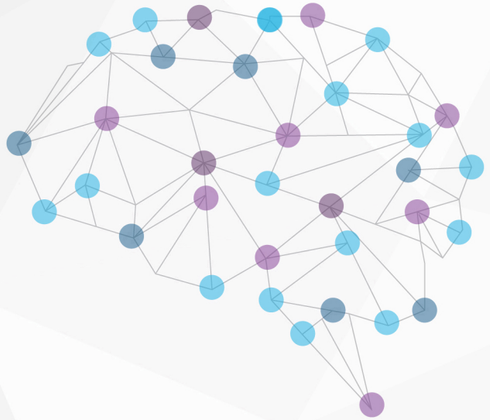
مجلة العلوم النفسية والتربوية

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



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

المجلد 6، العدد (2)
2020

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 6 , Issue (2)
2020

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

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: 2015-6935

الرئيس الشرفي

أ.د. عمر فرحاتي ـ مدير الجامعة

المدير الشرفي

أ.د. عبد الرحمن تركي ـ عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مدير المجلة ورئيس هيئة التحرير

أ.د. إسماعيل لعيس

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. لطيفة زروالي
جامعة وهران 2- الجزائر

د. هبة محمد السيد ناصف
جامعة عين شمس- مصر

د. عبد الناصر غربي
جامعة الوادي- الجزائر

د. سلاف مشري
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. حليمة قادري
جامعة وهران 2- الجزائر

د. ربيعة جعفور
جامعة ورقلة- الجزائر

د. سامية رحال
جامعة الشلف- الجزائر

د. أمجد عزات جمعة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Pr. Denis LOGROS
Paris 8-France

د. خالد صلاح حنفي محمود
جامعة الإسكندرية- مصر

أ.د. عبد الحسين الجبوري
جامعة بغداد- العراق

أ.د. وليد سرحان
رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن

د. حسين حسين زيدان الخلف
وزارة التربية العر اقية- العراق

د. صبرينة قهار
جامعة الجزائر(2)- الجزائر

د. عدنان محمد عبده القاضي
جامعة تعز- اليمن

أ.د. بنعيسى زغبوش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب

أ.د. عبد الله قلي
المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر

أ.د. الطاهر بن التجاني
جامعة الأغواط- الجزائر

د. الزهرة الأسود
جامعة الوادي- الجزائر

د. محمد احمد مرشد القواس
جامعة إب- اليمن

د. زهير النواجحة
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

د. أسماء لشهب
جامعة الوادي- الجزائر

السكريتارية

د. جهيدة ضيات د. هشـام خنفور أ. نبيلة بريـك (جامعة الوادي- الجزائر)

المجلد 6 العدد (2). 2020

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	**أ.د. الطيب بالعربي** جامعة الجزائر 2	**أ.د. امحمد تيغزة** جامعة وهران	**أ.د. علي تعوينات** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. عبد الله قلي** المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
أ.د. الطاهر سعد الله جامعة الوادي	**أ.د. بن الطاهر التجاتي** جامعة الأغواط	**أ.د. رابح العايب** جامعة قسنطينة	**أ.د. نادية بوشلالق** جامعة ورقلة	**أ.د. محمد الساسي الشايب.** جامعة ورقلة.
أ. د. محمد قماري جامعة الجزائر2	**أ.د. ناصر الدين زبدي** جامعة الجزائر2.	**أ.د. نادية شرادي** جامعة البليدة 2.	**أ.د. بوحفص مباركي** جامعة وهران2	**أ.د. فاطمة الزهرة بوكرمة** جامعة بومرداس
أ.د. محمد داودي جامعة الأغواط	**أ.د. لطيفة زروالي** جامعة وهران2	**أ.د. نصيرة بن نابي** جامعة الجزائر 2.	**أ. د. سامية ابريعم** جامعة أم البواقي	**أ.د. نادية بن زعموش** جامعة ورقلة.
. أ.د. حليمة قادري جامعة وهران	**أ.د. سميرة ركزة** جامعة البليدة.	**أ.د. فتيحة بن زروال** جامعة أم البواقي	**أ.د. فريدة قماز** جامعة سطيف 2	**أ.د. منصور بوقصارة** جامعة وهران 2
أ.د. أحمد فاضلي جامعة البليدة-2	**أ. د. فتحي زقعار** جامعة الجزائر 2.	**أ.د. فتيحة كركوش** جامعة البليدة	**أ.د. يمينة خلادي** جامعة ورقلة	**أ.د. شوقي ممادي** جامعة الوادي-الجزائر
أ.د. عمار بن شريك جامعة الجلفة	**. أ.د. العربي غريب** جامعة وهران 2	**أ.د. انتصار صحراوي** جامعة بجاية	**أ.د. عبد الله صحراوي** جامعة سطيف2	**أ.د. كمال عبد الله** المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة
أ.د إسماعيل رابحي جامعة بسكرة	**أ.د. محمد بوفاتح** جامعة الأغواط	**أ.د. عقيل بن ساسي** جامعة ورقلة	**أ.د. يحي بشلاغم** جامعة تلمسان	**د. صبرينة قهار** جامعة الجزائر 2..
د. ربيعة جعفور. جامعة ورقلة	**د. سعاد ابراهيمي** جامعة الأغواط	**د. سميرة بولقدام** جامعة سعيدة.	**د. الزهرة الأسود** جامعة الوادي	**د. سامية رحال** جامعة الشلف
د. فتيحة بلعسلة المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة.	**د. آسيا بومعراف** مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	**د. سلاف مشري** جامعة الوادي	**د. علي خرف الله** جامعة الوادي-	**د. كهينة لطاد** مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية
د. مليكة شعباني جامعة الجزائر 2-	**د. سعدية زروق** جامعة الأغواط	**د. آمال قاسمي** جامعة الجزائر 2.	**د. نفيسة بوريدح** جامعة الجزائر 2	**د. عبد الناصر غربي** جامعة الوادي
د. مريامة بريثي جامعة ورقلة	**د. أمين جنان.** جامعة البليدة 2.	**د. كريمة مقاوسي** جامعة الوادي	**د. نعيمة مزرارة.** جامعة الجزائر 2	**د. ساجية مخلوف** جامعة الجزائر 2.
د. صليحة بوزيد جامعة بجاية	**د. محمد روبي** جامعة المسيلة.	**د. علي عون** جامعة الأغواط	**د. خيرة لزعر.** جامعة الوادي	**د. نسيمة بومعراف** جامعة بسكرة.

د. أسماء لشهب جامعة الوادي	**د. حدة زدام.** جامعة البليدة 2.	**د. عمر بولهواش .** جامعة عنابة.	**د. عفيفة جديدي** جامعة البويرة	**د. نزيهة صحراوي** جامعة تيزي وزو
د. شفيقة كحول جامعة بسكرة	**د. لزهر خلوة** جامعة سطيف 2	**د. أحمد كريش** جامعة البليدة	**د. هناء شريفي.** جامعة الجزائر 2	**د. عيسى تو اتي إبراهيم** جامعة قالمة.
د. مصباح الهلي جامعة الوادي.	**د. يمينة مدوري** جامعة سكيكدة. الجزائر	**د. فارس اسعادي** جامعة الوادي.	**د. غانية منصور** جامعة البويرة	**د. آمال عمر اني** جامعة مستغانم
د. ابتسام مشري. جامعة البليدة2	**د. سليم حمي** جامعة برج بوعريريج	**د. يمينة بونوارة.** جامعة باتنة 1.	**د. يوسف قدوري** جامعة غرداية	**د. توفيق زروقي.** جامعة تبسة.
د. يوسف جوادي جامعة بسكرة	**د. بلقاسم قيدوم** جامعة سطيف 2	**د. نور الدين زعتر** جامعة الجلفة	**د. حسينة ميلودي** جامعة البليدة	**د. محمد سبع** جامعة الوادي
د. محمد رضا شنة جامعة الوادي	**د. عبد الكريم مأمون** جامعة الأغواط	**د. فريدة قادري** جامعة الجزائر 2	**د. عمار حمامة** جامعة الوادي	**د. عبد الحميد عطا الله** جامعة الوادي
د. عبد الوهاب مقهار جامعة سطيف 2	**د. زياد رشيد** جامعة وهران 2	**د . منصور بوبكر** جامعة الوادي	**د. أحمد زقاوة** جامعة زقاوة	**د. محمد الصالح جعلاب** جامعة الوادي
د. قويدر دوباخ جامعة المسيلة	**د. أحمد رماضنية** جامعة الأغواط	**د. عمار شوشان** جامعة باتنة 2	**د. فاروق طباع** جامعة سطيف 2	**د. عبد الحق بركات** جامعة المسيلة
د. حليمة شريفي جامعة.المسيلة				

من خارج الجزائـــر

أ.د. أحمد بن دانية جامعة الملك فهد للبترول. السعودية	**أ.د. عبد الباقي دفع الله** جامعة الخرطوم- السودان	**أ.د. عبد الكريم غريب** مدرسة تكوين الأساتذة. المغرب	**أ.د. إيمان الخفاف** جامعة المستنصرية. العراق	**د. بنعيسى زغبوس.** جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس – المغرب
أ.د. إبراهيم الشرع, الجامعة الأردنية- الأردن	**أ.د. علي محمود شعيب.** جامعة المنوفية. مصر	**أ.د. محمد مقداد.** جامعة البحرين. البحرين	**أ.د. أميرة جابر هاشم.** جامعة الكوفة- العراق	**أ.د. وليد سرحان** -رئيس تحرير المجلة العربية للطب النفسي بالأردن
أ.د. منى حلمي طلبة جامعة الطائف –السعودية	**د. رمضان عاشور سالم-** جامعة حلوان. مصر	**أد. عبد الحسين الجبوري** جامعة بغداد. العراق	**أ.د. مارسلينا حسن** جامعة دمشق- سوريا	**أ.د. محمد السيد عبد الرحمن.** جامعة الزقازيق. مصر
أ.د. فريال أبو عواد الجامعة الأردنية- الأردن	**أ.د. أحمد صادق عبد المجيد-** جامعة الملك خالد- أبها السعودية	**أ.د رانيا الصاوي-** جامعة القصيم- السعودية	**أ.د. رياض العاسمي.** جامعة دمشق – سوريا	**أ.د. سليمان عبد الواحد يوسف.-** جامعة قناة السويس-مصر
أ.د. العفراء العبيدي إبراهيم- جامعة بغداد- العراق.	**أ.د. عبد الكريم المدهون-** جامعة. فلسطين- فلسطين	أ.د. أفراح جاسم محمد- جامعة بغداد- العراق	**د. طارق زكي موسى.** جامعة تبوك. السعودية	**د. محمد أسامة عامر.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين
د. محمد مرشد القواس. جامعة إب. اليمن	**د. أسامة ربيع عامر.** جامعة الملك خالد. أبها. السعودية	**د. إبراهيم المصري.-** جامعة الخليل. فلسطين	**د. الدعيس عبد الكريم عبده-** جامعة صنعاء- اليمن....	**د. سعود مبارك البادري.** وزارة التربية والتعليم. السعودية
د. عبد الرشيد ناصر.جامعة ظفار. السعودية	**د. مها أحمد عبد الحليم.** جامعة المجمعة. السعودية	**د. زهير النواجحة.** جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زيد أحمد الهدور.** جامعة ذمار. اليمن	**د. خالد صلاح حنفي محمود.** جامعة الاسكندرية-مصر
د. جعفر أبو صاع. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين	**د. زينب عمر الحاج.** جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. عاصم أحمد خليل** شمام. جامعة الموصل. العراق	**د. عدنان محمد القاضي.** جامعة تعز. اليمن	**د. مجذوب أحمد محمد قمر.** جامعة دنقلا. السودان
د. سمية مزغيش. جامعة الحدود الشمالية. السعودية	**د. سحر عبده السيد.** جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. السعودية	**د. الخلف حسين زيدان.** وزارة التربية العراقية. العراق	**د. أمجد عزت جمعة.** جامعة القدس المفتوحة- فلسطين	**د. هبة محمد السيد ناصف.** جامعة عين شمس. مصر
د. إبراهيم عبد الحميد آدم- جامعة البحر الأحمر. السودان	**د. إخلاص حاج موسى-** جامعة ود مدني- السودان	**د. محمد أبو الرُّب-** جامعة جدة- السعودية	**د. رياش القطراوي-** وكالة الغوث الدولية - فلسطين	**د. علي لطفي قشمر-** جامعة الاستقلال- فلسطين
د. حنان عبد الغفار عطية جامعة القاهرة- مصر			***Pr. Michel Musiol*** *Université de Lorraine, Nancy*	***Pr. Denis Legros.*** *IUFM Créteil et Université de Paris8*

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.
- **المو افقة 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 وذو طابع ميداني، 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 البيليوغرافي 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

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Citation & Impact Factor
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Online Database
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 المرجعي 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	**معيقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لتحسين استخدامه** - عبير راشد العليمات جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن	38-14
2	**دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم)** - محمد محمد نور أحمد الطيب جامعة الجوف، السعودية	60-39
3	**أثر استخدام برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة** (4-6) **سنوات** - أحمد بن قويدر - محمد أمين حسيني معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر3، الجزائر	75-61
4	**اختبار تكافؤ القياس عبر المجموعات باستخدام** Amos - عابد عثماني جامعة مستغانم،الجزائر	91-76
5	**تمثل قيم المواطنة لدى عينة من الطلاب الثانويين والجامعيين على ضوء متغير الجنس والمستوى الأكاديمي.** - أحمد زقاوة المركز الجامعي غليزان،الجزائر	108-92
6	**دراسة السلوك العدواني لدى الطفل الأصم في ظل بعض المتغيرات** - زانة بن خليفة - محمد مكي مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج لاضطرابات السلوك، جامعة وهران (2) - الجزائر	129-109
7	**فوبيا المدرسة وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجلفة** - علي عون مخبر الصحة النفسية، جامعة الأغواط، الجزائر - محمد هزيل مخبر التربية الصحة النفسية، جامعة الجزائر2، الجزائر	142-130
8	**مشاكل النرجسية عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر** - سامية رحال - أسماء عجرية جامعة الشلف، الجزائر	159-143
9	**واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية** (E-School) **في المدارس الحكومية في فلسطين (دراسة حالة في مديريات محافظة جنين)** - فارس عزام عوض، وزارة الأوقاف- فلسطين - سائدة عفونه، جامعة النجاح الوطنية-فلسطين - ربيع عطير،كلية الأمة الجامعية - فلسطين	184-160
10	**الأداء الوظيفي من خلال بعدي الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي** - سمية عيسى مزغيش جامعة الحدود الشمالية، السعودية	198-185

11	**دور استراتيجية العصف الذهني في اكتساب مهارات التعلم الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي** - عائشة خوازم - محمد تيعشادين مخبر مجتمع تربية عمل، جامعة تيزي وزو، الجزائر	216-199
12	**ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وأثره على التوجيه المدرسي** - حمزة عزوز جامعة عنابة، الجزائر	241-217
13	**قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.** - فايزة بوترة - الزهرة الأسود مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي، الجزائر	260-242
14	**التوظيف النفسي لمستأصلات الرحم (دراسة عيادية لحالتين بالمركز الجامعي الاستشفائي الجامعي بالبليدة).** - كنزة بن زيدان جامعة المسيلة، الجزائر - سعاد مخلوف جامعة باتنة 1، الجزائر	279-261
15	**الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية** - يوسف خنيش - جموعي بلعربي جامعة سطيف2، الجزائر	294-280
16	**دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان** - عادل حسين علي محمد الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا	323-295
17	**مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية** - أحمد عبد الله أحمد القحفة - محمد أحمد مرشد القواس جامعة إب، اليمن	345-324
18	**مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم وما أهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟** -بوبكر دبابي جامعة ورقلة، الجزائر	358-346
19	**نحو بناء معايير سيكومترية لمقياس الاجترار الاكتئابي لدى طلبة الجامعة** - علي محمود علي شعيب - هند محمد مصطفى رسلان جامعة المنوفية،مصر	373-359
20	**معنى الحياة عند مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي ـ دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر ـ بسكرة** -نرجس زكري جامعة ورقلة، الجزائر آمال بوعيشة جامعة بسكرة، الجزائر	388-374
21	**The effect of university education on developing learners' critical thinking skills: A comparison between freshmen and senior EFL learners at the University of Guelma** - Fatima ABDAOUI - Nadia GRINE LIPED. Annaba University -Algeria	398-389
22	**Gender Identity: Transgender** - Abderrazak KORICHI Adrar University, Algeria	409-399

معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لتحسين استخدامه

Salt high primary teachers views about obstacles and solutions in the use of computer as an instructional method in teaching history to their students.

عبير راشد العليمات[1]*

[1] جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)، Mohammed.o.olimat@gmail.com

تاريخ الاستلام:24-08-2019 تاريخ القبول: 29-03-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين وبيان الحلول المقترحة لتحسين استخدامه وبيان الفروق في مواجهة هذه المعوقات حسب متغيرات الجنس،الخبرة،وعدد الحصص.

وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي التاريخ في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط وعددهم (36) معلماً ومعلمة وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات بحيث تم تناول المعوقات حسب أربعة مجالات وهي مجال المنهاج المقرر، مجال الطلبة، مجال المعلمين، ومجال الحاسوب، وأظهرت نتائج الدراسة إن المعوقات حسب مجال المنهاج المقرر ومنهاج الحاسوب ومجال الطلبة ذات تأثير بدرجة أكبر من المعوقات حسب مجال المعلمين في استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن أهم الحلول المقترحة لتحسين استخدامه من وجهة نظر معلمي التاريخ هي توفير جهاز حاسوب لكل صف تحت إشراف المعلم وربط مختبرات الحاسوب بشبكة الانترنت لخدمة المعلمين والطلبة وحوسبة منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، وإبلاء مادة التاريخ أهمية كغيرها من المواد سواء من قبل المعلم أو الطالب ،كما أظهرت نتائج اختبار (ت)لإجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب ترجع إلى متغير الخبرة وعدد الحصص، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب تعود إلى الجنس في جميع المجالات وفي المعوقات ككل ،باستثناء مجال الطلبة ومجال الحاسوب وجاءت الفروق لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: معوقات؛ استخدام الحاسوب؛ منهاج التاريخ .

Abstract: This study aims tofind out about salt high primary teachers views about obstacles and solutions in the use of computer as an instructional method in teaching history to their students .more over ,the study tried to show whether there were any differences in facing these obstacles based on gender ,ex perience and number of class period .

The study sample included all the thirty six(36)-history teachers in Salt education directory .the study used aquestionnaire about four types of obstacles to collect data.The results showed that the obstacles of facing the use of the computer use as instructional way in teaching history for high primary stage are more apparent in the field of decided subject and student more than in the ones related to teachers and computer field .the history teachers view about the most important sohution to improve computer usage to challenges these obstacles are as follows .firstly ,each class should have computer under the teachers supervision .secondly link computer laboratories to internet to serve teacher and students .thirdly ,computerize history subject for all classes of this stage .fourthly .show that history subject is as important as other subjects are. The results of students answers of the given exam show that there are no statistically significant differences related to experience and number of period in comuter usage obstacles .in the field of obstacles in the use of computer .males were statistically different form females .the execeptions were in student computer fields.

Key words:bstacles, computer use ,history curriculum

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

يلعب الحاسوب دوراً هاماً في تطوير العملية التعليمية حيث يعتبر واحد من أقوى الوسائل التي يمكن للطلاب استخدامها لتعلم المهارات الجديدة، لذلك تقوم المدارس في جميع أنحاء العالم بتعليم أساسيات استخدام الطلاب للحاسوب في كثير من الأعمال ألإبداعية، مثل استخدام بعض البرامج الإبداعية، المساعدة في عمل الأبحاث الدراسية، حيث أن التكنولوجيا جعلت البحث أسهل بكثير مما كانت عليه بالماضي. تجعل أجهزة الحاسوب العملية التعليمية أكثر سهولة وكفاءة وتتيح للطلاب الوصول إلى الكثير من الأدوات والوسائل للمعرفة عن طريق الاتصال بالأنترنت أو بعض البرامج الموجودة على الحاسوب، بالإضافة إلى أنها تساعد على استكشاف الطلاب للكثير من المعلومات والتقنيات الحديثة.

ويلعب التعليم دوراً مهما جداً في الحياة والتطور الوظيفي انطلاقا من أن الطلاب هم قادة المستقبل ولا شك إن هناك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسوب في التعليم بالشكل المطلوب وهذه المعوقات تشكل تحدي يجب التغلب عليه ومن هذه المعوقات، مشكلة تدريب المدرسين وما تتطلبه من خبرات فنية ومالية ألأموال اللازمة لإعداد مختبرات حديثة للحاسوب في المدارس، لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على معوقات استخدام الحاسوب في منهج التاريخ كأحد المناهج التي تدرس في المدارس والوصول لحلول لهذه المعوقات.

1.1- مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها وزياراتها لبعض المدارس إن عملية تدريس منهاج التاريخ في مدارسنا تواجه معوقات معينة بسبب عدم جاهزية الإمكانات المادية وبسبب افتقار المدارس للوسائل السمعية والبصرية الثابتة منها أو المتحركة، وبالتالي يسود طابع الجانب النظري في تدريس منهاج التاريخ، مما يؤثر سلبا في نوعية التعليم، بالإضافة إلى قلة الدراسات في –حدود علم الباحثة – التي تناولت معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ، جاءت هذه الدراسة لمعرفة معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ والحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ، وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما هي معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما هي الحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير (الجنس)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير (الخبرة)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير (عدد الحصص) ؟

2.1- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين العاملين في مديرية تربية وتعليم قصبة السلط.

2- اقتراح الحلول المناسبة لتحسين استخدام الحاسوب في منهاج التاريخ المساعدة على مواجهة تلك المعوقات.

3- بيان الفروق في مواجهة تلك المعوقات في ضوء متغيرات الجنس, الخبرة, عدد الحصص.

4- توفير المعلومات للمخططين التربويين العاملين في تأليف المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة منهاج التاريخ.

3.1- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من الحاجة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية، تمشيا مع التوجهات الحديثة للعاملين في الميدان التربوي الساعية إلى حوسبة التعليم، وتعد هذه الدراسة من الدراسات المحلية القليلة –على حد علم الباحثة – التي استهدفت دراسة معوقات استخدام الحاسوب كأداء ووسيلة تعليمية في العملية التعليمية والتي تعتبر الخطوة الرئيسة الأولى في العلاج واقتراح الحلول المناسبة لتحسين استخدامه وزيادة فاعليته في الموقف التعليمي، بالإضافة إلى ذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من استجابتها لتوصيات دراسات عديدة(العساف،2007،الخطيب،2006) وتأمل الباحثة أن تسهم نتائج الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في تحقيق الآتي:

1- أن يستفيد المعلمون من معرفة معوقات استخدام الحاسوب والحلول المقترحة لتحسين استخدامه في هذه الدراسة والأخذ بها في تدريس منهاج التاريخ.

2-أن يستفيد المشرفون التربويون لمنهاج التاريخ من نتائج هذه الدراسة ومن الحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس المنهاج، ومناقشتها في الدورات التدريبية التي تعقد من وقت لأخر لرفع كفايات معلمي التاريخ ومعلماتها.

3- أن تزود الدراسة الحالية المؤسسات التربوية والتعليمية بدراسة تظهر معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية والحلول المقترحة لتحسين استخدامه في تدريس منهاج التاريخ بالذات، والمناهج المدرسية الأخرى.

4- أن يستفيد من هذه الدراسة مخططو المناهج، بحيث يتم تصميم المناهج بشكل عام، ومنهاج التاريخ بشكل خاص، وذلك بتضمين المناهج وحدات دراسية محوسبة، إضافة إلى تنظيم وحدات تعلم باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية.

5- قد تشجع نتائج الدراسة الحالية الباحثين التربويين نحو إجراء العديد من الدراسات الميدانية، حول معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في مجالات الدراسات الاجتماعية غير التاريخ، مثل الجغرافيا، والتربية الوطنية ،والمناهج الدراسية الأخرى ،في المراحل المختلفة.

4.1- مصطلحات الدراسة:

- **معوقات:** الصعوبات التي تواجه المعلم والطالب في استخدام الحاسوب، سواء كانت صعوبات تتعلق بالمنهاج الطلبة، المعلمين، الحاسوب، وهو ما يمكن أن تقيسه الأداة المعدة لذلك في هذه الدراسة.

- **استخدام الحاسوب:** استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية مساعدة في تقديم الدروس للطلبة مباشرة أو من خلال تفاعل الطلبة مع البرامج التعليمية المحوسبة.

– **الحلول المقترحة:** مجموعة الحلول المقترحة لتحسين وتطوير استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ وهو ما يمكن أن تقيسه الأداة المعدة لذلك في هذه الدراسة.

– **منهاج التاريخ:** المنهاج الذي يعلم الطلبة مادة التاريخ للصفوف من السابع وحتى العاشر.

5.1–حدود الدراسة:

– **الحدود الزمنية:**بدأ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/2019.

– **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في مديرية التربية والتعليم لقصبة السلط في محافظة البلقاء.

– **الحدود البشرية:**اقتصرت الدراسة على معلمي التاريخ للمرحلة الأساسية العليا والبالغ عددهم (36) معلم ومعلمة.

– **الحدود الأدائية:**الأداة المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحثة لذا فأن دقة النتائج تعتمد على صدق الأداة وثباتها،ويتحدد تعميم نتائجها بما جرى تناوله من متغيرات،الجنس،الخبرة ، عدد الحصص.

2–الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2– الإطار النظري:

تعد المؤسسات التعليمية من المؤسسات الرئيسة في بناء المجتمع وتطوره والرقي به نحو المستقبل في هذا العالم الذي يشهد العديد من التغيرات والتطورات في جميع المجالات الحياتية خاصة المعرفية والتكنولوجية الأمر الذي دعي إلى النظر للمؤسسات التعليمية والاهتمام بجميع مراحلها من رياض الأطفال، والمدارس والجامعات بكافة عناصرها سواء الطلبة، المعلمين، المنهاج، والبيئة التعليمية، من حيث تلبية الاحتياجات والاهتمامات وإشباعها بطريقة يستطيع فيها الجميع مسايرة التطورات العالمية، والتكيف معها بطريقة ذات فعالية وإنتاجية على مستوى الفرد والمجتمع، فالطالب محور العملية التعليمية وأساس بنائها وبالتالي لابد أن تصمم المناهج بطريقة تلبي هذا المطلب، وأن تستخدم طرائق تدريسية ووسائل تعليمية تساعد في ترجمة محتوى المنهاج وإيصاله للطلبة بصورة يكون الطالب باحثاً ،مفكراً ،ناقداً وقادراً على توظيف المعرفة في حياته(العواملة،2009).

بالنظر إلى الواقع نلاحظ أن المناهج التعليمية التي يتوفر لها معلمين أكفاء وبيئة تربوية مناسبة لتعليم المنهاج وملائمة له وللطلبة فان ذلك سينعكس إيجابا على المخرجات،والنتاجات التعليمية للفرد والمجتمع، ذلك أن المنهاج التعليمي الذي يراعى في بنائه الأسس التالية (الأهداف،المحتوى،طرائق وأساليب التدريس،الوسائل التعليمية، والتقويم) يحتاج بطبيعة الحال إلى تصميم تدريس جيد ينوع في طرائق التدريس،وفي الوسائل التعليمية، بحيث تساعد على إيصال المحتوى التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة بأقل وقت وجهد، وعندما يتعلق الأمر بمنهاج التاريخ ومحوريته في صنع الإنسان بمواصفات حضارية جديدة، تهيئله أسباب السيطرة على بيئته،ومقدراته، وقدراته لبناء حاضره ومستقبله،وتمكنه من المشاركة الإيجابية الواعية في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات، وتنمي فيه الاعتماد على الذات،والثقة بالنفس،والقدرة على اتخاذ القرار بتفكير عقلاني،بعيداً عن التمذهب والتعصب، والتحيز. وذلك للأخذ بيده،ومن ثم بيد المجتمع إلى مزيد من لرفاه والتنمية والقدرة على المنافسة في عالم يحكمه منطق الصراع،في ظل التغير ألمعلوماتي والثورة التكنولوجية. وبالرغم من الأهمية البالغة لهذه الأهداف، ومحورية التاريخ في المنهج المدرسي، إلا أن تعلم التاريخ مازال يتمحور حول المعلم،هو الذي يطرح الأسئلة،ويختار من يجيب عنها، مستخدماً أسلوب المحاضرة، فضلا عن تجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين، والنظر إليهم كفرد واحد(شديفات، 2008).

إن هذا الدور الذي يوديه منهاج التاريخ في المنهج المدرسي،يزيد من قناعتنا بأهمية تطوير تعلم وتعليم التاريخ،لزيادة إنتاجيته ،وزيادة فاعلية طرائقه، وأن تتاح الفرصة لمتعلم التاريخ، أن يتعلمه بطرائق تتسم بالتنوع والمرونة، ويعمل على تنمية قدراته ومواهبه،ويتيح له الفرصة للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم اكتساب المعرفة،وتوظيفها،ويبقي على حيويته في الغرفة الصفية(العواملة،2009).

إن هذا يتطلب تغيراً استراتيجياً في النظرة إلى طرائق التعلم والتعليم.وفي منهاج التاريخ ينظر إلى استخدام الحاسوب في الغرفة الصفية،كرد فعل حقيقي لعدم الرضا عن الطرائق التقليدية وكرغبة لتعليم وتعلم منهاج التاريخ بطريقة تمكن المتعلم من تحقيق أهدافه. ومما ساعد أيضا على تبني الحاسوب كوسيلة تعليمية في منهاج التاريخ، استحسانها من المتعلم، المعلم،ولي الأمر،واتساعها للنشاط الفردي، والثنائي، والجماعي إذ يعتبر من أكثر الوسائل التعليمية طواعية للخروج من الجمود في تعليم منهاج التاريخ، والعمل على تحسين أداء الطلبة وذلك بما يتيحه لهم من فرص تعليمية حقيقية،يتم من خلالها وضعهم في محور العملية التعليمية ويزيد من قدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، فالحاسوب وسيلة ذات فعالية تجمع بين الصوت، والصورة، والحركة تتميز بسمات وخصائص كثيرة تضيف الفعالية والنشاط،على الموقف التعليمي، والإثارة والمتعة، وتساعد في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، كما إن الحاسوب يعد من الاكتشافات العصرية ألهامة في العملية التعليمية التعلمية حيث انه يثير حب الاستطلاع لدى المتعلم،وتستثير الدافعية للتعلم بهدف التكيف والمعاصرة وتطور جوانب بحث وتفكير جديدة (قطامي،2005).

أن الوسائل التعليمية تقوم بدور رئيسي في جميع مراحل التعليم والتعلم التي تتم في المؤسسات التعليمية النظامية الرسمية وأنها مهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم والمادة التعليمة مشيراً في ذلك إلى الحاسوب باعتباره من الوسائل التعليمية التي تعددت مجالات استخدامه في العملية التعليمية وذلك من خلال إمكانية توظيفه كهدف تعليمي، أو كأداء أو كعامل مساعد في العملية التعليمية، وبما يتميز به من قدرة في الكشف عن مستوى المتعلم،وتشخيص مجالات الصعوبة،وتحديد نقاط الضعف،ومن ثم تقديم الخطط العلاجية المناسبة، بالإضافة إلى فرصة التقويم الذاتي،حيث يتمكن الطالب من تصحيح الخطأ الذي وقع فيه،دون الشعور بالحرج أمام معلمه وزملائه، إن استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ،يجعل التدريس ممتعا،ويزيل الكثير من الخطوات الروتينية المتبعة في سرد الأحداث التاريخية،ويوضح المفاهيم التاريخية للطلاب،وتنمية مهاراتهم كحل المشكلات وتنمية التفكير المنطقي(الحيلة، 2005).

ونظراً لأهمية الحاسوب في العملية التعليمية، فقد طورت وزارة التربية والتعليم الأردنية برامج تدريب للمعلمين، وعقدت عدة دورات تدريبية لإكساب المعلمين المهارات اللازمة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات, والتي تساعد المعلمين على توظيف الحاسوب في التدريس، ومنها دورة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب International Computer Driving License(ICDL).والتي تهدف إلى تدريب المعلمين على المهارات الأساسية في قيادة الحاسوب.ودورة (INTEL) التعليم للمستقبل Intel teach to the future. وهو برنامج عالمي يساعد المعلم على توظيف التكنولوجيا في بناء وتعزيز تعلم الطلاب، وتوظيف الأدوات والمصادر التكنولوجية في الصفوف من حيث وضع خطة الدرس، وتصميم صفحات الويب وبرامج الوسائط المتعددة، والتأكيد على التعلم العلمي وإنشاء الحقائب التعليمية وأدوات التقييم التي تتناول الخطوط العريضة للمناهج الدراسية، ودورة (world links) التعليم القائم على المشاريع التي تساهم في دعم تعليم وتعلم الطلبة وتحسين وتنويع فرص التعليم والتعلم للشباب حول

العالم، وبناء جسور الحوار والتفاهم بين الشباب من خلال تشجيع التعلم بالمشاركة وتنمية مهاراتهم والوصول إلى معرفة مشتركة مع اقرأنهم في الدول الأخرى(مركز مصادر التعلم في وزارة التربية والتعليم، 2009).

في اللحظة التي يعتبر فيها إن للحاسوب دور هام في التعليم، ولا يمكن تجاهله في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي، نرى أن هناك العديد من المعوقات تتجلى عند استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في التعليم وذلك على مختلف المجالات منها:ما هو متعلق بالطالب، والمعلم، والمنهاج،والحاسوب، وقد أشار(الريماوي،2011) إلى أن هناك معوقات مازالت تقف حجر عثرة في سبيل إدخال الحاسوب في النظام التعليمي وأهمها، المشاكل المالية التي تتمثل في قلة الدعم، والفنية التي تتعلق في بطئ الاتصال وانقطاعه وعدم امتلاك الطلبة والمعلمين المهارات الفنية والكفايات اللازمة لاستخدام الحاسوب في التعليم، ازدحام الفصول بالطلبة،الجداول الدراسية المكثفة،كثافة المقررات الدراسية،عدم اقتناع بعض المعلمين بالقيمة العلمية للتقنيات التعليمية،وتعود المعلمين على الأسلوب التقليدي، وتتأثر معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس المنهاج بعدد من العوامل والمتغيرات،كالجنس،الخبرة،المؤهل العلمي،عدد الحصص،وغيرها من المتغيرات فقد أكدت بعض الدراسات إن إدراك الذكور والإناث لمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية لم يختلف باختلاف الجنس،والخبرة،والمؤهل العلمي،وعدد الحصص،مثل دراسة (الريماوي، 2011) (الشديفات ،2008) وبعض الدراسات أكدت على وجود اختلاف في إدراك الجنسين لهذه المعوقات باختلاف الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي، مثل دراسة (الخطيب،2006) وباعتبار أن دراسة المعوقات تعد الخطوة الرئيسية لإجراء عمليات التعديل والتطوير في العملية التعليمية وجعله أداة فعالة في تطوير العملية التربوية، وتحقيق الأهداف، فقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على أبرز وأهم المعوقات التي تتجلى عند استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدامه،في تدريس منهاج التاريخ.

2.2-الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمراجعة عدد من الدراسات ذات العلاقة بمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية ووجدت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في مجالات مختلفة،وتسهيلا لمراجعة هذه الدراسات إرتات الباحثة تناولها متسلسلة من الأقدم إلى ألأحدث ومن أهم الدراسات:

دراسة فورجاسز (Forgesz.2003): هدفت إلى التعرف إلى استخدام المعلمين للحاسوب في تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية،والتعرف إلى العوامل التي تعيق هذا الاستخدام في ولاية فكتوريا،وتكونت عينة الدراسة من (1613) طالب وطالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر، وطبقة استبانه حول مهارات المعلمين في استخدام الحاسوب، ومدى توظيف الحاسوب في التدريس ،كما تضمنت فقرات حول أهم معوقات استخدام الحاسوب، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن (89%) من المعلمين مهاراتهم في الحاسوب متوسطة، وبينت العوامل التي تعيق استخدام الحاسوب،فتركزت على صعوبة الدخول إلى مختبرات الحاسوب، الحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين والعاملين في مجال تقنية الحاسوب في المدارس، والصيانة الدورية لأجهزة الحاسوب، وعدم توفر الوقت الكافي لاستخدام الحاسوب بسبب نصاب المعلم وتوزيع الجدول الدراسي، ونقص الخبرة والمهارة لدى المعلمين.

دراسة العجمي (2004): بعنوان" معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر في المملكة العربية السعودية" وتكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة وذلك باستخدام إستبانة وأشارت نتائج الدراسة وجود ضعف في مستوى تأهيل مدرسي التربية في استخدام الحاسوب والاستفادة منه بالرغم من وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدامه في التدريس، وبينت الدراسة إن هناك عدد من المعوقات تتعلق بإمكانات المدارس وبالمعلمين تعيق استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية وكانت أهم هذه المعوقات قلة الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يجيدون استخدام الحاسوب، قلة الوقت المتاح للمعلمين لاستخدام الحاسوب، الحاجة للكثير من الإعداد المسبق لمادة الدرس، العبء الدراسي للمعلمين، وقلة البرمجيات المتوفرة في مجال التربية الإسلامية، بالإضافة لذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدرسي مادة التربية الإسلامية نحو استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية.

دراسة الخزاعلة والجوارنة(2006): هدفت إلى الكشف عن معوقات التوظيف الفعال لاستخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من خلال تصورات المعلمين في الميدان، وأظهرت نتائج الدراسة إن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس، ضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وقلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات ألأساسية قلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، قلة البرمجيات التعليمية ذات النوعية الجيدة المنتجة محليا وصعوبة الوصول إلى الأجهزة والمعدات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تركيز جهود وزارة التربية والتعليم في الأردن بمجال الحوسبة على التطوير والتدريب المهني للمعلمين والعاملين في مجال توظيف الحاسوب، وبما يتعلق بتقنيات التدريس والتعاون مع القطاع الخاص لإنتاج برامج تعليمية تخدم أهداف المدارس وضرورة التقويم المستمر من قبل وزارة التربية والتعليم لمشاريع تكنولوجيا المعلومات في المجالات التربوية التطبيقية، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير الكادر الفني المؤهل لمساعدة المعلمين والطلبة في توظيف تكنولوجيا المعلومات في المواقف التعليمية التعلمية، وتقليل نصاب المعلمين من الحصص ليتوفر لديهم الوقت الكافي للتخطيط والإعداد لتصميم مواقف تدريسية معتمدة على تكنولوجيا المعلومات.

دراسة الخطيب (2006): دراسة بعنوان" معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة "وتكونت عينة الدراسة من (170) معلما ومعلمة و(209) طالباً وطالبة ممن يدرسون الحاسوب في المرحلة الثانوية وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات التي يواجهها المعلمون تتمثل في عدة مجالات أهمها مجال الأجهزة ويتمثل في قلة توافر الصيانة اللازمة لأجهزة الحاسوب ومجال بيئة المختبر وتتمثل في عدم توافر شاشة عرض تبين محتويات شاشة الحاسوب،أما أكثر المعوقات التي يواجهها المعلمون تتمثل في عدة مجالات أهمها مجال الأجهزة وتتمثل بفقدان أجهزة الصوت بسبب عدم وجود سماعات خاصة بالأجهزة ومجال البرمجيات المستخدمة على أنها لا تقدم المعلومات بطريقة شيقة تزيد من دافعية التلاميذ من اجل التعلم بالإضافة لذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المعوقات المتعلقة بالأجهزة والمنهاج وبرمجيات الحاسوب وظروف المدرسة والمعوقات ككل لصالح الطلبة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على المعوقات المتعلقة بالمنهاج وبرمجيات الحاسوب وظروف المدرسة والمعوقات ككل لصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لذوي الخبرة الأكثر.

دراسة العساف(2007):بعنوان" تقصي مجالات استخدام الحاسوب في التدريس الصفي ومعيقاته في مدارس المرحلة الأساسية العليا لمديرية عمان الثانية" وتكونت عينة الدراسة من (351) معلماً ومعلمة وذلك باستخدام إستبانة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تحد من استخدام الحاسوب في التدريس الصفي منها لعبئ الدراسي المتزيد للمعلمين وعدم تجهيز الغرف الصفية بالحواسيب والتوصيلات اللازمة وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد وقلة عدد المختبرات الحاسوبية وعدم المعرفة باللغة الانجليزية وتدني نوعية الأجهزة وقلة الصيانة.

دراسة الشديفات (2008):اجري الشديفات دراسةهدفت إلى معرفة معوقات إلى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للوسائل التعليمية في البادية الشرقية من وجهة نظرهم،وتكون مجتمع الدراسة من (167) معلم ومعلمة، منهم(89) معلم و(78) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت بعد استرجاع البيانات وتحليلها 123 معلم ومعلمة، وقد تم تطبيق استبانه تكونت من (29) فقرة وزعت على ثلاث مجالات هي: المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعوقات المتعلقة بالطلبة والمعوقات المتعلقة بالمعلمين، وأظهرت النتائج إن المعوقات المتعلقة بالطلبة جاءت في المرتبة الأولى،ثم المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية جاءت في المرتبة الثانية وأخيرا المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت في المرتبة الثالثة ، كما أشارت الدراسة إلى أن ابرز المعوقات التي حصلت على أعلى متوسطات حسابية هي الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون، وعدم توفر الوسائل التعليمية للطلبة، وعدم وجود متخصصين لإنتاج البرامج التعليمية للطلبة، كما أن الدراسة لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة المعلمين حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة. وفي ضوءنتائج الدراسة قدم الباحث عدد من التوصيات.

أجرى البريزات (2008): دراسة بعنوان" صعوبات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الرسمية الأردنية" وتكونت عينة الدراسة من(61) عضو هيئة تدريس وقد أستخدم إستبانة لجمع المعلومات وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة صعوبات منها عدم توفر أجهزة الحاسوب وملحقاتها في الصالات والملاعب للمساقات العملية،وعدم عقد دورات للمدرسين تختص بطرق استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية في كليات التربية الرياضية وضعف المدرسين في استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية في التربية الرياضية وعدم قدرة الطلبة على حل المشكلات التي يواجهونها أثناء استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وعدم توفر المختصين في إعداد المناهج المحوسبة.

دراسة الريماوي(2011): بعنوان" الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية" وتكونت عينة الدراسة (409) معلماً ومعلمة واستخدمت الإستبانة وجراء المقابلة لجمع البيانات وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب في التعليم وانه لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التعليم تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس بالإضافة إلى وجود معوقات عديدة تمنع معلمي العلوم من استخدام الحاسوب في التعليم منها معوقات مادية وبشرية كنقص المعدات من أجهزة الحاسوب ونقص أجهزة وشاشات العرض والطابعات وعدم توفر حاسوب في مختبر العلوم ونقص البرمجيات التعليمية الخاصة بتدريس منهاج العلوم ومن المعوقات البشرية لها صلة بالمعلم وأخرى لها علاقة بالطالب بالإضافة لوجود معوقات ذات علاقة بالمنهاج والأنظمة والقوانين وبالوقت المتاح لاستخدام في التعليم واقتصار مختبر الحاسوب على تعليم الحاسوب.

تعقيب على الدراسات السابقة: تبين من خلال استخدام عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

1- تركيز عدد من هذه الدراسات على معوقات الحاسوب كوسيلة تعليمية، في المناهج المدرسية المختلفة للمرحلتين ألأساسية والثانوية مثل دراسة (الشديفات،2008) (الريماوي،2007) (العساف ،2007) (الخطيب، 2006) (العجمي،2004) وهو ما قامت به الدراسة الحالية في بعض مهامها.

2- كانت العينة في جميع هذه الدراسات المعلمين كما هو الحال في هذه الدراسة، ماعدا دراسة(الخطيب،2006)عينتهما طلبة ومعلمين ومدراء، ودراسة (البريزات،2008) عينتها أعضاء الهيئة التدريسية.

3- كانت الدراسات السابقة في دول مختلفة بعضها في الأردن مثل دراسة، الشديفات، الخطيب، العساف، وهذه الدراسة أجريت في الأردن وبعضها في السعودية مثل دراسة العجمي، السبيعي، وبعضها في فلسطين مثل دراسة الريماوي.

4- جميع الدراسات ركزت على مجالات استخدام الحاسوب ومعوقاته، وركزت دراسة(الريماوي)على الاتجاهات والاستخدامات، والصعوبات.

5- تناولت الدراسات السابقة مناهج دراسية مختلفة مثل الرياضيات،العلوم،التربية الوطنية، الدراسات الاجتماعية التربية الإسلامية ، اللغة العربية، هذه الدراسة تناولت منهاج التاريخ.

6- جميع الدراسات السابقة استخدمت الإستبانة كأداة دراسة، وهو ما قامت به الدراسة الحالية، ماعدا دراسة الريماوي استخدمت المقابلة والإستبانة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- أنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم الباحثة)التي تناولت معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ.

- أنها الدراسة العلمية الوحيدة (في حدود علم الباحثة) التي وضعت الحلول لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ للمرحلة ألأساسية العليا .

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإطار النظري،تصميم الدراسة وتحديد متغيراتها المستقلة والتابعة إعداد الاستبيان، وفي عرض النتائج ومناقشتها.

3 - الطريقة والأدوات:

3-1-منهج الدراسة:اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي عن طريق المسح الاجتماعي لجميع معلمي التاريخ العاملين في مديرية تربية وتعليم قصبة السلط حيث انه المنهج المناسب تبعا لصغر حجم العينة وللوصول لنتائج أدق حول موضوع الدراسة.

3-2- مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

أولاً: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التاريخ العاملين في مديرية تربية وتعليم قصبة السلط، والبالغ عددهم(36) معلم ومعلمة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018-2019.

ثانياً:عينة الدراسة:تم تطبيق الاداة على العينة في الفصل الثاني للعام 2018-2019 حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لعينة الدراسة نظراً لصغر حجم المجتمع حيث بلغت العينة (36) معلم ومعلمة كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد الدراسة من معلمي التاريخ حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	17	47.2
	انثى	19	52.8
الخبرة في التدريس	اقل من 10 سنوات	16	44.4
	10سنوات فأكثر	20	55.6
عدد الحصص	اقل من 15	6	16.7
	15حصة فأكثر	30	83.3
	المجموع	36	100.0

يلاحظ من جدول رقم (1) إنّ عدد أفراد العينة من معلمي التاريخ شمل جميع مجتمع الدراسة هو(36) معلما ومعلمة بنسبة(100%) لمديرية التربية والتعليم في قصبة السلط في محافظة البلقاء وكانت نسبة المعلمات (الإناث) هي الأعلى في السلط حيث بلغت(52,8%) مقارنة مع نسبة المعلمين (الذكور) والتي كانت بنسبة(47,2 %)، ويلاحظ أن الفئة الأكثر نسبة من حيث سنوات الخبرة في التدريس فهم المعلمون ضمن فئة العشرة سنوات فأكثر حيث بلغت ما نسبته(55,6%) في حين بلغت نسبة المعلمين ذوي سنوات الخدمة الأقل من عشر سنوات ما نسبته(44,4 %)،وكانت نسبة المعلمين الذين لديهم نصاب خمسة عشر حصة فأكثر هي الأعلى حيث بلغت ما نسبته(83,3%)،مقارنة بنسبة المعلمين الذين لديهم نصاب أقل من خمسة عشر حصة والتي بلغت (16,7%).

ثالثاً: متغيرات الدراسة:تشمل الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وهي:

- الجنس وله مستويان (ذكر)و(أنثى).
- الخبرة في التدريس ولها مستويان (اقل من 10 سنوات)(10 سنوات فأكثر).
- عدد الحصص ولها مستويان (اقل من15) (15 حصة فأكثر).

المتغير التابع وهو: معوقات استخدام الحاسوب.

3.3-أدوات الدراسة: تم بناء إستبانة قامت الباحثة بتطويرها وكتابة فقراتها في ضوء خبرتها وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمعوقات استخدام الحاسوب مثل دراسة (الشديفات،2008) (الريماوي،2007) (Norton,s, McRobbie,c&.Cooper,c2000)(Lai, ch-ch&Kritsonis,w. 2006) وتكونت من:

الجزء الأول: بيانات عامة متعلقة بإفراد العينة من حيث الجنس، الخبرة في التدريس، عدد الحصص.

الجزء الثاني:تكون من(38) معيق صيغت على شكل فقرات ووزعت على أربعة مجالات هي:

المجال الأول: المنهاج واشتمل على (6)فقرات.

المجال الثاني: (الطلبة) واشتمل على (11) فقرة.

المجال الثالث:(الحاسوب) واشتمل على (8) فقرات.

المجال الرابع: (المعلمين) واشتمل على (13) فقرة

الجزء الثالث: الحلول المقترحة لتحسين استخدام الحاسوب وتكونت من (15) اقتراح صيغت على شكل فقرات.

ثانيا: صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية بما تضمنتها من فقرات وعددها (48) فقرة و(20) مقترح لتحسين استخدام الحاسوب على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية وعددهم (8) محكمين (6) من معلمي التاريخ ممن يحملون درجة البكالوريوس، و(5) من مشرفي الدراسات الاجتماعية ممن يحملون درجة الماجستير والدكتوراه ، وبعد استرجاع الاستبانات، تم اختيار الفقرات التي اجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل بعضها وحذف الأخر، وأصبحت الأداة تتكون من(38) فقرة ، و(15) اقتراح، وعدت موافقة اغلبيه المحكمين على الفقرات مؤشرا على صدق الأداة.

ثالثا: الثبات:

أولا– تم حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاستبانة على عشرة معلمين من خارج عينة الدراسة ثم أعيد تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على نفس الأفراد. وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين الاداتين، وبلغ معامل الثبات (89%)، وللمقترحات (0.84) وهو معامل ثبات عالٍ، وهذا يعني إمكانية الاعتماد على الأداة في تحقيق أهداف الدراسة.

ثانيا– وللتأكد من ثبات الأداة تم حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات (0.88) للمعوقات ككل و(0.81) للمقترحات والجدول أدناه يبين هذه المعاملات واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي الفاكرونباخ

	الاتساق الداخلي
الطلبة	**0.80**
المعلمين	**0.74**
الحاسوب	**0.82**
المنهاج المقرر	**0.71**
المعوقات ككل	**0.88**
المقترحات ككل	**0,81**

- **تصحيح الأداة:** تم استخدام مقياس خماسي وفقا لمقياس ليكرت (Likert Scale) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة بدرجة قليلة جداً)، لتقدير معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ من وجهة نظر المعلمين وتم تحديد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة كالتالي:

تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كتالي:

جدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة

درجة الاستجابة	درجة قليلة جدا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة شديدة	درجة شديدة جداً
	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.60 إلى 3.40	من 3.40 إلى 4.20	من 4.20 إلى 5.00

وأما معايير الحكم على الدرجات(درجة الأهمية) للحلول المقترحة لتحسين إ استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا فهي كالتالي:

جدول (4) فئات قيم المتوسط الحسابي الموافقة لبدائل الإجابة

درجة الاستجابة	درجة قليلة جدا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة شديدة	درجة شديدة جداً
	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.60 إلى 3.40	من 3.40 إلى 4.20	من 4.20 إلى 5.00

4.3-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع متغيرات الدراسة وأسئلتها وذلك من خلال إدخال المعلومات إلى الحاسب الالكتروني تم تحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية (spss) وقد استخدمت الأساليب الإحصائية البسيطة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والرتب لبيان خصائص عينة الدراسة ومتغيراتها واستخدام اختبار (ت) للجنس والخبرة في التدريس وعدد الحصص وتحليل التباين الأحادي لمتغير عدد الحصص، لبيان الفروق في الدلالات الإحصائية للمتغيرات.

4- النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما هي معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا ورتبت المعوقات ضمن كل مجال حسب متوسطاتها الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول(5)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المنهاج المقرر	3.69	.522	شديدة
2	الطلبة	3.59	.591	شديدة
3	الحاسوب	3.47	.700	شديدة
4	المعلمين	3.25	.532	متوسطة
	المعوقات ككل	3.46	.439	شديدة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.25–3.69)، حيث جاء مجال المنهاج المقرر في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الطلبة بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الحاسوب بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، بينما جاء مجال المعلمين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.46).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدا، حيث كانت على النحو التالي:

1-المنهاج المقرر:

جدول(6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المنهاج المقررمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	عدم حوسبة منهاج التاريخ لهذه المرحلة	4.00	.956	شديدة
5	2	تركيز المنهاج على المعلومات والحقائق دون المهارات الأدائية	3.94	.893	شديدة
1	3	موقع منهاج التاريخ وأهميته مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى	3.72	.882	شديدة
6	4	لا يتيح استخدام الحاسوب وقت كافي للحوار النقاش في محتوى الدرس في الموقف التعليمي	3.58	.906	شديدة
3	5	عدم ملائمة محتوى المنهاج لمستوى الطلبة من حيث الصعوبات والسهولة	3.44	.843	شديدة
2	6	قلة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ	3.42	.996	شديدة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلط لفقرات مجال (المنهاج المقرر) قد تراوحت مابين (3.42–4.00)، حيث جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على"عدم حوسبة منهاج التاريخ لهذه المرحلة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان هناك قصور من القائمين على تأليف منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وعدم حوسبة منهاج التاريخ

مقارنة بالمناهج الأخرى،لذلك لابد من حوسبة منهاج التاريخ لكافة المراحل الدراسية لكي يتسنى للمعلمين والمتعلمين الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة واستخدام طرائق التدريس والأساليب المتنوعة من خلال الحاسوب بطريقة اثرائيةيراعى فيها الفروق الفردية وجاءت الفقرة (5) والتي تنص على " تركيز المنهاجعلى المعلومات والحقائق دون المهارات الأدائية" في المرتبة الثانية،وبمتوسط حسابي بلغ (3.94%) وبدرجة شديدة،وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان طبيعة محتوى منهاج التاريخ تركز على تعلم الحقائق والمفاهيم التي تتطلب مهارة الحفظ بالدرجة الأولى أي التركيز على النواحي النظرية أكثر من الناحية العملية. وجاءت الفقرة رقم (3) ونصها "عدم ملائمة محتوى المنهاج لمستوى الطلبة من حيث الصعوبات والسهولة"بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.44%) وبدرجة متوسطة.مما يشير إلى أن المنهاج المقرر جاء ملائما لمستويات الطلبة ومراعيا للفروقات الفردية فيما بينهم وقدراتهم نوعا ما، بينما جاءت الفقرة رقم (2) ونصها"قلة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.42)وبدرجة متوسطة. مما يشير إلى رضا البعض من المعلمين للنصاب المخصص لمنهاج التاريخ من الحصص الأسبوعية.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الريماوي،2007)،ودراسة (الخطيب،2006) من حيث وجود معوقات تتعلق بالمنهاج،وتختلف مع دراسة العساف (2007) والعجمي (2004) التي أكدت على كثرة الحصص المخصصة للمعلم،وزيادة الأعباء الإدارية والتدريسية للمعلم.

2- الطلبة:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبةمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	1	تركيز اهتمام الطالب على تحصيل العلامة وليس المعرفة	4.17	1.056	شديدة
4	2	يعتمد منهاج التاريخ على الحفظ	3.97	.810	شديدة
10	3	شعور الطلبة بالملل لطول اليوم الدراسي	3.86	.990	شديدة
5	4	إيمان الطالب بأن المنهاج والمعلم هما فقط المصدر المعتمد للمعلومات	3.81	1.037	شديدة
2	5	كثرة عدد الطلبة في غرفة الصف	3.72	.974	شديدة
1	6	اعتبار الطلبة أن مادة التاريخ غير رئيسه وبالإمكان دراستها لوحدهم دون وجود المعلم أو الحاسوب	3.69	1.064	شديدة
11	7	اختلاف اهتمامات وحاجات الطلبة وميولهم في هذه المرحلة العمرية	3.58	.806	شديدة
6	8	جمود منهج التاريخ من وجهة نظر الطلبة	3.53	1.276	شديدة
3	9	وجود فروق فردية بين الطلبة في مهارة استخدام الحاسوب	3.44	.773	شديدة
8	10	منع الطلبة من استخدام الانترنت من قبل الإدارة المدرسية	3.00	1.242	متوسطة
9	11	انخفاض دافعية الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تعلم المادة الدراسية	2.72	.944	متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلط لفقرات مجال (الطلبة) قد تراوحت مابين (2.72- 4.17)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على"تركيز اهتمام الطالب على تحصيل العلامة وليس المعرفة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وبدرجة شديدة يليها

الفقرة رقم (4)ونصها"يعتمد منهاج التاريخ على الحفظ " وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبدرجة شديدة يليها الفقرة رقم(3) ونصها"شعور الطلبة بالملل لطول اليوم الدراسي"، بمتوسط حسابي بلغ (3.86%) وبدرجة شديدة، بينما جاءت الفقرة رقم(8) ونصها"منع الطلبة من استخدام الانترنت من قبل الإدارة المدرسية، بمتوسط حسابي بلغ (3%) وبدرجة متوسطة،في حين جاءت الفقرة رقم (9) ونصها"انخفاض دافعية الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تعلم المادة الدراسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.72).في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المجال (الطلبة) التي تم التوصل إليها بالإجابة عن هذا السؤال يمكن القول أن معلمي التاريخ يرون أن معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ فيما يتعلق بالطلبة هي بدرجة شديدة وتعد هذه الدرجة من المعوقات درجة مرتفعة، إذا قورنت بما يحدث من تطور علمي في هذا العصر،وبالرغم من محاولات التقدم والتطوير المستمر في وزارة التربية والتعليم ،لمواكبة المستجدات العالمية، إلا إن هذه المعوقات تحتل المرتبة الثانية من حيث شدتها، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى اعتقاد الطلبة في هذه المرحلة العمرية،أن الكتاب المدرسي هو محور العملية التعليمية،وهو السبيل للحصول على العلامات المرتفعة،وإن استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في التدريس قد يكون على حساب تغطية الكتاب المقرر،وقد يعود إلى تفضيل الطلبة الأساليب التقليدية التي تساعدهم على الحفظ، والتي تعودوا عليها من قبل، بالإضافة لكثرة أعداد الطلبة في الغرفة الصفية لا تتيح الفرصة لكل طالب أن يتعلم حسب قدراته، ومهارته، وسرعته الذاتية، بالإضافة لذلك قلة امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب، وتتفق نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع نتائج دراسة(الشديفات،2009)،(الريماوي2007)،(العساف،2007)، (الخزاعلة،2006)،(الخطيب،2006) وتختلف مع نتائج دراسة(البريزات،2008) (العجمي،2004) التي لم تظهر معوقات تتعلق بالطلبة.

3. الحاسوب:

جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحاسوبمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	عدم وجود جدول خاص للمعلمين الراغبين باستخدام مختبر الحاسوب	3.72	.974	شديدة
6	2	عدم توافر برمجيات تعليمية مناسبة لتعليم منهاج التاريخ	3.72	1.162	شديدة
8	3	انشغال مختبر الحاسوب لصالح مواد دراسية أخرى	3.69	1.009	شديدة
7	4	قلة عدد أجهزة الحاسوب	3.50	1.082	شديدة
2	5	قلة توافر ملحقات أجهزة الحاسوب اللازمة للتدريس مثل السماعات والميكريفون وشاشة العرض	3.42	1.025	شديدة
1	6	عطل بعض أجهزة الحاسوب وحاجتها للصيانة	3.25	.967	متوسطة
4	7	قدم نوعية أجهزة الحاسوب وبالتالي بطئ سرعتها	3.25	1.105	متوسطة
5	8	عدم جاهزية مختبر الحاسوب	3.17	1.056	متوسطة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلط قد تراوحت مابين (3.17– 3.72)، حيث جاءت الفقرتان رقم (3,6) ونصهما"عدم وجود جدول خاص للمعلمين الراغبين باستخدام مختبر الحاسوب" و"عدم توافر برمجيات تعليمية مناسبة لتعليم منهاج التاريخ" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.72)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها"عدم جاهزية مختبر الحاسوب" بالمرتبة الأخيرة

وبمتوسط حسابي بلغ (3.17). في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المجال والتي تم التوصل إليها،يمكن تفسير ذلك إلى أن المعوقات المتعلقة بالحاسوب والتي تقلل من استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ من وجهة نظر المعلمين،جاءت بدرجة متوسطة،وهي درجة لا يستهان بها،مقارنة مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تبني مشروع التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي، وما يشمله من تطوير برامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم ليكونوا قادرين على استيعاب الثورة العلمية والتكنولوجية، بالإضافة إلى توفير المصادر التعليمية،والمناهج عبر شبكات المعرفة،وتزويد معظم مدارس المملكة بأجهزة حاسوب وتفسر الباحثة هذه النتيجة المتعلقة بالحاسوب كمعيق لاستخدامه كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ إلى ضعف الإدارة المدرسية،والقائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة،وهذا واضح من خلال عدم وجود جدول خاص للمعلمين الراغبين باستخدام مختبر الحاسوب،وانشغال المختبر لمادة الحاسوب من قبل معلم الحاسوب المختص طوال الأسبوع، وبالتالي لا تتاح الفرصة لمعلم التاريخ من استخدام الحاسوب كوسيلة في تدريس المنهاج، بالإضافة لذلك لا يتوفر للمعلم البرمجيات التعليمية المناسبة لمنهاج التاريخ، قلة عدد الأجهزة والملحقات الخاصة بتا، قدم بعض الأجهزة وعطلها وحاجتها للصيانة ،جميع هذه المعوقات تدفع المعلم إلى تقديم المادة الدراسية،بالطريقة التقليدية وعدم الانشغال بأعباء أخرى، لذلك يجب على مدير المدرسة متابعة هذه المعوقات وإيجاد الحل لها من خلال الاتصال بالجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم ،لتوفير الأجهزة وعمل صيانة دورية لها ، بالإضافة إلى ذلك يجب على مدراء المدارس تشجيع المعلمين والطلبة على إنتاج البرمجيات التعليمية الخاصة بمنهاج التاريخ، وعمل جدول منظم لجميع المدرسين خلال الأسبوع لاستخدام الحاسوب حسب التخصص، لذلك لابد من عقد الدورات التدريبية لمديري المدارس لتوضيح أهمية وضرورة تفعيل الحاسوب في التدريس، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الريماوي،2011) (الشديفات،2008) (البريزات2008) (العساف،2007) (الخطيب،2006).

4 – المعلمين:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	إلزامية المعلم بتغطية المنهاج الدراسي في وقت زمني محدد	4.11	.887	شديدة
9	2	زيادة نصاب المعلمين من الحصص	3.83	1.028	شديدة
3	3	ضيق الوقت المتاح للمعلم لالتحاقه بدورات تدريبية مثل icdl و Intel	3.50	1.159	شديدة
7	4	إلزام المعلم بأعمال إدارية ونشاطية غير العبء الدراسي	3.39	1.103	متوسطة
11	5	اعتماد المعلم على أسلوب التلقين في الموقف التعليمي	3.36	.961	متوسطة
2	6	غياب التنسيق بين المعلم وقيم المختبر لمساعدته في تجهيز الحصة الدراسية	3.28	1.059	متوسطة
1	7	قلة الاتصال الفعال بين معلمي مادة التاريخ للاستفادة من خبراتهم التعليمية خاصة في مجال إدخال الحاسوب في التعليم	3.25	1.180	متوسطة
4	8	مواجهة المعلم لقرارات وإجراءات إدارية تعيق استخدامه للحاسوب في التعليم	3.22	.959	متوسطة
5	9	اعتقاد المعلم بأن استخدام الحاسوب في التعليم يشتت انتباه الطلبة عن مادة الكتاب	3.08	1.105	متوسطة
13	10	مقاومة بعض المعلمين للتغيرات والمستجدات التربوية الحديثة مثل إدخال الحاسوب في التعليم	2.97	1.055	متوسطة
12	11	اعتقاد المعلم بأن استخدام الحاسوب في التعليم يؤثر سلبا على العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة	2.81	1.167	متوسطة
8	12	ضعف سيطرة المعلم على الطلبة في مختبر الحاسوب	2.75	1.052	متوسطة
10	13	ضعف خبرة المعلم في استخدام الحاسوب	2.72	1.085	متوسطة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلط قد تراوحت مابين (2.72– 4.11) حيث جاءت الفقرةرقم (6) والتي تنص على"إلزامية المعلم بتغطية المنهاج الدراسي في وقت زمني محدد " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.11)يليها الفقرة رقم (9) ونصها" زيادة نصاب المعلمين من الحصص "وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)،بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها"ضعف خبرة المعلم في استخدام الحاسوب"بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.72). في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المجال والتي تم التوصل إليها،يمكن القول أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين والتي تقلل من استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ من وجهة نظر المعلمين، جاءت بالمرتبة الأخيرة من حيت شدتها وبدرجة متوسطة مقارنة مع المعوقات ككل،وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في إعداد المعلمين وتدريبهم،وتشجيعهم على الاشتراك في الدورات المجانية التي تقدمها لهم دون النظر إلى خبراتهم في قيادة الحاسوب مثل دورة (icdl) ودورة التعليم للمستقبل(Intel) بحيث يحصل المعلم الذي يجتاز هذه الدورات على حافز مادي،وعلى الترقية،والرتبة الأكاديمية الأعلى،وتعزى الباحثة وجود معوقات لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في مجال المعلمين لاعتقاد معلمي التاريخ إن الكتاب المدرسي هو محور العملية التعليمية،وانه ملزم بتغطية المنهاج المدرسي حسب الخطة الفصلية،وان استخدامه الحاسوب كوسيلة تعليمية

قد يكون على حساب تغطية المنهاج المقرر، وقد يعود ذلك إلى تفضيل بعض المعلمين الأساليب القديمة في التدريس، والتي لا تتطلب الكثير من الوقت والجهد، والتي تعتمد على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى الأعباء الإدارية والنشاطية التي يطلب من المعلم القيام بتا، مع نصاب الحصص المخصص له لإعطاء المنهاج، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(الريماوي،2011)(الشديفات،2008)(البريزات،2008)(العساف،2007) وتختلف مع نتائج دراسة(الخطيب،2006).

نتائج السؤال الثاني:ما هي الحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلفقرات الحلول المقترحة لتحسين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا ورتبت الحلول تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الحلول المقترحة لتحسين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين في قصبة السلت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	توفير جهاز حاسوب لكل صف تحت إشراف المعلم	4.36	.798	كبيرة
2	ربط مختبرات الحاسوب بشبكة الانترنت لخدمة المعلمين والطلبة	4.36	.723	كبيرة
3	حوسبة منهاج التاريخ لكافة صفوف هذه المرحلة العمرية	4.33	.717	كبيرة
4	تجهيز مختبرات الحاسوب من حيث الأجهزة وصيانتها ونوعيتها	4.28	.741	كبيرة
5	إيلاء مادة التاريخ أهمية كغيرها من المواد سواء من قبل المعلم والطلبة	4.19	.786	كبيرة
6	إدارة الوقت أثناء استخدام الحاسوب في العملية التعليمية	4.11	.747	كبيرة
7	عقد ندوات مدرسية للطلبة وأولياء الأمور لبيان أهمية استخدام الحاسوب في تعليم منهاج التاريخ ودوره في حفظ التراث الثقافي بحيث ينعكس هذا إيجابيا على العملية التعليمية	4.11	.979	كبيرة
8	إعداد جدول زمني يتعلق بتنظيم أدوار معلمي جميع المواد في مختبر الحاسوب من خلال الأسبوع	4.08	.692	كبيرة
9	التنويع الدائم في طرائق وأساليب استخدام الحاسوب بشكل يضفي الإثارة والتشويق على العملية التعليمية التعلمية	4.08	.770	كبيرة
10	التنسيق بين المعلم وقيم المختبر للإعداد للحصة	4.03	.696	كبيرة
11	ربط عملية التقويم للطلبة والمعلمين باستخدامهم الفعال للحاسوب في التعليم	3.97	.810	كبيرة
12	تدريب المعلمين على فنيات استخدام الحاسوب في التعليم إلى جانب تفعيل ما يأخذه من دورات حاسوب intelو icdl	3.89	.887	كبيرة
13	متابعة المشرف والإدارة المدرسية لمدى استخدام المعلم للحاسوب في تعليم منهاج التاريخ	3.75	1.156	كبيرة
14	إضفاء المعززات والحوافز أثناء استخدام الحاسوب على الموقف التعليمي	3.72	1.003	كبيرة
15	زيادة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ خلال الأسبوع بشكل يتيح توفر الوقت الكافي للمعلم لاستخدام الحاسوب	3.56	1.027	كبيرة
	المقترحات ككل	4.06	.336	كبيرة

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.56– 4.36)، حيث جاءت الفقرتان رقم (1,2) ونصهما"توفير جهاز حاسوب لكل صف تحت إشراف المعلم" و"ربط مختبرات الحاسوب بشبكة الانترنت لخدمة المعلمين والطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.36)،بينما جاءت الفقرة رقم(14) ونصها" إضفاء المعززات والحوافز أثناء استخدام الحاسوب على الموقف التعليمي" في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ(3.72)،يليها الفقرة رقم (15) ونصها"زيادة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ خلال الأسبوع بشكل يتيح توفر الوقت الكافي للمعلم لاستخدام الحاسوب" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56) وقد بلغ المتوسط الحسابي للمقترحات ككل(4.06) وتبين النتائج أن نسب المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول الحلول المقترحة لتطوير وتحسين استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ كانت عالية وبدرجة كبيرة من الأهمية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنّ جميعها مهمة وبدرجة كبيرة بالنسبة لمعلمي منهاج التاريخ وإن أخذها بعين الاعتبار للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية أصبح ضرورة ملحة للقدرة على مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي على المستويين المحلي والعالمي بشكل عام والتطورات التربوية بشكل خاص وانطلاقا من الدور الأساسي والفعال للمؤسسات التعليمية خاصة المدارس في تحسين عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة و الرقى بها وبالمجتمع المحلي ذلك ان الاهتمام بالتعليم يعد من أسباب النهوض بالمجتمعات وبقاؤها.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير(الجنس) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الجنس في تقدير معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ كما هو في الجدول رقم (11).

جدول(11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلبة	ذكر	17	3.69	.372	.948	34	.350
	أنثى	19	3.50	.734			
المعلمين	ذكر	17	3.52	.373	3.226	34	.003
	أنثى	19	3.01	.545			
الحاسوب	ذكر	17	3.46	.571	-.016	34	.987
	أنثى	19	3.47	.814			
المنهاج المقرر	ذكر	17	3.89	.372	2.397	34	.022
	أنثى	19	3.50	.575			
المعوقات ككل	ذكر	17	3.62	.293	2.063	34	.047
	أنثى	19	3.33	.507			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية(α= 0.05) تعزى لأثر الجنس،حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة حسب متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات التي تشكل عائقا وفي المعوقات ككل وجاءت الفروق لصالح

الذكور باستثناء مجال الطلبة والحاسوب،لايوجد فيها فرق دال إحصائيا، حيث بلغت قيمة (ت) لمجال المنهاج المقرر بلغت(2.397)بدلالة إحصائية(.022) ولمجال المعلمين بلغت(3.226)بدلالة إحصائية(.003) ولمجال الحاسوب بلغت(.016)بدلالة إحصائية(.987) لمجال الطلبة (.948)بدلالة إحصائية (.350) وللمعوقات ككل بلغت (2.063)بدلالة إحصائية (.047) وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الكوادر البشرية من كلا الجنسين يختلفون من حيث الخصائص والقدرات والمهارات والمعارف والآراء والأفكار ويختلفون في الاتجاهات والرغبات والميول حيث يلاحظ أن تأثر الجنسين برز في مجال المعلمين ذاتهم ومجال المنهاج مما يثبت إن هنالك علاقة واضحة بين الجنس و المعوقات وطبيعة تصرف كل منهم في الموقف التعليمي بأسلوب مختلف ومنهجية متأثرة بأفكار ومعتقدات المعلم أو المعلمة وبالتالي كل ذلك ينعكس على توجهات المعلمين من الجنسين نحو عملية التعليم ونشاطهم وتفاعلهم في المواقف التعليمية بأسلوب وطريقة يكون فيها الطالب محور عميلة التعليم والمعلم المنظم المرشد للطالب فقط حسب التوجهات التربوية الحديثة،بالإضافة إلى إن هناك جهد ذاتي يبذل من قبل البعض من المعلمين نحو تطوير وتنمية ذاتهم خاصة في ظل التطور التقني والتكنولوجي وإدخاله إلى العملية التعليمية إلى جانب المهارات والمعارف التي يمتلكها المعلم ويستفيد منها في العملية التعليمية ويفعلها في الموقف التعليمي ويفيد بها طلبته وهذا يدل حلى الاختلاف بين الجنسين وحتى الجنس الواحد ونحن لاحظنا الذكور يتأثرون بتلك المعوقات أكثر من الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب(2006) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشديفات،2008) (والريماوي،2007)

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير(سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر سنوات الخبرة في تقدير معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ كما هو في الجدول رقم (12).

جدول (12)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الخبرة

	الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلبة	اقل من 10 سنوات	16	3.61	.450	.203	34	.840
	10سنوات فأكثر	20	3.57	.696			
المعلمين	اقل من 10 سنوات	16	3.35	.503	.998	34	.325
	10سنوات فأكثر	20	3.17	.553			
الحاسوب	اقل من 10 سنوات	16	3.52	.609	.441	34	.662
	10سنوات فأكثر	20	3.42	.777			
المنهاج المقرر	اقل من 10 سنوات	16	3.76	.534	.769	34	.447
	10سنوات فأكثر	20	3.62	.518			
المعوقات ككل	اقل من10 سنوات	16	3.53	.376	.784	34	.438
	10سنوات فأكثر	20	3.41	.487			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الخبرة، حيث أظهرت نتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة حسب الخبرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05)تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات التي تشكل عائقا وفي المعوقات ككل،حيث بلغت قيمة (ت) لمجال الطلبة (.203)بدلالة إحصائية (.840) ولمجال المعلمين بلغت(.998) بدلالة إحصائية(.325) ولمجال الحاسوب بلغت(.441)بدلالة إحصائية(.662) ولمجال المنهاج المقرر بلغت(.769) بدلالة إحصائية(.447) وللمعوقات ككل بلغت (.784) بدلالة إحصائية (.438)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع المعلمين من متعددي سنوات الخبرة يواجهون نفس المعوقات ومن خلال النظر للمتوسطات الحسابية نجد أنها جاءت بدرجة شديدة على الأغلب والسبب في ذلك ربما يعود لطبيعة المعوقات التي يواجهها المعلمين سواء المتعلق منها بالمنهاج نفسه أو الحاسوب أو الطلبة أو المعلمين ويتأثرون بها مثل عدم توفر الأجهزة الحاسوبية ضعف المعرفة الحاسوبية لدى المعلمين أو عدم القدرة على استخدامه وكثرة الأعباء الإدارية والمنهاج المطلوب من المعلم تغطيته أي الاهتمام بالكم على حساب النوع وهذا يشير إلى أن الخبرة ليس لها علاقة بالمعوقات التي يواجهها المعلمين لدى استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية فاعلة في تدريس منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا وان المعوقات تتعلق بالمعلم وكفاءته وسماته وسلوكياته عي مهنته التدريسية مهما اختلف سنوات خدمتهم أو خبرتهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الشديفات،2008) وتختلف مع دراسة (الخطيب،2006) التي أكدت وجود فروق لذوي الخبرة الأكثر.

نتائج السؤال الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط حسب متغير(عدد الحصص)؟.للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)لأثر الحصص في تقدير معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ كما هو في الجدول رقم (13).

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر عدد الحصص

	عدد الحصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الطلبة	اقل من 15	6	3.26	.804	-1.542	34	.132
	15حصة فأكثر	30	3.66	.532			
المعلمين	اقل من 15	6	3.35	.458	.469	34	.642
	15حصة فأكثر	30	3.23	.550			
الحاسوب	اقل من 15	6	3.63	.758	.607	34	.548
	15حصة فأكثر	30	3.43	.697			
المنهاج المقرر	اقل من 15	6	3.83	.350	.757	34	.454
	15حصة فأكثر	30	3.66	.550			
المعوقات ككل	اقل من 15	6	3.46	.335	-.044	34	.965
	15حصة فأكثر	30	3.46	.462			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر عدد الحصص حيثأظهرت نتائج اختبار (ت) لإجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة حسب عدد الحصص عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر عدد الحصص في جميع المجالات التي تشكل عائقا وفي المعوقات ككل،حيث بلغت قيمة (ت) لمجال الطلبة (1.542) بدلالة إحصائية (.132)ولمجال المعلمين بلغت(.469) بدلالة إحصائية(.642) ولمجال الحاسوب بلغت(.607)بدلالة إحصائية(.548) ولمجال المنهاج المقرر بلغت(.757)بدلالة إحصائية(.454)وللمعوقات ككل بلغت (.044)دلالة إحصائية (.965)، وهذا يشير إلى أن عدد الحصص ليس له علاقة بالمعوقات فالمتوسطات الحسابية جاءت بنسب متقاربة وبدرجة متوسطة بين المعلمين فجميعهم سواء ممن هم حصصهم فوق الخمسة عشرة حصة أو دونها جميعهم يواجهون نفس المعوقات في المجالات المختلفة ،وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن طبيعة المنهاج المقرر ومدى ملائمة مواضيعه الدراسية للمتعلم ومدى جاهزية البيئة التعليمية خاصة مختبرات الحاسوب وكفاءة المعلم المهارية والمعرفية ونسبة الأعباء الإدارية والتدريسية المكلف بتا المعلم وخاصة تلك التي يركز عليها المشرف التربوي في مجال تغطية المنهاج الدراسي هي في المقدمة، والأصل إن يركز الجميع على الجودة والنوعية فكرة الجودة والنوعية وليس الكم بمعنى إعطاء حصة بأسلوب متطور فعال يأتي بمخرجات نوعية وذات جودة أفضل من إعطاء ثلاث حصص أسبوعيا على سبيل المثال بأسلوب تقليدي والطالب فيها سلبي وهنا مخرجاتها كمية بالدرجة الأولى منها تغطية المنهاج وتعداد صفحات لا أكثر ولا أقل، المهم هنا انه كيف يحسن المعلم الجيد استغلال هذه الحصص وإعطاءها بأسلوب فعال لصالح الطالب ،وتجعله في كل حصة دراسية متطورا، ناميا بشكل، أفضل مما سبق.

5-الخلاصة:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ ذات تأثير بدرجات شدة مختلفة تراوحت بين الدرجة الشديدة والمتوسطة حيث كان مجال المنهاج المقرر الأكثر شدة حيث بلغ المتوسط الحسابي له(3.69%)،يليه مجال الطلبة بمتوسط حسابي بلغ(3.59%)، يليه مجال الحاسوب وبمتوسط حسابي بلغ(3.47%)، يليه مجال المعلمين و بمتوسط حسابي بلغ(3.25%) أما المتوسط الحسابي للمعوقات ككل بلغ(3.46%) وحسب معايير الحكم المعتمدة للدرجات فان مجال المنهاج المقرر ومجال الطلبة ومجال الحاسوب تشكل عائقاً بدرجة شديدة ،أما مجال المعلمين فأنه يشكل عائقا بدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن أعلى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال المنهاج المقرر كالتالي:

1- عدم حوسبة منهاج التاريخ لهذه المرحلة،بمتوسط حسابي بلغ (4%) وبدرجة شديدة.

2- تركيز المنهاج على المعلومات والحقائق دون المهارات الأدائية،بمتوسط حسابي بلغ (3,94%) وبدرجة شديدة.

أظهرت النتائج أن أدنى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال المنهاج المقرر كالتالي:

1- عدم ملائمة محتوى المنهاج لمستوى الطلبة من حيث الصعوبات والسهولة، بمتوسط حسابي بلغ (3,44%) وبدرجة شديدة.

2- قلة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ، بمتوسط حسابي بلغ (3,42%) وبدرجة شديدة .

أظهرت النتائج أن أعلى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال الطلبة كالتالي:

1- تركيز اهتمام الطالب على تحصيل العلامة وليس المعرفة، بمتوسط حسابي بلغ (4,17%) وبدرجة شديدة.
2- يعتمد منهاج التاريخ على الحفظ، بمتوسط حسابي بلغ (3,97%) وبدرجة شديدة.
3- شعور الطلبة بالملل لطول اليوم الدراسي ، بمتوسط حسابي بلغ (3,86%) وبدرجة شديدة.

أظهرت النتائج أن أدنى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال الطلبة كالتالي:

1- منع الطلبة من استخدام الانترنت من قبل الإدارة المدرسية، بمتوسط حسابي بلغ (3%) وبدرجة متوسطة.
2- انخفاض دافعية الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تعلم المادة الدراسية، بمتوسط حسابي بلغ (2,72%) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن أعلى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال الحاسوب كالتالي:

1- عدم وجود جدول خاص للمعلمين الراغبين باستخدام مختبر الحاسوب، بمتوسط حسابي بلغ (3,72%) وبدرجة شديدة.
2- عدم توافر برمجيات تعليمية مناسبة لتعليم منهاج التاريخ، بمتوسط حسابي بلغ (3,72%) وبدرجة شديدة.

أظهرت النتائج أن أدنى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال الحاسوب كالتالي:

1- قدم نوعية أجهزة الحاسوب وبالتالي بطئ سرعتها ،بمتوسط حسابي بلغ (3,25%) وبدرجة متوسطة.
2- عدم جاهزية مختبر الحاسوب، بمتوسط حسابي بلغ (3,17%) وبدرجة متوسطة.

أظهرت النتائج أن أعلى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال المعلمين كالتالي:

1- إلزامية المعلم بتغطية المنهاج الدراسي في وقت زمني محدد (الكم على سحاب النوع).
2- زيادة نصاب المعلمين من الحصص.
3- ضيق الوقت المتاح للمعلم لالتحاقه بدورات تدريبية مثل icdl و Intel .

أظهرت النتائج أن أعلى نسب في المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة حول معوقاتاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ حسب مجال المعلمين كالتالي:

1- اعتقاد المعلم بأن استخدام الحاسوب في التعليم يؤثر سلبا على العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة.
2- ضعف سيطرة المعلم على الطلبة في مختبر الحاسوب.
3- ضعف خبرة المعلم في استخدام الحاسوب.

-التوصيات:

- حوسبة منهاج التاريخ وتحميله على البوابة الالكترونية ،كما في المناهج الأخرى،مثل منهاج اللغة العربية الفيزياء، الرياضيات
- زيادة عدد الحصص المخصصة لمنهاج التاريخ خلال الأسبوع بشكل يتيح توفر الوقت الكافي لاستخدام الحاسوب.
- زيادة عدد أجهزة الحاسوب في المدارس ،وتوفير البرمجيات التعليمية المناسبة.
- تقديم حوافز مادية للمعلم الذي يفعل الوسائل التعليمية الحديثة خاصة الحاسوب في عملية التدريس.

– إتاحة الفرصة لمعلمي التاريخ للالتحاق بدورات تدريبية محلية ودولية ومؤتمرات تربوية وتوفير كافة الفرص التي تمكن المعلم من الإطلاع على المستجدات التربوية الحديثة والاستفادة منها.

– تخفيض أنصبة المعلمين من الأعباء والنشاطات الإدارية بشكل يتيح لهم القيام بأدوارهم كأشخاص فاعلين في العملية التعليمية.

–إشراك المعلمين في تأليف المناهج التعليمية ذلك أنهم هم الأشخاص الذين يتعاملون معه ويدركون حاجات طلبتهم واهتماماتهم وأولويات الأهداف التربوية والزمن والجهد الذي يحتاجه المنهاج لتحقيق الهداف المنشودة كماً ونوعاً.

المقترحات والدراسات المستقبلية:

– في مجال الدراسات المستقبلية توصي الباحثة بإجراء بحوث حول العلاقة بين استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية والتحصيل الدراسي،والدافعية.

– إجراء بحوث ودراسات أخرى تتناول معوقات استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس منهاج التاريخ والمناهج الأخرى في مديريات أخرى تابعة لوزارة التربية والتعليم.

– إجراء دراسات أخرى مشابهة لهذه الدراسة على عينة اكبر من المعلمين ولفترة زمنية أطول مما يزيد من إمكانية تعميم نتائجها.

– إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية التي تبحث في معوقات استخدام الحاسوب على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية.

الإحالات والمراجع:

البريزات، صهيب (2008). *صعوبات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الرسمية الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. لجامعة الأردنية:عمان، الأردن.

الخطيب،لطفي (2006)، معوقات استخدام الحاسوب في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. *مجلة جامعة الملك سعود*. المجلد 19، العلوم التربوية والإسلامية2.

الخطيب، محمد (2005). *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية*: الأردن.

الريماوي،صوفيا(2007). *الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقاته استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بيرزيت: فلسطين.

العجمي،جابر (2004). *معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في محافظة الخبر في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية. الأردن.

العساف، حمزة (2007). *تقصي مجالات استخدام الحاسوب في التدريس الصفي ومعوقاته في مدارس المرحلة الأساسية العليا لمديرية عمان الثانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

العواملة،ختام(2009). *تقويم استخدام الحاسوب في التدريس كما يدركه المديرون والمعلمون والطلبة في مدارس محافظة البلقاء الثانوية وتطوير نموذج لاستخدامه بشكل فعال*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

قطامي، يوسف(2005). *نظريات التعلم والتعليم*. ط1: الأردن.

Forgasz,H,2003.*Teachers and computer use for secondary mathematics teaching :ecoureging and inhibiting factors Monash university* .www.aare .edu.\oupup\ for 04866 . pdf

Lai, ch-ch&Kritsonis,w.(2006),TheAdvantages and Disadvatages of Computer Technology in Second language Acquisition,National *Journal for Publishing and Mentoring* Doctoral Student Research ,Vol 3, No 1.

Norton,s, McRobbie,c&.Cooper,c.(2000),Exploring Secondary Mathematics Teachers Using Computers in Their Theaching:Five Case Studies.*Journal of Research on Computer* in Education,Vol 33,No 1,pp87-109.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

العليمات، عبير راشد(2020). معوقات استخدام الحاسوب في تدريس منهاج التاريخ لطلبة المرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لتحسين استخدامه. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 14-38.

دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم)

The role of the school environment in reinforcement psychological happiness among secondary school students (A Field Study in Schools of Khartoum State)

محمد محمد نور أحمد الطيب*

جامعة الجوف (السعودية) mnourt@gmail.com

تاريخ الاستلام: 27-10-2019 تاريخ القبول: 18-03-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدفت هذه الدارسة إلى معرفة دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم للعام الدراسي 2019/2018، وقد تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة الطبقية العشوائية، استخدم الباحث مقياس البيئة المدرسية (من إعداد الباحث) ومقياس السعادة النفسية الذي قام بإعداده Rosemary A Abbott (2006) وتمت ترجمته بواسطة الدكتورة سمية الجمال، وذلك بعد التحقق من الصدق والثبات عليهما، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توفر معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود بُعدين من أبعاد البيئة المدرسية لهما القدرة على التنبؤ بالسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وهما بُعد البيئة الاجتماعية وبُعد البيئة الترويحية. كما قدمت الدراسة التوصيات لتحسين البيئة المدرسية وزيادة مستوى السعادة النفسية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: البيئة المدرسية؛السعادة النفسية؛التعزيز.

Abstract: The study aimed to know the role of the school environment in promoting psychological happiness in high school students, as well as the possibility of predicting psychological happiness through the dimensions of the school environment, the researcher used the descriptive analytical curriculum, the sample of the study (300) male and female for the academic year 2018/2019, the sample of the study was selected by random class sample, the researcher used the school environment scale (prepared by the researcher) and the psychological happiness scale prepared by Rosemary A Abbott (2006) and translated by Dr. Somaya Al-Jamal, the results of the study found that the level of availability of school environment standards in local schools in Khartoum came at a high level, as the results showed the existence of two dimensions of the school environment that have the ability to predict the psychological happiness, the social and recreational environment dimension.

Keywords: School environment, psychological happiness, reinforcement.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

يعتبر التعليم في أساسه علاقة بين المعلم والمتعلم وعلاقة بين المتعلم ومواد الدراسة وعلاقة بين المتعلم والبيئة التي تحتويها المدرسة، ولن تتوفر هذه العلاقات إلا إذا ساد المدرسة روح من السعادة والمودة والحب بدلاً من أن يسودها الكراهية والتنافر بين مكوناتها. فالبيئة مفهوم شامل لكل ما يحيط بالإنسان من أشياء تؤثر فيه ويتأثر بها، حيث تشتمل البيئة على الجوانب المادية (من مبانٍ وتجهيزات وأدوات)، والفكرية بكل ما فيها من علم وثقافة وتتضمن أيضاً الجوانب النفسية والاجتماعية بكل ما فيها من انفعالات وعواطف وسلوكيات وعلاقات ومواقف وأدوار اجتماعية مختلفة.

إن العلاقة بين الفرد والبيئة علاقة متبادلة حيث يؤثر كل منهما في الآخر، فمن خلال محاولات الفرد إشباع حاجاته يتفاعل مع السياق البيئي، كذلك تستثير البيئة لدى الفرد استجابات انفعالية فيتعلم كيف يتوافق معها وبذلك تتكون البيئة النفسية للفرد.

فالجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلاميذ وما يحتويه من حب وتعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم، وبين معلميهم وإدارة المدرسة، مما يسهم في تحقيق الرضا والصحة النفسية لهم (محمد،2012).

وتدل العديد من الدراسات على أن بيئة الفرد قد توفر له العديد من مصادر السعادة إلا أن هذا الفرد قد لا يستمتع بما توفره البيئة الخارجية من مصادر مبهجة، ويُعزى ذلك إلى السمات السلبية اللاتوافقية، وإلى أنماط التفكير السلبي وما يمارسه الفرد من تحكمات لا عقلانية تسبب له العديد من المضايقات والمتاعب، بما يفسد استمتاعه بالحياة ورضاه عنها(Tkach,&Lyubomirsky, 2006).

أحتل مفهوم السعادة النفسية مكانة بارزة في تاريخ الفكر الإنساني باعتباره المفهوم الرئيس في علم النفس الإيجابي وذلك لارتباطه بالتفاؤل والحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة. فمن وجهة نظر علماء النفس تعتبر السعادة مؤشراً هاماً من مؤشرات الصحة النفسية، وأن الشعور بالسعادة عنصر أساسي لحياة نفسية وجسدية وصحية، وأن الأشخاص السعداء أقل عرضة للمشاكل الأسرية والأمراض وبالتالي فهم أكثر قابلية ليعيشوا حياة فعالة أكثر من غيرهم(Carruther& Hood, 2004).

ويعد مفهوم السعادة النفسية المفهوم المحوري في علم النفس الإيجابي لما له من مكانة بارزة في تاريخ الفكر، الإنساني ويسعى الجميع في الثقافات المختلفة إلى السعادة بوصفها هدفاً أسمى للحياة لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وجودة الحياة وتحقيق الذات(معشي، 2016).

ووفقا لنتائج الأبحاث، فإن الشعور بالسعادة في حقيقته مفهوم عالمي المغزى والمضمون. وله أهمية متماثلة عند جميع المجتمعات، بدءا بأكثر المجتمعات تقدما إلى أكثرها بدائية. ويرى الباحثون أن الفروق في اللغة والثقافة، لا تؤثر على الطبيعة العالمية للشعور بالسعادة، بوصفه غاية قصوى للإنسان في كل مكان. وقد كشفت الأبحاث عن أن أسباب الشعور بالسعادة، تبدو متماثلة لدى مختلف المجتمعات والثقافات، ولجميع الأعمار بصرف النظر عن المكان الذي يعيشون فيه(معمرية، 2016)، لذلك تبقى السعادة النفسية مجالاً أكثر قرباً للممارسة النفسية التحليلية ولغلبة الطابع الشخصي عليها وتلونها بخصوصيات الأفراد، وتأثرها بكثير من العوامل الداخلية والخارجية.

وفي هذه الدراسة يحاول الباحث التعرف على علاقة البيئة المدرسية بالسعادة النفسية، ومعرفة هل يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال البيئة المدرسية.

1.1-إشكالية الدراسة:

تلعب البيئة المدرسية الدور الأعظم في حياة كل فرد داخل المدرسة حيث أن الطالب يحتاج إلى أن يكون لدية قدر كافي من الاستقرار النفسي والاجتماعي المدرسي كي يؤدي دوره الفعّال ويحقق الهدف من العملية التعليمية، وتحقيق الاستقرار النفسي داخل المدرسة يجب أن تحققه المدرسة لطلابها وإن لم تحقق ذلك فقد تفقد المدرسة دور من أهم أدوارها المناط بها.

فقد تسهم البيئة المدرسية وما تحتويه من أنشطة تعليمية واجتماعية وغيرها من الأنشطة الجماعية في تحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ، وذلك من خلال ممارستهم لمثل هذه الأنشطة وغيرها من الأنشطة التي تنمي التفاعل والسلوك الاجتماعي السوي لديهم، وفي إكسابهم المهارات الاجتماعية والشخصية والإدراكية واللغوية، والتي بدورها تسهم في إضافة جو من البهجة والسرور في نفوس ممارسيها، مما يساعد في نجاح مستقبلهم الشخصي والتربوي(Izquierdo, Fatigante،Salk, 2010).

كما أن السعادة النفسية والرضا التي يعيشها الطالب ما هي إلا نتيجة لتفاعل البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة من الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلاب أنفسهم، فالبيئة النفسية والاجتماعية هي تلك البيئة التي تهيئ الفرصة الكافية للطلاب للنجاح في التوافق الداخلي بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة وفي التوافق الخارجي في علاقاتهم ببيئتهم المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص، وإن عدم الراحة النفسية يحول حياة الفرد داخل المدرسة إلى جحيم في جميع جوانبها، ومن أمثلة ذلك القلق الشديد والاكتئاب والضجر.

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل العمر أذ تعد مرحلة التغيرات السريعة والانفعالات الشديدة في جميع مظاهر النمو وهي مرحلة المراهقة، أذ أنها تأتي بعد مرحلة الأساس في نظام التعليم السوداني، حيث يكتشف الطلاب مرحلة جديدة تختلف عن المرحلة السابقة، تساهم فيها البيئة المدرسية في تهيئة الطلاب من كل النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية للمرحلة الجامعية والمراحل اللاحقة، ومن أجل الوصول إلى صحة نفسية ورضا وسعادة بالنسبة لهؤلاء الطلاب، لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية، ومعرفة ما إن كان بالإمكان التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال البيئة المدرسية. كما أن لأهمية دراسة المشكلة، وافتقار البيئة السودانية لمثل هذه الدراسات التي تناولت المتغيرين مع بعضهما البعض.

تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما مدى توفر معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم من وجهة نظر الطلاب؟
2. هل يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية؟

2.1-أهداف الدراسة:

بعض أهداف هذه الدراسة:

1. التعرف على مدى توفر معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم من وجهة نظر الطلاب؟
2. التعرف على القدرة التنبؤية للسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية؟
3. إيجاد توصيات ومقترحات تساهم في تعزيز السعادة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم.

3.1-أهمية الدراسة:

1. تمثل الاهتمام بالجوانب النفسية والروحية من البيئة المدرسية تجاه الطلاب.
2. قلة الدراسات التي تناولت المتغيرين مع بعضهما البعض في المجتمع السوداني في حدود علم الباحث.

3. بتحقيق السعادة النفسية في البيئة المدرسية نستطيع تحقيق مستوى عالي من التماسك والترابط الاجتماعي داخل المدرسة.

4. الاستفادة من بعض معلومات ونتائج الدراسة في مساعدة المهتمين في التعليم والإدارات المدرسية على تعزيز جوانب السعادة النفسية للطلاب.

5. إبراز دور البيئة المدرسية في تحقيق الصحة النفسية للطلاب.

4.1-حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018-2019م.

الحدود المكانية: عينه من طلاب المرحلة الثانوية (محلية الخرطوم) ولاية الخرطوم.

5.1-مصطلحات الدراسة:

البيئة المدرسية:

عرفتها الشلتي (2011) بأنها "الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها، ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة وإعداد الأجيال وتربية الأجسام والعقول والقيم كما تعد عنواناً للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية.

وعرفها الهنداوي (2009) بأنها: "نوع من التفاعل الذي يحدث بين المدرسين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين الإدارة المدرسية والمدرسين، وبين الإدارة والتلاميذ.

ويعرفها Holy&Mislkel (2005) بأنها: " مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة عن أخرى وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها".

التعريف الإجرائي: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في مقياس البيئة المدرسية والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (البيئة الجغرافية، البيئة الأكاديمية، البيئة الاجتماعية، البيئة الترويحية).

السعادة النفسية:

يعرفها الشاوي والسلمي (2017) بأنها: "حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية تتضمن الشعور بالرضا والمتعة والتفاؤل والأمل والإحساس بالقدرة على التأثر في الأحداث بشكل إيجابي.

كما يعرفها روبن (2010) بأنها: "شعور الفرد بالفرد نتيجة علاقاته مع الآخرين والتمتع بروابط اجتماعية قوية تجعله أكثر قابلية للاستمتاع بالحياة وتساعده على الشعور بهويته وتقديره لذاته.

التعريف الإجرائي: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في مقياس السعادة النفسية، والذي يتضمن ستة أبعاد بواقع (7) فقرات لكل بُعد من الأبعاد وهي (الاستقلالية، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات).

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2-الإطار النظري للدراسة:

1.1.2-البيئة المدرسية:

تلعب البيئة دوراً هاماً في تشكيل شخصية الإنسان، سواء كانت هذه البيئة جغرافية أو اجتماعية، وما تحتويه هذه البيئة الاجتماعية من الأسرة والمدرسة ودور العبادة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام، وتبدأ البيئة تأثيرها في شخصية الفرد بعد فترة الحمل وبيئة الرحم ثم الأسرة والمدرسة، وعند الحديث عن البيئة المدرسية؛ فإننا لا نقصد هنا البيئة المادية للمدرسة فحسب، بل نقصد الحدود المادية للمدرسة وما تحتويه من مباني وتجهيزات

ووسائل وأدوات وكتب دراسية، ومعامل وأجهزة، ومعلمين وموظفين، وعمال، وأنشطة أكاديمية واجتماعية وترفيهية ورياضية.

فالبيئة المدرسية تساهم في تشكيل شخصية التلميذ وسلوكياته، حيث إنها لا تكتفي بالجانب الأكاديمي فقط بل تتعداه إلى أبعد من ذلك، فهي تهتم بالجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والصحية وشتى الجوانب المحيطة بالتلميذ، وكما نعلم فإن البيئة المدرسية تتضمن نواحي مادية من حيث المباني والتجهيزات والأدوات التعليمية والمعامل والملاعب وغيرها من التجهيزات المادية، كما تتضمن نواحي اجتماعية كعلاقة المعلمين وإدارة المدرسة بالتلاميذ وتقبلهم لهم، وعلاقة التلاميذ بعضهم البعض، هذا بالإضافة إلى الجانب الأكاديمي الذي هو أساس من أساسيات المدرسة وما تحتويه من أساليب وطرق تدريس مختلفة، بالإضافة لبعض الجوانب الأخرى الهامة التي لا غنى عنها مثل الجوانب النفسية والترويحية التي تسهم في البناء النفسي للتلاميذ (السيد، 2015).

تؤثر العوامل البيئية تأثيراً كبيراً في تكوين شخصية الفرد، وأن تلك العوامل تؤثر في الجانب النفسي للفرد أكثر من الجانب العضوي له، ويؤكد الأسدي وسعيد (2014) بأنه يوجد ارتباط وثيق الصلة بين تكيف الفرد وتوافقه مع نفسه والمجتمع، ويشير إلى أن توافق الفرد مع بيئته يساعد في تحقيق السعادة والرضا والصحة النفسية(عبد الغفار،2007).

- **عناصر البيئة المدرسية:**

1. البيئة الجغرافية: تشمل البناء المدرسي ومرافقه والتجهيزات والمكتبة والملاعب والحدائق ودور العبادة ودورات المياه ونظافة المدرسة وموقع المدرسة والجو الصحي لها.

يعتبر البناء المدرسي ومرافقه والتجهيزات مدخلاً هاماً من مداخل التربية وعنصراً أساسياً في تحقيق الأهداف المنشودة لذلك أصبح يخضع لمواصفات علمية يحددها المهندسون والتربويون لأنها تلعب دوراً كبيراً في المحافظة على صحة الطالب وتحصيله الدراسي لما يشبعه من ارتياح نفسي يساعده على تلقي العلوم والمعارف، ولما توفره من راحةً كبيرا وشعور بالسعادة وحرية الحركة والعمل والتعاون للعمل الجماعي(الكسواني وآخرون، 2005).

2. البيئة الأكاديمية: تشمل الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والمناهج وأساليب التقويم.

إن للمكتبة المدرسية والكتب والوسائل التعليمية القدرة على المساهمة في تكوين شخصية الطالب المتكاملة عن طريق إثارة العقول وتشجيع النفوس وتقوية الفهم والمهارات الأساسية، وتحقق الدور الاجتماعي للمدرسة وتلبي احتياجات الطلاب النفسية والوجدانية(راشد، 2006).

3. البيئة الاجتماعية: وتشمل إدارة المدرسة والعلاقات الإنسانية والانضباط والنظام والتفاعل الاجتماعي.

يقصد بالبيئة الاجتماعية ذلك المناخ والجو الاجتماعي الذي يسود المدرسة ويطبع الحياة المدرسية كنظام متكامل من السلوكيات وبذلك فهي تعبر عن مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز المدرسة عن غيرها والتي تتمثل في شبكة العلاقات التي تربط بين مختلف عناصرها من إدارة ومدرسين وتلاميذ كل حسب دوره وموقعه في العملية التعليمية والتي تؤدي فعلاً تربوياً.

فالعلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية تعتبر تفهم عميق لقدرات الناس وطاقاتهم وإمكانياتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل هذه العوامل في تحقيق أهداف محددة في جو من الثقة والتفاهم والتعاون والتعاطف والمحبة والود والانتماء برضى وقبول(عطوي، 2014).

4. البيئة الترويحية: وتشمل الأنشطة الرياضية، والفنية، والاجتماعية، والثقافية.

يمثل النشاط المدرسي الترويحي الجانب التقدمي في التربية المعاصرة لأنه يهتم اهتماماً كبيراً بالجوانب اليومية والحياتية للمتعلمين في مختلف مراحل نموهم، إذ يساعد في تنشئه الجيل الصاعد تنشئه تربوية اجتماعيه تجعلهم أعضاء إيجابيين في المجتمع عن طريق التطوير الشامل المتزن لشخصية الفرد، وتعد تلك البرامج الترويحية والنشاطات المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأثرية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية إذ تؤدي إلى تنمية معارفهم وقيمهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة(راشد، 2006).

- **خصائص البيئة المدرسية الجيدة:**

1. أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات.
2. وجود رسالة واضحة للبيئة، تُظهر بجلاء ما تركز عليه المدرسة وما تسعى إلى إنجازه وما تهتم به وتقدره، فيكون للعاملين فيها من إداريين ومعلمين ولطلبتها ولمجتمعها توقعات واضحة عن الأدوار التي عليهم تأديتها.
3. أن تكون بيئة آمنة لا يحس فيها المتعلم بالخوف أو القلق أو التهديد.
4. أن تكون بيئة محفزة على السرور والمرح والابتهاج والسعادة والعلاقات الاجتماعية.
5. أن تكون بيئة ترعى المتعلم وتحرص على تعلمه ونمائه، وتستحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم، وتحاول إشغاله بالتعلم وانهماكه فيه وصبره عليه، وبذل أقصى طاقته لتحصيل العلم والمعرفة.
6. أن تتسم البيئة بالتشاركية ويقصد بذلك أن تكون عملية التعلم فيها عملية تشاركية يسهم فيها المعلمون والطلبة معاً، ويكون دور المعلم فيها دور المرشد وليس دور المُصدر للمعلومات.
7. أن تقوم البيئة على الضبط أو التسيير الذاتي، ومعنى ذلك أن الطلبة في هذه البيئة يتعلمون أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونمائهم.
8. أن يتسم صنع القرار بالمشاركة ولا ينفرد به مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم.
9. إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلميهم داخل الصفوف وخارجها(الحربي، د.ت).

2.1.2-السعادة النفسية:

يندرج الشعور بالسعادة تحت مظلة علم النفس الإيجابي، الذي يدعو إلى أن الإنسان يتوفر على جوانب القوة والضعف، وبهما تتحدد حياته وتسير وتتطور. وأن الخبرات التي تمر بنا تشكل شخصياتنا، وهي تتمتع بجوانب بعضها قابل للتعديل، وبعضها الآخر غير قابل للتعديل. وتتركز جهود علم النفس الإيجابي على إثراء القوى الإنسانية لتعديل هذه الجوانب، لكونها مدخلاً لتحقيق الشعور بالسعادة. وقد آن الأوان لأن يسعى علم النفس لفهم الانفعالات الإيجابية، ويبني جوانب القوة والفضيلة، ويزود الناس بما يساعدهم على أن يجدوا ما يسميه أرسطو "الحياة الطيبة"والشعور بالهناء الشخصي(معمرية، 2016).

تعد السعادة النفسية من المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي والذي تتركز جهوده في إسراء القوى الإنسانية بما يساعد الفرد على تجاوز الصعاب التي تواجهه نتيجة أحداث الحياة، ثم تمكنه من تطوير شخصيته والتخلص مما يشوبها من نقص وضعف، كما يعد الشعور بالسعادة مؤشراً مهماً من مؤشرات التكيف والصحة النفسية والقدرة على التأثير في البيئة، وعدم الشعور بالسعادة قد يعد بمثابة نقطة البداية لكثير من مشكلات صحته النفسية(مرسي، 2000).

- **أقسام السعادة:**

قسم أرسطو السعادة على مذهبه إلى خمس أقسام:

1. أحدهما في صحة البدن ولطف الحواس، ويكون ذلك في اعتدال المزاج أي أن يكون جيد السمع والبصر واللمس.
2. الثاني في الثروة والأعوان وإشباعهما حتى يتسع لأن يضع المال في موضعه ويعمل به سائر الخيرات ويواسي منه أهل الخيرات خاصة والمستحقين عامة ويعمل به كل ما يزيد في فضائله ويستحق المدح والثناء عليه.
3. الثالث أن تحس أحدوثته في الناس، وينشر ذكره بين أهل الفضل فيكون ممدوحاً بينهم ويكثرون الثناء عليه، لما يتصرف فيه من الإحسان والمعروف.
4. الرابع أن يكون منجحاً في الأمور وذلك إذا استتم كلما روى فيه وعزم عليه حتى يصير إلى ما يأمله منه.
5. الخامس أن يكون جيّد الرأي صحيح الفكر سليم الاعتقادات في دينه وغير دينه بريئاً من الخطأ والزلل جيد المشورة في الآراء. فمن اجتمعت له هذه الأقسام كلها فهو السعيد الكامل، ومن حصل له بعضها كان حظه من السعادة بحسب ذلك(الهلالي ولزرق، 2013).

- **مؤشرات السعادة النفسية:**

هنالك عدة عوامل تشير إلى ارتفاع مستوى السعادة النفسية منها:

1. الاستقلالية: تشير إلى قدرة الفرد على اتخاذ القرار، وقدرته على التفكير والتصرف بطريقة معينة وتقييم نفسه وفقاً للمعايير الاجتماعية، أي مدى قدرته على تحديد ذاته وثقته في آرائه الخاصة وضبط تنظيم السلوك الشخصي الداخلي أثناء التفاعل مع الآخرين أي مدى قدرته على تقرير مصيره بنفسه واستقلاله بذاته، وكذلك مدى قدرته على اتخاذ قراراته بنفسه دون الاعتماد على الآخرين.
2. التمكن البيئي: وهو قدرة الفرد على تنظيم الظروف المحيطة به ومدى الاستفادة بطريقة فعالة من هذه الظروف المحيطة به وتوفير البيئة المناسبة والمرونة الشخصية، أي تغيير البيئة وفق ما يراه الفرد ويتناسب معه أي من خلال خبراته الماضية والحاضرة، والكفاية والقدرة على إدارة البيئة والتحكم فيها.
3. التطور الشخصي: وهو قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته وزيادة فاعليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، أي مدى قدرة الفرد على إدراك طاقته والارتقاء بها لكي تتقدم وتتسع باستمرار ليكون مستعداً لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده من الخبرات التي تساهم في مثل هذا التطور، أذ تعتبر الحياة هنا بالنسبة للفرد عمليات مستمرة من التعليم والتغيير والنمو.
4. العلاقات الإيجابية مع الآخرين: وهي قدرة الفرد على إقامة صداقات وعلاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين على أساس من المودة والمحبة والألفة والثقة المتبادلة والمتمثلة في القدرة على التعاطف والتفهم والتأثير والدفء والصداقة والأخذ والعطاء وغيرها من العلاقات الإنسانية، وهذه من أهم عناصر الصحة النفسية لأنها تعد معيار للنضج والتوافق والقدرة على تحقيق الذات وتقاسم الوقت مع الآخرين.
5. الحياة الهادفة: وهي قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي وأن يكون له هدف ورؤية توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه، أي أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية يحمل أهدافاً وأفكاراً توفر له معنى واضح لحياته، وأن أفعاله ذات مغزى وستوجهه نحو مستقبله حتماً، وتجعله مدركاً للغرض من حياته.

6. تقبل الذات: وتشير إلى القدرة على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها جوانب إيجابية وأخرى سلبية أي مدى القدرة على تكوين موقف إيجابي تجاه نفسه أي الاعتراف بقبول جوانب متعددة من النفس كالشعور الإيجابي تجاه الحياة الماضية(Ryff (2008ورد في الجمال، 2013).

- **الاستعدادات للسعادة والشقاء:**

تتكون الاستعدادات للسعادة والشقاء عند الإنسان في مرحلة الطفولة، وتصقل في مرحلة المراهقة من التفاعل بين المعطيات الوراثية وظروف التنشئة الاجتماعية، وتثبت هذه الاستعدادات نسبياً في مرحلة الرشد وما بعدها. فإذا كانت استعدادات الإنسان للسعادة مرتفعة والشقاوة منخفضة كان راشداً سهل العشرة متفائلاً ينظر للجانب المضي في الحياة، وإذا كانت استعداداته للسعادة منخفضة وللشقاوة مرتفعة كان راشداً متشائماً ساخطاً ينظر إلى الجانب المظلم في الحياة، مما يجعله عرضة للأزمات والاضطرابات والتوترات لأسباب بسيطة(مرسي، 2000).

2.2-الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة البيئة المدرسية والسعادة النفسية مع بعض المتغيرات الأخرى، فقد أجرى **عثامنه (2019)** دراسة هدفت للتعرف على دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس في لواء بني عبيد، كما هدفت للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والخبرة والجنس، تكونت عينة الدراسة من (304) معلماً ومعلمة ومديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة (من إعداد الباحثة)، وقد اعتمدت الباحثة في اختيار عينة الدراسة على أسلوب العينة العشوائية الطبقية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن البيئة المدرسية تؤثر بدرجة متوسطة في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس في لواء بني عبيد، كما بينت النتائج كذلك عدم وجود فروق في آراء أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية لهم.

وأضافت **حويدش (2018)** دراسة هدفت إلى للتعرف على علاقة البيئة المدرسية بممارسة العنف لدى تلاميذ مرحلة تعليم المتوسط بولاية المسلية بالجزائر، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك الإتصالي للمشرف والأسلوب التعليمي للأستاذ وجماعة الرفاق بممارسة العنف لدى التلاميذ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة من (57) تلميذ، اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات المنهجية من بينها الملاحظة المقابلة غير المقننة، الاستمارة وذلك بعد إجراء الصدق والثبات عليها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين البيئة المدرسية وممارسة العنف لدى تلاميذ مرحلة تعليم المتوسط، كما دلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين السلوك الإتصالي للمشرف وممارسة العنف، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأسلوب التعليمي للأستاذ وممارسة العنف، كما توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين جماعة الرفاق وممارسة العنف.

