتدائية تحت مسمى صفي My Class Inventory (MCI) وهي نسخة مبسطة تتكون من الأبعاد التالية :الترابط، الاحتكاك، الرضا، الصعوبة، التنافس.
- **استبيان بيئة الصف الفرد (Individualized Classroom Environment Questionnaire ICEQ) :** للمرحلة المتوسطة والثانوية ويتكون من الأبعاد التالية : التفريد، المشاركة، الاستقلال، الفحص التمايز.
- **مقياس البيئة الصفية Classroom Environment Scale (CES):** للمرحلة المتوسطة والثانوية ويتكون من الأبعاد التالية :الاندماج، الانتماء، دعم المعلم، توجيه الواجبات المنافسة، الترتيب والتنظيم، وضوح التعليمات، ضبط المعلم.
- **قائمة بيئة صف الكلية والجامعة College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI):** وتتكون من الأبعاد التالية: إضفاء طابع الشخصية، الاندماج، التماسك، الرضا، توجيه الواجبات، الإبداع، الفردية.
- **مقياس "كويز" و"يكتويز"(Koys & Decotiis):** ويتضمن ثمانية أبعاد تعكس :الاستقلال الذاتي الاندماج، الثقة، الضغوط، التدعيم، الاعتراف، العدالة، التجديد.
- **قائمة بيئة المختبر العلمي: (Science Laboratory Environment Inventory (SLEI:** للمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية وتتكون من الأبعاد التالية :التماسك، الانفتاح، وضوح التعليمات، والبيئة المادية.
- **قائمة مكونات بيئة التعلم(Constructivist Learning Environment Survey (CLES:** للمرحلة المتوسطة والثانوية، وتتكون من الأبعاد التالية: التواصل الشخصي، الحيرة، ظهور النقد، الضبط المشترك ومفاوضات الطلاب.
- **قائمة ماذا يحدث داخل الفصل(What is Happening in this Class (WIHIC:** للمرحلة المتوسطة والثانوي ويتكون من الأبعاد التالية :التماسك، دعم المعلم، الاندماج، التحقيق، توجيه المهمات، التعاون العدالة.

يتبين مما سبق؛ أن تصور العلماء لمفهوم البيئة متعددة الأبعاد ونتج عن هذا التعدد محاولات مستمرة لتصنيفه ورغم ذلك فقد ظهر توافق أو مواءمة قليلة في أبعاد البيئة وقياسها وربما يرجع ذلك إلى اختلاف البيئات المقيسة.

8-3- الدراسات السابقة:

سيتم التركيز على الدراسات السابقة التي استعملت ذات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وما يتماشى وأهدافها:

هدفت دراسة "تريكيت" و"موس" (1974) إلى وضع تصورات لبيئة الصف كنظام اجتماعي ديناميكي مشتملة على التفاعل بين الطالب والطالب فضلا عن سلوك المدرس وتفاعل المدرس والطالب، استخدم الباحثان مقياس بيئة الصف(Classroom Environment) أين طبق على طلاب (38) فصلا بالمدارس الثانوية العامة والتقنية)

اختيروا بطريقة عشـوائية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين(13- 19 سـنة) وقد أتم الاسـتجابة على المقياس (22) فصـلا مشتملا على (443) طالبا واتضـح من نتائج مصـفوفة الارتباط أن أعلى معامل ارتباط كان (0,51) بين بعدي التجديد والتدعيم كما كان متوسـط الارتباط لكل مقياس فرعي مع المقاييس الأخرى يتراوح بين(0,01/- 0,31) متوسـط الارتباطات بين المقاييس التسـعة هو (0,26) كما وجد أن معظم هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية مما يؤكد أهمية مقياس بيئة الصف(الحريقي، 1993، 145-146؛ الخليفي، 1995، 596-597)..

وفي البيئة العربية قام كل من عبد الرحيم البخيت وسعد الحريقي(1991) بدراسة قصد التعرف على الفروق في أبعاد البيئة الصـفية تبعا لمتغيري الجنس والتخصـص لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السـعودية وباسـتخدام مقياس بيئة الصـف "لتريكيت" و"موس" – بعد تقنينه على البيئة السـعودية- تبين وجود فروق دالة إحصـائيا في أبعاد بيئة الصـف السـعودي بين الطلبة والطالبات لصـالح الطلبة في أبعاد المشـاركة، توجيه المهام وضوح التعليمات وضبط المدرس مع عدم وجود فروق في باقي الأبعاد(الخليفي، 1995، 597).

كما قام الحريقي(1993) بدراسـة هدفت إلى التعرف على نوعية الارتباطات بين بيئة الصـف في المدارس الثانوية السـعودية لدى كل من الطلبة والطالبات، والتعرف على نوعية العوامل التي تتحكم في تلك المتغيرات وبعد تطبيق مقياس بيئة الصـف "لتريكيت" و"موس" – بعد تقنينه على البيئة السـعودية- على عينة قدرها (190طالبا وطالبة) بمنطقة الإحساء اختيروا عشوائيا من الأقسام العلمية والأدبية، بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين جميع متغيرات بيئـة الصـف لـدى الطلبـة عـدا متغيرات التـدعيم(دعم المعلم) والمشـاركـة، التـدعيم والاندماج(الانتماء)، التنافس والتوجيه، الترتيب والتدعيم، الترتيب والتعليمات، الضـبط والاندماج، الابتكار(التجديد) والمشـاركة، الابتكار والتعليمات، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة بين جميع متغيرات بيئة الصـف عدا متغيرات الاندماج والمشـاركة، التوجيه مع المشـاركة، الاندماج والتدعيم، التنافس مع المشـاركة والاندماج، الترتيب مع التوجيه والتنافس، التعليمات مع المشـاركة والاندماج والتوجيه، الضـبط مع التوجيه والتنافس، الابتكار مع التدعيم والتوجيه والتنافس والضبط، وعليه يمكن تحديد عوامل بيئة الصف لدى الطالبات في صورة خمسة عوامل مستقلة هي: التدعيم والتنافس والابتكار، والتعليمات والتوجيه منها عامل واحد أسـاسـي هو التعليمات وتوجيهها مقابل الاندماج للطالبات.

قامت ماجدة شلبي(2006) بتطبيق مقياس بيئة الصف على عينة مكونة من (60) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية وباستخدام مقياس بيئة الفصل الفردي كمحك خارجي قدر معامل الصدق بـ(0,70) كما قدر الثبات بطريقة التجزئة النصفية بـ(0,70) وبطريقة ألفا بـ (0,80).

إضـافة لعمل الرويعي(2012) أين قامت بتطبيق مقياس بيئة الصـف لتريكيت وموس ترجمة ماجدة شلبي(1998) وهو يتكون من (36 مفردة) تقيس ثلاث مجالات لبيئة الفصل الدراسي هي (اجتماعي، نفسي ومادي) يجاب عليها من خلال الصيغة (نعم /لا) وهذه المجالات الثلاثة تم تصنيفها في ثلاثة جوانب رئيسيه على النحو التالي(العلاقات الشخصية: والتي تتضمن العلاقات بين التلاميذ مع بعضهم البعض، العلاقات بين المعلم والتلاميذ / أبعاد الحفاظ على النظام وتغيير النظام)؛ وبعد تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة(50 ذكور و50 إناث) لم تتحصل الباحثة على النتائج المرغوبة من حيث الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات رغم مراعاة الباحثة للشروط المناسبة للتطبيق من حيث فهم أفراد العينة لعبارات المقياس وتوفر البيئة المناسبة للتطبيق وتوفير شرط العشوائية عند اختيار العينة وبعد مراجعة الباحثة لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس قامت الباحثة بتعديل المقياس بما يتناسب

مع أهداف الدراسة وإضافة فقرات بحيث أصبح يتكون من 54 فقره كذلك هناك خمسة بدائل هي (موافق بشدة موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتم تغيير البدائل الثنائية (نعم /لا) لعدم تناسبها مع فقرات المقياس التقريرية.

تم عرض هذا المقياس على عينة مكونة من(60) تلميذ وتلميذه لغرض تحديد سهوله فهم العبارات وكذلك للتأكد من الخصائص القياسية لأدوات الدراسة وقد أسفرت نتائج هذا التطبيق عن تعديل صياغة عبارات المقياس بما يتلاءم والعمر الزمني لأفراد العينة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وكذلك تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه أين تراوحت ما بين (0,275- 0,609) كما اتضح أن (41) فقرة من (54) فقرة ارتباطها بالدرجة الكلية مناسباً ومقبول وأن (13) فقرة ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيف وغير دال وبالتالي حذفت هذه الفقرات، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمقاييس الفرعية أين تراوحت ما بين(0,635- 0,832) وعليه فإن ارتباط المجال بالدرجة الكلية ملائم ومقبول وبالتالي يتضح إن المقياس يتمتع بصدق مقبول، أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم حساب الثبات بطريقه "ألفا كرونباخ" وقد بلغت قيمه "ألفا" (7861. 0) كما تم قياس الثبات لمجالات المقياس الثلاثة حيث اتضح أن المقياس يتميز بمعاملات ثبات ملائمة ومقبولة تراوحت ما بين (0,623-0,667).

وفي دراسة لـــ Qutaiba & Almaza (2014) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي ومهارات ضبط النفس وانتشار العنف بين المراهقين العرب في إسرائيل، شملت العينة 200 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 13-15 من السابعة إلى الصف التاسع، وباستخدام مقياس الحالي ظهر أن معامل "ألفا كرونباخ" لقياس الاتساق الداخلي لاستبيان بيئة الفصل الدراسي (0.81) كما تم حساب هذا المعامل أيضًا للأبعاد التسعة ووُجد أنه (α = .57) بالنسبة للمشاركة و (α = .48) بالنسبة إلى "الانتماء" و (α = .55) "دعم المعلم "، (α = .27) "توجيه المهام "، (α = .48) لـ "المنافسة"، و (α = .55) "الترتيب والتنظيم "، (α = .33) لـ "وضوح النظم" السابع ، (α = .32)"سيطرة المعلم"، وأخيراً (α = 0.26) للابتكار، وعليه تم إلغاء العناصر المطابقة للأبعاد التالية نظرًا لانخفاض معامل الموثوقية (توجيه المهام ، والمنافسة ، وضوح النظم ، وسيطرة المعلم والابتكار).

9- إجراءات الدراسة الميدانية:

قصد القيام بإجراءات الترجمة والتكييف فقد مرت العملية بعدة خطوات كالتالي:

- **الدراسة الاستطلاعية:** تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ترجمة المقياس والحصول على صدق الترجمة وذلك باتباع جملة الخطوات التالية:
- **وصف أداة الدراسة:**

يتضمن المقياس (90) عبارة موزعة على ثلاث مجالات بتسعة أبعاد في كل بعد 10 بنود(أنظر: Fraser & Fisher, 1983) ذات صلة بالبيئة الصفية وهي:

أولاً:- مجال العلاقة، ويتألف من ثلاثة أبعاد:

1- **الانهماك والمشاركة:** وتتضمن مدى إقبال الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية واندماجهم فيها تجسيدا للرغبة في استثمار كل الإمكانات؛ من أجل النجاح في المهمات التعليمية الموكلة لهم.

2- **الانتماء:** وتعني بالنسبة للمعلم الإحساس بالواجب وتحمل المسؤولية ، أما بالنسبة للمتعلم فتعني ميلهم للمشاركة والتعاون في تنفيذ أعمال جماعية في أجواء من العلاقات الاجتماعية الإيجابية

3- **دعم التعلم:** الطريقة التي يتعامل فيها المعلم مع طلبته والقيام بدور الوسيط المعرفي للطلبة.

ثانياً:- مجال النمو الشخصي، ويتألف من بعدين:

1- توجيه المهام: ويعني وعي المعلم وعيا تاما بكل ما ينوي القيام به وبذلك الوعي يتمكن المعلم من إدراك ما يحدث وتتكون لديه القدرة على التنبؤ بما سيجري من أحداث.

2- المنافسة بين الطلبة: وتعني حرص الطلبة على التفوق في التحصيل والاتصاف بالمبادرة.

ثالثا:- مجال صياغة النظام، ويتألف من أربعة أبعاد:

1- النظام والتنظيم الصفي: ويعني تحقيق بيئة صفية نفسية ومادية مشجعة على التعلم.

2- وضوح النظم: ويعني وجود أنظمة وتعليمات محددة وواضحة ومعلنة لجميع الطلبة.

3- الضبط والسيطرة: وتعني القدرة على التحكم الجيد بالمتغيرات المحيطة بالموقف الصفي.

4- التجديد والإبداع: وتعني حرص المعلم على تنمية نفسه تنمية مستدامة تواكب عصر السرعة(أبو سنينة وعايش، 2012، 443).

يتضمن المقياس (35)عبارة سالبة وهي:

3، 5، 8، 10، 11، 16، 22، 24، 27، 32، 35، 37، 39، 40، 41، 44، 45، 46، 48، 50، 52، 56، 58، 59، 64، 65، 67، 68، 69، 75، 79، 80، 83، 84، 89.

كما يتضمن على (55) عبارة موجبة وهي:

1 – 2- 4 – 6 – 7- 9- 12 – 13 – 14- 15 – 17 – 18- 19 – 20- 21 – 23- 25 – 26- 28 – 29 – 30- 31- 33 – 34 – 36- 38 – 42- 43- 47 – 49- 51 – 53 – 54 – 55 – 57- 60- 61 – 62 – 63- 66- 70- 71 – 72- 73- 74- 76- 77- 78 – 81- 82- 85- 86- 87- 88 – 90-).

وضعت لقياس استجابات أفراد العينة على بنوده وقد اتبع أسلوب التصحيح وفقا لتعليمات المقياس المستخدم لبيان درجات أفراد العينة لأجل الحصول على الدرجة الكلية على فقرات المقياس حدد أمام كل فقرة بديلان الإجابة تراوحت بين (نعم /لا) وحدد كذلك أوزان (درجات) كل بديل من البدائل على النحو التالي :

1. الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة له (2)

2. عدم الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة تعطى له (1) وعكس ذلك على العبارات السالبة (الرويعي، 2012، 80).

- **دواعي ترجمة وتكيف إختبار أجنبي:**

بعد عملية البحث المدقق والاطلاع علي العديد من الاختبارات، المتاحة في بلدنا بالعربية والأجنبية ولكون أنها غير مناسبة لتصميم دراستنا وأهدافها، وعدم العثور على الاختبار بصيغته المترجمة إلى العربية، وباعتبار الترجمة أفضل من التأليف بشرط الاستمرار في إجراءات التقنين، فالبدء من حيث انتهى غيرنا قد يكون أفضل كثيرا من البدء من نقطة الصفر، كما أن الميزة الأساسية للاختيارات المعربة إمكان عقد مقارنات بين الحضارات

المختلفة إذ يستحيل إجراء دراسات عبر مختلف الحضارات ما لم تكن المقاييس المستخدمة واحدة، إن كفاءة استخدام المقاييس المعربة رهن بتكافؤ صورتي الاختبار (الأصلية والمعربة).

- **خطوات الترجمة:**

1. **الترجمة الأولية:** تم ترجمته من طرف مختص في الترجمة " ريما بن عريب "من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.
2. **الترجمة العكسية:** من طرف ستة مختصين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) القائمة الإسمية للخبراء الذين قاموا بالترجمة العكسية

الإسم واللقب	التخصص	الوظيفة
ريما بن عريب	ترجمة انجليزي عربي فرنسي	مترجمة حرة
دريد ثريا	انجليزية (لسانيات تطبيقية)	أستاذة جامعية
بن حمد كريم	ترجمـــــة	أستاذ انجليزية في المدرسة العليا
الحبيب تيليوين	علم النفس	أستاذ جامعي
بن خليفة علي	تهيئة منشآت الري	مهندس في الري
فاطمة الضب	لسانيات تطبيقية وانجليزية لأغراض خاصة	أستاذة التعليم الثانوي
مزي عبد الله	ترجمة إنجليزي –عربي	مدرسة خاصة للغات

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

التأكد من صدق ترجمة المقياس وتم بتطبيق طريقتين:

أ- **الطريقة الأولى: الترجمة العكسية:** تتلخص هذه الطريقة في عدة خطوات هي: ترجمة المقياس من لغته الأصلية (الانجليزية) إلى اللغة(العربية) ثم ترجمة الصيغة الأخيرة (العربية) إلى اللغة الأصلية وبذلك ستظهر في صورة ثالثة ويشترط هنا أن تتم الخطوة الأخيرة عن طريق مختصين يتقنون اللغتين وليس لهم سابق معرفة بالمقياس في أي من صيغتيه، ثم تقارن الصيغة الإنجليزية بالصيغة المترجمة عكسا وتتم المراجعات والتصويبات والتعديلات المناسبة نتيجة لمقارنة البنود بين الصيغتين(أنظر الملحق رقم 01).

ب- **الطريقة الثانية** :حساب معامل الارتباط أي يتم تقديم النسختان الأصلية والمترجمة إلى عينة من المفحوصين يتقنون اللغتين ليجيبوا عنهما، ثم يحسب بينهما معامل الارتباط فكلما كان مرتفعا دل ذلك على تكافؤ المعنى في الصورتين(معمرية، 2012، 244).

جدول(2) قيمة معامل الارتباط بين الصورتين العربية والإنجليزية لمقياس بيئة الصف ودلالتها الإحصائية

المتغيرات	عدد الأفراد	قيمة ر	القيمة الاحتمالية	م. د
الصورة الانجليزية– الصورة العربية	10	0.99	0.000	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن قيمة معامل الارتباط بين الصورتين (العربية والانجليزية) لمقياس البيئة الصفية هي (0,99) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الثقة في ترجمته.

- **إعداد الصورة الأولية للمقياس:**

تم إجراء عدة تعديلات على المقياس ليتلاءم مع عينة الدراسة حيث كان المقياس موجها للأستاذ في بعض عباراته لذلك تم تعديله ليتناسب مع تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي مع الحرص التام للحفاظ على معنى العبارات وتحويل صياغة العبارات على نحو الضمير المتكلم "نحن" إذ يجيب كل تلميذ عما يدركه لكل تفاعلات الجو العام للبيئة الصفية، أما العبارات التي مست التعديل فهي22 عبارة التالية: (2 . 4 .8 . 9 . 13. 14. 18. 21. 25. 26. 27 .29. 30 .31. 39 .41. 42. 49. 51. 54. 56 .58).

جدول(3) فقرات مقياس البيئة الصفية المعدلة

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فالأستاذ سيترك لهم وقتا لذلك	إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فأساتذتنا يتركون لهم وقتا لذلك.
يبذل الأستاذ طريقته الخاصة لمساعدة تلاميذه	يبذل أساتذتنا مجهودات كبيرة لمساعدتنا داخل القسم
غالبا ما أطلب من التلاميذ الهدوء	غالبا ما يطلب أساتذتنا من التلاميذ الهدوء
ينجز التلاميذ أعمالا إضافية بمفردهم في هذا القسم	ينجز التلاميذ نشاطات بمفردهم في قسمنا
يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في هذا القسم	يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في قسمنا
يبدو التلاميذ غير يقظين بالكامل أثناء الدرس	يبدو التلاميذ غير منتبهين بشكل جيد أثناء الدرس
نشأت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا	تكونت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا
على التلاميذ أن يكونوا حذرين فيما يقولونه في القسم.	نتعامل بحذر مع أساتذتنا فيما نقوله داخل القسم
هناك مجموعة من التلاميذ لا يتفاهمون مع زملائهم في هذا القسم.	هناك بعض التلاميذ لا يتفقون مع زملائهم في قسمنا.
إن التعليمات واضحة حيث يعرف كل واحد ما عليه القيام به	التعليمات داخل القسم واضحة للجميع حيث يعرف كل واحد منا ما عليه القيام به.
أبدو كصديق أكثر من كوني صاحب سلطة	يبدو أساتذتنا كأصدقاء لنا أكثر من كونهم مدرسين
يحب التلاميذ مساعدة بعضهم البعض في الواجبات المنزلية	يحب تلاميذ قسمنا مساعدة بعضهم البعض في إنجاز الواجبات المنزلية
يتحدث الأستاذ بسخرية إلى التلاميذ.	يسخر أساتذتنا من تلاميذ قسمنا أثناء الدرس
يرغب هذا الأستاذ في معرفة ما يرغب التلاميذ بتعلمه.	يهتم أساتذتنا بمعرفة احتياجاتنا الدراسية
لا يثق الأستاذ بالتلاميذ	لا يثق أساتذتنا في التلاميذ
غالبا ما يأخذ الأستاذ وقتا من الدرس للتحدث عن أمور أخرى	يأخذ أساتذتنا وقتا من الدرس للتحدث عن أمور أخرى
يتقيد الأستاذ بالعمل المدرسي بالقسم ولا أخرج عنه	يتقيد أساتذتنا بتقديم الدرس بالقسم ولا يخرج عنه
يتوقع من التلاميذ أن يتشبثوا بالعمل المدرسي في هذا القسم	يتوقع من التلاميذ أن يتمسكوا بالعمل المدرسي في قسمنا
لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها زملاؤهم	لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها بقية زملاؤهم.
عادة ما ينجح التلاميذ حتى إذا لم يعملوا ما فيه الكفاية	عادة ما ننجح دون بذل مجهود كبير
يحاول التلاميذ جاهدين الحصول على النقاط المرتفعة	يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مرتفعة
يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في هذا القسم من أجل التنافس	يكون التنافس أكبر عند تقسيمنا إلى مجموعات
أبدا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد	نادرا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد

- **طريقة تصحيح المقياس:**

شمل التعديل بدائل الإجابة حيث كان نمط الاستجابة ثنائي(نعم/لا) وعوض بتدريج خماسي كالتالي: تنطبق تماماً وتعطى (5) درجات، تنطبق تعطى (4) درجات، محايد وتعطى (3) درجات، لا تنطبق تماما بدرجة وتعطى (1) درجة وتتراوح الدرجة على كل فقرة من كل فقرات المقياس ما بين (5 –1) وعليه فأدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب هي(90) وأعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب على المقياس هي(300)، ومتوسط المقياس هو (180).

بعد تعديل فقرات المقياس وتغيير البدائل كما هي موضح سابقاً تم عرض المقياس على لجنه من المحكمين تكونت من خمسة من أعضاء هيئه التدريس بقسم علم النفس وعلوم التربية وأساتذة في الآداب واللغة من أجل التدقيق اللغوي .

جدول(4) القائمة الإسمية للمحكمين وتخصصاتهم ودرجاتهم العلمية

الاسم واللقب	التخصص	الوظيفة
الشايب محمد الساسي	علوم التربية	أستاذ جامعي
ميم سميرة	علم النفس المدرسي	مستشارة التوجيه المدرسي والمهني
خروبي ياسين	الأدب العربي	أستاذ في المرحلة المتوسطة
بن الشيخ نورة	الأدب العربي	أستاذ في المرحلة الثانوية
تليلي ميلودة	الأدب العربي	أستاذ في المرحلة الثانوية

- **الدراسة الأساسية:**

المنهج: المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي نظرا لمناسبته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ ثانوية (سي الشريف علي ملاح – ثانوية مصطفي حفيان– مبارك الميلي بورقلة) والبالغ عددهم (589) وجميع تلاميذ متوسطات (عبد الحميد ابن باديس، مولاي العربي، سيد روحو بورقلة). والبالغ عددهم(448).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة مكونة من (300) تلميذ وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي للسنة الدراسة 2018/ 2019 وهو ما نسبته 28,92% من المجتمع الأصلي.

- **أداة الدراسة:**

بعد استيفاء إجراءات الترجمة لمقياس البيئة الصفية "لتريكيت" و"موس" كما تم الاستغناء على ثلاثة أبعاد وهي:(النظم، الضبط والسيطرة، التجديد والإبداع) والاحتفاظ بباقي الأبعاد على اعتبار أنها الأكثر ارتباطا بالتلاميذ وكونها من المكونات الأكثر إيجابية في المناخ الصفي، وهي كالتالي:(المشاركة، الإنتماء، دعم المعلم، توجيه المهام ، المنافسة، النظام والتنظيم الصفي).

- **وصف المقياس:**

يتكون المقياس بعد التعديل على (60) فقرة منها (32) فقرة موجبة وهي الفقرات: (1، 2، 4 ،7 ،8، 9 10 ،12 ، 14 ،15 ،16 ،17 ،18 ،25 ،26، 27 ،30 ،32، 33، 34 ،41 ،42 ،46 ،47 ،50 ،51 ،52 ،53 ،54 ،56 ،59، 60) و(28) فقرة سالبة وهي الفقرات (3، 5، 6، 11 ،13 ،19 ،20 ،21 ،22 ،23 ،24 ،28

،29 ،31، 35، 36، 37 ،38 ، 39 ،40 ،43 ،44 ، 45 ،48 ،49 ،55 ،57 ،58) وهي موزعة على ســـتة أبعاد على النحو التالي:

جدول(5) أبعاد مقياس البيئة الصفية وأرقام فقراتها

البعد	أرقام الفقرات
المشاركة	16/13/11/10/9/7/6/5/3/1
الانتماء	27 /24/22/21/20/19/17/15/14/12
الدعم	33/31/30/29/28/26/23/18/4/2
توجيه المهام	44/42/41/40/39/38/37/36/35/34
المنافسة	56/55/54/51/50/49/48/46/45/43
النظام والتنظيم الصفي	60/59/58/57/53/52/47/32/25/8

- **طريقة تقدير الدرجات والتعليمات:**

بعد قـراءة التلميذ للفقـرات يختـار العبـارة التي تنـاسبه مـن بين خمسة بدائل وعليه تمنح الدرجات على النحو التالي في حال الفقرات الموجبة وتعكس في حال الفقرات السالبة:

- يمنح البديل: لا تنطبق تماما الدرجة (1).
- يمنح البديل "لا تنطبق" الدرجة (2).
- يمنح البديل "محايد" الدرجة (3).
- يمنح البديل " تنطبق" الدرجة (4).
- يمنح البديل: تنطبق تماما" الدرجة (5).

- **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:**

بعد التأكد من جاهزية العينة للتطبيق قامت الباحثتان بتوزيع المقاييس على أفراد عينة الدراسة المقدرة بـــــ (300) تلميذ وتلميذة في متوسـطات وثانويات مدينة ورقلة وذلك بمسـاعدة عدد من الأسـاتذة والمشـرفين التربويين ومستشاري التوجيه، وقد استغرق وقت استجابة التلاميذ على المقياس حوالي (15-20) دقيقة.

- **الأساليب الإحصائية:**

للإجابة على أسئلة الدراسة تم الاعتماد على مجموعة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الارتباط "سبيرمان"، معامل الارتباط "بيرسون".
- معادلة "ألفا كرونباخ" للتحقق من الثبات.
- الدرجة المعيارية، الدرجة التائية.

10-عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

10-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول عما يلي: يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بدلالات الصدق. ولاختباره تم استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي حيث تكشف هذه الطريقة عن مدى ترابط البنود والأبعاد فيما بينها، وعليه تم حســـاب معاملات إرتباط درجات كل فقرة بالبعد ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجدول رقم (06) ورقم(07):

جدول(6) قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس البيئة الصفية

البعد	الفقرة	قيمة ر	البعد	الفقرة	قيمة ر
المشاركة	1	.485**	الانتماء	12	.521**
	3	.091		14	.467**
	5	.389**		15	.519**
	6	.520**		17	.480**
	7	.208**		19	.477**
	9	401*		20	.455**
	10	.416**		21	.478**
	11	.396**		22	.556**
	13	.562**		24	.410**
	16	.555**		27	.461**
دعم المعلم	2	.486**	توجيه المهام	34	.400**
	4	.482**		35	.319**
	18	.038		36	.474**
	23	.048		37	.330**
	26	.538**		38	.129*
	28	.431**		39	.139*
	29	.599**		40	.149**
	30	.420**		41	.495**
	31	.491**		42	.545**
	33	.472**		44	.519**
المنافسة	43	.360**	النظام والتنظيم الصفي	8	.139*
	45	.486**		25	.499**
	46	.640**		32	.400**
	48	.519**		47	.549**
	49	.454**		52	.549**
	50	.462**		53	.583**
	51	.022		57	.200**
	54	.373**		58	.173**
	55	.125*		59	.481**
	56	.368**		60	.043

يتبين من خلال النتائج المبينة في الجدول أن غالبية معاملات ارتباط الفقرات دالة إما عند (0,05* أو 0,01**) فيما عدا الفقرات رقم(3-18-23-51-60) فهي غير دالة وعليه سيتم حذفها.

جدول(7) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس البيئة الصفية وأبعادها

الأبعاد	معامل الارتباط
المشاركة	.709**
الإنتماء	.672***
دعم المعلم	.664***
توجيه المهام	..598***
المنافسة	.453**
النظام والتنظيم الصفي	.693**

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.453- 0.709) وبذلك فإن كل معاملات الارتباط للأبعاد تعبر عن اتساق داخلي حيث كانت مقبولة، وبالتالي فالمقياس على قدر مقبول من الصدق، اتفقت هذه النتائج مع عديد الدراسات السابقة من حيث إدخال تعديلات على المقياس إما من حيث حذف أو إضافة فقرات منها دراسة الرويعي(2012) أين لم تتحصل الباحثة على النتائج المرغوبة من حيث الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات رغم مراعاة الباحثة للشروط المناسبة للتطبيق من حيث فهم أفراد العينة لعبارات المقياس وتوفر البيئة المناسبة للتطبيق وتوفير شرط العشوائية عند اختيار العينة وعليه قامت بتعديل المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة وإضافة فقرات بحيث أصبح يتكون من 54 فقره كذلك استحدثت خمسة بدائل هي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) عوض البدائل الثنائية (نعم/لا) لعدم تناسبها مع فقرات المقياس التقريرية على عكس ما توصلت إليه دراسة شلبي (2006) إذ قام بتطبيق المقياس على عينة من 60 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية وقدر معامل الصدق بطريقة المحك الخارجي(مقياس بيئة الفصل الفردي كمحك) بـــــ (0,7)، وعليه فقد تحقق فرض البحث جزئيا، حيث أمكن تحديد مكونات بيئة الفصل المحلية وباقي المتغيرات التي لم تظهر تعتبر في حاجة إلى رعاية في الفصول الدراسية لتؤدي دورها الواقعي كما يجب النهوض بها تربويا ونفسيا من خلال خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس المتوسطة والثانوية.

10-2-2 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني عما يلي: يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بدلالات الثبات.

لاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على طريقة التناسق الداخلي باستعمال معادلة "ألفا كرونباخ" بعد حذف الفقرات غير المرتبطة بأبعادها أين صار عدد الفقرات (55) فقرة، والنتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول(8) قيمة ألفا لأبعاد مقياس البيئة الصفية

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المشاركة	09	0,502
الإنتماء	10	0,632
دعم المعلم	08	0,614
توجيه المهام	10	0,160
المنافسة	09	0,465
النظام والتنظيم الصفي	09	0,451

يتبين من نتائج تحليل تباين مفردات المقياس ومن الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات لأبعاد مقياس البيئة الصفية تتراوح ما بين (0,160– 0,632) وهي معاملات مقبولة فيما عدا بعد توجيه المهام (0,160) فهو معامل غير مقبول نظرا لكونه جد منخفض (أقل من 0,30) وعليه سيتم حذفه من المقياس ليصبح عدد الفقرات (45 فقرة) أين تم تقدير الثبات الكلي للمقياس وقدر بـ (0,770) وهو ثبات عال، وعليه تحقق فرض البحث جزئيا.

كما لم تحصل الرويعي(2012) السالفة الذكر على النتائج المرغوبة من حيث الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات، على عكس ما توصلت إليه دراسة شلبي (2006) أين قدر معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بـ (0,7) وبطريقة "ألفا كرونباخ" (0,8)، كما تعني هذه النتيجة أن البيئة المحلية لا تدعم الاتجاه نحو المهمة لذا فهي بحاجة إلى تدعيم واستخدام الوسائل المساعدة على تحسينها بها بما يخدم العملية التعليمية– التعلمية والارتقاء بنواتج التعلم.

وبناء على نتائج الصدق والثبات أمكن تجهيز الصورة النهائية لمقياس البيئة الصفية المحلية (أنظر الملحق رقم 02).

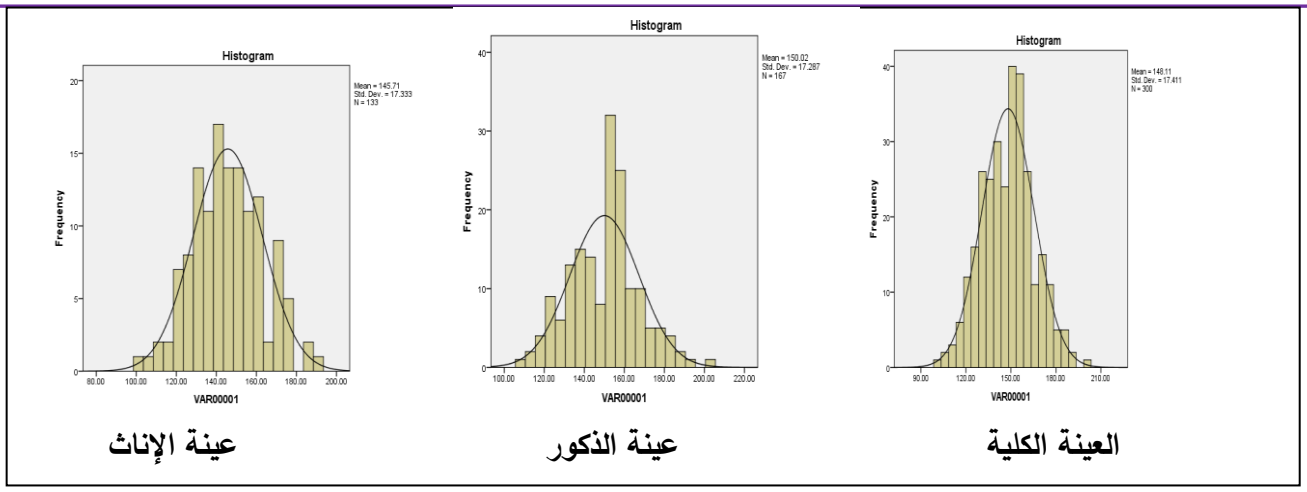
10-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث عما يلي: يتمتع مقياس البيئة الصفية المعتمد في الدراسة الحالية بمعايير لتفسير النتائج مستخرجة من عينة التقنين، ولاختبار هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات على مقياس البيئة الصفية بالنسبة للعينة الكلية وعينتي الذكور والإناث حيث وجدت فروق دالة بين متوسطيهما بينما لم توجد فروق تبعا للمرحلة الدراسية(متوسط/ ثانوي) باستخراج مقاييس النزعة المركزية والالتواء ثم حساب الدرجة المعيارية والدرجة التائية المقابلة لها على النحو التالي:

جدول(9) مؤشرات اعتدالية توزيع الدرجات على مقياس البيئة الصفية

المؤشرات الإحصائية		الكلية	الذكور	الإناث
عدد الأفراد		300	167	133
المتوسط الحسابي		148,11	150,01	145,71
الوسيط		149,00	152,00	146,00
المنوال		153,00	153,00	132,00
الانحراف المعياري		17,41	17,28	17,33
الإلتواء		0,09	0,08	0,11
التفرطح		0,06-**10**	0,008	0,10-**11**
الفروق بين المتوسطات	الجنس	t(282,83) =2.13، p<0.05		
	المرحلة الدراسية	t(0,88 -)=298، p>0. 05		

يلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه حيث كانت مقاييس النزعة المركزية متقاربة كما أن قيمة الإلتواء في المجال (–3، +3) مما يعن اقتراب توزيع الدرجات من المنحنى الإعتدالي كما هو في الشكل أدناه وبالتالي إمكان استخراج المعايير المتمثلة في الدرجة المعيارية والدرجة التائية.



شكل(1) منحنى توزيع الدرجات على مقياس البيئة الصفية

وعليه يمكن تحديد مستويات البيئة الصفية كالتالي:

جدول(10) مستويات البيئة الصفية تبعا للعينة الكلية والجنس

العينة		المؤشرات				
الكلية	الدرجة التائية	15.18 –	32.59 –	50 –	67.41 –	84.82–
الذكور	الدرجة التائية	15,44 –	32.72 –	50 –	67.28 –	84.56 –
الإناث	الدرجة التائية	15,34 –	32.67–	50 –	67.33 –	84.66 –
المستوى		مناخ مثبط	مناخ سلبي	محايد	مناخ إيجابي	مناخ فعال

وعليه يمكن اعتماد هذه المستويات في الحكم على درجة الفرد على مقياس البيئة الصفية الحالي تبعا للعينة المدروسة سواء في المرحلة الثانوية أو المتوسط وتبعا لمتغير الجنس.

11- الخلاصة:

هدفت الدراســـة الحالية إلى ترجمة وتكييف مقياس البيئة الصـــفية "لتريكيت" و"موس" وبعد اتباع خطوات الترجمة أمكن تحضـــير أداة مبدئية تأكد صـــدقها وثباتها بتطبيق الصـــورة المبدئية على عينة ممثلة وإدخال عدة تعديلات شـــملت حذف فقرات وتعديل صـــياغة فقرات أخرى مع حذف بعد التوجه نحو المهمة وعليه فقد تحققت فروض البحث جزئيا، وعليه أصبح مقياس بيئة الصف جاهزا للاستخدام في البيئة المحلية قصد جمع المعلومات المتعلقة بموضوعه وعليه فالباحثتان توصيان بـ:

- دعوة للباحثين لتقنين مقياس البيئة الصفية "لتريكيت" و"موس".
- من المهم توظيف نتائج المقياس في التنبؤ بالتحصـــيل الأكاديمي للتلاميذ كما دلت عليه عديد الدراسات السابقة.
- توفير الوسائل البيداغوجية المساهمة في زيادة اهتمام التلاميذ وجذب اهتمامهم بأداء الواجبات وإنجاز المهام بحماس.
- توعية المدرسين على الاهتمام بالتجديد والابتكار في التدريس مراعاة لاهتمامات وحاجات المتعلمين.
- توفير الإرشاد النفسي التربوي قصد رعاية حاجات المتعلمين.

الإحالات والمراجع:

أبو سنينة، عودة وعايش، أحمد (2012). درجة توظيف أبعاد (تريكيت وموس) في الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 20(1). 437–448.

جابر، عبد الحميد جابر ومحفوظ، سهير والخليفي، سبيكة (1991). *علم النفس البيئي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

حسنين، خالد رياض توفيق. (2002). *البيئة الصفية وعلاقتها بنمو السمات الوجدانية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي*. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية. جامعة عين شمس.

الحريقي، سعد بن محمد (1993). دراسة عاملية لمكونات بيئة الفصل في المدارس الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*. السنة الثانية. العدد الثالث. 141– 161.

الخليفي، سبيكة يوسف (1995). البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *حوليات كلية التربية جامعة قطر*. (12). 593–636.

الرويعي، هناء سالم محمود. (2012). *البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب جامعة قار يونس بنغازي ليبيا.

شلاكة، مرتضى (2013). دور البيئة الصفية في تنمية التفكير. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*.(38).229–253.

عطيه، سعدي جاسم والوائلي جميلة رحيم(2018). المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لأطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. 92. 257- 293.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002). *سيكولوجية التعلم*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المبدل، عبد المحسن. (1431). *المكونات الإيجابية للبيئة الصفية– في ضوء نظرية موراي –وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد*. رسالة دكتورا (غير منشورة). 1431. الرياض.

المحتسب، سمية (2005). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 1(4). 253– 264 .

ميخائيل، امطانيوس (2004) دراسة بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمه البيئة الصفية في الجامعات . *مجلة جامعة دمشق* .20(01).

معمرية، بشير(2012). *أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع

النابلسي، أسماء ياسين.(2013/ 2014). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق*. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية جامعة دمشق.

Fraser, B. J & Fisher, D. L.(1983). Assessment of Classroom Psychosocial Environment.Workshop Manual. Paper presented at the Annual Meeting oftheNational Association for Research in Science Teaching(Dallas, TX, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228296.pdf.

MacAulay, D. J. (1990). Classroom environment: A literature review. *Educational Psychology*. 10 (3. 239-253.

Renzulli, J. S. (1985). The schoolwide enrichment model "a comprehensive plan for educational excellence*".journals .sage.* 31(1) https://journals.sagepub.com/doi.

Qutaiba, A & Almaza, A.(2014). Classroom Environment and Self-Control Skills and Their Relationship with Adolescents Violence in the Arabic Community of Israel. *American Journal of Applied Psychology*. 2(2). 42-52.

الملحق (1) نسب اتفاق الخبراء في الترجمة العكسية للمقياس

%	الترجمة العكسية للمقياس	المقياس باللغة الإنجليزية	%	الترجمة العكسية للمقياس	المقياس باللغة الإنجليزية
100%	46. Many pupils waste the time of the session.	A lot of students "doodle" or pass notes.	100%	1-The students make great efforts in what they do within the classroom.	Students put a lot of energy into what they do here.
100%	47. The students love to help each other with homework.	Students enjoy. helping each other with homework	100%	2-The students know each other very well in this classroom.	Students in this class get. to know each other really well.
100%	48. The teacher cynically speaks to the students.	This teacher "talks down" to students.	100%	3- This teacher has a little time to talk to the students.	This teacher spends very little time just talking with students
100%	49. We usually accomplish activities according to what is planned.	We usually do as much as we set out to do.	100%	4- Most of the class time goes through a lesson.	Almost all class time is spent on the lesson for the day.
100%	50. The grades are not important in this class.	Grades are not very important in this class	100%	5. The students do not feel compelled to compete in the classroom.	Students don't feel pressured to compete here.
100%	51. The students are often asked to be quiet.	The teacher often has to tell students to calm down.	100%	6- This class is very organized	This is a well-organized class.
100%	52. The ability of students to escape something associated with the mood of the teacher that day.	Whether or not students can get away with something depends on how theteacher is feeling that day.	100%	7. There is a set of clear rules for students to follow.	There is a clear set of rules for students to follow.
100%	53. The students are liable to punishment if they do not have their seats while	Students get into trouble if they're not in their seats when the supposed class is to start.	100%	8. The students follow a few rules.	.There are very few rules to follow.

	starting the course.				
1% 00	54. The teacher proposes non-casual projects to be implemented by the students.	The teacher thinks up unusual projects for students todo	1% 00	9. Many new ideas are always tested here.	New ideas are always being tried out here.
1% 00	55. The students in the class sometimes exhibit their personal works.	Students sometimes present something they 've worked on to the class.	1% 00	10. The students are often displaced in the daydreaming of this classroom.	Students daydream a lot in this class
1% 00	56. The students do not have many opportunitie s to familiarize themselves with the class.	Students don't have much of a chance to get to know each other in this Class	1% 00	11. The students in this class are not interested to know other students.	Students in this class aren't very interested in getting to knowOther students
1% 00	57-If students want to talk about something; this teacher will leave some time for that.	If students want to talk about something, this teacher will find time to. do it.	1% 00	12. The teacher has a personal interest in students.	The teacher takes a personal interest in students
1% 00	58. If a student is absent for two days, he will require considerable effort to rectify his lessons.	If a student misses class for a couple of days ,it takes some effort to catch up.	1% 00	13. The students are expected to cling to school work in this classroom.	Students are expected to stick to classwork in this class
1% 00	59. The students are not interested in the grades obtained by their colleagues.	Students here don't care about what grades the other students getting are	1% 00	14- The students try hard to get high grades.	Students try hard to get the best grade
1% 00	60. The	.Assignme nts are usually	1% 00	15. The students	Students are almost

	instructions are clear and everyone knows what to do.	clear so everyone what to do. knows		in this class are often calm	alwaYs quiet in this class.
1% 00	61. Task completion rules are predetermined.	There are set ways of working on things.	1% 00	16. The rules change many times.	Rules in this class_seem to change a lot.
1% 00	62 – It is easy to have problems here compared to other classes.	It's easier to get into trouble here than in a lot classes. of other	1% 00	. If the students violate one of the rules in this classroom, they will certainly find themselves in trouble.	If sludents break rule in this a class, they are sure to get intotrouble.
1% 00	63. The students are expected to follow a set of rules in carrying out their work.	Students are expected to follow set rules in work. doing their	1% 00	. The activities of pupils in this classroom vary in different days.	What students do in class is very different on days different
1% 00	64. The students appear to be completely unvigilant during the course.	A lot of seem to Students be only half awake during this class	1% 00	19. The students often observe and check the time in this class.	Students are often "clock-watching" in this class.
1% 00	65. It takes a long time to identify all the names of students in the class.	It takes a long time to get to know everybody by their first names in this class	1% 00	20. Many relations of friendship have arisen in this classroom.	A lot of friendships have been made in this class
1% 00	66. This teacher wishes to know what students want to learn.	This teacher wants to what know students themselves want to learn about	1% 00	21. The teacher looks more like a friend than a power holder.	The teacher is more like a friend than an authority.
1% 00	67. The teacher often takes time from the lesson to talk about other things.	This teacher often takes time out from the lesson plan totalk about Other things	1% 00	22. We often spend much time discussing the student's external activities than	We often spend more time discussing outside student activities than class-related material

				those activities related to the class.	
1% 00	68- The students must work and make an effort to get high grades in this class.	Students have to work for agood grade in this class.	1% 00	23. Some students always try to see who can answer first.	Some students always try to see who can answer questions first.
1% 00	69. The lesson rarely starts on time.	This class hardly. ever starts on time	1% 00	24. The students are often clowning in this classroom.	Students fool around a lot in this class
1% 00	70. In the first few weeks, the teacher explains the rules that must be adhered to by the students and what is not to be done in this classroom.	In the first few weeks the teacher explained the rules about what students could and could not do in this class	1% 00	25- The teacher explains what happens when students violate the rules.	The teacher explains what will happen if a student breaks a rule.
1% 00	71. The teacher must bear a lot in the class.	The teacher will put up with a good deal.	1% 00	26. The teacher is not very strict.	The teacher is not very strict.
1% 00	72. The students can choose .their seats	Students can choose where they sit	1% 00	27. Different and new ways of teaching are often not tried in this classroom.	New and different ways of teaching are not tried very often in this class.
1% 00	73. The students are allowed to do additional work on their own in this class.	Students sometimes do extra work on their own in the class.	1% 00	28. Most students pay attention to the explanation of the teacher in the classroom.	Most students in this class really pay attention to what the teacher is saying.
1% 00	74. There is a group of students who do not tolerate their	There are groups of students who don't get along in class	1% 00	29. It is very easy to prepare a group for a project.	It's easy to get a group together for a project

	colleagues in this class.				
1% 00	75. The teacher does not trust pupils.	This teacher does not trust students	1% 00	30. The teacher makes his own efforts and ways to help his students.	The teacher goes out of his/her way to help students
1% 00	76. This section is a more entertaining place than a place to .learn	This class is more a social hour than a place to learn something.	1% 00	31. The accomplishment of a certain amount of activities within the classroom is important.	Getting a certain amount of classwork done is very important inthis class.
1% 00	77. The students are divided into groups in this class for the sake of competition.	Sometimes the class breaks up into groups to compete with each other	1% 00	32. The students do not compete among themselves within this classroom.	Students don't compete with each other heye
1% 00	78- The activities in this section are clearly regular and planned.	Activities in this class are clearly and carefully planned.	1% 00	33. This class is often chaotic.	This class is often very noisy
1% 00	79. The students are not always sure that something has to do with the rules or not.	Students aren't always sure if something is against the rules or not.	1% 00	34- The teacher explains the regulatory laws for students.	The teacher explains what the rules are
1% 00	80- The teacher expels the pupil if he does not control his behavior.	The teacher will kick a student out of class if he/she doesn't behave.	1% 00	35. The students may experience a problem with the teacher if they intervene by talking at the wrong time.	Students can get into ,trouble with the teacher for talking when they're not supposed to.
1% 00	81. The student often performs the same	Students do the same kind of homework almost every day.	1% 00	36. The teacher shall decide that students should try to	The teacher likes students to try unusual projects

	homework every day.			complete new and unique projects.	
1% 00	82. The students really enjoy this class.	Students really enjoy this class.	1% 00	37-A few students participate in the discussions and activities in the classroom.	Very few students take part in class discussions or activities
1% 00	83. Some students do not like each other in this class.	Some students in this class don't like each other.	1% 00	38. The students enjoy working collectively on projects in this classroom.	.Student s enjoy working together on-projects in this class.
1% 00	84. The students must be cautious about what they say in this class.	Students have to watch what they say in this class.	1% 00	39. The teacher sometimes punishes the students in case of providing the wrong answers.	Someti mes the teacher embarrasses students for not knowing the right answer
1% 00	85. The teacher adheres to the school work in the class and does not deviate from it.	The teacher sticks to classwork and doesn't get sidetracked.	1% 00	40. The students do not perform much work in this class.	Students don't do much work in this class.
1% 00	86. The students usually succeed even if they do not work enough.	Students usually pass even if they don't do much	1% 00	41. The students' grades are reduced when they put off the completion of their homework's.	Students ' grades are lowered if they get homework in late
1% 00	87. The students do not interrupt their teacher while speaking	Students don't interrupt the teacher when he/she is talking	1% 00	42 The teacher is seldom obliged to ask students to return to their seats.	The teacher hardly ever has to tell students to get back in theirseats
1% 00	88- The teacher is fair in	The teacher is consistentin	1% 00	43. The teacher is obliged to	The teacher makes a point of sticking

	dealing with students who disagree with the rules	dealing with students who break the rules		abide by the rules he has established.	to the rules he/she has made.
1% 00	89. When a professor lays down a rule, the obligation is .owed	When the teacher makes arule he/she means it.	1% 00	44- The students do not always abide by the rules and the instructions in this class.	Students don't always have to stick to the rules in this class..
1% 00	90. The students in this class are allowed to complete their personal projects.	In this class, students are allowed to make up their own projects.	1% 00	45. The students do not have much to say about how the time of the session passes.	Students have very little to say about how class time is spent.

ملحق (2) الصورة النهائية لمقياس البيئة الصفية

الفقرات	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	محايد	تنطبق	تنطبق تماما
يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة فيما ينجزونه داخل القسم.					
إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فأساتذتنا يتركون لهم وقتا لذلك.					
يبذل أساتذتنا مجهودات كبيرة لمساعدتنا داخل القسم					
يشارك القليل من التلاميذ في النقاشات والنشاطات بالقسم					
يقوم العديد من التلاميذ بتضييع وقت الحصة					
يعرض التلاميذ أحيانا في القسم أعمالهم الشخصية.					
ينجز التلاميذ نشاطات بمفردهم في قسمنا					
يستمتع التلاميذ حقا في قسمنا					
يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في قسمنا					
يعرف التلاميذ بعضهم البعض في هذا القسم معرفة جيدة					
يبدو التلاميذ غير منتبهين بشكل جيد أثناء الدرس					
تكوّنت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا					
من السهل جدا إعداد مجموعة من أجل مشروع ما					
ينتبه أغلب التلاميذ بقسمنا جيدا لشرح أساتذتنا					
يستمتع التلاميذ بالعمل جماعيا على المشاريع في قسمنا.					
لا يملك التلاميذ فرصا كثيرة للتعرف على بعضهم بالقسم					
يستغرق التعرف على جميع أسماء التلاميذ بالقسم وقتا طويلا					
هناك بعض التلاميذ لا يتفقون مع زملائهم في قسمنا.					
لا يحب بعض التلاميذ بعضهم في قسمنا					
لا يهتم التلاميذ في قسمنا بالتعرف على تلاميذ آخرين.					
التعليمات داخل القسم واضحة للجميع حيث يعرف كل واحد منا ماعليه القيام به					
يبدو أساتذتنا كأصدقاء لنا أكثر من كونهم مدرسين					
يحب تلاميذ قسمنا مساعدة بعضهم البعض في انحاز الواجبات المنزلية					
يوبخ أساتذتنا أحيانا التلاميذ في حال ارتكاب خطأ في الإجابة على الأسئلة					
يسخر أساتذتنا من تلاميذ قسمنا أثناء الدرس					
يهتم أساتذتنا بمعرفة احتياجاتنا الدراسية					
لا يثق أساتذتنا في التلاميذ					
نادرا ما يضطر أساتذتنا لأن يطلبوا من التلاميذ الرجوع إلى مقاعدهم					
لدى أستاذتنا اهتمام شخصي بالتلاميذ					
لا يشعر التلاميذ بأنهم مجبرون على التنافس داخل القسم					
يحاول بعض التلاميذ دائما رؤية من يستطيع أن يجيب أولا					
يتنافس التلاميذ فيما بينهم داخل قسمنا					
النشاطات بقسمنا منتظمة ومخطّط لها بوضوح وتأنٍ.					
النقاط غير مهمة في قسمنا					
لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها بقية زملاؤهم.					
يجب على التلاميذ العمل وبذل مجهود للحصول على نقاط مرتفعة بهذا القسم					

غالبا ما يكون التلاميذ بقسمنا هادئين					
يبدو قسمنا جد منظم					
يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مرتفعة.					
تنخفض نقاط التلاميذ عند تأخرهم في إنجاز واجباتهم المنزلية					
يكون التنافس أكبر من خلال تقسيمنا إلى مجموعات					
يقوم التلاميذ بالتهريج كثيرا في قسمنا					
نادرا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد					
لا يقاطع التلاميذ أساتذتنا وهم يتحدثون					

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بوخطة، مريم وجعفور، ربيعة (2019). ترجمة وتكييف مقياس البيئة الصفية لتريكيت وموس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 160-186.

دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم

The role of Hebron University in developing the values of national belonging among the students of the Faculty of Education from their point of view

عايد الحموز[1]، إبراهيم المصري[2*]، حاتم عابدين[3]

[1] هيئة التدريب العسكري (فلسطين)، Ayed_35@hotmail.com

[2] جامعة الخليل (فلسطين)، masrii@hebron.edu

[3] جامعة الخليل (فلسطين)، hatema@hebron.edu

تاريخ الاستلام: 01-03-2019 تاريخ القبول: 22-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية والتعرف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص، ومكان السكن) وتكونت عينة الدراسة من (95) مبحوث، وكانت النتائج كما يلي:

إن دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها جاءت بدرجة مرتفعة، وأن أهم القيم التي تنميها جامعة الخليل تمثلت في (التضحية من أجل الوطن، حب الوطن، الوحدة الوطنية العمل داخل الوطن) وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها تبعا لمتغير مكان السكن لصالح الطلبة من سكان القرية؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبتها تعزى لمتغير الجنس، والتخصص سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى لقيم الانتماء الوطني.

الكلمات المفتاحية: جامعة الخليل؛ قيم الانتماء الوطني؛ طلبة كلية التربية.

Abstract: The study aimed to identify that there were statistically significant differences in the average of the role of the University of Hebron in the development of the values of national affiliation among its employees due to the variables (sex, specialization and place of residence). The sample of the study consisted of 95 student, and the results were as follows:

The importance of the University of Hebron in developing the values of national belonging to its students came at a high level with an average of 3.83. The most important values developed by Hebron University were "sacrifice for the homeland, national unity, work within the homeland), all of which came high; The existence of statistically significant differences in the averages of the role of the University of Hebron in the development of the values of national affiliation when asked according to the variable housing for the benefit of students from the village ;There are no statistically significant differences in the averages of the role of the University of Hebron in the development of the values of national belonging in its students due to the gender variable, and specialization either on the total score or other dimensions of the values of national belonging.

Keywords: Hebron University ; Values of national affiliation; Students of the Faculty of Education.

*المؤلف المراسل: masrii@hebron.edu

1- مقدمة

يعاني الشعب الفلسطيني منذ عشرات السنين من نكبات وويلات سببها الإحتلال الإسرائيلي وممارسته التعسفية والإجرامية، التي وصلت في ذروتها إبان انتفاضة الأقصى من المذابح والمجازر، وسلب الأرض والقصف ومختلف أشكال العنف والإرهاب التي ألقت بالإنسان الفلسطيني في أتون أزمات متلاحقة بأشكال وأنماط مختلفة تكاد تعصف وتهدد وجوده على أرضه، ولم يكتف المحتل الإسرائيلي بممارساته القمعية، وسياساته التعسفية، بل ذهب إلى طمس المعالم وتدمير المنازل، وتهجير السكان من مساكنهم، وتجزئة المجزأ من الأرض ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل عمدت السلطات الإسرائيلية إلى محاولة تدمير البيئة التعليمية في الأراضي الفلسطينية بصورة كاملة.

والجدير ذكره أن مفهوم الانتماء الوطني يولد مع الشخص أو الفرد من خلال ارتباطه بوالديه وبالأرض التي ولد وعاش فيها، حيث يكتسب الفرد الانتماء الوطني من أسرته التي تربت وعاشت على الولاء والوفاء للدين والوطن والقيادة، وينمو هذا الانتماء من خلال مؤسسات المجتمع المتمثلة في المدرسة والأسرة والجامعة والإعلام وأماكن العبادة والمساجد والأقران، إن الحب والإخلاص للوطن والولاء له واجب وغريزي في كل فرد عاش في هذا البلد الطيب ورثه من آبائه الأوفياء ونما من خلال مؤسساته الولاء والانتماء للوطن والقيادة (أبو شاهين، 2012 ،31).

إن النمو النفس اجتماعي للشخصية في هذه مرحلة المراهقة يصادف أزمة هوية، فإما أن يصل المراهق إلى تحقيق هوية الأنا لديه وإما أن يدخل في أزمة تؤدي به إلى التشتت وعدم وضوح الدور في الحياة الاجتماعية، لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ في تحديد أهدافه الأيديولوجية والاجتماعية في الحياة، مما يتطلب من المناهج الدراسية أن تأخذ هذا الجانب بعين الاعتبار وتعمل على إرساء الهوية المهنية والدينية والسياسية لدى الفرد من خلال مده بالمعارف والخصوصيات التي تتوافق مع البيئة التي يعيش فيها، بعبارة أدق يجب على المناهج الدراسية أن تنطلق من الواقع الاجتماعي للأفراد حتى تستند على معطيات واقعية تبلورها في شكل دروس تهدف إلى مساعدة الفرد على هوية فلسفة الحياة لديه في كنف المجتمع الذي يعيش فيه (بوطبال وياحي، 2016 ، 92)

وتعد الجامعات من أهم المؤسسات المساهمة في بناء القيم الوطنية، حيث أن الجامعة هي إحدى المؤسسات الوطنية الهامة والمؤهلة للقيام بدور وطني وسياسي، لأنها تجمع أكبر عدد ممكن من المثقفين طلاباً وأساتذة، وهي في الوقت نفسه تحمل هموم الوطن وأحزانه. كما تقوم الجامعة بدور حيوي وبارز في حياة المجتمعات البشرية بل وتعد أهم مؤسسة لإنتاج الكوادر وتوليد الأفكار وتطويرها، وتلعب الجامعات دوراً فاعلاً في صنع القرار السياسي في المجتمع، كما تلعب دوراً إيجابياً في فهم مشاكل المجتمع وهمومه والعمل على تثقيف المواطنين، وتوفر مراكز الأبحاث التي تعمل على زيادة الوعي بين الطلبة والمجتمع (الضاني، 2010، 14).

إن الجامعة هي المؤسسة الاجتماعية التربوية العلمية الثقافية التي أوجدها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه وغاياته من خلال إيجاد وسط منظم يساعد على تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية بشكل متكامل ومتوازن، وتمكنه من اكتساب القيم والاتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التي تجعله فرداً سوياً، تحميه من الانحراف والفساد والخلل القيمي الذي أوجدته عوامل الهدم في المجتمع فالجامعة هي جزء من المجتمع، بل هي عنصر هام وعامل من أكبر العوامل في التأثير الاجتماعي، خاصة في هذه المرحلة العمرية

من الشباب، والهمة المندفعة، ويمكن أن نعتبر الجامعة امتداداً للأسرة والمدرسة وهي بمثابة المؤسسة التي أنشئت لتوجيه نمو الشباب، ونمو مهاراتهم المعرفية، وقدراتهم على الانخراط في سوق العمل (العاجز،2007 ، 374).