قام **موسى (2017)**بدراسة للكشف عن العلاقة بين السعادة النفسية وفاعلية الذات لدى طلاب كلية الزراعة بجامعة البعث، ومعرفة مستوى كل من السعادة وفاعلية الذات لديهم، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس السعادة النفسية ومقياس فاعلية الذات، استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة من طلاب كلية الزراعة، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس السعادة النفسية ومقياس فاعلية الذات، من أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة

ذات دلالة إحصائية بين السعادة النفسية وفاعلية الذات لدى عينة الدراسة، وأن مستوى السعادة النفسية جاء مرتفع، كما أوضحت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير (النوع) وهي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة النفسية تبعاً لمتغير (النوع).

وفي دراسة **عبد القادر (2017)** التي كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة قسم علم النفس كلية التربية بجامعة السودان، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة، تم تطبيق مقياس السعادة النفسية إعداد (Rosemary A Abbott, 2006) تعريب الدكتورة سمية الجمل، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد(Goldberge, 1999) تعريب الدكتور السيد محمد، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين السعادة النفسية والعوامل الكبرى للشخصية،وأن سمة السعادة النفسية لدى طلاب قسم علم النفس تتسم بالارتفاع، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة النفسية تبعاً لمتغير العمر ومتغير الفصل الدراسي.

وجاءت دراسة **حمادات والقضاة (2016)** للتعرف على مستوى السعادة،لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (193) طالبًا وطالبة، موزعين على مرحلتين هما: مرحلة البكالوريوس (105) طالباً وطالبة، ومرحلة الدبلوم (88) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة،استخدم الباحثان أداة تكونت من (35) فقرة موزعة على (5) مجالات هي: المجال الديني، مجال العلاقات الاجتماعية، مجال تحقيق الطموحات والأماني، المجال الترفيهي مجال تحقيق الرغبات الشخصية، أتبع الباحثان الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن: مستوى السعادة لدى طلبة كليتي إربد وعجلون، جاء بتقدير متوسط، وأظهرت النتائج كذلك، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية(0.05 =) بين متوسطي تقديرات الطلبة على جميع مجالات الأداة، ما عدا المجال الأول (السعادة المرتبطة بالدين) والمجال الخامس(السعادة المرتبطة بتحقيق الرغبات الشخصية) يعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولصالح الطلبة ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس). وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية، بين متوسطي تقديرات الطلبة على المجال الأول والخامس يعزى لمتغير(جهة الإنفاق)، ولصالح الطلبة المبعوثين.

أجرى **السيد (2015)**بدراسة للكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية والصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي تكونت عينة الدراسة من (103) تلميذ وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8–14) بواقع (57) تلميذ و(46) تلميذة، تم تطبيق مقياس البيئة المدرسية (إعداد الباحث) ومقياس الصحة النفسية (إعداد السيد، 2012)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين البيئة المدرسية والصحة النفسية، كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذكور والإناث تبعاً لمتغير الجنس في متغيري البيئة المدرسية والصحة النفسية وكانت لصالح الإناث.

أما دراسة **الفضلي وآخرون (2014)** فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي وأبعاده وبين البيئة المدرسية وأبعادها لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين أكاديمياً والعاديين بدولة الكويت، كما هدفت

إلى معرفة الفروق بين المتفوقين أكاديمياً والعاديين تبعاً لمتغيري التوافق الأكاديمي والبيئة المدرسية، استخدم الباحث المنهج الوصفيالارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة،تم تطبيق مقياس التوافق الأكاديمي إعداد (هنري بورو)، ومقياس البيئة المدرسية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الأكاديمي وأبعاده وبين البيئة المدرسية وأبعادها (إدارة المدرسة، مدير المدرسة، المعلم، علاقة الطالب بزملائه، علاقة أولياء الأمور)، كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة طلبة المرحلة الثانوية العاديين والمتفوقين أكاديمياً نحو أبعاد متغيري التوافق الأكاديمي والبيئة المدرسية، وقد جاءت جميع هذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً.

وفي دراسة **أحمد (2013)** والتي كان الهدف منها معرفة دور البيئة المدرسية على الأداء الأكاديمي لتلاميذ مرحلة الأساس ممثلة في الإدارة المدرسية والعلاقات الإنسانية والبيئة المادية وبعض العوامل المؤثر في التحصيل الدراسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراءات الدراسة وجمع البيانات والمعلومات، تألفت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بمدارس بمرحلة الأساس – محلية البقعة، وبلغ عدد أفرادها (70) معلم ومعلمة منها (14) معلم بنسبة (20%) من حجم العينة و (56) معلمة بنسبة 80% من حجم العينة، تم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات المطلوبة، من أهم نتائج الدراسة: للإدارة المدرسية دور في تحسين البيئة المدرسية، كما دلت النتائج أيضاً على أن هناك دور للعلاقات الإنسانية في أداء التلاميذ.

وجاءت دراسة **الفسفوس (2013)** للتعرف على دور البيئة المدرسية في تنمية الإبداع لدى طلبة المدارس من منظور مديري ومديرات المدارس في محافظة الخليل، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحديد دور البيئة المدرسية الإبداعية لدى الطلبة وذلك وفق المتغيرات التالية: جنس المدير جنس المدرسة، المؤهل العلمي للمدير، نوع المدرسة، المنطقة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (232) مديراً ومديرة،تم تطبيق استبانة البيئة المدرسية (إعداد الباحثة)، أشارت نتائج الدراسة إلى أهم أدوار البيئة المدرسية في تنمية الإبداع والذي تمثل في (دور الإدارة المدرسية، ودور البيئة الصفية، وأدوار المعلم، ودور الأنشطة اللاصفية)، كما دلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المديرين تعزى إلى جنس المدير، جنس المدرسة، نوع المدرسة، والمدرية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات موقع المدرسة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي للمدير.

وأجرى كذلك **العتايقة (2013)** دراسة هدفت إلى الكشف عن دور البيئة المدرسية في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بئر السبع بفلسطين، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي تكونت عينة الدراسة من (580) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تم تطبيق مقياس للكشف عن دور البيئة المدرسية ومقياس للكشف عن مستوى التوافق النفسي، أشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص البيئة المدرسية كانت مرتفعة على جميع المجالات، كما بينت النتائج وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية لخصائص البيئة المدرسية يُعزى لمتغير الجنس وقد كانت لصالح الإناث، ووجود فروقات بين المتوسطين الحسابيين لخصائص البيئة المدرسية وعلى المجالات ككل من وجهة نظر الطلبة يُعزى لمتغير نوع المدرسة وقد كانت لصالح المدارس الخاصة، وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة كان مرتفعاً، وبينت النتائج وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية لمستوى التوافق النفسي يُعزى لمتغير الجنس وقد كانت لصالح الذكور، ووجود فروقات بين المتوسطين الحسابيين لمستوى التوافق النفسي يُعزى لمتغير المدرسة. كما أشارت النتائج إلى أن القدرة التنبؤية لخصائص البيئة المدرسية والجنس والمدرسة مجتمعة

فسرت ما نسبته (12.33%) من مستوى التوافق المدرسي، وفسرت خصائص البيئة المدرسية ما نسبته (8.98%) من مستوى التوافق النفسي وبعلاقة طردية، وفسر متغير الجنس ما نسبته (2.25%) من مستوى التوافق النفسي وبعلاقة عكسية، وفسر متغير المدرسة ما نسبته (1.10%) من مستوى التوافق النفسي وبعلاقة عكسية.

أما **العزام وغزلان (2013)** فقد هدفت دراستهما للكشف عن القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية أربد الثانية، تكونت عينة الدراسة من (784) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، تم تطبيق مقياس البيئة المدرسية (إعداد حلاوة، 2005)، ومقياس الميل للسلوك العدواني من إعداد (Buss& Perry,1992) والمترجم من قبل سوالمه وحداد (1996)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة مجال من مجالات البيئة المدرسية لها قدرة تنبؤية في الميل إلى السلوك العدواني وهي المجال الاكاديمي للطلبة بنسبة (9.9%) ومجال العلاقات بين الأقران وقد فسر ما نسبته (1.6%)، أما علاقة المعلم–الطالب فقد فسرت ما نسبته (0.06%) من الميل للسلوك العدواني.

وأجرت**الجمال (2013)**دراسة للكشف عن العلاقة بين السعادة النفسية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب كلية التربية جامعة تبوك بالسعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (258) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (19–23)، تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية (إعداد أبو جلالة و جمل، 2007) ومقياس السعادة النفسية إعداد (Rosemary Abbott, 2006) وتعريب الباحثة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية متباينة التنوع بين السعادة النفسية والتحصيل الدراسي،ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في السعادة النفسية والاتجاه نحو الدراسة كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير السعادة النفسية، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية، كما دلت النتائج على أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من السعادة النفسية والاتجاه نحو الدراسة.

يُلاحظ الباحث بعد سرده لبعض الدراسات السابقة أنها تناولت متغيري البيئة المدرسية والسعادة النفسية كل على حدا مع متغيرات أخرى مختلفة منها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، التوافق الدراسي، ممارسة العنف، الصحة المدرسية، التنبؤ بالتوافق النفسي، فاعلية الذات، التحصيل الدراسي، مستوى السعادة النفسية تنمية الإبداع، الأداء الأكاديمي، العنف المدرسي وغيرها من المتغيرات،كما يُلاحظ الباحث كذلك أن هذه الدراسات مختلفة البيئات والمجتمعات والأهداف والمناهج (وصفي تحليلي–وصفي ارتباطي)،ومختلفة الأهمية والمتغيرات، وكذلك مختلفة في عيناتها إذ أن عدد عيناتها تراوحت بين (70–580)، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بعض موضوعات الإطار النظري وفي تحديد مشكلة الدراسة الحالية وإجراءاتها ومقاييسها. وفق هذه الملاحظات وجد الباحث أن الدراسات السابقة لم تتناول متغيرات الدراسة مجتمعة مع بعضها البعض وهي البيئة المدرسية والسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، كما أن البيئة السودانية تفتقر لمثل هذه الدراسات وذلك في حدود علم الباحث. مما يشير إلى أهمية إجرائها.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3-منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمعرفة دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، إذ يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها والربط بينها ومن ثم الوصول إلى الاستنتاجات.

2.3-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بفصوله الثلاث (الأول، الثاني، الثالث) بمحلية الخرطوم بولاية الخرطوم للعام الدراسي 2019/2018.

3.3-عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة عينتين أحدهما استطلاعية والتي بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، والأخرى عينة أساسية بلغ قوامها (300) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية تراوحت أعمارهم بين (15-18) عاماً، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والعمر

المتغير	الفئات	عدد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	145	%48.3
	إناث	155	%51.7
	المجموع	300	%100
العمر	من 15 – 16 سنة	104	%34.7
	من 16 – 17 سنة	100	%33.3
	من 17 – 18 سنة	96	%32
	المجموع	300	%100

4.3-أدوات الدراسة:

1.4.3-مقياس البيئة المدرسية:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والأدبيات الخاصة بالبيئة المدرسية وبعد الرجوع إلى المقاييس المصممة في بعض الدراسات في هذا المجال مثل دراسة السيد (2015)، ودراسة العتايقة (2013)، ودراسة آل جبرين (2016)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة الخليفة (2009)، قام الباحث ببناء وتصميم مقياس البيئة المدرسية والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (البيئة الجغرافية، البيئة الأكاديمية، البيئة الاجتماعية، البيئة الترويحية) حيث يتضمن كل بُعد من أبعادها على (8) فقرات لتصبح مجموع فقرات المقياس (32) فقرة.

الخصائص السيكوميترية للمقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من صلاحية المقياس قام الباحث بأخذ عينة عشوائية استطلاعية بسيطة (30) طالب وطالبة لاستخراج صدق وثبات المقياس وذلك عن طريق الخطوات التالية:

صدق المقياس:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المُحكّمين من أصحاب الاختصاص من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات، وذلك لإبداء الرأي على مدى ملائمة وضوح ومناسبة العبارات. وبعد

دراسة المقترحات والملاحظات، أجرى الباحث التعديلات المطلوبة وفق التوصيات والآراء الواردة من هيئة التحكيم، حيث أبقى الباحث الفقرات التي اتفق عليها المحكمين بنسبة 80% فأكثر.

صدق الاتساق الداخلي: كذلك تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحيث قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وذلك بحساب معامل الارتباط، وقد كانت النتيجة كما في الجدول رقم (2)

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس البيئة المدرسية مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم لفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.612**	**9**	0.781**	**17**	0.633**	**25**	0.616**
2	0.705**	**10**	0.720**	**18**	0.695**	**26**	0.743**
3	0.668**	**11**	0.674**	**19**	0.707**	**27**	0.589**
4	0.544**	**12**	0.588**	**20**	0.523*	**28**	0.612**
5	0.590**	**13**	0.489	**21**	0.662**	**29**	0.824**
6	0.650**	**14**	0.619**	**22**	0.502*	**30**	0.710**
7	0.581**	**15**	0.587**	**23**	0.584**	**31**	0.567**
8	0.604**	**16**	0.641**	**24**	0.655**	**32**	0.501*
			المجموع				0.635**

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى(0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً وموجبة الارتباط.

كما تم حساب صدق الأبعاد عن طريق معامل الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، وقد أظهرت النتيجة الجدول رقم (3)

جدول (3) معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس البيئة المدرسية والدرجة الكلية

أبعاد مقياس البيئة المدرسية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
البيئة الجغرافية	**0.722
البيئة الأكاديمية	**0.698
البيئة الاجتماعية	**0.761
البيئة الترويحية	**0.785

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

ثبات المقياس: استخدم الباحث معامل الفاكرونباخ لإيجاد ثبات المقياس، حيث كانت قيمة معامل الثبات (0.86) مما يوضح أن المقياس يتمتع بثباتٍ جيّد يمكن بموجبه تطبيقه في الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقياس: تتم الاستجابة على مقياس البيئة المدرسية بطريقة مقياس ليكرت الخماسي (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً) وتعطى الدرجات الموجبة للاستجابات (5،4،3،2،1) على التوالي، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (32) درجة كحد أدنى إلى (160) درجة كحد أقصى.

2.4.3-مقياس السعادة النفسية:

استخدم الباحث مقياس السعادة النفسية الذي قام بإعداده Rosemary A Abbott (2006) وتمت ترجمته بواسطة الدكتورة سمية الجمال، حيث ظهرت عدة صور لهذا المقياس منها الصورة الحالية والتي تتكون من (42)

فقرة موزعة على ستة أبعاد بواقع (7) فقرات لكل بُعد من الأبعاد وهي (الاستقلالية، التمكن البيئي التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات)، يجيب عنها المفحوص في ضوء مقياس سداسي التدرج (أرفض بشدة، أرفض بدرجة متوسطة، أرفض بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بشدة) وتعطى الدرجات (6،5،4،3،2،1) للعبارات السالبة، وتعكس الدرجات في حالة العبارات الموجبة، أذ تدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجات مرتفعة من السعادة النفسية.

قامت الباحثة بتعريب المقياس ومن ثم حساب الصدق المقياس عن طريق ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس حيث انحصرت ما بين (0.524–0.706)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ حيث جاءت معاملات الثبات بين (0.412–0.706).

الخصائص السيكوميترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (30) طالب وطالبة لاستخراج صدق وثبات المقياس وذلك بالخطوات التالية:

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المُحكّمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وقد طلب منهم أبداء الرأي حول فقرات المقياس ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء اقتراحات وملاحظات المحكمين، أجرى الباحث التعديلات المناسبة من حذف أو إضافة أو تعديل للفقرات ليصبح المقياس على صورته النهائية.

معامل الاتساق الداخلي: لمعرفة مدى ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية له، قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية وقد جاءت النتيجة كما في الجدول (4)

جدول (4) معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية

أبعاد مقياس السعادة النفسية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية
الاستقلالية	0.604**
التمكن البيئي	0.712**
التطور الشخصي	0.596**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.820**
الحياة الهادفة	0.680**
تقبل الذات	0.701**

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (4) أن هنالك ارتباط دال إحصائياً بين كل بُعد من أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له عن مستوى دلالة (0.01).

ثبات المقياس:استخدم الباحث معادلة الفاكرونباخ لإيجاد ثبات المقياس في جميع أبعاده والدرجة الكلية له، وقد بلغ معامل الثبات (0.83). مما يدل ويؤكد على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مقبول وهي قيمة مناسبة لتطبيقها في هذه الدراسة.

يتضح مما سبق أن معاملات الصدق والثبات للمقياسين جيدة ويمكن الاطمئنان بها وتعطي مؤشر لاستخدام هذه الأدوات عند تطبيقها في هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس: أعتمد الباحث على تدرج مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، أرفض أرفض بشدة)، حيث تأخذ الدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي للفقرات الموجبة، وتعكس الدرجات (5،4،3،2،1) للفقرات السالبة، ليكون الحكم على مستوى البيئة المدرسية حسب المستوى الموضح في الجدول رقم (5).

جدول (5) تحديد مقياس البيئة المدرسية

المتغير	المتوسط الحسابي	تقييم المستوى
البيئة المدرسية	أكثر من 4.20	مرتفع جداً
	3.40 – 4.20	مرتفع
	2.60 – 3.40	متوسط
	1.80 – 2.60	منخفض
	أقل من 1.80	منخفض جداً

الأساليب الإحصائية: لتحليل بيانات هذه الدراسة اعتمد الباحث على الطرق الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط.
- معامل ارتباط بيرسون.
- ألفاكرونباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (StepwiseRegression).

4- النتائج ومناقشتها:

1.4-نتائج ومناقشة السؤال الأول:ما مدى توفر معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم من وجهة نظر الطلاب.

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أبعاد المقياس وقد جاءت النتائج كما توضحها الجداول رقم (6،7،8،9) لكل بُعد من الأبعاد المكونة للمقياس:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات البُعد الأول (البيئة الجغرافية)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	المستوى
1	من السهل الوصول لمداخل أو مخارج المدرسة	3.90	1.120	6	مرتفع
2	المباني المدرسية صالحة وجيدة	4.01	1.030	2	مرتفع
3	يبدو مظهر المدرسة نظيفاً وجميلاً	4.02	1.050	1	مرتفع
4	توفر المدرسة جميع خدمات النظافة والخدمات الصحية الضرورية	3.95	1.030	3	مرتفع
5	توجد بالمدرسة ميادين كافية لممارسة النشاط الرياضي	3.77	1.160	8	مرتفع
6	توجد بالمدرسة مكتبة مجهزة ومزودة بمصادر معرفية متنوعة	3.92	1.100	5	مرتفع
7	تهتم المدرسة بتوفير جو من الأمن والأمان للطلاب	3.92	1.020	4	مرتفع
8	يتوفر في المدرسة حجرات مناسبة ومجهزة للعاملين بها	3.85	1.160	7	مرتفع
المتوسط الكلي للبُعد		3.92	0.587		مرتفع

يوضح الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو توفر معايير البيئة الجغرافية في مدارس محلية الخرطوم تراوح بين (3.77–4.02)، وقد جاءت في المرتبة الأولى عبارة (يبدو مظهر المدرسة نظيفاً وجميلاً) بمتوسط حسابي(4.02) وانحراف معياري (1.05)، ثم جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة (توجد بالمدرسة ميادين كافية لممارسة النشاط الرياضي) بمتوسط حسابي(3.77) وانحراف معياري (1.16)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لكل البُعد (3.92).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات البُعد الثاني (البيئة الأكاديمية)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	المستوى
1	تتوفر الكتب المدرسية بصورة مكتملة	3.98	1.100	1	مرتفع
2	يستعمل المعلم طرق متعددة للتدريس	3.86	1.130	8	مرتفع
3	يتناسب المنهج الدراسي مع أعمار الطلاب	3.92	1.060	5	مرتفع
4	المنهج الدراسي يتناسب مع رغبات الطلاب	3.87	1.100	7	مرتفع
5	تستخدم إدارة المدرسة أساليب التقويم المختلفة لتقييم الطلاب دراسياً	3.96	1.140	3	مرتفع
6	توفر المدرسة الوسائل التعليمية الكافية والمناسبة	3.96	1.040	2	مرتفع
7	يركز المنهج على بناء شخصية الطلاب	3.87	1.100	6	مرتفع
8	توفر المدرسة برامج متعددة للأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة	3.95	1.020	4	مرتفع
	المتوسط الكلي للبُعد	3.92	0.424		مرتفع

يوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو توفر معايير البيئة الأكاديمية في مدارس محلية الخرطوم تراوح بين (3.86–3.98)، حيث جاءت عبارة (تتوفر الكتب المدرسية بصورة مكتملة) بمتوسط حسابي(3.98) وانحراف معياري (1.10) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (يستعمل المعلم طرقمتعددة للتدريس) بمتوسط حسابي(3.86) وانحراف معياري (1.13) في المرتبة الأخيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للبُعد (3.92).

جدول **(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات البُعد الثالث (البيئة الاجتماعية)**

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	المستوى
1	تعمل إدارة المدرسة والمعلمين على توفير مناخ تربوي إيجابي	3.95	1.060	2	مرتفع
2	توجد علاقات ودية متبادلة بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب	3.97	1.100	1	مرتفع
3	يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض باحترام وتقدير	3.90	1.120	5	مرتفع
4	تطبق إدارة المدرسة أساليب الإرشاد النفسي والأكاديمي	3.83	1.080	8	مرتفع
5	تتعامل إدارة المدرسة مع جميع الطلاب بصورة عادلة ومتساوية	3.94	1.070	4	مرتفع
6	توجد ثقة بين الطلاب وإدارة المدرسة والمعلمين	3.87	1.160	7	مرتفع
7	تلبي المدرسة الحاجات الاجتماعية والنفسية للطلاب	3.95	1.060	3	مرتفع
8	تشيع روح الأخوة والتسامح بين الطلاب	3.87	1.160	6	مرتفع
	المتوسط الكلي للبُعد	3.91	0.365		مرتفع

يوضح الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو توفر معايير البيئة الاجتماعية في مدارس محلية الخرطوم تراوح بين (3.83–3.97)، حيث جاءت عبارة (يوجد تعاون وعلاقات ودية متبادلة بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب) بمتوسط حسابي(3.97) وانحراف معياري (1.10) في أولى

المرتبات، ثم تلتها عبارة (تعمل إدارة المدرسة والمعلمين على توفير مناخ تربوي إيجابي) بمتوسط حسابي(3.95) وانحراف معياري (1.06)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة (تطبق إدارة المدرسة أساليب الإرشاد النفسي والأكاديمي) بمتوسط حسابي(3.83) وانحراف معياري (1.08)، بينما كان المتوسط الحسابي الكلي للبُعد (3.91).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات البُعد الرابع (البيئة الترويحية)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	المستوى
1	يشترك الطلاب في الإذاعة المدرسية	3.87	1.160	6	مرتفع
2	يساهم الطلاب في إصدار الصحف المدرسية	3.87	1.140	7	مرتفع
3	يمارس الطلاب النشاط المسرحي	3.77	1.190	8	مرتفع
4	توفر المدرسة الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية	4.04	1.010	1	مرتفع
5	تقام في المدرسة المحاضرات والندوات والمؤتمرات	3.91	1.040	5	مرتفع
6	يشترك الطلاب في الفنون التشكيلية، والتمثيل والرسم والتصوير	3.97	1.000	3	مرتفع
7	تقيم المدرسة الرحلات للحدائق والمنتزهات والمناطق الطبيعية	3.94	1.070	4	مرتفع
8	تساعد المدرسة الطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لميولهم وقدراتهم	3.98	1.070	2	مرتفع
	المتوسط الكلي للبُعد	3.91	0.707		مرتفع

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة نحو توفر معايير البيئة الترويحية في مدارس محلية الخرطوم تراوح بين (3.77–4.04)، حيث جاءت عبارة (توفر المدرسة الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والثقافية والرياضية) بمتوسط حسابي(4.04) وانحراف معياري (1.01) في أول المرتبات، ثم أتت بعدها عبارة (تساعد المدرسة الطلاب على حسن اختيار الأنشطة المناسبة لميولهم وقدراتهم) بمتوسط حسابي(3.98) وانحراف معياري (1.07)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة (يمارس الطلاب النشاط المسرحي) بمتوسط حسابي(3.77) وانحراف معياري (1.19)، وقد كانت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبُعد البيئة الترويحية (3.91).

أوضحت الجداول رقم (6،7،8،9) أن الوسط الحسابي الكلي لأبعاد مقياس البيئة المدرسية (البيئة الجغرافية، البيئة الأكاديمية، البيئة، الاجتماعية، البيئة الترويحية) قد جاء بمستوى مرتفع بدلالة المتوسط الحسابي (3.915)، ففي البيئة الجغرافية يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البناء المدرسي ومكوناته والتجهيزات والمرافق الصحية والحدائق والميادين الرياضية ذات أهمية عظمى للطلاب حيث تساعدهم على الارتياح النفسي، كما أن لها عامل إيجابي ودور في عملية التعلم إذ أنها تحقق وتلبي رغبات الطلاب المختلفة مما يشعرهم بالطمأنينة.

ويرى الباحث أيضاً أن هذا ما يؤكده الإطار النظري فيخصائص البيئة المدرسية الجيدةحيث يجب أن تكون بيئة مادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات.

أما البيئة الأكاديمية قد جاءت بمستوى مرتفع بدلالة المتوسط الحسابي (3.92)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توفر الوسائل التعليمية الكافية والمناسبة إلى حد ما، كما أن المدرسة تستخدم أساليب تقويم متعددة ومختلفة وبمنهج دراسي يتناسب مع أعمار ورغبات الطلاب مما يساعدهم على بناء شخصياتهم بما يتوافر من برامج متعددة للأنشطة الصفية واللاصفية بمختلف أنواعها يستعمل فيها المعلمين طرق متعددة للتدريس تقوم على نظريات تربوية وأسس علمية وتعليمية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفضلي وآخرون (2014) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الأكاديمي وأبعاده وبين البيئة المدرسية وأبعادها (إدارة المدرسة، مدير المدرسة، المعلم، علاقة الطالب بزملائه، علاقة أولياء الأمور).

وفيما يخص البيئة الاجتماعية قد جاءت بمستوى مرتفع بدلالة المتوسط الحسابي (3.91)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى روح الأخوة والتسامح والعلاقات الودية بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب، حيث أن إدارة المدرسة والمعلمين يعملون على توفير مناخ تربوي إيجابي يولد الثقة ويلبي الحاجات الاجتماعية والنفسية للطلاب، مما يتيح لهم التفاعل مع بعضهم البعض باحترام وتقدير.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2013) والتي كان من نتائجها دور البيئة المدرسية ممثلة في الإدارة المدرسية والعلاقات الإنسانية على الأداء الأكاديمي لتلاميذ مرحلة الأساس.

كما يعزو الباحث نتيجة الارتفاع في مستوى البيئة الترويحية بدلالة المتوسط الحسابي (3.91) إلى أن المدرسة تتوفر فيها الأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة الفنية والثقافية والرياضية مما يتيح إقامة المحاضرات والندوات والمناظرات وحلقات البحث والرحلات للحدائق والمنتزهات والترحال للمناطق الطبيعية والأثرية، وذلك بمساعدة المدرسة للطلاب على حسن اختيار الأنشطة المناسبة لميولهم وقدراتهم. فقد ذكر عبد اللطيف (2018) أن (باجريت) أوضح إن المقصد من الفراغ هو إتاحة الفرصة للأفراد لتنمية ميولهم وقدراتهم.ويؤكد (جون ديوي) على أن للتعليم مسئولية جادة تتمثل في إعداد المتعلمين للاستمتاع بوقت فراغهم بطريقة بناءة، أما (رينولدكارلسون) فيقول: بأن أهداف التعليم وأهداف الترويح غير منفصلين عن بعضهما حيث يعملان في اتجاه واحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادات والقضاة (2016) والتي جاءت بعض نتائجها في المجال الترفيهي بدرجة متوسط.

كما ويرى الباحث كذلك أن جميع عينات الدراسة أخذت من مدارس توجد بالخرطوم وهي العاصمة مما يعني قربها من المؤسسات الإدارية ومتخذي القرار ومركز نفوذ، مما تعتبر في وقت من الأوقات مدارس نموذجية يطبق فيها بعض البرامج مما يجدر أن تتوفر بها معايير البيئة المدرسية النموذجية إلى حد ما، وهذا ما جعل المستوى العام للبيئة المدرسية في محلية الخرطوم مرتفع بصورة عامة.

2.4-السؤال الثاني: ينص على: هل يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية؟

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد، ومن خلال طريقة (Stepwise) في التحليل حيث يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثراً على المتغير التابع ثم يتم إدراج المتغير المستقل الثاني بالإضافة للمتغير الأول الذي تم إدراجه وهكذا حتى تنتهي جميع المتغيرات المستقلة، وقد أظهرت نتيجة هذا الإجراء الجدول رقم (10).

جدول(10) تحليل الانحدار المتعدد وقيم (ف) لمعرفة أبعاد البيئة المدرسية الأكثر قدرة على التنبؤ بالسعادة النفسية

البُعد	الانحدار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
البيئة الاجتماعية	الانحدار	12495.68	1	12495.68	26.998	0.01(a)
	الباقي	137925.86	298	462.838		
	الكلي	150421.54	299			
البيئة الجغرافية	الانحدار	21788.67	2	10894.33	25.154	0.01(b)
	الباقي	128632.87	297	433.107		
	الكلي	150421.54	299			

يوضح الجدول (10) أن ثابت الانحدار (a) يمثل البيئة الاجتماعية وهو ذو أثر دال إحصائياً أذ بلغت قيمة ف (26.998) بدلالة إحصائية (0.01)، كما أن ثابت الانحدار (b) يمثل البيئة الجغرافية وهو ذو أثر دال إحصائياً أيضاً حيث بلغت قيمة ف (25.154) بدلالة إحصائية (0.01)، مما يؤشر على أن هذه الأبعاد المذكورة لها قدرة تنبؤيه في السعادة النفسية.

جدول (11) قيم معاملات الارتباطات الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها وقيم التغير

النموذج	ر	ر2	قيم التغير					
			الخطأ المعياري في التقدير	التغير في ر2	التغير في قيمة ف	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	التغير في دلالة ف الإحصائية
1	0.380 (a)	0.144	21.513	0.138	85.806	1	298	0.01
2	0.385 (b)	0.148	20.811	0.139	14.235	2	297	0.01

يوضح جدول رقم (11) أن القدرة التنبؤية لبُعد البيئة الاجتماعية فسر ما نسبته (13.8%)، بينما فسر بُعد البيئة الجغرافية ما نسبته (13.9%)، من المفسر الكلي للمتغير التابع السعادة النفسية، بينما لم تتنبأ بقية أبعاد البيئة المدرسية.

جدول (12) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية وقيم ودلالات (ت) الإحصائية لأبعاد المتغيرات المستقلة

عوامل البيئة المدرسية	المعاملات المعيارية Beta	المعاملات اللامعيارية		قيم ت	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري		
(Constant)		105.422	8.062	13.076	0.01
البيئة الاجتماعية	0.288	1.315	0.253	5.196	
(Constant)		73.868	10.355	7.133	0.01
البيئة الاجتماعية	0.269	1.230	0.246	5.008	
البيئة الجغرافية	0.249	1.123	0.242	4.632	

يوضح الجدول (12) أن قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية كما يوضح ذلك معامل بيتا أما بقية المتغيرات المستقلة الأخرى (البيئة الأكاديمية، والبيئة الترويحية) لم تساهم في التنبؤ بالسعادة النفسية، مما يعني أن البيئة الاجتماعية والبيئة الجغرافية قد ساهمت معاً في التنبؤ بالسعادة النفسية بما نسبته (27.7%)، حيث يعزو الباحث ذلك إلى إن البيئة الجغرافية وما يتمثل فيها من مباني وفصول وملاحق ومكاتب ومكتبات وأماكن ترفيهية، وما يسود مجتمعها من علاقات اجتماعية مفتوحة وإيجابية تتيح لكل عضو أن ينمو، وتشيع فيه الألفة والمحبة والتعاون والمشاركة، وتسود فيه الروح المعنوية العالية والتفاعلات والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين أفراد مجتمع المدرسة (العسكر، 1411هـ)، كما يمكن تفسير ذلك بأن العناصر المشوقة في البيئة المدرسية (من جماليات وصور والوان زاهية) والوسائل التعليمية والصور السعيدة المادية، والعلاقات الاجتماعية تعد من اهم مصادر السعادة، وتبعث في النفوس الأريحية مما يجعل الطلبة أكثر انبساطا وتفاعلاً في البيئة المادية مما ينعكس أثرهاعلى الطلاب. وقد أكد عبد الغفار (2007) وجود ارتباط وثيق الصلة بين تكيف الفرد وتوافقه مع نفسه والمجتمع كما يشير إلى أن توافق الفرد مع بيئته ومجتمعه يساعد في تحقيق السعادة والرضا والصحة النفسية. وأضاف محمد (2012) أن البيئة النفسية للفرد تتكون عندما تكون هنالك علاقة تبادلية بين الفرد وبيئته، أذ يؤثر

كل منهما لي الآخر لنفسية للفرد. فالجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه الطلاب وما يحتويه من حب وتعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم، وبين معلميهم وإدارة المدرسة، مما يسهم في تحقيق الرضا والصحة النفسية لهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادات والقضاة (2016) والتي أكدت على دور مجال العلاقات الاجتماعية في تحقيق السعادة النفسية. كما اتفقت في بعض جزئياتها مع دراسة العتايقة (2013) ودراسة السيد (2015) والتي أوضحت نتائجها جميعاً دور البيئة المدرسية (البيئة الجغرافية، البيئة الأكاديمية، البيئة الاجتماعية، البيئة الترويحية)في التنبؤ بالتوافق النفسي والصحة النفسية، وهي في مجملها مؤشرات تدل على تحقيق السعادة النفسية.

5. الخلاصة:

تشكل البيئة المدرسية العامل المؤثر في حياة الأفراد داخل المدرسة وذلك لاحتياج المعلم والطالب للاستقرار النفسي والاجتماعي المدرسي ولتحقيق الهدف من العملية التعليمية،فالبيئة المدرسية تساهم في تحسين الصحة والسعادة النفسية لدى الطلاب من خلال ما تحتويه من أنشطة تعليمية واجتماعية والتي تنمي التفاعل والسلوك الاجتماعي السوي لديهم، وإكسابهم المهارات الاجتماعية والشخصية، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة والتي أظهرت توفر معايير البيئة المدرسية (البيئة الجغرافية، البيئة الأكاديمية، البيئة، الاجتماعية، البيئة الترويحية) في مدارس محلية الخرطوم بدرجة مرتفعة، وأن البيئة الاجتماعية والبيئة الجغرافية قد ساهمت معاً في التنبؤ بالسعادة النفسية بما نسبته (27.7%).

. التوصيات والمقترحات:

1. العمل على الاهتمام بالبيئة المدرسية في بقية المدارس كافة وخاصة في الأقاليم والمناطق البعيدة وتوفير المعينات المحفزة والاحتياجات الضرورية.
2. الاهتمام بالنواحي الجمالية والتجديد المستمر للمباني والمرافق والتجهيزات وذلك لإضافة بيئة تتسم بالبهجة والسرور والسعادة.
3. العناية بالصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية.
4. الاهتمام بالبيئات الأخرى (البيئة الأكاديمية، والبيئة الترويحية) وتعزيزها للمساهمة في زيادة مستوى السعادة النفسية لدى الطلاب.
5. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في بيئات مدرسية أخرى في مراحل مختلفة كمرحلة الأساس والمرحلة الجامعية.
6. أثر البيئة المدرسية على جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

الإحالات والمراجع:

أحمد، الشاذلي عبد الهادي محمود (2013). *دور البيئة المدرسية في الأداء الأكاديمي لتلاميذ مرحلة الأساس "دراسة ميدانية بمدارس البقعة – ولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة السودان للعلوم: السودان.

الأسدي، سعيد جاسم، وعطاري، محمد سعيد (2014). *الصحة النفسية للفرد والمجتمع*، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

آل جبرين، فهد سعد (2016). دور البيئة المدرسية في تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدارس مكتب التربية والتعليم بالسويدي بالرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 5 (4). 578-592.

الجمال، سمية أحمد (2013). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك، *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. كلية التربية بالزقازيق، 28 (78). 1-65.

الحربي، محمد بن صنت (د.ت) البيئة التعليمية، *موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، استرجع بتاريخ 2019/6/22م من http://iu.edu.sa/Page/index/21040

حمادات، محمد، والقضاة، أحمد (2016). مستوى السعادة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء بعض المتغيرات في المملكة الأردنية الهاشمية، جامعة آل البيت،*مجلة المنارة*، 22 (3/أ). 145-176.

حويدش، فطيمة الزهراء (2017). *البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط* "دراسة ميدانية". رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف: الجزائر.

الخليفة، مدثر أحمد عثمان (2009). *البيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلبة مرحلة الأساس بمحلية المتمة*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة شندي: السودان.

راشد، علي (2006). *إثراء بيئة التعلم*، ط 1، مصر: دار الفكر العربي.

روبن، جريتشن (2010). *مشروع السعادة*، الرياض: مكتبة جرير.

السيد، احمد رجب محمد (2015). البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ع 16، 267-288.

الشاوي، سعاد، والسلمي، عبير (2017). جودة الحياة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. *المجلة الرياضية للبحوث الدولية المتقدمة*. 4 (3). 1661-1770.

الشلتي، أمل محمد على (2011). *أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: السعودية.

عبد الغفار، عبد السلام (2007). *مقدمة في الصحة النفسية*، ط 1، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عبد القادر، إبراهيم عمر محمد (2017). *السعادة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة قسم علم النفس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

عبد اللطيف، أحمد (2018). دور الترويح في خدمة المجتمع استرجع بتاريخ 2019/7/17 من https://recration.yoo7.com/f6-montada

العتايقة، بسام سليمان (2013). *دور البيئة المدرسية في التنبؤ بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة بئر السبع في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

عثامنه، رنده صلاح محمد (2019). دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمدراء في لواء بني عبيد، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية*، جامعة بابل، ع 43. 404-423.

العزام، أحمد محمد، وغزلان، محمد حسن (2013). القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، *مجلة كلية التربية للبنات*. 24 (1). 257-273.

العسكر، عبد العزيز محمد (1411هـ). *دور المناخ المدرسي بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية للبنين في توثيق العلاقات بين البيت والمدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

عطوي، جودت عزت (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة "مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية"* ط 8، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفسفوس، ختام محمد موسى (2013). *دور البيئة المدرسية في تنمية إبداع الطلبة من منظور المديرين والمديرات في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة القدس: فلسطين.

الفضلي، ماجد مانع، والدلماني، ماجد مسيهيج مفرج (2014). التوافق الأكاديمي وعلاقته بالبيئة المدرسية لدى طلبة المدارس الثانوية المتفوقين والعاديين بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*، ع 4 (ج 2). 1-27.

الكسواني، مصطفى خليل، وشناوي، محمد، وغانم، محمود، والخطيب، إبراهيم (2005). *إدارة التعلم الصفي*، ط 1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، عبد الصبور منصور. (2012). البيئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، *مجلة كلية التربية، الزقازيق*، 24، 155-205.

مرسي، كمال إبراهيم (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية (مسئولية الفرد في الإسلام وعلم النفس)*، ج 1، القاهرة: دار النشر الجامعي.

معمرية، بشير (2016). *سيكولوجية السعادة تقنين استبيانات لقياسها على عينة جزائرية*، *نفساني الكتاب العربي*، ع 46، الجزائر: إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية.

موسى، أحمد حاج (2017). السعادة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب كلية الزراعة في جامعة البعث. *مجلة جامعة البعث*، 39 (55). 49-84.

الهلالي، محمد ولزرق عزيز (2013). *السعادة "دفاتر فلسفية ونصوص مختارة"*، المغرب: دار توبقال للنشر.

الهنداوي، ياسر فتحي (2009). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل"أصول نظرية وقضايا معاصرة"*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

Carruthers, C.P., & Hood, C.D .(2004). The Power of the Positive. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.

Hoy, W. &Miskel, C. (2005). *Education administration : Theory, research, and practice*. New York : McGraw- Hill Press.

Sadlik, Tamar Kremer; Izquierdo, Carolina &Fatigante, Marilena (2010). Making Meaning of Everyday Practices: Parents' Attitudes toward Children's Extracurricular Activistes in the United States and in Italy, *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 35–54

Tkach, c, Lyubomirsky, S (2006). How Do People Pursue Happiness: Relating Personality, Happiness-Increasing Strategies, and Well-Being, *Journal of Happiness Studies*,7 (2), 183-225.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

الطيب، محمد محمد نور أحمد (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر.39-60.

أثر استخدام برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة (5-4) سنوات

The effect of using a proposed program of kinetics games in developing the congenital aspect of kindergarten children

أحمد بن قويدر (طالب دكتوراه) [1،*]، محمد أمين حسيني [2]

[1] معهد التربية البدنية، جامعة الجزائر3(الجزائر)، benkouider.ahmed@univ-alger3.dz

[2] معهد التربية البدنية، جامعة الجزائر3(الجزائر)، hocini.amine@univ-alger3.dz

تاريخ الاستلام:26-08-2019 تاريخ القبول: 09-03-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية البرنامج المقترح (العاب حركية) في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة وذلك بالعمل على توجيه أو تعليم الاطفال، حيث يقع على عاتقنا غرس القيم الأخلاقية المهمة في أطفالهم منذ الصغر، ومن أهم المبادئ الأساسية في الأخلاق التي ينبغي تسليط الضوء عليها، وتعليمها للأطفال وتعويدهم عليها نذكر منها النظافة، الاحترام، الطاعة، الأدب المسؤولية الصدق، الأمانة العدل، التواضع ....حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث، تكونت عينة البحث من (40) طفلا وطفلة بواقع (20) ذكرا (20) أنثى، تم توزيعهم على مجموعتين (20) طفلا وطفلة لكل مجموعة منهم(10) ذكور و(10) إناث، واجري التكافؤ بينهم، طبق برنامج على المجموعة التجريبية، واستخدم الحزمة الإحصائية spss، وقد استنتج الباحثان ما يأتي:

1.يعمل البرنامج على تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة.

2. نجاعة الالعاب كطريقة واسلوب في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال.

الكلمات المفتاحية: برنامج، اللعب؛ الألعاب الحركية؛ الجانب الخلقي؛ أطفال الروضة.

Abstract: The study aimed to uncover the effectiveness of the proposed program (movement games) in the development of the moral side of kindergarten children by working to guide or educate children, where we have to instill important moral values in their children since childhood, and one of the most fundamental principles in ethics that should be highlighted , And educated children and accustom them to them mention hygiene respect obedience literature responsibility honesty, honesty justice, humility ...

Where the researchers used the experimental method to suit the nature of the research, the research sample consisted of (40) boys and girls (20) males (20) females, and distributed to two groups (20) boys and girls each group (10) males and (10) females, A parity was applied between them, applying a program to the experimental group. The researchers concluded the following:

1. The program works to develop the moral aspect of kindergarten children.

2. The effectiveness of games as a method and method in the development of the moral side of children.

Keywords: program, toys, motor games, congenital side, kindergarten children

*المؤلف المرسل

1- مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الأكثر أهمية في حياة الإنسان، ففيها تتكون شخصيته وفيها تتحدد اتجاهاته في المستقبل وميوله وقيمه بما يتلاءم وقيم المجتمع ومعاييره، وفيها يكون الطفل علاقات اجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمين في حياته، كما توجد لديه رغبة قوية لأدراك ومعرفة ما يحيط به من أشياء وكيفية التعامل معها فضلاً عن ذلك زيادة وعيه بذاته واعتماده على نفسه ويتضح ذلك جليا من خلال تفاعله الكبير مع عالمه الخارجي(متولي، 1993، 263).

وأوضح عبد اللطيف، وسليم (2017) أن مرحلة التربية التحضيرية أضحت مرحلة تربوية مهمة في السلم التعليمي المعاصر فهي مرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة والتي تتشكل فيها الصفات الأولى لشخصية الطفل، وتتحدد اتجاهاته وميوله وتتكون من خلالها الأسس الأولية للمفاهيم التي تتطور حياته، وتزايدت أهمية التعليم التحضيري المخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو تعليم ساعد الأسرة على تربية الولد بواسطة التدريب البدائي في تربية حواسه لإيقاظ فضوله الذهني وتعليمه، وكذا تحضيره للحياة الجماعية أي إعداده للالتحاق بالمدرسة بتلقينه مبادئ القراءة والكتابة والحواس(فارح وحمي، 2017).

ومن هنا فان رياض الأطفال تهتم بتنمية الجانب الخلقي والاجتماعي وذلك من خلال استخدام الأساليب التي تسهل هذه العملية لكي يتسلح بها لتنشئته اجتماعيا ولكونها مؤسسة فعالة في حياة الطفل فإنها تسهم في اكتسابه الكثير من الخبرات الاجتماعية كما تعمل على تعميق القيم المقبولة اجتماعياً وأنماط السلوك الايجابية(شكري، 1992، 95).

ويشير كل من الديري وبطانية (1987، 20) إلى " أن الطفل في رياض الأطفال يتميز بالنشاط والحركة والمرونة لأن لديه القدرة العالية على سرعة اكتساب وتعلم الكثير من المهارات الحركية في وقت قصير جدا ومن أهداف هذه المرحلة بالنسبة للطفل هي توجيه مظاهر طفولته توجيها سليما والعناية بصحته وإشباع ميوله ثم علاج المشكلات الناتجة عن النشاط الحركي وإكساب الطفل العادات الصحية السليمة وتنمية حب النظام والإخاء والتعاون".

وتعد اللعبة الحركية من أحدث طرق أعطاء التمرينات للأطفال الصغار ونجحها لأنها تتماشى مع طبيعتهم وقدراتهم وميولهم فضلا على أنها تحقق لهم قدرا كبيرا من السرور والمرح وتشبع فيهم النزوع إلى التخيل وحب التقليد واكتساب العديد من القيم الخلقية والاجتماعية(المرسي، 1972، 92).

ومن هنا نجد أن تنمية القيم والأخلاقية ذات أهمية خاصة في حياة الطفل، حيث أنها ترتبط باهتمامه بذاته وعلاقاته مع المحيطين به، كالأشخاص الذين يقابلهم أو يتعامل معهم في مجتمعه.

فالتربية الاجتماعية للطفل لا تنفصل عن تربيته أخلاقيا لأن الأخلاق هي أسلوب الفرد في التعامل مع الناس في الحياة الاجتماعية، وتهدف التربية الاجتماعية والأخلاقية للطفل بتزويده بالقيم السائدة في المجتمع التي تساعده في التكيف السليم مع بيئة الاجتماعية والمادية، وتقبل الآخرين وتقديرهم أثناء العمل واللعب، وأيضا تساعد الطفل علي الموازنة بين إحساسه بالاعتمادية وإحساسه بالاستقلال ففي الوقت الذي يتعلم فيه أن يتخذ قرارات تلاءم سنه يتعلم أيضا مشاركة الآخرين والتعاون معهم وفهم الوسائل البديلة للحصول على المطالب.

ومما سبق ذكره تكمن أهمية البحث الحالي بوصفه محاولة علمية تعين العاملين في مجال تنشئة الطفل على تفسير نوع ومدى الأثر الذي تتركه اللعبة الحركية على الجوانب الخلقية للطفل فضلا عن أن هذه المرحلة تعد اللبنة الأساسية التي تستند عليها تنمية معظم الجوانب النفسية والاجتماعية والخلقية للفرد.

1.1- مشكلة البحث:

تعزز اللعبة الحركية من حركات الطفل خلال اللعب الجماعي داخل محاور اللعبة الحركية كلا حسب دورة في اللعبة, ناهيك عن المعلومات التربوية، والأخلاقية، والتاريخية، والوطنية التي تسهم الأهداف السلوكية للقصة الحركية في تحقيقها والتي تقدم من خلال أغراض القصة. فهناك الغرض البدني والذي يشمل تحسين وتطوير الصفات البدنية فضلا عن تطوير المهارات الحركية الأساسية للطفل كالمشي والركض والوثب والرمي أما الغرض النفسي فيعمل على تطوير النضج النفسي الاجتماعي للأطفال من خلال العمل مع المجموعة والتعاون والصدق مع الزميل ومع المربي.

ويؤكد علماء النفس والاجتماع إلى أن الأعداد الثقافي والاجتماعي للطفل يحدث من خلال اللعب فاللعب يعد من انجح الوسائل التربوية إذ أنه أسلوب الطبيعة في مرحلة الطفولة ذات الحاجة الملحة للحركة (فرج، 1987،19).

أن القيم عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي يكتسبها الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية بطريقة مقبولة، وأن اكتساب هذه القيم وتعلم كلمات الشكر والاستئذان والمشاركة والاعتماد علي النفس يحتاج إلي تذكير منظم حتى تعلق هذه القيم بعقل الطفل وتصبح فطرية لدية، فطفل يطور مفهومه عن ذاته على أنه يعيش في مكان ويلعب فيه ويأكل فيه وكذلك في الروضة يلعب ويمارس نشاطات مع أقرانه، ومن خلالها تنمو لديه القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويدرك معنى الاتصال بأقرانه والبالغين، ودور كل إنسان في الحياة، وقدرتهم ومقارنتها بقدرته ومكانته، كل ذلك يكون لدى الطفل تفاعلات اجتماعية وعلاقات إنسانية وقيم اجتماعية وثقافيه وأخلاقيه والتي تتسم بالثبات النسبي لديه وتكون أساسا قويا لخبراته الاجتماعية والإنسانية اللاحقة ومن ثم فهي تشكل جزءا فعالا ضمن الأنشطة العلمية في برامج رياض الأطفال.

برزت مشكلة البحث في تقديم بدائل قد تكون ملائمة لسد النقص الحاصل في إكساب الطفل للقيم الأخلاقية السليمة لاستخدامها في تنمية الجانب الخلقي للأطفال عن طريق برنامج الألعاب الحركية.

2.1- فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجانب الخلقي في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجانب الخلقي في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية للجانب الخلقي للاختبارين البعدين بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

3.1- حدود البحث:

- **المجال البشري:** عينة من أطفال روضة الياسمين بعمر (4-5) سنوات.
- **المجال الزماني:** الفترة من 21/ 01 /2018 ولغاية 2018/04/01.
- **المجال المكاني:** الساحة الخارجية لروضة الياسمين بولاية الاغواط.

5.1- تحديد المصطلحات:

- الألعاب الحركية:

وعرفها (مجيد، 2000) بأنها: "تلك الألعاب التي تظهر الدور الواضح للحركات الأساسية في محتوى اللعب (العدو، القفز بأنواعه، استلام وتسليم الكرة ...وغير ذلك) وتعلل هذه الحركات بموضوعها وفكرتها، كما أنها ترمي الى التغلب على الصعوبات والعقبات التي توضع في الطريق للتوصل إلى هدف اللعبة"(مجيد، 2000، 11)

عرفت (Wahat,2003) بأنها: "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتطوير سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية ويستثمر أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية "(www.wahat.com، c2003).

عرفها (صالح والتكريتي) بأنها: "تلك الألعاب التي تؤثر بصورة ايجابية وفعالة في جميع أجهزة الجسم فهي تنمي القدرة الوظيفية للأجهزة الداخلية كجهاز التنفس والدوران وكذلك تنمية القدرة العضلية والبدنية، واعتدال القامة كما تعمل على ترقية المهارات الحركية المختلفة"(كامل والتكريتي، 1981، 23).

وعرفها (حنورة وعباس) بأنها: "تلك الألعاب التي تؤدي الى تنمية الأعضاء الجسدية المختلفة واختبار مدى أدائها لوظائفها واكتشاف ماحدث من تطور في نموها، سواء من حيث الشكل أو الحجم، أو الوزن"(حنورة وعباس، 1996، 57).

- الجانب الخلقي لدي الطفل:

يعرف" الخوالدة "منظومة القيم الخلقية بأنها: مجموعة النسق القيمي الأخلاقي التي حددها القرآن الكريم كمعايير للسلوك الإنساني في إطار الخير أو الشر، أي تحديد قرب هذا السلوك أو بعده عن المثل العليا التي تمثل المحكات الأساسية للأخلاق في المجتمع الإسلامي(الخوالدة، 2003، 108).

يعد الجانب الخلقي الحجر الأساس لبناء أي مجتمع، فقد تزايد اهتمام المجتمعات البشرية بهذا الجانب بما فيه من مفاهيم وقيم أخلاقية وقد عملت جاهدة نحو غرسها في نفوس الناشئة من أبنائها وتأكيد التحلي بها كما أكد الدين الإسلامي هذه القيم والمفاهيم وشدد على التمسك بها، لكونها تمثل ركناً أساسيا من أركان الثقافة لأي مجتمع، فهي من خلال ذلك تحافظ لهذا المجتمع على تماسكه واستمراره(السواد والازيرجاوي، 1987 ،591).

من خلال ذلك نجد أن الأسرة تمثل أهم هيئة في المجتمع فهي تقوم بنقل التقاليد القديمة وخلق قيم اجتماعية جديدة لذا فالأسرة تعكس الثقافة، وهي التي تكون القيم الخلقية(الالوسي وخان علي، 1983، 28).

إلى جانب الأسرة تشارك رياض الأطفال في الأهمية بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية فهي تقوم بدور هادف وبناء في تنشئة الطفل خلقياً واجتماعياً وإعداده للحياة. فعند انتقاله إلى هذه الرياض يكون حاملاً معه عادات وتقاليد واتجاهات وقيم أسرته التي تعبر عن تنشئته الاجتماعية، فتعمل هذه المؤسسة على دعم وتقوية الكثير من هذه العادات والاتجاهات السلوكية السليمة كما أنها تقوم بتصحيح بعض اتجاهات السلوك غير السوي للطفل(الطيب، 1996، 5).

فضلاً عن جماعات الرفاق هناك وسائل الأعلام وما تقدمه للطفل حيث تأتي أهميتها من خلال قدرتها على تقديم خبرات متنوعة وثرية وجذابة للأطفال فهي تشارك باقي المؤسسات التربوية في غرس القيم المرغوبة من خلال ذلك غدت هذه الوسائل مصدراً مهماً من مصادر التأثير والتنشئة الاجتماعية، وباعتبار رياض الأطفال من المؤسسات التربوية المهمة في تنمية جميع جوانب شخصية الطفل بما فيها الخلقية ليشب شخصية متكاملة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

2. 1 – **الإطار النظري:**

2. 1 –1 اللعب: أن مفهوم اللعب واسع النطاق، فهو يسمح لكل المهتمين بدراسته من تحديد معناه وفق إهتماماته ودوافعه، وقد ورد مفهوم اللعب في الموسوعة البريطانية على أن اللعب يعد نشاطا إراديا بغرض تحقيق السرور لمن يقوم به(سلامة، 2006، 15).

2. 1–2 **قيمة اللعب:** يؤكد "جرافت "Graft أن اللعب هو النشاط الذي يقوم فيه الأطفال بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام، وكل العالم الذي يحيط به، وبواسطته يظهر الأطفال قدراتهم المتنامية على التخيل والملاحظة والأستخدام الواسع للأدوات والخامات للتوصل مع أنفسهم ومع الآخرين(Graft, 2000, 39).

2. 1–**3 الألعاب:** ويضيف "الحشحوش" أن الألعاب شكل متطور من اللعب، ذلك لأنه عندما يتصف اللعب ببعض الخصائص والسمات يصبح ألعابا(الحشحوش، 2012، 88).

2. 1– 4 الألعاب الحركية:

تعد الألعاب الحركية من أكثر الألعاب انتشارا وشيوعا في عالم الطفولة حيث يتميز فيها الدور الواضح للحركات في محتوى اللعب (العدو، القفز، الرمي بأنواعه، تسليم ومسك الكرة وغير ذلك) وذلك لكونه نشاطا تعليميا وحركيا موجها وهادفا الى تنمية الطفل تنمية شاملة بشكل عام وتنمية القدرات البدنية والحركية بشكل خاص فضلا عن كونها ترمي الى التغلب على الصعوبات والعقبات التي توضع في الطريق للتوصل الى هدف اللعبة، وان هذا النوع من اللعب يكون ذا قيمة تربوية إذا ما استغل بطريقة صحيحة وبني على أسس علمية سليمة ويضيف (مجيد، 2000) بأن هذه الألعاب تستخدم كوسيلة للتربية البدنية العامة للأطفال وكذلك وسيلة للاستعداد وللألعاب الرياضية، ويمكن أن تكون الألعاب الحركية منفردة لشخص واحد وتنظم على الأغلب من قبل الأطفال نفسهم (اللعب بالكرة، مع الحبل، دحرجة الطوق وغيرها)، ويمكن أن يستخدمها المربون لتنظيم وقت فراغ الأطفال بما يرونه نافعا، كما يمكن أن تكون الألعاب الحركية جماعية وفيها يشترك مجموعة من التلاميذ في اللعب وتتميز كل الألعاب الحركية الجماعية بعنصر المنافسة (فكل مشارك يلعب من اجل نفسه أو لمجموعته) وكذلك بالتعاون المتبادل من اجل الوصول الى الهدف المطلوب(مجيد، 2000، 11–13).

2. 1 –5 **أهداف الألعاب الحركية:**

1. تساعد على رفع درجة الحماس والرغبة لدى التلميذ.
2. تشجع التلاميذ على الاتصال والتواصل والتعلم فيما بينهم بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية فيما بينهم حيث أنها تنمي مشاعر التضامن والمسؤولية.
3. هي طريقة جيدة للمعلم في التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ.
4. تساعد المعلم في تطوير التلميذ تطويرا شاملا إذ توسع دائرة تصوراته وتنمي لديه قوة الملاحظة وسرعة الإدراك.
5. تساعد على تربية العناصر المتكررة الصحيحة لأنه يصعب تصحيحها فيما بعد.
6. تساعد على تطوير عناصر اللياقة البدنية كـ (القوة، والسرعة، والتحمل، والمرونة)وغيرها (www.wahat.com، c2003).

2. 1– 6– **شروط الألعاب الحركية:** أن تكون الألعاب ذا قيمة تربوية وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة.

1. أن تكون قواعد اللعبة سهلة وواضحة وغير معقدة.
2. أن تكون الألعاب مناسبة لخبرات وقدرات وميول التلاميذ.

3. أن يكون دور التلميذ واضحا ومحددا في اللعبة.
4. أن تشتق اللعبة من بيئة التلميذ.
5. أن يشعر التلميذ بالحرية والاستقلالية في اللعب (www.childrenliterature.com، 2003).

فالألعاب الحركية عن طريق وسائلها التعليمية المختلفة ولا سيما اللعب تقوم بدور هام في حياة الطفل وتحسين خلقه(العيسوي، 68،2000)؛ وذلك لما لها من أهمية كبيرة في غرس القيم النبيلة في نفس الطفل، كما أنها تدفعه إلى تغيير سلوكه غير المرغوب فيه بحسب توجهها والرؤية التي تبثها من خلال الشكل والمضمون وسيلة مهمة من وسائل التربية والتقويم لسلوك الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة .

2. 1 -7 قبول الأخلاق للتغيير:

اختلفت الآراء حول قابلية الأخلاق للتغيير، فهناك من يرى أن الأخلاق ثابتة في الإنسان لا يمكن أن تتغير، لأنها غرائز فطر عليها، وطبائع جبل على التحلي بها، فلا يمكنه تغييرها، وهناك من يرى أن الأخلاق قابلة للتغيير.

ويؤكد الغزالي على قابلية الأخلاق للتغيير بطريق الرياضة والتدريب والمجاهدة، فقال:" لوان الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديب، ولما قال رسول الله: "حسنوا أخلاقكم"(الغزالي، 2004، 73)

كما قال النبي(ص) "إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتوق الشر يوقه". وفي هذا الحديث دليل على أن الأخلاق قابلة للتغيير، ذلك أن الحلم من الأخلاق، وهو مع ذلك ينال ويكتسب بالتحلم والمجاهدة وحمل النفس عليه(الحمد، 2004، 76-77).

2. 1 -8 التربية الأخلاقية:

غاية التربية الأخلاقية هي إحداث التغيير في سلوك المتعلم، بغرس العادة السليمة منذ الطفولة حتى تصبح سلوكاً طبيعياً، وأحد مكونات شخصيته، سيما بعد أن يتعمق المتعلم في سنوات عمره بالعلم المتفكر، والمناقشة ليصل إلى درجة اليقين ومعرفة الخير من الشر(فهد، 2008، 33).

2. 1-9 نظرية الغريزة: (نظرية جروس):

تفيد هذه النظرية "لا بأن لدى البشر اتجاها غريزيا، نحو النشاط في فترات عديدة من الحياة، فالطفل يتنفس ويصرخ ويزحف، وينصب قامته ويقف ويمشي، ويرمي في فترات متعددة من عمره، هذه أمور غريزية وتظهر طبيعته خلال مراحل نموه ولهذا فإن اللعب ظاهرة طبيعية للنمو والتطور بلا تخطيط وبلا هدف معين كاستغلال وقت الفراغ أو الوقت الحر مثلا، بل ويعتبر جزء من التكوين العام للإنسان"(حاشي،2008، 130).

2. 2 الدراسات السابقة:

- **دراسة جميل محمود (1993) بعنوان:** "الألعاب الصغيرة وأثرها على تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية". التي هدفت إلى معرفة أثر الألعاب الصغيرة في تنمية المهارات الحركية الأساسية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (80) طفلاً وزعوا على مجموعتين، أحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة بأعمار 10-12 سنة.

وتم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية على مدى عشر وحدات تعليمية، استغرقت كل وحدة درسين أسبوعيا بواقع (45) دقيقة لكل درس، في حين تم تطبيق البرنامج التقليدي على المجموعة الضابطة، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عما يأتي:

1. تنفيذ البرنامج المقترح للألعاب الصغيرة للصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية له أثر ايجابي في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية لدى أطفال هذه المرحلة.

2. ان استخدام الألعاب الصغيرة والمنافسات في تعليم المهارات الحركية الأساسية في هذه المرحلة يكون أفضل.

- دراسة: مجيدي محمد (2014): بعنوان دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الطور الثاني من وجهة نظر معلمي التربية البدنية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي تلعبه حصة التربية البدنية والرياضية في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة الطور الثاني المتمثلة في المرحلة العمرية من (9 – 12 سنة) ببعض القيم الأخلاقية (التعاون، الاحترام، النظام، الشجاعة) وهذا من وجهة نظر معلمي التربية البدنية الذين يعملون في بعض المدارس الابتدائية في إطار عقود ما قبل التشغيل وهي عقود مؤقتة، وهذا ما يؤدي إلى وجود عدة معوقات أثناء أدائهم لعملهم في تدريس التربية البدنية، وبعد تطبيق أداة البحث المتمثلة في استبيان موجه لكل معلمي التربية البدنية في المدارس الابتدائية ببلدية المسيلة الذي بلغ عددهم 54 معلما موزعين على 31 ابتدائية، و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن لحصة التربية البدنية و الرياضية دور في تنمية بعض القيم الأخلاقية (التعاون، الاحترام، النظام، الشجاعة) لدى تلاميذ الطور الثاني، وكذلك وجود عدة معوقات تعيق عمل معلمي التربية البدنية وبالتالي تحد من قدراتهم و إبداعهم.

– التربية البدنية والرياضية من الوسائل المهمة لتنمية القيم الأخلاقية، باعتبارها مجال تربوي وحيوي للتطبيق العملي.

– لحصة التربية البدنية والرياضية دور في تنمية قيم التعاون والاحترام والنظام والشجاعة لدى تلاميذ الطور الثاني من وجهة نظر معلمي التربية البدنية.

– تختلف درجة تنمية القيم الأخلاقية للتلاميذ من مؤسسة تربوية إلى أخرى ومن معلم إلى آخر حسب الاهتمام والوسائل البيداغوجية والهياكل المتوفرة.

– تواجه معلم التربية البدنية والرياضية عدة معوقات للقيام بدوره في تنمية القيم الأخلاقية لتلاميذ الطور.

– إشراف معلم متخصص في الرياضة على حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية ساهم في جعل التلاميذ أكثر ميولا للنشاط الرياضي وأحسن تصرفا في سلوكياتهم وبالتالي أكثر اكتسابا للقيم الأخلاقية.

– **دراسة والش جوليا أي(1994) .walsh Julia A** موضوع الدراسة التطور الخلقي: تكوين الاتصال والرابط بين الإختيارات والمسؤولية واحترام الذات.

تناقش هذه الورقة الإستراتيجيات والتقنيات الخاصة بالمستهدفين بالتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وما يمكن أَن يستعملوه لتشجيع وتنمية احترام الذات والمسئولية في الأطفال الصغار. يقوم الباحث بفحص نظرية كولبيرج للقيم الخلقية التي تصرح بأن الأطفال يمرون خلال ثلاثة من مراحل التطور الخلقي وهي:

– المرحلة قبل الأخلاقية، مستندة على سياسة الثواب والعقاب.

– لمرحلة الأخلاقية التي تتضمن موافقة الآخرين.

– مرحلة الضميرِ المطلعة.

وكان التركيز على مبادئ أخلاقية مرتبطة بدافع احترام نفس، وتكون وثيقة الصلة بالتطوير الخلقي حيث تؤثر الاختيارات التي يقوم بها الأطفال على مشاعرهم بخصوص مفهوم وقيمة الذات. وتقترح الدراسة بأن المعلمين يمكن أن يبنوا احترام ذات صحي في الأطفال الصغار عن طريق وضع توقعات واقعية للطلاب، يقبلها الطلاب عن غير قصد بطريقة غير مباشرة، وتزويد الطلاب بدعم عاطفي، ومراعاة وتعهد احترام ذاتهم الخاصة على مشاعرِهم بخصوص مفهوم وقيمة الذات.

- **دراسة صالح عايدة شعبان**(2000) موضوع الدراسة "برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة"

هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 طفلا و طفلة من أطفال روضة كلية التربية التابعة لجامعة الأقصى منهم 18 ذكور و12 إناث ممن تتراوح اعمارهم بين (4-5سنوات)، و قامت الباحثة بتقسيمهم الى مجموعتين الأولى تجريبية و الثانية ضابطة، كما استخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل (لجودتنف –هاريس) واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لأسرة الطفل، كما استخدمت مقياس المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض .

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إفراد المجموعة التجريبية على مقياس القيم الأخلاقية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح الاختبار البعدي، كما توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس القيم الاخلاقية بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة مطهر بن علي بن أحمد آل حسن الفقيه (2007):** موضوع الدراسة "دور النشاط الرياضي المدرسي في تنمية القيم الخلقية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بمحافظة القنفذة".

و كانت الدراسة تهدف إلى توضيح دور النشاط الرياضي في تنمية كل من القيم (الصدق، الأمانة، التعاون الشجاعة). وقد إستخدم الباحث إستبيان وزع على عينة الدراسة من معلمي التربية البدنية والرياضية في المرحلة الإبتدائية بنين بمحافظة القنفذة البالغ عددهم 70 معلما.

و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- النشاط المدرسي من الوسائل التي تعمل على تنمية القيم، فهو مجال عملي تطبيقي لتنمية القيم.
- النشاط الرياضي يعمل على تنمية الخلقية (الصدق، الأمانة، التعاون، الشجاعة) بدرجة عالية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي، فالمعلمين الحاصلين على مؤهل البكالوريوس أكثر تنمية للقيم من المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم معهد التربية البدنية، وكذلك من المعلمين الحاصلين على مؤهل دبلوم الكلية المتوسطة.

- **دراسة لورنيق يوسف (2007) موضوع الدراسة "دور التربية البدنية والرياضية في تفعيل عمليتي التعاون والتنافس من خلال الأنشطة اللا صفية".**

وأنطلق في دراسته من الساؤلات التالية: هل للتربية البدنية والرياضية تأثير على تفعيل عمليتي التعاون والتنافس من خلال الأنشطة اللاصفية وكذالك ما إنعكاس التربية البدنية والرياضية على عمليتي التعاون والتنافس في ضوء الأنشطة اللاصفية، وقد إسعمل في دراسته المنهج الوصفي معتمدا على أداة الإستبيان لجمع المعلومات. أما **عينة الدراسة** فكانت على شقين، العينة الأولى كانت من التلاميذ اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ بعض ثانويات العاصمة وذلك دون أخذ أية شروط او عوامل في اختيارها، وكانت مقدرة بـ 160 تلميذ مأخوذين من 12 ثانوية بالعاصمة. أما العينة الثانية فكانت من الأساتذة وتم إختيارها كذلك بطريقة عشوائية بسيطة من ثانويات العاصمة وهذه العينة تتكون من 40 أستاذا.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها نذكر:

- أن التلاميذ على دراية كافية بأهمية التعاون والغرض منه، ومن أنه السبيل للوصول الى الأهداف المسطرة، كما أنه وسيلة لتنشئة العلاقات الوطيدة، وهذا الوعي بأهمية التعاون يظهر من خلال الإجابات التي تقدموا

بها، ونفس الشيء بالنسبة للتنافس فأجوبتهم تدل على أن التنافس هو الجو الغالب على حصص التربية البدنية والرياضية.

- كذلك الأمر بالنسبة للأساتذة فهم يرون بأن التعاون هو السمة الطاغية على أغلب الحصص وأن التلاميذ يبذلون جهودهم ويتعاونون فيما بينهم من أجل الفوز وذلك في جو تنافسي وحماسي كبير.
- كذلك توصل الى أن التعاون والتنافس سمتان ضروريتان متكاملتان تنميان الشعور الجماعي بين التلاميذ و تدفعهم الى العمل سويا لتحقيق أهدافهم المشتركة.
- أن للتربية البدنية والرياضية أهمية كبيرة ولا تقل عن باقي المواد الأخرى، كذلك توصل الى أن شخصية الأستاذ تلعب دورا هاما في التحكم الكلي في التصرفات السيئة التي تظهر عند بعض التلاميذ أثناء المنافسات الرياضية.

3 ـ الطريقة والأدوات:

1.3- منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج التجريبي لملأمته لطبيعة البحث.

2.3- عينة البحث:

اشتملت عينة البحث الحالي على (40) طفلا وطفلة من أطفال روضة الياسمين (20 ذكور،20 إناث) من تتراوح أعمارهم مابين(5-6) سنوات من أطفال روضة الياسمين، قسمت عينة البحث عشوائيا عن طريق الاقتراع إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

- المجموعة التجريبية: تتكون من 20 طفلا (10 ذكور، 10 إناث) استخدم الباحثان معهم برنامج الألعاب الحركية.
- المجموعة الضابطة: تتكون من 20 طفلا (10 ذكور، 10 إناث) لم يستخدم الباحثان معهم أي برنامج.

3.3-عرض تكافؤ المجموعتين:

يتم التطرق فيه إلى تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني، نسبة الذكاء، ترتيب الطفل بين إخوته، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم جدول رقم(1)، إلى جانب قياس الجانب الخلقي جدول رقم(2) كما يتضح من التطبيق القبلي للمقياس.

جدول (1) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة "ت" المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات ذات العلاقة للبحث

المتغير	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة(ت) المحتسبة
		س	+ع	س	+ع	
ترتيب الطفل بين إخوته	درجة	1.820	0.686	1.855	0.755	0.66
العمر	شهر	64.50	2.43	65.62	2.36	042
التحصيل الدراسي للأب	درجة	14.70	4.07	14.35	3.83	0.50
التحصيل الدراسي للام	درجة	12.30	3.28	12.45	3.38	0.58
الذكاء	درجة	110.5	11.85	109.5	12.35	1.70

*قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة – 0.05 =2.02

يتبين من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث. مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

جدول (2) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة "ت" المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للجانب الخلقي

المتغير	درجة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة(ت) المحتسبة
		س	+ع	س	+ع	
الجانب الخلقي	درجة	32.50	2.893	31.00	2.052	1.89

*قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (38) ومستوى دلالة – 0.05 =2.02

من خلال الجدول نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للجانب الخلقي، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين.

4.3- التصميم التجريبي:

استخدم الباحثان التصميم التجريبي الذي يطلق عليه اسم(تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي) ويمكن تمثيل هذا التصميم في هذه التجربة على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية: اختبار قبلي ←المتغير المستقل(البرنامج الحركي) ←اختبار بعدي.
- المجموعة الضابطة: اختبار قبلي ←اختبار بعدي(Best, 1981, p. 71).

5.3- أدوات البحث:

1- مقياس جود انف _هاريس للذكاء:

تم اختيار اختبار (جود انف_هاريس) لذكاء الأطفال باعتباره اختبارا مناسبا لقياس الهدف المرجو ولتوفر مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار كما يتميز بخلوه من التعقيدات الفنية ويمكن لجمهور العاملين مع الأطفال من استخدامه(عطية تميم، 1982، 7).

2 - مقياس الجانب الخلقي:

تم بناء المقياس من قبل الباحثان وذلك لقياس الجانب الخلقي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات يتكون المقياس من (35) فقرة صيغت على شكل مواقف ولكل موقف سؤال يتصل به يجيب الطفل عن كل سؤال و هناك ثلاثة احتمالات للإجابة. الأولى أن تكون الإجابة صحيحة ويعطى معها تبريراً مناسباً والثانية تكون الإجابة صحيحة تدل على توافر القيمة لديه ولكن لا يتمكن من أعطاء تبرير مناسب والثالثة تكون الإجابة خاطئة أي لا تدل على توافر القيمة لديه. تعطى عند التصحيح الدرجات (2، 1، صفر) على التوالي وبذلك تكون أعلى درجة كلية للمقياس (70) درجة واقل درجة (صفر) وبمتوسط مقداره (35) درجة.

وقد قام الباحثان باستخراج الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء لتبيان رأيهم في مدى ملأمته لقياس الجانب الخلقي للأطفال بعمر (5-6) سنوات وقد اتفق الخبراء على ملأمته بنسبة اتفاق (83%) فضلا عن ذلك قام الباحثان باستخراج الثبات من خلال إعادة الاختبار بعد(7) أيام من التطبيق الأول على (10) أطفال من العينة الاستطلاعية وكان معامل الثبات (0.87).

3- برنامج الألعاب الحركية:

من خلال الدراسة النظرية للمراجع العلمية والتطرق للأدبيات المتعلقة بالدراسة تم تحديد مجموعة من الأسس العلمية لوضع البرامج الحركية لمرحلة رياض الأطفال بعمر 5-6 سنوات. وقد راعى الباحثان فيها:

1- مناسبتها للبيئة الجزائرية.
2- ميول ورغبات الأطفال.
3- عدم أجهاد الطفل باللعب لفترة طويلة.
4- التوقيت في تمرينات اللعبة الحركية.
5- البدء بالسهلة والبسيطة ثم التدرج للصعب.

وقد تم التحكيم من قبل بعض السادة المحكمين والمختصين وأخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

3. 4 – التجربة الرئيسية للبحث:

تم الاتفاق المسبق بين الباحثين وإدارة روضة الياسمين على إعداد مكان مناسب لإجراء تجربة البحث. وقد راعى الباحثان مجموعة من الضوابط أثناء إجراء التجربة حفاظا على الضبط التجريبي كتنظيم جدول زمني لإجراء تجربة البحث، كما راعى الباحثان خلو البيئة(الساحة الخارجية) من أية مثيرات خارجية، وراعى توفير الأجهزة والأدوات المستخدمة بشكل كاف بالنسبة لعدد الأطفال، ووضع بعض الضوابط التي لابد من مراعاتها في تعامله مع الأطفال ومع الأدوات والمثيرات أثناء إجراء التجربة ومجموعة من الضوابط خاصة بتعامل الطفل مع نفسه مع مراعاة أمنه وسلامته.

ولقد تكون البرنامج التعليمي من (30) وحدة تعليمية نفذت من خلالها (30) لعبة حركية، من 21/ 01 /2018 ولغاية 2018/04/01 وقد استغرق البرنامج التعليمي (6 أسابيع) بواقع خمس وحدات تعليمية في الأسبوع الواحد تنفذ أيام (الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس) وكان زمن الوحدة التعليمية الواحدة (30) دقيقة، ماعدا المجموعة الضابطة التي كانت خاضعة لخطة البرنامج العام اليومي. وبعد ذلك أعاد الباحثان تطبيق مقياس الجانب الخلقي على جميع أطفال عينة البحث.

3. 5 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: تمثلت في النسبة المئوية – المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – معامل الارتباط البسيط – الاختبار التائي للعينات المرتبطة – الاختبار التائي للعينات المستقلة – معادلة سبيرمان_ بروان لتصحيح معامل الثبات(ابو حطب، 1993، 116).

4- النتائج ومناقشتها:

1- **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أنه:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجانب الخلقي في القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي".

جدول (3) يبين الموسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للتغير والقيمة ت المحسوبة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب الخلقي

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس ألبعدي		النسبة المئوية	قيمة (ت) المحتسبة
		س	+ع	س	+ ع		
الجانب الخلقي	درجة	32.50	2.893	38.1	3.01	%17.23	* 6.00

*قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (19) ومستوى دلالة– 0.05 =2.09

يتبين من الجدول(3) إن قيمة (ت) المحتسبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية(19) ونسبة خطا(– 0.05) والبالغة (2.09) وبنسبة تغير بلغت(17.230%). وهذا يعني إن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي في مقياس الجانب الخلقي للمجموعة التجريبية والذين طبقوا برنامج وبهذا يتحقق صحة الفرضية الأول.

ويعزو الباحثان سبب هذه التطور إلى ما تضمنه برنامج من العاب حيث تعد بمثابة مصدر مهم من مصادر المعلومات حيث يمكن نقل المواقف والاستجابات وأنماط السلوك الجديدة من خلالها مما يكون لها الأثر الأكبر في اكتساب الطفل للأنماط السلوكية الايجابية أو السلبية. حيث أن الألعاب الحركية تقدم للطفل نموذجا حركيا متنوعا وبسيطا يتناسب مع إمكانياته العقلية والبدنية وتحقق جزء كبير من ميوله ورغباته, فضلا عن ما

تزرعه فيهم من قدرات عالية في الجانب الحركي وأدراك الأشياء وتصورها مما يعطي للطفل قدرا كبيرا من حرية التعبير الحركي والعقلي من خلال اللعب وتطبيق الألعاب الحركية.

2 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجانب الخلقي في القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي".

جدول(4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للتغير والقيمة "ت" المحسوبة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للجانب الخلقي

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس ألبعدي		النسبة المئوية	قيمة(ت) المحتسبة
		س	+ع	س	+ ع		
الجانب الخلقي	درجة	31	2.052	33.40	2.16	% 7.74	* 6.00

*قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (19) ومستوى دلالة– 0.05 =2.09

يتبين من الجدول(4) إن قيمة (ت) المحتسبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية(19) ونسبة خطا (0.05) والبالغة (2.09) وبنسبة تغير بلغت(7.74%). وهذا يعني إن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي في مقياس الجانب الخلقي للمجموعة الضابطة وبهذا يتحقق صحة الفرض الثاني.

ويعزو الباحثان سبب هذا التطور إلى ما تقدمه رياض الأطفال من برامج تعليمية تعمل على تعليم الأطفال أشياء ذات معنى وفائدة فالأنشطة التي يقومون بها تكون على صلة بالخبرات اليومية للطفل فضلا عن اكتسابهم العديد من الجوانب الخلقية.

إذ تعد "مرحلة الروضة مرحلة أعداد وتهيئة للطفل بالنسبة لحياته الدراسية المقبلة إذ ليس من الضروري أن تزود الروضة الأطفال هذه المرحلة بقدر كبير من المعرفة وإنما المهم تزويدهم بأسس تطور الإدراك والاتجاهات والعديد من أنماط السلوك"(عدس ومصلح، 1983، 35).

ويؤكد (الحجاج، 1985، 146) "أن ما يقع على عاتق رياض الأطفال ليس فقط غرس مجموعة من المبادئ أو القيم المتعارف عليها وتحفيظها فحسب بل تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير الخلقي المبدع لدى الأطفال في القيم والمبادئ من خلال تفهم معنى تلك المبادئ الخلقية لاستخدامها استخداماً صحيحاً في تفاعل الفرد مع اقرأنه وفي مواجهة ما يعانيه من مشاكل خلقية ".

أن مرحلة رياض الأطفال تعمل على أعداد بيئة تربوية نفسية تساعد الأطفال على تكوين علاقات متزنة مع الآخرين وتشجعهم على تحمل المسؤولية وكذلك تعزز الثقة بالنفس وتعود الأطفال على اكتساب الصفات الخلقية الحميدة"(عريفج وأبو طه، 2001، 17).

3 –عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الجانب الخلقي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية".

جدول (5) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة ت المحسوبة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجانب الخلقي

المتغير	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس ألبعدي		قيمة(ت) المحتسبة
		س	+ع	س	+ ع	
الجانب الخلقي	درجة	38.1	3.01	33.40	2.16	* 5.68

***قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (19) ومستوى دلالة– 0.05 =2.09**

يتبين من الجدول(5) إن قيمة (ت) المحتسبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية(38) ونسبة خطا(0.05) والبالغة (2.02) وهذا يعني أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجانب الخلقي ولصالح المجموعة التجريبية وبهذا تتحقق صحة الفرض الثالث.

ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى فاعلية برنامج وما تضمنته من ألعاب تحتوي على العديد من القيم الخلقية متمثلة بالصدق والأمانة والمساعدة والتعاون والالتزام بالنظام.

إذ يشير (العيسوي، 2000) "بأن أنماط السلوك المكتسب من خلال التعلم ومن خلال الملاحظات أو المشاهدة وان ما يكتسبه الطفل الملاحظ ما هو إلا تمثيل رمزي للأفعال أو لنماذج الأفعال"(العيسوي، 2000، 210).

ويؤكد(Bascon William , 1968) "الى أن تهدف إلى التسلية والمتعة والترويح عن الطفل في الشكل الظاهري إلا أنها تهدف في الوقت نفسه إلى اتجاهات أكثر أهمية فهي وسيلة مهمة للتربية لأنها تقوم بنقل المعرفة والقيم والمعايير والاتجاهات إلى الطفل، كما أنها وسيلة مباشرة في التعبير عما يجول في نفس الطفل ولا يرغب في الإفصاح عنه بشكل علني (Bascon, 1968 ,298).

5- الخلاصة:

- الاستنتاجات:

1. حقق برنامج الألعاب الحركية تطورا في تنمية الجانب الخلقي عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية.
2. تفوق برنامج الألعاب الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.
3. فضلا عن ما تزرعه الألعاب الحركية في الأطفال من قدرات عالية في الجانب الحركي وأدراك الأشياء وتصورها مما يعطي للطفل قدرا كبيرا من حرية التعبير الحركي والعقلي من خلال اللعب و تطبيق الألعاب الحركية هذا يسهل عليهم اكتسابهم العديد من الجوانب الخلقية و الاجتماعية.

- التوصيات:

1. استخدام برنامج الألعاب الحركية في تنمية الجوانب الخلقية ضمن منهاج رياض الأطفال.
2. التأكيد على أهمية أعداد دورات تأهيلية لمعلمات رياض الأطفال تساعدهم على كيفية اختيار ووضع برامج الأنشطة و الألعاب الحركية الملائمة لرياض الأطفال.
3. اعتماد الألعاب الحركية وسيلة مهمة للتربية لأنها تقوم بنقل المعرفة والقيم والمعايير والاتجاهات إلى الطفل.
4. لهذا فإن الألعاب الحركية من أحدث طرق وأنجحها لأنها تتماشى مع طبيعتهم وقدرتهم وميولهم فضلا علي أنها تحقق لهم قدر كبير من السرور والمرح وتشبع فيهم النزوع إلي التخيل وحب التقليد واكتساب العديد من القيم الخلقية.
5. العمل على إثراء المكتبة ببحوث علمية والدراسات التربوية في مجال تنمية القيم الاجتماعية والخلقية للأطفال معتمدين فيها على البرامج الحركية كانت أو تمثيلية أو القصصية ...الخ.
6. إدراج برامج الألعاب الحركية في دور الرياض من اجل تحسين الأداء معلمات الروضة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدي أطفال الروضة.
7. إحاطة مخططي ومعدي برامج الأطفال بأهمية تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لدي الأطفال ودوره الفعال في عملية التكييف مع عادات وتقاليد المجتمع في قالب أنشطة و العاب حركية.

8. تزويد أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة التي تسهم في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى أطفالهم من خلال تطبيق البرامج الحركية و الأنشطة البدنية.

- **الإحالات والمراجع:**

أبو حطب، فواد وآخرون(1993). *التقويم النفسي*. القاهرة. مصر : مكتبة الانجلو.

الالوسي، جمال حسين وخان علي، اميمة (1983). *علم نفس الطفولة والمراهقة* . بغداد : مطبعة جامعة بغداد.

حاشي، بلخير(2007) . *إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القوة الإجتماعية من خلال حصة التربية البدنية والرياضية* . رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

الحجاج، عبد الفتاح احمد(1985). التربية الأخلاقية "نظرة تحليلية". *مجلة بحوث ودراسات تربوية. مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر. المجلد 12 .

الحشحوش، خالد محمود (2012) . *طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الحمد، محمد بن إبراهيم (2004). *سوء الخلق مظاهره أسبابه علاجه*. المملكة العربية السعودية: وكالة المطبوعات والبحث العلمي وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

حنورة، احمد حسن وعباس، شفيق إبراهيم (1996). *العاب الطفل ما قبل المدرسة*. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد (2003). التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة في جامعة اليرموك. *مجلة دراسات العلوم التربوية* .30 (1).

الديري،علي وبطاينة احمد(1987). *أساليب تدريس التربية الرياضية*. عمان: المطابع التعاونية.

سلامة، فضل(2006) . *سيكولوجية اللعب عند الأطفال*. الأردن: دار اسامة.

السواد، عبد الخضير ناصر والازيرجاوي، فاضل(1987). نظام القيم لدى الطلبة في جامعة الموصل. *مجلة آداب المستنصرية*. العدد (15).

شكري، علياء(1992). *الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

صالح، كامل عبد المنعم والتكريتي، وديع ياسين(1981). *الألعاب الصغيرة*. جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

الطيب، احمد (1996). *أصول التربية*. البرزيل: دار الصدى للنشر.

عبد الرحمان، سهام عفت (2010) . *التدريب الميداني في التربية الرياضية* . القاهرة : دار المعارف.

عدس، محمد ومصلح، عدنان عارف(1983). *رياض الأطفال*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عريفج، سامي وأبو طه، منى (2001). *برامج طفل ما قبل المدرسة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطية، تميم(1982). *ذكاء الأطفال من خلال الرسوم*. بيروت: دار الطليعة.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000). *علم النفس التعليمي*. بيروت: دار الرتب الجامعية.

الغزالي، أبي حامد (2004). تحقيق سيد عمران . *إحياء علوم الدين* (ج3). القاهرة : دار الحديث.

فارح، عبد اللطيف وحمي، سليم (2017). اثر نشاط الرسم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل التحضيري. دراسة تجريبية . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* جامعة الوادي الجزائر.4(2)، 226-241.

فرج، الين وديع(1987). *خبرات في الألعاب للصغار والكبار*. الإسكندرية: منشاة المعارف.

فهد، ابتسام محمد(2008). *بناء منهج للتربية الخلقية في ضوء الرؤية القرآنية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

مجيد، ريسان خريبط (2000). *العاب الحركة*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع .

المرسي، حورية مرسي(1972). *طرق التدريس*. القاهرة : دار المعارف.

موسى، متولي(1993). *تربية الأطفال في فترة الحضانة* .(ط2). لبنان: الدار العربية للعلوم.

واحات تربوية (2003). واحة المعلم، *التعلم الاستكشافي*. www.wahat.com .

يحيى، رافع (2003). *التعلم باللعب*، موقع أدب الأطفال (www.childrenliterature.com).

Bascon ; W.(1968). *Folk Lore . in sills Davide* . International Encyclopedia of the Social .

Best, J, W. (1981). *Research in education*. (4th Ed). prentice Hall . Inc. Engle wood cliffs, New Jercy.

Graft. A (2010) *; Creativity across primary Guriguulum*, Routledge, London .

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

بن قويدر، أحمد وحسيني، محمد أمين(2020). أثر استخدام برنامج مقترح بالألعاب الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الروضة(4-5) سنوات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 61-75.

اختبار تكافؤ القياس عبر المجموعات باستخدام Amos

Testing measurement invariance across groups using Amos

عابد عثماني*

جامعة عبد الحميد ابن باديس– مستغانم(الجزائر)، abed_cem@hotmail.com

تاريخ الاستلام:17-10-2019 تاريخ القبول: 17-04-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم الاستراتيجيات التحليلية المتعلقة بفحص تكافؤ القياس عبر المجموعاتحيث نركز في هذه الورقة على أربعة خطوات أساسية للتأكد من تكافؤ القياس. والتي تتكون من التكافؤ التكويني التكافؤ المتري، والتكافؤ السلمي، وتكافؤ تغايرات الأخطاء. ثم نقدم إستراتيجية التأكد من تكافؤ القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات من خلال مثال يوضح كيفية تطبيق وفحص تكافؤ القياس عبر المجموعات، مع اتخاذ القرارات التحليلية في كل خطوة تمت فيها مناقشة تطبيق تكافؤ القياس عبر المجموعات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: تكافؤ القياس؛ التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات.

Abstract:

The present study seeks to present the analytic strategies of measurement invariance. In this paper، we focus on four basic steps to ensure measurement invariance، consisting of configural invariance، metric invariance، scalar invariance، and error invariance.Strategy of measurement invariance was introduced based on multi-group confirmatory factor analysis. The article also provided a case example illustrating how to apply and examine measurement invariance، with detailed analytic decision-makings in each step.

Keywords: measurement invariance، multiple groups ‘confirmatory factor analysis

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة:

يتعامل الباحث في العلوم الاجتماعية مع المفاهيم المجردة التي يصعب عليه إيجاد تعاريف لها متفق عليها في أدبيات البحث، وهذا يعني وجود اختلاف في التنظير في المكونات الفرضية التي تدخل في بنائها مما يسبب تعدد الأبنية الافتراضية لهذه المفاهيم ويفتح المجال أمام تعدد المقاييس التي تقيسها. ويرجع البعض هذا التعدد في الأبنية إلى طبيعة وأهداف الدراسة، في حين يرجعه البعض الأخر إلى طريقة تناول الموضوع واستخدامات المقاييس، إلا أن هذه الآراء تتفق على وجوب تمتع هذه المقاييس بخصائص سيكومترية جيدة من أجل الدقة في نتائج القياسات، ورغم تمتع المقاييس في بعض الأحيان بخصائص سيكومترية جيدة إلا أنه من الضروري التأكد من أن البناء النظري للمقاييس يتوافق من البنية العاملية للمفهوم المراد قياسه أي أن المقاييس تقيس فعلا المكونات الافتراضية للمفهوم التي صممت لقياسه، وأن هذه المكونات هي نفسها التي ينتجها التحليل العاملي، بالإضافة إلى التحقق من تكافؤ البنية العاملية لهذه المقاييس بين المجموعات حتى لا تصبح متحيزة لفئة دون أخرى، ولا تعكس الفروق الحقيقية بين هذه المجموعات.

يرى (Van & Leung، 1997) أن الاختلاف بين المجموعات قد تكون نتيجة اختلاف دلالات ومعاني المفردات عبر المجموعات محل المقارنة. فقد يختلف تفسير أفراد عينة الدراسة لبعض الكلمات في مفردات الاختبار، أو بسبب اختلاف اللغات المستخدمة في صياغة الاختبار، أو يرجع سببها إلى اختلاف الثقافات بين الشعوب، ومن ثم فان طريقة تفسير الفروق بين المجموعات في بنية المفهوم لا تكون دقيقة ولا يمكن الاعتماد عليها.

أما (Byrne، 2004) فيعرف تكافؤ القياس بأنه ثبات العمليات أو الوظائف التي من المفروض أن تقيسها أداة القياس عبر المجموعات المختلفة، بمعنى إدراك وتفسير محتوى بنود أداة القياس تكون متكافئة إذا ما تم فحصها لدى مجموعات مختلفة.

ويحدد(Fontaine، 2005) أربعة مستويات من تكافؤ القياس بين المجموعات حسب الجنس. يخصص المستوى الأول لاختبار بنية التكوين للمقياس(invariance Configural) من خلال مقارنة عدد العوامل والأوزان الانحدارية عبر المجموعات دون فرض أي قيود على معالم النموذج، ويمثل المستوى الثاني عملية تقييد كل الأوزان الانحدارية للنموذج مما بجعلها متساوية عبر المجموعات لاختبار التكافؤ المتري(invarianceMetric)، ويمثل المستوى الثالث عملية تقييد التباينات المشتركة بين العوامل بالإضافة إلى القيود التي فرضت في المستوى الأول على الأوزان الانحدارية بجعلها متساوية عبر المجموعات لاختبار التكافؤ السلمي للنموذج(invariance Scalar)، أما المستوى الرابع والذي يعتبر من أصعب مستويات التكافؤ نظرا لأن كل معالم النموذج تصبح مقيدة فيتمثل في فرض القيود على أخطاء القياس بالإضافة إلى القيود التي تم فرضها في المستويات السابقة بجعل تباينات أخطاء القياس متساوية عبر المجموعات من أجل اختبار تكافؤ أخطاء القياس(Errorinvariance) أو ما يسمى بالتكافؤ الصارم.

1.1- الإشكالية:

نستخلص من خلال هذا السرد، أن تكافؤ القياس أحد المسلمات الأساسية التي يجب إثباتها قبل الشروع في مقارنة المجموعات، وإلا فان تلك المقارنات لن تكون ذات معنى وجدوى، كما أن التفسيرات المترتبة عليها لن يحالفها الصواب. فتكافؤ القياس يضمن تفسير الفروق بين المجموعات محل المقارنة في ضوء عدم وجود

اختلاف في البنى المفاهمية، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتقدم مثال يتم من خلاله التحقق من تكافؤ القياس لمقياس ضغوط العمل المهنية لدى مجموعتي المعلمين (الذكور والإناث) من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المهنية لدى المعلمين؟

2- هل تتطابق البنية العاملية لمكونات المقياس والمكونات النظرية للمفهوم؟

3- هل تختلف البنية العاملية للمقياس باختلاف الجنس(ذكور-إناث)؟

2.1- أهمية الدراسة:

- تقديم الاستراتيجيات التحليلية المتعلقة بفحص تكافؤ القياس عبر المجموعات.
- معالجة بعض القصور في إجراءات التحقق من تكافؤ البنية العاملية.

3.1- أهداف الدراسة:

- مقارنة البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المهنية لدى المعلمين حسب الجنس.
- التحقق من تكافؤ القياس لمقياس ضغوط العمل المهنية لدى المعلمين حسب الجنس.

4.1-حدود الدراسة:

لكل دراسة سواء تطبيقية كانت أو نظرية حدود مكانية وحدود زمنية وكذلك حدود بشرية، تتمثل الحدود المكانية لهذه الدراسة في المدارس الابتدائية التابعة جغرافياً لمقاطعات الإدارية التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان. أما الحدود الزمنية فتتمثل في الفترة التي تم خلالها تنفيذ الدراسة وهي السداسي الأول من السنة الدراسية 2016/2015، فيما تتمثل الحدود البشرية في معلمي المدارس الابتدائية.

2- الإطار النظري للدراسة:

1. الضغوط المهنية:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بموضوع الضغوط المهنية وانتشار هذا المصطلح بشكل واسع هذه الأيام، إلا أن مفهومه يتباين من شخص لآخر، حيث يعرف (Cooper، 1976) على أنها مجموعة من العوامل السلبية والمتمثلة في غموض الدور، صراع الدور، أحوال العمل السيئة، والأعباء الزائدة والتي لها علاقة بأعمال معينة.

في حين يعرفها (Levasseur، 1987) على أنه استجابة الجسم للعوامل الفيزيولوجية والنفسية التي تنشأ عن محيط العمل الذي ينشط فيه الفرد.

أما Beer& Newman (1978) فيعرف الضغط المهنية على أنها حالة تنشأ عن التفاعل بين الناس وأعمالهم، وتتسم بإحداث تغييرات في داخلهم وتدفعهم إلى الانحراف عن أدائهم الطبيعي.

ويري (Baron، 1993) بأن هناك ثلاثة اتجاهات لمفهوم الضغوط المهنية على النحو التالي:

الاتجاه الأول: يتناول الضغوط المهنية باعتبارها أحد المؤثرات أو المنبهات التي توجد في البيئة وتحدث تأثيره على الفرد.

الاتجاه الثاني: ويرى أن الضغوط المهنية عبارة عن استجابة للمثيرات (مسببات الضغط).

الاتجاه الثالث: فيتناول الضغوط المهنية باعتبارها التفاعل الذي يحدث بين هذين العنصريين، مسببات الضغط والاستجابات نحوها.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن الضغوط المهنية كمفهوم إنما يدل على الموقف الذي تكون فيه ظروف ومتطلبات بيئة العمل على درجة أكبر من القدرة الذاتية للعامل، وتفوق إمكاناته الخاصة على التأقلم والتعامل معها، وتؤدي إلى إحداث تغييرات في داخله وتسبب له الانزعاج والضيق والتوتر والألم وتدفعه إلى الانحراف عن أدائه الطبيعي فلا يستطيع أداء العمل المطلوب منه وتحمل مسؤولياته على الوجه الأكمل فيشعر بالضغط.

2. **ضغوط العمل المدرسي:**

اعتبر عباس إبراهيم (2000)أن ضغوط العمل المدرسي هي مجموعة من الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها المعلم أثناء القيام بمهنته، والتي تشكل تهديداً لذاته لأنها تكون أكبر من إمكاناته الذاتية، وتؤدى إلى استجابات انفعالية حادة ومستمرة لديه ويصاحب ذلك مظاهر سلبية تنعكس على أداء المعلم وحالته النفسية والسلوكية، فإن عماد الكحلوت ونصر الكحلوت (2006) يعتبران الضغوط المدرسية بأنها استجابة المعلم لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي يمكن أن ينشأ عنها تأثيرات نفسية وجسمية وسلوكية، ويدركها المعلم ويقيمها كمواقف غير سارة وتؤثر سلباً على أدائه لعمله كمعلم في المدرسة، كما يؤكد Adamson(1975) أن المسؤوليات المتزايدة والعبء الوظيفي أحد الأسباب التي تؤدي إلى ضغوط العمل عند المعلمين في المؤسسات التعليمية، أما نضال عواد(2003) ينظر إلى ضغوط العمل في البيئة المدرسية على أنها: مجموع الخبرات والحوادث التي تسود بيئة العمل وتسبب للمعلم انزعاجاً وتنعكس عليه نفسياً وسلوكياً.

3.مصادر ضغوط العمل المدرسي:

تتنوع الضغوط النفسية، فبعضها يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالب الاجتماعية، وبعضها الآخر يرتبط بظروف العمل ومتطلباته. وتعد الضغوط المرتبطة بظروف العمل من أكثر الضغوط تأثيرا في حياة الأفراد والمجتمعات نظرا لآثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد وعلاقاته بالآخرين، وتدني مستوى أدائها لإنتاجي (خليفات والزغلول،2003).

ويرى (McBride، 1983) أن مصادر الضغوط متعددة وأهمها كثافة المدرسة والفصول والمسؤوليات الإضافية، وراتب غير كاف، والعلاقة المتعارضة مع الموجه، فكلما زاد حجم المنظمة كلما إنعدمت الروابط الشخصية واتسعت الفجوة بين الإدارة و العاملين وبعضهم البعض، كما تتضاعف مشاكل التنسيق والرقابة ويزداد العبء على قنوات الاتصال، وتصعب عملية اتخاذ القرار،

ويرى (بسطا، 1988) بأن أهم ثلاثة أبعاد لمصادر ضغوط العمل المدرسي، كما يدركها المعلمون تتمثل في كثافة الفصول، وحالة الحجرات الدراسية، ومشكلات النمو المهني للمعلم.

في حين حدد السمادوني(1994) مصدرين لضغوط العمل يتعلق الأول بالمصادر المهنية الضاغطة والمتمثلة في صراع الدور وغموضه، وعدم المشاركة في صنع القرار، والوضعية المهنة، والعلاقات. أما الثاني فيتعلق بالمصادر الفردية والمتمثلة في عدم الرضا عن العمل، وعدم الرضا عن الحياة.

حدد الطواب وآخرون(2002) أربعة مجالات لمصادر ضغوط العمل المدرسي، تتمثل في الاتجاه نحو مهنة التدريس،الصراع الذاتي، العبء المهني للمعلم،التقدير الاجتماعي لمهنة التدريس.

4.أبعاد ضغوط العمل لدى المعلم:

نتيجة للاختلاف في أهداف وطبيعة الدراسات التي تناولت ضغوط العمل، هناك العديد من الآراء حول أبعاد ضغوط العمل. ونظرا لتداخل بعض أبعاد ضغوط العمل مع أبعاد ضغوط العمل المدرسي، وحتى لا تتشعب دراستنا ارتأينا أن نقتصر على أربعة أبعاد لضغوط العمل لدى المعلم.

1.4- صراع الدور:

يذكر كل من عبد القادر والمير (1996) بأن صراع الدور يحصل عندما تكون هناك متطلبات متعارضة في آن واحد تقع على العامل، سواء من رئيسه أو زميله في العمل أو المرؤوسين، بحيث أن مسايرة العامل لمجموعة من التوقعات ذات الصلة بالعمل تتعارض مع مسايرة مجموعة أخرى من التوقعات مما يؤدي إلى حدوث صراع الدور بالنسبة للعامل.

يمارس المعلم أدوارا مختلفة في وظيفته، فعليه الموافقة بين متطلبات المدير من جهة، ومتطلبات التلاميذ من جهة أخرى، والتي نجدها في الغالب متعارضة، أما فيما يخص القرارات، فعلى المعلم اتخاذ قرارات صارمة لمواجهة سلوك التلاميذ، وفي نفس الوقت علية التعامل مع هذه التصرفات بحنكة واحترافية لمعالجتها، وهذا التعارض في الأدوار يجعل المعلم يواجه صعوبات في التعامل مع هذه الأدوار.

2.4- غموض الدور:

يذكر الهنداوي (1994) بأن غموض الدور يشير إلى افتقار الفرد للمعلومات اللازمة له لأداء أعمال وظيفته المحددة له، مثل المعلومات الخاصة بحدود سلطاته ومسؤولياته، وأهداف وسياسات وقواعد وإجراءات العمل في المنظمة.

هناك اختلاط لدى المعلم في الأدوار نتيجة كثرة هذه الأدوار والمتمثلة في نقل المعرفة، و رعاية النمو الشامل للتلاميذ، و دوره في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام داخل القسم، و مسؤوليته عن مستوى تحصيل التلاميذ وتقويمه،ودور المعلم كمرشد نفسي، و دور المعلم كعضو في مهنته و كعضو في المجتمع، بالإضافة إلى عدم وضوح الأدوار التي ينتظر منها أن ترفع من مستوى أدائه، إلى جانب تلك الأدوار التي لا تتوفر على المعلومات الكافية لإنجازها، بالإضافة إلى احتمالية تغيير بعض هذه الأدوار دون إشعار المعلم مما يسبب ظهور الضغط لدى المعلم.

3.4- عبء العمل:

قام (Caplan، 1978) بدراسة لتحديد طبيعة العلاقة بين عبء العمل ومستوى الضغط وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه طردية بين هذين المتغيرين، حيث وجد بأن زيادة حجم الأعباء الموكول لفرد عن المعدل المقبول تتسبب في إحداث مستوى عال من الضغط.

ويقصد بعبء العمل الذي يتضمن حالتين: تتمثل الأولى في الزيادةً في عبء العمل كمطالبة الموظف بالقيام بمهام كثيرة لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد من قبل إدارته، أو التكليف بأداء مهام تتطلب قدرات جسمية ومهارات علمية عالية لا يملكها الموظف، أما الثانية فتتمثل في انخفاض عبء العمل كأن يكون للموظف عمل قليل غير كاف لاستيعاب طاقاته وقدراته واهتماماته موازاة مع الإمكانات التي يمتلكها، وتسبب كلتا الحالتين شعور الفرد بعدم الارتياح والملل.

4.4- الإشراف:

الإشراف في مفهومه الحديث يتضمن مجموعة من المهام تعمل على تطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره، ولتحقيق أهدافه وبلوغ غاياته، وهو نوعان:

أ.الإشراف الإداري:

يمثل الإشراف الإداري سقف العملية الإدارية المكونة من التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم، ويدرك مدير المدرسة الأهداف الإستراتيجية، ويسعى لتحفيز المعلمين ويهيئ البيئة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية وفق خطة مدروسة بعناية ويقيم بشكل دوري مدى ما تحقق من إنجاز ويسعى للتحسين المستمر للمنظومة الإدارية.

ب.الإشراف التربوي:

تعددت مسميات الإشراف التربوي فمن الإشراف الفني، إلى التفتيش إلى الإشراف التربوي. ومهما تعددت الأسماء فالمهمة واحدة، حيث يعمل الإشراف التربوي على مساعدة المعلم على تطوير أساليبه ووسائله، وتطوير الموقف التعليمي بجميع جوانبه وعناصره، ولتحقيق أهداف وغايات الإشراف التربوي، يعمل المشرف التربوي على الارتقاء بمستوى أداء المعلمين بإطلاعهم على ما يستجد من معارف في وسائل وطرق التدريس من خلال عقد ندوات ودورات تدريبية.

3 - الطريقة والأدوات:

قصد الاحتكاك بميدان الدراسة، والإحاطة بكل ظروفها، وتحديدا لإجراءات وخطوات الدراسة، وكذا الأدوات والأساليب المناسبة لموضوع الدراسة. قام الباحث بزيارات ميدانية لبعض المدارس الابتدائية الواقعة في النطاق الجغرافي للباحث، خلال الفصل الأول من السنة الدراسي 2016/2015، حيث سمحت هذه الخطوة بإجراء مقابلات مع المدراء والمعلمين قصد التعرف على ظروف العمل عن قرب، ومحاولة تقصي مختلف الأسباب والعوامل التي تقف وراء معاناتهم، من عراقيل وصعبات تواجههم وبشكل مستمر في ممارستهم مهامهم وتعيق السير الحسن للدراسة وتقلل من الأداء الوظيفي للأستاذ.

2.3- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعات الإدارية لدائرة وادي رهيو والبالغ عددهم 345 معلم وفقا لسجلات هذه المقاطعات.

3.3- عينة الدراسة:

حرصا من الباحث على توفير الشروط اللازمة لعينة الدراسة، اختيرت عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها 350 فرد اختيروا من مجموعة من المدارس الابتدائية التي تتوزع عبر المقاطعات التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان.

4.3- الأدوات:

1.4.3- الإطلاع على المقاييس:

اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس التي أعدت لقياس ضغوط العمل المهني في الدراسات السابقة ومن بين المقاييس التي تم الإطلاع عليها والاستفادة منها في بناء الاستبيان المتعلق بهذه الدراسة ما يلي: مقياس ضغوط مهنة التدريس من إعداد محمد

الدسوقي الشافعي(1998)، ومقياس مصادر الضغوط في العمل لدى المدرسين من إعداد عويد سلطان المشعان (2000)، ومقياس مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان من إعداد وسام بريك(2001)، ومقياس ضغوط العمل عند المعلمين من إعداد عبيد بن عبد الله العمري(2003) ومقياس الضغوط المدرسية لدى المعلمين من إعداد عماد الكحلوت ونصر الكحلوت(2006).

2.4.3- تصميم أداة الدراسة:

نتيجة لاختلاف طبيعة وأهداف البحوث والدراسات السابقة، ووجود عدد من المقاييس ضغوط العمل المدرسي للمعلمين في بيئات وثقافات تختلف عن المجتمع الجزائري، لجأ الباحث إلى تصميم أداة قياس تلاءم طبيعة وأهداف الدراسة الحالية وتلاءم البيئة الجزائرية. حيث تم استخدام الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، وأساساً لمعرفة آراء واتجاهات عينة الدراسة.

يتكون الاستبيان في صورته الأولية من(18) فقرةً، يتناول العبارات المعبرة عن ضغوط العمل المدرسي والتي أمكن صياغتها في الأبعاد التالية: عبء العمل غموض الدور، الإشراف ، صراع الدور. وكانت الإجابات ذات إجابات مغلقة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق،غير موافق إطلاقاً). وقدرات الباحث في صياغته لعبارات الاستبيان البساطة والسهولة قدر المستطاع بحيث تكون مفهومة لعامة المبحوثين.

5.3-التأكد من شروط إجراء التحليل العاملي:

-اعتدالية التوزيع:

لمعرفة طبيعة توزيع عينة الدراسة استخدم الباحث اختبار كولمجوروف-سميرنوف، حيث بلغت قيمة إحصائي الاختبار 1.01 باحتمالية 0.26 وهي دالة عند مستوى 0.025. وهذا دليل على تمتع بيانات العينة بالتوزيع الطبيعي.

- **فحص مصفوفة الارتباط:**

من خلال معاينة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات العينة.نلاحظ خلو مصفوفة الارتباط لمتغير ضغوط العمل المدرسي من أي معامل ارتباط يتجاوز 0.90 أو يقل عن 0.30 أو يساوي الصفر أو وجود ارتباط تام.

- **الازدواج الخطي:**

لقد بلغت قيمة محدد المصفوفة (Determinant = 0.001)، وهي أكبر من القيمة المحددة 0.00001وهذا يعني عدم وجود مشكلة ارتباط ذاتي بين المتغيرات.

- **كفاية حجم العينة:**

من خلال معاينة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات العينة. تبين بأن قيمة KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) بلغت 0.80وهي أكبر من 0.50 بما يعبر عن كفاية لحجم العينة لإجراء التحليل العاملي. أما فيما

يخص اختبار بارتلت فهو دال عند مستوى 0.000 وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 وهذا دليل على أن هذه المصفوفة لا تمثل مصفوفة الوحدة.

- **القيم المتطرفة:**

تم كشف ومعالجة القيم المتطرفة والتخلص منها، حيث تم التخلص من 17 ملاحظة تجاوز بعدها عن مركز الكتلة (DistanceMahalanobis) القيمة الحرجة لكاي تربيع(Hair،2006).

- **التوزيع الطبيعي المتعدد المتغيرات** (MultivariateNotmality):

أشار(Kline,2005) إلى أن طريقة الأرجحية العظمى تتطلب التوزيع الطبيعي المتعدد المتغيرات، وللتأكد من أن أبعاد الاستبيان تتبع التوزيع الطبيعي المتعدد المتغيرات يتم تحليل كافة بيانات مفردات الاستبيان عن طريق برنامج Amos.

جدول(1) قيم التفلطح والالتواء لمفردات المقياس

الفقرة	الدنيا	القصوى	الإلتواء	د.ح	التفلطح	د.ح
ف8	1.0	5.0	.619	.363	.446	1.212
ف12	1.0	5.0	.313	1.699	.305	.829
ف15	1.0	5.0	.186	1.011	-.336	-.914
ف7	1.0	4.0	.397	1.155	.021	.058
ف11	1.0	5.0	.602	1.271	1.830	.970
ف4	1.0	4.0	.036	.198	-.250	-.678
ف3	1.0	5.0	.878	1.770	-.075	-.205
ف17	1.0	5.0	.670	1.642	-.603	-1.638
ف14	1.0	5.0	.028	.584	.027	.073
ف10	1.0	5.0	.696	.779	-.683	-1.855
ف2	1.0	5.0	.974	.289	.056	.153
ف16	1.0	5.0	.574	1.115	.452	1.227
ف13	1.0	4.0	.238	1.292	-.699	-1.899
ف9	1.0	5.0	.653	.547	1.152	.129
ف5	1.0	5.0	.844	1.583	1.110	.014
ف1	1.0	5.0	.641	1.483	1.109	.011

من خلال الجدول(1) نلاحظ بأن جميع قيم مؤشرات التفلطح والالتواء تسمح باستخدام طريقة الأرجحة العظمى(ML) لتحليل بيانات الدراسة، لأن القيمة المطلقة لكل مؤشر من مؤشرات الالتواء لم تتجاوز القيمة2، ولم تتجاوز القيمة 5 بالنسبة لمؤشرات التفلطح،West Cohen & Aiken (2002) ، وأن هذه المؤشرات لم تتجاوز 2 بالنسبة للالتواء و5 بالنسبة للتفلطح، Kline(2005) أما بالنسبة للدرجة الحرجة (CR) للتفلطح المعمم لماردیا(mardia'sKurtosis) فقد بلغت قيمتها 1.150 وهي أقل من 1.96 (1985) Muthén & Kaplan وهي غير دالة، وعليه يمكن اعتبار بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي المتعدد المتغيرات.

6.3- التحقق من صلاحية الأداة:

1.6.3- صدق المفهوم:

للتحقق من صلاحية الأداة، قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عبد الحميد بن باديس، وأساتذة من خارج الجامعة، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مفردات الأداة، وعلى ضوء هذه الاقتراحات قام الباحث بحذف بعض العبارات وإجراء التعديلات على البعض الآخر.

2.6.3-صدق وثبات البنية العاملية للنموذج:

تم التأكد من صدق البناء عن طريق دلالات الصدق العاملي من خلال مؤشرات الصدق التقاربي والصدق التمايزي، أما بالنسبة لثبات البنية العاملية فتمت عن طريق الثبات المركب.

أ.الثبات المركب:

قامالباحث بحسابالثبات المركب (CR) لكل عامل من عوامل النموذج للتأكدمن ثبات البنية العاملية ضغوط العمل المدرسي وجاءت النتائج حسب الجدول (1) .

جدول(2) معامل الثبات المركب لأبعاد ضغوط العمل المدرسي(CR)

	عبءالعمل	غموضالدور	الإشراف	صراعالدور
CR	0.842	0.892	0.866	0.812

من خلال معاينة نتائج الجدول (2) تلاحظ ثبات البنية العاملية للنموذج حيث تجاوزت قيمة معامل الثبات المركب(CR) لكل بعد 0.70 وهذا مؤشر دال على ثبات البنية العاملية للنموذج.

ب.الصدق التمايزي والصدق التقاربي:

قام الباحث بقياس متوسط التباين المستخرج (AVE)، ومربع التباين لأقصى المشتركبين العوامل (MSV)، ومتوسط مربع التباين المشترك (ASV) لكل عامل من عوامل ضغوط العمل المدرسي وجاءت النتائج حسب ما يظهره الجدول (3):

جدول(3) الثبات المركب ومتوسط التباين المستخرج ضغوط العمل المدرسي

	AVE	MSV	ASV	عبء العمل	غموض الدور	الإشراف	صراع الدور
عبء العمل	0.518	0.207	0.087	0.720			
غموض الدور	0.625	0.178	0.117	0.109	0.791		
الإشراف	0.687	0.227	0.143	0.203	0.403	0.829	
صراع الدور	0.593	0.227	0.204	0.455	0.422	0.476	0.770

من خلال المقارنات التي تمت اعتمادا على نتائج الجدول (3) تأكدنا من تمتع عوامل النموذج بالصدق التقاربي لأن قيم متوسط التباين المستخرج (AVE) لكل بعد تجاوز القيمة0.50، وهو أصغر من الثبات المركب(CR). وجاءت قيم كل من مربع التباين الأقصى المشتركبين العوامل (MSV) أصغر من قيم متوسط التباين المستخرج (AVE) و قيم متوسط مربع التباين المشترك (ASV) اصغر من قيم مربع التباين الأقصى المشترك(MSV) لكل عوامل النموذج وهذا مؤشر دال على تمتع النموذج بالصدق التمايزي ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن القيم القطرية والتي تمثل الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج(AVE) أكبر من باقي القيم في المصفوفة وهذا مؤشر آخر يؤكد الصدق التمايزي حسب ما ذكره كل من (Barclay et al, 1995) (Hulland,1999).

6.3- التحليل العاملي التوكيدي:

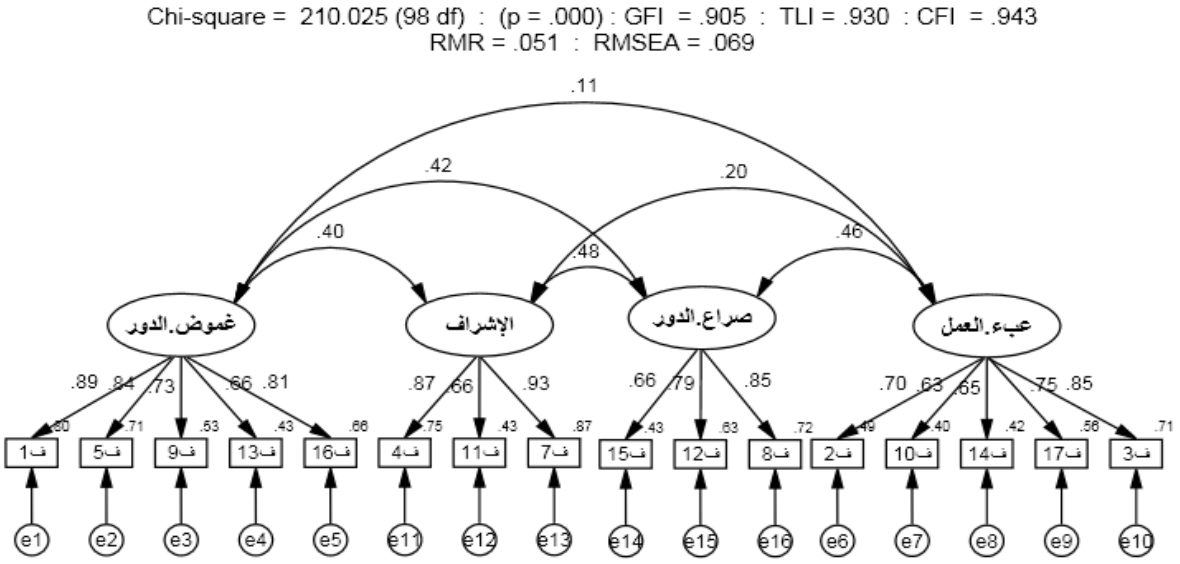
تم في الدراسة الحالية استخدام التحليل العاملي التوكيدي لفحص البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المدرسي لدى المعلمين باستخدام طريقة الاحتمالية القصوىML(MaximumLikelihood) لتحليل مصفوفات التباينات والتباينات المشتركة (V.C.M) (Variance-Covariance Matrix) وتم الحكم على مدى مطابقة النموذج للبيانات في ضوء مجموعة من المؤشرات والتي تم اختياره لعدم تأثرها بحجم العينة وكذا تعقيد النموذج.

1.6.3- تصميم النموذج الأساسي(Baseline):

من خلال الاعتماد على أداة الدراسة توصل الباحث إلى تصميم نموذج عاملي من الرتبة الأولى يظم اربعة عوامل، ظروف العمل، الحوافز، طبيعة العمل، العلاقات الحياة داخل وخارج العمل، الإدارة المدرسية.

2.6.3- تقدير معالم النموذج:

لتقدير معالم النموذج استخدمت طريقة الأرجحة العظمى (ML). وبعد عملية التحليل جاءت النتائج حسب ما يظهره الشكل(1).



شكل (1) النموذج العاملي ضغوط العمل المدرسي

المصدر: مخرجات برنامج AMOS

من خلال نتائج التحليل التي يظهرها الشكل (1) نلاحظ بان قيم تشبعات المؤشرات لكل بعد من أبعاد ضغوط العمل المدرسي تجاوزت القيمة 0.50، وهذا دليل على أن هذه البنية صالحة لإجراء التحليلات الإحصائية.

3.6.3- اختبار جودة المطابقة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على درجات القطع لمؤشرات جودة المطابقة (CFI،TLI،RMSEA،SRMR) التي حددها هر وآخرون (Hair et al(2010,647 والتي تعتمد على معايير حجم عينة أقل من 500 وعدد المؤشرات أقل من 30 وأكبر من 12.

جدول(4) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي ضغوط العمل المدرسي

المؤشر	القيمة المحسوبة	درجة القطع
كاي المعياري(NC)	2.134 P =0.000	NC ≥ 0≥3
جذر متوسط خطأ التقريب (RMSEA)	0.07	0.08 ≥ RMSEA ≥ 0
مؤشر جذر متوسط البواقي المعياري(SRMR)	0.04	SRMR ≥ 0≥0.08
مؤشر جودة المطابقة(GFI)	0.88	GFI ≤ 1≤0.90
مؤشر المطابقة المعياري (TLI)	0.88	TLI ≤ 1≤0.95
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.91	CFI ≤ 1≤0.95

بلغت قيمة مربع كاي418.173 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) باحتمالية p= 0.000 ، وبلغت قيمة مربع كاي المعياري 2.134 وهي أكبر من 2 وأصغر من 3 مما يدل على قبول تحفظي للنموذج المفترض وفي المقابل نجد أن أغلب مؤشرات المطابقة وقعت ضمن المدى المثالي لكل مؤشر، حيث نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء هو مؤشر جذر متوسط البواقي المعياري(SRMR) والذي بلغت قيمته0.04، أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) والتي تدل القيمة التي تزيد عن 0.08 على هذا المؤشر على سوء المطابقة، فقد بلغت قيمته في هذا النموذج 0.07، بالإضافة إلى مؤشر المطابقة المقارن (CFI) الذي بلغت قيمته 0.91، باستثناء مؤشر جودة المطابقة (GFI) الذي بلغت قيمته 0.88، ومؤشر المطابقة المعياري(TLI) الذي بلغت قيمته 0.88 . وهذا ما يجعلنا نقوم بعديل النموذج وفق ما تقترحه مؤشرات التعديل في حدود الجانب النظري.

4.6.3-تعديل النموذج:

جدول(5) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المعدل ضغوط العمل المدرسي

	χ2	Df	χ2/df	P	RMSEA	SRMR	GFI	TLI	CFI
النموذج المفترض	418.173	176	2.134	0.000	0.07	0.04	0.88	0.88	0.91
النموذج المعدل (القاعدي)	295.228	180	1.640	0.002	0.06	0.04	0.91	0.94	0.95

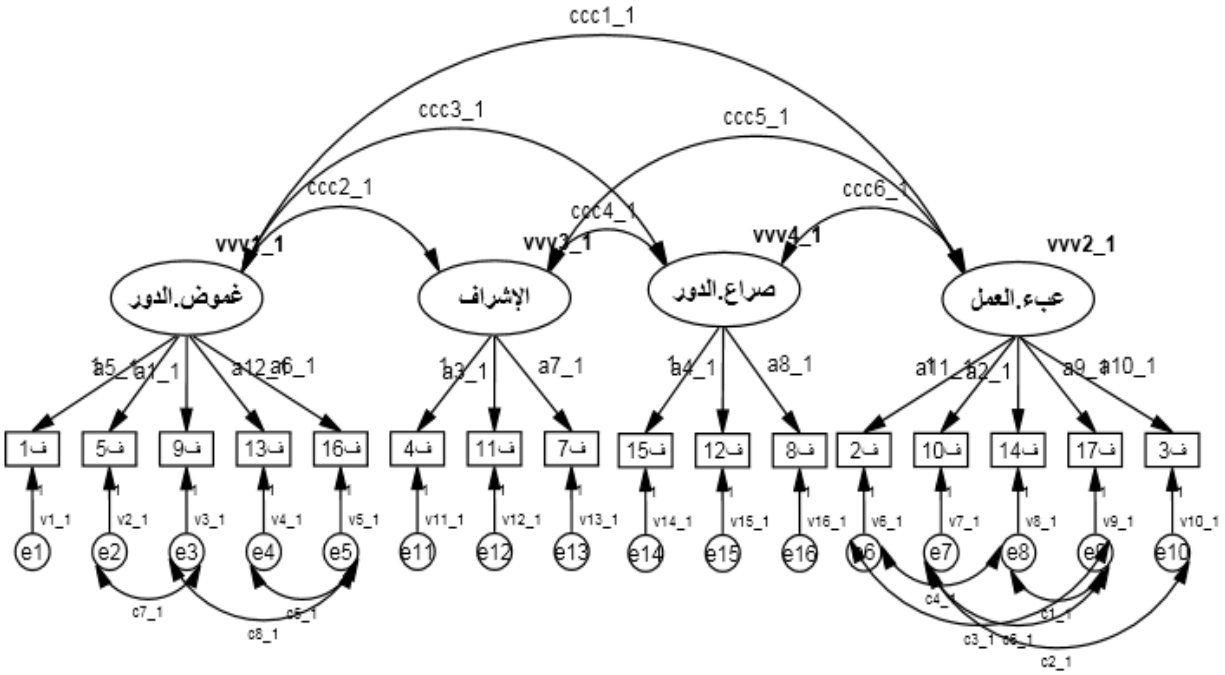
بلغت قيمة مربع كاي295.228 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) باحتمالية p =0.002، وبلغت قيمة مربع كاي المعياري 1.640 وهي أقل من 2 مما يدل على قبول النموذج المعدل، وفي المقابل نجد أن أغلب مؤشرات المطابقة وقعت ضمن المدى المثالي لكل مؤشر، حيث نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء هو مؤشر جذر متوسط البواقي المعياري (SRMR) والذي بلغت قيمته 0.04، أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ

الاقتراب (RMSEA) والتي تدل القيمة التي تزيد عن 0.08 على هذا المؤشر على سوء المطابقة، فقد بلغت قيمته في هذا النموذج 0.04، بالإضافة إلى مؤشر المطابقة المعياري (TLI) الذي بلغت قيمته 0.94، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) الذي بلغت قيمته 0.95، و مؤشر جودة المطابقة (GFI) الذي بلغت قيمته 0.91 . وهذه القيم ضمن المدى المثالي، ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن النموذج المعدل يتمتع بحسن جودة المطابقة.

7.3- التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات:

للتحقق من تكافؤ القياس للنموذج حسب الجنس. نتبع إجراءات التحليل متعدد المجموعات، والذي يتطلب وجود أكثر من مجموعة، و بما أن الجنس متغير اسمي ذو مستويين، يمكن تقسيمه إلى مجموعتين، تضم المجموعة الأولى الذكور، وتضم المجموعة الثانية الإناث.

تم استخدام التحليل العاملي متعدد المجموعات لغرض فحص تكافؤ القياس لمقياس ضغوط العمل المدرسيلدى المعلمين حسب الجنس (الذكور والإناث) من خلال تقديرات مؤشرات المطابقة، وقيم البارامترات المتعلقة بالأوزان الانحدارية للمفردات على عواملها، وقيم البارامترات المتعلقة بالتباينات المشتركة بين العوامل، و قيم البارامترات المتعلقة بالتباينات المشتركة بين أخطاء القياس.



شكل (2) النموذج القاعدي بقيود المساواة بين التحميلات، وتغاير العوامل، وتغاير أخطاء القياس

1.7.3- التكافؤ التكويني: Configural Invariance

تم استخدام التحليل العاملي متعدد المجموعات لغرض فحص التكافؤ التكويني للبنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المدرسي لمعلمي المدارس الابتدائية حسب الجنس (الذكور والإناث) من خلال مقارنة تقديرات مؤشرات المطابقة بالنسبة للنموذجين(الذكور والإناث).

جدول(6) مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين(الإناث والذكور)

	χ2	df	χ2/df	P	RMSEA	SRMR	GFI	TLI	CFI
النموذج القاعدي	295.228	180	1.640	0.002	0.06	0.04	0.91	0.94	0.95
نموذج الذكور	151.184	93	1.626	0.000	0.06	0.06	0.91	0.93	0.95
نموذج الإناث	147.490	93	1.586	0.000	0.05	0.05	0.92	0.95	0.96

بلغت قيمة مربع كاي151.184 عند الذكور وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) باحتمالية p =0.000 ، في حين بلغت قيمة مربع كاي147.490 عند الإناث وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) باحتمالية p = 0.000 ، وبلغت قيمة مربع كاي المعياري 1.626 عند الذكور وهي أقل من 3 مما يدل على قبول النموذج المفترض، وبلغت قيمة مربع كاي المعياري 1.586 عند الإناث وهي أقل من 3 مما يدل على قبول النموذج المفترض وفي المقابل نجد أن أغلب مؤشرات المطابقة وقعت ضمن المدى المثالي لكل مؤشر بالنسبة للنموذجين، حيث نجد أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء هو مؤشر جذر متوسط البواقي المعياري (SRMR) والذي بلغت قيمته 0.06 عند الذكور وبلغ 0.05 عند الإناث، أما الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) فقد بلغت قيمته 0.06 عند الذكور وبلغ 0.05 عند الإناث، بالإضافة إلى مؤشر المطابقة المعياري (TLI) الذي بلغت قيمته 0.93 عند الذكور وبلغ 0.95 عند الإناث ، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI) الذي بلغت قيمته 0.95 عند الذكور وبلغ 0.96 عند الإناث ، و مؤشر جودة المطابقة (GFI) الذي بلغت قيمته 0.91 عند الذكور وبلغ 0.92 عند الإناث. وهذه القيم ضمن المدى المثالي، ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن كلا النموذجين (الذكور والإناث) يتمتعان بحسن جودة المطابقة، وهذا دليل على التكافؤ التكويني.

2.7.3- التكافؤ المتري:Metric Invariance

تتطلب مقارنة النماذج من حيث الأوزان الانحدارية على عواملها، تصميم نموذجين أحدهما حر لا تُقيد فيه الأوزان الانحدارية (التحميلات)، يضم النماذج المتماثلة من حيث التصميم، والمختلفة من حيث تسمية الأوزان الانحدارية باختلاف المجموعة(ذكور وإناث)، والثاني مقيد يتم فيه تقيد الأوزان الانحدارية(جعلها متساوية بين المجموعتين)، باستثناء المفردة المرجع والتي يتم تثبيتها بالقيمة (1) بالنسبة لكل عامل من عوامل النموذج.

جدول(7) الفرق بين النموذجين(الإناث والذكور) حسب الأوزان الانحدارية

	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI Delta-1
النموذج الحر	180	295.228	.000	.890	.954	.853	.937
النموذج المقيد1	192	311.977	.000	.883	.952	.854	.938
الفرق	12	16.749	.159	.007	.002	-.001	-.001

تساوي الأوزان الانحدارية (التحميلات) بين النموذجين (الذكور والإناث) لم يحقق فروقا بارزة في مؤشرات جودة المطابقة للنموذج وهي أصغر من0.01، (Gan et Broc، 2018)، بالنسبة لمؤشرات المطابقة (NFI، IFI، RFI ، RLI)، أما بالنسبة CMIN بين النموذجين فبلغت قيمة التغير 16.749 ، وهذا التغير غير دال إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية p = 0.159وهي أكبر من 0.05، لذلك نقر بعدم وجود فرق بين نموذجي الذكور والإناث في الأوزان الانحدارية. وهذا دليل على تكافؤ القياس المتري.

3.7.3.التكافؤ السلمي:Scalar Invariance

تتطلب مقارنة النماذج من حيث التباين المشترك بين العوامل، مقارنة النموذجين أحدهما النموذج المقيد$_1$ الذي تم فيه تقيد الأوزان الانحدارية(جعلها متساوية بين المجموعتين)، والثاني النموذج المقيد$_2$ الذي تم فيه تقيد التباين المشترك بين العوامل بالإضافة إلى التقييد الموجود على الأوزان الانحدارية.

جدول(8) الفرق بين النموذجين(الإناث والذكور) في التباين المشترك

	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI Delta-1
النموذج المقيد$_1$	192	311.977	.000	.883	.952	.854	.938
النموذج المقيد$_2$	202	326.267	.000	.878	.950	.855	.939
الفرق	10	14.290	.160	.005	.002	-.001	-.001

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن فرض القيود الإضافية على النموذج من خلال افتراض تساوي التباينات المشتركة للعوامل بين النموذجين لم تحقق فروقا بارزة في مؤشرات جودة المطابقة للنموذج وهي أصغر من0.01 بالنسبة لمؤشرات المطابقة (NFI، IFI، RFI ، RLI)، أما بالنسبة CMIN بين النموذجين فبلغت قيمة التغير 14.290، وهذا التغير غير دال إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية p = 0.160 وهي أكبر من 0.05، لذلك نقر بعدم وجود فرق بين نموذجي الذكور والإناث فيالتباين المشترك بين العوامل. وهذا دليل على التكافؤ السلمي.

4.7.3- تكافؤ أخطاء القياس:Residuals Invariance

تتطلب مقارنة النماذج من حيث التباين المشترك بين أخطاء القياس، مقارنة النموذجين أحدهما النموذج المقيد$_2$ الذي تم فيه تقييد الأوزان الانحدارية والتباينات المشتركة بين العوامل (جعلها متساوية بين المجموعتين) والثاني النموذج المقيد$_3$ الذي تم فيه تقييد التباين المشترك بين أخطاء القياس بالإضافة إلى التقييد الموجود على الأوزان الانحدارية والتباينات المشتركة بين العوامل.

جدول(9) الفرق بين النموذجين(الإناث والذكور) في تباين الأخطاء

	DF	CMIN	P	NFI Delta-1	IFI Delta-2	RFI rho-1	TLI Delta-1
النموذج المقيد$_2$	202	326.267	.000	.878	.950	.855	.939
النموذج المقيد$_3$	226	362.327	.000	.864	.944	.856	.941
الفرق	24	36.059	.054	.013	.006	-.001	-.002

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن فرض القيود الإضافية على النموذج من خلال افتراض تساوي التباين المشترك بين أخطاء القياس بين نموذجي الذكور والإناث لم تحقق فروقا بارزة في مؤشرات جودة المطابقة للنموذج وهي أصغر من0.01، بالنسبة لمؤشرات المطابقة (RFI، IFI ،TLI)، ما عدى الفرق في مؤشر(NFI) والذي تقدر قيمته 0.013، وهذه القيمة أكبر من 0.01 حيث يرجع الاختيار للباحث في هذه الحالة في قبول هذه القيمة واعتبارها لا تسبب وجود فروق حقيقية بين النموذجين. أما بالنسبة CMIN بين النموذجين فبلغت قيمة التغير 36.059، وهذا التغير غير دال إحصائيا، حيث بلغت الدلالة الإحصائية p = 0.054 وهي أكبر من 0.05، لذلك نقر بعدم وجود فرق بين نموذجي الذكور والإناث في التباين المشترك بين أخطاء القياس. وهذا دليل على تكافؤ أخطاء القياس.

4-الخلاصة:

قامت الدراسة الحالية بالتحقق من تكافؤ البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المدرسي لدى المعلمين حسب الجنس (الذكور والإناث)، في البداية تم التحقق من صدق البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المدرسيعن طريق دلالات الصدق البنائي، والمتمثلة في مؤشرات الصدق التقاربي والصدق التمايزي. حيث أظهرت النتائج تمتع المقياس بالصدق العاملي، أما فيما يخص ثبات البنية العاملية للنموذج فقد تم التحقق منها عن طريق الثبات المركب، حيث تجاوزه قيمة الثبات المركب 0.70 لجميع الأبعاد.

أما فيما بتعلق بتكافؤ البنية العاملية لمقياس ضغوط العمل المدرسيلدى المعلمين حسب الجنس (الذكور والإناث) فاستخدم التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، وقد أثبتت النتائج تمتع المقياس بدلالات التكافؤ المتمثلة في التكافؤ التكويني ،والتكافؤ المتري، والتكافؤ السلمي، وتكافؤ تباين أخطاء القياس. وعليه يمكن القول بأن مقياس ضغوط العمل المدرسي لدى المعلمين يتمتع بتكافؤ القياس عبر الجنس.

- الإحالات والمراجع:

بريك، وسام (2001). " مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان ". *مجلة كلية التربية*. (25).89-119.

الشافعي، محمد الدسوقي (1998). ضغوط العمل مقارنة بضغوط بعض المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين.*المجلة التربويةجامعة الكويت*. 12 (48).

العمري، عبيد بن عبد الله (2003). ضغوط العمل عند المعلمين " دراسة ميدانية ". *مجلة كلية الآداب*، جامعة الملك سعود الرياض. 16(2).

الكحلوت، عماد والكحلوت، نصر (2006). *الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا*. دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة "المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات. فلسطين من 2 إلى 4 افريل2006 .

المشعان، عويد سلطان (2000). مصادر الضغوط في العمل لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الكويت.28(01).65-96.

Barclay، D.W.، Higgins، C.A.،& Thompson، R.(1995).The partial least squares approach to causal modeling: personal computer adoption and use as illustration. *Technology Studies*،2(2)،285-309.

Byrne، B.M.'2004). Testing for multigroup invariance using Amos Graphics: A road lesstraveled. *Structural Equation Modeling*، 11(2)،272-300.

Cohen، J.، Cohen P.، West، S. G.،& Aiken، L. S. (2002). Applied multiple regression/correlationanalysis for the behavioral sciences (3rd ed.). Hove: *PsychologyPress.*

Fontaine، J.R.J.، (2005). Equivalence. In Kimberly Kempf-Leonard (Ed). *Encyclopedia of Social Measurement*. (pp 803-813). Elsevier.

Gana،K.Broc،G.(2018).Introduction à la modélisation par équations structurales، Manuel pratique avec lavaan، France Collection Mathématiques et statistiques، *ISTE editions* .London

Hair، J.F.، Black، W.C.، Babin، B.J. and Anderson، R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis*، 7th ed.،Prentice Hall،UpperSaddle River، NJ.

Hulland J. (1999)، « Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recentstudies »،*Strategic Management Journal* . 195-204

Kline, R. B. (*2005*). Methodology in the social sciences. *Principles and practice of structural equationmodeling* (2nd ed.). New York، NY، US: GuilfordPress.

Muthén B، Kaplan D. A(1985). comparison of somemethodologies for the factor-analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and StatisticalPsychology*. 38.171–180.

Van de Vijver، F.J.R.،& Leung، K.(1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. ThousandOaks، CA: Sage

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

عثماني، عابد(2020).اختبار تكافؤ القياس عبر المجموعات باستخدام Amos. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 76-91.

تمثل قيم المواطنة لدى عينة من الطلاب الثانويين والجامعيين على ضوء متغير الجنس والمستوى الأكاديمي

Therepresentation of citizenship values among a sample of secondary and university studentsat the light of sex variable and educational level

أحمد زقاوة*

المركز الجامعي غليزان (الجزائر)، a_zegaoua@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:2019-11-02 تاريخ القبول: 2020-04-17 تاريخ النشر : 2020-06-29

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على تمثل الشباب لقيم المواطنة، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلاب لخصائص المواطن الصالح والمواطن غير الصالح. طور الباحث إستبانة قيم المواطنة طبقت على عينة من (150) طالب وطالبة من التعليم الثانوي (63) والتعليم الجامعي (87). وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:دلت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن تمتع أفراد العينة بدرجة عالية من تمثلات قيم المواطنة وعلى جميع أبعاد الاستبيان. كما أظهرت الدراسة عن استقطاب التمثلات: بعد الانتماء والواجبات. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تمثل قيم المواطنة تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي. أظهرت الدراسة عن وجود تصورات نظرية وعملية لمفهوم المواطن الصالح والمواطن غير الصالح لدى عينة الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج طرح الباحث عدد من التوصيات والمقترحات ذات صلة بموضوع الدراسة

الكلمات المفتاحية: التمثلات؛ قيم المواطنة؛ المستوى التعليمي؛الطلاب.

Abstract: The study aimed at identifying the youth's representation of citizenship values. The study also seeks at revealing students' perceptions of the characteristics of good citizens and citizens. The researcher developed a questionnaire of the citizenship values applied on a sample of (150) students from secondary education (63) and university education (87). The results of the study showed the following: Arithmetic averages and standard deviations showed that the sample members enjoy a high degree of representations of citizenship values and all dimensions of the questionnaire. The study also showed a polarization of sculptural representations after belonging and duties. Lack of statistically significant differences in the values of citizenship attributed to sex and educational level. The study the existence of theoretical and practical perceptions of the concept of good citizen and invalid citizen among the study sample.

Keywords: representations; citizenship values ; educational level; students.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر المدرسة والنظام التربوي الفضاء الواسع والطبيعي لتنمية وممارسة قيم ومفاهيم المواطنة، باعتبار أن غاية التربية في أي نظام سياسي هو بناء المواطن الصالح. لذلك تعمل كل الدول على تضمين مناهجها الدراسية مبادئ قيم المواطنة وتنميتها لدى طلبتها. ولقد أدرك المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي هذه الحقيقة حيث أوصى في أحد تقاريره (CNES :2002) على ضرورة إدراج ضمن الأهداف التربوية تلقين الطفل تقدير وتثمين القيم الايجابية تجاه مختلف النشاطات كقيم المعرفة، إلى جانب القيم الاجتماعية والسلوكية والقيم العملية. ويعتبر كتاب السنة الثالثة ثانوي المسمى " المفيد في العلوم الإسلامية" أهم مرجع مدرسي اعتنى بأنواع القيم الواجب إكسابها وتعليمها للتلميذ، حيث احتوى على خمسة ملفات حول موضوع القيم وهي: القيم الإيمانية القيم الإعلامية والتواصلية، القيم المالية والاقتصادية، القيم الاجتماعية والأسرية، والقيم الحقوقية. وتوصلت دراسة (Helwing& principe, 2002) إلى أن تعلم القيم داخل المدرسة كان له الأثر الكبير على تطور القيم عند الطلبة أكثر من البيت.

وإذا كانت المدرسة هي المؤسسة النظامية التي أوكل لها المجتمع مهمة القيام بوظيفة التربية النظامية وعملياتها، والتي تتضمن إكساب الأفراد القيم المرغوب فيها(حماد،2007) فإنها بذلك مدعوة إلى تكوين الشخصية الايجابية المساهمة في الحفاظ على النسيج الاجتماعي والمنمية لمشاعر الانتماء والولاء للوطن، الواعية لحقوقها وواجباتها والقادرة على المشاركة الفعالة في كل الاستحقاقات التي تعود بالنفع على الصالح العام.

وعلى هذا الأساس فإن غرس التوجهات القيمية المتعلقة بالوطن والمجتمع ومتطلبات البناء يساهم في بناء تمثلات ايجابية للمواطنة وصياغة أكثر عقلانية لصفات المواطن الصالح كون هذا الأخير هو المحرك الأساسي للتنمية الوطنية وهذا ما توصلت إليه دراسة مسحية عالمية مست خمسة وستين (65) مجتمعا يمثلون أكثر من 75% من سكان العالم، حيث أثبتت وجود ارتباط بين التنمية الاقتصادية والتغيير في قيم الأفراد.

من هنا تتبدى لنا أهمية دراسة المواطنة كنتاج لتمثلات اجتماعية ساهمت في بنائها المؤسسة التربوية ومختلف التحولات التي تحيط بالشباب. وقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية للتعرف على قيم المواطنة لدى فئات مختلفة من المجتمع وعبر ثقافات متنوعة هدفت إلى استكشاف المواطنة وعلاقاتها بمتغيرات مختلفة. فقد قام كل من العامرية وزملائه (2018) بدراسة هدفت الى البحث على مدى تمثل الطلبة لمفاهيم المواطنة المعرفية والوجدانية والسلوكية والابعاد الزمانية في الجامعة. كانت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة واستخدم الباحثون مقياس تمثل أبعاد المواطنة. أكدت النتائج أن مستوى تمثل ابعاد المواطنة كان متوسطا وأظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى الى متغير الجنس والسنة الدراسية.

أما دراسة الدويلة (2015)، فقد سعت الى بحث قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت، طبق مقياس قيم المواطنة على عينة مكونة من (440) طالب وطالبة. واظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الاناث، وفروق بين طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة لصالح الرابعة، في حين لم تكن هناك فروقا دالة تعزى الى التخصص الأكاديمي والإقامة، كما كان عامل الجنس أهم عامل من العوامل المستقلة التي تسهم في التنبؤ بقيم المواطنة حيث فسر 26.00% من التباين في قيم المواطنة.

وأجرى عليان (2014) دراسة هدفت الى التعرف على درجة تمثل طلبة جامعة الأقصى بغزة لقيم المواطنة في ظل العولمة، طبق الباحث استبانة على عينة من (776) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة

إلى أن تمثل قيم المواطنة كانت مرتفعة في جميع ابعادها. وعدم وجود فروق دالة تعزى الى الجنس والسنة الدراسية والمواطنة، في حين كانت هناك فروقا دالة تعزى الى نوع الكلية لصالح الكليات الإنسانية.

بينما قام الهاجري (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، والكلية، والجنسية. كما هدفت إلى بيان دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها.تكونت عينة الدراسة من (711) طالباً وطالبةً، وطور الباحث استبانة اشتملت على (60) فقرة. منها (30) فقرة تقيس درجة تمثل الطلبة لقيم المواطنة، و(30) فقرة تقيس دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة، وفي جميع أبعادها. حيث جاء بعد الولاء بالمرتبة الأولى ثم بعد الانتماء بالمرتبة الثانية، وحل بعد الديمقراطية بالمرتبة الثالثة. كما لم تتوصل النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة تعزى لمتغيرات: (الجنس . السنة الدراسية . الجنسية). بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة تعزى لمتغير الكليات، ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. أما عن دور جامعة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، وفي جميع أبعاده كان مرتفعاً.

أما دراسة الشرقاوي (2005) فقد هدفت إلى معرفة مستوى وعي طلاب جامعة الزقازيق ببعض قيم المواطنة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالتخصص والجنس والإقامة ومستوى تعليم الأب ومستوى دخل الأسرة. وكانت أداة البحث استبانة مكونة من خمسة أبعاد: حب الوطن والانتماء والولاء، الحرية، المشاركة والجماعية. وطبقت على عينة مكونة من (700) طالب جامعي. وكشفت الدراسة عن وجود مستويات مرتفعة لكل أبعاد قيم المواطنة، كما وجدت فروق غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قيم حب الوطن، والانتماء والولاء والحرية، والمشاركة، بينما وجدت فروق في قيم الجماعية لصالح الطالبات. كما وجدت الدراسة فروقا دالة في قيمة الانتماء والمشاركة تعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح الكليات العملية وغير دالة في قيمة حب الوطن والجماعية.

وفي دراسة عبر ثقافية استهدفت التعرف على قيم المواطنة والتمثلات الاجتماعية قامت بها (Sanchez-Mazas, M., Staerklé, C., & Martin, B., 2003)، تكونت عينتها من (122) من الطلبة البالجكيين و(40) من الطلبة السويسريين من تخصصات جامعية مختلفة، استخدم الباحثون استبانة مكونة من مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، وأفرزت نتائجها عن وجود تمثلات عالية للمواطنة لدى كلا العينتين، كما لاحظ الباحثون الأهمية المعطاة للمواطنة كممارسة من في استخدامهم للمفاهيم المعبرة عن المشاركة الاجتماعية والسياسية، بينما لم تجد الدراسة أية فروق دالة تعزى إلى متغير الجنس. ولمعرفة تمثلات العينة لمفهوم المواطن الصالح توصل الباحثون إلى تركز مجموعة من الصفات في المراتب الأولى كقيمة احترام القانون، احترام الآخرين، المشاركة الاجتماعية، التسامح والانتخاب بينما كانت تمثلاتهم للمواطن السيئ هو الشخص المستغل للنظام الاجتماعي، الأناني، لا يحترم الآخرين ولا ينتخب.

من جهة أخرى قام كاظم(2003) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى توافر قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين. استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وتوصلت النتائج إلى وجود العديد من القيم التي لم يتم تضمينها في محتوى الكتب كالحرية، الأمانة، والتسامح والصدق، والوفاء، والإخلاص، والثقة بالنفس. بينما ارتفعت قيمة المعرفة بنسبة (49.7%) وتدنت نسب قيم

المواطنة الصالحة في محتوى الكتب بدرجة قليلة وهي: حب الوطن، والرحمة، والاعتماد على النفس، وحسن الجوار، والاحترام، والشجاعة.

بينت الدراسات السابقة عن وجود تشبع بدرجة كبيرة لدى العينات بقيم المواطنة، كما بينت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قيم المواطنة وفي معظم أبعادها. بينما وجدت بعض الفروق الدالة تعزى إلى متغير التخصص أو الكليات. من جهة أخرى كشفت الدراسات السابقة عن تصورات مختلفة للشباب لقيم المواطن الصالح والمواطن غير الصالح تنحصر بين التصورات الوطنية والتصورات العقلانية.

وقد استخدمت الدراسات السابقة عينات وأدوات قياس مختلفة، مما أدى إلى نتائج مختلفة نسبيا، وكانت بعض الدراسات عبر ثقافية جرت في بيئات أجنبية. لذا كان من الأهمية بمكان الكشف عن قيم المواطنة في البيئة الجزائرية للتعرف على مدى الانسجام والاختلاف بين التصورات المحلية والثقافات الأخرى في ضوء الجنس والمستوى التعليمي، وهو ما تصبو الي تحقيقه الدراسة الحالية.

1.1–مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في قلة البيانات والمعارف الميدانية المتعلقة بتوجهات الشباب نحو قيم المواطنة ودرجة تمثلاتهم لأبعاد هذه القيم في سياق التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تمر بها الجزائر. كما أن الأحداث المتسارعة والتوتر الذي تعرفه المنطقة جعل من الضروري والأهمية استكشاف قيم المواطنة لدى الشباب كقيم موجهة للسلوك ومحفزة على العمل والانجاز وكقيم تعمل على ربط الفرد بمجتمعه وإحساسه بالانتماء والإخلاص للوطن.

وبالرغم من أن قيم المواطنة من المجالات التي تمت دراستها والبحث فيها كثيرا خلال العقود الأخيرة إلا أن الموضوع لا يزال محل اهتمام العديد من الباحثين لما يحتله من أهمية ومكانة بين الحقول المعرفية المختلفة.

وبناء على ما سبق ذكره وبالاستعانة بنتائج بعض الدراسات السابقة، استدل الباحث على أن هناك حاجة علمية وعملية إلى دراسة تمثلات الشباب لقيم المواطنة. وينحصر السؤال الرئيسي للدراسة في : ما تصورات وتمثلات قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي والشباب الثانوي؟

تساؤلات الدراسة:

يمكن حصر الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما درجة تمثلات عينة الدراسة من الشباب لقيم المواطنة على أداة الدراسة وعلى كل بعد من أبعادها؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور وإناث) في تمثلاتهم لقيم المواطنة؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين عينة تلاميذ التعليم الثانوي وعينة طلبة الجامعة في تمثلاتهم لقيم المواطنة؟

4- ماهي تمثلات شباب عينة الدراسة لصفات المواطن الصالح والمواطن غير الصالح؟

2.1- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التمثلات قيم المواطنة لدى كل من طلبة التعليم الثانوي وطلبة الجامعة، وذلك من خلال الوقوف على درجتها على ضوء متغير الجنس والمستوى التعليمي. كما تسعى الدراسة إلى معرفة تمثلات العينة للمواطن الصالح والمواطن غير الصالح (السيئ).

3.1- أهمية الدراسة:

تتبدى أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

1- كونها تعالج موضوعا في غاية الأهمية يتعلق بقيم المواطنة، حيث يعتبر موضوع قيم المواطنة من الموضوعات الجديرة بالاهتمام على الدوام وكونها تمثل هدف وغاية التربية.

2- كونها تركز على فئة الشباب من التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وهي الفئة الناضجة في المجتمع والمعنية بعملية التغيير والحراك الاجتماعي وإحداث التنمية الشاملة.

3- من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في المؤسسات التعليمية والجامعية حول واقع تمثلات الشباب للقيم المتعلقة بالمواطنة مما يساعدهم على إعادة النظر في المناهج الدراسية المقررة من جهة وتسمح هذه النتائج بتطوير آليات لاكتساب الشباب قيم المواطنة.

4.1- التعريف الإجرائي للمصطلحات:

يتبنى الباحث في سياق هذه الدراسة التعريفات التالية:

التمثل: هو تصور ذهني للأشياء والموضوعات والأشخاص والعلاقات.ويرى لمباشري (1999) أنها نظام من التفسيرات التي تساهم في بناء حقيقة مشتركة بالنسبة لوحدة اجتماعية.

القيم: يعرفها أبو النيل (1985) بأنها " نظام معقد يتضمن أحكاما تقويمية، ايجابية أو سلبية ، تبدأ من القبول إلى الرفض، ذات طابع فكري، ومزاجي، نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة، ونحو الأشخاص كما تعكس القيم أهدافنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافة والنواحي السياسية والدينية والعلمية".

قيم المواطنة: يعرفها Ichilov بأنها " مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد. يتضمن عناصر قانونية ثقافية، اجتماعية وسياسية. تعطي للمواطن حقوقا وواجبات محددة كما تكسبه شعورا بالهوية ورباط اجتماعي" (cité par Boga D. et Manço A. 2009).

ويرى Dahl أن تحقيق المواطنة يكون عندما " يمكن النظام السياسي والاجتماعي تدريجيا كل مواطن من حرية التعبير وحرية التنظيم ويضمن له الحد الأدنى من الدخل والثروة والمعلومات البديلة والمكانة الاجتماعية والثقافية التي تحرر إرادته وتسمح له بالمشاركة على قدم المساواة مع غيره في عملية اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة" (الكواري، 2000).

بينما يعرفها كل من **شعبان حامد، نادية حسن** بأنها:"مجموعة خصائص وسمات تجعل الطلاب الذين يتسمون بها.. قادرين على تحمل المسؤولية والمشاركة، وممارسة الاعتماد المتبادل، ويتصفون بروح التطوع، لديهم معارف ومهارات تمكنهم من السعي لحل المشكلات التي تواجههم في الدراسة وفي الحياة بأسلوب علمي، قادرين على ممارسة التفكير الناقد واتخاذ القرارات حول قضايا عصرية وجدلية تواجه المجتمع" (سعد،2006).

وفي هذه الدراسة هي الدرجة التي يحصل عليها المستجوب بتطبيق استبيان قيم المواطنة المستخدم حيث تعكس الدرجة مستوى تمثل قيم المواطنة بأبعادها الأربعة لديه.

الشباب: هو تلك الفئة من المجتمع التي تضم الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (17-25) سنة.

2 – الطريقة والأدوات:

1.2– منهج الدراسة:استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ الذي يصف الظاهرة ثم يقوم بتحليلها، وتفسيرها بناء على البيانات التي تم جمعها.

2.2– عينة الدراسة:تتكون عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من الثانويين والجامعيين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية موزعة حسب الجنس والمستوى المستوى التعليمي كما في الجدول (1).

جدول (1)توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص الدراسي

المستوى	ذكور	اناث	المجموع	النسبة
ثانويين	28	35	63	42.00
جامعيين	20	67	87	58.00
المجموع	48	102	150	
النسبة	32.00	68.00		

3.2– أداة الدراسة:

تعد الأداة الأساسية في الدراسة الاستبيان، والذي تم تطويره لتحديد قيم المواطنة لدى عينة من التلاميذ الثانويين والطلبة الجامعيين، وقد تم تطوير الأداة بإتباع الخطوات التالية:

1– الدراسة الاستطلاعية: حيث وجه سؤال استطلاعي مفتوح إلى عينة من الطلبة، عددهم (30) فحواه:ما هي في تصوركم قيم المواطنة؟

2– مراجعة التراث التربوي الذي عالج موضوع قيم المواطنة بشكل عام .

3– مراجعة الدراسات التي وردت بها مقاييس خاصة بقيم المواطنة منها دراسة الدويلة (2015)، القحطاني (2010).

وقد استفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات والمقاييس في تحديد أبعاد المقياس، وانتقاء العبارات المناسبة والملائمة للموضوع. وعليه تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية لقيم المواطنة وهي:

بعد الانتماء، بعد الحقوق، بعد الواجبات وبعد المشاركة.

جدول (2) توزيع الفقرات الموجبة والسالبة حسب أبعاد الأداة

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
بعد الانتماء	8-7-6-5-4-3-2-1	10-9
بعد الحقوق	19-18-17-12	20-16-15-14-13-11
بعد الواجبات	31-30-29-27-25-24-21	28-26-23-22
بعد المشاركة	42-41-40-38-37-35	39-36-34-33-32

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

أولا: الصدق:

أ– **صدق المحكمين:** تم عرض الاستمارة على أربعة أساتذة مختصين ومفتش للتربية والتكوين للحكم على فقرات الاستمارة من حيث السلامة اللغوية والوضوح ومناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وقد اخذ الباحث بملاحظات المحكمين وتم إجراء التعديلات اللازمة على الفقرات حيث تم حذف سبعة فقرات. وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من 42 فقرة.

ب- الاتساق الداخلي: تم التحقق من تمتع الأداة من الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد وكانت معاملات الارتباط معظمها دالة عند مستوى 0.01. كما حسب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة كما هو موضح **في الجدول رقم (3) (4)**

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد

	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الانتماء	1	0.60**	5	0.57**	9	0.30
	2	0.44**	6	0.51**	10	0.49**
	3	0.58**	7	0.60**		
	4	0.51**	8	0.64**		
الحقوق	1	0.67**	5	0.65**	9	0.15
	2	0.13	6	0.68**	10	0.42**
	3	0.43**	7	0.31*		
	4	0.47**	8	0.13		
الواجبات	1	0.49**	5	0.42**	9	0.48**
	2	0.50**	6	0.56**	10	0.42**
	3	0.58**	7	0.56**	11	0.47**
	4	0.43**	8	0.37*		
المشاركة	1	0.63**	5	0.48**	9	0.48**
	2	0.46**	6	0.36*	10	0.55**
	3	0.55**	7	0.43**	11	0.32*
	4	0.45**	8	0.61**		

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

جدول(4) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة

مجال الاتساق	معامل الارتباط
قيم الانتماء	0.65* *
قيم الحقوق	0.55**
قيم الواجبات	0.67**
قيم المشاركة	0.73**

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يلاحظ أن جميع هذه المعاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستمارة.

ثانيا: حساب الثبات

تم حساب ثبات الأداة بطريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ 0.74 للأداة ككل والجدول التالي يوضح معامل ألفا لكل بعد.

جدول(5) معامل الفا كرونباخ

الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
الانتماء	0.71
الحقوق	0.73
الواجبات	0.70
المشاركة	0.67

تشير هذه المعاملات إلى الوثوق في صلاحية الأداة للاستخدام

4.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة، حيث تم حساب:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Crombach)لحساب ثبات الأداة.

3-اختبار ت (t. test) لدراسة الفروق بين الذكور والإناث ولدراسة الفروق بين عينة الثانويين والجامعيين.

4- حساب نسبة متوسط الاستجابة وتقدير حدود الثقة لكل عبارة من عبارات الأداة وبناء عليه تم اعتماد درجة التمثلات كالتالي:

- العبارات التي تحصل على نسبة متوسط استجابة أكثر من أو يساوي (0.74) فإنها تحقق درجة تمثل كبيرة.
- العبارات التي تحصل على نسبة متوسط استجابة أقل أو يساوي (0.60) فإنها تحقق درجة تمثل ضعيفة.
- العبارات التي تحصل على نسبة متوسط استجابة تنحصر بين (0.60) و(0.74) فإنها تحقق درجة تمثل متوسطة.

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وينص السؤال على "ما درجة تمثلات عينة الدراسة من الشباب لقيم المواطنة على أداة الدراسة وعلى كل بعد من أبعادها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل وعلى كل بعد من أبعادها الأربعة ثم على كل فقرات الأداة كما هو موضح في الجدول (6) و(7).

أولا: درجة تمثل قيم المواطنة على أبعاد الأداة:

للتعرف على درجة تمثل قيم المواطنة لدى عينة الدراسة على أبعاد الأداة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التمثل لإجابات عينة الدراسة وهي موضحة في الجدول(6).

جدول(6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تمثل قيم المواطنة في أبعاد الأداة

الأبعاد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التمثل
الواجبات	150	2.57	0.64	كبيرة
الانتماء	150	2.54	0.60	كبيرة
المشاركة	150	2.30	0.71	متوسطة
الحقوق	150	2.19	0.71	متوسطة
الأداة ككل	150	2.40	0.66	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة تمثل قيم المواطنة لدى عينة الدراسة يتراوح ما بين (2.19-2.57) وأن الانحرافات المعيارية تتراوح بين (0.60-0.71)، وكما يشير الجدول إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تمثل قيم المواطنة لدى العينة (2.40) بدرجة تمثل متوسطة، وأن بعد الواجبات حصل على أعلى متوسط حسابي (2.57)، وبدرجة تمثل كبيرة بحسب معيار الدراسة، وجاء بالمرتبة الثانية بعد الانتماء بمتوسط حسابي (2.54) بدرجة تمثل كبيرة، وبعد المشاركة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.30) بدرجة تمثل متوسطة، وأخيرا حصل بعد الحقوق على أقل متوسط حسابي وقدره (2.19) بدرجة تمثل متوسطة حسب معيار الدراسة.

وعليه يمكن القول أن تمثلات قيم المواطنة لدى عينة الدراسة تراوحت ما بين درجة متوسطة وكبيرة لكل أبعاد الأداة. وهذه نتيجة تتماشى والدراسات السابقة خاصة دراسة العامرية وآخرون (2018)، الهاجري

(2010)وتختلف مع دراسة عليان (2014). ويمكن أن نفسر ترتيب بعد الحقوق في المرتبة الأخيرة، كون أن الشباب يشعرون أكثر من أي فئة أخرى بهضم حقوقهم وحاجتهم إلى تحقيق الذات من خلال تأمين العيش والعمل والتقدير الاجتماعي، وخصوصا إذا علمنا أن هذه الفئة مقبلة على التخرج الثانوي والجامعي وبالتالي فإن نسبة القلق تجاه المستقبل ترتفع أكثر.

ثانيا: درجة تمثل قيم المواطنة على عبارات كل بعد:

ولمعرفة درجة تمثل العينة لقيم المواطنة على كل عبارة في كل بعد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة متوسط استجابة العينة ودرجة التمثل لكل عبارة، كما هو موضح في الجدول(7).

جدول (7)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة تمثل قيم المواطنة على فقرات الأداة

رقم الفقرة	الأبعاد وفقراتها	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	الدرجة
	الانتماء							
1	أؤمن بالقول: حب الوطن من الإيمان	% 85	% 13	% 2	2.83	0.42	0.90	كبيرة
7	اشعر بالسعادة عندما يحقق وطني إنجازات كبيرة	% 86	% 11	% 3	2.83	0.44	0.94	كبيرة
5	أفتخر بولائي لوطني	% 76	% 21	% 3	2.73	0.50	0.91	كبيرة
2	أتحمل مسؤولياتي تجاه الوطن	% 77	% 17	% 5	2.72	0.56	0.94	كبيرة
4	أؤمن بشكل قاطع بأهمية الوحدة الوطنية	% 69	% 27	% 5	2.67	0.63	0.88	كبيرة
8	أدافع عن وطني في كل المواقف	% 69	% 25	% 6	2.63	0.60	0.87	كبيرة
9	ما يحدث خارج وطني أمر لا يهمني	% 55	% 27	% 17	2.38	0.77	0.77	كبيرة
6	أقدم دائما المصلحة العامة عن مصلحتي الشخصية	% 41	% 47	% 11	2.30	0.66	0.76	كبيرة
3	افتخر بالمسيرة السياسية لوطني	% 38	% 46	% 16	2.25	0.73	0.74	متوسطة
10	الانتماء للوطن يتنافى مع العولمة	% 32	% 50	% 18	2.14	0.70	0.71	متوسطة
	الحقوق							
19	حصولي على حقوقي كاملة يعزز انتمائي للوطن	% 81	% 16	% 03	2.77	0.49	0.92	كبيرة
17	توفير الرعاية الصحية يشعرني بانتمائي للوطن	% 73	% 22	% 05	2.69	0.56	0.89	كبيرة
18	أشعر بانتمائي للوطن من خلال الخدمات التعليمية	% 63	% 29	% 08	2.55	0.64	0.85	كبيرة
13	الانفتاح على العالم يقضي على هوية المجتمع	% 39	% 41	% 20	2.19	0.75	0.72	متوسطة
14	أعتقد أن العولمة قضت على الروح الوطنية	% 39	% 36	% 25	2.15	0.79	0.71	متوسطة
16	النقد وإبراز العيوب طريقة تضر بمصلحة الوطن	% 47	% 18	% 35	2.13	0.90	0.64	متوسطة
11	الانفتاح الإعلامي يؤدي إلى انتشار الأفكار السلبية	% 28	% 48	% 24	2.04	0.72	0.68	متوسطة
12	أنا مطمئن على حقوقي في وطني	% 27	% 46	% 27	1.99	0.74	0.66	متوسطة
15	تعدد الأحزاب خطر على مستقبل الوطن	% 21	% 43	% 36	1.85	0.75	0.61	متوسطة
20	يجب أن تكون هناك رقابة واسعة على كل ما ينشر	% 17	% 24	% 59	1.57	0.76	0.80	كبيرة
	الواجبات							
27	التعاون بين المواطنين أمر مهم	% 88	% 06	% 06	2.82	0.52	0.94	كبيرة
26	من الأفضل أن يكون الفرد أناني لتحقيق مصالحه	% 83	% 11	% 06	2.77	0.55	0.92	كبيرة
21	احرص على احترام القانون	% 79	% 16	% 05	2.75	0.53	0.91	كبيرة

22	احترام القانون هو مهمة الضعفاء فقط	% 80	% 11	% 09	2.71	0.63	0.90	كبيرة
31	أتفهم أفكار ومواقف الآخرين	% 71	% 28	% 01	2.71	0.47	0.90	كبيرة
24	مهما اختلفت مع الآخرين فإنني أرى ضرورة التعايش معهم	% 70	% 22	% 08	2.62	0.63	0.87	كبيرة
30	سبق لي أن منعت شخصا من تخريب ممتلكات عامة	% 72	% 13	% 15	2.57	0.74	0.85	كبيرة
28	المحافظة على البيئة أمر تتكفل به الدولة	% 63	% 25	% 13	2.50	0.71	0.83	كبيرة
25	أرى أن تقديم الواجب أسبق من المطالبة بالحقوق	% 54	% 33	% 13	2.41	0.71	0.80	كبيرة
29	دفع الضرائب من سمات المواطن الصالح	% 50	% 30	% 20	2.30	0.78	0.76	كبيرة
23	أنا لا أتقيد بالتعليمات لأنها لا تطبق على الجميع	% 41	% 37	% 23	2.18	0.78	0.72	متوسطة
	المشاركة							
35	أؤمن بأهمية العمل التطوعي	% 83	% 14	% 03	2.79	0.48	0.93	كبيرة
37	أؤمن بضرورة المشاركة في صنع القرار	% 70	% 23	% 07	2.63	0.62	0.87	كبيرة
38	أحافظ على مظاهر الديمقراطية في بلدي	% 71	% 20	% 09	2.63	0.64	0.87	كبيرة
42	أعتقد أن جميع الأفكار والآراء قابلة للنقاش	% 65	% 26	% 09	2.57	0.65	0.85	كبيرة
36	لا أرى فائدة من المشاركة في الانتخابات	% 61	% 21	% 18	2.43	0.78	0.80	كبيرة
41	أهتم بالمشاركة في كل الفعاليات التي تعزز الديمقراطية	% 43	% 39	% 18	2.25	0.74	0.77	كبيرة
39	الديمقراطية لا تفيد في مجتمعنا	% 45	% 25	% 30	2.15	0.86	0.71	متوسطة
32	من الأفضل أن يبتعد الفرد عن المشاركة في الحياة السياسية	% 32	% 44	% 24	2.08	0.75	0.69	متوسطة
40	أؤمن بتعددية الأفكار السياسية	% 34	% 39	% 27	2.07	0.78	0.68	متوسطة
33	ابتعد دائما عن المشاركة في أي تمثيل	% 31	% 37	% 31	2.00	0.79	0.66	متوسطة
34	الأفكار السياسية الوافدة من الغرب هدامة للمجتمع	% 17	% 39	% 43	1.74	0.74	0.58	ضعيفة

يلاحظ من الجدول(7) أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (1.57-2.83) وأن الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (0.42- 0.86) وكان أعلى متوسط من نصيب الفقرة رقم (1) من البعد الأول حيث بلغ متوسطها (2.83) بانحراف معياري (0.42) والتي تنص: " أؤمن بالقول حب الوطن من الإيمان". وتدرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نزولا إلى الحد الأدنى في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكان من نصيب الفقرة رقم (20) من بعد الحقوق، التي حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (1.57) وبانحراف معياري قدره (0.76) والتي تنص:" يجب أن تكون هناك رقابة على كل ما ينشر". ويمكن أن نفصل درجة تمثل القيم على مستوى عبارات الأبعاد كالتالي:

أ- **بعد الانتماء:** حصلت ست فقرات على درجة تمثل كبيرة وهي (1+2+4+5+7+8) بينما باقي الفقرات كانت بدرجة متوسطة وهي (3+6+9+10). وهذه نتيجة تتماشى مع دراسة الهاجري (2010) ودراسة الشرقاوي(2005)، وتعكس هذه النتائج درجة ارتباط الشباب بوطنه، وهو أمر طبيعي نتيجة التربية التي تلقاها النشء منذ صغره في المدرسة على حب الوطن والإخلاص له، والارتباط بالرموز الوطنية داخل المدرسة كالنشيد الوطني والعلم الوطني والتحية...الخ. وخارج المدرسة كحمل العلم الوطني في مباريات كرة القدم وأداء النشيد في الملاعب.

ب-**بعد الحقوق:** تحصلت ثلاث فقرات درجة تمثل كبيرة وهي الفقرة(17+18+19) وأربع فقرات على درجة تمثل متوسطة (11+13+14+16) بينما حصلت ثلاث فقرات على درجة تمثل ضعيفة وهي

(12+15+20). ما يمكن أن تقدمه هذه النتيجة هو طبيعة تمثل الشباب للمواطنة حيث يربط بين الحقوق والانتماء وهذا يعني انه كلما تدعمت حقوق المواطن كلما زاد من انتمائه للوطن ويشعره بأنه جزء منه بينما يدفعه الحرمان من حقوقه والأوضاع المزرية كالبطالة إلى الشعور بالاغتراب (سالم، 2005) .يمكن تفسير تدني تمثل قيم المواطنة في هذا البعد إلى شعور الشباب بالحرمان من حقوقهم المتعلقة بمتطلبات الحياة كالعمل والعيش الكريم والمشاركة في القرار، لذلك ظهر التردد لدى العينة في الإجابة عن العبارة رقم (12) " أنا مطمئن على حقوقي في وطني". أما فيما يتعلق بتصور الشباب وتمثلاتهم لقضايا اجتماعية وسياسية مثل: الديمقراطية،المشاركة السياسية، التعددية والأفكار الوافدة من الغرب، فإن النتائج توحي بوجود درجة كبيرة في الاستقطاب والتباين في المواقف. إذ يعبر الكثير من الشباب عن حالة من التردد والتوتر تجاه هذه القضايا وخصوصا ما تعلق بالأفكار السياسية الوافدة من الغرب واثر العولمة على الانتماء الوطني، وقد بينت الباحثة بناني الشرايبي (ورد في: المليتي،2009) أن العلاقة بالثقافة السياسية الوافدة من الغرب عبر قنوات العولمة تقوم على ثنائية الانجذاب والنفور ومردها أن صورة الغرب الآخر هي شاشة تنعكس من خلالها جملة انتظارات الشباب في علاقاتهم بالسياق المحلي ومشاعر الإحباط المرتبطة في أذهانهم بصورة الذات.

ت-**بعد الواجبات:** فقد كانت درجة تمثل العينة لعبارات البعد كبيرة في ثماني عبارات وهي (21+22+24+26+27+30+31) وثلاث عبارات بدرجة تمثل متوسطة (15+23+29). وتظهر هذه النتائج طبيعة تمثلات الشباب تجاه احترام القانون حيث كانت نسبة (80%) وافقوا على العبارة " احترام القانون هو مهمة الضعفاء فقط" وهي نتيجة تعكس قلق الشباب تجاه حالة الانوميا خصوصا وهو يرى طبقة الأثرياء وذوي الجاه والمنصب تحقق مصالحها خارج القانون وبعيدا عن الأطر الشرعية، وتؤكد هذه النتيجة العبارة رقم (23) التي وافق عليها (41%)" أنا لا أتقيد بالتعليمات لأنها لا تطبق على الجميع". ويمكن القول أن هذه الأوضاع دفعت الشباب الى تغيير الكثير من القيم الاجتماعية المعبرة عن التماسك والتفكير في الصالح العام واستبدالها بقيم مادية كالأنانية والتمركز نحو الذات، حيث عبر (83%) من أفراد العينة عن موافقتهم للعبارة رقم (26) " من الأفضل أن يكون الفرد أناني لتحقيق مصالحه"

من جهة أخرى كشفت النتائج في هذا البعد عن ضمور الوعي البيئي لدى الشباب حيث عبر (63%) عن اعتقادهم أن المحافظة على البيئة أمر تتكفل به الدولة ويمكن أن نعزي ذلك إلى الاهتمام الضعيف بالبيئة في البرامج التعليمية وهو ما تذهب إليه دراسة كاظم (2003).

ث- **بعد المشاركة:** فقد كانت درجة تمثل كبيرة في أربع عبارات وهي (35+37+38+42) ومتوسطة في ست عبارات (32+33+36+39+40+41) وحصلت العبارة رقم (34) على درجة تمثل ضعيفة لدى العينة. ويمكن القول أن هذا البعد كشف عن ضمور الوعي السياسي لدى الشباب وابتعاده عن المشاركة السياسية رغم نزعته نحو المشاركة في صنع القرار. فقد أظهر نحو (61%) عن اعتقادهم أن لا فائدة من الانتخابات والمشاركة السياسية وتتماشى هذه النتيجة مع دراسات سابقة، حيث أظهرت إحصائيات في تونس (2005) أن (16.7%) من المستجوبين وعددهم 10.000 منخرطون في المجتمع المدني، وفي الجزائر أظهرتدراسة أن (52,2%) لا يشاركون في العملية الانتخابية لعدم شفافيتها (بخوش، 2015)، أما في المغرب فقد أفرزت الدراسة الميدانية (2006) أن (5%) فقط يرتادون الجمعيات الشبانية و(95%) لا ينتمون لأي حركة سياسية (الزيدي،2008).

2.3- عرض نتائج السؤال الثاني: نصه " ما أثر متغير الجنس (ذكور-إناث) في درجة تمثل الشباب الثانوي والجامعي لقيم المواطنة". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة واستعمال اختبار "ت".

جدول(8)اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينة الذكور و الإناث

	العينة	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
بعد الانتماء	150	25.04	3.11	25.69	2.34	148	-1.27	0.30	0.05
بعد الحقوق	150	22.48	2.86	21.71	2.81	148	1.56	0.65	0.05
بعد الواجبات	150	27.35	3.66	28.79	2.97	148	-2.56	0.34	0.05
بعد المشاركة	150	25.88	3.53	25.08	3.61	148	1.27	0.98	0.05
الدرجة الكلية	150	100.75	10.42	100.63	8.88	148	0.07	0.20	0.05

كانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.07) وهي اصغر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (1.98) عند (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0.05) بين الذكور والإناث في البعد العام لقيم المواطنة. أما على مستوى الأبعاد الأربعة فقد كانت قيمة "ت" كذلك المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يعني أن درجة تمثل عينة الدراسة لقيم المواطنة على مستوى الأبعاد الأربعة لم تتأثر بالجنس. وهي نتيجة تتفق مع دراسةالعامريو وآخرون (2018)،أرسلان Arslan (2016)، عليان (2014)، الهاجري (2010)، الشرقاوي (2005) و(Sanchez-Mazas, M., Staerklé, C., & Martin, B., 2003) وتختلف جزئيا مع دراسة الدويلة (2015) والجبوري (2010) حيث كانت لصالح الاناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون أن كل الشباب (عينة الدراسة) ذكورا وإناثا في هذه المرحلة العمرية لهم نفس الوعي بقيم المواطنة نتيجة التقارب الكبير بين تمثلاتهم الاجتماعية المنبنية بفعل السياق الاجتماعي المحلي وسياق العولمة الذي قلل من الفوارق بين الجنسين في مجال الحقوق والواجبات والانتماء والمشاركة.

3.3- عرض نتائج السؤال الثالث: وللإجابة عن السؤال الثالث " هل توجد فروق دالة إحصائيا بين عينة تلاميذ التعليم الثانوي وعينة طلبة الجامعة في تمثلاتهم لقيم المواطنة؟ ". فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة واستعمال اختبار "ت".

جدول(9)اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينة الثانويين و الجامعيين

	العينة	الثانويين		الجامعيين		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع				
بعد الانتماء	150	25.46	2.70	25.49	2.57	148	-0.07	0.94	0.05
بعد الحقوق	150	21.85	2.53	22.04	3.07	148	-0.41	0.68	0.05
بعد الواجبات	150	27.97	3.52	28.61	3.05	148	-1.17	0.24	0.05
بعد المشاركة	150	25.71	3.99	25.05	3.24	148	1.08	0.27	0.05
الدرجة الكلية	150	100.98	8.79	100.42	9.82	148	0.36	0.71	0.05

يشير الجدول إلى أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.36) وهي اصغر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (1.98) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0.05) بين الطلبة الثانويين والطلبة الجامعيين في البعد العام لقيم المواطنة. أما على مستوى الأبعاد الأربعة فقد كانت قيمة "ت" كذلك المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يعني أن درجة تمثل عينة الدراسة لقيم المواطنة على مستوى الأبعاد الأربعة لم تتأثر بالمستوى التعليمي.وتقترب هذه النتيجة مع دراسة الشرقاوي (2001).

ويمكن أن نرجع هذا التقارب الكبير في تمثلات قيم المواطنة بين عينة الثانويين والجامعيين إلى منظومة القيم المدرسية المشتركة التي نهل منها التلاميذ والطلبة طيلة مسارهم الدراسي.كما أن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية هي واحدة سواء لدى الثانويين أوالجامعيين.

4.3- عرض نتائج السؤال الرابع: ونصه " ماهي تمثلات شباب عينة الدراسة لصفات المواطن الصالح والمواطن غير الصالح؟". فقد تم حساب تكرار ونسبة الصفات الواردة في الإجابة عن السؤال المفتوح كما هي مبينة في الجدول التالي.

جدول(10) تمثلات الشباب لصفات المواطن الصالح والمواطن غير الصالح

الرقم	المواطن الصالح	التكرار	النسبة	الرقم	المواطن غير الصالح	التكرار	النسبة
1	يحب وطنه	80	53.33	1	أناني	60	40.00
2	صادق	38	25.33	2	يخون وطنه	43	28.66
3	يساعد	34	22.66	3	عنيف/متعصب	34	22.66
4	مسؤول	34	22.66	4	غير مهتم	33	22.00
5	يحترم/يلتزم بالقانون	32	21.33	5	مفسد	28	18.66
6	يحترم الآخرين	26	17.33	6	مرتشي	26	17.33
7	يشارك	24	16.00	7	كاذب	23	15.33
8	أمين	24	16.00	8	يخالف القانون	18	12.00
9	يؤدي واجبه	16	10.66	9	يهاجر وطنه	14	9.33
10	رائه	11	7.33	10	يكره وطنه	13	8.66
11	يفكر في المصلحة العامة	11	7.33	11	لا يحافظ على الممتلكات	10	6.66
12	مفيد للمجتمع/مصلح	9	6.00	12	مخادع	8	5.33
13	له تفكير ايجابي	8	5.33	13	يغش	8	5.33
14	متسامح	8	5.33	14	لا يساعد	7	4.66
15	متطوع	5	3.33	15	انتهازي	7	4.66
16	يدفع الضرائب	5	3.33	16	غير مسؤول	6	4.00
17	يحافظ على البيئة	5	3.33	17	لا يحترم الآخرين	5	3.33
				18	لا يحافظ على البيئة	5	3.33

من خلال الجدول (10) يمكن أن نسجل الملاحظات التالية:

المواطن الصالح: تبين أن الصفة الأعلى للمواطن الصالح لدى العينة هي "حب الوطن" وهي تنتمي إلى بعد الانتماء حيث تحصلت على نسبة (53.33) ثم تلتها صفة "الصدق" بنسبة (25.33) ثم تليها صفة "يساعد" بنسبة (22.66) وفي المرتبة الرابعة "مسؤول" بنسبة (22.66) وفي الرتبة الخامسة "يحترم القانون" بنسبة (21.33)، بينما كانت أدنى صفة في الترتيب هي "يحافظ على البيئة " بنسبة (3.33).

المواطن غير الصالح: يلاحظ أن الصفة الأولى للمواطن غير الصالح لدى عينة الدراسة هي "أناني" بنسبة (40.00) ثم تليها "خيانة الوطن" بنسبة (28.66) ثم "عنيف" بنسبة (28.66) ثم "غير مهتم" بنسبة (22.00) والصفة الخامسة "مفسد" بنسبة (18.66)، بينما كانت أدنى صفة للمواطن غير الصالح "لا يحافظ على البيئة" بنسبة (3.33).

وهذه النتائج تعكس من جهة التمثل الكبير لقيم المواطن الصالح والمواطن غير الصالح لدى الشباب وحاجة الشباب إلى مجتمع يسوده الصدق والمساعدة والتضامن واحترام القانون والحرية في الرأي والمشاركة السياسية والاجتماعية. ويرجع الباحث تدني صفة "المحافظة على البيئة" في آخر ترتيب إلى ضعف الوعي البيئي

الذي يبقى على المدرسة والإعلام مسؤولية تحسيس المواطن بأهمية البيئة والمحافظة عليها. كما تثبت النتائج مدى رفض الشباب للقيم السلبية التي سادت المجتمع في ظل التحولات الأخيرة كالأنانية والعنف وانتشار الفساد والرشوة والغش وعدم الاهتمام واحترام القانون. نلاحظ أن هذه النتيجة تتماشى مع دراسة عبر ثقافية أجرية في مجتمعات آسيوية أظهرت أن 90% من الطلاب في اندونسيا وكوريا وتايلاند يتفقون أن الشخص الذي يطيع القانون هو مواطن صالح (Kuang& Kennedy, 2014).

وتقترب هذه النتائج جزئيا مع نتائج دراسة مازاس وزملائها (Sanchez-Mazas, M., Staerklé, C., & Martin, B., 2003) التي قامت بدراسة مقارنة بين عينة من الشباب السويسري وعينة من الشباب البلجيكي تجاه صفات المواطن الصالح والمواطن غير الصالح. والجدول (12) و(13) يوضح هذه النتائج مقارنة مع نتائج الدراسة الحالية.

جدول (11) تمثلات المواطن الصالح لدى عينة الدراسة مقارنة مع عينة من الشباب البلجيكي والسويسري

بلجيكيين (ن= 122)		سويسريين (ن=40)		جزائريين (ن=150) الدراسة الحالية			
المواطن الصالح هو الشخص الذي				un bon citoyen quelqu'un qui			
الصفة	ك	%	الصفة	ك	%	الصفة	ك	%
يحترم القانون	39	32.0	ينتخب	20	50.0	يحب وطنه	80	53.33
يحترم الآخرين	37	30.3	يشارك اجتماعيا	16	40.0	صادق	38	25.33
يشارك اجتماعيا	21	17.2	يتضامن	12	3.0	يساعد	34	22.66
متسامح	20	16.4	يحترم القانون	11	27.5	مسؤول	34	22.66
ينتخب	20	16.4	يحب وطنه	10	25.0	يحترم القانون	32	21.33
يستعلم	13	10.7	يحترم الآخرين	7	17.5	يحترم الآخرين	26	17.33
ينفذ	13	10.7	متسامح	7	17.5	يشارك	24	16.00
متعلق بالبيئة	13	10.7	متكيف	6	15.0	أمين	24	16.00
يساعد الآخرين	11	9.0	يدفع الضرائب	6	15.0	يؤدي واجبه	16	10.66
يعمل	10	8.2	يفكر بطريقة نقدية	6	15.0	حر في آرائه	11	7.33
يفكر بطريقة نقدية	10	8.2	صادق	6	15.0	يفكر في المصلحة العامة	11	7.33
صادق	9	7.4	مهتم	6	15.0	مفيد للمجتمع/مصلح	9	6.00
حر في آرائه	9	7.4				له تفكير ايجابي	8	5.33
متضامن	9	7.4				متسامح	8	5.33
يتحمل المسؤولية	9	7.4				متطوع	5	3.33
يهتم بالسياسة	8	6.6				يدفع الضرائب	5	3.33
يدفع الضرائب	8	6.6				يحافظ على البيئة	5	3.33
يؤدي الواجبات	7	7.5				ينتخب	2	1.33
يشارك سياسيا	7	7.5						

جدول(12)تمثلات المواطن غير الصالح لدى عينة الدراسة مقارنة مع عينة من الشباب البلجيكي والسويسري

بلجيكيين (ن= 122)		سويسريين (ن=40)		جزائريين (ن=150)الدراسة الحالية			
المواطن غير الصالح هو الشخص الذي un mauvais citoyen quelqu'un qui							
الصفة	ك	%	الصفة	ك	%	الصفة	ك	%
يستغل النظام الاجتماعي	21	17.2	لا يحترم القانون	11	27.5	أناني	60	40.00
أناني	20	16.4	لا ينتخب	11	27.5	يخون وطنه	43	28.66
لا يحترم الآخرين	20	16.4	أناني	11	27.5	عنيف/متعصب	34	22.66
لا يحترم القانون	19	15.6	ينتقد وطنه	8	20.0	غير مهتم	33	22.00
لا ينتخب	17	13.9	لا يشارك	7	17.5	مفسد	28	18.66
لا يشارك			غير مبالي			مرتشي	26	17.33
عنصري	12	9.8	يستغل النظام الاجتماعي	5	12.5	كاذب	23	15.33
غير متسامح	12	9.8	يخالف القانون	5	12.5	يخالف القانون	18	12.00
يخالف القانون	9	7.4	لا مهتم	4	10.5	يهاجر وطنه	14	9.33
ضيق التفكير	8	6.6	غير متسامح	4	10.5	يكره وطنه	13	8.66
ضد النظام الاجتماعي	7	5.7	لا يحترم الآخرين	4	10.5	لا يحافظ على الممتلكات	10	6.66
غير مهتم	5	4.1	لا يحترم وطنه	4	10.5	مخادع	8	5.33
وسخ/ملوث	5	4.1	لا يدفع الضرائب	4	10.5	يغش	8	5.33
جاهل	5	4.1				لا يساعد	7	4.66
ينكر الدولة	5	4.1				انتهازي	7	4.66
	5	4.1				غير مسؤول	6	4.00
						لا يحترم القانون	5	3.33
						لا يحافظ على البيئة	5	3.33

تعليق على الجدول (12)

- نلاحظ أن "احترام القانون" الصفة المشتركة بين العينات الثلاثة بنسب متفاوتة حيث كانت عند البلجكيين (15.6%) وعند السويسريين (27.5%) وعند الجزائريين (21.33%)، بينما وجدت ثلاث صفات مشتركة بين عينة البلجكيين والسويسريين وهي: يحترم القانون، يشارك اجتماعيا، وينتخب. وهو ما يعكس التماثل الكبير بين العينتين نظرا للنسق القيمي المشترك في الفضاء الأوروبي.
- يلاحظ أن قيم المواطن الصالح لدى العينة الجزائرية تتمركز حول قطب التمثلات نحو الانتماء(حب الوطن احترام القانون) وقطب التمثلات نحوالواجبات: (يساعد، صادق،مسؤول) وهذه التمثلات تعكس الواقع الذي يعيشه الشباب كمواطنين في حاجة ماسة إلى الصدق السياسي والاجتماعي وتقديم المساعدة الاجتماعية وتحمل المسؤولية. كما نلاحظ أن الانتخاب الذي احتل المرتبة الأولى لدى عينة السويسريين بنسبة(50%) ولدى البالجكيين بنسبة (16.4%) لم يتحصل لدى العينة الجزائرية إلا على نسبة (1.33%) مما يعكس حالة التذمر تجاه هذا الفعل السياسي لعدم جدواه وتلبيته للاحتياجات اليومية والمستقبلية.
- بالنسبة إلى تمثلات المواطن غير الصالح فجاءت كلمة "أناني" بين العينات الثلاث، حيث كانت في المرتبة الثانية عند البلجكيين بنسبة (16.4%)والمرتبة الثالثة لدى السويسريين (27.5%) أما لدى العينة الجزائرية فكانت في المرتبة الأولى بنسبة (40.00%).

4-التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- العمل على صياغة منظومة قيم المواطنة تستوعب العناصر الرئيسية: الفرد- الدولة- المجتمع- العالم.

2- تضمين البرامج التعليمية بعناصر قيم المواطنة وعلى رأسها: قيمة الانتماء والولاء، قيمة احترام القانون احترام الأخر،الصدق، التعلق بالبيئة، التسامح، أداء الواجب، التضامن، حرية الرأي، التفكير النقدي التطوع، تحمل المسؤولية.

3- القيام بدراسات استكشافية حول اثر متغير المنطقة الجغرافية والانتماء السياسي والانتماء الديني على تمثلات المواطنة.

- **الإحالات والمراجع:**

أبو النيل محمود السيّد(1985)، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، لبنان.

أبوسنينة، عودة عبد الجواد (2010).درجة تمثل طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) للمفاهيم الوطنية في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)*.18(1).337 -379.
مسترجع بتاريخ 12 فبراير 2011 من موقع: http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

بخوش، سارة (2015). *الثقافة السياسية وبناء المواطنة لدى المجتمع الطلابي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر3

الجبوري، ظاهر محسن هاني (2010). مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل. *مجلة جامعة بابل*. 18(1).270-293.

حماد، خليل عبد الفتاح(2007). *القيم التربوية في منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد*. بحث مقدم إلى اليوم الدراسي حول "المناهج الفلسطينية: رؤية واقعية". كلية التربية – الجامعة الإسلامية غزة، 2007/04/29.

الدويلة، أمل بدر (2015). قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، الكويت، العدد 29(114)، مارس. 57-99.

زقاوة، أحمد (2009). أثر القيم السائدة لدى تلاميذ التعليم الثانوي على نجاحهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة وهران.

الزيدي، المنجي(2008). *الشباب والتنشئة على قيم المواطنة : مقاربة سوسيولوجية للنموذج التونسي*.المؤتمر الدولي لمنظمة الإيسيسكو ، قضايا الشباب في العالم الإسلامي : رهانات الحاضر وتحديات المستقبل – تونس. 160 - 142

سالم، عبد المعين سعد الدين هندي (2005).تأثير البطالة على الانتماء لدى الشباب الجامعي بصعيد مصر: دراسة ميدانية. *دراسات في التعليم الجامعي* – مصر. العدد 8.90-126

سعد، عبد الخالق يوسف (2006). تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*. العدد 12 أغسطس. 366-426.

الشرقاوي، موسى علي(2005). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة-دراسة ميدانية. *دراسات في التعليم الجامعي*، مصر. العدد9. 112-192.

العامرية، فخرية خميس سويد والتوبي، عبد الله بن سيف والقواعير، احمد محمد (2018). *تمثل مفاهيم المواطنة لدى الطلبة في بعض مؤسسات التعليم العالي الخاصة في سلطنة عمان*، مداخلة مقدمة الى الملتقى الأول للدراسات الاجتماعية: رؤية حديثة في عالم متجدد، أكتوبر ، جامعة السلطان قابوس

عليان، عمران علي (2014), درجة تمثل طلبة جامعة الأقصى لقيم المواطنة في ظل العولمة "دراسة تطبيقية على عينة طلبة جامعة الأقصى بقطاع غزة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*. 12(2)، 1-34، يونيو.

القحطاني، عبد الله بن سعيد آل عبود. (2010). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.

كاظم،علي محمد (2003). قيم المواطنة الصالحة في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى في التعليم الابتدائي بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (4)3. 238-239.

الكواري، علي خليفة (2000). المواطنة في الدول العربية، مقال مسترجع بتاريخ 30 أفريل 2011 من موقع: http://www.arabsfordemocracy.org/democracy/pages/view/pageId/351

لمباشري، محمد(1999). دور المدرسة في تشكيل التمثلات لدى التلاميذ نحو المستقبل التعليمي : مقاربة سيكوسوسيولوجية. *مجلة علوم التربية*، المغرب.(2)17. 63-73.

المليتي، عماد(2009). *ثقافة الشباب العربي:الأوضاع الخالية والرؤى المستقبلية، مداخلة مقدمة إلى مؤتمر اجتماع الخبراء حول تعزيز الإنصاف الاجتماعي :إدماج قضايا الشباب في عملية التخطيط والتنمية*. 31آذار/مارس أبوظبي.

الهاجري، فيصل عايض مرضي (2007).*درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا.

Arslan, S (2016). Perceptions of 8th Grade Students in Middle School towards Citizenship Values, *Journal of Education and Learning*; Vol. 5, No. 4, 318-329

Boga D. et Manço A. (2009), *Citoyenneté et diversités : indifférence aux différences ? Représentations et pratiques de jeunes enseignant(e)s en région liégeoise, Rapport, Institut de Recherche, Action et Formation sur les Migrations* (article complet dans le numéro 26-décembre 2009 du Bulletin « Puzzle » du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège).

CNES,(2002), le manuel scolaire : *Aspects économiques et sociaux* .XXièresession plénière, Décembre .

Inglehart R. & W.E. Baker, (2000), Modernization, cultural change and the persistence of traditional values, *American sociological review*, vol. 65, pp19-51.

Kuang; X & Kennedy; K.J (2014). Asian Students' Perceptions of 'Good' Citizenship: The Role of Democratic Values and Attitudes to Traditional Culture, *Asia Pacific Journal of Educational Development* 3:1 (June) p. 33-42

Sanchez-Mazas M, Staerklé C, Martin B,(2003). Citoyenneté et représentations sociales : une étude pilote en Belgique et en Suisse. In: Lavallée M, Vincent S, Ouellet C, Garnier C (eds.) Les Représentations sociales : constructions nouvelles. Université du Québec (*Groupe d'étude sur l'interdisciplinarité et les représentations sociales*), Montréal, pp. 183-206, 2003.En lignehttp://my.unil.ch/serval/document/BIB_BA85922E0C61.pdf Consulté le 20 avril 2019.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

زقاوة، أحمد(2020).تمثل قيم المواطنة لدى عينة من الطلاب الثانويين والجامعيين على ضوء متغير الجنس والمستوى الأكاديمي.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 92-108.

دراسة السلوك العدواني لدى الطفل الأصم في ظل بعض المتغيرات

The study of aggressive behavior of deaf child in the limit of some variables

زانة بن خليفة [1،*] محمد مكي [2]

[1] جامعة وهران (2) (الجزائر)، zanabenkhelifa@yahoo.fr

[2] جامعة وهران (2) (الجزائر)، mekkipsychologie@yahoo.fr

[2'1] مخبر وسائل التقصي وتقنيات العلاج لاضطرابات السلوك

تاريخ الاستلام:22-11-2019 تاريخ القبول: 17-04-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك العدواني لدى الطفل الأصم، والكشف عن الفروق في درجات هذا السلوك بين فئة الصم في ظل متغيرات العمر الزمني، ودرجة الإعاقة السمعية، ونظام الإقامة (داخلي ونصف داخلي). ولتحقيق هذه الأهداف تم اتباع المنهج الوصفي واستخدم مقياس السلوك العدواني الذي أعد خصيصا لهذا البحث بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، على عينة مكوّنة من (42) طفلا أصما، تراوحت أعمارهم بين 3 و12 سنة واختلفت درجة الإعاقة بين "متوسطة وحادة وعميقة". تمت معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار 20، وتوصلت إلى النتائج التالية: (1) وجود فروق دالة احصائيا في درجة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم لصالح الفئة العمرية من 9 إلى 12 سنة. (2) عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة السلوك العدواني تعزى إلى درجة الإعاقة السمعية. (3) عدم وجود فروق دالة احصائيا في درجة السلوك العدواني تعزى إلى نظام الإقامة (داخلي ونصف داخلي).

الكلمات المفتاحية: سلوك عدواني؛ طفل أصم؛ إعاقة سمعية؛ نظام إقامة.

Abstract: The study aimed to detect the differences in the degrees of the aggressive behavior between the deaf category under the variables of age, the degree of hearing disability, and the residence system. To achieve these objectives, the descriptive approach was followed and the aggressive behavior scale, on a sample of (42) deaf children, aged between 3 and 12 years, and the degree of disability varied between “moderate, severe and deep”. The data was processed by the Statistical Package for Social Sciences (Spss) version 20. The current study results indicated: (1) There are statistically significant differences in the degree of aggressive behavior in deaf children in favor of the age group from 9 to 12 years. (2) There were no statistically significant differences in the degree of aggressive behavior attributable to the degree of hearing impairment, and of the residence system.

Keywords: aggressive behavior; deaf child; hearing disability; residence system.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان فهي الأساس الذي تبنى عليه الشخصية وأي خلل في هذا الأساس سيكون له عواقب سلبية على المراحل اللاحقة من عمره.

وكما أن الطفولة مثال للبراءة والأحلام والمرح فهي أيضا المرحلة التي تظهر فيها بعض السلوكيات غير المرغوبة والتي تعبر عن سوء التوافق مع الآخرين، دون أن يعرف هؤلاء الأطفال ما هو المرغوب وما هو الممنوع، فهم لا يستطيعون فهم أو وصف ما بداخلهم من مشاعر سلبية تدفعهم للتصرف بطرق غير سوية. وتكون هذه المشاعر السلبية هي المؤشر على وجود اضطرابات انفعالية وسلوكية عندهم. والاضطراب الانفعالي كما عرفه "زهران" بأنه حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة او النقصان(زهران، 2005، 340).

وبما أن التكوين النفسي للطفل مرتبط بتكوينه الفيسيولوجي، وبسلامته الجسمية، فالأطفال الأسوياء بدنيا ونفسيا هم أقل عرضة لاضطرابات السلوك، إذا ما قورنوا بغيرهم من الأطفال ذوو الحاجات الخاصة، وهذا لأن هؤلاء تظهر اضطراباتهم عند عجزهم عن ضبط دوافعهم وغرائزهم وعدم استقرارهم الانفعالي، وتكون بذلك سلوكياتهم في مواقف مختلفة، مغايرة إلى حد ما لما هو متوقع أن يكون (يونس وعبد الحميد، 1991، 36)، فقد أثبتت دراسات نفسية أن الأطفال ذوو الإعاقات الشديدة يعانون من مشكلات اجتماعية وتعليمية بالإضافة للمشكلات النفسية، كالرغبة في الانعزال والقلق والخوف ومشاعر الإحباط أو من خلال النزعة العدوانية والانفعال والغضب(حمزة، 1995، 122).

لقد ذكر القمش (2006، 185) أن الإعاقة تؤدي بالطفل إلى الانعزال عن الأفراد فينسحب ويصبح غير متجاوب بالمحيطين به، كما أن رفض الآباء لأبنائهم المعوقين وحرمانهم من الرعاية يؤدي إلى الشعور باليأس الانفعالي والاكتئاب الأمر، الذي من شأنه أن يمثل مفتاحا لاضطرابات سلوكية وانفعالية(القمش، 2006، 185) ويعتبر الأطفال المعاقون سمعيا من أكثر فئات الإعاقة تأثرا بالمجتمع نظرا لاتصالهم الناقص به، فحاسة السمع مهمة في نمو الإنسان، لأنها تُسهِّل تواصله مع بيئته، وتجعله قادرا على تعلم اللغة، كما أنها وسيلة مهمة للتفاعل الاجتماعي ولنمو الفرد بصورة طبيعية، واضطراب هذه الحاسة أو فقدانها يعيق هذا النمو، فيصبح الإنسان معزولا عن الآخرين غير قادر على التواصل الطبيعي معهم.

إن الضغوط النفسية والاجتماعية وما يتبعها من تأثيرات سلبية على واقع الأطفال الصم، قد تدفع بهم لإبداء ميل لا شعوري نحو إظهار أي من السلوكيات والمشاعر المضطربة، كأحد أساليب التعويض أو التهرب من مشاعر الحرمان والنقص والإحباط (الربعي، 2011، 23). فالطفل الأصم يعاني من عزلة اجتماعية، تؤدي به إلى التوتر، وتولِّد لديه نوعا من الإحباط، وتتشكل لديه مشاعر مختلفة من الغضب، والعدوان نحو الآخرين وسوء تقدير الذات، تُترجم هذه الأخيرة في صورة مشاكل سلوكية، وانفعالية، تُلاحظ من خلال ما تُخَلِّفُه من آثار سلبية على الفرد نفسه، وعلى المحيطين به، وباعتبار أن الطفل الأصم يبدو عاديا في مظهره الخارجي، وفقدان السمع لديه، لا يشد الانتباه، ولا يلفت الانتباه إلى حجم المعاناة التي يعيشها، ولا إلى خطورة هذه الآثار على شخصيته، نجد هذا الطفل كثيرا ما يلجأ الى العدوان لإحساس منه بعدم قبوله اجتماعيا أو لعدم توافقه مع السامعين من حوله كوسيلة منه لجذب الانتباه أو لاستعراض قوته تعويضا عن شعوره بالنقص (العقاد، 2001، 102-104)، ومع أن العدوانية سلوك مألوف في كل المجتمعات تقريبا إلا أن هناك درجات

من العدوانية، بعضها مقبول ومرغوب كالدفاع عن النفس، والدفاع عن حقوق الآخرين، وبعضها غير مقبول ويعتبر سلوكا مزعجا في كثير من الأحيان(يحي، 2000، 185).

لا يأخذ السلوك العدواني شكلا أو مظهرا محددا وإنما هو أشكال ومظاهر متعددة، لذلك تعددت تعريفاته وتصنيفاته. ومن هنا حظي باهتمام كبير من علماء النفس والتربية والمختصين بالتربية الخاصة، باعتباره واحدا من الاضطرابات الانفعالية الشائعة عند فئة الصم. من هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على السلوك العدواني لدى فئة الصم، ولتكشف عن العلاقة بين هذا السلوك والعمر الزمني للطفل الأصم من ناحية ولتبحث أيضا عن تأثير درجة الاعاقة السمعية على سلوك هذا الطفل من ناحية أخرى، ولتكشف عن مدى تأثر السوك العدواني بنوع نظام الإقامة خاصة أن العينة تتألف من أطفال داخليين يقيمون بالمدرسة طيلة الأسبوع وآخرين نصف داخليين يغادرونها نهاية كل يوم.

1.1- إشكالية الدراسة:

يتأثر السلوك بالمشاعر ويؤثر فيها، فنجد السلوك والمشاعر متداخلان بشكل كبير، ولا يمكن دراسة الاضطرابات المرتبطة بأحدهما إلا في ضوء الآخر. وتظهر الاضطرابات الانفعالية السلوكية بشكل ملحوظ في مرحلتي الطفولة والمراهقة ونادرا ما نجدها في مرحلة الرشد وما بعدها.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى هذه الاضطرابات نجد العوامل البيولوجية كالتركيب الوراثي وعدم التوازن الكيميائي في الجسم والتلف الذي يصيب الجهاز العصبي المركزي، إضافة إلى العوامل البيئية متمثلة في التعرض للعنف والتوتر الزائد.

ومن المصطلحات التي تدل على هذه الاضطرابات نجد مصطلح الاضطرابات السلوكية والانفعالية والإعاقة الانفعالية، والاضطرابات السلوكية، ومهما تعددت التسميات تبقى الاضطرابات الانفعالية تمثل أشكالا من السلوك الانفعالي غير العادية والتي تتطلب التدخل من المختصين(خليفة وسلامة، 2011، 674).

وتجدر الاشارة، إلى أن النمو الانفعالي العادي يسير وفقا لمتغير العمر الزمني، إذ تعكس كل مرحلة عمرية من حياة الفرد عددا من المواقف الانفعالية المناسبة، ففي الطفولة تكون الانفعالات متمركزة حول ذات الطفل كالغضب والخوف، ومع تقدمه في السن تتحول هذه الانفعالات لتتمركز حول الآخرين وحول الأشياء (الروسان، 2001، 229).

وبما أن التكوين النفسي للطفل مرتبط بتكوينه الفيسيولوجي وكذا بسلامته الجسمية، فالأطفال الأسوياء بدنيا ونفسيا هم أقل عرضة لاضطرابات السلوك إذا ما قورنوا بغيرهم من الأطفال ذوو الحاجات الخاصة، وهذا لأن هؤلاء تظهر اضطراباتهم عند عجزهم عن ضبط دوافعهم وغرائزهم وعدم استقرارهم الانفعالي، وتكون بذلك سلوكياتهم، في مواقف حياتية مختلفة، مغايرة إلى حد ما لما هو عليه عند أقرانهم الأسوياء. (يونس وعبد الحميد ،1991، 36)، وذكر حمزة (1995، 122) أن الدراسات النفسية أثبتت أن الأطفال ذوو الإعاقات الشديدة يعانون من مشكلات اجتماعية، وتعليمية، بالإضافة للمشكلات النفسية، كالرغبة في الانعزال والقلق والخوف ومشاعر الإحباط والنزعة للعدوانية والانفعال والغضب(حمزة ، 1995 ، 122).

كما ذكر القمش (2006، 185) أيضا أن الإعاقة تؤدي بالطفل إلى الانعزال عن الأفراد فينسحب ويصبح غير متجاوب بالمحيطين به، وأضاف أن رفض الآباء لأبنائهم المعوقين وحرمانهم من الرعاية يؤدي بهم إلى الشعور باليأس الانفعالي والاكتئاب، الأمر الذي من شأنه أن يمثل مفتاحا لاضطرابات سلوكية وانفعالية (القمش، 2006، 185).

يعتبر الأطفال المعاقون سمعيا من أكثر فئات الإعاقة تأثرا بالمجتمع نظرا لاتصالهم الناقص به، فهي تجعل الاتصالات الشخصية، والاجتماعية أكثر صعوبة، ما من شأنه أن يجعل سلوك الأطفال المعوّقين سمعيا سلوكا جامدا بدرجة خطيرة، فيواجه المعاق سمعيا الكثير من المواقف بالشعور بعدم الأمن، عندما يحاول الاختلاط بالغير.(خليفة، 2011، 249)، ويذكر زهران (1997، 84) أن إعاقة الأصم لها جانبان مشتركان: الجانب الأول هو نقص في مفهوم الذات مما يؤثر عليه، وقد يتسبب في انهيار الذات، وليس هذا فحسب بل إن الأصم لا يختلف عن العاديين فقط، وإنما يرى أنهم لا يفهمون معنى الإعاقة وأثرها. والجانب الثاني هو اختلال علاقة الأصم بأقرانه المعاقين الآخرين بسبب إعاقته، فيكون سلوكه إما الانطواء أو الخوف من الناس ومن الحياة والاستسلام، وإما التحدي والعدوان.

وهنا يضيف الغانم (1990، 67) أن الطفل الأصم يعاني من أمرين أساسين هما:

1- أن الصمم بحد ذاته يحجب عن الطفل بعض جوانب العالم الخارجي.

2- أن إدراك الطفل لموقف واستجابات البيئة من حوله قائم على اعتقاده أنها تناصبه العداء ولا توفر له الظروف الملائمة، أو أنها تعامله معاملة خاصة من شفقة، أو قسوة، أو إهمال، وبازدياد الاحباط تزداد الرغبة في السلوك العدواني وهذا يعني توجيه قدر من الطاقة النفسية لدى الفرد نحو السلوك العدواني ضد مصدر الإحباط.

إن الطفل المعوق سمعيا، طفل له وضع خاص، إذا ما قورن بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنه يبدو عاديا في مظهره الخارجي، ونقص السمع لديه أو افتقاده كله، لا يشد الانتباه، مثل غيره من ذوي الإعاقات الأخرى، ولا يلفت الانتباه إلى حجم المعاناة التي يعيشها، ولا إلى خطورة هذه الآثار على شخصيته (السواح 2011، 11).

وانطلاقا من هذا الطرح سنحاول الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

هل تختلف درجة السلوك العدواني لدى الطفل الأصم تبعا للعمر الزمني ودرجة الإعاقة السمعية وكذا نظام الإقامة (داخلي ونصف داخلي)؟

ومن خلاله سنحاول الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني؟

2- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف درجة الإعاقة السمعية؟

3- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف نظام الإقامة "داخلي ونصف داخلي"؟

2.1- فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة:

تختلف درجة السلوك العدواني لدى الطفل الأصم باختلاف العمر الزمني ودرجة الإعاقة السمعية ونظام الإقامة "داخلي ونصف داخلي".

- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني.

2- توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف درجة الإعاقة السمعية.

3- توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف نظام الإقامة "داخلي ونصف داخلي".

3.1- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال البحث الحالي إلى التحقق من العلاقات التالية:

- تختلف درجات السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني للطفل الأصم.
- تختلف درجات السلوك العدواني عند الأطفال الصم باختلاف درجات إعاقتهم السمعية.
- تختلف درجات السلوك العدواني بين الأطفال الصم الداخليين ونصف الداخليين.

4.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التَطَرُّقِ للعدوان كظاهرة خطيرة آخذة في التنامي، من خلال دراسة السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوّقين سمعيا، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين هذا السلوك ومتغيرات أخرى ومحاولة تفسير هذه العلاقة بما يساعد القائمين على هذه الفئة التي لا تستطيع التواصل بسهولة كغيرها من الأفراد العاديين، في فهم متطلبات الصم ومساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطرق ايجابية لا تسبب الأذى لغيرهم وبالتالي لا تعرضهم للعقاب.

5.1- حدود الدراسة: أجريت الدراسة على تلاميذ معوّقين سمعيا بمدرسة "الشهيدة درقاوي بدرة للأطفال المعوّقين سمعيا بغليزان"، وذلك في شهر ماي 2019.

6.1- مفاهيم الدراسة:

- **السلوك العدواني:** يذكر خالد (2010، 9) أن (Fescbach) عرّف العدوان على أنه: "سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر، أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء.

ويعرف راجح (1979، 515) العدوان، من خلال تحديد أشكاله، ومظاهره، فيرى أنه "إيذاء للغير، وما يرمز إليهم، وغالبا ما يقترن العدوان بانفعال الغضب، كما أن له صور منها: العدوان الجسمي، والعدوان اللفظي، والكيد، والتشهير، وأشكال أخرى غير مباشرة، مثل الغمز، وقد تعبّر النكتة اللاذعة عن عدوان دفين غير صريح."

اجرائيا: يتحدد السلوك العدواني هنا بالأبعاد التي يقيسها مقياس السلوك العدواني لفالنتينا وديع سلامة الصايغ 2001 المستخدم في هذه الدراسة، وهي: عدوانية نحو الذات وعدوانية نحو الآخرين وعدوانية نحو الممتلكات.

- **الطفل الأصم:** يعرف الشخص (1985، ص 363) أن الفرد المعاق سمعيا هو "من حرم حاسة السمع منذ ولادته او قبل تعلمه الكلام إلى درجة تجعله، حتى مع استعمال المعينات السمعية، غير قادر على سماع الكلام المنطوق، ومضطرا لاستخدام الإشارة أو لغة الشفاه او غيرها من أساليب التواصل."

ويعرّف الأشول (1987، 245) الأطفال الصم بأنهم "الأشخاص الذين يعانون من نقص أو إعاقة في حاستهم السمعية بصورة ملحوظة، لدرجة أنها تعوق الوظائف السمعية لديهم وبالتالي فإن تلك الحاسة لا تكون الوسيلة الأساسية في تعلم الكلام واللغة لديهم."

إجرائيا: الطفل الأصم هو ذلك الشخص الفاقد لحاسة السمع بدرجة تتراوح بين (70) ديسبل فأكثر (أن الديسبل هو وحدة قياس قوة الصوت)، والذي لا يستطيع سماع الكلام المنطوق، حتى بالمعينات السمعية وتواصله يكون بلغة الإشارة.

- **الإعاقة السمعية:** يشير مصطلح الإعاقة السمعية، إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي، تتراوح من ضعف سمعي بسيط، إلى ضعف سمعي عميق. ويذكر العيسوي (2010، 9) أن Liogd عرّف الإعاقة

السمعية وهي "تعني انحرافا في السمع، يحد القدرة على التواصل السمعي اللفظي، مما يصبح معها من الضروري، تقديم خدمات ورعاية التربية الخاصة".

كما يُقصد بها وجود مشاكل، أو خلل وظيفي، يحول دون قيام الجهاز السمعي بوظائفه، أو تتأثر قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة بشكل سلبي. (مفلح وفؤاد، 2010، 99)

اجرائيا: هي إعاقة على مستويات متفاوتة من فقد القدرة على سماع الأصوات، وتمنع المصاب من التواصل اللفظي مع الآخرين ويكون تواصله بالإشارة فقط.

- **نظام الإقامة:** ويقصد به إن كان الطفل مقيم بالمدرسة ويبيت بها ولا يغادرها إلا في نهاية الاسبوع، أو أنه يبقى بها طول اليوم ويغادرها في نهاية الفترة المسائية.

7.1- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

1- السلوك العدواني:

1-1- **السلوك العدواني:** اختلفت تعاريف السلوك العدواني باختلاف النظريات النفسية المفسرة له، وتعددت مفاهيمه، بين عدوان صريح لفظي، وعدوان جسماني، وعدوان غير مباشر.

فقد عرّفت أحمد يحي خولة (2000، ص 185) العدوان على أنه: "سلوك يُعبَّر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى، أو الألم بالذات، أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات، أو ممتلكات الآخرين، فالعدوان سلوك وليس انفعالا أو حاجة أو دافعا ".

ويُعرّف السلوك العدواني بأنه هجوم، أو فعل مضاد، موجه نحو شخص، أو شيء ما، وينطوي على الرغبة في التفوق على الآخرين، ويضم: إما الإيذاء، أو الاستخفاف، أو السخرية، بغرض إنزال العقوبة بالآخر (الشربيني، 1994، 83).

1-2- أصناف العدوان: صنف العدوان من ناحية الاتجاه إلى:

✓ **السلوك العدواني نحو الذات:** ويتمثل في تدمير الذات سواء ماديا أو انفعاليا كأن يقول الشخص لنفسه أنا شخص سيء، وأنا لا أصلح لفعل شيء وأنا غير جدير بالاستحقاق، أو كأن يُضرب الشخص عن الطعام أو أن يضرب رأسه على الحائط، أو أن يحاول الانتحار.

✓ **السلوك العدواني على الآخرين:** ويهدف إلى إيذاء الآخر في ذاته أو في ممتلكاته سواء كان ذلك لفظيا أو بدنيا، ويترتب عن هذا السلوك فقدان للأصدقاء، وهدم للعلاقات الاجتماعية. وتتحدد العلاقة بين السلوك العدواني الموجه نحو الذات، وذاك الموجه نحو الآخر، على أساس ما أسماه فرويد (Freud) السادية والمازوشية (عبد العظيم، 2007، 193).

كما صُنف على أساس الهدف، إلى عدوان مقصود وعدوان عشوائي: (سعيد، 2006، 193)

✓ **العدوان المقصود:** وهو العدوان الذي يكون عدائيا، وتستخدم فيه وسيلة ما ويوجه نحو هدف معين واضح.

✓ **السلوك العدواني العشوائي:** وهو العدوان الطائش، ذو الدوافع الغامضة، غير المفهومة، والأهداف المشوشة غير الواضحة، كأن يضرب الطفل كل شخص يمر أمام بيته، دون سبب يذكر.

1-3- قياس السلوك العدواني: من الصعوبات التي تواجه المهتمين بدراسة السلوك العدواني عملية قياس هذا السلوك وهذا راجع لتعدد التعاريف التي صيغت حوله ما جعل طرق القياس تتباين، غير أن هناك طرق شائعة لقياس السلوك العدواني منها:

1. الملاحظة المباشرة: وتتم بعد تعريف العدوان تعريفا إجرائيا، في البيت أو المدرسة، أو في مكان مخصص للملاحظة.
2. قياس السلوك العدواني من خلال النتائج المترتبة عليه.
3. التقارير الذاتية: بأن يقوم الطفل بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه كأن يُسأل عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع أطفال آخرين.
4. المقابلة السلوكية: من أهم الوسائل للتعرف على خصائص العدوان وتحديد ظروف حدوثه والعمليات المعرفية والانفعالية التي تصاحبه وردود أفعال الأشخاص الآخرين.
5. المتابعة الذاتية: وفيها يقوم الشخص بملاحظة سلوكه العدواني وتدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تسبق حدوث العدوان وطريقة الاستجابة للموقف.
6. اختبارات الشخصية: مثل اختبار الرورشاخ لبقع الحبر والذي تدور طريقة تصحيحه حول أربع محددات أساسية هي: المكان أو الموضع –المحتوى أو المضمون – المحددات – الشيوع أو الأصالة.

7.قوائم التقدير: وهي قوائم سلوكية محددة يقوم من خلالها الآباء والمعلمون والمعالجون بتقييم مستوى السلوك. (ميشيل، 1982، 74)

1-4- مظاهر السلوك العدواني في المدرسة: يُعتبر السلوك العدواني من المشكلات السلوكية المدرسية، فكثيرا ما يميل التلاميذ للاعتداء أو للمشاجرة ويجدون لذة في ذلك، وكثيرا ما يصاحب حالة العدوان هذه، حالة من الغضب، والانفعال، والاحباط، وكلها مشكلات تعيق التكيف النفسي والاجتماعي. وهذه بعض من مظاهر السلوك العدواني التي يمكن تسجيلها في المدرسة:

- عدوان موجه نحو الذات.
- عدوان موجه نحو المعلمين.
- عدوان موجه نحو النظام المدرسي.
- عدوان موجه نحو الأبنية والأدوات المدرسية.
- ارتكاب المخالفات والتحريض عليها.
- عدم طاعة المعلم ورفض تنفيذ أوامره.
- تعطيل الدرس بالتهريج والمقاطعة.
- الاعتداء على التلاميذ الآخرين، بالضرب والإهانة، وتحطيم أثاث المدرسة.

1-5- أسباب السلوك العدواني: ينشأ العدوان في أغلب حالاته من الإحباط، وقد يكون أسلوبا مصطنعا لإحساس عميق بالنقص، وقد تكون أنواع السلوك التي تشجعها الأسرة من أسباب العدوان. إذ يتفق الباحثون في ميدان السلوك الاجتماعي، على أن الأسرة من أهم الجماعات الأولية التي تؤثر في تكوين الخصائص الأساسية لشخصية الفرد، وفي أنماط سلوكه المختلفة، ونوجز في هذه المداخلة أهم العوامل المسببة للسلوك العدواني كما ذكرها المختصون.

- **العوامل البيولوجية:** تتمثل في الوراثة – شذوذ الصبغات الوراثية– اضطراب وظيفة الدماغ

– **العوامل الاجتماعية:** عوامل تتعلق بالأسرة، وطريقة التربية، كانفصال الوالدين والحرمان العاطفي.

– **عوامل تتعلق بالمجتمع:** كارتفاع نسبة الطلاق، وعدم احترام السلطة في المجتمع، خاصة سلطة البيت والمدرسة، والسلطة الدينية، واهتزاز القدرة على المستوى الاجتماعي، والبطالة، والإحباط، وانهيار مستوى التعليم والفراغ الفكري.

– **العوامل النفسية:** اضطراب علاقة الطفل بأمه أو من ينوب عنها، وغياب الأب في تربية الطفال، والشعور بالتعاسة والإحباط والتعبير عن الرفض الداخلي، والشعور بالذنب، والحاجة اللاشعورية للعقاب. وإلى جانب ما ذُكِر آنفا، نجد عوامل أخرى تساهم في ظهور السلوك العدواني، نوجزها في ما يلي: التعرض لمشاهد العنف– التدعيم الاجتماعي للعدوان– متغيرات ثقافية واجتماعية – التهميش الاجتماعي.

1-6- طرق الوقاية من السلوك العدواني:

– توفير طرق التنفيس الانفعالي، وتفريغ العدوان، من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.

– التقليل من مشاهدة مواقف العنف، خاصة في البرامج التلفزيونية.

– تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال.

– تعلم المهارات الاجتماعية، من خلال التدريب على الاستجابات التوكيدية والنمذجة.

– العمل على تنمية الشعور بالسعادة، لأن الخبرات العاطفية الايجابية تنقص من العدوان نحو الذات ونحو الآخرين.

– التقليل من النزاعات الأبوية، لأن الطفل يتعلم السلوك الاجتماعي بملاحظة وتقليد الآخرين.

2- الطفل الأصم:

2-1 تعريف الإعاقة السمعية: يُعرّف المعجم الطبي الإعاقة السمعية: "على أنها إعاقة متكررة تؤدي إلى انخفاض، أو انعدام السمع، سببها آفة، تلحق بمنطقة ما من مناطق الجهاز السمع". (Damas, 1989, p742)

ويشير مصطلح الإعاقة السمعية، إلى مستويات متفاوتة من الضعف السمعي، تتراوح من ضعف سمعي بسيط، إلى ضعف سمعي شديد جدا. ويرى Liogd أن الإعاقة السمعية "تعني انحرافا في السمع، يحد القدرة على التواصل السمعي اللفظي، مما يصبح معها من الضروري، تقديم خدمات ورعاية التربية الخاصة". (العيسوي، 2010، 9)

ونجد نوعين من الصمم: الصمم الخلقي: ويوصف به الذين وُلِدوا بالإعاقة السمعية.

والصمم العارض أو المكتسب: ويوصف به الذين وُلِدوا بحاسة سمع عادية، ثم فقدوها في ظل أمراض أو حوادث.

2-2 تعريف الأصم: تُعرّف المنظمة العالمية للصحة، الطفل الأصم، بأنه الطفل الذي وُلِد فاقدا لحاسة السمع إلى درجة، تجعل الكلام المنطوق مستحيلا، مع أو بدون المعينات السمعية(عبد الرؤوف، 2008، 32).

2-3 تصنيف الإعاقة السمعية: تعددت تصنيفات الإعاقة السمعية تبعا للتوجه المهني الذي ينتمي إليه الأخصائيون، ومن أهم هذه التصنيفات:

– التصنيف حسب طبيعة وموقع الإصابة.

– التصنيف حسب العمر الزمني الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية.

– التصنيف الفيزيولوجي أي حسب درجة الإعاقة السمعية.

- التصنيف التربوي.

2-4 أثر الإعاقة السمعية على التفاعل الاجتماعي للطفل:

أشار (القريطي) إلى ما يترتب عن الإعاقة السمعية، من عدم استطاعة المعاق سمعيا المشاركة الايجابية، في اكتساب اللغة اللفظية، التي تُعَدُّ أكثر اشكال الاتصال سهولة، في التفاهم، وشيوعا بين الناس، ما يؤَثِّر على نموه العقلي، والمعرفي، ويعوق تعلمه واكتسابه الخبرات، والمهارات اللازمة لاستثمار ما يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية.

إن الإعاقة السمعية تؤدي إلى إعاقة النمو الاجتماعي للفرد، إذ تحد من مشاركته وتفاعلاته مع الآخرين، وتعيق اندماجه في المجتمع، ما يؤثر سلبا على توافقه النفسي، والاجتماعي، وعلى مدى اكتسابه للمهارات الاجتماعية، الضرورية لحياته في المجتمع (القريطي، 1996، 136).

2-5 أثر الإعاقة السمعية على التكيف الانفعالي:

يتساوى الشخص المعاق سمعيا مع الشخص العادي، في مكونات الشخصية، غير أن الإعاقة السمعية، لها أثر نفسي على المعاق، فالصمم ليس في الأذن وحسب، بل في البيئة الخاصة، التي تفرض نفسها على المعاق، فينعزل، وإضافة إلى مشكلاته الاجتماعية، يضيف بذلك الانعزال، مشكلات أخرى انفعالية، كالشعور بالنقص، والدونية، وعدم الاتزان الانفعالي، وفقدان الثقة بالنفس، وبحسب نتائج بعض البحوث التي أجريت، فإن الأطفال الصم أقل تكيفا من عادي السمع، كما أن درجاتهم أقل من ناحية التوافق العام، والتوافق الشخصي، والثبات الانفعالي، وعدم النضج الاجتماعي، ويظهر ذلك في الاشباع المباشر لحاجاتهم، وعدم تحملهم المسؤولية وكثرة المخاوف(عبيد، 1966، 166).