للتعليم الجامعي أثر كبير في عملية الرقيّ الاجتماعي لأنها تساعد على تحسين أوضاع الطبقات الفقيرة من السكان وتيسّر فرص العمل للأفراد وترفع مستوى معيشتهم، وفي هذا المجال يبين (أبو حشيش، 2010 ، 256) أن الجامعات كمؤسسات علمية وتربوية وتعليمية تعلمية وتنموية، فإن الأنظار دائمًا تتوجه إليها في إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة والعلمية، كذلك غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس الطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، ويرى Galston (217, 2001) أنه لكي يتحقق التعليم الصحيح للمواطنة في الجامعات لا بد من شراكة حقيقية مع المجتمع المحلي يتم خلالها الإسهام في جهود المعلم والتفاعل معها بشكل إيجابي.

ولقد تميزت الجامعة عن باقي المحاضن التربوية الأخرى بمجموعة من المميزات منها على سبيل المثال اتساع البيئة المعرفية، لأنها تقوم على أساس تنقية وغربلة الثقافة مما قد يتخللها من فساد وانحرافات، وأيضا تميزها بالانضباط والتنظيم (العاجز، 2007، 375)؛ وبالتالي فإن مجتمع الجامعة يعد بمثابة البيئة الملائمة والحاضن لتنمية قيم الانتماء الوطني، من خلال ما يوفره للطلبة من ثقافة واعية وصحيحة حول مفاهيم الديمقراطية والعدالة والمساواة والاطلاع على تجارب الأمم التي قطعت شوطاً في التقدم الاجتماعي والسياسي (داود، 2011 ، 258).

ولأن الطلاب هم أهم مكون مستهدف داخل المؤسسة الجامعية سواء المستجد منهم على مقاعد الدراسة أو المتوقع تخرجهم، كان من الضروري ضمان انتمائهم وغرس قيم المواطنة في شخصيتهم، فضلا عن منحهم أعلى الدرجات العلمية والأكاديمية، وذلك للاعتبارات السابقة، وتأكيدا للدور الوطني الذي تقوم به المؤسسة الجامعية في تحقيق التكيف الاجتماعي(Coker-Kolo and Darley,2013, 14).

لذا يمكن القول أن القيم بغض النظر عن مكوناتها أو طبيعتها فهي نتاج لعمليات التعلم، تحكمها مجموعة من المبادئ السيكولوجية التي تحكم أشكال التعلم الأخرى، ولما كانت القيم نتاجاً للتعلم، فلا بد أن تتأثر بالعوامل التي تؤثر في أشكالها الأخرى، الأمر الذي يبرر الاستنتاج القائل بأن الأفراد يتباينون في قيمهم نتيجة تباينهم في العديد من العوامل (الريموني والخوالدة، 2007، 181).

وتعد القيم الموجه الأساسي لسلوكيات الفرد، فهي تشكل أساس السلوك، لذلك فإن فقدان القيم وضياع الإحساس بها أو عدم التعرف عليها يجعل الفرد يندمج في أعمال عشوائية، ويسيطر عليه الإحباط لعدم إدراكه جدوى ما يقوم به من أعمال، فهي تمثل معتقدات الفرد عن قدرته على إيجاد معنى لحياته، وعلى هذا تعد القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، نظراً لأنها تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها وذلك لأنها ضرورة اجتماعية، ولأنها معايير وأهداف لابد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء أكان متقدماً أم متأخراً، فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات، وتظهر في السلوك الظاهري الشعوري واللاشعوري(سعدات، 2001، 78).

وبما أن القيم تحدد وتكون شخصية الفرد، فإنها بذلك تحدد شخصيته الوطنية، وتحدد انتماءه وعلاقته مع الآخرين، فمقدار ما يكتسب من قيم ذات علاقة وارتباط، بمقدار ما تتكون شخصيته وتتحدد اتجاهاتها نحو الآخرين ونحو الأشياء من حوله، فالقيم التي تحدد الشخصية الوطنية تنطلق من عدة أبعاد تتمثل في مدى احترامه للرأي والرأي الآخر، وتقبل الآخرين مهما اختلف معهم، فعملية التفاعل بين الفرد والآخر يُحددها ويرسمها الإطار القيمي،

وكذلك مدى التسامح أو المساحة التي يملكها الشخص في تعزيز هذه القيمة مع الآخرين باختلافه عنهم، بالإضافة إلى حدود الخطأ والصواب والمقبول وغير المقبول من الآخرين (الكندري، 2008، 4).

والقيم من هذا المنطلق حسب ما عرفها Parsons (1959, 31) على أنها ظاهرة اجتماعية ثقافية وأنها معيار للانتقاء بين بدائل الاتجاه في المواقف الاجتماعية.

ولعل قيم الانتماء الوطني من أبرز المفاهيم التي تحتاج إلى تجسيد، ذلك أن الانتماء حاجة متأصلة في طبيعة النفس البشرية، فالانتماء الوطني ليس ادعاءً يدعيه الإنسان، أو مقولة تقال أو خطبة تذاع، وإنما هو التزام ومسؤولية، حيث يترجم هذا الالتزام بتحمل المسؤولية الوطنية، لأن المواطنة بقيمها وحقوقها وواجباتها ومسؤولياتها هي حجر الأساس لتطوير النظام السياسي، وصيانة حقوق الإنسان، وتجديد الحياة السياسية والثقافية، وتنمية مقومات وعوامل السلم الاجتماعي، وتعزيز الوحدة الداخلية(الشعراوي، 2008، 32).

ومستصفى الحديث فإن موضوع القيم بصورة عامة والقيم الوطنية بصفة خاصة، يعد من أهم الموضوعات التي يمكن أن تترك آثارها على الفرد والأسرة والوطن، وتعد الجامعة كما سبق وبين فريق البحث من أكثر مصادر القيم بالنسبة للفرد داخل المجتمع، الأمر الذي دفع فريق البحث في دراسته الحالية إلى تناولها بالبحث والتحليل من خلال قيامه بالتعرف على دور بعض الجامعات الفلسطينية في تنمية القيم الوطنية لدى منتسبيها، ومن هنا جاءت هذه الدراسة.

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يلاحظ ندرة في الدراسات التي بحثت في قيم الانتماء الوطني، لا بل في تنمية هذه القيم لدى الأفراد والأكثر من ذلك ندرة تلك الدراسات التي بحثت في دور الجامعات في تنمية الانتماء الوطني- حسب علم فريق البحث – ومعروف أن الجامعات كمؤسسات تعليمية قد تكون الأكثر تعزيزا للقيم بصورة عامة قيم الانتماء الوطني بصورة خاصة، إذ أن القيم تعتبر سلوكيات متعلمة مكتسبة، يكتسبها الأبناء عبر سنوات حياتهم المتواصلة، مما يؤثر بدوره على الجانب السلوكي والنفسي والاجتماعي لديهم، وعلى سياق تفكيرها الطبيعي، ويولد لديهم الشعور بالانتماء الوطني والمسؤولية تجاه وطنهم؛ ومن هنا سوف تأتي هذه الدراسة لمعرفة دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها، وتحديداً جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، ومكان السكن)؟

3- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مكان السكن.

4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في اختيارها لمجتمع الدراسة الذي يتألف من طلبة كلية التربية في جامعة الخليل كجامعة تهتم بالتخصصات الإنسانية والتطبيقية، وهو مجتمع لم يتعرض له الباحثون بالدراسة أو البحث فيما يتعلق بدراسة قيم الانتماء الوطني ودور هذه الجامعة في تنميتها التي نحن بصددها هنا لتدعيمها أو رفضها فالبحث في قيم الانتماء الوطني يعتبر مهماً، لما لهذا الموضوع من تأثير في السلوك العام للأفراد وتوافقهما مع المجتمع، وتنبع أهميتها باعتبارها الدراسة الأولى من نوعها –حسب علم فريق البحث– التي تبحث في موضوع قيم الانتماء الوطني من وجهة نظر طلبة الجامعات، كما يتوقع أن تساعد هذه الدراسة في تزويد المؤسسات الفلسطينية والمراكز الاجتماعية والبحثية بمعلومات عن دور الجامعة كمصدر أساس من مصادر تنمية القيم لدى الأفراد، بحيث انه يمكن أن يستفاد منها في مجالات مختلفة.

5- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم.
2. معرفة أن كان هناك فروق في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجامعة، والجنس، والتخصص، ومكان السكن)؟

6- مصطلحات الدراسة:

- **القيم:** مبدأ عام تجريدي، يتعلق بأنماط السلوك ضمن ثقافة معينة، أو مجتمع معين، يكتسبه أفراد المجتمع عبر التنشئة الاجتماعية ويولي له أولئك الأفراد اعتبارا عاليا، وأن هذه القيم تشكل مبادئ مركزية تتكامل فيها الأهداف الفرد والاجتماعية، ومن أمثلة ذلك الحرية والعدالة (عبيدات، 1998، 36).
- **الانتماء:** يعرف الانتماء بأنه النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى (قديمات، 2011، 28).
- **الانتماء الوطني:** هو شعور المواطن بأنه جزء من تراب الوطن، ويتضح ذلك من التزامه بدينه وقيمه وتقديم الصالح العام على مصلحته الشخصية (أبو فوده، 2007 ص 32).
- **قيم الانتماء الوطني إجرائياً:**" تتمثل في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث على مقياس قيم الانتماء الوطني المستخدم في هذا الدراسة.
- **الانتماء القومي الفلسطيني:** هو انتماء لتجنيد الشعب الفلسطيني في المعركة وليس انتماء يوفر الرخاء للناس، إنه انتماء كفاحي مكلف يتطلب التضحيات على أمل تحقيق مردود على المدى البعيد(قديمات، 2011، 29).

7- محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المحددات التالية:

- **محدد مكاني:** جامعة الخليل في فلسطين.
- **محدد زماني:** الفصل الأول من العام الدراسي (2018 م).
- **محدد بشري:** اقتصري هذه الدراسة على عينة عشوائية جميعها بسيطة ممثلة لمجتمع الدراسة.
- **محدد إجرائي:** الأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة وهي عبارة عن إستبانة قيم الانتماء الوطني من إعداد فريق البحث.

8- الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بوطبال وياحي(2016) إلى تقصي دور المدرسة الجزائرية من خلال المقررات الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي في تنمية وتفعيل قيم المواطنة وجعلها راسخة في شخصية الأفراد، لتظهر بعد ذلك جليا في الحياة الاجتماعية من خلال ممارسات حقيقية، حيت تم الاعتماد على منهج تحليل المحتوى لمادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية من خلال التركيز على المعاني الكبرى للمواطنة كفئات تحليل، والكلمات الدالة على المواطنة كوحدات التحليل؛ وتم الوصول إلى أن المدرسة تؤدي دورا في اكتساب المتعلمين لقيم المواطنة في شتى المجالات القانونية والسياسية إلا أنه يلاحظ وجود نقص في الاهتمام بالجانب النفسي السلوكي لقيم المواطنة، لذلك وجب ربط المقررات الدراسية بالمجتمع المحلي وخصوصياته ومشكلاته، حتى يحدث هناك تناسق بين أهداف المدرسة والتي تستمد من الأهداف العامة للمجتمع من جهة، واستجابة لمتطلبات العولمة ورهاناتها من جهة أخرى؛ لأن قيم المواطنة يجب أن تصاغ بشكل مباشر في جميع المناهج الدراسية قصد ترسيخها في التفاعلات الاجتماعية للأفراد والجماعات بشكل يجعلها تساهم في التنمية الشاملة بمختلف أبعادها، والمحافظة على الأمن والاستقرار الاجتماعي.

واستهدفت دراسة الثبيتي وحسين (2016) معرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي والجنس، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (590) من طلبة الجامعة في المقر الرئيس في مدينة تبوك؛ وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك، كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، ولم توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو الجنس أو المستوى الدراسي، بينما اتضح أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة تبوك، كما أوضحت الدراسة أن الخريجين أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من المستجدين، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات الدراسة فيما يتعلق بالشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، وبينت النتائج أيضاً وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة تبوك.

وهدفت دراسة وريدة (2013) إلى معرفة دور الوسط المدرسي في غرس قيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدارس الجزائر، وذلك استنادا إلى دور الإدارة المدرسية، والمعلم والكتاب المدرسي في غرس

قيمة الاعتزاز برموز السيادة الوطنية والافتخار بالانتماء الحضاري والثقافي والمحافظة على القوانين والالتزام والتمسك بالعادات والتقاليد والقيم مع حب الوطن، والتضحية من أجله ولأجله؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة خاصة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (746) تلميذ موزعون على مختلف السنوات الدراسية، كذلك تم استخدام المقابلة والملاحظة كأدوات ضرورية في مثل هذه الدراسة؛ وقد تم التوصل إلى أن الوسط المدرسي يساهم في غرس قيم الانتماء الوطني في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة، فالإدارة المدرسية والمعلم والكتاب المدرسي يعملون في تكامل وتساند وظيفي من أجل تحقيق الأهداف التي ترمي التربية في الجزائر إلى تحقيقها، رغم أنه في بعض الأحيان تكون عبارة عن تطبيق للقوانين والأوامر والتشريعات فقط. وتم التأكيد من أن قيم الانتماء متوفرة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي، رغم وجود الفروق ذات الدلالات الإحصائية في اتجاههم.

كما هدفت دراسة عمرو وأبو ساكور (2011) دراسة إلى التعرف على دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني في محافظة الخليل من وجهة نظر الطلبة، وفقًا لعدة متغيرات وهي جنس الطالب والعمر ومكان السكن، والتخصص، والسنة الدراسية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة الخليل والبالغ عددهم (10.000) وقد اختيرت عينة عشوائية بلغ عددها (1000) طالب وطالبة دارس ودارسة؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني الفلسطيني كان متوسطًا بمتوسط حسابي(3.53)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (34 –41 سنة) ومكان السكن لصالح طلبة المخيم والمدينة والحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، والتخصص لصالح طلبة برنامج العلوم الإدارية، والسنة الدراسية لصالح طلبة سنة أولى.

في حين هدفت دراسة داود (2011) إلى التعرف على مفهوم المواطنة، والمكونات الأساسية للمواطنة والوقوف على دور جامعة كفر الشيخ في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة، واقتصرت الدراسة على المحاور التالية: الإدارة الجامعية، الأنشطة الطلابية المناهج الجامعية، الأستاذ الجامعي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (2000) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة والرابعة بجامعة كفر الشيخ، طبق عليهم إستبانة خاصة من إعداد الباحث؛ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في استجاباتهم لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى لمتغير اختلافهم في الكلية، وذلك لجميع المحاور والدرجة الكلية، ماعدا محور المناهج الدراسية لصالح الكلية الإنسانية، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس على جميع المحاور والدرجة الكلية.

كما هدفت دراسة عبد الرحمن (2010) إلى التعرف على دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين، استخدم الباحث أداتين هما الاستبانة والمقابلة وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة والعاملين في الجامعة قوامها(411) طالبا وطالبة و(20) من العاملين في الجامعة. وبينت الدراسة أن الدرجة الكلية لدور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره في التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية ولصالح الذكور وتبعا لمتغير مكان السكن لصالح طلبة القرية والمخيم في حين تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات (المستوى الدراسي، والكلية)، وأوضحت نتائج المقابلات مع العاملين في الجامعة أن إدارة الجامعة تقوم بمجموعة من الأنشطة والفعاليات التي من شأنها ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز المشاركة السياسية،

وتسهم من خلال بعض المساقات في تعزيز ذلك، كما أن الفلسفة التربوية للجامعة تهدف إلى ترسيخ الانتماء والولاء، وذلك باستثمار الموارد البشرية لتحقيق التنمية المطلوبة في المجتمع.

وفي نفس السياق أجرى أبو حشيش (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك الوقوف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف متغير الجامعة التي ينتسبون إليه، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على الاستبيان الذي أعده الباحث، وطبقه على عينة قوامها (500) من الطلبة المعلمين المسجلين في كليات التربية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة وتحديدًا في المستويين الثالث والراب؛ وقد كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هي: إن المتوسطات الحسابية لعبارات دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين كما يراها الطلاب انحصرت ما بين (2.1 – 4.8) أي بين التقديرين القليل والعالي، توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة جامعة الأقصى ومتوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة .والفروق كانت لصالح طلبة جامعة الأقصى.

كما أجرى Vogelgesang (2007) دراسة للتعرف على أثر الجامعة في تطوير القيم المدنية وكيف يؤثر عامل العرق والجنس، تركز هذه الدراسة على مجموعة المقاييس والتي تعكس بعض القيم التي تدعم الانخراط في الديمقراطية التعددية (الالتزام بالفهم للاختلافات العرقية والالتزام بالنشاطات الاجتماعية)، اشتملت عينة الدراسة (19.915) طالبا وطالبة من جامعة (Los Angelus _ California) مستعينة باستبانة (HERI)؛ وقد أكدت نتائج هذه الدراسة أن التعددية في الجسم الطلابي لا تعزز إيجابيا نتائج تطويرية في مجال النشاط الاجتماعي، أما بالنسبة لتعزيز فهم الأعراق المختلفة فإن مؤشر تعددية الجسم الطلابي ظهر واضحًا لدى الطلاب البيض ولكن الأثر كان سلبيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعامل مع الطلبة باختلاف أعراقهم وأجناسهم كوحدة واحدة تضع قناعًا على العوامل المهمة التي تؤدي إلى تطوير القيم.

أيضا أجرى العاجز (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات الطلبة، نحو دور الجامعة في تنمية بعض القيم لديهم، من وجهة نظرهم تعزى إلى المتغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، نوع الكلية، المنطقة التعليمية)؛ ولتحقيق هذه الأهداف قام فريق البحث بإعداد استبانة لمعرفة أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها، وقد تكونت الاستبانة من (30) فقرة في صورتها النهائية، وقد تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها(5.5) من الطلاب والطالبات؛ وقد تبين من نتائج الدراسة أن أهم قيمتين تنميهما الجامعة لدى طلبتها:(الشعور بالرضا بقضاء الله وقدره، والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين)، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلاب نحو دور الجامعة في تنمية القيم لدى طلبتها، من وجهة نظرهم تعزى إلى عاملي (الجنس، والمنطقة التعليمية)، ولكن توجد فروق تعزى إلى نوع الكلية وذلك لصالح كليات العلوم الشرعية على الكليات الإنسانية، ولصالح الكليات الإنسانية على الكليات التطبيقية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى عامل المستوى الأكاديمي وذلك لصالح المستويات العليا (الثالث والرابع، والخامس).

وأجرى Harkavy (2006) دراسة استهدفت التعرف على دور الجامعة في النمو الديمقراطي والتعليمي والمجتمعي، وكذا التعرف على الآليات المستهدفة لتعليم الطلبة الأمريكيين وتحويلهم إلى مواطنين مساهمين بفعالية في بناء مجتمع مبدع ونام؛ ولتحقيق هذين الهدفين استعان الباحثٍ بالدراسة التاريخية بغرض التحقق والإثبات أن

الديمقراطية تمثل هدفاً واستراتيجياً في التعليم الأمريكي؛ وأكدت الدراسة أن بعض السلبيات الاجتماعية ومنها العرقية التعليم العالي والقبلية تمثل المعوقات الأساسية التي تحول دون تحقيق أهداف المواطنة والديمقراطية، واقترح أن يتم تسليط الضوء على الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلي من أجل بناء كيان جامعي ومدرسي يساعد على نشر الديمقراطية والمواطنة في المجتمع التعليمي وبين الطلاب.

9- الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تم استقصاء آراء الطلبة في جامعة الخليل حول دور الجامعات في تنمية قيم الانتماء الوطني، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديمغرافية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الخليل والبالغ عددهم حوالي(6698) طالب وطالبة في فلسطين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الكلية من (100) طالب وطالبة من كلا الجنسين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (96) استبانة، استبعد منها (استبانة واحدة) بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي لكي تصبح عينة الدراسة التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها (95) مبحوثا، ويبين الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة، والجنس والتخصص، ومكان السكن.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجامعة، والجنس، والتخصص، ومكان السكن).

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	42	44.2	95
	أنثى	53	55.8	
التخصص	أصول تربية	64	67.4	95
	الارشاد النفسي	31	32.6	
مكان السكن	مدينة	27	28.4	95
	قرية	43	45.3	
	مخيم	25	26.3	

- **أداة الدراسة:**

بعد إطلاع فريق البحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة، وعلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وأهدافها وفروضها قام ببناء استبانة خاصة من أجل التعّرف إلى دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها.

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين:

- **القسم الأول:** تضمن بيانات أولية عن عينة الدراسة.
- **القسم الثاني:** تضمن الأسئلة التي تقيس دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها، وعدد فقرات هذا القسم (34) فقرة، وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الايجابي، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت:(بدرجة كبيرة جدا: خمس درجات، بدرجة كبيرة: أربع درجات بدرجة متوسطة: ثلاث

درجات، بدرجة قليلة: درجتين، بدرجة قليلة جدا: درجة واحدة)، وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات كما هو واضح في الجدول (2).

جدول(2) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد الاستبانة

الرقم	البعد	الفقرات	العدد
1	حب الوطن	1، 2، 7، 19، 20، 21، 24، 27، 30، 31، 32، 33، 34.	13
2	العمل داخل الوطن	3، 4، 5، 8، 18، 28	6
3	التضحية من أجل الوطن	6، 9، 10، 11، 12، 29	6
4	الوحدة الوطنية	13، 14، 15، 16، 17، 22، 23، 25، 26	9
	المجموع	**34**	

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد (دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5-1 =4)، ثم تم تقسيمه على 3 للحصول على طول الخلية الصحيح (3/4 = 1.33)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الإستبانة (أو بداية الإستبانة وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1. منخفض: إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين (1 -2.33).
2. متوسط: إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من (2.34 -3.66).
3. مرتفع: إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من (3.67 -5).

- **صدق الأداة:**

تم التأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية بعرضها على خمسة محكمين من المختصين في البحث العلمي، وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية الأداة ومقروئيتها، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه حيث تم إجراء بعض التعديلات على فقرات الإستبانة حسب ما اقترح المحكمين.

- **ثبات الأدوات:**

قام فريق البحث باحتساب ثبات الاستبانات عن طريق قياس معامل التجانس باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha) حيث تبين أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على الدرجة الكلية للأداة بلغت (0.95)، وهي مؤشرات ثبات مرتفعة وبالتالي فان الأداة تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات.

- **إجراءات تطبيق الدراسة:**

قام فريق البحث بإجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في طلبة جامعة الخليل باستثناء طلبة السنة الأولى.
- بناء أداة الدراسة بعد اطلاع فريق البحث على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة.
- تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.
- توزيع أداة الدراسة على المجتمع الهدف، في بداية الفصل الدراسي الأول من العام (2018م) باليد وأجاب المبحوثين على الاستبانات بوجود فريق البحث.
- تم إعطاء الاستبانات الصالحة أَرقاماً متسلسلة وإعدادها لإدخالها للحاسوب.
- استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

- **المعالجة الإحصائية**

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم على الاستبانة (دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها)، وقد فحصت فرضيات الدراسة عن طريق الاختبارات الإحصائية التحليلية التالية: اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA)، واختبار توكي(Tukey)، كما واستخدم معامل الثبات "كرونباخ ألفا" لحساب ثبات الأداة، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

10-نتائج الدراسة:

- نتائج السؤال الأول: ما دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم على أبعاد الدراسة المختلفة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني على أبعاد الدراسة المختلفة.

الرقم	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	حب الوطن	95	3.85	0.71	مرتفعة
2	العمل داخل الوطن	95	3.77	0.70	مرتفعة
3	التضحية من أجل الوطن	95	3.90	0.83	مرتفعة
4	الوحدة الوطنية	95	3.82	0.74	مرتفعة
الدرجة الكلية لتنمية قيم الانتماء الوطني		95	3.83	0.69	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (3.83) مع انحراف معياري (0.69)، أما عن أهم القيم فقد تمثلت في (التضحية من أجل الوطن) بمتوسط حسابي قدره (3.90) معبرا عن درجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية (حب الوطن) بمتوسط حسابي قدره (3.85) معبرا عن درجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء (الوحدة الوطنية)، بمتوسط حسابي قدره (3.82) معبرا عن درجة مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء (العمل داخل الوطن) بمتوسط حسابي قدره(3.77) معبرا عن درجة مرتفعة أيضا.

وهذا لا يتفق مع كشفت عنه نتائج دراسة عمرو وأبو ساكور(2011) التي بينت أن دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني الفلسطيني كان متوسطًا، ودراسة عبد الرحمن (2010) بينت الدراسة أن الدرجة الكلية لدور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره في التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة أبو حشيش (2010) التي بينت أن الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين جاء بدرجة متوسطة أيضا.

يرى فريق البحث أن الجامعات الفلسطينية بصورة عامة أسهمت بشكل فعال وواضح في تنمية المجتمع الفلسطيني وتطويره، ولعبت الجامعات دوراً حيوياً في توعية الطلبة من خلال البرامج والنشاطات اللامنهجية وتوفير البيئة المناسبة للتفاعل بين الطلبة وتبادل الآراء فيما بينهم، وبهذا يمكن اعتبار الجامعة واحدة من الأوساط التربوية

التي تعنى بنشر مفاهيم التربية الوطنية، وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسة التي بينت أن دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها جاءت بدرجة مرتفعة، ولا يمكن لهذه الجامعات أن تعزز قيم الانتماء الوطني من دون الحديث عن قيم التضحية من أجل الوطن، التي تعد جزءاً من التضحية من أجل الدين لأنه في وقتنا الحاضر يستحيل أن يعيش الإنسان بكرامته من دون وطن يؤويه ويعيش في كنفه، لذا من يضحي من أجل وطنه قد ضرب أروع الأمثال لأن الوطن بكل حق يستحق ذلك؛ وبالتالي جاءت هذه القيمة في المرتبة الأولى، ولا يستطيع الإنسان أن يضحي من أجل وطنه إذا لم يكن يحبه، لذا جاء في المرتبة الثانية قيمة حب الوطن، خاصة وأن الإنسان الفلسطيني أصبح يضرب به المثل في حبه لوطنه وانتماءه.

والجدير ذكره أن جامعة الخليل تسعى بكل ما أوتيت من جهد لنشر وتعزيز قيم الوحدة الوطنية، خاصة وأنه من خلال الوحدة الفلسطينية يمكن أن تجسد أمال الشعب الفلسطيني التواق للوحدة بل العاشق للعمل الوحدوي من أجل تحقيق الهدف السامي في الخلاص من الاحتلال واسترداد الأرض المغتصبة، أما عن وجود قيم العمل داخل الوطن في المرتبة الأخيرة، فان ذلك لا يعني أن الطلبة يسعوا إلى العمل خارج الوطن بالدرجة الأولى لأن النتائج كشفت عن درجة مرتفعة لقيم العمل داخل الوطن حتى لو جاءت في المرتبة الأخيرة، ومعروف أن الإنسان الفلسطيني قد يكون تعرض للكثير من ظروف القهر والتشريد، لذا فقد يسعى في بعض الأحيان للهجرة أو الانتقال إلى بلد آخر من أجل البحث عن لقمة العيش، ولكن حتى مع توافر أفضل سبل العيش خارج فلسطين، إلا أنه لا ينقطع عن التفكير في وطنه، ولا يدع أي فرصة له للعودة إلى وطنه والعيش فيه، رغم زهد المعيشة وضنكها.

- **نتائج السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص، ومكان السكن)؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية (1-3) وفيما يلي نتائج فحصها:

- **نتائج الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول(5).

جدول(5) نتائج اختبار(t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للفروق في دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
حب الوطن	ذكور	42	3.89	0.80	0.480	93	0.632
	إناث	53	3.81	0.64			
العمل داخل الوطن	ذكور	42	3.78	0.84	0.077	93	0.939
	إناث	53	3.77	0.57			
التضحية من أجل الوطن	ذكور	42	3.99	0.85	0.995	93	0.323
	إناث	53	3.82	0.82			
الوحدة الوطنية	ذكور	42	3.95	0.75	1.493	93	0.139
	إناث	53	3.72	0.73			
الدرجة الكلية لتنمية القيم	ذكور	42	3.90	0.77	0.835	93	0.406
	إناث	53	3.78	0.63			

يتبين من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تعزى لمتغير الجنس سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى لقيم الانتماء الوطني، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول السابق، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لدى الذكور (3.90) وكان لدى الإناث (3.78)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.835)، عند مستوى دلالة (0.406)؛ وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

وهذا يتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة عمرو وأبو ساكور (2011) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ونتائج دراسة داود (2011) التي هدفت إلى التعرف على مفهوم المواطنة والمكونات الأساسية للمواطنة، حيث تبين عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس على جميع المحاور والدرجة الكلية، ودراسة العاجز(2007) التي بينت أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الطلاب نحو دور الجامعة في تنمية القيم لدى طلبتها تعزى إلى الجنس، في حين اختلفت مع نتائج دراسة عبد الرحمن (2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية ولصالح الذكور.

ويرى فريق البحث أن مؤسسات المجتمع المحلي وعلى رأسها الجامعات تبث القيم، وتعززها لدى أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسهم، وقد يعزى السبب إلى أن الذكور والإناث في المجتمع الفلسطيني على درجة عالية من الوعي بقيم الانتماء الوطني، الأمر الذي أدى إلى امتثالهم لها دون فرق بينهما؛ وبالتالي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

- **نتائج الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها تعزى لمتغير التخصص.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للفروق في دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير التخصص.

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
حب الوطن	أصول التربية	64	3.79	0.78	- 1.088	93	0.279
	الارشاد النفسي	31	3.96	0.55			
العمل داخل الوطن	أصول التربية	64	3.68	0.73	- 1.817	93	0.072
	الارشاد النفسي	31	3.96	0.62			
التضحية من أجل الوطن	أصول التربية	64	3.85	0.92	-0.765	93	0.446
	الارشاد النفسي	31	3.99	0.61			
الوحدة الوطنية	أصول التربية	64	3.75	0.82	-1.371	93	0.174
	الارشاد النفسي	31	3.97	0.52			
الدرجة الكلية لتنمية القيم	أصول التربية	64	3.77	0.75	-1.305	93	0.195
	الارشاد النفسي	31	3.97	0.53			

يتبين من الجدول(6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني، تعزى لمتغير التخصص سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى لقيم الانتماء الوطني، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية في الجدول السابق حيث بلغ المتوسط

الحسابي على الدرجة الكلية لدى طلبة أصول التربية (4.77) وكان لدى طلبة الإرشاد النفسي (3.97). كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (1.305)، عند مستوى دلالة (0.195)، وبناء عليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عبد الرحمن (2010) التي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة عمرو وأبو ساكور (2011) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة برنامج العلوم الإدارية، ونتائج دراسة داود (2011) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسطات عينة الدراسة في استجاباتهم لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى لمتغير اختلافهم في الكلية، وذلك لجميع المحاور والدرجة الكلية، ماعدا محور المناهج الدراسية لصالح الكلية الإنسانية. وكذلك نتائج دراسة العاجز (2007) التي بينت وجود فروق تعزى إلى نوع الكلية وذلك لصالح كليات العلوم الشرعية على الكليات الإنسانية، ولصالح الكليات الإنسانية على الكليات التطبيقية.

ويفسر فريق البحث هذه النتيجة إلى أن ذلك قد يعود إلى طبيعة المقررات الدراسية في مختلف الجامعات الفلسطينية، حيث يتلقى الطلبة على اختلاف تخصصاتهم مقررات ثقافية وأخرى إجبارية، وهذه المقررات لا يستثنى منها طالب مهما كان تخصصه، وبالتالي فان طبيعة المساقات داخل هذه الجامعات قد لا يختلف في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى الطلبة على اختلاف تخصصاتهم؛ وبالتالي تبين أنه لا توجد فروق في دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها تعزى لمتغير التخصص سواء على الدرجة الكلية أو باقي الأبعاد الأخرى لقيم الانتماء الوطني.

- **نتائج الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مكان السكن. وللتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار ت (t-test)، كما هو واضح في الجدول (7).

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول (7).

جدول (7) الأعداد والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها تبعا لمتغير مكان السكن.

المتغير	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حب الوطن	مدينة	27	3.62	0.78
	قرية	43	4.03	0.56
	مخيم	25	3.76	0.82
العمل داخل الوطن	مدينة	27	3.48	0.83
	قرية	43	3.96	0.53
	مخيم	25	3.76	0.72
التضحية من أجل الوطن	مدينة	27	3.52	0.83
	قرية	43	4.17	0.69
	مخيم	25	3.82	0.91
الوحدة الوطنية	مدينة	27	3.58	0.80
	قرية	43	4.03	0.61
	مخيم	25	3.72	0.82
الدرجة الكلية لتنمية القيم	مدينة	27	3.57	0.74
	قرية	43	4.04	0.54
	مخيم	25	3.76	0.78

يتضح من الجدول (7) وجود اختلاف في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير مكان السكن على مختلف الأبعاد باستثناء حب الوطن حيث تبين وجود تقارب في المتوسطات الحسابية لهذا البعد، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One -Way Analysis of Variance) كما هو وارد في الجدول (8).

جدول(8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير مكان السكن.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
حب الوطن	بين المجموعات	3.000	2	1.500	3.037	0.053
	داخل المجموعات	45.442	92	0.494		
	المجموع	48.442	94			
العمل داخل الوطن	بين المجموعات	3.950	2	1.975	4.233	0.017*
	داخل المجموعات	42.926	92	0.467		
	المجموع	46.876	94			
التضحية من أجل الوطن	بين المجموعات	7.268	2	3.634	5.696	0.005**
	داخل المجموعات	58.699	92	0.638		
	المجموع	65.967	94			
الوحدة الوطنية	بين المجموعات	3.588	2	1.794	3.372	0.039*
	داخل المجموعات	48.945	92	0.532		
	المجموع	52.533	94			
الدرجة الكلية لتنمية القيم	بين المجموعات	3.921	2	1.961	4.329	0.016*
	داخل المجموعات	41.673	92	0.453		
	المجموع	45.595	94			

** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α ≥0.050). * دالة إحصائيا عند مستوى (α ≥0.050).

يتضح من الجدول (8) وجود فروق في متوسطات دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية لتنمية قيم الانتماء الوطني وكذلك على أبعاد (العمل داخل الوطن والتضحية من أجل الوطن، والوحدة والوطنية) بينما تبين أنه لا توجد فروق على بعد (حب الوطن)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية (4.329) عند مستوى دلالة (0.016)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة قام فريق البحث باستخدام اختبار(Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار(Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة على دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها تبعا لمتغير مكان السكن.

المتغير	مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
العمل داخل الوطن	مدينة		*-0.4875	-0.2785
	قرية			0.2090
	مخيم			
التضحية من أجل الوطن	مدينة		*-0.6536	-0.3020
	قرية			0.3516
	مخيم			
الوحدة الوطنية	مدينة		-0.4425*	-0.1360
	قرية			0.3066
	مخيم			
الدرجة الكلية لتنمية القيم	مدينة		*-0.4745	-0.1906
	قرية			0.2839
	مخيم			

يتضح من الجدول (9) أن الفروق كانت دالة لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في متوسطات في دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني تبعا لمتغير مكان السكن، أن الفروق كانت على الدرجة الكلية لتنمية قيم الانتماء الوطني وباقي الأبعاد الأخرى بين طلبة (المدينة) وبين طلبة (القرية) لصالح طلبة (القرية) وتبعا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة عبد الرحمن (2010) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان السكن لصالح طلبة القرية والمخيم، في حين اختلفت مع نتائج دراسة عمرو وأبو ساكور (2011) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان السكن لصالح طلبة المخيم والمدينة.

إن موضوع حب الوطن لا يختلف عليه اثنين، لذا تبين أنه لا توجد فروق في متوسطات قيمة حب الوطن تبعا لمتغير مكان السكن، إلا أن النتائج كشفت عن وجود فروق في متوسطات قيم (العمل داخل الوطن التضحية من أجل الوطن، والوحدة الوطنية) وكذلك على الدرجة الكلية للقيم، ويرى فريق البحث أن طلبة القرية لطبيعة سكنهم يختلفوا بدرجة كبيرة عن سكان المدينة والمخيم، حيث لازال السواد الأعظم منهم يتشبث بالأرض ويهتم بزراعتها، ويأكل من خيراتها، في الوقت الذي لا يستطيع الطلبة من سكان المدينة إيجاد قطعة ارض للبناء عليها، لذا كانت الفروق واضحة بين طلبة القرية والمدينة لصالح طلبة القرية، الذين أيضا بينوا أن الجامعات الفلسطينية تهتم بموضوع الوحدة الوطنية والتضحية من أجل الوطن، وقد يكون السبب في ذلك انشغال سكان المدن غالبا بمصالحهم الاقتصادية والعمرانية، في الوقت الذي لا زالت العادات والتقاليد والقيم السلطة الأقوى في المجتمع القروي.

إن النتائج كشفت عن دور بارز للجامعات الفلسطينية في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى منتسبيها تبعا لمتغير مكان السكن بصورة عامة، ولكن ما يميز هذه النتائج أن طلبة القرى الذين لا زالوا يتمسكوا حتى اللحظة بما

وورثوه عن الآباء والأجداد من قيم وعادات وتقاليد، كانوا هم الأكثر قدرة وتشخيصا لدور هذه الجامعات في تنمية قيم الانتماء الوطني، وذلك يعود لطبيعة الحياة في القرية، وميل طلاب القرية أكثر من طلاب المدينة للمشاركة في القضايا السياسية داخل الجامعة وبالتالي كانوا أكثر قدرة على تحديد دور الجامعات الفلسطينية في تنمية قيم الانتماء، وقد يكون أيضا السبب في ذلك أن طلاب المدينة والمخيم كانوا يتوقعوا أدورا فاعلة أكثر للجامعات الفلسطينية في تنمية هذه القيمة لدى الطلبة.

11-الخلاصة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الدراسة فان فريق البحث يوصي بما يلي:

1. العمل على إيجاد برامج وطنية داعمة ورئيسية تدعم من قيم الانتماء والمواطنة والولاء، وتعزز من خلالها مفاهيم الوحدة الوطنية داخل المجتمع.
2. دعوة القائمين على تصميم المناهج الجامعية العمل على تصميمها بشكل يعمّق قيم الانتماء الوطني لدى الطلبة
3. يفضل في المناهج الجامعية تأكيد ارتباط الطلبة بوطنهم أرضًا، وتاريخًا، وبشرًا، لتستثير لديهم مشاعر الفخر بالانتساب لهويتهم الوطنية، وتغذي فيهم روح الولاء والانتماء وتعزز لديهم المشاركة السياسية.
4. التأكيد على تعليم الطلبة قيم الانتماء الوطني من خلال التعلم بالقدوة، حيث يمثل سلوك أعضاء هيئة التدريس الجامعي قدوة لطلبتهم.
5. اجراء المزيد من الدراسات التي تعتني ببرامج لتحسين مستوى الانتماء الوطني لدى الشباب العازفين عن تنمية القيم بصورته الصحيحة.

الإحالات والمراجع:

أبو حشيش، بسام محمد (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة". *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*. 14(1). 250 -279.

أبو شاهين، أحمد شلبي. (2012). *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد وقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة المنصورة: مصر.

أبو فوده، محمد عطية. (2007). *دور الإعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

بوطبال، سعد الدين وياحي، سامية (2016). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجا. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. (23) نوفمبر.

الثبيتي، محمد عثمان، وحسين، محمد فتحي (2016). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. 11(3). 349-365.

داود، عبد العزيز احمد (2011). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة –دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة.(30). 252 – 281.

الريموني، سليمان ذياب والخوالدة، عايد احمد (2007). درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية في ممارسة

التعليم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. 9(1). 179 – 222.

سعدات، محمود فتوح محمد (2001). *القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية" دراسة مقارنة"، معهد الدراسات العليا للطفولة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

الشعراوي، حازم احمد. (2008). *أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

الضاني، شيرين حربي.(2010). *دور التنظيمات السياسية الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: فلسطين.

العاجز، فؤاد علي (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية*. 15(1). 371 – 410.

عبد الرحمن، برهان حافظ. (2010). *دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أنموذجا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

عبيدات، هاني. (1998). *مدى مساهمة معلمي الدراسات الاجتماعية في ترسيخ القيم الاجتماعية لدى طلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

عمرو، نعمان وأبو ساكور، تيسير(2011). دور جامعة القدس المفتوحة في تنمية قيم المجتمع المدني في محافظة الخليل من وجهة نظر طلبتها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*.1 (23).11 –46.

قديمات، جبر. (2011). *دور التحولات الإعلامية في تدعيم قيم الانتماء لدى الشباب الفلسطيني – دارسة ميدانية على مقاهي الانترنت في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات: القاهرة.

الكندري، يعقوب يوسف (2008). *دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية"، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الوحدة الوطنية*. رابطة الاجتماعيين. نابلس: فلسطين24–2008/3/25.

ناصر، إبراهيم عبد الله (2002). المواطنة. مكتبة الرائد العلمية: الأردن.

وريدة، خوني (2013). *دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، لملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائري*. المركز الجامعي –تبسة.

Coker, K. & Darley, W. (2013). The Role of African Universities in a Changing World. *Journal of Third World Studies*. 30 (1). 11-38.

Gallstone, W. (2001). Political Knowledge, political Engagement, and Civic Education. *in Annual Review of Political Science*. Vol.4: 217-234 Hanray.

Magick. (2007). post 16 citizenship in colleges an introduction to effective practice. *Learning and skills*. Net Work. United States.13-41

Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. Education. *Citizenship and Social Justice Journal*. 1. 5-37.

Parsons, T. (1959). The Social system and the Evaluation of Action Theory Tovistron Publication. *Publication Ltd., London, England*.1-64.

Vogelgesang, Lori J. (2001).The Impact of College on the Development of Civic

Values: How Do Race and Gender Matter ."rice (ED 451791).1-32.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

الحموز، عايد ومصري، إبراهيم سليمان وعابدين، حاتم (2019). دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 187-205.

علاقة الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) بجامعة حمه لخضر بالوادي

The relationship between spiritual intelligence and the level of academic achievement in a sample of third year students (LMD) at the University of El Oued

رشيد سواكر *

جامعة عنابة (الجزائر)، *rachidammar7272@gmail.com*

تاريخ الاستلام: 2019-09-02 تاريخ القبول: 2019-10-23 تاريخ النشر: 2019-11-25

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل لدى عينة من طلبة السنة الثالثة (ل. م. د) بجامعة الوادي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (543) طالبا من شعب مختلفة، واستخدم كأداة لجمع البيانات: مقياس الذكاء الروحي لـ أرنوط (2007) المعدل من طرف الباحث، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل الدراسي، ووجود فروق في الذكاء الروحي تعزى لمستويات التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض) ولصالح أعلى مستوى، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أنه يمكن التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي؛ التحصيل الدراسي؛ الطالب الجامعي.

Abstract: This study aimed to reveal the relationship between spiritual intelligence and the level of academic achievement in a sample of third year students (LMD) at the University of El Oued.To achieve this goal we used the descriptive method and the study applied Arnott's Spiritual Intelligence Scale (2007), adjusted by the researcher, on a random sample of (543) students from different branches.After using the appropriate statistical methods, the study found the following results: a strong positive correlation between spiritual intelligence and the level of academic achievement, there were differences in spiritual intelligence attributed to the levels of academic achievement (high-medium- low) in favor of the highest level.The study also found that it is possible to predict the level of academic achievement from the dimensions of spiritual intelligence amonga sample of university students.

Keywords: Spiritual Intelligence; Academic Achievement ; University Student.

*المؤلف المراسل: رشيد سواكر: *rachidammar7272@ gmail.com*

1- مقدمة

إن الذكاء يعد عاملاً أساسيًا لنجاح الأفراد سواء بالمدرسة أو العمل، وهو سبب لتحسن أداء الفرد سواء الأكاديمي أو المهني، وقد تناول الباحثون أنماط متعددة للذكاء وقاموا بتقنين مقاييس لتلك القدرات والتي تقيس جوانب مختلفة من الذكاء: الذكاء المتعدد، الذكاء الوجداني، الذكاء الصناعي... إلى أن توصل العلماء إلى نمط أخر للذكاء، ففي نظريةSternberge الثلاثية للذكاء ذكر الذكاء الروحي، وأوضح Emmoons (2006) عناصر أساسية للذكاء الروحي وهي القدرة على الدخول في حالات قوية من الوعي والقدرة على استثمار النشاطات اليومية والعلاقات والقابلية للنمو والتفوق والانجاز.

2- الإشكالية:

يعد الذكاء الروحي من المفاهيم المتداولة حديثا في علم النفس الإيجابي، وهو من ضمن الذكاءات الحديثة الاكتشاف في نظرية Sternberge الثلاثية للذكاء، بحيث يتضمن الذكاء الروحي مزيجا من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وأوردت أرنوط (2016) في هذا الإطار أن الذكاء الروحي يعتبر مركز ومصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الفرد، ويمثل مظلة تجمع بين اليقظة الروحية و القدرات الروحية والوجود الروحي ويعتبر البوصلة التي تساعد الفرد على التنقل في بحر الحياة بسعادة وحكمة ورحمة وتفاؤل واكتشاف ما يدور في رحى الحياة...، وحسب Vaughan(2002) يرتبط الذكاء الروحي بالحياة الداخلية للعقل والروح وعلاقتها بالوجود في هذا العالم وينطوي على قدرة عميقة في فهم الأسئلة المتعلقة بالوجود والنفاذ لمستويات متعددة من الفهم والوعي، فالذكاء الروحي هو أكبر من القدرات العقلية الفردية، حيث تصل بين الفرد الشخصي لغير الشخصي ومن النفس للروح، وتتعدى كل ما سبق من الوعي الذاتي إلى علاقتنا بالأسمى ولبعضنا وللأرض ولكل الكائنات ويصف توني بوزان (2007) أن الذكاء الروحي يتعلق باكتساب صفات حيوية مثل الطاقة والحماس والشجاعة والإصرار والعمل على تنميتها ويعني بالطاقة الجانب غير المادي للإنسان، وتوصل (SISK & Torrance, 2001) في دراستهما إلى عدد من القدرات الخاصة بالذكاء الروحي متمثلة بالنزاهة والوعي الذاتي والتفكير الإبداعي والحكمة والتساؤل.

ومن جانب آخر اقترحت البحوث التي قام بها كل من (Seybold & Hill, 2001) بأن الممارسات والمعتقدات الروحية ترتبط بنتائج ايجابية مع كل من الصحة النفسية والبدنية والتوافق الزواجي والاستقرار وأداء الشخصية الإيجابي وتحسين نوعية الحياة، وأضاف (Vovghan,2002) أن الذكاء الروحي يفتح القلب وينير العقل، ويلهم الروح ويربط النفس البشرية بالأرض، وأورد الربيع (2012) أن مظاهر ارتباط الذكاء بمؤشرات اللوحة النفسية بصفة عامة من خلال قدرة الأفراد على التكيف مع مشكلات الصحة الجسمية والنفسية، وأظهرت في نفس السياق دراسة (Rogers, J.& Dantley, M., 2001) أن الجوانب البدنية والعقلية والوجدانية والروحانية تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض لخدمة الطلاب الجامعيين، فعن طريق الذكاء الروحي يستطيع الطالب أن يوجد حالة جيدة من التواصل مع من حوله في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس وقيادات شؤون الطلاب، وبينت أيضا دراسة (Buchanan & Hyde, 2008) أن التعلم المعرفي بجانب الأبعاد الروحانية للطلاب يؤدي إلى زيادة فهم الطلاب.

ويرى الربيع (2012) أن الذكاء الروحي بكونه موجه في حياتنا لمعرفة الفرق بين الأشياء الجيدة والأشياء السيئة وخاصة للأشخاص الذين يملكون توازنا، ويستطيعون السيطرة على أنفسهم ويمتنعون على عمل أي شيء مخالف للمعايير والقواعد السائدة، وللذكاء تأثير خاص في الطلبة فبوجود مستوى عال منه يستطيع الطلبة حل مشكلاتهم وتفادي الاتجاهات السلبية ويساعد على تفادي حالة الخمول والكسل في التعلم ويمنع الانفعالات التي

تشوش تفكير الطلبة؛ وبالتالي تتكون لديهم معتقدات وأحكام ايجابية نحو ذواتهم وقدراتهم الأكاديمية ويظهر ذلك بشكل واضح وملموس في مدى مثابرتهم والجهد الذي يبذلونه من أجل التحصيل الأكاديمي، وفي نفس النسق أسفرت دراسة عثمان والعتيبي (2016) عن إثبات العلاقة بين الارتباطية بين متغيري الذكاء الروحي والتحصيل الأكاديمي وأمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الأكاديمي من أبعاد الذكاء الروحي وفقا لنسبة إسهامات الأبعاد المختلفة وكشفت دراسة يونس قاسم (2015)عن العلاقة الارتباطية بين درجات الذكاء الروحي ودرجات الإنجاز الأكاديمي، وكشفت دراسة كل من الربيع (2012) ودراسة العطبي وبديوي (2016) ودراسة الخفاف وناصر (2012) ودراسة العطيات(2014)عن وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي تبعا لمتغير مستوى التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع لعينات من طلاب الجامعة؛ ومما سبق من توجه نظري ودراسات ميدانية نستطيع صياغة التساؤل الأساسي للدراسة بالشكل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة سنة ثالثة (ل. م. د) بجامعة الوادي؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1- الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة سنة ثالثة (ل. م.د) بجامعة الوادي.

3-2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الروحي تعزى لمستويات التحصيل (مرتفع- متوسط - منخفض) لدى عينة الدراسة.

2- يمكن التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن الفروق في الذكاء الروحي تبعا لمتغير مستوى التحصيل.
- محاولة التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي انطلاقا من أبعاد الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية مقياس الذكاء الروحي المعدل من طرف الباحث.

5- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه المعالجة البحثية لموضوع الذكاء الروحي الذي يعد من الدراسات النادرة محليا(حسب علم الباحث)، حيث حاولت الدراسة معرفة طبيعة العلاقة بين متغير الذكاء الروحي والتحصيل الدراسي وهذا في مرحلة مهمة حساسة في حياة الشباب وهي المرحلة الجامعية التي تتميز بقدرة الطالب على التفكير المجرد وإحساسه بالتفرد والاستقلالية والاستشراف للمستقبل.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها لكونها تحاول التعمق في مفاهيم حديثة في مجال علم النفس الإيجابي وبالتحديد (الذكاء الروحي)، والذي تم التطرق إليه في بيئات أجنبية أو عربية، وفي حين لم تنال القدر نفسه من البحث والتقصي خاصة من جانب ميداني وفي البيئة المحلية وعلى طلبة الجامعة بصفة خاصة.

6- حدود الدراسة:

- تمت انجاز الدراسة في شهري مارس وأفريل من الموسم الجامعي 2018/2017.

- أنجزت الدراســـة بجامعة حمه لخضـــر بالوادي على عينة من طلبة الثالثة من نظام ل م د موزعين على التخصصات التالية: علوم اجتماعية -علوم بيولوجية-علوم إسلامية - علوم اقتصادية، وقدرت العينة بـــ(543) استجابت فعلا على مقياس الذكاء الروحي المعدل المعد لغرض انجاز الدراسة.

7- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الروحي:** الذي يشير إلى قدرة الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة وتجعله قادرا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها، ويتحدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها، الطالب على مقياس الذكاء الروحي المعدل المستخدم لهذا الغرض.

- **مستوى التحصيل الدراسي:** هو المعدل التراكمي للطالب في جميع المقاييس المدرسة بجامعة الوادي والمسجلة في نتائج الامتحانات السداسية للموسم الجامعي 2018/2017.

- **الطالب الجامعي:** هو الطالب الملتحق بالجامعة والذي نجح في شهادة البكالوريا، وسمح له معدله بالالتحاق والانتقال، ويدرس في الموسم الجامعي2018/2017 بالسنة الثالثة من نظام (ل. م. د) في أحد الشعب الموجودة بجامعة حمه لخضر بالوادي.

8- الإطار النظري والدراسات السابقة:

8-1- الذكاء الروحي:

1.1. مفهوم الذكاء الروحي:

أوردت ارنوط (2016) العديد من التعاريف المتباينة للذكاء الروحي منها:

تعريف Ronel(2008):هو القدرة على فهم العالم والشخص نفسه من خلال الإيمان بالله، فهو القدرة الأساسية التي تشكل وتوجه كل القدرات الأخرى، وذلك من خلال الإيمان والتواضع والعرفان بالجميل والقدرة التكاملية، والقدرة على ضبط الانفعالات، والقدرة على الصفح والحب.

تعريف Zohar & Marskell (2004): بأنه الذكاء الذي يمكننا من خلاله مناقشة وحل مشاكل المغزى والقيمة.

تعريف Nasel(2004): يشير إلى قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة و إحساسا بمعنى الحياة وتجعله قادرا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

تعريف توني بوزان(2007):الذكاء الروحي يتعلق باكتساب صفات حيوية مثل الطاقة والحماس والشجاعة والإصرار والعمل على تنميتها ويعني بالطاقة الجانب غير المادي للإنسان.

تعريف Covey (2006):هو الذكاء المركزي والمهم بين الذكاءات الأخرى، لأنه يتضمن الصفات الحيوية للفرد مثل الطاقة والإصرار والحماس وتنمية الهوية الأخلاقية للفرد.

تعريف Amram & Drayer (2007): بأنه هو القدرة على تطبيق واستخدام القدرات والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتنا في الحياة ورفاهيتنا النفسية.

تعريف أرنوط (2016): الذكاء الروحي بأنه مركز ومصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الفرد ويمثل مظلة تجمع بين اليقظة الروحية والقدرات الروحية والوجود الروحي ويمثل البوصلة التي تساعد الفرد على التنقل في بحر الحياة بسعادة وحكمة ورحمة وتفاؤل واكتشاف ما يدور في رحى الحياة (ارنوط، 2016، 23).

تعريف الباحث للذكاء الروحي: قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة والتناغم مع الكون وظروف الحياة من حوله، وتجعله قادرا على مواجهة المشكلات الحياتية والصعوبات النفسية وإيجاد الحلول المناسبة لها، والعيش بسلام داخلي وشعور متنامي بالرفاهية النفسية.

2.1. مكونات الذكاء الروحي:

للذكاء الروحي خمسة أبعاد وهم: الوعي– النعمة– التفوق– المعنى– الحقيقة، وهذه الأبعاد حسب مقاربة Amran & Dryer(2007) وتحمل دلالات ومعاني هي:

- **الوعي:** ويشير هذا البعد إلى القدرة على إثارة الوعي أو تعديله ولزيادة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر متعددة كمحاولة لزيادة فعالية الفرد اليومية في الحياة وسعادته النفسية.
- **النعمة:** هذا البعد يعكس السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة معتمدا على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظة الراهنة لزيادة فعالية الفرد في هذه الحياة وليكون أكثر سعادة ورفاهية نفسية.
- **المعنى:** يشير هذا البعد إلى القدرة على الإحساس بالمعنى وربط الأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد وتكوين تفسيرات بطريقة تزيد من فعالية الفرد وسعادته حتى في أوقات الشدائد والمحن والمخاطر.
- **التفوق:** يعكس هذا البعد القدرة على السمو والتفوق على الذاتوية إلى الاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية .
- **الحقيقة:** ويشير هذا البعد إلى القدرة على العيش والمحبة والسلام الحقيقي بطرق تزيد من فاعلية الفرد وسعادته النفسية (ارنوط، 2013، 4– 6).

3.1 النظريات المفسرة للذكاء الروحي:

تباينت وجهات النظر حول مفهوم الذكاء الروحي في العديد من النظريات من أهمها:

1.3.1 نظرية Sternberg في الذكاء:

ذكر(حسين، 2003) أن الذكاء من منظور النظرية الثلاثية Sternberg يعتمد على ثلاث جوانب أساسية الذكاء التحليلي والذكاء الإبتكاري والعملي.

يصفSternberg الذكاء الروحي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في الوعي والتكامل مما يؤدي إلى نتائج وجودية عميقة مثل التعزيز والتأمل للمعنى، والاعتراف الذاتي، والتمكن من الحالة الروحية، وقد اقترح أربع مكونات أساسية لتشمل الذكاء الروحي:

- التفكير الناقد الوجودي – إنتاج المعنى الشخصي – الوعي الفائق – توسيع الحالة الإدراكية، ويتم الترابط بين هذه القدرات بشكل واضح من قبل اثنين من الصفات المشتركة هي:
- أنها ذات طابع روحي في جوهرها.
- تستند في أساسها إلى الجوانب الروحية والمعنوية والوجودية.

2.3.1 نظرية Emmons(2000):

من وجهة نظر Emmons أن الكفاح الشخصي في الحياة من الممكن أن يصبح روحيا من خلال عملية إدراك المعاني القدسية في الأنشطة الحياتية، وأن الذكاء الروحي يتكون من خمسة مكونات هي:

- **التسامي** : يقصد به القدرة على السمو فوق الوجود المادي للأشياء فهو قدرة أساسية لدى الفرد تساعده على الشعور بترتيب تزامني للأحداث في الحياة.
- **التصوف:** هو الإيمان بأن المعرفة المباشرة بالله، أو بالحقيقة الروحية، يمكن أن تتم للمرء عن طريق التأمل أو الرؤيا، والتي تكشف الطريق للفرد ليتعرف الجوانب المتعددة والعميقة والروحية والنفسية لذاته من خلال الارتباط بالله، وإذابة الحواجز والحدود والنظر للأشياء نظرة كلية.
- **إدراك المعاني القدسية في النشاطات اليومية:** يعني القدرة على البحث عن معنى للأنشطة الحياتية المختلفة، وربطها بالقيم بطريقة تسهل وظائف الحياة، وتزيد جديتها وخاصة مواجهة الألم والمعاناة.
- **القدرة على الاستفادة من المصادر الروحية في حل المشكلات الحياتية:** وتتضمن سعي المرء لحل المشكلات، والبحث عن معلومات، وتحليل الموقف لتعرف المشكلة جيدا من أجل البحث عن بدائل مختلفة للفعل، بحيث تتلاءم مع النتائج المتوقعة.
- **الأخلاق الفاضلة:** ويتضمن إظهار التسامح مع الآخرين، والتعبير عن العرفان بالجميل، وإظهار التواضع والرحمة، ومشاعر الحب، وضبط النفس، وهذه السمات أو الفضائل يمكن صقلها وتهذيبها من خلال الممارسات والتعليمات الدينية (أبوالديار، 2015، 54-55).

3.3.1 نظرية Amram (2007):

أورد أبو الديار (2015) بأن Amram حدد الذكاء الروحي في مجموعة من القدرات من خلال دراسات اهتمت بسؤال المشاركين عن ممارساتهم الروحية، وكيف تؤثر في عملهم وقدراتهم وأجمل القيم الروحية في هذه النظرية على النحو الآتي:

- **الشعور:** ويعني القدرة على نقل الوعي أو الشعور إلى مرحلة الحدس، والقدرة على التأليف بين وجهات النظر المختلفة بطريقة تسهل وظائف الحياة وتجعلها تسير بشكل جيد ويمكن تقسيم الشعور إلى عدة وظائف، هي: الحدس- الانتباه - النظرة الكلية للأمور.

- **الفضيلة:** وتعني الاتجاه الداخلي الذاتي نحو الحرية والتميز وحب الحياة والاستمتاع ورؤية الجمال في اللحظة الراهنة.

- **البحث عن معنى للحياة:** ويعني البحث عن معنى للأنشطة الحياتية المختلفة، وربطها بالقيم بطريقة تسهل وظائف الحياة، وتزيد من جديتها وخاصة عند مواجهة الألم والمعاناة.

- **التسامي:** هو القدرة على تنظيم أنانية الذات، والتسامي بها من خلال ربطها بالكلية والعالم بطريقة تسهل وظائف الحياة.

-**الحقيقة:** هي القدرة على العيش بحب وسلام، والاستسلام للحقيقة مع إظهار وجهات النظر المتفتحة وتأكيد الثقة بطريقة تحسن وظائف الحياة، وتحل المشكلات.