ثانياً- الدراسات السابقة:

البحث في مجال الإعاقة السمعية وما تسببه من اضطرابات انفعالية وسلوكية لدى الصم ليس بالجديد فقد تناولته دراسات وأبحاث كثيرة بهدف معرفة سيكولوجية الأصم، والبحث في المشكلات التي تواجه توافقه، والأنشطة التي يمكن الاستثمار فيها للتخفيف من حدة هذه المشكلات وعلى رأسها السلوك العدواني، ومن هذه الدراسات نذكر ما يلي:

دراسة **رقاقدة مسعودة (2014)** والتي اقترحت من خلالها برنامجا قائما على المسرح الميمي الموجه هدفه تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الأصم، وهي دراسة ميدانية ببعض مدارس الصم بالبيئة الجزائرية، تكونت العينة من 30 تلميذا أصما تراوحت أعمارهم بين 9 و12 سنة، يدرسون بمدرسة صغار الصم بورقلة، موزعين على مجموعتين ضابطة و تجريبية، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بقياس قبلي وآخر بعدي. استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني لفالنتينا وديع سلامة 2001 بعد تكييفه، واستمارة جمع البيانات للتلاميذ الصم، والبرنامج القائم على المسرح الميمي لتعديل السلوك العدواني من تصميم الباحثة، واختبار الذكاء رسم الرجل ورسم الأسرة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد العينة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق برنامج المسرح الميمي، ما يجعل السلوك العدواني، باعتباره سلوكا متعلما، قابلا للتعديل عن طريق التعلم، ومشاهدة النماذج ومحاكاتها عن طريق المسرحيات. كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث الدرجات على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج، ما يعني وبحسب ما توصلت إليه الباحثة أن الجنس لم يعد عائقا في ممارسة النشاطات وأن هناك تذليل للصعوبات الاجتماعية التي كانت تواجه مشاركة

الفتيات في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة مقارنة مع مشاركة أقرانهم من الذكور. (رقاقدة، 2014، ص 68)

أما دراسة Conger & Keane(1993) فهدفت إلى تدريب الأطفال، الذين يعانون من الإحساس بالعزلة، والانسحاب، والسلوك العدواني، وكذا أساليب السلوك اللاتوافقي، على اكتساب المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، تكونت عينة الدراسة من مجموعة أطفال، هم 37 ذكرا و 40 أنثى، كعينة تجريبية، ونفس عدد العينة كان في المجموعة الضابطة، وتراوح العمر الزمني للمجموعتين بين 10 و12 سنة، كما تم التأكد من تجانس المجموعتين، من حيث الجنس، والعمر العقلي، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التفاعل الاجتماعي والذي تضمن (25) موقفا مع مجموعة أفلام فيديو للتدريب على الأداء المهاري للأطفال، واستخدم أسلوب القياس القبلي والبعدي للبرنامج، وأسفرت النتائج على أن سلوك الأطفال، الذين تعرضوا للبرنامج، أظهروا تحسنا في سلوكهم الاجتماعي، مقارنة مع أولئك الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي(الصايغ، 2001، 110).

وجاءت دراسة **Verlaeten (1985)** لتقارن بين الأطفال العاديين والأطفال الصم، في التواصل، من خلال التفاعل اليومي أثناء قيامهم بالنشاطات الحرة، في رياض الأطفال، وتم التوصل إلى تصنيف الصم في ترتيب أعلى، من حيث السلوك العدواني غير المباشر، وفي الاتصال البدني، وفي التعبير عن التهديد، والعدوان التخيلي.

وكذا دراسة تايلر **Taylor** (1962)، حيث قام الباحث بدراسة لمعرفة أثر درجة الصمم على شخصية الطفل الأصم، ومدى تكيفه الشخصي والاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من أطفال صم وآخرين ضعاف السمع، أسفرت النتائج أن الأطفال الصم كليا يعانون من مواقف القلق والاضطراب أكثر مما يعاني ضعاف السمع، كما توصل الباحث إلى أن الأطفال الصم يفضلون العزلة ويتسمون بالعجز عن قيام علاقات اجتماعية سليمة، على عكس الأطفال ضعاف السمع، فهؤلاء لديهم حالات سوء تكيف ولكن بنسبة أقل. (الصايغ، 2001، 100)

وهدفت دراسة **زينب اسماعيل (1976)** إلى المقارنة بين خصائص الشخصية لدى 100 طفل معاق سمعيا، منهم 70 طفلا أصما و30 طفلا من ضعاف السمع، وطبق عليهم اختبار روجرز للشخصية، وقائمة المشكلات السلوكية والانفعالية، واختبار رسم الرجل، وأسفرت النتائج على أنه كلما زادت درجة الإعاقة، كلما زاد الشعور بالنقص، والدونية، والميل الى الانسحاب من المجتمع، وزاد معها القلق والخجل وثورات الغضب.

كما قام لويس **Lewis** (1960) بدراسة على مجموعة من الأطفال الصم لمعرفة أثر الإعاقة السمعية على الطفل الأصم، وتكيفه بوجه عام. طبقت الدراسة على 760 طفلا أصم من مدارس الصم الخاصة، تراوحت أعمارهم بين 8 و 16 سنة واختار المجموعة الضابطة من مدارس عادية، وراعى التجانس بين المجموعتين في الذكاء والسن، وقد اهتم الباحث بجمع معلومات عن أسرة الطفل، وحالته الصحية، تاريخ إصابته بالإعاقة، تحصيله الدراسي وطريقة معاملته مع زملاءه، ومع معلّميه، وحتى في المنزل، كما طبق قائمة الشخصية للأطفال الصم. أثبتت النتائج أن الأطفال الصم لديهم شعور بالقلق، والاضطراب يظهر خلال تعاملهم مع الآخرين من الأطفال عادي السمع، وأن تحصيلهم الدراسي، أقل منهم، وأنهم يجدون صعوبة في التركيز والانتباه (الصايغ، 2001، 103).

وجاءت دراسة **Mootilal & Musselman** (1994) لتبحث عن مستوى التوافق الاجتماعي عند عينة تجريبية من الصم المدمجين بشكل كامل، والمدمجين بشكل جزئي، وغير المدمجين، بالمقارنة مع مجموعة ضابطة من السامعين. بعد تقييم النتائج الدراسية، والمشاركة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي، عند العينة ككل تبين بأن الأطفال الصم غير المدمجين والمدمجين بشكل جزئي كانوا أكثر تكيفا مع الصم وليس مع السامعين، في حين كان المدمجون أكثر تكيفا مع السامعين(روحي مروح، 2010، 19).

الدراسة التي قام بها **Mykelbust** حول خصائص شخصية الأطفال المعاقين سمعيا من خلال دراسة مقارنة، بين الأطفال المعاقين سمعيا الموجودين بالمدارس العادية والموجودين بمدارس التربية الخاصة، وكشفت النتائج على أن الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العادية هم أكثر عاطفية وصراعا وإحباطا مقارنة بالأطفال الموجودين بالمدارس المختصة(بدر الدين والسيد حلاوة، 2001، 17).

2- الطريقة والأدوات:

2-1 - منهج الدراسة: إن البحث العلمي بدون منهج علمي موضوعي يرتبط بالواقع العملي أو بالبيئة البحثية، يصبح عامل اغتراب وانعزال، ويَتَحَوَّل إلى درب من دروب التفكير التنظيري الذي يحتاج إلى واقع عملي يؤكد سلامته ويؤيد صحة نتائجه. وبما أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العمر الزمني، ودرجة الإعاقة السمعية، ونظام الإقامة (داخلي ونصف داخلي)، باعتبارها متغيرات مستقلة ومتغير السلوك العدواني باعتباره متغيرا تابعا. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي.

2-2 مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مدرسة الشهيدة درقاوي بدرة للأطفال المعوقين سمعيا وقد بلغ عددهم (72) تلميذا من كلا الجنسين تتراوح اعمارهم بين 3 و16 سنة في اطوار تعليمية هي: - أقسام سنة أولى وسنة ثانية تنطيق.- أقسام السنة الأولى إلى السنة الخامسة إبتدائي. تم استبعاد المراهقين من عينة البحث وبلغ عددهم 25 مراهقا كما تم استبعاد الأطفال زارعي القوقعة والأطفال الذين يعانون من اضطرابات مصاحبة للسلوك العدواني كالتخلف الذهني، فخلصت عينة الدراسة إلى 42 تلميذا معوقا سمعيا، وهي العينة التي طبق عليها مقياس السلوك العدواني. والجداول التالية يوضح خصائص العينة:

جدول (1): توزيع العينة حسب العمر الزمني

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
من 3 سنوات إلى 5 سنوات	03	% 7,15
من 6 سنوات إلى 8 سنوات	12	% 28,57
من 9 سنوات إلى 12 سنة	27	% 64,28
المجموع	42	% 100

جدول (2): توزيع العينة حسب درجة الإعاقة السمعية

درجة الإعاقة السمعية	العدد	النسبة المئوية
متوسطة:40 – 70 ديسبل (dB)	05	% 11,91
حادة:70 – 90 ديسبل (dB)	04	% 09,52
عميقة:90 – 110 ديسبل(dB)	33	% 78,57
المجموع	42	% 100

جدول (3): توزيع العينة حسب نظام الإقامة

نظام الإقامة	العدد	النسبة المئوية
داخلي	20	% 47,62
نصف داخلي	22	% 52,38
المجموع	42	% 100

2.3- أداة الدراسة: تمت عملية جع البيانات في هذه الدراسة باستعمال مقياس السلوك العدواني الذي أعد لهذه الدراسة معتمدين في ذلك على مقياس السلوك العدواني للتلاميذ الصم من تصميم فالنتينا وديع سلامة الصايغ (2001) والذي اعتمدت في تصميمه على مقاييس أخرى كمقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال. (حافظ وقاسم، 1993)، احتوى المقياس في صورته الأولية على ثلاث أبعاد هي: عدوانية نحو الذات – عدوانية نحو الآخرين – عدوانية نحو الممتلكات، وقد بلغت فقراته 39 فقرة. تَمَّ عرض الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من الأساتذة الجامعيين تخصص علم النفس العيادي للحكم على مدى مناسبة العبارات لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال المعوَّقين سمعيا على مقياس تقدير ثلاثي (مناسبة تماما، تحتاج إلى تعديل، غير مناسبة).

حددت النسبة المئوية لمدى مناسبة العبارات من وجهة نظر المحكمين وتم الإبقاء على عبارات المقياس التي كانت نسبتها المئوية 60 % أو أكثر باعتبارها مناسبة تماما كما تم تعديل العبارات التي كان الاجماع عليها بأقل من ذلك. بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون، تمت صياغة الاستبيان النهائي والذي تكوّن من 37 عبارة، تضمنت أبعاد العدوان، واحتوى كل بعد على فقرات عددها:

- البعد الأول: العدوان نحو الذات: 10 فقرات (من الفقرة 1 إلى الفقرة 10).
- البعد الثاني: العدوان نحو الآخرين: 17 فقرة (من الفقرة 11 إلى الفقرة 27).
- البعد الثالث: العدوان نحو الممتلكات: 10 فقرات (من الفقرة 28 إلى الفقرة 37).

تكون الإجابة عليها من خلال خمس بدائل هي: دائما – كثيرا – أحيانا – قليلا – نادرا.

طريقة تصحيح الاستبيان: يُعطى الاستبيان للمُعَلِّم باعتبار أن الطفل المُعوّق سمعيا هو بالأساس تلميذ وأطول فترة تكون له مع مُعَلِّمه داخل القسم، حيث يقوم هذا الأخير بملاحظة الطفل وتحديد مدى مطابقة العبارة له، وتجدر الإشارة أن كل المعلمين بهذه المدرسة هم مُعَلِّمون دائمون وقد أمضوا أكثر من سنة بهذه المدرسة ما يجعلهم على دراية كافية بسلوك التلاميذ. بعد ملأ المعلومات الشخصية للتلميذ والتي تتضمن: الاسم واللقب – السن – الجنس – المستوى الدراسي – درجة الإعاقة السمعية – نظام الاقامة (داخلي ونصف داخلي). تُمْنَحُ

للتلميذ 5 نقاط على البديل(دائما)، و4 نقاط على البديل(كثيرا)، و3 نقاط على البديل (أحيانا)، ونقطتين على البديل(قليلا)، ونقطة واحدة على البديل(نادرا)، وبخصوص التلاميذ الذين يدرسون عند مُعَلِّمَيْن اثنين، معلم اللغة العربية ومعلم اللغة الفرنسية، فحُسِبت نسبة الاتفاق بين المُعَلِّمَيْن بالطريقة التالية:

نسبة الاتفاق= (العدد الأصغر÷ العدد الأكبر) × 100.

وعليه، تتراوح درجات المقياس: من 37 درجة إلى 185 درجة، ويكون السلوك:

- سلوك عدواني مرتفع جدا، إذا كانت الدرجة محصورة بين 148 و185 درجة.
- سلوك عدواني مرتفع، إذا كانت الدرجة محصورة بين 111 و148 درجة.
- سلوك عدواني متوسط، إذا كانت الدرجة محصورة بين 74 و111 درجة.
- سلوك عدواني بسيط، إذا كانت الدرجة محصورة بين 37 و74 درجة.

- **الخصائص السايكومترية للاستبيان:** تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين كما سبق وأشرت إلى ذلك، وعن طريق حساب الصدق الذاتي بعد حساب الثبات، بالمعادلة التالية: الصدق الذاتي = الجذر التربيعي للثبات. وعليه فالصدق الذاتي = الجذر التربيعي لـ(0,953) =0,976 ما يدل على صدق المقياس. أما ثبات المقياس فقد طُبقت الصورة النهائية للاستبيان على عينة قوامها 30 تلميذا من بين 42 تلميذا وروعي فيها التباين من حيث الجنس ودرجة الإعاقة السمعية ونوع الإقامة والعمر الزمني، وبعد تفريغ النتائج وباستعمال الحزمة الاحصائية (Spss) الإصدار 20، تم حساب ثبات الاستبيان بطريقتين:

1. **طريقة التجزئة النصفية:** وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم فقرات المقياس إلى فقرات فردية وأخرى زوجية ثم يُحْسَبُ معامل ارتباط بيرسون بين جزئي الاستبيان، ومن هذا المعامل يتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة جتمان (Guttman) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (4): قيمة معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

اسم المقياس	معامل الثبات	مستوى الدلالة
مقياس السلوك العدواني للطفل المعوّق سمعيا	0,953	0,05

يظهر من خلال الجدول أن معامل الارتباط= (0,953) وهو دال عند المستوى (0,05) ما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن العمل به.

2. طريقة ألفا – كرونباخ: لحساب الاتساق الداخلي لأبعاد لمقياس، وكانت قيمة المعامل = 0,969 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبناء عليه يمكن العمل به.

3- النتائج ومناقشتها:

3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى: وتنص على " توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني"

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي"F" والمعروف باسم (ANOVA) فكانت النتائج كما هي ظاهرة في الجدولين رقم (05) ورقم (06)

جدول (5):

الاحصاءات الوصفية وقيمة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد السلوك العدواني والعمر الزمني للأطفال الصم

بعد العدوان	الفئة العمرية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95% الحد الأعلى	مجال الثقة 95% الحد الأدنى	القيم الصغرى	القيم الكبرى
عدوان نحو الذات	3-5	3	16,33	5,686	3,283	30,46	2,21	10	**21**
	6-8	12	14,50	4,964	1,433	17,65	11,35	10	**26**
	9-12	27	22,04	8,401	1,617	25,36	18,71	10	**45**
	المجموع	42	19,48	8,077	1,246	21,99	16,96	10	**45**
عدوان نحو الآخر	3-5	3	34,33	15,535	8,969	72,92	-4,26	17	**47**
	6-8	12	24,33	8,659	2,499	29,83	18,83	17	**42**
	9-12	27	43,00	19,770	3,805	50,82	35,18	17	**84**
	المجموع	42	37,05	18,733	2,891	42,89	31,21	17	**84**
عدوان نحو الممتلكات	3-5	3	15,33	4,726	2,728	27,07	3,59	10	**19**
	6-8	12	13,75	6,524	1,883	17,90	9,60	10	**28**
	9-12	27	18,44	8,331	1,603	21,74	15,15	10	**33**
	المجموع	42	16,88	7,822	1,207	19,32	14,44	10	**33**

يوضح الجدول رقم (05) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري، ومجال الثقة، والقيم الصغرى، والقيم الكبرى، حسب الفئة العمرية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني.

جدول (6) مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي « F »

بعد العدوان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
عدوان نحو الذات	503,847	2	251,923		
	2170,630	39	55,657	4,526	**,017**
	2674,476	41			
عدوان نحو الآخر	2918,571	2	1459,286		
	11469,333	39	294,085	4,962	**,012**
	14387,905	41			
عدوان نحو الممتلكات	190,821	2	95,411		
	2317,583	39	59,425	1,606	**,214**
	2508,405	41			

يقدم الجدول رقم (06) مقارنة بين المتوسطات عن طريق اختبار « F » والنتيجة وجود فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للعمر الزمني على مستوى السلوك العدواني في بُعد "العدوان نحو الذات" بقيمة دلالة (0,017) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05)، في حين جاء بُعد " العدوان نحو الآخر" بقيمة دلالة (0,012) وهي

ايضا قيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05) في حين نجد بُعد "العدوان نحو الممتلكات" بقيمة دلالة يساوي (0,214) وهي قيمة أكبر من (0,05).

ولتوضيح أي الفئات العمرية كانت أكثر عدوانية في هذه الأبعاد نجد الجدول رقم (07):

جدول (7): قيم الدلالة لأبعاد السلوك العدواني حسب الفئات العمرية

	السن (I)	الفرق بين السن (J)	المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	مجال الثقة عند 95 % القيم الصغرى	القيم العظمى
عدوان نحو الذات	3-5	6-8	1,833	4,816	,705	-7,91	11,57
		9-12	-5,704	4,540	,216	-14,89	3,48
	6-8	3-5	-1,833	4,816	,705	-11,57	7,91
		9-12	-7,537*	2,588	,006	-12,77	-2,30
	9-12	3-5	5,704	4,540	,216	-3,48	14,89
		6-8	7,537*	2,588	,006	2,30	12,77
عدوان نحو الآخر	3-5	6-8	10,000	11,070	,372	-12,39	32,39
		9-12	-8,667	10,437	,411	-29,78	12,44
	6-8	3-5	-10,000	11,070	,372	-32,39	12,39
		9-12	-18,667*	5,950	,003	-30,70	-6,63
	9-12	3-5	8,667	10,437	,411	-12,44	29,78
		6-8	18,667*	5,950	,003	6,63	30,70
عدوان نحو الممتلكات	3-5	6-8	1,583	4,976	,752	-8,48	11,65
		9-12	-3,111	4,691	,511	-12,60	6,38
	6-8	3-5	-1,583	4,976	,752	-11,65	8,48
		9-12	-4,694	2,675	,087	-10,10	,72
	9-12	3-5	3,111	4,691	,511	-6,38	12,60
		6-8	4,694	2,675	,087	-,72	10,10

من خلال النتائج الظاهرة في الجدولين رقم (06) ورقم (07) السابقين، نلاحظ وجود فروق بين الأطفال المعوّقين سمعيا في درجات السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني لصالح الفئة العمرية من 9 إلى 12 سنة.

3-2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية: وتنص على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف درجة الإعاقة السمعية" ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي "F" فكانت النتائج كما هي ظاهرة في الجدول رقم (08) والجدول رقم (09).

جدول (8):

الاحصاءات الوصفية وقيمة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد السلوك العدواني ودرجات الإعاقة السمعية للأطفال الصم

بعد العدوان	درجة الإعاقة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجال الخطأ	مجال الخطأ 95%		القيم الصغرى	القيم العظمى
						الحد الأدنى	الحد الأعلى		
عدوان نحو الذات	متوسطة	5	18,40	6,877	3,076	9,86	26,94	10	26
	حادة	4	17,25	6,344	3,172	7,15	27,35	10	25
	عميقة	33	19,91	8,538	1,486	16,88	22,94	10	45
	المجموع	42	19,48	8,077	1,246	16,96	21,99	10	45
عدوان نحو الآخر	متوسطة	5	37,80	17,556	7,851	16,00	59,60	17	64
	حادة	4	38,50	18,771	9,385	8,63	68,37	21	62
	عميقة	33	36,76	19,433	3,383	29,87	43,65	17	84
	المجموع	42	37,05	18,733	2,891	31,21	42,89	17	84
عدوان نحو الممتلكات	متوسطة	5	13,80	5,404	2,417	7,09	20,51	10	23
	حادة	4	13,00	4,243	2,121	6,25	19,75	10	19
	عميقة	33	17,82	8,293	1,444	14,88	20,76	10	33
	المجموع	42	16,88	7,822	1,207	14,44	19,32	10	33

يوضح الجدول رقم (08) السابق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري ومجال الثقة والقيم الصغرى والقيم الكبرى حسب درجة الإعاقة السمعية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني.

جدول (9): مقارنة المتوسطات في درجات الإعاقة السمعية

أبعاد العدوان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	مستوى الدلالة
عدوان نحو الذات	31,799	2	15,899	,235	,792
	2642,677	39	67,761		
	2674,476	41			
عدوان نحو الآخر	14,044	2	7,022	,019	,981
	14373,861	39	368,561		
	14387,905	41			
عدوان نحو الممتلكات	136,696	2	68,348	1,124	,335
	2371,709	39	60,813		
	2508,405	41			

ويوضح الجدول السابق رقم (09) مقارنة المتوسطات عن طريق اختبار « F »، والنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعاقين سمعيا، في درجة السلوك العدواني، باختلاف درجات الإعاقة السمعية في أيٍّ من أبعاد هذا السلوك، إذ نجد في بُعد "العدوان نحو الذات"، أخذ مستوى الدلالة القيمة 0,792 وهي قيمة أكبر من 0,05، وبالتالي فهي غير دالة، وأخذ مستوى الدلالة القيمة 0,981 في بُعد " العدوان نحو الآخر" وهي كذلك قيمة أكبر من 0,05، وبالتالي فهي غير دالة، كذلك نجده يساوي 0,335، في بُعد "العدوان نحو الممتلكات"، وهي قيمة أيضا أكبر من 0,05 وبالتالي فهي غير دالة، وعليه تُرفض فرضية البحث القائلة: بوجود فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني تُعزى إلى درجة الإعاقة السمعية، وبالتالي لم تتحقق الفرضية وعليه " لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعوّقين سمعيا على درجات السلوك العدواني تُعزى إلى درجة الإعاقة السمعية".

3-3 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: وتنص على أنه " توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال الصم في درجة السلوك العدواني باختلاف نظام الإقامة "داخلي ونصف داخلي"" لفحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذا اختبار (ت) لدلالة الفروق، فكانت النتائج كالآتي:

جدول(10): مقارنة بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين الداخلية ونصف الداخلية

نظام الإقامة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
داخلي	20	72,20	36,077	-0,225	40	0,82 غير دالة عند 0,05
نصف داخلي	22	74,50	30,066			
المجموع	42					

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن هناك تقارب كبير بين متوسطي المجموعتين الداخلية ونصف الداخلية حيث بلغ متوسط المجموعة الداخلية 72,20 بانحراف معياري قدره 36,077 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة نصف الداخلية 74,50 بانحراف معياري قدره 30,066 وبالنظر إلى دلالة قيمة (ت) عند مستوى الدلالة 0,05 نجدها تساوي 0,82 وهي قيمة أكبر من 0,05 ما يجعلها قيمة غير دالة وبالتالي تُرفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعاقين سمعيا الداخليين والأطفال المعاقين سمعيا نصف الداخليين على مقياس السلوك العدواني" .

3-2- مناقشة النتائج:

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى وجود فروق بين الأطفال المعوّقين سمعيا في درجات السلوك العدواني باختلاف العمر الزمني لصالح الفئة العمرية من 9 إلى 12 سنة، إذ أثبتت النتائج أن الأطفال في هذه السن هم الأكثر عدوانا نحو الذات ونحو الأخرين، في حين أظهرت نفس النتائج أن العدوان الموجه نحو الممتلكات كان ضعيفا، وعليه تتحقق الفرضية وهي بهذا تتفق مع دراسة رقاقدة مسعودة (2014) في اقتراحها لبرنامج علاجي قائم على المسرح الميمي موجه لتعديل السلوك العدواني عند الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة (9 الى 12سنة) حيث أكدت نتائج قياسها للسلوك العدواني لدى عينة دراستها، إرتفاع واضح في الدرجات على مقياس السلوك العدواني لفالنتينا وديع سلامة الصايغ 2001 المكيف، كما جاء في تعليقها على الدراسات السابقة التي تناولت دراسة شخصية الطفل الأصم في بحثها، أن الإعاقة السمعية تؤثر على جميع جوانب شخصية الأصم في مرحلة الطفولة المتأخرة وهذا ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية، وذكرت أيضا أن نتائج هذه الدراسات أظهرت ان السلوك العدواني قائم كاضطراب بارز في معظم الحالات المعتمدة، وهذا أيضا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية. واتفقت النتائج كذلك مع الدراسة التي قام Conger & Kean (1992)، والتي هدفت إلى تدريب الأطفال الذين يعانون من الإحساس بالعزلة والسلوك العدواني والانسحاب وأساليب سلوك سوء التوافق مع الأقران والمحيطين، وذلك من خلال إكسابهم المهارات الاجتماعية، تكونت عينة البحث من 37 ذكرا و40 أنثى، كعينة تجريبية ومثلها في العدد كعينة ضابطة، وتم التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني 10 – 12 سنة والجنس والعمر العقلي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. استخدم الباحثان أسلوب القياس القبلي والبعدي، وأسفرت النتائج على أن سلوك الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج تحسن، مقارنة بأولئك، الذين لم يخضعوا للبرنامج.

كما اتفقت مع دراسة Verlaeten (1985) والتي هدفت للمقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال الصم، في التواصل، من خلال التفاعل اليومي أثناء قيامهم بالنشاطات الحرة، في رياض الأطفال، وتم التوصل

إلى تصنيف الصم في ترتيب أعلى، من حيث السلوك العدواني غير المباشر، وفي الاتصال البدني، وفي التعبير عن التهديد، والعدوان التخيلي، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية حيث ظهر عدوان الصم الكبار نحو الذات ونحو الآخرين

كما تشير نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعوّقين سمعيا على درجات السلوك العدواني تُعزى إلى درجة الإعاقة السمعية وهي بذلك تتعارض مع دراسة (تايلر) Taylor (1962) حيث قام الباحث بدراسة، لمعرفة أثر درجة الصمم على شخصية الطفل الأصم ومدى تكيفه الشخصي والاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من أطفال صم وآخرين ضعاف السمع، معتمدا في ذلك على التقارير التي جمعها من مركز السمع بلندن، وأسفرت النتائج أن الأطفال الصم كليا يعانون من مواقف القلق والاضطراب أكثر مما يعاني ضعاف السمع، كما توصل الباحث إلى أن الأطفال الصم يفضلون العزلة ويتسمون بالعجز عن قيام علاقات اجتماعية سليمة، على عكس الأطفال ضعاف السمع، فهؤلاء لديهم حالات سوء تكيف ولكن بنسبة أقل.

كما اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة زينب اسماعيل (1976) والتي هدفت إلى المقارنة بين خصائص الشخصية لدى 100 طفل معاق سمعيا، منهم 70 طفلا أصما و30 طفلا من ضعاف السمع، وطبق عليهم اختبار روجرز للشخصية، وقائمة المشكلات السلوكية والانفعالية، واختبار رسم الرجل، وأسفرت النتائج على أنه كلما زادت درجة الإعاقة، كلما زاد الشعور بالنقص، والدونية، والميل الى الانسحاب من المجتمع، وزاد معها القلق والخجل وثورات الغضب.

اختلفت النتيجة أيضا مع نتائج الدراسة التي قام بها لويس Lewis (1960) على مجموعة من الأطفال الصم، لمعرفة أثر الإعاقة السمعية على الطفل الأصم، وتكيفه بوجه عام. طبقت الدراسة على 760 طفلا أصم من مدارس الصم الخاصة، تراوحت أعمارهم بين 8 و 16 سنة واختار المجموعة الضابطة من مدارس عادية وراعى التجانس بين المجموعتين في الذكاء والسن، وقد اهتم الباحث بجمع معلومات عن أسرة الطفل، وحالته الصحية، تاريخ إصابته بالإعاقة، تحصيله الدراسي وطريقة معاملته مع زملاءه، ومع معلِّميه، وحتى في المنزل كما طبق قائمة الشخصية للأطفال الصم. أثبتت النتائج أن الأطفال الصم لديهم شعور بالقلق، والاضطراب يظهر خلال تعاملهم مع الآخرين من الأطفال عادي السمع، وأن تحصيلهم الدراسي، أقل منهم، وأنهم يجدون صعوبة في التركيز والانتباه.

ويُعزى هذا الاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة، بحسب رأي الباحثين، إلى عدم وجود فروق كبيرة وواضحة في درجات الإعاقة السمعية بين أفراد عينة الدراسة، حيث مثلت درجة الإعاقة العميقة نسبة 78,57 % ، في حين كانت نسبة الإعاقة المتوسطة، والحادة على التوالي، 11,91 % و09,52 %، ما يعني أن جل أفراد العينة هم من ذوي الإعاقة السمعية العميقة، ما يجعل النتيجة المتحصل عليها والقائلة "بعدم وجود فروق في درجات السلوك العدواني تُعزى لدرجة الإعاقة السمعية"، نتيجة منطقية، ومقبولة، وتخص عينة الدراسة الحالية فقط.

كما يتضح من نتائج الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الأطفال المعاقين سمعيا الداخليين والأطفال المعاقين سمعيا نصف الداخليين على مقياس السلوك العدواني وهي بذلك تتوافق مع نتيجة دراسة Mootilal & Musselman (1994) والتي بحثت عن مستوى التوافق الاجتماعي عند عينة تجريبية من الصم المدمجين بشكل كامل والمدمجين بشكل جزئي، وغير المدمجين، بالمقارنة مع مجموعة ضابطة

من السامعين، وبعد تقييم النتائج الدراسية، والمشاركة الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي عند العينة ككل، تبين بأن الأطفال الصم غير المدمجين والمدمجين بشكل جزئي هم أكثر تكيفا مع الصم وليس مع السامعين. أما المدمجين فهم أكثر تكيفا مع السامعين.

كما توافقت مع الدراسة التي قام بها Mykelbust حول خصائص شخصية الأطفال المعاقين سمعيا من خلال دراسة مقارنة، بين الأطفال المعاقين سمعيا الموجودين بالمدارس العادية والموجودين بمدارس التربية الخاصة، وكشفت النتائج على أن الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العادية هم أكثر عاطفية وصراعا وإحباطا مقارنة بالأطفال الموجودين بالمدارس المختصة.

وعليه فإن وجود التلاميذ بمدرسة خاصة بالمعوّقين سمعيا سهل تكيفهم، وأن نوع النظام (داخلي ونصف داخلي) لم يؤثر عليهم بحكم أنهم دائما في وسط خاص بالصم، وفي بيئة لا يكثر فيها الصراع، سواء كانوا داخليين أو نصف داخليين، الأمر الذي جعل نتائجهم متقاربة على مقياس السلوك العدواني.

4-الخلاصة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن خلال الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع اتضح أن السلوك العدواني هو ظاهرة تمس كل الفئات العمرية العادية منها، والمعاقة، وانعكاساته لا تمس الطفل وحده بل تتجاوزه لتؤثر على البيئة المحيطة به، ما ينجم عنه من سوء توافق، وبالتالي سوء تكيف يعيق النمو السليم في جميع جوانب الشخصية الأمر الذي يزيد من معاناة الطفل، خاصة المعاق سمعيا، والمحروم أساسا من لغة التواصل اللفظي، وبناء عليه تم استخلاص التوصيات التالية:

- زيادة وعي الآباء بالإعاقة السمعية، وبأن الطفل المعاق سمعيا ليس عالة على أسرته ولا على المجتمع بل فرد يستطيع تقديم الكثير، إن لقي الاهتمام المناسب والرعاية الكافية.
- توعية الأولياء حول الاتجاهات الوالدية الخاطئة، كالحماية الزائدة، والرفض المطلق ،والحرمان العاطفي فكلها معاملات تزيد من سوء التوافق النفسي لدى الطفل.
- الاهتمام أكثر بذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة مدارس خاصة تكفل لهم التربية والتعليم، كغيرهم من الأطفال العاديين، خاصة وأن مدرسة واحدة على مستوى كل ولاية (ولاية غليزان كنموذج)، غير كافية لتلبية حاجات كل أطفال المنطقة والمناطق المجاورة.
- توسيع ساحات اللعب وإعداد الأقسام، للتقليل من الاكتظاظ، الذي يُعَدُّ عاملا هاما من عوامل نشر الفوضى بين التلاميذ، داخل القسم وخارجه.

قائمة المراجع:

أبو قورة، خليل قطب (1996). *سيكولوجية العدوان. القاهرة. مصر:* مكتبة الشباب.

الأشول، عادل (1987). *موسوعة التربية الخاصة.* القاهرة: الأنجلو المصرية.

الربعي، علاء جمال (2011). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وعلاقتها بالتوافق الأسري.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الروسان، فاروق (2001). *مقدمة في الإعاقة العقلية.* عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السواح، صالح عبد المقصود (2009). *تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعيا (النظرية والتطبيق)*. الإسكندرية. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الشخص، عبد العزيز (1985). دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال الصم وبعض المتغيرات المرتبطة به. (9). *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. القاهرة.

الشربيني، زكريا (1994). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

الصايغ، فالنتينا وديع سلامة. (2001). *فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة دكتوراه.

العقاد، عصام (2001). *سيكولوجية العدوان وترويضها*. ط1. مصر. القاهرة: دار غريب.

العيسوي، طارق عبد الرحمن محمد (2010). *سيكولوجية الأصم*. الجمعية القطرية لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

الغانم، عبد الله (1990). الاتجاهات العامة إزاء الأطفال المعوّقين وتغيرها في العالم العربي، *مجلة النيل*. (4). القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات.

اسماعيل، زينب (1976). *دراسة مقارنة بين الأطفال الصم كليا أو جزئيا وعاديي السمع من حيث الاستجابة العصابية*، رسالة ماجستير. غير منشورة، جامعة عين شمس.

القريطي، عبد المطلب أمين (1996). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتدريبهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

القمش، مصطفى نوري (2006). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعوقين عقليا داخل المنزل من وجهة نظر الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة *جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*. 18(2). المملكة العربية السعودية.

بدر الدين، كمال عبده و محمد، السيد حلاوة (2001). *رعاية المعوقين سمعيا وحركيا. الإسكندرية. مصر:* المكتب الجامعي الحديث.

بهادر، سعيدية محمد. (1983). *دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين*. الكويت: مطبعة الرسالة.

حافظ، نبيل عبد الفتاح وقاسم، نادر فتحي (1993). *مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال. القاهرة:* مكتبة الأنجلو المصرية.

حسين، طه عبد العظيم (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. القاهرة. مصر: دار الجامعة الحديث.

حمزة، جمال مختار (1995). *دور الأخصائي النفسي مع فريق العمل في تناول حاجات المعوقين. مجلة علم النفس*. (35). القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

خالد، عز الدين (2010). *السلوك العدواني عند الأطفال*. عمان. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

خليفة ، وليد السيد وسلامة، ربيع شكري. (2011). *المدخل الحديث في التربية الخاصة*. الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

راجح، أحمد عزت (1979). *أصول علم النفس*. القاهرة. مصر: دار المعارف.

رقاقدة، مسعودة (2014). *اقتراح برنامج قائم على المسرح الميمي الموجه لتعديل السلوك العدواني لدى الطفل الأصم*. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.

سعيد، مرشد وناجي، عبد العظيم (2006). *تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1. مصر: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

روحي مروح ،عبدات (2010). *السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع كما يراه أولياء امورهم في الإمارات العربية المتحدة*، (إحدى مبادرات الخطة الاستراتيجية لوزارة الشؤون الاجتماعية)

عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع عبد الرؤوف. (2008). *الإعاقة السمعية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الجواد، وفاء وعبد الفتاح، خليل عزة (1999). فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعيا. *مجلة علم النفس* (أفريل – ماي– جوان). ص 88 –111.

عبد الرؤوف، عامر طارق وعبد الرؤوف، محمد ربيع (2008). *الإعاقة السمعية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد العظيم، حسين طه (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. القاهرة. مصر: دار الجامعة الحديثة.

عبيد، عبد الغفار ويوسف، الشيخ. (1966). *سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة*. مطبعة النهضة العربية.

عبيد، ماجدة السيد (2015). *الاضطرابات السلوكية*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فاروق، مصطفى أسامة (2011). *مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب– التشخيص – العلاج)*. ط1. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فايد، حسين علي (2005). *دراسات في السلوك والشخصية. مصر:* مؤسسة طيبة.

كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فؤاد (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. ط4. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدر الدين، كمال عبده و السيد حلاوة، محمد (2001). *رعاية المعوقين سمعيا وحركيا*. الإسكندرية. مصر: المكتب الجامعي الحديث

مروح، عبدات روحي (2010). *السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع كما يراه أولياء امورهم في الإمارات العربية المتحدة*، (إحدى مبادرات الخطة الاستراتيجية لوزارة الشؤون الاجتماعية).

ميشيل، أرجايل (1982). ترجمة ابراهيم عبد الستار.*علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية*. القاهرة. مصر: مكتبة مدبولي.

يحي، خولة (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

يونس، أحمد السعيد وعبد الحميد، مصري (1991). *رعاية الطفل المعوق صحيا ونفسيا واجتماعيا*. القاهرة: دار الفكر العربي.

Damas, A. & Baseuf, j. (1989). *Petit Larousse de la médecine déboire*.

Lewis, M. (1960). *The neurological Mechanisms.* In Bulletin of British Psychological society, October, 33-34.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بن خليفة، زانة ومكي، محمد (2020). دراسة السلوك العدواني لدى الطفل الأصم في ظل بعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر.109–129.

فوبيا المدرسة وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجلفة

The phobia of the school and its relationship to the academic compatibility of students Primary school in Djelfa

علي عون [1،*]، محمد لهزيل [2]

[1] مخبر الصحة النفسية، جامعة عمار ثليجي بالاغواط (الجزائر) ، alilou_2014@yahoo.fr

[2] مخبر التربية الصحة النفسية جامعة الجزائر02 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، lehzielmoh@gmail.com

تاريخ الاستلام: 30-11- 2019 تاريخ القبول: 18-03-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي حسب متغير الجنس والسنوات الدراسية، وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (100) تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية بولاية الجلفة.

أما أدوات الدراسة تمثلت في استمارة فوبيا المدرسة لسلوى السيد سليمان ومقياس التوافق الدراسي ليونجمان، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما بتجريبهما على عينة استطلاعية، وجرت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي حسب الجنس وحسب المستوى الدراسي على التوالي، وأسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي حسب المستوى الدراسي والجنس على التوالي.

الكلمات المفتاحية: فوبيا المدرسة؛ التوافق الدراسي؛ تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract: The current study aims to know the relationship between school phobia and academic compatibility among a sample of primary school pupils. The current study also aims to identify the differences in school phobia and academic compatibility by gender variable and academic years. The researchers used in this study the descriptive approach, and the study was conducted On a sample consisting of (100) male and female students from primary schools in the Wilaya of Djelfa.

As for the study tools, they were represented in the school phobia form for Salwa Al-Sayyed Suleiman and the Leungman academic compatibility scale, and their validity and reliability were confirmed by experimenting with an exploratory sample, and statistical treatment was carried out using the SPSS statistical program. The primary stage, as well as the absence of statistically significant differences in the school phobia and academic compatibility by sex and by level of school, respectively, and resulted in the presence of statistically significant differences in school phobia and academic compatibility by academic level and Straight ns.

Keywords: school phobia, school compatibility, elementary school students.

* المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر المدرسة مكان تفتح ونمو إمكانات الطفل الفكرية، والنفسية، والاجتماعية، فهي تمثل عنصراً محركاً لتحقيق أداء ذاتي وإنتاجي في حياة الطفل، وليحقق هذا الأخير التكيف معها لابد من تفاعل بين جميع مركبات ومتغيرات هذه الأخيرة سواء البشرية أو المادية، لكن وجود أي خلل في هذه العملية قد يؤدي إلى بعض الاضطرابات النفسية التي تنتشر بين الأطفال في مرحلة الطفولة، ومن بينها المخاوف المرضية من المدرسة حيث يعبر الطفل فيها عن خوف شديد من حضور هذا الوسط ويترجم ذلك بجملة من الأعراض الجسمية وأخرى نفسية، وتبقى الأسباب العامة لهذا الاضطراب متعددة تخفي وراءها أسباب خاصة متعلقة إما بشخصية الطفل ومحيطه الأسري أو بعامل آخر أساسي ذلك المتعلق بالمدرسة ذاتها كمنظمة مركبة ومعقدة بالنسبة للطفل، وهذا ما ينعكس سلباً على جوانب النمو المختلفة لديه كصعوبة التفاعل والاتصال مع الآخرين، إضافة إلى اضطرابات نفسية وسلوكية أخرى، وهناك تأثير آخر يمس الجانب المعرفي ومن محصلته صعوبات مدرسية عند التلميذ نتيجة فقدان الأمن والشعور بالقلق، كل هذا يجعل الطفل في إطار نفسي ودراسي خاص قد يميزه التسرب أو الفشل الدراسي.

1.1- مشكلة الدراسة:

وطبقا لنظرية هرمية الحاجات عند (ماسلو) Maslow"(1970) والتي تصف الحاجات لدى الفرد إلى حاجات بيولوجية وحاجات نفسية تعتبر الحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية الأساسية والضرورية للفرد والتي لابد من إشباعها حتى يستطيع الأطفال داخل المدرسة تحقيق النتائج المعرفية التي يأتون عن قصد لتعلمها في المدرسة، ولكن إذا أصبحت المدرسة فاشلة في توفير الأمن وإشباع هذه الحاجة لدى الأطفال، فإن تعليم الطفل وتنشئته سوف يتأثر سلبيا وبالتالي ينتشر الخوف وقد يؤدي هذا بالبعض إلى الاعتقاد أن المدرسة لم تعد هي المكان والبيئة المثالية للتعلم والنمو، وقد تعمل على خلق مناخ من الخوف والاضطرابات الانفعالية وهذا يمثل عقبة في طريق عملية التعلم ويجعل المدرسة عاجزة عن القيام بوظائفها التربوية وغيرها من الوظائف الأخرى المنوطة بها(حسين،2007، 261).

فيعتمد تطور مختلف جوانب النمو عند الطفل على عدة عوامل منها: العوامل الاجتماعية، والنفسية وحتى المدرسية، فقد كان يعتمد نموه الانفعالي في البداية على وسطه الاجتماعي، ثم تأتي المدرسة كمؤسسة ثقافية واجتماعية ووظيفتها بناء شخصية ونمو قدراته المعرفية، ولكن في أحيان أخرى قد يكون هذا الوسط مصدرا من مصادر الاضطرابات النفسية عند الطفل خاصة في المراحل الدراسية الأولى، فتظهر المخاوف التي تؤثر على صحة الطفل النفسية، وقد ترتبط هذه المخاوف أساسا بالمدرسة وتصبح مخاوف مرضية مدرسية، وهكذا بعدما كان هذا الوسط مصدرا يساعد الطفل على نمو قدراته المختلفة أصبح منبعا لمجموعة من الاضطرابات التي تعرقل هذا النمو ليمس جوانبه بصفة سلبية وتعيق آداءات التلاميذ وتحول بينهم وبين تحقيق النجاح في مشوارهم الدراسي.

وقد اكتست مشكلة الخوف المدرسي طابعا عالميا إذ تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من الدول على الأطفال الذين يعانون من الخوف المرضي من المدرسة، ففي البيئة الأجنبية تباينت نتائج الدراسات حول نسبة انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي، إذ أشارت إحدى الدراسات إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من الخوف المرضي من المدرسة بلغت في الدول العربية 20% لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (سليمان، 1994، 126).

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث التي أجريت حول فوبيا المدرسة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في البيئة العربية أن نسبة انتشار هذه المخاوف نسبة لا يستهان بها، حيث توصلت دراسة محمد عبد العزيز (1993) إلى شيوع فوبيا المدرسة بين تلاميذ المدارس الابتدائية بنسبة 15%، وأشارت دراسات أخرى إلى شيوع الظاهرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة 20% (عبد العزيز ،1993،ص12). إلا أن نسبته في بعض الدول الأجنبية تتراوح ما بين 2 إلى 7%، في حين تراوحت هذه النسبة في بعض الدراسات الأجنبية الأخرى بين 10% إلى 12%.(سوين،1979، 748).

مما سبق يظهر أن نسبة انتشار فوبيا المدرسة وأثرها على تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلى توافقهم الدراسي تستدعي ضرورة الاهتمام بدراستها وسرعة التدخل لتشخيصها وعلاجها.

من هنا جاءت الدراسة الحالية كمساهمة لإثراء الموضوع وتسليط الضوء على هذه الظاهرة ميدانيا في البيئة المحلية.

وبناءاً على ما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

– هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

والتي تتفرع إلى الأسئلة التالية:

1– هل توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فوبيا المدرسة؟

2– هل توجد فروق دالة إحصائية في فوبيا المدرسة تعزى للسنوات الدراسية(الرابعة، الخامسة) ابتدائي؟

3– هل توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي؟

4– هل توجد فروق دالة إحصائية في التوافق الدراسي تعزي للسنوات الدراسية (الرابعة، الخامسة) ابتدائي؟

2.1– أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية

1– التعرف عن العلاقة بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2– التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في فوبيا المدرسة

3– التعرف على الفروق بين تلاميذ السنوات الثالثة والرابعة ابتدائي في فوبيا المدرسة.

4– التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي .

5– التعرف على الفروق بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في التوافق الدراسي.

1.3– أهمية الدراسة:

– **أهمية نظرية:** تكمن الأهمية النظرية للدراسة في:

– تسليط الضوء على ظاهرة فوبيا المدرسة لتمييزها عن باقي المشكلات التي تصادف الطفل والتي تحتاج التعمق في الدراسة.

– تتناول الدراسة موضوع مهم وهو العلاقة بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي.

– نقص الاهتمام الكافي ببحث هذا الموضوع في البيئة المحلية مقارنة مع البحوث التي أجريت على مواضيع أخرى، فجاءت هذه الدراسة لتضيق الفجوة في بحث هذا الموضوع.

- **أهمية تطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في:

– تزويد الطاقم التربوي بالنصائح والتوصيات حول الحد و التقليل من ظاهرة فوبيا المدرسة.

– استخدام نتائج الدراسة من طرف المعلمين في تعاملهم مع التلاميذ الذين لديهم فوبيا المدرسة.

– كما تسهم الدراسة في توفير التوجيهات للأولياء حول كيفية التعامل مع ابنائهم.

4.1– التعاريف الإجرائية للدراسة:

- **فوبيا المدرسة:** حالة انفعالية تصيب بعض الأطفال والتي تحدث كرد فعل وذلك أثناء ذهاب الطفل إلى المدرسة أو أثناء تواجده في موقف دراسي بدون وجود أسباب عضوية أو اجتماعية تمنعه من الدراسة تظهر في صورة أعراض مرضيه ، كالخوف الحاد ، والمزاج المتقلب ، والاتجاهات غير السوية نحو المدرسة وتظهر في عدة أشكال منها: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، والخوف من المعلم، والخوف من المدير والخوف من الزملاء، والخوف من الاختبارات، والخوف من فناء المدرسة –الساحة–، والخوف من طبيب المدرسة، ويكشف عنها باستمارة فوبيا المدرسة المطبقة في دراستنا الحالية.
- **التوافق الدراسي:** هو قدرة التلميذ على تحقيق التلاؤم والانسجام مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية و يظهر ذلك في سلوكاته مع زملائه وأساتذته وكذلك باجتهاده ومواظبته في الدراسة ويتضح هذا من خلال درجة مقياس التوافق الدراسي التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة الابتدائية.
- **تلاميذ المرحلة الابتدائية:** هم تلاميذ السنة الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية الذين شملتهم الدراسة.

5.1– حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بشريا وزمنيا ومكانيا في إطار الحدود التالية:

1– **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذا من تلاميذ لبسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي

2– **الحدود الزمنية:** تتحدد هذه الدراسة زمنيا خلال السنة الدراسية 2018/2017

3– **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة ببعض ابتدائيات مدينة الجلفة.

2 – الطريقة والأدوات:

2–1 منهج الدراسة: لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على علاقة فوبيا المدرسة بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وهو مجموعة الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمدا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة، أو الموضوع محل البحث (عطية، 2009، 138).

2–2 عينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بابتدائيات ولاية الجلفة للسنة الدراسية 2018/2017، وقد سحبت منهم عينة استطلاعية قدرت بـ32 تلميذا وتلميذة، حيث أجريت عملية السحب العشوائي ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (100) تلميذا وتلميذة.

جدول (1) يوضح توزيع العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	43	%43
إناث	57	%57
المجموع	100	%100

جدول (2) يوضح توزيع العينة حسب السنة الدراسية.

السنة الدراسية	التكرارات	النسب المئوية
السنة الرابعة	46	%46
السنة الخامسة	54	%54
المجموع	100	%100

2-3 – وصف أدوات الدراسة:

لغرض الحصول على استجابات أفراد الدراسة تم اختيار وسائل لجمع المعلومات تتمثل في استمارة لقياس فوبيا المدرسة كما يدركه المعلم من إعداد سلوى السيد سليمان حجازي تتضمن هذي الاستمارة 46 عبارة وتحوي على بعدين هما الخوف العام من المدرسة و الخوف من الآخرين داخل المدرسة

ومقياس التوافق الدراسي ألف هذا المقياس (يونجمان Youngman) سنة 1979، ثم قام بتكيفه على البيئة العربية (حسين عبد العزيز الدريني) سنة 1985 بقطر . حيث يتضمن 34 (سؤالا)،يحوي ثلاثة أبعاد هي: بعد الجد والاجتهاد و بعد الإذعان و بعد العلاقة بالمدرس.

– **استمارة فوبيا المدرسة:** استمارة فوبيا المدرسة كما يدركه المعلم من إعداد سلوى السيد سليمان حجازي تتضمن هذي الاستمارة 46 عبارة وتحوي على بعدين هما:

البعد الأول: الخوف العام من المدرسة وتتضمن 22 عبارة: 1، 3، 5، 7، 9، 11، 13ن 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35، 39، 41، 43.

البعد الثاني: الخوف من الآخرين داخل المدرسة وتحوي على 24 عبارة:2، 4، 6، 8ن 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 32، 30، 34، 36، 38، 40، 42، 44، 45، 46.

طريقة التصحيح: تصحح استمارة فوبيا المدرسة كما يدركه المعلم بإعطاء كالتالي:

العبارات الايجابية: كثيرا 3 أحيانا 2 نادرا 1

العبارات السلبية: كثيرا 1 أحيانا 2 نادرا 3

– **مقياس التوافق الدراسي:** مقياس التوافق المدرسي ل "يونجمان "يتكون من 34 بندا، ثم قام بتكيفه على البيئة العربية (حسين عبد العزيز الدريني) سنة 1985 بقطر، وهي مقسمة إلى ثلاثة محاور:

أ –**المحور الأول** : ويتمثل في الجد والاجتهاد، ويتكون من 12 بندا متمثلة في البنود رقم:

34، 31، 29، 25، 22، 20، 19، 13، 11، 7، 5،1

ب –المحور الثاني :و يتمثل في الإذعان، ويتكون من 15 بندا متمثلة في البنود التالية:

32.، 28، 26، 24، 23، 18، 17، 16، 15، 14، 10، 9، 8، 3،2

ج –**المحور الثالث** : ويتمثل في العلاقة بين الطالب والمدرس، ويتكون من 07 بنود والمتمثلة في الرقم 33 ، 30 ، 27، 21، 12، 4،6

طريقة التصحيح : يصحح مقياس " يونجمان "للتوافق المدرسي، بإعطاء درجة واحدة للإجابة المتفقة مع مفتاح التصحيح ثم تجمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ حتى نحصل على العلامة الكلية للمقياس.

– الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1 – استمارة فوبيا المدرسة:

صدق المحكمين: تم عرض استمارة فوبيا المدرسة على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس لمعرفة مدى قياس الأداة لفوبيا المدرسة، وقد اتفق جميع المحكمين بان العبارات تقيس ما وضعت لأجله، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين بصلاحية العبارات تتراوح مابين 75% – 90%

أ– صدق الاتساق الداخلي وثبات الاستمارة: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالاستمارة ككل، ولقد تم اعتماد على معامل بيرسون لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرت النتائج على:

جدول (3) يوضح صدق الاتساق الداخلي وثبات الاستمارة

أداة الدراسة	صدق الاتساق الداخلي	طرق حساب الثبات	
	تراوح ما بين 0.67 و 0.38 عند	الفا كرونباخ	0.65
فوبيا المدرسة	0.38 عند مستوى الدلالة	التجزئة النصفية	0.78
	0.01 و0.05		

وبعد حساب كل من الصدق والثبات، يتضح من خلال معاملات الصدق والثبات بأنها جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة استخدام الاستمارة في الدراسة الحالية.

ب–صدق الاتساق الداخلي وثبات مقياس التوافق الدراسي : والذي يوضح علاقة كل فقرة بالمقياس ككل، ولقد تم اعتماد معامل بيرسون لتوضيح هذا الاتساق، كما تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، حيث أسفرت النتائج على:

جدول (4) يوضح صدق الاتساق الداخلي وثبات الاستمارة

أداة الدراسة	صدق الاتساق الداخلي	طرق حساب الثبات	
	تراوح ما بين 0.88 و 0.38 عند	الفا كرونباخ	0.86
التوافق الدراسي	0.40عند مستوى الدلالة	التجزئة النصفية	0.75
	0.01 و0.05		

يتضح من خلال معاملات الصدق والثبات بأنها جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائيا، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

4–2– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم. و بعد تطبيق استمارة فوبيا المدرسة ومقياس التوافق الدراسي على أفراد عينة البحث وتصحيح

إجابات التلاميذ المقدمة و تفريغ الاستمارات للحصول على البيانات، كان لا بد من الاستعانة بالنظام الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) الذي يسمح لنا بالمعالجة الإحصائية لنتائج البحث.

وقد استعملنا في بحثنا هذا الأدوات الإحصائية التالية:

- **النسب المئوية** : للتعرف على نسبة التكرارات المختلفة في الدراسة.
- **معامل الارتباط** : وقد اعتمدنا على معامل(بيرسون) في حساب ثبات مقياس التوافق الدراسي عن طريق التجزئة النصفية

اختبار (T- test): لقياس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ويتم استخدامه لتأكيد أو نفي دلالة الفرق بين الدرجات، استخدمناه لمعرفة الفروق بين متوسطات الجنسين ومتوسطات السنة الرابعة والخامسة ابتدائي في استمارة فوبيا المدرسة ومقياس التوافق الدراسي.

3- النتائج ومناقشتها:

3-1 عرض مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

و للتحقق من صحة هذا الفرض ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات استمارة فوبيا المدرسة ومتوسط درجات مقياس التوافق الدراسي على العينة 100 تلميذ وتلميذة الذين تم اختيارهم.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح العلاقة بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ر" المحسوبة	درجة الحرية	"ر" المجدولة	مستوى الدلالة
فوبيا المدرسة	100	53.58	4.62				
التوافق الدراسي	100	55.49	8.40	0.36	0.1788	98	0.05

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بيرسون وقيمته 0.36 اكبر من معامل الارتباط المجدول 0.178 عند درجة حرية 98 ومستوى دلالة 0.05 ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل انه توجد علاقة دالة إحصائيا بين متوسط درجات فوبيا المدرسة و ومتوسط درجات التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي، بالرغم من الاختلافات الواضحة بينهما إذ أن الفوبيا عبارة عن خوف غير منطقي وغير عقلاني يمارسه الفرد كنوع من الدفاع فهي حالة مرضية تشل حياة الفرد و تعوقه بينما التوافق المدرسي هو عملية دينامية مستمرة بين التلميذ وبيئته المدرسية و يرجع ذلك إلى أن الطفل في المرحلة الابتدائية يمارس حيلا دفاعية في حالة المخاوف المرضية ليصل لحالة من التوافق المدرسي ، بالإضافة إلى ما جاءت به المناهج المدرسية و التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، فدور المعلم كموجه ومرشد تجعله كلما لاحظ أعراض الفوبيا على تلميذ عمل على تنمية التوافق المدرسي لديه.

ويمكن تفسير ذلك أيضا أن اثر المخاوف المدرسية المتعلقة الخوف من الذهاب إلى المدرسة والخوف من المعلم والخوف من الاختبارات والخوف من الزملاء تؤثر على التوافق الدراسي للتلاميذ من حيث عدم انسجامهم مع المواد الدراسية ومع الاختبارات ومع زملائهم ومع المحيط المدرسي فيمكن تفسير الخوف من المعلم كون هذا الأخير هو الشخص الأقرب من التلميذ بعد والديه، ويقضي معظم وقته مع تلاميذه، فإذا كان هذا المعلم من الشخصية المتسلطة خاصة إذا كان يعتمد الأساليب التربوية الخاطئة كعقاب وسب وشتم التلميذ والسخرية والاستهزاء منه أمام زملائه الأمر الذي يشكل لدى التلميذ مخاوف من المعلم، ويمكن تفسير ذلك أن خوف الطفل من المعلم اكتسبه الطفل من بيئته الأسرية وتهديد والديه بعقاب معلمه نتيجة قيامه بسلوك لا يرضيهما بالإضافة إلى الصورة الذهنية السلبية التي تتكون عند الطفل من طرف بيئته الأسرية منذ الصغر عن المدرس أو المدرسة؛ كما تمارس الأسرة دورها في ضبط مواعيد المذاكرة والاستيقاظ والنوم، وكل هذا يساهم في تكوين صورة سلبية عن المعلم يصعب تصحيحها فيما بعد، كما تعود مخاوف التلميذ من المعلم لارتباطه بموقف أو خبرة مؤلمة في ذهن التلميذ كرؤية التلميذ لمعلمه يقوم بضرب أحد التلاميذ فإنه في هذا الموقف يربط هذا التلميذ المعلم بالألم والقسوة وبالتالي ينعكس هذا على التلميذ فيخاف من ذلك المعلم (بلقوميدي،2001، 106).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا أن طبيعة الامتحانات السائدة وصعوبة الأسئلة تثير خوف التلميذ، فلا شك أن التلميذ إذا شعر أنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى الخوف سيرتفع لديه. حيث توافقت دراستنا الحالية مع الدراسة التي قام بها "بنيامين وآخرون" إلى أن التلاميذ الذين يعانون من الخوف من الامتحان ينخفض مستوى أدائهم في الواجبات المدرسية، ويجدون صعوبات في تعلم المواد الدراسية، وهذه النتائج تكون نتيجة لشعور التلميذ بعدم الأمن والخوف غير العادي مما يؤدي إلى ضعف تركيزه أثناء الدراسة مما يضعف استعداده للامتحان (فاضل،1994، 59).

وهناك عامل آخر وهو اعتداء بعض الزملاء على التلميذ والسخرية منه ونقده وشتمه وتمزيق دفاتره وسرقة أدواته وإتلاف مقاعد الصف كلها أمور تكون له خوف من زملائه، ونضيف عامل مهم آخر وهو تعرض الطفل لاعتداء جسمي من طرف زملائه أو أشخاص آخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها هذا ما يجعله يفقد الشعور بالأمن، والخوف من تكرار ذلك الحادث في يوم آخر.

واتفقت نتائج دراستنا الحالية مع الدراسة التي أجراها سارسون و مندلر(1957) حول المخاوف المدرسية على تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث توصل أن حوالي 20% من الأطفال يخافون من الامتحانات ويكون تحصيلهم ضعيفا بسبب تلك المخاوف وسجلت أعلى نسبة مقارنة بالمخاوف الأخرى (الزراد، 1998،65).

3-2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فوبيا المدرسة.

ويوضح الجدول التالي النتائج الإحصائية لهذا الفرض.

جدول (6) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في فوبيا المدرسة

فوبيا المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	43	54.65	7.85	0.86	1.98	98	0.05
إناث	57	56.12	8.80				

يبين الجدول (06) الفرق بين الذكور والإناث في فوبيا المدرسة، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في استمارة فوبيا المدرسة بـ (54.65) وانحراف معياري (7.85) بينما قدر المتوسط الحسابي للإناث بـ(56.12) وانحراف معياري (8.80) وبلغت قيمة اختبار(ت) المحسوبة (0.86) وهي أصغر من (ت) المجدولة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98) ومنه نقبل الفرض الصفري الذي يقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجات فوبيا المدرسة، ونرفض الفرض البديل.

يمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في المخاوف المدرسية لطبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة، بالإضافة إلى ظروف الحياة المدرسية الموحدة والمتمثلة فيحجم المدرسة ونظامها، وإجهاد الامتحانات أو احتمال مواجهة الفشل في المدرسة، والعلاقات المضطربة مع الزملاء أو المعلمين والمعلمات، وعدم توفر فضاءات مناسبة لممارسة الهوايات المفضلة المساعدة على إثبات الذات مما يسهم في ظهور هذه المخاوف المدرسية لدى الجنسين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه ممدوحة محمد سلامة 1997 من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في خوف الأطفال كما تتفق مع ما توصل إليه عباس محمود عوض و مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في المخاوف المرضية من المدرسة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة منها دراسة وليد الشطري (1986) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة أنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث في المخاوف المدرسية.

في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة سهيل إبراهيم محمد إبراهيم (2004) في أنه توجد فروق ذات دلالة بين الذكور و الإناث في المخاوف الشائعة لصالح الإناث ، أي أن عامل الجنس لا يؤثر فوبيا المدرسة.

3-3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في فوبيا المدرسة تعزى للسنوات الدراسية(الرابعة، الخامسة) ابتدائي.

ويوضح الجدول التالي النتائج الإحصائية لهذا الفرض.

جدول (7) يوضح الفروق في فوبيا المدرسة حسب السنوات الدراسية

فوبيا المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السنة الرابعة	46	53.54	5.07	2.19	1.98	98	0.05
السنة الخامسة	54	57.15	10.19				

نلاحظ من الجدول أعلاه (07) الفرق بين تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة في فوبيا المدرسة حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة في استمارة فوبيا المدرسة بـ (53.54) وانحراف معياري (5.07) بينما قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الخامسة بـ(57.15) وانحراف معياري (10.19) وبلغت قيمة اختبار(ت) المحسوبة (2.19) وهي اكبر من (ت) المجدولة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98).

من النتائج الموضحة نرفض الفرض الصفري الذي يقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجات فوبيا المدرسة، نقبل الفرض البديل انه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في استمارة فوبيا المدرسة أكبر من المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة في نفس الاستمارة، وهذا يشير إلى أن الفرق دال لصالح تلاميذ السنة الخامسة، أي أن فوبيا المدرسة أعلى عند تلاميذ السنة الخامسة من تلاميذ السنة الرابعة.

يمكن تفسير هذه النتيجة في أن تلميذ هذه السنة قد يشكل فكرة سلبية في ذهنه بأنه في حالة ذهابه إلى المدرسة فسوف يحدث مكروها لوالديه، أو مقارنة الآباء للطفل بأطفال آخرين تحصلوا على علامات عالية ما يجعله خائفا من الذهاب إلى المدرسة.كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعتمدون على الأساليب التربوية القاسية كالعقاب والسخرية والاستهزاء بالتلميذ أمام زملائه، تهديده بإنقاص درجاته الأمر الذي يشكل لدى التلميذ خوف من معلمه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة أسئلة الاختبارات التي تجرى على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وإجراءاتها، ولكون هؤلاء التلاميذ مقبلين على اجتياز شهادة التعليم الابتدائي لأول مرة وبالتالي تتغير طريقة إجراء الاختبار، فالتلميذ في السنوات الماضية تعود الجلوس مع زميله في حين أصبح يجلس لوحده أثناء إجراء الاختبار إضافة إلى أن أسئلة الاختبار في هذه السنة تكون أصعب من الماضي وهذا ما يثير خوفه.

و تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه سهير إبراهيم محمد إبراهيم (2004) في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات مرحلتي التعليم الإعدادي و الثانوي في ستة أنواع من المخاوف لصالح تلميذات المرحلة الثانوية كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلتي التعليم الإعدادي و الثانوي لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الإعدادي .

3-4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي.

ويوضح الجدول التالي النتائج الإحصائية لهذا الفرض.

جدول (8) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي

فوبيا المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السنة الرابعة	43	53.16	5.09	7.83	1.98	98	0.05
السنة الخامسة	57	53.89	4.24				

نلاحظ من الجدول أعلاه (08) الفرق بين الذكور و الإناث في درجات مقياس التوافق الدراسي، حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور في مقياس التوافق الدراسي بـ (53.16) وانحراف معياري (5.09) بينما قدر المتوسط الحسابي للإناث السنة بـ(57.89) وانحراف معياري (4.24) وبلغت قيمة اختبار(ت) المحسوبة (7.83) وهي اكبر من (ت) المجدولة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98)

من خلال النتائج المتحصل عليها نرفض الفرض الصفري الذي يقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجات التوافق الدراسي، و نقبل الفرض البديل انه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في مقياس التوافق الدراسي، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث في مقياس التوافق الدراسي أكبر بقليل من المتوسط الحسابي للذكور، وهذا يشير إلى أن الفرق دال لصالح الإناث، أي أن الإناث لديهم توافق دراسي أعلى من الذكور.

وهذه النتيجة اتفقت مع الدراسات أهمها دراسة قريشي محمد (2002) ودراسة إلياس و سوندي (2006) ودراسة صاحب أسعد(2010) وخطارة رشيد (2011) ودراسة يوسف أحمد راشد(2011)، ودراسة بيتر وقريقوري (2001) والتي أسفرت نتائجهم على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث. و يمكن تفسير نتيجة أن الإناث أكثر توافقا من الذكور إلى الاختلاف في أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية و المعاملة المختلفة بين الجنسين و ما يفرضه المجتمع من قيم و ثقافة وتقاليد وعادات في تربية الإناث و الذكور، فطبيعة الأنثى التي تتميز بالحياء و قلة التمرد على السلطة المدرسية وخاصة سلطة المدرس – مقارنة بالذكور–التي تتميز تنشئتهم بالانفتاح على العالم الخارجي، هذا ما يجعلها تركز أكثر على دروسها وواجباتها المدرسية و يجبرها على المكوث في البيت ساعات طويلة.

كما اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة محمد السيد عبد الرحمان 1992 في عدم وجود تأثير عامل الجنس على التوافق الدراسي.

3-5 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائية في التوافق الدراسي تعزي للسنوات الدراسية (الرابعة، الخامسة) ابتدائي.

ويوضح الجدول التالي النتائج الإحصائية لهذا الفرض.

جدول (9) يوضح الفروق في التوافق الدراسي حسب السنوات الدراسية

فوبيا المدرسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السنة الرابعة	46	53.54	5.07	0.07333	1.98	98	0.05
السنة الخامسة	54	53.61	4.24				

نلاحظ من الجدول أعلاه (09) الفرق بين تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة في التوافق الدراسي، حيث قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الرابعة في استمارة مقياس التوافق الدراسي بـ (53.54) وانحراف معياري (5.07) بينما قدر المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة الخامسة بـ(53.61) وانحراف معياري (4.24) وبلغت قيمة اختبار(ت) المحسوبة (0.07) وهي اصغر من (ت) المجدولة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98)

من النتائج السابقة نقبل الفرض الصفري الذي يقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة في درجات مقياس التوافق الدراسي، و نرفض الفرض البديل انه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة وتلاميذ السنة الخامسة.

ويمكن تفسير ذلك لتقارب تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة في العديد من الخصائص النفسية والاجتماعية والبرنامج الدراسي والتوقيت الدراسي من توافق الطالب نحو الدراسة والنظام السائد و المناهج المقررة و مدى اعتماده على نفسه دون الغير في توجيه سلوكه واختيار الخطط الدراسية الملائمة له و إقامة علاقات جيدة مع المحيط الدراسي مع الأساتذة و الزملاء وهذا ما جعل عدم وجود فروق بينهم.

فاختلفت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج مع ما توصلت إليه سهير إبراهيم محمد إبراهيم (2004) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلتي التعليم الإعدادي و الثانوي عند مستوى (0.01) في التوافق النفسي و الاجتماعي و العام كل على حدا لصالح الذكور في المرحلة الثانوية

4- الخلاصة:

أمكن لهذه الدراسة أن تتوصل إلى النتائج التالية :

1- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين فوبيا المدرسة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في فوبيا المدرسة تعزى لعامل الجنس .

3-توجد فروق دالة إحصائية في فوبيا المدرسة تعزى للسنوات الدراسية (الرابعة، الخامسة) ابتدائي.

4- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي .

5-لا توجد فروق دالة إحصائية في التوافق الدراسي تعزي للسنوات الدراسية (الرابعة، الخامسة) ابتدائي.

التوصيات:

في ضوء تفسير و مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يقدم الباحثان التوصيات التالي:

- يجب تجنب العقاب إيجابيا كان أو سلبيا لأنه يشكل خبرات مؤلمة ، و بالتالي يعتري الطفل الخوف الدائم من العقاب فأي خلل في مرحلة الطفولة
- تجنب المعلم تخويف الطفل لأداء أعماله التي تطلب منه لأن ذلك يقوده للشعور بالنقص و بالتالي فقدان الثقة و التي تؤدي بدورها إلى الخوف لأن كلا من الوالدين و المعلم يمثلان السبب المباشر لولادة تلك المخاوف .
- يجب توفير بيئة آمنة أسرية كانت أو مدرسية و بالرغم من أن الخوف شعور داخلي إلا أنه سلوك يتعلمه الطفل نتيجة التعرض لمثيرات بيئية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين من طرف وزارة التربية و التعليم بالاشتراك مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لرفع كفاءتهم المهنية وتبصيرهم لكيفية التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بما يتناسب مع خصائصهم النمائية .

- يجب أن تتوافق المناهج التربوية مع قدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم النفسية و الاجتماعية .
- يجب على أستاذ المرحلة الابتدائية أن يكون قدوة فهو بديل عن الأب و الأم مما يكون له أكبر أثر في تكوين شخصية التلميذ.
- يجب تواصل الأسرة بالمدرسة بشكل دوري لتجنب المشكلات النفسية و المدرسية التي قد يواجهها التلاميذ.

- **الإحالات والمراجع:**

بلقوميدي، عباس (2001). *المستوى الاقتصادي والتعليمي وعلاقتهما بالتحصيل في مادة الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران: الجزائر.

حسين، طه عبد العظيم(2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. القاهرة، مصر: دار الجامعة الجديدة.

الزراد، فيصل محمد خير(1998). دراسة تشخيصية لبعض حالات خوف الامتحان. *مجلة الثقافة النفسية*. 9(35). بيروت: لبنان.

سليمان، عبد الرحمن السيد (1994). الخوف المرضي من المدرسة (فوبيا المدرسة) في ضوء نظرية قلق الانفصال "رؤية تحليلية نقدية". *مجلة الإرشاد النفسي*. العدد 03. القاهرة: مصر.

سوين، ريتشارد(1979). ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة.. *علم الأمراض النفسية والعقلية*. القاهرة. مصر: دار النهضة العربية.

عبد العزيز، محمد(1993). *البناء العاملي لمقياس المخاوف المرضية المدرسية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في الأردن*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية:الأردن.

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

فاضل، خليل (1994). الاضطرابات النفسية لبعض تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الثقافة النفسية*. 5(17). بيروت: لبنان.

Ajuriguerrajuliou et Mercelli Daniel.(1989), *Psychopatalogie de l'enfant*, Ed. Masson, Paris.

Berg.I, Nichots.K and Partichard,C.(1969), School phobia its classification and relationship to dependency, *Journal of child psyco*. Psyshiat

Geenberg M.S, and Back, A.T.(1989), Depression Versus Anxiety:A Test of theContent. Specifieity Hypothesis, *journal of Abnormal psychology*, vol 98.

Hsia, H.(1984), *Struchural and Strategic approach to school phobia, School Refusal, Psychology in School*. 20-

Jean Pierre.(2004), Dumond et autres Psychiatrie de l'enfant et de l'adolexent, Paris, Edition heure Paris, Tome 1.

Berg,I. Nichots,K. and Partichard,C. (1969). School phobia, its classification and relationship to dependency: *Journal of child psyco*. Psychiat. N°02

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عون، علي ولهزيل، محمد(2020). فوبيا المدرسة وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجلفة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 130-142.

مشاكل النرجسية عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر

narcissistic Problems for women with spontaneous recurrent

سامية رحال[1،*]، أسماء عجرية[2]

[1،2] جامعة الشلف (الجزائر)، samiapsy@gmail.com

تاريخ الاستلام:30-11-2019 تاريخ القبول: 17-04-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية الى تسليط الضوء على التوظيف النفسي عند المرأة مركزين في ذلك على مشاكل النرجسية لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر، وذلك بالكشف عن مشاكل الهوية (صورة الذات)؛ وكذافحص حالة الإحباط والاكتئاب،ومعرفة مدى عدوانية المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر اتجاه الذات.

تم الاعتماد على المنهج العيادي وأدواته (المقابلة العيادية البحثية نصف الموجهة واختبار الروشاخRorschach) حيث طبقت الدراسة على حالة واحدة، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: يتميز التوظيف النفسي النرجسي لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر بالخصوصية ومن أبرز مظاهرها هي: تعاني المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من مشاكل في الهوية، احباط واكتئاب، عدوانية اتجاه الذات، بالإضافة إلى وجود مشاكل في التكيف الاجتماعي (العزلة) لدى حالات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: النرجسية؛ التوظيف النرجسي؛ الإجهاض التلقائي المتكرر.

Abstract: In the current study, the subject was the psychosocial employment, focusing on narcissism for women with spontaneous recurrent miscarriages, the purpose was, Detection of identity problems (Self-image) in women with spontaneous recurrent miscarriages, Examine the state of frustration and depression in women with spontaneous recurrent miscarriages, Reveal the extent of the aggression of women with spontaneous recurrent miscarriages.

in order to test this hypothesis a clinical approach was used, using clinical observation and structured clinical interview and Rorschach test. One case were chosen according to preconditions, the following results have been reached: narcissistic employment in women with spontaneous recurrent miscarriages is characterized by privacy, women with spontaneous recurrent miscarriages suffer from problems in identity, frustration and self-aggression, In addition in social adjustment difficulties.

key words: Narcissism; Narcissistic employment; Spontaneous recurrent miscarriage

*المؤلف المراسل

1- مشكلة الدراسة:

تأخذ المفاهيم التي وضعها التحليل النفسي للنفس البشرية، فكرة تناسق مجموعة عناصر تتقاسم وظائف متعددة حيث تشكل في ترتيبها ومجملها الجهاز النفسي، ويعتبر نشاط هذا الأخير عملا ديناميا يعمل على تحقيق التوازن الداخلي، آخذا بعين الاعتبار الواقع النفسي وبالتالي هدفه التوازن والتكيف كما أن هذا الجهاز محكوم بمبادئ وقوانين تسيره، ومجمل هذه الأنظمة والوظائف تشكل التوظيف النفسي (Terrier, 2001).

ومن بين الأنظمة والوظائف التي تشكل هذا التوظيف نجد النرجسية، حيث توضح (بيلا غرانبرغر) Bella Grunberger سنة 1971 التباين الحقيقي بين الذات والموضوع يقابله ذلك الوضع النرجسي للطفل، الذي يدمج العالم المحيط في نفسه دمجا آليا حيث قوة الطفل الكلية النرجسية الأولية تكون عبر الصورة الذهنية المثالية الأبوية بل والتوحد بها، ولكن هذا التضمين ينبغي له عاجلا أم آجلا أن يتوقف على أن يكون آليا، ذلك أن الاحباطات سترغم الطفل على الاعتراف بالموضوعات بوصفها موضوعات محبطة، وبالتالي هي غير الذات كما أن هذه الأخيرة تنموا من خلال تصورات متعددة وتتضح في بنيات معرفية وعاطفية تترجم إدراك الفرد لنفسه في تفاعلات واقعية مع أفراد مهمين في محيطه، ومن جهة أخرى تفاعلاته الهوامية مع تصورات داخلية لتلك الأشخاص أي مع تصورات الموضوع (أسعد، 2000).

يؤدي فقدان الموضوع من "موت، انفصال" أو يكون رمزي "عدم استثمار، سحب المودة، الحرمان من الحب أو الرعاية"، أو يكون أيضا لخبرات عدم الاحترام، بمعنى آخر أن الخبرات المؤلمة تشكل انعكاسات سلبية نحو مفهوم الذات، وكل هذا يدعى بعدم التوازن النرجسي (Bélanger, 1991).

في إطار الحديث عن الفقدان نسلط الضوء على فئة النساء ذوات الإجهاض التلقائي المتكرر، حيث تعتبر هذه المشكلة مأساة إنسانية بل ومن المصائب الكبرى التي تقع على عاتق المرأة، لما تخلفه لها من معاناة وتأثيرات سلبية على صحتها الجسدية والنفسية نتيجة الفقدان المتتالي لأجنتها.

تتفق أغلبية الدراسات التحليلية وهذا ما جاء به (رافولتدالونس)RevaultD'allonnesسنة 1976أن الطفل قبل أن يكون واقعي، هو وقبل كل شيء خيالي وأن كل امرأة من المفروض أن ترغب في الحصول على الطفل، فالإنجاب يعني الاعتراف بالأم داخل الذات، يمكن لهذا الجانب النرجسي لرغبة الطفل أن يترجم كاستحالة إعطاء حياة لطفل سيأخذ مكانها، كما أن الحصول على الطفل وتحقيق الأمومة، يكون ممكنا بتظافر ثلاث مكونات أساسية وهي تقمص البنت للأم المراحل الأولى من الحياة، ثم التحول عنها والرغبة في الحصول على طفل من الأب (كأمها)، ثم فيما بعد الرغبة الجنسية المحسوس بها في اتجاه رجل آخر غير الأب، الذي يسمح لها محاولة تحقيق حاصل رغباتها القديمة في مشروع طفل، ما يستلزم بدوره القيام بعمل الحداد لحب أبيها وتجاوز العلاقة المحارمية (بعلي، 2011).

كما يؤكد **بعلي (2011)** أن فشل حل الصراع الأوديبي يؤدي إلى غياب الإستدخال للممنوع الخاص بالمحارم عند الطفل، تكون نتائج هذا الفشل مختلفة على الحياة الوجدانية والجنسية مستقبلا، فقد تأخذ أشكالا تعبيرية مرضية نسبيا تكون درجته القصوى هو تحقيق العلاقة المحارمية في الواقع لكن ما هو أكثر تكرارا، الجو المحارمي الذي تكلم عنه Racamier 1992 والذي يشير إلى استمرارية الرغبة المحارمية على المستوى التصوري، نظرا لعدم تحقيقها في الواقع.

إن فشل الصراع الأوديبي عند المرأة يذكرنا بالعقدة النفسية "ميديا" "Medeacomplex" ومضمون هذه العقدة ميل لا شعوري في قتل الأم لطفلها، وسببه ميول عدوانية لدى المرأة نحو زوجها، مع عدم الرغبة بالإنجاب

منه، وقد تؤدي هذه العقدة إلى عسر الجماع "Dyspareunea"أو الإجهاض، كما أكدت بعض الدراسات التحليلية أنه إذا أجريت جراحة لعضلات عنق الرحم بحيث مكنت هذه العضلات من عدم طرد الجنين وإجهاضه ومقاومة الانفتاح، تبين بعد فترة أنهن تعرضن لأمراض ذهانية، وتفسير ذلك أن عجز المرأة عن تحمل صراعاتها فسيولوجيا عن طريق الإجهاض جعلها تعبر عن الصراعات بالوسائل النفسية (الزراد، 2000، 342).

كما تؤكد دراسة بيدولوسكي(Bydlowski, 2001) التي هدفت إلى معرفة النظرة الداخلية للمرأة الحامل، حيث وجد أنها تخضع أثناء الحمل لعملية انتقال نفسي لمراحل الطفولة المبكرة وبالتالي فإنها مرتبطة بالطفل الذي كانت عليه هي في السابق هذا ما يسمح لها عن الطريق الحمل بإعادة تحديث واسترجاع لا شعوريا التخيلات والذكريات والأوهام اللاواعية لتظهر من جديد وهذا ما يعيق تواصل الحوامل مع أطفالهن.

بالحديث عن تواصل الأطفال بأمهاتهم وللإلمام بموضوع الدراسة أكثر لم نكتفي بالتركيز على رغبة الأم فقط، بل ورغبة الجنين أيضا حيث تذهب دراسة كايلوا (Cailleau, 2005) بعنوان رغبة الأطفال في تجربة الموت، وذلك عن طريق مدى رغبة الطفل في العلاقات التي يقيمها مع رغبات الأم اللاشعورية، لأن رغبة الطفل قبل كل شيء هي نتاج الرغبة اللاشعورية، كما نجد لدى البنت الصغيرة تركيب متناغم بين رغبتها في أن تكون مثل أمها، وأنها ابنة أبيها، وبما أن الرابط الأصلي مع الأم يعتبر كمكون من النسب الأنثوي، نجد لدى المرضى المصابين بالعقم أن الرابط أو العلاقة تصبح مكون ثانوي يُظهر البعد اللاشعوري للرغبة، كما أن ضعف أو قوة هذا الرابط يصبح من مكونات تاريخ الحالة، وعليه فإن اللاتجانس كمكون ثانوي يمكن أن يُظهر البعد اللاشعوري لرغبة الطفل وهذا يؤدي إلى موته.

إن ظل الطفل الميت لا يَحمل الحمل المُقبل هكذا كانت عنوان دراسة سكيرس **(Squires, 2004)** وهي دراسة عيادية في علم النفس المرضي خاصة من الوجهة النفسية التحليلية، حيث تمت ملاحظة طبيعة التفاعلات بين الأطفال وأمهاتهن وكذا المعاش النفسي للحوامل بعد فقدان الحمل، وقد تبين أن الأمهات ينصرفن وينشغلن باستثمار علاقتهن بالحمل السابق المفقود عن طريق اضطرابات المزاج "الاكتئاب والحزن والقلق"، حيث يصبح الرحم مكان لهذه القوى المدمرة، وعليه فإن آثار الطفل الميت والذيق الذي يصاحب الأم المرتبط بخسارة سابقة يجمد العلاقة بينها وبين الطفل القادم.

اتجه كل من سيجورنيوكالاهانوشابرول(Séjourné, Callahan et Chabrol, 2008)، إلى دراسة الانعكاسات والعواقب النفسية للإجهاض، وتبين أنهن يعانين من معاش نفسي منهك، ومن اضطرابات ومشكلات متعددة كالخوف، القلق، العدوان، الشعور بالذنب والعار، الحزن والحداد، وهذا الأخير بلغ نسبته 40%، كما يظهر عليهن الرغبة الشديدة في معرفة الأسباب والتفسيرات المبهمة حيث تمت دراسة بعض الحالات وأغلب أسئلتهن كانت "لماذا أجهض في كل مرة"، والمؤسف أن تفسيراتهن بعد الإجهاض تتخذ أفكارا غير منطقية مثل "بسبب أني كنت أشرب الشاي أو الكافين، أضرب نفسي لأني أكلت تفاحة ولم أغسلها"، هذا يبين لنا المشقة والإجهاد النفسي الذي يحدث بصفة متكررة، وما لوحظ أيضا أن متوسط درجة الحزن متساوي مقارنة مع الناس الذين فقدوا أحد أفراد أسرتهم.

يكمن خطر الإجهاض المتكرر على أنه يولد لدى المرأة حالة من التناقض، فمن جهة تستطيع الحمل بشكل عادي، ومن جهة أخرى لا يلبث هذا الحمل أكثر من أربعة أشهر ويُفقد على عكس النساء الأخريات بالرغم من مختلف الفحوصات والعلاجات التي تتلقاها، إذ يدفعها هذا الوضع إلى الإصرار على الإنجاب بالرغم

من علمها المسبق بخطورة وضعها الصحي، كما أضاف تونس (2017) أن توالي الإجهاضات قد يفقد المرأة حياتها، وغالبا ما تؤدي الإجهاضات المتكررة للعقم.

وبناء على كل ما سبق نرى ضرورة دراسة وتدعيم هذا السجل من البحوث في مجتمعنا الجزائري، نظرا لصعوبة اكتشاف العوامل الحقيقية والمسبب الأساسي لهذه المشكلة، كما أنها من بين المشكلات الطبية المستعصية والتي لم يوجه لها الاهتمام الذي تستحقه على الصعيد النفسي بالرغم من خطورتها، هذا ما دفعنا إلى دراستنا الحالية إذ أن أي محاولة لتصدي أي مشكلة تنطلق من فهمها من مختلف جوانبها، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

- **ما هي خصوصية التوظيف النرجسي عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر؟**

1.1- فرضيات الدراسة:

للإجابة على سؤال الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: تعاني المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من مشاكل في الهوية (صورة الذات).

الفرضية الثانية: تعاني المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من احباط واكتئاب.

الفرضية الثالثة: تعاني المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من عدوانية اتجاه الذات.

2.1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة التوظيف النرجسي لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من خلال:

- الكشف عن مشاكل الهوية عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر.
- فحص درجة الإحباط والاكتئاب عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر.
- معرفة مدى عدوانية المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر اتجاه الذات.

3.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراســـة الحاليـــة في:

- **المستوى النظري:** تتيح لنا هذه الدراسة على المستوى النظري من فهم متعمق للجانب النفسي للمرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر من جهة، ومن جهة أخرى إخضاع فرض نظري مستمد من مبادئ ومفاهيم النظرية التحليلية في علم النفس المرضي، والذي يتعلق بالانعكاسات التي تخلفها هذه المشكلة على صحة المرأة النفسية، وكذا إثراء البحث العلمي الأكاديمي حول التوظيف النرجسي لدى حالات الدراسة.

- **المستوى التطبيقي:** على المستوى التطبيقي، يتجلى هدفنا في مساعدة العاملين في المجال النفسي بشكل عام، لفهم أفضل ومتعمق للنواحي النفسية المضطربة لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر.

4.1- مفاهيم الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية متغيرات أساسية وجب تحديد مفهومها وفقا لمقتضيات الدراسة، وقد اشتملت على ما يلي:

1. التوظيف النرجسي

التعريف الاصطلاحي للتوظيف النفسي:

يعرف سي موسي وزقار (2015، 37) التوظيف النفسي على أنه سيرورة دينامية تخضع لمبادئ وأساليب أساسية في الجهاز النفسي، وهذا الأخير يتمتع بمجموعة من الآليات الدفاعية التي يستخدمها الأنا في صراعه مع باقي الأنظمة وهدفها الحفاظ على التوازن.

التعريف الاصطلاحي للنرجسية:

حسب معجم مصطلحات التحليل النفسييعرف كل من لابلانشوبونتاليسالنرجسية أنها ذلك الحب الموجه إلى صورة الذات استنادا إلى أسطورة نرجس(حجازي، 1985، 512).

التعريف الاجرائي للتوظيف النرجسي:

التوظيف النرجسي هو ذلك الشق من التوظيف النفسي والمتعلق بالنرجسية المرتبطة بطبيعة مفهوم الذات لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر، والذي يتم التعرف عليه من خلال محتوى المقابلة العيادية البحثية النصف الموجه، واختبار الروشاخRorschach.

2. الإجهاض التلقائي المتكرر:

التعريف الاصطلاحي:

تُعرف الكليات الأمريكية لأطباء التوليد وأمراض النساء الإجهاض التلقائي المتكرر، على أنه تعرض الأم الحامل لفقدان الجنين ثلاث مرات متتالية أو أكثر قبل الأسبوع العشرين من الحمل(ACOG, 2016).

التعريف الاجرائي:

يعرف الإجهاض التلقائي المتكرر في هذه الدراسة على أنه تعرض المرأة لخمسة اجهاضات متتالية أو أكثر، قبل الأسبوع العشرين من الحمل.

5.1- حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تمثلت هذه الدراسة في التعرف على طبيعة التوظيف النرجسي للمرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر.

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على حالة واحدة من النساء المتعرضات للإجهاض التلقائي المتكرر.

الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة من جانفي2019 إلى جويلية 2019.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بالعيادة المتعددة الخدمات قوادري بوجلطية الجيلالي بالشطية بولاية الشلف.

2- الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج العيادي في الدراسة الحالية، إذ وجدنا أنه المنهج المناسب الذي يمنحنا صورة معمقة عن الواقع الداخلي للحالة حيث يعرف (لاقاش)Lagache المنهج العيادي على أنه منهج معرفي للسير النفسي، ورسم بناء واضح لأحداث نفسية صادرة من شخص معين، حيث يقوم العيادي بملاحظة استجابات

الشخص في وحدته الكلية وتفاصيلها، وذلك في موقف حيوي وهام في دلالته وهو موقف الفحص (Reuchlin, 1976, 106) .

2.2- حالات الدراسة:

تشمل مجموعة الدراسة النساء المتعرضات للإجهاض التلقائي المتكرر، حيث كان اختيارنا للحالة بطريقة قصدية بعد إجراء مقابلات، وتم اختيارها وفق معياريين هما:

أ. **وفق تكرار عدد الإجهاضات التلقائية:** لقد تم اختيار الحالة على أساس عدد الإجهاضات "5 أو أكثر اجهاضات متتالية" باعتبار أن موضوع الدراسة يرتبط بالتكرارات التلقائية للإجهاض، وكذا أن توالي هذه الاجهاضات يشير إلى صعوبة وخطورة وضعهما الصحي ومدى معاناتهما من الجانب النفسي ومن خصائص الحالية قيد الدراسة أنها تعرضت لستة مرات من الاجهاض التلقائي في ظرف 12 سنة زواج.

ب. **وفق طبيعة الإجهاضات التلقائية المتكررة:** كانت من الشروط الأساسية لاختيار مجموعة هذه الدراسة السلامة الصحية، حيث قمنا باختيارها على أساس سلامتهما الصحية وكذا سلامة الفحوصات الطبية وخضوعهما للدعم الطبي بما يتعلق بهذه المشكلة.

3.2- أدوات الدراسة:

1- الملاحظة العيادية:

يعرف عمر (1987) الملاحظة العيادية على أنها الأساس الأول التي تبنى عليه كل المهارات والفنيات في المقابلة، حيث أنها تعطي فكرة مبدئية حول إمكانية التحقق من صحة بعض الفروض المتعلقة بالظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد، أو إنكارها وتهدف هذه الملاحظة بصورة عامة على اختبار الآداء السلوكي لفرد ما في موقف معين مما قد يسهم في وضع الأساس العلمي لتقويم متغيرات هذا الآداء.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الملاحظة من خلال شبكة معدة تهدف للحصول على المعلومات الملاحظة التي تتعلق بموضوع الدراسة، والتي تضم البنود على النحو التالي: ملاحظة كل من المظهر والسلوك العام، النشاط النفسي الحركي، كلام المبحوث، المزاج، الوجدان، مضمون أفكار المبحوث، الانتباه والتركيز لدى المبحوث، ذاكرة المبحوث.

2- المقابلة العيادية الخاصة بالبحث:

تُبين(ماري فرانس كاستاغيد)Marie France Castarèdeأن الغرض الأساسي من هذه المقابلة هو توافقها مع خطة عمل الباحث وتسمى أيضا بالمقابلة البحثية، وهي وسيلة ترتكز على جمع أكبر قدر من المعلومات الذاتية للأفراد والتي تخدم سير البحث من معلومات بيولوجية، الأحداث المعاشة، تصورات معتقدات، انفعالات، تاريخ شخصي، ذكريات...الخ، وتُستخدم هذه المقابلة في البحث العيادي فقط حيث لا يكون هناك هدف علاجي أو تشخيصي للمشكلة المدروسة، بل ترتكز الأهداف على مناقشة النتائج وزيادة المعارف والبحوث في ميدان خاص تم اختياره من طرف الباحث، خلافا لما يكون في مقابلة العلاج أين يطلب المفحوص المساعدة (Chiland, 1983).

3- اختبار الروشاخLe rorschach

تصف عنو (2017) اختبار Rorschach، على أنه اختبار اسقاطي يهدف لدراسة الشخصية وتشخيصها على أساس عملية الإسقاط، التي تتلخص في أن يسقط المفحوص مخاوفه وأحاسيسه على مادة الاختبار وقد وضعه (السيكاتري السويسري)Hermann Rorschachعام 1920، نظرا لكون مادة الاختبار

غامضة وغير محددة البنيان، من الصعب الحكم على استجابات المفحوص بالخطأ أو الصواب، بالتالي فإن إدراك المفحوص للبقع يعكس دينامية شخصيته، وذلك فيما يتعلق بالدينامية المعرفية، وكيفية معالجة المشاكل التي يواجهها، وقدراته الإبداعية، وديناميات الانفعالية من قلق، انقباض، واتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، وقوة الأنا في المواجهة، وأنواع الصراعات المعاشة، وما يلجأ إليه المفحوص من ميكانيزمات دفاعية للتعامل مع هذا الصراع.

حسب Schaferالـ (Rorschach)اختبار يكشف الخيال الشخصي ويوقد السيرورات الإبداعية للشخص عن طريق مسح عام لمختلف المستويات لوظائف الجهاز النفسي، بهذا يبعث نحو صراعات الطفولة ويستنجد بوظائف دفاع الأنا"(معاليم، 2010، 5).

3- النتائج ومناقشتها:

3. 1- عرض وتحليل حالة فاطمة الزهراء:

تم أخذ موعد مع المبحوثة وتم استقبالها في المكتب التابع لعيادة قوادري بوجلطية الجيلالي بالشطية وبعد توضيح أهمية الدراسة ودورها في إنجازها، تم تقديم وثيقة الموافقة المستنيرة، وبعد الإطلاع عليها مع شرح لكل بنودها قامت المبحوثة بالموافقة والإمضاء عليها، وباشرت الباحثة بتحديد مواعيد المقابلات والهدف من اجرائها.

- **البيانات العامة عن الحالة:**فاطمة الزهراء امراة متزوجة منذ 10 سنوات، تبلغ من العمر 39 لديها مستوى تعليمي متوسط، ماكثة بالبيت ،تقطن بولاية الشلف عانت خلال فترة زواجها من مشكلة عدم الانجاب بسبب الإجهاض التلقائي المتكرر حيث بلغ عدد الاجهاضات 6 مرات.
- **فحص الهيئة العامة والوظائف العقلية:** تتصف الحالة (فاطمة الزهراء) ببنية مرفولولجية قوية، طويلة القامة ممتلئة الجسم، نظيفة الهندام، كما أن ملامح وجهها حزينة (نادرا ما تضحك)، هادئة، قليلة الإتصال الغير لفظي، ذات حالة انفعالية محبطة ومكتئبة، لم تتجاوب معنا بشكل كبير حيث اقتصر كلامها في الإجابة على الأسئلة المعدة مسبقا.

فيما يتعلق بالنشاط العقلي لديها لغة مفهومة وواضحة ومصطلحات باللغة العربية يغلب عليها الطابع الديني، متمحور محتوى تفكيرها على الصلاة والتقرب من الله، ذكائها حسن بحيث أنها متجاوبة مع الأسئلة ذاكرتها قوية تحكي عن ماضيها بكل دقة وطلاقة، وأخيرا نشاطها الحركي متزن ومستقر.

- **التحليل الكيفي للمقابلة مع الحالة:**

مضت فاطمة الزهراء على وثيقة الموافقة المستنيرة بعد قراءتها، وبدت متعاونة بعد طرحها لمجموعة من الأسئلة المتعلقة بأهمية الدراسة، قامت الباحثة بشرحها وطمأنتها بسرية العمل، ثم تم جمع البيانات الشخصية المتعلقة بها.

بعد جمع أكبر قدر ممكن من الإتصال اللفظي والغير لفظي للحالة، ما تم ملاحظته من المقابلة الأولى أن فاطمة الزهراء تمتنع الحديث والنظر لمن تحادثه، هذا ما أدى بها إلى تناقض وجداني وصراع أصبح ظاهرا بين الرغبة والواقع، كما أنها تتصف بنوع من التصلب واللامبالاة، حيث خلفت 6 إجهاضات متتالية للحالة انعكاسات كبرى على المستوى النفسي، بل وانقلاب نزوات عدوانية ضد الذات، فبعد فقدان موضوع الحب والذي يعتبر جزء من الذات وهذا ما عبرت عنه الحالة بفرحها بحملها في السنوات الأولى يصبح موضوع الحب موضوع

كره في أقوالها " لم أعد أسعد بالحمل، أحس أني لا أحب الأولاد، **(مانيش نفرح كي نرفد، أصلا نحس روحي ما نحبش لولاد)**"، وما يجدر الإشارة له أن كره موضوع الحب هو كره وبغض جزء من الذات نفسها، إن فقدان الموضوع يعتبر فقدان للأنا وهذا الأخير من أكبر أعراض الإكتئاب ، تعاني الحالة من اكتئاب شديد وعجز هذا ما تم ملاحظته في المقابلات، "الجمود، لا تعبر عن انفعالاتها بسهولة، هادئة"، بالإضافة إلى تصريحاتها باضطراب النوم والأكل لديها.

يعتبر التوافق الاجتماعي والإحساس بالقيمة والتقدير أساس الصحة النفسية، وإذا ما أشبعت هذه الحاجة يلجأ الجهاز النفسي لبعض الآليات الدفاعية للتخفيف من حدة الضغوط والقلق، ومن بين تلك الآليات الدفاعية التي استعان بها الجهاز النفسي للحالة نجد، التشويه والإنكار، بالنسبة للتشويه **Distorsion** يتجلى في شعور الحالة بعدم المنفعة والإحساس بالنقص في أقوالها "أم زوجي تقول لي ابني تزوج برجل وهي محقة بكلامها، أقول لزوجي تزوج بامرأة تنجب لك أنا لا أستطيع، **(عجوزتي تقلي وليدي تزوج براجل كيما هو وعندها الحق، نقول لراجلي تزوج بمرأة جيبك ولاد أنا ما نجيبش)**"، كما أنها منعزلة وتتجنب نظرات الشفقة من الناس وأسئلتهم المحرجة، فالإحباطات التي عاشتها الحالة ولازالت تعيشها جعلها تحمل صورة سيئة عن ذاتها وعن الآخرين، أما في ما يخص الإنكار **Déni**يظهر من خلال قناعتها وانصرافها للعبادة فقط، وأن الحياة ستنتهي بسرعة وأنها في آخر المطاف ستموت حتى ولو أنجبت الأولاد، أصبحت العبادة والتقرب من الله واعتزال الحياة تسمح لفاطمة الزهراء بالقليل من التنفيس والتخفيف من الشعور بالذنب والنقص، إذ أن آخر أمنياتها كانت أن تنال الرضا من الله، هذا ولملأ فراغها وللهرب من التفكير ومن الواقع الذي تعاني تقوم بتصريف تلك الطاقة والتوترات النفسية في أشغال البيت اليومية هذا ما يفسر مبالغتها في التنظيف يوميا في أقوالها "أصبحت أحب التنظيف كثيرا، **(وليت نبغي الخدمة ف دار تلقايني يوميا يا نحك الحيطان يا نحط الخزانة ونغسلها ونعاود نطبق الحوايج يا نحط لماعن ونغسلهم هاذي هي حياتي)**".

من بين الإستجابات التي تمت ملاحظتها ومناقشتها لدى الحالة نذكر "هشاشة الهوية، الإكتئاب الشعور بالذنب والسخط على الذات، العزلة"، كلها تعبر عن الاستثمارات المضطربة للنرجسية، وتعود هذه الأخيرة إلى نقص الخبرة في الشعور بحب النفس، وهي تنتج عن رعاية غير كافية، وهذا ما تعاني منه الحالة (فاطمة الزهراء) حيث فقدت أمها في سن مبكر، بالإضافة إلى المشكلة التي تعاني منها (الفقدان المتكرر) وعدم تقبلها من طرف المحيط الذي تعيش فيه.

- **عرض نتائـــج اختبـــار الروشاخ:**

يمثل الجدول التالي استجابات الحالة لكل بطاقة بالإضافة إلى تحقيق وتنقيط تلك الاستجابات وهو كالتالي:

جدول (1) نتائج الروشاخ للحالة

البطاقـة	الاستجابـــة	التحقيـــق	التنقيـــط
I	3" ٨ ... 1. خفاش .....خفاش كبير .....37"	الخفاش يجي هاكا كبير وجناحتيه كبار.	G F+ A Ban
II	6" ٨..... 2. تاع امرأة ....رحم فيه الدم .....20"	الأبيض رحم وفيه دم أحمر. (Rouge inférieur)	DblFcAnat Sg
II	6" ٨ ..... 3. رحم فان تتشبه للرحم تاع المرأة.....22"	رحم وهذا الدم داخل فيه.	G FC Anat Sg
IV	3" ٨ ... 4. تتشبه لصورة الأولى ...خفاش كبير.....27"	كبير وعندوجناحتين كبار.	G F+ A
V	5" ٨ ... 5. حيوان فان ..... فراشة ولا خفاش.....29"	تبان فراشة راهي طايرة.	G Kan Ban
VI	15" ٨ ... 6. بانلي كيما العمود الفقري تاع الإنسان..... 36"	هذا الوسطاني بانلي كيما العمود الفقري هذا مكان. (Axe médian tout entier	D F+ Anat
VII	10" ٨ ... 7. ما بانلي والو..... .....ماعندها حتى معنى .....11"	خلاط وخلاص مافهمتهاش.	Refus
VIII	9" ٨ ... 8. شبهتها فان لرحم المرأة لي في الوسط.....40"	شكلها تحت كيما الرحم وفيها دم حمر هذا مكان. (Orange plus rose "centre bas")	D FcAnatSg
IX	12" ٨ ... 9. بانلي كيما التشريح تاع ظهر تاع الانسان.....50"	شكلو كيما الظهر والألوان كيما سموم هذا جسم مريض.	G FcAnat
X	15" ٨ ... 10. بانولي حيوانات طيور ولي يعيشو ف البحر فان.....هذا مكان.....25"	الخضرين طيور طايرين (vert latéral) الزرقين عقارب تاع البحر (Bleu latéral) الحمرينحوتات يعومو (Rose latéral)	DG FcScéne A

✓**الإختيار الإيجابي**

البطاقة رقمV: فراشة تطير عجبتني. **البطاقة رقمX:** عجبوني الطيور والحيوانات تاع البحر.

✓**الإختيار السلبي**

البطاقة رقمVII: ماعندها حتى معنى ما عجبتنيش. **البطاقة رقم II:** الدم لي فيها ما عجبتنيش وخلاص.

البسيكوغرام

R= 9	G= 5	F+ = 3	A= 3	F%= 45%
T/ T= 55"	G%= 50%	F- = 0	H= 0	F+ %= 30%
T/ Rep= 14"	D= 2	F+- = 0	(H)= 0	F% elargi= 0
T/ Moy= 9"	D%= 20%	Fc = 5	Sg= 3	F+ elergi= 0
T/ App= D.G	DG= 1	K= 1	Hd= 0	Ban= 2
TRI= 1k/ 3.5C		Dbl= 1	A%= 35%	Refus= 1
Fc= 1k/oE		Dbl%= 5%	H%= 0	Choc= 0
Rc%= 30%				Pers = Scénce
Choix (+) = V – X				Anat= 5
Choix (–) = VII – II				Scénce= 1

تحليل بروتوكول الروشاخ للحالة:

1- الإنطباع العام للبروتوكول:

بروتوكول الروشاخ للحالة الثانية "فاطمة الزهراء" ذو إنتاجية ضعيفة (الحالة لا تعبر عن انفعالاتها)، شملت عدد الإجابات(R= 9) وهذا في زمن حدد بـ(T/ T= 55")، اكتفت الحالة بتقديم إجابة واحدة لكل بطاقة مع رفض البطاقة السابعة VII، يدل كل هذا أن الحالة حاولت التعامل مع مادة الاختبار بتنشيط دفاعات الكف والكبت حتى تسير عدوانيتها ونزواتها التي تستثيرها البطاقات مع التحفظات الكلامية والمواظبة على إجابات رحم في كل من اللوحات **(II، III، VIII)**.

2- التحليل الكمي:

* إنتاجية المفحوص جاءت منخفضة (R= 9) مقارنة بالمتوسط والذي يقدر بـ (R= 20-30)

* أنماط التناول اقتصرت على:

– الإجابات الكلية ونسبتها (G%= 50%) وهي مرتفعة مقارنة بالمتوسط الذي قدر بـ (30%- 20%).

– الإجابات الجزئية الكبيرة نسبتها منخفضة وبلغت (D%= 20%) مقارنة بالمتوسط والذي قدر بـ(60-68%).

3- المحددات:

* جاء المحدد الشكلي بنسبة (F%= 45%) وهي نسبة تقل عن المعدل المتوسط (F%= 50%– 70%)، وتراوحت بين الأشكال الموجبة والسالبة، وبلغت نسبة الأشكال الموجبة (F+ %= 30%) وهي نسبة قليلة مقارنة بالمعدل المتوسط والذي يقدر بـ (70%-80).

* لم نسجل أي محددات حركية إنسانية أو حيوانية، إلا في تحقيق اللوحة العاشرةX.

4- المحتويات:

* شملت إجابات الحالةعلى المستوى المحتوى الحيواني (A%= 35%)، وهي نسبة متوسطة مقارنة بالمتوسط العادي الذي يقدر بـ (A%= 45%).

* انعدام المحتوى البشري تماما حيث قدرت النتائج بـ(H= 0).

* كما تضمنتإجابات الحالة على المحتويات التشريحية قدرت بـ(Anat= 5).

- **التحليل الكيفي:**

1- التناولات المعرفية:

تميل الحالة للرؤية الجزئية والشاملة (G%= 50%) في حين تختفي الإجابات الجزئية، ما يدل هذا على تجنب الحالة لأي مجهود عقلي مفصل قد يكشف الصراع، فالإجابات الشاملة المرتفعة تعبر عن البحث عن أنا موحد (غير مجزأ) فهي تصر على إسقاط الجسد المستقر والكامل، ما يشير إلى الاهتمام بصورة الجسد المفرطة وهذا راجع إلى تشوه صورة الواقع وجمود فكري وكذلك غياب صورة الجسد المتكامل.

كان التناول الإدراكي الجزئي في حدود المتوسط (D%= 20%) وهذا دليل على وجود نقص وعجز ذاتي، بالإضافة إلى هشاشة التوظيف النفسي، كما لوحظ قلة الإجابات الحيوانية قدرت بـ (A=3) هذا ما يجعلها تتميز بالهدوء وعدم وجود عامل العدوانية، أما فيما يخص المحددات الشكلية (F%= 45%) ميزها التشكيل المنخفض مع نقص فعالية الرقابة الناجحة (F+ %= 30%)، حيث أن الإجابات الشكلية (F+ %) تدل على صعوبة عيش أو تحمل تجربة عاطفية، فالشكل الإيجابي يشهد على صراع بين الرغبة في التحكم والوضوح للمحيط والتمسك بالمحدد الإدراكي الشكلي، يفسر الرغبة في التحكم في البعد الإسقاطي للبقع وعدم فسح المجال للعالم الهوامي والنزوي تحت تأثير الرقابة الشديدة، أما رفضها للوحة السابعة **VII** يعكس هذا عدم الشعور بالأمان، ووجود اكتئاب والشعور بالذنب كما تعبر عن الحرمان والفراغ، فاللوحة أمومية تعبر عن أم – طفل والنزوات المتجهة نحو الداخل والجامدة (عدم وجود حركات) أثار عندها قلق وكان الإنكار والرفض السبيل الوحيد لإزالته والتخلص من تذكر النقص والجرح النرجسي الذي تعاني منه، ضف إلى ذلك الإجابات الخلفية والتي قدرت بـ (Dbl% = 5%) دليل على غياب العلاقة الزوجية.

2- العلاقة مع الواقع:

تعبر الإجابات الجزئية والشاملة إلى تشوه صورة الواقع وجمود فكري، وكذلك غياب صورة الجسد المتكامل، ونرى أنها استعملت الرموز الحيوانية (A= 3)، وهذا يمثل ميكانيزم دفاعي تجنبي مع الأشخاص بالإضافة إلى استثمار العلاقة الزوجية، حيث أن ما نسبته (A%= 35%) يعتبر نوع من الأصالة والتنوع كما يتضح أن لديها مشكل في الإدراك، والهروب من الواقع وعدم ربطها للعلاقات تجعلها منعزلة وفي حالة احباط وهدوء، أما بالنسبة لانعدام الإجابات الإنسانية (H= 0) دليل على وجود صورة جسدية مفككة، ولديها قلق الموت أما بخصوص (Rc%= 30%) والتي تظهر بصفة مرتفعة في حالة خوف من المستقبل اتجاه ما سيحصل مصحوب بقلق مرتفع وهذا راجع للإنشغال الجسدي والمرضي، أما الإجابات الشائعة (Ban= 2) فهي منخفضة عن المتوسط، وهذا يدل على وجود مشكل في التأقلم والتكيف ضمن الوسط الحالي مع وجود صعوبات في ربط العلاقات الجديدة والخارجية.

3- الدينامية الصراعية:

الصدى الحميمي للحالة "فاطمة الزهراء" (K> C) مكتئب، حيث تنعدم المحددات اللونية، وظهور حركة قليلة شبه منعدمة دليل على انسحاب اجتماعي وعزلة، ويؤكد ذلك قمع الحالة للحركات التصورية والعاطفية وسيطرة الجانب الواقعي على الجانب الإسقاطي، أما فيما يخص الذكاء فهو ضعيف (K=1) دلالة على وجود كف وميكانزم الإنكار، رفض اللوحة السابعة دلالة على غياب العاطفة، كما هو الحال عند وجود الإجابات الخلفية (Dbl% = 5%) والتي تعبر على وجود كبت عاطفي واحباط نفسي، وبالنسبة للمحتويات فقد تميز البروتوكول بسيطرة المحتوى التشريحي، دلالة على ارتفاع معدل القلق، وللإشارة فإن هذا النوع من المحتويات الدالة على القلق تعبر عن الانشغال الجسدي، وهذا ما تعانيه الحالة.

يعتبر غياب الحركات البشرية بالإضافة إلى غياب المحتوى البشري مقارنة مع وجود نسب من المحتويات الحيوانية والتشريحية، مؤشر على الميول النكوصية للحالة وصعوبة علاقتها بالآخر، حيث لا تعتبره مطمئنا رغم أن الظاهر يوحي بذلك، وهذا ما رمزت إليه بتجنب التعاطي مع بطاقة الأم التي ترمز إلى قلق الانفصال عن الموضوع، وصدمة الفراغ وانعدام الأمن والشعور بالنقص.

- **خلاصة الروشاخ:**

بروتوكول الرروشاخ للحالة الثانية "فاطمة الزهراء"انقسمت انتاجيته بين نمطي الإدراك الشامل والجزئي، كما أنه بروتوكول ذو إنتاجية ضعيفة (لا تعبر الحالة عن انفعالاتها)، ومن بين أهم ما توصل إليه الاختبار أن الحالة لم تستطع إدراك الحركة البشرية وهذا يدل على ضعف خيالها الفكري وعدم قدرتها على الاعتراف بالعالم الإنساني وتقمص الصورة الإنسانية، أما المؤشرات الأخرى التي تدل على هشاشة الهوية نذكر ضعف مستوى التشكيل الإيجابي (F+ %= 30%)، وقلة الإنتاجية وارتفاع نسبة الإجابات الكلية مع سيطرة المحتوى التشريحي، أما انعدام الإجابات اللونية دل على وجود احباط واكتئاب بالإضافة إلى رفضها اللوحة السابعة **VII** ما يدل على عدم شعورها بالأمان والفراغ والحرمان.

- **خلاصة الحالة:**

يتضح لنا من خلال المقابلات أن فقدان الحالة "فاطمة الزهراء" لأمها في سن مبكر أحدث انعكاسات كبرى على صحتها النفسية، ضف إلى ذاك المشكلة التي تعاني منها "الفقدان المتكرر" والرفض من طرف المحيط، فالرعاية الغير كافية والشعور بالحرمان والدونية أدى بها لبعض الإجابات المرضية نذكر منها "هشاشة الهوية، الاكتئاب، نقص الخبرة في الشعور بحب النفس، العزلة"، باستعانتها بكل من الآليات (التشويه، الإنكار) وهذا ما أثبتته نتائج اختبار الروشاخ، إذ شملت الإجابات قلة الإنتاجية مع سيطرة المحتوى الحيواني والتشريحي وانعدام الإجابات الإنسانية والحركية، ما يدل على هشاشة في صورة الهوية، بالإضافة لعدم قدرتها على الاعتراف بالعالم الإنساني وتقمص الصورة الإنسانية، أما فيما يخص الشعور بالدونية والحرمان والاكتئاب يتجلى ذلك عبر انعدام الإجابات اللونية ونفور ورفض الحالة للوحة السابعة **VII**.

2.3 – مناقــشة وتفسيــر النتائـــج:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال تحليلنا للمقابلات واختبار الرورشاخRorschach للحالة، خلصت الباحثتين إلى تحقق لمعظم فرضيات الدراسة الحالية، وسنتطرق في محاولة لمناقشة وتفسير هذه النتائج على ضوء دراسات سابقة أجريت في السياق نفسه أو قريب منه، وكذا أدبيات من التراث العلمي في هذا الموضوع.

تجدر الإشارة أنه تم من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على التوظيف النفسي للمرأة التي تعاني من إجهاض تلقائي متكرر لا سيما مشكلة التوظيف النرجسي لديها، مركزين في ذلك على أبعاد مهمة قد تحدد لنا باثولوجيه النرجسية لدى المرأة وهي: مشاكل الهوية على رأسها تلك المتعلقة بصورة الذات، والإحباط والاكتئاب، والعدوانية اتجاه الذات.

1. فحص الهوية (صورة الذات) كبعد من أبعاد التوظيف النرجسي عند المرأة التي تعاني من الإجهاض التلقائي المتكرر.

بعد اختبار الفرضية الأولى التي تنص على أن "المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر تعاني من مشاكل في الهوية". تبين لنا من خلال نتائج فحص حالة وما أسفرت عليه نتائج تحليل المقابلات واختبار الرورشاخRorschach، أن المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر تعاني من مشاكل في الهوية خاصة بما يتعلق بصورة الذات، حيث تبين من خلال المقابلة العيادية نصف الموجهة أن نسبة القلق عند الحالة كانت مرتفعة بالإضافة إلى الشعور بالذنب والخوف أما نتائج اختبار الروشاخRorschach شملت قلة في الإنتاجية مع سيطرة المحتوى الحيواني وندرة في الإجابات الإنسانية والحركية، ما يدل على هشاشة في صورة الهوية بالإضافة لعدم قدرتهما على الاعتراف بالعالم الإنساني وتقمص الصورة الإنسانية والقلق المرضي، مع استعمال آليات دفاعية تمثلت في آلية الإنكار **Déni**، والتشويه **Distorsion**، بالإضافة إلى التجنب **Evitement**، والعزلة مما أدى الى وجود مشاكل في التكيف الاجتماعي.

يمكننا أن نفسر هذه النتيجة حسب الخلفية الثقافية والبنية الاجتماعية لمجتمعاتنا العربية، حيث يكون المشكل في المعتقدات الخاطئة حول قوانين الحياة الزوجية وحصرها في ضرورة الإنجاب، أو مفاهيم غامضة للزواج وهوس الانجاب السريع للتأكيد للمجتمع على أنها امرأة ولــود، دون الاهتمام إلى أهمية تطور العلاقة بينها وبين الشريك إذ تعتبر الباحثة لمياء العجوز(استشارية الطب النفسي)، هذه المفاهيم من الأخطاء الشائعة بين الزوجين.

كما لا يمكن اغفال دور الإنجاب في التوازن النفسي للمرأة بما أنه من أقوى خصائصها ووظائفها بالرغم من الفترات المجهدة والتغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي تعاني منها أثناء الحمل، إلا أن نهاية الوضع العادي والارتباط بالحب والتعلق ورعاية الأم لصغيرها تُشبع هويتها كأنثى.

بالرغم من وجود اختلاف وتباين مشكلات عدم الإنجاب كالعقم وكذا مشكلة الإجهاض التلقائي المتكرر، إلا أن لهما نفس الانعكاسات أو النتيجة وهي عدم القدرة على إنجاب أطفال، وهنا أجمعت العديد من الدراسات على وجود مشاكل على مستوى صورة الذات، حيث نلاحظ أن نتيجة الدراسة الحالية يمكن أن تتوافق نسبيا مع بعض الدراسات الجزائرية كدراسة مخطاري (2013) التي توافقت كليا مع نتائج هذه الدراسة بعنوان "الجرح النرجسي عند المرأة العقيم" وقد قام الباحث في دراسته باتباع المنهج العيادي، والاعتماد على المقابلة العيادية والملاحظة العيادية، واختبار تفهم الموضوع TAT،وقد توصلت النتائج أن المرأة العقيم تعاني من الجرح النرجسي والذي ظهر في ردود فعل نفسية كالأعراض الدالة على الاكتئاب والعزلة الاجتماعية مشاعر العدوانية اتجاه الذات والغير. دراسة علاوي ووقبة (2016)التي هدفت الى معرفة الصورة الجسدية لدى النساء العقيمات بعنوان "النساء العقيمة وصور أجسادهن"، اعتمدت الباحثة من خلالها على المنهج العيادي لـ6 حالات، حيثأشارت النتائج إلى أن المرأة العقيم لديها صورة سلبية وهشاشة اتجاه جسدها، ووفقا للمقابلة تم استنتاج

أن معظم الحالات يعانين من شعور بالذنب والخوف والقلق، وفي نفس السياق اتفقت الدراسة نسبيا و**دراسة روميلة وزروق (2016)** التي هدفت من خلالها الى دراسةاحترام الذات لدى النساء العقيمات وقد استعانت الباحثتين بالمنهج العيادي لـ5 حالات، باستخدام المقابلة العيادية واختبار تقدير الذات لكوبر سميث، وقد أسفرت النتائج أن النساء المصابات بالعقم لديهن تقدير ذات منخفض لذاتهن، تختلف من حالة لأخرى إلا أن معظم الحالات وجدنا لديهن الشعور بالعجز وبالذنب، ناهيك عن الاضطرابات الشخصية والاضطرابات الجنسية، كما اتفقت أيضا مع دراسة بوغندوسة (2016)التي هدفت إلى البحث على"تصورات الجسد لدى المرأة العقيم"، اعتمدت فيها الباحثة على المنهج العيادي لـ 4 حالات، كما تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الرورشاخRorschach ومقياس تقدير الذات لروزنمبارغ، أسفرت النتائج أن جميع الحالات ذوات تقدير ذات منخفض، يعانين صعوبات في التوافق النفسي كما أنهن يشعرن بسلبية نظرة المجتمع إليهن فقد صرحن بأن سلبية هذه النظرة تتراوح بين الشفقة وسوء المعاملة المعنوية.

2. فحص الإحباط والاكتئاب كمؤشر إيجابي لتوظيف نرجسي مرضي عند المرأة التي تعاني من الإجهاض التلقائي المتكرر.

فيما يتعلق بالفرضية الثانية التي تنص على أن "المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر تعاني من احباط واكتئاب"، أشارت نتائج كل من المقابلات واختبار الرورشاخRorschach على أن الحالة ذات حالة انفعالية محبطة، وكذا يعانين من مشاكل على مستوى النوم والأكل، بالإضافة لانعدام الإجابات اللونية والحركية في اختبار الروشاخRorschach، وهذه الأعراض هي أعراض اكتئابيه.

يندرج الاكتئاب ضمن الاختلالات النرجسية الذي يميزه فقدان الموضوع، ففقدان شيء محبب أو فقدان القوى الحيوية، أو انقطاع العلاقة بالموضوع المثالي المفضل يمثل أصل الاكتئاب، لاسيما ما تعاني منه حالات الدراسة، حيث تحملن كل مرة وتؤسسن علاقة تفاعلية لتُفقد وبشكل متكرر.

أكدت نتيجة الدراسة الحالية ما جاءت به بعض الدراسات الأجنبية والتي شملت دراسات في جامعة مانيتوباManitoba قسم الطب النفسي، في كندا Canada سنة 2010، بعنوان Avortement, troubles mentaux et dépression"،"الإجهاض والاضطرابات العقلية والاكتئاب"، وقد تمت هذه الدراسات بالاستعانة بالمسح الاستقصائي للبيانات، باستخدام عينة كبيرة تمثيلية بلغت 310 امرأة مجهضة، ولقد توصلت النتائج على وجود ارتباط بين الإجهاض واضطرابات المزاج (Pouliquen, 2011)، أما الدراسات العربية فهناك دراسة لقاقي (2013) بعنوان "مستويات الاكتئاب لدى المرأة التي يتكرر عندها الإجهاض"ببسكرة بالجزائر، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج العيادي وقد شملت أدوات الدراسة مقياس بيك الثاني للاكتئاب، وقد أسفرت النتائج أن مجموعة البحث يعانين من الاكتئاب من جراء ما حدث لهن وهذا لعدة مرات مما أدى إلى تأثير هذه الحادثة على نفسيتهن بدرجة كبيرة.

3. فحص العدوانية اتجاه الذات كمؤشر إيجابي لتوظيف نرجسي مرضي عند المرأة التي تعاني من الإجهاض التلقائي المتكرر.

بعد اختبار الفرضية الثالثة التي تنصعلى أن"المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر تعانيمن عدوانية اتجاه الذات"، وذلك من خلال المقابلات واختبار الرورشاخRorschach كشفت الدراسة الحالية إلى أن أغلب

تصريحات الحالة شملت سلبية وتشويه ودونية اتجاه الذات، بالإضافة إلى نتائج الروشاخRorschach التي احتوت في الحالة الأولى على إجابات تشريحية، كل هذا يدل على عدوانية اتجاه الذات يمكننا تفسير ذلك على أن المرأة في حالة تكرار الإجهاض قد يسبب لها حالة من الضغط النفسي والتوتر، يفقدها السيطرة على حالها مما يزيد من معاتبة نفسها وشعورها بالذنب، وتصبح مشاعر النقص قوى مدمرة، تتمحور بالشكوى والميل الملحوظ للخجل والضعف والحساسية للنقد، ومشاكل في التكيف الاجتماعي والانشغال الجسدي والمرضي.

بما أن الدراسة الحالية كشفت وجود اكتئاب لدى الحالة، فقد اشارت دراسات سابقة أن للاكتئاب علاقة بظهور العدوانية اتجاه الذات وهذا ما أكدته دراسة جبلي (2013) بعنوان "التوظيف النرجسي عند المصاب بالاكتئاب السوداوي"، بجامعة الطاهر مولاي بسعيدة بالجزائر، اعتمد فيها الباحث على المنهج العيادي والاستعانة بالمقابلة والملاحظة العيادية، وكل من اختبار بيك للاكتئاب واختبار تفهم الموضوع TAT، حيث شملت الدراسة 5 حالات وتوصل من خلالها إلى أن الحالات تعاني من جرح نرجسي مع تصدع على مستوى الذات وفقدان الثقة وتمركز حول الذات أدى لبعض الأعراض الدالة على عدوانية اتجاه الذات.

وخلاصة القول أن نتائج البحوث والدراسات لا تسمح باستخلاص استنتاجات واضحة حول مختلف العلاقات بين الميول السيكو مرضية للمرأة والقدرة على الإنجاب، التي قد تعود إلى التفاعلات الدقيقة بين العوامل النفسية والجسمية والتأثيرات المتبادلة "نفسجسدية" مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لفائدة الصحة النفسية للمرأة الحامل.

4- الخلاصة:

تبقى مشكلة الإجهاض التلقائي المتكرر من أعقد وأخطر المشاكل الطبية والنفسية، كما أصبحت في تزايد مستمر خاصة في السنوات الأخيرة فبالرغم من أهمية هذا الموضوع لما له من انعكاسات سلبية تهدد سلامة الصحة الجسدية والنفسية للمرأة وكذا الاستقرار الأسري، إلا أن هناك قلة في الدراسات المهتمة به، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة.

بعد الاطلاع على أكبر عدد من الدراسات السابقة "في حدود علم الباحث"، والتي شملت نتائجها كل من اضطرابات المزاج، القلق، الضغوط، قلق الموت، الاكتئاب، العدوانية، حاولنا في هذه الدراسة التركيز التوظيف النرجسي لدى المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر بالاعتماد على المنهج العيادي بدراسة تحليلية معمقة لحالة امرأة كنموذج بالتركيز على الملاحظة والمقابلة نصف الموجهة واختبار الروشاخRorschach.

بعد الإحاطة بصياغة الإشكالية وتساؤلاتها وفرضياتها، قمنا بدراسة ميدانية توصلنا من خلال تفسير ومناقشة نتائجها أن حالة الدراسة، تعاني من استثمارات نرجسية مرضية، راجع للانشغال الجسدي والمرضي لديهما.

كما تجدر الإشارة أن نتائج هذه الدراسة يمكن لها أن تفتح المجال للباحثين قصد اثراءه والإتيان بالجديد فيه باعتبار الحمل والولادة والأمومة من المواضيع الحيوية في شتى المجتمعات، وفي أخيرا قمنا بصياغة مجموعة من الإقتراحات من أهمها:

1. دراسات تهتم بالتخطيط النفسي الاجتماعي لرعاية الحوامل.
2. دراسة لفعالية العلاج بالسند Thérapie de soutienفهو علاج أساسي وضروري يستند على الإصغاء وتقوية الأنا، فيما يخص الإصغاء Ecoute تبين لنا من خلال المقابلات الحاجة للكلام والتعبير "التفريغ والتنفيس"

لدى الحالتين وهذا لإحساسهم الدائم بالوحدة ونقص الثقة في الذات وفي الآخرين، أما تقوية الأنا Fortification du Moi فتكون عبر تعديل العلاقة بين العالم الخارجي ودوافع الفرد من خلال إبراز أهم القدرات والإمكانيات لتدارك الخبرات المحبطة والتي ارتبطت بمراحل النمو المختلفة من الطفولة إلى الرشد.

3. دراسات تتعلق بالجانب النفسي والتكفل النفسي والدور الهام الذي يقوم به الأخصائي النفسي في التصدي لمثل هذه المشاكل.

الإحالات والمراجع:

بعلي، خردوش زهية(2011). *التقمصات الأنثوية والأمومية لدى النساء اللواتي يعشن حالة عقم ذو منشأ نفسي*، أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الجزائر2: الجزائر.

بوغندوسة، سهام (2016). *تصورات الجسد لدى المرأة العقيم*. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة: الجزائر.

تونس، فقيري (2017). *بعض سمات الشخصية لدى المرأة المتعرضة لإجهاض متكرر*، جامعة قاصدي مرباح بورقلة الجزائر: مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية (مقبول للنشر).

جان، لابلانشوج.ب. بونتاليس (1985). *معجم مصطلحات التحليل النفسي*. ترجمة مصطفى حجازي. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

روميلة، كريمة وزروق، نوال (2016). *احترام الذات لدى النساء العقيمات*. مذكرة ماستر (غير منشورة). جامعة عبد الرحمان ميرا ببجاية: الجزائر.

الزراد، فيصل محمد خير (2000). *الأمراض النفسية–الجسدية*. ط1. لبنان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

سي موسي، عبد الرحمان وزقار، رضوان (2015). *العنف الإرهابي ضد الطفولة والمراهقة: علامات الصدمة والحداد في الإختبارات الإسقاطية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

علاوي، فريال ووقبة، فاطمة (2016). *النساء العقيمة وصور أجسادهن*. جامعة عبد الرحمان ميرا ببجاية: الجزائر.

عمر، ماهر محمد(1987). *المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي*. ط2. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عنو، خديجة (2017). *محاضرات في الفحص النفسي العيادي*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

قاقي، فاطمة (2013). *مستويات الاكتئاب لدى المرأة التي يتكرر عندها الإجهاض*. مذكرة ماستر (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر ببسكرة: الجزائر.

مخطاري، هجيرة (2013). *الجرح النرجسي عند المرأة العقيم*. مذكرة ماستر (غير منشورة)، جامعة طاهر مولاي بسعيدة: الجزائر.

معاليم، صالح (2010). *بعض الاختبارات في علم النفس الرورشاخ والرسم عند الطفل*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

ACOG, the American college of obstetricians and Gynecologists (2016). **RepeatedMiscarriages**. Récupérer 21-05-2019 sur: https://www.acog.org/Patients/FAQs/Repeated-Miscarriages

Bélanger, S. (1991). *Les dimensions narcissiques et dépressive de la violence masculine dans le contexte relations intimes*. Mémoire de maitrise en psychologie. Université du Québec montreal.

Bydlowski, M. (2001). *Le regard intérieur de la femme enceinte, transparence psychique et représentation de l'objet interne*. France. Médecine & Hygiène "devenir". Cairn.info.

Cailleau, F. (2005). *Le désir d'enfant à l'épreuve du deuil*. France. Boeck supérieur "cahiers de psychologie clinique". Cairn.info.

Chilland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris. Dunod.

Pouliquen, L. (2011). *Les conséquences psychologiques de l'avortement– les études scientifiques*. Les dossiers de l'institut européen de bioéthique..

Reuchlin, M. (1976). *Les méthodes en psychologie*. Paris. Professeur à l'université René-Descartes.

Séjourné, N. Callahan, S et Chabrol, H. (2008). *L'impact psychologique de la fausse couche*. Université Toulouse. Centre d'études et de recherches en psychopathologie. Journal de gynécologie obstétrique et biologie de la reproduction.

Squires, C. (2004**)**. *L'ombre de l'enfant non né sur la grossesse suivante*. France. Eres "cliniques méditerranéennes". Cairn.info.

Terrier, C. (2001**).** *L'adolescent : un processus adolescence*. Alger : SARP, pp173-184.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

رحال، سامية وعجرية، أسماء(2020). مشاكل النرجسية عند المرأة ذات الإجهاض التلقائي المتكرر. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 143-159.

واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E-School) في المدارس الحكومية في فلسطين

ـدراسة حالة في مديريات محافظة جنينـ

The reality of the implementation of the E-school project in the public schools of Palestine

−Case study in the directorates of Jenin Governorate−

فارس عزام عوض[1،*]، سائدة عفونة [2]، ربيع عطير [3]

[1] وزارة الأوقاف، مدينة جنين(فلسطين)،

[2]جامعة النجاح الوطنية، مدينة نابلس(فلسطين)،

[3]كلية الأمة الجامعية، القدس(فلسطين)،

تاريخ الاستلام:08−11−2019 تاريخ القبول: 29−03−2020 تاريخ النشر: 29−06−2020

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E−School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين، وتكونت عينة الدراسة من (148) مدير ومديرة، و(352) معلم ومعلمة أي ما نسبته (11%) من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث الاستبانة كاداة للدراسة.وتوصلت الدراسة إلى: أن الدرجة الكلية لواقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية كانت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ومتغير العمر فقد كانت الفروق على المجال الثاني والخامس لصالح الفئة العمرية (31− 40)، والمؤهل العلمي فقد كانت الفروق للمجال الثاني لصالح حملة دبلوم فأعلى، والخبرة فقد كانت الفروق على المجال الرابع لصالح من لديهم خبرة أكثر من (6) أعوام، والدورات التدريبية فقد كانت الفروق على الدرجة الكلية والمجال الثاني لصالح الفئة التي حصلت على أكثر من (3) دورات، والوظيفة كانت الفروق على المجال الأول والثاني لصالح المدراء .وكانت اهم التوصيات، أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بالإعلام والتوعية بأهمية البوابة الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: البوابة الإلكترونية؛ المدارس الحكومية.

Abstract: The study aimed to identify the reality of the implementation of the E-school project in the public schools in the directorates of Jenin Governorate. The sample of the study consisted of (148) principals and 352 teachers (11% of the study population). The researcher used the questionnaire as a research instrument. The study found that the overall score of the reality of the implementation of the E-school project was moderate. There were no significant differences due to the variable of gender. Differences in age in the second and fifth area were in favor of the age group (31-40). differences in qualifications in the second area were in favor of a diploma and above. Differences in experience in the fourth area were in favor of more than 6 years. Differences in training in the total score and the second area were in favor of those who attended more than three courses. Differences in the job in the first and second areas were in favor of principals. The study recommended that the Ministry of Education should raise awareness of the importance of the E-school.

Keywords: E-school, public schools.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

يشهد العالم انفجاراً تقنياً ومعلوماتياً كبيراً يشمل مجالات الحياة جميعها، حيث إن المعرفة والمعلومات أصبحت تجتاز الحدود المكانية والزمانية بشكل سريع دون أي عائق يذكر. ويعزى ذلك إلى تطور الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وبما أن رقي الشعوب وتقدم الأمم يعتمد اعتمادا كبيراً على ما تملكه من المعارف والمعلومات ومقدرتها على توظيفها بالشكل الصحيح الذي يعود بالتقدم والتطور والازدهار، فإن المبدعين في استثمار المعارف والمعلومات والمبتكرين لها هم نواة الأمة، والمحرك القادر على حل المشكلات التي تواجهها، ما يدفع الدول بمؤسساتها المختلفة إلى الاستفادة القصوى من التكنولوجيا والتقنيات وتوظيفها في مختلف المجالات.

وإذا أردنا الحصول على تنمية حقيقية شاملة، فيجب حتماً استخدام الأدوات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في المجالات الاقتصادية، والإدارية، والاجتماعية، والثقافية، وغيرها، لما في ذلك من ايجابيات في زيادة الناتج القومي الإجمالي(النجار، 2008).

وبالرغم من الظروف الصعبة التي يواجهها الشعب الفلسطيني، إلا انه استطاع تحدي هذه الظروف وتوفير بنية تحتية، وموارد مادية، وبشرية، للإفادة القصوى من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ظل الثورة المعلوماتية المستمرة، رغم قلتها وعدم توفرها بالشكل المطلوب والاشتراك في المجتمعات المعرفية من إنتاج ونشر، وتنظيم، واستثمار للمعارف بمختلف مجالاتها. وما نلاحظه أيضاً وجود كفاءات إبداعية تعمل على خدمة المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، والثقافية، محاولةً تحقيق القدر الكافي من التنمية الشاملة المستدامة(درة والصباغ، 2008).

وظهور شبكة الإنترنت وفرت المتعة في البحث عن المعلومات، بما فيها من أصوات، وصور متحركة وأنماط مختلفة من العروض. كما وتوفر التنويع في المعلومات والإمكانيات، وأن ما يميز المعلومات أنها تكون حديثة ومتجددة باستمرار، مما يساعد في تقدم الطلبة الأكاديمي ومشاركتهم أفكارهم ورؤيتهم وتجاربهم مع الآخرين، فهنا يظهر دور جديد للطالب بأن يصبح مصدر للمعلومات بدلا من المتلقي لها، فخدمات الإنترنت تعتبر إحدى الوسائل التي تقود نحو تكافؤ الفرص التعليمية دون تمييز(وهبة، 2003).

ويبرز دور المدرسة التي تحظى ببيئة إلكترونية بمساعدة أولياء الأمور في متابعة مسيرة أبنائهم التعليمية، وذلك بمتابعة حضورهم إلى المدرسة، أو غيابهم عنها، ومتابعة دروسهم وواجباتهم، ومواعيد الاختبارات ونتائجها، ومتابعة النشاطات المنهجية، واللامنهجية. وبذلك يتمكن أولياء الأمور من معرفة تحصيل أبنائهم وقدراتهم للعمل على تنميتها، والقدرة على التحكم في سلوك أبنائهم قدر الإمكان، وتوعيتهم التوعية السليمة والإرشاد الفعال بالوقوف على نقاط الضعف التي يمكن من السهل اكتشافها في ظل بيئة المدرسة الإلكترونية وذلك بهدف معالجتها وأيضا الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها(الملاح، 2010).

وتتمثل رؤية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ورسالتها في الحرص على توفير التعليم للجميع، وتحسين معاييره ونوعيته، لتلبية احتياجات الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، للتكيف مع متطلبات هذا العصر، وتهيئة المواطن الفلسطيني الذي يعتز بوطنه وثقافته، وقوميته، ويسهم في نهضة مجتمعه، والتفاعل بإيجابية مع متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، وله القدرة على المنافسة في المجالات العلمية والعملية، بانفتاحه على الحضارات، والثقافات العالمية، من أجل التمكن من النهوض بنظام تربوي تعليمي

فعال له ميزة المرونة، والكفاءة، وتعدد المستويات، والجودة، والشمولية، والاستدامة، والاستجابة السريعة للحاجات المحلية(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2012).

وإن اتجاه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية واضح وملموس نحو توطين خلاق لكافة التقنيات التربوية، وتفعيل استخدام الأدوات التكنولوجية باختلاف أنواعها في العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تعزيز وزيادة فرص التواصل ما بين المدرسة، والأسرة، والطالب والمعلم، باعتبارهم أركان العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013).

وتسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بجهود مكثفة إلى تطبيق مشاريع عديدة انسجاماً مع رؤية الوزارة والتوجه العالمي في مجال التعلم الإلكتروني، بهدف توفير مصادر المعلومات لجميع المدارس، وتعزيز التواصل ما بين المدرسة ومجتمعها المحيط بطريقة فعالة، لتوفير بيئة تعليمية ثرية وخصبة من أجل التميز والإبداع (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2013).

ويرى الباحثون أن استخدام المواقع والبوابات الإلكترونية أصبح جزءاً أساسياً من العملية التعليمية المتطورة والناجحة، ولمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي خاصة فيما يتعلق بتمكين الإدارة المدرسية، والمعلمين من التواصل بشكل مهني مع الطلبة وأولياء أمورهم، ولحاجة فلسطين لوجود بوابة إلكترونيه متطورة وحديثة للتواصل ما بين المدرسة والطلبة وأولياء الأمور، قامت وزارة التربية والتعليم العالي وبالتشاور مع جميع الجهات ذات العلاقة بتطبيق فكرة وجود بوابة إلكترونيه موحدة تجمع جميع المدارس الحكومية بإشراف وإرشاد تام من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.

البوابة الإلكترونية المدرسية:

ماهية وأهداف البوابات الإلكترونية التعليمية:

يمكن تعريف البوابة الإلكترونية التعليمية على أنها: موقع ويب تعليمي هدفه مساعدة عناصر العملية التعليمية، من أجل الحصول على مصادر تعليمية يهدفون لها، كما وتعرض وفقا لمحتوياتها التعليمية ومدى الملائمة للمستخدمين باختلاف فئاتهم العمرية، حتى يتسنى لهم الحصول على المعلومات المطلوبة في أقصر وقت وأقل جهد ممكن كما تساعدهم في تسهيل ومتابعة الأعمال الإدارية من خلال الأرشفة الإلكترونية لجميع الوثائق والسجلات حتى يتم الحصول عليها من خلال البحث الإلكتروني(الجابري، 2010).

ويبرز دور البوابة الإلكترونية وضرورة وجودها في ظل التطور الهائل الذي طرأ على التكنولوجيا ووسائل الاتصالات، وشبكة الإنترنت، ونموها المستمر والمتزايد وضخامة المعلومات التي يتم توفيرها. وبما أن معظم الدول أصبحت تعتمد على الإنترنت في التعليم، ودمج أدوات الاتصالات الحديثة في العملية التعليمية الأمر الذي يستدعي وجود بناء تنظيمي لهيكلة هذه المعلومات وفرزها وترتيبها وفق أسس علمية وطريقة منهجية مقننة، من خلال الاستعانة بمجموعة من الأدوات والتقنيات التي من شأنها تنظيم المعلومات والمحتوى الرقمي وإدارته (وزارة التربية والتعليم العمانية، 2009).

وإن من دور البوابة الإلكترونية الرئيسي هو تجميع وتنظيم المحتوى الرقمي وتكوين نظام إداري له، وفرز وترتيب الخدمات والنشاطات والواجبات التي تعمل المدارس على تحقيها، وتلبية الاحتياجات لجميع المستفيدين مما يعمل على تقليل الوقت والجهد المستغرق في الوصول إلى المعلومات(محمود، 2007).

ولعل من أهم أهداف البوابات الإلكترونية التعليمية ما يلي:

اللحاق بركب التطور في مجال الخدمات الإلكترونية في كافة المجالات وخاصة في مجال التعليم وتوفير السجلات والبيانات والتقارير التربوية بشكل دقيق لكل من المعلمين والمدراء ومديريات التربية، وتشجيع المعلمين لتطوير المقررات الدراسية من خلال إدراج المصادر والوسائط التعليمية ودمجها بما يتوافق مع المقررات الدراسية (صادق، 2010).

كما وتهدف البوابة الإلكترونية إلى إتاحة فرصة الاتصال للمعلم والطالب وولي الأمر والتفاعل خارج نطاق المدرسة، وتمكن المعلمين من تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم، وحصول الطلبة على معلومات بأشكال متعددة لا تتوافر بطرق التعليم التقليدية، كما وتعمل على سهولة تخزين المعلومات والحصول عليها مما يعمل على سرعة اتخاذ القرارات(وزارة التربية والتعليم العمانية، 2009).

من أبرز الخدمات التي توفرها البوابة الإلكترونية كما يصنفها الجابري(2010):

إدخال غياب الطلبة والاستعلام عن الحضور اليومي، وإدخال درجات الطلبة، والإشراف على اختبار أعضاء الأنشطة المدرسية، والاطلاع على الجدول المدرسي وجدول الامتحانات، وتقرير أداء الطالب الدوري والاطلاع على الملف الإلكتروني لكل من الطالب والمعلم، والاطلاع على إحصائيات المدرسة، وحجز الحصص لمركز مصادر التعليم، واستعارة المراجع والوسائل التعليمية، من خلال نظام تدريس المقررات الإلكترونية التفاعلية، كما وتوفر التفاعل المستمر في المنهاج (الاختبارات القصيرة، والواجبات المنزلية) مع الطلبة، والإشراف على الصفوف الافتراضية، والتعلم الإلكتروني.

كما ويمكن الإفادة من خدمات واجهة البوابة التعليمية التي من أهمها:

الأخبار، والمستجدات، والإعلانات، ومعلومات تربوية، ومواقع تربوية هامة، والمشاركة في التصويت وخدمة التفاعل الصوتي، ومحرك البحث، والاشتراك في النشرات الإخبارية. وخدمات الرسائل القصيرة المتمثلة في المعلومات والرسائل الإعلامية والتربوية وتعد هذه الخدمة من أفضل الخدمات في التواصل مع أولياء الأمور. كما وتوفر العديد من الخدمات الأخرى مثل خدمة الأجندة الشخصية، والدردشة، والمدير الشخصي، والبريد الإلكتروني، والمشاركة في المنتديات.

وبهذا نجد أن الخدمات أصبحت لا تنحصر داخل أسوار المدرسة غير متقيدة بنطاق المباني المدرسية فالبوابة الإلكترونية المدرسية وفرت على جميع عناصر العملية التعليمية الوقت والجهد وجعلت ارتباطهم بالمدرسة مباشر عبر شبكة الإنترنت، إذا أُصبح بإمكانهم الاستفادة من الخدمات الإدارية العديدة دون اللجوء إلى ممارسة الإجراءات التقليدية (الجابري، 2010).

ورغم قلة الدراسات التي تناولت الموضوع إلا أن الباحثون استطاعوا الحصول على بعض الدراسات المشابهة لبعض متغيرات الدراسة ومنها: **دراسة خوجة (2016) والتي** هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات الإلكترونية الإدارية للمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي بمدخله المسحي في الدراسة، وكان مجتمع الدراسة جميع معلمات المدراس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض البالغ عددهن (7831) معلمة، وكانت عينة الدراسة (366) معلمة، وكانت الاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وكانت نتائج الدراسة متمثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح من 5سنوات خبرتها

سنوات فأقل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد دورات الحاسب الآلي.

أما **دراسة الجهوري (2015)** فقد هدفت إلى التعرف على الصورة الذهنية لدى المجتمع العماني تجاه بوابة سلطنة عمان التعليمية، والوقوف على مصادر تكوين هذه الصورة والمؤثرات التي تشكلها، وتم استخدام المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، وكان مجتمع الدراسة جميع المواطنين من محافظات مسقط وشمال الباطنة والداخلية في سلطنة عمان، وكانت عينة الدراسة مكوّنة من (150) مواطن من محافظات مسقط وشمال الباطنة والداخلية في سلطنة عمان، وكانت الاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف سماح البوابة التعليمية بالحصول على ملاحظات وتعليقات المعلمين على أداء الطلبة، وكذلك بالاطلاع على جداول الامتحانات، وعدم توافر قاعدة بيانات تخدم أولياء الأمور للاطلاع الدائم والمستمر على أبنائهم الطلبة.

وهدفت دراسة **السوالمة والقطيش(2015)** إلى التعرف على درجة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وعلاقته بمتغيرات الجنس والخبرة والمبحث الذي يشرف عليه، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (45) مشرفاً ومشرفه، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من (32) فقرة، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها. وكانت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المشرفين للإنترنت بدرجة قليلة، وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المشرفين للإنترنت تعزى للجنس وكانت لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المشرفين للإنترنت تعزى لمتغيرات الخبرة والمبحث.

أما دراسة **(Pynoo, 2014)**، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لاستخدام البوابة الإلكترونية التعليمية والأسباب التي تشجعهم على استخدامها، كما وهدفت إلى دعم التواصل والتعاون بين المعلمين لاستخدام البوابة الإلكترونية بغض النظر عن المؤسسات التعليمية التي يعملون بها، أو مكان سكنهم، واعتمدت الدراسة على ثلاثة عوامل (الدخول للبوابة الإلكترونية التعليمية، البحث في المواد التعليمية الموجودة في البوابة الإلكترونية التعليمية، والتحميل من البوابة الإلكترونية التعليمية)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة مكوّن من (1139) معلم ومعلمة يستخدمون البوابة الإلكترونية التعليمية وعينة الدراسة (864) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة، وكانت الاستبانة أداةً للدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة أنه كلما كانت مواقف المعلمين إيجابية نحو البوابة الإلكترونية التعليمية يزيد تفاعلهم مع البوابة الإلكترونية التعليمية ويزيد استخدامهم لها، كما وتبين أيضاً من خلال هذه الدراسة أن فئة قليلة من المعلمين الذين يتشاركون بالمواد التعليمية على موقع البوابة الإلكترونية التعليمية.

وهدفت **دراسة بلخي (2014)** إلى التعرف على درجة إسهام برنامج نور في تحسين الأداء الإداري في المدارس الثانوية لمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي منهجاً للدراسة، وكان مجتمع الدراسة مكوّن من جميع مدراء المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهم (90)، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أن برنامج نور يسهم بدرجة عالية في تحسين الأداء الإداري في المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة في المجالات الأربعة التالية: إدارة شؤون الطلاب، وإدارة شؤون المعلمين، وإدارة موارد المدرسة، والإرشاد الطلابي، وأن أكثر العبارات أهمية في مجال إسهام برنامج نور في مجال إدارة شؤون المعلمين كان سهولة إدخال المعلمين لنتائج الاختبارات، بينما

كانت أقل العبارات إسهاماً هي رصد عمليات النمو المهني للمعلمين، ومن النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إسهام برنامج نور في تحسين الأداء الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي والدورات التدريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال إدارة شؤون الطلبة تعزى لمتغير الخبرة.

وهدفت **دراسة حماد (2013)** إلى التعرف على واقع ومدى نجاح الخدمات الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة، كأحد تطبيقات الحكومة الإلكترونية الفلسطينية وتقييمها من خلال بحث درجة توافر معايير نجاح النظم الإدارية (جودة المعلومات، وجودة الخدمة، وجودة النظام)، ومدى رضا المستخدمين عنها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وكان مجتمع الدراسة جميع العاملين بوزارة التربية والتعليم في جميع محافظات قطاع غزة، وكانت عينة الدراسة (400) فرداً من العاملين بوزارة التربية والتعليم في جميع محافظات قطاع غزة، وكانت الاستبانة أداةً للدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود إدراك لدى مجتمع الدراسة لأهمية الخدمات الإلكترونية، وأثرها الإيجابي على إنجاز الأعمال في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة، وتوافر متطلبات نجاح نظم المعلومات الإدارية من حيث جودة المعلومات، وجودة الخدمة، وجودة النظام، وأن الفائدة المدركة من استخدام النظام كانت بدرجة مرتفعة، وزيادة الرضا والقناعة لدى الأفراد بتناسب ترضي مع زيادة الاستخدام للخدمات الإلكترونية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المبحوثين حول مدى نجاح الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم بقطاع غزة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، أو المستوى التعليمي.

كما هدفت دراسة **بدح والخزاعي (2012)** إلى معرفة درجة إمكانية تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية الخاصة من وجهة نظر مديريها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد الباحثان استبانة تضم سبع مجالات وتم استخدامها كأداة للدراسة، توافقاً مع المنهاج المستخدم في هذه الدراسة وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المدراء في المدارس الأردنية الخاصة البالغ عددهم (1120) مدير ومديرة، وكانت نتائج الدراسة إمكانية تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية الخاصة وذلك بدرجة متوسطة، كما أن الباحثين أوصيا بتوفير البنية التحتية التقنية والمعلوماتية في المدارس الخاصة للتحول إلى بيئة تعليمية إلكترونية داخل وخارج الغرف الصفية، وتأهيل وتدريب الإداريين، والمعلمين والطلبة على مهارات استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني.

وأيضاً دراسة **(Aini, Bahri, 2012)** والتي هدفتإلى تقييم أداء البوابة الإلكترونية التابعة لمؤسسة صندوق تمويل التعليم العالي في ماليزيا، من وجهة نظر الطلبة في ثلاثة عوامل (جودة النظام، وجودة الخدمة وجودة المعلومات)، كما وهدفت الدراسة لقياس الفائدة المدركة عن البوابة، والتي بيّنها نموذج قبول التقنية، وكان المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، وكان مجتمع الدراسة مكوّن من جميع طلبة جامعتين إحداهما خاصة والأخرى عامة في وادي لكانج بكوالالمبور في ماليزيا، وكانت عينة الدراسة مكوّنة من (258) طالب، وكانت الاستبانة أداة للدراسة ومن أهم نتائج الدراسة: وجود أثر للمتغيرات المستقلة (جودة النظام، وجودة الخدمة، وجودة المعلومات والفائدة المدركة) على رضا المستخدمين، وشعور الطلبة بالرضا عن أداء البوابة عموماً، حيث جاء الرضا عن جودة المعلومات بالمرتبة الأولى، يليها الرضا عن جودة الخدمة، ثم الفائدة المتوقعة من الاستخدام، وأخيراً الرضا عن جودة النظام، ومن النتائج أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وبين الرضا لعام عن أداء البوابة.

أما دراسة **(Papansatasious&Angeli, 2008)**فقدهدفت لتقييم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وكان ذلك من خلال إجراء مسح للخصائص النفسية والعوامل التي لها تأثير

على استخدامها، وكان المنهج الوصفي هو منهج الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (587) معلم ومدير يعملون في المدارس الحكومية في قبرص، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاتجاهات نحوها لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة **جلبهار وجوفين (Gulbahar&Guvan, 2008)**إلى معرفة استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل معلمي المدارس في تركيا، والتعرف على العوامل التي تدعم هذه الاستخدامات من قبل معلمي المدارس في تركيا، والتعرف على العوامل التي تدعم استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وعي معلمي المدارس في تركيا ومستوى خبرتهم في فعالية الاستخدام، والتعرف على العقبات التي تحول دون فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (326) معلم ومعلمة، وكانت الاستبانة أداة للدراسة اشتملت على فقرات تشير إلى استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين، وفقرات تشير إلى وعي المشاركين لفعالية الاستخدام، وفقرات تشير إلى العقبات التي واجهتهم أثناء الاستخدام وكانت نتائج الدراسة أن ما يقارب (98%) من عينة الدراسة يستخدمون الحاسوب لأغراض العمل، وما يقارب من (89%) من عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت، وأن الاستخدام الأكثر كان لبرنامج مايكروسوفت أوفيس وورد، وبوربوينت، والبريد الإلكتروني، ومحركات البحث، والموسوعات الإلكترونية، ومنتديات الحوار، وكانت من أهم العقبات التي واجهتهم نقص الخبرة، ونقص المعرفة التقنية، ونقص الأجهزة والمعدات التكنولوجية، والخوف من استخدام التكنولوجيا ويعود ذلك إلى عدم التدريب الكافي أثناء الخدمة.

أما دراسة **(سرحان، 2007)** فقد هدفت إلى قياس فاعلية دورة تدريبية على التقنيات التربوية، وذلك من خلال التعرف على اتجاهات مديري المدارس المشاركين في الدراسة في استخدام التكنولوجيا مدارسهم ومدى استعدادهم لدعمها، كما وتعرفت الدراسة على فوائد استخدام التكنولوجيا بما فيها الحاسوب في المدارس، وتعرفت أيضاً على التحديات التي تحول دون تطبيق التكنولوجيا في المدارس، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير مدرسة من المشاركين في الدورة التدريبية في الدراسة، وكانت الاستبانة أداة الدراسة تم توزيعها عليهم جميعاً، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن المدراء لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في المدارس، ولديهم الاستعداد لدعمها وتطويرها في المدارس.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة مع دراسة الباحث الحالية في دراسة التحديات والصعوبات في استخدام الحاسوب في العمليات والمهام الإدارية المدرسية.
- تختلف دراسة الباحث الحالية عن بعض الدراسات السابقة بأن الدراسة الحالية تبحث في واقع تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية في مدارس محافظة جنين، في فلسطين، بينما بحثت الدراسات السابقة في تصور مقترح لتصميم البوابة الإلكترونية الأكاديمية وتطويرها.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن موضوع الدراسة الحالية هو البوابة الإلكترونية المدرسية وهو موضوع جديد على المجتمع الفلسطيني وتم العمل بموجبه حديثاً في المدارس الحكومية الفلسطينية، وأن الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى التي تناولت واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية مما يكسب الدراسة الحالية أهميتها.

1.1- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل تبني العديد من الدول مبدأ الحكومات الإلكترونية، ومبدأ الوزارات الإلكترونية، والبوابات الإلكترونية للوزارات والمؤسسات بمختلف أنواعها، فان دولة فلسطين تسعى إلى تطبيق مثل هذه الأفكار الحديثة، حيث لجأت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبالتشاور مع الجهات المختصة لتطبيق فكرة بيئة التواصل الإلكتروني المدرسي من خلال بوابة إلكترونية موحدة، تجمع جميع المدارس الحكومية، من أجل تقديم جميع الخدمات الإلكترونية الممكنة لدعم العملية التعليمية، والتواصل ما بين جميع أطرافها، باستخدام أحدث وأكثر الأساليب والأدوات تطوراً وتقدما، وسهولة. ولهذا أجرى الباحثون دراسته من أجل التعرف على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية في المدارس الفلسطينية عامة و مدارس محافظة جنين على وجه الخصوص.

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين؟
2. هل يختلف واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين باختلاف المتغيرات التالية (الجنس، العمر،الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، الوظيفة)؟

2.1- فرضية الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، والوظيفة.

3.1-أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من كونها ستتناول موضوعاً بالغ الأهمية في هذه الأيام إذ أن استخدام البوابة الإلكترونية في المدارس يساعد على تنظيم العملية التعليمية، وإمكانية متابعة أولياء الأمور لأبنائهم من واجبات، ومهام مدرسية، ومتابعة حضورهم إلى المدرسة، وانصرافهم منها، ومتابعة سلوكهم داخل المدرسة، ومعرفة مستوى تحصيلهم، كما أن استخدام البوابة الإلكترونية يعمل على تسهيل عمل الإدارات المدرسية وتنظيم عمل المعلمين.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في التعرف على واقع تجربة البوابة الإلكترونية المدرسية في مدارس محافظة جنين، والكشف عن وجود أي صعوبات ومعيقات عند تطبيق واستخدام البوابة الإلكترونية في المدارس وبالتالي الخروج بنتائج وتوصيات من شأنها أن تزيد فعالية البوابة الإلكترونية المدرسية.

4.1 -أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية في مدارس محافظة جنين.
- التعرف على أثر متغيرات أفراد العينة كل من (الجنس، العمر، الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، الوظيفة) في آلية ومجال استخدام البوابة الإلكترونية في مدارس محافظة جنين.

5.1- حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصر موضوع الدراسة على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين.
- **الحد البشري:** المدراء والمعلمين في مدارس محافظة جنين.

- **الحد المكاني:** المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين.
- **الحدالزمني:** تم إجراء الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2017- 2018).
- **الحدالإجرائي:** ويتحدد في نتائج الدراسة وبمدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في إجراء هذه الدراسة.

6.1- مصطلحات الدراسة:

- **الإنترنت:** شبكة اتصالات عالمية يمكن من خلالها تبادل المعلومات والرسائل تبعا لوحدات متفق عليها وهي جعلت العالم أشبه بقرية صغيرة حيث يمكن لأي شخص التواصل من أي مكان مع الآخرين(إبراهيم، 2011، 22).

- **المدرسة الإلكترونية:**المدرسة التي تلجأ إلى استخدام الحاسوب والاعتماد على الإنترنت بكافة تقنياته في عملية التعليم والتعلم بحيث تتمكن المدرسة من تقديم الخدمات التعليمية في أي وقت ومن أي مكان(الملاح،2010، 4).

- **البوابة الإلكترونية المدرسية:** موقع إلكتروني على الإنترنت، الهدف منه توفير مصدر معلومات موحد لجميع المدارس الفلسطينية، وتوفير وسيلة فاعلة لتواصل الوزارة والمدارس مع المجتمع الفلسطيني، وإتاحة التواصل بين عناصر العملية التعليمية (الطلبة، والمعلمين، والمدراء، وأولياء الأمور) الأمر الذي يخلق تشارك ملموس بين الوزارة والمجتمع الفلسطيني بكافة أطيافه لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2015، 23).

2 - الطريقة والأدوات:

2. 1- منهج الدراسة: من أجل التعرف على واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة، لأن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المناسب لدراسة الواقع أو الظاهرة من جوانبها جميعاً، كما توجد في الواقع.

2.2- أداة الدراسة: استخدم الباحثون الاستبانة كأداة لجمع المعلومات في دراستهم وقاموا بتصميمها وتطويرها وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية وهي معلومات ديموغرافية عامة وهي: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي والخبرة في التعليم، والدورات التدريبية في مجال الحاسوب.

الجزء الثاني: تكون من (37) فقرة، موزعة على (5) مجالات فيما يتعلق بواقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين، وهذه المجالات هي المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، استخدام البوابة الإلكترونية، استخدام البوابة الإلكترونية، تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية.

تمت الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي يبدأ بدرجة موافق بشدة وتعطى (5) درجات، ثم موافق وتعطى (4) درجات، ثم محايد وتعطى (3) درجات، ثم معارض وتعطى درجتين، وتنتهي بمعارض بشدة وتعطى درجة واحدة فقط.

كما تم تحويل المتوسطات الحسابية إلى نسب مئوية حيث اعتمد الباحثون في هذه الدراسة تفسير النتائج على هذا الأساس وفق المعيار التالي:(80 % فأعلى) كبيرة جداً. (70 – 79.9 %) كبيرة. (60 – 69.9 %) متوسطة. (50 – 59.9 %) قليلة. (أقل من 50 %) قليلة جداً.

الجزء الثالث: واشتمل على سؤالين مفتوحين لأفراد عينة الدراسة من أجل التعرف على رأيهم بأهم المشكلات التي تحد من تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية، والإجراءات المقترحة لتحسين استخدام البوابة الإلكترونية المدرسية وهي:

- **برأيك ما أهم المشكلات التي تحد من تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية؟**
- **برأيك ما هي الإجراءات المقترحة لتحسين استخدام البوابة الإلكترونية؟**

2. 3- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المدراء والمعلمين في مدارس محافظة جنين والبالغ عددهم (240) مدير ومديرة و(4200) معلم ومعلمة ورؤساء أقسام التقنيات في مديريات محافظة جنين.

2. 4- عينة الدراسة: أستخدم الباحثون أسلوب العينة العشوائية المنتظمة حيث قاموا بتوزيع (148) استبانة على المدراء في مدارس محافظة جنين و(352) استبانة على المعلمين في مدارس محافظة جنين بشكل عشوائي، ليصبح مجموع الاستبانات التي تم توزيعها (500)، وتم استرجاع (448) استبانة منها مما يعني أن نسبة الاسترجاع بلغت (90%). والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	202	% 45
	أنثى	246	% 55
العمر	من 20 – 30	54	% 12
	من 31 – 40	171	% 38.2
	أكثر من 40	223	% 49.8
المؤهل العلمي	دبلوم	59	% 13.2
	بكالوريوس	330	% 73.6
	دبلوم عالي فأعلى	59	% 13.2
الخبرة في التعليم	أقل من 3 أعوام	28	% 6.3
	من 3 – 6 أعوام	63	% 14
	أكثر من 6 أعوام	357	% 79.7
الدوراتالتدريبية فيمجال الحاسوب	صفر دورة	72	% 16.1
	من 1 – 3 دورات	246	% 54.9
	أكثر من 3 دورات	130	% 29
الوظيفة	مدير/ة	132	%29.5
	معلم/ة	316	%70.5

5.2- إجراءات الدراسة: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة وتحديد عنوان الدراسة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين

تم تصميم الاستبانة وتحكيمها ومن ثم توزيعها بعد اخذ الموافقات من الجهات الرسمية وبعدها تم تحليلها والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

6.2- الخصائص السيكومترية للأداة:

- **صدق أداة الدراسة:** تم عرض الاستبانة على المحكمين وبلغ عددهم (7) محكمين، والأخذ بآرائهم وتم إجراء التعديل المطلوب على الاستبانة من تدقيق إملائي ونحوي واستبدال الفقرات من مجال لآخر، وكان ذلك من خلال تدقيق المحكمين المختصين في الإدارة التربوية للاستبانة وإبداء رأيهم بالفقرات من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، ورأى المحكمون بعد التشاور فيما بينهم ضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات، وكذلك تم تدقيق الاستبانة لغوياً وتعديل بعض الكلمات فيها، وتم نقل بعض الفقرات من مجال لآخر. وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة.

- **ثبات الدراسة:** قام الباحثون باستخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة الفا كرونباخ(CronbachAlpha) والجدول (3) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول(2) معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	7	0.84
2	القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	7	0.86
3	استخدام البوابة الإلكترونية	10	0.85
4	فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	8	0.88
5	تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	5	0.73
	الثبات الكلي	**37**	**0.90**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.73- 0.88) وبلغت قيمة الثبات الكلي (0.90) وهو معامل ثبات عالي ويفي بأغراض الدراسة.

7.2- المعالجات الإحصائية: تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الاستبانة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent T – test)لفحص متغير الجنس والوظيفة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، والدورات التدريبية في مجال الحاسوب.
- معادلة ألفا كرونباخ (Alfa Cronbach) وذلك لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

3- النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول للدراسة وهو: ما واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E-School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين؟

من أجل تحليل أسئلة الاستبانة قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات ومجالات الدراسة ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق النسبة المئوية، وقد اعتمد الباحثون المستويات الآتية للموافقة:

(80 % فأعلى) كبيرة جداً. (70 – 79.9 %) كبيرة. (60 – 69.9 %) متوسطة. (50 – 59.9 %) قليلة. (أقل من 50 %) قليلة جداً.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية (E–School) في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين والدرجة الكلية.

الترتيب	الرقم بالاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	**2**	القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	3.74	0.93	74.7	كبيرة
2	**3**	استخدام البوابة الإلكترونية	3.50	0.95	70.1	كبيرة
3	**4**	فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	3.41	0.89	68.1	متوسطة
4	**1**	المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	3.38	0.95	67.7	متوسطة
5	**5**	تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	3.23	1.08	64.6	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.45**	**0.96**	**%69**	**متوسطة**

يتضح من خلال البيانات في الجدول (3) أن درجة واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E–School) في المدارس الحكومية في محافظة جنين لمجالات الدراسة كانت تتراوح بين الكبيرة والمتوسطة وتراوحت النسب المئوية عليها ما بين (74.7) و (64.6).

وتشير هذه النتيجة إلى أن واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية(E–School) في المدارس الحكومية في محافظة جنين كانت متوسطة، وذلك بدلالة النسبة المئوية التي بلغتها الدرجة الكلية(69%). وتوافقت هذه النتيجة مع كل من دراسة بدح والخزاعي (2012) التي كانت نتيجتها إمكانية تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية الخاصة وذلك بدرجة متوسطة، ودراسة السوالمة والقطيش (2015) التي كانت فيها درجة استخدام المشرفين للإنترنت قليلة.

ثانياً: الإجابة على الأسئلة المفتوحة في الاستبانة:

قام الباحثون بتفريغ إجابات السؤالين المفتوحين لعينة الدراسة من أجل التعرف على رأيهم بأهم المشكلات التي تحد من تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية، والإجراءات المقترحة لتحسين استخدام البوابة الإلكترونية المدرسية وهي:

برأيك ما أهم المشكلات التي تحد من تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية؟

برأيك ما هي الإجراءات المقترحة لتحسين استخدام البوابة الإلكترونية؟

حيث تم الإجابة على أسئلة الاستبانة من قبل (268) فرد من أفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا على أسئلة الاستبانة المفتوحة (188) معلم ومعلمة، وبلغ عدد المدراء (80) مدير ومديرة، وذكر أفراد العينة العديد من المشكلات التي تواجههم أثناء استخدامهم للبوابة الإلكترونية المدرسية، كما وتم إبداء رأيهم بأهم المقترحات التي من دورها تحسين وتطوير البوابة الإلكترونية المدرسية، كما وتم ترتيب الإجابات حسب الأكثر تكراراً من قبل المدراء والمعلمين والجداول (10) و(11) توضح ذلك:

جدول (4) إجابات السؤال الأول من أسئلة الاستبانة المفتوحة " برأيك ما أهم المشكلات التي تحد من تطبيق البوابة الإلكترونية المدرسية ؟ " مرتبة حسب الأكثر تكراراً.

الرقم	أهم المشكلات	التكرار
1	مشكلات متعلقة بالإنترنت (ضعف السرعة وعدم التوفر أحياناً).	101
2	عدم توفر المعرفة التكنولوجية الكافية عند المعلمين والمدراء.	69
3	نقص بالأجهزة والمعدات اللازمة لتطبيق البوابة الإلكترونية.	65
4	عدم توفر الوقت الكافي للمدراء والمعلمين للقيام بمهام البوابة الإلكترونية.	49
5	المعلمون والمدراء غير مؤهلين لاستخدام البوابة الإلكترونية.	31
6	صعوبة تطبيق البوابة الإلكترونية في المدارس نظراً لوجود أخطاء برمجية.	31
7	عدم معرفة أولياء الأمور بمشروع البوابة الإلكترونية وعدم قدرتهم على التعامل معها.	29
8	ضغط الأعمال الكتابية وضرورة الالتزام بالوثائق الورقية.	24
9	عدم الرغبة في التغيير من قبل المعلمين.	13
10	عدم التدريب المسبق لاستخدام البوابة الإلكترونية.	5
11	عدم وجود فريق دعم وإسناد من أجل حل المشكلات والرد على الاستفسارات.	3
12	انقطاع التيار الكهربائي.	3
13	عدم تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية نهائيا في بعض المدارس.	2
14	عدم متابعة المشروع وعدم تحديث البوابة الإلكترونية.	2

يتضح من الجدول (4) أن العبارات التالية حصلت على أعلى التكرارات وهي التي تتحدث عن مشكلات تتعلق بالإنترنت وضعف السرعة وعدم التوفر أحياناً، وعدم توفر المعرفة التكنولوجية الكافية عند المعلمين والمدراء، ونقص الأجهزة والمعدات اللازمة لتطبيق البوابة الإلكترونية ويعزو الباحثون سبب ذلك إلى سرعة الانترنت في فلسطين أقل مما تحتاجه مثل هذا المشروع، ووجود العديد من المدراء والمعلمين ممن لا يجيدون التعامل مع الأجهزة الإلكترونية بالشكل المطلوب، أما أقل الفقرات تكرارا وهي التي تتحدث عن عدم تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية نهائياً في بعض المدارس، وعدم متابعة المشروع وعدم تحديث البيانات، ويعزو الباحثون سبب ذلك أن معظم المدارس في فلسطين تمتلك بوابة إلكترونية وتتابع وتحدث بشكل جيد من قبل القائمين على المشروع.

جدول (5) إجابات السؤال الثاني من أسئلة الاستبانة المفتوحة "برأيك ما هي الإجراءات المقترحة لتحسين استخدام البوابة الإلكترونية ؟" مرتبة حسب الأكثر تكراراً

الرقم	أهم المقترحات	التكرار
1	إعداد دورات وبرامج تدريبية للمعلمين لاستخدام البوابة الإلكترونية.	120
2	توفير الإنترنت بسرعة عالية.	71
3	توفير الأجهزة والمعدات اللازمة لتطبيق البوابة الإلكترونية بشكل كامل.	59
4	تشكيل فريق دعم وإسناد من أجل حل مشكلات البوابة الإلكترونية والرد على الاستفسارات.	27
5	تفريغ وقت كافي للمدير والمعلم أثناء الدوام من أجل القيام بمهام البوابة الإلكترونية.	27
6	توعية أولياءالأمور والمجتمع المحلي بأهمية تطبيق البوابة الإلكترونية.	24
7	توعية المدراء المعلمين والطلبة بأهمية تطبيق البوابة الإلكترونية.	20
8	إلغاءالأعمال الكتابية والاستغناء عن الوثائق الورقية.	10
9	متابعة المشروع وتحديثه باستمرار من قبل المختصين.	8
10	تعيين موظف لإدخال البيانات في المدرسة.	5
11	تشجيع المعلمين والطلبة وحثهم على استخدام البوابة الإلكترونية والتعامل معها.	4
12	توفير البنية التحتية بشكل كامل لتطبيق البوابة الإلكترونية.	4
13	إصدار قرارات إداريةإجبارية من قبل الوزارة لاستخدام البوابة الإلكترونية بشكل رسمي.	3

يتضح من الجدول (5) أن أكثر المقترحات تكراراً هي التي تتحدث عن إعداد برامج تدريبية للمعلمين، لاستخدام البوابة الإلكترونية وتوفير الانترنت بسرعة عالية، وتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة لتطبيق البوابة الإلكترونية بشكل كامل، ويعزو الباحثون سبب ذلك إلى الحاجة الماسة للكثير من المعلمين للتدريب على البوابة الإلكترونية، وكذلك للحاجة الماسة لهذا البرنامج لتوفير سرعة نت مناسبة ومعدات وأجهزة من خلال توفير موازنة خاصة لذلك.

ثالثاً: اختبار فرضيات الدراسة: للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، العمر المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، الوظيفة.

اختبار الفرضية الأولى: متغير الجنس:

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (6) نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس

مجالات الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	ذكر	202	3.48	0.67	2.75	0.31
	أنثى	246	3.30	0.68		
القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	ذكر	202	3.81	0.67	2.1	0.30
	أنثى	246	3.68	0.71		
استخدام البوابة الإلكترونية	ذكر	202	3.56	0.60	1.84	0.66
	أنثى	246	3.45	0.62		
فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	ذكر	202	3.43	0.65	0.79	0.91
	أنثى	246	3.38	0.66		
تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	ذكر	202	3.15	0.76	1.88-	0.80
	أنثى	246	3.29	0.74		
الدرجة الكلية	ذكر	202	3.48	0.41	1.74	0.98
	أنثى	246	3.42	0.40		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لواقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس تساوي (0.98) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05) لذلك فإننا لا نرفض الفرضية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس".

وبالنسبة لمجالات الدراسة الخمسة، نلاحظ من النتائج في الجدول أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في المجال الأول وهو المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، والمجال الثاني وهو القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، والمجال الثالث وهو استخدام البوابة الإلكترونية، والمجال الرابع وهو فعالية استخدام البوابة الإلكترونية، والمجال الخامس وهو تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية، حيث بلغت قيمة الدلالة لمجالات الدراسة الخمسة مرتبة على التوالي (0.31، 0.30، 0.66، 0.91، 0.80، 0.98) وهذه القيم جميعها أكبر من قيمة الدلالة المحددة في الفرضية وهي (0.05) لذا فإننا لا نرفض الفرضية ويمكننا القول بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس" لجميع مجالات الدراسة. وهذا يتعارض مع نتائج دراسة السوالمة والقطيش(2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المشرفين للإنترنت تعزى للجنس وكانت لصالح الذكور.

اختبار الفرضية الثانية: متغير العمر.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (7) نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر.

مجالات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	1.53	2	0.76	1.66	0.19
	المربعات الداخلية	205.27	445	0.46		
	المجموع الكلي	206.81	447			
القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	10.38	2	5.19	11.34	*0.00
	المربعات الداخلية	203.66	445	0.45		
	المجموع الكلي	214.05	447			
استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.49	2	0.24	0.64	0.52
	المربعات الداخلية	169.70	445	0.38		
	المجموع الكلي	170.20	447			
فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	2.54	2	1.27	2.90	0.05
	المربعات الداخلية	194.99	445	0.43		
	المجموع الكلي	197.53	447			
تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	3.46	2	1.73	3.07	*0.04
	المربعات الداخلية	250.95	445	0.65		
	المجموع الكلي	254.51	447			
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.02	2	0.01	0.08	0.92
	المربعات الداخلية	74.82	445	0.16		
	المجموع الكلي	74.85	447			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في كل من مجالات الدراسة: المجال الأول المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، والمجال الثالث استخدام البوابة الإلكترونية، والمجال الرابع فعالية استخدام البوابة الإلكترونية والدرجة الكلية للمجالات، بينما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في المجال الثاني وهو القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، والمجال الخامس وهو تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية والجداول (8) و(9)تبين نتائج اختبار "LSD" للمقارنة البعدية.

جدول (8) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير العمر، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية.

العمر	من 20 -30	من 31-40	أكثر من40
من 20 - 30		0.201	*0.43
من 31-40			*0.23
أكثرمن40			

يتضح من الجدول (8) ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة العمرية (من 20-30) والفئة العمرية (أكثر من 40)، ولصالح الفئة العمرية (من 20-30).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة العمرية (من 31-40) والفئة العمرية (أكثر من 40)، ولصالح الفئة العمرية (من 31-40).

جدول (9) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير العمر، فيمجال تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية.

العمر	من 20 - 30	من 31-40	أكثر من 40
من 20 - 30		*0.23-	0.07
من 31 - 40			*0.16-
أكثر من 40			

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في مجال تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة العمرية (من 20-30) والفئة العمرية (من 31-40)، ولصالح الفئة العمرية (من 31-40).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير العمر، في مجال تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة العمرية (من 31-40) والفئة العمرية (أكثر من 40)، ولصالح الفئة العمرية (أكثر من 40).

ويعزو الباحثون السبب في ذلك أن المعلمين ذوي الأعمار المتوسطة أكثر معرفة بالتكنولوجيا وأكثر قدرة بالتعامل مع برامج الحاسوب المختلفة والإنترنت وأن المعلمين كبار السن يميلون إلى التعامل بالطرق العادية في مسيرتهم المهنية، ويعزفون عن استخدام الحاسوب في عملية التعليم بسبب عدم قدرتهم التكنولوجية الكافية.

اختبار الفرضية الثالثة: متغير الخبرة في التعليم

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (10) نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

مجالات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.14	2	0.07	0.15	0.86
	المربعات الداخلية	206.67	445	0.46		
	المجموع الكلي	206.81	447			
القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	2.17	2	1.08	2.28	0.10
	المربعات الداخلية	211.87	445	0.47		
	المجموع الكلي	214.05	447			
استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.64	2	0.32	0.84	0.43
	المربعات الداخلية	169.56	445	0.38		
	المجموع الكلي	170.20	447			
فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	3.03	2	1.51	3.47	*0.03
	المربعات الداخلية	194.50	445	0.43		
	المجموع الكلي	197.53	447			
تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.30	2	0.15	0.26	0.76
	المربعات الداخلية	254.11	445	0.57		
	المجموع الكلي	254.41	447			
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	0.16	2	0.08	0.48	0.61
	المربعات الداخلية	74.69	445	0.16		
	المجموع الكلي	74.85	447			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، في كل من مجالات الدراسة: المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، استخدام البوابة الإلكترونية، تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية والدرجة الكلية للمجالات، بينما يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية، والجدول (11) يبين نتائج اختبار "LSD" للمقارنة البعدية.

جدول (11) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الخبرة في التعليم، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية.

الخبرة في التعليم	أقل من 3 أعوام	من 3 – 6 أعوام	أكثر من 6 أعوام
أقل من 3 أعوام		-0.43	-0.23
من 3 – 6 أعوام			-0.18*
أكثر من 6 أعوام			

يتضح من الجدول (11) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية بين من لديهم الخبرة في التعليم (من 3–6 أعوام) من لديهم الخبرة في التعليم (أكثر من 6 أعوام)، لصالح من لديهم الخبرة في التعليم (أكثر من 6 أعوام). ويعزو الباحثون السبب في ذلك أن المعلمين حديثي التعيين لم يتم تدريبهم بالشكل الكافي لاستخدام البوابة الإلكترونية ولم يتعاملوا معها لفترة زمنية طويلة حتى يتمكنوا من التعامل معها بفاعلية، كما أن المعلمين الذين أمضوا سنوات عديدة في الوظيفة فهم أكثر حظاً في الحصول على دورات وبرامج تدريبية وما لديهم من خبرات في الممارسة العملية في استخدام الإنترنت في عملية التعليم ومعرفتهم الأثر الإيجابي على الطلبة عند استخدام البرامج التعليمية الإلكترونية، ومدى فهم الطلبة للمادة التعليمية عند إدخال الصور والصوت والفيديو فيها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة السوالمة والقطيش (2015) التي أشارت نتائجها إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المشرفين للإنترنت تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

اختبار الفرضية الرابعة: مغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفرق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب.

مجالات الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.70	2	0.35	0.75	0.47
	المربعات الداخلية	206.11	445	0.46		
	المجموع الكلي	206.81	447			
القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	16.35	2	8.17	18.41	*0.00
	المربعات الداخلية	197.69	445	0.44		
	المجموع الكلي	214.05	447			
استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	2.55	2	1.27	3.39	*0.03
	المربعات الداخلية	167.65	445	0.37		
	المجموع الكلي	170.20	447			
فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	2.86	2	1.43	3.28	*0.03
	المربعات الداخلية	194.67	445	0.43		
	المجموع الكلي	197.53	447			
تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	المربعات بين الفئات	0.64	2	0.32	0.57	0.56
	المربعات الداخلية	253.76	445	0.57		
	المجموع الكلي	254.71	447			
الدرجة الكلية	المربعات بين الفئات	2.46	2	1.18	7.26	*0.00
	المربعات الداخلية	72.49	445	0.16		
	المجموع الكلي	74.85	447			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في كل من مجالات الدراسة: المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية، بينما يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، استخدام البوابة الإلكترونية، فعالية استخدام البوابة الإلكترونية،والدرجة الكلية للمجالات، والجداول (13)، و(14) و(15)، و(16) تبين نتائج اختبار "LSD" للمقارنة البعدية.

جدول (13) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية

الدورات التدريبية	صفر دورة	من 1–3 دورات	أكثر من 3 دورات
صفر دورة		0.06-	*0.36-
من 1–3 دورات			*0.43-
أكثر من 3 دورات			

يتضح من الجدول (13) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة التي لم تحصل على دورات تدريبية(صفر دورة) والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات) ولصالح الفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة التي حصلت على دورات (من 1–3 دورات)، والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات) ولصالح والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

جدول (14) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال استخدام البوابة الإلكترونية.

الدورات التدريبية	صفر دورة	من 1–3 دورات	أكثر من 3 دورات
صفر دورة		0.14-	*0.23-
من 1–3 دورات			0.08-
أكثر من 3 دورات			

يتضح من الجدول (14) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال القدرة الحاسوبية

على استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة التي لم تحصل على دورات تدريبية(صفر دورة) والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات) ولصالح والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

جدول (15) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية.

الدورات التدريبية	صفر دورة	من 1–3 دورات	أكثر من 3 دورات
صفر دورة		-0.21*	-0.22*
من 1–3 دورات			-0.01
أكثر من 3 دورات			

يتضح من الجدول (15) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة التي لم تحصل على دورات تدريبية(صفر دورة) والفئة التي حصلت على دورات تدريبية (من 1–3 دورات) ولصالح الفئة التي حصلت على دورات تدريبية (من 1–3 دورات).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في مجال فعالية استخدام البوابة الإلكترونية بين الفئة التي لم تحصل على دورات تدريبية(صفر دورة) والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات) ولصالح والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

جدول (16) نتائج اختبار"LSD" للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في الدرجة الكلية للمجالات.

الدورات التدريبية	صفر دورة	من 1–3 دورات	أكثر من 3 دورات
صفر دورة		-0.06	-0.20*
من 1–3 دورات			-0.13*
أكثر من 3 دورات			

يتضح من الجدول (16) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في الدرجة الكلية للمجالات بين الفئة التي لم تحصل على دورات تدريبية(صفر دورة) والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات) ولصالح والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب، في الدرجة الكلية للمجالات بين الفئة التي حصلت على دورات (من 1–3 دورات)، والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات)، ولصالح والفئة التي حصلت على (أكثر من 3 دورات).

ويعزو الباحثون سبب ذلك أنه من يكون قد حصل على دورات تدريبية أكثر بالتأكيد سيكون لديه القدرة على استخدام البوابة الإلكترونية بشكل أكثر فاعلية، لما يكتسبه من مهارات وقدرات حاسوبية وتكنولوجية تجعله

متمكن أكثر من غيره الذي لم يحصل على دورات تدريبية، أو حصل على عدد بسيط من الدورات، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة جلبهار وجوفين (Gulbahar&Guvan, 2008) أن من أهم العقبات الخوف من استخدام التكنولوجيا ويعود ذلك إلى عدم التدريب الكافي أثناء الخدمة.

اختبار الفرضية الخامسة: متغير الوظيفة.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (17) نتائج اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الوظيفة.

مجالات الدراسة	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة*
المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية	مدير	132	3.57	0.59	3.88	*0.00
	معلم	316	3.30	0.69		
القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية	مدير	132	3.85	0.62	2.36	*0.01
	معلم	316	3.68	0.71		
استخدام البوابة الإلكترونية	مدير	132	3.58	0.59	1.71	0.30
	معلم	316	3.47	0.62		
فعالية استخدام البوابة الإلكترونية	مدير	132	3.50	0.67	1.97	0.76
	معلم	316	3.36	0.65		
تحديات وصعوبات استخدام البوابة الإلكترونية	مدير	132	3.04	0.79	-3.45	0.18
	معلم	316	3.31	0.72		
الدرجة الكلية	مدير	132	3.51	0.36	1.97	0.09
	معلم	316	3.42	0.42		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (17) أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لواقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الوظيفة تساوي (0.09) وهذه القيمة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05) لذلك فإننا لا نرفض الفرضية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الوظيفة".

كما ونلاحظ من النتائج في الجدول أعلاه، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في المجال الأول وهو المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية، والمجال الثاني وهو القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية، حيث بلغت قيمة الدلالة لهذه المجالات مرتبة على التوالي (0.001، 0.01) وهذه القيم أقل من قيمة الدلالة المحددة في الفرضية وهي (0.05) لذا فإننا نرفض الفرضية ويمكننا القول بأنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول واقع تطبيق مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية في المدارس الحكومية في مديريات محافظة جنين تعزى لمتغير الوظيفة" في مجالات الدراسة (المجال الأول وهو المعرفة بوجود البوابة الإلكترونية وكانت

الفروق لصالح المدراء، والمجال الثاني وهو القدرة الحاسوبية على استخدام البوابة الإلكترونية وكانت الفروق أيضاً لصالح المدراء). اما المجال الثالث والرابع والخامس فقد اثبتت النتائج بعدم وجود فروق. ويرى الباحثون السبب هو أن المدراء هم من لهم الدور الكبير في تطبيق المشاريع في المدارس، وتكون مسؤوليتهم أن يقوموا بتكليف المعلمين في المدارس لتطبيق المشاريع التي تنظمها الوزارة، كما ومن مسؤولية المدراء الإشراف على سير المشاريع في المدارس، وباعتبار البوابة الإلكترونية من المشاريع الحديثة التي تم تطبيقها في المدارس لذا فإن مدير المدرسة هو المشرف الرئيسي على سير المشروع، ومدى تطبيق المعلمين له في المدارس.

4-الخلاصة:

في ضوء نتائج الدراسة المقدمة خرج الباحثون بعدة توصيات من أجل تحسين استخدام البوابة الإلكترونية المدرسية وهي:

1) أن تقوم وزارة التربية والتعليم العالي بالإعلام والتوعية بأهمية البوابة الإلكترونية وكيفية الدخول على موقعها الخاص على الإنترنت وذلك عبر الإذاعات والتلفاز، حتى يتعرف أولياء الأمور على أهمية البوابة الإلكترونية ومدى تأثيرها الإيجابي على متابعة الطلبة.
2) تنظيم دورات تدريبية دورية للمعلمين والمدراء لاستخدام البوابة الإلكترونية بفاعلية، وشرح جميع عناصرها وعدم الاقتصار على إدخال العلامات وعمل الكشوفات الإلكترونية فقط.
3) متابعة أجهزة الحاسوب في المدارس وعمل صيانة دورية لها وزيادة عددها في حال النقصان.
4) توفير خدمة الإنترنت بسرعة عالية في جميع المدارس وتوفير شبكات إنترنت لاسلكية إن أمكن ذلك.
5) تشكيل فريق دعم وإسناد من أجل الرد على الاستفسارات وحل مشكلات البوابة الإلكترونية والإعلان عن أرقام هواتفهم وتزويد المدارس بها.
6) الإيعاز لمدراء المدارس من أجل اختصار الأعمال الكتابية الورقية المتوفر بديلها الإلكتروني، والتي ليس لها أهمية بالغة في العملية الإدارية المدرسية، من أجل تخفيف العبء على المعلم عند استخدامه للوثائق الورقية والتعامل معها نفسها بشكل إلكتروني.
7) إصدار قرارات إدارية إجبارية من قبل الوزارة لاستخدام البوابة الإلكترونية بشكل رسمي وأن يكون الاستخدام شامل لجميع عناصر البوابة الإلكترونية، وإدراج علامات في تقييم المعلمين السنوي لمدى استخدامهم للبوابة الإلكترونية.
8) متابعة مشروع البوابة الإلكترونية المدرسية وتحديثه باستمرار من قبل المختصين.
9) تشجيع الباحثين للقيام بدراسات أخرى تتناول المشاريع الإلكترونية التعليمية التي يتم تطبيقها في المدارس.

- الإحالات والمراجع:

ابراهيم، عبدالله علي (2011). *التعليم الالكتروني*. م(1)، القاهرة: السحاب للنشر والتوزيع.

بدح، أحمد والخزاعي، حسين (2012). *درجة إمكانية تطبيق أنظمةالتعليم الإلكتروني في المدارس الأردنية الخاصة من وجهة نظر مديريه*، *مجلةالنجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، 26(2)،الأردن.

بلخي، علي هاشم (2014). *إسهام برنامج الإدارة الإلكترونية نور في تحسين الأداء الإداري في المدارس الثانوية لمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجابري، بدر بن ناصر (2010). *خدمات البوابة التعليمية للمعلمين. مجلة التطوير التربوي*،س9، ع58.

الجهوري، علي بن سيف (2015). الصورة الذهنية لدى المجتمع العماني عن بوابة سلطنة عمان التعليمية الإلكترونية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية*، **ع (67)**، مصر.

حماد، أحمد سميح (2013). *تقييم مدي نجاح الخدمات الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم – قطاع غزة من وجهة نظر العاملين*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارةالأعمال، كلية التجارة، جامعة العلوم الإسلامية، غزة – فلسطين.

خوجة، هيفاء بنت محمد (2016). واقع الخدمات الإلكترونية الإدارية للمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. *عالم التربية*، 17(54).

درة، عبد الباري إبراهيم، الصباغ، زهير نعيم(2008).*إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين*. عمان: داروائل للنشر والتوزيع.

السوالمة، سالم معيوف، القطيش، حسين مشوح (2015).استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية*42(1). السعودية.

صادق، علاء (2010). نماذج تطبيقية لخدمات البوابة التعليمية المقدمة للمعلمين في بعض الدول العربية. *مجلة التطوير التربوي*، 9(58).

محمود، محمد عبدالمولي (2007). الميتاداتا: هل هي فهرسة المستقبل؟.*مجلة العربية 3000 – مجلة النادي العربي للمعلومات*، ع2.

الملاح، محمد عبدالكريم (2010). *المدرسة الالكترونية ودور الانترنت في التعليم*. (المجلد الاولى). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

النجار ، فريد راغب (2008). *الحكومة الإلكترونية بين النظرية والتطبيق*. مصر :الدار الجامعية.

وهبة، نادر عطا لله (2003). *الانترنت في التعليم والتعلم*. (المجلد الاولى). رام الله: صندوق القطان الخيري.

وزارة التربية والتعليم العمانية (2009).*البوابة التعليمية الإلكترونية الكتاب التعريفي*.هيئة تقنية المعلومات: سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2012). *دليل استخدام بوابة الخدمات الإلكترونية:* دائرة التكنولوجيا والمعلومات، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية(2013).*البوابة التعليمية الفلسطينية: نحوتعليم الكرتوني تفاعلي* مبدع مشروع تعزيز التعلم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2015).*دليل مشروع بيئة التواصل الإلكترونية(E-School)*:دائرة التكنولوجيا والمعلومات، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

Ainin, S., Bahri, S., & Ahmad A. (2012)."Evaluating portal performance: A study of the National Higher Education Fund Corporation (PTPTN) portal", *Telematics and Informatics journal***,** volume (29), P 314-323.

Gulbahar, Y. &Guvan, I.(2008). "AsurveyOn ICT Usage And Perception Of Social Studies Teachers In Turkey". *Educational Technology &Society*, 11(3) P 37-41.

Serhan, D. (2007). School Principals' Attitudes Towards The Use Of Technology: United Arab Emirates Technology Workshop. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.6(2).PP 40-51

Pynoo, B. (2014). "Predicting teachers generative & receptive use of an educational

portal by intention, attitude & self-reported use" *computer in human behavior*. vol(34). P 30-50.
Papanstasious, E. &Angeli, C.(2008). "Evaluating the Use Of ICT In Education: Psychometric Properties Of The Survey The Of Factors Affecting Teachers Teaching With Technology (SFA-T3)". *EducationalTechnology& Society*, 11(1)P 69- 86.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

عوض، فارس عزام وعفونة، سائدة وعطير، ربيع(2020). واقع تطبيق مشروع البوابة الالكترونية المدرسية(E-School) في المدارس الحكومية في فلسطين(دراسة حالة في مديريات محافظة جنين). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 160-184.

الأداء الوظيفي من خلال بعدي الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي
ـمقاربة نظريةـ

Job performance through post-job satisfaction and organizational loyalty
–Theoretical approach-

سمية عيسى مزغيش*
جامعة الحدود الشمالية (المملكة العربية السعودية)، soumeya_mezghiche@yahoo.com

تاريخ الاستلام:23-03-2019 تاريخ القبول: 14-02-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تهدف الورقة البحثية الحالية للتطرق للأداء الوظيفي من خلال بعدي الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي. فلطالما شكل هذين البعدين أحد أهم البؤر في تحديد مدى أداء وجودة العاملين.

فإذا اعتبرنا أن الأداء هو المخرج السلوكي العملي أو أنه ذلك الجهد الذي يبذله العامل في المنظمة الذي يسعى من خلاله لتحقيق أهدافها.فإنّ الولاء التنظيمي والرضى الوظيفي يحدد المعالم الرئيسية والأساسية للأداء وجودته. وعلى هذا سيكون الهدف من هذه الورقة هو المقاربة النظرية بين بعدي الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي كعاملين مؤثرين على جودة الأداء وتحديد معالمه.

الكلمات المفتاحية: الأداء الوظيفي؛ الرضا الوظيفي؛ الولاء التنظيمي.

Abstract: The current research paper aims at addressing job performance through organizational loyalty and job satisfaction. These two dimensions have always been one of the most important foci in determining the performance and quality of workers.

If we consider that performance is the practical behavioral output or that effort by the worker in the organization in which he seeks to achieve the objectives of the organization. Organizational loyalty and functional satisfaction define key and fundamental milestones of performance and quality. Therefore, the aim of this paper will be the theoretical approach between post-organizational loyalty and functional satisfaction as factors affecting the quality and characterization of performance

Keywords: Functionality; Job Satisfaction; Organizational loyalty.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

لطالما كان العمل أحد أهمّ مصادر الحياة لطلب الرزق. وأحد أهم المنابع للحصول على العوائد المادية للعيش بكرامة. وبمرور الوقت يشكل الفرد مجموعة من الآراء والمشاعر إزاء هذا العمل وما يرتبط به من ظروف بيئية تنظمه وتحدده. فيُكون بذلك جملة من المعارف والمعلومات والخبرات والتصورات حول عمله؛ مما يولد المشاعر والوجدانات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة الجوانب المعرفية التي تشكلت من العمل الذي يشغله الفرد.

وتبقى هذه العناصر (المعرفية والوجدانية) غير ظاهرة إلى حين صدور السلوك أو الأداء الذي يكون دالا على هذه العناصر. لذا، فالاهتمام بالأداء الوظيفي دونما الرجوع إلى العوامل المعرفية والوجدانية للأداء يعتبر اهتماما ناقصا، ولا يمكن أن يصل بنا بأي حال من الأحوال لفهم ضعف الأداء الوظيفي أو جودته.

وبأي حال من الأحوال لايمكننا أن نشير إلى الأداء وجودته، ونجاح المنظمات والمؤسسات دونما أن نشير إلى تلك العوامل التي تحدّد كل هذا. فالرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، يعتبران من أهمالعوامل المساعدة على تحقيق هذا النجاح.

فلا يمكننا بأي شكل من الأشكال أن نركز على جانب واحد وهو الأداء الوظيفي الذي يعتبر مخرجا سلوكيا يعكس المهارات الشخصية في مجال العمل. فرغم أنّ الأداء الوظيفي يمكن قياسه واحتساب مؤشراته، إلا أنّه غير كاف للاعتماد عليه كمعيار واحد ووحيد للحكم على الموظف أو العامل.

لذا، الهدف من هذه الدراسة يكمن في توضيح مدى الترابط بين المحددات الوظيفية البيئية والشخصية في تحقيق الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي من جهة، ومن جهة أخرى مدى علاقتهما بالأداء الوظيفي.

إذ يشكل الرضا الوظيفي الجانب الشعوري والوجداني الذي يحمله الموظف نحو عمله. والذي بدوره يوفر له ما يُمكنه أن يحصل عليه من تحقيق للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وبهذا يصبح الرضا الوظيفي نتيجة للتّفاعل بين الجوانب الشخصية للموظف من جهة ، وطبيعة العمل والجوانب البيئية الوظيفية من جهة أخرى. وتتفاعل هذه الأخيرة وفق آلية معينة تضبط السلوك والأداء في بيئة العمل، مولدة مشاعر خاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة العمل وبيئته.

وتستمر المؤسسة أو المنظمة الوظيفية في البقاء طالما بقيت علاقة التبادل النفعي بين الموظف والمؤسسة التي ينتمي إليها وظيفيا.لأنّ تحقيق الرضا والقبول للمنظمة الوظيفية يرتبط ارتباطا وثيقا بالعوائد التي يتقاضاها الفرد. إذ أنّ الجهد مقابل العوائد المادية.

فكلما توازنت هذه المعادلة (الجهد مقابل العوائد) كلّما كان الرضا في الوظيفة حاضرا. وكلّما ارتفع شعور الرضا كلّما تولّد الولاء للمنّظمة.

فالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي هما محددين أساسيين يمكن من خلالهما تحسين النواتج الوظيفية والمكانة المالية للمنظمات. وعليه، وفي هذا الصدد يشير Laurenceau et al(2005) إلى أنّ الرضا الوظيفي متغير تنظيمي ينبغي أن يتم فهمه ومراقبته باستمرار من أجل رفاهية واستمرارية أي منظمة.

وفي الواقع فإنّ معظم المنظمات تفعّل بحكمة مراقبة مستويات الرضا من موظفيها(2004) Terpstra Honoree، وبالتّالي الرضا الوظيفي هو السمة الهامة التي تطمح المنظمات لتوفرها في جميع موظفيها (Oshagbemi , 2003).

فيرى Oshagbemi (2003) أنّه من المحتمل أن يزيد معدل الرضا الوظيفي لدى موظفي الهيئات والمناصب العليا مقارنة بتلك الموجودة في الرتب الدنيا أو الأقل تصنيفا. بسبب المستوى الأعلى لطبيعة الوظيفة.

كما تميل الوظائف الجامعية إلى أن تكون أكثر تعقيدا مع ظروف عمل أفضل، وأجر أوفر، وآفاق مستقبلية للترقية والإشراف، والمسؤولية القيادية التي تتمتع بها بدون غيرها من الوظائف الأخرى.

كما يؤكد Cranny (1992)؛ Robie et al(1998).؛ Aronson et al(2005)بأنّه من البديهي إذا لم يكن الموظفون ذوو المستوى الأعلى في السلم الوظيفي سعداء ويشعرون بالرضا الوظيفي، فمن المحتمل جدا أنّ عدم رضاهم سيولد أداء مماثلا للمستوى الأدنى على سلم التّرتيب. وبعبارة أخرى رتبة عالية بأداء سيء.

وتزيد ظروف البيئة الوظيفية؛ كالمشاكل الاقتصادية والمالية والمعنوية وغيرها من مؤثرات، للتّصعيد من عدم الرضا مما يؤدي إلى انخفاض الأداءAronson et al(2005).وهكذا يبدو أنّ وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي ومستوى الوظيفة وطبيعتها ينقل لنا بعض المعنى للمزايا الاقتصادية لمنظمات الأعمال؟؟؟. Aronson et al (2005).

وعلى هذا فإنّ مثلث المنظمة الوظيفية المتمثل في الرضا الوظيفي والولاء للمنظمة والأداء؛ يمثل حلقة مترابطة الأركان تقوم على أساسها أي بيئة عمل مهما كان طبيعتها.

وحتى نتعرف عن قرب لفهم هذه الثلاثية الوظيفية نطرح التساؤلات التالية:

- كيف يمكن أن نفهم الأداء الوظيفي من خلال بُعدي الرضا والولاء والوظيفي؟
- وعلى أي مستوى من هذه الأبعاد الثلاث (الأداء، الرضا والولاء) يحدث التداخل؟

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2-الرضا الوظيفي:

1-1.2 تعريف الرضا الوظيفي:

حسب حريم، (2004)،فإنّ الرضا الوظيفي، عبارة عن مشاعر العاملين تجاه وظائفهم، وتتولد هذه الأخيرة من إدراكهم لما تقدمه لهم هذه الوظائف مقابل الجهود التي يبذلونها.

وعرّفه عبد المنعم عبد الحي على أنّه" عملية ترتبط بالمشاعر النفسية للعامل تجاه عمله، ولا يمكن أن نطلق عبارة الرضا إلا على مجموعة من المشاعر الإيجابية، التي تكون لدى الفرد أثناء إشباعه لحاجاته المختلفة، المادية والمعنوية"(الكتيبي، 2005).

كما عرّفه أشرف عبد الغني بأنّه " تقبل العامل لعمله من جميع ظروفه وشروطه ونواحيه، وأنّ هذا الرضا يعكس شعور العاملين تجاه ما يقومون به من أعمال، وأنّ حالة الرضا هذه تؤدي إلى مزيد من الإنتاج والإنجاز المصحوب بالتّوتر الإيجابي، أمّا عدم الرضا فيؤدي إلى التّوتر السلبي وضعف الحافز للعمل والإنتاج" (حريم، 2004).

وأشار إليه رسلان(2009) بأنّه " موقف أو مواقف يمتلكها الشخص نحو وظيفته، وهو ناتج عن عدد من العوامل المحيطة بهذه الوظيفة مثل الراتب، الترقية، زملاء العمل ونمط الإشراف وبهذا يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي من أكثر مفاهيم علم النفس غموضا وتعقيدا ذلك لأنّه حالة انفعالية يصعب قياسها، ودراستها بموضوعية.

وتقوم الكثير من المنظمات باستخدام العديد من الاستراتيجيات من أجل تحسين مستوى أدائها. ومن أهم تلك الاستراتيجيات الاهتمام بالجودة. وبوصفها استراتيجية مهمة، تساعد المنظمة على توفير الخدمات التي تشبع الرغبات الكاملة للمستفيدين. سواء داخل المنظمة أو خارجها، وذلك عن طريق العمل على تلبية متطلباتهم واحتياجاتهم وتوقعاتهم من الخدمة التي تقدمها الجامعة(الترتوري، 2016).

ويرى البعض أنّ الرضا الوظيفي ما هو إلا مشاعر العاملين تجاه وظائفهم، فتتولد هذه المشاعر عن إدراكهم لما تقدمه لهم هذه الوظائف(حريم،2004).

ومن زاوية أخرى، يرى بدر(1983)أنّ درجة الرضاتتوقف على مقدار الحاجات التي يرغب الفرد أن يشبعها وذلك خلال عمله في وظيفة معينة، وما تحققه هذه الوظيفة من حاجات بالفعل"

وعلى هذا تجمع التناولات المختلفة للرضا الوظيفي؛ على أنّه شعور وجداني شخصي يحمله الموظف ويدركه ويحدد أدائه نحو وظيفته. لذا، على المؤسسات الوظيفية الاهتمام بهذا الجانب ولا يمكن أن نغفل عنه، إذا يشير Laurenceau et al(2005) إلى أنّ الرضا الوظيفي متغير تنظيمي ينبغي أن يتم فهمه ومراقبته باستمرار من أجل رفاهية واستمرارية أي منظمة.

وفي الواقع فإنّ معظم المنظمات تُفعّل بحكمة مراقبة مستويات الرضا من موظفيها2004(,) Terpstra Honoree, وعليه، فإنّ الرضا الوظيفي هو السّمة الهامة التي تطمح المنظمات والمؤسسات لتوفرها في جميع موظفيها(Oshagbemi, 2003). وذلك لارتباطه بكم الأداء وجودته.

ويؤكد (الشرايدة، 1998) أنّ رضا العاملين يؤدي إلى تحفيزهم لأداء أفضل. كما أنّه يحد من الصراع والغياب والدوران الوظيفي، ويزيد من الإنتاجية ويحسن من جودة المخرجات التعليمية.

كما أنّ عدم الرضا، أو ظهور المشاعر السلبية نحو العمل أو بيئة العمل، يؤدي إلى نتائج عكسية. تظهر بشكل واضح في الغياب والتّنصل من الواجبات والمهام الوظيفية. و تزيد ظروف البيئة الوظيفية كالمشاكل الاقتصادية والمالية والمعنوية وغيرها من مؤثرات، للتّصعيد من عدم الرضا فينخفض معه الأداء بشكل مباشر وواضح Aronson et al(2005)وهكذا تبدو العلاقة الإيجابية بين الرضا الوظيفي والأداء، مرتبطين بشكل واضح وجلي. وحسب (الشرايدة، 2009) فإنّ الأداء المقبول والمرضي، الذي يتوصل إليه الموظف والمبرهن على كفاءته العالية.ناتج عن مجموعة من المحفّزات، التي تقدمها بيئة العمل الخارجية و/أو البيئة النفسية الداخلية.

وتؤكد كل من (2014) jung, Shin أنّ الرضا الوظيفي يرتبط بشكل مباشر وأكيد بعوامل داخلية وأخرى خارجية. فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أنّ مستويات الرضا الوظيفي تختلف عبر أنظمة المؤسسات ارتفاعا وانخفاضا.

ولقد تباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي، نظراً لاختلاف البيئات ومحاور الاهتمام بينهم.

فلقد حدد Luthans(1992) ستة جوانب رئيسية للرضا الوظيفي مصدرها الراتب والعمل نفسه والترقيات والإشراف والزملاء وظروف العمل.

وبهذا يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي من أكثر مفاهيم علم النفس غموضا وتشعبا وتعقيدا ذلك لأنه حالة انفعالية تتحكم بها العديد من العوامل. إذلا يمكننا أن نقتصر على عامل واحد فقط في تحديد عوامل الأداء المقبول والرضا الناجم عنه.

ولقد حدّد Hoppock(1935)تسعة عشر عاملاً مؤثرا في الرضا الوظيفي من أبرزها: العلاقة مع المشرفين، وظروف العمل، والحرية، والمسؤولية، والإجازات، والاستمتاع بالعمل، وانخفاض مستوى الإجهاد في العمل، وإتاحة الفرص لمعرفة التّغذية المرتدة عن الأداء (2002),Singhوتُجمل كل هذا، كل من (2014) jung, Shin في أنّ الرضا الوظيفي، يرتبط بشكل مباشر وأكيد، بعوامل داخلية وأخرى خارجية. فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أنّ مستويات الرضا الوظيفي وضغط العمل تختلف عبر أنظمة العمل.

أمّا Coberly ,(2004) فقد صنف أبعاد الرضا الوظيفي في ثلاثة مجالات رئيسية هي:

-خصائص العمل مثل التنوع في المهارة، والاستقلالية في العمل.

-خصائص المنظمة مثل تماسك الجماعة.

-والولاء التنظيمي، والهيكل التنظيمي، والمناخ التنظيمي.

وأشار حميد والمعاني (1986) إلى أنّعدم الرضا يؤدي إلى نتائج سلبية منها الإضراب، ودوران العمل والغياب وتدني الإنتاجية والتّظلمات والإهمال وعدم الولاء التنظيمي(عبد الغني، 2001).

ووفق ما يراه(2013) ,Bently et al يشعر الأكاديميون اليابانيون، على سبيل المثال، بالرضا الشديد عن عملهم، لكنهم مع ذلك يشعرون بالضغوط الشديدة في الوقت ذاته. ويختلف هذا الأمر بالنسبة للأكاديميين الأستراليين،وفي المملكة المتحدة وأستراليا؛ الذين يشعرون برضا أقل نسبيا، وضغوط شديدة.

وعليه فإنّ ارتباط الرضا بالضغوط لا يعني مطلقا التّشابه بينهما إذ قد تكون هناك أوجه تشابه و/أو اختلاف في النّظام من جهة، والأنظمة من جهة أخرى. فلكل نظام طريقته الخاصة في تحديد الوظائف الأكاديمية وأعباء العمل والوزن النّسبي بين التّدريس والبحث والمرتبات والمكافآت(Cummings and Shin ؛Clark, 1983)

بالإضافة إلى ذلك، يتم اعتماد وتنفيذ الإصلاحات الإدارية من قبل المؤسسات والمنظمات التي لها تأثير قوي على الحياة الأكاديمية في كل دولة(2011) Locke et al وإضافة إلى هذا يرى(2005),Tytherleigh أنّه يتم متابعة معظم درجات الرضا الوظيفي وتقصي الإجهاد الوظيفي في البلدان الأنجلو أمريكية، حيث يتم اعتماد الإصلاحات الإدارية بشكل مكثف. بسبب السياقات المختلفة والدرجات المختلفة للإصلاحات الإدارية، و يختلف مفهوم الرضا الوظيفي باختلاف الوظائف وباختلاف الثقافات Shin,jung(2014)

وعليه، فإنّ هذا المفهوم لا يتضمن معايير محددة وثابتة بل يختلف باختلاف العوامل الثقافية والاقتصادية للدول . والمعيار الوحيد الذي يحدد معالم الرضا من عدمه هو الأداء الوظيفي كما وكيفا.

وتشمل محددات الرضا الوظيفي مايلي:

2.2-2 محددات الرضا الوظيفي:

1-الرضا عن الأجر: ويعبّر عنه عند العامل، بمدى تناسب الأجر مع الجهد الذي يبذله، ومع ظروف العمل وتكاليف المعيشة وكذا المشاركة في العوائد . غير أنّ الأجر لا يمثل مصدرا للإشباع إلا للحاجات الدنيا وأنّ توفره لا يسبب الرضا المطلق.

2-الرضا عن الترقية: من طبيعة الإنسان السعي إلى تحقيق منزلة أحسن مما هو عليها ، فنراه حريص على الاطلاع على سياسة التخطيط المستقبلي للوظيفة وعلى نموها . وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أنّ هناك تناسب طردي بين توفر فرص الترقية والرضا عن العمل. غير أنّ هذا العامل يخضع لمعايير قد لا تتناسب ومؤهلات الموظف.

3-الرضا عن أسلوب الإشراف والقيادة: إنّ إظهار روح الصداقة في العمل يشعر المرؤوس أنّ رئيسه يفهمه ويفهم مشكلاته، ويسانده ويقدم العون له ، مع ووجود الاستعداد للتّفهم.مما يؤثر إيجابا على الجانب النفسي للعامل ، فيترك له ارتياحا نفسيا يساهم في تحقيق رضاه عن عمله.

4-الرضا عن مجموعة العمل أو الزملاء: إنّالانسجام الشخصي بين أعضاء الجماعة وتقارب مستواهم الثقافي ودرجتهم العلمية، مع ووجود انتماءات مهنية موحدة وتقارب العادات كل هذا من شأنه المساهمة في تحقيق الرضا الوظيفي لكل فرد من أفراد الجامعة ويعزز ولائه للمنظمة.

لذا يتبين من خلال ماسبق أنّ البيئة الوظيفية الآمنة ممثلة بالأجر، وفرص التّرقية ، وإشراف المرؤوسين وزملاء العمل. تمثل أحد أهم المحفزات لتوليد الرضا الوظيفي . إلا أنّها غير كافية لتكون المنبع الوحيد لهذا الرضا. لأنّ المحدّدات النفسية والإدراكية لشخصية الموظف لها الدور البالغ في تأكيد هذا الرضا أو نفيه. ومن بين هذه المحدّدات نجد الإدراك لبيئة العمل وما تحتويه من عناصر.

وعليه فإنّ الشّعور بالرضا الوظيفي ينبني على الدوافع النفسية تجاه الوظيفة، وعلى طريقة إدراك الموظف لهذه البيئة.مما يجعلنا نؤكد على البعد الذاتي والشخصي في تحديد الرضا الوظيفي.

فالعلاقة التي تربط الموظف بوظيفته تجعله يتوقع عوائد معينة مقابل جهد معين. فينحصر السلوك الأدائي للموظف نحو تحقيق هذه العوائد. فكلما تحققت، كلما كان أكثر رضا. وهذا الذي تجسده النظرية المعرفية الإدراكية في تفسيرها للرضا الوظيفي. إذ يؤكد الطويل(2001) أنّ محددات الرضا تتمثل في:

1- **التوقع:** الذي يعني العلاقة المدركة بين كمية الجهد التي يبذلها الموظف والمحصلة النهائية، أي أنّه يقارن ما بين جده واجتهاده وبين الأداء المطلوب .

2- **الفائدة:** وهي مدى ما ينتجه الموظف من أداء عند ملاحظته لنتيجة معينة، بمعنى الحوافز التي يمكن أن يحصل عليها الموظف من الإنجاز المطلوب.

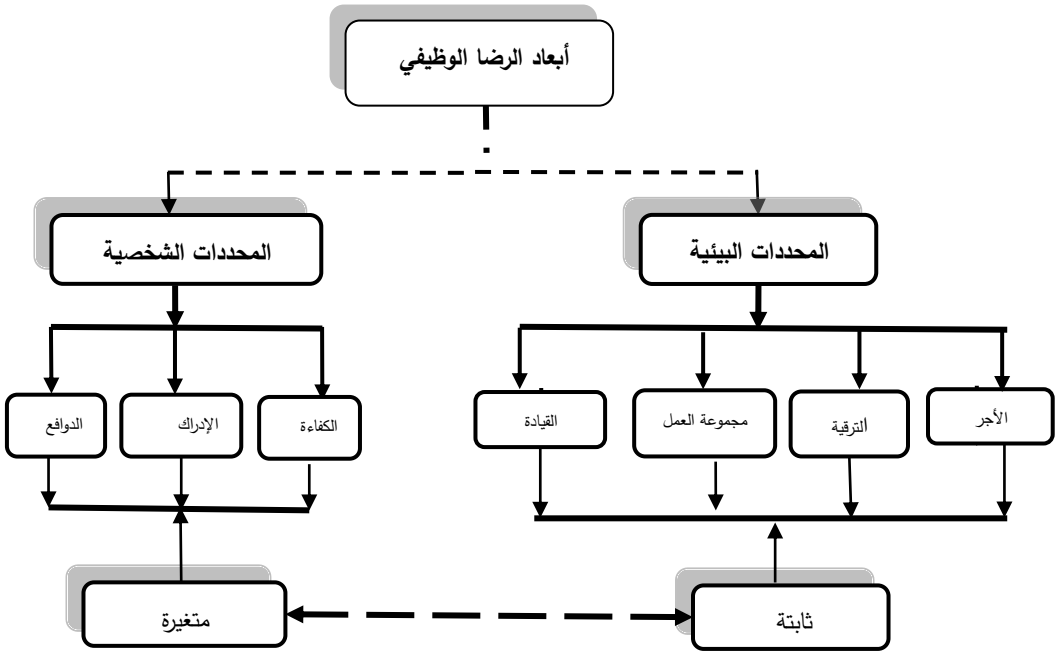
3- **التكافؤ:** والذي يعبر عن المدى الذي يقوم فيه الموظف بتقييم نتيجة الأداء والحكم عليها لذا يمكننا حصر الرضا الوظيفي في البيئة الوظيفية إلى عوامل متعددة أهمها:

1- أنّ بعض الوظائف بحد ذاتها منبع رئيسي للرضا الوظيفي لما تتضمنه من قيمة اجتماعية وترقيات وظيفية، وأجور عالية.

2- البيئة الوظيفية المحفزة على الأداء مما يولد الشعور بالرضا.

3- المرونة الوظيفية في تأدية المهام من حيث تجاوزها للبيئة الأساسية التي ينتمي إليها الموظف.

ونجد الشكل التالي يفسر لنا كل ما سبق:



شكل(1) أبعاد الرضا الوظيفي

لذا، فمن المتوقع أن يبدي منسوبو الوظائف الجامعية مثلا، مشاعر وعلاقات ارتباطيه وجدانية ببيئة العمل. تجعلهم أكثر انتماءً لمؤسساتهم الجامعية. ومع سنوات الخبرة الوظيفية يتولد الولاء للمؤسسة. والذي أقرته بعض الدراسات. فالشعوربالولاء، هو استشعار لمدى أهمية العملالذي يقوم به الموظف نحو مؤسسته من جهة ونحو وطنه من جهة أخرى. بالإضافة إلى مشاركته في عجلة التنمية في المجتمع مما يجعلنا نؤكد على أنّ المحرّك الأساسي لدافعية الإنجاز للأداء، هو درجة الشعور بالانتماء للمؤسسة والرضا عن العمل المنجز. فبقدر ما يتحقق النجاح وتزيد العوائد والمنافع التي يحصل عليها الفرد من وظيفته، بقدر ما يزداد حماسه لبذل جهد مضاعف وذو جودة في أدائه لعمله. كما أنّه ينشأ بعد خمس سنوات من الانضمام للوظيفة بطريقة متدرجة(السلمي،2009).

فالنّجاح هو نتاج للشعور بالسعادة والرضا عن المؤسسة من جهة، والرضا عن الأداء الوظيفي من جهة أخرى. لذا يتّحدد الأداء بناء على قيمة ما يحصل عليه الفرد من عوائد مادية ونفسية واجتماعية. ومن هنا يتولد الولاء نحو المؤسسة.

وعلى هذا يتأثر الأداء بحسب شدة الولاء للمنظمة وطبيعته، والذي يرتبط هو الآخر بالرضا الوظيفي. وعليه، يؤثر الرضا والولاء الوظيفي للمنظمة على نوعية أداء الموظفين وبعبارة أخرى يؤثر على المخرجات الوظيفية للمؤسسة أو المنظمة من حيث الكم والكيف.

ولقد أشار (الشرايدة، 2009) إلى أنّ الأداء المقبول والمرضي الذي يتوصل إليه الموظف والمبرهن على الكفاءة العالية الناتجة عن مجموعة من المحفزات وهنا تزداد أهمية قيمة العمل، كما أنّ الإهتمام والتركيز على أداء كل موظف هو السبيل لتحسين وزيادة نجاح المؤسسة لأنّ التّركيز على الموظف في حد ذاته ينعكس مباشرة على أدائه وأداء المؤسسة.

3.2-الولاء التنظيمي:

تعتمد المنظمات والمؤسسات على الموارد البشرية في تحقيق أهدافها، وزيادة فاعليتها، لهذا لا بد من تدريبها وتطويرها وتحفيزها مادياً ومعنوياً، من أجل تحقيق الرضا، مما يؤدي إلى تولُّد ما يسمىبالولاء التّنظيمي بين أفرادها. لذا تعمل المؤسسات باستمرار على تقصي سلوك العاملين فيها. في ظل تزايد تعّقد العمل وتشابكه.بالإضافة إلى مطالب العمل بفاعلية. إذ لا بد لها من السّعي نحو توليد وتعزيز الولاء التّنظيمي الذي ظهر مصطلحه في (1955) فعرّفه Potter &al,(1974)بأنّه الرغبة في التّصرف أو الممارسة العملية لتحقيق أهداف وقيم المنّظمة. Bettache, (2000)ومن جهة أخرى يرى Jaros et al (1993) أنّ الولاء التّنظيمي ما هو إلا انعكاس لأثر التّكلفة والفائدة التي يقوم بها الموظف(Bettache, 2000).

وحسب (الشرايدة،1998)فإنّ رضا العاملين يؤدي إلى تحفيزهم والحد من الصراع والغياب والدوران الوظيفي، وزيادة الإنتاجية وتحسين جودة العمل في المنظمة. و لأنّالولاء التّنظيمي انعكاس لاتجاهات الأفراد وأنماطهم السلوكية، فإنّتدني مستوى الولاء التنظيمي ينعكس سلبا على الرضا عن العمل. ومن ثميؤدي إلى تدني إنتاجية العاملين.

3.2-1 تعريف الولاء التنظيمي:

يعرف(1990)Meyer and Allen,الولاء التنظيمي؛ بأنّه عبارة عن "حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها".

إذ يرى كل من ،(1982) Mody et alمورو (1983) ,Morrowأنّ التنظيمات والمؤسسات يمكنها تكييف استراتيجيات مولّدة للولاء التنظيمي للموظفين. والذي يعتبر كأحد أهم المحدّدات للفاعلية التنظيمية والمؤسسية Bettache,2000).

ويشير الولاء التنظيمي في معناه إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الموظف تجاه عمله. وينعكس ذلك على تقبّله لقيم وأهداف المنظمة التي يعمل بها. وتفانيه ورغبته القوية في مواصلة انتمائه إليها. وبذل الجهد المتواصل في تحقيق أهدافها.ويعرفه(1990) ,Meyer and Allenبأنّه عبارة عن "حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها".

فكلما كان الشعور بالولاء نحو المؤسسة مرتفعا، كلما كان هناك استعداد كاف لتكريس كل الجهود للتّفاني في إنجاز المهام، والسّعي نحو تحقيق أهدافها والبقاء ضمن أفرادها لمواصلة العمل بها. في حين أنّ الولاء التّنظيمي المنخفض، تتبعه أثار سلبية ومكلفة على المنظمة كالتّسرب الوظيفي والغياب المتكرّر وانخفاض الأداء (المخلافي،2001).

ولأنّ الولاء التنظيمي انعكاس لاتجاهات الأفراد وأنماطهم السلوكية في المؤسسة التنظيمية. فإنّ تدني مستوى الولاء التّنظيمي ينعكس بشكل سلبي على الرضا عن العمل، ومن ثم يؤدي إلى تدني إنتاجية العاملين (الشرايدة،2009).

لذا يمثل الولاء التنظيمي للمؤسسة، ذلك الجانب الارتباطي الخفي، الذي يحمله الموظف نحو مؤسسته التي ينتمي إليها. وهو المحرك نحو الأداء المميز و المتميز للعاملين في مختلف القطاعات.

لذا بات من الضرورة بمكان، أن نؤكد على أنّ الولاء التنظيمي مطلب أساسي لتحقيق الفعالية في الأداء والكفاءة في الإنتاجية. وهو مؤشر دال على نجاح المنظمات.

إذ، لابد على المديرين أن يحرصوا كل الحرص على كسب ولاء الموظفين، ودعمهم لضرورة الاستمرار والتّطور و تحقيق التّميز للمؤسسة.

وعليه؛ اقترن الولاء التنظيمي لمنسوبي المؤسسات بالجودة والأداء. كما نجد أنّ الولاء التّنظيمي أو ما يعرف بالولاء للمؤسسة التي ينتمي إليها العامل أو الموظف يرتبط بمفهوم التبادل النفعي المحسوب، فالموظف يبقى مرتبطا بمؤسسته طالما هناك منافع يتحصّل عليها. ويتبنى هذا الطرح (هربينياكوألوتو، Herbiniack , Aluto,1972) ويؤكدان على أنّ الموظف لا يتخلى عن مؤسسته التي ينتمي إليها خوفا من فقدانه للامتيازات التي يتحصل عليها. وينتج عن هذا، حالة توحُّد واندماج العامل مع المنظمة التي يعمل فيها، ومع أهدافها، بالإضافةإلى رغبته بالمحافظة على عضويته فيها"(العطية،2003).

وهكذا، نجد أنّماهر (2002) يرى أنّ الأداء الوظيفي يعد من المخرجات المهمة للولاء التنظيمي كما يرى(Perry and Angel,(1981,أنّ العلاقة بين الفرد والمنظمة علاقة تبادلية، إذ لكل طرف توقعات من الطرف الآخر، حيث يقدم العاملون الجهد ويقبلون أهداف المنظمة ويتوقعون الأجر والحوافز المناسبة(Bettache,2000).

وحتى يصل الموظف إلى مرحلة الشعور بالولاء نحو مؤسسته فإنّه يمر بمراحل:

1-مرحلة التجربة: أي قبول الدخول في العمل وتمتد لعام واحد،حيث تعتمد على ما يتوفر لدى الفرد من خبرات العمل السابقة. ويهدف من توجهه نحو العمل،إلى تحقيق الأمن والحصول على القبول من تنظيم وبذل الجهد للتعلم والتعايش مع بيئة العمل الجديدة .

2-مرحلة العمل والبدء : تتضمن خبرات الأشهر الأولى وتتراوح من عامين لأربعة وتظهر خلالها خصائص مميزة لها تتمثل في الأهمية الشخصية والخوف من العجز وظهور قيم الولاء التنظيمي.

3-مرحلة الثقة في التنظيم: وتتمثل من تاريخ بدء العمل حيث تزداد الاتجاهات التي تعبر عن زيادة درجات الولاء ليصل إلى مرحلة النضوج في دعم التوازن من خلال استثمارات الفرد في التنظيم وتقييم عملية التوازن بين الجهود والإغراءات المعطاة للأفراد(مصطفى،2012).

3.2-2-أبعاد الولاء التنظيمي:

ولقد أضاف (Meyer and Allen 1990ثلاثة أبعاد يرتكز عليها الولاء التنظيمي وهي:

-**الولاء العاطفي**:Commitment Affective وهو يعكس مدى انتماء الأفراد للمنظمة، وارتباطهم مع أهدافها والسعي لتحقيقها، والرغبة في استمرارية العضوية فيها بصرف النظر عن القيم المادية التي تحقق من خلال العمل فيها.