8-2- التحصيل الدراسي:

1.2. مفهوم التحصيل الدراسي:

عرف التحصيل الدراسي بأنه: معلومات تظهر ما تعلمه التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية من خلال الاختبارات التي تطبق على التلاميذ خلال العام الدراسي لمعرفة مدى ادراكهم للمعارف والمفاهيم والمهارات (أبو علام، 1997، 306).

كما قدمه الخالدي (2003): على أنه نشاط عقلي معرفي للطالب، يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة.

كما جاء مفهوم التحصيل الدراسي: يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية مقننة (الجلالي، 2011، 23).

ويعرف الباحث التحصيل بأنه: مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب من خلال العملية التعليمية، ويمكن إخضاعها للقياس عن طريق درجات اختبار تحصيلي أو تقدير المدرسين أو كليهما.

2.2. طرق قياس التحصيل الدراسي:

يقاس التحصيل عند معظم الباحثين في المجال التربوي بالاختبارات التحصيلية.

1.2.2 الاختبارات التحصيلية : وهي تتمثل في الاختبارات التي تصمم لقياس المهارات و المعرفة التي حصلها الفرد في جوانب نشاطه التعليمي، وذلك من أجل تحديد جوانب الامتياز والتفوق، وتتنوع الاختبارات التحصيلية ولها عدة أنواع الاختبارات التحصيلية منها:

- **الاختبارات الكتابية:** وتضم الاختبارات المقالية والموضوعية.

- **الاختبارات الموضوعية:** وهي الاختبارات التي تتطلب من المتعلم التعرف على إجابات معينة لأسئلتها وتسمى الموضوعية لأن إجاباتها لا تتأثر بذاتية المصحح (زغلول، 2002، 354).

3.2. مستوى التحصيل الدراسي: هو المعدل التراكمي للطالب في جميع المواد المدرسة والمجمعة في نتائج الامتحانات الفصلية أو السنوية التي في ضوءها يتحدد نجاح المتعلم أو رسوبه في السنة الدراسية.

8-3- الدراسات السابقة:

دراسة الربيع (2012) الموسومة بعنوان: الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن، حيث طبق مقياس الذكاء الروحي لـ(king)على عينة (256) طالبا حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك كان متوسطا، لم توجد هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو في أي بعد من أبعاده، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده تبعا لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، تبين أنه يستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد متغير الذكاء الروحي.

دراسة العطيات (2014) تحت عنوان مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في ضوء بعض المتغيرات(الجنس؛ التخصص الدراسي؛ مستوى التحصيل الأكاديمي) وتكونت عينة البحث من (300) طالبا و طالبة؛ وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة لمكون إنتاج المعنى الشخصي جاء ضمن المستوى المرتفع من التحصيل

لدى عينة البحث، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى الذكاء الروحي تعزى إلى الجنس و التخصص الدراسي والتفاعل بينهما وعلى المكونات الأربعة للذكاء الروحي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي الذكاء الروحي و فئة الطلبة منخفضي الذكاء الروحي لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الروحي.

دراسة عرابي (2016) الموسومة بعنوان الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (200) طالب من الذكور؛ وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل أبعاده(الحقيقة؛ النعمة؛ الوعي؛ التسامي؛ المعنى) ومتغير دافعية الانجاز لدى أفراد عينة البحث، توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل أبعاده(الحقيقة – النعمة – الوعي – التسامي – المعنى) والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.، توجد علاقة دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

دراسة عثمان والعتيبي (2016) الموسومة الذكاء الروحي وأساليب مواجهة الضغوط كمنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (250) طالبة من طالبات كلية التربية فأتت نتائج الدراسة كما يلي: مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد عينة البحث كان مرتفعاً، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي والتحصيل الأكاديمي، توجد فروق في الذكاء الروحي وكذا أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي، يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الأكاديمي من أبعاد الذكاء الروحي وفقا لنسبة إسهامهم على الترتيب التنازلي للأبعاد (القدرة على الاندماج في سلوك الفضيلة – القدرة على استخدام الروحانية في مواجهة المشكلات – القدرة على التسامي).

دراسة قاسم (2015) الموسومة الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة، جامعة الملك فيصل– السعودية حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (120) وبعد جمع البيانات والمعالجة الإحصائية للنتائج تم التوصل إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الروحي وجودة الحياة لدى أفراد عينة البحث، وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الذكاء الروحي ودرجات الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، توجد فروق بين متوسطات درجات منخفضي الإنجاز الأكاديمي ومرتفعي الإنجاز الأكاديمي في الذكاء الروحي.

دراسة العطبي وبديوي (2017) الموسومة الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المرتفعي والمنخفضي التحصيل بجامعة البصرة، حيث أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة قدرت بـ (360) من الجنسين وتم التوصل إلى النتائج التالية: أن طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل لديهم ذكاء روحي مرتفع كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجنس لصالح الذكور ولا يوجد فرق دال إحصائيا للتخصص، أن طلبة الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي لديهم ذكاء روحي منخفض, كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجنس لصالح الذكور، ولا توجد فروق تعزى للتخصص.

خلصت العديد من الدراسات إلى وجود فروق في الذكاء الروحي تبعا لمتغير مستوى التحصيل ولصالح التحصيل المرتفع عن التحصيل المتوسط والمنخفض، وأشارت نتائج وجود علاقة بين الذكاء الروحي والتحصيل الانجاز الأكاديمي، وأن تحليل الانحدار للعديد من الدراسات حول الذكاء الروحي مع بعض المتغيرات إلى إمكانية التنبؤ بدرجات التحصيل الأكاديمي من أبعاد الذكاء الروحي.

9- الطريقة والأدوات:

- **المنهج:**

يتحدد منهج البحث حسب طبيعة موضوع الدراسة، ونظرا لنوع المتغيرات متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الروحي – مستوى التحصيل) ، لذا وجب الاختيار على هذا المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات.

- **مجتمع الدراسة:**

ويتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة بنظام (ل. م. د) بجامعة بالوادي في الموسم الدراسي 2018/2017 البالغ عددهم (5212) طالبا وطالبة موزعين على شعب وتخصصات مختلفة.

- **عينة الدراسة:**

تم اختيار حجم العينة المناسب من المجتمع الحالي للدراسة المقدر بالآلاف (5212) ما قيمته 10% فتكون إذن حجم عينة الدراسة الأساسية (543) فردا الذي قدرت نسبة تمثيل العينة للمجتمع الأصلي للدراسة بـ (10.41%)، حيث اختيروا بطريقة عشوائية بالسحب العشوائي الآلي بواسطة برنامج (SPSS).

- **أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:**

- **مقياس الذكاء الروحي:**

مقياس الذكاء الروحي المتكامل الذي أعدته Amram & Dryer(2007) بصورته المصغرة و به (45) بندا موزعة على خمسة أبعاد، وقامت الباحثة إسماعيل أحمد ارنوط بترجمة عبارات المقياس للغة العربية وكذا أبعاده الرئيسية والفرعية وتقنينه على البيئة العربية، وتم تطبيقه على عينات من المجتمع المصري، ولاحظ الباحث بعد القراءة المتفحصة للمقياس المعرب تمايز البيئة الجزائرية عن البيئة المصرية في مميزات دينية من جانب عدم وجود طوائف دينية(كالمسيحيين) بصورة معتبرة في البيئة المحلية، ونظرا للحساسية الدينية لبعض البنود قام الباحث بتعديل في صياغة هذه البنود.

- **الخصائص السكومترية للمقياس المعدل:**

- **الصدق:** تم حساب صدق المضمون (صدق المحكمين) بعد استشارة الخبراء في التعديل المقترح قدرت قيمة صدق المضمون بـ(0.80) أي تقدر ما نسبته 80٪ من الاتفاق بين الأساتذة المحكمين، وتم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي ،حيث أتت قيم معاملات الارتباط r للأبعاد محصورة بين(0.48 و0.69).
- **الثبات:** تم حساب الثبات بطريقة التناسق الداخلي للبنود فبلغت قيم(ألفا كرونباخ) لأبعاد المقياس محصورة بين (0.512 و 0.595)، وبلغت قيمة (ألفا كرونباخ) الكلية 0.67، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث قيمة معامل سبيرمان المصحح قدر بـ .(0.84)، وتبين بذلك فإن مقياس الذكاء الروحي المعدل يتمتع بقيم مقبولة من الصدق والثبات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

اعتمد في معالجة ما تم جمعه من بيانات مختلفة على اســـتخدام نظام الحزمة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، وتم تطبيق العديد من المعاملات الاحصـــائية منها: معامل الارتباط "بيرســـون" (Person) لمعرفة نوع ومقدار العلاقة التي تربط متغيرات الدراســـة، واختبار ت(T) لحســـاب الفروق بين متغيرات الدراسة ومعامل "ألفا كرنباخ" ومعادلة سبيرمان بروان لمعادلة الطول لحساب ثبات المقياس، واختبار تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لمعرفة الفروق بين المجموعات، واختبار شـــفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية، وتحليل الانحدار المتعدد لمعرفة التنبؤ.

- **تحديد مستويات التحصيل (معايرة متغير مستوى التحصيل):**

تم إجراء المعايرة لمتغير(مستوى التحصيل) باستخدام معدلات التحصيل للسداسي الأول للموسم الجامعي 2018/2017 لعينة الدراسة البالغ عددها(543) طالب وطالبة، ثم تحويل الدرجات الخام للمعدلات إلى درجات زائية بعد التأكد من اعتدالية التوزيع ليتم في ضوئها تحديد المستويات الثلاثة باستخدام برنامج نظام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$)، وبذلك تحددت معايرة مستويات التحصيل كما مبينة في الجدول التالي :

جدول(1) المعايرة الخاصة بمستويات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة

المتغير / الفئات	مستوى التحصيل	العدد	النسبة المئوية %
منخفض	من9.02 فأقل	99	%18.23
متوسط	أكثر من 9.02 أقل من13.62	354	%65.19
مرتفع	من13.62 – فأكثر	90	%16.57
المجموع	543		%100

10- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1.10. عرض ومناقشة نتيجة الفرضية العامة:

نصت الفرضية على أنه "توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل لدى عينة من طلاب جامعة الوادي".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الروحي والدرجة الكلية مع مستوى التحصيل بمعامل الارتباط بيرسون والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الروحي والدرجة الكلية ومستوى التحصيل

أبعاد الذكاء الروحي	مستوى التحصيل
الحقيقة	0.530**
النعمة	0.638**
التفوق	0.637**
الوعي	0.548**
المعنى	0.461**
الارتباط الكلي	0.815**

****دالة عند مستوى الدلالة 0.01**

تبين من الجدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الروحي ومستوى التحصيل حيث بلغت وفق لترتيب قوة الارتباط تنازليا كما يلي:

- بعد النعمة (0.638) عند مستوى الدلالة 0.01.
- بعد التفوق (0.637) عند مستوى الدلالة 0.01.
- بعد الوعي (0.548) عند مستوى الدلالة 0.01.
- بعد الحقيقة (0.530) عند مستوى الدلالة 0.01.
- بعد المعنى (0.461) عند مستوى الدلالة 0.01.
- قيمة الارتباط الكلي (0.815)عند مستوى الدلالة 0.01.

تبين من خلال بيانات معاملات الارتباط أن قيمة الارتباط الكلي بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل بلغ(0.815) عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه إيجابية قوية بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة؛ وهذه النتيجة تطابق ما توصل إليه العديد من الباحثين على طلبة الجامعة كدراسة عثمان والعتيبي (2016) ودراسة قاسم (2015) ودراسة الربيع (2012)، ومن جانب آخر وجد أن معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الروحي ومستوى التحصيل تباينت في قيم الارتباط فجاء بُعدي النعمة والتفوق بأعلى قيم ارتباط قدرت على التوالي بـ (0.638) و(0.637)، مما يثبت بأن الإحساس بالنعمة وفق منظور Amram & Draye (2007) الذي يعكس السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة معتمدا على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظة الراهنة تزيد من فعالية الفرد في هذه الحياة، وبُعد التفوق الذي يعكس القدرة على السمو والتفوق على الذاتوية والاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية ولذلك فإن لبعدي (النعمة والتفوق) تأثير وعلاقة بمستوى التحصيل الدراسي الذي يعتبر ناتجاً أدائياً للطلاب يتمثل في ثمرة اجتهادهم المعرفي والأكاديمي، ثم يلي في قوة الارتباط وبقيمة أقل بُعد الوعي بقيمة(0.548)، والذي يوضح أهمية عامل (الوعي) كبُعد له تأثير وارتباط أقل حضورا من التفوق والإحساس بالنعمة على متغير التحصيل لدى عينة الدراسة، فالوعي يشير إلى القدرة على إثارة الوعي أو تعديله ولزيادة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر متعددة كمحاولة لزيادة فعالية الفرد اليومية في الحياة، والذي سيلقي بظلاله حتما على أداء الطلاب الأكاديمي، ويترتب بعد ذلك في قوة الارتباط بُعد الحقيقة الذي بلغ(0.530) الذي يشير إلى القدرة على العيش والمحبة والسلام الحقيقي بطرق تزيد من فاعلية الفرد وتؤثر على سعادته ورفاهيته النفسية، وأتى بُعد (المعنى) كآخر قيمة للأبعاد قدرت بـ (0.461) فبُعد المعنى وفق منظور King بما يسمى إنتاج المعنى الشخصي ويتضمن قدرة الشخص على دمج تجاربه المادية، والعقلية مع المعنى الشخصي، مما يؤدي إلى زيادة الرضا، لذا نجد الطلاب المتشبعين بهذه المعاني يتحملون الصعاب بغرض الوصول لأهدافهم وتحقيق طموحاتهم في الإنجاز الأكاديمي، وكل هذه المؤشرات والأبعاد السالفة الذكر تزيد من فاعلية الطالب الذاتية من جانبها الأكاديمي وينعكس بصورة واضحة على مستوى تحصيله الدراسي.

2.10. عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية على أنه "تختلف درجات الذكاء الروحي باختلاف مستوى التحصيل لدى أفراد عينة من طلبة جامعة الوادي"، وللتحقق من الفرضية ومعرفة الفروق في درجات الذكاء الروحي حسب مستوى التحصيل تم حساب اختبار (ف) تحليل التباين للفروق بين أكثر من مجموعتين فأتت النتائج ممثلة في ما يلي:

جدول (3) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للذكاء الروحي باختلاف مستوى التحصيل لدى أفراد عينة الدراسة

مستويات التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	99	201.98	15.266
متوسط	354	180.08	12.158
منخفض	90	157.53	13.221
الإجمالي	543	180.33	18.414

جدول (4) نتائج تحليل التباين ANOVA للذكاء الروحي باختلاف مستوى التحصيل لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	93197.366	46598.683	2	277.810	0.01
داخل المجموعات	90577.300	167.736	540		
الكلي	183774.667		542		

تبين من خلال الجدول (4)أن قيمة (ف) المقدرة بـ (277.810) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01) مما يثبت كما نصت الفرضية بوجود فرق دال إحصائيا وفق مستوى التحصيل في الذكاء الروحي لأفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة الوادي، وكون أن اختبار تحليل التباين لا يكشف اتجاه الفروق بين المجموعات مما يستوجب تطبيق اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية فأتت النتائج كما يلي:

جدول (5) نتائج اختبار Scheffe وفق مستوى التحصيل في الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة

مجموعة المقارنة	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
مرتفع – متوسط	21.904	دال عند 0.05
مرتفع– منخفض	44.446	دال عند 0.05
متوسط– منخفض	22.543	دال عند 0.05

تبين من خلال الجدول (5) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية عن وجود فروق دالة إحصائيا وفق لمستويات التحصيل (مرتفع– متوسط – منخفض) في الذكاء الروحي ولكل الثنائيات (مرتفع – متوسط) و(متوسط– منخفض) و(مرتفع– منخفض) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من عثمان والعتيبي(2017) والربيع (2013)، وتؤكد العلاقة الارتباطية بشكل ضمني بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل التي أثبتت في الفرضية العامة للدراسة.

ويتبين أن التفوق والإحساس بالنعمة والتفوق والحقيقة والوعي وأن كل هذه المؤشرات الدالة على الذكاء الروحي إذ توافرت لدى الطلاب تعكس مجتمعة السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة والقدرة على السمو والتفوق على الذاتوية والاندماج والتآلف، والقدرة على إثارة الوعي أو تعديله ولزيادة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر متعددة التي تزيد من فاعلية الطالب ورفاهيته النفسية، وكل هذه الأبعاد في سياقها المنسجم المُشَكِلةَ للذكاء الروحي المرتفع الذي سينتج عنه حتما مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي لدى الطلاب وفق نسق العلاقة المثبتة بين (الذكاء الروحي ومستوى التحصيل)، كما أن عكس ذلك وهم الطلاب منخفضي الذكاء الروحي لا يملكون نفس الصفة ولا يتشبعون بمعاني الذكاء الروحي، ولذلك يختلفون عن مرتفعي الذكاء الروحي في مدى تمتعهم بالحرية

والفطنة والانسجام والسلام الداخلي ويقل لديهم الإحساس الإيجابي بالحب من أجل الحياة ويفتقرون للإحساس بالإلهام ومشاعر الجمال والاستمتاع باللحظة الراهنة وبالتالي تضعف فعالية ذواتهم، ويكونون أقل إحساسا بالسعادة والرفاهية النفسية، وينعكس ذلك على أدائهم الأكاديمي بالسلب وينخفض بذلك مستوى تحصيلهم الدراسي.

3.10. عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه "يمكن التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة من طلبة جامعة الوادي"، للتحقق من الفرضية والتنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي، تم حساب اختبار تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد فأتت النتائج ممثلة في الجدولين التالين:

جدول (6) تحليل التباينANOVA لنموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى التحصيل من خلال أبعاد الذكاء الروحي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1861.499	372.300	5	199.109	0.01
داخل المجموعات	1004.099	1.870	537		
الكلي	2865.599		542		

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ف) المقدرة بـ(199.109) دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يدل على أن نموذج الانحدار دال إحصائيا ويتمتع بقوة تفسيرية والجدول الموالي يبين معاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للتنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي(متغير مستقل) على المتغير التابع (مستوى التحصيل)، وبيانات الجدول كما يلي:

جدول (7) معاملات الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى التحصيل من أبعاد الذكاء الروحي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملB	معامل R	معامل التحديد R^2	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	الحقيقة	0.097	0. 806	0.650	8.866	0.01
	النعمة	0.115			8.629	0.01
	التفوق	0.105			9.532	0.01
	الوعي	0.074			3.958	0.01
	المعنى	0.102			4.673	0.01
	الثابت	-6.836				

تبين من الجدول (7) أن كل أبعاد الذكاء الروحي مجتمعة تسهم في التنبؤ بمستوى التحصيل بشكل دال إحصائيا وتبين نسبة الإسهام في التنبؤ بمستوى التحصيل والمقدرة بـ (65٪) وتصاغ بذلك معادلة خط الانحدار المتعدد بالشكل التالي: مستوى التحصيل =6.836– + (0.105) × النعمة+(0.105) × التفوق +(0.097) × الحقيقة +(0.102) × المعنى + (0.074)×الوعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عثمان والعتيبي (2016) ودراسة الربيع (2012) بإمكانية التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي على التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة ويمكن تفسير نموذج التنبؤ من خلال معاملات الانحدار المتعدد الذي تبين نسبة الإسهام بالتنبؤ من خلال أبعاد الذكاء الروحي مجتمعة بمستوى التحصيل المقدرة بـ (65٪) والباقي من نسبة التنبؤ تعود لعوامل أخرى وهذا مرده إلى قوة الارتباط

بين(الذكاء الروحي ومستوى التحصيل) الارتباط الذي بلغ (0.815) مما يؤكد مقاربة أن قوة العلاقة تسهم في التنبؤ بصورة طردية.

ويمكن تفسير نموذج معادلة التنبؤ وفق طبيعة أبعاد الذكاء الروحي مجتمعة في التفاعل والتنبؤ بمستوى التحصيل لدى عينة الدراسة، فالسلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة والقدرة على السمو والتفوق على الذاتوية والاندماج والتآلف، والقدرة على إثارة الوعي وزيادة الحدس، والتنبه الذهني الموجه واليقظ له علاقة طردية بمستوى تحصيل الطلاب الدراسي باعتباره جهداً معرفياً صرفاً، ونجد الطلاب المتشبعين بتلك الأبعاد والمعاني المكونة للذكاء الروحي يتحملون الصعاب بغرض الوصول لأهدافهم، ويتوقع منهم أكثر من غيرهم بتحقيق طموحاتهم في الإنجاز الأكاديمي، وتتضافر المؤشرات السالفة الذكر الدالة على تنامي درجات الذكاء الروحي حين توافرها في ذهنية ونفسية الطلاب، بحيث نستطيع التوقع والتنبؤ بمستوى أداءهم الدراسي (مستوى التحصيل) بما يناسب مدى التوافر لمحددات وأبعاد الذكاء الروحي لدى هؤلاء الطلاب.

11- الخلاصة:

سعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي ومتغير أكاديمي تمثل في مستوى التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية عالية بلغت(0.815) بين الذكاء الروحي ومستوى التحصيل عند مستوى دلالة (0.01) لدى عينة من طلاب الجامعة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء الروحي تعزى لمستويات التحصيل (مرتفع- متوسط- منخفض) عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح أعلى مستوى تحصيل بين الثنائيات (مرتفع- متوسط) و(متوسط- منخفض) و(مرتفع- منخفض).
- يمكن التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة حيث تسهم الأبعاد مجتمعة بشكل دال إحصائيا بنسبة قدرت بـ (65٪)، واعتمادا على النتائج المتحصل عليها تبين أن متغير الذكاء الروحي له علاقة إيجابية وقوية مع مستوى التحصيل الدراسي، وأمكن التنبؤ من أبعاد الذكاء الروحي بمستوى التحصيل، وتأكد بذلك مركزية وفاعلية متغير الذكاء الروحي على الجانب الاكاديمي والمعرفي للطلاب.

وبغرض استكمال البحث والتقصي يوصي الباحث ويقترح العديد من المقترحات والتوصيات ومنها:

- بحكم مركزية عامل الذكاء الروحي لدى الفرد نوصي ونلفت انتباه الباحثين ومخابر البحث بضرورة إعداد دراسات وميدانية لربط الذكاء الروحي بمتغيرات أخرى كالذكاء العام والجانب الفسيولوجي والمعاش النفسي.
- إثراء محتويات المناهج الدراسية بالمعاني والمفردات لتنمية الوعي والحدس والمعنى والسمو والتفوق والتفكير الإيجابي التي ترسي السلام الداخلي للمتعلم، وتعمل على إنماء الذكاء الروحي لدى المتعلمين بداية من الأطوار الأولى للتعليم.
- تطوير أساليب قياس للذكاء الروحي القائم على أسلوب المقابلة والفحص الإكلينيكي، وإجراء دراسة عاملية تحليلية لمكونات الذكاء الروحي لمختلف الأعمار.

الإحالات والمراجع:

أبوالديار، مسعد نجاح (2015). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 43(1). 49-87.

أبوعلام، رجاء(1997). *علم النفس التربوي*. الكويت: دار القلم.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد(2016). *الذكاء الروحي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2013). *مقياس الذكاء الروحي المتكامل*. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

توني، بوزان (2007). *قوة الذكاء الروحي*. ط3.المملكة العربية السعودية : مكتبة الجرير.

الجلالي، لمعان مصطفى (2011). *التحصيل الدراسي*.ط1.عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسين، محمد عبد الهادي (2003). *قياس وتقييم الذكاءات المتعددة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الربيع، فيصل خليل (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 9 (4).353-364.

زغلول، عماد عبد الرحيم (2002). *مبادئ علم النفس التربية* ط2, دار الكتاب الجامعي الأردن.

عثمان، إلهام جلال إبراهيم إلهام والعتيبي، أسماء فراج خليوي (2017).الذكاء الروحي وأساليب مواجهة الضغوط كمنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*.3. 432-477.

عرابي، نسرين ابراهيم (2016).الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية* جامعة عين شمس. 17 .247-258

العطبي، نداء كاظم هادي وبديوي، زينب حياوي (2017). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة المرتفعي والمنخفضي التحصيل. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*. 42 (4). 67 -88.

العطيات، خالد عبد الرحمن(2014). مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتربية*. جامعة الإسكندرية. 19. 349-377.

يونس، أمل عبد الكريم قاسم (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة .*مجلة الإرشاد النفسي*. جامعة عين شمس. 44. 103-142.

Vaughan, f (2002). What. is spiritual intelligence ? *journal of humanistic psychology*, vol (42)N, (2), 16-33.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

سواكر، رشيد (2019).علاقة الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة (ل. م. د) بجامعة حمه لخضر بالوادي . *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 206-220.

آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية (2030)

Requirements for the activation of sustainable schools at the primary level in Almadinah Almunawwarah

سمر الرحيلي[1]، أريج السيسي[2*]

[1] جامعة طيبة (السعودية)، sammo2010@hotmail.com

[2] جامعة طيبة (السعودية)، areejalsisi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 19-08-2019 تاريخ القبول: 21-09-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: هدفت الدراسة تحديد متطلبات الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وذلك من وجهة نظر المعلمات، وأولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الاستجابات لأفراد عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات الشراكة المجتمعية تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، ودخل الأسرة، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة شملت (28) فقرة طُبِّقت على عَيِّنَة عشوائية من (292) معلمة، و(304) ولي أمر؛ تمثلت أهم النتائج في أن درجة موافقة المعلمات، وأولياء أمور الطالبات في المدارس الأهلية حول متطلبات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة بشكل عام كبيرة، وكذلك فيما يتعلق بمتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بمجال التواصل المشترك، ومجال المشاركات التطوعية، ومجال المشاركة في صنع القرار، ومجال المسؤولية المجتمعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين متوسطات استجابات أولياء الأمور تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمات تُعْزَى لمتغير المؤهل العلمي، ودخل الأسرة.

الكلمات المفتاحية: شراكة مجتمعية؛ أسرة؛ مدرسة؛ تعليم عام.

Abstract: The study aimed to identify the most important requirements of the community partnership between the family and the school in the light of the vision of Saudi Arabia (2030) from the point of view of the teachers and parents of the students in the schools of private education in Madinah. It used a descriptive approach, and a questionnaire was developed covering (28) paragraphs divided into four areas. It was applied to a sample of 596 teachers and parents, representing 292 teachers and 304 parents; The most important results: The degree of approval of teachers, parents of students in private schools in general, high, and with regard to the requirements of activating the community partnership in the field of joint communication, and the field of voluntary participation, and the area of participation in decision-making and the area of social responsibility.

Keywords: community partnership; family; school; public education.

* المؤلف المراسل: areejalsisi@gmail.com

1- مقدمة

شهد التعليم الكثير من التجارب التي تساهم في تقدمه وتطوره، ومن أبرزها الشراكة المجتمعية التي أثبتت فاعليتها في الارتقاء بالعملية التعليمية؛ حيث إنها تقوم بدور فعال وحيوي في الأوساط التربوية، من خلال العلاقة التبادلية القائمة بين المدرسة وأفراد المجتمع بشكل عام، والأسرة بشكل خاص، وتُعَدُّ المدرسة أول مؤسسة اجتماعية يبدأ منها إصلاح المجتمع؛ فهي تقوم على تعليم أفراد المجتمع وتربيتهم، ولها دور كبير في تنشئة الأفراد تربويًا وعقليًا من خلال مناهجها وأنشطتها التربوية (أحمد وعاشور والعمري، 2013).

ويرى درادكة والخوالدة والموني (2013) أن ارتباط المدرسة بمؤسسات المجتمع يساهم في نجاح المدرسة لتقديم رسالتها التعليمية والتربوية؛ حيث تقوم المدرسة بالعديد من الأنشطة الفعالة، مما يساهم بشكل كبير في زيادة التحصيل العلمي للطلاب، ورفع مستواهم السلوكي والأكاديمي، لذلك اهتمت أنظمة التعليم الناجحة عالميًا بالأسرة ودورها في العملية التعليمية والتنمية البشرية لأفراد المجتمع، بتوفير المعلومات عن البرامج والخدمات المقدمة من المدرسة، وتبادل الأفكار في مجالس الآباء والمراسلات بأنواعها، كما أن مشاركة الأسرة للمدرسة في العملية التعليمية يدل على مدى إلمامها بما تقوم به المدرسة من جهود تساهم في تحقيق الكثير من الغايات المنشودة (يحياوي، 2018)، فالأسرة هي المفتاح الأول لتربية الطفل وتعلمه، ورقيه، وسلوكه، وهي مصدر المحبة والدفء والاستقرار النفسي (العازمي والرشيدي والرشيدي، 2018).

وأكدت دراسة Gonzalez & Willems (2012) على أن الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تفيد في رفع مستوى التحصيل للطلاب، ومساعدتهم في تعديل سلوكهم، وتحقيق النجاح في الوسط المدرسي أو المجتمعي. كما يرى القطاونة والطعاني (2017) أن تطوير العملية التعليمية يعتمد بشكل كبير على مشاركة ولي الأمر والمجتمع في العملية التعليمية، كما تؤكد دراسة (هياق، 2017) على أن الحكم على نضج المجتمع في كل دولة يتم من خلال اهتمامها بالشراكة المجتمعية في الوسط التربوي، وتركيزها على المدرسة وتفاعلها مع مؤسسات المجتمع بما فيها الأسرة؛ حيث إن العملية التعليمية لم تعد مسؤولية المدرسة وحدها، بل أصبحت مسؤولية المجتمع بأكمله، فالشراكة المجتمعية هي علاقة بين طرفين أو أكثر، وتقوم على الاحترام وتبادل المنفعة (إبراهيم 2017)؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف المرجُوَّة من هذه الشراكة، كزيادة تحصيل الطلبة العلمي وازدهار عملية التعليم (الشمري، 2017).

وانطلاقًا من الدور المهم الذي تقوم به الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة؛ أكدت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على "إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، والعمل على بناء شخصيات أطفالهم ومواهبهم؛ ليكونوا عناصر فاعلة في بناء مجتمعهم" (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016، ص28).

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة استكمالًا للجهود المبذولة في تحقيق الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأسرة، والكشف عن أبرز متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة بما يحقق رؤية (2030) من وجهة نظر معلمات وأولياء أمور مدارس القطاع الخاص.

2- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تسعى وزارة التعليم إلى بناء شراكة فاعلة للمدرسة مع الأسرة والمجتمع، وذلك من خلال تطبيق مبادرة (ارتقاء)، وهي إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني لوزارة التعليم، والمنبثق من رؤية المملكة (2030) بموجب

قرار مجلس الوزراء رقم 362 وتاريخ 1437/9/1هـــــ، وقد ورد نصــها في رؤية المملكة تحت محور: (مجتمع حيوي) بأن: "من التزاماتنا دور أكبر للأسـرة في تعليم أولادها، وهدفنا هو إشـراك 30% من الأسـر في الأنشـطة المدرســـية بحلول 2020 م بإذن الله، وتمثلت رؤية المبادرة في الارتقاء بالعملية التعليمية وتطوير مهارات الأبناء الشـخصـية، وتعزيز القِيَم الأخلاقية، وتشـجيع الأسـر على المشـاركة مع المدرسـة في تربية الأبناء وتعليمهم، ورفع مسـتوى الثقة بما يقدمه المعلم، وبناء جسـور التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور وتحسـين الصـورة الذهنية لأداء المؤسسات التعليمية، وزيادة المنافسة الإيجابية بين المدارس"(وزارة التعليم، 2018).

وعلى الرغم من ذلك تؤكد دراســة الشــمري (2017) وجود ضــعفًا في العلاقة بين المدرســة والمجتمع المحلي، وأسندت ذلك دراسـة العتيق (2016) إلى ضـعف معايير الشـراكة بين إدارة التعليم ومؤسـسـات المجتمع. في حين يؤكد حسـين (2018) أن قلة معرفة بعض أولياء الأمور بالأهداف التي تسـعى المؤسـسـة التعليمية إلى تحقيقها يقلل من أهمية الدور الذي تقوم به المدرســة لتوثيق العلاقة بينها وبين الأســرة، ويُبْرِزُ الحاجة إلى تحديد متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.

وعليه تسـعى الدراسـة الحالية للتعرف على متطلبات تفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة بما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشـــراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمات مدارس التعليم الأهلي تبعًا لـ (المؤهل العلمي)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشـــراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة من وجهة نظر أولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي تبعًا لـــــ (المؤهل العلمي، دخل الأسرة)؟

3- أهداف الدراسة:

سـعت الدراسـة إلى تسـليط الضـوء على الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة، وذلك بالتعرف على متطلبات تفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة وفقًا لرؤية المملكة (2030) من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة، والتعرف على أثر متغير (المؤهل العلمي) لدى معلمات مدارس التعليم الأهلي، ومتغيرات (المؤهل العلمي، ودخل الأسرة) لدى أولياء أمور الطالبات، فيما يخص متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.

4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسـة في أنها قد تسـاهم في تحقيق التعاون الفعال بين الأسـرة والمدرسـة للنهوض بالعملية التعليمية، وتحســـين جودة المنتج التعليمي بما يتلاءم مع متطلبات ســـوق العمل، وذلك تزامنًا مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي أحد محاورها: (مجتمع حيوي)، وقد تسهم هذه الدراسة في تحديد متطلبات الشراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة، والارتقاء بالعملية التعليمية، والخروج بأفكار وتوصـيات تفيد أصـحاب القرار في وزارة التعليم.

5- مصطلحات الدراسة: تتمثل مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- **متطلبات (Requirements):** عرفها عبد الله وعبد القوي ونصر (2016، 527) بأنها: "الحاجات المختلفة من ضوابط ومواصفات، والتي يجب توافرها لتحقيق الأهداف الموضوعة.

ويُقصَد بالمتطلبات إجرائيًا أنها: الحاجات والأمور الأساسية التي تحتاجها المدرسة لتحقيق أهداف الشراكة بينها وبين الأسرة في المجتمع.

- **الشراكة المجتمعية (Community Participation):** هي: "التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة؛ لزيادة فاعلية كل منهما للارتقاء بالمستويات التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية"(وزارة التعليم، 1438، ص7).

ويقصد بالشراكة المجتمعية إجرائيًا أنها: العلاقة المشتركة والتعاون المستمر بين المدرسة والأسرة؛ من أجل تطوير العملية التعليمية، والارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب من جهة، والتواصل المشترك، وتنمية المسؤولية المجتمعية من جهة أخرى.

- **رؤية المملكة العربية السعودية (2030) (Vision of Kingdom of Saudi Arabia):** هي الرؤية التي وضعتها المملكة العربية السعودية لتتمكن من تحقيق الريادة على كافة المستويات، واشتملت على الكثير من الأهداف والاستراتيجيات التي يشترك في تحقيقها كلٌ من القطاع العام والخاص وغير الربحي. وتعتمد هذه الرؤية على ثلاثة محاور هي: المجتمع الحيوي، الاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتناسق بعضها مع بعض لتحقيق أهدافها والاستفادة من مرتكزاتها (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية،2016) وتتبنى الدراسة إجرائيًا هذا التعريف.

6- حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في القطاع الخاص (بنات) بجميع مراحله التعليمية بالمدينة المنورة؛ وذلك لسهولة الوصول إلى العينة، وقد طُبِّقَت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ، كما تتحدد الحدود البشرية للدراسة بالمعلمات؛ كونهن يمثلن محور العملية التعليمية إضافة إلى أولياء أمور الطالبات في هذه المدارس؛ لأن ولي الأمر يمثل أساس الأسرة وعمودها.

7- الإطار النظري للدراسة

يتضمن استعراض لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) ومدى ارتباطها بالشراكة، وتوضيح مفهوم الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وأهميتها، ومتطلبات نجاحها وأنواعها، واختتمت أدبيات الدراسة بعرض ومناقشة الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية.

7-1- رؤية المملكة العربية السعودية (2030) والشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة:

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية في رؤيتها المستقبلية (2030) على إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، وتتضمن الرؤية ثلاث محاور رئيسية: (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح) (مجلس الشؤون الاقتصادية، 2016).

وأصدرت وزارة التعليم الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة، والذي ركز على أهمية الشراكة المجتمعية في المدارس في: تعزيزِ الثقة والمسؤولية بين أطراف الشراكة، تبادلِ الخبرات بينهم واستثمار إمكاناتهم، زيادةِ فاعلية البرامج المقدمة من قبل المدارس، تطويرِ مهارات الأسرة في التعامل مع أولادها، الفخرِ بالإنجازات

والنجاحات بين أطراف الشراكة، وتحقيقِ التكامل في بناء شخصية الطلاب (مشروع تطوير 1، 1434هـ)، كما جاء منتدى الشراكة المجتمعية الخامس في مجال البحث العلمي "الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة (2030)"، المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (2017)، مؤكدًا على تعزيز الوعي المجتمعي بمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، ومعرفة الآليات والوسائل الكفيلة بتكامل الأدوار المجتمعية ودعم فرص نجاح رؤية (2030)، من خلال إشراك أولياء الأمور في العملية، وتطوير المخرجات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أن الرؤية ركزت على إشراك الأسرة في العملية التعليمية؛ لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وأن هذه الشراكة ستساهم في تحقيق محاور الرؤية وهي: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، ووطن طموح.

7-2- الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة:

تؤثر العلاقة بين المدرسة والأسرة تأثيرًا إيجابيًا على مستوى التحصيل العلمي للطلاب وتحسين العملية التعليمية، ويسهم ذلك في الربط بين ما يتلقاه الطالب في المدرسة وبين ما يتعلمه في المنزل، والذي يؤدي إلى بناء علاقة وثيقة بين المدرسة والأسرة (الحربي، 2013)، وتعتبر هذه العلاقة من أهم الآليات التي تساهم في تحسن مستوى السلوك والمواظبة لدى الطلاب، والتقليل من معدلات الرسوب والتسرب من المدرسة (الزكي ، 2010)، وعليه تعتبر الشراكة المجتمعية عاملًا مهمًا جدًا في نجاح العملية التربوية، نصَّت عليه العديد من الدول، فالطالب هو المستفيد الأول من هذه الشراكة، ويستطيع الآباء من خلاله كسب ثقة أولادهم واحترامهم (عوض، 2012).

وتنقسم الشراكة المجتمعية إلى نوعين رئيسيين هما (العازمي، 2014):

- **الشراكة المباشرة:** وتشتمل على التعاون المشترك بين أفراد المجتمع، ومؤسساته، فيما يتعلق بالعملية التنموية للدولة، ويأخذ هذا النوع عدة أشكال منها: استشارةُ الأسر في الاجتماعاتِ والمؤتمراتِ العامة واللامركزيةُ الإداريةُ في المؤسسات التي تقوم على التخطيطِ الإداريّ المحليّ، ووسائلُ الإعلام والاستباناتُ، والبحوثُ، والاستفتاءُ العامُّ حول القضايا.
- **الشراكة غير المباشرة:** ويقوم بها أشخاص مهتمون بمواضيعَ مختلفةٍ، أو مكلفون من مؤسسات معينة ومن أشكالها: معرفةُ ما يدور داخل المدرسة، والمشاركةُ في الأنشطة داخلها، مع تقديم بعض الوقت والجهد بشكل تطوعي، وأيضًا: الاهتمامُ برؤية المدرسة، رسالتِها، وبرامجها.

7-3- مفهوم الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وأهدافها:

تمثل العلاقة التي تقوم على مشاركة المسؤولية بين الأسرة والمدرسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ لتقوية مخرجات التعليم (ملكاوي والقضاة، 2018)، ويعتبرها preston (2011) نوعًا من التواصل بين المدرسة وأعضاء المجتمع: كأولياء الأمور، ومُقَدِّمِي الخدمات الاجتماعية، والشركات، التي تدعم بشكل مباشر أو غير مباشر الجوانب المادية، والاجتماعية، والعاطفية، والثقافية للطلاب، في حين اعتبرها أحاندو (2018) بأنها "رغبةُ واستعدادُ أفرادٍ وأسرٍ في المشاركة الفعالة في جهود تحسين التعليم، وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية" (396)، وعليه يتضح أن الشراكة هي علاقة قائمة بين عدة أطراف أو طرفين على الأقل، عن طريق

التواصل وتبادل المنفعة بين الأطراف، وتعتمد على مدى تفاعلهم ورغبتهم في تفعيل هذه الشراكة؛ لحل المشكلات القائمة، وتحقيق أهداف جديدة.

وتُسْـتَمَدُّ أهدافُ الشـراكة المجتمعية من أهداف التربية العامة لأي مجتمع: كالأهدافِ الدينية التي تتعلق بعقيدة الطالب، ومدى فهمه لها، والأهدافِ الثقافية والتربوية الداعمة لمعلومات ومهارات الطالب واللازمة لتعلمه بطريقة علمية وسـليمة، والأهدافِ الاجتماعية وما يحتاجه الطالب للتَكَيُّف مع مجتمعه، ومع أسـرته، ونَشْـرِ روح التعاون والتكاتف بين أفراد المجتمع (إبراهيم، 2017)، وتهدف الشـــراكة المجتمعية في مجال التعليم إلى التحكم بالمشكلات والـمُعَوِّقَات التي تؤثر بشكل سلبي على العملية التربوية، وتهيئة أفراد المجتمع لمواجهة الحياة، وتوفير الموارد اللازمة التي تحتاجها المؤسسة التعليمية للحصول على مخرج ذي جودة عالية، وإصلاح مدخلات التعليم من مناهج، وإدارة مدرسية، ومعلمين وغيرها (هياق، 2017).

في حين تتمثل أهداف الشـراكة المجتمعية في ضـوء أهداف رؤية المملكة العربية السـعودية 2030 في العمل على إشـراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، ومسـاعدتهم في بناء شـخصـيات أطفالهم ومواهبهم؛ لكي يكونوا عناصـــر فاعلة في خدمة المجتمع وبنائه، وتشـــجيع الأســـر على تبَنِّي ثقافة التخطيط بما يتناســـب مع الإمكانات المتاحة، وبما يمَكِّنُها من توفير احتياجات أولادها والعناية بهم على أكمل وجه، حيث يمثل اهتمام الآباء بتعليم أولادهم ركيزة أســاســية للنجاح، والعمل على تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها؛ لبناء مجتمع قوي ومنتج، معتزين بالهوية الوطنية، وفخورين بالإرث الثقافي العريق في بيئة إيجابية جاذبة.

7-4- مقومات الشراكة بين الأسرة والمدرسة ومبادئها:

تقوم الشراكة بين المدرسة والمجتمع على العديد من الأطراف مثل: إدارة المدرسة، أولياء أمور الطلاب بعض القطاعات الحكومية: كإدارة الدفاع المدني، وزارة الداخلية، إدارة مكافحة المخدرات، المســجد، وزارة الصــحة وزارة الزراعة، رجال الأعمال، القطاع الخاص، مراكز الأبحاث العلمية، الجامعات، وغيرها من الوزارات والقطاعات (النوح، 2015)، وحددت وزارة التعليم أطراف المشاركة المجتمعية، والمتمثلة في الأسرة، مؤسسات القطاع العام، مؤسسات القطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني (الروقي، 2014)، ويعتمد نجاح الشراكة بين أولياء الأمور والمدرسـة على الاحترام المتبادل بين أولياء الأمور، والإدارة المدرسـية، وتقدير جهود المعلمين المبذولة في سـبيل تعليم الطلاب، تعزيز المسؤولية المتبادلة، والاحترام (إبراهيم، 2016)، وتشمل الشراكة المجتمعية طبيعة السكان والهيئات والمؤسسات والمنظمات، في جميع المستويات الإدارية، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات في الشـراكة المجتمعية، فهي عملية واقعية، ويتم تطبيقها بما يتلاءم مع الوضـع الاقتصـادي، السـياسـي، والثقافي السـائد لدى المجتمع (العازمي، 2014)، وعليه يتضـح أن الشراكة بين الأسرة والمدرسـة لها عدة مبادئ يجب أن تتوفر في أطراف الشـــراكة: كالاحترام المتبادل، الســـعي نحو الأفضـــل للطلاب تعزيز المســـؤولية المجتمعية، والمشاركة في صنع القرار واتخاذه، بالإضافة إلى أن الشراكةُ عمليةً واقعيةً.

7-5- متطلبات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة:

تتعدد آليات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسـة، كزيارةِ أولياء الأمور للمدرسـة بشكل منتظم، والاستفادةِ من خبرات الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمشاركةِ في الأنشطة المدرسية المختلفة، وإنشاءِ مخيمات دراسية، بالإضافة إلى الاهتمامِ بالتراث العريق وإنشـاء متاحف داخل المدرسـة، مما يسـاعد أولياء الأمور على التواصـل الفَعَّال مع المدرسـة (يحياوي، 2018)، وبشـكل عام تتواصـل المدرسـة مع الأسـرة عن طريق: النشـراتِ، الرسـائلِ، التقاريرِ

الدوريةِ، المقابلاتِ الشـــخصـــيةِ، التقنياتِ الحديثةِ: كالبريدِ الإلكتروني، الجوالاتِ، والموقعِ الإلكتروني للمدرســـة (ملكاوي والقضاة، 2018).

ومن المتطلبات التي تسعى الأسرة إلى توفيرها؛ حتى تساهم في الشراكة مع المدرسة: مدى اهتمامها بالرعايةِ الصـــحيةِ، والتغذيةِ الســـليمة لأولادها، وتوفيرُ الاحتياجات اللازمة لهم، مع محاولةِ تَفَهُّمِ احتياجاتهم الأســـاســـية وتوفيرها مثل: التقديرِ، المحبةِ، المدحِ، الشـــكرِ، الدعمِ النفســـيّ الذي يؤثر بشـــكل كبير في مســـتوى التحصـــيل للطلاب، ومســـاعدتِهم في اختيار الأصـــدقاء الصـــالحين، وتَقَبُّلِ الانتقادات والأفكار المتناقضـــة ومســـاعدتِهم على التكَيُّفِ مع المجتمع، وتنمية الهوية الدينية والوطنية لديهم، ولا يكتمل دور الأســـرة بدون التواصـــل المســـتمر مع المدرســـة، والمتابعة، والعلاج المبكر لمشـــكلات الطلاب (يحياوي، 2018)؛ ويتضـــح مما ســـبق أنه يمكن تقســـيم متطلبات نجاح الشراكة بين الأسرة والمدرسة إلى أربعة أقسام التواصل المشترك، المشاركة التطوعية، المشاركة في المسؤولية الاجتماعية، والمشاركة في صنع القرار.

7-6- المسؤولية المجتمعية وعلاقتها بالشراكة المجتمعية:

تمثل المسؤولية الاجتماعية الجانب الاجتماعي من شخصية الفرد، وهي مسؤوليته عن المجتمع الذي يعيش فيه وعن ذاته، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بأخلاقه ووعيه الاجتماعي، ومدى ثقته بنفسه، وإحساسه بالهوية (الزبيدي ، 2012)، وتعتبر المسؤولية المجتمعية مجالًا متعددَ التخصصات، ويجمع بين النمو الاقتصادي، وتحسين البيئة، وتنمية رأس المال الاجتماعي، بالإضـــافة إلى التحســـن المســـتمر والفَعَّال للمنظمة، وفرض التصـــرف بكفاءة من خلال المسـؤولية البيئية والمجتمعية (الخليوي، 2016)، ومن خلال معرفة شـبكة العلاقات الاجتماعية للفرد يمكن تحديد مجالات المسـؤولية المجتمعية في ثلاث مجالات: المسـؤولية في مجال الأسـرة، المتمثلة في مسـؤولية الفرد تُجاهَ أسرته، أقاربه، أولاده، ومنزله، ثم المسؤولية في مجال الدراسة، وتعني مسؤولية الفرد تُجاهَ المدرسة وما تحويه من معلمين، وتلاميذ، والمباني المدرســـية، وأخيرًا المســـؤولية في مجال المجتمع، وهي التزامات الفرد ومســـؤوليته تُجاهَ أفراد المجتمع، ممتلكاته، المرافق العامة، والقضايا المجتمعية (الزبيدي، 2012).

8- الدراسات السابقة

اهتم العديد من الباحثين بالشـراكة المجتمعية على المسـتويين العربي والعالمي؛ فتناولت عددٌ من الدراسـات مجالاتِ الشـراكةِ المجتمعية ومُعَوِّقاتها، وأخرى تناولت دور الإدارة المدرسـية في الشـراكة المجتمعية، فيما بحثت دراسـات أخرى في متطلبات تفعيل الشـراكة المجتمعية، ودعت إلى تفعيل العلاقة بين المدرسـة والمجتمع، وتوثيق العلاقة بين المدرسـة والمجتمع خاصـة الأسـرة، وقد تم عرض الدراسـات السـابقة (العربية والأجنبية) تبعًا لتسـلسـلها الزمني: الحديث ثم القديم، كما يلي:

هدفت دراسة ملكاوي (2018) إلى الكشف عن واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى بالأردن، متبعة المنهج الوصـــفي التحليلي، باستخدام استبانة موزعة على (62) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية؛ وتوصلت إلى أن تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة يحتاج إلى تخطيط وتأهيل أطراف الشراكة، وضرورة نشر الوعي الكافي حول أهمية الشراكة في التربية والتعليم.

في حين حَدَّدَت دراســـةُ طلافحة (2017) وجهاتِ نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء الكورة بالأردن حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية، وأثر متغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي

على ذلك الدور، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على عَيِّنَة عشوائية من (250) معلمًا ومعلمة؛ وكان من أهم النتائج: أن تقديرات أفراد العَيِّنَة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع جاءت بدرجة متوسطة، ويعتمد دور الإدارة المدرسية على: فتحِ المدرسة للمجتمع بكامله، وتقديمِ دورات تدريبية للطلاب والمجتمع.. وأوصت بالاهتمام بمشاركة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في تفعيل المشاركة المجتمعية.

وحَدَّدت دراسةُ الغامدي (2015) مجالاتِ المشاركة المجتمعية بمدارس الهيئة الملكية بينبع، ومُعَوِّقَاتها وآلِيَّات تفعيلها، ودرجةَ تأثيرِ متغيرِ المرحلة التعليمية، وطبيعةِ العملِ، وعددِ سنواتِ الخبرة على محاور الدراسة. مستخدمةً المنهج الوصفي، ومطبقة أداةُ الدراسة على عَيِّنَة عشوائية بلغ عدد أفرادها (108) مدراء ووكلاء ومعلمين؛ وتمثلت أهم النتائج في أن مشاركة المجتمع للمدرسة ضعيفة جدًّا في جميع المجالات، واتفق أفراد العَيِّنَة بشكل كبير على فوائد المشاركة المجتمعية للمدرسة، وعلى آلِيَّات تفعيل المشاركة المجتمعية، وأوصت الباحثة بضرورةِ التغلبِ على المُعَوِّقَات المتعلقة بالمشاركة المجتمعية وإعطاءِ مدراء المدارس صلاحيةً بعمل مشاركات مجتمعية فاعلة.

وتعرفت دراسة الزبيدي (2012) على دور مدير مدارس المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وتحديد واقع أداء مدراء المدارس الثانوية لأدوارهم المتعلقة بتعزيز المسؤولية المجتمعية، وتقديم استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مدراء المدارس الثانوية تُجاهَ المسؤولية المجتمعية، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغ عدد أفراد العَيِّنَة العشوائية الطبقية (216) معلمًا؛ وتمثلت أهم النتائج في ضرورة تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب والأسرة، وتشجيع الطلاب على ترشيد استخدام المياه والكهرباء؛ كونهم قدوة حسنة لأقاربهم.

وهدفت دراسة الغرايبة (2012) إلى التعرف على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة؛ لتحقيق الأهداف التربوية، والتغلب على الفاقد التعليمي، من خلال تفعيل المشاركة بين الأسرة والمدرسة، واستخدمت الدراسة استمارتين، وتوصلت الدراسة إلى قلة التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور؛ وذلك بسبب ظروفِ الوظيفة والعمل وقِلَّةِ الوعي بأهمية مشاركة المدرسة، كما أجمع أولياء الأمور على أن التعاون بين الأسرة والمدرسة، يساهم في حل مشكلات الطالب، وتعديل السلوكيات الخاطئة لديه.

وعلى الجانب الآخر اهتمت دراسة Nitecki (2016) بالتعرف على واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وخاصةً في مرحلة ما قبل المدرسة، في مدرسة Millcreek في الولايات المتحدة الأمريكية، مستخدمة المنهج النوعي الاستقرائي، وأجريت المقابلات مع عدد من المعلمين وأولياء الأمور، وركزت الملاحظة على متابعة الفصول الدراسية ومراقبتها، وتم تحليل الوثائق الخاصة بالاجتماعات المدرسية؛ وتمثلت أهم النتائج في أن المدرسة تقوم بالتواصل مع أولياء الأمور بشكل مستمر.

وهدفت دراسة Record (2012) إلى تطوير الشراكة المجتمعية الناجحة للمدارس التي تدعم تحسين التحصيل الأكاديمي، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية العامة، المعلمين، وأولياء الأمور، وكذلك التعرف على المُعَوِّقَات التي تعيق تطوير وتنفيذ هذه الشراكة، والفوائد الناجمة عنها، واعتمدت على المقابلات أداةً للدراسة، وطُبقت على عَيِّنَة من (25) مَدْرَسةٍ ابتدائية عامة قامت بتفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع؛ وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: من السمات الشائعة للشراكة المجتمعية: ارتفاعُ مستوى تحصيل الطلاب، وإيجادُ علاقة إيجابية وتعاونية، وتَوَفُّرَ المنافع المتبادلة.

وتعرفت دراسةHogue (2012) على كيفية بناء العلاقات بين المدرسة والمجتمع في ضوء الشراكة المجتمعية، وتوضيح الدور الذي يقوم به قائد المدرسة وموظفو الدعم وأفراد المجتمع في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع، مستخدمة منهج دراسة الحالة؛ وأكدت وجودَ أساس قوي للشراكة بين المدرسة والمجتمع عن طريق الالتزام بالسياسة المفَوَّضة والتركيز على الأهداف المتمحورة حول الطالب.

9 – الطريقة والأدوات

- **منهج الدراسة:**

استخدم المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويُعَبِّر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كميًّا.

- **مجتمع الدراسة وعينته:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من معلمات، وأولياء أمور الطالبات في مدارس القطاع الخاص بجميع مراحله بالمدينة المنورة، والبالغ عددهن (1021) معلمة، و(9303) ولي أمر.

وتمثلت عَيِّنَة الدراسة العشوائية البسيطة من معلمات وأولياء أمور الطالبات في مدارس القطاع الخاص للبنات بالمدينة المنورة؛ بوصفهم الأفراد المعنيين بالشراكة المجتمعية، وحُدِّد حجمُ العَيِّنَة من خلال الجداول الإحصائية عند مستوى (0.05) لكلٍّ من عَيِّنَة المعلمات وعينة أولياء الأمور، وعليه فقد تم استخدام الجدول التالي لتحديد حجم العَيِّنَة (القحطاني وآخرون،2013، 282):

جدول (1) تحديد حجم العينة

حجم المجتمع	حجم العَيِّنَة عند مستوى دلالة 0.05	حجم المجتمع	حجم العَيِّنَة عند مستوى دلالة 0.05
1000	278	10000	370
2000	322	50000	381
3000	341	100000	383
5000	357	500000 وأكثر	384

وعليه فقد تم تحديد عدد أفراد عَيِّنَة الدراسة بـ 596 معلمة وولي أمر، حيث مُثِّلت بـ (292) معلمة و(304) ولي أمر، وتم توزيعها حسب متغيرات الدراسة كما توضحها الجداول والأشكال الآتية:

أ- توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير المسمى:

جدول (2) توزيع أفراد عَيِّنَة الدراسة وفقا لمتغير المسمى

المسمى	العدد	النسبة
معلمة	292	0.49
ولي أمر	304	0.51
المجموع	596	100

يتضح من الجدول **(2)** توزيع أفراد عَيِّنَة الدراسة حسب متغير المسمى، حيث كانت العَيِّنَة من المعلمات بنسبة 49%، ومن أولياء الأمور بنسبة 51%.

ب- توزيع أفراد عَيِّنَة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل: يتضح من الجدول (3): توزيع أفراد عَيِّنَة الدراسة حسب متغير المؤهل الدراسي، حيث كانت العَيِّنَة من حملة مؤهل أقل من ثانوي بنسبة 3%، والثانوي بنسبة 14.6% وحملة مؤهل البكالوريوس بنسبة 74.7%، ومن الدراسات العليا بنسبة 7.7%.

جدول (3) توزيع أفراد عَيِّنَة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة
دون ثانوي	18	3.0
ثانوي	87	14.6
بكالوريوس	445	74.7
دراسات عليا	46	7.7
المجموع	596	100

- **أداة الدراسة:** تحقيقًا لهدف الدراسة، المتمثل في التعرف على متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة؛ فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وتم إعدادها وفقًا لعدة خطوات موضحة فيما يلي:

أ- خطوات بناء أداة الدراسة:

لإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) تم مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم تقسيم أداة الدراسة إلى جزأين هما:

- **الجزء الأول:** وتضَمَّن البيانات الأولية عن أفراد عَيِّنَة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الحالية، وهي: (المسمى، المؤهل العلمي، الدخل).
- **الجزء الثاني:** وتضَمَّن فقرات الاستبانة التي بلغت 29 فقرة موزعة على أربع مجالات كما يوضح جدول رقم (4).
- **الأداة في صورتها الأولية:**

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (29) فقرةً موزعةً على أربع مجالات، والجدول التالي يوضح توزيع عدد فقرات مجالات الاستبانة؛ حيث تم تصميم عبارات استبانة الدراسة وفقًا لمعيار مقياس ليكرت الخماسي؛ لقياس درجة الموافقة حول على متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030)، وهو (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث تعطى درجة الاستجابات الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والملحق (1) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية.

جدول (4) توزيع فقرات استبانة الدراسة بصورتها الأولية حسب مجالاتها

المجالات	عدد الفقرات
المجال الأول: التواصل المشترك	8
المجال الثاني: المشاركات التطوعية	7
المجال الثالث: المشاركة في صنع القرار	5
المجال الرابع: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	9
المجموع	29

صدق أداة الدراسة:

تُعَدُّ الأداة البحثية صادقة إذا قاست الظاهرة التي أعدت لقياسها فعلًا وليس شيئًا آخر؛ وعليه فقد اعتمد للتحقق من صدق الاستبانة- على طريقتين:

- **أولا: الصدق الظاهري:**

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها، عُرِضَت في صورتها الأولية على مجموعة من المحَكَّمين والخبراء المختصين، والملحق (4) يوضح أسماء المحَكَّمين، ودرجاتهم العلمية، وتخصصاتهم، وَجِهات عملهم. وتم تعريفهم بهدف البحث، وطُلِبّ منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمجال المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضِعَت من أجله، وقد أبدى المحَكَّمون آراءهم حول مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى ملاءمتها وقدرتها على قياس ما وُضِعَت لقياسه، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من 80% من عدد المحَكَّمين، حيث أُجْرِيَت بعض التعديلات، منها: حذف فقرة من المجال الأول، وبعض الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من 28 فقرة جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

- **ثانيًا: صدق الاتِّسَاق الداخلي لأداة الدراسة:**

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة أصبحت جاهزة للتطبيقِ الاستطلاعي على العَيِّنَة الاستطلاعية، وحسابِ صدق الاتِّسَاق الداخلي، وبتطبيق الصورة الأولية للاستبانة بعد تحكيمها من المحَكَّمين على عَيِّنَة استطلاعية حجمها (30) معلمة وولي أمر، استخدم معامل ارتباط "بيرسون" لحساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس مجالات الاستبانة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول:

جدول (5) معامل ارتباط بيرسون بين درجة مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المجالات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
المجال الأول: التواصل المشترك	7	0.86	دالة**
المجال الثاني: المشاركات التطوعية	7	0.92	دالة**
المجال الثالث: المشاركة في صنع القرار	5	0.92	دالة**
المجال الرابع: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	9	0.94	دالة**

** يعني معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة مرتبطةٌ ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث بلغت معاملات الارتباط للمجالات (0.86، 0.92 ، 0.92، 0.94) على الترتيب، مما يثبت صدق الاستبانة ومجالاتها، وأيضًا حُسِب صدقُ الاتِّسَاق الداخلي لكل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجالها، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (6) معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية له

متطلبات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة				
المتطلبات	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أولًا: التواصل المشترك	1	0.69**	5	0.82**
	2	0.73**	6	0.72**
	3	0.75**	7	0.82**
	4	0.78**		
ثانيًا: المشاركات التطوعية	8	0.71	12	0.81
	9	0.77	13	0.83
	10	0.84	14	0.79
	11	0.74		
ثالثًا: المشاركة في صنع القرار	15	0.87	18	0.84
	16	0.88	19	0.88
	17	0.90		
رابعًا: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	20	0.68	25	0.87
	21	0.66	26	0.79
	22	0.84	27	0.87
	23	0.81	28	0.86
	24	0.83		

** يعني معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات ارتباط بيرسون للفقرات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع القِيَم لمعاملات الارتباط مرتفعة؛ مما يدل على ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمجال الذي تنتمي إليه، واتِّسَاق فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة ويسهم في وجود درجة عالية من صدق الاتِّسَاق الداخلي للاستبانة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون في مجال التواصل المشترك بين (0.69–0.82)، أما مجال المشاركات التطوعية فقد تراوحت بين (0.71–0.84) بينما مجال المشاركة في صنع القرار فقد تراوحت بين (0.84–0.90)، وتراوحت معاملات الارتباط في مجال المشاركة في المسؤولية المجتمعية بين (0.66–0.87).

ج- ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات الاستبانة ومجالاتها تم تطبيق الاستبانة على عَيِّنَة استطلاعية حجمها (30) معلمةً وولي أمر واستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" للتأكد من ثبات أداة الدراسة فكانت معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة، كما هو موضح بالجدول (7):

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة ومجالاتها

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول: التواصل المشترك	7	0.87
المجال الثاني: المشاركات التطوعية	7	0.89
المجال الثالث: المشاركة في صنع القرار	5	0.92
المجال الرابع: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	9	0.93
المجموع	28	0.97

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات الاستبانة ومجالاتها يتمتع بثبات مرتفع؛ مما يجعل الاستبانة ثابتة وصالحة للتطبيق على عَيِّنَة الدراسة، حيث بلغ الثبات الكلي للاستبانة (0.97) وهي قيمة مرتفعة للثبات.

د- الأداة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت أداة الدراسة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية، حيث بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (28) فقرةً موزعةً على أربع مجالات، موضحة بالجدول رقم (8)، والملحق رقم (2) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المجالات بالصورة النهائية:

جدول (8) توزيع فقرات استبانة الدراسة بصورتها النهائية حسب مجالاتها

مجالات الاستبانة	عدد الفقرات
المجال الأول: التواصل المشترك	7
المجال الثاني: المشاركات التطوعية	7
المجال الثالث: المشاركة في صنع القرار	5
المجال الرابع: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	9
المجموع	28

- **طريقة تصحيح الاستبانة ومَحَكّ تفسير النتائج:**

لتسهيل تفسير نتائج الدراسة، والحكم على درجة موافقة عَيِّنَة الدراسة، وتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ تم إعطاء وزن للبدائل: (غير موافق بشـــدة وتعطى الرقم 1، وغير موافق وتعطى الرقم 2، محايد وتعطى الرقم 3، موافق وتعطى الرقم 4، موافق بشـدة وتعطى الرقم 5)، وفي ضـــوئها تم وضـــع محكِّ تفســـير النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (9) محك تفسير نتائج فقرات الاستبانة

الفئة	1.80-1	2.60-1.81	3.40-2.61	4.20-3.41	5-4.21
درجة الموافقة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا

- **إجراءات تطبيق أداة الدراسة:**

بعد أن تم التحقق من صـدق وثبات أداة الدراسـة، وأصـحبت جاهزة للتطبيق، تم القيام ببعض الإجراءات والخطوات المتعلقة بتطبيق أداة الدراسة من خطاب رسمي موجه من الجامعة لتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة على عَيِّنَة الدراسة.

- **أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من عَيِّنَة الدراسة؛ تم تفريغ البيانات في الحاسب الآلي، باستخدام الحزم الإحصـائية للعلوم الاجتماعية التي يرمز إليها اختصـارًا بالرمز (SPSS)، واسـتخدام الأسـاليب الإحصـائية المناسـبة لطبيعة الدراسـة وأهدافها ومعالجة بياناتها، وهي: معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ لقياس معامل ثبات الاستبانة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlathion Coeffint)؛ لحساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعْدِ الذي تنتمي إليه؛ لمعرفة صـدق الاتِّسَـاق الداخلي لأداة الدراسـة، والتكرارات، النسـب المئوية،

الجداول، والأشكال البيانية؛ لوصف خصائص عَيِّنَة الدراسة، المتوسطات الحسابية الموزونة (Weighted Mean)؛ لمعرفة المتوسط لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة على عبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة، الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراســـة، واختبار تحليل التباين الأُحَادي (one way anova)؛ للتعرف على الفروق في متغير المؤهل العلمي، ودخل الأسرة.

10- النتائج ومناقشتها

- أولًا: متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة بشكل عام:

للتعرف على درجة موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للاستبانة ولكل مجال من مجالاته ورُتِّبَت حسب المتوسط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (10) قيم المتوسط والانحراف المعياري لمتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	المجال الأول: التواصل المشترك	4.155	0.679	كبيرة	1
2	المجال الثاني: المشاركات التطوعية	3.801	0.814	كبيرة	3
3	المجال الثالث: المشاركة في صنع القرار	3.642	0.987	كبيرة	4
4	المجال الرابع: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	3.875	0.836	كبيرة	2
	الكلي	3.885	0.749	كبيرة	

يتضح من الجدول أعلاه المتوسطُ الحسابي والانحرافُ المعياري لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة للدرجة الكلية للاستبانة ولكل مجال من مجالاته، ويلاحظ من الجدول أن متوسط درجة موافقة عَيِّنَة الدراسة على متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة كان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3.885)، وهذا يدل على أهمية تلك المتطلبات من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة؛ لما لها دور في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، كما يتضح أن مجال التواصل المشترك تَصَدَّر باقي المجالات حيث بلغ متوسطة (4.155) وبدرجة كبيرة، وقد يعود هذا إلى أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة؛ كَوْنَ المدرسة تقوم بدور مهم في تنمية المجتمع وتَقَدُّمِهِ ورُقِيِّهِ من خلال إعداد أفراده الإعداد السليم.

ويأتي في المرتبة الثانية مجالُ المشاركة في المسؤولية المجتمعية، حيث حصل على متوسط بلغ (3.875) وبدرجة كبيرة، وقد يُعْزَى ذلك إلى أن جميع أفراد المجتمع ومؤسســـاته -كالمدارس- مســـؤول عن خدمة هذا المجتمع، وقد يعود إلى أهمية التعاون والتشارك من قِبَلِ الجميع في مواجهة مشكلات المجتمع، ويأتي في المرتبة الثالثة مجالُ المشاركات التطوعية بمتوسط بلغ (3.801)، وقد يُعْزَى ذلك إلى عظمة العمل التطوعي وأهميته في تماسك المجتمع، بما يحققه من خَلْقِ قيم المبادرة والعمل التطوعي لدى الأبناء.

وحصل على المرتبة الأخيرة مجالُ المشاركة في صنع القرار، حيث حصل على متوسط بلغ (3.642) وعلى درجة موافقة كبيرة من وجهة نظر عَيِّنَة الدراســـة، وقد يُعْزَى ذلك إلى إشـــراكِ إدارةِ المدرســـةِ المجتمعَ في بعض القضـــايا التي يمكن أن يشـــترك فيها أولياء الأمور، مثل: حَلِّ بعض المشـــكلات، واســـتشـــارة المجتمع في بعض

القضايا، وحصل على الترتيب الأخير؛ لأن بعض القرارات تعود لصلاحيات المدرسة ولا تتطلب إشراك المجتمع فيها.

- **ثانيًا: الإجابة عن السؤال الأول بما يتعلق بمجال التواصل المشترك:**

تضَمَّن هذا المجالُ (7) فقراتٍ لتحديد مدى الحاجة لمجال التواصل المشترك للشراكة بين الأسرة والمدرسة، وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة على درجة فقرات المجال، ورُتِّبَت الفقرات حسب المتوسط الحسابي، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (11) قِيَمُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مجال التواصل المشترك

م*	يتطلب نجاح الشراكة بين الأسرة والمدرسة إلى: أولًا: التواصل المشترك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تُفَعِّلُ المدرسة وسائلَ التواصل الاجتماعي؛ لدعم الشراكة المجتمعية مع الأسرة.	4.250	0.795	كبيرة جدا	3
2	تُوفِّرُ المدرسة بياناتٍ للاتصال بأولياء الأمور.	4.480	0.677	كبيرة جدا	1
3	تمتلك المعلمات مهارات التواصل الفعال مع أولياء الأمور.	4.045	0.952	كبيرة	5
4	ترسل المدرسة تقارير دورية لأولياء الأمور؛ لتوضيح مستوى أولادهم.	4.366	0.874	كبيرة جدًا	2
5	توظف المدرسة وسائل التواصل الاجتماعي لدعم الشراكة المجتمعية مع الأسرة.	4.185	0.873	كبيرة	4
6	تتبادل المعلمات وأولياء الأمور (الأمهات) الزيارات في المناسبات المختلفة.	3.809	1.074	كبيرة	7
7	تستفيد المدرسة من التغذية الراجعة لآراء أولياء الأمور حول تواصلهم المشترك مع المدرسة.	3.950	1.008	كبيرة	6

م*: ترتيب العبارة حسب ورودها في الاستبانة.

يتضح من الجدول أعلاه المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في مجال التواصل المشترك حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.809 – 4.480)، وتفاوتت درجة الموافقة ما بين كبيرة جدًّا وكبيرة، مما يدل على أن التواصل المشترك له دور كبير جدًّا في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، كما يتضح ترتيب فقرات مجال التواصل المشترك حسب المتوسط ودرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة عليها، حيث يُلاحظ من الجدول أن الفقرة الثانية التي نصت على "توفر المدرسة بيانات للاتصال بأولياء أمور الطلبة" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.480)، وبدرجةِ "كبيرةٍ جدًّا"؛ وقد يعزى ذلك إلى أهمية وجود دليل يحتوي بيانات وأرقام هواتف أولياء أمور الطلبة في كل مدرسة للتواصل معهم؛ عند حدوث أي مشكلة مع أولادهم، وأثناء الاجتماعات مع أولياء الأمور ومجالس الآباء، وعند مناقشة بعض الأمور التي تساعد على نجاح المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ملكاوي، 2018) في ضرورة استخدام وسائل التواصل المختلفة سواء مباشرة أو وسائل التواص الاجتماعية الحديثة.

وحصلت على المرتبة الثانية الفقرةُ الرابعةُ التي نصت على: "ترسل المدرسة تقارير دورية لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أولادهم"، فبلغ متوسطها (4.366) ودرجةَ "كبيرة جدًّا" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، وقد يعود هذا إلى اهتمام إدارة المدرسة بمتابعة تقييم الطلبة، وإشراك أولياء الأمور في الاطلاع على مستوى أولادهم؛ حتى يتم مساعدة المدرسة في تحفيز الطلبة، وتحسين تَعَلُّمِهِم، وحتى يكون ولي الأمر مُطَّلِعًا على مستوى تحصيل أولاده أولًا بأول؛ حتى لا يلقي اللوم على المدرسة إذا كان المستوى التعليمي لأولاده منخفضًا.

وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرةُ السابعةُ التي نصَّت على أن "تستفيد المدرسة من التغذية الراجعة لآراء أولياء الأمور حول تواصلهم المشترك مع المدرسة" وحصلت على درجةِ "كبيرةٍ"، ومتوسطٍ بلغ (3.950)، وقد يُعْزَى ذلك إلى الآراء السليمة التي قد يعطيها ولي الأمر، والتي قد تساعد في تحسين أداء المدرسة والعملية التعليمية؛ كَوْنَ ولي الأمر أحد أطراف صناعة القرار في المدرسة في بعض القضايا.

وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة السادسة، ونصَّت على: "تتبادل المعلمات وأولياء الأمور (الأمهات) الزيارات في المناسبات المختلفة" وحصلت على متوسطٍ بلغ (3.809) ودرجةِ "كبيرةٍ" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المجتمع الذي تربط العلاقات الأسرية بين أفراده ومعظم أولياء الأمور؛ حيث تربطهم علاقات اجتماعية مع بعض المعلمين وقد تحْدُثُ مناسباتٌ تجمع المعلمات مع أمهات الطالبات، والتي قد يُناقَشُ فيها بعضُ المواضيع التي تتعلق بالمدرسة؛ وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغرايبة(2012) التي توصلت إلى قلة التواصل بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور.

- **ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول بما يتعلق بمجال المشاركات التطوعية:**

تضمن هذا المجال (7) فقرات لتحديد مدى الحاجة للمشاركات التطوعية، واستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة على درجة فقرات المجال، ورُتِّبَت الفقرات حسب المتوسط الحسابي، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (12) قِيَمُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مجال المشاركات التطوعية

م	ثانيًا: المشاركات التطوعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تُحَفِّزُ المدرسة المتطوعين من أولياء الأمور القائمين على الشراكة ماديًا.	3.686	1.105	كبيرة	6
2	تُحَفِّزُ المدرسة المتطوعين من أولياء الأمور القائمين على الشراكة معنويًا.	4.057	0.879	كبيرة	2
3	يعمل أولياء الأمور بروح الفريق في تطبيق برامج الشراكة مع المدرسة.	3.842	1.010	كبيرة	3
4	تُشَجِّعُ المدرسة أولياء الأمور على المشاركة في مجالس الأمهات.	4.164	0.909	كبيرة	1
5	يشارك أولياء الأمور في ورش عمل لتدريب الطالبات في المجال المهني.	3.706	1.122	كبيرة	5
6	تُوَفِّرُ المدرسة الموارد الكافية لخدمة المتطوعين.	3.723	1.073	كبيرة	4
7	تنشئ المدرسة لجانًا لجمع المساهمات العينية من الأسر.	3.424	1.158	كبيرة	7

يتضح من الجدول أعلاه المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في مجال المشاركات التطوعية حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.424 – 4.164)، وكانت درجة الموافقة كلها كبيرة من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، أي أن العمل التطوعي التشاركي له دور كبير في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، ويتضح –كذلك– من الجدول أعلاه ترتيبُ فقرات مجال المشاركات التطوعية حسب المتوسط ودرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة عليها، حيث يلاحظ من الجدول أن الفقرة الرابعة التي نصت على "تشجع المدرسة أولياء الأمور على المشاركة في مجالس الأمهات" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.164) وبدرجةِ "كبيرةٍ" من وجهة نظر المعلمات والأمهات، وقد يُعْزَى ذلك إلى أهمية مجلس الأمهات في مناقشة قضايا المدرسة، وأدائها، ومستوى العملية التعليمية فيها، وقد

يعود ذلك إلى وعي مديرات المدارس بأهمية مجلس الأمهات وأهمية اشتراكهن في مناقشة بعض القضايا المهمة التي قد تلعب فيها الأمهات دورًا في تحسين أداء المدرسة.

وحصلت على المرتبةِ الثانيةِ الفقرةُ الثانيةُ التي نصَّت على: "تُحَفِّزُ المدرسة المتطوعين من أولياء الأمور القائمين على الشراكة معنويًّا"، وحصلت على متوسطٍ بلغ (4.057) ودرجةَ "كبيرة" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة وقد يعود هذا إلى اهتمام إدارة المدرسة بالتحفيز والتشجيع المعنوي لأولياء الأمور والأمهات للمشاركة في الخدمة التطوعية، بالمشاركة مع المدرسة لخدمة المجتمع، وتقديم الأعمال التطوعية؛ لما لها من دور كبير في نفع للمجتمع.

وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة الفقرةُ الأولى ونصَّت على: "تُحَفِّزُ المدرسة المتطوعين من أولياء الأمور القائمين على الشراكة ماديًّا" وعلى درجةِ "كبيرةٍ" ومتوسطٍ بلغ (3.686)؛ ويعود ذلك إلى أهمية التشجيع والتحفيز المادي لاستمرار عطاء المتطوعين ومساعدتهم، ويمكن إسناد حصول هذه الفقرة على الترتيب قبل الأخير إلى ضعف الإمكانيات المادية لدى المدرسة، أو إلى أن أولياء الأمور المتطوعين يمارسون أعمالهم بشكل تطوعي، ولا ينتظرون التشجيع والمكافآت المادية؛ كَوْنَ هذا واجبَهم تُجاهَ المدرسة.

وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرة السابعة التي نصت على "تنشئ المدرسة لجانًا لجمع المساهمات العينية من الأسر" وبلغ متوسطها (3.424) وبدرجةِ "كبيرةٍ" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى أن أولياء الأمور يدركون أهمية المساهمات العينية منهم؛ فلذلك يبادرون بشكل تطوعي دون انتظار اللجان لجمعها، وقد يُعْزَى حصول هذه الفقرة على الترتيب الأخير إلى قلة وجود لجان متخصصة في المدارس لجمع المساهمات العينية من الأسر، وفي حال وجود اللجان قد لا تهتم بواجبها بالمستوى المطلوب، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طلافحة (2017) التي توصلت إلى أن دور المدرسة في تفعيل الشراكة مع أولياء الأمور متوسط، ودراسة الغامدي(2012) التي توصلت إلى أن مشاركة المجتمع للمدرسة ضعيفة جدًّا، ودراسة الغرايبة (2012) التي توصلت إلى عدم إتاحة الفرصة لأولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة المدرسية.

- **رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول بما يتعلق بمجال المشاركة في صنع القرار:**

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة على درجة فقرات مجال المشاركة في صنع القرار، ورُتِّبَت الفقرات حسب المتوسط الحسابي، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (13) قِيَمُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مجال المشاركة في صنع القرار

م	ثالثًا: المشاركة في صنع القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تستعين المدرسة بالقيادات من أولياء الأمور للمشاركة في صنع القرارات.	3.602	1.148	كبيرة	3
2	يشارك أولياء الأمور في وضع رؤية ورسالة المدرسة.	3.445	1.204	كبيرة	5
3	يساهم أولياء الأمور في التخطيط لبرامج الشراكة مع المدرسة من خلال الاجتماعات الدورية.	3.525	1.137	كبيرة	4
4	تشارك الأسرة مع المدرسة في معالجة المشكلات المدرسية.	3.916	1.058	كبيرة	1
5	توفر المدرسة الفرص لأولياء الأمور لعرض المشورة بصورة مستمرة.	3.723	1.087	كبيرة	2

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة موافقة عينة الدراسة حول متطلبات مجال الشراكة في صنع القرار لتفعيل الشراكة جاءت كلها كبيرة، وبمتوسط حسابي بين (3.445 – 3,916)، أي أن المشاركة في صنع القرار لها دور كبير في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة؛ كما يبين الجدول ترتيب فقرات مجال المشاركة في صنع القرار حسب المتوسط ودرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة عليها، حيث يلاحظ من الجدول أن الفقرة الرابعة ونصت على: "تشارك الأسرة مع المدرسة في معالجة المشكلات المدرسية" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3,916) وبدرجةِ "كبيرةٍ" من وجهة نظر المعلمات والأمهات، وقد يُعْزَى ذلك لأهمية مجلس الأمهات في مناقشة قضايا المدرسة المختلفة وأهمها المشكلات المختلفة التي قد تواجه المدرسة كون أولياء الأمور أحد أقطاب المدرسة ودعائم أساسية لاستمرار عمل المدرسة وتطوير أدائها.

وجاءت الفقرة الثانية في المرتبة الأخيرة ونصت على: "يشارك أولياء الأمور في وضع رؤية ورسالة المدرسة"، وبلغ متوسطها (3.445) وبدرجةِ "كبيرةٍ" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، ويمكن إسناد ذلك إلى أن أولياء الأمور يشاركون في رسم خطط المدرسة وسياساتها التعليمية، وقد يعود حصول هذه الفقرة على الترتيب الأخير إلى أن معظم أولياء الأمور مؤهلاتهم لا تساعد على مناقشة رؤية ورسالة المدرسة؛ كَوْنَ هذه المهمةِ مهمةً علميةً تتطلب متخصصين في التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية.

- **خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول بما يتعلق بمجال المشاركة في المسؤولية المجتمعية:**

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة على درجة فقرات مجال المسؤولية المجتمعية، ومن ثم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي، ويتضح ذلك في الجدول:

جدول (14) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عَيِّنَة الدراسة حول مجال المشاركة في المسؤولية المجتمعية

م	رابعًا: المشاركة في المسؤولية المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تشارك الأسرة في الاحتفالات المدرسية المختلفة.	3.956	0.943	كبيرة	5
2	تُنَمِّي المدرسة مع الأسرة قيمة حب الوطن لدى الطالبات.	4.371	0.762	كبيرة جدًا	1
3	تضع المدرسة آلية لتنظيم المشاريع الإنتاجية لأسر الطالبات.	3.842	1.061	كبيرة	6
4	تساهم الأسرة في إنجاح العلاقات الاجتماعية للطالبات داخل المدرسة.	3.995	0.968	كبيرة	2
5	يشارك أولياء الأمور مع المدرسة في توعية الطالبات حول ترشيد المياه.	3.985	1.008	كبيرة	3
6	تُوَفِّرُ المدرسة دورات تدريبية مُعَزِّزَةً للمسؤولية المجتمعية لأولياء الأمور.	3.700	1.165	كبيرة	8
7	تستعين المدرسة بأولياء الأمور؛ لتقديم خدمات اجتماعية بمرافقها خارج أوقات الدوام.	3.310	1.199	متوسطة	9
8	يشارك أولياء الأمور مع المدرسة في المحافظة على الثروة البيئية.	3.752	1.131	كبيرة	7
9	تقدم المدرسة مع الأسرة برامج تثقيفية للطالبات لرفع مستواهم الثقافي.	3.960	1.084	كبيرة	3

يتضح من الجدول أعلاه المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لدرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة بمجال المشاركة في المسؤولية المجتمعية حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.310 – 4.371) وكانت درجة الموافقة متباينة ما بين كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، أي أن العمل المشترك بين المدرسة والأسرة مسؤولية الجميع بشكل تشاركي بينهما؛ لما له من دور كبير في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، ويتضح –كذلك– من الجدول أعلاه ترتيب فقرات مجال المشاركة في المسؤولية المجتمعية حسب المتوسط ودرجة موافقة عَيِّنَة الدراسة

عليها حيث يلاحظ من الجدول أن الفقرة الثانية، ونصت على: "تُنَمِّي المدرسة مع الأسرة قيمة حب الوطن لدى الطالبات"؛ حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.371) وبدرجةِ "كبيرة جدًّا" من وجهة نظر المعلمات والأمهات، وقد يُعْزَى ذلك إلى أهمية التربية الوطنية والانتماء الوطني لدى الطالبات، وأن تنميته واجب على الجميع، سواءً المجتمعُ والأسرةُ، من خلال تنمية الولاء والانتماء للوطن لدى أولادهم، وكذلك المدرسة لها دور كبير في تنمية الانتماء الوطني من خلال أنشطتها المختلفة، ومن خلال اشتراك المدرسة والمجتمع في إحياء المناسبات الوطنية.

وحصلت على المرتبة الثانية الفقرةُ الرابعةُ ونصَّت على: "تساهم الأسرة في إنجاح العلاقات الاجتماعية للطالبات داخل المدرسة"، وبلغ متوسطها (3.995) ودرجةَ "كبيرةٍ" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، وقد يعود هذا إلى دور الأسرة –كمؤسسة تربوية– في إكساب أولادها القِيَم التربوية المختلفة منها القِيَم الاجتماعية.

وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة الفقرةُ السادسةُ والتي نصَّت على: "تُوَفِّرُ المدرسة دوراتٍ تدريبيةً مُعَزِّزَةً للمسؤولية المجتمعية لأولياء الأمور" وعلى درجةِ "كبيرةٍ" ومتوسطٍ بلغ (3.700) وقد يُعْزَى ذلك إلى أهمية دور المدرسة في إقامة البرامج التدريبية لتنمية المسؤولية المجتمعية لدى أولياء الأمور، ويعود تأخر ترتيب الفقرة إلى ما قبل الأخير إلى ضعف الدورات التدريبية التي تُقَدِّمها المدرسة لأولياء الأمور.

وحصلت على المرتبة الأخيرة الفقرةُ السابعةُ والتي نصَّت على: "تستعين المدرسة بأولياء الأمور لتقديم خدمات اجتماعية بمرافقها خارج أوقات الدوام" وبلغ متوسطها (3.310) وبدرجةِ "متوسطةٍ" من وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة، وقد يُعْزَى ذلك إلى أن تقديم الخدمات الاجتماعية في المدارس ليس من واجبات ومهام أولياء الأمور نظرًا لوجود متخصصين في الخدمة الاجتماعية في المدارس؛ ويتفق ذلك مع دراسة الزبيدي (2012) التي أكدت على ضرورة حث الطلاب على ترشيد المياه والكهرباء واستعمالها بقدر الحاجة.

- **سادسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني والذي نصَّ على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمات مدارس التعليم الأهلي تبعًا لـ (المؤهل العلمي)؟

متغير مؤهل المعلمات: للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغير المؤهل؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (تحليل التباين الأُحَادي)؛ للتعرف على دلالة الفروق لمتغير مؤهل المعلمات والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (15) تحليل التباين الأُحَادي لدلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل للمعلمات

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التواصل المشترك	بين المجموعات	2.53	3.00	0.84	2.64	0.06	غير دالة
	داخل المجموعات	92.19	288.00	0.32			
	المجموع	94.72	291.00				
المشاركات التطوعية	بين المجموعات	3.69	3.00	1.23	2.29	0.08	غير دالة
	داخل المجموعات	154.44	288.00	0.54			
	المجموع	158.13	291.00				
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	4.85	3.00	1.62	2.10	0.10	غير دالة

	داخل المجموعات	221.51	288.00	0.77			
	المجموع	226.36	291.00				
المشاركة في المسؤولية المجتمعية	بين المجموعات	2.51	3.00	0.84	1.46	0.22	غير دالة
	داخل المجموعات	164.71	288.00	0.57			
	المجموع	167.22	291.00				
الكلي	بين المجموعات	3.01	3.00	1.00	2.36	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	122.63	288.00	0.43			
	المجموع	125.64	291.00				

يتضـــح من الجدول رقم (15) أن قيمة (ف) غير دالة إحصـــائيًّا عند مســـتوى (0,05) للدرجة الكلية ولكل مجالات الاستبيان، أي أنه لا تختلف درجة وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وَفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، مهما اختلفت مؤهلاتهن، وقد يعود هذا إلى أهمية المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة، وهذا يتفق مع دراسة طلافحة (2017) التي أظهرت أن جميع المعلمين لديهم إدراك حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية.

- **سابعًا النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث والذي نصَّ على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي تبعًا لـ (المؤهل العلمي، دخل الأسرة)؟

متغير المؤهل لأولياء الأمو: تم اســـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للتعرف على دلالة الفروق لمتغير المؤهل لأولياء الأمور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (16) تحليل التباين الأُحَادي لدلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل لأولياء الأمور

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التواصل المشترك	بين المجموعات	2.47	3.00	0.82	1.45	0.23	غير دالة
	داخل المجموعات	170.46	300.00	0.57			
	المجموع	172.93	303.00				
المشاركات التطوعية	بين المجموعات	4.87	3.00	1.62	2.21	0.09	غير دالة
	داخل المجموعات	220.52	300.00	0.74			
	المجموع	225.38	303.00				
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	20.50	3.00	6.83	6.27	0.00	دالة
	داخل المجموعات	327.04	300.00	1.09			
	المجموع	347.54	303.00				
المشاركة في المسؤولية المجتمعية	بين المجموعات	6.85	3.00	2.28	2.90	0.04	دالة
	داخل المجموعات	236.54	300.00	0.79			
	المجموع	243.39	303.00				
الكلي	بين المجموعات	6.66	3.00	2.22	3.42	0.02	دالة
	داخل المجموعات	194.75	300.00	0.65			
	المجموع	201.41	303.00				

يلاحظ من الجدول أن قيمة ف غير دالة إحصائيًّا في المجالات: (التواصل المشترك، المشاركات التطوعية) مما يشـير إلى عدم اختلاف وجهة نظر أولياء الأمور –مهما اختلفت مؤهلاتهم– حول متطلبات تفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة في نظرتهم لأهمية التواصـل المشـترك والمشـاركات التطوعية في تفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة، وبالنظر إلى الجدول يتضـح أن قيمة (ف) دالة إحصـائيًّا عند مسـتوى دلالة (0,05) للدرجة الكلية ولكلٍّ من المجالات: (المشـاركة في صـنع القرار، المشـاركة في المسـؤولية المجتمعية). وللتعرف على اتجاه الفروق بين وجهة نظر أولياء الأمور في متغير المؤهل في الدرجة الكلية والمجالات التي أظهرت فروق دالة إحصائيًا تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البَعْدية والموضح في الجدول الآتي:

جدول (17) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المتغيرات	المتغيرات	المتوسطات	أقل من ثانوي	ثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا
المشاركة في صنع القرار	أقل من ثانوي	3.51				
	ثانوي	3.69				*
	بكالوريوس	3.60				*
	دراسات عليا	2.68				
المشاركة في المسؤولية المجتمعية	أقل من ثانوي	3.78				
	ثانوي	3.82				*
	بكالوريوس	3.83				
	دراسات عليا	3.27				
الكلي	أقل من ثانوي	3.76				
	ثانوي	3.83				*
	بكالوريوس	3.82				*
	دراسات عليا	3.28				

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05.

يتضـح من الجدول أعلاه نتائجُ اختبار شـيفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين وجهة نظر أولياء الأمور حول المتطلبات اللازمة لتفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة تُعْزَى لمتغير المؤهل في الدرجة الكلية للاسـتبانة والمجالات (المشـاركة في صـنع القرار، المشـاركة في المسـؤولية المجتمعية) ويلاحظ من الجدول أن هناك فروق دالة إحصـائيًا بين أولياء الأمور في الدرجة الكلية للاسـتبانة ومجال المشـاركة في صـنع القرار بين الذين يحملون مؤهل دراسـات عليا وبين حملة كل من مؤهل البكالوريوس والثانوي، لصـالح مؤهل البكالوريوس والثانوية، وقد يُعْزَى ذلك إلى أن أغلب أوليا الأمور مؤهلاتهم أدنى من مؤهل الدراسات العليا.

وفي مجال المسـؤولية المجتمعية تظهر الفروق بين حملة مؤهل دراسـات عليا ومؤهل ثانوية لصـالح حملة مؤهل الثانوية؛ وقد يعود ذلك إلى أن المدارس تقوم بنشـر الوعي حول أهمية المسـؤولية المجتمعية أكثر من الجامعات، ويختلف ذلك مع دراسة ملكاوي (2018) التي أشارت إلى أن هناك تقصير لدى المدارس بشأن توعية الأسـر بأهمية المسـؤولية المجتمعية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين بقية المؤهلات لدرجة أهمية المتطلبات اللازمة لتفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة نظرًا لأهمية تلك المتطلبات من وجهة نظر أولياء الأمور مهما اختلفت مؤهلاتهم.

- **متغير دخل الأسرة:** للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغير الدخل؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (تحليل التباين الأحادي)؛ للتعرف على دلالة الفروق لمتغير الدخل والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (18) تحليل التباين الأُحَادي لدلالة الفروق تبعًا لمتغير دخل الأسرة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التواصل المشترك	بين المجموعات	0.90	2.00	0.45	0.78	0.46	غير دالة
	داخل المجموعات	170.66	297.00	0.57			
	المجموع	171.56	299.00				
المشاركات التطوعية	بين المجموعات	1.17	2.00	0.58	0.78	0.46	غير دالة
	داخل المجموعات	222.58	297.00	0.75			
	المجموع	223.75	299.00				
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	5.61	2.00	2.81	2.45	0.09	غير دالة
	داخل المجموعات	340.78	297.00	1.15			
	المجموع	346.39	299.00				
المشاركة في المسؤولية المجتمعية	بين المجموعات	4.04	2.00	2.02	2.53	0.08	غير دالة
	داخل المجموعات	237.55	297.00	0.80			
	المجموع	241.59	299.00				
الكلي	بين المجموعات	2.25	2.00	1.12	1.69	0.19	غير دالة
	داخل المجموعات	197.69	297.00	0.67			
	المجموع	199.94	299.00				

وبالنظر إلى الجدول رقم (18) يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) للدرجة الكلية ولكل مجالات الاستبيان، أي أنه لا تختلف درجة وجهة نظر عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر أولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة باختلاف الدخل الشهري للأسرة، وقد يعود هذا إلى أهمية تلك المتطلبات لتفعيل الشراكة، فَمَهْمَا كان حجم دخل الأسرة فإن وجهة نظر أولياء الأمور موحدة في متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030).

11- الخلاصة

أظهرت الدراسة النتائج التالية التي توصلت إليها:

1. جاءت موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات، وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة بشكل عام كبيرة.
2. جاءت موافقة عَيِّنَة الدراسة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة وفقًا لرؤية (2030) بما يتعلق بمجال: التواصل المشترك بدرجة كبيرة، والمشاركات التطوعية بدرجة كبيرة، والمشاركة في صنع القرار بدرجة كبيرة، والمشاركة في المسؤولية المجتمعية بدرجة كبيرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمات مدارس التعليم الأهلي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشـــراكة المجتمعية بين الأســرة والمدرســة من وجهة نظر أولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح الحاصلين على مؤهل البكالوريوس والثانوي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين وجهة نظر أفراد العَيِّنَة حول متطلبات تفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أولياء أمور الطالبات في مدارس التعليم الأهلي تبعًا لمتغير دخل الأسرة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أولياء أمور الطالبات فيما يخص مجال التواصل المشترك، والمشاركات التطوعية.

في ضوء نتائج الدراسة تم صياغة بعض التوصيات لتعزيز الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة ممثلة في الآتي:

- أن تقوم القيادة المدرســية بتفعيل التواصـــل مع أولياء الأمور، باســتخدام وســائل التقنية الحديثة، وشــبكات التواصل الاجتماعي المختلفة، بما يسهم في تعزيز الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.
- أن تعمل القيادة المدرســية على تنمية مهارات التواصـــل الفعال للمعلمات، من خلال إقامة الدورات التدريبية لهن بما يسهم في تعزيز الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.
- أن تفعل القيادة المدرسية الاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة من أولياء الأمور، من خلال تقصي آرائهم بما يعزز الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.
- أن تعقد القيادة المدرسية دورات تثقيفية لأولياء الأمور حول أهمية الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.
- أن توجد القيادة المدرسية آلية لتحقيق تواصل المعلمات مع أولياء الأمور (الأمهات) خارج المدرسة كالزيارات الدورية لمناقشة القضايا التي تعزز الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة.

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح إجراء الدراسات الآتية:

- تَصَـوُّرُ مقترح لتفعيل الشـراكة المجتمعية بين الأسـرة والمدرسـة وفقًا لرؤية (2030) من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور في مدارس التعليم الأهلي بالمدينة المنورة.
- تقويم دور الأســرة في تفعيل الشــراكة المجتمعية بين الأســرة والمدرســة من وجهة نظر المعلمات في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

- الإحالات والمراجع:

أحاندو، سيسي (2018). واقع عمليات الشراكة بين المدرسة والأسرة في كوت ديفوار وأهم الآليات المقترحة لتطويرها. *مجلة جامعة النجاح*. 32(2). 391-416.

أحمد، نوال وعاشور، محمد والعمري، خالد. (2013). *الإدارة المدرسية وعلاقتها في تحفيز المجتمع المحلي نحو علاقة تشاركية مع المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة إربد ومقترحات للتطوير*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/740231

إبراهيم، نجلاء (2017). *تفعيل متطلبات الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة ودورها في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي*. جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض. 307-336. 17-18 أكتوبر.

إبراهيم، حسام (2016). تصور مقترح لتفعيل الشراكة الأسرية في المدارس الابتدائية المصرية في ضوء نموذج أبيشتاين (Epstein's Model) للشراكة المجتمعية. *مجلة رابطة التربية الحديثة: رابطة التربية الحديثة. 8*(27). 31-144. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/761543

الحربي، فوزية. (2013). *المشاركة المجتمعية بمدارس مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمدينة المنورة*. مشروع تخرج لدرجة الماجستير . جامعة طيبة.

حسين، أنس (2018). دور مجالس الآباء في النهوض بواقع التعليم. *مجلة كلية الآداب . جامعة بغداد-العراق*. (124). 485-504.

الخليوي، نوف. (2016). *تفعيل المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات الحكومية بمدينة الرياض: استراتيجية مقترحة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود: الرياض. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/821764

درادكة، إبراهيم والخوالدة، محمد والمومني، محمد. (2013). *دور الإدارة المدرسية في تفعيل مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس مديرية تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلبة واقتراحات للتحسين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/739607

الروقي، مطلق (2014). تصور مقترح لتعزيز مشاركة المجتمع في تطوير المناهج الدراسية . *عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 15*(48). *93-132*. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/622612

الزبيدي، حمزة (2012). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية تُجاهَ تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب. *مجلة كلية التربية بالسويس. جامعة قناة السويس. 5*(6). 146-193.

الزكي، أحمد (2010، يناير). *تطوير الشراكة بين الأسرة والمدرسة ضرورة ملحة لتعليم متميز. اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)* -السعودية، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية، جامعة الملك سعود، 766-782. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/110754

الشمري، خالد (2017). مدى تفعيل الإدارة المدرسية للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي: المعيقات وسبل التحسين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة - المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب - الأردن*. *6*(1). 245-258.

طلافحة، إبراهيم (2017). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء الكورة. *مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر . 33*(7). 177-203.

العازمي، بدر والرشيدي، شافي والرشيدي، حسين (2018). مجالات التكامل بين الأسرة والمدرسة في تربية طفل المرحلة الابتدائية . *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من اجل التنمية*، 18(124)، 1-62. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/917506

العازمي، مسعود. (2014). *درجة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع المدني ووزارة التربية في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/855151

عبد الله، محمد وعبد القوي، حنان ونصر، نوال (2016). أداء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية: دراسة ميدانية. *مجلة البحث العلمي في التربية* –مصر. 2(17). 550–623.

العتيق، أحمد (2016). واقع الشراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة الأحساء. *مجلة كلية التربية (جامعة بنها)* – مصر. *27*(107). 265–289.

عوض، أسياد (2012). تفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية بالتعليم الثانوي في ضوء مبدأ الشراكة . *مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية. 4(151). 453–509.* مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/662139

الغامدي، عبدالعزيز . (2015). *واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بينبع وسبل تفعيلها* . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/810105

الغرايبة، فيصل (2012). أهمية التفاعل بين الأسرة والمدرسة . *رسالة المعلم: وزارة التربية والتعليم، 50، (2,3)*، 111 –114. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/441979

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران (2013). *منهج البحث في العلوم السلوكية (مع تطبيقات على SPSS)*. ط4، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القطاونة، نبيلة والطعاني، حسن. (2017). *دور مجالس التطوير التربوي في تفعيل الشراكة المجتمعية في المدارس الثانوية في محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، مؤتة. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/875795

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية (2030).* الرياض. استرجعت بتاريخ 2018/11/28 من الرابط: http://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

مشروع تطوير 1 (1434). *الدليل التنظيمي في مدارس التعليم العام*. وزارة التربية والتعليم، الإصدار الثاني.

ملكاوي، سعاد والقضاة، محمد (2018). واقع الشراكة بين الأُسرة والمدرسة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى . *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي. 45*(3). *209–226.*

منتدى الشراكة المجتمعية الخامس في مجال البحث العلمي. (17–18 أكتوبر، 2017): *الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة (2030)*، متوفر على الرابط: dr-alameri.com/wp-content/uploads/2017/10/السجل–العلمي–لمنتدى–الشراكة–المجتمعية–الخامس.pdf

النوح، عبد العزيز (2015). دور ادارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي: دراسة ميدانية . *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. (3). 235–316.

هياق، إبراهيم (2017). الشراكة المجتمعية كآلية لتحسين المردود التربوي في المدرسة الجزائرية–الواقع والآفاق. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* بالجزائر. *6*(11). 145–160. مسترجع من: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33007

وزارة التعليم (2018). *ارتقاء معًا.. لنرتقي*. استرجع بتاريخ 1440/3/20هـ على الرابط: https://ertiqa.t4edu.com

وزارة التعليم (1438). *ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة (الحقوق والواجبات والمسؤوليات)*. الإصدار الأول. مسترجع بتاريخ 2018/11/28 من الرابط :
https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Documents.3-الميثاق/pdf

يحياوي، نجاة (2018). *مشاركة الأسرة للمدرسة وتكامل العلاقة بينهما. مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة بسكرة*. (11). مسترجع من:
revues.univ-biskra.dz/index.php/dftr/article/view/2578

Hogue, M. (2012). A Case Study of Perspectives on Building School and Community Partnerships. *Graduate Theses and Dissertations*. University of South Florida.]vh];m https://scholarcommons.usf.edu/etd/4076

Willems, P. & Gonzalez-DeHass, A. R. (2012). School-Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students. *School Community Journal*, 22 (2), 9-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001611.pdf

Record, V. N. (2012). The development and implementation of successful school-community partnerships in public elementary education *(Doctoral dissertation, University of La Verne*). Retrieved from ERIC. (1651839978; ED550624) file:///C:/Users/sammo/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/The_Development_and_Implementa.pdf

Preston, J. (2011). Influencing Community Involvement in School: A school community council. *McGil. Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *46*(2),197-212.

Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, *25*(2), 195-219.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

الرحيلي، سمر والسيسي، أريج (2019). آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 221-246.

أبعاد الأمن الإنساني في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008

Dimensions of human security i n the Algerian National Education Directive No. 08-04 of 2008

سعاد بن قفة[1]، حورية علي شريف[2*]، كلثوم مسعودي[3]

[1] جامعة بسكرة (الجزائر)، *benguegasouad@gmail.com*

[2] جامعة المسيلة (الجزائر)، *houria28@gmail.com*

[3] جامعة بسكرة (بسكرة)، *kaltmagis@gmail.com*

تاريخ الاستلام: 16-05-2019 تاريخ القبول: 22-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: إن الحاجة إلى تحقيق الأمن وجد مع وجود الإنسان، غير أن هرم إشباعها يختلف تبعا لمحددات عدة، فمنها ما يحققه الفرد بنفسه من خلال تفاعلاته، ومنها ما يتحقق عن طريق الأبنية الأخرى للبناء الاجتماعي الكلي. في هذا المجال، من بين الأنظمة التي تعمل على تحقيق الأمن الإنساني، النظام التربوي، مستخدما في سبيل ذلك العديد من الآليات والميكانيزمات، من بينها التشريع المدرسي الذي يحكم ديناميكية تفاعلات كل الفاعلين في المجال التربوي. بناء على ذلك، سيقوم هذا المقال بالبحث عن أبعاد الأمن الإنساني في التشريع المدرسي، وبالتحديد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 لسنة 2008.مركزا على بعدين أساسيين هما: الأمن الفردي والأمن المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفردي؛ الأمن المجتمعي؛ الأمن الإنساني؛ القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08.

Abstract: The need to achieve security is found with the presence of man, but the pyramid of saturation varies according to several determinants, some of which is achieved by the individual himself through his interactions, including what is achieved through the other buildings of the total social construction. In this area, among the systems that work to achieve human security, the educational system, using many mechanisms and mechanisms in this regard, including school legislation that governs the dynamics of interactions of all actors in the field of education. Accordingly, this article will examine the dimensions of human security in school legislation, specifically the National Education Directive No. 04-08 of 2008, focusing

Keywords: Security of members of the security community; Human security; National Education Directive No. 04-08.

*المؤلف المراسل: *houria28@gmail.com*

1- مقدمة

في سبيل تحقيق المجتمع لاستمرار وجوده، أنشأ العديد من الأنظمة المختلفة الوظائف، والمتساندة وظيفيا أيضا، بهدف الوفاء بمتطلبات مختلف الأبنية الاجتماعية محققا لغاياتها، من بينها النظام التربوي الذي يهدف إلى حفظ استقرار، واستمرار وجود البناء الاجتماعي الحاضن له، مستخدما في هذا الإطار آلياته المسخرة لذلك، والتي يحكم ديناميكيتها تشريعا مدرسيا، نابعا من المفترض من ثقافة مجتمعه، ملبيا متطلباته حارسا على مراعاة مختلف التغيرات والمتطلبات العالمية، التي لا تعترض مع شرطيات تحقيق الوجود.

في هذا الصدد، عمل القائمون على النظام التربوي إلى إحداث إصلاحات بهدف مواكبة التغيرات العالمية وحفاظا على الخصوصية، كمنطلقات لذلك، من بينها التشريعات المدرسية التي اقتضتها متطلبات تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها المنوطة بها، المتمثلة في العديد من الأبعاد، من بين أهمها تحقيق الأمن الإنساني سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

1.1 -الإشكالية

الأمن الإنساني هو غاية كل المجتمعات على اختلاف وجودها في سلم التقدم، فسخرت في سبيل تحقيق ذلك، العديد من النظم المحتوية في أبنيته المختلفة. من بينها النظام التربوي، التي تحكم تفاعلاته المختلفة والمتعددة تشريعا مدرسيا يعمل على المواءمة ما بين حاجات ومتطلبات المجتمع ومختلف التغيرات العالمية.

من المفرزات الخارجية التي أصبحت تهدد أمن كل المجتمعات وخاصة الضعيفة منها، العولمة، هذه الأخيرة، التي أصبحت تهدد كيان المجتمعات، وخاصة ما تعلق منها بالأمن الثقافي والاقتصادي والسياسي والاجتماعي. هذا ما دفع مختلف المجتمعات الى إعادة هيكلة أولوياتها، أو إعادة النظر في تشريعاتها.

في هذا المجال، ستحاول صفحات هذا البحث، إجراء قراءة تحليلية لأبعاد الأمن الإنساني المحتوية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008. لذا انطلقت دراسة هذا الموضوع من الموجهات البحثية التالية :

- ما هي أبعاد الأمن الفردي التي حملتها نصوص مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008؟
- ما هي أبعاد الأمن الجماعي التي حملتها نصوص مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008؟

2-1 أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف دراسة هذا الموضوع في النقاط التالية:

- الكشف عن محتوى الأمن الفردي المتضمن في النظام التربوي الجزائري، من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008.
- الكشف عن محتوى الأمن المجتمعي المتضمن في النظام التربوي الجزائري، من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08-04 لسنة 2008 -

2 -مفهوم الأمن الإنساني

2-1-تعريف الأمن الإنساني:

تتقارب معاني الأمن في كل من المعنيين اللغوي والاصطلاحي، حيث يلتقيان جميعهما على أن الأمن، هو تحقيق السكينة والطمأنينة والاستقرار على مستوى الفرد والجماعة. فالأمن في المعنى اللغوي ضد الخوف، والآمن: المستجير ليأمن على نفسه. والأمانة: ضد الخيانة، وآمن به: صدقه. والإيمان: الثقة وقبول الشريعة. والأمين: القوي، وصفة لله تعالى. أما المعنى الاصطلاحي فيكمن في «الإجراءات الأمنية» التي تتخذ لحفظ أسرار الدولة وتأمين أفرادها ومنشآتها ومصالحها الحيوية في الداخل والخارج مراد (2018).

عرف المفكر الإسلامي محمد المحفوظ، الأمن، بأنه:" يعني اضمحلال كل المخاطر الداخلية والخارجية التي تواجه أي مجتمع

وأشار في حديثه إلى جانبين من جوانب الأمن:

- **الجانب السلبي:** ويشمل الإجراءات والممارسات التي تمارسها الأجهزة الأمنية لضبط الأمن .
- **الجانب الإيجابي:** ويشمل الإجراءات الإيجابية، من ضمان لحقوق الإنسان وحرية التعبير وبروز مفهوم العدالة والمشاركة، التي تحقق في أي بيئة اجتماعية حقيقة الأمن. المحفوظ (2019)

أجمعت التعريفات المقدمة على أن الأمن الإنساني هو جملة من الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق أمن الفرد من مختلف التهديدات وعلى مختلف الأصعدة. أما الأمن الإنساني في هذه المداخلة فيعني جملة الإجراءات والمعارف المتضمنة في النظام التربوي والتي تعمل على تحقيق الأمن الفردي والجماعي.

يقصد بالأمن الفردي هو تحقيق الطمأنينة والسكينة للفرد، باعتباره إنسانا، وذلك بسلامته من كل خطر يهدد حياته أعرضه أو شرفه أو حريته أو ماله، وبعبارة جامعة فإن الأمن الفردي يعني العصمة والحماية من خلال منع أي عدوان أو ظلم يتهدده. حسين (2019)

يقصد بالأمن الفردي في هذا المقال هو تحقيق تعلم نوعي يكفل الاندماج في مجتمع المعرفة، ومحققا كذلك للاندماج في كل من الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

أما الأمن الجماعي فيقصد به: أمن الأمة باعتبارها وحدة واحدة، وذلك بتحقيق العصمة والحماية لحقوقها العامة ومصالحها الجماعية، المتمثلة في وحدتها الدينية والاجتماعية والفكرية، ففي صيانة نظمها وحماية مؤسساتها والحافظ على مقدراتها ومكتسباتها (حسين، 2019)

يقصد بالأمن الجماعي في هذا المقال هو تحقيق العدالة ما بين المتعلمين وتكييف تكوينهم مع متطلبات المتغيرات الخارجية، في ظل الحفاظ على الخصوصية تحقيقا للاستقرار الاجتماعي.

2-2 -المقومات الأساسية لدعم الأمن:

تمثلت فيما يلي:

-**العقيدة الدينية:** باعتبار أن العقيدة تحث على فعل الخير ومحاربة الشر والإسلام دين عدالة وأمر بمعروف ونهي عن منكر وتآلف ومحبة بين أفراد المجتمع وأمن واستقرار.

-**الإحساس بالتماسك والتعاطف والانتماء بين أفراد المجتمع الواحد:** من أولى شروط المجتمع السليم أن يتوافر بين أفراده قدر عال من التماسك، بحيث يشعر كل منهم بانتمائه إلى وطنه ومجتمعه انتماءً وثيقاً، بحيث يؤلف وحدة عضوية حيه تتفاعل معه، فتحيا بحياته وتنمو بنموه وتتبلور مقوماته، فالانتماء ركن أساسي للحياة الاجتماعية، بحيث يشعر الفرد بأن الوطن له وأنه مسئول عن سلامته، ومن يشعر بأن له دور يتوجب عليه القيام به للمحافظة على وطنه وأمته، وبالتعاطف والتماسك تتكون رابطة إنسانية قوية تشكل سداً منيعاً يحول دون إيذاء الأفراد لبعضهم البعض.

-**التوافق على مبادئ سلوكية وأخلاقية ودينية واحدة:** باعتبار أن العقيدة تحث على فعل الخير ومحاربة الشر والإسلام دين عدالة وأمر بمعروف ونهي عن منكر وتآلف ومحبة بين أفراد المجتمع وأمن واستقرار .فحين يتربى الإنسان تربية سليمة يستقى التقوى ومخافة الله وتنمو معه المسؤولية تجاه نفسه وتجاه غيره، ينشأ محباً للناس وللغير، آمرا بالمعروف وناهياً عن المنكر. ومتى ما شب المجتمع على أساس سليم ومبادئ سامية، يتأقلم الإنسان معها وتترسخ لديه وتصبح التزاما أساسياً لا ينحرف عنه. ومن ثم فمتى وجدت هذه القواعد الأخلاقية والدينية والسلوكية في إطار المجتمع، تأمنت معه أحد المقومات الأساسية لتحقيق الأمن.

-الاستقرار السياسي وتوافر الأجهزة المختصة القادرة على تحقيق الأمن والعدالة(مفهوم الأمن القومي والجماعي(2019)

3 -لمحة عن القانون التوجيهي رقم 08-04 لسنة 2008

هو من بين القوانين المشكلة للتشريع المدرسي صدر عن وزارة التربية الوطنية، احتوى سبع أبواب هي: الباب الأول جاء تحت عنوان أسس المدرسة الجزائرية، تضمن ثلاث فصول هي: الفصل الأول معنون بغايات التربية من المادة 01 إلى المادة 02، الفصل الثاني (مهام المدرسة) من المادة 03 إلى المادة 06، الفصل الثالث (المبادئ الأساسية للتربية الوطنية) من المادة 07 إلى المادة 18. أما الباب الثاني فعنوان بالجماعة التربوية من المادة 19 إلى المادة 26، والباب الثالث (تنظيم التمدرس)، احتوى المادة 27، تبعته سبع فصول هي: الفصل الأول (أحكام مشتركة) من المادة 28 إلى المادة 37، الفصل الثاني (التربية التحضيرية) من المادة 38 إلى المادة 43، الفصل الثالث(التعليم الأساسي) من المادة 44 إلى المادة 52، الفصل الرابع (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) من المادة 53 إلى المادة 56، الفصل الخامس (الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة) من المادة 57 إلى المادة 65، الفصل السادس (الإرشاد الأسري) من المادة 66 إلى المادة 68، الفصل السابع (التقييم) من المادة 69 إلى المادة 72. أما الباب الرابع فقد ورد بعنوان تعليم الكبار من المادة 73 إلى المادة 75. في حين جاء الباب الخامس بعنوان المستخدمون من المادة 76 إلى المادة 80. أما الباب السادس فعنون بمؤسسات التربية والتعليم العمومية وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الاستشارية، تضمن ستة فصول هي: الفصل الأول (مؤسسات التربية والتعليم العمومية) من المادة 81 إلى المادة 86، الفصل الثاني (هياكل الدعم) من المادة 87 إلى المادة 88، الفصل الثالث(البحث التربوي والوسائل التربوية) من المادة 89 إلى المادة 95، الفصل الرابع (النشاط الاجتماعي) من المادة 96 إلى المادة 98، الفصل الخامس (الخريطة المدرسية) من المادة 99 إلى المادة 101، الفصل السادس (الأجهزة الاستشارية) من المادة 102 إلى المادة 104. أما الباب السابع فتضمن أحكام ختامية من المادة 105 إلى المادة 106.(الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، 2008)

4 – الطريقة والأدوات:

يفرض البحث العلمي على الباحث اتباع منهج معين بهدف الوصول إلى نتائج علمية موضوعية ودقيقة، فالمنهج هو" الطريق أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث العلمي في تقصيه الحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة، وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية أو العملية" (عناية، 2004، ص 220)

في سبيل الإجابة على تساؤلات الدراسة، اعتمد هذا المقال على منهج تحليل المضمون، الذي يعني " مجموعة من الخطوات المنهجية، التي تسعى إلى اكتشاف المعاني في المحتوى أو العلاقات الارتباطية لهذه المعاني، من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للسمات الظاهرة في هذا المحتوى ". (عبد الحميد، دت، ص 16)

وقد استخدم هذا المنهج وحدة الموضوع، "التي يمكن أن تكون عبارة عن جملة أو عبارة موجودة تتضمن الفكرة الأساسية، التي يدور حولها موضوع التحليل لتؤكد مفهوما أو فكرة أو اتجاها أو قيمة معينة" (سركز . امطير، 2004، ص 130)

. تمثلت في هذا المقال في الأمن الإنساني، الذي تفرع إلى بعدين هما الأمن الفردي، الذي تمثل في تحقيق تعلم نوعي يكفل الاندماج في كل من مجتمع المعرفة، وفي الحياة الاقتصادية والاجتماعية. أما الأمن المجتمعي فيعني تحقيق العدالة في المجتمع الجزائري لكل الفاعلين في المنظومة التربوية، إلى جانب التكيف ما بين مخرجات النظام التربوي والمتطلبات الخارجية والمتطلبات الداخلية للمجتمع الجزائري. وفئة ماذا قيل، بمعنى ماذا قيل عن البعدين الاثنين. بعدها تم إجراء تحليل كيفي لمحتوى نصوص المواد دون التحليل الكمي لها.

5–مجال التحليل.

المعاينة هي "مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة فرعية من مجتمع البحث بهدف تكوين عينة"(10)، أما في هذه الدراسة، فلم تقم الباحثة باختيار جزء من الكل، بل قامت بعملية الحصر الشامل لجميع نصوص مواد القانون التوجيهي رقم 04–08 لسنة 2008، المتضمنة لمدلول الأمن الإنساني على المستوى الفردي والمستوى المجتمعي وفقا للتعريف الاجرائي له، فتم الحصول على المواد التالية: 2، 4، 5، 6، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 22، 34،37،44، 52، 58،61، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 77، 80، 86، 87، 89، 90، 96، 97

6 –النتائج ومناقشتها:

الأمن الإنساني في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 لسنة 2008.

تمثل محتوى الأمن الفردي والأمن الجماعي في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 08–04 لسنة 2008 فيما يلي:

6–1–الأمن الفردي في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04–08 لسنة 2008:

إن محتوى الأمن الفردي جاء في نص هذا القانون متمثلا في تحقيق تعلم نوعي يكفل الاندماج في مجتمع المعرفة ومحققا كذلك للاندماج في كل من الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

من أجل تحقيق تعلم نوعي يكفل الاندماج في مجتمع المعرفة صرح نص المادة (4) من الفصل الثاني (مهام المدرسة) بضرورة ضمان المدرسة لتعليم نوعي يكفل التفتح المتوازن لشخصية التلميذ، بتمكينهم من

اكتساب مستوى ثقافي، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة يتعين على المدرسة إكساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، مع تحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية، بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية. إلى جانب إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. وتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ودائمة تمكنهم من المساهمة فعليا في الحياة الثقافية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

إلى جانب تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم من خلال الاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية. وإدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس. إلى جانب ضمان تحكم التلاميذ في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعلمية وأداة العمل والإنتاج الفكري. من جانب آخر، صرحت المادة (45) بضرورة إكساب التلاميذ من خلال المحتويات التربوية للمواد التعليمية المهارات الكفيلة التي تجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة، ومتفتحين على الحضارات والثقافات الأجنبية.

كما أقرت المادة (6) بضرورة قيام المدرسة في مجال التأهيل بتلقين التلاميذ المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من التعلم مدى الحياة بكل استقلالية. بالإضافة إلى ذلك، أكدت المادة (44) على ضرورة إكساب التعليم الأساسي التلاميذ المهارات الكفيلة التي تجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة. وتعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج، وتمكينهم من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية، والتفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية. مع ضرورة ضمان التعليم الأساسي، تعليما لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية لمواصلة الدراسة أو للالتحاق بالتعليم والتكوين المهني

أما إعداد المتعلمين للاندماج في الحياة الاجتماعية فقد عبرت عنه المواد التالية4، 5، 44 حيث نصت المادة (5) بأن من مهام المدرسة هو تلقين المتعلمين آداب الحياة الجماعية، وتكوين مواطنين قادرين على الإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية، إلى جانب ذلك نصت المادة (4) على ضرورة ضمان تحكم التلاميذ في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي.

كما صرح نص المادة (44) من الفصل الثالث (التعليم الأساسي) على ضرورة ضمان التعليم الأساسي، تعليما لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات للمشاركة في الحياة الاجتماعية

إذن، تمثل إعداد المتعلمين للاندماج في الحياة الاجتماعية من خلال قيام المدرسة بتنمية قدراتهم على الإبداع والتكيف وتعليمهم تحمل المسؤولية وآداب الحياة الجماعية، مع التحكم في اللغة العربية باعتبارها وسيلة التواصل الاجتماعي.