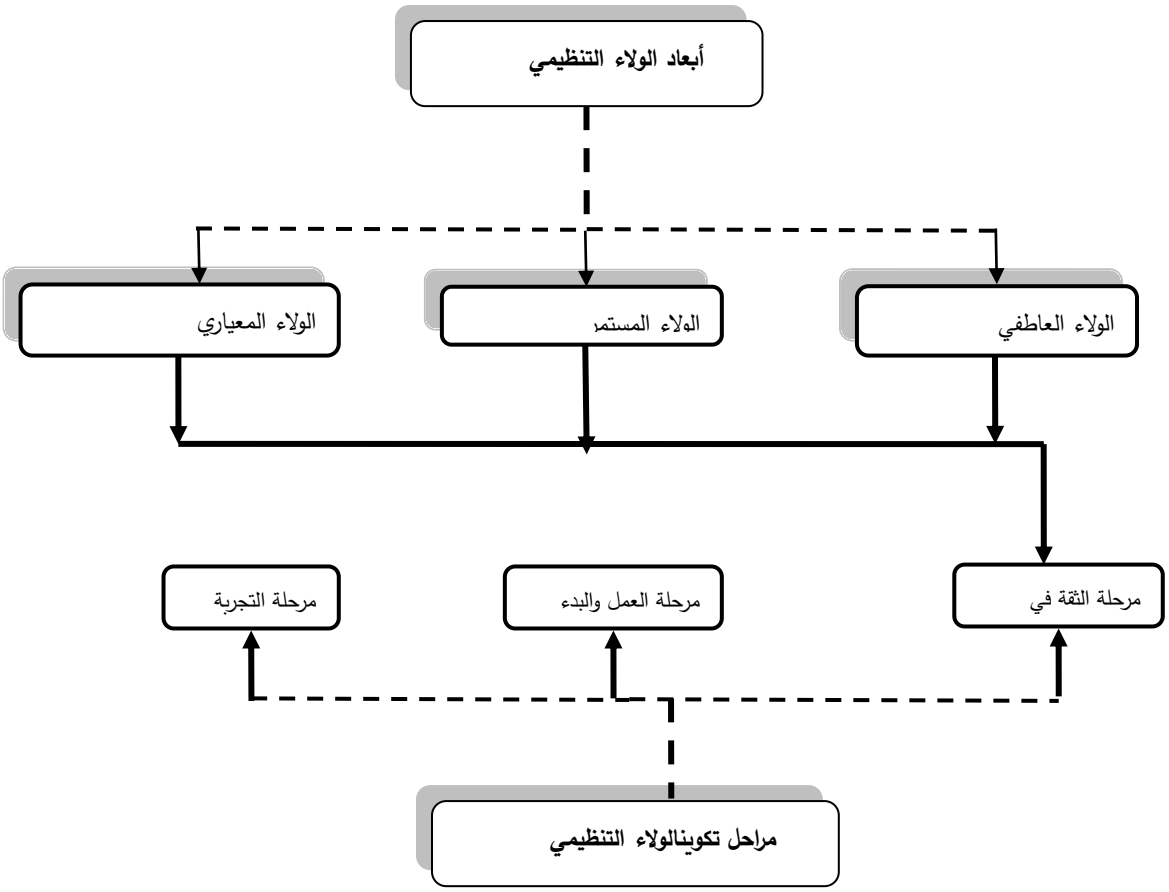
-**الولاء المستمر**: CommitmentContinuous ويتعلق بتقييم الفرد للتكاليف المرتبطة بترك المنظمة ومنافع البقاء فيها.

-**الولاء المعياري**:Normative Commitment وينتج عن مشاعر الالتزام الأخلاقي، وشعور الفرد بالالتزام بالبقاء في المنظمة.

وعلى هذا يتضح الارتباط الوجداني والوظيفي للعاملين في المؤسسات لتصبح المؤسسة جزءا لا يتجزأ من حياة الموظف العامل.

وحتى يبقى هذا الالتزام مستمرا ومحققا لأهداف المنظمة التي ينتمي إليها الموظف لابد من مناخ بيئي وظيفي يتحقق فيه الإشباع النفسي من جهة والرضا الوظيفي من جهة أخرى.

ونجد أنّ الأبعاد الثلاثة السالفة الذكر ترتبط ارتباطا وثيقا بالمرحلة الثالثة من مراحل تشكل الولاء التنظيمي. والتي تتمثل في مرحلة الثقة في التنظيم. بحيث تتحول بيئة العمل إلى مصدر للثقة والأمان الوظيفي والمادي للعامل أو الموظف. ونختصر كل ذلك في الشكل التالي:



شكل (3) أبعاد ومراحل تكوين الولاء التنظيمي

ولقد أكد كوشمان" kushman أنّ المنظمات التي تقدم أعمالا متميزة وإبداعية هي منظمات ترتفع فيها مستويات الولاء التنظيمي لدى موظفيها ، إذ هناك علاقة إيجابية بين مستوى ولاء الموظفين وبين العمل الإبداعي للمنظمة (المخلافي،2001).

ويختصر(ريجيو، 1999) الولاء للمؤسسة بأنّه مشاعر الفرد نحو المؤسسة التي يعمل بها واتجاهاته نحوها وترتبط بقبول الفرد لأهدافها وقيمها واستعداده لبذل مجهود نيابة عنها، ورغبته في البقاء عضوا فيها. فنستنتج من ذلك أنّ الولاء عبارة عن إحساس وشعور بالانتماء للمؤسسة،والفخر والاعتزاز بالانتماء إليها وبالمسؤولية تجاهها. وتنمو المحبة داخل الفرد نحو مؤسسته الوظيفية التي ينتمي إليها والتي لها أهمية بالغة بالنسبة إليه .ويصبح بذلك مسؤولا عنها ومتعلقا بها ومتلاحما معها.

وعلى هذا نتوقع من أنّ هذا الشعور وهذا الإحساس بالانتماء والولاء يتولد عنه الأداء المميز والمتميز.

مما يعني حدوث اقتران قوي بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها؛إذ يشعر داخليا بالرغبة في خدمتها بغض النّظر عن المردود المادي الذي سيعود عليه(حداد،2003).

وعلى هذا، نستبعد في طرحنا هذا، الاقتصار على التّبادل المنفعي الإداري، القائم على قاعدة أنّ لكل جهد عائد مادي مقدر.فنجد أنّ الطرح الإداري للولاء التنظيمي أو مايعرف بالولاء للمؤسسة التي ينتمي إليها

العامل أو الموظف،لا يرتبط بمفهوم التّبادل النّفعي المحسوب فقط. فالموظف يبقى مرتبطا بمؤسسته، طالما هناك منافع يتحصل عليها. ويتبنى هذا الطرح هربينياك و ألوتو ، (1972) ,Aluto , Herbiniack ويؤكدان على أنّ الموظف لايتخلى عن مؤسسته التي ينتمي إليها خوفا من فقدانه للامتيازات التي يتحصل عليها. وينتج عن هذا حالة توحُّد واندماج العامل مع المنظمة التي يعمل فيها، ومع أهدافها ورغبته بالمحافظة على عضويته فيها"(العطية،2003). وفي زاوية مقابلة نجد أنّه رغم ما قد يتوفر من امتيازات، إلا أنّنا نجد أنّه ما من ولاء نحو المنظمة.

وعلى هذا الأساس، فإنّ الولاء للمنظمة أو المؤسسة يختلف من حيث مرجعية المصدر بمعنى؛ أنّ الولاء للمؤسسة له مفهومه الخاص لدى الموظف. في حين أنّه من النّاحية الإدارية المُسيرة للمؤسسة؛ فإنّ الولاء؛ هو توفير امتيازات تساعد على إبقاء الموظف في مكان وظيفته حتى لا يفقدها. وعلى هذا يتّضح الارتباط الوجداني والوظيفي للعاملين في المؤسسات، لتصبح المؤسسة جزءا لايتجزأ من حياتهم الشخصية. وحتى يبقى هذا الالتزام والولاء مستمرا ومحققا لأهداف المنظمة التي ينتمي إليها الموظف لابد من مناخ بيئي وظيفي يتحقق فيه الإشباع النفسي من جهة، والرضا الوظيفي من جهة أخرى.

والجدير بالذكر أنّ الولاء التنظيمي، لا يتشكل بين عشية وضحاها. بل يمر بمراحل ليصل فيه الارتباط والالتزام الأخلاقي والوجداني للموظف نحو وظيفته. ويحدث هذا غالبا بعد السنة الخامسة من العمل بالمنظمة إلى ما بعد ذلك(السالم وصالح،2000)، فيبدأ العامل في تقوية الروابط بالمؤسسة التي ينتمي إليها، فيتولّد الإحساس بالحب والإخلاص لها،فتترسخ اتّجاهات الولاء للمنظمة التي تكوّنت في السنوات السابقة، والتي ستنتقل في هذه الفترة من مرحلة التّكوين إلى مرحلة النّضج.

لذا، فإنّه كلما ازدادت شدّة الولاء العاطفي والمعياري نحو المنظمة، زاد الأداء وجودته، في المنظمة التي ينتمي إليها الموظف. بما تحتويه من بيئة عمل وظروف وظيفية قد تكون في بعض المرات مرهقة،ومع هذا فإنّنا نجد الموظفون يشعرون بالرضا في أعمالهم. مقابل أداء وظيفي مميز.

3- تداخل الثلاثية المفاهيمية (الرضا، الولاء، الأداء):

حتى نخرج من نطاق المنفعة المتبادلة إلى مجال أوسع. نجد أنّ حصر العمل التّنظيمي المؤسساتي الذي يُنتج موظفين أقرب مايكون إلى آلة أوتوماتيكية تعطي المال مقابل الجهد والذي أشار إليه (1981,Perry) and Angelفي أنّالعلاقة بين الفرد والمنظمة علاقة تبادلية، إذ أنّ لكل طرف توقعات من الطرف الآخر. حيث يُقدّم العاملون الجهد، ويقبلون أهداف المنظمة. ويتوقعون الأجر والحوافز المناسبة مما يُفقد العمل جوانبه الحسية والأدائية والمعنوية(Bettache,2000)

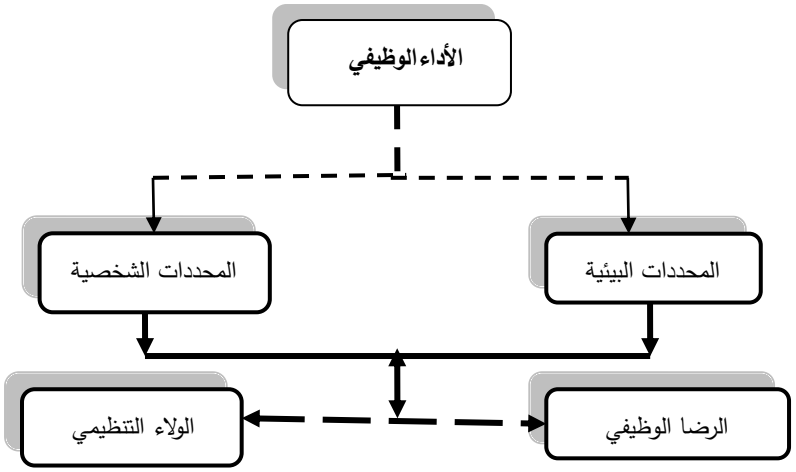
فيترتب عن ذلك فقدان للرضا الوظيفي، الذي هو غاية ومطلب، لكل موظف في بيئة عمله.

وهكذا نجد أنّ ماهر (2002) يرى أنّ الأداء الوظيفي يعد من المخرجات المهمة للولاء التنظيمي والرضا الوظيفي.

ولقد أكّدت دراسات عديدة تثبت ارتباط الأداء الوظيفي بمحددات عديدة نذكر منها أنّ السلوك الإنساني يخضع لجملة من المحددات الداخلية والخارجية وتتفاعل هذه الأخيرة وفق آلية معينة تضبط السلوك فالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي هما محدّدين أساسيين يمكن من خلالهما تحسين الأداء الوظيفي والوصول به إلى الجودة المنشودة.

وبهذا يصبح الأداء ما هو إلا محصلة نتائج المحددات الشخصية والبيئية في المنظمة الوظيفية ولا يمكن بأي شكل من الأشكال التّغاضي عن بيئة العمل كمحدّد أساسي ورئيس، ينظم ويضبط طبيعة الأداء؛ مما ينعكس إيجابا أو سلبا على النّواحي الوجدانية والشعورية التي يحملها الموظف نحو بيئة العمل التي ينتمي إليها.

ويمكن أن نختصر كل ذلك في الشكل التالي:



شكل (3) التفاعل بين الأداء والرضا الوظيفي والولاء التنظيمي

4- الخلاصة:

يتضح لنا مما سبق أنّ الأداء لا يقتصر فقط على الكفاءة الوظيفية كما وكيفا. بل يتعداه إلى عوامل تحدد نوعيته وجودته. وأنّ الرضا الوظيفي، هو ذلك الشعور الدائم والذي تتغير درجته ارتفاعا وانخفاضا لتتحدد جودة الأداء من خلاله. لذا، فهو شعور مصاحب للموظف ولمخرجاته الأدائية الناجمة عن دوافع شخصية تحفزها بيئة العمل. بمعنى؛ أنّ الموظف يصدر السلوك الوظيفي بناءا على الكفاءة الوظيفية من حيث التكوين والمهارات المكتسبة من جهة، ومن جهة أخرى على ما يعرضه المحيط (بيئة العمل) من حوافز. ومع استمرارية العلاقة وديمومتها (موظف /وظيفة) يتولد الولاء التنظيمي. ليصبح الموظف أو العامل جزءا لا يتجزأ عن بيئته الوظيفية. فيصبح الأداء وجودته تعبيرا عن الرضا والولاء للمؤسسة الوظيفية.

مما سبق، يرتبط الأداء الوظيفي وجودته، وكمه وكيفه بكل من بعدي الولاء والرضا الذين لا يمكن أن يستمر العطاء الوظيفي بدونهما. ولا يمكن أن تستمر أي منظمة بدونهما.

وعلى هذا يبقى السلوك الوظيفي في المنظمات يخضع لنفس المعايير الوظيفية التي تحدد الأداء في أي منظمة. إذ تحكمه نفس المحدّدات.

لهذا يمكننا القول أنّ السلوك الوظيفي في إطار المنظمة يتحدد بعناصر داخلية نابعة من ذات الموظف. وبعوامل خارجية ترتبط مباشرة بالبيئة الوظيفية. لذا لا يمكننا أن نقوم بتقييم الأداء والتّركيز على المخرجات السلوكية، وجودتها دون الرجوع إلى أصول الأداء والعوامل المؤثرة فيه. و ما اهتمامنا بالأداء الوظيفي وبُعدي الولاء والرضا إلا لاعتبار أنّ الولاء ينتج عن الامتداد الوظيفي في المنظمة بالإضافة إلى الخبرة والتوقعات الإيجابية التي يحملها الموظف نحو المنظمة من جهة، ونحو تقييمه لأدائه من جهة أخرى.

وبهذا يتأثر الأداء حسب شدة الولاء للمنظمة وطبيعته والذي يرتبط هو الآخر بالرضا الوظيفي وعليه يؤثر الرضا والولاء الوظيفي للمنظمة على نوعية أداء الموظفين وبعبارة أخرى يؤثر على المخرجات الوظيفية للمؤسسة أو المنظمة من حيث الكم والكيف.

لذا، ومن خلال كل ما عرضناه سابقا يتضح لدينا أنّ التداخل بين كل من المفاهيم التالية الرضا، الولاء ينجم عنه المخرج السلوكي المتمثل في الأداء الذي يعكس طبيعة وحقيقة كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي من جهة. ومن جهة أخرى يعكس مدى الترابط والتداخل لمحددات المفاهيم الثلاث (الرضا، الولاء، الأداء).

- الإحالات والمراجع:

بدر، حامد(1983). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التجارة الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*. ع3.

الترتوري، محمد عوض (2016). رضا العاملين عن التدريس والبرامج الأكاديمية المقدمة في شعبة مهارات التعليم والتفكير والبحث في عمادة السنة التحضيرية –جامعة الملك سعود– *مجلة العلوم التربوية*– ع1321–350.

حداد، مناور فريح (2003). الرضا عن العمل لدى هيئة التدريس في جامعة إربد الأهلية، *مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير الجزائر*.

حريم، حسن(2004). *سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

رسلان، أنور أحمد (2009). *تقويم الأداء الوظيفي*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

رونالد .ي ريجيو(1999). ترجمة فارس حلمي: *المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السالم، مؤيد سعيد وصالح، عادل حرحوش(2000). *إدارة الموارد البشرية*.العراق: جامعة بغداد.

سلطان، محمد سعيد أنور (2003). *السلوك التنظيمي*. مصر :دار الجامعة الجديدة.

السلمي، علي(2009). *إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية*.الإسكندرية: دار المعارف للنشر.

الشرايدة، تيسيرسالم(2008). *الرض االوظيفي*.عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الشمري، مسلم خير الله والجردات، محمود خالد (2011). دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لطلاب جامعة حائل. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*.27(45). المملكة العربية السعودية.

الطويل، عزت عبد العظيم(1999). *مع المعلم النفس المعاصر*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

عاطف، جابر طه عبد الرحيم(2009). *السلوك التنظيمي*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

عبد المنعم، عبد الحي (1984). *علم الاجتماع الصناعي*. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

العطية، ماجدة (2003) *سلوك المنظمة –سلوك الفرد والجماعة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكتيبي، محسن علي(2005). *السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق*. مصر: المكتبة الأكاديمية الإسماعيلية.

ماهر، أحمد(2002). *السلوك التظيمي*. مصر: الدار الجامعية.

المخلافي، محمد(2001). أهمية الولاء التنظيمي والولاء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء . *مجلة جامعة دمشق*. 17(02). 120–185.

مصطفى، محمد محمود(2012). *الإدارة العامة*. عمان: دار البداية.

Academic job satisfaction from an international comparative perspective: Factors associated with satisfaction across 12 countries. In P.J Bently,H.

Anttony,F.(1977).*Evaluation Teaching: Some problems*. Journal of Research and Training in Hogher Education 4.Ohio,Cincinnaki.

Aronson, K.R., Laurenceau, J.P., Sieveking, N., &Bellet, W. (2005). *Job satisfaction as a function of job level*. Administration and Policy in Mental Health, Vol.32 No.3, 285-291.

Bently,P,J.,Coates,H., Dobson,I, I.R., Goedegebuure,L.,&Meek,V.L.(2013).

Bettache ,M (2000). Les *déterminants de la loyauté organisationnelle: Etude effectuée en milieu* .Hospitalier Québécois .

Clark,B,R.(1983). The *higher education system: Academic organization in cross-national perspective.*Barkeley,CA: University of California Press.

Coates, I.R.Dodson,L. Dobson,I, I.R., Goedegebuure,L.,&Meek,V.L. .(2013) (Eds). *Job satisfaction around the academic world*. Berlin: PP239-262

Cranny, C.J., Smith, P.C., & Stone, E.F. (1992). *Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.

Cumming,W,K.& Shin, J.C.(2013).*Teaching and research in contemporary higher education: An overview*. In J.ShinA.Arimoto,W.K. *Teaching and research in contemporary higher education: PP1-12*

Eyupoglua, S, Z., Tulen S. (2009) *The relationship between job satisfaction and academic rank: a study of academicians in Northern Cyprus *,*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1 686–691

Locke,W.,Cumming,W,K., & Fisher, D.(2011).Governance and management in higher education: The perspective of the academy. *Berlin: Springer.*

Oshagbemi, T., &Hickson, C.(2003). *Some aspects of overall satisfaction: a binominal logit model*, Journal of Managerial Psychology, Vol.18, No.8, 357-367.

Pushkar,P (2015) . *Role of Teacher In Higher Education.*. International Journal of Education and Information Studies .Volume 5, Number 1, pp. 25-30

Robie, C., Ryan, A.M., Schmieder, R.A., Parra, L.F.,& Smith, P.C. (1998). *The relation between job level and job satisfaction.* Group and Organizational Management, 23, 470-495.

Shin J, C , Jung, J .(2014) Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. Vol 67,N 5.PP603-620.

Tytherleigh,M. Y.,Webb, C.,Cooper,C.L., &Ricketts,C.(2005).Occupational Stress in UK higher education institutions: A Comparative study of all staff categories.Higher education Researche& Development,24(1),41-61.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

مزغيش، سمية عيسى (2020).الأداء الوظيفي من خلال بعدي الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي -مقاربة نظرية-.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 185-198.

دور استراتيجية العصف الذهني في اكتساب مهارات التعلم الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي

The role of teaching strategy brainstorming in acquiring creative learning skills of gifted pupils in primary education

خوازم عائشة[1*]، تيعشادين محمد[2]،

[1] مخبر: مجتمع، تربية، عمل، بجامعة تيزي وزو(الجزائر)، aicha.khouazem@ummto.dz

[2] مخبر: مجتمع، تربية، عمل، بجامعة تيزي وزو(الجزائر)، tiachadmohamed@gmail.com

تاريخ الاستلام:26-10-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: لقد أصبح الاعتماد على التدريس بإستراتيجية العصف الذهني شائعا ومستخدما بكثرة في المواقف التعليمية/ التعلمية، ذلك لكونها تمثل إستراتيجية متكاملة تساهم فعلا في تحسين مستوى التحصيل المعرفي لدى التلاميذ بصفة عامة، ولعل لهذه الإستراتيجية التدريسية الأثر الإيجابي في تمكين التلميذ من استخدام سلوكات ومهارات التعلم المختلفة، وهذا هو الحال في حالة انتهاج هذه الإستراتيجية مع التلاميذ الموهوبين، وعليه نهدف من خلال هذه الدراسة إلى التأكد من دور إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في اكتساب التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات التعلم الإبداعي, ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي, باستخدام شبكة الملاحظة, وخلصت النتائج إلى أن التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني تساهم في استخدام التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي، لمهارات التعلم الإبداعي في الموقف التعليمي.

الكلمات المفتاحية: العصف الذهني؛ الموهبة؛ التلاميذ الموهوبين؛ التعلم الإبداعي.

Abstract: Accreditation has become a teaching strategy brainstorming using common and frequently in educational situations / learning, because they represent an integrated strategy actually contributes to the improvement of the level of achievement of knowledge among students in general, Perhaps this teaching strategy positive impact in enabling the student to use the behaviors of different learning skills, and this is the case in the case of pursuing this strategy with gifted students, and the aim of this study to ensure strategic role of teaching brainstorming in the acquisition of talented pupils in primary education Creative learning skills, We have relied in our research on the descriptive approach, using the observational network, and the results concluded that teaching according to a brainstorming strategy contributes to the use of talented students in the primary education stage, for creative learning skills in the educational situation.

Keywords: Brainstorming; talent; gifted students; creative learning.

*المؤلف المراسل

1ـ مقدمة:

تعتبر فئة التلاميذ الموهوبين من الفئات الخاصة التي لاقت اهتمام الكثير من العلماء والباحثين في علم النفس وعلوم التربية لكونها فئة مهمة تحتاج إلى رعاية وبرامج واستراتجيات خاصة، تساعدهم على إبراز وتوظيف مواهبهم على أرض الواقع وفق استراتجيات وطرق مناسبة لعمرهم العقلي، وتحول دون اضطرابهم أو فشلهم دراسيا، ومن أهم الاستراتجيات التعليمية التي وظفت لتعليم هؤلاء إستراتجية العصف الذهني، التي تعد بدورها من أهم الاستراتجيات الحديثة في التعلم النشط.

وعليه، تعد هذه الإستراتيجية في مجال التعليم والتدريس إستراتيجية نشطة وفعالة تساهم فعلا في انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ بصفة عامة ولدى التلميذ الموهوب بصفة خاصة، فضلا عن كونها إستراتيجية متكاملة الأركان تحيط بكل عناصر ونواحي العملية التعليمية التي يزاولها المعلم، وعملية التعلم التي يقوم بها المتعلم، فتنشئ ذلك التفاعل الإيجابي بين هذه الأركان، بهدف جعل العمل التربوي التعليمي التعلمي يتم وفق أطر حديثة تؤكد عليها الاتجاهات المعاصرة للتعليم والتعلم.

فضلا عما سبق تتسم هذه الإستراتيجية بمميزات نفسية وسلوكية وتربوية، تتوافق في استخدامها لحد كبير مع تعليم وتدريس فئات التلاميذ ذوي القدرات الخاصة، والتي تسمح بتصنيفهم في مصاف التلاميذ الموهوبين فهي تمثل مثيرا ودافعا لتعلم التلاميذ، كما تمثل محيطا تفاعليا يمنح لنشاط التلميذ خلال الموقف التعليمي بعدا عمليا إبداعيا من نوع غير مألوف، وتشجع الموهوب على استخدام مهارات البحث والاستكشاف المتعدد المجالات بغرض تركيب إبداعات تعلمية غير مألوفة.

وعليه في هذا البحث، سنتناول التعليم بالعصف الذهني كإستراتجية يمكن أن تكون أكثر فاعلية في تعليم التلاميذ الموهوبين، وما تمنحه هذه الطريقة من ميزة في تنمية موهبتهم المعرفية والتحصيلية، بغرض الإبداع بواسطة توظيف مهارات التعلم الإبداعي، بالنظر لما يمتاز به الموهوب من فروق عن بقية أقرانه العاديين، سواء من الناحية العقلية أو من ناحية مهارات التعلم وقدرتهم على الإبداع للجديد داخل حجرة الدراسة.

وتختلف المهارات التعليمية من تلميذ لآخر سواء كانوا بنفس المدرسة أو في قسم واحد أو في أقسام ومدارس مختلفة، بالرغم من أن المعلم ينتهج معهم نفس الطرق والإستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المعلم مع توفير نفس شروط التعلم من حيث التخطيط للتدريس والتنظيم في مجال البيئة الصفية، أين تتوفر شروط التعلم المواتية لكل تلاميذ القسم دون تمييز بينهم، ومع ذلك تختلف أساليب التعلم ووتيرة الاستيعاب بين التلاميذ.

يمكن تفسير اختلاف مهارات التعلم المستخدمة من طرف التلميذ في الموقف التعليمي، بمستوى القدرات العقلية المتباينة بين التلاميذ، غير أن هذا يطرح مشكلة بحد ذاته، بحيث نجد تلاميذ بنفس مستوى القدرات العقلية من حيث مستوى الفهم والذكاء والإبداع، ومع ذلك تختلف مهاراتهم الخاصة، فقد يكون تلميذ بذكاء مرتفع ولكنه يستخدم مهارات تعلم عادية ومألوفة، بينما آخرون من نفس الفئة يستخدمون مهارات أكثر إبداعية وبعيد عن المألوف.

وهكذا يمكن أن نتحدث عن عدة عوامل تساهم في انتهاج التلميذ في التعليم الابتدائي لمهارات التعلم الإبداعية، قد تكون قدرات عقلية وقد تكون ظروفا متوفرة لتلميذ وغير متوفرة للآخر، غير أنه يمكن للإستراتيجية التدريسية أن تفسر وتؤثر في هذا التباين, وفي طبيعة سلوكات التعلم التي ينتهجه المتعلم، وهنا يمكن أن نتحدث

عن إشكالية العلاقة بين استراتيجية التدريس بالعصف الذهني ومهارات التعلم الإبداعي التي يمكن أن ينتهجها فئة معينة من التلاميذ، تتمتع بقدرات خاصة يمكن أن تصنفهم في خانة التلاميذ الموهوبين.

وقد أثبتت إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني كإستراتيجية تدريسية تساهم في ظهور مهارات الإبداع ومختلف المهارات لدى التلميذ، فنجد دراسة **أبو رامي وجودت (2015)** التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي، واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس من المدارس التابعة للتعليم الخاص في مدينة عمان، مع تحديد الطلبة المتفوقين في تسع شعب شملت 52 طالبًا وطالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات التفكير العلمي للطلبة المتفوقين من الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، تعزى لإستراتيجيتي العصف الذهني مقارنة بالأسلوب التدريسي التقليدي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات تحصيل الطلبة المتفوقين في الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، تعزى لإستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم مقارنة بالأسلوب التقليدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ودلت النتائج أيضًا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في التفكير العلمي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين من الصف السابع الأساسي، وكذلك دراسة **القرني (2015)**، التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية العصف الذهني في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الموهوبين، وتم استخدام المنهج التجريبي, وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا موهوبا حيث تم توزيع أفراد العينة عشوائيا على مجموعتين احدهما تجريبية وبلغ عدد طلابها (10) طلاب موهوبين تم تدريسهم بطريقة العصف الذهني، والأخرى ضابطة وبلغ عدد طلابها (8) طلاب موهوبين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كما أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

وبالنظر لما سبق فإن إستراتيجية العصف الذهني في التدريس تمثل فلسفة متكاملة في مجل العملية التعليمية التعلمية، أين تمتاز هذه الأخيرة بكونها دافعا للمتعلم بغرض إثبات فاعليته المحورية في الأنشطة المدرسية التي تعرض من طرف المعلم في المواقف الصفية، فضلا عن كون هذه الإستراتيجية التدريسية تمثل عملية لتكريس مبدأ التكامل المعرفي بين مختلف معارف المواد الدراسية المقررة في المنهاج، فلا عن كونها تمثل تكاملا بين معارف التلميذ القبلية والحالية وما يمكن أن يكتسبه من معارف في المستقبل.

وبهذا يمكن أن ننطلق من خلال الدراسات السابقة، بغرض محاولة التأكيد على أهمية وفعالية انتهاج إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في إبراز التلاميذ لمختلف مهارات التعلم النشط، ولعل من بين هذه المهارات نجد المهارات الإبداعية التي يمكن أن تمارس وتستخدم مع تلاميذ الفئات الخاصة كالمتفوقين والموهوبين على وجه الخصوص، ولهذا يمكن أن نؤكد على أن الدراسات السابقة أثبتت بعض النقاط المهمة في مجال تطبيق العصف الذهني كطريقة وإستراتيجية تعليمية بغرض تمكين التلاميذ غير العاديين من تقديم عدة بدائل لأساليب التعلم المتاحة في مجال عملية التعلم لديهم، وعليه يمكن أن نؤكد بأننا سنتعامل في هذا البحث مع المهارات الإبداعية والموهبة، بحيث سنحاول تأكيد أي علاقة تربط إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني

باستخدام التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي لمهارات التعلم الإبداعي في المواقف التعليمية، وبهذا نحصر إشكالية البحث في التساؤل التالي:

ـ هل يساهم التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني في استخدام التلاميذ الموهوبين للمهارات الإبداعية في التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

ونفترض في هذا الإشكال: **أن يساهم التدريس وفق إستراتيجية العصف الذهني في استخدام التلاميذ الموهوبين للمهارات الإبداعية في التعلم بالمرحلة الابتدائية.**

1.1- أهداف البحث:

ـ نهدف من خلال هذا المقال تسليط الضوء على الأهمية التطبيقية لاستخدام إستراتيجيات العصف الذهني مع التلاميذ الموهوبين، وأهميتها في تنمية أكبر لموهبة التلاميذ من هذه الفئة وتكريسها ودفعها للتطور في المواقف التعليمية ومواقف الحياة الاجتماعية، أين يمكن الموهوب من استخدام ما تعلم في عملية الإبداع في شتى مجالات الحياة.

ـ تعريف المعلمين القائمين على عملية التعليم والساهرين على تطبيق المنهاج بأهمية استخدام إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

ـ تقديم نتائج علمية تفيد ميدان التربية والتعليم بصفة عامة في أحد أركانها المتمثلة العملية التعليمية/ التعلمية.

–تقديم جانب نظري يوضح ماهية استراتيجية العصف الذهني, وكذا فئة الموهوبين.

2.1- أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث في الموضوع الذي يتناوله، من كونه يمثل تأسيسا نظريا وتكريسا تطبيقيا لإستراتيجية تعليمية منتهجة من طرف المعلم بهدف تفجير موهبة التعلم ودفعه لتحصيل معارف علمية متشعبة المجالات تكون ذات أبعاد وأهداف تطبيقية، أين تمكن من تحسين المردود التحصيلي للتلميذ الموهوب، الذي يمتاز بفروق فردية مختلفة عن بقية التلاميذ، فمن المهم إذن أن يعتمد المعلم على هذه الإستراتيجية التدريسية النشطة، في عملية تعليم التلميذ سواء أكان تلميذ موهوبا أو تلميذ عاديا.

3.1- المفاهيم الأساسية:

- العصف الذهني:

هو توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار(السامرائي والخفاجي، 2014، 70)، وهي استراتيجية تدريس يقوم المعلم خلالها بتقسيم الفصل إلى مجموعات ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس, بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة, ويرحب بها كلها مهما تكن، ويقوم قائد المجموعة بتسجيل كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد أو تقويم الأفكار إلا في نهاية الجلسة (ساري، 2019، 386).

- الموهبة:

الموهبة يقصد بها مهارات متميزة في مجالات محددة وبخاصة المجلات الفنية, وتم تعريفها على أنها قدرات أدائية عالية ومتميزة في المجالات المعرفية والإبداعية والفنية والقيادية أو في مجالات أكاديمية محددة

والشخص الموهوب هو الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة (السعيد، 2011، 21).

إذن فالموهبة عبارة عن سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف والموهوب هو الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة, لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم أو الرياضة، والملاحظ أن قديما ارتبط مفهوم الموهبة درجة الذكاء التي ينتج عنها أداء متميز، أما حديثا أضافوا للقدرة العقلية المتميزة عدة نقاط مهمة، كالاستعداد الأكاديمي والتفكير الابتكاري ومهارات بدنية خارقة وروح القيادة ناهيك عن المهارات الفنية كالرسم والموسيقى وغيرها.

- التلاميذ الموهوبون:

هم أولائك التلاميذ الذين لهم القدرة على الإبداع والإنتاج في المواقف التعليمية والقدرة العالية على الإنجاز والالتزام الفعلي بالأعمال والواجبات المدرسية الموكلة إليهم، والأداء المتميز لهم فيها، ذلك الأداء الذي يكشف عن إمكانيات كبيرة كامنة لديهم، قدرات تمثل لهم أحد المقومات التي تقودهم للتفوق والنجاح الدراسي، فهم فئة من التلاميذ لهم قدرة في التعامل بسهولة مع مختلف المواد التعليمية المقررة في المنهاج الدراسي، ولهم القدرة على اكتساب المعرفة وتوظيفها للإبداع في مواقف جديدة (صبحي، 1992، 15).

- مهارات التعلم الإبداعي:

هي كل نشاط تعلمي هادف ومرن يجعل التلميذ يتصرف بشكل منظم وهادف لحل مشكلات التعلم بطرق وأساليب غير مألوفة، ويعبر عنه في دراستنا هذه بالدرجة التي يحصلها التلميذ الموهوب في مرحلة التعليم الابتدائي، في شبكة الملاحظة التي أعدت خصيصا لهذه الدراسة.

2ـ الإطار النظري للدراسة:

1.2- مبادئ إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني:

على اعتبار هذه الإستراتيجية هي التي تفرض منطقها في العملية التعليمية/ التعلمية وفق التوجهات الحديثة للتربية، فلا شك أن لهذه الإستراتيجية مبادئ وأركان تقوم عليها، والتي نذكرها فيما يلي:

ـ مبدأ تأجيل الحكم: ويؤكد هذا المبدأ على أهمية وضـرورة إجـراء التقييم أو النقد بعد جلسة توليد الأفكار (عامر والمصري، 2017, 72)، فتأجيل الحكم على الأفكار التلاميذ مهما كان نوعها، ويقصد بذلك أن التلميذ عندما يؤجل الحكم على أفكار التلاميذ، فإنه يستطيع إنتاج أفكارا كثيرة في نفس الفترة الزمنية المحددة، وأشار "أوزبورن"، إلى أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء الجلسة فالتلميذ عند تعرض أفكاره للنقد فإنه يكف عن لإصدار أفكار أخرى.

ـ الكم يولد الكيف: هو ينطوي على التسليم بأن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات، تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة وأفكار أقل أصالة، وقوم هذا المبدأ على افتراض مستمد أصلا من النظريات الترابطية ومؤداها أن أقرب التداعيات إلى الذهن، هي الأفكار المعتادة أو المألوفة أو هي الأفكار الأكثر قبولا لدى الأفراد وأنه لكي تصل إلى الأفكار الأصيلة أو التي تتسم بالحداثة، لابد أن تستفيد أولا وأخيرا من الأفكار المألوفة ومحاولة التحرر من أسرها وسيطرتها على تفكيرها (عامر والمصري، 2017، 72).

فأثناء تعليم الموهوبين فمن الضروري تأجيل الحكم على الأفكار المطروحة سواء بالخطأ أو الصحيح أو القبول أو الرفض، لكون العملية عملية تستقبل الأفكار فقط وفي الأخير يتم اختيار أنجحها وأسلمها،

كما أن هذا المبدأ يراعي لنفسية كل التلاميذ المتواجدين بحجرة الدراسة، كما أن عدد الأفكار والإجابات للتلميذ الموهوب مهم جدا لكونه يعطي كمية كبيرة من الحلول والاقتراحات.

– **مبدأ التنظيم:** بحيث تتبع هذه الإستراتيجية خطوات تنفيذية محددة وفق قواعد ومراحل وأساليب معينة، تكون متسلسلة وفق نظام مرحلي متناسق ومتناغم الأهداف والمحتوى.

– **مبدأ الروح الإبداعية:** فتطبيق إستراتيجية العصف الذهني مع التلميذ الموهوب لا بد أن يرتكز على الخروج من دائرة الأفكار النمطية المحدودة، إلى الأفكار الإبداعية الواسعة التي تفتح للتلميذ المجال للبحث عن إبداع أفكار جديدة غير مألوفة.

– **مبدأ العمل جماعي:** ومفاد هذا المبدأ أن تعتمد إستراتيجية العصف الذهني على عدة طرق وأشكال تدريسية بما في ذلك طريقة العمل بالأفواج الصغيرة، التي تعتمد نتائج العملية التعليمية فيها على الجهد الجماعي.

– **مبدأ الكم:** أين يتم التركيز على تجميع أكبر كم من الأفكار والخبرات المعرفية، كون هذه الإستراتيجية تستوجب من التلميذ الموهوب، أن يستعين بأكبر قدر من المعارف والأفكار المتشعبة المجالات، بغرض توظيفها في التعامل مع نفس النشاط التعليمي ذو المادة التعليمية الواحدة.

– **مبدأ التفاعلية:** ذلك أن إستراتيجية العصف الذهني، تقوم على أهمية تمكن التلميذ الموهوب من خلق تفاعل بين مكتسباته العلمية السابقة، مع ما يتعامل معه من معارف جديدة في إطار الأنشطة التعليمية الحالية، بغرض تشكيل نسيج فكري جديد يفيده في مواقف صفية لاحقة (البارودي، 2015، 39).

ـ **مبدأ التسريع:** يتمثل هذا المبدأ في توفير وتحقيق جملة وسائل، هدفها تمكين التلاميذ الموهوبين من إنهاء مرحلة دراسية معينة في وقت أقصر من المعتاد، إنه مبدأ يتضمن تعديل الوضع التعليمي، بحيث يتم نقل التلميذ الموهوب من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى، أو من قسم دراسي لقسم أعلى، أو الالتحاق بالمدرسة والجامعة في وقت متزامن، أو تسريع المحتوى، وبوجه عام فإن هذه البدائل لا تنفذ على نطاق واسع، فهي وإن كانت مفيدة له بالنسبة للنمو العقلي والشفهي والاجتماعي لعدد كبير من الأطفال المتفوقين، إلا أنها يجب أن تعتمد على تحليل شامل لحاجات الطفل وقدراته في مجالات النمو المختلفة، بعبارة أخرى قد لا يكون من الحكمة تطبيق هذا النموذج على جميع الأطفال المتفوقين، بل لابد من اتخاذ القرارات على مستوى فردي (خطيب والحديدي، 2009، 266).

– **مبدأ الإثراء:** مفاد هذا المبدأ هو تزويد التلاميذ الموهوبين بخبرات متنوعة ومتعمقة، في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطي في المنهاج المدرسة العادية، إنه يتضمن إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطي للتلاميذ العاديين، أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، ولكي يكون الإثراء فعلا لابد أن يتوافق مع ميول التلاميذ واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم بالإضافة إلى الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة (القمش، 2006، 282).

ـ **مبدأ التجميع:** التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين يسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم وتطوير مواهبهم، وتتبني هذه الإستراتيجية على أساس أن وجود المتعلم الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له أنداد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه

الاهتمامات والميول، بغض النظر على عامل العمر الزمني يولد لديهم مزيدا من الاستثارة والدافعية والتنافس (سليمان، 2012، 54)، وقد أكد "كيرك" وآخرون أن الهدف من تجميع الموهوبين وتعليمهم معا هو تهيئة الفرص لكي يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقليا، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة، بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة عن طريق معلمين لديهم الخبرة والمهارة اللازمتين للعمل مع هؤلاء المتعلمين وفي مجال المحتوى الذي يتم تقديمه لهم (سليمان، 2012، 55).

فكل أسلوب يراعي العمر العقلي للتلميذ فيرفعه من صفه الدراسي حسب عمرة السنوي إلى مستوى أعلى وفق قدراته العقلية، أو يقوم بتقديم الدروس والمواد في شكل ومحتوى يليق بمتطلباته وقدراته حتى يكون أكثر أداء وتأقلما، أما أسلوب التجميع فلقد راع إلى ميول التلاميذ واهتماماتهم الخاصة وجمعهم وفق هذا المعيار، أين يلتقوا ويدرسون مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم لإبداء المستوى الأدائي المتميز لهم, مع تأكيد وجود معلم كفء قادر على تعليمهم.

2.2- أهداف التدريس بالعصف الذهني:

أصبح أسلوب العصف الذهني من الأساليب الشائعة في تنمية التفكير الإبداعي كأسلوب لتوليد الأفكار في المواقف الجماعية، فهو يشجع على التفكير الإبداعي الجماعي، ويعتمد هذا الأسلوب على الفصل التام بين عملية توليد الأفكار وعملية تقييم مدي جدواها، وهو لذلك يشجع على توليد مزيد من الأفكار الإبداعية (خبراء المجموعة العربية للتدريب، 2012، 47) ومن بين أهداف إستراتيجية العصف الذهني ما يلي:

ـ منح النشاط التعليمي جاذبية أكثر، فبما أن هذه الإستراتيجية تقوم على مبدأ تأجيل عملية إصدار الأحكام على إنجازات التلاميذ، فهذا كله بغرض منح النشاط التعليمي جاذبية أكبر، وجعل المتعلم يتفاعل معه بأهمية كبيرة وبدافعية مرتفعة للتعلم والإنجاز (الكبيسي، 2007، 118).

ـ تبسيط العملية التعليمية، بحيث أن قيام هذه الإستراتيجية على منح الحرية للتلميذ وعدم تقييده بمخططات ضابطة، وبأفكار معينة وعدم النقد والتقييم المسبق، هو ما يجعل النشاط التعليمي يتسم بالبساطة ويمنح مرونة للتلميذ للتعامل معه على النحو الذي يراه مناسبا.

ـ تدريب التلميذ الموهوب على عادات العقل المنتجة، بحيث أن هذه الإستراتيجية تمنح للتلميذ الفرصة للإبداع من خلال التفكير والبحث والتحري عن مختلف البدائل المتاحة للحل، وهكذا يتدرب التلميذ على ابتكار وإبداع وإنتاج الفكرة (السيلي، 2015، 94).

ـ جعل المتعلم أكثر ايجابية وفاعلية في عملية التعلم، أين يتم تشجيع التلميذ على التفاعل المباشر مع الأنشطة والمشكلات، بعيد عن النقد المسبق، وهذا ما يؤكده الاتجاه المعاصر من خلال تفعيل محورية دور المتعلم في العملية التعليمية/ التعلمية.

ـ تدريب المتعلم على مواجهة المواقف التي تتسم بالصعوبة، إذ أن إستراتيجية العصف الذهني تقوم على وضع التلميذ الموهوب في وضعية أو نشاط تعليمي جديد غير مألوف بالنسبة له، ويطلب منهم توظيف كل ما يمتلك من معارف ومهارات بغرض مواجهة ذلك الموقف بحلول إبداعية غير مألوفة.

ـ تشجيع التلاميذ على العمل التعاوني من خلال البحث المشترك عن الحلول، بحيث أن أبرز أسلوب العمل في هذه الإستراتيجية، يقوم على التدريس عن طريق الأفواج الصغيرة، أين يمنح لكل تلميذ دور للتعاون مع زملائه

في نفس الفوج، وهذا يفضي في النهاية لتكريس عقيدة العمال التعاوني في المدرسة وفي الحياة العامة بالنسبة للتلميذ الموهوب.

ـ تدريب التلاميذ على كيفية تحديد المشكلات وضع الخطط لمواجهتها، وهذا الهدف هو ذروة ما تسعى إستراتيجية العصف الذهني، بحيث تهدف لتنمية مهارات السؤال والتساؤل، وعدم الوقوف عند ذلك الحد، بل يمتد الأمر إلى تمكينه من القدرة على تصميم وإعداد الخطط لمواجهة وحل تلك المشكلات.

ـ زيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم، إذ أن الحرية التي تمنح للتلميذ في ضوء هذه الإستراتيجية التدريسية، تمنح لكل متعلم الفرصة للتعامل مع المشكلات التعليمية، وحريته وفرصته في تقديم ما يمتلك من حلول في جو من التعاون والتفاعل الإيجابي، بالقدر الذي يفضي إلى تعزيز ثقة التلميذ بالنفس.

ـ تحقيق أعلى مستوى من مستويات الإدراك العقلي للمشكلات والمواقف التي يدور حولها النقاش، فهذا الهدف في النهاية يرتبط بتحقيق أهداف أخرى، ترتبط في تنمية وتطوير المهارات العقلية العليا لدى التلميذ، من تحليل وتركيب وتقويم (الجبوري وآخرون، 2015، 85).

كل هذه الأهداف في النهاية تعمل على تشجيع استخدام العصف الذهني كإستراتجية تعلم نشطة للتلاميذ ذوو الموهبة، لتنمية قدراتها أكثر واغتنامها، وكذا لتوصيل المادة العلمية المدروسة بشكل مرح وجماعي، كما يمكن استخدامها فـي مجموعات غير متكافئة أي تلاميذ موهوبين ومتفوقين مع أقرانهم العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، لكي يستفيدوا منهم ومن أفكارهم التي يطرحونها, فهي سهلة التطبيق ولها نتائجها الايجابية.

3.2-مراحل وآليات التدريس بإستراتيجية العصف الذهني:

تمر إستراتيجية العصف الذهني بمراحل متتابعة، والتي تتخذ في إطارها العديد من الإجراءات والآليات الخاصة بتسيير وتنشيط الموقف التعليمي من طرف المعلم، وهذا ما سنشرحه فيما يلي:

- **مرحلة التنظيم:** فقبل عرض النشاط المعني بجلسة العصف الذهني على المعلم أن يقوم بتنظيم الموقف التعليمي بشكل محكم، مثل تقسيم الأفواج والتخطيط للوسائل والأدوات والمراحل اللاحقة لحل النشاط المشكلة التعليمية، ومن الإجراءات المتخذة في هذه المرحلة:

- يـقـوم المعلم بتنظيم جـلوس التلاميذ، ويفضل الجلوس بشكل نصف دائرة لأنه يؤدي إلى فهم المشاركين وإن هذا الجو غير الرسمي يشجع على طرح الأفكار بأقصى درجة، وينصح بعض الباحثين بإنقاص أحد المقاعد بحيث يظل واقفا أو جالسا على المكتب، وهذا الإجراء سيساعد على إثارة جو غير رسمي متقبل ومتسامح (السامرائي والخفاجي، 2014, 72).

- تنظيم الأفواج وتقسيمها بالشكل المناسب، ويتراوح عدد الأشخاص في الفوج الواحد حسب الدراسات والبحوث التي استخدمت طريقة العصف الذهني، ما بين (5-6) كحد أدنى و(20) كحد أقصى فضلا عن قائد الجلسة وأمين السر.

- فيجب على المعلم أن يحدد الزمن المناسب للموقف التعليمي، تبعا للنشاط المستهدف وميول وقدرات التلاميذ على الانتباه والتركيز، وينصح في هذا الخصوص أن تستغرق جلسة أو أكثر عادة من (15-60) دقيقة بمتوسط (30) دقيقة (عزيز، 2007، 52).

فكل هذه الإجراءات الأولية تجعل من عملية التعليم، وفق هذه الإستراتيجية مجدية ومفيدة للتلاميذ الموهوبين، بحيث تكـون منظمة وفق خطة رسمها المعلم مسبقا وزود تلاميذه بها والتأكيد على ضرورة الالتزام

بها، لكون التنظيم جزء مهم لكي تتم عمليه عصف أكبر عدد من الأفكار الموهوبين ناجحة ومبدعة من حيث طبيعتها لتكون حقل للأداء المتميز أيضا(السليتي، 2015، 92).

– **مرحلة عرض النشاط التعليمي:** ففي هذه المرحلة يتم عرض النشاط التعليمي على التلاميذ الموهوبين، وتقديم لمحة موجزة عنه وعن الأهداف التي ترتجى منه، وترتيب الإجراءات العملية من تحديد الأساليب والطرق والوسائل التدريسية المخصصة لذل الموقف (رضوان، 2013، 14)، والمتمثلة في توضيح من يدير الموقف التعليمي في إطار الفوج مع تحديد كيفية العمل والسلوك، وضرورة الالتزام الدقيق بقواعد منها احترام الأفكار الجديدة ومنحها قيمتها الفعلية، والحذر من التفكير النمطي والحلول الجاهزة، وأيضا توفير قدر كبير من التسامح مع الأفكار الجديدة يضاف إليها توفير جو من الأمن وإزاحة أي سبب للتهديد أو الخوف، مع توفير جو من التعاون والرغبة في العمل بصورة مرنة، وكذا توفير فرص الاختيار الحر للوسائط والمصادر التي تعين على تحقيق الهدف، فضلاً عن توفير جو يشيع فيه مشاعر الاستمتاع بخبرة الإنجاز المبدع والحرية في استخدام التفكير الإبداعي (السامرائي والخفاجي، 2014، 71).

فكل هذه القواعد تعمل على خلق جو مرح ومنظم يسوده التعاون بين الموهوبين أو بين الموهوبين والعاديين الأخرى، فهي تؤكد على ضرورة الوسائل الضرورية لتحقيق هدف الجلسة، كما تركز على بعض الأخلاقيات بين هؤلاء التلاميذ مثل المرونة، التسامح، الاحترام المتبادل، تقبل كل الأفكار الواردة منهم مهما كانت، حتى يكون نجاح عملية العصف الذهني نصيب كل المجموعات.

– **مرحلة تنفيذ التعليمي:** وفي هذه المرحلة يتم التعامل الفعلي مع النشاط التعليمي الذي يكون بالضرورة على شكل مسألة أو مشكلة تتطلب إبداع حلول غير مألوفة للوصول إلى حلها، أين يندمج التلاميذ الموهوبين مباشرة مع النشاط أو الموقف التعليمي، ويتم ذلك بتوجيهات من طرف المعلم من خلال توجيهاته المختلفة لكل أعضاء جلسة العصف الذهني، خصوصا منهم قائد الجلسة من بين التلاميذ، وفيها يتم التعامل المباشر مع النشاط التعليمي المعروف في إطار ذلك الموقف، وفي هذه المرحلة تظهر لدى التلاميذ الموهوبين القدرة على الابتكار والإبداع لحلول المشكلة أو النشاط التعليمي، وكذا إبراز قدرتهم على اصطناع الجو المناسب وتهيئته، بينما يجب أن يتمتع المعلم بالقدرة على إثارة الأفكار وإثرائها واستثارة دافعية التلاميذ لإنجاز النشاط التعليمي، والتحكم في كل مجريات العمل من البداية حتى النهاية، وأثناء ذلك يجب أن يتجنب إصدار الأحكام حول الأفكار أثناء الجلسة.

ولا يمكن أن تكون جلسة العصف الذهني ناجحة، من دون أن يكون معلم التلاميذ الموهوبين قادر على إدارتها والتحلي بعدة موصفات مثل قدرته على الابتكار والإبداع وخلق جو مرح، محفز على إثارة الأفكار ويكون على دراية تامة بطبيعة الدرس أو الموضوع مركز الاهتمام (السامرائي والخفاجي، 2014، 72).

ـ **مرحلة التقويم:** في هذه المرحلة يتم تقويم أنشطة التلاميذ، من حيث الحكم على ما أنجز من النشاط التعليمي وما لم ينجز، مع التركيز على ما أبدعه التلاميذ من حلول إبداعية غير مألوفة للمشكل الذي كان محل النشاط التعليمي، ويتم إصدار الأحكام والقرارات التي من شأنها تثمين النجاحات، وتصوب أوجه القصور في إنجاز التلاميذ للنشاط، وبناء على ذلك يتم تحديد الأنشطة التعليمية التي ستنشط في مواقف صفية لاحقة، وتحديد كل الأهداف المتعلقة بها (رضوان، 2013، 14). فإستراتيجية العصف الذهني تحديد مشكلة أو موضوع من أجل التوصل إلى حلول ممكنة بواسطة عرض الأفكار ذات الصلة بالموضوع التي يتم تسجيلها وتقييمها(Amoush,2015, p88).

4.2- دليل مختصر لخطوات التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني:

يعتمد إستراتيجية العصف الذهني على الخطوات التالية: فيما يلي مجموعة من الخطوات التي يمكن من خلالها تطبيق العصف الذهني في البرامج التدريبية:

ـ تختار مجموعة من التلاميذ الموهوبين (وعددها من 5 إلى 10 أفراد) رئيسا أو مقررا لها يدير الحوار، ويفضل أن يكون خبيرا بكيفية تطبيق قواعد هذا الأسلوب في التدريس، وبحيث يكون قادر على خلق الجو المفتوح للحوار وإثارة الأفكار ويتسم بالفكاهة، وحبذا لو كان خبيرا بالمشكلة موضوع الحوار أي موضوع العصف الذهني، كما تختار المجموعة أمينا للسر يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة (السليتي، 2015، 92).

- يجب على المعلم اختيار مشكلة محددة وليست مشكلة عامة. يمثل التحدي فرصة جيدة لتوليد الكثير من الأفكار, كما يجب على المعلم طرح مشكلة من خلال تفعيل المعرفة السابقة للطلاب لإنشاء المزيد من الأفكار حول هذا الموضوع وطرح أسئلة مثل: ماذا ولماذا وأين ومتى ومن وكيف, وعرض المشكلة من جميع الزوايا، يتيح للطلاب اقتحام أدمغتهم بسهولة (Salih, 2018, p606).

- من خلال طرح المشكلة على الطلاب، ومناقشتهم في بعض جوانبها، ويجب أن تكون المشكلة واضحة المعالم ومختصرة، وترتبط بواقع معاش غير أنها ليست مألوفة لدى التلاميذ، ومرتبطة بهدف معلن ينبغي الوصول إليه بعد النهاية من الحصة التدريسية، مثل طلب إيجاد حل لازدحام مرور في شارع معين، ويقوم رئيس الفوج بطرح المشكلة لزملائه التلاميذ، مع شرح أبعادها وأهميتها التعليمية والاجتماعية، ويمكن أن يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض، يسمح لهم بمناقشة المشكلة بإيجاز للتأكد من استيعابهم لها.

- شرح أسلوب العصف الذهني للتلاميذ بحيث يشرح المعلم معنى هذه الطريقة لكي يدرك كل تلميذ حدود الحرية الواسعة للعمل في ظل هذه الإستراتيجية، مع التأكيد على المبادئ الأربعة السابقة التي يمكن أن تكتب, وتعلق في القسم، وهنا يفهم كل تلميذ أن كل الحلول والأفكار مسموح للتعبير عليها وإبدائها بغرض إيجاد أكبر قدر من بدائل الحل لمشكلة الازدحام المروري كما أشرنا سابقا.

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات (كل مجموعة في حدود خمس طلاب): توجيه كل مجموعة لتوزيع الأدوار بين أعضائها لضمان مشاركتهم، ويتم التوزيع على النحو التالي:

- **قائد المجموعة:** وهو المسئول عن إدارة الحوار، وتشجيع الأعضاء على المشاركة، وتذكيرهم بالقواعد الأربعة (العريشي وآخرون، 2015، 183)، وقد يكتبها المسئول على لوحة تعرض أمام المجموعة فيقول لهم تجنبوا نقد أفكار غيركم وأخذ كل فكرة تقدم على محمل الجد مهما كانت، أفصحوا عم أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكن نزعها أو مستواها أو واقعيتها مادامت متصلة بالمشكلة موضوع الحوار، اطرحوا أكبر كمية ممكنة من الأفكار، قدموا إضافات على أفكار الآخرين بدون نقد لها (السليتي، 2015، 92).

ـ **التلميذ المسجل:** وهو المكلف بتدوين كافة الأفكار التي تطرح من الزملاء، وقراءتها عندما يطلب منه ذلك.

ـ **التلاميذ المشاركون:** وهم المسئولون أكثر من غيرهم عن اقتراح الأفكار والحلول للمشكلة المعروضة عليهم مع التشاور بشأن الحلول المناسبة لفك الازدحام عن الشارع (العريشي وآخرون، 2015، 183).

عندما ينتهي الوقت المحدد للنشاط، يطلب إلى الطلبة أن يعودوا إلى مجموعاتهم وأن يقدموا تقريرا شفويا عن النشاط والإجراءات، ويكون هناك أسئلة تقويمية:

ـ ما الذي أعجبكم في هذا النشاط؟

ـ كيف يمكن أن يسهم هذا النشاط في تطوير مناخ صفي مساند؟
ـ ضع خطة لاستخدام إستراتيجية العصف الذهني في الصف.
ـ قدم تقريرا لفظيا كتابيا عن خبرة الطلبة في العصف الذهني في الجلسة القادمة.

أما الركيزة الثانية في طريقة النقاش فهي اللغة والتي تتمثل في التعبير عن بعض جوانب القضية أو الجزئية المطروحة للنقاش، والاستماع إليها من جانب المعلم والتلاميذ الآخرين، ونظرا لأن الأسئلة هي العنصر التعبيري الأكثر ورودا في هذه الطريقة، فلابد من تحديد المعايير التي يجب أن تصاغ الأسئلة في ظلها (جابر وآخرون، 2005، 173). والهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذها منها, وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها (رضوان، 2019، 96).

لجلسة العصف الذهني عدة خطوات متتالية ومهمة جدا, سواء أكانت مجموعاتها خاصة بالموهوبين فقط، أو خليط بينهم وبين فئة أخرى، فأولا يجب أن يكون لها رئيسا يسيرها ويعطي التعليمات، ومقررا يدير النقاش له مميزاته الخاصة المناسبة لأداء الدور بشكل جيد، ويملك دراية كافية بالموضوع، والتلميذ التي يلعب دور الرئيس هو من يقوم بطرح الموضوع المناقش على المجموعات، بأسلوب يسهل فهمه من طرف الجميع، ويجب أن يتقيد الجميع بشروط وقوانين الجلسة.

أما الخطوة التالية فتتمثل في شرح الإستراتيجية التعليمية للجميع، تليها تقسيم التلاميذ الموهوبون إلى مجموعات صغيرة حسب عددهم، ثم يقوم قائد المجموعة بالتذكير لأهم قواعد العملية التعليمية كعدم النقد خلال الجلسة، والتحفيز على تقديم أكبر عدد للأفكار مهما كانت طبيعتها، ممنوع تكرار أفكار زملائكم التي ذكرت، ويتزامن استمطار الأفكار مع دور المسجل الذي يقوم بتسجيلها كاملا، ومن المستحسن أن يكون تلميذا نبها قادرا على تدوين كل الأفكار طيلة الجلسة، ثم تليها عملية عرض للأفكار بأسلوب لبق يتقبله الجميع وبصورة ذات جاذبية كالملصقات الجدارية، ومنها يختار أنقها وأجودها لتعم الفائدة للجميع.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهج البحث:

المنهج المعتمد في البحث هو المنهج الوصفي، الذي يقدم أوصاف علمية للظاهرة المدروسة في وضعها الراهن، ويحاول تقديم تفسيرات للعلاقات التي تربط المتغيرات المتعلقة بالظاهرة محل البحث، ومن أسباب اعتمادنا على المذهب:

– الأنسب لدراستنا التي تحاول وصف علمي موضوعي للعلاقة بين متغير إستراتيجية العصف الذهني، ومهارات التعلم الإبداعي من طرف التلميذ الموهوب.

– تقدم تحليلا لعلاقة التأثير الموجودة بين متغيرات البحث من حيث الوجهة والمنحى الذي تأخذه هذه العلاقة بصورة موضوعية.

2.3– أدوات البحث:

بغرض جمع البيانات من الميدان فقد اعتمدنا على شبكة الملاحظة، قمنا ببنائها خصيصا لهذه الدراسة، والتي تتضمن مجموعة من السلوكات والمهارات القابلة للملاحظة والتي تعبر عن المهارات الإبداعية في التعلم، وهذه المهارات تتمحور في ملاحظة السلوك التعلمي التالي:

- يبدع حلولا جدية للنشاط المدرسي.
- يقدم أجوبة لكل أسئلة المعلم.
- له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء.
- ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان.
- له الرغبة في تحدي الأنشطة المدرسية الصعبة.
- يتمتع بسعة الخيال.
- يثبت قدراته كلما أتاح له المعلم الفرصة.

أما فيما يخص طريقة ملاحظات هذه المهارات، فيتم من خلال تطبيق طريقة التدريس بالعصف الذهني على مجموعة معينة من فئة التلاميذ الموهوبين، من دروس في ثلاث مواد وهي الرياضيات، التكنولوجيا، واللغة العربية، التي كانت مبرمجة زمن تطبيق الملاحظة، بحيث كان دور الباحثين في الملاحظة هو الجلوس في آخر القسم وملاحظة سير مجريات الدرس بين المعلم والتلاميذ، مع تسجيل ما يلاحظه, ويتم منح الدرجات على كل سلوك يظهر على التلميذ في شبكة الملاحظة، بحيث يتم تنقيط مدى تكرر ملاحظة ذلك السلوك على التلميذ على النحو التالي:

- في حالة ملاحظة السلوك نادر، تمنح الدرجة 10.
- في حالة لوحظ السلوك على التلميذ أحيانا، تمنح الدرجة 20.
- في حالة ملاحظة السلوك على التلميذ كثيرا، تمنح الدرجة 30.

وفي النهاية يتم جمع الدرجات النهائية لكل تلميذ بناء على درجة ظهور كل سلوك لديه لنمنحه الدرجة النهائية التي تحصلنا عليها في شبكة ملاحظة مهاراته الإبداعية.

-في حالة حصول التلميذ الموهوب على درجة أقل من 105 فإنه يتمتع بدرجة قليلة في مجال استخدام المهارات الإبداعية في التعلم.

- في حالة حصول التلميذ الموهوب على درجة 105 فإنه يتمتع بدرجة متوسطة في مجال استخدام المهارات الإبداعية في التعلم.

-في حالة حصول التلميذ الموهوب على درجة أكبر من 105 فإنه يتمتع بدرجة عالية في مجال استخدام المهارات الإبداعية في التعلم.

3.3- عينة البحث:

اعتمدنا في البحث على العينة المقصودة، كون بحثنا هذا يتعلق بدراسة المهارات الإبداعية لدى فئة التلاميذ الموهوبين في التعليم الابتدائي، وقد قدرت عينة البحث بـ 5 تلاميذ من فئة الموهوبين في مستوى السنة الخامسة ابتدائي، من مؤسسة ابتدائية يطو سليمان الواقعة بقرية حوش السمار بلدية بودربالة دائرة الأخضرية ولاية البويرة.

تم اختيار التلاميذ الخمسة بناءا على مجموعة من المعطيات هي:

ـ معدلاتهم التحصيلية في السنوات الماضية، يضاف إليها معدل الفصل الأول من السنة الخامسة ابتدائي.

ـ تطبيق اختبار الذكاء المصور على التلاميذ للتأكد بأنهم يمتلكون درجة عالية من الذكاء.

ـ تقديم مقياس تشخيص صعوبات التعلم لـ جيلفورد، بغرض التأكد بأن التلاميذ لا يعانون من أي شكل من أشكال صعوبات التعلم.

إذن اعتمدنا على عدة محكات تشخيصية بغرض التأكد بأن التلاميذ المستهدفون فعلا من فئة الموهوبين.

4- النتائج ومناقشتها:

بعد تطبيق شبكة الملاحظة فقد توصلنا للنتائج الخاصة بكل حالة كما يلي:

- الحالة 01: حالة التلميذ أمين:

جدول (1) جدول نتائج ملاحظة التلميذ الممثل للحالة الأولى

. يبدع حلولا جديدة للنشاط المدرسي	**20**
. يقدم أجوبة باستمرار على أسئلة المعلم	30
. له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء	30
. ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان	30
. له الرغبة في تحدي الأنشطة الصعبة	30
. يتمتع بسعة الخيال.	30
. يثبت قدراته لما يتيح له المعلم الفرصة.	30
المجموع	200

يظهر من الجدول التي تحصل فيه التلميذ أمين على الدرجة 30 في أغلب المهارات الملاحظ، ما عدا المهارة الأولى التي كانت درجته فيها متوسطة، وهذا ما يشير بأن التلميذ حصل في المجموع على الدرجة المقدرة بـ (200)، وهذا يعني أنه تجاوز الحد المتوسط المقدر بـ (105) وبكثير، هذا يعني أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهمت في استخدامه للمهارات الإبداعية في عملية التعلم.

- الحالة 2: حالة التلميذ فيصل:

جدول(2) جدول نتائج ملاحظة التلميذ الممثل للحالة الثانية

. يبدع حلولا جديدة للنشاط المدرسي	**20**
. يقدم أجوبة باستمرار على أسئلة المعلم	30
. له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء	30
. ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان	30
. له الرغبة في تحدي الأنشطة الصعبة	30
. يتمتع بسعة الخيال.	20
. يثبت قدراته لما يتيح له المعلم الفرصة.	30
المجموع	190

يظهر من الجدول التي تحصل فيه التلميذ فيصل على الدرجة 30 في أغلب المهارات الملاحظ، ما عدا المهارة الأولى والمهارة ما قبل الأخيرة التين كانت درجته فيهما متوسطة، مقدرة بـ (20)، وهذا ما يشير بأن التلميذ فيصل تحصل في المجموع على الدرجة المقدرة بـ (190)، وهذا يعني أنه تجاوز الحد المتوسط المقدر بـ (105) وبكثير، هذا يؤكد أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهمت في استخدامه للمهارات الإبداعية في عملية التعلم.

- الحالة 3: حالة التلميذ محمد:

جدول (3) جدول نتائج ملاحظة التلميذ الممثل للحالة الثالثة

. يبدع حلولا جديدة للنشاط المدرسي	**30**
. يقدم أجوبة باستمرار على أسئلة المعلم	30
. له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء	30
. ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان	30
. له الرغبة في تحدي الأنشطة الصعبة	30
. يتمتع بسعة الخيال.	20
. يثبت قدراته لما يتيح له المعلم الفرصة.	30
المجموع	200

يظهر من الجدول التي تحصل فيه التلميذ فيصل على الدرجة 30 في أغلب المهارات الملاحظ، ما عدا المهارة ما قبل الأخيرة التي كانت درجته فيها متوسطة، مقدرة بـ (20)، وهذا ما يشير بأن التلميذ فيصل تحصل في المجموع على الدرجة المقدرة بـ (200)، وهذا يعني أنه تجاوز الحد المتوسط المقدر بـ (105) وبكثير، هذا يؤكد أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهمت في استخدامه للمهارات الإبداعية في عملية التعلم.

-الحالة 4: حالة التلميذ يونس:

جدول (4) جدول نتائج ملاحظة التلميذ الممثل للحالة الرابعة

. يبدع حلولا جديدة للنشاط المدرسي	**20**
. يقدم أجوبة باستمرار على أسئلة المعلم	20
. له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء	30
. ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان	30
. له الرغبة في تحدي الأنشطة الصعبة	30
. يتمتع بسعة الخيال.	30
. يثبت قدراته لما يتيح له المعلم الفرصة.	30
المجموع	190

يظهر من الجدول التي تحصل فيه التلميذ فيصل على الدرجة 30 في أغلب المهارات الملاحظ، ما عدا المهارة الأولى والمهارة الثانية اللتين كانت درجته فيهما متوسطة، مقدرة بـ (20)، وهذا ما يشير بأن التلميذ فيصل تحصل في المجموع على الدرجة المقدرة بـ (190)، وهذا يعني أنه تجاوز الحد المتوسط المقدر بـ (105) وبكثير، هذا يؤكد أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهمت في استخدامه للمهارات الإبداعية في عملية التعلم.

-الحالة 5: حالة التلميذ وليد:

جدول (5) جدول نتائج ملاحظة التلميذ الممثل للحالة الخامسة

. يبدع حلولا جديدة للنشاط المدرسي	**20**
. يقدم أجوبة باستمرار على أسئلة المعلم	30
. له القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء	30
. ينجز الأنشطة المدرسية بسرعة وإتقان	30
. له الرغبة في تحدي الأنشطة الصعبة	30
. يتمتع بسعة الخيال.	30
. يثبت قدراته لما يتيح له المعلم الفرصة.	30
المجموع	200

يظهر من الجدول التي تحصل فيه التلميذ فيصل على الدرجة 30 في أغلب المهارات الملاحظ، ما عدا المهارة الأولى التي كانت درجته فيها متوسطة، مقدرة بـ (20)، وهذا ما يشير بأن التلميذ فيصل تحصل في المجموع على الدرجة المقدرة بـ (200)، وهذا يعني أنه تجاوز الحد المتوسط المقدر بـ (105) وبكثير، هذا يؤكد أن إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني ساهمت في استخدامه للمهارات الإبداعية في عملية التعلم.

-التحليل العام للحالات:

أغلب الحالات تحصل فيها التلاميذ من فئة الموهوبين على الدرجة (200) وبقيت حالتين تحصلتا على الدرجة (190)، وهذا يؤكد بأن كل التلاميذ تجاوزوا الدرجة (105) التي تعبر عن متوسط الدرجات وبكثير مما يؤكد بأن التلاميذ أفراد العينة، يستخدمون المهارات الإبداعية في مجال إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، بدرجة كبيرة، وهذا ما يؤكد على أن هذه الإستراتيجية التدريسية، تؤثر فعلا في جعل التلاميذ الموهوبين يستخدمون مختلف مهارات التعلم الإبداعي في مجال النشاط المدرسي.

يمكن أن نفسر النتائج المتوصل عليها بصفة عامة، من خلال المزايا التي تمثلها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني للعملية التعلمية بصفة عامة، وللتلميذ بصفة خاصة إضافة لأجواء التعلم بصفة عامة، فمن ناحية العملية التعليمية تتميز إستراتيجية العصف الذهني، بأنها فعالية تعليمية تساهم في الإحاطة بمختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فهي توافق بين خصائص المنهاج بصفة عامة، والبرنامج الدراسي للمادة بصفة خاصة، أي أنها متوافقة في حالة استخدامها مع جميع أشكال ومضامين الدروس والأنشطة المدرسية، كما أنها تمكن المعلم من إتباع مختلف الطرق والأساليب التدريسية، وتمنح له إمكانية استخدام مختلف الوسائل التدريسية.

أما فيما يخص المتعلم، فهذه الإستراتيجية تطبق في مجال التعليم التعاوني الذي يتم عن طريق الأفواج الصغيرة، وهذه الأفواج الصغيرة تمنح للتلميذ جوا مفعما بالحيوية بعيد عن مشكلات الاكتظاظ المدرسي، وتخلق له جوا مليئا بالمثيرات الدافعة، تساهم في ارتفاع دافعية التعلم والإنجاز لديه، فضلا عن ذلك من مميزات هذه الإستراتيجية، أنها تدفع التلميذ للاستعانة بالمعارف من مختلف المجالات والمواد الدراسية المتكاملة فيما بينها، مما يخلق لديه الرغبة في البحث والاستكشاف للوصول لكل ما هو جديد.

أما فيما يخص الأجواء التعليمية، فإن هذه الإستراتيجية تمنح أبعادا تنظيمية أكثر لمختلف موارد التعلم في البيئة الصفية، فتسهل على المعلم تصميم موقفا تعليميا منظما، يساهم في بناء علاقات تفاعل إيجابية

بين عناصر ثلاثية الفعل التربوي (معلم متعلم منهاج)، إذ أن هذه الإستراتيجية من خلال مساهمتها في دعم عملية التعلم الصفي، تساهم في توظيف التلميذ الموهوب لمختلف المهارات الإبداعية في عملية التعلم.

7- الاستنتاج العام:

بعد تطبيق الملاحظة في الميدان على التلاميذ الموهوبين المشكلين لعينة البحث، فقد توصلنا إلى أن:
إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني تساهم في استخدام التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي، لمهارات التعلم الإبداعي في الموقف التعليمي.

5- الخلاصة:

ما يمكن قوله من خلال هذا البحث أنه يجب التأكيد على أهمية تعليم الموهوبين من ناحية، وأهمية الاعتماد على الإستراتيجية القائمة على العصف الذهني مع هذه الفئة من ناحية أخرى، غير أن نجاعة هذه الإستراتيجية ترتبط أساسا بالكشف المبكر على التلاميذ الموهوبين والتدخل المبكر للتكفل بهم، وضمان لهم تدريسا نوعيا يتوافق مع ما لهم من قدرات فردية ذهنية مختلفة عن غيرهم في فئات المتعلمين العاديين، أو الذين يواجهون نوعا من الصعوبات التعلمية.

ولهذا نؤكد على أن إستراتيجيات التعلم الملائمة لهم، كلها تُشكل مفاتيح للتلاميذ ذوو الموهبة، ولعل إستراتيجية العصف الذهني من منظورنا الخاص ومن خلال هذا البحث هي من أنجع الإستراتيجيات التي بإمكانها أن تضمن صقل مواهبهم والتقدم بهم في سلم التحصيل المعرفي والنجاح الدراسي، بالنظر لما عددنا من مميزات تختص بها هذه الإستراتيجية، التي في عمومها تمنح الحرية للتلميذ الموهوب أن يتفاعل ويتعامل مع النشاط التعليمي بالطريقة التي تحفزه على الإبداع، وكذا ميزة هذه الإستراتيجية في دفع التلميذ الموهوب للاستعانة بكل معارفه والاستعانة بما يملكه من قدرات ومهارات التعلم في سبيل ترجمة موهبته وتفجير طاقاته الكامنة، لترجمته موهبته واقعيا.

وعليه من المهم الاعتماد على برامج تعليمية لفئة الموهوبين، تكون مصممة وفق إستراتيجية العصف الذهني، مع أهمية تدريب معلمي هذه الفئة من التلاميذ، على أساسيات ومبادئ ومراحل وظروف تطبيق هذه الإستراتيجية، لمنح العملية التعليمية مرونة وسهولة أكثر, تحول دون تثبيط من عزيمة الموهوب وروحه الإبداعية، بالقدر الذي يحسن من مردود التعلم لدى هذه الفئة أكثر فأكثر.

لذا فمن المهم أن يتم تصميم مناهج وبرامج تعليمية خاصة بفئة الموهوبين مع تضمينها أدلة عملية تطبيقية تجعل من هذه الطريقة مع فئة الموهوبين، أكثر سهولة في التطبيق والتنفيذ من طرف المعلم من جهة وأكثر سهولة للتعامل معها ومع الأنشطة المندرجة في إطارها بالنسبة للتلميذ الموهوب من جهة ثانية، فمن المهم إذن إجراء بحوث علمية تربوية على إستراتيجية التدريس بالعف الذهني، بغرض إيجاد أفضل السبل وأحدث الأساليب والتقنيات لتوظيفها كفلسفة عمل في التعليم تساهم في إيقاظ الموهبة مبكر لدى التلميذ الموهوب.

بعد النتائج التي توصلنا إليها يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- يستحسن تدريب المعلمين في التعليم الابتدائي وتشجيعهم على تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.
- اتخاذ إجراءات دعم ملائمة، بغرض منح فئة الموهوبين من التلاميذ، التعليم الخاص الذي يتوافق مع قدراتهم الخاصة، ومن إتاحة الفرصة لتطبيق إستراتيجيات التدريس المتطورة في مجال تدريسهم بما فيها إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

– نوصي بالقيام بدراسات وأبحاث تربوية موسعة وأكثر عمقا في مجال تدريس الموهوبين، ومجال تطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني.

– نوصي بتوفير مختلف الإمكانيات والوسائل التي تسمح للمعلم بتطبيق إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني، على اعتبارها إستراتيجية تدريسية متطورة ومؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ من كل الفئات.

– **الإحالات والمراجع:**

البارودي، منال أحمد (2015). *العصف الذهني وفن صناعة الأفكار*. جمهورية مصر العربية: دار الكتاب المصرية.

تيسير، صبحي (1992). *الموهبة والإبداع طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة*. عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

الجبوري، عارف حاتم هادي والجبوري، مشرق محمد مجول والمسعودي، محمد حميد مهدي (2015). *المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (2012). *التفكير ألابتكاري والإبداعي في ظل القبعات الست للتفكير*. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

خطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي (2009). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن: دار الفكر.

رضوان، أحلام حسن عبد الله (2019). فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 06(02). 190-203.

رضوان، محمود عبد الفتاح (2013). *تنمية مهارات العصف الذهني*. جمهورية مصر العربية: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

ساري، رندة إسماعيل (2019). أثر إستراتيجيتي العصف الذهني و(K W L) في تحصيل مادة الرياضيات والتفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 20(2)، سوريا: جامعة دمشق.377-404.

السامرائي، قصي محمد والخفاجي، رائد إدريس (2014). *الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس*، المملكة الأردنية: دار دجلة.

أبومي, رنا أحمد عبد الرحمان(2012). *أثر استخدام إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من طلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي*. ماجستير، جامعة الشرق الأوسط. الأردن استرجع في من http://thesis.mandumah.com/Record/214626/

السعيد، هلا (2011). *الدمج بين جدية التطبيق والواقع*. جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

السيتلي، فراس (2008). *استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق*. الأردن: علم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي.

السيلي، فراس (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرءوف والمصري، إيهاب عيسى (2013). *التعلم النشط*. جمهورية مصر العربية: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرءوف والمصري، إيهاب عيسى (2017). *العصف الذهني مفهومه، أساليبه، مبادئه*، جمهورية مصر العربية: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عزيز، عمر إبراهيم (2007). *العصف الذهني وأثره في تنمية التفكير الابتكاري*. الأردن: دار دجلة.

القرني، محسن عبد اله معيض. (2015). فاعلية برنامج يستند إلى إستراتيجية العصف الذهني في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الطلاقة اللفظية لدى الطلاب الموهوبين بالقنفذة, *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 4(10). 01-39.

القمش، نوري مصطفى والمعايطة، خليل عبد الرحمان (2006). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. *جمهورية مصر العربية*: جامعة حلوان.

الكبيسي، عبد الواحد (2007). *تنمية التفكير بأساليب مشوقة*. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر.

Amoush, K. H (2015). The Impact of Employing Brainstorming Strategy on Improving Writing Performance of English Major Students at Balqa Applied University in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 88-92.

Salih, S.K (2018). The effect of brainstorming on the essay Writing andSelf- regulation Learning of the Iraqi secondary students. *Journal Educational and Psychological Research*, 65, 626-646.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

خوازم، عائشة وتيعشادين، محمد (2020). دور إستراتجية العصف الذهني في اكتساب مهارات التعلم الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي .*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 199-216.

ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرها على التوجيه المدرسي

(دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية عنابة)

The phenomenon of overnotation in the junior gradesand its effect on academic orientation

(Practical research in some schools in the wilaya of Annaba)

حمزة عزوز *

جامعة عنابة (الجزائر)، azzouzhamzaeduc@gmail.com

تاريخ الاستلام:03-11-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تناولنا في هذه الدراسة ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرهاعلى المسار الدراسي للتلاميذ.ولتحقيق هذه الدراسة، اعتمدنا المنهج الوصفي وذلك لمعرفة ما إذا كانت هذه الظاهرة موجودة فعلا في مؤسساتنا التعليمية. كأدوات لجمع البيانات، اعتمدنا المقابلة نصف الموجهة للتعرف أكثر على ميدان الدراسة.أخيرا وظفناالاستمارة للكشف عن أسباب اختيار التلاميذ للجذع المشترك الذي يزاولون الدراسة فيه، رغم تعرض علاماتهم في التقويم المستمر إلى التضخيم في التنقيط وضعف نتائجهم في المواد الأساسية المشكلة لمجموعة التوجيه في امتحان شهادة التعليم المتوسط. النتائج المتوصل إليها أفضت إلى تأكيد وجود ظاهرة التضخيم في علامات معظم المواد المشكلة للملمح الأدبي وحتى بعض المواد المشكلة للملمح العلمي. ما قد يؤثر سلبا على المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وينجر عنها إخفاق في امتحان شهادة البكالوريا.

الكلمات المفتاحية: تضخيم التنقيط ؛ التقويم المستمر ؛ مجموعة التوجيه؛ ملمح التوجيه؛ المسار الدراسي.

Abstract: This study deals with the phenomenon of overnotation continuous evaluation at the intermediate level and its effects on students' academic background. Initially, to verify the existence of this practice in our colleges, we used the descriptive method. Then, to measure the extent of this phenomenon, we used the statistical method. To collect the information needed for this research and to better understand the field of study, we used semi-directive interview as a tool. Finally, we used a questionnaire, the purpose of which was to discover the reasons that led students to choose a particular common core, despite the over-rating on the continuous evaluation t and the low results in the main subjects that make up the orientation group in the final junior exam. The results obtained confirmed the existence of the phenomenon of overnotation in almost all the subjects that make up the literary profile, and in some subjects that make up the scientific and technological profile. This could have a negative effect on the school curriculum of these pupils in secondary education and lead to failure in the baccalaureate.

Keywords: Continuous evaluation; Guidance group; Guidance profile; The School cursus.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

أوصت الاتجاهات الحديثة للتربية بضرورة التركيز على المتعلم، ومقوماته الشخصية. كما أكدت ضرورة أن يكون التلميذ هو المحور الأساسي للفعل التعليمي التعلمي. وحتى تسير هذه العملية على الوجه المطلوب وجب توفير كل الشروط الملائمة لضمان السير الحسن للحياة الدراسية للتلميذ.

توخيا لهذه الغايات، أكدت مختلف الدراسات التربوية على ضرورة التحكم في التقويم البيداغوجي والتوجيه المدرسي بهدف ضمان نجاح أكبر عدد ممكن من التلاميذ ومن ثم إنجاح العملية التربوية ككل.

وعليه، فإن التقويم البيداغوجي والتوجيه والإرشاد المدرسي يعدان وجهان لعملة واحدة هي أساس الفعل التربوي.

من هذا كله، رأينا أن من المهم جدا القيام بدراسة تتناول هذين المكونين الأساسيين للعملية التربوية وقد تبين لنا أهمية العلاقة بينهما والتي قد تكون ذات عواقب خطيرة على مستقبل التلاميذ الدراسي والمهني وذلك في حالة عدم التحكم الجيد في آلياتهما أو إذا بقيت ممارساتنا لهما تتميز بالتقريبية.

1.1- الإشكالية:

تشير مختلف الدراسات الإحصائية التي تقوم بها المديريات الولائية للتوجيه المدرسي و المهني إلى وجود تباين بين نتائج التقويم المستمر ونتائج الشهادات الرسمية.حيث تكشف لنا عملية تحليل النتائج المدرسية الإشكال القائم بين تقديرات النجاح التي تبنى باعتماد التقويم المستمر ونتائج الامتحانات الرسمية، سواء تعلق الأمر بشهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا في مختلف الشعب والاختصاصات. هذا ما يجعلنا نتساءل عن مصداقية العملية التقويمية التي يجريها الأستاذ في فصله.

من جهة أخرى، إن اعتماد وزارة التربية الوطنية، قبل سنة 2007، نظام المعاملات الذي يمنح الأفضلية إلى معدل امتحان شهادة التعليم المتوسطللانتقال إلى السنة الأولى ثانوي يمثل اعترافا ضمنيا بوجود مشكلة على مستوى الفعل التقويمي والممارسات التقويمية اليومية التي يجريها أساتذة التعليم المتوسط.

إن النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في التقويم المستمر هي المعتمدة كمقياس أساسي لتحديد ملمحه ومن ثم توجيهه نحو جذع مشترك أو آخر. انطلاقا من هذا ندرك خطورة ظاهرة التضخيم في التنقيط التي قد ينجر عنها توجيه تلاميذ نحو جذع مشترك لا تتوفر لديهم الكفاءات الأساسية والضرورية لمزاولة الدراسة فيه وتحقيق النجاح المرغوب. وبالتالي، قد يصدمون وأوليائهم حين تكون النتائج ضعيفة وقد يتساءلون عن سبب تقهقرها بعدما كانت حسنة في التعليم المتوسط.

إن إجراء دراسة ميدانية مع عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي المزاولين لدراستهم في الجذعين المشتركين: آداب وعلوم و تكنولوجية قد يسمح لنا- إن تأكدنا من وجود ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر - بمعرفة أثار هذه الممارسات التقويمية "الخاطئة" على بناء تصورات التلاميذ لمستواهم المعرفي واعتمادها لاختيار جذع مشترك في التعليم الثانوي.

- **تساؤلات الدراسة:** ستدور هذه الدراسة حول التساؤل العام التالي:

- هل تؤثر الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط على بناء تصورات التلاميذ لاختيار الجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي؟

و لتوضيح هذاالتساؤل العام، قمنا بصياغة التساؤلان الإجرائيان التاليان:

أ- هل نتائج التقويم المستمر في مواد التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مضخمة بالمقارنة مع نتائج نفس المواد في شهادة التعليم المتوسط.

ب- هل يرتبط اختيار تلاميذ التعليم المتوسط للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي بنتائجهم في التقويم المستمر.

2.1- أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث أساسا إلى دراسة مدى تأثير الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط على اختيار التلاميذ للجذوع المشتركة في التعليم الثانوي.

و يتفرع هذا الهدف العام إلى الهدفين الجزئيين التاليين :

أ) مقارنة نتائج التقويم المستمر الذي يمارسه أساتذة التعليم المتوسط في أقسامهم بنتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط للتأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط أو عدم وجودها.

ب) دراسة تصورات تلاميذ السنة الأولى ثانوي للممارسات التقويمية لأساتذتهم عندما كانوا يدرسون في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة) وأثر هذه التصورات على اختيارهم للجذوع المشتركة في التعليم الثانوي.

كما نطمح – من خلال هذه الدراسة- إلى تحديد مدى تأثير بعض الممارسات التقويمية وبالتحديد ظاهرة "التضخيم في التنقيط " في التقويم المستمر على اختيار التلاميذ للجذعين المشتركين في التعليم الثانوي.

3.1- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

التقويم المستمر:هو"التقويم الذي يجري داخل القسم على فترات متتالية وهو تقويم داخلي بحيث أن الشخص الذي يقوم نتائج العملية التربوية هو الذي قام بإنجازها"(Noizet et Caverni, 1978, 16).

وفي المنظومة التربوية الجزائرية وعلى مستوى التعليم المتوسط يتخذ التقويم المستمر صيغة المراقبة المستمرة والمنتظمة التي تكون على الشكل التالي:

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض وأعمال تطبيقية وأعمال موجهة وذلك في جميع المواد الدراسية.
- وظائف منزلية في جميع المواد ويكون تنظيمها بعدد أكبر في اللغة العربية و الرياضيات واللغة الفرنسية.

-فرضين محروسين في جميع المواد تحدد مدة كل واحد منهما حسب الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لكل مادة.

- ويتم تنظيم الاختبارات الفصلية عادة أسبوع قبل نهاية كل فصل وبشأن مواضيع الاختبارات تترك الحرية للأساتذة في أقسامهم لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء: أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها الاختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاث، توخيا لتكافئ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإلزامي.
- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

تضخيم النقاط: نقصد بتضخيم النقاط الحالة التي نسبت فيها للفرد (التلميذ) قيمة (درجة) على مقياس اعتباري معين تكون أعلى مما يحصل عليه لو استخدمنا لذلك مقياسا دراسيا اعتباريا مختلفا يكون موضوعيا وحياديا وصادقا وثابتا وباتفاق الجميع، ومن البديهي أنه يمكن الحديث عندئذ عن مستويات لتضخيم حسب درجة شدته، ونفترض في هذا التعريف أن خصائص التضخيم تكون عامة ومنتظمة بحيث

تنسحب على جميع الأفراد المعنيين وبنفس الشكل.هذا ما يعني أن المشكلة تتعلق بالمقياس نفسه وليس بطريقة تطبيقه من طرف المصحح

2- الإطار النظري للدراسة:

1.2- التقويم:

1. تعريف التقويم:

التقويم في التربية:هو "الأسلوب الذي يمكن من خلاله تحديد المعلومات المفيدة، الحصول عليها ومنحها من أجل الحكم على قرارات ممكنة"(Stufflebeam et coll, 1980,48).

وتتفق معظم التعريفات للتقويم على اعتباره عملية تسند إلى إجراءات هي:

- تحديد موضوع التقويم وأهدافه.
- البحث عن الأداة الملائمة له أو بناءها.
- تنفيذ الأداة وإجراء التقويم .
- تصحيح الانجازات أو الآداءات أو استخراج المعطيات .
- معالجة المعلومات المحصل عليها واتخاذ القرارات التصحيحية.

2. مستجدات الفعل التقويمي في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

نظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم، فانه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الدراسية الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات. هذه المقاربة التي لا تعتبر اكتساب المعارف غاية في حد ذاتها، بقدر ما تستهدف التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم.

من مميزات هذه المقاربة البيداغوجية أنها لا تقترح نموذجا تعلميا تراكميا، وإنما تعلما اندماجيا بالدرجة الأولى، وتمنح أهمية خاصة للتعلمات التي تحمل معنى ودلالة لدى المتعلمين. فبالنسبة للتلميذ، لا يتمثل التعلم في جملة من المعارف سرعان ما تتعرض للنسيان وخاصة بعد الانتهاء من الفروض والاختبارات، بقدر ما يتعلق الأمر ببناء كفاءات مستدامة تشكل حلولا لوضعيات مدرسية ومن الحياة ،تتحول مع الوقت إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من تحقيق النجاح في حياتهم الدراسية والمهنية وفي حياتهم العامة.

إن هذا التوجه البيداغوجي الجديد يتميز بتفاعل قوي بين العمليات التعليمية التعلمية وفعل التقويم.

وعليه تكون للتقويم وظيفتين أساسيتين(المنشور الوزاري/ 2005/20039):

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.

نستنتج مما سبق أن هاتين الوظيفتين تتخذان ،عند التطبيق الميداني ، أشكال التقويم التالية:

- تقويم تكويني يمارس أثناء العملية التعليمية التعلمية ، ويهدف إلى تقويم التقدمات المحققة من طرف التلاميذ في مسارهم التعلمي وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضهم أثناء عملية التعلم، كما يهدف إلى تحسين مسارهم التعلمي أو تعديله وتصحيحه.
- تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية كل وحدة تعلمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي يهدف إلى الكشف عن مستوى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة في المناهج الدراسية المختلفة.

على القائمين على المنظومة التربوية الوطنية أن يحددوا الإستراتجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، و وضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده ،بحيث يكون منسجما مع أهداف الإصلاح،لاسيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين مردود النظام التربوي.

لذلك، يجب أن ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على المبادئ التالية:

- ألا يستهدف التقويم معارف منعزلة، بل يستهدف الحكم على كفاءات في طور البناء، مدرجا مختلف الموارد المشكلة للكفاءة.
- ضرورة إدماج الممارسات التقويمية ضمن المسار التعلمي، للتمكن من إبراز التقدمات المحققة من طرف المتعلمين واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي تحديد العمليات الملائمة لضبط وتعديل عملية التعلم والعلاجات البيداغوجية الضرورية.

في هذا السياق، وطالما أن عملية التعلم هي عملية متواصلة، لا ينبغي أن يشكل خطأ التلميذ علامةفشل أو عجز وإنما يجب اعتباره مؤشرا لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات.واستغلاله بصفة آنية، لتشخيص أسبابه، والقيام بالعمليات العلاجية الضرورية الهادفة لتفادي عرقلة التعلمات اللاحقة.

- ضرورة ارتكاز أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن مستويات التحكم في الكفاءات المستهدفة، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.
- يجب اعتماد التقويم على وضعيات، تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته التعلمية،وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها للوضعيات الراهنة.

لذلك تبنت الرؤية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي المنهجية التالية:

-يتولى مجلس التعليم المؤسسة التربوية إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية ، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتائرها وأشكالها وذلك لكل مادة ولكل مستوى دراسي.

-يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي ، التحصيلي الاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعلمات الواردة فيها.

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة والمقاطعة.

-تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي – وبصفة إلزامية– لتنظيم فحوص تشخيصية ، تتناول اللغات الأساسية(اللغة العربية، الرياضيات واللغات الأجنبية) لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبلية، وتنظيم أنشطة الدعم والعلاج، وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.

-يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة(أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص، تمارين الخ..).

- يجب أن لا تنصب مواضع الفروض والاختبارات والامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف،بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.
- تسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي، والاختبارات الفصلية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

-تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

– يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية.

– تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات وامتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة ، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين آداء التلاميذ، وبخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج، التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة.

– ان أي اختلال في عملية تحصيل التعلمات الأساسية، يمكن أن يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار المدرسي، وتفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة.

– يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة.

– إن هذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 من 20 وذلك في كل المستويات.

2.2– التوجيه المدرسي

1. تعريف التوجيه المدرسي:

يشير مفهوم التوجيه المدرسي إلى "عملية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية. وقد عرف عدد من المؤلفين حيث نظر إليه بعضهم على أنه يشتمل جميع نواحي ومجالات التوجيه والبعض الأخر اختصره في توجيه التلاميذ نحو اختيار الدراسة الملائمة وما يتصل بالنجاح فيها. ومن هذا المنظور عرف زهران التوجيه المدرسي بأنه : « عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميلوه وأهدافه وان يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد على اكتشاف الامكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاصر ومساعدته"(زهران، 1986، 377).

ويعرف مايبرز(Meyers) التوجيه التربوي بأنه: "العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية المختلفة والمتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته"(رفاعي،1988، 39).

ويعرف (مرسي 1976، 161) التوجيه المدرسي بأنه : " مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها والتوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام»[*] يتضح من هذا التعريف بان التوجيه التربوي لا يهتم فقط بالمساعدة لاختيار نوع الدراسة وإنما أيضا بالتكيف مع الدراسة والتغلب على صعوباتها وصعوبات الحياة المدرسية العامة ".

بشكل عام يمكن اعتبار التوجيه المدرسي مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تلاؤم قدراته واستعداداته وميوله كما أنه يسهم في حل مشكلاته التربوية كاهتمامه بالتلاميذ المتفوقين و إيجاد الفرص أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل وكذلك يهتم بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية فيحاول

أن يشخص لنا هذه الصعوبات و يكشف لنا عن أسبابها و يوجهنا نحو سبل علاجها. كما يعمل التوجيه المدرسي على الرفع من قدرات التحصيل الدراسي للتلاميذ بما يحقق توافقهم الدراسي.

2. إجراءات التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية:

الملاحظة الأساسية التي يخرج بها المتتبع لمجريات التوجيه المدرسي في المنظومة التربوي الجزائرية هي استناد هذه العملية على مقياس النتائج المدرسية بشكل آلي تقريبا. حيث لا تمثل المعايير الأخرى لمعرفة التلميذ مثل : القدرات والمهارات والميول والاهتمامات والرغبات،عناصر ذات أهمية عند إصدار قرار التوجيه من قبل المجالس المختلفة.

النصوص الرسمية تشير إلى المقاييس المعتمدة للتوجيه الفردي على أنها:

- قدرات التلاميذ الحقيقية.
- رغبات التلاميذ،مع الاعتماد على ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني حول المسار العام لكل تلميذ.

من الناحية الإجرائية يتم التعرف على قدرات التلاميذ من قبل المجلس انطلاقا من نتائجهم المدرسية خلال الطور. ويكون ذلك باستخراج مؤشر اعتباري لملمح التلاميذ الدراسي داخل كل مجموعة توجيهية: آداب وعلوم وتكنولوجيا. ويتضمن هذا المؤشر المواد الأساسية لكل مجموعة توجيه مع تباين أوزانها فيما بينها وبين المجموعات للمادة الواحدة ثانيا. ويتم حساب معدل الطور للمادة المعنية لكل تلميذ لمردوده المدرسي خلال السنة الثالثة و الرابعة من التعليم المتوسط في تلك المادة .

كما يتم إعلام تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة متوسط وأوليائهم في الميدان الدراسي بتعريفهم بهيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وبآليات التوجيه ويساعدهم ذلك على :

- تعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف المسارات الدراسية
- إدراك قدراتهم الحقيقية،
- ممارسة اختيار موضوعي بعيد عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه.

ومن المفيد الإشارة بأن مستشار التوجيه المدرسي و المهني «يشرع في هذا النشاط الاعلامي خلال السنة الثالثة متوسط، لمنح التلميذ إمكانية بلورة اختيار ناضج قائم على المعرفة والوعي بقدراته بالنظر الى المسارات التعليمية ومستلزماتها.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3-منهــج الدراسة:

انطلقت الخطة المنهجية لدراستنا من انتقاء منهج نعتبره يلائم طبيعة الإشكالية التي طرحناها وتساؤلاتها وعليه فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، من أجل الكشف عن وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم المستمر الذي يجريه أساتذة التعليم المتوسط مع تلاميذه في مختلف المواد الدراسية.

كما اعتمدنا هذا المنهج لدراسة التساؤل الأول التي صغناه من أجل التأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم الذي يجريه أساتذة التعليم المتوسط مع تلاميذهم.

أما طريقة عرض البيانات، لقد تمت على النحو التالي:

عرض البيانات في صورة رقم أو نسبة باستخدام مقاييس إحصائية متنوعة:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعادلة التدريج والمنوال والوسيط ولقد وظفت هذه المقاييس لحساب دلالة التضخيم التي سنحكم من خلال قيمتها على وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط على مستوى التقويم المستمر.
- عرض البيانات في صورة مدرج تكراري لمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات التقويم المستمر بالمتوسط الحسابي لدرجات شهادة التعليم المتوسط وتحديد مجال التضخيم في التنقيط.
- عرض البيانات الإحصائية في صورة جدول يبين دلالة التضخيم في مختلف المواد الدراسية حسب فئات التضخيم في التنقيط.
- مقارنة دلالة التضخيم في التنقيط في مختلف المواد حسب فئات التضخيم.

اعتمدنا هذه الكيفية لعرض البيانات من أجل القيام بتحليل أصدق ما يمكن للنتائج ووعيا منا بحساسية موضوع التضخيم في التنقيط لدى مختلف الأطراف المعنية بالفعل التربوي عامة والفعل التقويمي خاصة ومحاولة منا لتجنب الأحكام السريعة والارتجالية قمنا بتطبيق مقياس النقطة المحولة لكشف التباين الحاصل بين علامات التقويم الممارس من طرف أستاذ القسم في مواد التوجيه وعلامات شهادة التعليم المتوسط في المواد نفسها. وشدة التباين هي التي سوف تقودنا إلى إصدار الحكم بوجود ظاهرة التضخيم في نقاط التقويم المستمر أو نفي وجود هذه الظاهرة غير الصحية.

2.3-أدوات جمع البيانات:

أ – **المقابلـــة:**لقد اتخذنا من المقابلة نصف الموجهة أداة للدراسة الاستطلاعية والتي جرت بعدد من المؤسسات التربوية (ثانويات ومتوسطات) بولاية عنابة وقد استخدمنا هذه الأداة مع التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه ومديري المؤسسات.

ب- مقياس النقطة المحولة(التحويل من مقياس إلى آخر):لإجراء مقارنة بين علامات الامتحانات الرسمية وعلامات التقويم المستمر لمقياس غير الذي يخضع له التقويم المستمر ومع ذلك، نجد من يتجرأ لإجراء مقارنة بينهما وإصدار أحكاما عن التنقيط . لذلك، نقول بأنه من الأفضل في هذه الحالة تحويل العلامات للمقياس نفسه وبعد ذلك نجري المقارنة للتحكم في المتغيرات الخاصة بالتقويم في الامتحانات الرسمية والتقويم المستمر، وضع المختصون تقنية التحويل من مقياس إلى آخر باستخدام معادلة التحويل الخطي(معادلة التدريج) التي تسمح بتحويل العلامات من مقياس إلى آخرومن ثم القدرة على المقارنة بين علامتين.

وبهدف التأكد من وجود أو عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في التعليم المتوسط، اخترنا تطبيق مقياس النقطة المحولة المتمثل في تحويل علامات التلاميذ المحصل عليها في التقويم المستمر وفق مقياس الامتحان الرسمي (شهادة التعليم المتوسط) وحساب الدلالات الإحصائية التي تميز هذه الظاهرة إن وجدت.

ج-استمارة جمع البيانات:اعتمدنا الاستمارة لجمع البيانات الضرورية للتأكد من صحة الفرضية الثانية والتي صغناها على النحو التالي: "إن اختيار تلاميذ التعليم المتوسط للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي ذو ارتباط بنتائجهم في التقويم المستمر.

في هذا الصدد، ارتأينا البحث عن المعايير التي دفعت بالتلاميذ إلى اختيار الجذع المشترك الذي يزاولون الدراسة فيه في هذه السنة رغم تعرض علاماتهم في التقويم داخل قسمهم إلى التضخيم في التنقيط من ناحية وضعف نتائجهم في المواد الأساسية المشكلة لمجموعة التوجيه في امتحان شهادة التعليم المتوسط من ناحية أخرى.

لذلـك، صممنـا استمـارة أوليـة حيث شكلـت الكلمـات المفتاحيـة فـي فرضـيتنا: (الاختيـار، القدرة، الرغبـة الاختيـارات والتقويم المستمر) أهم عناصر أسئلتنا التـي جاءت إمـا مفتوحـة أو نصـف مفتوحة.بعد ذلك، أنجزنـا استمارة نهائية طبقناها على عينة فرعية استخرجناها من العينة الإحصائية وفق المقاييس التي أوردناها في الجزء الخاص بكيفية تحديد العينة.

3.3-العينــة:

يتمثـل جمهـور البحـث فـي مجمـوع تلاميـذ السـنة الرابعـة متوسـط خـلال الموسـم الدراسـي2018/2017 بولايـة عنابـة الـذين قُبلـوا فـي السـنة الأولـى ثانـوي ووجهـوا إلـى أحـد الجـذعين المشـتركين :الآداب أو العلـوم والتكنولوجيـا مـن طـرف مجـالس القبـول والتوجيـه التـي عقدت جلسـاتها علـى مستوى مديريـة التربيـة لولايـة عنابـة بتاريخ 30 جوان 2018.

يتميز هذا الجمهور بالخاصية التالية: كل عنصر فيه (كل تلميذ) قد صدر بشأنه قرار توجيه من طرف السلطة التربوية المخول لها صلاحية ذلك والمتمثلة في مجلس القبول والتوجيه.

ومثلما وضحنا ذلك في الجزء الخاص بالإجراءات المنهجية، لقد تمت دراستنا الميدانية في مرحلتين:

في المرحلة الأولى:

قمنا بإنجاز العمليات الحسابية الخاصة بمعدلات التلاميذ وفق النصوص الرسمية. والعمليات الإحصائية التي تمت وفق مقاييس من اختيار صاحب الدراسة وحسب متطلبات البحث والغرض منها التأكد من وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في التقويم المستمر أو عدم وجودها ومن تم القيام بتحليل البيانات المحصل عليها.

ولقد ضـمت العينــة الإحصـائية 882 تلميـذا يتوزعـون علـى 8 مقاطعـات توجيـه والتـي تضـم بـدورها 10 مؤسسات للتعليم المتوسط بولاية عنابة.

في المرحلة الثانية:

استخرجنا من العينة الإحصائية عينة فرعية ضمت 126 تلميذا، طبقنا معها استمارة كان الغرض منها إثبات أو نفي الفرضية الثانية والتي تمثلت في محاولة تحديد العلاقة بين اختيار تلاميذ العينة للجذع المشترك الذي يرغبون مزاولة الدراسة فيه وبين نتائجهم السنوية(التقويم المستمر).هذه النتائج التي من الممكن أن تكون قد تعرضت إلى ظاهرة التضخيم في التنقيط وبالتالي من الممكن أن يكون هؤلاء التلاميذ قد بنوا تصورات خاطئة عن قدراتهم في مختلف المواد الدراسية المحددة لملمحهم الدراسي والتي تم على أساسها توجيههم نحو جذع مشترك أو آخر .

تحديد عناصر العينة الفرعية وفق الخصائص التالية:

- أنها مستخرجة من العينة الإحصائية بمعنى أنها خضعت لشرطي القبول إلى السنة الأولى والتوجيه إلى أحد الجذعين المشتركين.
- وأضفنا متغيرات أخرى لتعيين العينة الفرعية حيث شملت الفئة التي من الممكن أن تكون نقاطها قد تعرضت للتضخيم ومع ذلك وجهت إلى جذع مشترك أبرزت الدراسة الإحصائية ضعف نتائجها في امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة على الأقل من المواد التي اعتمدت لحساب ملمح التوجيه.

وتمثلت المتغيرات المضافة في كون كل فرد من العينة الفرعية يتميز بما يلي:

أ- بالنسبة للتلميذ الموجه إلى جذع مشترك آداب:

- الرغبة في التوجيه: آداب.

- الملمح وفق النتائج السنوية: آداب.
- التوجيه النهائـــي: آداب.
- نتـائج دون المتوسـط فـي مـادة واحـدة علـى الأقـل مـن المـواد المشـكلة للملمـح فـي شـهادة التعلـيم المتوسط (اللغة العربية،اللغة الفرنسية، اللغة الانجليزية، والتاريخ والجغرافيا).

ب- بالنسبة للتلميذ الموجه إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

- رغبة في التوجيــه: علوم وتكنولوجيا.
- الملمح وفق النتائج السنوية: علوم وتكنولوجيا.
- التوجيه النهائـــي: علوم وتكنولوجيا.
- نتائج دون المتوسط في مادة واحدة على الأقل من المواد المشكلة للملمح في شهادة التعليم المتوسط (الرياضيات، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية ، العلوم الطبيعية).

4- النتائج ومناقشتها:

1. تفسير دلالة التضخيم:

نظرا لتميز التقويم المستمر بـ:

- اقتصار أسئلته على أجزاء من المناهج الدراسية؛
- كونه تقويم داخلي، بمعنى أن أستاذ القسم هو الذي يُقوِم تعلمات تلاميذه.

وبالمقارنة مع الامتحانات الرسمية التي تتميز:

- الطابع الشمولي للأسئلة بمعنى أنها تلم بجميع جوانب المناهج الدراسية؛
- كونها تقويم خارجي وذو طابع رسمي بمعنى أن المقوم (المصحح) ليس هو واضع الأسئلة التقويمية ونفس الأسئلة موجهة لكل التلاميذ؛
- تخضع فيه ورقة الإجابة الواحدة لتقويمين اثنين على الأقل.

هذه الأسباب دفعتنا إلى الاستنتاج بأن نتائج التلاميذ في الامتحانات الرسمية تعطي في أغلب الأحيان صورة أوضح وأصدق عن قدراتهم في مختلف المواد الدراسية بالمقارنة مع نتائج التقويم المستمر.

من ناحية أخرى، لم تتم المقارنة في دراستنا بين نتائج التلميذ في فصله ونتائجه في شهادة التعليم المتوسط بالاعتماد على علامات خام، وإنما بعد تحويل نتائج التقويم في الفصل وفق نتائج الشهادة وذلك بتطبيق معادلة إحصائية (معادلة التدريج) التي تكشف عن قيمة التباين بين النقاط المتحصل عليها في القسم(التقويم المستمر) ونقاط شهادة التعليم المتوسط، بحيث أن هذه القيمة هي التي تمكننا من إقرار أو نفي وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في النوع الأول من التقويم.

وعملا بالمبررات السالفة حددنا التصنيف التالي:

عندما تكون دلالة التضخيم (س- ع) :

- من 0 إلى 0.99: قيمة التضخيم ضعيفة(غير دالة).
- من 1 إلى 1.99: وجود ظاهرة التضخيم.
- تساوي أوأكبر من 2: قيمة التضخيم مرتفعة.

2. عرض وتحليل النتائج بحسب الفرضية الجزئية الأولى:

"إن نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية في مواد التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مضخمة بشكل دال إحصائيا بالمقارنة مع نتائج نفس المواد في شهادة التعليم المتوسط."

1.2 مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا:

تضخيم التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا:

جدول (1) يبين دلالة التضخيم في التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا

المؤشرات / المواد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		دلالة التضخيم	القيمة		مجال التضخيم	النزعة العامة للتضخيم	الوسيط
	س	د	ح م س	ح م د	س – ع	أكبر	أصغر			
رياضيات	15.39	15.73	2.35	2.74	0.35	0.80	0.01	0.78	0.47	0.39
ع/فيزيائية وتكنولوجية	14.97	14.48	2.26	2.88	0.49	2.53	0.01	2.52	0.45	0,43
ع/الطبيعة والحياة	15.16	14.46	2.03	1.83	0.70	1.11	0.62	0.50	0.62	0.72
م ج م ع/ت	16.37	15.83	1.80	1.91	0.54	0.88	0.31	0.58	0.35	0.54

مادة الرياضيات:

عند مقارنة المتوسط الحسابي لمادة الرياضيات في مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا والمتوسط الحسابي لامتحان شهادة التعليم المتوسط في نفس المادة، يتبين لنا أن هناك تفاوتا طفيفا بين النتيجتين. كما أن الانحرافين المعياريين للعلامات المتوصل اليها متقاربين. وللتحقيق في هذا التقارب، أجرينا عملية تحويل علامات كل أفراد عينة الدراسة في هذه المادة والتي تحصلوا عليها في التقويم المستمر باستعمال معادلة التدريج. وعند حساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة، اتضح لنا أن دلالة التضخيم في مادة الرياضيات كانت سالبة وهذا ما يوحي بعدم وجود تضخيم في نقاط التقويم المستمر لهذه المادة. لكن، عند رجوعنا الى دلالات التضخيم في التنقيط للمادة والخاصة بكل مؤسسة على حدة، اتضح لنا أن خمس مؤسسات من بين 10 يوجد بها تضخيم. والظاهر أن الاختلافات في دلالات التضخيم بين دلالات سالبة وأخرى موجبة هي التي أفرزت هذه النتيجة. ما يؤكد ذلك، التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم لجميع التلاميذ المشكلين للعينة الإحصائية والذي أخبرنا بأن نسبة 61,79 % كانت دلالة تضخيم نقاطها في التقويم المستمر في مادة الرياضيات موجبة وأن نسبة 10,10% تجاوزت دلالة التضخيم في التنقيط لديها القيمة (1).

مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تبين المؤشرات الإحصائية ان نتائج التلاميذ في التقويم المستمر في مادة العلوم الفيزيائية و التكنولوجية قاربت النتائج التي حققوها في شهادة التعليم المتوسط وهذا ما أفرز دلالة تضخيم التنقيط في هذه المادة قدرت بـ(0,49) والتي تدفعنا إلى الحكم بأن أفراد العينة لم تتعرض نقاطهم إلى ظاهرة التضخيم ، لكن العودة إلى نتائج المؤسسات في التقويم المستمر والاختبارات الفصلية وشهادة التعليم المتوسط تبين ان نصف المؤسسات قد تعرضت نتائج التقويم المستمر لتلاميذها في هذه المادة الى التضخيم في التنقيط والتوزيع الفئوي لدلالة التضخيم يبين أن 41,95 % من أفراد العينة كانت دلالة التضخيم في التنقيط لديها في المجال[1 ، 1.99]

و16.89 % كانت دلالة التضخيم لديها [أكبر من 2] وهذا دليل واضح أن نتائج التقويم المستمر لـ 58,84 % من أفراد العينة الإجمالية قد تعرضت نقاطها في التقويم المستمر والاختبارات إلى ظاهرة التضخيم.

مادة علوم الطبيعة والحياة:

المقارنة بين المتوسط الحسابي لهذه المادة في مجموعة التوجيه والمتوسط الحسابي لها في شهادة التعليم المتوسط توضح وجود تفاوت طفيف بين النتيجتين، وكذلك الحال بالنسبة للانحراف المعياري. وبعد إجراء عملية التحويل وحساب الفروقات بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة وحساب المتوسط الحسابي لهما تحصلنا على دلالة تضخيم في التنقيط قدرت بـ(0,70) وهي دلالة تشير الى عدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط لهذه المادة. وما يؤكد ذلك تواجد 94,78 % من أفراد العينة في مجال التضخيم [0 ، 0,99]

الرجوع إلى دلالات التضخيم في التنقيط للمادة والخاصة بكل مؤسسة على حدة يوضح لنا أن مؤسسة واحدة من بين 10 مؤسسات يوجد بها تضخيم في التنقيط وكان ذلك بقيمة(1.24) والظاهر أن الاختلافات في دلالات التضخيم بين دلالات سالبة وأخرى موجبة هي التي أفرزت هذه النتيجة.

- **حسب مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا:**

جدول (2) يبين دلالة تضخيم التنقيط في مواد التوجيه حسب الفئات وفي مجموعة التوجيه: علوم وتكنولوجيا.

الفئات / المواد	رياضيات		علوم فيزيائية وتكنولوجية		علوم طبيعية		ج/علوم و تكنولوجيا	
يساوي أو أقل-2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-1.99 _ - 1	3	0,34%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-0.99_ -0.01	334	37,87%	83	9,41%	33	3,74%	0	0,00%
0.99 _ 0	455	51,59%	280	31,75%	836	94,78%	837	94,90%

نلاحظ تفاوتا طفيفا بين المتوسط الحسابي للمواد المشكلة لمجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا والمتوسط الحسابي للمواد نفسها في شهادة التعليم المتوسط وكذلك الحال بالنسبة للانحراف المعياري وهذا ما أفرز دلالة تضخيم لمواد مجموعة التوجيه علوم وتكنولوجيا قدرت بـ (0,54) .

والتوزيع الفئوي لدلالة التضخيم في مواد التوجيه يخبرنا بأن نسبة 94,90 % من أفراد العينة متواجدة في المجال [0 ،0,99] وفقط نسبة 5,10 % تعرضت نتائجها في التقويم المستمر إلى ظاهرة التضخيم في المجال[1- 1,99].

2.2 مجموعة التوجيه آداب:

- **تضخيم التنقيط في مجموعة التوجيه آداب:**

جدول(3) يبين دلالة تضخيم التنقيط حسب المواد في مجموعة التوجيه: آداب

المؤشرات / المواد	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		دلالة التضخيم	القيمة		مجال التضخيم	المنوال	الوسيط
	سَ	دَ	ح م س	ح م د	س-ع	أكبر	أصغر			
لغة عربية	15,26	14,35	1,71	1,96	0,91	1,80	0,38	1,42	0,82	0,88
فرنسية	14,59	14,92	2,70	2,62	-0,33	0,00	0,00	0,00	-0,25	-0,33
إنجليزية	15,37	13,23	2,79	3,32	2,14	4,07	1,27	2,79	1,94	2,02
التاريخ والجغرافيا	15,69	12,86	1,96	2,66	2,84	5,31	1,54	3,78	2,80	2,80
م ج م آداب	15,16	14,06	1,68	1,64	1,10	1,20	0,93	0,28	1,11	1,10

في مادة اللغة العربية:

مقارنة المتوسط الحسابي لمادة اللغة العربية في مجموعة التوجيه آداب والمتوسط الحسابي للمادة نفسها في امتحان شهادة التعليم المتوسط، تبين أن هناك تفاوتا بين النتيجتين وكذلك الحال بالنسبة لانحرافهما المعياري. وعند اجراء عملية التحويل لعلامات هذه المادة لكل الأفراد المشكلين لعينة الدراسة والتي تحصلوا عليها خلال الطور المتوسط، باستعمال معادلة التدريج وحساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة، نلاحظ اقتراب دلالة التضخيم في التنقيط في هذه المادة من القيمة التي حددناها للتأكيد على وجود ظاهرة التضخيم في هذه المادة. لكن عند عودتنا إلى دلالات التضخيم في التنقيط الخاصة بكل مؤسسة، اتضح لنا أن خمس مؤسسات من بين عشرة توجد بها ظاهرة التضخيم ونفسر هذا بالاختلافات الحاصلة في قيم دلالات التضخيم حيث توجد قيم سالبة و أخرى موجبة والتي أفرزت هذه القيمة العامة للتضخيم.

وما يؤكد وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في هذه المادة، التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم الذي بين أن نسبة 72,68 % من أفراد عينة الدراسة قد تعرضت علاماتها في التقويم المستمر إلى التضخيم حيث كانت الدلالة في الفئة [1 ، 1,99]

في مادة اللغة الفرنسية:

مقارنة المتوسط الحسابي لمادة اللغة الفرنسية والمتوسط الحسابي لامتحان شهادة التعليم المتوسط في نفس المادة تبرز ان هناك تقاربا في النتيجتين وللتحقق من هذا التقارب أجرينا عملية تحويل علامات هذه المادة لكل افراد عينة الدراسة والمتحصل عليها خلال الطور باستعمال معادلة التدريج. وحساب الفرق بين العلامة الاصلية والعلامة المحولة تبين ان دلالة التضخيم في هذه المادة كانت سالبة وهذا يوحي بعدم وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في هذه المادة. لكن الرجوع الى دلالات التضخيم حسب كل مادة وفي كل مؤسسة أظهر ان هناك أربع مؤسسات من بين العشرة المعنية بالدراسة تعرضت نتائج تلاميذها الى ظاهرة التضخيم في التنقيط.

ويبين لنا الجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات أن في مادة اللغة الفرنسية، هناك تمركز أغلب أفراد العينة في الفئة [-0.99، 0.01]. وتشكل هذه النتيجة أفضل دليل لنفي وجود ظاهرة التضخيم في اللغة الفرنسية.

في مادة اللغة الانجليزية:

أظهرت مقارنة المتوسط الحسابي لهذه المادة في التقويم المستمر بالمتوسط الحسابي للمادة نفسها في شهادة التعليم المتوسط ان هناك تفاوتا ملحوظا بينهما، حيث بلغ هذا التفاوت درجتين تقريبا، يبرزه كذلك الانحراف المعياري للنتيجتين. هذا ما اعطانا دلالة تضخيم مرتفعة وصلت الى (2,14). والملفت للانتباه أن أكبر قيمة للتضخيم في هذه المادة تعادل (4,07) واصغر قيمة بلغت (1,27).هذه الأخيرةتمثل قيمة أكبر من القيمة التي حددناها للحكم على وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط .وما يؤكد وجود هذه الظاهرة في هذه المادة هو وجودها وبحدة في ثمان مؤسسات من بين عشرة .

ويبرز لنا الجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات أن في هذه المادة، هناك تمركز لمعظم أفراد العينة في الفئة [أكبر من 2]. وتشكل هذه النتيجة أحسن تأكيد على تعرض علامات التقويم المستمر لمادة اللغة الإنجليزية إلى ظاهرة التضخيم.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

أبرزت المؤشرات الإحصائية التي تتعلق بالمتوسط الحسابي لهذه المادة في التقويم المستمر والمتوسط الحسابي لنفس المادة في شهادة التعليم المتوسط تفاوتا كبيرا في النتيجتين حيث بلغ الفرق بينهما (2,83) بالإضافة إلى دلالة تضخيم في المادة وصلت إلى (2,84). ما يجلب الانتباه كذلك القيمتين المتطرفتين لدلالة التضخيم في التنقيط حيث بلغت القيمة الأكبر بالنسبة لمجموع المؤسسات المعنية بالدراسة (5,31) والقيمة الأصغر(1,54) ما أعطانا مجالا للتضخيم قدر بـ (3,78). أما القيمة الأكثر تكرارا أو شيوعا داخل المجموعة المعنية بالدراسة (المنوال) فلقد وصلت إلى (2.80) وهي تمثل في نفس الوقت القيمة المتوسطة (الوسيط)

في الواقع، لقد كانت هذه النتيجة منتظرة لأن عند دراستنا لدلالة التضخيم في هذه المادة بالنسبة لكل مؤسسة لاحظنا أن 9 مؤسسات من بين 10 كانت قد تعرضت نتائج التقويم المستمر فيها إلى ظاهرة التضخيم وأغلبها بدلالات مرتفعة.

والجدول الخاص بدلالة التضخيم في مواد التوجيه حسب الفئات يبين أن في مادة التاريخ والجغرافيا، هناك تمركز جل أفراد العينة (96.15%) في الفئة [أكبر من 2]. وتشكل هذه النتيجة دليل إضافي لتأكيد وجود ظاهرة التضخيم في التنقيط في مادة التاريخ والجغرافيا.

- **حسب مجموعة التوجيه آداب:**

جدول(4) يبين دلالة تضخيم التنقيط في مواد التوجيه حسب الفئات وفي مجموعة التوجيه: آداب.

المواد / الفئات	لغة عربية		فرنسية		إنجليزية		تاريخ/ج		ج/آداب	
يساوي أو أقل-2	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-1-_1.99	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
-0,01-_0.99	0	0,00%	882	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
0.99_0	237	26,87%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	282	31,97%
1.99_ 1	641	72,68%	0	0,00%	140	15,87%	34	3,85%	600	68,03%
يساوي أو أكبر 2	4	0,45%	0	0,00%	742	84,13%	848	96,15%	0	0,00%

نلاحظ تفاوتا كبيرا بين المتوسط الحسابي للمواد المشكلة لمجموعة التوجيه آداب والمتوسط الحسابي للمواد نفسها في شهادة التعليم المتوسط، هذا ما أفرز دلالة تضخيم لمواد مجموعة التوجيه آداب قدرت بـ (1.10).

التوزيع الفئوي لدلالة التضخيم في مواد التوجيه يوضح بأن 68,03 % من أفراد العينة متواجدة في الفئة [1، 1,99] وهذا دليل على تعرض نسبة كبيرة من أفراد العينة إلى التضخيم في التنقيط في التقويم المستمر في المواد الأدبية.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج علاقة التقويم المستمر بتصورات التلاميذ لاختيار الجذع المشترك لمرحلة التعليم الثانوي.

توضح النتائج أن النسبة الأكبر من الذكور والإناث (70,45 % و53,65 %) قد عبرت عن رغبتها في الانتساب إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. وتبرز هذه النتائج الأفضلية الكبيرة التي يتمتع بها هذا الفرع من الدراسة في نفوس تلاميذ العينة وخاصة فئة الذكور.

من خلال تحليل المعطيات يتضح لنا بأن أكبر نسبة من أفراد العينة (59,37 % من الذكور و46,07 % من الإناث) جعلت من "توفر قدرات كافية في مواد التخصص المرغوب فيه" أول دافع لاختيار الجذع المشترك متبوع بقدرة ضعيفة في مواد التخصص الآخر بالنسبة للذكور 20,31 % وتوفر الرغبة في التخصص المرغوب فيه بالنسبة للإناث. وعلى العموم نلاحظ تقاربا في رؤى الجنسين بالنسبة لدوافع اختيار الجذع المشترك حيث أدركت نسبة كبيرة من الذكور(76,55%) ونسبة كبيرة من الإناث (75,48%) أن تحقق النجاح في أي جذع مشترك مرهون بتوفر شرطي القدرة والرغبة.

تبين المعطيات أن عددا قليلا جدا من أفراد العينة (4 من 126) غير رغبته في التوجيه خلال السنة الدراسية عندما كان في السنة الرابعة متوسط. وحسب تصريحات مستشاري التوجيه المدرسي فإن هناك عددا لا بأس به من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، اتصلوا – بصفة شخصية أو عن طريق أوليائهم– بإدارة المؤسسة بغرض تغيير الجذع المشترك وذلك مباشرة بعد الإعلان عن نتائج الثلاثي الأول. ويرجع السبب حسبهم إلى تدني مستوى التلاميذ في المواد الأساسية المشكلة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا وخاصة في مادتي الرياضيات والعلوم الفيزيائية.

من ناحية أخرى، تبرز النتائج سببين رئيسيين لتغيير التلاميذ لرغبتهم في التوجيه خلال السنة الدراسية. بالنسبة للذكور، كانت الاختيارات منقسمة بالتساوي بين تغيير في النتائج خلال السنة الدراسية وتوجيهات مستشار التوجيه المدرسي. الإناث صرحن بأن السبب الأول لتغيير الرغبة كان: تراجع النتائج الدراسية أما توجيهات مستشار التوجيه فجاءت في المرتبة الثانية وتبين هذه النتائج – بالإضافة إلى قلة عدد التلاميذ الذين غيروا رغبتهم في التوجيه خلال السنة الدراسية– أن التغيير في الرغبة كان من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى جدع مشترك آداب، وذلك بعد إدراكهم لضعف نتائجهم في التقويم المستمر في المواد المشكلة لمجموعة توجيه علوم وتكنولوجيا.

1. **تصورات عينة جدع مشترك آداب لقدراتها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت تدرس في السنة الرابعة متوسط:**

في مادة اللغة العربية:

حددت العينة تصوراتها في هذه المادة بالايجابية حيث نلاحظ أن أكثر من نصفها (50,98%) قدر مستواه بالحسن و 21,56 % بالجيد وهذا دليل على التصورات الايجابية التي تحملها العينة عن قدراتها في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا لجدع المشترك.

في مادة اللغة الفرنسية:

النتائج المرصودة تبين ان النسبة الأكبر من أفراد العينة (29,41 %) قد تصورات أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة، والملف للانتباه ان المقاييس الأخرى تقاربت فيها نسب التصورات حيث بلغ التقدير جيد: 21,56 % والتقدير متوسط:23,52 % والتقدير ضعيف بلغ 21,56 % والنسبة المتبقية ذهبت الى التقدير ضعيف جدا. هذه النتائج تشير إلى انقسام أفراد العينة بين مختلف التقديرات الايجابية والسلبية .

في مادة اللغة الانجليزية:

قراءة النتائج تبين ان 31,37 % من أفراد العينة تصورت ان قدراتها في هذه المادة كانت حسنة و 17,64 % قدرتها بالجيدة لكن 27,45 % اعتبرت بأن مستواها في هذه المادة في السنة الماضية كان ضعيفا وهو مؤشر للصعوبات التي كانت تصادف عدد هام من أفراد العينة في هذه المادة الدراسية.

في مادة التاريخ الجغرافيا:

بينت النتائج المرصودة ان نسبة عالية جدا من العينة اعتبرت مستواها في هذه المادة كان يتراوح بين المتوسط والجيد مع الاشارة أن 52,94 % منها اعتبرته حسن، 29,41 % اعتبرته جيد. وهذا مؤشر واضح على التموقع الجيد لهذه المادة لدى عينة هذا الجدع المشترك.

في مادة الرياضيات :

من خلال النتائج يتبين لنا أن أكثر من ثلثي العينة أي نسبة 68,62 % تأرجح تقديرها لقدراتها في المادة العلمية بين الضعيف والمتوسط بينما بلغت نسبة التقدير (جيد) 0 %. وهذا مؤشر واضح على الصعوبات الكبيرة في هذه المادة لدى عينة هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية التكنولوجية:

تشير النتائج المرصودة أن نسبة 39,21 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في المادة كانت متوسطة أما نسبة 31,37 % فكان تقديرها حسن وهذا مؤشر على أن تصورات التلاميذ لقدراتهم في هذه المادة كانت ايجابية على العموم.

في مادة العلوم الطبيعية:

نستخلص من النتائج المتحصل عليها بأن ما يقارب نصف أفراد العينة أي 49,01 % قدرت تصوراتها لقدراتها في هذه المادة بـ " الحسنة".أما التصورات السلبية فلم تحقق إلا نسبة ضعيفة 7,84 % وهذا دليل على المكانة الحسنة التي تحتلها هذه المادة في تصورات تلاميذ العينة رغم كونها مادة عملية.

النتائج تبين تأرجح التصورات التي يحملها تلاميذ الجذع المشترك آداب في مختلف المواد بين الإيجابية والسلبية، حيث نلاحظ بأن نصف أفراد العينة قدر قدراته في المواد: لغة عربية ، التاريخ و الجغرافيا والعلوم الطبيعية بالحسنة ،مع الاشارة أن أكبر نسبة للتقدير الايجابي (جيد) ذهبت الى مادة التاريخ والجغرافيا 29,41%. بينما أكثر من نصف أفراد العينة 54,89 % اعتبر قدراته في مادة الرياضيات ضعيفة. الملفت للانتباه هو تفوق مادة العلوم الطبيعية في التقدير حسن نسبة 49,01 % على مادتي اللغة الفرنسية واللغة

الانجليزية حيث تحصلت هاتين المادتين على التوالي على نسب 29,41 % و 31,37 % في التقدير نفسه وهو أحسن دليل على الصعوبات التي كان يتلقاها طلبة هذا الجدع المشترك في هاتين المادتين الأساسيتين.

2. تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لقدراتها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت تدرس في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

إن تصورات الفئة لقدراتها في هذه المادة عندما كانت في السنة الرابعة متوسط ايجابية بنسبة 94,66 % حيث بلغت نسبة التقدير "جيد" في هذه المادة 32 % أما التقدير حسن فلقد بلغ 46,66 % وهذا مؤشر واضح بإحراز مادة اللغة العربية لمرتبة جيدة من حيث تقديرات واهتمامات التلاميذ.

في مادة اللغة الفرنسية:

تشير النتائج ان اكثر 33,33 % من أفراد العينة قدرت مستواها في هذه المادة بالمتوسط، مقارنة بنسبة 32,00% قدرته بضعيف. وهو مؤشر واضح للصعوبات التي يجدها طلبة العينة في دراسة هذه المادة.

في مادة اللغة الانجليزية:

ما يمكن استنتاجه من النتائج ان نسبة 61,32% من العينة انقسمت تصوراتها في هذه المادة بين المستوى الضعيف والمستوى المتوسط وهذه إشارة واضحة للصعوبات التي يجدها هؤلاء التلاميذ في دارسة هذه المادة .

في مادة التاريخ والجغرافيا:

إن النتائج التي تحصلنا عليها تشير الى ان نسبة 42,66 % أشارت إلى أن مستواها في هذه المادة كان حسنا و32% منها قدرته بالجيد، وفقط 5,33 % اعتبرت ان نتائجها كانت ضعيفة وهذا ما يجعلنا نؤكد أن نسبة كبيرة من العينة تعتبر قدراتها حسنة في هذه المادة.

في مادة الرياضيات:

الملفت للانتباه من خلال النتائج الخاصة بهذه المادة أن أكثر نصف العينة (50,66%) اعتبرت ان مستواها في هذه المادة كان جيدا. في حين أن 34,66% من العينة اعتبرت أنه كان حسنا. ويدل هذا على أن أغلبية تلاميذ العينة (85,32 %) اعتبرت مستواها في هذه المادة كان في السنة الرابعة حسنا.

مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

النتائج تؤكد ان نصف العينة تقريبا (49,33%) قدرت مستواها في هذه المادة في السنة الرابعة متوسطة بالجيد مع العلم ان 32,00 % منها قدرته بالحسن. وهذا مؤشر واضح للتقدير الجيد لهذه المادة من طرف أغلبية أفراد العينة .

مادة العلوم الطبيعية:

تشير النتائج أن 46,66 % من أفراد العينة تصورت بان قدراتنا في مادة العلوم الطبيعية كانت جيدة و37,33 % تصوروها حسنة. وتشير هذه النسبة المرتفعة إلى المكانة التي تحتلها هذه المادة في نفوس تلاميذ العينة.

وبناء عليه، فإن النتائج تعبر بوضوح عن التصورات الايجابية التي يحملها أفراد العينة تجاه مختلف المواد الدراسية باستثناء اللغات الأجنبية. أما المواد العلمية المشكلة للجدع المشترك علوم وتكنولوجيا فقد تحصلت

على تقدير جيد من طرف أفراد العينة وهذا ما قد يذهب نحو تدعيم فكرة أن نتائج التقويم المستمر قد أثرت على تصورات التلاميذ لاختيار الجدع المشترك الذي يرغب التلاميذ مزاولة الدراسة فيه في التعليم الثانوي.

3. تصورات عينة الجدع المشترك آداب لتصنيف أساتذتها لها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

نسبة 52,94% من أفراد العينة تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة التلاميذ المتوسطين، و37,25% اعتبرت تصنيفها ضمن الأوائل. وباعتبار تواجد هؤلاء التلاميذ حاليا في جذع مشترك آداب، فإننا ندرك أن هذه التصورات جاءت في أغلبها إيجابية.

في مادة اللغة الفرنسية:

الملفت للانتباه في النتائج أن 35,29% من أفراد العينة تصوروا أن أساتذة هذه المادة يصنفونهم في خانة المتوسطين، و29,41% ضمن الأوائل، و21,56% يجهلون تصنيفهم. هذه النسبة الأخيرة تشير إلى عدم وضوح الرؤية لدى عدد كبير من أفراد العينة وهي ظاهرة تستدعي التحليل.

في مادةاللغة الانجليزية:

تشير النتائج بان نسبة 43,13 % من أفراد العينة تصورت تصنيفها من طرف أساتذة المادة ضمن المتوسطين، في حين أن نسبة 25,49 % ترى بأنها مصنفة ضمن الأوائل و21,56 % مصنفة ضمن المتأخرين. ومنه نستخلص تمركز أغلب التصورات في خانة المتوسطين.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

تظهر لنا النتائج أن جل تصورات التلاميذ لتصنيف أساتذتهم لهم في هذه المادة، توزعت بالتساوي بين خانتي الأوائل 47,05% والمتوسطين 47,05%.ما يدل على ايجابية التصورات التي يحملونها عن تصنيف أساتذتهم في هذه المادة.

في مادة الرياضيات:

يتضح لنا من خلال قراءتنا للنتائج ان نسبة 43,13% من أفراد العينة تصورت ان تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة المتوسطين بينما 27,45 % قدرت تصنيفها في خانة المتأخرين و25,49% تجهل تصنيفها.من هنا نستنتج ان النسبة المسجلة في خانة متوسط هي نسبة عادية بالنظر إلى خصوصية هذه المادة وتحديدا في هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تبين النتائج المتحصل عليها أن نسبة كبيرة 58,85 % من تصورات تلاميذ العينة تحدد تصنيف أساتذة المادة لهم في خانة المتوسطين ونسبة 21,56% اعتبرت تصنيفها ضمن الأوائل. وبجدر بنا التساؤل عن الأسباب التي أنتجت هذه التصورات اتجاه هذه المادة العلمية، خاصة في جدع مشترك آداب.

في مادة العلوم الطبيعية:

من خلال النتائج يمكننا القول بأن هناك نسبة عالية (82,35%) تأرجحت تصوراتها لتقدير أساتذة المادة بين المتوسط 54,90% والأوائل 27,45 %، وهو عنصر ملفت للانتباه بما ان هذه المادة علمية في جذع مشترك آداب.

نستخلص من تحليلنا لهذه النتائج تفوق مادتين أدبيتين في نسبة تصورات الطلبة لتصنيف أساتذتهم لهم فيهما، و هما مادتي اللغة العربية والجغرافيا.بينما سجلنا انخفاضا في نسبة التصورات الإيجابية بالنسبة للغات الأجنبية. والملفت للانتباه هو استقطاب مادتي العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية لنسبتين عاليتين وهما على التوالي 54,90% و 58,82 % وهي نتيجة تدفع إلى التساؤل باعتبار أن هاتين المادتين علميتين.

4. تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لتصنيف أساتذتها لها في مختلف المواد الدراسية عندما كانت في السنة الرابعة متوسط.

في مادة اللغة العربية:

جل التلاميذ يرون أن أساتذتهم يصنفونهم في مرتبة الأوائل أو المتوسطين بحيث بلغت نسبتهم 89,33 % في هذين التصنيفين . وهذه النسبة العالية جلبت انتباهنا لكون هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

في مادة اللغة الفرنسية:

تشير النتائج بان نسبة 44 % من أفراد العينة تصورت أن أساتذة هذه المادة يصنفونهم في مرتبة المتوسطين بينما تتصور نسبة 21,33 % تصنيفها في مرتبة المتأخرين و إذا اعتبرنا الـ 16 % من العينة التي تجهل تصنيفها فإننا ندرك عدم وضوح الرؤية لدى عدد كبير من أفراد العينة فيما يخص نظرة أساتذة مادة اللغة الفرنسية لهم.

في مادة اللغة الانجليزية:

توضح النتائج أن نسبة44 % من أفراد العينة ترى أن تصنيف أساتذتها لها في هذه المادة كان في خانة المتوسطين ، ونلاحظ توزيع متقارب للنسب على باقي التصنيفات ويدل ذلك على أن تصورات الطلبة لهذه المادة لم ترق إلى المستوى المطلوب خاصة إذا علمنا أن نسبة 18,66 % تجهل تصنيفها وقد يشير هذا إلى الصعوبات التي يجدها أفراد العينة في دراسة هذه المادة.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

يتبين من قراءتنا النتائج أن اكبر نسبة(46,66%) من عينة الدراسة ترى أن أساتذة هذه المادة كانوا يصنفونها في خانة الأوائل وبنسبة أقل (38,66%) في خانة المتوسطين وهذا دليل واضح على التصور الايجابي الذي يحملهجل أفراد العينة لهذه المادة.

في مادة الرياضيات:

يبدو واضحا من خلال النتائج أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة(65,33 %)تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة الأوائل ونسبة لا يستهان بها(29,33%) تصورت تصنيفها في خانة المتوسطين.هذه النتائج توضح المكانة المرموقة التي تحتلها هذه المادة العلمية في هذا الجدع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

تشير النتائج إلى أن تصورات أفراد الفئة لتصنيفهم من طرف أساتذة هذه المادة كان ايجابيا بنسبة 93,32 % وهذا أحسن دليل عل مكانة هذه المادة في تصورات التلاميذ.

في مادة العلوم الطبيعية:

تشير النتائج أن النسبة الأكبر من أفراد العينة (52 %) تصورت أن تصنيفها من طرف أساتذة المادة كان في خانة الأوائل ونسبة اقل(41,33 %) في خانة المتوسطين، وهذا أفضل دليل على المكانة التي كانت تحتلها هذه المادة عند تلاميذ هذا الجدع المشترك عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط.

وعموما فان النتائج المعروضة في هذا الجدول توضح تصورات التلاميذ لتصنيف أساتذتهم لهم في مختلف المواد لما كانوا في السنة الرابعة متوسط ومنه نلاحظ أن تصنيفهم ضمن الأوائل كان الأقوى خاصة في المواد العلمية وما لفت انتباهنا كذلك حصول مادتي اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا على نسب عالية في التصنيف نفسه.

أما فيما يخص التصنيف ضمن المتوسطين حسب تصورات التلاميذ فقد كانت الصدارة للغات وقد يعطينا هذا انطباعا بأن تلاميذ الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا كانوا يهتمون بجميع مواد الدراسة في السنة الرابعة متوسط.

5. تصورات عينة الجذع المشترك آداب لقدراتها في مختلف المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

في مادة اللغة العربية:

كل أفراد العينة حددت تصوراتها في هذه المادة ايجابيا حيث أن نسبة 45,09% قدرت مستواها بالحسن و 17,64 % بالجيد وهذا دليل على التصورات الايجابية التي يحملها طلبة العينة لقدراتهم في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا لجدع المشترك.

في مادة اللغة الفرنسية:

النتائج المرصودة تبين أن النسبة الأكبر للعينة 29,41 % تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة، والملفت للانتباه ان المقاييس الأخرى اقتربت فيها نسب التصورات حيث بلغ التقدير جيد21,56 % والمتوسط 23,52 % أما ضعيف فلقد بلغ 21,56 أما ضعيف فلقد بلغ 21,56 % والنسبة المتبقية ذهبت إلى التقدير ضعيف جدا ، هذه النتائج تشير إلى انقسام أفراد العينة بين مختلف التقديرات سواء كانت ايجابية أو سلبية.

في مادة اللغة الانجليزية:

قراءة النتائج تبين أن 31,37 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت حسنة و17,64 % قدرتها بالجيدة في حين 27,45 % تصورتها ضعيفة وهو مؤشر للصعوبات التي كان يلاقيها عدد هام من أفراد العينة في هذه المادة الدراسية.

في مادة التاريخ الجغرافيا:

بينت النتائج أن نسبة عالية جدا من العينة تصورت قدراتها في هذه المادة كانت تتراوح بين المتوسط والجيد مع الإشارة أن 52,94 % منها اعتبرتها حسبنةو29 ,41 % اعتبرتها جيدة ، وهذا مؤشر واضح على التموقع الجيد لهذه المادة لدى التلاميذ العينة في هذا الجدع المشترك.

في مادة الرياضيات:

من خلال النتائج يتبين لنا أن أكثر من ثلثي العينة أي نسبة 68,62 % تأرجحت التصورات الخاصة بقدراتهم في هذه المادة العلمية بين الضعيف والمتوسط حيث بلغت نسبة التصورات لتقدير ضعيف 35,29 % بينما كانت نسبة التقدير جيد 0,00%.

في مادة العلوم الفيزيائية التكنولوجية:

تشير النتائج أن 39,21 % من أفراد العينة تصورت أن قدراتها في هذه المادة كانت متوسطة و31,37 % كان تقديرها حسن وهذا مؤشر على تصورات الطلبة لقدراتهم في هذه المادة كانت ايجابية.

في مادة العلوم الطبيعية:

نستخلص من قراءتنا النتائج بأن 49,01 % كانت تصوراتها لقدراتها في هذه المادة بتقدير حسن. أما التصورات السلبية فلم تحقق الا 7,84 % وهذا دليل على المكانة الحسنة التي تحتلها هذه المادة في تصورات تلاميذ العينة رغم كونها مادة عملية. إن النتائج المتحصل عليها توضح التصورات الايجابية التي يحملها التلاميذ لقدراتهم، حيث أن نصف أفراد العينة قدروا قدراتهم في المواد: لغة عربة ، التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية بالحسنة، مع الإشارة إلى أن أكبر نسبة للتقدير (جيد) ذهبت الى مادة التاريخ والجغرافيا (29,41%). بينما، اعتبر أكثر من نصف أفراد العينة(54,89 %) قدراتهم في مادة الرياضيات ضعيفة والملفت للانتباه تفوق مادة العلوم الطبيعية بنسبة 49,01 % على مادتي اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية حيث حققت هاتين المادتين على التوالي نسبتي 29,41 % و31,37 % ، وهو أحسن دليل على الصعوبات التي كان يلاقيها تلاميذ هذا الجدع المشترك في هاتين المادتين.

تصورات عينة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا لقدراتها في مختلف المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

في مادة اللغة العربية:

نسبة 41,33 % حددت قدراتها في هذه المادة بالحسنة، بينما نسبة 37,33% قدرت قدراتها في هذه المادة بالمتوسطة، ونلاحظ التقارب الحاصل في التصورات بين التقديرين وهذا دليل على الاهتمام الذي يوليه تلاميذ العلوم والتكنولوجيا لهذه المادة الأدبية.

في مادة اللغة الفرنسية:

نسبة 36% تصورت قدراتها في هذه المستوى بالمتوسط بينما نسبة 30,66 % اعتبرتها حسنة والملفت للانتباه أن ما يقارب ربع العينة24 % اعتبرت قدراتها إما ضعيفة أو ضعيفة جدا. وفقط نسبة 9,33 % اعتبرتها جيدة.

في مادة اللغة الإنجليزية:

لنتائج المرصودة في الجدول تبين أن اكبر نسبة من العينة 36 % قدرت مستواها في هذه المادة بالحسن بينما نسبة 25,33 % اعتبرته متوسطا ونسبة 20 % قدرت مستواها بالضعيف.

في مادة التاريخ والجغرافيا:

النتائج المعروضة في الجدول تبين ان النسبة الأكبر من افراد العينة 48 % قدرت مستواها في هذه المادة بالحسن ونسبة 30,66 % اعتبرته جيدا وهذا دليل على التصورات الايجابية التي يحملها تلاميذ العينة نحو قدراتهم في هذه المادة الأدبية.

في مادة الرياضيات:

نسبة 44 % من افراد العينة اعتبرت أن مستواها في هذه المادة متوسطا والملفت للانتباه أن أكثر من ربع العينة (25.33 %) اعتبر مستواه في هذه المادة ضعيفا وتشكل هذه النتائج دليلا على الصعوبات التي أصبحت تعاني منها نسبة كبيرة من تلاميذ العينة في هذه المادة الأساسية بالنسبة لهذا الجذع المشترك.

في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية:

ما جلب انتباهنا عند قراءة النتائج المتعلقة بتصورات التلاميذ لقدراتهم في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية ظهور نفس النسبة (45,33%) في خانة المتوسط وخانة الضعيف، ويشير ذلك الى انقسام افراد العينة بين مستويين أحدهما يمكن اعتباره ايجابي الى حد ما والآخر سلبي، وهذا افضل دليل على الصعوبات التي تعاني منها نسبة كبيرة من أفراد العينة في دراسة هذه المادة الاساسية في هذا الجذع المشترك.

في مادة العلوم الطبيعية:

ما يمكن ملاحظته عند قراءة النتائج ان أكبر نسبة من أفراد العينة(46,66%) قدرت مستواها في هذه المادة بالمتوسط ونسبة لايستهان بها(34,66 %) قدرته بالضعيف وهذا دليل على الصعوبات التي أصبح يعاني منها تلاميذ العينة لدراسة هذه المادة الأساسية في هذا الجذع المشترك.بالمقابل قدرت نسبة 17,33% مستواها في المادة بالحسن.

يتبين لنا بأن أكبر نسبة من تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قدرت نتائجها بالحسنة في مادة اللغة العربية وبالمتوسطة في اللغة الفرنسية والانجليزية والجيدة بالنسبة للتاريخ والجغرافيا. بينما قدرتها بالمتوسطة في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك حيث استقطبت مادة الرياضيات نسبة 44 % في هذا التقدير وتحصلت مادة العلوم الطبيعية على نسبة 46,66 % في التقدير نفسه. بينما حصلت مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية على نسبة 45,33 % تقدير متوسط ونفس النسبة بتقدير ضعيف وهذا ما يوضح تراجع تصورات التلاميذ لقدراتهم في المواد الأساسية للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا خاصة في مادة الفيزياء.

كخلاصة لهذا الجزء من الدراسة، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها، يتضح جليا ان اختيار التلاميذ للجذع المشترك الذي رغبوا مزاولة الدراسة فيه عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط ، قد تأثر إلى حد كبير بنتائجهم في التقويم المستمر لمختلف المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه.كما أن أغلبية هؤلاء التلاميذ بنوا اختيارهم للجذع المشترك تبعا للتصورات التي أحدثتها نتائج التقويم المستمر في أنفسهم وذلك باعتقادهم أن لديهم قدرات وكفاءات تمكنهم من التكيف مع متطلبات الدراسة في الجذع المشترك الذي اختاروه.

من ناحية أخرى، تحليل نتائج العناصر الأساسية للاستبيان بين ما يلي :

- نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية في المواد الأساسية المشكلة لمجموعتي التوجيه كانت أول دافع لاختيار الجذع المشترك بالنسبة لكل أفراد العينة.
- عدد قليل جدا من أفراد العينة غير رغبته في التوجيه من جذع مشترك علوم إلى جذع مشترك آداب في السنة الرابعة متوسط، وذلك بسبب تدني نتائجهم في التقويم المستمر في المواد المشكلة لمجموعة توجيه علوم وتكنولوجيا.
- عدد كبير من تلاميذ السنة الأولى ثانوي– حسب تصريحات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني– عبر عن رغبته في التحول من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى جذع مشترك آداب وذلك مباشرة بعد صدور نتائج الثلاثي الأول واصطدامهم وأوليائهم بالنتائج الضعيفة في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك، خاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.
- تصورات تلاميذ الجذعين المشتركين لتصنيف أساتذتهم لهم في مختلف مواد الدراسة عندما كانوا في السنة الرابعة متوسط جاءت أغلبها مغايرة لتصوراتهم لقدراتهم في نفس المواد الدراسية في السنة الأولى ثانوي.

- من هذا كله، يحق لنا التأكيد على العلاقة الوثيقة بين نتائج التقويم المستمر والاختبارات الفصلية، واختيار تلاميذ السنة الرابعة متوسط للجذع المشترك، حتى لو كانت هذه الأخيرة مضخمة.

كما تتضح لنا حدة الصعوبات التي أصبح يلاقيها الكثير من التلاميذ الموجهين إلى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في المواد الأساسية المشكلة لهذا الجذع المشترك وخاصة في مادتي الرياضيات والفيزياء.

4- الخلاصة:

من خلال هذه الدراسة، توصلنا إلى إثبات تعرُض علامات التقويم المستمر في معظم المواد الدراسية في التعليم المتوسط إلى ظاهرة تضخيم النقاط ، وبينا خطورة هذه الممارسة التقويمية غير الصحية على مستقبل التلاميذ الدراسي. حيث أن هذه الممارسة توهم التلاميذ بأنهم يمتلكون قدرات تمكنهم من مزاولة الدراسة في الجذع المشترك الذي يرغبون فيه. وقد تبين بعد المقارنة بين تصوراتهم لقدراتهم في مختلف المواد الدراسية في السنة الرابعة متوسط وتصوراتهم الجديدة لقدراتهم في السنة الأولى ثانوي أن هناك تغيرات في التصورات في علاقة مع ضعف وتقهقر في النتائج.

إن الطريقة التي يمارس بها التقويم في منظومتنا التربوية، تجعل الأستاذ غير قادر على تحقيق الموضوعية المنشودة، وذلك لكونه يعتمد على مجموعة الاستجوابات الشفوية والكتابية، والفروض والوظائف المنزلية، وهذه الأدوات التقويمية لا يمكن التحكم فيها بالقدر الذي يضمن موضوعية نتائجها وتحقيق المصداقية في تحديد القدرات والمهارات الدراسية للتلميذ. ومنه، نستنتج أن التقويم المستمر بهذه الكيفية التي توظف في مؤسساتنا التربوية لا يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات وقدرات التلاميذ في التحصيل والاستيعاب ولا يقيس المجهودات الفردية والتقدم الشخصي الذي يحققه المتعلم.

بالإضافة لما سبق، نجد مبدأ"إلزامية النتائج" – رغم عدم استناده لنص قانوني صريح – الذي تفرضه الوصايا على المسيرين الإداريين فتدفعهم بذلك إلى التدخل والتأثير المباشر في عملية التنقيط أثناء التقويم المستمر وفي أحيان أخرى التغاضي عن الجدية اللازمة عند إجراء الامتحانات، وذلك بهدف حصول مؤسساتهم على أكبر نسبة من الناجحين في شهادة التعليم المتوسط حتى تصبح الإدارة في منأى عن الإجراءات العقابية التي قد تتخذها الوصايا.

من ناحية أخرى، نجد أن النصوص التنظيمية الخاصة بإجراءات التقويم التي تحدد المقاييس الواجب اعتمادها في عملية التوجيه تؤكد ضرورة اعتماد قدرات التلاميذ الحقيقية بالإضافة إلى ملاحظات مستشار الارشاد والتوجيه المدرسي. في حين أن الواقع المستنتج من هذه الدراسة يبين أن عملية التوجيه تعتمد بالأساس على النتائج التي يحصل عليها التلميذ في التقويم المستمر، دون اعتبار كبير للمعالم الأخرى لمعرفة التلميذ مثل: القدرات والمهارات والميول والرغبات، التي لا تشكل في الممارسات الحالية لفعل التوجيه عناصر ذات أهمية عند إصدار قرار التوجيه نحو الجذع المشترك من قبل مجلس القبول والتوجيه. إن اختصار عملية التوجيه واعتمادها فقط على معادلة من النقاط لهو بعيد كل البعد عن الموضوعية والمصداقية، حيث تم تغييب المعرفة الخاصة بالجانب النفسي والتربوي، وتغليب إجراءات التوزيع على التوجيه. وهو ما حول مجلس القبول والتوجيه إلى نظام آلي يستجيب فقط لمطالب إدارية مرتبطة بالخريطة المدرسية وعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة في كل جذع مشترك.

إن إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، لابد أن يبدأ بإصلاح عناصرها الأساسية وعلى رأسها نظام التقويم والتوجيه ، من غير الممكن تصور نجاح إصلاح المنظومة التربوية دون توفير الشروط اللازمة للممارسة الصحيحة للفعل التقويمي والتوجيه والإرشاد المدرسي.

وفي الختام، نرى أنه من المفيد الاستمرار في البحث في الجوانب العديدة لموضوع التقويم والتوجيه وذلك لمعرفة مدى تأثير التقويم في عملية التوجيه من جهة، وفي المسار الدراسي للتلميذ من جهة أخرى وأثر ذلك على النجاح أو الفشل في امتحان شهادة البكالوريا.

- **ملحق الجداول:**

ملحق رقم 1 يبين دليل الرموز والمصطلحات الموظفة في الجداول الإحصائية والتحاليل:

- **سَ:** يرمز إلى المتوسط الحسابي للمعدلات السنوية لكل مادة منمواد التوجيه على حدة ولكل مجموعة التوجيه.
- **دَ :** يرمز إلى المتوسط الحسابي للمعاملات العامة في امتحان شهادة التعليم المتوسط
- **ح م س:** يرمز إلى الانحراف المعياري للمعدلات العامة السنوية.
- **س.ع:** تقدر قيمة التضخيم الحاصل في التقويم داخل الفصل(تقويم مستمر وامتحانات فصلية) لكل مادة ولمجموعة موادالتوجيه مقارنة بالتقويم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.
- **أكبر واصغر قيمة للتضخيم:** تحددان القيمة الأكبر والقيمة الأصغر للتضخيم.
- **مجال التضخيم:** يحدده الفارق الموجب بين س،ع وتحدد هاتان القيمتان مجال التضخيم في المادة أو في مجموعة التوجيه.
- **النزعة العامة** (المنوال) للتضخيم في المادة أو في مجموعة التوجيه: تحدد قيمة التضخيم تكرر أكثر.
- **الوسيط:** يمثل الدرجة التي تقسم مجموعة الدرجات إلى قسمين.

- **المراجع:**

بوسنة، محمود(2004).*التقويموالبيداغوجيا في النسقالتربوي.الجزائر. منشورات مخبر التربية،مطبعة SARP.*

زهران، حامد عبد السلام (1986). *التوجيه والإرشاد النفسي.* سورية:جامعة دمشق.

رفاعي، نعيم(1988). *الصحة النفسية، دراسة سيكولوجية التكيف.* سورية: جامعة دمشق.

مرسي، سيد عبد الحميد(1976). *الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي والمهني.* القاهرة: مكتبة الخانجي.

مشعان، ربيع هادي(2003).*الإرشاد التربوي مبادئه وأدواته الأساسية.*الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية / الجزائر،الأمانة العامة، منشور وزاري رقم: 20039/ و.ت.و/ أ.ع،المؤرخ في 13 مارس 2005 المتضمن: إصلاح نظام التقويم التربوي.

وزارة التربية الوطنية / الجزائر،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،القانون التوجيهي للتربية الوطنية،رقم 08-04، المؤرخ في:23-01-2008 ،(عدد خاص)، فيفري 2008.

Astolfi.J,P.(1999). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris.ESF,

Boussena.m et. Zahi.ch.(2003).L'orientation scolaire et professionnelle, Alger, SARP.

Delorme .Ch . (1988).L'évaluation en questions. 2eme édition,Paris.ESF.

De peretti –A. (1986).Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. T1, Paris. INRP.

De peretti –A.(1986).Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative (T2) Paris. INRP.

Morissette. D. (1999). les examens de rendement scolaire. Québec .Les presses de l'université Laval..

Sansrcgret.M.(1988).La reconnaissance des acquis. Québec. HMH..

Stufflebeam et coll, (1980). L'évaluation et la prise de décision. Québec.

Thélot .C.(2004).Pour la réussite de tous les élèves. Paris. CNDP.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

عزوز، حمزة(2020). ظاهرة تضخيم نقاط التقويم المستمر في التعليم المتوسط وتأثيرها على التوجيه المدرسي(دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية بولاية عناية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 217-241.

قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة ـالرباح ـ الوادي

The anxiety of the exam and its relationship to some variables of the third secondary students

Field study mastered by Karakoubia Khalifa -Al-Rabah- El-OUED

فايزة بوترة[1،*]، الزهرة الأسود[2]

[1، 2]مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي، جامعة الوادي(الجزائر)، b.faiza.78@hotmail.com

تاريخ الاستلام:14-12-2019 تاريخ القبول: 18-03-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة –الرباح– الوادي في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة، ولتحقيق هذا الهدف تم توظيف المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من(200) تلميذوتلميذة طبق عليهم مقياس قلق الامتحان لـ(دبار ،2018)، وللمعالجة الإحصائية استخدمت الباحثتان الأهمية النسبية للمفردة، واختبار(ت) لمعرفة الفروق، حيث أظهرت النتائج: أن مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة مرتفع، مع وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لصالح الإناث، والتخصص الدراسي الأدبي، ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى لمتغير الإعادة.

الكلمات المفتاحية: قلق امتحان؛ تلاميذ ثالثة ثانوي.

Abstract: The study aimed to identify the level of exam anxiety for the third secondary pupils in the elaborate Karakubiya Khalifa -Al-Rabah- Valley in the light of the following variables: gender, academic specialization, and repetition (Dabbar,2018) and for statistical treatment, the researchers used the relative importance of the individual, and the(T) test to find the differences, where the results showed: That the level of exam anxiety in the study sample is high, with differences in the level of exam anxiety in favor of females and literary academic specialization, and there are no differences in the level of exam anxiety due to the return variable.

Keywords:exam anxiety; third secondary students.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

تعتبر مرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية، لكونها العتبة الفاصلة التي تحدد مصير مستقبل الحياة لعمليتي التعليم والتعلّم للتلاميذ والتي تتوّج في نهايتها بشهادة البكالوريا؛ وهي مرتبطة بالأداء الدراسي الذي يكون مقترنا بنتائج الامتحان كوسيلة أساسية لتحديد النجاح أو الرسوب لاجتياز هذه المرحلة، والتي يتحدّد بها مستوى الانتقال إلى المرحلة الجامعية، ومن ثم إلى مرحلة التوظيف في الحياة العملية.

إنّ هذه الانتقالات المرحلية التي ينتقل على ضوئها التلميذ، تعتبر بمثابة عقبات كبرى لا تخلو من أزمات لأنها تمر بأنظمة الامتحانات، وظروف التمدرس، وانتظارات الأهل، وتوقّعات الأساتذة، بما فيها منتحضيرات وبروتوكولات تجعل التلميذ في موقف اختبار ضاغط، مما يشعره بقلق من الامتحان.

وقد يؤثرالقلق على أداء التلاميذ إما بالإيجاب أو بالسلب، قبل وأثناء وبعد الامتحانات، وهو أمر طبيعي لتحقيق نتائج محرزة، لكن إذا أخذ أعراضا غير سوية، كفقدان الشهية واضطرابات النوم ومشاكل في العمليات المعرفية؛ كضعف الانتباه وعدم التركيز، فينتج عن هذه الحالة قلق الامتحان.

ولهذا قداهتم العلماء والباحثين بظاهرة قلق الامتحان في علم النفس بفروعه التطبيقية، وفي الإرشاد النفسي الفردي والجماعي، مما أدى إلى توجّه اهتمام الأخصائيين النفسانيين والمرشدين بقلق الامتحان بغية خفض مستواه إلى درجة مناسبة، لتحفّز التلاميذ للدراسة، ولا تؤثّر على مستواهم الدراسي.

وبناء عليه، ارتأت هذه الدراسة،كإضافة علمية لما سبقتها من دراسات عربية وعالمية بخصوص قلق الامتحان،معرفة حجم الظاهرة بين تلاميذ المرحلة الثانوية والفروق في مستوياتها، تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي ومتغير الإعادة.

1.1- الإشكالية:

تعتبر السنة الثالثة ثانوي ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلاميذ،لأنها تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا التي تعد خطوة مهمّة، وتعتبر المفتاح الذي يفتح باب الجامعة، وبه تتحدد الوظيفة والمهام المستقبلية، لذا يسبّب هذا الامتحان ضغطا كبيرا على مجمل البيئة المدرسية والبيئة الأسرية، لاسيما التلاميذ أنفسهم ما يتحملوه من مشاعر تكتسي القلق من حيث ضرورة اجتيازه وطريقة أدائه، مما يشعرهم بأنّ موقف الامتحان هو بمثابة تهديد شخصي لهم.

هذا ما يطلق عليه قلق الامتحان؛ الذي يتمثل في مشاعر الرهبة أو الضيق والانزعاج التي تثيرها خبرة الامتحان وتقترن به،تسبقه وتصحبه، فضلا عما يرتبط بهذه المشاعر من استجابات فسيولوجية نابعة عن الجهاز العصبي اللاإرادي(عبد الخالق،2001، 85).

من جهة أخرى، يعتبر قلق الامتحان شكلا من أشكال المخاوف المرضية؛ وهو من أهم وأعقد المشكلات النفسية التي تواجه ليس التلاميذ فقط ولكن تواجه الأسرة بأكملها، وذلك لكون القلق عاملا معوقا للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، فلا يكاد يخلو بيت من البيوت من مواجهة هذه الظاهرة والناشئة عن الامتحان، وما تسببه من توتر وعصبية لجميع أفراد الأسرة(الداهري،2010، 207).

ولهذا يعدّ قلق الامتحان من أنواع القلق التي تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب، حيث أنّ هذا النوع من القلق يطلق عليه "قلق الحالة" وهو قلق خارجي المنشأ، مفيد في التحصيل والإنجاز، وتؤكد الدراسات أن الطلاب مرتفعي القلق يكون أداؤهم أفضل من الطلاب منخفضي القلق في الاختبارات التي تستخدم الذاكرة

الآلية المبنية على الحفظ والاسترجاع، أما الطلاب منخفضي القلق يكونون أفضل في الاختبارات التي تحتاج إلى التفكير المفتوح المرن(عثمان،2001، 80).

وتعود أولى الدراسات حول قلق الامتحان إلى منتصف القرن العشرين، حين قام "ماندلروسارسون"(1952) بإعداد أول مقياس لقلق الامتحان في جامعة "ييل" بالولايات المتحدة الأمريكية، توصلا عن طريقه إلى أن هناك سببا رئيسا في توجيه الاهتمام بقلق الاختبار، وهو أن قلق الاختبار غالبا ما يؤدي إلى استجابة قوية تتيح لنا المجال لتقويم مفاهيمنا النظرية عن دور القلق في نمو الشخصية(ورد في: شاهين،2001، 14).

وعليه، سعت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية كركوبية خليفة بالرباح(الوادي)، ومعرفة الفروق في متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والإعادة،لتصاغتساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

– ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي– أدبي)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الإعادة(معيد – غير معيد)؟

2.1– أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى:

– معرفة مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس(إناث – ذكور) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير التخصص الدراسي(أدبي– علمي) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق في مستوى قلق الامتحان تبعا لمتغير الإعادة(معيد– غير معيد) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.1– أهمية الدراسة:

1.3.1– الأهمية النظرية:

تعدّالامتحاناتالرسمية أحد الأساليب الرئيسة المعتمدة في النجاح أو الرسوب، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تعتبر البوابة الأساسية للانتقال إلى الأقسام العليا، لذا ينبغي التأكيد على الهدف التعليمي لهذه الامتحانات ومساعدة التلاميذ على التهيؤلها، حيث أن إرشاد المتعلمين وتدريبهم على كيفية الاستعداد لمثل هذه الامتحانات، قد يعمل على خفض القلق لديهم، ومن ثم يمكنهم تحسين النتائج المنتظرة، والأداء بشكل أفضل في هذه المرحلة الانتقالية.

وإنّ الاهتمام بتلاميذ التعليم الثانوي، خاصة المقبلين على شهادة البكالوريا،ضروري وصحي لأن هذه المرحلة مهمة وحاسمة في تحديد مصير التلاميذ.

كما تظهر أهمية الدراسة، كونها تعد نقطة وصل بين الإرشاد النفسي المدرسي وعلم النفس المعرفي السلوكي، من خلال محاولة الاستفادة من النظريات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي السلوكي لمعالجة بعض المشكلات المدرسية، والتي من بينها استخدام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لإستراتيجيات وبرامج إرشادية فعالة للتخفيف من قلق الامتحان المعسّر.

2.3.1-الأهميةالتطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

- الكشف عن ظاهرة قلق الامتحان ومستوياته لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تسليط الضوء على ظاهرة قلق الامتحان وبعض المتغيرات المرتبطة به.
- مساعدة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على معرفة مستويات قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، من أجل الاستعداد لمواجهة هذه الظاهرة ببناء برامج إرشادية وإستراتيجيات التدخل السريع في هذه المواقف.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة بداية الطريق لدراسات أخرى، تحاول الكشف عن المتغيرات المختلفة والمرتبطة بقلق الامتحان.
- قد تفتح هذه الدراسة آفاقا لبناء برامج إرشادية لخفض قلق الامتحان المعسّر، وترشيده لدى التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية.

4.1-حدودالدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود البشرية: شملت الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الحدود الزمنية: الموسم الدراسي: 2018/ 2019.

الحدود المكانية:أجريت الدراسة بمتقنة كركوبية خليفة بالرباح ولاية الوادي.

5.1-مصطلحات الدراسة:

قلق الامتحان:

هو حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات، مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان(ربيع والغول،2007، 56).

ويعرف قلق الامتحان إجرائيا: بأنه قلق حالة في موقف الامتحان تنتاب التلاميذ، وتخلف أعراضا على النواحي النفسية والمعرفية والفيزيولوجية لهم، حيث تثبط العمليات المعرفية العقلية، وتغير في التركيبة العصبية وتؤثر سلبا على الجهاز النفسي، وهذا ما يعرف بقلق الامتحان المعسّر لأداء التلاميذ والذي يكون في مستوى قلق الامتحان المرتفع، أما قلق الامتحان الذي يحفز التلاميذ ولا يهدد كيانهم ويؤثر على أدائهم تأثيرا إيجابيا يكون في مستوى القلق المتوسط، وهذا ما يعرف بقلق الامتحان الميسّر للأداء.

ويقاس إجرائيا من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2-الإطار النظري:

مفهوم قلق الامتحان:

هو حالة مؤقتة من القلق مرتبطة بمواقف الامتحان، يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من أداء الاختبار، ويصاحب هذه الحالة اضطراب في النواحي الجسمية الفسيولوجية والمعرفية العقلية والنفسية الانفعالية، كما يؤثر قلق الامتحان على الأداء تأثيرا إيجابيا عندما يكون القلق معتدلا، وبالتالي يكون دافعا محفزا ومنشطا للأداء، وسلبيا عندما يكون قلق الامتحان مرتفعا، وبالتالي يكون مهددا ومثبطا للأداء وللموقف الاختباري الأدائي(دبار، 2018).

تصنيف قلق الامتحان:

أ. القلق الميسّر:

وهو قلق الامتحان الذي يبعث في التلاميذ الاجتهاد والحرص الشديد على الأداء، بينما المستوى المعتدل منه يعتبر أمرا طبيعيا فلا يؤثر كثيرا على أداء الفرد في الاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق الميسر(عبد الخالق،1987، 32).

وقد يعجب البعض حين يعلم أن القلق هنا أمر إيجابي ومفيد للغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهة المواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، وفائدة القلق في هذه الحالة المساعدة على تهيئة الفرد من الناحية البدنية والنفسية لبذل مزيد من الجهد فيجمع طاقاته، ويزيد من حالة اليقظة والانتباه والتركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب(الشربيني،2015، 201).

ب. القلق المعسّر:

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب، ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويربكه أثناء استعداده للامتحان ويعسّر أداءه فيه(زهران،2000، 98).

وعليه، فإن قلق الامتحان المعسّر ذو التأثير السلبي على التلاميذ من حيث النواحي النفسية والمعرفية والجسمية يستدعي معهم التدخل الإرشادي لخفض قلقهم إلى الحدّ المعقول، وأما التلاميذ ذوي القلق الميسّر المعتدل فهو مشجع ومحفز على الاستعداد الجيد للامتحان.

مظاهر قلق الامتحان:

تتعدد أعراض قلق الامتحان من أعراض نفسية ومعرفية وجسمية يمكن الاستدلال عليها بالملاحظة المجردة الظاهرة في سلوكهم وحركاتهم وطريقة أجوبتهم ومعاملاتهم مع الأفراد الآخرين، ومن بينها ما يلي:

1- المظاهر نفسية: مثل التوتر وشعور بزيادة الضغوط، وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال، وسرعة الاستثارة العصبية والانزعاج لأسباب بسيطة، وأفكار سلبية حول الذات، والشعور بالدونية وعدم القدرة على تحقيق النتائج، مثل التفكير في توقعات سيئة للمستقبل والشعور بعدم الارتياح أو الخوف والترقب وغيرها.

2- المظاهر جسمية: مثل الشعور بالتعب والإرهاق، والصداع وسرعة التنفس وشدّ في العضلات، واضطرابات في البطن والغثيان والرغبة في التبول مرات متعددة، والإحساس بالاختناق وسرعة ضربات القلب، والرعشة والبرودة في الأطراف وزيادة إفراز العرق، والإحساس بالبرودة أو السخونة الزائدة وغيرها.

وقد يتبع ذلك سلوكيات انسحابية أو انعزالية؛ مثل كثرة الاعتذارات وكثرة النوم والخوف من المواجهة، مما قد يسبب التردد في الدخول للاختبارات أو الرغبة في تأجيلها(جابر، 1992).

3- المظاهر التحصيلية: الدرجات التحصيلية المنخفضة للتلميذ بمقارنة أقرانه بمستوى تحصيله، أو الرسوب في الامتحان.

4- المظاهر البدنية:ضعف أو وهن عام في الجسم، اصفرار الوجه، الحركة النمطية الثابتة.

5- المظاهر الاجتماعية: الانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشأن رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن تحصيله والاستمرار في الدراسة(العاسمي،2008، 447).

ومن بين الأعراض الأخرى ما يلي:خفقان قلب متسارع،توتر وارتجاف وقشعريرة، نوبات من التعرق البارد، انقباض في المعدة، شعور بالدوخة والغثيان والصداع، فقدان الشهية، صعوبة الانتباه والتركيز والتذكر شعور بالفراغ، حركات غير إرادية (كفرقعة الأصابع، حك الرأس، هز الرجلين، أو الطرق بالقلم على الطاولة أو المقعد)(رضوان، 2018).

وبناء على ما سبق، يتضح أن قلق الامتحان يخلف أعراضا على مختلف أنحاء النفس لدى الفرد من حيث فقدانها التوازن والتوافق، ومن الناحية الجسمية في تغير لونه ودرجة حرارته وإفراز هرموناته، ومن الناحية العقلية في فقدان السيطرة على الانتباه والتركيز والتذكر، وجل هذه الأعراض تؤدي بالتلاميذ إلى تدهور حالتهم النفسية والصحية في حالة عدم ترشيد قلق الامتحان، والتدخل الوقائي من قبل المختصين في ميادين الإرشاد، وهنا تظهر الحاجة إلى الإرشاد في المدارس والجامعات أكثر إلحاحا، بسبب ازدياد أعداد الطلبة فيها، وتنوع التخصصات الدراسية، فالطلبة يواجهون تغيرات سريعة في مجالات واسعة من حياتهم، ففي مجال التعليم مثلا قد لا يستطيعون التكيف مع التطورات التي تحدث في المناهج، أو في ازدياد أعداد الطلبة وما ينتج عن ذلك من تفاعل بينهم أو في دخول التكنولوجيا إلى المجال التربوي، أو في تعدد مجالات التخصصات الدراسية، والمجالات المهنية كل ذلك وغيره أسهم في ازدياد حالات القلق والحيرة لدى الطلبة، وولّد لدى البعض منهم عدم القدرة على مسايرة تلك التغيرات المتسارعة، فأصبحوا بحاجة إلى الإرشاد النفسي ليساعدهم في التغلب على آثار تلك التغيرات، ويبعد عنهم ذلك القلق، ويسهل عملية تكيفهم مع هذه المستجدات(الخطيب،2014، 51).

أسباب قلق الامتحان:

توجد مجموعة من الأسباب أو العوامل التي تدفع بالتلاميذ إلى الشعور بحالة قلق الامتحان، والتي من أهمها ما يأتي:

- الشخصية القلقة.
- عدم استعداد الطالب للامتحان.
- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان.
- طريقة إجراء الامتحانات.
- عامل الأسرة.
- المعلم.
- مواقف التقويم ذاتها.
- التعلم الاجتماعي من الآخرين(ربيع والغول،59،2007-60).

أما(زهران،2000، 199)، فيرى الأسباب التالية للقلق:

– نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
– نقص الرغبة في النجاح والتفوق.
– وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
– انخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقع الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل.
– قصور الاستعداد كما يجب.
– الاتجاهات السالبة لدى التلاميذ والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم.
– الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
– الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات التلميذ.
– محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
– اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفرة أو مخيفة غير شرطية مثل: التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
– الضغوط المباشرة حين يتعرض التلميذ للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.

2.2– الدراسات السابقة:

هناك الدراسة عددا لا بأس به من الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، منها:

Liebert and Moris(1967) اللذان توصلا إلى أن ردود فعل الاضطراب يؤثر على الأداء في الدراسة والاختبارات المعرفية والعقلية للطلاب الذين يتصفون بقلق الاختبار(المستوى المرتفع).

Gaudyand Spielerger(1971) درسا أثر مستوى قلق الاختبار على الأداء في الاختباراتوفي الدراسة التحصيلية، حيث وجدا أن أداء الطلاب ذوي القلق المرتفع نسبيا وذلك على الاختبارات التجريبية أفضل من أدائهم على الاختبارات النهائية، وذلك بمقارنتهم بالأفراد ذوي القلق المنخفض في نفس الفصل الدراسي، وأشارت أيضا الدراسة إلى أن القلق المرتفع له تأثير عال على أداء الطلاب في الاختبارات التجريبية.

وفي دراسةCouchetal(1979) حول العلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار من جانب والتحصيل الدراسي من جانب آخر، وذلك على عينة من طلاب مرحلة التعليم الجامعي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن الطلاب الذين لديهم قلق ضار(معوق) كانوا يعانون من درجة عالية من القلق قبل الامتحان وضعفا في الانتباه للواجبات المحدودة، وتثبيتا للتفكير حول الأخطاء السابقة، وانتقادات للذات خلال الامتحانات، وتشكّكا حول القدرة العقلية، ويعزى التحصيل الدراسي المنخفض لهؤلاء الطلاب إلى وجود قلق الامتحان لديهم.

وفي دراسة أجراهاSwitch(1984) حول الاستشارة النفسية والأداء المعرفي للطلاب المرتفعين في قلق الاختبار، مقارنة بالطلاب المنخفضين في قلق الاختبار وذلك في أثناء موقف اختباري سابق(قبل إجراء التجربة) ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن درجات منتصف الفصل للمجموعة المرتفعة في قلق الاختبار كانت أقل بشكل ملحوظ من تلك التي حصل عليها الطلاب منخفضي قلق الاختبار،وبذلك تؤكد هذه النتيجة توقعات هؤلاء الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار بأن أداءهم سيكون ضعيفا في الامتحان، وهنا يكمن سبب خوفهم من الامتحانات.

وفي دراسة لـ(سعادة وزامل وأبو زيادة،2001) هدفت التعرف إلى أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء ستة متغيرات هي الجنس والتخصص ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم والترتيب الولادي وحجم الأسرة، وقد تم تطوير استبانة لقياس مستوى قلق الطلبة من امتحان الثانوية العامة، وتم توزيعها على(1800) من الطلبة في أربع مديريات للتربية والتعليم، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند طلبة الثانوية العامة بنسبة(82.8%)، كما تبين فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح العلمي، ولحجم العائلة لصالح العائلة ذات الحجم الكبير، وللترتيب الولادي لصالح الابن الأخير، ولمستوى تعليم الأب لصالح المستوى الأساسي، ولمستوى تعليم الأم لصالح المستوى التعليمي الأمي ثم الأساسي ثم الثانوي.

أما دراسة(شاهين،2001) فقد هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة الذين تقدموا لاختبار شهادة الدراسة الثانوية العامة خلال العام الدراسي(2002/2001) في محافظة الخليل، حيث تم اختيار عينة طبقية بلغ عدد أفرادها(340)طالبا وطالبة،وتم استخدام مقياس "سارسون" لقياس قلق الاختبار، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين من استجابات الطلبة أن ظاهرة قلق الاختبار توزعت على ثلاث مستويات وبنسب متفاوتة، حيث كانت نسبة الذين أظهروا قلقا عاليا(57,6 %)، أما الذين ظهر لديهم مستوى قلق متوسط فكانت نسبتهم(34,9%)، والذين تبين وجود مستوى قلق متدني لديهم فقد كانت نسبتهم(7,6%)،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق الاختبار لدى الجنسين ولصالح الإناث،وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير نوع الدراسة ولصالح طلبة الدراسة الخاصة،وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير الفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الأدبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار بين الطلبة تعزى لمتغير مستوى التحصيل ولصالح الطلبة من المستويات التحصيلية المتدنية والمتوسطة.

ودراسة(آيت حمودة،2006) التي هدفت إلى معرفة أساليب المواجهة بقلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة، حيث تكونت العينة من(108) من الطلاب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس الحكومية لقطاع عين البنيان التابع لولاية الجزائر، وطبق مقياس قلق الامتحان من إعداد"سبيلبرجر"(1971)، ومقياس أساليب المواجهة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين الناجحين والراسبين في شهادة الثانوية العامة في درجة شعورهم بقلق الامتحان، حيث تنتاب الراسبين درجة قلق الامتحان أكثر من الناجحين في شهادة الثانوية العامة.

ودراسة(الطراونة،2006) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التنشئة الأسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي عند تلاميذ الصفّ التاسع الأساسي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة كرك، وقد تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية ومقياس قلق الامتحان، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة سالبة بين قلق الامتحان والتفوق الدراسي.

وفي دراسة(محمود،2012) هدفت إلى التعرف على قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة السودانية، تكونت العينة من(100) طالب وطالبة جالسين لامتحان الشهادة السودانية،استخدام مقياس قلق الامتحان الذي أعده "سبيلبجر" عام(1981) كأداة لجمع البيانات، وأهم النتائج المتوصل إليها:يتسم قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة

السودانية بالحياد عند مستوى الدلالة(0,05)، ولا توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلاب الشهادة السودانية من حيث الميثاق عند مستوى دلالة(0,05).

ودراسة(غزال وبن زاهي، 2013) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الممكنة بين قلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت إلى تفحص الفروق بين الإناث والذكور والتخصص العلمي والأدبي،وتمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الثالثة ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغ عددهم(120) طالبا وطالبة، وتم تطبيق استبيان قلق الامتحان واستبيان الدافعية للإنجاز، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

ودراسة(السعدي، 2014) هدفت للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتفكير المنظومي، وتحقيقا لأهداف الدراسة تم تبني مقياس قلق الامتحان على وفق نظرية "سارسون"، وبناء اختبار التفكير المنظومي وفق النظرية البنائية،وتم التطبيق النهائي على عينة البحث البالغة(200) طالب وطالبة، وبعد التحليل كانت النتائج كالآتي: أن عينة البحث لديها قلق امتحان، ويوجد فرق في قلق الامتحان لصالح الإناث.

أما دراسة(حمادة، 2015) فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان لدى عينة مقدارها(240) طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي،وقد دلت النتائج بالنسبة لمدى شيوع قلق الامتحان لدى الطلبة على أن متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قلق الامتحان قد بلغ(48.31) درجة وهي درجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان.

ودراسة(دبار، 2018)التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذلك معرفة الفروق في قلق الامتحان حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس إستراتيجيات التعلم، ومقياس قلق الامتحان من إعداد الباحثة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من(300) تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي بمختلف ثانويات ولاية الوادي وقد أسفرت النتائج على:عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان، ووجود فروق بين شعبتي الدراسة(علمي/أدبي) فيما يخص قلق الامتحان.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح الآتي:

–اتفقت مجمل الدراسات السابقة على تناولها لفئة المراهقين وتركيزها أكثر على تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما توافق مع الدراسة الحالية، عدا دراسة(السعدي، 2014)، ودراسة(الطراونة، 2006)، ودراسة(حمادة، 2015)التي ركزت على مرحلة التعليم المتوسط، ودراسة(كوش وآخرين، 1979) التي ركزت على طلبة الجامعة.

– جلّ الدراسات طبقت على فئة التلاميذ العاديين المتمدرسين في المدارس الحكومية، وهذا ما اتفقت معه كذلك الدراسة الحالية.

– كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف، والمنهج، عدا دراسة(سويتش، 1984) التي اختلفت في المنهج، واعتمدت المنهج التجريبي.

– اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث تناول مقياس قلق الامتحان، غير أن الدراسة الحالية قد تبنّت المقياس الذي أعدته الباحثة(دبار، 2018)، باعتباره يتفق مع أغراض الدراسة.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3 – منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو الذي يدرس ظاهرة موجودة يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخّل الباحث فيها.

2.3– مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية كركوبية خليفة الرباح بالوادي، المسجلين خلال الموسم الدراسي: 2018/ 2019، وشملت العينة جميع التلاميذ، البالغ عددهم(200) تلميذ وتلميذة، حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور(77) تلميذا، وعدد التلميذات الإناث(123) تلميذة، منهم(135) تخصص علمي و(65) تخصص أدبي، ومنهم(127) تلميذ غير معيد و(73) تلميذا معيدا.

3.3– أداة الدراسة:

مقياس قلق الامتحان:المقياس من إعداد(دبار،2018)، والهدف منه هو قياس مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويتحدد بثلاث أبعاد وهي: البعد النفسي، والبعد الجسمي، والبعد المعرفي.

وقد تم حساب صدقه بأسلوب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل، حيث وجد معامل الارتباط للبعد الأول(0.89)، ومعامل الارتباط للبعد الثاني(0.87)، ومعامل الارتباط للبعد الثالث(0.79)؛ وكلها قيم مرتفعة تؤكد صدق المقياس.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة "جثمان"، وقدرت قيمته(0.90) وبتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" قدرت قيمته(0.88)؛ وهي معاملات جيدة تؤكد ثباته.

4.3– المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لحساب: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الأهمية النسبية لكل مفردة، اختبار ت(t-test) لعينتين مستقلتين.

4– النتائج ومناقشتها:

بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، تم تفريغ النتائج، وسيتم عرضها ومناقشتها حسب ترتيب تساؤلات الدراسة، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على ما يلي: ما مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وقد تم تفريغ البيانات المتحصل عليها كالآتي:

جدول (1) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد النفسي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــــارات	التكرار والنسبة	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
1	ت	79	83	22	16	3.13	0,90	78,25	مرتفع
	%	39.5	41.5	11	8				جداً
40	ت	93	51	34	22	3,08	1,04	77	مرتفع
	%	46.5	25.5	17	11				جداً

3	ت	70	74	37	19	2,97	0,96	74,25	مرتفع
	%	35	37	18.5	9.5				
38	ت	72	60	43	25	2,90	1,034	72,5	مرتفع
	%	36	30	21.5	12.5				
14	ت	61	56	52	31	2,74	1,058	68,5	مرتفع
	%	30.5	28	26	15.5				
8	ت	37	76	48	39	2,56	1,006	64	مرتفع
	%	18.5	38	24	19.5				
6	ت	38	66	60	36	2,53	,997	63,25	مرتفع
	%	19	33	30	18				
12	ت	23	48	91	38	2,28	,903	57	مرتفعَ
	%	11.5	24	45.5	19				
11	ت	35	44	51	70	2,22	1,108	55,5	مرتفع
	%	17.5	22	25	35				
9	ت	25	46	70	59	2,19	,998	54,75	مرتفع
	%	12.5	23	35	29.5				
39	ت	33	29	54	84	2,06	1,108	51,5	مرتفع
	%	16.5	14.5	27	42				
7	ت	24	33	58	85	1,98	1,037	49,5	منخفض
	%	12	16.5	29	42.5				
4	ت	21	23	81	75	1,95	,955	48,75	منخفض
	%	10.5	11.5	40.5	37.5				
25	ت	16	14	39	131	1,58	,932	39,5	منخفض
	%	8	7	19.5	65.5				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.39**	**0.77**	**59.76**	**مرتفع**

يظهر الجدول(1) مستويات قلق الامتحان في البعد النفسي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة حيث جاءت العبارة(1) كأعلى أهمية نسبية، والعبارة(25) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(1) والعبارة(40) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(1) على: "أصاب بالارتباك قبل الامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية بـ(78.25%) بمتوسط حسابي بلغ(3.13) وانحراف معياري بلغ(0.90) والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ ليس لديهم الاستعداد الكافي لمواجهة الامتحان، والعبارة(40) والتي تنص على: "أشعر بالقلق الشديد" والتي قدرت أهميتها النسبية بـ(77%) بمتوسط حسابي بلغ(3.08) وانحراف معياري بلغ(1.04)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بالقلق الشديد من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحان مرتفع في البعد النفسي.

جدول(2) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد الجسمي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــــــارات	والنسبة التكرار	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
16	ت	87	47	41	25	2.98	1.070	74.5	مرتفع
	%	43.5	23.5	20.5	12.5				
15	ت	64	57	56	23	2,81	1,014	70,25	مرتفع
	%	32	28.5	28	11.5				
21	ت	64	62	38	36	2,77	1,088	69,25	مرتفع
	%	32	31	19	18				
24	ت	67	38	34	61	2,55	1,239	63,75	مرتفع
	%	33.5	19	17	30.5				
30	ت	45	48	65	42	2,48	1,061	62	مرتفع
	%	22.5	24	32.5	21				
28	ت	41	47	77	35	2,47	1,007	61,75	مرتفع
	%	20.5	23.5	38.5	17.5				
17	ت	39	61	49	51	2,44	1,073	61	مرتفع
	%	19.5	30.5	24.5	25.5				
19	ت	52	44	43	61	2,43	1,176	60,75	مرتفع
	%	26	22	21.5	30.5				
10	ت	45	34	51	70	2,27	1,164	56,75	مرتفع
	%	22.5	17	25.5	35				
18	ت	21	48	81	50	2,20	,935	55	مرتفع
	%	10.5	24	40.5	25				
22	ت	40	36	46	78	2,19	1,158	54,75	مرتفع
	%	20	18	23	39				
23	ت	19	54	65	62	2,15	,971	53,75	مرتفع
	%	9.5	27	32.5	31				
27	ت	24	41	57	78	2,06	1,038	51,5	مرتفع
	%	12	20.5	28.5	39				
26	ت	28	31	50	91	1,98	1,084	49,5	منخفض
	%	14	15.5	25	45.5				
13	ت	12	24	37	127	1,61	,918	40,25	منخفض
	%	6	12	18.5	63.5				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.36**	**0.35**	**59**	**مرتفع**

يظهر الجدول(2) مستويات قلق الامتحان في البعد الجسمي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة، حيث جاءت العبارة(16) كأعلى أهمية نسبية والعبارة(13) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(16) والعبارة(15) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(16) على:"تتزايد سرعة دقات قلبي عند أداء الامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية بـ(5. 74%) بمتوسط حسابي بلغ(2.98) وانحراف معياري بلغ(1.070)، والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ يشعرون بقلق مما يزيد من سرعة دقات القلب وضخ كمية معتبرة من الدم فيؤثر على الناحية الجسمية، وهذا ما وضحته استجاباتهم على مقياس قلق الامتحان

والعبارة(15) التي تنص على:"أشعر بالتعب أيام الامتحان" والتي قدرت أهميتها النسبية بـ(70.25%) بمتوسط حسابي بلغ(2.81) وانحراف معياري بلغ(1.014)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بالتعب، مما أنهك أجسامهم، ودل ذلك على قلقهم من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحانمرتفع في البعد الجسمي.

جدول(3) مستويات قلق الامتحان لدى التلاميذ في البعد المعرفي والأهمية النسبية لكل مفردة

العبـــارات	التكرار والنسبة	درجة قلق الامتحان				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الأهمية
		دائما	أحيانا	نادرا	أبدا				
20	ت	108	52	22	18	3,25	,976	81,25	مرتفع جداً
	%	54	26	11	9				
33	ت	69	76	39	16	2,99	,930	74,75	مرتفع
	%	34.5	38	19.5	8				
35	ت	71	64	48	17	2,94	,968	73,5	مرتفع
	%	35.5	32	24	8.5				
32	ت	66	73	41	20	2,93	,966	73,25	مرتفع
	%	33	36.5	20.5	10				
29	ت	59	80	40	21	2,89	,952	72,25	مرتفع
	%	29.5	40	20	10				
31	ت	61	74	47	18	2,89	,945	72,25	مرتفع
	%	30.5	37	23.5	9				
5	ت	58	68	48	26	2,80	1,014	70	مرتفع
	%	29	34	24	13				
36	ت	34	54	80	32	2,45	,955	61,25	مرتفع
	%	17	27	40	16				
2	ت	20	48	94	38	2,25	,878	56,25	مرتفع
	%	10	24	47	19				
37	ت	28	40	65	67	2,14	1,039	53,5	مرتفع
	%	14	20	32.5	33.5				
34	ت	23	41	66	70	2,09	1,006	52,25	مرتفع
	%	11.5	20.5	33	35				
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية للبعد						**2.69**	**0.39**	**67.25**	**مرتفع**

يظهر الجدول(3) مستويات قلق الامتحان في البعد المعرفي والتي رتبت حسب الأهمية النسبية لكل مفردة حيث جاءت العبارة(20) كأعلى أهمية نسبية والعبارة(34) كأقل أهمية نسبية، ويتضح أن العبارة(20) والعبارة(33) قد جاءتا في المرتبة الأولى والثانية على التوالي، حيث تنص العبارة(20) على:"يتشتت انتباهي عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان"، التي قدرت أهميتها النسبية(81.25%) بمتوسط حسابي بلغ(3.25) وانحراف معياري بلغ(0.976)، والتي يمكن أن تفسر على أن معظم التلاميذ يشعرون بقلق الامتحان مما يفقدهم الانتباه وتشتت أفكارهم فيؤثر على الناحية المعرفية، وهذا ما وضحته استجاباتهم على مقياس قلق الامتحان، والعبارة(33) التي تنص على: "أجد صعوبة في التركيز أثناء أداء الامتحان"، التي قدرت أهميتها

النسبية بـ(74.75%) بمتوسط حسابي بلغ(2.99) وانحراف معياري بلغ(0.930)، والتي يمكن أن تفسر وتصرح بأقوال التلاميذ وشعورهم بعدم التركيز، مما يؤثر قلق الامتحان على عملياتهم المعرفية، ودل ذلك على قلقهم من الامتحان.

وعليه، نجد أن غالبية عينة الدراسة يشعرون بقلق امتحان مرتفع في البعد المعرفي.

مما سبق، يتضحأن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم مستوى قلق امتحان مرتفع، وهذا ما أكدته نظرية التداخل لتفسير قلق الامتحان، حيث(ورد في: سايحي،2004، 92) أن مجموعة بحوث mandler andsarson(1952)، وبحوث win(1971) وsanason(1972)التي أقامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على التداخل، ورأت أن التأثير الرئيس للقلق في موقف الاختبار هو دخول وتأثير عوامل أخرى حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء والاستجابات المركزة حول الذات، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري.

وأن الآثار السيئة لقلق الامتحان بالنسبة للأداء في الامتحان قد يكون لها تفسيرا يتصل بالانتباه، إذ يرى winأن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين، ويقسمون انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (الطواب،1992، 154).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى قلق الامتحان كما أرجعه مجموعة من الباحثين منهم زهران(2000)، وربيع والغول(2007) إلى عدة عوامل أهمها: الخوف من الفشل والرسوب، ضعف الثقة بالنفس، صعوبة أسئلة الامتحان، وعدم المذاكرة الجيدة والاستعداد للامتحان، عوامل الأسرة، طريقة إجراء الامتحان، الشخصية القلقة والتصورات الخاطئة عن الامتحان.

وقد أثبتت بعض الدراسات العربية والعالمية ارتفاع مستوى قلق الامتحان في مختلف البيئات، وأرجعت السبب إلى كون الامتحانات وسيلة تقويمية رئيسة وأساسية يتحدد بها مصير تلاميذ السنة الثالثة الثانوي للالتحاق بالمقاعد الجامعية، واختيار التخصص الدراسي لبناء المشروع الدراسي والمهني المستقبلي.

إن النتيجة المتوصل إليها تتفق مع نتيجة دراسة(سعادة وزامل وأبو زيادة،2001)، ودراسة(شاهين،2001) ودراسة(السعدي،2014)، في ارتفاع مستوى قلق الامتحان لدى أفراد العينة.

ولا تتفق النتيجة السابقة مع النتيجة التي وجدها(حمادة،2015)، حيث صرح بأن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان قد بلغ(48.31)، بدرجة متوسطة.

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروقذات دلالة إحصائيةفيمتوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(4) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات(الذكور – الإناث) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	ذكور	77	87.57	14.97	198	7.527-	0.001
	إناث	123	106.37	18.44			
البعد النفسي	ذكور	77	30.26	5.91		6.669-	0.001
	إناث	123	36.56	6.80			
البعد الجسمي	ذكور	77	30.01	6.69		7.649-	0.001
	إناث	123	38.76	8.52			
البعد المعرفي	ذكور	77	27.30	5.09		4.860-	0.001
	إناث	123	31.05	5.46			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(4)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس قلق الامتحان، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية عند الذكور(87.57)، وانحراف معياري قدره(14.97)، في حين سجل متوسط حسابي للإناث قدره(106.37)، وانحراف معياري بلغ(18.44)،وبلغت قيمة اختبار "ت"(-7.527) عند مستوى الدلالة الإحصائية(0.01).

وبالرجوع لقيم المتوسطات الحسابية، فإنها لصالح التلميذات الإناث، وهذا يتفق مع دراسة(شاهين،2001)، ودراسة(السعدي، 2014).

ويعود تفسير مستوى قلق الامتحان لدى الإناث الأعلى من مستوى قلق الامتحان لدى الذكور إلى التركيبة الفيزيولوجية والهرمونية لهن، حيث عند استثارة الجهاز العصبي لهن يفرز هرمون الأدرينالين الذي يزيد من شعورهن بالقلق والخوف من الامتحان.

وهذا ما أكده(Ling،1985) الذي ورد(في: دبار، 2018)، حيث قام بتطبيق مقياس قلق الامتحان على عينة من الإناث والذكور من طلاب الجامعة، وتم استخراج خمس عوامل عن طريق تقنية التحليل العاملي وتبين أن عامل الخوف من الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الإناث، وعامل الكراهية ونقد الامتحان أكثر العوامل تشبعا لعينة الذكور، وأن الإناث أكثر قلقا من الامتحان من الذكور.

ويتضح مما سبق، أن الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هن الأعلى في مستوى قلق الامتحان مقارنةبمستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ الذكور، ويمكن إرجاع ذلك إلى المظاهر الانفعالية والفسيولوجية التي تصاحب الإناث أثناء مواجهة مواقف الامتحان، فيشعرن بحالة من القلق الشديد الذي يهدد شخصياتهن وذواتهنإزاء هذا الامتحان، وهن أكثر تحمسا من الذكور للانتقال إلى الحياة الجامعية، وبعدها التفكير في مناصب العمل وبالتالي يشعرن بضغط المذاكرة والدراسة.

وما يزيد ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهن تحملهن لأعباء القيام بالأعمال المنزلية، إلى جانب الدراسة والاستعداد لمواقف مواجهة الامتحان لديهن.

عرض ومناقشة التساؤل الثالث:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي- أدبي)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروقذات دلالة إحصائيةفيمتوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي- أدبي).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(5) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ(علمي- أدبي) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	علمي	135	92.28	17.71	198	8.897-	0.001
	أدبي	65	113.37	14.63			
البعد النفسي	علمي	135	31.74	6.51		7.777-	0.001
	أدبي	65	39.11	5.75			
البعد الجسمي	علمي	135	32.33	8.11		8.032-	0.001
	أدبي	65	41.75	7.01			
البعد المعرفي	علمي	135	28.21	5.64		5.930-	0.001
	أدبي	65	32.51	4.33			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(5)،إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات حسب التخصص الدراسي(علمي/ أدبي) على مقياس قلق الامتحان، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية عند التخصص العلمي(92.28)، وانحراف معياري قدره(17.71)في حين سجل متوسط حسابي للتخصص الأدبي قدره(113.37)، وانحراف معياري بلغ(14.63)، وبلغت قيمة اختبار "ت"(-8.897) عند مستوى الدلالة الإحصائية(0.01).

وبالرجوع لقيم المتوسطات الحسابية فإنها لصالح التخصص الأدبي، واتفقت النتيجة الحالية مع دراسة(شاهين، 2001)، ودراسة(دبار، 2018).

ويفسر هذه النتيجة أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي التخصص الأدبي أعلى من التلاميذ ذوي التخصص العلمي، إلى طريقة معالجة المعلومات واسترجاعها، لأن القلق يؤثر على العمليات المعرفية وتخزين المعلومات فيتشتت انتباههم، وقد يعود أيضا إلى كثافة البرنامج الدراسي للمواد الأدبية الذي يقوم على الحفظ أكثر من الفهم، وهذا ما يقلق التلاميذ ذوي التخصص الأدبي.

وفي هذا الصدد تظهر نتائج دراسة(supon,2004, 293;synder,2004, 33)التي وردت(في: دبار ،2018) إمكانية التقليل من قلق الامتحان لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على كيفية المذاكرة والاستعداد للامتحان، ممثلا ذلك في تدريب المتعلمين على كيفية أخذ الملاحظات ومراجعتها، ووضع هيكل تنظيمي للخطوط العريضة في المادة الدراسية، وتدريبهم كذلك على مهارات التعامل مع أشكال الاختبارات المختلفة وتعريضهم إلى سلسلة من الاختبارات القصيرة، وكيفية وضع الأهداف والأسئلة حول المادة الدراسية.

وتعزى هذه النتيجة إلى الاعتقادات والتصورات الخاطئة التي تشغل تفكير التلاميذ ذوي التخصص الأدبي بأن فرص النجاح ضئيلة مقارنة مع التلاميذ ذوي التخصص العلمي، وأن نسب النجاح في الشعب الأدبية في ذيل القائمة مقارنة بالشعب العلمية، وأن تخصصات الفرع الأدبي محدودة في الجامعات مقارنة بالفروع العلمية وهذا ما يزيد من ارتفاع مستوى قلق الامتحان لديهم.

عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزىلمتغير الإعادة(معيد–غير معيد)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، فقد تم اختبار الفرضية الآتية:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجاتمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانويتعزى لمتغير الإعادة(معيد–غير معيد).

وقد تمّ تفريغ البيانات المتحصّل عليها كالآتي:

جدول(6) نتائج اختبار(t-test) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ(معيد– غير معيد) على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الثلاث

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
قلق الامتحان	معيد	73	97.62	16.80	198	0.886	0.377
	غ.معيد	127	100.01	20.83			
البعد النفسي	معيد	23	33.73	6.01		0.655	0.513
	غ.معيد	127	34.37	7.74			
البعد الجسمي	معيد	23	35.01	8.27		0.385	0.701
	غ.معيد	127	35.57	9.32			
البعد المعرفي	معيد	23	28.82	4.91		1.590	0.114
	غ.معيد	127	30.06	5.96			

تشير نتائج التحليل الإحصائيالموضحة في الجدول(6)،إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات على مقياس قلق الامتحان حسب التلاميذ المعيدين وغير المعيدين، حيث سجل متوسط حسابي على مقياس قلق الامتحان للدرجة الكلية للتلاميذ المعيدين(97.62)، وانحراف معياري قدره(16.80)، في حين سجل متوسط حسابي للتلاميذ غير المعيدين قدره(100.01)،وانحراف معياري بلغ(20.83)،وبلغت قيمة اختبار "ت"(0.886) عند مستوى دلالة إحصائية(0.377).

ويفسّر نتيجة عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المعيدين وغير المعيدين إلىوجودهم في الفصل الواحد، فهذا من شأنه أن يوحّد طريقة التفكير في فرص النجاح، وأن قلق الامتحان لدى التلاميذ(معيدين وغير معيدين) يكون في أوجّه عند اقتراب موعد الامتحانات، مما يزيد في التأثير على الأداء، وحسم نتائجه والانتقال إلى المرحلة الجامعية.

4-الخلاصة:

بناء على ما سبق، يتضح أن مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمتقنة كركوبية خليفة الرباح بالوادي مرتفع، وبحاجة إلى ترشيده، وخفضهلدى التلاميذ إلى درجة معقولة، تساهم في تحسين الأداء

الدراسي، والإكثار من فرص النجاح إلى المرحلة الجامعية، ومن هذا المنظور الأخذ بعين الاعتبار الفروق في الجنس والتخصص الدراسي والإعادة، للتعامل مع قلق الامتحان لذوي الاختصاص في ميدان الإرشاد والتوجيه، وعليه يقترح جملة من الاقتراحات لإفادة هذه الشريحة:

– إعداد برامج للتوعية الأسرية وذلك فيما يتعلق بعملية الاستذكار، وأساليب التعامل مع الأبناء أثناء المواقف الاختبارية الضاغطة، حتى تحدّ من قلق الامتحان المعسّر لدى التلاميذ.

– استخدام طرائق التدريس الحديثة التي تتناسب مع قدرات التلاميذ، وتساعدهم على تكوين عادات استذكار تتناسب مع قدراتهم، وتحد من قلق الامتحان لديهم.

– مراعاة الموقف الاختباري الضاغط الخاص بالتلاميذ، وذلك من قبل الأساتذة والإدارة التربوية.

– أن يكون الامتحان وسيلة لتقويم التلاميذ وليس غاية في حد ذاته.

– القيام بحصصإعلامية تهدف إلى إبراز دور الإستراتيجيات والبرامج الإرشادية ودورها الفعّال في حل المشكلات المدرسية وتحقيق النجاح والتفوق.

–تفعيل الحصص التحسيسية التي تقدم من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،لتحسين طرق التعلم والتحصيل والاستذكار.

–عقد ندوات تربوية إرشادية داخل وخارج المؤسسات التربوية، بهدف توجيه التلاميذ والأساتذة والأولياء فيما يتعلق بكيفية استعداد التلاميذ للامتحان، وضرورة توفير ظروف أسرية مناسبة.

– إجراء دراسات تهتم بظاهرة قلق الامتحان مع متغيرات أخرى في بيئات مختلفة.

– بناء برامج إرشادية للتخفيف من قلق الامتحان باستخدام نظريات إرشادية مختلفة.

الإحالات والمراجع:

أيت حمودة، حكيمة(2006). دور أساليب المواجهة في التعامل مع قلق الامتحان وأثرها في النجاح والرسوب في شهادة الدراسة الثانوية العامة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 10(1). 99–130.

جابر، جابر محمد(1992). *مهارات الدراسة الجامعية*. القاهرة: دار النهضة.

حمادة، وليد(2015). إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان دراسة ميدانية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس لمدينة حمص. *مجلة جامعة البعث*. 38(46). 37 –75 .

الخطيب، صالح أحمد(2014). *الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته*.العين: دار الكتاب الجامعي.

الداهري، صالح حسن أحمد(2010). *مبادئ الصحة النفسية*. (ط2). عمان: دار وائل للنشر.

دبار، حنان(2018).*استراتيجيات التعلم وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. أطروحة دكتواه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

ربيع، هادي مشعان والغول، إسماعيل محمد(2007). *المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة*.عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

رضوان، سامر جميل(2018). *قلق الامتحان*. الأرشيف العربي العلمي. الأردن.

زهران، محمد حامد(2000).*الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة. عالم الكتب.

سايحي، سليمة(2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفضمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

سعادة، جودت أحمد وزامل، مجدي علي وأبو زيادة،إسماعيل جابر(2001). أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى. *مجلة مركز البحوث التربوية*. جامعة قطر. السنة 13. العدد 25. 171- 201.

السعدي، انتظار حكيم محمود يوسف(2014). *علاقة قلق الامتحان بالتفكير المنظومي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المستنصرية: العراق.

شاهين، محمد عبد الفتاح(2001). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. العدد الثالث. 10-35 .

الشربيني، لطفي(2015). *الدليل إلى فهم وعلاج القلق*. دسوق: دار العلم و الإيمان للنشر والتوزيع.

الطراونة، صفاء صالح(2006). *علاقة التنشئة الأسرية وقلق الامتحان بالتفوق الدراسي عند تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظة كرك*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة مؤتة: الأردن.

الطواب، سيد محمود(1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. *مجلة العلوم الاجتماعية*. جامعة الكويت. 20(3 و4).149-183.

العاسمي، رياض نايل(2008). *برامج الإرشاد النفسي*. دمشق: دار الملايين للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد محمد(1987). *قلق الموت*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عبد الخالق، أحمد محمد(2001). *مبادئ التعلم*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عثمان، فاروق السيد(2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

غزال، نعيمة وبن زاهي، منصور(2013).علاقة قلق الامتحان بالدافعية للإنجاز. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد16.399 -407.

محمود، صفية بدر الدين عبد الله(2012). *قلق الامتحان لطلاب الشهادة السودانية بمحلية شرق النيل وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة بكالوريوس غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان.

Couch,J and etal.(1979).*Self statements, test anxiety and academic achievement Acorrelational analysis paper present at the annual convention of the association for behavioranalysis*.

Gaudry,E and spielperger.GD.(1971).*Anxiety and educational achievement* John Wiley.SonsNew York.

Liebert and Moris.LW.(1967).*Cognitive and emotional component of test anxiety*.Adistriction and som initial data psychological Report.

Sewitch, TS.(1984). Multy-Method: *assement of test anxieyanactul course examination*.DAI.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بوترة، فايزة والأسود، الزهرة(2020).قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة –الرباح– الوادي.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 242-260.

التوظيف النفسي لمستأصلات الرحم

(دراسة عيادية لحالتين بالمركز الاستشفائي الجامعي بالبليدة)

Psychological employment for hysterectomy

(Clinical study of two cases at the Hospital University Center in Blida)

كنزة بن زيدان[1،*]، سعاد مخلوف[2]

[1] جامعة محمد بوضياف المسيلة(الجزائر)، bekenza91@gmail.com

[2] جامعة باتنة 1(الجزائر)، souad832@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:19-11-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص:

تناولنا في هذا البحث موضوع "التوظيف النفسي لمستأصلات الرحم"، بهدف معرفة نوع التوظيف النفسي لدى المرأة مستأصلة الرحم، تحديد نوع البنية لدى المرأة مستأصلة الرحم، التقرب من المريضة ومعايشتها، ولدراسته اخترنا حالتين قد تم إجراء عملية استئصال الرحم لهما بسبب السرطان، وكان ذلك في المستشفى الجامعي بالبليدة على مستوى مصلحة مكافحة السرطان بجناح الجراحة، واستندنا في دراسة هذا الموضوع على المنهج العيادي، وعلى هذا الأساس استخدمنا الأدوات التالية: الملاحظة العيادية، المقابلة العيادية والاختبار الإسقاطي "رورشاخ"، وبعد تحليل معطيات هذا الموضوع بناءا على الاتجاه السيكوديناميي.

وقد توصلنا إلى ما يلي: اشتراك الحالتين في انعدام القدرة التعبيرية والانفعالية، الحرمان العاطفي، وجود مشاكل جنسية تمثلت في انخفاض القوى الليبيدية، قلق على الصحة، التمركز حول الذات، والدرجسية.

أما الاختلاف بينهما فيكمن في أن الحالة الثانية تبد بعض العدوانية على عكس الحالة الأولى التي تقوم بكبتها مما يفسر شخصيتها التبعية، انطلاقا من هذه النتائج يمكن تصنيف الحالة في إطار بنية عصابية يميزها الاكتئاب الأساسي.

الكلمات المفتاحية: التوظيف النفسي، مستأهلات الرحم،

Abstract: In this research, we dealt with the subject of "psychological employment of ıysterectomy", in order to know the type of psychological employment in women ıysterectomy, determine the type of structure in the woman hysterectomy, approaching the ɔatient and living, and to study we have selected two cases have been hysterectomy because ɔf cancer, and that was At the university hospital in Blida at the level of the cancer control department in the surgical ward, we were based on the study of this subject on the clinical approach, and on this basis we used the following tools: Clinical observation, clinical interview and projective test "Rorschach", and after analyzing the data of this topic A on the psychodynamic direction.

We found the following: the two cases involved in the lack of expressive and emotional ability, emotional deprivation, the existence of sexual problems represented in the decline of Libyan forces, concern for health, self-centered, and narcissism.The difference between them is that the second case shows some aggressiveness, unlike the first case that represses it, which explains its dependency personality, based on these results can be classified into a neurological structure characterized by the underlying depression.

Keywords: Psychological employment, hysterectomy,

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

حاليا يشهد داء السرطان تطورا كبيرا في أبحاثه من النواحي النفسية بسبب خطورته، إذ يعتبر الداء الثاني المؤدي إلى الموت بعد الإيدز، يمتد هذا المرض إلى أجزاء الخلية الداخلية، فهو يعرف حسب منظمة الصحة العالمية(2006) على أنه النمو الفوضوي المستمر للخلايا غير العادية داخل الجسم، و تكاثر خلايا خبيثة لا تخضع للقوانين الفيزيولوجية، التي تتحكم في الانقسام الخلوي لتتمرد على أجهزة المراقبة في الجسم، فهي كتلة من نسيج يستمر في النمو وقد يكون موضعي أو غير موضعي، حيث تتميز هذه الخلايا السرطانية بقدرتها على التغلغل في الأنسجة، مكونة بذلك مستعمرات سرطانية (فاسي،2011، 10).

فالسرطان يدخل المصاب في صراع دائم مع الحياة والموت فيسلبه الإحساس بطعم الحياة ولذتها ويجعله يعيش في دوامة من الأسئلة، هل سأعيش...؟، هل سأموت...؟، هل سينفعني هذا العلاج...؟ أو تتم تسمية أغلب أنواع السرطان حسب العضو أو أنواع الخلايا بموضع النشوء ومع انتقال الورم وانبثاقه إلى مواضيع أخرى واستقراره بها. ويأتي سرطان الرحم محتلا المرتبة الثانية بعد سرطان الثدي من بين أنواع السرطانات التي تصيب النساء في العالم المتقدم العالم النامي على حد سواء، وباعتباره مرضا سيكوسوماتيا، تعود أسبابه إلى طبيعة المرأة النفسية وتركيبها العضوي، كما أن له انعكاسات تعيق المصابين به على التكيف النفسي والاجتماعي.

لذلك جاء هذا الموضوع لإثراء هذه إشكالية هذا الداء السيكوسوماتي، والتي تمثلت في معرفة المعاش النفسي للنساء المصابات بسرطان الرحم و اللواتي خضعن لعملية استئصال هذا العضو كاملا.

1.1-الإشكالية:

يشهد العالم ارتفاعا رهيبا في معدلات الوفيات بسبب الإصابة بمرض السرطان، هذا بغض النظر عن أنواعه الكثيرة، فإن تكلمنا عن سرطان الرحم فقط نجد أن الإحصائيات الحديثة قد كشفت عن وفاة 275 ألف امرأة بعد تشخيص 530 ألف حالة جديدة سنة 2008 (هيئة الصحة أبو ظبي، 2008)، وقد اتضح أن ترتيبه هو الثاني بعد سرطان الثدي في أنواع السرطانات المنتشرة بين النساء في الجزائر.

تستدعي الإصابة بهذا المرض في أغلب الحالات الاستئصال الكلي أو الجزئي لهذا العضو، مما قد يؤدي إلى تدهور الحالة النفسية للمرأة المصابة، فلا يخف على أحد الانعكاسات السلبية التي تحدث للمرأة نتيجة لإصابتها بالسرطان، ناهيك عن استئصال رحمها بالكامل، وهذه الانعكاسات تمس المرأة على مختلف الأصعدة: الجسمية كالآلام المزمنة، أو تراجع الكفاءة المناعية التي تجعل الجسد عرضة لمشاكل صحية تؤثر سلبا على نوعية الحياة، وانعكاسات نفسية كالاكتئاب والقلق، وحتى اجتماعية حيث قد تصل إلى درجة تهديد الأسرة بالتفكك عن طريق الطلاق مثلا، إذ يرى بعض الأزواج أن الزوجة قد فقدت أنوثتها باستئصالها لرحمها، أو بسبب عدم إنجابها ففي العديد من الحالات تكون الإصابة في سن مبكرة...الخ.

يعرف التوظيف النفسي بأنه سيرورة دينامية تخضع لمبادئ وأساليب أساسية لسير الجهاز النفسي والتي تعمل على حماية الأنا مما يهدد أمنه واستقراره ويسبب له الألم والتي تتطلب الانسجام والتوازن النفسي الداخلي للجهاز النفسي.

حسب اعتقادنا أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة على الصعيدين النظري والتطبيقي، إذ تساهم في إثراء رصيد القارئ لها بمعلومات حول التوظيف النفسي ومرض سرطان الرحم وبعض الأبعاد المرتبطة بكلا المتغيرين التدرب على كيفية تطبيق أدوات الدراسة ...الخ.

ولنا جملة من الأهداف نسعى لتحقيقها، من بينها:

- معرفة نوع التوظيف النفسي لدى المرأة مستأصلة الرحم.
- تحديد نوع البنية لدى المرأة مستأصلة الرحم.
- التقرب من المريضة ومعايشتها.

وعلى هذا الأساس تم صياغة التساؤل التالي:

_ ما خصوصية التوظيف النفسي لدى المرأة مستأصلة الرحم؟

وانطلاقا من التساؤل، تم صياغة الفرضيات الآتية:

_ تعاني المرأة مستأصلة الرحم من إحباط واكتئاب.

_ تعاني المرأة مستأصلة الرحم من عدوانية اتجاه الذات.

2.1-أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من متغيراتها المبحوثة، فالتوظيف النفسي يمثل مركبا مفاهميا أصيلا في التضمينات العيادية كونه يلامس جل ملامح الاستثمار العاطفي، إدراكات الفرد وتصوراته التي تقوده إلى الاستجابات المختلفة للإثارات الداخلية والخارجية والتي بدورها تتأثر بتجاربه الذاتية، كما تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولة توصيف التوظيف النفسي لدى النساء في وضعيات غير مألوفة متمثلة في عمليات استئصال الرحم، بكل تبعاتها على المعاش النفسي، وما تحمله كذلك من اضطرابات مزاجية تمر إلى وضعيات القلق والاكتئاب. كما يمكن لهذه الدراسة أن تفتح نوافذ لاستثمار التوجهات إرشادية والعيادية في التكفل النفسي للمرأة مستأصل الرحم.

3.1-أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن طبيعة التوظيف النفسي لدى النساء مستأصلات الرحم.
- تبيان أهم ما يميز التوظيف النفسي للمرأة مستأصلة الرحم عبر اختبار الرورشاخ.

4.1-مصطلحات الدراسة:

التوظيف النفسي:

التوظيف النفسي في هذه الدراسة هو محاولة تحديد نوع البنية النفسية للمرأة بعد استئصالها للرحم جراء إصابتها بسرطان الرحم، ويظهر ذلك من خلال:

مستوى التثبيت ومستوى النكوص للأنا، طبيعة القلق، طبيعة الصراع الذي تعاني منه، طبيعة العلاقة بالموضوع، وطبيعة الدفاع(ميكانيزمات الدفاع المستخدمة من طرف الحالة)، وذلك بتطبيق الملاحظة العيادية المقابلة العيادية، الاختبار الإسقاطي"رورشاخ".

المرأة مستأصلة الرحم:

هي تلك المرأة التي أجريت لها عملية إزالة الرحم كليا كأسلوب علاجي لسرطان الرحم.

2- الدراسات السابقة:

بعد العودة إلى التراث النظري حول الموضوع والبحث فيه، وجدنا أن الدراسات السابقة فيه قليلة جدا (حسب علمنا)، حيث وجدنا الدراسات التالية:

دراسة "برويات ديان" سنة 1985 بعنوان "تأثير استئصال الرحم على العلاقة الجنسية"، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 12 امرأة مستأصلة الرحم بما فيها بعض الحالات مستأصلات المبايض أيضا، باستخدام المنهج النوعي، ولغرض جمع البيانات تم استعمال المقابلات العيادية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ردود

أفعال وتساؤلات ، وتعيش أغلب النساء مرحلة مدة مطولة نوعا ما من الانفعالات والأحاسيس منها ما تؤثر سلبا على حياتهن الجنسية، ويعتقد أنها تؤثر على وجه الخصوص على نظرة صورة الجسم لديهن، حيث:8 من أصل 12 تحس أن جسمها قد تغير، و6 نساء منهن لديهن إحساس متطور باللذة الجنسية وذلك عند الإيلاج لتغير بنية جهازهن التناسلي، فقدان القدرة على الإنجاب، قلق الموت، الحزن، فقدان التوازن بين الزوجين: بعض الأزواج يعتقدن أن العلاقة الزوجية على العلاقة الجنسية وبالتالي استئصال الرحم يعد نهاية العلاقة الزوجية (برويات،1985).

دراسة "فاسي أمال" سنة 2011، المعنونة بـ"الاكتئاب الأساسي لدى مريض السرطان كنشاط عقلي مميز" أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من خمس حالات، حيث استخدمت الطالبة المنهج العيادي، ولغرض جمع البيانات استخدمت المقابلات الاستقصائية والاختبار الإسقاطي رورشاخ، من بين أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي: تشترك الحالات الخمس في: الصبر، الهدوء، عدم القدرة على التعبير عن العواطف، ظهور سلوك التبعية للأشخاص والموضوعات، ظهور إشكالية التكيف الزائد أمام الوضعيات سواء في السابق أو أثناء المرض، ظهور مشكل نفس نشوئي للاكتئاب الأساسي، سوء العلاقة مع الأب مع غيابه النفسي أو الجسدي معا، ظهور مشاكل جنسية وصدمات انفصالية، ظهور الاكتئاب الأساسي قبل المرض (فاسي، 2011).

درست "محجوب سماح" سنة 2011 "التفاؤل وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى المصابات بالسرطان" بالمركز القومي للعلاج بالأشعة والطب النووي بالخرطوم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفة الارتباطي، ولغرض جمع البيانات استخدمت مقياس التفاؤل ومقياس مواجهة الضغوط بعد استخراج الصدق والثبات لهما، واهم ما خلصت إليه ما يلي: معاناة النساء المصابات بالسرطان من انخفاض التفاؤل وأساليب مواجهة الضغوط، وجود ارتباط دال إحصائيا بين مواجهة الضغوط لدى النساء المصابات بالسرطان والتفاؤل (محجوب، 2011).

3 – الطريقة والأدوات:

طبيعة موضوع هذه الدراسة حددت وفرضت علينا استخدام المنهج العيادي، الذي يعتبر حسب بيرون "بأنه الطريقة التي تسمح لنا بمعرفة السير النفسي، بهدف تكوين بنية واضحة عن الحوادث النفسية التي تصدر عن الفرد" (فاسي،2011، 101).

والمنهج العيادي يقوم أساسا على تقنية دراسة الحالة، والتي تعتبر من أهم طرق البحث المعمقة في العوامل الفردية الاجتماعية، سواء كان تعمقها فردي، أسري، أو جماعي.

فسنحاول من خلال هذا المنهج الكشف عن نوع التوظيف النفسي لدى المرأة المصابة بالسرطان المؤدي لاستئصال الرحم، وذلك من خلال الدراسة العيادية لحالتين فرديتين تعانيان من هذا المرض، عن طريق الفحص الدقيق والشامل، والبحث المعمق في شخصية هاتين الحالتين.

ونعتمد في ذلك على مجموعة من الأدوات النفسية مثل: الملاحظة العيادية، المقابلة العيادية، والاختبار الإسقاطي "رورشاخ".

مجموعة الدراسة(الحالات):

أخذنا بمسلمة في علم النفس الإكلينيكي قائلها "دانيال لاغاش"، مفادها أن "كل حالة تختلف عن الأخرى" أي لابد من دراسة كل حالة على حدا، مما يستتبع أن الغرض من البحث العيادي ليس تعميم النتائج، بل دراسة

كل حالة دراسة معمقة بالأخذ بعين الاعتبار فردية كل حالة، ولهذا الغرض تكونت عينة دراستنا من حالتين تم اختيارهما بطريقة قصدية حسب الخصائص التالية:

1. تعانيان من سرطان الرحم.
2. قد تم إجراء عملية استئصال الرحم لهما.
3. حسب مدة إقامتهما في المستشفى، حتى يتسنى لنا إجراء عدة مقابلات معهما، وقد سمحت لنا الفرصة مدة إقامتهما لإجراء العملية بذلك.

أدوات الدراسة: لقد تم استخدام الأدوات التالية لغرض جمع البيانات المتعلقة بالحالتين.

الملاحظة العيادية:

تعتبر الملاحظة العيادية من أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات، وقد استخدمت على عينة الدراسة الحالية أثناء تطبيق المقابلات والاختبار النفسي الرورشاخ، وذلك بملاحظة المريضة من الخارج كتعبيرات الوجه نبرات الصوت وحركات الجسم ومقارنتها بالموقف الذي تكون عليه أثناء الإجابة عن سؤال ما...الخ، وقد ساعدتنا الملاحظة العيادية كثيرا في جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن الحالتين، إذ لمسنا من خلالها مواقف تأثر مواقف قلق، مواقف فرح، وغيرها من المواقف التي تبديها الحالتين.

المقابلة العيادية:

استخدمنا في هذه الدراسة المقابلة العيادية كأداة أساسية للتقرب من المفحوصة وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تساعدنا في فهم مشكلتها، فالمقابلة العيادية كما يراها تيشلو أنها "تمثل المقابلة: علاقة دينامية وتبادل لفظي بين الأخصائي النفساني والمتعالج في سياق من التبادلات الفكرية والعاطفية الهادفة إلى تحقيق التفاعلية التي تساعد المتعالج على فهم مشكلته والوصول إلى مستوى من التوافق النفسي" (رجاء محمود، 2014، 120).

إلى الحالة التي تكون لها حرية الإجابة في حدود التقيد بإطار السؤال (زايدي،2014، 149).

ولقد اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلة العيادية نصف الموجهة، التي ارتكزت على مجموعة من الأسئلة تلم بالقدر الكافي من المعلومات عن الحالة، وذلك فيما يخص ظروف الحياة السابقة للإصابة، تاريخ المرض، كيفية التعايش مع المرض، وموقف الحالة من مرضها، مع مراعاة المرونة اللازمة في تسيير حصص المقابلة والتي تتميز بها المقابلة النصف موجهة.

اختبار رورشاخ:

اختبار رورشاخ هو الاختبار المعتمد في هذه الدراسة، يتمثل في 10 لوحات من الحبر مبهمة الشكل، تقدم للمفحوصة بالترتيب ويطلب منها أن تعبر عن ما يظهر لها في الصورة، حيث يمر الاختبار بـ 3 مراحل: التمرير التلقائي للوحات العشر، التحقيق، التحقيق الحدي.

أما من الناحية التحليلية فالاختبار يمر بمرحلتين:

مرحلة التحليل الشكلي: يتم فيها تحليل العمليات العقلية، العوامل العلائقية الاجتماعية، والديناميكية الانفعالية.

مرحلة التحليل الديناميكي: وهو يتم على المراحل التالية:

- التعبيرات النزوية.
- نوع القلق.
- معرفة الميكانيزمات الدفاعية.