إن تحقيق التعليم النوعي الذي يكفل الاندماج في الحياة الاقتصادية فقد عبرت عنه المواد التالية:5،6، 66، 68، 4 حيث نصت المادة(5) على ضرورة توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، من أجل حياة كريمة، وللحصول على الاستقلالية، وباعتباره ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد، إلى جانب تكوين مواطنين قادرين على الإبداع والتكيف في حياتهم المهنية، كما نصت المادة (6) بضرورة قيام المدرسة بتلقين التلاميذ المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من التكيف باستمرار مع تطور

الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، بالإضافة إلى الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

كما صرح نص المادة (4) من الفصل الثاني (مهام المدرسة) بضرورة ضمان المدرسة لتعليم نوعي يكسب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، مع تحكمهم في مختلف أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية، بما يسهل التحضير للحياة العملية. إلى جانب إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات التكنولوجية. وتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ودائمة تمكنهم من المساهمة فعليا في الاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات.

كما جاء في الفصل السادس (الإرشاد المدرسي) من خلال نص المادة (66) والقائلة بأن الإرشاد المدرسي هو فعل تربوي يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على توجيهه، وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الاقتصادي، لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية. كما تتولى كذلك حسب نص المادة (68) مراكز متخصصة عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي، بناء على عدة معايير من بينها معطيات النشاط الاقتصادي، وتتولى هذه المراكز خصوصا الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.

ولتحقيق الاندماج الاقتصادي لمختلف فئات المتمدرسين، وحتى الراسبين منهم في شهادة التعليم المتوسط والتي منحتهم المادة (52) الحق في الالتحاق بالتكوين المهني، وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن 16 سنة كاملة.

6-2-الأمن الجماعي في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 لسنة 2008:

تمثل الأمن الجماعي في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 لسنة 2008 في تحقيق العدالة ما بين المتعلمين وتكييف تكوينهم مع متطلبات المتغيرات الخارجية في ظل الحفاظ على الخصوصية تحقيقا للاستقرار الاجتماعي.

عبرت المادة رقم (2) عن تكييف تكوين التلاميذ مع متطلبات المتغيرات الخارجية مع الحفاظ على الخصوصية، والقائل بأن رسالة المدرسة الجزائرية هي تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، وقادرة على فهم العالم والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، وهذا من خلال تحقيق التربية للغايات المتمثلة في تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس التلاميذ، وتنشئتهم على حب الجزائر إلى جانب تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة. وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية من خلال ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية، وترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث البلاد، وتكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام، إلى جانب ترقية قيم الجمهورية. وإرساء ركائز مجتمع متمسك بالديموقراطية متفتح على العالمية، وهذا بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل واحترام حقوق الإنسان جاء مضمون العدالة ما بين المتعلمين من خلال المواد التالية: 4، 10، 11،22، 12، 14، 15، حيث نصت المادة (4) على منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في

الحياة المدرسية والجماعية. كما جاء محتوى المادة (10) مثبتا لذلك، من خلال ضمان الدولة لحق التعليم لكل الجزائريين دون تمييز قائم سواء على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي، وفي نفس المسار أقرت المادة (22) على تقيد المعلمين أثناء القيام بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص. كما تجسد كذلك هذا الحق من خلال محتوى المادة (11) التي تؤكد بتعميم التعليم الأساسي، وضمان تكافؤ الفرص فيما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي، مع إجبارية التعليم حسب نص المادة (12) لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست سنوات إلى ست عشرة سنة كاملة، والتي يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين في سبيل تحقيق العدالة للتلاميذ المعوقين ، كما تسهر الدولة من خلال نص المادة (14) على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم، حيث يقوم قطاع التربية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية، وغيرها من الهياكل المعنية للتكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة

بالإضافة إلى مجانية التعليم في المؤسسات التابعة للقطاع العام، كما تقوم الدولة بتدعيم تمدرس التلاميذ المعوزين من خلال استفادتهم من منح دراسية وكتب وأدوات مدرسية...الخ. إلى جانب إدراج تعليم اللغة الأمازيغية حسب نص المادة (34) في المنظومة التربوية بهدف الاستجابة للطلب المعبر عنه عبر التراب الوطني. وحسب نص المادة (37) الذي أقر بإجبارية تعليم مادة التربية البدنية والرياضية لكل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي. وفي سبيل تحقيق العدالة ما بين الجزائريين المتمدرسين داخل الوطن أو خارجه، نصت المادة (15) على ضرورة اتخاذ قطاع التربية كل إجراء من شأنه تكييف وإعادة إدماج التلاميذ المتمدرسين في الخارج العائدين إلى أرض الوطن في المسارات المدرسية الوطنية، كما يمكن لقطاع التربية الوطنية أن يقوم بالتنسيق مع البعثات الدبلوماسية الوطنية في الخارج، وبموافقة الدول المستقبلة، بتعليم اللغة العربية واللغة الأمازيغية والثقافة الإسلامية لأبناء الجالية الوطنية.

وفي إطار خوصصة قطاع التربية الوطنية، وتحقيقا للعدالة منح نص المادة (58) لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، ويجب كذلك ووفقا لنص المادة (61) أن تكون شروط توظيف كل من المدير ومستخدمي التربية والتعليم العاملين في المؤسسة خاصة مماثلة لنظيرتها في المؤسسة العمومية. إلى جانب توحيد صيغة وشروط الامتحانات في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة والعمومية. كما يمارس حسب نص المادة (65) الوزير المكلف بالتربية الوطنية الرقابة البيداغوجية والإدارية بنفس الكيفية على كل من المؤسسات العامة والخاصة. ويمكن كذلك حسب نص المادة (64) نقل التلاميذ من وإلى المؤسسة الخاصة أو العامة وفقا لتدابير يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية. وفي سبيل تحقيق العدالة من خلال التقليل من الفوارق جاء نص المادة (96) مؤكدا على ضرورة حث الدولة على التضامن المدرسي والوطني، والعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية بمشاركة الجماعات المحلية والقطاعات المعنية، وهذا بغرض الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس.

الخلاصة

وفقا للتعريف الإجرائي الذي حدد أبعاد الأمن الإنساني في بعدين هما: الأمن الفردي والأمن الجماعي. تمثل الأمن الفردي في إعداد المتعلمين بهدف إدماجهم في مجتمع المعرفة، وهذا من خلال تزويدهم بمحتويات تربوية ملائمة لمتطلبات العصر، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم في التحليل والتفسير وإحاطتهم بأدوات المعرفة، بهدف فهم العالم من حولهم بمختلف مكوناته وتغيراته، مع التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية.

كما تمثل كذلك، في إعداد المتعلمين للاندماج في الحياة الاجتماعية من خلال قيام المدرسة بتنمية قدراتهم على الإبداع والتكيف وتعليمهم تحمل المسؤولية وآداب الحياة الجماعية، مع التحكم في اللغة العربية باعتبارها وسيلة التواصل الاجتماعي.

أما الأمن الاقتصادي على المستوى الفردي فقد تمثل في إعداد المتعلمين للحياة الاقتصادية، وتنمية قيمة حب العمل لديهم، بالإضافة إلى توجيههم تعليميا، وفقا لاستعداداتهم وقدراتهم مع مراعاة متطلبات المحيط الاقتصادي، وتلقينهم كذلك المعارف والكفاءات المناسبة، والتي تمكنهم من التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية، بالإضافة إلى الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم. وتوجيه التلاميذ الراسبين إلى التكوين، أو إلى الحياة العملية، إذا بلغوا سن 16 سنة.

تمثل الأمن الجماعي في تحقيق العدالة ما بين المتعلمين، بالإضافة إلى تكييف تكوينهم مع المتطلبات الداخلية والخارجية. إن تكييف تكوين التلاميذ في سبيل تحقيق الاستقرار الاجتماعي مع الاستجابة للمتغيرات العالمية في ظل الحفاظ على الخصوصية، يتم هذا من خلال تعزيز وتنمية عناصر الهوية لديهم (اللغة العربية، الأمازيغية، الإسلام، التاريخ)، وهذا بهدف زيادة تعلقهم بالوحدة الوطنية، بالمقابل جعلهم قادرين على فهم العالم والتكيف معه والتأثير فيه.

أما مضمون العدالة على الصعيد التربوي، فقد جاء من خلال مجانية التعليم وإجباريته، كما تقوم الدولة بتدعيم تمدرس التلاميذ المعوزين من خلال استفادتهم من منح دراسية. إلى جانب إمكانية ممارسة جميع التلاميذ للنشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، وتقيد المعلمين أثناء قيامهم بواجبهم المهني، بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

ناهيك عن تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم، حيث يقوم قطاع التربية بالتنسيق مع الهياكل المعنية للتكفل البيداغوجي الأنسب، وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

في اطار خوصصة قطاع التربية الوطنية، وتحقيقا للعدالة منح القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الحق لكل شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتتوفر فيه الشروط المحددة قانونا، الحق في فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم، وكذلك جعل شروط توظيف كل من المدير ومستخدمي التربية والتعليم العاملين في المؤسسات الخاصة مماثلة لنظيرتها في المؤسسات العمومية. إلى جانب توحيد صيغة وشروط الامتحانات، كما يمارس الوزير المكلف بالتربية الوطنية الرقابة البيداغوجية والإدارية بنفس الكيفية على كل من المؤسسات العامة والخاصة. إضافة إلى تحديده للتدابير التي تحكم نقل التلاميذ من وإلى المؤسسات الخاصة أو العامة .

للتقليل من الفوارق حثت الدولة على التضامن المدرسي والوطني، والعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية بمشاركة الجماعات المحلية والقطاعات المعنية، وهذا بغرض الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة.

قائمة المراجع

أنجرس، موريس(2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر: دار القصبة.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية(2008). الجريدة الرسمية، العدد 4، 27 يناير 2008.

حسين، زكرياء (2019) .التعددية الحزبية تختلف عن التنظيمات العنصرية، الأمن القومي، تاريخ الاسترجاع 1 جانفي 2019 . من:

https://alwatan.wordpress.com

سركز، العجيلي وامطير، عباد(2004). البحث العلمي أساليبه وتقنياته، طرابلس، ليبيا الجامعة المفتوحة.

عبد الحميد، محمد (د ت). تحليل المضمون في بحوث الإعلام والاتصال، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

مراد، بركات محمد (2018). الأمن الثقافي العربي والإسلامي وآفاق المستقبل. تاريخ الاسترجاع 15 فيفري 2018. من:

http:/ www.iugaza.edu.ps/ara/research/articles /

غازي، عناية (2004). البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، ط2، ، القاهرة: عالم الكتب.

المحفوظ، مصطفى محمد (2019). مفهوم الأمن الإنساني تاريخ الاسترجاع 12 فيفري 2019

مفهوم الأمن القومي والجماعي(2019). تاريخ الاسترجاع 28 جانفي 2018. من:

http://aafaqcenter.com

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

بن قفة، سعاد وعلي شريف، حورية ومسعودي، كلثوم (2019). أبعاد الأمن الإنساني في القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية رقم 4 0-08. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 247-256.

علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين
دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة الوادي

The relationship between the quality of the work environment and the professional compatibility among the university teachers .
-Field study on a sample of teachers of El-oued University-

لامية بوبيدي

جامعة الوادي(الجزائر) *lamiaboubidi@gmail.com*

تاريخ الاستلام: 22-08-2019 تاريخ القبول: 27-09-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين. وتماشيا مع طبيعة الموضوع المدروس تم استخدام المنهج الوصفي، وأيضا الاستبيان كأداة لجمع البيانات من الميدان، حيث تم تصميمه من طرف الباحثة بهدف قياس العلاقة بين جودة بيئة العمل وتوافق الأساتذة الجامعيين مهنيا، فاشتملت أداة القياس على (55 بندا) طبقت على عينة عشوائية مكونة من (64 أستاذا) من كلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة الوادي، لقد أثبتت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل وتوافق الأساتذة الجامعيين مهنيا ونستدل على ذلك بقيمة معامل الارتباط ر= (0.678) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، ومنه يمكننا القول أن لبيئة العمل الفيزيقية والمادية، وللحوافز فضلا عن الاتصال التنظيمي علاقة ارتباطية بالتوافق المهني الوظيفي لدى العاملين، بالرغم من ذلك لا ننسى أهمية عوامل اخرى (النفسية والاجتماعية والتنظيمية ....) في حياة العامل وممارساته وسلوكاته التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: بيئة العمل؛ الجودة؛ العلاقة؛ التوافق المهني؛ الرضا الوظيفي؛ الأساتذة الجامعيين.

Abstract: This study aimed to identify the relationship between the quality of work environment and the professional compatibility among university teachers. In line with the nature of the subject a descriptive approach was used, and also the questionnaire as a tool to collect data from the field (it was prepared by the researcher), where is it included (55items) and applied to a random sample of(64) teachers from the faculty of social and human sciences in El-oued university.

This study concluded that there is a correlation between the quality of work environment and professional compatibility among the teachers. Where the correlation coefficient value was (0.678) and significant at level of significance (0.01).

From this study; we can say the existance of the relation between the quality of work environment (physical environment; the incentives and the organizational communication) and professional compatibility. But we can not forget the importance of others factors (psycho-sociological, organizational...) in worker life inside organization.

Keywords: work environment**;** the quality; relationship; professional compatibility; job satisfaction; university teachers.

*المؤلف المراسل: *lamiaboubidi@gmail.com*

1- مقدمة

إن معطى الحياة الإنسانية المتغيرة والمتطورة دفع إلى ضرورة ظهور مجتمع المنظمة، فالمنظمة كنسق اجتماعي قائم بذاته؛ ترتكز في وجودها على مبدأ تقسيم الوظائف والأعمال في تدرج هرمي للسلطة بما يضمن تحقيق أهدافها، فتعددت بذلك وتنوعت هذه الأخيرة بحسب طبيعة نشاطها كالخدمية منها والإنتاجية... فهي بمثابة كيانات اجتماعية تتفاعل في خضمها عناصر عدة مادية وبشرية وتنظيمية.

تعد جملة الظروف التي تتمتع بها المنظمة المهنية من العوامل المؤثرة من جهة في طبيعة السلوك التنظيمي من أداء وظيفي ورضا مهني...ومن جهة أخرى في تحديد معالم المناخ التنظيمي، ولما كانت تهيئة بيئة العمل الداخلية من بين مستلزمات تحقيق المناخ التنظيمي الجيد؛ كان لزاما إيلاء الاهتمام بها وتخصيص مصالح لتنظيمها والسهر على تحديثها بما يكفل تحقيق مبدأ الجودة.

جاءت الدراسة الحالية بهدف دراسة موضوع مهم في الحقل السوسيو تنظيمي، إذ هو العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين، حيث ينظر إلى الجامعة على اعتبار أنها منظمة مهنية تمثل كيانا ماديا وتنظيميا، يقولب سلوكات الفاعلين في مناحي عدة تعكس درجة توافقهم المهني.

2- إشكالية الدراسة:

لقد مهّد تطور المجتمعات الإنسانية بسبب ظاهرة تقسيم العمل إلى ظهور مجتمع المنظمة أو المجتمع المؤسساتي، والذي يشتمل على عدد لا حصر له من المنظمات والمؤسسات المهنية التي تتخذ أشكالا متعددة وذلك مرتبط بطبيعة نشاطها فمنها الإنتاجية ومنها الخدماتية...هذه المنظمة التي لا توجد في فراغ، بل تتضمن بنى قاعدية وموارد أساسية تضمن لها الاستمرارية في الوجود، ولعل أهمها الموارد المادية والتنظيمية والبشرية في علاقة تفاعلية فيما بينها، لتشكل هوية المنظمة وروحها.

يعد موضوع ظروف العمل أو بيئة العمل في علاقته ببعض الممارسات والسلوكات المهنية من قبيل الأداء الرضا، التوافق المهني، والاستغراق الوظيفي.... محور دراسات عديدة في الحقلين السيكو والسوسيو تنظيمي. ومن بين هذه الدراسات نجد دراسات (فريدريك تايلور) (حركة الإدارة العلمية)، التي أوصى من خلالها على ضرورة الاختيار العقلاني والراشد للعاملين بما يتناسب وسماتهم البدنية والنفسية، فضلا على تأكيده على ضرورة توفر المناخ التنظيمي على ظروف فيزيقية وتنظيمية محفزة للعمل (نظام الحوافز المالية والأجور)، مما يمكّن من إنجازه العمل في الفترة المحددة له (علام، 1994، 70).

كما نجد أيضا الدراسات التجريبية لـ (التون مايو)(مدرسة العلاقات الإنسانية) خلال الفترة الممتدة بين(1927-1932) بمصنع (هاوثورن)، التي أكدت على أهمية العمل الجماعي، ونمط الإشراف التعاوني في رفع مستوى الإنتاجية وأيضا رفع الروح المعنوية بين العاملين، بالإضافة إلى دراسات (فريدريك هرزبرج) (نظرية العاملين) عام (1959م)، حيث أكدت على وجود مجموعتين من العوامل، أولها العوامل الدافعة أو الصحية التي تتمثل في العوامل التي يؤدي وجودها إلى زيادة الرضا لدى العامل، وهي مرتبطة بطبيعة العمل نفسه (التقدم الوظيفي، طبيعة العمل، زيادة المسئوليات...). أما ثانيها فهي العوامل الوقائية وهي مرتبطة بالسياسات وطرق العمل، نمط الإشراف، العلاقات الشخصية، الراتب، الأمن الوظيفي، ظروف العمل، العلاوات.. (الطجم والسواط ، 2003، 117-118).

وتتالت الدراسات الأكاديمية الأجنبية والعربية المهتمة بظروف أو بيئة العمل في علاقتها بمتغيرات تنظيمية ومهنية أخرى، في بحث عن أفضل السبل والطرق التي تجعل من العامل يشعر بالراحة والأمن النفسي

في دلالات على توافقه المهني، مما يدفعه نحو أداء المهام المطلوبة منه على أكمل وجه، فيساهم بدوره في تحقيق أهداف المنظمة مع ضمان فعاليتها واستمرارية وجودها في ظل تنامي شدة التنافس بين المنظمات والمؤسسات باختلاف طبيعة نشاطها.

ونشير في ذات السياق إلى أنه في ظل اشتداد التنافس بين المؤسسات والمنظمات المهنية في الوقت الراهن أدى بها (المنظمات) إلى ضرورة تبني سياسة واستراتيجية الجودة الشاملة، من خلال تحقيق مبدأ الجودة بدءا بمدخلاتها ومرورا بالعمليات التنظيمية وصولا إلى مخرجات تتوفر على خاصية الجودة، و إلا فإنها تضمحل وتختفي تدريجيا، ومن بين هذه المؤسسات أو المنظمات نجد الجامعة.

تعمل الجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية تكوينية خدماتية على تزويد المجتمع بمخرجات فاعلة قادرة على أداء أدوارها في المجتمع عامة وفي سوق العمل خاصة، ولأجل ذلك يتم توجيه الاهتمام بالمناخ التنظيمي أو بعبارة أوضح ببيئة العمل لجعلها بيئة تتوفر على معايير الجودة، بما يضمن فعالية المنظمة في ظل التنافسية العالمية.

في هذا السياق؛ تولي السياسة العامة للدولة الجزائرية اهتماما واضحا بمؤسسة الجامعة، من خلال إخضاعها للإصلاح الهيكلي والتنظيمي والبيداغوجي الدائم بما يتوافق والمتطلبات الراهنة والتطلعات المستقبلية من جهة وأيضا بما يجعل بيئة العمل تنعم بالاستقرار والاستمرار من جهة أخرى، بالرغم من ذلك تبقى الجامعة واحدة من المؤسسات المجتمعية التي تعاني مشكلات عدة، تجعل منها فضاء غير مستقر تعمه الإضرابات والشكاوى ومختلف دلالات عدم الرضا وسوء التوافق المهني.

تأسيسا على ما تقدم؛ جاءت هذه المقالة بهدف التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين، وذلك انطلاقا من التساؤل العام الذي تمت صياغته على النحو الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؟

ويندرج تحت التساؤل العام الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل تتسم مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية بالجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؟

3- فرضيات الدراسة:

تعد الفرضية حلا مبدئيا مقترحا لموقف أو لمشكلة ما، ولمعالجة موضوع العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؛ تمت صياغة الفرضية العامة كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.

وينطوي الفرض العام على الفرضيات الفرعية الآتية:

- تتسم مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية بالجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.
- توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.

4- أهمية الدراسة:

تكتسي الدراسة الحالية أهمية بالغة مستمدة من أهمية الموضوع المدروس؛ إذ يسلط الضوء على واحد من الموضوعات الهامة التي تشغل بال الباحثين في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم الإدارة...ألا وهو بيئة العمل على اعتبار أن العامل يقضي جزءا من يومه، بل حياته منتميا إليها، فتنعكس عليه بشكل بارز وجلي... إن بيئة العمل مهمة في حياة المنظمة والعامل على السواء، والتي تجعل منها إما نسقا مغلقا جامدا أو مفتوحا.

تضم بيئة العمل مختلف الظروف والشروط (الفيزيقية، المادية، المعنوية والتنظيمية) التي بإمكانها أن تعد العامل الحاسم في تحقيق أهداف المنظمة، ولعل أهمية بيئة العمل تبرز من خلال العناية التي توليها المنظمة لها بإحداث وإدخال التغييرات التنظيمية والمادية عليها التي من شأنها أن تسهم في تحقيق مساعيها.

والجزائر في هذا السياق؛ عمدت إلى تطوير المؤسسة الجامعية، لجعلها بيئة أفضل للتعليم والتكوين الجامعيين سواء للمتعلمين والمعلمين، في ظل الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية التي أضحت آلية فاعلة في تجاوز تلك المعيقات الاتصالية التي كانت بالأمس أحد مسببات العجز أو القصور داخل مؤسساتنا الجامعية، والهدف من هذا التطوير التنظيمي هو ضمان فعالية المنظمة الجامعية في ظل تحقيق مبدأ الجودة، وفي اعتقادي أنه مرتبط (فعالية المنظمة) أساسا بمدى تحقيقها للإشباعات (المادية، المعنوية) لدى جموع العاملين وبخاصة الأساتذة، ويستدل على ذلك من خلال السلوكات التنظيمية من أداءات وظيفية ورضا مهني باعتبارهما مؤشرات دالة على مدى توافق العاملين مهنيا بها.

5- أهداف الدراسة:

نسعى من خلال دراسة الموضوع الحالي إلى التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين؛ ويتحقق هذا الهدف العام من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية في ضوء مبدأ الجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين.
- التعرف على العلاقة بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.
- التعرف على العلاقة بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين
- التعرف على العلاقة بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.

6- مبررات اختيار الموضوع للدراسة:

تعددت المبررات التي دفعت إلى اختيار الموضوع الموسوم" علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين" للدراسة، من بينها نذكر:

- **مبرر شخصي:** وهو معايشة الموقف، وذلك كون الباحثة عضوا في هيئة التدريس بجامعة الوادي، هاته الأخيرة التي تعرف العديد من التحولات التنظيمية والهيكلية خاصة على مستوى بيئة العمل، وذلك لجعلها بيئة سليمة دافعة للعطاء والأداء الجيد والفعّال.
- **مبرر علمي:** التعرف على جملة الظروف المميزة لبيئة العمل الجامعية في ظل مفهوم الجودة، وأيضا التعرف على العلاقة القائمة بين بيئة العمل الجامعية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين.

7- التعاريف الإجرائية:

تعد عملية ضبط المفاهيم إجرائيا خطوة بحثية هامة؛ لما لها من دور في تحديد أبعاد، ومؤشرات متغيرات الدراسة، وفي هذه الدراسة تم تحديد المفاهيم إجرائيا على النحو الآتي:

7-1- جودة بيئة العمل: ولقد تم حصرها في جودة بيئة العمل الداخلية والتي تتمثل في جملة الخصائص التنظيمية والظروف المادية الداخلية للمنظمة (جامعة الوادي)؛ والتي تتحدد أبعادها فيما يلي:

- **جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية:** تشمل تحقيق مبدأ الجودة في العناصر الآتية: المكاتب، التجهيزات المكتبية من حيث النوعية والكفاية، وأيضا الضوضاء، الإضاءة، الحرارة، التكييف..
- **جودة الاتصال التنظيمي:** تشمل تحقيق جودة الاتصال الرسمي وغير الرسمي، كما تشمل جودة الاتصال الصاعد(من المرؤوسين إلى الرؤساء) والنازل(من الرؤساء إلى المرؤوسين) وأيضا المكتوب منه والشفوي.
- **جودة الحوافز:** وهي مختلف الامتيازات والحقوق التي يستفيد منها العامل لقاء أداءاته الوظيفية في ضوء توفرها على مبدأ الجودة؛ وتشمل: الراتب، المكافأة والعلاوات، الترقية، السكن الوظيفي، التربصات...

7-2- التوافق المهني: هو مؤشر على الصحة النفسية، وناتج عن حالة الإشباع المهني المتمظهر في صورة الرضا الوظيفي، وأيضا يشير إلى حالة الانسجام بين العامل وعمله متقبلا له ولمختلف ظروف العمل المحيطة به، ومقبلا على أداء الأعمال والمهام المطلوبة منه أداء مرضيا، لما يلمسه من إشباعات محققة من خلاله، مما يسهم في إرضاء الآخرين عنه.

وفي هذه الدراسة تم قياس التوافق المهني بالرضا الوظيفي، والذي يتجلى في الأبعاد الآتية:

- ✓ يحقق العمل الإشباع لدى العامل: ويتمثل في (تحقيق المكانة- التطلعات المستقبلية...).
- ✓ الانسجام بين العمل وقدرات العامل: ويتمثل في التواؤم بين قدرات العامل ومتطلبات العمل وخصائصه....
- ✓ تطوير العمل والإبداع في الإنجاز: وتتجلى في(تغيير طرائق العمل، تجنب الرتابة، المبادرة باقتراح طرائق جديدة للعمل...).
- ✓ علاقات العمل: وتتجلى في (العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الرؤساء والمرؤوسين، وأيضا بين المرؤوسين فيما بينهم).
- ✓ الاستقرار في المهنة: تتمثل في (عدم التفكير في ترك العمل، تجنب التغيب عن العمل، ...)

8-الإطار النظري:

إن الفهم السليم لمتغيرات الموضوع تفرض التعرف على الزاد المعرفي المتوفر حوله؛ في قراءة عميقة تستجلي إدراك العلاقات الترابطية فيما بينها، فهي بمثابة الأرضية الركيزة التي يبني عليها الباحث مختلف خطواته البحثية اللاحقة، وفيما يتعلق بهذه الدراسة فنوردها على النحو التالي:

8-1-بيئة العمل:

أ-تعريف بيئة العمل: يعرف العديلي (1995، 19) بيئة العمل على أنها العوامل والخصائص الداخلية للمنظمة التي يعمل بها الموظف؛ مثل الأنظمة وإجراءات العمل والرواتب والجزاءات والحوافز المادية والمعنوية والعلاقات السائدة في بيئة العمل ونوع العمل وظروف العمل.

ونشير في هذا السياق؛ إلى أن نتائج دراسات مصنع (هاوثورن) ومنهج (التون مايو) في دراسة مشكلات العمل يعدان بمثابة الانطلاقة الفكرية التي مهدت لنقد الفرضيات السائدة الخاصة ببيئة العمل سواء من جانب علماء النفس التطبيقي الصناعي أو من جانب الإدارة العلمية التايلورية، فنتائج التجربة الخامسة (يناير– يوليو 1930) بينت قدرة العامل على التكيف الاجتماعي في ظل ظروف بيئة عمل تتأثر بشكل العلاقات بينه وبين أقرانه في جماعة العمل؛ ومن ثم لا تتوقف قدرة الفرد على التكيف مع بيئة العمل على العامل النفسي فقط، كما أشارت إليه تجارب علم النفس التنظيمي، بل توجد عوامل اجتماعية ذات تأثير واضح في تحقيق هذا التكيف (علام ، 1994، 87–91).

ب– أبعاد بيئة العمل: تتضمن بيئة العمل (الداخلية) مجموعة من العناصر؛ نحاول عرض البعض منها بما يخدم الدراسة الحالية كالآتي:

– **بيئة العمل المادية الفيزيقية:** ويطلق عليها أيضا مسمى الموارد الملموسة (الموارد المالية والمادية)، وتتضمن كل ما تتوفر عليه المنظمة والتي تشكل رأس المال الثابت ورأس المال العامل، إذا كانت المنظمة هادفة للربح. أما إذا كانت المنظمة غير ربحية فإن مواردها المادية تتألف من العتاد والتجهيزات والمباني والمكاتب ووسائل النقل ووسائل الصيانة (مراد، 2012، 74)، كما يضاف إليها ظروف العمل التي يعمل بها الأفراد كدرجة الضوضاء، الإضاءة، التكييف، الأثاث، تنظيم المكاتب، (الطجم والسواط، 2003، 253).

– **الحوافز:** عبارة عن مؤشرات خارجية تحفز الفرد وتشجعه للقيام بأداء أفضل؛ وهناك عدة أنواع للحوافز ذات الأثر الإيجابي على أدائه، ونذكر منها (الطجم والسواط،2003، 109–110):

– الحوافز الفردية: وهي الحوافز التي تركز على إيجاد روح التنافس الفردي، فتمنح لفرد معين لمضاعفة أدائه أو كمكافأة على تميزه الوظيفي، مما يولد تنافسا بين بقية العاملين.

– الحوافز التي تركز على العمل الجماعي والتعاون بين العاملين.

– الحوافز المادية: تتمثل في العلاوة والترفيع في المستوى الإداري الأعلى، كما قد تشمل تخصيص جزء من الارباح وتوزيعه على العاملين فضلا عن تحسين ظروف العمل.

– الحوافز المعنوية: فتتجسد في زيادة المسئوليات، إسناد مهام جديدة للموظف، المشاركة في إبداء الرأي

– **الاتصال التنظيمي:** يرى (شوتز) Schutz أن الفعل الاتصالي فعل هادف؛ باعتبار أن أي فعل هو عبارة عن نشاط تلقائي وموجه نحو المستقبل،.. بحيث يشكل هذا الهدف دافعا للفعل على أن يكون المخاطب لديه علم به بطريقة أو أخرى (حميد والعربي، د ت، 139).

ويتخذ الاتصال داخل المنظمة أشكالا عديدة، مرتبطة بالأهداف المرجوة منه وأيضا الوسائل المتبعة فيه سواء كان اتصالا كتابيا أو شفويا ورمزيا (غير لفظي)، يمكن أن يصنف الاتصال التنظيمي على النحو الآتي:

* الاتصال الرسمي: تتميز الاتصالات الرسمية بالدقة وبصحة المعلومات التي تنقل عن طريقها، كما تتميز بوضوح المسالك التي يمر بها، كما يمكن تحديد مصدرها.

* الاتصال غير الرسمي: يحدث هذا الاتصال خارج خطوط الهيكل التنظيمي، ورغم ما يعاب على هذا الشكل من الاتصال، إلاّ أنه يسهل عمليات التخاطب واللقاء بين الرؤساء والمرؤوسين، بين المستويات العليا والدنيا وتجعل تبادل الأفكار والمعلومات تتنقل بالوقت الذي يصعب فيه الاتصال الرسمي من أسفل إلى أعلى (قوي ، 2010، 47–48).

ويتخذ الاتصال الرسمي وغير الرسمي أحد المسارات الآتية:

* الاتصال النازل: لقد حدد (كاتز) و(كان) أهداف الاتصال النازل- والذي يتم من المستوى الأعلى إلى الأدنى (من الرؤساء إلى المرؤوسين)- في النقاط الآتية (بغول، 2011، a118).

- ✓ أنه يوفر التوجيهات والتعليمات المتعقلة بالمهام والمهن.
- ✓ أنه يوفر معلومات حول اجراءات المنظمة وممارستها.
- ✓ أنه يزود المرؤوسين بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بأداء عملهم.
- ✓ أنه يوفر معلومات ذات طبيعة ايديولوجية للمساعدة على تثبيت وترسيخ الأهداف في الأذهان.
- ✓ أنه يُمكّن من إقناع وتحسيس الفرد العامل بأهميته في المنظمة.
- ✓ القيام بالتبرير: ويرتبط بشرح المسئولين أهداف مزاولة المرؤوسين لأنشطة المنظمة ومدى تكامل مختلف أنشطتها.

*الاتصال الصاعد: يبدأ من المستوى الأدنى إلى الأعلى (من المرؤوسين إلى الرؤساء) وفي ذات السياق حدد كلا من (كاتز وكان) أهداف هذا النموذج الاتصالي على النحو الآتي (بغول،2011، 118-a119).

- ✓ أنه يمكن الإدارة من تحديد مهام الوظيفة وكيفية أدائها، وكذا المهام المرتبطة بها.
- ✓ إنه يمكن الإدارة من الحصول على مجريات العمل اليومية.
- ✓ إنه يمكن الإدارة من تحسين صورة و طبيعة العمل من خلال معالجة مشكلات العمل والعمال.
- ✓ إنه يساعد على تسهيل حركة ومدى تقبل الاتصال النازل.

8-2-التوافق المهني:

أ- **تعريف التوافق المهني:** يعتبر التوافق المهني عملية دينامية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية، المادية والاجتماعية، والمحافظة على هذا التلاؤم (عويضة، 1996، 165).

ويعرف أيضا على أنه قدرة الفرد على التكيف لظروف ومطالب العمل، وتعني توافقه لكل العوامل المحيطة به في مكان العمل، ولكل التغيرات التي تحدث نتيجة هذه العوامل، كما يتضمن توافقه مع صاحب العمل أو رئيسه في العمل وكذا مع زملائه، ومع متطلبات العمل، وكذا استعداداته الذاتية والرضا عن العمل يعتبر أحد مظاهر التوافق في العمل(عويضة، 1996، 165).

كما يعرف التوافق المهني بالنسبة لنتائجه، وإحدى هذه النتائج هي الرضا المهني، فهناك الرضا الإجمالي عن العمل، كما أن هناك الرضا عن جوانب معينة من بيئة العمل.... ومقياس الرضا الإجمالي عن العمل يسمح للعامل أن يقيم كل جانب للعمل فيما يتعلق بالأهمية النسبية لرضائه عنه، ومقاييس الرضا المهني لها جوانب كثيرة ومترابطة تشير إلى التوافق المهني، من بينها زيادة الأجر، الترقي داخل المؤسسة، الثبات في العمل، سمعة العامل(طه، 2001، 74)، ويعرف أيضا بأنه توافق العامل مع جميع متغيرات العمل بما يبعث على الرضا المهني، ويتضمن ذلك رضا العامل واشباع حاجاته وتحقيق طموحاته وتوقعاته، مما ينعكس على انتاجيته وكفايته وعلاقته بزملائه ورؤسائه ومع بيئة العمل، واذا لم يتحقق للعامل الرضا فانه ينعكس سلبا على انتظامه في العمل حيث يكثر تذمره وشكواه وغيابه وتأخره عن العمل(القاسم، 2001، 48).

ومما تقدم؛ نستنتج أن التوافق المهني مظهر من مظاهر التوافق العام، فهو عبارة عن مفهوم سيكوتنظيمي يشير إلى حالة الفرد العامل النفسية الوجدانية والسلوكية والذهنية حول الظروف المهينة المحيطة به داخل المنظمة،

فيتضمن كلا من الرضا والإرضاء عن العمل، وسنقصر في هذه الدراسة التركيز على شق الرضا المهني، حيث سنتطرق له ببعض الشرح والتفصيل فيما بعد.

ب- مبادئ التوافق المهني: حدد (ليفي) مبادئ تحقيق التوافق المهني وفق المتطلبات النفسية للعمال على النحو الآتي:

-أن يكون العمل مرغوبا ومتنوعا.

-أن يحتوي العمل على عملية التعليم المستمر.

-أن يشترك العمال في وضع القرار.

-أن يحتوي العمل على التدعيم الاجتماعي.

-أن ترتبط الحياة المهنية بالحياة الخاصة والاجتماعية للعمال.

-أن يؤدي العمل كمستقبل يرجوه العامل(محيوز، 2004؛2005، 110).

ج- العوامل المؤثرة في التوافق المهني: كثيرة هي العوامل المؤثرة في التوافق المهني والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- **عوامل حضارية وتكنولوجية:** إن وتيرة التغير الحضاري المتسارع عامة وبخاصة في مجال التكنولوجيا تؤثر وبشكل كبير في الأمن النفسي للفرد، إذ تجعله يعاني من النكسات والمطبات الحياتية فتدفع به هنا وهناك في تخبط وتصارع معها من أجل توكيد واثبات ذاته.

- **عوامل شخصية:** تتعقد وتتشابك العوامل الشخصية والذاتية للفرد التي تؤثر على أمنه واستقراره النفسي كحالته الصحية (الجنس، السن)، حيث أن أي خلل في التركيب الجسمي من تشوه أو عاهة أو علة، قد يولد لديه مشاعر متضاربة متصارعة، كما نجد أيضا بنيته النفسية والمزاجية والانفعالية، وأيضا سماته الشخصية التي قد تؤثر وبشكل بارز في توافقه مع زملائه العاملين(فحجان، 2010، 23).

وفي ذات السياق تؤكد (سوبيش)(1998) اقتران التوافق المهني بالخبرات المهنية التي يعايشها الفرد من عدمه، وأيضا اقترانه بوضع العمل من حيث خصائصه المحققة للرضا وقدرة العمل على أن يكفل نهوض الفرد بالأدوار المختلفة للحياة(المهنا، 2001، 75).

د- قياس التوافق المهني: توجد العديد من أدوات قياس التوافق المهني والتي تأتي في مقدمتها قياس الرضا الإجمالي عن العمل، أو عن طريق بطارية تجمع عدة مقاييس حسبما يستدعيه الموقف، ومن بين أهم هذه الأدوات نذكر الاستبيان واستمارة المتابعة وقياس الملاءمة المهنية، وأيضا قياس الإنتاجية وقياس الاتجاهات والميول والرغبات والطموح. بالإضافة إلى استخدام الاختبارات وأشهرها اختبار (بل) الذي يقيس التوافق في مجالاته المهنية والاجتماعية والصحية والأسرية والانفعالية(القاسم، 2001، 49).

هـ- أسباب سوء التوافق المهني: بناء على ما تقدم من شروحات حول التوافق المهني، يتحدد معنى سوء التوافق المهني باعتباره الوجه النقيض والمعاكس للتوافق المهني، فيشير إلى حالة عدم رضا العامل عن عمله وعن الظروف المحيطة به(المادية والفيزيقية والتنظيمية)، فيشعر العامل بعدم الراحة واللأمن في بيئة العمل ويتجلى في صور عدة كالغياب المتكرر، دوران العمل، كثرة الشكاوي، التسرب المهني... ويعود غالبا سوء التوافق المهني إلى أسباب عدة نورد بعضها على النحو التالي (مطاطلة، 2017، 133-147):

– أسباب ذاتية: تتعلق بشخصية العامل ذاته وحالته الانفعالية والمزاجية، مثل عدم شعوره بالأمن، الحساسية المفرطة، الخوف والإنهاك والقصور الإدراكي وكثرة الشكاوي.

–أسباب تنظيمية: ترجع غالبا إلى ظروف العمل التنظيمية من إشراف وتدريب، ورقابة وسياسة توظيف، إضافة إلى نظم الحوافز، وطبيعة العلاقات السائدة بين العاملين (الرؤساء والمرؤوسين، المرؤوسين فيما بينهم)، ونمط الاتصال السائد داخل المنظمة.

–أسباب متعلقة بالبيئة الاجتماعية من ظروف أسرية وسكنية متردية مثل التفكك العائلي وقلة الدخل المادي والسكن غير اللائق.

8-3-الرضا الوظيفي كمظهر من مظاهر التوافق المهني:

أ- **تعريف الرضا الوظيفي:** يرى (شافر) **Schffer** أن الرضا الوظيفي ما هو إلا شعور يرتبط بالإشباع الفعلي لاحتياجات الفرد، فهذا الشعور متأثر بمتغيرات الفرد النفسية(هاشم، 2010، 85-86). أما (لوسك) (1969) فيعرف الرضا عن العمل على أنه حالة من السرور النفسي عن تقييم الفرد لعمله، من حيث ما يبذله من جهد في أدائه والفوائد التي تعود عليه من العمل (عويضة، 1996، 20).

كما يُعرّف على أنه مشاعر الفرد تجاه وظيفته، والناتج عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من الوظيفة، وعرفه آخرون على أنه قدرة عمل الفرد على إشباع الحاجات الأساسية لديه والتي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته، كما يتضمن التقدير والإنجاز والإبداع واحترام الذات وتحمل المسئولية والمنفعة التي تعود عليه جراء القيام بالعمل نفسه (فليه وعبد المجيد، 2005، 259).

ب- شروط تحقيق الرضا عن العمل:

ويتحقق رضا العامل في ضوء تحقيق ما يلي(فليه وآخر،2005، 259-260):

1. تجد الحاجات الملحة لدى العامل إشباعا كاملا في العمل.
2. يجد العامل أن في إمكانه أن يلعب دوره الذي يرغب فيه في الحياة.
3. يتمكن العامل من تحقيق أقصى قدر ممكن من قدراته وإمكاناته الكامنة في محيط عمله.
4. تزداد درجة إحساس العامل بملاءمة المهنة لقدارته الخاصة.
5. يصل الفرد إلى قمة الإبداع التي يريد أن يحققها في عمله.

ج- مظاهر الرضا الوظيفي:

يشكل الرضا عن العمل مؤشرا دالا على التوافق المهني؛ والذي يتحدد من خلال المظاهر الآتية (بالرابح، 2010، 173-174):

1. الرضا عن المؤسسة بوجه عام وعن ظروف العمل.
2. الرضا عن الأجر ومدى تناسبه مع الالتزامات المادية للعمل.
3. الرضا عن محتوى العمل، ومدى ارتياح العامل لعمله، وعدم شعوره بالحنين إلى عمله السابق ورغبته للاستمرار في العمل.
4. الرضا عن فرص التنمية؛ ويتضمن التحاق العامل بالدورات التدريبية، وفعالية هذه التربصات ومدى انسجامه معها.
5. الرضا عن الإشراف والإدارة ويتضمن:

- الرضا عن إدارة المؤسسة.
- عدم الشعور لمقاومة قرارات وتعليمات الإدارة.
- عدم التعرض لعقوبات إدارية.

6. الرضا عن جماعة العمل، ويشمل ما يلي:

- رغبة العامل في قضاء أوقات فراغه معهم.
- عدم شعور العامل بالوحدانية بينهم لأن ذلك أسوأ من الوحدانية الفعلية.

د- اتجاهات الرضا عن العمل: لقد حدد (لوك) lock في دراسته للرضا عن العمل باعتباره مظهرا من مظاهر التوافق المهني، ثلاثة اتجاهات رئيسية نذكرها كما يلي(بالرابح ، 2009 ،78-80):

1- الاتجاه الفيسيولوجي الإقتصادي: يستمد أسسه من نظرية (تايلور) سنة 1912 عن التنظيم العلمي للعمل، والتي أحدثت ثورة فكرية في الاتجاهات، لمساهمتها في الزيادة التلقائية للكفاية الإنتاجية وتحقيق الرضا عن العمل، ونحن نعلم أن النظرية التايلورية نظرية براغماتية بامتياز، ما اهتمامها بتحسين بيئة العمل إلّا بهدف تحقيق الربح للمنظمة، ويتأتى ذلك من خلال تقنين حركات العاملين وضبطها زمنيا جاعلة إياهم أشبه بالآلات حيث تنصاع وتستجيب للأوامر، سالبة إياهم روحهم و إنسانيتهم، في ظل هذا المعطى جعلت من المنظمة نسقا مغلقا على ذاته، ونتيجة تبني العديد من المؤسسات المهنية للتوجه التايلوري ظهرت مشكلات كثيرة كالإضرابات، دوران العمل، كثرة الغيابات... والسبب وراء ذلك هو عدم رضا واستياء العاملين عن ظروف العمل.

2- الاتجاه النفس اجتماعي: في خضم المشكلات المهنية المتزايدة بالدول المقدمة خلال الثلث الأول من القرن الماضي نتيجة الاغتراب، القهر والاستغلال الذي تعاني منه فئة العاملين (البروليتاريا) ظهرت توجهات فكرية دعت نحو ضرورة أنسنة الإنسان في انتقاد لاذع للفكر الميكانيكي التايلوري، ومن بينها مدرسة العلاقات الإنسانية، فساهمت تجارب (هاوثورن) و(التون مايو)(1933) في إرساء مبادئها الأولى والاهتمام بالعوامل المؤثرة في استياء العاملين مثل: الأجور والإضاءة والضوضاء ضمن دائرة العلاقات التنظيمية وطبيعة البناء الاجتماعي.

أما (كاتز) Katz (1949) فقد نظر إلى الرضا عن العمل على أنه العامل الأساس في عملية التكيف المهني والذي وضع أربعة أبعاد للروح المعنوية كمؤشر للرضا تتمثل في: الرضا الأصلي الداخلي، الإفتخار بجماعة العمل، الرضا عن الأجر والترقي، التوحد مع المؤسسة المتعلق بنمط القيم الشخصية والقيم الخاصة بالفرد.

أما (فيتليز) Viteles فقد استخدم الروح المعنوية للدلالة عن الرضا عن العمل، وإن كان الفارق واضحا بينهما عند التطبيق، إذ بينما تعبر الروح المعنوية عن الجماعة ترتبط بعوامل البقاء في العمل ومعدل الغياب فإن الرضا عن العمل يتسع ليشمل أبعاد الفرد والجماعة معا.

3- الاتجاه التطوري:

ظهر هذا الإتجاه من خلال دراسات (هرزبرج) وزملائه؛ والتي أكدت على عدم اقتصار تعلق رضا العاملين لمتغيرات الاستجابة المرتبطة بالأنظمة والمطالب التحكمية، بقدر ما يمتثل للشخصية ضمن روابط الأدوار الوظيفية وهو ما يدعم أطروحة انفراد العوامل الداخلية مثل طبيعة العمل والقدرات الفردية للتسيير والترقي وغيرها. ولقد توصل (هرزبرج) وزملاؤه إلى تحديد بعدين رئيسيين للرضا عن العمل هما:

- عوامل الرضا والتي تنتج عنها اتجاهات وظيفية إيجابية
- عوامل الصحة والصيانة، وإن كانت ليست من مسببات الرضا؛ إلاّ أنها تساهم في تكوين بيئة صحية ومنها الإشراف الجيد وظروف العمل الجيدة وغيابها يحدث اتجاهات وظيفية سلبية.

7- الدراسات السابقة:

تعد مرحلة التعرف على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع المدروس بالدراسة والتحليل من المراحل البحثية الهامة، فهي الموجه الذي ينير الطريق أمام الباحث، وأيضا الوسيلة التي تمكنه من التعرف على مختلف المقاربات السوسيومهنية المطابقة أو المشابهة لها.

وخلال الخطوة البحثية الأولى حاولت الباحثة عرض بعض الدراسات السابقة المطابقة والمشابهة لمتغيرات الدراسة وأبعادها، في ظل غياب الدراسات المطابقة التي تناولت متغيرات الدراسة معا بالدراسة والتحليل، أما الخطوة الثانية فتمثلت في التعقيب أو التعليق عليها، مما يتيح الفرصة أمامنا للتعرف على مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

7-1- عرض الدراسات السابقة: فيما يلي نعرض بعض هذه الدراسات على النحو الآتي:

دراسة الشاعري(1424هـ) جاءت بعنوان "التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية"، وهدفت إلى التعرف على الفروق الجوهرية في التوافق المهني تبعا لمتغيرات ديمغرافية، ومن أجل ذلك تم تطبيق مقياس التوافق المهني من إعداد (حسن مصطفى 1981) على المشرفين التربويين بكل من محافظة جدة التعليمية (143 مشرفا)، و(62 مشرفا) بمحافظة القنفذة التعليمية، ولقد خلصت الدراسة إلى تأكيد وجود فروق جوهرية في درجة التوافق المهني للمشرفين التربويين للإنتاج العلمي في مجال البحوث لصالح المجموعة (ثلاث بحوث فأكثر)، وأيضا أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني للمشرفين التربويين حسب سنوات الخدمة في مجال الإشراف التربوي لصالح فئة (11-15 سنة خدمة في الإشراف التربوي)، كما أكدت وجود فروق جوهرية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين تبعا للمحافظتين لصالح المشرفين التربويين بمحافظة القنفذة.

دراسة لبرارة (2011/2010) جاءت بعنوان "التوافق المهني لدى السيكولوجي الاكلينيكي في المؤسسة العقابية وعلاقته بمتغيرات السن، الجنس والخبرة"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور السيكولوجي العيادي في تشخيص وعلاج الأمراض النفسية لدى المساجين، وأيضا هدفت إلى الكشف عن مدى نجاح أو فشل السيكولوجيين في تحقيق التوافق المهني بالمؤسسات العقابية، وطبقت الباحثة مقياس التوافق المهني مصمم من طرفها على (20 سيكولوجيا عياديا) عاملا بالمؤسسات العقابية التابعة لمجلس قضاء باتنة، وأسفرت هذه الدراسة على نتائج هامة، منها تحقيق السيكولوجيين الإكلينيكيين مستويات متوسطة ومرتفعة للتوافق المهني بالمؤسسات العقابية، كما أكدت وجود ثلاث عوامل مساعدة على تحقيق التوافق المهني لدى السيكولوجيين الاكلينيكيين كالعوامل الشخصية، الاجتماعية والبيئية.

دراسة حنيني(2014/2013) الموسومة بـ" دور الثقافة التنظيمية في التوافق المهني للعامل بالمؤسسة الجزائرية"، فهدفت إلى التعرف على نوع التأثير بين الثقافة التنظيمية والتوافق المهني، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة الإستمارة على (98 مفردة) من العاملين بالشركة العمومية للأشغال والترقية العقارية ببلدية شروين ولاية أدرار، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج تؤكد على دور المراسم والشعائر المستعملة في المنظمة على

توافق العاملة في عمله، وكذا بينت أن معرفة العامل لرموز المنظمة يساعده إلى حد كبير على توافقه في عمله إضافة إلى تأكيد تأثير القصص التي تروي في المنظمة حول طرق عمل العمال والقيم على توافق العامل مع العمل وظروف العمل.

دراسة حليوي(2014) والموسومة بـ "دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني دراسة ميدانية في جامعة حلب، وقد هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى العاملين في جامعة حلب ومستوى توافقهم المهني، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الجوهرية في بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والتوافق المهني تعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية، ولقد طبقت مقاييس للمشكلات النفسية والاجتماعية والتوافق المهني من إعداد الباحثة على مجتمع دراسة قدر بـ (385 عاملا) بجامعة حلب، وخلصت هذه الدراسة إلى التأكيد على وجود دور بين بعض المشكلات النفسية (القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالذنب) والاجتماعية (العنف الأسري، ادمان الأنترنت، تأخر سن الزواج) في التوافق المهني.

دراسة المهنا(2001) جاءت بعنوان "العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني لدى العاملين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص (دراسة عبر حضارية)، وهدفت إلى التعرف على كيفية تباين العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني تبعا لمتغيرات الثقافة (السعودية، المصرية)، العمل(قطاع حكومي قطاع خاص)، مع إبراز أشكال التفاعل بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني في ضوء المتغيرات السالفة الذكر، ومن أجل ذلك صمم الباحث مقياسين أحدهما لقياس الاتجاه نحو التقنية الحديثة والآخر لقياس التوافق المهني، طبقا على أربع مجموعات من خريجي الجامعات المختلفة بتعداد(100 مفردة) لكل مجموعة، ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى تأكيد العلاقة الإيجابية والقوية بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني، كما بينت تفوق العينتين المصريتين على العينتين السعوديتين في كل من التوافق المهني والاتجاه نحو التقنية الحديثة.

دراسة بوعطيط (2007/2006) والمعنونة بـ "طبيعة الإشراف وعلاقتها بالتوافق المهني دراسة ميدانية بمركب (ميتال ستيل) عنابة، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين نمط الإشراف السائد داخل المؤسسة وتوافق العمال مهنيا، ولتحقيق هذا الهدف العام وغيره تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية قوامها (80 مفردة) من عمال مؤسسة (ميتال ستيل) بعنابة، وخلصت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات العاملين نحو مستوى التوافق المهني تعزى لمتغيرات عدة كالسن، الأقدمية، المستوى التعليمي والحالة المدنية، بالإضافة إلى تأكيد وجود ارتباط موجب ضعيف بين نمط الإشراف والتوافق المهني.

دراسة الزايد (1417 هـ) والمعنونة بـ "بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي دراسة تطبيقية على العاملين بحرس الحدود في مدينة الرياض"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية لبيئة العمل من خلال الأبعاد الآتية: أسلوب القيادة، نوعية العمل ومحتواه، الحوافز وعلاقات العمل و... ومدى تأثيرها في درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين بحرس الحدود، ولقد طبق الاستبيان على عينة مكونة من (150 مفردة) وهم العاملون بحرس الحدود، وأسفرت هذه الدراسة على نتائج هامة منها، التأكيد على وجود رضا نسبي لدى العمال على العمل الحالي، فضلا عن تنوع الحوافز التي يتلقونها المادية منها والمعنوية لقاء المجهودات المبذولة من طرفهم ورضاهم عنها، كما بينت ذات الدراسة دور نمط علاقات العمل في تحقيق الرضا لدى العمال، إذ اتسمت عموما بالإيجابية، وما ساهم في ذلك وجود شبكة اتصالية تواصلية ساهمت في توطيد أواصر العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين مع تجاوز ما بإمكانه تعكير صفوة هذه العلاقات.

دراسة العبيدي(2013) وجاءت بعنوان "دور بيئة العمل في تعزيز الرضا الوظيفي، دراسة تطبيقية في معمل بغداد للغازات"، وهدفت إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في مصنع بغداد للغازات، فضلا عن الكشف عن العوامل التي تؤثر على هذا الرضا سلبا أو ايجابا، ولقد طبق الاستبيان على عينة من العاملين بالمصنع المذكور سابقا وحجمها (65 فردا)، وتبين من خلال نتائج هذه الدراسة؛ وجود رضا وظيفي إلى حد ما لدى العاملين بالمصنع محل الدراسة، إذ قدر الوسط الحسابي (3.08)، وكذا جاء ترتيب المحاور الأربعة للبحث على النحو الآتي: محور أسلوب القيادة والإشراف في المرتبة الأولى، يليه محور طبيعة ومحتوى الوظيفة، أما المرتبة الثالثة فجاء محور ثقافة المنظمة، في المقابل احتل محور الظروف المادية للعمل المرتبة الرابعة.

دراسة الشمري(2013) المعنونة بـ "دور بيئة العمل الداخلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي قيادة حرس الحدود بمنطقة الحدود الشمالية"، وهدفت إلى التعرف على دور بيئة العمل الداخلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي قيادة حرس الحدود بمنطقة الحدود الشمالية من خلال التعرف على خصائص بيئة العمل الداخلية في قيادة حرس الحدود، فضلا على التعرف على متطلبات تحسين بيئة العمل اللازمة لتحقيق الالتزام التنظيمي... وبعد اتباع إجراءات منهجية امبريقية؛ تم تطبيق استبيان على عينة عشوائية بسيطة قوامها (243 مفردة)، تمكنت هذه الدراسة من التأكيد على وجود ارتباط طردي قوي بين بيئة العمل الداخلية ومستويات الالتزام التنظيمي، كما أكدت ضرورة توفير متطلبات لتحسين بيئة العمل الداخلية بما يضمن تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي حرس الحدود وبخاصة ما تعلق بظروف العمل المادية(توفير التجهيزات والتقنيات الحديثة،..) والفيزيقية (التهوية، التكييف...).

دراسة حويجي(2008) والموسومة بـ "أثر العوامل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل حالة دراسية على إتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة"، وهدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة والمؤسسات الصحية الأهلية وتحديد أكثر العوامل تأثيرا على الرضا، ولجمع البيانات من الميدان تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (181 مفردة) توزعت على (147 مفردة) الموظفين مازالوا يعملون في الاتحاد و(34 مفردة) من الموظفين الذين تركوا العمل به وبينت هذه الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المسببة للرضا والرغبة في الاستقرار في العمل كما بينت توفر ظروف عمل جيدة في بعض جوانبها خاصة ما تعلق بعلاقات العمل، أما بخصوص الرواتب فقد كانت غير منسجمة مع طبيعة العمل ومتطلبات الحياة في غياب للحوافز المادية منها والمعنوية، بالرغم من ذلك أكد (87.49%) من المبحوثين شعورهم بالفخر والإرتياح النفسي للعمل بالاتحاد، وأيضا بينت أن الرغبة في الاستمرار بالعمل بالنسبة للذين مازالوا يعملون بالاتحاد جيدة فهي متوفرة بوزن نسبي (80.36%) فهم لا يفكرون في ترك عملهم وراضون عنه.

دراسة أبو تايه والحياري والقطاونة (2012) والتي تمحورت حول العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي في بعض منظمات الأعمال الأردنية، فهدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي، وأيضا التعرف على أثر العوامل الديمغرافية عليه(الرضا)، وكذا التعرف على أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى العاملين في بعض منظمات الأعمال الأردنية، ولجمع البيانات من الميدان تم تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية بسيطة قوامها (259 مفردة)، ولقد أسفرت الدراسة على نتائج هامة منها؛ التأكد من وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين

المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي، فضلا عن أنها أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للمركز الوظيفي والمؤهل العلمي للموظفين.

دراسة بن رحمون(2013-2014) جاءت بعنوان "بيئة العمل الداخلية وأثرها على الأداء الوظيفي دراسة ميدانية على عينة من الإداريين بكليات ومعاهد جامعة باتنة"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير بيئة العمل الداخلية في الأداء الوظيفي لدى الإداريين بجامعة باتنة، ولقد أسفرت هذه الدراسة على نتائج هامة منها كاستيفاء بيئة العمل الداخلية عناصرها الإدارية والمادية نسبيا بنسبة قدرت ب(66.50%)، وأيضا أكدت رضا الإداريين نسبيا على عناصر بيئة العمل (الإدارية والمادية)، كما أنها اثبتت أثر عناصر بيئة العمل الداخلية (الإدارية والمادية) نسبيا على الأداء الوظيفي للإداريين.

دراسة محمود(2013) والموسومة بـ "دور بعض عوامل الهندسة البشرية في الاستغراق الوظيفي"، وهدفت إلى التعرف على طبيعة الهندسة البشرية وبيان العلاقة والأثر مع الاستغراق الوظيفي بالشركة محل الدراسة، ومن أجل ذلك تم تطبيق استبيان على عينة عشوائية(88 مفردة) من موظفي شركة (اسياسيل) للاتصالات في محافظة السليمانية، ولقد تم التوصل إلى وجود علاقة معنوية إيجابية بين عوامل الهندسة البشرية والاستغراق الوظيفي فكلما توافرت في بيئة العمل كلما ارتفع الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين، كما أكدت أن قلة الإهتمام من قبل الشركة بمبادئ الهندسة البشرية في توفير البيئة المادية للعمل من خلال التصميم الجيد للمكاتب والمقاعد والأدوات ومعدات العمل...المستخدمة من طرف المستخدمين أثرت بصورة سلبية على الموظفين وتعرضهم للعديد من الإصابات والذي يؤثر بدوره على استغراقهم واندماجهم في العمل.

7-2-التعليق على الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات الأكاديمية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من بيئة عمل وتوافق مهني مستدل عليه خاصة بالرضا الوظيفي، وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة مشابهة للموضوع المدروس، فإنه تبين لنا ما يلي:

من حيث الهدف: تباينت أهداف الدراسات السابقة التي جعلت من التوافق المهني محورا للدراسة فمنها من هدفت إلى التعرف على الفروق الجوهرية في التوافق المهني تبعا لمتغيرات ديمغرافية كدراسة "الشاعري".

في حين هدفت أخرى إلى التعرف على مدى نجاح أو فشل السيكولوجي العيادي في تحقيق التوافق المهني بالمؤسسات العقابية مثل دراسة "لبرارة"، في المقابل هدفت دراسة أخرى إلى التعرف على نوع التأثير بين الثقافة التنظيمية والتوافق المهني كدراسة "حنيني"، في المقابل هدفت دراسة "حليوي" إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى العاملين في جامعة حلب ومستوى توافقهم المهني، كما هدفت دراسة "المهنا" إلى التعرف على كيفية تباين العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني تبعا لمتغيرات الثقافة (السعودية المصرية)، العمل (قطاع حكومي، قطاع خاص)، كما نشير إلى دراسة "بوعطيط" التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين نمط الإشراف والتوافق المهني.

أما فيما يتعلق ببيئة العمل فقد رصدنا وعرضنا البعض من الدراسات السابقة في سياق عاملي علائقي بالرضا الوظيفي باعتباره أحد مظاهر التوافق المهني؛ مثل دراسة "الزايد" و"العبيدي" و"حويحي"، أما دراسة "بن رحمون" فهدفت إلى الكشف عن تأثير بيئة العمل الداخلية في الأداء الوظيفي؛ فتم قياس الأداء برضا العاملين. في حين دراسة" الشمري" فهدفت إلى التعرف على دور بيئة العمل في تحقيق الالتزام التنظيمي، أما دراسة "أبو تايه وآخرون"

فإنها هدفت إلى التعرف على مستوى العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا عن العمل، أما دراسة "محمود" فهدفت إلى الكشف عن طبيعة الهندسة البشرية وتأثيرها في الاستغراق الوظيفي.

من حيث أدوات جمع البيانات: اعتمد الباحثون في تحقيق الأهداف المرجوة من دراستهم في جمعهم البيانات من الميدان على أداة الاستبيان.

من حيث المجتمع البشري للدراسة أو العينة: فقد تنوع، حيث ضم حرس الحدود كدراسة "الزايد" و"الشمري" كما تمثل في عمال مؤسسات انتاجية كمصانع وشركات ومنظمة الأعمال، كدراسة "العبيدي" و"بوعطيط" و"حنيني" و"أبو تايه وآخرون"، عمال إداريين بالجامعة كدراسة "بن رحمون" و"حليوي"، كما تمثل مجتمع الدراسة في خريجي الجامعات مثل دراسة "المهنا"، أو "المشرفين التربويين كدراسة " الشاعري"، كما نجد دراسة "لبرارة" التي استهدفت فئة السيكولوجيين الاكلينيكيين.

من حيث النتائج: لقد تباينت النتائج التي أسفرت عليها مجموع الدراسات السابقة؛ خاصة ما تعلق منها بموضوع التوافق المهني. فنجد نتائج دراسة "الشاعري" أكدت على وجود فروق جوهرية في درجة التوافق المهني بين المشرفين التربويين تبعا متغيرات الإنتاج العلمي، سنوات الخدمة، المحافظات، أما دراسة "لبرارة" فقد بينت تحقيق السيكولوجيين الإكلينيكيين مستويات متوسطة ومرتفعة للتوافق المهني بالمؤسسات العقابية، كما أكدت وجود عوامل أخرى مساعدة على تحقيق التوافق المهني لديهم، في المقابل نجد نتائج دراسة "حنيني" أكدت دور كلا من المراسم والشعائر المستعملة في المنظمة من جهة، وأيضا معرفة العامل لرموز المنظمة من جهة ثانية ومن جهة أخرى القصص التي تروي عن المنظمة وطرق العمل على توافق العامل في عمله، أما دراسة "حليوي" فقد توصلت إلى وجود دور بين بعض المشكلات النفسية (القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالذنب) والاجتماعية (العنف الأسري، إدمان الانترنت، تأخر سن الزواج) في التوافق المهني، بالإضافة إلى نتائج دراسة "المهنا" التي أثبتت وجود العلاقة الإيجابية والقوية بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني، أضف ما سبق أكدت نتائج دراسة "بوعطيط" وجود ارتباط موجب ضعيف بين نمط الإشراف والتوافق المهني.

أما بخصوص نتائج الدراسات السابقة التي جعلت من بيئة العمل والرضا الوظيفي- باعتباره محكا للتوافق المهني، أو أحد أبعادهما ومؤشراتهما محورا للدراسة، فإنها تؤكد وجود علاقة ارتباط قوية بين أبعاد بيئة العمل (الحوافز القيادة، علاقات العمل..) ودرجة الرضا الوظيفي كدراسة "الزايد" و"العبيدي"، كما بينت دراسة "بن رحمون" أثر لبيئة العمل الداخلية في الأداء الوظيفي، أما دراسة "الشمري" فقد بينت وجود العلاقة الارتباطية بين بيئة العمل والالتزام التنظيمي، ودراسة "حويحي" أكدت وجود علاقة بين العوامل المسببة للرضا والاستقرار في العمل، أما دراسة "محمود" فبينت وجود علاقة بين عوامل الهندسة البشرية والاستغراق الوظيفي، حيث أنه كلما توفرت بيئة العمل الجيدة كلما ارتفع الاستغراق الوظيفي.

7-3- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: استنادا إلى ما تقدم عرضه؛ تتضح لنا مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ من حيث أنها تهدف إلى التعرف على بيئة العمل (المادية الفيزيقية- الاتصال التنظيمي والحوافز) في ظل مفهوم الجودة في علاقتها الارتباطية بالتوافق المهني، مستهدفين بذلك فئة الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي، معتمدين في جمع البيانات على أداة الاستبيان الذي تم تصميمه من طرف الباحثة.

8-الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

إن اعتماد الإجراءات المنهجية البحثية السليمة في دراسة الموضوعات السوسيولوجية يضمن التوصل إلى الأهداف المحددة، فالاختيار غير الموفق لأحدها ينجر عنه مشكلات فهمية ومنهجية ومعرفية عدة.

عموما في هذه الدراسة تم اتباع الخطوات الإجرائية الآتية:

8-1-المنهج المعتمد في الدراسة:

تماشيا مع طبيعة الموضوع محل الدراسة والأهداف المرجوة منها؛ تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يهدف إما إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية (عبيدات وأبو نصار ومبيضين، 1999، 46).

8-2- أداة جمع البيانات: من أجل جمع البيانات من الميدان؛ تم تصميم أداة القياس والمتمثل في الاستبيان من طرف الباحثة، فصمم بهدف قياس العلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الاساتذة الجامعيين. ولقد تم تصميم المقياس بناء على المعايشة الواقعية للموقف، وأيضا القراءات المستفيضة حول الموضوع المدروس، فضلا عن الدراسة الاستطلاعية التي مكنت من رسم صورة أوضح لما هو موجود فعلا.

عموما ضم المقياس (الاستبيان) في شكله النهائي (55 بندا) توزعت على محورين هما:

- المحور الأول: المتغير الأول: جودة بيئة العمل: والذي ضم (35 بندا) توزع على ثلاث أبعاد على النحو الآتي:

☒ جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية: ضم 17 بندا (1-17).

☒ جودة الاتصال التنظيمي: ضم12 بندا (18- 29).

☒ جودة الحوافز: ضم 6 بنود (30-35).

- المحور الثاني: المتغير الثاني: التوافق المهني: والذي ضم (20 بندا) توزع على خمس أبعاد.

كما تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للاستجابات المتدرجة تمنح لكل منها قيمة تقديرية معينة وفقا لطبيعة البند.

مفتاح التصحيح:

اتجاه البند	موافق بشدة	موافق	صحيح إلى حد ما	معارض	معرض بشدة
موجب	5	4	3	2	1
سالب	1	2	3	4	5

8-3- الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها (17 مفردة) من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، حيث تم توزيع استبيانات بعددهم بتاريخ (15-22 اكتوبر 2017)، وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى ثبات أداة القياس.

8-4- مجالات الدراسة:

-**المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى جامعة الوادي- بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- **المجال الزماني:** تم إجراء الدراسة الميدانية النهائية خلال الفترة الممتدة من (24-26 اكتوبر 2017).

– **المجتمع البشري:** نعني به مجتمع الدراسة والذي يتمثل في الأساتذة الجامعيين، وتحديدا أساتذة جامعة الوادي. وتم الاقتصار على دراسة الأساتذة العاملين الدائمين، وذلك للاختلاف بين الأستاذ الدائم والمؤقت لعدة اعتبارات منها: (نظام العمل: دائم – مؤقت، الإستفادة من الحوافز، الاتصال).

8-5- عينة الدراسة ونوعها: ضمت كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي (118 أستاذا دائما) وضعفه من الأساتذة المؤقتين خلال السنة الجامعية (2017-2018)، وتم اختيار عينة عشوائية منهم مكونة من(71 أستاذا)، فوزعت استبيانات على هذه المفردات، غير أنه تم استرداد(64 استبانة) مستوفية الشروط وصالحة للتفريغ، ليمثل الفاقد ما نسبته (9.85%)، وعليه فإن حجم العينة أصبح (64 مفردة).

8-6-الخصائص السيكومترية للأداة: يتم التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال التحقق من صدقها وثباتها، وهذا ما تم في الخطوة الموالية:

8-6-1- الصدق: يقصد بالصدق صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجل قياسه وصدقها في قياس السمة أو السمات التي يريد الباحث قياسها (عطية، 2009، 108)، وفي هذه الدراسة تم الإكتفاء بالصدق الظاهري للأداة؛ حيث تم توزيع الإستبيان على ست(6) أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي بهدف تحكيمها. فأبدوا رضاهم على ما ورد فيها من بنود انسجمت مع أبعادها، وتميزت بصياغة لغوية سليمة ومضبوطة، وعليه تم تطبيقها على عينة استطلاعية قصد التحقق من ثباتها.

8-6-2- الثبات: يشير الثبات إلى استقرار أو ثبات مقياس السلوك (الضامن، 2007، 117)، وعليه تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وبعدها تم حساب معامل (الفا كرومباخ) للتأكد من مدى ثبات الأداة والذي يساوي (0.908) وهو مرتفع جدا، وعليه فالأداة جاهزة للتطبيق النهائي على عينة الدراسة الميدانية.

8-7- الأساليب الاحصائية: تسهيلا للعمليات الإحصائية تمت الإستعانة ببرنامج الرزم الاحصائية في العلوم الاجتماعية (spss 20)، فتم اتباع الخطوات الإجرائية والإحصائية الآتية:

- إدخال البيانات بإعطائها رموزا دلالية.
- تحديد اتجاه الإستجابات: وذلك من خلال حساب المدى، ثم تحديد الحد الأعلى والأدنى لفئات المقياس والتي جاءت كما يلي: معارض بشدة (1-1.80) وهي منخفضة جدا أو ضعيفة جدا، معارض (1.81-2.60) وهي منخفضة، صحيح إلى حد ما(2.61-3.40) وهي متوسطة، موافق (3.41-4.20) مرتفعة موافق بشدة (4.21-5) مرتفعة جدا.
- حساب معامل (الفا كرومباخ).
- حساب معامل الارتباط (بيرسون).
- الانحراف المعياري.
- المتوسطات الحسابية.

9-عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أ- **عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:** "توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين."

جدول (1) قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين

المتغيرات / المؤشرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة بيئة العمل	0.678	دال عند 0.01
التوافق المهني		

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه؛ اتضح أن قيمة معامل الارتباط ر = (0.678) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه نقبل الفرض القائل "توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين"، ونرفض الفرض الصفري الذي نصه كالآتي: "لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين".

تعمل المنظمة على تحقيق أهدافها، والمرتبطة أساسا بمدى أداء العاملين أدوارهم ومهامهم، فالأداء كاستجابة سلوكية تجسد إلى حد ما مستوى رضاهم عن العمل؛ بكل ما يتضمنه من عوامل وظروف مادية وتنظيمية، ويمثل الرضا عن العمل مجموع الإشباعات التي يحصل عليها الفرد من المصادر المختلفة التي ترتبط في تصوره بالوظيفة التي يشغلها، وبالتالي فبقدر ما تمثل هذه الوظيفة مصدر إشباعات له بقدر ما يزيد رضاه عن هذه الوظيفة ويزداد بالتالي ارتباطه بها (فلية وآخر،2005، 261). وقد تكون إشباعات مادية أو معنوية (تحقيق المكانة، تحقيق التطلعات المستقبلية..... كلها تعد بمثابة مؤشرات عن التوافق المهني.

إن المنظمة على اعتبار أنها نسق مفتوح؛ تخضع للتغييرات والتطورات المستديمة بما يتماشى ومعطيات العصر من منافسة من أجل التموقع، والجامعة الجزائرية اليوم أمام تحد صعب في ظل تنامي المنافسة الدولية لتحسين مركزها العالمي، والذي يتأتى من خلال حرصها على تحقيق مبدأ الجودة الشاملة، فالجودة تشمل جودة المورد البشري، جودة بيئة العمل....مما يضمن تحقيق مخرجات ذات جودة، إن التحسينات الدورية المستديمة لظروف العمل (جامعة الوادي بمختلف كلياتها وأقسامها) توفر مناخا مهنيا إيجابيا مهيأ ومحفزا للأداء الفعّال.

مما لاشك فيه؛ أن توفر الهياكل القاعدية من قاعات ومدرجات مخصصة للتدريس وفضاءات عامة بما يتناسب مع عدد الطلبة في مختلف التخصصات؛ وأيضا تموقعها بالشكل الذي يتيح التنقل السهل فيما بينها تبعث في نفس المدرس أو المعلم الرغبة في التدريس.

في المقابل؛ نجد أن البعد المكاني والتوزيع العشوائي الفوضوي لحجرات التدريس يحدث مشكلات كثيرة أهمها ضياع الوقت والجهد في مشقة السير بحثا عنها؛ مما يبعث في نفس المعلم تدريجيا الملل والسأم من هذه الوضعية، وحبذا لو ينعم بعد هذا العناء الذي تكبده بالنظافة المكانية والتهوية اللازمين لتتجدد طاقته وحيويته. فالحرارة المرتفعة تولد القلق والتوتر كما ترفع الضغط الدموي...في هذا السياق أثبتت بعض الدراسات السوسيوتنظيمية أثر التهوية في نشاط العامل وإنتاجه، وأن سوء التهوية يؤدي إلى شعور العامل بالنعاس والخمول والتعب والضيق. ...أيضا أكدت الدور الإيجابي لإدخال تكييف الهواء في مكاتب العاملين وحجراتهم في نقص الوقت الضائع نتيجة انخفاض الإجازات المرضية للعاملين(عويضة،1996، 145).

إن مستوى التهوية ودرجة الحرارة بالمؤسسة الجامعية كمعطيات فيزيقية مرتبطين أحيانا بمعطيات مادية مكانية أهمها:

- مساحة الحجرة الدراسية وتصميمها الهندسي.
- كفاية وتموضع التجهيزات المكتبية: وتتمثل في المقاعد والطاولات ومكتب المدرس ومقعده.
- قدرة الاستيعاب داخل الحجرة الدراسية: إن سعة الحجرة يجب أن تتناسب وعدد الطلبة في الفوج الدراسي.

فعلى سبيل المثال؛ نجد أن الحجرة الضيقة مع قلة التجهيزات (مقاعد، طاولات....) وسوء تموضعها؛ فضلا عن عدد الطلبة الذي يتجاوز قدرة الاستيعاب؛ ينعكس سلبا على نفسية المدرس، الذي يحتاج إلى كل التركيز والانتباه في عرض محاضراته ودروسه؛ وهذا الوضع يزداد تأزما وتعقيدا في حالة وجود الضوضاء.

وعموما تتعدد مصادر الضوضاء في بيئة العمل الجامعية فمنها:

– تحويل مكان العمل وبخاصة حجرات التدريس من مكان إلى آخر، والذي يعد في حد ذاته بمثابة ورشة للبناء (الآلات رفع، بناؤون..) مما يضاعف من حدة التوتر والقلق؛ ولنا أن نتصور انعكاس ذلك على مستوى رضا وأداء المدرس هذه الوضعية التي قد تدوم عدة أشهر في بعض الأحيان.

– قلة التجهيزات المكتبية بالحجرة الدراسية، مما يؤدي بالطلاب وحتى الأساتذة إلى نقلها من حجرة إلى أخرى (تحريك طاولات، مقاعد)، وهذا السلوك في حد ذاته مضيعة للوقت وتعطيل لسير الدروس (مقاطعة الأستاذ من حين لآخر).

– خلط في توزيع القاعات: أحيانا ما يحدث إرباك بسبب خطأ غير مقصود في توزيع القاعات، إذ يصادف أن يدرس في ذات القاعة وذات التوقيت أستاذان أو أكثر، مما يجعلهم في حيرة حول احقية من بها، وقد يأخذ هذا الوضع منحى تصاعديا يتجلى في نزاعات وصراعات فيما بينهم تؤثر سلبا على عملية التدريس.

كما تتحكم في عملية التدريس مستوى الإضاءة وتوزيعها بالحجرة الدراسية، فقوة إبصار الفرد مرتبطة بدرجة الإضاءة الطبيعية أولا والإصطناعية ثانية، والتي قد تكون إما بدرجة مرتفعة أو منخفضة لتؤدي إلى مشكلة في الرؤية؛ فيؤثر سلبا على عملية إرسال واستقبال المادة المعرفة من المدرس إلى المتمدرس، وفي هذا السياق أكدت نتائج الدراسة التي أجراها (فيري وراند) Ferree and Rand إلى أن نقص كفاءة الرؤية بعد القراءة لمدة ساعتين يتزايد كلما كانت الإضاءة مباشرة وغير طبيعية، وكذلك كان الأمر بعد القراءة لمدة ثلاث ساعات (طه، 2001، 250–251)، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن تأثيرات مستوى الإضاءة مرتبطة بخصائص العامل وطبيعة العمل ذاته، فارتفاعها أو انخفاضها في بعض المهن لدى البعض من العمال يؤدي إلى نتائج سلبية.

إن أداء المدرس لمهامه كإلقاء المحاضرات في مدرجات تسع مئات الطلبة يتطلب توفر أجهزة تقنية كالميكروفون وعارض بيانات (data show)، قصد ايصال المعلومة إلى كل المتواجدين بها، غير أن تحقيق ذلك قد يعد مؤجلا أو مستحيلا بسبب عطل أصابها أو تزاحم بين الأساتذة للإستفادة منها (قلة العرض وكثرة الطلب) أو غياب كلي لها، هذه النتيجة تضطر الأستاذ إما إلى استخدام وسائله التقنية الخاصة أو الإكتفاء بصوته (منخفض، جهوري) في تقديم محاضراته؛ لتصل المعارف الطلبة الجالسون في الصفوف الأمامية فحسب أما البقية فهم محرومون من ذلك؟؟؟، ونحن نعلم ما للاتصال بين طرفي العملية التعليمة التعليمية من أهمية في اكتساب وبناء المعرفة، غير أن وجود ما يعيق تدفقها ووصولها للمستهدف بها يولد مشكلات في الفهم لدى مجموع الطلاب، فضلا عن تشويهات في بناء المعرفة.

إن عملية الاتصال داخل الجامعة؛ ليست محصورة بين الطالب والأستاذ؛ ولكن تتم أيضا بين الطاقم الإداري وهيئة التدريس من أجل ضمان الأداء الحسن للمهام وتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة، فالاتصال التنظيمي بين مختلف المستويات الإدارية والأساتذة يتم بفضل التنويع في طرائق الاتصال الرسمي منها وغير الرسمي وأيضا الأفقية منها والعمودية؛ في استثمار للتطور التكنولوجي الذي أضفى بظلاله على سريان الفعل الاتصالي. ونستدل في هذا المقام بشبكات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني الخاص بالجامعة وكلياتها، زد على ذلك إنشاء حسابات إلكترونية مهنية لكل العاملين بها من أساتذة....ونشير إلى أن البريد الإلكتروني يعد أسلوبا لكتابة

وإرسال واستقبال الرسائل عبر نظم الاتصالات الإلكترونية سواء كانت شبكة الأنترنت..، فهو خدمة سريعة لتبادل الرسائل تغني في كثير من الأحيان عن استخدام البريد التقليدي (دليو، 2014، 270)، كل هذا بهدف زيادة تماسك الجماعة ووحدتها، ووفي هذا السياق أكدت نتائج دراسة (روبرت كاهن) على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن جماعة العمل والإنتاجية، وذلك من خلال مما تتميز به الجماعة من جاذبية وتماسك (بالرابح، 2009، 110).

وعموما يمكن القول؛ أن عملية الاتصال من العمليات الحيوية والهامة في حياة الفرد والجماعة؛ إذ أنها ضمان لسريان المعلومة بما يفيد الصالح العام، والجامعة كنسق مفتوح تضم عددا من الفاعلين كل منهم يؤدي دوره ومهامه في ظل احترام التسلسل الهرمي للسلطات، كما تحكمها شبكة من العلاقات الإيجابية المتفاعلة بسبب فعالية العملية الاتصالية التي يستهدف من خلالها إزالة المعيقات والعراقيل التي بإمكانها أن تحوّل بيئة العمل إلى حلبة صراع ونزاع مستديم، وقد يتخذ الصراع داخل الجامعة أحد الصور الآتية (عيشور، 2008، 85):

- ✓ الصراعات الرسمية: وهو صراع معلن؛ تحكمه ضوابط قانونية وممارسات محددة، ويتجلى في الصراع بين النقابات العمالية (الكناس،....) والإدارة الجامعية.
- ✓ الصراعات غير الرسمية: وهو نوع من الصراع غير المعلن والذي يوضح تأثير الجماعات غير الرسمية وممارستها للسلوك المضاد للإدارة الجامعية.
- ✓ الصراعات المحول: جملة السلوكيات الرافضة والمضادة والتي تبدو للعيان أنها فردية غير أنها تعكس توترا جماعيا.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ نجد من الضرورة الحديث عن أهمية الحوافز بمختلف أشكالها في الأداءات الوظيفية للفرد العامل، وتتمثل في الراتب الذي يتلقاه الأستاذ الجامعي والذي يوفر له العيش الكريم المريح في ضوء غلاء المعيشة، وهذا مقارنة بما يتقاضاه عمال قطاعات أخرى، دون أن ننسى المنح والعلاوات والتربصات بالخارج ... التي كلها تحفز الأستاذ وتدفعه نحو بذل المزيد من الجهد في سبيل تطوير البحث العلمي من جهة، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع المتنامية من جهة أخرى.

كما أن للتحفيز المعنوي دور هام في جعل المناخ التنظيمي مصدرا للجذب والتعاون الدائم، فقد تغني كلمة الشكر عن أي مقابل مادي آخر، في المقابل نجد أن الشح والبخل في التعبير عن امتنانا لما يقدمه الآخرون من مجهودات عاملا للطرد لهم، مما يجعل من بنية جماعة العمل فارغة متصدعة وهشة.

إن طبيعة الحوافز المالية التي يتلقاها الأستاذ الجامعي تتمثل في:

- الراتب وهو مرتبط بدرجته العلمية (أستاذ مساعد ب- أ، أستاذ محاضر ب-أ، أستاذ تعليم عالي).
- العلاوات والمنح العائلية ومنح التمدرس بعدد الأبناء.
- المردودية: يتحصل عليها لقاء تقدير وتقييم من رؤساء العمل بناء على معايير تقييمية محددة.
- شغل المناصب العليا: كمسئول تخصص أو شعبة أو .....
- ساعات التدريس الإضافية: يبدي بعضهم رغبته والتزامه في تدريس الساعات الإضافية المأجورة.
- العضوية في فرق البحث: ينتمي بعضهم إلى فرق بحث معتمدة ورزايا، تختص بإنجاز بحوث علمية أكاديمية.
- التربصات: وقد تكون قصيرة أو طويلة المدى بالخارج؛ وهي موجهة لصالح جميع الأساتذة وبخاصة الذين هم بصدد إنجاز أطروحات الدكتوراه.

أما فيما يتعلق بالحوافز المعنوية؛ فتتمثل في الشكر والثناء على المجهودات المبذولة من طرف الأساتذة ويعبر عنها بشكل تلقائي وعفوي من طرف المسؤولين، وكلفتة تستحق التعميم تكريم الأساتذة في احتفاليات معينة مثل عيد المرأة، عيد العمال، عيد العلم،...، مما يزيد من التنافس والتعاون ويشجع على بذل المزيد من الجهد من طرف الأساتذة من أجل تحقيق التميز.

إن بيئة العمل الجامعية التي تتوفر على مختلف شروط الجذب المادية والتنظيمية؛ تساعد على جعل العاملين بالجامعة بمثابة عائلة واحدة يسودها التوافق والانسجام؛ كما تحكمها علاقات إنسانية اجتماعية تفاعلية أساسها الإحترام فالثقة المتبادلة، ليسودها مناخا مهنيا صحيا، ومن بين هذه الشروط التنظيمية الجاذبة والصحية نجد معرفة العاملين باللوائح والمراسم التنظيمية من جهة، ومن جهة أخرى الاتجاهات والتصورات المحملة بذواتهم عن معطيات العمل والتغيرات التقنية والهيكلية والتنظيمية، وأيضا نمط الإشراف ...وغيرها يؤدي إلى توافقهم مهنيا، وهو ما أكدته نتائج دراسة (حنيني، 2014/2013؛ المهنا، 2001؛ بوعطيط، 2007/2006)، دون أن ننسى الإشارة إلى أن توافق العاملين مرتبط بعوامل أخرى بيئية اجتماعية ونفسية وهو ما أكدته نتائج دراسات (حليوي، 2014؛ لبرارة، 2011/2010).

عموما تتمظهر العلاقة الارتباطية القوية بين جودة بيئة العمل وتوافق الأساتذة الجامعيين مهنيا في صور عدة، نستدل عليها باستجابات سلوكية مهنية كثيرة نذكر منها:

– الرضا الوظيفي: وهو شعور العامل بالراحة والأمن والسرور والسعادة في عمله، لما يحققه له من إشباعات مما يؤدي به إلى أداء المهام والأدوار الوظيفية في ظل معطيات بيئية مهنية معينة، وهو ما أكدته نتائج دراسات (بوعطيط،2007/2006؛ العبيدي، 2013؛ الزايد 1417 هـ، أبو تايه وآخرون، 2012).

– الالتزام نحو المنظمة والسعي نحو تحقيق أهدافها وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (فلمبان، 1428–1429 هـ) التي بينت وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بأبعاد الالتزام التنظيمي، كما يتفق مع نتائج دراسة (الشمري،2013).

– الاستقرار في المهنة وعدم التفكير في تركها، وهو ما أكدته نتائج الدراسة التي أعدها (حويحي،2008).

– الأداء الفعال، وهو ما أكدته نتائج دراسات (بن رحمون،2013–2014؛ أبو تايه وآخرون،2012؛ الزايد ،1417هـ).

ب–عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: التي نصها كالآتي: "تتسم مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية بالجودة من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين."

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين نحو جودة مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية حسب أبعادها

أبعاد جودة بيئة العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإتفاق	الترتيب
جودة الحوافز	3.77	1.153	مرتفعة	1
جودة الإتصال التنظيمي	3.76	1,15	مرتفعة	2
جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية	3.52	1.12	مرتفعة	3
المجموع	3.683	1,163	مرتفعة	

يوضح الجدول أعلاه؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين نحو جودة مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية حسب أبعادها، فقدر المتوسط الحسابي العام لاستجابات المبحوثين ب(3.683) و

بانحراف معياري عام قدر ب(1.163) وبدرجة اتفاق مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعادها ما بين(3.77-3.52) ، وانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (1.153-1.12) وبدرجة اتفاق مرتفعة.

بناء على المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه؛ اتضح أن بيئة العمل الجامعية تتسم بالجودة، والتي ترتبت على النحو الآتي:

-جودة الحوافز: حيث قدر المتوسط الحسابي ب(3.77) وبانحراف معياري قدر ب(1.153). وتشمل مختلف الامتيازات والحقوق والمحفزات التي يتحصل عليها الأستاذ الجامعي الدائم مقابل قيامه بالمهام المطلوبة، وأيضا المتوقعة منه كتدريس، وإشراف، ومناقشة....وتتضمن الحوافز العلاوات، المنح، الأجور، السكن الوظيفي، منح التربص.

-جودة الاتصال التنظيمي: حيث قدر المتوسط الحسابي ب(3.76)، أما الانحراف المعياري فقدر ب(1.15). ويتضمن التعليمات والرسائل والأوامر التي يتم تناقلها من الرؤساء إلى المرؤوسين أو العكس، أو المرؤوسين فيما بينهم سواء بطريقة رسمية أو غير رسمية.

-جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية: فقدر المتوسط الحسابي ب(3.52)، وبانحراف معياري بـ(1.12). والتي تشمل مختلف ظروف العمل المادية (جودة المكاتب والتجهيزات وكفاية تعدادها، الفضاءات المكانية كقاعات التدريس، قاعة الاجتماعات، المكتبة، قاعة الاشراف)، والظروف الفيزيقية (جودة الإضاءة، التكييف، التهوية النظافة...).

جدير بالتنويه إلى أن مكونات (عناصر) بيئة العمل الجامعية تتسم بالجودة حسب ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة وورد ترتيبها كما أشرنا إليه سابقا بما يتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها "العبيدي" إذ أن بيئة العمل التنظيمية جاءت في المراتب الأولى لتحتل المرتبة الأخيرة بيئة العمل المادية (العبيدي، 2013).

ب- **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:** التي نصها "توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين."

جدول (3) قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين

المتغيرات / المؤشرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة بيئة العمل المادية الفيزيقية	0.553	دال عند 0.01
التوافق المهني		

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه؛ اتضح أن قيمة معامل الارتباط ر = (0.553) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، ومنه نقبل الفرض القائل: "توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين"، ونرفض الفرض الصفري الذي نصه كالآتي: "لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل المادية والفيزيقية والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين".

تتوفر جامعة الوادي على جملة من الظروف المادية الفيزيقية، ونخص بالحديث جملة الإمكانات المادية والفيزيقية المتوفرة فعلا بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية:

-**الهياكل الإدارية:** تتوفر الكلية على طابق سفلي مخصص للمصالح الإدارية (مكاتب نواب رؤساء الأقسام + أمانة البيداغوجية، مصلحة الموظفين، قاعة الأساتذة، فضلا عن ثلاث طوابق أخرى توزعت كالآتي: الطابق الأول موجه لقسم العلوم الإنسانية: ويضم(مكتب رئيس قسم العلوم الانسانية، أمانة رئيس القسم، مصلحة التعليم مكتب المكلف برئيس اللجنة العلمية)، أما الطابق الثاني موجه لقسم العلوم الاجتماعية: يضم(مكتب رئيس القسم

أمانة رئيس القسم، مكتب التربصات، مكاتب لرؤساء تحرير المجلات)، أما الطابق الثالث فقد خصص لعمادة الكلية ومصلحة الوسائل، مصلحة التعليم...

– **نادي للاستراحة:** فضاء مكاني يستفيد من خدماته الجميع من خلال اقتناء الأطعمة والمشروبات (شاي عصير..) مع قضاء وقت الراحة به.

– **الهياكل البيداغوجية:** (24) قاعة و(4) مدرجات تحتوي نوافذ ومكيفات هواء من النوع الجيد موجودة بالقطب الجديد؛ فضلا عن بضع قاعات دراسية بالقطب القديم.

– **مكاتب مجهزة للأساتذة:** تم توزيع الأساتذة بحسب معطيات ديمغرافية وأكاديمية على مكاتب خاصة، تضم ما بين (4–6) أساتذة.

– **قاعة للاجتماعات الرسمية بين الرؤساء والمرؤوسين:** تتوفر كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الوادي على ثلاث قاعات كبرى مجهزة مكتبيا مخصصة للاجتماعات الرسمية، وتوزعت كالآتي: (1 للعلوم الاجتماعية) (1 للعلوم الإنسانية) (1 عمادة الكلية).

– **مكتبة:** تضم عددا من كتب ومصادر في مختلف (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، يستفيد من خدماتها الطلبة والأساتذة على السواء في اتباع لنظام إعارة ينظم سير العمل.

– **قاعة الإشراف:** تعد الفضاء المكاني الذي يلتقي به الأستاذ المشرف بطلابه الذين هم بصدد إنجاز مذكرات التخرج. ومكانها مقابل المكتبة، كما أنها قاعة مكيفة ومجهزة بالمقاعد والطاولات.

– **قاعة الأساتذة:** قاعة مكيفة ومجهزة بمقاعد ومكاتب لفائدة الأساتذة توجد بالطابق السفلي.

– **التجهيزات المكتبية:** تم تزويد الهياكل الإدارية والبيداغوجية بعدد من المقاعد بحسب عدد المستخدمين لها إذ تضم قاعات الدراسة (40 مقعدا) وبما يناسبها من طاولات، كما تتوفر على سبورة (magic) ذات نوعية جيدة.

بالإضافة إلى هذه الإمكانات المادية المكانية الهامة المتاحة بالكلية؛ يتم العمل على توفير المناخ الفيزيقي الذي يساهم في تفعيل دور الأستاذ؛ ودفعه نحو أداء الفعال لمهامه، من خلال تجنيبه كل ما بإمكانه أن يعكر صفو الهدوء والسكون لما لهما من دور في تعزيز التركيز والانتباه لدى الأساتذة والطلاب، فلاشك أن الأعمال العقلية مثل (التعليم) تتأثر بالضوضاء أكثر من الأعمال الحركية والروتينية، نظرا لحاجة الأولى إلى تركيز أكثر. كما أن الضوضاء المتقطعة أكثر إضرارا بالإنتاج من الضوضاء الموصولة، إذ أن الضوضاء المتواصلة لا يلبث أن يتعود عليها الفرد ويتكيف لها بحيث يقاوم تأثيرها (طه،2001، 262).

ومما سبق اتضح توفر جامعة الوادي على إمكانات مادية وظروف فيزيقية تتوفر على مبدأ الجودة نسبيا مما ينعكس إيجابا على سلوك العاملين (الأساتذة) من أداء ورضا وولاء فاستغراق وظيفي، وهو يتفق مع نتائج دراسة (محمود،2013) التي أكدت على أن قلة الاهتمام من قبل الشركة بمبادئ الهندسة البشرية في توفير البيئة المادية للعمل من خلال التصميم الجيد للمكاتب والمقاعد والأدوات ومعدات العمل... المستخدمة من طرف المستخدمين تؤثر بصورة سلبية على الموظفين وتعرضهم للعديد من الإصابات، وأيضا تتفق مع نتائج دراسات (بن رحمون،2013–2014؛ أبو تايه وآخرون،2012؛ حويجي،2008؛ العبيدي،2013).

ج– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي نصها كالآتي: "توجد علاقة ارتباطية بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين."

جدول (4) قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين

المتغيرات / المؤشرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الاتصال التنظيمي	0.586	دال عند 0.01
التوافق المهني		

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه؛ اتضح أن قيمة معامل الارتباط ر = (0.586) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه نقبل الفرض القائل: "توجد علاقة ارتباطية بين جودة الإتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين"، ونرفض الفرض الصفري الذي نصه كالآتي: "لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة الاتصال التنظيمي والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين".

بالرغم مما قد تتمتع به بيئة العمل المادية والفيزيقية بالجامعة من جودة؛ إلا أن فعاليتها مرتبطة بنمط وشكل العمليات الاتصالية التي تتم بين مختلف الفاعلين بها من إداريين وأساتذة وطلبة، فالجامعة فضاء ونسق مفتوح تحكمه شبكة من العلاقات التفاعلية المعقدة الرسمية وغير الرسمية، ومن خلال شبكة اتصال وتواصل تضمن تدفق المعلومة فيما بينهم، ذلك بالاعتماد على طرائق ووسائل عدة، خاصة في ظل الاستخدام الأمثل لتكنولوجيات الاتصال الرقمية الحديثة، مما يسهم في فعالية المنظمة وتحقيقها لأهدافها، ولعل ذلك مرهون بطبيعة سلوكات العاملين بها من أداء فعّال ورضا مهني في دلالات على مستوى توافقهم بالعمل، وفي هذا السياق أكدت نتائج الدراسة التي أجراها الباحث (بوعطيط، 2008-2009، 146) على وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين الاتصال النازل وأيضا الصاعد والأداء الوظيفي.

وفي اعتقادي إن ضمان تحقيق الجودة في الاتصال التنظيمي مرتبط بنمط القيادة الإدارية، فالقيادة الديمقراطية المبنية على تحقيق مبدأ العدالة التوزيعية، يطبع المنظمة بمناخ إيجابي دافع نحو الأداء الجيد النابع عن الرضا عن مختلف شروط العمل، خاصة ما تعلق بعلاقات العمل (الرؤساء والمرؤوسين)، مؤديا بذلك إلى تماسك جماعة العمل فتوافقهم مهنيا، فيشير كلا من(شافر) و(شوبين) إلى أن من أسباب سوء التوافق المهني هو أوجه الضعف في التنظيم الاجتماعي والعلاقات الشخصية الداخلية بين العاملين في المؤسسة الصناعية، حيث ضعف الاتصال بين بعضهم البعض ونقض إحساسهم بالتعاون، ومن ثم يكونون غير سعداء وغير مستأنسين بزملائهم وغير أكفاء في الإنتاج" (طه،2001، 81)، كما ما يتفق مع نتائج دراسات (محمد، 2014؛ العبيدي،2013).

إن الاتصال الفعّال يساعد العمال على فهم المشاريع الاستراتيجية، وذلك ما يعزز انخراطهم، كما أنه يتضمن مجموع العمليات التي بواسطتها يستطيع المسير أن يبدع ويفاوض وتقنع مساعديه(مسلم، 189،2016).

بناء على ذلك؛ دعا (شستر برنارد) القادة الإداريين إلى ضرورة توجيه اهتمامهم لشبكة الاتصالات داخل المنظمة على اعتبارها عاملا هاما في تحقيق تماسك الهيكل التنظيمي، وذلك من خلال توافر مجموعة من الشروط (بغول، 2011، 113-b114):

1. ينبغي أن تكون قنوات الاتصال معروفة لجميع أفراد التنظيم.
2. ينبغي أن تكون خطوط السلطة الرسمية واضحة وسهلة ومعروفة.
3. ينبغي أن تكون خطوط الاتصالات قصيرة قدر الإمكان بهدف تفادي الأخطاء وتحقيق الاتصال بسرعة وبشكل سليم.
4. ينبغي أن تمر المعلومات على جميع مراكز خط الاتصال حتى لا يحدث سوء فهم وازدواج في المعلومات.
5. ينبغي أن يكون الأفراد في مراكز الاتصال على المستوى الملائم لتلقي المعلومات ونقلها بكفاءة.

6. ينبغي أن يكون هناك أفراد باستمرار في مراكز الاتصال حتى لا تتوقف هذه العملية بسبب التغيب
7. ينبغي أن توضح التعليمات سلطة الإداري المخول له إصدارها.

عموما؛ يعد الاتصال عملية هامة في حياة الفرد والجماعة، إذ يضمن الفهم السليم للمعلومة، فتتعد الوسائل والقنوات التي يعتمدها الفرد من أجل ايصال رسالاته، وذلك مرتبط بطبيعة الرسالة ذاتها، فضلا عن المرسل إليه وخصائصه، فكل هذا وغيره يتدخل في سير العملية الاتصالية.

إن الوجود الاجتماعي للمنظمة المهنية مرتبط بفعالية الاتصال داخلها، والذي يمظهرها في أحد الصورتين:

1- **النسق المغلق:** تعد المنظمة أو المؤسسة المهنية نسقا مغلقا منطويا على نفسه، عادا الفرد العامل آلة مجردة من وجودها وكيانها البشري الإنساني في تدرج هرمي سلطوي، في علاقات تطبعها الرسمية، إن العامل في هذا النموذج ينصاع ويخضع للأوامر والتعليمات الكتابية أو الشفوية الصادرة من المشرفين والرؤساء دون تشكيك فيها. ففي هذا السياق أكدت نتائج دراسة بن داود (2008) إلى أن الاتصال النازل من أهم مظاهر الاتصال الرسمي داخل المؤسسة، كما له الأثر الكبير على موقف العمال من الإدارة، بل إن هذا النموذج من الاتصال يشكو من ضعف نسبي، لتبدو قنواته أقل انفتاحا ولا تسمح بتدفق المعلومات والأوامر خاصة بالنسبة للمستويات القاعدية. مما يشعر بعض العمال بالقطيعة بينهم وبين الإدارة، كما أنهم غير فاهمين لأهداف المؤسسة...، وأن بعض القرارات تأتي متأخرة إلى العمال...الأمر الذي يجعلها تفرز آثارا سلبية وتسبب التذمر والقلق لدى العمال الذين تهمهم هذه القرارات أو المعلومات وتخلق الإهمال واللامبالاة لدى البعض الآخر.

2- **النسق المفتوح:** حيث تتجسد المنظمة في صورة عائلة متماسكة متفاعلة، تحكمها شبكة من العلاقات التفاعلية المرنة، فيقبل العامل على أداء مهامه في وعي وإدراك لما يقوم به؛ والسبب يكمن في جدوى وفعالية العملية الاتصالية الرسمية منها وغير الرسمية (المكتوبة أو الشفوية أو الرمزية- الصاعدة او النازلة).

إن نمط الاتصال المفتوح يولد تفاعلا إيجابيا بين العامل وظروف عمله؛ وبالتالي يحقق الاستجابة الإبداعية لمتطلبات البيئة المتغيرة. أما غياب قنوات الاتصال الفاعلة بين الرؤساء والمرؤوسين وما يترتب عليها من غياب للأسس الموضوعية في التعامل مع العاملين، وعدم ترسيخ علاقات مبنية على الثقة والتقدير، كل ذلك يؤدي إلى أثر سلبي يخلق مشاعر القلق والإحباط للعاملين، ويقلل من إنتاجهم الإبداعي، بعكس استخدام أنواع ووسائل متعددة من الاتصالات ذات الكفاءة العالية، ترفع من كفاءة العامل، وفعاليته وتنمي روح التعاون والتقارب والانسجام بين العاملين (فليه وآخر،2005، 298).

في ظل مسايرة التطور التكنولوجي المعلوماتي أنشأت جامعات الوطن لنفسها صفحات web، لتعد بمثابة المصدر والمرجع الذي يستقي منه المطلع على الخبر، مع فتح قنوات الاتصال عليها من خلال وضع أرقام هاتفية أو بريدي إلكتروني أو التوجه مباشرة إلى صفحة الفيسبوك في خدمة الجميع.

لقد أصبح التواصل بين مختلف مستويات الإدارة الجزائرية (من بينها الجامعة)عبر شبكات التواصل الاجتماعي ملمحا بارزا؛ والهدف من ذلك هو تيسير تبادل الرسائل الإدارية من تعليمات واستفسارات وشروحات عن المهام والوظائف... بالرغم من مختلف المحاولات لضمان جودة الاتصال بمؤسساتنا المهنية من خلال توفير ما بإمكانه تحقيق ذلك، إلا أن الواقع المعيش يظهر وجود خلل في العملية الاتصالية بين مختلف المستويات. وفي هذا الصدد حاول الأستاذ غيات(2015، 63) رصد مظاهر سوء الاتصال بالمؤسسات الجزائرية من خلال استقراء امبريقي واقعي لراهن بعضها- المؤسسة الجزائرية- وفي اعتقادي أنه بالإمكان اسقاطها على ما يحدث بالمؤسسة الجامعية؛ والتي حصرها فيما يلي:

1- استرسال كثير من المسيرين والعمال في الحديث دون ضوابط، وأن الأفكار البسيطة التي يقدمونها لا تناسب الوقت الطويل الذي تستغرقه مداخلاتهم.
2- عدم وضوح الأفكار التي يقدمونها وكأنهم يتكلمون دون أن يقولوا شيئا.
3- كثرة الاجتماعات وطولها وتكرارها، دون أن تتمخض عنها نتائج ملموسة.
4- ضعف القدرة على الإصغاء إلى الغير بعناية واحترام، بل إن كل فرد يريد أن يتكلم وهو ما يعيق عملية الحوار.
5- عدم قبول الكثيرين بالرأي الآخر، فيعتبرون أنهم دائما على حق وغيرهم على خطأ، خاصة لما يكون النقاش بين إطار مسئول وعامل بسيط.

وعليه؛ نجد من الضرورة التعرف على جملة المعيقات التي تسبب المشكلات الاتصالية بالمنظمة؛ وبالتالي تعيق تحقيق أهدافها ونوردها على النحو الآتي (بلقاضي، 2014):

- معيقات ذات طابع دلالي: الغموض الذي يكتنف محتوى الرسالة الخطابية (اللغة)، مما يؤدي إلى سوء فهم وتشويه للفهم، فينعكس سلبا على سريان الاتصال.
- معيقات ذات طابع تنظيمي: إن سلامة فهم جوهر المادة الاتصالية تتأثر بحجم المنظمة وتعدد مستوياتها إذ تمر هذه المادة الاتصالية من مستوى إلى آخر مما قد يفرغها من محتواها.
- معيقات متعلقة بجماعة العمل: التي تضمن أفراد يختلفون فيما بينهم من حيث السن، الدخل، الجنس، الثقافة الرتب الوظيفية... مما قد يسبب صراعات وتوترات فيما بينهم، نتيجة لاحتكار المعلومة على اعتبار أنها مصدر للسلطة.

د- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي نصها كالآتي: "توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين."

جدول (5) قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين

المتغيرات / المؤشرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الحوافز	0.477	دال عند 0.01
التوافق المهني		

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول أعلاه؛ اتضح أن قيمة معامل الارتباط ر = (0.477) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه نقبل الفرض القائل: "توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين"، ونرفض الفرض الصفري الذي نصه كالآتي:" لا توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحوافز والتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين".

تضم الحوافز جملة الخدمات والامتيازات والمزايا التي ينالها العامل لقاء الجهد الذي يبذله؛ فضلا عن كونها المحرك والدافع إلى إثارة طاقته وقدراته الحركية والذهنية، بما يفيد تحقيق أهداف المنظمة، عموما تتنوع هذه الحوافز فمنها المادي ومنها المعنوي، ويفضل أن يتم اعتمادهما معا في تحفيز العامل، فالاكتفاء بنمط واحد من التحفيز بإمكانه أن يؤدي تدريجيا إلى الرتابة، فتنخفض الدافعية نحو العمل تدريجيا، لكن بالرغم من ذلك فوجود أحدهما أفضل من غيابها تماما، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة بن رحمون (2013-2014، 218) حيث اتضح أن مستوى رضا الإداريين عن نظام الحوافز في بيئة العمل الداخلية للإدارة الجامعية هو رضا نسبي وضعيف بسبب

قلة التشجيع والثناء والتقدير لهم، وهو ينعكس سلبا على دافعيتهم للعمل ومستوى رضاهم وبالتالي يؤثر سلبيا على أدائهم الوظيفي.

كما بينت نتائج دراسات (الزايد،1417هـ؛ الجريد،2007؛ السعودي،2013؛ الباحسين،2007) مدى تأثير الحوافز المادية والمعنوية في درجة الرضا الوظيفي، في تأكيد على وجود علاقة ارتباطية فيما بينهما. غير أنها لا يتفق مع نتائج دراسة ونوغي(2014-2015) والتي بينت عدم تأثير الرواتب كقيمة مطلقة في الرضا الوظيفي والرضا عن التعويضات، وتأثيرها السلبي على الحفز الذاتي، وفي اعتقادي أن ذلك مرتبط بمدى تطبيق مبدأ العدالة في منح الحوافز، فعدم الالتزام في تطبيق هذا المبدأ يشعر بعض العاملين بالاستياء واللارضا عن العمل؛ بسبب استفادة البعض من العاملين منها دون وجه حق، في المقابل يحرم منها آخرون يستحقونها، إن مثل هذا الوضع يؤثر سلبا على شبكة العلاقات (المرؤوسين فيما بينهم أو العاملين والرؤساء) فيصيبها التوتر والقلق، مما قد ينجم عنه إخفاق في أداء المهام والأدوار المطلوبة من قبلهم، فتكثر الشكاوي، وتكثر الغيابات... في دلالات على مدى عدم الرضا عن ذلك.

إن توفر بيئة العمل على عنصر الحوافز يعد شرطا هاما بالنسبة للعامل، حيث يحفزه ويدفعه نحو إنجاز المهام المطلوبة منه، كما يشجعه على الإبداع في العمل، وهذا مرتبط بمستوى الحوافز التي يتلقاها العامل وطبيعتها وديمومتها، وأيضا مدلولاتها بالنسبة للعامل ومستوى شعوره بالرضا والسعادة عن محيطه المهني، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (يوسف، د ت، 119)؛ (قوادري، 2007-2008، 172).

10- خاتمة:

في ظل المعطيات المجتمعية الراهنة من تطور تكنولوجي متسارع إلى تعقد في شبكة العلاقات الاجتماعية مع اهتمام متزايد بالمورد البشري- على اعتبار أنه رأس المال الحقيقي في المجتمع- كان من الضرورة إيلاء الانتباه إلى الوسط الذي ينتمي إليه الفرد خاصة المنظمة المهنية لموقعها ومكانتها في حياته، من خلال العمل على تعزيزها بمختلف العوامل السوسيوتنظيمية وفق مبدأ الجودة الشاملة؛ والتي تجعل منها نسقا مفتوحا تنمو في ثناياه شخصية العامل نموا سليما.

إن المنظمة كنسق اجتماعي مهني تضم فاعلين يحتلون مراكز مختلفة بها، كما يؤدون أدوارا ومهاما ذات صلة بالأهداف العامة لهذه المنظمة، ومن أجل ضمان تحقيق ذلك يتم توفير مختلف الظروف والشروط التي بإمكانها أن تساهم في تعزيز المناخ التنظيمي الإيجابي المحفز نحو الاتيان بالسلوكات التنظيمية الدالة على وجود حالة من التوافق المهني، والذي يعد الرضا الوظيفي من محكاته (التوافق المهني= الرضا+ الارضاء).

من خلال الدراسة الحالية؛ تم التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين جودة بيئة العمل والتوافق المهني لدى عينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة الوادي، كما تبين أن بيئة العمل الداخلية بذات الجامعة تتضمن خصائص ومميزات الجودة سواء ما تعلق بظروف العمل المادية والفيزيقية، والاتصال التنظيمي وأيضا الحوافز بنوعيها المادي والمعنوي. كل هذا بإمكانه أن يحدد مسارات الفعل أو السلوك التنظيمي في تشكيل له في مناحي إيجابية تخدم مصالح المؤسسة المهنية من جهة، كما تتماشى مع تطلعات العامل من جهة أخرى.

إن السلوك التنظيمي الإيجابي المستدل عليه من خلال الأداء الفعال والرضا المهني لدى العامل الدال على حالة من التوافق المهني، هو في حقيقة الأمر محصلة توفر جملة من العوامل كالظروف المهنية التنظيمية والمادية- الفيزيقية في تفاعلها مع عوامل أخرى (العوامل النفس اجتماعية المتعلقة بالعامل)، وفي ظل هذه العلاقات التفاعلية

التكاملية بين مختلف العناصر والعوامل ترتسم ملامح المؤسسة الناجحة، غير أن هذا الموقف يدفعنا إلى التساؤل حول مدى صحة هذا الأمر في ضوء ما تتوفر عليه المؤسسات الجزائرية العمومية والخاصة من ظروف دافعة نحو للعمل؛ إلاّ أنها تعاني من مشكلة الفشل المؤسساتي، ولعل السبب في ذلك مرتبط بخصائص العامل وصفاته الشخصية، لنجد أنفسنا منساقين إلى المقارنة والمقاربة بين أنموذج العامل الجزائري ومحتوى نظرية (دوغلاس ماجريجور)(X)(Y) في تحليل موضوعي لما هو راهن.

المراجع:

أبو تايه، بندر كريم والحياري، خليل والقطاونة، منار ابراهيم (يناير, 2012). العلاقة بين المناخ التنظيمي والرضا الوظيفي في بعض منظمات الأعمال الأردنية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*. 20(1).159-188.

الباحسين، سامي بن عبد الله (2007). الرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات في القطاع الخاص السعودي- دراسة ميدانية على منظمات القطاع الخاص بالمنطقة الشرقية. *المجلة العربية للعلوم الادارية*.14(2).237-264.

بالرابح، محمد (2009). *الرضا عن العمل*. الجزائر: مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر – جامعة وهران.

بالرابح، محمد (2010). *التكيف المهني*. الجزائر: مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من اجل التنمية في الجزائر – جامعة وهران.

بغول، زهير (2011). *الادارة- المفهوم و الوظائف*. الجزائر: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري – قسنطينة.

بغول، زهير (2011). *الوجيز في الفكر الاداري*. الجزائر: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري – قسنطينة.

بلقاضي، الأمين (ديسمبر, 2014). الاتصال داخل المؤسسة. *مجلة العلوم الانسانية*، (2). 61-80.

بن داود، العربي. (2008). *فعالية الاتصال التنظيمي في المؤسسة العمومية الجزائرية*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تنمية الموارد البشري غير منشورة. جامعة قسنطينة:الجزائر.

بن رحمون، سهام. (2013-2014). *بيئة العمل الداخلية وأثرها على الأداء الوظيفي- دراسة على عينة من الإداريين بكليات و معاهد جامعة باتنة*. أطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع تخصص تنمية موارد بشرية غير منشورة. جامعة محمد خيضر – بسكرة: الجزائر.

بوعطيط، سفيان. (2007/2006). *طبيعة الاشراف وعلاقتها بالتوافق المهني دراسة ميدانية بمركب ميتال ستيل- عنابة*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم. غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

بوعطيط، نور الدين. (2008-2009). *الاتصال التنظيمي وعلاقته بالاداء الوظيفي دراسة ميدانية على العمال التنفيذين بمؤسسة سونلغاز عنابة*- مذكرة مكملة لنيل الماجستير في على التفس العمل و التنظيم غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.

الجريد، عارف بن ماطل. (2007). *التحفيز و دوره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بشرطة منطقة الجوف*. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الادراية غير منشورة. جامعة نايف للعلوم الامنية: الرياض.

حميد، محمد محمود مصطفى والعربي، أميرة عبد العزيز (د. ت). *الاتصال الانساني من منظور الخدمة الاجتماعية*. القاهرة: دون دار طباعة.

حليوي، ظلال محمود. (2014). *دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني دراسة ميدانية في جامعة حلب*– رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في ادارة الأعمال غير منشورة. جامعة حلب: سوريا.

حنيني، فاطمة. (2014/2013). *دور الثقافة التنظيمية في التوافق المهني للعامل بالمؤسسة الجزائرية دراسة ميدانية بشكرة الأشغال العمومية والترقية العقارية بشروين ولاية أدرار*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنظيم والعمل– غير منشورة. جامعة أدرار: الجزائر.

حويجي، مروان أحمد. (2008). *أثر العومل المسببة للرضا الوظيفي على رغبة العاملين في الاستمرار بالعمل حالة دراسية على اتحاد لجان العمل الصحي في قطاع غزة*. رسالة ماجستير في ادارة الاعمال غير منشورة. الجامعة الاسلامية غزة: فلسطين.

دليو، فضيل. (2014). *تكنولوجيا الاعلام و الاتصال الجديدة– بعض تطبيقاتها التقنية* (الطبعة 1). الجزائر: دار هومة.

الزايد، عبد الله عثمان. (1417 هـ). *بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة نايف للعلوم الامنية: الرياض.

السعودي، موسى (2013). أثر الحوافز المادية على الرضا الوظيفي لدى العاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي الأردنية دراسة ميدانية. *مجلة دراسات– العلوم إدارية*. 40(1). 18–34.

الشاعري، محمد بن عيسى بن محسن. (1424 هـ). *التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية*. دراسة متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في تخصص توجيه تربوي ومهني– غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

الشمري، عايد رحيل. (2013). *دور بيئة العمل الداخلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي قيادة حرس الحدود بمنطقة الحدود الشمالية*. رسالة ماجستير في العلوم الإدارية. جامعة نايف للعلوم الأمنية: الرياض.

الضامن، منذر (2007). *أساسيات البحث العلمي*. الطبعة 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطجم، عبد الله بن عبد الغني و السواط، طلق بن عوض الله (2003). *السلوك التنظيمي– المفاهيم– النظريات – التطبيقات*. الطبعة4. جدة: دار الحافظ للنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادر (2001). *علم النفس الصناعي والتنظيمي* .الطبعة 9. القاهرة: دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع.

عبيدات، محمد، وأبونصار، محمد ومبيضين، عقلة (1999). *منهجية البحث العلمي – القواعد و المراحل والتطبيقات*. الطبعة 2. عمان: دار وائل للنشر.

العبيدي، بشرى عبد العزيز (2013). دور بيئة العمل في تعزيز الرضا الوظيفي– دراسة تطبيقية في معمل بغداد للغازات. *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية*. (36). 253–278.

العديلي، ناصر محمد (1995). *السلوك الانساني و التنظيمي منظور كلي مقارن*. الرياض: معهد الإدارة العامة.

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

علام، اتماد محمد (1994). *دراسات في علم الاجتماع التنظيمي*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

عويضة، الشيخ كامل محمد محمد (1996). *علم النفس الصناعي* .الطبعة 1. بيروت: دار الكتب العلمية.

عيشور، نادية (2008). *الصراع الاجتماعي بين النظرية والممارسة* .الطبعة1. قسنطينة – الجزائر: منشورات مكتبة اقرأ و دار بهاء الدين للنشر والتوزيع.

غيات، بوفلجة (2015). *القيم الثقافية وفعالية التنظيمات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

فحجان، سامي خليل. (2010). *التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة*. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة: غزة.فلمبان، ايناس فؤاد نواوي (1428–1429 هـ). *الرضاالوظيفي و علاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بادارة التربية و التعليم بمدينة مكة المكرمة*. متطلب تكميلي لنيل شهادة الماجستير في الإدارة و التخطيط غير منشورة. جامعة ام القرى بمكة: المملكة العربية السعودية.

فليه، فاروق عبده وعبد المجيد، السيد محمد (2005). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*. الطبعة 1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القاسم، بديع محمود (2001). *علم النفس المهني* .الطبعة1. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

قوادري، رشيد. (2007–2008). *نظام الحوافز و دوره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بف المؤسسة الإقتصادية دراسة حالة ملبنة عريب عين الدفلى*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير غير منشورة. المركز الجامعي يحي فارس المدية:الجزائر.

قوي، بوحنية (2010). *الاتصالات الإدارية داخل المنظمات المعاصرة*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

لبرارة، إيمان. (2011/2010). *التوافق المهني السيكولوجي الاكلينيكي في المؤسسة العقابية وعلاقته بمتغيرات: السن، الجنس والخبرة دراسة ميدانية في المؤسسات العقابية التابعة لمجلس قضاء باتنة*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي–تخصص علم نفس الوسط العقابي– غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

محمد، الشيخ محمد الخضر.(2014). *أثر بيئة العمل على دوران العمل الاختياري–التطبيق على بعض الجامعات السودانية*. بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في ادارة الأعمال غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

محمود، شيلان فاضل. (2013). *دور بعض عوامل الهندسة البشرية في الاستغراق الوظيفي دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في شركة اسياسيل للاتصالات*. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة. جامعة السليمانية: العراق.

محيوز، كريمة. (2005/2004). *سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني*. رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

مراد، زايد (2012). *الاتجاهات الحديثة في ادارة المنظمات– مدخل تسيير المؤسسات*. الجزائر: دار الخلدونية.

مسلم، محمد(2016). *تنمية الموارد البشرية–دعائم أدوات*. الجزائر: دار طليطلة للنشر والتوزيع.

مطاطلة، موسى (جوان 2017). الصحة النفسية والتوافق المهني: مقاربة تحليلية. *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*. 4(10). 133–147.

المهنا، ابراهيم بن مهنا. (2001). *العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني لدى العاملين في القطاع الخاص (دراسة عبر حضارية)*. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس .غير منشورة. جامعة

طنطا: مصر.

هاشم، عادل عبد الرزاق (2010). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ونوغي، فتيحة. (2014–2015). *أثر الرواتب على الرضا الوظيفي والرضا عن التعويضات والحفز الذاتي لأساتذة التعليم العالي*. دارسة ميدانية بجامعة فرحات عباس– سطيف. أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية غير منشورة. جامعة سطيف: الجزائر.

يوسف، محمد الحسن التيجاني (د ت). *التحفيز وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين في منشآت القطاع الصناعي بالمدينة المنورة بمكة المكرمة*. أطروحة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي: السعودية.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بوبيدي، لامية (2019). علاقة جودة بيئة العمل بالتوافق المهني لدى الأساتذة الجامعيين دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 257–287.

الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنـجاز لدى المعلمين

دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي

Leadership styles of primary school principals and their impact on motivation for achievement among teachers- Empirical Study in El -oued primary schools

إبراهيم مسغوني*[1]، نور الدين تاوريريت[2]

[1]جامعة بسكرة (الجزائر) *mes.brahim@gmail.com*

[1]جامعة بسكرة (الجزائر) *Noureddinetaouririt@yahoo.fr*

تاريخ الاستلام: 02-09-2019 تاريخ القبول: 24-10-2019 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة في تسيير المدارس الابتدائية، والتعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الابتدائية، والكشف على مدى تأثير النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، ومدى الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة حسب الجنس والنمط القيادي للمدير.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية؛ الدافعية للإنجاز.

Abstract: The aim of this study is to identify the prevailing leadership styles in primary school management, and identify the level of motivation for achievement among primary school teachers, and reveal the influence of the democratic leadership pattern, and the dictatorial leadership style at the level of motivation for achievement among professors, and the extent of differences in the level of motivation of achievement among teachers by gender and leadership style.

Keywords : Leadership styles; Motivation for achievement.

*المؤلف المراسل: mes.brahim@gmail.com

1-مقدمـة:

تسعى كل المجتمعات في العالم إلى الحفاظ على تراثها الحضاري والثقافي وتستخدم في ذلك أساليب ومؤسسات مختلفة باختلاف طبيعة هذه المجتمعات سواء كانت بدائية أو متطورة، وتعتمد في ذلك على التنشئة الاجتماعية وقد أعدت هذه المجتمعات عدة مؤسسات لتحقيق هذا الهدف.

وتعتبر المدرسة أهم المؤسسات التي تعمل على الحفاظ على كينونة المجتمع وحفظ تراثه وحضارته، وهي في حد ذاتها نموذج مصغر له، وهي الواقع العملي التنفيذي لترجمة الخطط والسياسات لتحقيق أهداف المجتمع من خلال أفراده، كما تعتبر المدرسة نموذجا للجماعة إذ تتوفر على كل عناصرها من قيادة وأفراد يشتركون في التفاعل وتحقيق الأهداف.

كما تعتبر إدارة المدرسة العنصر الفعال في تنفيذ البرامج ومن ثم تحقيق الأهداف والغايات، فمدير المدرسة هو المسؤول الأول عن جميع الأعمال التي تجري على مستوى المؤسسة، وتعد الإدارة المدرسية العنصر الأساسي في العملية التعليمية في المؤسسات التربوية باعتبارها المسؤولة عن توفير الإمكانيات المادية والمعنوية والظروف المناسبة للعاملين فيها من أجل تحقيق أعلى مستوى من الأهداف المرسومة وذلك بالعمل على الرفع من مستوى الأداء للمعلمين الذين يعدون العمود الفقري في العملية التربوية التعليمية، إذ لا يمكن أن نتوقع مستوى مرتفعا من نوعية الأداء في التحفيز والتفوق دون الرجوع إلى مستوى الدافعية للعنصر المحرك والأساسي في هذه العملية، وهو المعلم.

ومن هنا تبرز أهمية دور مدير المدرسة من خلال ما يقوم به من دور محرك وفعال في تسيير وضبط العملية التعليمة التربوية في المدرسة، فهو بذلك يعتبر القائد التربوي في هذه المؤسسة وهو المسؤول عن التسيير والإشراف والمراقبة والدعم والتنظيم من خلال ما يقوم به من ممارسات إدارية وفنية وسلوكات مختلفة تؤدي في النهاية إلى انجاز الأهداف المرسومة مسبقا والمطلوب تحقيقها.

2-الإشكالية:

يختلف المدراء في ممارستهم الإدارية في تسيير شؤون المدرسة نتيجة اختلاف اتجاهاتهم ومعارفهم حول المفاهيم الإدارية وأساليبها وقواعدها، وقد يرجع إلى اجتهاداتهم الفردية وخبراتهم الشخصية، وطباعهم الاجتماعية حيث يصبح بذلك النمط القيادي لمدير المدرسة عنصرا مؤثرا في عملية دفع المعلمين وتحفيزهم للعمل بإتقان وتفوق ونوع من التميز، أي الرفع من مستوى دافعية المعلمين للإنجاز، ومن هنا يرى الباحث أهمية القيام بهذه الدراسة للإجابة على جملة من التساؤلات التي تطرح في هذا الموضوع وهي كما يلي:

-هل يستخدم كل مدراء المدارس الابتدائية نفس النمط القيادي على اعتبار أنهم تلقوا نفس التكوين؟

-هل يؤثر اختلاف الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية على مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي؟

-هل يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين باختلاف الجنس رغم نفس النمط القيادي للمدير؟

3-فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات التي طرحت في إشكالية الدراسة سوف نضع الفرضيات التالية:

-النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف مديري مؤسسات التعليم الابتدائي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز حسب الجنس لدى المعلمين الذين يعملون تحت قيادة مدير ديكتاتوري.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين حسب الجنس.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العناصر التالية:

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارسنا الابتدائية.
- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الابتدائية والوقوف على واقعها في مدارسنا.
- الكشف عن مدى أثر النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية في الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

5-أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية هذه الدراسة في أهمية الأثر الذي قد يحدثه النمط القيادي على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، وعليه فإن هذه الدراسة تبحث في نتائج استخدام النمط القيادي للمدير في تسيير المؤسسة، وما يمكن أن يحدثه من أثر على المعلمين في جعل مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين مرتفعة أو منخفضة، وما يتسبب ذلك من تأثير غير مباشر على مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

6-حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمين) المعينون بصفة رسمية ويزاولون عملهم بالأقسام التعليمية، في المدارس الابتدائية لولاية الوادي، الواقعة في الجنوب الشرقي للجزائر في الفترة الممتدة من شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر من سنة 2018 ميلادية.

7-تحديد مصطلحات الدراسة:

7-1-النمط القيادي: هو الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها مدير المدرسة الابتدائية في إدارة وتسيير شؤون المدرسة والطريقة التي يتعامل بها مع المعلمين والموظفين، وقد ركزت هذه الدراسة على نمطين فقط هما النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري (الأوتوقراطي) ويمكن تحديد وجهة نظر المعلين باستخدام الاستبيان المعد خصيصا والمرفق ضمن هذه الدراسة.

7-2-النمط القيادي الديمقراطي: هو الأسلوب الذي يستخدمه مدير المدرسة في تسيير المدرسة والتعامل مع المعلمين حيث يعتمد فيه على الحوار، والمشاركة الفعالة، والمسؤولية المشتركة وتفويض السلطات والاهتمام بمشاعر وانفعالات وحاجيات المعلمين وميولهم ورغباتهم ودفعهم بالتشجيع المادي والمعنوي.

7-3-النمط القيادي الديكتاتوري: هو الأسلوب الذي يعتمد على الأوامر الفوقية من المدير، ويعتمد على مركزية القرار، ويميل إلى الجمود في تطبيق التعليمات ولا يعتمد على حرية الرأي ومناقشة الأفكار في التسيير.

وسوف تتناول هذه الدراسة النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي الديكتاتوري فقط، على اعتبار أن أغلب الدراسات السابقة تؤكد أن هذين النمطين القياديين هما الأكثر استخداما من طرف المديرين، وكذلك أيضا بحسب الملاحظات الميدانية التي أجريت في المدارس الابتدائية تؤكد ذلك كما أن الهيكل التنظيمي والإداري لمديرية التربية والمؤسسات التربوية لا يسمح بظهور أنماط قيادية أخرى مثل النمط القيادي الحر أو المتسيب، حتى وإن وجد، فيعتبر شاذا ونادرا.

7-4-الدافعية للإنجاز: هي تلك العملية التي يتم بواسطتها توجيه السلوك رغبة في تحقيق أهداف معينة إشباعا لحاجة مثارة داخلية أو خارجية، والدافعية المرتفعة هي تلك الرغبة في إنتاج العمل الجيد وتحقيق نتائج في المهام بدرجة عالية من التفوق والتميز.

أما الدافعية المنخفضة، فهي تلك الرغبة المنخفضة في تحقيق الجودة في العمل، ورغبة منخفضة في الوصول إلى نتائج متفوقة وعدم الرغبة في التطور وتحسين المستوى.

أما إجرائيا يمكن قياسها من خلال استجابة المعلمين على الاستبيان المعد خصيصا لقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

7-5- أثر النمط القيادي على الدافعية للإنجاز: يعتبر الأثر من بين المفاهيم التي تحدد وتقاس باستخدام المنهج التجريبي، إلا أن في هذه الدراسة لا يمكن استخدام هذا المنهج لاعتبار الدراسة وصفية، ولذلك سوف نستخدم المنهج الوصفي وعليه يمكن تحديد أثر النمط القيادي المستخدم من طرف المدير على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين من خلال دراسة الدلالة الإحصائية للفروق في مستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديمقراطي والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير ديكتاتوري، وهذا الاتجاه في استخدام المنهج الوصفي ذهبت إليه بعض الدراسات السابقة.

8-الإطار النظري والدراسات السابقة:

8-1-تعريف القيادة: ورد في لسان العرب لابن منظور كلمة (القود) نقيض (السوق)، يقود الدابة من أمامها، يسوقها من خلفها، فالقود من أمام، والسوق من خلف. (ابن منظور،2005، ص215)

وتعرف القيادة عادة على أنّها عملية التأثير على الأفراد من أجل تحقيق أهدافهم، والقيادة جاءت من الفعل قاد الذي يعني أيضًا وجه وسير وتصدر المقدمة.

وتعرف القيادة بأنّها النشاط الذي يمارسه القائد في مجال اتخاذ القرار وإصدار الأوامر والإشراف على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم للتعاون لتحقيق الهدف. (عليوة، 2001، ص45)

أما حامد زهران يرى أن القيادة هي دور اجتماعي رئيس يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. (زهران، 1984، ص301)

8-2-الأنماط القيادية: إن أكثر تصنيفات القادة شيوعًا هو التصنيف الذي يقوم على أسلوب القائد أو طريقته في مزاولة التأثير، وهو التصنيف المعروف بمقابلته بين نوعي القيادة، الأوتوقراطي أو الاستبدادي (الديكتاتوري) والديمقراطي مع الاستعانة في حالة إجراء التجارب في علم النفس الاجتماعي بمجموعة ضابطة تسمى

المجموعة المطلقة أو المتحررة من السلطة، كما نجد في تجربة الأجواء الاجتماعية التي أجراها لفين (K. Lewin) وليبيت (Lippit) ووايت (White). (دسوقي، 1994، ص283 284).

8-2-1-النمط القيادي الديمقراطي: ويتميز هذا النمط بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يأخذ رأيها، سواء في تخطيط الأهداف ووضعها ورسم خطة العمل والتنفيذ والمتابعة والتقييم... على أن يتم كل ذلك من خلال المناقشات المتبادلة بين أعضاء الجماعة بما فيهم رئيسها، وعن طريق أخذ الأصوات والاستقرار في رأي الأغلبية، على اعتبار أن رأي الرئيس يكون له نفس وزن رأي أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، إلاّ إذا تساوت الأصوات، فيرجح الجانب الذي فيه الرئيس (أو القائد). (فرج طه، 2001، ص 291)

ويرى (كامل عويضة) أن القائد الديمقراطي يسعى إلى ضرورة مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة في نشاطها وفي تحديد أهدافها ورسم خططها ولا يميل إلى تركيز السلطة في يده، وإنما يعمل على توزيع المسؤوليات على الأعضاء كي تعمل على تشجيع إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة ويسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة عن طريق الأعضاء أنفسهم. (عويضة، 1996، ص104)

8-2-2-النمط القيادي الديكتاتوري (الأوتوقراطي) (التسلطي): ويتميز هذا النمط الديكتاتوري، أو الاستبدادي بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يكون المسيطر والآمر الناهي الوحيد فيها، فهو الذي يخطط أهداف الجماعة، ويرسم خطة العمل ويوزع الأدوار، ويوجه طريقة العمل ويتابع التنفيذ، ويعاقب أو يثيب من يشاء، يجمع السلطة ويركزها في يده ويشل بذلك تلقائيًا بقية أعضاء الجماعة وفاعليتها. (فرج طه، 2001، ص261)

ويعتمد هذا النمط على القوة والدافعية السلبية المتمثلة في العقوبات التي تساندها القوة، وهي السلاح الذي تستعين به السلطة الرسمية، ومن أمثلة هذا النموذج نظرية (×) لماكجريجور، ورغم التكلفة الإنسانية الباهظة لمثل هذا النموذج، إلا أنه ينبغي الاعتراف بأنه النموذج الذي أسهم في إقامة صرح الصناعة والعمران في كثير من البلدان. (لويس مليكة، 1989، ص 418)

8-2-3-النمط القيادي الفوضوي (الحر): ويتميز هذا النمط بأن قائد الجماعة يكون غير مكترث بواجبات الإدارة أو القيادة أو الرئاسة مهملاً في القيام بها، لا يؤدي إلاّ دورًا شكليًا في الجماعة، وبالتالي لا يوجد له دور فعلي في التخطيط أو التنفيذ أو التوجيه أو المراقبة، ووجوده في الجماعة كعدم وجوده تمامًا، ولذا تكون الجماعة في حالة من الفوضى، وانعدام المسؤولية.

ومن الجدير بالذكر أن أي نمط من هذه الأنماط الثلاثة يندر تواجده بصورة نقية في جماعة عمل واقعية، وإنما سوف نجد جوًا إداريًا خليطًا تكون فيه السيادة لأحد هذا الأنماط الثلاثة، وبالتالي نصطلح على تسميته بالنمط السائد. (فرج طه، 2001، ص261)

8-3-نظريات القيادة:

8-3-1-نظرية الرجل العظيم: إن الجذور الأولى لهذه النظرية، تعود لعهود الإغريق والرومان، حيث كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص الجسمانية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا وتنطوي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية ومن أمثلتها: نظرية الأمير، نظرية البطل نظرية الرجل المتميز. (أبو الفضل، 1996، ص16)

ويعتبر فرنسيس جالتون من أبرز الدعاة لتلك النظرية، وقد قدم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييداً لصحة تلك النظرية من حيث تأثير الصفات والسمات الوراثية على القيادة، وقد كان للدارسة التي قام بها

جالتون في عام 1879 تأثيرًا كبيرًا على عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبنوا هذا الاتجاه من حيث تفسير نشأة القيادة على أساس السمات الوراثية.

8-3-2-نظرية السمات: تذهب هذه النظرية إلى أن هناك سمات محددة تتميز بها شخصية الأفراد القادرين على القيادة وأن هذه السمات من الممكن اكتسابها، ومن ثم فإنها ليست بالضرورة وراثية كما تدعي ذلك نظرية الرجل العظيم. أمّا نوع وكم وأهم تلك السمات القيادية، فقد اختلفت على ذلك الآراء، فهناك العديد من الآراء والأبحاث والدراسات ولكل منها مواقف مختلفة ومتباينة في هذا الخصوص.

8-3-3-النظرية الموقفية: ترى النظرية الموقفية أن القائد لا يظهر إلاّ إذا تهيأت له الظروف الاجتماعية لكي يستخدم ذكائه ومهارته وتحقيق أهدافه، وهي من النظريات التي تركز على العوامل البيئية في نشأة القيادة وتغييرها، حيث ترى أن ظهور القائد يتوقف على وجود عوامل اجتماعية خارجية عنه، وحتّى إذا كانت لديه قدرات ومواهب فذة فإن الظروف الاجتماعية هي التي تسمح له باستخدام هذه المواهب وهي التي تعطلها وتطمسها. (عويضة، 1996، ص 106، 107)

8-3-4-النظرية السلوكية: قدمت المدرسة السلوكية مدخلاً آخر لدراسة القيادة، حيث ركزت على ما يفعل القائد بدلاً من البحث عن صفاته، لذا فقد تحولت دراسة القيادة من التركيز على السمات إلى دراسة السلوك والأنماط، وبهذا التحول فقد حاول المدخل السلوكي الحصول على إجابة لأسئلة مثل ما هي السلوكيات والأفعال والمهارات التي تعمل على الرفع من كفاءة القائد، وطالما أن السلوك والأفعال والمهارات يمكن تغييرها واكتسابها، فإن هذا المدخل في دراسة القيادة يقوم على افتراض أنّه بجانب بعض القادة يولدون فإن البعض يمكن إعداده عن طريق التدريب والمهارات المكتسبة، بمعنى أن القيادة يمكن تعلمها. (الطجم، السواط، 2003، ص188، 189)

8-3-5-النظرية الوظيفية: القيادة في ضوء هذه النظرية تقوم بوظائف فتساعد على تحقيق أهدافها وتحريك الجماعة وتحسين العلاقات القائمة بين الأعضاء وحفظ تماسك الجماعة وعلى ذلك فليس من الضروري أن يقوم بالقيادة شخص واحد بل يقوم بها عدّة أشخاص. (عويضة، 1996، ص108)

كما تعتمد النظرية الوظيفية في القيادة على معرفة الأعمال المطلوب القيام بها من قبل الجماعة في مختلف الأحوال لتحقيق أهدافها.

8-3-6-النظرية التفاعلية: ولعل هذه النظرية تفسر لنا اختلاف الدور الذي يلعبه القائد في ديناميات الجماعة، ففي بعض الحالات قد يكون له تأثير كبير في تحقيق الجماعة لأهدافها، وفي أحيان أخرى قد يعجز عن ذلك والقائد يظل قائدا بالقدر الذي ينجح فيه في التعبير عن حاجات الأفراد وأهداف الجماعة، ومن أفكار هذه النظرية أيضًا أن القيادة هي حالة موقفية بالنسبة إلى عمل الجماعة وهدفها بناء الجماعة أو تنظيمها، ولذلك يتمثل في القائد كثير من صفات الأتباع، وتوثيق العلاقات بينه وبينهم، بحيث يصعب غالبًا تحديد أيهما يؤثر في الآخر، ومدى هذا التأثير، وهذا ربما يجعل القيادة أسمية فقط. (جابر، لوكيا، 2006، ص157)

8-3-7-النظرية التبادلية: تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل بأن التفاعل الاجتماعي ما هو إلاّ تعبير عن نموذج أو شكل من أشكال التبادل الذي فيه يقوم أعضاء الجماعة بالتضحية بجهودهم لصالح الآخرين، مادام هناك آخرون يقومون في المقابل بالتضحية بجهودهم لصالح هؤلاء الأعضاء، ويستمر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة مادام أعضاؤها يحققون من وراء التبادل الاجتماعي منافع متبادلة.

ويرى (جاكوبسJacobs) أن الجماعة تقدم للقائد المكانة والمركز والتقدير كمكافأة له نظير خدماته ومساهماته المتميزة، وأن دور القائد حتّى في المنظمات الرسمية إنما يرتكز بصفة أساسية على حث أعضاء الجماعة

على أداء وإنجاز الأعمال الموكلة إليهم بدون استخدام القوة أو الجبر فالقيادة من وجهة نظره إنما تتضمن قيام علاقات تبادلية متكافئة بين القائد والتابعين، وبدون هذه العلاقة لا تتحقق القيادة. (أبو الفضل، 1996، ص24)

8-4-تعريف الدافعية للإنجاز: وأن هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية فقد أحصى، كلنجينا وكلنجينا (A. M. Kleinginna and P. R. Kleinginna) على سبيل المثال 98 تعريفا للدافعية تبين أنها تختلف عن بعضها البعض، وأنها تعكس توجهات نظرية مختلفة في التعامل مع هذه الظاهرة. (خليفة، 2000، ص68)

ونعرض فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

- عرف يونج: (P T Young) الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
- وعرفها ماسلو: (A H Maslow) بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة ومركبة وعامة وتمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.
- وعرفها ستاتس: (Staats) بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة يوجهها مصدر التدعيم.
- وعرفها كاجان: (J Kagan) بأنها عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.
- وعرفها هب: (Hebb) بأنها أثر لحدثين حسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ووظيفة التيقظ أو الاستثارة التي تمد الفرد بطاقة الحركة.
- وعرفها ماكليلاند: (D. Mcclelland) أنها تعني إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.
- وعرفها فيذر: (N. T. Feather) بأنها استعداد شخصي ثابت نسبيا قد يكون له أساس فطري ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها. (خليفة، 2000، ص69)
- وتعرف على أنها قوة دافعة توثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. (يونس محمد، 2012، ص14)
- وتعرفها (العناني) على أنها تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وانما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي، أو من الشواهد السلوكية. (العناني، 2008، ص125)

وعرف موراي الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. (خليفة، 2000، ص 88، 89)

ويمكن الإشارة إلى الدافع إلى الإنجاز على أنه حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة مستمرة. (معمرية،2012، ص 48)

ويرى كل من ماكليلاند وأتكنسون بأن دافع الإنجاز هو تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. (الخالدي، 2009، ص49)

8-5-نظريات الدافعية:

8-5-1-نظرية مكدوجل (Mc Dougall): وتسمى بنظرية الغرائز حيث حدد مكدوجل مصطلح الغريزة بأنها استعداد نفسي جسمي موروث يجعل الشخص يدرك بعض الأشياء المعينة ثم يخبر عن إدراكه لها نوعا معينا من الاستشارة الانفعالية ثم يسلك إزاءها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك.

8-5-2- نظرية ماسلو (A.Maslow): (التدرج الهرمي للحاجات): تعتبر نظرية الحاجات لإبرهام ماسلو A.Maslow من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع الدوافع بناء على هذه النظرية، فإن رغبة الفرد في سد احتياجاته غير المشبعة تعمل على توجيه سلوكه، وهذه الحاجات تأخذ شكلا هرميا تمثل قاعدته الحاجات الفردية الأكثر إلحاحا، وإن كانت في أدنى السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي تليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع الأفراد وتوجيه سلوكهم ما لم تسد هذه الحاجات بدرجة معقولة، في هذه الحالة لابد من أخذ الاختلافات الفردية لدى الأفراد في الحسبان، بمعنى أن مستوى الكفاية من حاجة ما قد يختلف من شخص لآخر، قد يكون من وقت لآخر أيضا لدى نفس الشخص إذا ما برزت حاجات أخرى أو أحدثت متغيرات جديدة. (الطجم، السواط، 2004، ص14،15)

8-5-3-نظرية هرزبرج (Herzberg): تعتبر نظرية هرزبرج نقطة تحول أساسية في نظريات الدوافع، فقد كان الاعتقاد السائد بين الباحثين في هذا المجال أن العوامل التي تجعل الفرد غير راض عن عمله إذا تغيرت ستؤثر إيجابا على رضا الموظف، وكذلك العوامل التي تزيد من رضا الموظف، انعدامها يسبب له عدم الرضا، بعد إجراء دراسة على 200 مهندس ومحاسب، وذلك بسؤالهم عن آخر المواقف التي شعروا فيها بعدم الرضا أو الرضا وما هي الظروف التي أدت إلى وجود هذا الشعور لديهم، بعد تحليل إجاباتهم توصل هرزبرج وفريقه إلى أن هناك مجموعتين من العوامل، المجموعة الأولى وجودها يزيد من رضا الموظف لكن انعدامها لا يؤثر سلبا على رضا الموظف، وسميت هذه بالعوامل الدافعة، أما المجموعة الثانية من العوامل التي تمنع وجودها حالة عدم الرضا ولكنها لا تزيد من رضا الموظف إذا وجدت وهذه العوامل سميت بالعوامل الوقائية. (الطجم، السواط، 2003، ص117)

8-5-4-نظرية ماكليلاند(Mcclleland): أجرى ديفيد ماكليلاند أبحاثا تطبيقية متعددة وخرج من هذه الأبحاث بأن ثمة حاجات ثلاثة لها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الصداقة والانتماء. (كويليام، 2004، ص 5، 8)

8-5-5-نظرية أتكنسون (Atkinson): اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية ماكليلاند ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معلميا. وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند، وضع أتكنسون نظرية الدافعية للإنجاز في إطار منحى التوقع- القيمة، متبعا في ذلك توجيهات كلا من تولمان وكورت ليفين، وافترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، كما قام أتكنسون بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما، تحددها أربعة عوامل منها

عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه. (خليفة، 2000، ص113 ص114)

8-5-6-النظرية المعرفية للدافعية: تنظر النظريات المعرفية للدافعية، أن للكائنات البشرية في معظم الحالات شعورا دقيقا بحاجتها، وفهما واضحا بدرجة كبيرة كذلك لكيفية إشباع هذه الحاجات، ويمكن كذلك للناس أن يقدروا ما يتوفر من مختلف مصادر الاشباع الممكنة، ويتصورا الفرص التي يمكن معها لبعض الإجراءات أن توصلهم إلى بلوغ الأهداف المطلوبة.

ويؤكد أصحاب النظرية المعرفية على أهمية الدوافع الداخلية في استثارة الاهتمام للإنجاز، وتحريك السلوك في اتجاه الأهداف المطلوبة، والدوافع الداخلية هي التي ترتبط بالهدف وتتعلق به من الداخل، وتتمثل الدوافع الداخلية في الأفكار والتوقعات والقيم، وهي تلك القوى التي تتوافر في الهدف أو النشاط أو المهمة أو العمل أو الموضوع المستهدف، والذي ينجذب إليه الفرد. (معمرية، 2012، ص110)

9-الدراسات السابقة:

9-1-دراسة العجارمة (2012): بعنوان: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.

وهدفت الدراسة إلى:

- التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان.
- التعرف على مستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة التابعة لمحافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف على إمكانية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في عمان.
- التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات إجابات أفراد العينة على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي والخبرة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة كانت متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي (3.31) بانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي الأوتوقراطي، يليه النمط القيادي الديمقراطي فالنمط القيادي المتسيب (الحر).
- مستوى جودة التعليم في هذه المدارس الخاصة كان متوسطا.
- وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في هذه المدارس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعا للجنس والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ على مقياس الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة خمس سنوات للنمط الأوتوقراطي، ولصالح فئة عشر سنوات فأكثر للنمط المتسيب، ولصالح خمس سنوات فما دون في الدرجة الكلية للأنماط القيادية. (العجارمة، 2012، ص: س)

9-2-دراسة مزيان (2012): بعنوان: العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة. وهدفت الدراسة إلى:

- التعرف على العلاقة بين أساليب القيادة السائدة لدى مديري المدراس الثانوية بمدينة تلمسان وأنماط الاتصال من وجهة نظر الأساتذة.
- التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة) لتحديد علاقة أساليب القيادة وأنماط الاتصال لمدراء المدارس الثانوية في مدينة تلمسان.
- إلقاء الضوء على مفهوم القيادة خاصة القيادة التربوية وأساليبها من خلال مراجعة الأدب النظري المتصل.
- إلقاء الضوء على مفهوم الاتصال وأنواعه وأنماطه ومهاراته ومعوقاته من خلال الأدب النظري، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب القيادة التربوية (الديكتاتورية، والديمقراطية، والتسيبي) وأنماط الاتصال حيث كان الأسلوب القيادي الديمقراطي الأعلى ارتباطا بنمط الاتصال الصاعد ويليه نمط الاتصال التفاعلي.
- الأسلوب القيادي الديكتاتوري أعلى ارتباطا بنمط الاتصال النازل، أما الأسلوب القيادي التسيبي فدرجة ارتباطه بأنماط الاتصال ضعيفة.
- عدم وجود اختلاف في علاقة أساليب القيادة التربوية بأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من جهة نظر الأساتذة حسب جنسهم، حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين أسلوبي القيادة التربوية الديكتاتورية ونمط الاتصال النازل عند كلا الجنسين، وبين أسلوب القيادة التربوية الديمقراطية وأنماط الاتصال الصاعد والأفقي وفي الاتجاهين والتفاعلي عند كلا الجنسين، مع وجود علاقة ضعيفة بين أسلوب القيادة التربوية الديكتاتورية وأنماط الاتصال الصاعد و الأفقي وفي الاتجاهين والتفاعلي عند كلا الجنسين، وضعيفة كذلك بين الأسلوب الديمقراطي ونمط الاتصال النازل عند الجنسين. (مزيان، 2012، ص: 12، 156)

9-3-دراسة العبسي (2014): بعنوان: واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي. وهدفت الدراسة إلى:

- التعرف إلى واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي العامة والخاصة للقيادة التحويلية في محافظة دمشق وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- أن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر عينة الدراسة يقع ضمن الحدود المتوسطة.
- توجد علاقة ارتباطية بين واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية والمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمدرسين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير التخصص الوظيفي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس، وأيضا تعزى لمتغير المؤهل التربوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للاستبانة واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية تعزى لمتغير نوع المدرسة. (مزيان، 2012، ص: 12، 156)

9-4-دراسة نوي وصاهد (2010): بعنوان: الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة مستوى الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– معرفة العلاقة وطبيعتها بين درجات الضغط المهني ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.

وأجريت هذه الدراسة على عينة من (41) أستاذا وأستاذة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الثانوي ودافعية الإنجاز.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغط المهني بين أساتذة مختلف المواد.

(نوي، صاهد، 2011، ص115، 126)

9-5-دراسة شيخ (2013): بعنوان: أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعة، ودافعية الإنجاز لديهم، ثم التعرف على دلالة الفروق لهذه العلاقة وفق المتغيرات الشخصية المدرسية وهي: الديموغرافية، الجنس مكان الجامعة، والتربوية التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية.

– الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأساليب التعلمية السطحي والعميقة المستخدمة لدى طابة الجامعة، ودافعية الإنجاز لديهم.

– بيان الفروق في متوسط الدرجات على مقياس أساليب التعلم (السطحية والعميقة) ودافعية الإنجاز، وذلك وفقا لمتغيرات (التربوية، والديموغرافية) لدى طلبة الجامعة.

– الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في متوسط درجات أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) التي تعزى إلى متغيرات (الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس).

– الكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة في متوسط درجات دافعية الإنجاز التي تعزى إلى متغيرات (الجامعة، التخصص الدراسي، التقدم في السنوات الدراسية، الجنس).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أساليب التعلم (العميقة) ودافعية الإنجاز لدى الطلبة أفراد عينة البحث الكلية.

– عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم (السطحية) ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث الكلية.

– عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق في درجة دافعية الإنجاز لصالح الطلبة الذكور.

– عدم وجود فروق في أسلوبي التعلم (السطحي والعميق) وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير السنة الدراسية.

– وجود فروق في أسلوب التعلم (العميق) لصالح طلبة كلية التربية، وجود غي درجة دافعية الإنجاز لصالح طلبة كلية الاقتصاد.

– وجود فروق في أسلوب التعلم (السطحي) لصالح طلبة جامعة حلب، وعدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير الجامعة. (شيخ، 2013، ص 172، 173)

9-6-دراسة جناد (2014): بعنوان: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وهدفت الدراسة إلى:

– معرفة أهمية الكفاءة الاجتماعية في زيادة الدافعية للتعلم.

– تبيان مظاهر الكفاءة الاجتماعية من خلال انخفاضها أو ارتفاعها وتأثيرها على الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى المتعلم.

– الكشف عن عوامل الكفاءة الاجتماعية الأكثر تأثيرا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– التعريف بالأبعاد المتوقعة للدافعية للتعلم، وتحديد العناصر المكونة لها.

– معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

– معرفة الفروق بين (مرتفعي، متوسطي، ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية) في الدافعية للتعلم ومستوى الطموح.

– إيجاد الفروق بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح كل على حدى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم.

– توجد علاقة موجبة دالو احصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ بين الدافعية للتعلم ومستوى الطموح وبين كل الأبعاد.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ بين درجات التلاميذ مرتفعي، متوسطي ومنخفضي الكفاءة الاجتماعية في الدافعية للتعلم لصالح الكفاءة الاجتماعية العالية.

– توجد جد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين التلاميذ (ذكور وإناث) في الدرجة الكلية لاستبيان الدافعية للتعلم، وهذا ظهر من خلال وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة: $\alpha = 0.01$. (جناد، 2014، ص 09، 212)

10-إجراءات الدراسة الميدانية

10-1-منهج الدراسة:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة الاجتماعية في وضعها الراهن وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظاهرات الاجتماعية، وفي هذا المنهج يهتم الباحث بدراسة الوضع الحالي للظاهرة ووصف دقيق لها ويهدف الباحث إلى تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص.

10-2-مجتمع وعينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة بلغ عددها 148 فردا من المعلمين والمعلمات تمثل المجتمع الأصلي للدراسة وهم معلمي الولاية حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك عن طريق السحب بالقرعة على مستوى كل مؤسسة، والتي بلغ عددها 21 مدرسة تم اختيارها أيضا بطريقة عشوائية من مناطق ريفية وحضرية.

10-3-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

هذه الدراسة والتي تهتم بدراسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين وذلك من وجهة نظر المعلمين، فإن متطلبات هذه الدراسة إعداد استبيانين، الاستبيان الأول خاص بقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين، والاستبيان الثاني خاص بتحديد النمط القيادي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

الاستبيان الأول: يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين وقد تم بناؤه بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة والنظريات ووجهات النظر المتعلقة بالدافعية للإنجاز، ويتكون من أربعة أبعاد لكل بعد ثمانية (8) بنود وعليه يكون مجموع عباراته 32 بندا حيث خيارات الاستجابة: موافق / محايد / معارض، وهي على الجول التالي:

جدول(1) استبيان الدافعية للإنجاز

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	موافق	محايد	معارض
1	الشعور بالمسؤولية	من رقم: 01 إلى رقم: 10			
2	السعي نحو التفوق والطموح	من رقم: 11 إلى رقم: 20			
3	المثابرة	من رقم: 21 إلى رقم: 30			
4	الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل	من رقم: 31 إلى رقم: 40			

10-4-الخصائص السيكومترية:

10-4-1-الصدق: تم التأكد من صدق الاستبيان عن طريق حساب الصدق التمييزي للاستبيان، وهي من أهم خصائص الاختبار والاستبيان الجيد وهي تعتبر من صفات صدق الاختبار والاستبيان، ولحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات للعينة، العليا والدنيا، حجم كل عينة يساوي 10 مفحوصا بواقع سحب 25% من العينة الكلية المقدرة بـ 40 فردا، حيث تكون المقرنة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتن مختلفتين.

جدول(2) المقارنة الطرفية لاستبيان الدافعية للإنجاز

العينة / المتغير	العينة الدنيا ن= 40		العينة العليا ن= 40		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط ح	إ. معياري	المتوسط ح	إ. معياري		
الشعور بالمسؤولية	19.60	2.67	27.80	0.84	13.91	0.01
السعي نحو التفوق والطموح	19.30	2.64	28.20	0.98	13.73	0.01
المثابرة	19.40	2.32	27.80	1.36	18.10	0.01
الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل	19.30	2.64	27.10	3.63	7.57	0.01
الدرجة الكلية	77.50	10.08	110.70	3.87	18.89	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ت) للدرجة الكلية للاستبيان بلغت 18.89 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة: 0.01، ومنه نقول أن الاستبيان يتمتع بقدرة عالية على الصدق التمييزي.

10-4-2-الثبات: لحساب ثبات الاستبيان نستخدم طريقة إعادة الاختبار وحساب معامل الارتباط درجتي الاختبارين.

جدول(3) حساب ثبات الاستبيان.

معمل ارتباط بيرسون	الدرجة الكلية للاستبيان	الدرجة الكلية لإعادة الاستبيان
الدرجة الكلية للاستبيان	1	0.87
الدرجة الكلية لإعادة الاستبيان	0.87	1

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار ودرجات إعادة الاختبار للدرجة الكلية للاستبيان بلغت 0.87 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة: 0.01.

الاستبيان الثاني: ويتكون استبيان تحديد الأنماط القيادية للمدير من وجهة نظر المعلمين، من بعدين هما: البعد الأول هو النمط القيادي الديمقراطي والبعد الثاني هو النمط القيادي الديكتاتوري ويشتمل كل بعد على 15 بندا، وعليه يكون مجموع عباراته 30 بندا، حيث كانت خيارات الاستجابة: موافق / محايد / معارض، وفق الشكل التالي:

جدول(4) استبيان الأنماط القيادية.

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	موافق	محايد	معارض
1	النمط القيادي الديمقراطي	من رقم: 01 إلى رقم: 15			
2	النمط القيادي الديكتاتوري	من رقم: 16 إلى رقم: 30			

11-إجراءات التطبيق:

تم توزيع الاستمارات على المعلمين والتي بلغ عددها 200 استمارة، وذلك بالاتصال بهم في المؤسسات التربوية، وتم استرجاع 148 استمارة قابلة للتقييم.

12-الأساليب الإحصائية: استخدمنا في هذه الدراسة الأدوات الإحصائية التالية:

النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين منفصلتين وغير متساويتين، معامل ارتباط بيرسون، وكل ذلك تم باستخدام برنامج الإحصاء: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية: (spss).

13-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التأكد من صدق وثبات استبيان الدافعية للإنجاز وتطبيقه على عينة المعلمين ويمكن حوصلة النتاج التالية:

جدول(5) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط القيادي للمدير

	النمط الديمقراطي	النمط الديكتاتوري	المجموع
العدد	113	35	148
النسبة المئوية	76.35%	23.65%	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 76.35% من الأساتذة يرون أن النمط المستخدم من طرف المدير هو النمط القيادي الديمقراطي، وأن نسبة 23.65% من الأساتذة يرون أن النمط المستخدم من طرف المدير هو النمط القيادي الديكتاتوري.

جدول(6) مقارنة مستوى الدافعية للإنجاز بين عينة النمط الديمقراطي وعينة النمط الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	التجانس	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
148	146	0.88	4.77	0.01	دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح المقارنة بين مستوى الدافعية للإنجاز بين النمط الديمقراطي والنمط الديكتاتوري أن قيمة (ت) 4.77 عند مستوى الدلالة: 0.01 وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي ومدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

جدول(7) مقارنة مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث النمط القيادي الديمقراطي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	التجانس	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
113	111	3.34	1.15	0.10	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح المقارنة بين مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث النمط القيادي الديمقراطي أن قيمة (ت): 1.15 عند مستوى الدلالة 0.10 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الأساتذة الذكور والأستاذات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

جدول(8) مقارنة مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث النمط القيادي الديكتاتوري.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	التجانس	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
35	33	5.86	0.98	0.10	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح المقارنة بين مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث النمط القيادي الديكتاتوري أن قيمة (ت): 0.98 عند مستوى الدلالة 0.10 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الأساتذة الذكور والأستاذات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

جدول(9) مقارنة مستوى الدافعية للإنجاز بين ذكور وإناث كل العينة.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	التجانس	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
148	142	0.46	1.64	0.10	غير دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح المقارنة بين مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث في كل عينة الدراسة أن قيمة (ت): 1.64 عند مستوى الدلالة 0.10 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الأساتذة الذكور والأستاذات الإناث في كل العينة.

14-خاتمة:

من خلال حوصلة النتائج المدونة في الجداول السابقة، والأهداف المذكورة سابقا لهذه الدراسة، والفرضيات المقدمة سالفا، يمكن القول أنه قد توصلنا من هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداما من طرف ديري المدارس الابتدائية حسب وجهة نظر المعلمين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: 0.01 في مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي، والمعلمين الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري، لصالح النمط القيادي الديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديمقراطي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث الذين يعملون تحت إدارة مدير يستخدم النمط القيادي الديكتاتوري.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كامل عينة الدراسة.

15-مقترحات الدراسة:

نظرا لأهمية موضوع القيادة في الوسط التربوي نقترح إدراج موضوع الأنماط القيادية والقيادة الناجحة ضمن مناهج التكوين الأولي والتكوين المستمر للأساتذة لأنهم مدراء المستقبل، ومديري المؤسسات التعليمية.

- توعية مديري المؤسسات التربوية بأهمية اختيار النمط القيادي المناسب، ومدى تأثيره على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة، ثم تأثيره بطريقة غير مباشرة على مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

-توعية الأساتذة ومديري المؤسسات التربوية بأهمية الدافعية للإنجاز المرتفعة، ودورها في تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، وتحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

-التنويع في طرق ووسائل تحفيز الأساتذة من أجل الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور (2005)، لسان العرب، المجلد 12، ط4، بيروت، لبنان: دار صادر.

أبو الفضل، عبد الشافي محمد (1996). القيادة الإدارية في الإسلام. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

أديب، محمد الخالدي (2009)، المرجع في الصحة النفسية، ط3،.عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي (2006). مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ط2 جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

الجمعي، نوي وصاهد، فتيحة، (2011)، الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي، دفاتر المخبر، العدد 07 فيفري 2011، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

حناد، عبد الوهاب(2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

دسوقي، كمال (2002). سيكولوجيا إدارة الأعمال وسلوكيات كفاية الإنتاج، ط2. مصر: مكتبة الإشعاع الإسكندرية،

زهران، حامد عبد السلام (1984). علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

شيخ، راغب صلاح الدين (2013). أساليب التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الطجم، عبد الله بن عبد الغني والسواط، طلق بن عوض الله (2003). السلوك التنظيمي المفاهيم النظرية التطبيقات، ط4. المملكة العربية السعودية: دار حافظ للنشر والتوزيع.

العبسي، لينا أحمد (2014). واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي بمدينة دمشق للقيادة التحويلية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة دمشق، سوريا.

العجارمة، موفق أحمد شحادة (2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عليوة، سيد (2001)، تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، مصر الجديدة مصر: ابتراك للنشر والتوزيع.

العناني، حنان (2008). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عويضة، كامل محمد (1996). علم النفس الصناعي. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

فرح عبد القادر طه (2001). علم النفس الصناعي والتنظيمي، ط9، القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

كويليام، سوزان (2014). الدوافع المحركة للبشر. ترجمة مكتبة جرير. السعودية: مكتبة جرير.

مزيان، بشرى (2012). العلاقة بين أساليب القيادة وأنماط الاتصال لدى مدراء المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

معمرية بشير (2012). سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز. الجزائر: دار الخلدونية.

مليكة، لويس كامل(1989). سيكولوجية الجماعة والقيادة، الجزء 02. مصر: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

يونس، محمد (2012). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

مسغوني، إبراهيم وتاوريرت، نور الدين (2019). الأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين (دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية لولاية الوادي). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 288-305.

التدقيق المفاهيمي للمشكلة البحثية ومقوّماتها في ضوء جودة البحث العلمي

Conceptual scrutiny of the research problem and its components in the light of the quality of scientific research

سعيدة لونيس[1]*

[1] جامعة الجزائر 2 (الجزائر) *lounis_saida@yahoo.com*

تاريخ الاستلام: 22-06-2019 تاريخ القبول: 22-10-2018 تاريخ النشر: 25-11-2019

ملخص: استهدفت هذه المقاربة النظرية تسليط الضّوء على أهم وأصعب خطوة من خطوات البحث العلمي، المتمثلة في المشكلة البحثية، أين تمّ من خلالها تحديد ماهيّتها وكيفية تحديدها وصياغتها وأنواعها ومصادرها ومعايير تقويمها مع إبراز خصائص المشكلة البحثية الجيّدة، وكذا تبيان أهم الأخطاء الشائعة التي تحول دون صياغتها بشكل سليم وذلك بهدف تفاديها والارتقاء بالبحث العلمي إلى مستوى الجودة المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: المشكلة البحثية؛ جودة البحث العلمي.

Abstract: This theoretical approach was aimed at highlighting the most important and difficult steps of scientific research, namely the research problem, where it was identified, how it was identified, formulated, types, sources, and criteria for its evaluation, highlighting the characteristics of the good research problem, as well as showing the most important mistakes that prevent them from being properly formulated, in order to avoid them and to elevate scientific research to the level of quality required.

Keywords: Research problem; Quality of scientific research.

* الباحث المراسل: lounis_saida@yahoo.com

1- مقدمة

تعتبر الجودة مطلبا عالميا، وأصبحت صفة ملازمة لنا في العصر الحديث في مناحي ومتطلبات حياتنا العصرية، وحيث أنّ البحث العلمي يعتبر ركيزة أساسية من ركائز التنمية المستدامة في المجتمع، فلابد أن يتصّف بالجودة وأن تتوافر فيه معاييرها، لكي يسهم في تحقيق هذه التنمية في جميع مجالات الحياة.

وبهذا يمثّل البحث العلمي ركنا أساسيا في حياة الأمم والشعوب، وجزءا رئيسيا من وظائف الجامعة ومهام عضو هيئة التدريس فيها، فهو عماد كل تخطيط وعصب كل تنمية، إذ بواسطته يتم وضع خطط التنمية على أسس سليمة ومتينة (الريس، 1992).

تاريخيا لم يكن منوطا بالجامعات تولي مهمة البحث العلمي، إذ كانت الغاية من إنشائها التدريس فقط، إلى أن استجيب للدعوات المتكررة لجعلها مهدا للبحث العلمي، ومنها دعوة العالم الألماني "وليام هامبولد" (1767-1835) التي جعلت منها منبرا للبحث العلمي إلى جانب التدريس والتدريب، وعلى الرّغم من أنّ الجامعات ظهرت لتكون مؤسسات تدريسية في الأساس، فان الجامعات البحثية تتربّع على قمّة النّظام الأكاديمي العالمي، وتتمتع بقدر عال من الاحترام، ويشارك على نحو فاعل في إنتاج المعرفة الأصيلة (حمدان، 2015).

لذا فقد بات من المتفق عليه أن البحث العلمي الجاد أصبح من الضرورات التي تحتمها ظروف الحياة في العصر الحديث، فالعامل الحاسم في تصنيف حياة أي أمة ومستقبلها بين التقدم والتخلف هو مدى تقدمها العلمي والتقني المبني على البحث العلمي، فهو بذلك يتجسد في تلك العملية الجادة الهادفة الشاملة المتعمقة التي تتصدى للمشكلات التي يواجهها المجتمع.

إنّ البحث العلمي ما كان ليأخذ هذه المكانة الكبرى كأساس لتقدم المعارف وتطور الإنسانية، لولا أنه في الأصل "نشاط كل المشاكل" التي تعترض الإنسان ويشكل تفسيرها خطوات لتقدمه نحو الأفضل، ومن هنا ندرك أنه بقدر ما كانت مشكلة البحث نوعية وجيدة بقدر ما كان البحث جديا وهاما (بلعور وبن سانية، 2009).

وترتبط خطوات البحث العلمي مع بعضها البعض ارتباطا قويا لدرجة أنه يصعب الفصل بينها أحيانا، كما أنها تتداخل فيما بينها بحيث تشكل مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمترابطة والمتكاملة، فإذا كانت عملية البحث العلمي تبدأ بعملية تحديد المشكلة البحثية، فاستخلاص الفرضيات، فعندئذ لا معنى لان يقوم الباحث بعملية جمع البيانات وتحليلها دون تحديد المرحلتين السابقتين.

ويؤكد المشتغلون بالبحث العلمي أن اختيار مشكلة البحث وتحديدها، ربما يكون أصعب من إيجاد الحلول لها... كما أن هذا التحديد والاختيار، سيترتب عليه أمور كثيرة منها: نوعية الدراسة التي يستطيع الباحث أن يقوم بها، طبيعة المنهج الذي يتبع، أدواته...الخ. ونظرا لأن المجالات والموضوعات المختلفة مفعمة بمشاكل متعددة تتطلب البحث والاستقصاء، وإن الاكتشافات الجديدة التي تتم في كل يوم تفتح إمكانيات لا حدود لها بالنسبة لمزيد من الدراسات والبحوث، إلا أن اختيار مشكلة مناسبة للبحث تعتبر أحد المهام الصعبة التي تواجه الباحث المبتدئ.

فعلى الرّغم من أنّ الباحث المبتدئ يكون قد درس منهجية البحث العلمي، وألّم بها الماما جيدا، إلا أنه عندما يأتي إلى النقطة التي يتعين عليه فيها أن يختار مشكلة بحثية يجد المهمة أصعب مما يتصور، فتارة يتخيّر مشكلة عريضة أو واسعة يصعب تحديدها وإخضاعها للدراسة العلمية، وتارة يختار مشكلة سبق لغيره دراستها وفي أحيان أخرى يختار مشكلة محدودة المدى بدرجة كبيرة.

ولهذا يذكر البعض أنّ أصعب عقبة يقابلها الباحث هي اختيار مشكلة البحث، وقد تختلف صعوبة اختيار مشكلة البحث من حقل علمي لآخر ومن مجال دراسي لآخر (القحطاني وآخرون، 2004، 106)، وفي العلوم الاجتماعية قد يكون اختيار مشكلة البحث اشد صعوبة لتداخل الظواهر والمتغيرات المؤثرة والمتأثرة بالظاهرة محل البحث وصعوبة تحديد العلاقات بين المتغيرات والظواهر.

وبهذا يمثل اختيار موضوع البحث اللبنة الأولى في صرح البحث العلمي، وبقدر ما يأتي هذا الاختيار سليما ودقيقا بقدر ما يسهل على الباحث بعد ذلك الخوض في غمار المراحل الأخرى في البحث العلمي دون مشقة كبيرة، ولذلك لم يكن من قبيل المبالغة تأكيد البعض على أن الاختيار الموفق لموضوع البحث هو نصف البحث، بحسبان أنّ تحديد أولويات المسائل والمشكلة الجديدة بالبحث من الأمور الهامة التي تذلل الكثير من الصعوبات التي قد تواجه الباحث.

وفي هذا الصدد يعتبر (Kumar,1996) أنّ تحديد "مشكلة بحث ما" هي أوّل وأهم خطوة في عملية البحث العلمي، ويشبهها بتحديد وجهة السفر قبل الانطلاق، إذ هي التي تحدّد خطة البحث ونوعيتها، وهي التي تحدّد تصميم البحث وأسلوب المعاينة وأدوات البحث والتحليل.

وتأسيسا على ما تقدّم، يكتسي موضوع المشكلة البحثية أهميته في كونه يعدّ ركنا وجانبا مُهما من جوانب البحث العلمي، لذا كان من الضروري من خلال هذه المقاربة النظرية تسليط الضوء عليه، باعتباره أهم وأصعب خطوة من خطوات البحث العلمي، والتي من خلالها تتوقف جودته وأهميته، وذلك لما لها من أثر بالغ الأهمية في تحديد سيرورة البحث وضمان توجيهه الوجهة السليمة وفق أسس علمية مضبوطة بما يحقق تقدما للبحوث في شتى المجالات.

2- جودة البحث العلمي:

إنّ البحث العلمي هو ينبوع المعرفة من أجل المعرفة، وهو مصدر مهم من مصادر توفير المبادئ التوجيهية لحل مختلف المشاكل التي تواجه السلوك والأعمال التجارية، والحكومية والاجتماعية، بل هو نوع من التدريب الرسمي الذي يمكن المرء من فهم التطورات الجديدة في مجال تخصصه أو حقله بطريقة أفضل (صوان ، 2018، 26).

يشير الحنيطي (2004) إلى أنّ هناك صعوبة في تعريف مصطلح الجودة بطريقة مباشرة، على الرغم من كثرة تداوله في أدبيات التعلم والتعليم، وقد وصف بعضهم مصطلح الجودة في التعليم على أنه مصطلح غير واضح، وأنه مصطلح جدلي إلى حد كبير، ويعرفه الطبيب (2013) بأنه القدرة على تحقيق الأهداف المرغوبة بالوسائل الصحيحة، أو هي درجة توافق الخدمة المقدمة مع المعايير المتفق عليها عالميا (الطبيب، 2013).

وجودة البحث العلمي تعني توافر مجموعة من العناصر والمعايير يستند عليها البحث العلمي، وتحقق جودته في مناحي عديدة في ظل مجتمع معلوماتي سريع الخطى والمعارف (رزق، 2012).

ويمكننا القول أنّ صفات البحث الجيّد تشمل على ما يلي:

* البحث الجيّد منظم: وهذا يعني أن يركز البحث على خطوات محددة يتعين اتخاذها في تسلسل محدد وفقا لمجموعة من القواعد المحددة جيدا، السمة المنهجية للبحث لا تستبعد التفكير الإبداعي، لكنها بالتأكيد ترفض استخدام التخمين والحدس في التوصل إلى استنتاجات.

* البحث الجيّد منطقي: وهذا يعني أن يتم توجيه البحوث وفقا لقواعد التفكير المنطقي، لأن عملية الاستقراء والاستنباط المنطقية تعتبر ذات قيمة كبيرة في إجراء البحوث، وفي الواقع نجد أن التفكير المنطقي يجعل البحث أكثر وضوحا في سياق عملية صنع القرار.

* البحث الجيّد تجريبي: وهذا يعني أن البحث يتعلق أساسا بواحد أو أكثر من جوانب وضع حقيقي ويتعامل مع بيانات ملموسة توفر أساسا لصحة نتائج البحث.

* البحث الجيّد يمكن تكراره: هذه الخاصية تسمح بالتحقق من نتائج البحوث عن طريق تكرار الدراسة وبالتالي بناء أساس (صوان، 2018، 48).

3- مشكلة البحث أم إشكالية البحث؟

كثيرا ما يستعمل لفظ "الإشكالية" ولفظ "المشكلة" دون تدقيق وكأنهّما من الألفاظ المرادفة، ولكن الحقيقة هي أن بين اللفظين اختلافا بارزا ينبغي التنبيه إليه، حيث تُعرّف المشكلة بأنها "ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب"، وبالتالي فان مشكلة بحث هي "سؤال مطروح يطلب حلا"، أو بعبارة أخرى فان مشكلة بحث تعني "وجود فجوة لابد أن نملأها في مجال المعرفة"، وبالتالي يصبح البحث بالنتيجة "نشاطا لحل المشاكل من أجل تقدم المعارف".

كما أنّ الإشكالية عرفت عدة تعريفات منها ما يقرر أنها فن طرح المشكلات، ويتمثل دورها في أنها تعطي الفرصة للباحث ليحدد المسائل الجوهرية في بحثه من تلك التي يعتبرها ثانوية (دليو وآخرون، 1999، 69-73). أما موريس أنجرس فيرى أن إشكالية البحث هي كل ما من شأنه أن يثير تساؤلا أي كل ما يبدو عليه أنه يتطلب الدراسة (حميدي وحميدي، 2014)، وهناك من يعرفها بأنها "مجموعة أسئلة مطروحة في ميدان علمي". الإشكالية هي "سؤال مهيكل"، هي "نص قصير يعرض للقارئ مشكلة البحث"، فهذه التعاريف أخذت المعنى الضيق للإشكالية، حيث اعتبرت الإشكالية عبارة عن سؤال أو أسئلة مطروحة في حقل علمي معين.

ولكن هناك تعاريف أعطت معنى أوسع من ذلك حيث تعتبر الإشكالية نسقا متكاملا لطرح مشكل البحث. حيث عرفها البعض بأنها "عرض لمجمل المفاهيم، النظريات، الأسئلة، المناهج، الفرضيات والمراجع التي تساهم في توضيح وتطوير مشكلة بحث"، وبذلك فان طرح إشكالية بحث يعني "ربط مشكلة بعدد من المعارف التي تعرضت سابقا لجزء من الحقيقة المدروسة"، بذلك يتضح أن الإشكالية ليست هي المشكلة بل تشكل هذه الأخيرة جزءا فقط من الإشكالية (بلعور وبن سانية، 2009).

ويضع بعض الباحثين تفرقة بين المشكلة والإشكالية فيما يلي:

- قد يبدو مصطلح المشكلة فضفاضا متسعا ولا يمكن التحكم فيه بصورة دقيقة، لذلك يلجأ الباحثون إلى التدقيق أكثر، فيرون أن المشكلة تتحول إلى إشكالية عندما يصبح متعذرا الإلمام بكل جوانب المشكلة على المستوى التصوري والعلمي... لذلك تصبح الإشكالية هي المصطلح الدقيق الذي يلجا إليه الباحثون (سلاطنية والجيلاني، 2012، 69-73)
- الإشكالية هي المدخل النظري الذي يقرر الباحث تبنيه لمعالجة المشكلة التي طرحت في سؤال البداية فهي أكثر تحديدا وأكثر دقة وإيجازا وأدق معنى من مشكلة البحث التي تبدو أنها فضفاضة وغير دقيقة
- يلجأ فريق آخر من الباحثين إلى التفرقة بين الإشكالية والمشكلة، حيث يرون أن موضوع البحث عادة لا يشرح الإشكالية المراد اختبارها، أي أن الموضوع يظل فضفاضا عاما... لذلك تأتي الإشكالية لتحسم

الارتباك، وتحدد الموقف وتضيق الموضوع حتى يكون حجم المشكلة في حدود الوقت والإمكانات المادية والبشرية المتاحة والاطلاع على العوائق والصعوبات التي تقف حائلا دون انجاز البحث، فالإشكالية بهذا المعنى إيجاز لمشكلة البحث بصورة أكثر دقة وضبطا وتحديدا (سلاطنية والجيلاني، 2012).

إنّ المشكلة البحثية يعبر عنها بالإشكالية عندما تكون الظاهرة تتطلب مقاربة تصورية تنظيرية، يتم تحديدها من خلال الملاحظة المنظمة والمعالجة المعرفية، على أن تكون تلك المقاربة هي الوسيلة الابستيمولوجية المتبناة للحل، وتنتشر مثل هذه البحوث في العلوم الاجتماعية كدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء حيث يدرس التحصيل كمتغير تابع وما يرتبط به من متغيرات، ثم يدرس الذكاء كمتغير مستقل وما يرتبط به من متغيرات بحيث يؤدي ذلك إلى وضع تصوّر ابستيمولوجي للعلاقة بين المتغيرين في إطار وضعية(فرحاتي، 2012، 41).

وعموما يمكن القول بأنّ الإشكالية تتمثل في تلك المقاربة النظرية التي يُعتمد عليها لمعالجة المشكلة البحثية التي يطرحها سؤال الانطلاق أي كيف سوف أقارب الظاهرة محل الدراسة؟، كما أنّ الارتباط بين مشكلة البحث وبين إشكالية البحث ارتباط ضروري، فلا معنى للمشكلة إلا بالإشكالية والعكس صحيح، إذ أنّ التشابه في الشكل اللغوي بين "problème" وبين "problématique" يعكس بدوره الارتباط بينهما في المعنى.

4- ماهية المشكلة البحثية:

مفهوم المشكلة ترجمة حرفية للمصطلح الانجليزي Problem، وللكلمة نظائرها في مختلف اللغات، تترجم أحيانا إلى كلمة (مسالة) وهو اصطلاح شائع في لغة الرياضيات، وإلى كلمة (قضية) وهو اصطلاح شائع في لغة السياسة والقانون، أما في لغة البحث الاجتماعي فان اصطلاح (المشكلة) هو الذي يشيع استخدامه وتداوله بين الباحثين (العبيدي والعبيدي، 2009، 53).

كثيرا ما تفهم مشكلة البحث في العلوم الاجتماعية خاطئا، حيث قد يعتبرها البعض مشكلة واقعية نريد أن نقدم لها حلا كمشكلة السكان أو مشكلة البطالة أو غيرها من المشكلات الاجتماعية، حقيقة أن هذه المشكلات يمكن أن تخضع للدراسة بوصفها حالات لمشكلات اجتماعية، أو يفرض جمع بيانات عن المشكلة من أجل فهمها ومن أجل الإحاطة بكافة المتغيرات الفاعلة فيها.

ولكن عند الحديث عن مشكلات البحوث فإننا لا نقصد بها مطلقا وجود مشكلات عملية نحاول أن نتصدى لها بالحل...فالمشكلة الواقعية لا تكون مشكلة للبحث إلا في ضوء نقص حلقة المعلومات حولها، ونقص الخبرة بها.

ولذلك فإننا نميل إلى النظر إلى مشكلة البحث بوصفها مشكلة معرفية، لذلك يميل فلاسفة العلم إلى النظر إلى المشكلة بوصفها تمثل عائقا فكريا أمام التفكير في شان من الشؤون أو مسالة من المسائل، ويجعلنا هذا العائق الفكري في موقف الحائر الذي لا يمكنه فهم المسالة التي يفكر فيها تفكيرا سليما(زايد، 2002، 22-23).

بالرجوع إلى اللغة العربية، فان مصطلح المشكلة يعني وجود عقبة تحول بين الإنسان وبين أدائه لعملية تحتاج إلى معالجة إصلاحية، وهذا القصور لا يخص المعنى اللغوي في العربية، وإنما ينسحب إلى أصل الكلمة الأجنبية، حيث أن مدلولها لا يعطي المعنى الدقيق الذي يقصد منه في البحث العلمي، وأن معنى المشكلة في البحث العلمي أوسع وأشمل من ذلك، حيث يرى (Sanders) بأن قصور مصطلح "المشكلة" عن إعطاء المعنى الصحيح المراد منها في البحث العلمي من جهة، وعدم الوصول إلى مصطلح مرادف بديل يشتمل مباشرة
المعنى المراد منها في البحث العلمي من جهة أخرى جعل علماء المنهجية يتحدثون عن المشكلة بإسهاب ولمنهم يبتعدون عن تعريفها (العساف، 2002، 25- 29).

وباستعراض علماء المنهجية الذين قدموا تعريفاتهم لمفهوم المشكلة يمكن بيان أبرز المواقف بإزائها كالآتي:

– إن كود (Good) وسكيتش (Scates) تحدثا عن هذا المفهوم لصفحات مطولة جدا، ولكنهما لم يقدما تعريفا له ويستدل مما كتباه في هذا المجال أنهما يوردان على أنه "موضوع".

–وسار بنفس المنهج كل من بورك (Borg) وروميل (Rumel) وأوردوا المعنى نفسه، أما فان دالين فقد تناول مفهوم المشكلة على أنها شعور بالصعوبة، ومع إشارته هذه إلا انه لا يقدم تعريفا لمفهوم المشكلة، ويبتعد عن تسميته بموضوع.

وقد حاول كثير من علماء المنهجية تقديم تعريف لمفهوم المشكلة ومن هؤلاء:

- كرينجر، حيث عرف مفهوم المشكلة على أنها "جملة استفهامية تسال عن العلاقة الموجودة بين متغيرين أو أكثر".
- انجلش وانجلش، قد عرفا المشكلة في قاموسهما بأنها " الحالة التي تكون فيها بعض المتغيرات أو المعطيات معروفة وبعضها غير معروف مما يتطلب بحثا وتحريا".
- وجاء تعريفها في قاموس وبستر، بأنها "تساؤل يتطلب حل أو انتباه".

إنّ هذه التعريفات وغيرها تتناول مفهوم المشكلة من جانب واحد يمكن أن يسري على نوع من أنواع المناهج وكتوضيح لذلك نرى أن تعريف كيرلنجر ينطبق على إجراءات المنهج التجريبي، أما تعريف انجلش وانجلش فهو أكثر ملائمة للعلوم الهندسية والرياضية، بينما ما ورد في قاموس وبستر فانه يتسم بالعمومية وينطبق على أي سؤال يرد في ذهن الإنسان مما يستحق البحث أو لا يستحق (عبد المؤمن، 2008، 120).

إنّ المشكلة ببساطة هي موقف محير أو معقد يتم تحويله أو ترجمته إلى سؤال أو إلى عدد من الأسئلة التي تساعد على توجيه المراحل التالية في الاستعلام، ويمكن أن تعزى الحيرة أو التعقد في الموقف إلى العديد من الأسباب منها:

* تشابك عناصر الموقف إلى الحد الذي يجعل من الصعب فهم دور كل عنصر من تلك العناصر في الموقف.

* وجود تناقضات في الكتابات والدراسات التي تناولت هذا الموقف، مما يجعل الباحثين في الميدان في وضع يحتاجون فيه إلى إجراء دراسة علمية لمثل هذه المتناقضات.

* وجود تساؤلات حول نتائج الأبحاث التي أجريت على الموقف وحول الإجراءات التي اتبعت في التعامل معه.

ووفقا لهذه التعريفات، فان المشكلة البحثية ترتبط بموقف غامض غير محدد، أو بقضية موضع اختلاف ونظر، ثم تدور عملية البحث في جوهرها حول جمع الحقائق والمعلومات التي تساعد على إزالة الغموض الذي يحيط بالظاهرة، والوصول إلى تفسيرات علمية تتعلق بموضوع الدراسة، ومعالجتها إن كانت سلبية وتثمينها وتعميقها في حالة كونها ايجابية، وعليه إن ما اصطلح عليه بالمشكلة في البحث العلمي لا يعني ظاهرة سلبية تحتاج إلى معالجة وتغير فقط. إن تحديد المشكلة هو تحديد الهدف والغرض وفيها يحدد منهج البحث وخطته وأدواته.

5– تحديد وصوغ المشكلة البحثية:

ما المقصود بتحديد مشكلة البحث؟ من الواضح أنها تعني فصل المشكلة عن التعقيدات والصعوبات والحاجات التي تتداخل معها في الموقف، إن تحديد المشكلة يعني وضع سياج حولها يعزلها ويميزها عن المشكلات الأخرى المشابهة التي قد توجد في بحوث ومواقف أخرى، ويعني تخصيصها بشيء من التفصيل والدقة، إذ يجب تحديد الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها(سليمان، 2009).

وبمعنى آخر، يقصد بتحديد المشكلة البحثية صياغتها في عبارة واضحة، ومفهومة ومحددة، تعبر عن مضمون المشكلة ومجالها، وتفصلها عن سائر المجالات الأخرى، مما يسهل على القارئ قراءتها وليس تلمسها والبحث عنها، وهذا يتطلب أن تصاغ في عبارة محددة، أو سؤال واضح .

وترى بعض الكتابات ذات الصلة ضرورة أن نفرق بين الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتذكر أن الإحساس بالمشكلة يسبق مرحلة تحديد المشكلة، فقد يرى أحد الباحثين أن هناك مجال لم يأخذ حظه من الدراسة والبحث، وليكن مجال الدافعية عند المتفوقين والموهوبين وهذا مجرد إحساس، لكنه ربما يستغرق وقتا في الفحص والدراسة وبلورة هذا الإحساس من قبل أن يحدد ما المشكلة التي تكمن وراء غض الطرف عن دراسة الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك الحال في كافة مجالات البحوث العلمية (نفس المرجع السابق، 56)، ويذكر ل. ر. جاي (1993) أن هناك خطوتين أساسيتين في اختيار مشكلة البحث وتحديدها:

- **الأولى:** أن يحدد الباحث مجالا عاما لمشكلة ترتبط بالمجال الذي يثير اهتمامه والذي له خبرة فيه وهو تخصصه، وعليه أن يقوم بقدر كبير من القراءة في المجال الذي يختاره، وأن يكرس ساعات طويلة لتخطيط الدراسة النهائية واختيار الموضوع الذي يهمه، وهذا سوف يزيد من معرفته للمجال الذي يعنيه ويهمه ويزيد فهمه له وتعمقه فيه.
- **الثانية:** أن يضيق الباحث من مجال المشكلة ليتمخض عن مشكلة محددة قابلة للبحث، ذلك أن مشكلة البحث العامة جدا سوف ترهقه، وأهم من ذلك أن المشكلات العامة يغلب أن تسفر عن دراسة عامة تشمل متغيرات كثيرة جدا ونتائج يصعب تفسيرها(نفس المرجع السابق، 55).

ولذلك فمن الضروري أن يقوم الباحث بتحديد مشكلته بوضوح قبل القيام بإجراءات بحثها، وتحديد المشكلة أو الظاهرة يستلزم التعبير السليم والدقيق لها وبأقل عدد من الكلمات، فالبحث الناجح يبدأ بجملة بسيطة واضحة تحدد المشكلة التي تواجه الباحث والهدف منها والمتغيرات المرتبطة بها، فالصياغة الجيدة لمشكلة البحث تتسم بالدقة والوضوح وتبين جميع المتغيرات الأساسية التي لها علاقة بها.

والشائع أنّ هناك طريقتان لصياغة المشكلة البحثية، الأولى، أن تصاغ المشكلة بعبارات لفظية تقديرية والثانية، أن تصاغ المشكلة في صورة سؤال أو أكثر، وتكون الإجابة على هذا السؤال هي الغرض من البحث العلمي، ولذلك تساعد الصياغة بهذه الكيفية في تحديد الهدف الرئيسي من البحث (الدهشان، د. ت، 36).

وقد يلجأ الباحث في صياغة مشكلة الدراسة إلى وضع سؤال ينبثق من حقيقة واحدة تتبعه مجموعة من البدائل المرشحة لاختيار أحدهما جوابا عن السؤال الأصلي في ضوء ما يقدمه البحث والموازنة والتحليل، ولهذا يجب أن تكون البدائل عند الطّرح الأول متساوية الدلالة لا يظهر على أحدهما الضعف أو الشك، وتظل هذه البدائل مجالا للدراسة والموازنة والنظر حتى يثبت جدوى أحدهما وبطلان سواه.

وقد يضيق السؤال الواحد أو السؤالين عن حيثيات المشكلة فيحتاج الباحث إلى صياغتها بشكل مجموعة من الأسئلة، وهذا النمط هو أكثر الأنماط استخداما وتداولا، واعونها على الاستقصاء والاستيعاب وأدقها في التناول والصياغة والتحديد، وأكثر الباحثين يضعون هذه الأسئلة تحت عنوان "تساؤلات البحث" أو "أسئلة البحث" على ألا يكون عدد الأسئلة قليلا حتى تمكن السيطرة على البحث وتحديد جوانبه وتقليص تساؤلاته.

وربما صيغت مشكلة البحث بعبارة تقريرية ثم اتبعت بمجموعة من الأسئلة الجزئية الداخلة ضمنا في العبارة السابقة لكنها تحدد بنمط سؤالي يتولى البحث الإجابة عن أسئلته، وفي حالة أخرى تأتي مشكلة البحث في صورة

سؤال عام ثم يتبع بمجموعة من الأسئلة الجزئية التوضيحية التي كانت ضمنا في السؤال العام، ولكن ينص عليها لزيادة التخصيص والحصر لجوانب المشكلة (حلس، 2006، 43-47).

أيا كانت الصياغة التي يتم بها تحديد المشكلة، فان الصياغة الصحيحة للمشكلة يجب أن تتضمن عنصرين مهمين:

- أوّلاهما: تحديد الموضوع الرئيسي الذي وقع عليه اختيار الباحث.
- ثانيهما: تحديد النقاط الرئيسية والفرعية التي تشتمل عليها المشكلة (سليمان، 2009، 58).

6- أنواع المشكلات البحثية:

يمكن تصنيف المشكلات البحثية في عدة فئات هي:

- **بحوث لتوضيح أو تحديد مدى صحة النظريات:**

من المعروف أن النظرية تبنى في ضوء العديد من المشاهدات والاستقصاءات الاختيارية المضبوطة وعندما يتم بناء النظرية، فمن المفروض أن يكون لها عواقب مترتبة عليها، واثبات صحة هذه العواقب أو النتائج من شانه أن يثبت صحة النظرية، وهكذا فكلما تجمعت لدينا أدلة على صحة النتائج أو الآثار المترتبة على نظرية كان ذلك دعما لها، أما في حالة ثبوت عدم صحة بعض هذه المترتبات، فان الأمر يتطلب إحداث تعديلات في النظرية يتوقف حجمها على عدد ما لم يثبت صحته من تأثيرات مفترضة لها.

- **بحوث لاستجلاء النتائج البحثية المتعارضة:**

إذا قام باحث ما بقراءة بعض الاستقصاءات التي اهتمت بدراسة مشكلة معينة، ووجد أن هذه الاستقصاءات قد توصلت إلى استنتاجات متباينة حول نفس المشكلة، فانه في هذه الحالة قد يفكر في إجراء دراسة لاستجلاء أسباب تلك الاستنتاجات المتناقضة، وفي مثل هذه الدراسة المقترحة يكون موضع الاهتمام الأساسي للباحث هو فحص منهجية البحث المستخدمة بكل أبعادها ومحاورها.

- **بحوث لتصحيح منهجية بحثية خاطئة:**

هناك نوع آخر من أنواع المشكلات البحثية تمثله تلك البحوث التي تجرى لتصحيح منهجية بحثية خاطئة في بحوث سابقة، خصوصا عندما تصل الاستنتاجات المستخلصة من تلك البحوث إلى حد أن يتشربها الباحثون ويتقبلونها كبديهة يصعب التخلي عنها.

- **بحوث لتصحيح الاستخدامات غير الملائمة للأساليب الإحصائية:**

قد يحدث أن تمنحنا دراسة ما نتائج مشكوك في صحتها، وذلك بسبب استخدام أساليب إحصائية غير ملائمة لتحليل البيانات، ومثل هذه الدراسات يمكن تكرارها باستخدام أساليب إحصائية أكثر ملائمة.

- **بحوث لحل المشكلات الميدانية العملية:**

ويرجع تسمية هذا النوع من المشكلات بالمشكلات التطبيقية أو العملية، إلى أن مقصد الباحث هو دراسة واستقصاء مشكلة ملحة تحتاج إلى حلول سريعة، ولا يعني ذلك أن تلك المشكلات تفتقر إلى أسس نظرية، فكل دراسة بحثية يجب أن يكون لها أساس نظري قوي مهما كان نوعها.

وتجدر الإشارة إلى أنه ليس من الضروري، ولا حتى من الممكن، أن نختار المشكلة البحثية على أساس نوع واحد فقط من الأنواع المذكورة سابقا، فمن الناحية العملية فان الباحث قد يختار مشكلته على أساس أكثر من نوع (مازن، د. ت، 14).

7- مصادر اختيار المشكلة البحثية:

عندما يكون الباحث في بداية طريقه لميدان البحث العلمي، فانه يختار المشكلة التي يرغب في بحثها واستقصائها في صورة عامة في البداية، وبعد ذلك تتعرض تلك المشكلة للعديد من عمليات الفحص والمراجعة والتمحيص، حتى يتم ترجمتها إلى مشكلة بحثية محددة تحديدا دقيقا.

ونظرا لأهمية مرحلة اختيار مشكلة البحث وصعوبتها، كان من وراء اهتمام علماء المنهجية بطرح عدد من المصادر التي تساعد على اختيار المشكلة البحثية في صورتها العامة وذلك قبل تحديدها تحديدا دقيقا، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه المصادر:

- **الخبرات الشخصية:**

تعد الخبرات الشخصية للباحث مصادر ثرية وخصبة للعديد من التساؤلات التي تصلح كأساس جيد لاختيار مشكلة البحث، فالقرارات التي تتخذ في موقع العمل لا تستند في كثير من الأحيان إلى بيانات علمية، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على الرؤى والتصورات الشخصية لصانعي القرار، ويعني ذلك أن الباحث المتمرس يجب أن تكون لديه حساسية كبيرة للأحداث الخاصة بمجال تخصصه، حتى يستطيع استخلاص أسئلة بحثية يجاب عنها من خلال استقصاءات علمية، ومثل هذه الخبرات قد تساعد الباحث في التعرف على مشكلات يصعب أن يتعرض عليها عن طريق مصادر أخرى.

- **الاستنباطات المستخلصة من النظريات:**

يتم بناء وتشييد النظريات في ضوء أدلة اختبارية تخضع للفحص العلمي الدقيق، وأنه عندما يتم تشييد النظرية فإننا نحتاج إلى اختبار مدى صحتها، وذلك لدعمها أو تعديلها أو حتى رفضها لتحل محلها نظرية أخرى جديدة أكثر فعالية، وبناء على ذلك فمن الممكن تحديد مدى صحة وقابلية النظريات المختلفة للتعميم وذلك من خلال إجراء دراسات بحثية، وبالرغم من خصوبة هذا المصدر بيد أنه ليس من السهولة التعامل معه خاصة من قبل الباحثين المبتدئين، خاصة إذا ما علمنا أن النظرية تتكون من مجموعة من المبادئ والتعميمات التي تتطلب اختبارا تجريبيا وفق المنهج العلمي الرصين.

- **الأدبيات ذات الصلة بمجال تخصّص الباحث:**

عندما يتفحص الباحث الكتابات والدراسات ذات الصلة بمجال تخصصه، فإنه قد يجد أن هناك حاجة التكرار دراسة معينة إما بحذافيرها أو بعد إحداث تعديلات معينة، ومثل هذا التكرار يمكن أن يوضح أن نتائج الدراسات السابقة قابلة للتطبيق على مواقف أخرى، كما أن تصفح الكتابات المختلفة في مجال التخصص يمكن أن يحدد مدى التباين بين آراء العلماء حول المشكلات ذات الصلة بالمجال، ومن ثم فان الباحث قد يرغب في تحديد مدى صحة هذه الآراء وذلك من خلال دراسة علمية.

- **المواقف العملية:**

قد يحتاج صانعو القرارات إلى بيانات علمية عن مواقف وإحداث معينة، وذلك حتى يتسنى لهم اتخاذ القرارات الملائمة بشأنها، وقد يكون الهدف من تجميع تلك البيانات هو تقويم واقع معين، أو التخطيط ببرامج معينة وتطويرها وتنفيذها، وبناء على ذلك فان الباحث قد يختار مشكلة بحثية ويخضعها للدراسة العلمية بحيث تسهم نتائجها في مساعدة صانعي القرارات على اتخاذ القرارات الملائمة.

وثمة مصادر أخرى قد يلجا لها الباحث، فطلبة الدراسات العليا عادة ما يلجأون إلى أساتذتهم لتحديد مشكلاتهم البحثية، وقد تكون المؤسسة التي يعمل بها الباحث مصدرا من مصادر المشكلات (مازن، د.ت، 14-16).

ومما سبق يمكن القول أن المصادر المذكورة آنفا تتميز بالتكامل ويعزز بعضها الآخر، وفضلا عن ذلك فان الحساسية للمشكلات والقدرة على إدراكها والتمييز بين الهام منها وغير الهام تحتاج من جانب الباحث إلى عقلية يقظة نافذة وبصيرة ناقدة.

8- معايير تقويم المشكلة البحثية:

بعد اختيار الباحث للمشكلة وقبل أن يقرر بشكل نهائي اختياره لها، عليه أن يخضعها لمعيار تقويمي دقيق. وليس هناك معيار تقويمي متفق عليه بين علماء المنهجية، ولكن هناك مبادئ عامة أشار إليها كثير منهم تساعد الباحث على دقة الاختيار ومن أشملها ما أورده ايزاك ومايكل (1981) حيث أكدا ضرورة عدد من الاعتبارات الشخصية والاجتماعية معا.

*** الاعتبارات الشخصية:**

- هل المشكلة تتفق مع أهدافي المستقبلية؟
- هل لدي حقيقة الرغبة للدراسة العلمية المجردة دونما أدنى تحيز عاطفي لهذه المشكلة؟
- هل أستطيع أن أملك المهارات والقدرات والخلفية العلمية الضرورية لدراسة هذه المشكلة؟
- هل لدي الوقت والإمكانات المادية وما يؤهلني لبحثها؟
- هل أستطيع أن أحصل على المعلومات ذات العلاقة بها؟
- هل تنطبق على المشكلة المختارة المتطلبات والشروط المطلوبة من الجهات المشرفة على البحث أو التي ستنشره؟
- هل سوف أجد دعما إداريا وتعاونا من الجهات المعنية بالبحث؟

*** الاعتبارات الاجتماعية:**

- هل سوف يكون لنتائج الدراسة قيمة علمية لدى المربين، أو الآباء أو ذوي الاهتمام؟
- ما مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة؟
- إذا كانت الدراسة أجريت سلفا فهل هناك مبررات علمية قوية تدعو لإعادة بحثها؟
- هل المشكلة ذات طبيعة محددة يمكن حقيقة الانتهاء بدراستها إلى نتائج محددة؟
- هل أدوات القياس المتوفرة كافية يستطيع الباحث بواسطتها أن يدرس المشكلة؟
- هل الدراسة ستؤدي إلى دراسات علمية أخرى؟ (Issac,1981,32)

وعلى الرغم من شمولية هذه النقاط، إلا أن ايزاك ومايكل اغفلا مبدأين هامين يجب أخذهما في الاعتبار عند اختيار المشكلة هما:

- **القبول الاجتماعي:** فقد تنطبق كل الاعتبارات الشخصية والاعتبارات الاجتماعية المذكورة بصورة تسمح بإجراء بحثها، إلا أنها لا تتفق مع قيم أو عادات وتقاليد المجتمع كان يختار الباحث في بلد مسلم مشكلة لبحثه الاختلاط في التعليم، وأهمية إنشاء قسم للموسيقى في الجامعات المحلية ...الخ.
- **المبدأ الأخلاقي:** إن مراعاة المبدأ الأخلاقي في اختيار مشكلة البحث في غاية الأهمية، حيث لا يجوز للباحث إطلاقا أن يأهمله بحجة أن ضرورة البحث تملي ذلك، فمثلا لو أراد الباحث أن يعرف اثر طريقة المناقشة

بالمقابل لطريقة الإلقاء على التحصيل الدراسي، وهنا يكون الباحث قد اغفل مراعاة هذا المبدأ عندما رضي أن يدرس المجموعة الضابطة بطريقة الإلقاء، فقد ضحى بمصلحتهم في سبيل معرفة ما يحدثه تطبيق طريقة المناقشة من آثار ايجابية على التحصيل (العساف، 1995، 39).

وما تجدر الإشارة إليه أن مراعاة هذه المعايير عند اختيار المشكلة البحثية صالحة للدراسة خير معين للباحث، والتي يجب أن يلتزم بها قدر المستطاع، وذلك حتى ينتهي به المطاف إلى دراسة بحثية جادة تحسب للباحث وليس عليه، كما أنه في ضوء هذه المعايير يمكن الحكم على مدى أهمية المشكلة، فإذا اتفقت مشكلة البحث المختارة مع كل المعايير أو بعضها فان أهميتها تزداد حسب مدى اتفاقها مع اكبر عدد من هذه المعايير.

9- خصائص المشكلة البحثية الجيدة:

لقد حدّد رياض حمزاوي وآخرون (1986) ستة شروط لصياغة المشكلة البحثية صياغة جيدة وذلك على النحو التالي:

* أن تشتمل الصياغة على ما يدل على وجود المشكلة، ويفضل أن يكون ذلك بلغة الأرقام والإحصاءات لان لها دلالة خطيرة في إبراز وجود المشكلة.
* أن تتضمن الصياغة حجم الخطورة من استمرار هذه المشكلة أو هذا الموقف.
* أن تحتل الصياغة علاقة الموقف أو المشكلة بمجال جغرافي معين (حدود مكانية) وكذا بمجال زمني محدد لتتضح حدود تأثير الموقف وأهمية تحجيمه جغرافيا وزمنيا.
* أن تتضمن الصياغة بيانات ومعلومات دقيقة مما يسمح بتشخيص الموقف تشخيصا واضحا. ويحدد للباحث مسار متغيراته وعلاقاته المراد إدراجها في الموقف، وحدود مفاهيمه.
* الترتيب والإيجاز، ويقصد بالترتيب أن تتجه الصياغة من العموميات إلى التخصيص مرورا بمراحل تحول المشكلة حتى نطاق وحدود بحثها الحالي.
* ألا تتضمن الصياغة تفسيرا، ولا يجب أن تشير إلى أسباب بصورة تقديرية لا تدع احتمالا لبحثها حتى يبدأ الباحث دراسته للمشكلة وهو يدرك تماما أن الخطوات التالية هي التي ستساعد في كشف هذا الغموض والخروج بتفسيرات محددة.

كما حدّد (Kerlinger,1973) المعايير التالية والتي يجب على الباحث أن يطبقها على مشكلته:

* يجب أن تعكس المشكلة العلاقة بين متغيرين أو أكثر.
* يجب أن تعرض المشكلة بوضوح ودون غموض.
* يجب أن تعكس صياغة المشكلة إمكانية اختبارها وتجريبها.

وعلى الباحث أن يسال نفسه الأسئلة التالية، إذا أراد أن يتأكد من مدى وضوح مشكلته:

* هل متغيرات المشكلة واضحة ومحددة؟
* هل تم صياغة المشكلة بعبارات واضحة؟
* هل يمكن الإجابة عن السؤال المتضمن في المشكلة تجريبيا؟

ويؤكد هوبكنز (1976) على أن سؤال المشكلة الجيد هو الذي لا يجاب عنه بـ نعم أو لا، فإذا كان بالإمكان الإجابة عنه بـ نعم أو لا، فإنه يكون في هذه الحالة سؤالا لا يتطلب بحثا(البسيوني، 2013، 84).

وفي نفس السياق، فقد أورد تكمان (Tuckman,1988) مجموعة من المعايير التي تقود إلى صوغ جيد للمشكلة منها:

* تضمين المشكلة البحثية تساؤلا يعبر عن علاقة بين متغيرين أو أكثر.

* يشكل وضوح وسلامة المفردات والتراكيب اللغوية الواردة في صوغ المشكلة البحثية، فتجنب الباحث استخدام الرموز الاصطلاحية، وسلامة التعبير من الدلائل على التزامه بهذا المعيار.

* أن تكون المشكلة البحثية قابلة للبحث، وهذا المعيار يقود إلى توفير عينة مناسبة لإجراء الدراسة إضافة إلى القدرة على تعريف متغيرات الدراسة إجرائيا، وتوفير أدوات جمع بيانات مناسبة، وفوق هذا هل يمتلك الباحث مهارات بحثية تمكنه من القيام بهذه الدراسة وفق منهج علمي مضبوط؟

* أن يتجنب الباحث في طرح مشكلته البحثية إصدار أحكام تنبئ عن قيم مفاضلة أخلاقية، حيث أن المشكلات التي تتضمن مفاضلات أخلاقية يصعب الخوض فيها من حيث دقة اختبارها والتوصل إلى نتائج موضوعية، فالاختبارات الأخلاقية تتخذ مفردات يمكن رصدها في الفرضيات بسهولة من مثل استخدام الباحث لمفردات من قبيل: يجب، يتوجب، أفضل، أحسن، أسوأ (عباس وآخرون، 2007، 53-55).

10- الأخطاء الشائعة عند صياغة المشكلة البحثية:

ويمكن أن نوجزها فيما يلي:

* عدم تحديد المشكلة تحديدا دقيقا في ضوء ملاحظة دقيقة أو في ضوء القيام بمراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، فيعمد الباحث إلى صياغة المشكلة صياغة عامة تفتقر للتحديد مما لا يشكل أي إضافة علمية من خلال البحث، حيث يصبح البحث تجميعيا وليس إضافة أو إبداعا أو تجديدا في مجال البحث العلمي. وهذا ما يسمى بالبحث الأفقي أو النزعة الصفرية.

* تكرار دراسة المشكلة، حيث يعمد بعض الباحثين المبتدئين وغالبا ما يكون ذلك لعدم مراجعة الدراسات السابقة بتكرار دراسة مشكلة قد درست من قبل من طرف باحثين آخرين، ودون إشارة لذلك.

* عدم ربط تحديد المشكلة بأهمية الدراسة من الناحية النظرية والعملية وبأهداف الدراسة مما يفقد مشكلة البحث أهميتها وقيمتها العلمية والعملية.

* غموض العبارات المستعملة لتحديد المشكلة المطروحة، وعدم تحديد المفاهيم المستعملة، وعدم تحديد الإطار النظري لهذه المفاهيم إن وجد، مع عدم تقديم تعاريف إجرائية (قابلة للقياس) للمفاهيم التي تتضمنها المشكلة أو الاكتفاء بتقديم تعاريف عامة عير مرتبطة بأهداف الدراسة وأدوات القياس المستعملة.

* عدم انبثاق مشكلة البحث عن رغبة الباحث ومن حبه لمجال معين يريد البحث والتعمق فيه، ولكن قد تفرض عليه مشكلة بحثية من جهة رسمية أو غير رسمية مما يفقد الباحث الحافز الداخلي للقيام بالبحث وبذل الجهد والإبداع فيه وإنهائه في آجال معقولة (عشوي، 2015، 11-12).

إنّ هذه الأخطاء قد تؤثر على جودة البحث العلمي، الأمر الذي يستدعي تجنبها من خلال الالتزام بالشروط الآتية عند اختيار وصياغة المشكلة البحثية:

- ✓ يفضل أن يكون للباحث مجال اهتمام خاص به يقرا فيه وينمي معلوماته، فيكون في حالة اختياره مشكلة بحث داخل مجال الاهتمام الخاص به هو اقرب إنسان لمعرفة ما يريد أن يبحث فيه، وسيسهل عليه اختيار وصياغة مشكلة البحث والإلمام بأبعادها وبواطنها وعلاقاتها.

- ✓ من الضروري أن يمارس الباحث لون من الحوار مع زملائه وأساتذته لكي يمكنه تحديد وبلورة مشكلة البحث. فمشكلة البحث في صورتها النهائية لا تخطر على ذهن الباحث بصورة مفاجئة وإنما من خلال القراءة والتفكير والحوار مع الآخرين يبدأ الباحث في شحذ الفكرة.
- ✓ قبل صياغة مشكلة البحث لابد أن يتوقع الباحث ما قد يقابله من صعوبات بالبحث العلمي إذا لم تكن المشكلة معروفة ومصاغة بإحكام وهو ما يتطلب الإلمام بأصول البحث العلمي.
- ✓ هناك كذلك شروط تقليدية للاختيار الجيد للمشكلة البحثية مثل جديتها وجدتها وأصالتها وجاذبيتها، وهو ما يتطلب من الباحث الاطلاع الانتقادي للبحوث والدراسات السابقة في مجال بحثه وهو ما يستلزم حس بحثي لا يتكون لدى الباحث إلا بارتياد المكتبات والاطلاع والتأمل والتفكير.
- ✓ وأخيرا لابد أن يقتنع الباحث بأن الكمال لله وحده سبحانه وتعالى، ولذلك فكل ما يكتبه الباحث قابل للنقد والتعديل. وهذه هي الصيغة الديالكتيكية للفكر الإنساني (حمزاوي، 2011، 16-17).

11-الخاتمة:

تعدّ الجودة في البحث العلمي المؤشر الحقيقي لتقدم الدول ورقي مجتمعاتها، فلم يعد البحث العلمي ترفا أكاديميا تقوم به المؤسسات التعليمية للوصول إلى الإبداع والتميز، بل أصبح ضرورة ملّحة تفرضها التنمية المستدامة من خلال قدرته على حلّ العديد من المشكلات وفق أسس علمية سليمة.

وتشكل مرحلة صياغة المشكلة البحثية من أصعب المراحل وأكثرها مشقة، كونها تتجسد في ذلك الموضوع الذي يحيط به الغموض، وبأنها ظاهرة تحتاج إلى تفسير، وبأنها قضية موضع اختلاف، لذا فعلى الباحث أن يكون على دراية بفن طرح المشكلة بطريقة دقيقة وسلسة، باعتبارها العمود الفقري لأيّ بحث علمي فالصياغة الصحيحة للمشكلة البحثية معناه قيادة صحيحة للبحث العلمي ونتائج مضمونة ذات مصداقية علمية.

الإحالات والمراجع:

البسيوني، محمد سويلم (2013). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

بلعور، سلمان وبن سانية، عبد الرحمن (2009).إعداد الإشكالية وأهميته في ضمان جودة البحث العلمي. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*. (4). 36-52.

حلّس، داود بن درويش (2006). *دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي في العلوم السلوكية*. فلسطين.

حمدان، علام محمد موسى. (2015). *الطريق نحو الجامعات البحثية عالمية المستوى: دراسة شمولية في الجامعات العربية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. مراكش.19-21 مارس 2015.

حمزاوي، محمد سيد (2011). *اختيار وصياغة مشكلات البحث في العلوم الإدارية والأمنية*. الملتقى العلمي الأول تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض. 10-12 أكتوبر 2011.

حميدي، سامية وحميدي عبد المليك (2014). الخطوات الأساسية في البحوث الاجتماعية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*. (10).

دليو، فضيل وآخرون (1999). *أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية*، الجزائر: دار البعث.

الدهشان، جمال علي (د. ت). *محاضرات في البحث العلمي التربوي والبحث التاريخي*. قسم أصول التربية. كلية التربية. جامعة المنوفية.

رزق، كوثر إبراهيم (2012). *ضمان جودة البحث العلمي العربي بين الواقع والتطبيق*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. الجامعة الخليجية. مملكة البحرين. 2012/4/5/4.

الريس، محمد نضال (1992). وجهة نظر حول دور البحث العلمي الجامعي في التنمية. *مجلة التعريب.3*.

زايد، أحمد (2002). *تصميم البحث الاجتماعي: أسس منهجية وتطبيقات عملية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سلاطنية، بلقاسم والجيلاني، حسان (2012). *منهجية العلوم الاجتماعية*. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2009). *البحث العلمي خطوات ومهارات*. القاهرة: عالم الكتب.

صوان، فرج محمد (2018). *طرائق البحث مقدمة لطرائق البحث وكيفية إعداد البحوث*. بيروت: منتدى المعارف.

الطبيب، مصطفى عبد العظيم (2013). ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي (دراسة تحليلية – ميدانية). *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. 6 (13). 97–113

عباس، محمد خليل والعبيسي، محمد مصطفى ونوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد المؤمن، علي معمر (2008). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب*. ليبيا: جامعة 7 أكتوبر.

العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، آلاء محمد (2009). *طرق البحث العلمي*. الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد (2002). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط2. الرياض: مكتبة العبيكان.

عشوي، مصطفى (2015). *الأخطاء الشائعة في صياغة مشكلات البحث وفرضياته*. ندوة دولية حول الأخطاء المنهجية الشائعة في بحوث علم النفس وعلوم التربية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. 23–24 /2/ 2015.

فرحاتي، العربي (2012). *البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

القحطاني، سالم بن سعيد والغامدي، أحمد بن سالم وال مذهب، معدي والعمر، بدران (2004). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. ط2. الرياض: المؤلفين (جامعة الملك سعود).

مازن، حسام محمد (د. ت). *أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

Issac ,S. Michael,W. (1981). *Handbook in research and evaluation*. Sandiego, calif, Edits publishers, p32.

Kumar,R. (1996). *Research methodology* .Addison Wesley Longman Australia Pty Limited.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

لونيس، سعيدة (2019). التّدقيق المفاهيمي للمشكلة البحثية ومقوّماتها في ضوء جودة البحث العلمي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 306-319.

La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen

The validity of the summative evaluation: study of situations of integration of the French as a foreign language in the middle cycle

LAIDOUDI Assia [1*]
Doctorante, Université de Batna 2
Laboratoire de recherche SELNoM(Algérie) *laidoudi.assia.affaf@gmail.com*

Réception : 17/08/2019 **Acceptation :** 23/10/2019 **Publication** : 25/11/2019

Résumé :otre contribution porte sur la validité des situations d'intégration que les épreuves sommatives du FLE proposent au cycle moyen. Ces situations -qui évaluent la compétence rédactionnelle des apprenants- se sont avérées, suite à une étude descriptive analytique, non-conformes aux exigences de l'Approche par les Compétences, actuellement en vigueur dans notre système éducatif. En effet, ces outils évaluatifs ne comportent pas toutes les composantes essentielles des situations évaluatives et ne respectent pas la règle des 2/3, indispensable pour inférer un jugement de compétence.

Mots-clés : validité ; évaluation sommative ; situation d'intégration ; situation évaluative ; compétence.

Abstract:

Our contribution deals with the validity of the situations of integration that the summative tests of the French as a foreign language propose in the middle cycle. These situations - which assess the written competence of the learners - have proved, following an analytical descriptive study, not in conformity with the requirements of the Competence Approach, currently in force in our educational system. Indeed, these evaluative tools do not include all the essential components of evaluative situations and do not respect the rule of 2/3, essential to infer a judgment of competence.

Keywords: validity; summative evaluation; situation of integration; evaluative situation; competence.

[*] Auteur correspondant : assialaid@gmail.com.

I. Introduction :

L'institution scolaire ne pourrait évoluer séparément de l'institution sociale. En effet, les nouvelles exigences sociales, les mutations économiques et les changements culturels sont souvent à l'origine des multiples réformes du système éducatif algérien. C'est le cas de la dernière réforme de notre système qui remonte à l'an 2000. Cette réforme s'est concrétisée en 2003 à travers l'application d'une nouvelle approche, l'Approche Par les Compétences (APC dans le reste de notre article), estimée mieux conforme aux besoins actuels des apprenants algériens car elle les dote de compétences nécessaires leur permettant d'agir efficacement dans leur vie sociale. Cette approche a également révolutionné les pratiques enseignantes opérant une rupture radicale avec les pratiques précédentes.

Le bouleversement des pratiques enseignantes provoqué par l'APC entraîne nécessairement une rénovation des pratiques évaluatives. En effet, l'APC rompt avec les modalités anciennes d'évaluation dans la mesure où nous n'évaluons plus les mêmes objets que dans les pédagogies précédentes. En évaluation de langues, les enseignants ne se limitent plus à évaluer les savoirs et les savoir-faire de leurs apprenants à travers des activités d'application ; ils sont appelés à proposer des situations assurant une évaluation de leurs compétences. Ainsi, en évaluation sommative du FLE au cycle moyen, qui établit le bilan des apprentissages en aval d'une séquence ou d'un ensemble de séquences d'apprentissage, des situations d'intégration évaluant la compétence de production des apprenants sont proposées. Ces situations garantissent une application rigoureuse des principes de l'APC qui préconise une évaluation par situations complexes. Néanmoins, l'écart constaté par certains auteurs, à l'instar de Huver et Spinger (2011), entre ce qui doit être fait et ce qui se fait réellement nous rend sceptique quant à la validité des situations que nous proposons en évaluation. En effet, nous supposons que les situations d'évaluation, telles que nos épreuves écrites les proposent, ne correspondent pas réellement à la description théorique de Gerard (2009). Autrement-dit, elles ne comportent pas tous les constituants essentiels : support, tâche et consigne.

Pour cette raison, nous tentons, à travers la présente étude, de répondre aux questions suivantes : Les situations d'intégration proposées en évaluation sommative du FLE comportent-elles tous les constituants essentiels ? Sont-elles suffisamment valides pour évaluer les compétences de nos apprenants ? Pour y répondre, nous étudions les situations d'intégration proposées dans les épreuves écrites du FLE, au cycle moyen.

I.1. Evaluer par des situations complexes :

Toute pédagogie ou approche suppose un mode particulier d'évaluation, dicté par les objets évalués. Ainsi, une évaluation des savoirs se sert d'items de restitution révélant ce qui est assimilé par les apprenants, celle des savoir-faire leur soumet des activités d'application testant leur capacité à appliquer ce qui est appris dans des contextes similaires ou nouveaux… Contrairement à ces deux premiers niveaux d'items qui évaluent les savoirs et les savoir-faire, une évaluation de compétences requiert le recours à des situations complexes. Les productions ou performances, auxquelles ces situations aboutissent, permettent aux enseignants d'inférer un jugement de compétence dans la mesure où celle-ci n'est évaluable qu'à travers la performance qui la concrétise. Mais, en quoi consiste une situation complexe ? Afin de définir ce concept, nous nous référons à l'article de Gerard, intitulé « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain ». Cet auteur reprend la distinction établie par Roegiers (2003) entre situation compliquée et situation complexe. Contrairement à la première qui intègre des savoirs difficiles (nouveaux, inconnus ou non-maitrisés) pour les apprenants, la seconde intègre des savoirs connus, maitrisé et déjà investis, mais articulés différemment dans des situations nouvelles (inédites). En effet, selon Roegiers (2003), la complexité se situe au niveau de l'articulation des ressources

apprises, qui constitue un défi pour les apprenants. Cette complexité n'est qu'une caractéristique essentielle d'une situation évaluative.

I. 2. Une situation évaluative (une situation d'intégration particulière) :

Selon Gerard (2005), une situation évaluative, ou d'évaluation, est semblable à la situation d'intégration définie par Parent comme « *une situation complexe, contextualisée et signifiante qui engage les apprenants à utiliser tous ses savoirs, issus de plusieurs cours et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée* » (2008, 118). La particularité de la situation évaluative réside dans son objectif : elle vise l'évaluation du degré de maitrise de la compétence développée, contrairement à la situation d'intégration qui assure le transfert ce qui est appris dans une production concrète à des fins d'apprentissage.

Pour mieux définir la situation évaluative, nous reprenons la définition de Gerard qui avance : « *une situation d'évaluation permet de déterminer le niveau d'acquisition des élèves d'une compétence (d'intégration) à travers la mobilisation de savoirs et/ou de savoir-faire déterminés en se référant à des critères adéquats de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate* » (2009, 59). Cette situation qui doit être authentique, signifiante, motivante…dépasse une évaluation des savoirs et savoir-faire, ou ressources, pour évaluer la capacité des apprenants à les intégrer dans des contextes inédits ou nouveaux. Pour corriger les productions concrètes obtenues, le recours à des critères qui se subdivisent en éléments observables -ou indicateurs- est indispensable.

I. 3. La validité de l'évaluation sommative

Par validité, nous entendons -à l'instar de Kelley (1927), Noël-Jothy et Sampsonis (2006), Tagliante (2005)…- la capacité des situations évaluatives, en tant qu'instruments de mesure, à évaluer avec exactitude la compétence déterminée. Cette validité concerne, selon Scallon (2004), deux composantes : les situations et les outils de jugement. C'est sur la validité des situations que notre étude porte.

Selon Gerard (2009), la validité des évaluations requiert le recours à des situations complètes. Une situation complète est constituée de trois éléments essentiels que nous explicitons en nous appuyant sur les travaux de Gerard (2005, 2006, 2007, 2009). Cet auteur distingue :

- **Les supports** : Ce sont les divers documents (textes, illustrations…) qui fournissent aux apprenants des informations utiles à investir dans leurs productions. Ces supports élucident le contexte qui décrit l'environnement de la tâche ainsi que le but ou la fonction de la tâche à exécuter.
- **La tâche** : De tous les niveaux des tâches développés par Leplat (2000), il est question dans notre contexte de la tâche prescrite qui renvoie à ce qui est réellement demandé aux apprenants. Mentionnons la nécessité de proposer aux apprenants au moins trois occasions (trois tâches) pour vérifier la maîtrise de la compétence évaluée.
- **La consigne** : Elle comporte toutes les instructions du travail prescrit.

Tous ces constituants indispensables d'une situation évaluative complète doivent être minutieusement sélectionnés et/ou formulés par les enseignants, en tenant compte de nombreux facteurs qui s'avèrent décisifs dans le choix des tâches, des supports et des consignes (âge des apprenants, leur niveau, leurs intérêts, le contenu scolaire…). Précisons que toute situation correspond à une famille de situations caractérisée par des paramètres définis (nombre et types de supports, types de tâches…) à prendre en considération lors du choix des situations à proposer. Une attention portée à ces facteurs est garante d'un jugement valide, et donc d'une évaluation valide.

2. Méthodologie :

Notre étude emprunte une démarche descriptive analytique consistant à décrire, en premier lieu, les situations d'intégration telles que les enseignants du cycle moyen les proposent dans les épreuves écrites. En second lieu, nous les analysons en les confrontant aux situations complètes décrites par Gerard (2009). A travers cette confrontation, nous vérifions si les enseignants du cycle moyen évaluent la compétence rédactionnelle de leurs apprenants à travers des dispositifs conformes aux exigences de l'APC. L'étude de la validité des situations évaluatives en tant que dispositif intégré par les enseignants du cycle moyen permettra d'apporter des réponses à la question antérieurement formulée. De cette manière, nous saurons si le décalage entre pratiques évaluatives et pratiques préconisées par la recherche existe réellement en évaluation sommative du FLE.

Au total, nous comptons trente-deux (32) situations d'intégration qui constituent le corpus de notre étude. Ce sont des situations proposées à des apprenants des quatre niveaux du cycle moyen. Elles seront confrontées à la situation suivante, élaborée par des concepteurs algériens et adaptée par Gerard (2006, 2009).

La situation

Ton ami prend régulièrement son repas de midi dans les fast-foods (sandwich, coca, pâtisserie). Il pèse 85 kg et mesure 1,80 m. Tu attires son attention sur les conséquences, sur le plan de la santé, de ce nouveau mode d'alimentation et tu lui donnes quelques conseils d'équilibre nutritionnel, sachant que l'apport énergétique quotidien pour une activité moyenne est de 11 290 kJ.

Document A - Indice de masse corporelle

L'indice de masse corporelle (IMC) permet de donner une appréciation sur «l'état de santé» d'une personne et de prédire des problèmes à venir. Il se calcule facilement.

IMC =
P (poids en kg)/T2 (taille en mètre au carré)

Document B - Tableau de prévalence de maigreur et d'obésité

Maigreur	IMC < 18,5
Normal	18,5 < IMC < 25
Pré-obésité	IMC ≥ 27
Obésité	IMC ≥ 30

Document C - Graphe de la valeur énergétique de quelques aliments[1]

Valeur énergétique (en kJ)

En te basant sur les documents et sur tes connaissances sur les aliments et l'équilibre nutritionnel :

- Calcule l'IMC de ton ami et fais-lui quelques observations à ce propos.
- Évalue la quantité d'énergie (en kJ) fournie à l'organisme par un sandwich de 130 g de pain, 100 g de viande et 150 g de frites + pâtisserie et limonade.
- Explique à ton ami et sur des bases scientifiques, en quoi son alimentation peut entraîner des risques sur le plan de la santé. Donne-lui des recommandations pour une alimentation journalière plus équilibrée.

Figure 1 : Situation évaluative proposée par Gerard (2006 : 87)

3. Résultats, analyse et discussion :

Les épreuves écrites sont constituées de deux parties : la première évalue la compréhension de textes proposés, le plus souvent illustrés, alors que la seconde propose aux apprenants des situations évaluant leur compétence rédactionnelle .

Pour la première partie, un texte illustré -sélectionné en fonction de son type et de son thème, est proposé aux apprenants- suivi de questions variées évaluant la compréhension et la maîtrise des ressources (savoirs et savoir-faire) enseignées. Ainsi, la compréhension est vérifiée par des questions ouvertes ou fermées, des QCM, des questions vrai/faux… alors que la maîtrise des ressources est déterminée par les réponses données dans des activités de repérage, d'identification, d'application… A ce niveau, nous mentionnons que l'évaluation des

[1] Nous ne trouvons pas nécessaire la reproduction du graphe car ce sont les parties qui constituent la situation qui nous intéressent.

ressources –contestée dans une logique de compétences- persiste dans les épreuves écrites du cycle moyen.

La deuxième partie consacrée à la production propose aux apprenants la rédaction de textes de longueur variée (souvent non précisée) sur un thème qui s'inscrit dans les thématiques abordées dans les programmes scolaires des divers cycles. Contre toute attente, quelques situations ne requièrent pas la rédaction des textes à noter par les enseignants. Que proposent-elles alors ?

Avant de répondre à cette question, nous présentons dans le graphique ci-dessous leur taux, qui est relativement faible. Ainsi, parmi trente-deux (32) situations étudiées, nous comptons quatre (04) situations dans lesquelles des tâches autres que la rédaction sont prescrites.

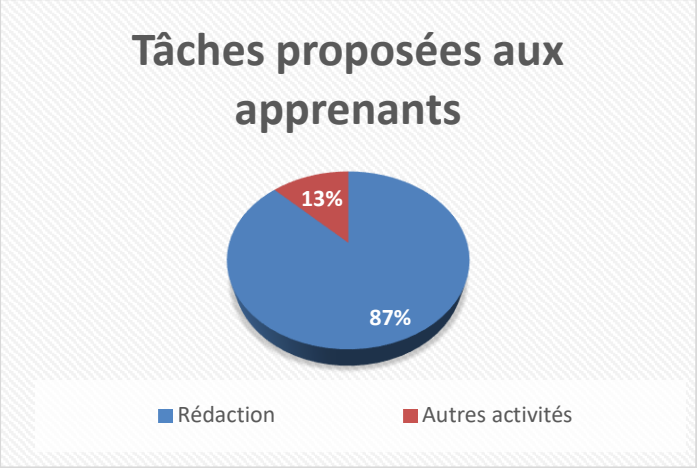


Figure 2 : Nature des tâches proposées aux apprenants

Dans ces quatre situations, les tâches prescrites consistent à :

- Compléter un texte par ce qui convient (texte à trous).
- Remettre en ordre des phrases (les évènements de contes).

En considérant ces tâches que certains enseignants prescrivent, nous trouvons qu'elles ne permettent pas une évaluation de la compétence rédactionnelle dans la mesure où elles n'aboutissent pas à une production écrite. Ainsi, le texte à trous est une activité qui permet aux apprenants de compléter le texte par des mots d'une liste proposée. Cette activité semble plus appropriée à une évaluation de la compétence lexicale des apprenants étant donné qu'elle requiert l'identification de la signification des mots et leur insertion dans un contexte approprié. Pour la seconde tâche de remise en ordre, elle consiste en la réécriture d'un texte en mobilisant la compétence de compréhension, nécessaire à l'exécution de la tâche. Dans les cas analysés, les phrases à remettre en ordre sont introduites par des connecteurs logiques sur lesquels les apprenants s'appuient pour redresser la cohérence du texte. Ces tâches, proposées à tort comme des situations, ne sont plus valides pour évaluer la compétence rédactionnelle des apprenants en FLE. Il s'avère donc inapproprié d'y recourir étant donné que le concepteur n'aura aucune manifestation de la compétence à évaluer. En démontrant que ces activités ne correspondent pas à des situations complexes valides pour évaluer la compétence des apprenants, la validité des situations d'intégration qui aboutissent à une production évaluable n'est pas prouvée. En effet, il est nécessaire de les confronter à la situation modèle (figure 1) dont les constituants sont explicités supra.

Contrairement à la situation modèle qui présente trois supports (un tableau, un graphe…), explicite le contexte et propose trois tâches de complexité variée (expliquer, évaluer…) ; les situations qui constituent notre corpus sont souvent présentées des manières suivantes :

Situation d'intégration (7pts)
Tu encourages tes camarades à visiter la ville de Sétif que tu apprécies beaucoup.
Rédige un court texte dans lequel tu décris ce lieu pour les inciter à le découvrir.
Critères de réussite
- Donne un titre accrocheur à ton texte.
- Fais une description valorisante du lieu.
- Emploie des adjectifs qualificatifs.
- Termine par une phrase qui encourage au voyage.

Figure 3 : Situation évaluative extraite de notre corpus.

Situation d'intégration
Le pêcheur nous montre qu'il faut penser à l'avenir.
- Rédige trois arguments en faveur de la thèse suivante : les études sont très importantes dans la vie actuelle et future.

Figure 4 : Situation évaluative extraite de notre corpus

A partir des informations données dans le tableau rédige un court fait divers : (Titre et chapeau)

Qui ?	*Quoi ?*	*Quand ?*	*Où ?*	*Causes ?*	*Conséquences ?*
Des malfaiteurs	Arrestation des kidnappeurs d'une jeune fille de 22 ans	le 4 octobre 2012 à 16 h 30	La commune de Guemar wilaya d'ElOued	Enlèvement, séquestration, vol et menaces.	Les malfaiteurs ont été placés sous mandat de dépôt

N'oublie pas de : - donner un titre sous forme nominale - employer le passé composé - utiliser la voix passive

Figure 5 : situation évaluative extraite de notre corpus

La première situation est constituée d'un contexte et une consigne. Pour le contexte, il est présenté dans une phrase fournissant des précisions sur la situation de communication. Quant à la consigne, elle précise la tâche rédactionnelle prescrite aux apprenants ainsi qu'une série d'instructions –qui font partie de la consigne– précisant certains critères à respecter pour réussir la production requise. Quasi-identique à cette première situation, la seconde comporte les mêmes constituants. Cependant, la consigne ne comporte pas des précisions supplémentaires étant donné qu'elle se limite à préciser la tâche à exécuter.

Pour la troisième situation, elle comprend une consigne (détaillée) avec des informations à intégrer dans la rédaction du texte demandé. Les informations fournies seront directement insérées par les apprenants qui ne surmontent pas de difficultés dans la réalisation de la tâche. Pouvons-nous les considérer comme supports ? Tels que les situations évaluatives complexes les comportent (figure 1), les supports sont des documents variés qui fournissent aux apprenants des précisions supplémentaires sur le thème à traiter, les tâches à réaliser et sur le contexte dans lequel ces tâches-ci s'inscrivent. Leur exploitation requiert de l'apprenant une compréhension et une analyse étant donné que les informations ne sont pas fournies explicitement pour être investies. Il

serait abusif de considérer que ces grilles d'informations constituent des supports à analyser pour résoudre une situation-problème.

Présentées ainsi, les situations d'intégration qui aboutissent à une rédaction- sont proches des situations d'écriture que propose Moirand (1979), dans lesquelles des précisions sur la situation de communication (scripteur, lecteur, objectifs…) sont fournies pour orienter les apprenants. Elles omettent les supports à analyser par les apprenants pour l'exécution de la tâche et ne présentent aux apprenants qu'une seule tâche à réaliser.

L'absence de supports –ayant une valeur informative- est la première limite des situations qui constituent notre corpus. Par conséquent, certains apprenants se trouvent démunis face à la tâche prescrite étant donné qu'ils ne disposent pas d'informations sur le thème à traiter. Désertant la tâche ou se contentant d'énoncés très courts, ils finissent par élaborer des textes qui ne révèlent pas réellement leur compétence en FLE, ce qui biaise la validité de l'évaluation, notamment que certains enseignants de langue sont plutôt attirés par les idées de leurs apprenants lors de la correction de leurs travaux.

Si des enseignants recourent à des grilles d'informations dans quelques situations d'intégration- qui représentent 17% de notre corpus- pour parer à cette limite, une deuxième limite incontestable abîme la validité de ces épreuves écrites. Il s'agit de la règle des 2/3 que toutes les situations de notre corpus ne respectent pas. Selon cette règle, il est indispensable de proposer aux apprenants trois occasions pour vérifier sa compétence, parmi lesquelles il doit réussir au moins deux. Ceci préserve le droit d'erreur tout en respectant l'exigence de répétition qui requiert la répétition de la performance comme indicatrice de compétence. Grâce aux travaux de Roegiers (2000), De Ketele et Roegiers (1996), Gerard (2007)…, nous savons que trois tâches sont à proposer aux apprenants pour la vérification de la maîtrise des critères. Pour émettre un jugement de compétence, chacun des critères déterminés par l'enseignant pour la correction des productions doit être réussi au moins deux fois sur les trois occasions présentées aux apprenants. De cette manière, ceux-ci doivent réaliser trois tâches pour une vérification de la maîtrise de la compétence. En proposant une tâche unique, tout jugement sur la performance manifestée devient infondé étant donné que réussir une seule fois pourrait être dû à plusieurs facteurs distincts de la compétence.

Ne permettant pas d'inférer un jugement de compétence, les situations – proposées en tant qu'outils évaluatifs dans les épreuves sommatives du FLE- ne deviennent pas valides pour évaluer la compétence des apprenants. Ce résultat est renforcé par le constat de similitude apparent entre les situations actuellement proposées dans le cadre de l'APC et celles proposées dans le cadre de la Pédagogie Par Objectifs (dorénavant PPO) l'ayant précédée. Cette similitude est indicatrice de la non-évolution des pratiques évaluatives qui conformément aux exigences de l'APC doivent être rénovées.

Si les pratiques évaluatives des enseignants de FLE n'ont pas réellement évolués pour être adaptées à la nouvelle approche appliquée, c'est pour multiples raisons. La première est l'ignorance des principes régissant la conception de situations évaluatives complexes. Ainsi, ces enseignants croient proposer des situations d'intégration en précisant le contexte, en veillant sur la précision

de la tâche à réaliser et en déterminant les ressources à mobiliser. Ce qui révèle leurs informations restreintes sur les constituants essentiels des situations.

La deuxième raison découle de la première étant donné que la formation que ces enseignants ont subie n'est pas assez efficace pour leur apprendre à élaborer des situations conformes aux exigences. Nous ne pouvons pas nier les efforts déployés par les inspecteurs, les formateurs et les enseignants pour améliorer les pratiques enseignantes et évaluatives. Cependant, ces efforts semblent plus centrés sur les aspects théoriques de l'APC (définitions, objectifs, rôles des divers acteurs…) que sur son application authentique (conception des situations d'apprentissage, d'intégration…). Dans ce contexte, Roegiers (2006) insiste sur la nécessité de former les enseignants à la conception de situations complexes, en respectant les normes requises.

A ces deux premières raisons, s'ajoute une troisième qui est à l'origine de situations déficientes. Il s'agit de la difficulté de concevoir des situations complexes que reconnaissent des auteurs tels que Gérard (2007). En effet, cet auteur énumère plusieurs difficultés que pose la conception d'une situation complexe : difficulté de respecter les paramètres, de proposer ce qui est significatif, de formuler les consignes…

Enfin, la dernière raison qui est génératrice de situations évaluatives défaillantes est la réticence des enseignants au changement, une cause que nous citons en constatant la similitude des situations actuelles aux situations qui s'inscrivent dans le cadre de la PPO. Cette pédagogie a permis aux enseignants d'évaluer la compétence rédactionnelle à travers des situations constituées essentiellement de contexte et de consigne, qui précise la tâche à réaliser par les apprenants. Nous ne pouvons pas déterminer avec précision les principales raisons de cette réticence qui serait due à la difficulté de la conception de situations complexes conformes aux exigences de l'APC, l'absence de pistes d'action solides pour une action efficace, le confort résultant de la conception des situations traditionnelles…

En somme, nous confirmons l'écart constaté entre les pratiques évaluatives et les exigences de l'APC qui affecte considérablement la validité de l'évaluation sommative du FLE. Cependant, même si que les raisons citées ci-dessus contribuent considérablement à la conception de situations non-conformes aux exigences de l'APC dans les épreuves du FLE au cycle moyen, nous jugeons qu'une enquête auprès des enseignants ayant conçu ces situations est nécessaire pour déterminer la source effective de ces situations, un élément indispensable pour corriger la situation.

4. Conclusion :

Notre étude révèle que les situations évaluatives proposées par les enseignants de FLE au cycle moyen ne sont pas suffisamment valides pour évaluer la compétence des apprenants. Ce résultat appelle à une rénovation des pratiques évaluatives de nos classes pour qu'elles soient conformes aux exigences de l'APC. Une telle rénovation requiert une formation sérieuse du personnel enseignant pour une rupture profonde avec la pédagogie ancienne ; ainsi qu'une préparation des apprenants à des dispositifs évaluatifs rénovés pour des résultats valides qui répondent aux attentes sociales et institutionnelles .

Certes, le chemin à parcourir vers une évaluation effective des compétences au cycle moyen est long. Cependant, les tentatives de réécriture de programmes constituent le premier pas vers une rénovation des pratiques évaluatives qui dépendent souvent des pratiques enseignantes. Mentionnons qu'il est nécessaire de consacrer assez de temps à la rénovation des

pratiques évaluatives qui doit être progressive pour ne pas heurter les habitudes scolaires de nos apprenants par des pratiques auxquelles ils ne sont pas suffisamment préparés.

Références bibliographiques :

De Ketele, J-M et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations* (3ème éd.). Paris-Bruxelles : De Boeck-Université.

Gerard, F-M. (2005). L'évaluation des compétences par des situations complexes, *Actes du Colloque* de l'Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

Gerard, F-M. (2006). « L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie ». Dans Toualbi-Thaâlibi et Tawil (Dirs.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO-ONPS.

Gerard, F-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, *Actes du Colloque international* «logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007.

Gerard, F-M. (2009). *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2ème éd.). Belgique : De Boeck Education.

Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier

Kelley, T. L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. New York: Macmillan.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère.* CLE international.

Noël-Jothy, F. et Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Parent, F. (2008). « Formation, conséquences et constructivisme : le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé ». Dans Baillat, G., De Ketele, J-M., Paquay, L. et Thélot, C. (Dirs). *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien ». Dans Toualbi-Thaâlibi ; Tawil (Dirs.) Réformes *de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Editions du Renouveau pédagogique.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

Comment citer cet article par la méthode APA:

Laidoudi., A (2019). La validité de l'évaluation sommative : étude des situations d'intégration du FLE au cycle moyen. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 5 (3). Algérie: Université d'El-Oued. 320-328