- معرفة طبيعة الإشكاليات التالية: الهوية، الهوية الجنسية، العلاقة بالموضوع، الجانب النرجسي (معاليم وصالح، 1-3)

حدود الدراسة

الحدود المكانية: بما أن موضوعنا التوظيف النفسي لدى مستأصلات الرحم بسبب إصابتهن بالسرطان تحتم علينا إجراء الدراسة على عينة متواجدة بالمركز الاستشفائي الجامعي بالبليدة، مصلحة مكافحة السرطان جناح الجراحة.

الحدود الزمانية: تم إجراء المقابلة أثناء فترة بقاء الحالتين في المستشفى بعد إجراء العملية، كان مجموعها أربع مقابلات مع كل الحالة من: 2014/04/03 إلى 2014/05/04.

الحدود البشرية: تتم في مجموعة الدراسة وهي حالتين من النساء اللواتي تعرضنا إلى عملية استئصال الرحم.

4- النتائج ومناقشتها:

تحليل المقابلات للحالة الأولى:

تبلغ سهيلة 51 سنة من العمر، أم لثلاث بنات تتراوح أعمارهن ما بين(21- 25) سنة، تعان من سرطان الرحم منذ ثلاثة أشهر، اكتشفت المرض بعدما أصبحت تعاني من الآلام على مستوى البطن، ونزيف، طول فترة الدورة الشهرية وأكثر من المعتاد...فلجأت إلى الطبيبة من أجل التشخيص، فاكتشفت أنها مصابة بسرطان الرحم.

بعد إجراء عدة مقابلات دامت لمدة من الزمن، اتضح لنا أن المفحوصة تتميز بنمط شخصية انبساطية، إذ تراها دائما مبتسمة، رغم المعانات الجسدية التي تعاني منها، وكذلك بعدها عن المنزل كما أنها تتأمل بطريقة تكيفية اجتماعيا، فنجدها متعاونة ومتجاوبة مع الفاحصة، طيبة مع الآخرين، تتميز بالصبر وهذا ما يؤكد عليه "schwarz" على أن هؤلاء ينتمون إلى النمط *C*، فهم متعاونين وصبورين هادئين، لا يعبرون عن انفعالاتهم خاضعين للسلطة، وهذا الميل راجع إلى أصل وراثي أو عقلي (فاسي،2011، 147).

كما نجد أن المفحوصة لا تستطيع أن تعبر عن انفعالاتها اتجاه مرضها، فإذا تكلمت عن ذاتها جردت التعبير عن العاطفة، وكأنها تتكلم عن شخص آخر وليس عن حياتها، كقولها: "ايه قالتلي الطبيبة بلي رايحين ينحولك الوالدة، وجاتني نورمال، وعادي ما عندي حتى مشكل"، فقد كانت المريضة تصرح عن مرضها بطريقة جد جافة خالية من المشاعر، فنلاحظ أنها تبدي مراقبة كبيرة لانفعالاتها أثناء التحدث عن مرضها، فهي تتأثر عندما تتحدث عن والديها ولا تتأثر حين تتحدث عن مرضها أو عن رحمها المستأصل، وكأن انفعالاتها تتخدر وتصبح جامدة، ما يدل على استخدام آلية العزل، وتضيف "أنا أصلا حبست لولادة"، مما يدل على استخدام ميكانيزم التبرير، فهي تحاول إيجاد سبب عقلي عن لماذا تخلت عن شيء فقدته اثر ها المرض وهو الرحم.

كما نلاحظ أن المفحوصة جد مسالمة لا تبدي أي عدوانية اتجاه الآخرين، وهذا ما يظهر جليا في المقابلات من خلال قولها مثلا: "أنا ما نقدرش نرد عليهم...تغيضني بصح نوكل ربي وخلاص"، هذه الأجوبة تدل على عدم القدرة على مواجهة الناس وكبت العدوانية، كما أنها تستخدم ميكانيزم دفاعي آخر هو التبرير للهروب من إبداء العدوانية اتجاه الموضوع.

ألفاظ المبحوثة جد قصيرة وكأنها تسرد واقع وليس الشخص الذي يعيش تلك الوضعية أو تلك الحياة عندما نسألها تكون أجوبتها قدر السؤال مهما كان التحفيز، حتى تحس بأنك تستجوبها فنجد اقتصار الأجوبة المفتوحة مثلا نسألها ما يلي: "كيفاش كانت علاقتك مع زوجك؟" تجيب: "نورمال"، ولا تكمل التوضيح، نسألها مرة أخرى "كيفاش نورمال؟ كنتي تعرفيه من قبل؟"، تجيب: "ايه كنت نعرفو من قبل، هو من *la famille*، كنا نحكو

مع بعض من بعد تزوجنا وخلاص"، كل هذا يدل على افتقار لفظي الذي يدل على عدم القدرة على التعبير العاطفي، تعبيرها اللغوي جد فقير يتميز بلزمات لغوية فهي تكثر من كلمة "نورمال، عادي، لا لا"، للاختصار في الإجابة الذي يدل على ميكانيزم دفاعي هو التجنب، أو يدل على ضعف القدرة التعبيرية، أو على مقاومة شديدة، أو عدم التكيف مع وضعية المقابلة.

كذلك نلاحظ من خلال المقابلات فيم يخص التظاهرات الجسدية والسلوكية وجود تعبير جسدي حركي ونظرات تدل على المعاش النفسي لسهيلة، حيث لاحظنا قبل الاختبار أنها تتكلم عن مرضها بطريقة جافة، لكن أثناء تطبيق الاختبار كانت تسقط مشاعرها لاشعوريا على الصور، وهذا يبدو واضحا من خلال استجاباتها، كقوله مثلا: "هذا الرحم...، وهاذي بلاصتو بقات فارغة...هذا المرض الخبيث...متحيرين ومتأسفين على هاذي المرأة...كاين أمل انو شاء الله..." رافق كل هذا إيماءات (كهز الرأس)، تفسر قلق المفحوصة وانشغالها على الصحة والخوف عن مآل حالتها.

كما نلاحظ أن المفحوصة تشعر بالنقص بسبب استئصال الرحم وبالتالي انخفاض تقدير الذات لديها، وهذا ما يمكن انو نستشفه من إجابتها التالية: "هذا الرحم... وهاذي بلاصتو بقات فارغة...".

بالإضافة إلى هذا لمسنا لدى سهيلة زيادة الحساسية الانفعالية وذلك من خلالا تأثرها البالغ لحد البكاء عند تذكرها لوالديها، فإذا حاولنا أن نذهب إلى ماضي وتاريخ المفحوصة، نجد أن هناك أرضية قاعدية تتسم بكل أبعاد الاكتئاب، الذي يظهر في العلاقات العاطفية الأولى، خاصة علاقة أم/ طفل، فالمفحوصة كانت تعاني الحرمان العاطفي وغياب الأم، فقد توفيت وعمر المفحوصة عشر سنوات وهذا ما شكل صدمة المفحوصة لأنها كانت متعلقة بها جدا، "كنت نحب يما بزاف، ومتعلقة بها"، مم يؤشر على وضعيات الانفصال، فأصبحت تحس بالفراغ العاطفي، ثم تأتي إشكالية أخرى وهي الأب الذي تحمل له المفحوصة عدوانية مكبوتة، ويظهر هذا بوضوح في أقوالها، فعند سؤالنا لها عن علاقتها بوالدها أجابت: "هو ثاني نحبو ...(بكاء المفحوصة)...داتو مرتو ولى ما يعرفناش كامل تقولي قاع ماشي أولادو... "، كل هذه الأقوال دليلي على العدوانية، مع عدم القدرة على الاتصال سواء جسديا أو نفسيا، فالأب أيضا غائب عاطفيا، انو هذه التصريحات مؤشر واضح على انو المفحوصة قد عاشت إشكالية عاطفية تتميز بالحرمان العاطفي.

فمن كلام المفحوصة تبين لنا أنها عانت مشاكل اقتصادية بداية حياتها الزوجية تمثلت في الفقر بسبب عدم عمل الزوج، وكذلك غيابه لفترة عن البيت بسبب الفوضى التي حدث في الجزائر، مم زاد من قلق المفحوصة ومن حساسيتها الانفعالية.

تعرضت الحالة إلى مشاكل صحية أثناء الحمل مما أدى بها إلى وجوب تحديد النسل، كذلك دخول المستشفى بسبب مرض القلب، كما لاحظنا وجود مشاكل جنسية تتجلى في انخفاض القوى الليبيدية، هذا ما استنتجناه من خلال كلامها عن حياتها الجنسية في قولها بعد سؤالنا: "كيفاش كانت علاقتك الجنسية مع راجلك؟" فردت: "نورمال ما يضغط عليا ماوالو، متفهمني"، هذا التصريح يؤشر على وجود مشكل في القوى الليبيدية والذي يتمثل في انخفاض الرغبة الجنسية لدى المفحوصة، وهذا ما يؤكده "Gorot" أن السمة الأساسية المميزة للاكتئاب الأساسي، يظهر كغياب الليبيدو واللاموضوع الخارجي مع إلغاء الحياة الحلمية والهوامية" (فاسي،2011، 166).

إذا أتينا إلى تعدادا النقاط الحساسة والتي تعد صدمات بالنسبة للمفحوصة، لوجدناه أولا في وفاة الأم، ثم المشاكل التي واجهتها في بداية زواجها(الفقر، ثم غياب الزوج لفترة)، ثم المشاكل الصحية التي تعرضت لها أثناء

الحمل، لكن للأسف فهذه النقاط لم تكن كافية، حيث انه لم تمس كل الجوانب المحددة للمعاش النفسي للنساء المستأصلات الرحم، ويعود السبب للظروف التي تم فيها إجراء المقابلات بما فيها ضيق الوقت، عدم توفر مكتب خاص مما اضطرنا إلى إجرائها في غرفة الحالة وبالتالي لم يتوفر الجو المناسب كالهدوء...

جدول(1) تحليل رورشاخ للحالة الأولى

رقم اللوحة	محتوى الإجابات	التحقيق	المكان	المقرر	المحتوى	الملاحظات
-01- زر: 29ثا زك:1دو31ث ا	-حيرة ، مانيش عارفة هنا الداخل كرش (تشير إلى بطنها). -كيشغل إنسان هنا الفوق. -أمم كرش من تحت، ما عنديش فكرة، هكذا راني نشوف، حيرة.	-كلشي -الشكل	*G* *D* *D*	*F-* *F-* *F-*	*Anat* *H* *Anat*	
-02- زر: 3ثا زك:1دو22ث ا	-حيرة، هاذ الرحم ولا "لا لا"؟ وهاذي البلاصة بلاصتو بقات فارغة.	-في شكلو، هذا الأحمر. -هنا في هاذ البلاصة (الفراغ الأبيض) بلاصتو بقات فارغة.	*D* *Dbl*	*FC* *F+*	*Sex* *Sex*	
-3- زر: 32ثا. زك:1دو22ث ا	-تبانلي بلي الطلبة راهم ينحو في الرحم.	-هاهم ينحو فيه نحات المرض راح وبقات بلاصة الرحم فارغة.	*D*	*K*	*H*	*BAN*
-4- زر:05ثا زك:11ثا	-هذا وحش شرير هاذ المرض الخبيث.	-راه باين مرض خبيث في كرشك بلا ما نعلق عليه.	*G*	*FClob*	*H*	
-5- زر: 12ثا. زك:40ثا	-يا لطيف المرض، هاذ الصورة كي تشوفيها تتأثري كي شغل جايبتلك حاجة.	-هو الي جاي جايبولي في شكلو في كلشي.	*G*	*ClobF*	*Abst*	
-6- زر:09ثا زك:12ثا	-الطبة راهم يزولو في المرض، المرض راح.	-هنا في الوسط ما كانش فراغ	*D12D5*	*K*	*H*	
-7- زر: 33ثا زك:42ثا	-الطبة متحيرين من هذا الموقف متأسفين.	-الطبة هنا متأسفين ولا متحيرين على إلي راهو جاي، هاذ المرا ماتزيدش تولد.	*G*	*kst*	*H*	
-8- زر: 20ثا زك: 30ثا	-فيها شوية أمل. -حيرة، كاين أمل انو شاء الله (هز الرأس) بدا الأمل يبان في الصور.	-كاين ألوان واراحت لكحولة، كي تشوفي الألوان تتأملي.	*G*	*C*	*Abst*	
-9- زر: 27ثا زك:31ثا	- هاذي ثاني فيها أمل، ولا الواحد ترجعلو الثقة في نفسو بدا يتعافى.	-هنا ثاني كيف كيف: شعاع الامل.، الواحد راهو مريح.	*G*	*C*	*Abst*	
-10- زر: 14ثا زك:33ثا	-فيها امل، الواحد ولا يسيطر على كلش، على إلي فات فيها أمل انو شاء الله، ابتسامة.	-باينة مافيهاش لكحل: كي يشوفها الواحد ترجعلو الثقة في نفسو ويولي متامل في حياتو.	*G*	*C*	*Abst*	

اللوحتين: (+): 08، 09 اللوحتين(−): 04، 05 جدول(2): البسيكوغرام الحالة الأولى

جدول(2) التحليل الكمي لاختبار رورشاخ

Production	Appréhension	Déterminants	Contenus
R= 13 TPS TOTALE= 8 MIN TPS MOY/PL= 1.62	NBR% G= 53% D= 38% DBL= 7%	F+= 25% F-= 23% F= 30% FCLOB= 1 CLOBF= 1 K= 3 FC= 1 C= 3 TRI= 0.6 RC= 23%	H= 46% BAN=7% IA= 30% Incertitude interne= 7%

التحليل الكيفي:

1- الإنتاجية العملية: قدر عدد استجابات المفحوصة بـ 13 استجابة، والتي تشير إلى ضعف في الإنتاجية حيث ترى *Nina Rausch* أن البروتوكول الغني يدل على الحياة الخيالية عندما يتعدى عدد الاستجابات أكثر من 15 إلى 30 حسب رورشاخ، ومن 30 إلى 35 حسب *Beck*، كما تدل الإنتاجية حسبها على القدرة على التعبير الشفوي، أما غيابها فقد يدل على التعب أو الانسداد أو التثبيط النزوي، كما تدل على توقف انفعالي وقد تدل على قلق المفحوصة الذي يظهر في ارتفاع أو انخفاض عدد الاستجابات (فاسي،2011، 132).

إن هذا الانخفاض في الاستجابات عن المعدل الطبيعي، قد يرجع إلى القدرة على التعبير الشفوي الذي يترجم ضعف التمثيلات العاطفية الهوامية، والتي قد ترجع إلى تثبيط نزوي ناتج عن عدم القدرة على الإرصان النفسي الذي يدل على قمع الانفعالات، كما يدل على قلق المفحوصة وكل هذه المؤشرات تعد أعراض أساسية للاكتئاب الجسدي، وبالتالي فهناك انخفاض في الاستجابات.

وهذا ما ظهر في المقابلة، حيث كانت الحالة سهيلة أجريت العملية الجراحية قبل 3 أيام فقط من بدء المقابلات، ولازالت آثار التعب بادية على وجهها، مما قد كان السبب في عدم قدرتها التعبيرية أو الشفوية، إذ كانت ألفاظها وإجاباتها جد قصيرة، أو قد يرجع السبب في ذلك إلى الظروف التي مرت بها المقابلة والتي لم تكن مثالية.

2- أسلوب المعالجة: قدر عدد الاستجابات الكلية بالنسبة المئوية 53٪ فهي مرتفعة، ويدل هذا حسب *Chabert* على أنه طريقة لمعالجة الواقع والاتصال بالعالم الخارجي والبحث عن أنا موحد، فهي تصر على إسقاط في الجسم المستدخل" (معاليم،2002، 16).

أي أن المفحوصة تستعمل ذكاء من اجل التكيف في الوضعيات، والاتصال بالعالم يدل على استثمار الأنا الاجتماعي أكثر من الأنا النرجسي الفردي، والخوف من عدم الوصول إلى أنا موحد، استعمال الكليات من أجل التكيف، إن هذه الخصائص دليل على وجود اكتئاب، كما يدل ارتفاع الاستجابات الكلية أيضا على استثمار للواقع المعاش المتعلق بالوقت الحالي والانشغال بالكليات خوفا من الدخول في التفاصيل الذاتية، كما يدل على نقص الهوام بالتالي المفحوصة لا تستطيع إعطاء تمثلات خاصة تتعلق بالعاطفة والأمور الداخلة. أما "بول ديفارج" فيرى انو هذه الاستجابات دليل "الصفة الجمالية وعلى كبت، أي أن المفحوصة تكتفي بالعموميات

وتنحصر بين الشموليات، أي أنها تخشى الدخول في التفاصيل ومشكلاتها، كما يدل على عوامل معطلة للوظيفة العقلية" (فاسي،2011، 205).

أما بالنسبة لسهيلة فهي تبحث عن الأنا الموحد إذ أنها تبحث عن تحقيق الأنا، غير أنها لم تستطع، وهذا لغياب الموضوع المثالي وهو الأم، وعدم القدرة على حل المشكلة(وظيفية الحداد) لأنها غائبة وغير مرصنة(بكاء الحالة عندما تتذكر الأم المتوفاة).

أظهر البروتوكول الاستجابات التفصيلية الكبيرة بنسبة 38٪ وهي منخفضة، ترى Raush. N أن D يكون منخفض، ولكن ليس انخفاض منعدم عن مرض الأشخاص الذين يعانون من أمراض عضوية كما انه وظيفية عقلية تلقائية من أجل مواجهة الخارج (فاسي،2011، 205).

إن هذا الانخفاض للاستجابات الجزئية الكبيرة يدل على تنظيم سيكوسوماتي، فالسرطان مرض سيكوسوماتي.

أظهر البروتوكول الشكلية 30٪ وكذا في المحددات الشكلية الموجبة 25٪، حيث يرى ديفارج أن " $^{F+}$مرتفع يدل على اتصال جيد بالواقع وتكيف اجتماعي، ضبط جيد على إدراك معين وتوازن".(فاسي،2011، 133)

لكن في حالة سهيلة، نلاحظ العكس ف $^{F+}$منخفض مما يدل أن للحالة ضعف في توظيف الواقع، كما يعني أيضا أنها سحبت جزءا كبيرا من توظيفها ليرتد إلى نفسها، فقد تناقصت صلتها بالعالم الخارجي وأصبحت متمركزة حول ذاتها، أي نرجسية. يظهر ذلك في الآتي: "راني لاهية غير مع روحي".

إن وجود استجابة في الفراغ حسب D. Anzieu هي مؤشر على "نزعات عدوانية مضادة لا شعورية" (فاسي،2011، 133).

وهذا ملاحظ بوضوح في رد فعل سهيلة عند سؤالها عن علاقتها بوالدها، فهي تحمل له عدوانية مكبوتة، إذ عبرت عن حبها له ثم بكت وهذا عند سؤالنا عن السبب أجابت: "داتو علينا مرتو ولي ما يعرفناش كامل تقولي ماشي ولادو".

أبدت المفحوصة استجابات لونية في البطاقة الثانية، الثامنة، والتاسعة والعاشرة، حيث تدل الاستجابات اللونية على نوعية من الحياة الداخلية.

وقد ذكرت المفحوصة اللون الأحمر الذي يدل على التوتر والقلق، كما افترضت بعض الاستجابات اللونية ب المحدد الشكلي *(F)*، إذ تشير *FC* إلى التكيف، كما نجد *FC* الذي يدل على التمركز حول الذات، النرجسية العاطفية، عدم الاستقرار الانفعالي والبحث عن شيء يرتكز عليه(ينقص المفحوصة الثقة بالنفس)" (معاليم ،2002، 09)، وهذا ما يدعم انخفاض *F+* فيما يخص التمركز حول الذات والذي أشرنا إليه.

من جهة أخرى نجد أن الحالة سهيلة تنقصها الثقة بالنفس وقد يرجع السبب في ذلك إلى استئصال الرحم مما جعلها تشعر بالنقص، كما يظهر أيضا في استجاباتها في البطاقة الثانية: "هذا رحم...هاذي بلاصتو بقات فارغة...".

ظهر في استجابات المفحوصة ثلاث إجابات حركية في البطاقات 3، 6، 7، وما هو معروف عن الحركة هو أنها وسيلة من أجل التعبير عن الأنا، وكأن سهيلة تحاول التعبير عن معاناتها وقلقها من خلال إجابتها على البطاقات السابقة (6: الطبة راهم ينحو في المرض....، 7: راهم متاسفين...، 8: راهم ينحو في الرحم...) أي أسقطت انفعالاتها لاشعوريا على الصور.

3- نوعية المحتويات:

يؤكد معاليم أن نوعية المحتويات تدل على السمك الهوامي، و الذي يكون دليلا على عمل جهاز ما قبل الشعور، الذي يسمح بتواجد التمثيلات اللاشعورية وتركيبها في سيناريو هوامي، وطبقة ما قبل الشعور تتمثل في إنتاج ما يحول الطاقة النزوية إلى رموز، وتقليص شدتها والسماح لها بالعبور تحت أشكال مقنعة كإنتاج لاشعوري" (معاليم،2002، 12).

على هذا الأساس أبدت المفحوصة 5 إجابات بشرية واحدة منها استجابة إنسانية خيالية قفي البطاقة الرابعة التي تتعلق بالسلطة الأبوية "هذا وحش شرير" الذي يوضح اضطراب العلاقة بين الحالة والأهل إذ أن الأب كان غائبا عاطفيا(زواج الأب وتجاهله).

أبدت المفحوصة استجابات تشريحية والتي قد تدل على انشغالات اتجاه الصحة أو الموت في بعض الأحيان، كما يدل التشريح عند H. Rorchach حسب معاليم "أنه يتعلق بمركب عقدة الذكاء ورغبة البروز أكدت التجارب الإكلينيكية على وجود اهتمام بالصحة والذي يرجع لقلق توهم مرضي، أحيانا تبر عن اهتمام جنسي مقنع" (معاليم،2011، 11).

إن انشغالات المفحوصة اتجاه صحتها وخوفها من الموت ظهر بشكل واضح أثناء تطبيق الاختبار من خلال لغة الجسد، وكذلك إجاباتها والتي كانت إسقاطا مباشرا لصور متعلقة بالحادث الصدمي(الإصابة بالسرطان ثم استئصال الرحم).

ظهور استجابات جنسية تعكس الحياة الجنسية للمفحوصة، مشاكل جنسية والتي تتمثل في انخفاض الليبيدو وهذا ما يمكن انو نستشفه من خلال تصريحاتها عند سؤالنا عن علاقتها الجنسية تجيب المفحوصة: "نورمال، متفهمني ما يضغط عليا ما والو...".

4- علامات القلق: تظهر من خلال:

- معادلة القلق *A)%(=30* وهي أكبر بكثير عن المعدل.
- عدد الشائعات أقل من المألوف.
- عدد الاستجابات منخفض.
- يرى البروفيسور "صالح معاليم" أن مؤشرات القلق تظهر في البطاقة الرابعة والتاسعة (فاسي،2011، 137).

وهذا ما ظهر في البطاقة الرابعة حين أبدت المفحوصة استجابة صدمية "وحش شرير".

التفسير الدينامي للبطاقات:

في البطاقة الأولى: نلاحظ غياب الشائعات وهذا قد يدل على أن هناك خلل في العلاقة الأولى التي ممكن أن تولد القلق أمام المجهول، كما تدل على التبعية، أما حسب Rausch فهي تدل على "التهديد واسترجاع مشاكل علائقية خطيرة غير مقصاة والذي يعد خطر مركزي أساسي للفرد مع غياب الاستجابات اللونية في هذه البطاقة الذي يطرح إشكالية جنسية، والتني تعبر عن قلق الخصاء كما يظهر في المشكل العلائقي ما قبل الأوديبي والأوديبي" (فاسي،2011، 138).

من خلال المقابلات اتضح أن سهيلة واجهت وضعيات انفصال، وفاة الأم والمفحوصة في العاشرة من العمر، يليها زواج الأب بعد مدة قصيرة، ثم غيابه، فنجد هنا غياب للاتصال العاطفي، كما تظهر تبعية المفحوصة من خلال كتمها للعدوانية اتجاه الآخرين.

في البطاقة الرابعة: أجابت "وحش شرير" قد يدل على مشكل في تمثيل صورة الأب والقوة والسلطة كذلك مشكل في التقمص(العدوانية المكبوتة اتجاه الأب الحاضر الغائب).

في البطاقة الخامسة: غياب الاستجابة الشائعة مؤشر على ضعف مرضي في العلاقة بين الشخص والواقع مع مشكل في تمثيل الذات والأنا المثالي حيث تنقص المفحوصة الثقة بالنفس بسبب استئصالها للرحم.

في البطاقة السادسة: لم تبد المفحوصة أي استجابة تظليلية والتي تطرح مشكلا في الجنسية، حيث لا حظنا انخفاض في القوى الليبيدية من خلال تصريحات المفحوصة.

نلاحظ أن المفحوصة اختارت بطاقتين منفصلتين تحتويان الرقمين 8 و9 ومن المعروف أنهما تعبران عن الصورة الرمزية للام، والتي تعد إشكالية برزت في المقابلات تدل على البحث عن الأم والحاجة إليها "كنت نحبها بزاف...ما شبعتهاش".

أما المرفوضة فهي الرابعة التي تعبر عن مشاكل مع الأب والسلطة والتمثيل، وهذا ما ظهر في المقابلات (زواج الأب مرة أخرى وتجاهله الأبناء).

جدول(3) تحليل رورشاخ للحالة الثانية

رقم اللوحة	محتوى الإجابات	التحقيق	المكان	المقرر	المحتوى	الملاحظات
-01- زر: 07 تا زك: 08 ثا	-عقد الحاجبين، إدارة الوجه، رفض الإجابة إلا بعد التحفيز - كالطير	-باينين جناحتين	*G*	*F+*	*A*	*BAN*
-02- زر: 16ثا زك: 20ثا	-ابتسامة، راهي تبان كيما الثرية.	راهي باينة هنا (الفراغ الأبيض)	*Dbl*	*F+*	*Obj*	*BAN*
-3- زر: 10ثا. زك:24 ثا	- كالرسوم - حيرة، تفكير، فراشة	-راهي باينة كالرسوم - اللون	*G* *D*	*F-* *F+C*	*Obj* *A*	*BAN*
-4- زر:05ثا زك:11ثا	- طير	-راه باين علاه راكي تعاودي توريلي فيها	*G*	*F-+*	*A*	
-5- زر: 12ثا. زك:40ثا	- خفاش (ضحك) تخوفو فينا بيهم	-لونو، هو يجي سامط كحل ويخوف	*G*	*F+clob*	*A*	*BAN*
-6- زر:09ثا زك:12ثا	-ما نعرفوش - حاجة وخلاص كي الهايشة		*G*	*F-*	*A*	
-7- زر: 33ثا زك:42ثا	-خربيطة (ضحك)	-كامل، ضحكت (تذكر شخص في منطقتهم اسمه خربيطة)	*G*	*F+-*	*Frag*	

-8- زر: 20ثا زك: 30ثا	– رسم وخلاص واقيلا لاخر، ذيب	– الشكل	*D*	*F+*	*A*	*BAN*
-9- زر: 27ثا زك:31ثا	– رسومات وخلاص		*G*	*F+-*	*Frag*	
-10- زر: 14ثا زك:33ثا	– ورد – عصافير	– الجزء الأزرق – باقي الأشكال	*D* *D*	*FC* *F+*	*Bot*	

اللوحة (+): 10 اللوحة (-): 05 جدول(4): البسيكوغرام للحالة الثانية

جدول(4) التحليل الكمي لاختبار رورشاخ

production	Appréhension	Déterminants	Contenus
R= 13 *TPS TOTALE= 3 MIN* *TPS MOY/PL= 0.23*	*NBR%* *G= 53%* *D= 30%* *DBL= 7%*	*F+= 61%* *F-= 38%* *F= 69%* *FCLOB= 1* *FC= 2* *TRI= 0* *RC= 30%*	*BAN=38%* *IA= 0%* *Incertitude interne= 7%* *OBJ= 15%* *Frag= 15%* *Bot= 7%*

التحليل الكيفي:

الإنتاجية العملية:

قدر عدد الاستجابات ب13 استجابة، فهي أقل من المعدل والتي تعتبر مؤشرا على وجود اكتئاب كما تدل الإنتاجية المنخفضة على القلق، نقص على مستوى الخيال، ف N. Raush ترى أن "الإنتاجية الكبيرة تدل على فرد لديه القدرة على التحليل والتركيب وهي مهمة تدل على الحياة الخيالية، والقدرة التعبيرية الشفوية والتعبير عن الحاجات العاطفية، أما الإنتاجية الضعيفة فهي تدل على التعب والاكتئاب" (فاسي،2011، 112).

إن هذه الإنتاجية الضعيفة التي ظهرت في البروتوكول، ترجع إلى عدم قدرة المفحوصة على التعبير وذلك بسبب ناتج عن استئصال الرحم التي أجرتها قبل 9 أيام من إجراء المقابلات، وقد صرحت المفحوصة بأنها ليست بحالة جيدة، وكذا وجود الاكتئاب الذي يبدو بارزا في ملامح وجه المفحوصة.

أسلوب المعالجة:

نجد الاستجابات الكلية تقدر بـ *G= 53%* هذا الارتفاع قد يدل على عوامل معطلة للوظيفة العقلية، كما تدل حسب Shabert. C من خلال معاليم عن "طريقة لمعالجة الواقع، والاتصال بالعالم والبحث عن أنا موحد غير مجزأ فهي تصر على إسقاط الجسد المستقر المستدخل" (معاليم،2002، 8).

قد تشير إلى من التفكير، فالصفة الإجمالية الكلية قد تدل على الكبت لدى المفحوصة، فهي تكتفي بالعموميات، أي أن المفحوصة تستعمل ميكانيزم دفاعي وهو التجنب، حيث تخشى الدخول في مشاكلها فتواجهها بعدم التحدث عنها، وهذا ما ظهر خلال المقابلات، فالمفحوصة لم تصرح بمشاكلها أو بمعاشها النفسي إلا بعد مرور زمن من المقابلات التي أجريت، فكانت في بادئ الأمر جد متهربة من الأسئلة، إذ قالت: " علاه متروحيش

للوخرين وجيتي غي عندي تسقسيني؟"، أما الأمر الثاني فهي تعيش حياة عملية، حيث الرجوع إلى الماضي يكون صعبا كون ما قبل الشعور خارج عن الخدمة (كما سبق وأشرنا في تحليل المقابلات) فهي لا تهتم بالتفاصيل بقدر اهتمامها بالعموميات، وهذه الطريقة من أجل التكيف مع المواقف والواقع المعاش.

كما أظهر البروتوكول الاستجابات التفصيلية الكبيرة بنسبة 30% وهي منخفضة عن المعدل، ترى Raush. N أن D يكون منخفض ولكن ليس انخفاضا منعدما عن مرض الأشخاص الذين يعانون من أمراض عضوية، كما أنه وظيفة عقلية تلقائية من أجل مواجهة الخارج (فاسي،2011، 205).

يدل ظهور الاستجابات الجزئية الكبيرة في البروتوكول على الحياة العملية والاهتمام بالمشاكل العامة للحياة اليومية، وهذا يتضح في المقابلات والذي يدل على التفكير العملي الذي يعد عرضا من أعراض الاكتئاب الأساسي الذي ظهرا جليا في مقابلات المفحوصة، حيث أن همها الوحيد ترتيب البيت، الطبخ، الاهتمام بأمور الأولاد من ناحية الزواج والمعيشة دون الناحية العاطفية.

إن وجود استجابات في الفراغ، قد تكون حسب D.Anzieu " دليل على نزعات مضادة عدوانية لاشعورية" كما نلاحظ في استجابات المفحوصة ارتفاع المحددة المتعلقة بالشكل *F* والتي يراها Kopfer أنها " ترتفع لدى الأشخاص الذين يتميزون بالتلقائية، كما يؤكد أن كل ارتفاع *F*% يدل أيضا على تثبيط أو عن اكتئاب، كما يدل في بعض الأحيان عن عدم قدرة الشخص على تصريف الاستجابات العاطفية وتصريفها عاطفيا" (فاسي،2011، 133).

أما بول ديفارج فيرجعها إلى جهود التي تبذلها المفحوصة من أجل السيطرة على الوضعيات"، كما تدل على الحياة الانفعالية، وعمليات الفكر التي يسودها الجمود، كظم العاطفة وعدم القدرة على التعبير عنها والذي يدل على الاكتئاب الأساسي.

كذلك أبدت المفحوصة استجابة لونية ارتبطت بالمحدد الشكلي في البطاقة الثالثة والعاشرة، حيت تدل *FC* على التكيف، أو قد تدل على التمركز حول الذات، النرجسية، العاطفة، عدم الاستقرار العاطفي والبحث عن شيء يرتكز عليه (ينقص المفحوصة الثقة بالنفس)(معاليم،2011، 9)، قد يرتبط انخفاض الثقة بالنفس لدى المفحوصة باستئصال الرحم.

ذكرت المفحوصة اللون الأسود الذي يدل حسب بول ديفارج على "قلق عميق واكتئاب" (فاسي،2011، 183)، فقلق المفحوصة الشديد على صحتها يبدو واضحا في كلامها من خلال قولها: "أنا رايحة نبرى؟..."

أيضا نجد أن المفحوصة تسمي الألوان مما يدل على دهشة عاطفية، الأزرق يدل على مراقبة الحركة، وما يدعم هذا أنها لم تبد أي استجابة حركية، إذ أن غياب الحركة دليل على الملاحظة والمراقبة الذاتية للذات أمام الآخرين، وحياة خيالية ضعيفة، كما تدل على عدم القدرة على الإسقاط أي أن مريم لديها ضعف الأنا.

كما يظهر لدى المفحوصة 5 استجابات من الشائعات وهذا في البطاقات 1، 2، 5، 8، والتي تعبر عن سمات مرضية والتكيف الزائد والاستثمار الكبير للواقع في غياب الهوام والذي يدل على الاكتئاب.

نوعية المحتويات:

لم تبد المفحوصة أي استجابات بشرية وهذا يدل على مشكل في القدرات التقمصية، كما تطرح إشكالية في الجهاز النفسي، وهذا المشكل متواجد على مستوى ما قبل الشعور فالمحتويات حسب معاليم تشير إلى "السمك الهوامي ودليل على عمل ما قبل الشعور الذي يسمح بتواجد تمثيلات لا شعورية، وتركيبها في سيناريو خيالي

وهذا ما ظهر خلال المقابلات إذ أن استحضار المفحوصة للأحداث الماضية يكون بصعوبة(ما نتفكرش صغري...) (فاسي،2011، 162).

أعطت المفحوصة استجابات حيوانية في أغلب البروتوكول الذي يدل على نمط من التفكير وقولبية تفكيرية، كما تؤشر الاستجابات الحيوانية حسب برونو كلوبفر "على العدوان عدوان يحاول الفرد أن يتعامل معه بأسلوب ما، تعكس الاستجابات الحيوانية سلبية واعتمادية الفرد" (فاسي،2011، 162).

إن غياب الاستجابات البشرية وتعويضها بالاستجابات الحيوانية أيضا يدل على الشخصية غير الناضجة لديها مشكل في التقمصات، وهذا ما يظهر جليا في المقابلات من خلال علاقتها بوالديها اللذان يعانيان من نشاط عقلي عملي، إذ أن اهتمامهما بأولادهما ينصب حول توفير المأكل والمشرب ... دون الاهتمام بالناحية العاطفية.

كما أن الاعتماد على الاستجابات الحيوانية يدل على عدوانية مقموعة ومخبأة.

كذلك وجود استجابات نباتية دليل على عدوانية مخبأة وعدم النضج، الحيل الطفولية، والذي يدل على الاكتئاب الأساسي، وقد لوحظ من خلال المقابلات أن العدوانية اتجاه الأب الذي كان غائبا عاطفيا(بابا كانت خدمتو تبعدو علينا، كي يجي تقريبا ما يهدرش معانا... أنا كنت حابة نقرى بصح شكون للي يخليني نقرى وشكون يقوم بشغل الدار).

علامات القلق: أن غياب النسبة المئوية لمعادلة القلق لا ينفي أن هناك مؤشرات تدل عليه إذ نجد مثلا:

- عدد الاستجابات منخفض.
- غياب الاستجابات البشرية، وعدد قليل من الاستجابات اللونية.

حالات اكتئابية: يظهر هذا من خلال المؤشرات التالية:

- الاستجابات الحيوانية مرتفعة.
- انخفاض عدد الاستجابات.

التفسير الدينامي للبطاقات:

رفضت المفحوصة البطاقة الأولى في البداية، ثم أبدت استجابة شائعة، الذي يدل على أن المفحوصة تحاول التكيف مع الوضعية الجديدة(أي أن المفحوصة تحاول أن تتكيف مع المرض)، وتعد الشائعة في هذه البطاقة أكثر شيوعا من أجل التكيف مع الصدمة (صدمة المرض).

في البطاقة الثانية: لم تبد المفحوصة أي استجابة لونية والتي تدل على صدمة وعلى مشكل في العلاقة الجنسية والتي تعبر عن قلق الخصاء، وقد ظهر هذا بشكل واضح في المقابلات من خلال كلامها عن حياتها الجنسية فتقول ما يلي:

الفاحصة: كيفاش كانت علاقتك مع زوجك؟

المفحوصة: (ضحك) يا حصراه وين رحتي، (سكوت) ماكنتش نحبو بزاف...

هذا الكلام يدل على غياب المشاعر وانخفاض في القوى الليبيدية.

في البطاقة الثالثة: أبدت المفحوصة استجابة حيوانية في غياب الاستجابات البشرية والتي تؤشر على مشكل في التقمص أو التمثيل أمام المشابه له وصورة الذات وهذا ما لوحظ خلال المقابلات.

في البطاقة الخامسة: أبدت المفحوصة استجابة تعد من الشائعات، ثم عبرت بعدها أنه شيء مخيف FClob يدل على أنها تسيطر على ردود أفعالها اتجاه القلق، قلق مقبول ومدمج.

البطاقة السادسة: لم تبد المفحوصة أي استجابة تظليلية والتي تطرح إشكالية عاطفية، والتي تظهر جليا في المقابلات حيث أن المفحوصة لا تستطيع التعبير عن عواطفها، كما تظهر إشكالية عاطفية مع الأب الذي كان غائبا عاطفيا وكذلك الأم.

في البطاقة التاسعة: غابت الألوان أيضا الذي يدل على وجود إشكالية في التعبير على الصورة الأمومية.

البطاقة العاشرة: والتي كانت المفضلة، والتي تشير إلى التفريق والتفردية.

البطاقة الخامسة: والتي كانت مرفوضة والتي تعبر عن الهوية وتصور الذات وهي إشكالية الهوية في معناها النفسي، أي إمكانية إدراك صورة إنسان كاملة في اللوحة، وتصور المفحوصة لذاتها.

تحليل الحالة الثانية في ضوء الاختبار والمقابلة:

من خلال المقابلات وبمساعدة الاختبار النفسي استطعنا أن نصل إلى ما يلي:

- استعمال آلية العزل أثناء التحدث عن مرضها، وكذا التجنب.
- تعاني المفحوصة من :
  - عدم القدرة التعبيرية والشفوية والانفعالية.
  - انخفاض الثقة بالنفس.
  - مشاكل عاطفية تتمثل في الحرمان العاطفي.
  - مشاكل الجنسية تمثلت في انخفاض الليبيدو(انخفاض الرغبة الجنسية).
  - مشاكل في الحياة الزوجية(تهميش الزوج لها)، القلق على الصحة، والتمركز حول الذات.

على هذا الأساس يمكن تصنيف الحالة تحت إطار بنية عصابية يميزها الاكتئاب الأساسي (بتحفظ).

تحليل الحالة الأولى "سهيلة" في ضوء المقابلة والاختبار:

إذا أتينا إلى تحليل الحالة من خلال المقابلات والاختبار، نلاحظ أن الاختبار نلاحظ أن الاختبار استطاع انو يبرز بعض المحتويات اللاشعورية والاسقاطية التي تدل على طبيعية المعاش النفسي لحالة سهيلة المصابة بالسرطان المؤدي إلى استئصال الرحم، حيث توصلنا إلى أن الحالة:

- تستعمل ميكانيزمات دفاعية تمثلت في: العزل، التبرير، والتجنب.
- عدم القدرة التعبيرية، الشفوية والانفعالية.
- كبت العدوانية التي تفسر التبعية للأشخاص، والحساسية الانفعالية.
- ظهور مشاكل جنسية.
- الحرمان العاطفي الناتج عن وفاة الأم وغياب الأب النفسي والجسدي معا.
- انخفاض الثقة بالنفس الناتج عن استئصال الرحم.
- قلق اتجاه الصحة.
- النرجسية العاطفية والتمركز حول الذات.

وبهذا يمكن تصنيف الحالة في إطار بنية عصابية، يميزها الاكتئاب الأساسي.

تحليل المقابلات للحالة الثانية:

الحالة(مريم) أم لخمسة أولاد، تعاني من سرطان الرحم منذ أربعة أشهر، من الملاحظات التي استطعنا أن نستشفها عن الحالة أنها تبد بعض العدوانية مع الآخرين، والتي كانت ناتجة عن التعب والألم الجسدي، إلا أنها رغم ذلك كانت تبتسم أحيانا بالإضافة إلى أنها كانت متعاونة معنا.

المفحوصة كانت تحكي عن مرضها بطريقة جد عادية، فهي لا تظهر أي انفعال اتجاهه، حيث أجابت عند سؤالنا لها كي عرفتي بالمرض واش حسيتي؟ المفحوصة (ابتسمت): "إيه الله غالب واش ندير؟ ربي بغالي هكا". إن هذا التصريح يدل على أن المفحوصة تستخدم ميكانيزم العزل.

عندما نسأل المريضة لا تجيب، أما إذا أجابت ابنتها تقاطعها وتتحدث هي.

كما ظهر خلال المقابلة أن تفكير المفحوصة وتعبيرها اللغوي يتميز بالفقر وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال الخطاب، غياب للصور التمثيلية التي تدل على ذات عملية، وأيضا غياب للاستعارات أو التلاعب اللفظي أو لياقة في الكلام، فالمفحوصة تتميز بأسلوب لغوي جد عفوي يغلب عليه صعوبة في التحدث عن الذات، أسلوب فقير من الناحية الهوامية، هذه السمات تتجسد أكثر وضوحا إذا حاولنا الذهاب إلى تاريخ المفحوصة، فمثلا إذا سألناها عن طفولتها تقول: "ما نتفكرش قع"، فهذا الحديث يخلو من الجانب الهوامي أو الخيالي، أو أن الجانب الخيالي أصيب بالعجز التعبيري أو اللفظي والذي يدل على مشكل في التمثيلات أو في وظيفة جهاز ما قبل الشعور، لذلك يرى P.Marty "أن التمثيلات تتكون وتتشكل كما نقوم بإحياء الإدراكات الأولية التي كانت تترك آثارا ذكراوية وفي معظم وقتها لديها ارتباطات عاطفية سواء كانت مرغوبة أو العكس وعندما يكون هناك فقر سواء في على مستوى التمثيلات المتعلقة بالكلمات أو بالأشياء يدل على احتمال أن هناك خلل في نظام ما قبل الشعور الذي يدل على وضعية مرضية محتواها تركيب عاطفي خالي من الرمزية والاستعارات خلال النمو" (فاسي،2011، 171).

وهذا ما لاحظناه على المفحوصة، فالواقع المعاش لديها يبين لنا وضعية التمثيلات العاطفية والهوامية والكلمات فنلاحظ فيها فقرا والذي يدل على مشكل في الهوام، فالمفحوصة لا تستطيع تذكر الماضي إلا بعد عدة محاولات، فهي لا تستطيع تمثيل أي شيء مر بها واستحضاره يكون بصعوبة.

كما نلاحظ أن المفحوصة لم تتمتع بطفولتها، إذ تحملت المسؤولية في سن مبكرة لكونها البنت الكبرى بالإضافة إلى القيام بالأعمال المنزلية وكذلك أعمال خارج المنزل، إذ تقول المفحوصة: "أنا الكبيرة على هذي تحملت المسؤولية من صغري (تنهيدات)"، وتقول أيضا: "نقول بكري مليح بصح كي نتفكر المزيرية للي فوتناها نقول ضرك خير، والدينا ما كانوش فينا كيما انتوما ضرك،...احنا لبنات من صغرنا نعرفو الكوزينة وشغل الدار وحتى برا نخدمو خدمة الراجل، والدينا ما يقبلوناش هكا قاعدين وخلاص لازم الخدمة".

فالحالة هنا حرمت من وظيفة اللعب التي تسمح لها باكتشاف العالم الخارجي المتضمن للإبداع والنشاط الخيالي لدى الطفل، وتسمح باكتشاف كل ما هو متعلق برموز ومضامين ناتجة عن علاقات عاطفية سطحية فنجد غياب الاتصال العاطفي، وهذا يمكن أن يكون راجع إلى نمط العيش السيئ، فهم يعيشون في منطقة ريفية أو راجع للمستوى الثقافي للأم.

كذلك علاقتها بأبيها ترى بأنه كان غائبا عاطفيا أيضا وهذا بسبب عمله، فنلاحظ غياب الحوار وكذلك الاتصال الجسدي أو العاطفي ويدو هذا جليا في كلام المفحوصة، مريم: "...بابا كانت خدمتو تبعدونا علينا، كي يجي تقريبا ما يهدرش قع معانا..."، إن المركب العاطفي الذي انتقل إلى المفحوصة من طرف الوالدين الغائبين عاطفيا، تركها تعيش حياة تتميز بالجمود العاطفي، الذي يدل على سوى في الحاضر والحياة العملية والذي يؤشر على الاستثمار الآني والحالي، ويمكن أن نستشف التفكير العملي فيما يلي: "المفحوصة لا تعيش سوى في الأعمال اليومية كالطبخ، ترتيب البيت...الخ، مريم: "راكي تشوفي فيا كبيرة بصح كنت مليحة، كنت

نطيب وحدي، ندخل للكوزينة، نروح للعراس..."، حتى أثناء مرضها فهي تستثمر كل وقتها فيها، كذلك كانت الحالة قلقة جدا على صحتها وظهر ذلك في قولها "هذا المرض يقتل؟ ...رايحة نبرى؟...الخ".

كما أننا لاحظنا انخفاض للقوى الترميزية في المقابلات الخاصة بالحياة الجنسية بمعناها الواسع وكأن المفحوصة ألغت هذا الجانب، هذا يظهر بوضوح في كلامها عن حياتها الجنسية، فتقول: "كان زوجي يتعصب عليا بزاف...ماكانش حنين عليا... ما كنتش نحبو بزاف..."، هذا الكلام يشير إلى غياب المشاعر وانخفاض في القوى الليبيدية، كما يدل على غياب الرغبة الجنسية، واستطعنا أن نكشف أن المفحوصة قد عانت من مشاكل في علاقتها الزوجية كون الزوج لا يعاملها معاملة جيدة، وتكرر نفس المشكل الذي ظهر مع الحالة الأولى فيما يخص ظروف المقابلة.

5-الخلاصة:

سرطان الرحم شكل من أشكال الأمراض السرطانية التي تصيب المرأة، ينتج عنه اضطرابات نفسية وجسمية تعيق حياتها، من خلال دراستنا لهذا الموضوع " التوظيف النفسي لمستأصلات الرحم" أردنا الوصول إلى نتائج تخص الانعكسات النفسية التي يخلفها المرض، خاصة إذا تعلق الأمر إلى استئصال أحد أعضاء الجسم، ونظرا لأهمية موضوع صورة الجسد في الحياة النفسية للمرأة والتي يلعب فيها الرحم دورا بارزا إذ يعد رمزا لأنوثتها، فقد تصدينا إلى هذا الموضوع بالدراسة في البحث الحالي.

وعليه، بعد الدراسة توصلنا إلى أن عملية الاستئصال تغير مجرى حياة المريضة تمثلت من خلال هذه الأخيرة في الآتي: انخفاض الثقة بالنفس، القلق على الصحة، ظهور مشاكل جنسية، التمركز حول الذات، عدم القدرة على التعبير الشفوي والانفعالي، بناء على هذا يمكن تصنيف الحالتين في إطار بنية عصابية يميزها الاكتئاب الأساسي، والذي رغم تستر أعراضه وظهور الطابع التكيفي إلا أنه يعرقل سير النشاط العقلي وعلى هذا الأساس حبذنا أن ننهي خاتمة بحثنا ببعض التوصيات والاقتراحات التالية:

هذه الاقتراحات والنصائح موجهة في بادئ الأمر إلى الآباء والأمهات، قد تفاجئ البعض، لماذا؟ إن سبب المنشئية النفسية للاكتئاب الأساسي هو العلاقة الأولية، خاصة العلاقة أم/طفل.

- يجب التعامل مع الطفل في كل مرحلة عمرية تعاملا مختلفا، والسماح له بالتعبير عن عواطفه ومشاعره.
- تحسيس الطفل بأهمية تحمل المسؤولية في غياب الآخرين ولا تجعله تابعا لأي وصي أو شخص آخر.
- كما نقترح إجراء دراسة حول الموضوع بعينة إحصائية وفق المنهج الوصفي حتى يتم تعميم النتائج.

الإحالات والمراجع:

رجاء محمود، أبو علام(2014). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. عمان: دار النشر للجامعات.

زايدي، باية(2012). *علاقة الضغط النفسي بمعدل الخلايا المناعية لدى المصاب بالسرطان*. مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي.

فاسي، أمال(2011). الاكتئاب الأساسي لدى مريض السرطان كنشاط عقلي مميز، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي.

محجوب، سماح(2012). التفاؤل وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى المصابات بالسرطان، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي.

معاليم، صالح(2002). *التقنيات الإسقاطية رورشاخ: نظرية وتطبيق*. جامعة منتوري: الجزائر.

هيئة الصحة لأبو ظبي(2008). تم السحب من الموقع:
http://www.haad,ae/simplychech/tabib/2015/default,aspx.
Brouiett, Diane.(1985). *Impact de l'hystérectomie sur le vécus sexuelle*.
Groupe de médecin.(2009). *EMC Encyclopédie Médicochirurgicale Cymicologiedostetingue*.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

بن زيدان، كنزة ومخلوف، سعاد(2020). التوظيف النفسي لمستأصلات الرحم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 261-279.

الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية

Counseling Needs ofAggressive Student in Secondary level

جموعي بلعربي[1،*] يوسف خنيش[2*]

[1] جامعة سطيف (الجزائر)، conselling2050@yahoo.fr

[2]جامعة سطيف (الجزائر)، khenniche_y@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:20-11-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تسعى هذه الدراسة إلى كشف الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية والمتعلقة بالمجال النفسي والاجتماعي والتربوي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال بناء استبيان تقدير الحاجات الإرشادية والذي يحتوى على 39 عبارة موزعة على المحاور الثلاثة، والذي تم توزيعه على عينة الدراسة التي يبلغ عددها 34 تلميذا عدوانيا بالمرحلة الثانوية على مستوى ثانويات سيدي عقبة بسكرة؛ خلصت نتائج الدراسة إلى حصر مجموعة من الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين حيث كانت معظم حاجاتهم تنتمي إلى المجال النفسي والاجتماعي والتي جاءت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة؛ وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ المراهق لتحقيق تكيف جيد والمساهمة في الحد من السلوك العدواني.

الكلمات المفتاحية: حاجات؛ حاجات إرشادية؛ سلوك عدواني؛تلميذ؛ مرحلة ثانوية.

Abstract: This study aims at identifying the indicative needs of the aggressive student in the secondary level that is related to the psychological, social and educational field. The descriptive approach was adopted, based on constructing a questionnaire of the indicative needs assessment, that contains 39 words distributed on the three axes, This questionnaire was distributed to the study sample of 34 aggressive students of secondary level at the secondary schools of SidiOkba,The results of the study concluded that a set of extension needs of aggressive students were identified, where most of their needs were in the psychosocial field, which was highly responsive to the study sample; The study recommended the need to pay attention to satisfying the psychological, social and educational needs of the adolescent student to achieve good adaptation and contribute to the reduction of aggressive behavior

Keywords: needs; Instructional needs; Aggressive behavior; Student; Secondarylevel.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

يعد السلوك العدواني من أكثر المشكلات انتشارا في المدارس الثانوية نظرا لحساسية مرحلة المراهقة التي يعيشها التلميذ، لذا اهتمت العديد من البحوث والدراسات بتناول المشكلة من عدة زوايا سواء بمعرفة أسبابها أو بالكشف عن التلاميذ العدوانيين أو استخدام برامج إرشادية للتخفيف من حدتها، في حين بحثت أخرى في مستوى الحاجات الإرشادية للمراهق العدواني بإرشاد المراهق لإشباع حاجاته للوصول إلى تحقيق التوافق النفسي لديه. ذلك أن العدوان ما هو إلا ردود فعل ناتجة عن شعور المراهق بالإحباط في مواقف حياتية لم تشبع فيها الحاجة وأن مفهوم الحاجة في التربية الحديثة تبنى على ضوئها المناهج الدراسية لتحقيق أهداف التربية الخاصة والعامة. إن مفهوم الحاجات الإنسانية مفهوم متجدد متعالي في غموضه يتطلب البحث فيه باستمرار، لأن حاجاتنا النفسية منافسة لحاجاتنا البيولوجية، ويقر الخبراء المهتمين ببناء البرامج بأهمية تقدير حاجات الفرد قبل البدء في أي عمل إرشادي أو تعليمي أو علاجي.

وتعد مرحلة المراهقة مرحلة خصبة لظهور السلوك العدواني نظرا للتغيرات التي تصاحبها والتي تؤدي إلى صراع التلميذ المراهق مع الوسط التربوي والأسري تحت ضغط التغيرات النفسية، لأنها مرحلة انتقال من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة، ويسمح اهتمام مختلف المؤسسات التربوية بالمتعلم المراهق في هذه الفترة الحاسمة من العمر بتوفير وضمان الإعداد الملائم والتوجيه السليم لهم بمرافقة الرعاية الأسرية من خلال تحقيق قدر هام من التوافق الذي يكفل التواصل مع الأبناء، وفهم حاجاتهم ورغباتهم واحترام ميولهم، ودعم وترشيد ما هو إيجابيا. ويتحقق هذا الترشيد باكتشاف حاجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية المهمة والتي يمكن عند تحقيقها تحقيق التوازن والشعور بالرضا، وتحقق التكيف السليم مع الآخرين.

1.1- مشكلة الدراسة:

تحتل مشكلة العدوان مكانا مركزيا في حياتنا المعاصرة، وتعتبر من أكثر الظواهر خطورة والناتجة أساسا عن تعقيدات المجتمع كما يرىFromm، والتي تؤثر سلبا على المجتمع وأركانه وعلى شخصية الفرد وذاته، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لمقاومة الظاهرة وصدها بمختلف الأشكال والطرق العلمية المتاحة، من خلال العمل على تحقيق عامل الضبط الخارجي المتمثل في توفير منظومة قانونية وأخلاقية ضابطة، إلى جانب عامل الضبط الداخلي من خلال توفير تعليم يساهم في التربية السليمة لأبناء المجتمع وتحصينهم من الوقوع في الآفات المجتمعية، إلا أنها استطاعت أن تبرز كسمة من سمات العصر في جميع تجليات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، تختلف أشكالها باختلاف الزمان والمكان، والملفت للانتباه أن خطر الظاهرة امتد ليشمل كل المراحل العمرية المختلفة، وأصبح منتشرا بين الذكور والإناث، إلا أن المرحلة الأكثر ممارسة وخصوبة للعدوانية هي مرحلة المراهقة بالرغم من أنها مرحلة الطموح والنمو الشخصي وتحقيق الهوية، إلا أنها مرحلة يقل فيها الإحساس بالرضا ويظهر فيها القلق والاكتئاب ويزداد معدل الجنوح، والمشاعر العدوانية، كما يكون السلوك المضاد للمجتمع أكثر شيوعا في منتصف المراهقة، ويأخذ شكل الهروب وتدمير الأشياء والكذب والتخريب المتعمد (العقاد، 2001).

وأشارت دراسة وزارة التربية الوطنية (2017) حول استراتيجية القطاع للمكافحة والوقاية من العنف في الوسط المدرسي إلى تسجيل حوالي40 ألف حالة عنف مدرسي سنويا، عبر مختلف المؤسسات التربوية، كما أضافت الدراسة التي قامت بها عبر400 ثانوية استهدفت 400 ألف تلميذ أن 63% من التلاميذ يفضلون

البقاء في بيوتهم عوض الدراسة في محيط عدائي، وحسب آخر إحصائيات جمعية أولياء التلاميذ، فإنها تستقبل سنويا ما بين100إلى150 ألف حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ (*www.education.gov.dz*).

إن بوادر مشكلة السلوك العدواني لدى الفرد متعددة العوامل والأسباب، ذلك أن السلوك العدواني مرتبط بالعوامل الذاتية من أبرزها شعور المراهق بالعجز والحرمان والإحباط والتعصب والشعور بالنقص وتشوّهات في المدركات المعرفية، وهو ما يعزز ظهور السلوك العدواني وما يرتبط به من مشكلات نفسية كالقلق والاغتراب والتعاسة واحتقار الذات (نوري ويحي، 2008).

كما يرتبط السلوك العدواني أيضا بعوامل خارجية كالتنشئة الاجتماعية، ففي دراسة قام بها Robbie et al (1999) لمعرفة المصادر والأسباب الأكثر إسهاما في توريط التلاميذ في السلوك العدواني أقرت الدراسة بارتباط السلوك الخطير لدى التلاميذ بتجارب الطفولة المبكرة مع الآباء والرفاق، وبأسلوب التربية في الأسرة (بوشاشي، 2013).

كما لم تستثني الدراسات السابقة دور المدرسة كوسط يؤدي إلى التفوق والراحة في حالة إشباع الحاجات المرتبطة بها وظهور سلوك عدواني في حالة شعور المتعلم بالاغتراب، وفي هذا الصدد أشارت دراسة حمدان(2007) أن المعاملة السيئة من طرف المعلم تؤدي إلى التصرف غير الصحيح لدى المتعلم (ناصر، 2010).

وفي نفس السياق يذكر الباحث أسعد وطفة (2008) وجود مجموعتين من الأسباب التي توضح أصل العنف التربوي، حيث تشتمل المجموعة الأولى أسباب تعود إلى طبيعة الاتصال الاجتماعي والتفاعل في سياق الحياة الاجتماعية، أما المجموعة الثانية من العوامل فتعود إلى خلفيات سيكولوجية تتصل بطبيعة الإنسان، وهو ما أشارت إليه بعض الأعمال السيكولوجية المعاصرة التي ترى أن الطبيعة البشرية تنطوي على مراحل حرجة في نسق تطورها ونمائها والتي تتمثل في طبيعة المحن والصعوبات والخبرات القاسية التي تمر بها، والتي تلعب دورا كبيرا في توليد العنف ومظاهر العدوان في السلوك الإنساني؛ وبناءً على الاعتبارات السابقة نطرح التساؤل الرئيسي التالي: ما أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية؟

2.1- أهداف الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- رصد الحاجات الإرشادية المرتبطة بالعوامل النفسية لدى التلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية.
- رصد الحاجات الإرشادية المرتبطة بالعوامل الاجتماعية لدى التلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية.
- رصد الحاجات الإرشادية المرتبطة بالعوامل التربوية لدى التلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية.
- ترتيب الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين حسب أهميتها.

3.1- مفاهيم الدراسة:

- الحاجات الإرشادية:

يعرف نوري ويحيي(2008، 299) الحاجات الإرشادية بأنها:"رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها، والتي تسبب له ضيقا وانزعاجا، وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه".

وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها.

واعتبرها شعشوع (2012، 82):" حالة توتر أو استعداد داخلي يثير السلوك ذهنيا كان أم حركيا يساعد على استمراره ويساهم في توجيهه إلى هدف معين".

تشكل الحاجات دورا كبير في شخصية الفرد وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها أو إشباعها فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وتوتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات لإشباعها.

أما الحاجات الإرشادية للتلميذ المراهق فيقصد بها مجمل الحاجات النفسية التي يشعر بها المراهق الناجمة عن تعرضه لمواقف الإحباط المختلفة والقلق والغضب وشعوره بالضيق وبالنقص، والحاجات الاجتماعية الناجمة عن مشكلات في التفاعل والتواصل الاجتماعي، والحاجات الدراسية الناجمة عن علاقات غير سليمة ضمن الفعل التعليمي تؤدي بالمراهق لتبني تصرفات عدوانية يتخذ أشكال مختلفة، وتعتبر هذه الحاجات جوهرية وملحة تقتضي الإشباع من خلال التدخل الإرشادي للعمل على جعل المراهق أكثر توافقا من خلال التخفيف من مشاعر العدوانية لديه.

- **السلوك العدواني:**

يرىBandura (1973) أن السلوك العدواني يتم عن قصد ونية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي تعيق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان، مما يسبب له أذى وللآخرين. والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة ويعود إلى الاتزان(بلعسلة، 2012).

ويعرف شعشوع (2012، 85) السلوك العدواني أنه: "سلوك يصدر عن فرد أو الجماعات، صوب فرد آخر أو آخرين، أو صوب الذات، مباشرا كان أو غير مباشر، أملته مواقف الإحباط أو الغضب أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو السيطرة أو الحصول على مكاسب معينة ومحددة، وترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بصورة متعمدة من طرف الآخر أو الأطراف الأخرى".

يأخذ العدوان أشكالا مختلفة منها ما هو جسدي ومنها ما هو لفظي، وغالبا ما ينشئ نتيجة لعوامل سيكولوجية مرتبطة بالذات الإنسانية أو بعوامل اجتماعية مرتبطة بالسياق المعاش(عبد المعطي، 2001).

وقد يتجلى العدوان أيضا لدى المراهقين في مظاهر العنف الأخلاقي الذي يتنافى والآداب العامة أو الأعراف الاجتماعية، مثل ارتداء اللباس الغريب أو اللباس الذي يكشف عن تفاصيل الجسم لدى المراهق أو المراهقة، وإظهار التميز والاستقلال في اختيار نوع اللباس الذي يروق له (ازوي، 2009).

ومن كل ما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن العدوان سلوك مقصود يقوم به الفرد لإلحاق الأذى والضرر بالشخص أو الشيء الآخر سواء كان ذلك نفسيا أو جسميا مباشر أو غير مباشر لفظيا أو غير لفظيا، ويتضمن أنواع مختلفة وهي:

- العدوان الجسدي: كالضرب، والدفع، والقتال بالسلاح.
- العدوان اللفظي: كالشتم، القذف بالسوء.
- العدوان الرمزي: كاحتقار الآخرين أو يقود إلى توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق بهم.

- **تلميذ المرحلة الثانوية:**

هو كل مراهق يزاول دراسته بشكل منتظم بالمرحلة الثانوية، وذلك نتيجة انتقاله من مرحلة التعليم المتوسط، والمرحلة الثانوية هي المرحلة الثالثة في هيكل النظام التعليمي الجزائري تمتد المرحلة الثانوية لثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا، يتراوح عمر المراهق ما بين 15 و18سنة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2-الإطار النظري:

1.1.2- مظاهر السلوك العدواني لدي تلميذ المرحلة الثانوية:

من مظاهر السلوك العدواني داخل الثانوية نجد اللامبالاة تجاه ما يحدث داخل القسم الدراسي فلا يشاركون في الدرس وإنما يلتزمون الصمت كموقف عدائي، كما يتخذ سلوك بعضهم مظهر التخريب لأثاث الحجرات الدراسية أو اللجوء إلى العدوان اللفظي الذي يعبرون عنه بالكتابة على السبورة أو على الجدران أو كتابة رسائل التهديد وبعثها إلى مدرسيهم(ازوي، 2009).

يظهر تأثير العنف على التلاميذ في كل المجالات منها:

- **المجال السلوكي:** عدم المبالاة، العصبية الزائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط، السرقة.
- **المجال التعليمي:** ضعف في التحصيل الدراسي، تأخر عن الدراسة، غياب متكرر.
- **المجال الاجتماعي:** الانعزالية وعدم المشاركة في النشاطات الجماعية.
- **المجال الانفعالي:** انخفاض الثقة بالنفس، الاندفاعية في المواقف، التوتر الدائم.

2.1.2- أسباب السلوك العدواني المدرسي:

إن ما يصدر عن التلميذ الثانوي من مشكلات سلوكية قد يعزي إلى عدة الأسباب فإما أن تكون هذه الأسباب مرتبطة بأسرته أو بمدرسته، وقد تكون عوامل ترتبط بصعوبة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ:

- **الأسباب النفسية:**

يؤدي الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي إلى تعزيز الشعور بالنضج والاستقلال الناتج عن مختلف التغيرات التي يعرفها التلميذ سواء كانت تغيرات في النمو الفسيولوجي أو الجسمي أو العقلي أو الانفعالي، هذه التغيرات تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية يكون تأثيرها على كثير من التصرفات التي يقوم بها التلميذ.

تكمن التغيرات الفسيولوجية في نمو الأعضاء الداخلية ووظائفها المختلفة وفي نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية، الطول، الوزن، الحجم، وهو ما يخلق لديه اعتقادا بأنه غير سوي، وتكمن التغيرات العقلية في نمو القدرات العقلية كالقدرة اللغوية، اللفظية الإدراكية، الرياضية، فتتنوع بذلك ميول التلاميذ تبعا للتخصصات الموجودة في المرحلة الثانوية فإذا كان هناك عدم تطابق بين هذه القدرات والشعبة الدراسية التي يوجهون لها أدى إلى ظهور مشكلات سلوكية للتعبير عن الرفض وعدم الرضا، ويصاب بالإحباط وخيبة الأمل في قدراته، وتتمثل التغيرات الانفعالية في ظهور الانفعالات العنيفة والمختلفة حيث يصبح عرضه للغضب، فيلجأ إلى التعبير عن غضبه إما بالانسحاب من الموقف الذي أثاره أو بالانتقام والتهديد والصياح وقد يتعدى ذلك إلى الضرب وقد يكون عدوانه موجها نحو نفسه أو نحو الغير إلى جهة أخرى ليس لها علاقة بالمثير(عوض، 1999).

إن التغيرات التي تصاحب فترة المراهقة سواء كانت أولية أو ثانوية، لها آثارها النفسية على حياة الفرد الآنية أو المستقبلية ذات المدى البعيد، كأن يصبح الفرد شديد الحساسية لشعوره بالنقص الذي يؤدي به إلى سوء

التكيف، وضعف الثقة بالنفس والخمول، فهذه الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها التلميذ المراهق تشعره بالقلق والضعف وحتى الفشل الدراسي، فينصب اهتمامه على بذل أقصى جهد لإخفاء هذه المشكلات النفسية، وفرض ذاته بشتى الطرق ولفت الانتباه إليه من طرف الأولياء والمعلمين كالشغب داخل القسم أو الاعتداء على الآخرين أو تبادل الشتائم تحطيم وتخريب ممتلكات المدرسة.

ب- الأسباب الاجتماعية:

تتضمن مجموعة من العوامل الخاصة بالأسرة وجماعة الرفاق، حيث تعتبر الأسرة أول مؤسسة اجتماعية التي تتبلور من خلالها شخصية الفرد وفيها يكتسب العادات، والتقاليد، بهدف تحقيق التوافق النفسي بين دوافعه وبين مطالب البيئة، وتقوم بتزويد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم عن طريق التقليد والمحاكاة، فإذا كان الجو الأسري مضطرب كانت شخصية الفرد غير سوية ويظهر هذا التأثير جليا في فترة المراهقة حيث يكون المراهق أكثر حساسية وأقل استقرارا خاصة من الناحية النفسية، كما تلعب المعاملة السيئة دورا هاما في إثارة المشاكل السلوكية للمراهق Debarbieux (1999) ومن جهة أخرى فالمشاكل الأسرية كصراع الأبوين أو طلاقهما أو هجرة أحدهما تؤثر على عدم الاستقرار الدراسي للأبناء فيقومون بالهروب منها بشتى الطرق والقيام بسلوكيات لا سوية ضد أفراد المجتمع المدرسي.

ويشكل المستوى الاقتصادي للأسرة إحدى أهم الأسباب التي تؤثر على مستوى توازن شخصية الفرد فعدم تلبية بعض المتطلبات يجعلهم يعيشون حالة من القلق وعدم الارتياح والاطمئنان لظروفهم الاقتصادية الحالية التي تمتد آثارها على الحياة الاجتماعية(Mahjoub, 2011).

فالعجز الاقتصادي يؤدي إلى شعور التلميذ بالنقص ويشتد هذا الشعور في فترة المراهقة حيث تزداد الحساسية عنده حتى تحتل المشكلات المالية والاجتماعية بؤرة اهتمامه كتلميذ ويحدث هذا نتيجة الاختلاط بمستويات مختلفة من التلاميذ، مما يؤدي إلى انسحاب والحرمان فيلجأ إلى محاولة رد الاعتبار بشتى الطرق فيظهر انتقامه عن طريق السب، الشتم التهكم، التحطيم والتخريب إلى غير ذلك من الأسباب العنيفة.

ج- الأسباب التربوية:

المدرسة هي المكان الوحيد الذي يتواجد فيه التلميذ بهدف تلقي تعليمه كما يمكن أن تكون أيضا سبب في حدوث بعض المشاكل السلوكية الخاطئة للتلاميذ في صورة السلوك العدواني، ومن العوامل المسببة لذلك عدم وضوح اللوائح والقوانين المدرسية التي تحكم السلوك الطلابي، قسوة الإدارة وسوء معاملة التلاميذ والعقوبة الصارمة ومصادرة حريتهم، وأسباب أخرى تتعلق بالأستاذ رغم كونه مساهما في تشكيل القيم الحميدة لدى التلاميذ لكنه في بعض الحالات يكون عاملا من العوامل المتسببة في إثارة المشكلات السلوكية داخل الفصل الدراسي فقد تكون له سمات شخصية غير مرغوب فيها كإيمانه بالكبت التام للطلبة، متسلط يتوقع منهم الطاعة والخضوع ويرسم لنفسه صورة أبوية، ويتخذ عادة طابع الصرامة والشدة، يستعمل أساليب القوة والتخويف (منسي، 2004).

كما يعد نمط التسيير داخل المؤسسة سببا أخر لظهور السلوك العدواني فهناك نمط القيادة التي تترك التلاميذ دون قيد يذكر يشعر أفرادها بالضياع، ولا يبعث على الاحترام أو قد يكون نمط يقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب، والهيمنة مما يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدراسة والهروب منها ويصيبهم الملل، والإحساس بالإخفاق والقلق والقصور والنزوع إلى بعض التصرفات لإثبات ذاتهم والتعويض عن قصورهم كتخريب ممتلكاتهم المدرسية وتكوين العصابات داخل المدرسة.

كما تساهم المناهج والمقررات الدراسية في تشكيل السلوك غير السوي لبعض الطلاب، ولقد أثبت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلاب والعنف، وأن المشاكل الأكاديمية التي يواجهها التلميذ في المدرسة تؤثر على عملية تكيفهم فيها.

2.2- الدراسات السابقة:

توجد في أدبيات البحث مجموعة من الدراسات المحلية والإقليمية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تتعلق بتحديد الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ العدوانيين من خلال معرفة الأسباب، والعوامل ذات العلاقة المؤدية بظهور السلوك العدواني:

هدفت دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية(1998) بالكويت إلى الكشف عن أهم مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية ودراسة أهم العوامل النفسية والاجتماعية التي ترتبط بالسلوك العدواني، وكشف العلاقة بين السلوك العدواني والقلق، وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة ثلاث أدوات هي: مقياس السلوك العدواني، واستبان البيانات الاجتماعية، ومقياس القلق، وبلغ عدد العينة 696 طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين السلوك العدواني وكل من: العمر والإصابة بأمراض جسمية والإصابة بأمراض نفسية، ومشاهدة أفلام العنف، والتدخين والغياب عن المدرسة، وعدم التديّن وسوء معاملة الأسرة، والشعور بالقلق (عمارة، 2013).

وهدفت دراسة بلعربي(2005) إلى الكشف عن أسباب انتشار السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حيث تم إجراء هذه الدراسة على عينة 114 من التلاميذ العنيفين من10 ثانويات بمدينة بسكرة؛ وتوصل إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث فيما يخص الأسباب النفسية والأسرية والإعلامية وجماعة الرفاق فيما يتعلق بالعنف المدرسي، كما توصل إلى أن أسباب العنف المدرسي كثيرة من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم (ذكور-وإناث) منها ما يتعلق بذات المراهق المتمدرس وتكوينه العضوي والنفسي خاصة في هذه المرحلة (بلعربي، 2005).

وهدفت دراسة أبو مصطفى والدميري(2007) إلى التعرف على علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني لدى طلاب جامعة الأقصى والتعرف على الفروق في كل من المجالات مقياس الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، والخلفية الثقافية، شملت عينة الدراسة (524) طالبا وطالبة من جامعة الأقصى، منهم (188) طالبا و(336) طالبة، استخداما مقياس الأحداث الضاغطة، ومقياس السلوك العدواني؛ وأظهرت الدراسة أن أكثر مجالات مقياس الأحداث الضاغطة شيوعا لدى الطلاب هي الأحداث الضاغطة السياسية، وزنها النسبي 90% تليها على التوالي الأحداث الضاغطة الاقتصادية، وزنها النسبي80% فالأحداث الضاغطة الدراسية، وزنها النسبي76,7% والأحداث الضاغطة الاجتماعية، وزنها النسبي76,7% والأحداث الضاغطة النفسية، وزنها53,33%، وكشفت أن أكثر مجالات السلوك العدواني شيوعا لدى طلاب موضع الدراسة هو العدوان الموجه نحو الذات، ووزنه النسبي56% ويليه على التوالي العدوان الموجه نحو الآخرين، وزنه النسبي 46.33% (عصام، 2009).

وهدفت دراسة الصالح (2012) إلى كشف مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين والتعرف على وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية حول أسباب السلوك العدواني، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية وحددت الباحثة المديريات التي شملتها الدراسة، بحيث أجريت الدراسة على المعلمين والمعلمات والبالغ عددها 550 معلما ومعلمة

من مجتمع الدراسة الذي احتوى على (5720) معلمًا ومعلمة وكان من أهم نتائج الدراسة أن السلوك العدواني الأكثر انتشارا هو الموجه نحو الآخرين، ثم يليه السلوك العدواني الموجه نحو الذات، ثم الموجه نحو الممتلكات كما جاءت الأسباب المرتبطة بخصائص الأسرة في المرتبة الأولي من حيث الأسباب المؤدية للعنف وتليها الأسباب المدرسية كما ذكرت النتائج أن كثافة الفصول الدراسية من أهم الأسباب التربوية التي تؤدي إلى العنف (الصالح، 2012).

وهدفت دراسة يحياوي(2013) إلى كشف علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بثانويات ولاية تيزي وزو، والبحث في العلاقة بين الغضب كسمة مع السلوك العدواني في مرحلة المراهقة وكذلك البحث عن الفروق بين الذكور والإناث في درجة العدوانية، من خلال تطبيق مقياسين وهما مقياس العدوانية لباس وبريمن ترجمة عبدالله سليمان ومقياس الغضب لمحمد عبد الرحمن على عينة تقدر بـ 30 مراهقا قاموا بسلوك عدواني داخل المؤسسة التعليمية بمختلف أنواعها، أخذوا من أربع ثانويات بولاية تيزي وزو؛ خلص البحث إلى أن الغضب يعمل كمحفز لظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، وأن هناك علاقة بين الغضب كحالة وكسمة والعدوانية المرتفعة، ونفس هذه النتائج توصل إليها Berkowitz (1963) إلى أن العدوانيين سريعو الغضب وشديدو الاستثارة وهذه الأخيرة تولد مختلف الاستجابات العدوانية (يحياوي، 2013).

وهدفت دراسة الغندوري(2015) إلى إعطاء صورة واقعية عن السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالمغرب، من خلال كشف العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية المؤدية إلى العنف، تكونت عينة الدراسة من(41) تلميذا و(51) مدرسا ومدرسة للتعليم الابتدائي، واستخدم المنهج المسحي التحليلي، قامت الباحثة ببناء استبيان وقد أظهرت النتائج أن السلوك العدواني لدى التلاميذ له علاقة كبيرة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين، وأن غياب الأنشطة الثقافية، والرياضية، بالمدارس الابتدائية يعتبر سببا رئيسيا في بروز السلوك العدواني لدى التلاميذ مما يستدعي التدخل والدعم النفسي الذي من شأنه أن يساعد على الحد من السلوك العدواني وتفاقمه، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتأسيس قاعدة للبيانات والمعلومات وكذا الاهتمام بالجانب الوقائي في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي من خلال خلق مرصد للعنف المدرسي، وتشديد المراقبة الأمنية في محيط المؤسسات التعليمية، وتعميم تجربة خلايا الإنصات على كل المؤسسات التعليمية(الغندوري، 2015).

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يسعى لمعرفة أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين، من خلال استقراء وتحليل الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية لهؤلاء التلاميذ كما هي في محيطهم الواقعي، ومن ثمة تقدير أهم هذه الحاجات.

2.3– حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الثانوية بالمقاطعة الدراسية سيدي عقبة ولاية بسكرة.
- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة 2017–2018.
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بثانويات سيدي عقبة، ولاية بسكرة.

3.3-مجتمع الدراسة:

يتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة مدينة سيدي عقبة، ولاية بسكرة البالغ عددهم (2029) تلميذا وتلميذة، وفيما يلي عرض لأهم المؤشرات الخاصة بالتلاميذ في ضوء متغيري الجنس والمستوي الدراسي.

جدول (1) يبين التعداد الإجمالي للتلاميذ المسجلين في بالمرحلة الثانوية بمقاطعة مدينة سيدي عقبة-بسكرة-حسب متغيري الجنس والمستوي الدراسي.

الثانـــــوية	الجنس		المستـوى الدراســـــي			المجمـوع
	ذكور	إناث	سنة 01	سنة 02	سنة 03	
ثانويــة بشير بسكري	363	545	251	242	415	908
ثانويـــــــــة زراري محمد	71	62	106	27	00	103
مـــتقنة السايبولرباح	453	535	213	278	497	988
المجمـــــــــــــوع	887	1142	570	547	912	2029

المصدر: مديرية التربية بسكرة

يتضح من الجدول أن عدد تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة مدينة سيدي عقبة بلغ(2029) تلميذ وتلميذة حيث بلغ عدد التلميذات الإناث (1142) تلميذة بنسبة تقدر بـ (56.28%)، وبلغ عدد التلاميذ الذكور (887) بنسبة تقدر بـ (43.71%).

4.3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذ وتلميذة، واللذين تم اختيارهم بطريقة قصدية من طرف مستشاري التربية والتوجيه بالمؤسسات المذكورة بعد قيامهم بتصرفات عدوانية وبناء على تقدير الهيئة التربوية بالمؤسسات.

جدول (2) يبين عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوي الدراسي

الثانـــــــــــوية	الجنس		المستـــــــوى الدراســـي			المجموع
	ذكور	إناث	سنة 01	سنة 02	سنة 03	
ثانويــــة بشير بسكري	10	1	4	3	4	11
ثانويـــــــة زراري محمد	9	4	3	5	5	13
مـــتقن السايبولرباح	8	2	2	3	5	10
المجمـــــــــــــوع	27	7	9	11	14	34

5.3- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أ- بناء استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين:

هدف الاستبيان إلى ترتيب أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين المرتبطة بالمجالات الدراسية والاجتماعية والنفسية لديهم بحسب درجة حدتها، وتم بناءه بعد الاستفادة من بعض البحوث والدراسات كدراسة Suzukietal (1983) حول السمات الاجتماعية والنفسية لمرتكب العنف من طلاب المدارس الثانوية ودراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت(1998) حول مظاهر السلوك العدواني ودراسة Maharishi (1998) حول وضع الحلول للعنف داخل المدارس الأمريكية، ودراسة علي(2001) حول العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية، ودراسة البشري(2004) حول دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي، ودراسة العجمي(2012) حول المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني، ودراسة شعشوع

(2012) حول تقدير سلم الحاجات للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، ويتكون الاستبيان من (39) فقرة تتوزع على ثلاث مجالات كما تظهر في الجدول التالي:

جدول (3) يبين توزيع الفقرات على مجالات الاستبيان.

الاستبيان	المجالات	أرقام الفقرات
الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	دراسي	01-02-03-06-07-09-33.
	نفسي	04-05-08-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-30-31-34-35-36-37-38.
	اجتماعي	20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-32-39.

ب- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- **الصدق:** تم حساب صدق الاستبيان بالاعتماد على صدق المحتوى وذلك بفحص محتويات الأداة لمعرفة ما إذا كانت فقراتها متصلة بالصفة المراد قياسها، وقد استخدم الباحثان طريقة Lawshe (1975) للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار أن الفقرة أساسية في قياس موضوع الحاجات الإرشادية، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{\text{ne} - N \times 2}{N \times 2}$$

حيث: CVR= نسبة اتفاق المحكمين.

ne= عدد المحكمين الذين أشروا على الفقرة بأنها أساسية في قياس موضوع الحاجات الإرشادية.

N= العدد الكلي للمحكمين.

كما تم اعتماد نسبة (80%) بوصفها نسبة لإبقاء الفقرات التي تحظى بموافقة الخبراء وأسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن أن معظم معاملات الاتفاق بين المحكمين كانت مرتفعة تفوق(0.80) في أغلب فقرات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين، لذلك فهي تمتاز بصدق محتوى عالي.

- **الثبات:** تم الاعتماد على حساب معامل ألفاAlpha لحساب التجانس الداخلي بين فقرات الاستبيان، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة مكونة من(34) تلميذ وتلميذة، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على معامل ألفا Alpha للاستبيان الكلي يقدر بـ 0.82 وهو معامل ثبات داخلي مرتفع، كما تحصلنا عل قيمة معامل ألفا لأبعاد الاستبيان النفسي، الاجتماعي والدراسي على التوالي:(0.70-0.69-0.62)، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (4) يبين معاملات ثبات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين وأبعاده.

الاستبيان وأبعاده	عدد البنود	معامل ثبات ألفا
البعد النفسي	15	0,70
البعد الاجتماعي	14	0,69
البعد الدراسي	10	0,62
الاستبيان الكلي	39	0,82

ج- طريقة تصحيح الاستبيان والحصول على الدرجات الخام:

تم تحديد أسلوب الاستجابة على فقرات الاستبيان بالاختيار بين ثلاثة بدائل هي: (بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة)، حيث منحت ثلاث درجات في حالة الإجابة (بدرجة كبيرة)، ودرجتان في حالة الإجابة (بدرجة متوسطة) وينال التلميذ درجة واحدة في حالة الإجابة (بدرجة ضعيفة)، وجميع الفقرات تصحح في اتجاه واحد، وتم استخراج الوسط المرجح بناء على استجابات عينة الدراسة على مستوى الفقرة الواحدة.

6.3-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: حساب الوسط المرجح لترتيب الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين بحسب درجة حدتها، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$W.m = \frac{(w3\times3) + (w2\times2) + (w1\times1)}{N}$$

حيث أن:

$w_3\times3$ = استجابات عينة الدراسة على البديل(بدرجة كبيرة)× وزن البديل.

$w2\times2$ =استجابات عينة الدراسة على البديل(بدرجة متوسطة)× وزن البديل.

$w1\times1$ =استجابات عينة الدراسة على البديل(بدرجة ضعيفة)× وزن البديل.

N= عدد أفراد العينة.

4- النتائج ومناقشتها:

للإجابة على السؤال والذي جاء كما يلي: ما أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، تم الاعتماد على الوسط المرجح للكشف عن حدة أهم الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية، وبعد ترتيب الفقرات ترتيبا تنازليا بحسب درجة حدة كل فقرة، جاءت النتائج كما يلي:

جدول (5) يبين ترتيب الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين بالمرحلة الثانوية

رقم الفقرة في الاستبيان	رتبتها الحالية	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
11	01	أعاني من كثرة الضغوطات النفسية	2.55	%85	نفسي
15	02	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر.	2.50	%83.33	نفسي
17	03	أشعر بالكراهية والحقد تجاه أساتذتي.	2.47	%82.33	نفسي
34	04	أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية.	2.44	%81.33	نفسي
27	05	أقصر دائما في واجباتي الدينية.	2.41	%80.33	اجتماعي
10	06	تنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة.	2.38	%79.33	نفسي
20	07	أتجنب التعامل مع الآخرين.	2.35	%78.33	اجتماعي
13	08	أشعر بالنقص أمام زملائي في المدرسة.	2.35	%78.33	نفسي
39	09	أجد صعوبة في ممارسة الأنشطة.	2.35	%78.33	اجتماعي
03	10	أعاني من صعوبات دراسية.	2.29	%76.33	دراسي
05	11	يعمل الأساتذة على جرح كرامتي أمام زملائي.	2.29	%76.33	دراسي
37	12	ينتقدني الأساتذة بشكل مستمر.	2.26	%75.33	نفسي
36	13	تسبب لي الامتحانات لي توترا.	2.14	%71.33	نفسي
04	14	عدم احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	2.11	%70.33	دراسي

06	15	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ .	2	%66.66	دراسي
02	16	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	1.97	%65.66	دراسي
09	17	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي.	1.97	%65.66	دراسي
14	18	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب.	1.88	%62.66	نفسي
32	19	يعاملني والدي بطريقة سيئة.	1.88	%62.66	اجتماعي
25	20	عدم تفهم الوالدين لي .	1.85	%61.66	اجتماعي
19	21	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر.	1.76	%58.66	نفسي
12	22	ينتابني شعور بالقلق عند دخول المدرسة.	1.70	%56.66	نفسي
23	23	يتشاجر والدي باستمرار.	1.67	%55.66	اجتماعي
30	24	يصعب علي التحكم في تصرفاتي.	1.67	%55.66	نفسي
33	25	تعاملني الإدارة المدرسية بقسوة.	1.67	%55.66	دراسي
01	26	يعاملني المساعدين التربويين بقسوة.	1.61	%53.66	دراسي
35	27	أرغب دائما في الكتابة على الجدران والمقاعد والطاولات.	1.61	%53.66	نفسي
07	28	أخالف الأنظمة والقوانين المدرسية المعمول بها.	1.55	%51.66	دراسي
38	29	أفكر في إيذاء ذاتي.	1.52	%50.66	نفسي
26	30	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي.	1.50	%50	اجتماعي
31	31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية.	1.47	%49	نفسي
24	32	أعاني من سوء معاملة الوالدين لي.	1.44	%48	اجتماعي
08	33	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة.	1.41	%47	نفسي
16	34	ينتابني الخوف عند دخولي المؤسسة.	1.38	%46	نفسي
18	35	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين.	1.35	%45	نفسي
21	36	أعتقد أن الآخرين لا يحبذونني.	1.35	%45	اجتماعي
22	37	أشعر بعدم الاحترام من قبل الوالدين.	1.35	%45	اجتماعي
28	38	أقلد جامعة الرفاق في سلوكياتهم المختلفة.	1.23	%41	اجتماعي
29	39	أميل إلى مشاهدة أفلام العنف.	1.23	%41	اجتماعي

نلاحظ من خلال الجدول أن الحاجة التي تحصلت على المرتبة الأولى بدرجة حدة(2.55) ووزن مئوي (85%) هي (أعاني من كثرة الضغوطات النفسية داخل المؤسسة وخارجها) والتي تنتمي إلى المجال النفسي في حين جاءت حاجة أفراد العينة إلى رفاق يبعدونه عن السلوك العدواني بدرجة ضعيفة حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة حدة (1.23) ووزن مئوي يقدر ب41%، كما أظهرت النتائج أن هناك تسع حاجات عبرت عينة الدراسة حاجتهم لإشباعها وبدرجة كبيرة وأن معظم هذه الحاجات هي نفسية واجتماعية.

أظهرت النتائج مجموعة من الاحتياجات التي جاءت بدرجة كبيرة والتي ينتمي معظمها إلى المجال النفسي حيث تحصلت حاجته للتغلب على الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوية وخارجها على المرتبة الأولى بطول فئة تساوي 2.55 وهو ما يقابلها وزن نسبي(85%)، وتلتها في المرتبة الثانية تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر بطول فئة يقدر بـ 2.50 ووزن نسبي83.33%، ثم أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي. بطول فئة يساوي2.47 ووزن نسبي82.33%.

أما في المراتب الأخيرة من حيث درجة الاحتياج فقد عبرت العينة عدم تأثرهم الكبير بجماعة الرفاق وعدم تأثرهم بمشاهدة أفلام الرعب حيث جاءت عبارة أقلد جامعة الرفاق في سلوكياتهم المختلفة بوزن نسبي41% وهو نفس الوزن النسبي لعبارة أميل إلى مشاهدة أفلام العنف.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة بلعربي (2005) حيث أشارت الدراسة أن الأسباب النفسية من أهم العناصر التي تسبب العنف، كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة يحياوي(2013) حول علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين حين ذكرت نتائج الدراسة أن الحالة النفسية سبب رئيسي في ظهور العدوان وأن الغضب يعمل كمحفز لظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، كما أوصت دراسة Maharishi (1998)على أهمية التقليل من الضغط النفسي والإحباط بين الطلاب، ورفع الروح المعنوية وزيادة النقاء لمواجهة العنف داخل المدارس.

في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية (1998) بالكويت عن أهم مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية حين ذكرت أن وجود ارتباط بين السلوك العدواني والخلافات بين الوالدين، وهو ما لم يتم ترتيبه بدرجة كبيرة من طرف التلاميذ في هذه الدراسة حيث جاءت عبارة حاجته إلى معاملة حسنة من طرف الوالدين في مرتبة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بكون مرحلة المراهقة مرحلة التغيرات النفسية والتي تصاحب مرحلة التعليم الثانوي حيث تعد الحاجات النفسية حسب موراي هي مصدر القلق لأن الحاجات النفسية المنشأ هي أكثر ذيوعا ،وتعد عملية رعاية المراهقين وفتح المجال أمامهم للتعبير عن الذات والاهتمام من أهم استراتيجيات مواجهة الصعوبات التي تعترضهم خلال هذه المرحلة، وقد ذكرت الأبحاث منها أبحاث موراي أن الحاجة تستثار أحيانا استثارة مباشرة من جراء حالة الاستعداد وهو عامل نفسي وأن كل حاجة يصاحبها نوعيا شعور أو انفعال خاص.

كما يمكن تفسير وجود كل من عبارات: أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي، أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية، أقصر دائما في واجباتي الدينية، تنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة بكون عملية التفاعل الاجتماعي في هذه المرحلة من أهم التحولات التي تظهر على التلميذ المراهق وهي منفذ لإبراز الاستقلالية عن الوالدين والأسرة وحلا لاكتشافه وفرضه لذاته مع الآخرين لهذا يكون الرفض لكل العوائق التي تحيل دون ذلك في صورة استهزاء الأساتذة أو الزملاء ويكمن أساس تحقيق الأمن من خلال بيئة مناسبة تسمح بالتحرر من القلق والخلط والتشويش.

5-الخلاصة:

لتحقيق التوافق لدى التلاميذ المراهقين داخل المؤسسات التربوية، والحد من خطورة ظاهرة العدوان المنتشرة بكثرة في مؤسساتنا يجب العمل على تلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية، وهو ما يسمح لهم بالتغلب على المشكلات التي تواجههم في هذه المرحلة والمتعلقة بالعوامل الداخلية وما يعرفونه من تحولات فسيولوجية، وانفعالية، وعقلية، ونفسية نتيجة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، أو ما يتعلق بالعوامل الخارجية والتي تتمثل في البحث عن المكانة الاجتماعية، والتفوق الدراسي؛ وأظهرت نتائج هذه الدراسة العديد من الحاجات المهمة التي على المنظومة الاجتماعية من جهة والمنظومة التربوية المتمثلة في المدرسة من جهة أخرى العمل سويا لإشباعها وتحقيق التوازن لدى التلاميذ المراهقين، كما يجب البحث في الموضوع بجدية، والكشف عن الأسباب المؤدية للسلوكيات العدوانية ووضع برامج إرشادية مناسبة لها، وتوعية الأولياء بطبيعة مشكلات أبنائهم وتفهم المحيط التربوي بمتطلبات مرحلة المراهقة وخصوصيتها.

- الإحالات والمراجع:

أزوي، أحمد (2009). *المراهق والعلاقات المدرسية*. ط3. المغرب: مطبعة النجاح.

أسعد، وطفة علي(2008). العنف *والعدوانية في التحليل النفسي، مكاشفات بنيوية في سيكولوجية العدوان عند فرويد*. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

بركات، على أحمد والحكماني، ناصر علي(2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*.12(03). 81-108.

بلعربي، جموعي (2005). *العنف في المحيط المدرسي دراسة استطلاعية ميدانية بالمدارس الثانوية بمدينة بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

بلعسلة، فتيحة (2012). تأثير الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان على ظهور السلوك العدواني عند المراهقين المتمدرسين. *مجلة الباحث*. (6). 68-92.

بوشاشي، ساسية (2013). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

شعشوع، عبد القادر(2012). *سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين. دراسة فرقية علائقية عند الذكور والإناث*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

شهري، عبد الله أبو عراد (2009). *فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

صالح، تهاني محمد عبد القادر(2012). *درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

عبد المعطي، حسن مصطفى(2001). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة*. مصر: مكتبة الكتاب.

عصام، فريد وعبد العزيز، محمد (2009). *المتغيرات النفسية المرتبطة بالعدوانيين المراهقين*. مصر: دار الإيمان.

عقاد، عصام عبد اللطيف(2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد*. القاهرة: دار غريب.

عمارة، محمد على(2013). *برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين*.(ط.2) الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

عوض، محسن عون(1999). *مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالاكتئاب النفسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية : فلسطين.

غندوزي، سناء (2015). السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*.04(01). 154-170.

ناصر، حسن عائشة (2010). *العنف الطلابي، دراسة ميدانية لمدرسة عائشة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

نوري، أحمد محمد ويحيى، أياد محمد (2008). الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية - دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة التربية والعلم كلية التربية الأساسية*.15(3). 294-321.

يحياوي، حسينة (2013). علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين. دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (12). 111-120.

Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe (expériences et pratiques dans des classes difficiles)* éditeur. E.S.F.

Mahjoub, A. (2011). *La violence à l'école (Etude des comportements anti- vie scolaire en Tunis*

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

بلعربي، جموعي وخنيش، يوسف(2020). الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني بالمرحلة الثانوية . *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 280-294.

دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لتلاميذ الدمج الأكاديمي المعاقين سمعيا بسلطنة عمان

The Role of Special Education Teachers in Achieving the Goals of Emotional Education for Academic Integration Students With Hearing-Impaired in the Sultanate Of Oman

عادل حسين علي محمد*

الجامعة الإسلامية العالمية (ماليزيا)، hamam.lamiaa@mail.com

تاريخ الاستلام:15-10-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مدى قيام معلم التربية الخاصة بدوره في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً بسلطنة عمان، والتي تعد من أهم الأدوار التي يضطلع بها معلم التربية الخاصة، ويسعى لإشباع الحاجات الوجدانية للتلاميذ كالحاجة إلى الأمن والمحبة والقبول والتقدير الاجتماعي، والاستقلال، والقدوة وغيرها، وهذه الحاجات تدفع الفرد إلى الأمام بقصد الوصول إلى تحقيق ذاته، ولتصبح حياته غنية، وثرية، وجدانياً واجتماعيا، وشملت عينة الدراسة 50 معلم تربية خاصة (إعاقة سمعية) في ثلاث محافظات من محافظات السلطنة هي محافظة مسقط، ومحافظة شمال الباطنة، ومحافظة ظفار من خلال استبيان تم توزيعه على عينة الدراسة واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها ضعف قدرة بعض المعلمين على توظيف الأنشطة التعليمية؛ لتلبية الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا في برنامج الدمج نتيجة ضعف الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه المعلمون بالإضافة إلى أن الإعداد الأكاديمي لم يكن بالدرجة الكافية في تعليم معلمي التربية الخاصة كيفية توظيف برامج الإعاقة السمعية التي تفي بالاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا؛ وأوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع مستوى الخريجين من معلمي التربية الخاصة من خلال توفير إعداد أكاديمي يشتمل على التربية الوجدانية وسبل تعزيزها لدى الأشخاص ذوى الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: دور؛ معلم التربية الخاصة؛ أهداف التربية الوجدانية؛ الإعاقة؛ المعاقين سمعيا.

Abstract: The present study aimed to identify the extent to which the teacher of special education in turn to achieve the goals of emotional education for students with hearing disabilities in the Sultanate of Oman. One of the most important roles played by the teacher of special education to achieve the objectives of emotional education for the hearing impaired is satisfying the emotional needs of students such as the need for security, love, acceptance, social appreciation, The study sample included (50) special education teachers (audio disability) in three governorates of the Sultanate, Muscat Governorate, North Batinah Governorate and Dhofar Governorate through a questionnaire distributed to the study sample. The results of the study were the weakest ability of some teachers to employ educational activities to meet the needs of students with hearing disabilities in the integration program due to poor academic preparation received by teachers. The study recommended the need to raise the level of graduates of special education teachers by providing appropriate academic preparation for them.

Keywords: Role; teacher special education; goals of emotional education; disability; and hearing impaired.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

تشير التربية في الواقع المعاصر إلى حقيقة مهمة وهي حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على الدمج في المجتمع إلى أقصى حد تؤهله له إمكاناته، فاتسعت الجهود التربوية لتشمل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بجانب أقرانهم العاديين، وذلك بتقديم خدماتها التربوية في إطار التربية الخاصة التي تساعدهم على استثمار ما لديهم من إمكانات لتحقيق النمو السليم المؤدى إلى تحقيق ذاتهم.

والهدف من التربية الخاصة كالهدف من التربية العامة سواء بسواء، فكلاهما يهدف إلى تهيئة الأجيال الناشئة في المجتمع؛ لاستيعاب معارفه، وقيمه وعاداته، وتقاليده، وفنونه بصورة تكفل ولاءهم لثقافته، وتكفل أيضا مشاركتهم الفعالة في ترقيتها، وتجديدها وفقًا لمقتضيات العصر، واستجابةً للتحديات التي يوجهها المجتمع، إلا أنّ الاختلاف بين التربية الخاصة، والتربية العامة يكمن في الأغراض، وفى أنواع الخدمات المُقدمة، وطريقة تقديمها وفيمن تقدم إليهم، وفيمن يقومون به (Ysseldyke. & Algozzine, 1995, 197) .

والتربية الخاصة من أهدافها: تربية وتعليم الطلاب المعوقين، والإعاقة هي ذلك النقص أو القصور المزمن أو العلة المزمنة التي تؤثر على قدرات الشخص فيصبح معوقًا، سواء أكانت الإعاقة جسمية أم حسية أم عقلية أم اجتماعية، الأمر الذي يحول بين الفرد، وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية، والمهنية التي يستطيع الفرد العادي الاستفادة منها، كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين بالمجتمع، ولذا فهو في أشدِّ الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية التأهيلية وإعادة التدريب وتنمية قدراته رغم قصورها حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمع العاديين بقدر المستطاع ويندمج معهم في الحياة وهي حقٌ طبيعي للمعوق (عبيد، 2000، 19).

ويزداد الاهتمام بصفة خاصة بعد تزايد حالات الإعاقة بكل أشكالها في بلدان العالم حيث تشير الإحصائيات العالمية حول الإعاقة لـ عام2016 إلى أن هناك مليار شخص، أو 15% من سكان العالم يعانون من بعض أشكال الإعاقة، وتنتشر الإعاقة أكثر في البلدان النامية، خُمس الإجمالي على مستوى العالم، أو ما بين 110 مائة وعشرة ملايين و190 مائة وتسعين مليون شخصا، يتعرضون لإعاقة شديدة، وقد تؤدي البيئة الاقتصادية، والتشريعية، والمادية، والاجتماعية في بلدٍ ما إلى وضع حواجز أمام مشاركة المعوقين في الحياة أو إلى تسهيلها، وتتضمن العوائق مباني يتعذر الدخول إليها والتنقل فيها، ونقص وسائل النقل، وصعوبة الحصول على المعلومات، والاتصالات، وعدم ملائمة المعايير، وانخفاض مستوى الخدمات والتمويل لهذه الخدمات، ونقص البيانات، وندرة التحليل للسياسات القائم على الشواهد يتسم بالكفاءة، والفعالية(منظمة الصحة العالمية، 9 يونيو 2011).

وقد اتجهت الجهود على المستوى العالمي، والمحلى للاهتمام بهذه الفئة، وتحسين الرعاية التي تتلقاها. فعلى المستوى العالمي تزايد الاهتمام بالمعاقين كما نصت المادة 23 من وثيقة حقوق الطفل والمتعلقة بالطفل المعوق على حقه في الرعاية والتعليم، والتدريب، وكان هذا من منطلقين:(المجلس العربي للطفولة والتنمية،2002).

1. إن المعاقين في حالة زيادة مطردة حيث إن حياة العديد من البشر مصحوبة بنوعٍ من الإعاقة.
2. الاهتمام بالتربية الخاصة كأحد ألوان التربية الحديثة وكان الجزء الأكبر من هذا الاهتمام موجها للمعاقين، وذلك من منطلق تحقيق ديمقراطية التعليم والتي تقتضي استيعاب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام الذي يناسب ظروف كل منهم بنسبة 100%.

وكان المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الذي عُقِد في سلامنكا، أسبانيا (1994) قد شكل القوة الدافعة الأساسية للتعليم الجامع، فقد أعلن المؤتمر أنّ: "المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجح وسيلة لمكافحة مواقف التمييز، وإيجاد مجتمعات عادلة، وإقامة مجتمع متسامح، وبلوغ هدف التعليم للجميع.

وإن شريحة المعوقين من أكثر شرائح المجتمع احتياجًا للأمن النفسي؛ لما يتعرضون إلى تحديات نفسية واجتماعية واقتصادية صعبة، ومعقدة، وتلك التحديات تجعل المعوقين عرضة للشعور بالنقص نحو الأمن النفسي لذا هم بحاجة ماسة لذلك، كما يواجه المعوقون مشكلات شخصية واجتماعية في نفس الوقت، والأساس في تلك المشكلات التي ترتبط بالإعاقة لا تكمن في الانحراف في حد ذاته، بل في الإطار الاجتماعي، واتجاهات المجتمع نحو المعاق، وأنه يعيش في مجالين مختلفين من الناحية النفسية، فهو كأي إنسان يعيش في مجال الغالبية العظمي من العاديين، وفي نفس الوقت يعيش في عالم سيكولوجي خاص تفرضه عليه إعاقته إلا أن هذين العاملين متداخلان ينتج عنهما حالة نفسية مزدوجة يترتب عليها سوء التكيف الاجتماعي، والنفسي (البيومي، 2003، 37)، وتشير الأبحاث بشكل متزايد إلى أن التعلم الاجتماعي، والوجداني مهم للغاية بالنسبة لنتائج الحياة الهامة مثل النجاح في المدرسة، والالتحاق بالكلية، واستكمالها، والأرباح اللاحقة، ويمكن تطبيق هذا النوع من التعليم في المدارس بحيث يزيد التلاميذ من قدرتهم على دمج التفكير، والعواطف، والسلوك بطرق تؤدي إلى نتائج إيجابية في المدرسة، والحياة، على الرغم من أن مصطلح التعلم الاجتماعي، والوجداني كان موجودًا منذ عشرين عامًا، فقد شهدنا في الآونة الأخيرة طفرة سريعة في الاهتمام به بين الآباء، والمعلمين، وصناع القرار، وعلى سبيل المثال: تدعم الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي، والوجداني في الولايات المتحدة مدارس كبيرة من خلال مبادرتها التعاونية للمقاطعات حيث تبدأ في دمج مجموعة متنوعة من برامج وممارسات التعليم الاجتماعي، والوجداني في مدارسها(Jones, Stephanie M.; Doolittle, Emily J. 1,) Spring 2017,78).

1.1 مشكلة الدراسة:

ولقد شهدت التربيــة الخاصــة فــي سلطنة عمان تطـوراً ملحوظا خـلال العقدين الأخيرين فقد استطاعت أن تقطع شوطا كبيرا ينسجم مع التطور السريع الذي تشهده البلاد في كافة مجالات التنمية فهي نقلة نوعية واسعة في مختلف المجالات ذات العلاقة برعاية فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى تقديم أفضل البرامج، والخدمات التربوية، والتدريبية، والإرشادية لهم؛ لجعلهم أعضاء فاعلين متفاعلين ومنتجين مواكبين حركة العصر ومتطلباته (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2017).

وفي هذا السياق هدفت دراسة الزهراني والمدعوج (2018) التعرف على واقع، ومشكلات، وتشخيص الصم، وضعاف السمع من وجهة نظر الأخصائيين، والمعلمين، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان بإعداد استبيان خاص بهذه الدراسة واشتمل الاستبيان على نسختين للتلاميذ، نسخة خاصة بالتلاميذ الصم وأخرى لضعاف السمع واشتملت أفراد عينة الدراسة على أخصائيين ومعلمي التلاميذ الصم، وضعاف السمع في معاهد، وبرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد الدراسة من أخصائيين ومعلمين متفقين على أن واقع تشخيص

وتقييم الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض تتوفر فيه جوانب بيئية ومهنية وأخلاقية تحسن من نوعية الخدمات التشخيصية المقدمة للتلاميذ الصم وضعاف السمع بينما هناك بعض جوانب القصور المهنية ووجود بعض المشكلات الإدارية والبشرية .

وركزت العديد من الدراسات على أهمية الجانب الوجداني لدى المتعلم وأثر ذلك على التحصيل الدراسي حيث توصل الدهشان(2017) وجود قصور في دور المعلم لتحقيق التربية الوجدانية وقد يرجع ذلك لقلة الوعي بأهمية الجوانب الروحية، والوجدانية، وقلة الإلمام بأسس، ومكونات التربية الوجدانية، وصعوبة قياس المردود أو العائد منها، وكذلك عدم إدراجها ضمن عملية تقويم الطلاب حيث يتم التركيز على الجوانب المعرفية، والتحصيلية القائمة على الحفظ، والتلقين، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أخرىنتو (2015) التي خلصت إلى رؤية مقترحة لتفعيل تطبيقات التربية الوجدانية في الأهداف التعليمية، والمحتوي الدراسي، وطرائق التدريس، والأنشطة المدرسية لتلبية الاحتياجات التربوية لطفل المرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى قلة نظام التربية العملية، وقلة المدة الزمنية المحددة لها، وعجزها عن تحقيق الهدف المنشود، وضعف الكوادر العلمية المتوفرة لهذا المجال، وضعف مستوى الإشراف.

وفى دراسة محمد (2013) التي هدفت التعرف على دور المدرسة كمنظومة تربوية في تأصيل، وتحقيق التربية الوجدانية للفرد، وذلك في ضوء الأهداف التربوية للعملية التعليمية، والمناهج، والمعلم والإمكانات المتاحة والأنشطة المدرسية، ومن خلال المنهج الوصفي وإجراءات الدراسة توصلت الباحثة إلى أن المدرسة يمكن أن تنجح في تنفيذ استراتيجية التعلم الوجداني الاجتماعي، وتطويرها كي تحقق أهدافها من خلال توفير منهاج مستقل عن التربية الوجدانية، يدرس كما تدرس أي مادة دراسية، وكذلك الاستعانة ببرامج تدريبية معينة، وأنشطة يشارك المعلم طلابه في تنفيذها ضمن المنهج الدراسي، وتوصلت الباحثة إلى وجود مجموعة من الظواهر السلبية التي تعوق تنفيذ استراتيجية التعلم الوجداني الاجتماعي داخل المدرسة ومنها غياب التسامح بين المعلم وطلابه، وإهمال الأنشطة الفنية مثل الشعر، والرسم، والموسيقى، وضعف الروح المعنوية، والتفكير الجماعي، والمسئولية الجماعية لدى بعض المعلمين والمديرين تجاه تحسين العملية التعليمية، والمشاركة في حل مشكلاتها.

ومن خلال قيام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من معلمي الإعاقة السمعية تبين وجود قدر ضئيل من الاهتمام للتربية الوجدانية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا التي يقع عبئها الأكبر على المعلمين وضرورة الاهتمام بالأنشطة الدراسية التي تسعى لذلك، لذا كان الهدف الرئيس للدراسة التركيز على دور المعلم وانعكاس هذا الدور على الجانب الوجداني للتلاميذ المعاقين سمعيا.

وأجرى الباحث Stasiak (2017) دراسة لاستكشاف العلاقة بين التربية الوجدانية الاجتماعية والتعليم مع التركيز بصفة خاصة على الأثر المحتمل على التوتر والقلق في التعليم كما يراها المعلمين في مرحلة ما قبل التخرج وبعدها (قبل الخدمة وخلالها)، وأظهرت النتائج التأييد للممارسات، والسياسات العامة للتربية الوجدانية الاجتماعية من الناحية النظرية في التعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كما أظهرت عدم اهتمام بالتدريب للتربية الوجدانية، الاجتماعية وعدم الوعي بالممارسات التربوية، وأوصت الدراسة الاهتمام بالممارسات التربوية التي تشتمل على التربية الوجدانية الاجتماعية داخل التعليم للوصول إلى تعليم أكثر شمولا، والاهتمام بالجانب

الوجداني، والاجتماعي في إعداد المعلم، وكذلك في العلاقات بين الطلاب، والمعلمين؛ للوصول إلى بيئة تعليمية داعمة ضرورية لدعم تنمية الكفاءات.

وتوصلت دراسة Stella (2009) إلى أداة تقيس الذكاء الوجداني وأثره على الإدراك والسلوك الاجتماعي والتصرفات التي تقع أسفل التسلسل الهرمي للاحتياجات الشخصية في مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال استكشاف علاقة القدرة الإدراكية، والعاطفة، واهتمت هذه الدراسة بالدعم الوجداني للتلاميذ في مرحلة الطفولة، وكانت عينة البحث تضم (140) مائة وأربعون طفلا تتراوح أعمارهم بين 8- 12 سنة، وأن الذكاء الوجداني ينعكس على السلوك الاجتماعي الإيجابي كما اقترحت الدراسة تصورا للعلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي.

وتناولت العديد من الدراسات أهمية الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة، وانعكاس ذلك على التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا منها ما توصلت إليه دراسة الكيومي(2013) التي أوصت بضرورة تكامل برامج الإعداد قبل الخدمة في سلطنة عمان وخلالها، واشتمال برامج الإعداد، فئات متباينة من المتدربين مثل: معلمو الفئات الخاصة، والمعلمون العاديون، ومعلمو المواد الدراسية، وتشير نجمة البلوشية (2011) السياق المجتمعي في سلطنة عمان، وانعكاسه على تربية، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وعرض نظم إعداد معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية ومملكة السويد، والتوصل إلى تصور مقترح لنظام إعداد معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الرحبى (2009)، التي هدفت الدراسة إلى الوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الإعاقة السمعية، ومعرفة أهم الكفايات المهنية، والأكاديمية لمعلمي الصم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتناولت الدراسة مؤسسات التربية الخاصة التابعة للتربية والتعليم، وعرض تفصيلي لوظائفها، والبرامج التابعة لدائرة التربية الخاصة، وكذلك مجتمع مدرسة الأمل للصم، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في الاحتياجات التدريبية، والإنماء المهني لدى معلمي الإعاقة السمعية يحتاج إلى تفعيل برامج الإنماء المهني، والإعداد الأكاديمي اللازم لمعلمي الصم، ولا يوجد اختلاف في الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان باختلاف متغير نوع الإعاقة التي يُدرسها المعلم سواء أكانت إعاقة سمعية أو إعاقة بصرية أو توحد أو صعوبات تعلم.

ومن خلال خبرة الباحث لاحظ أن مدرسة الأمل(للمعاقين سمعيا) بمدينة مسقط وفصول دمج الإعاقة السمعية بمحافظتي ظفار وشمال الباطنة تتسم بوجود مجموعات مختلفة من التلاميذ المعاقين سمعياً نظراً لاختلاف الطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها هؤلاء التلاميذ، مما قد يحدث بينهم نوعاً من النفور، وعدم تقبل الآخر، وقد يضطر ذلك بعض الطلاب إلى العزلة، والانطواء، وهذا ما يحتم توفير بيئة مدرسية تربوية تهتم بالجانب الوجداني عند الطلاب، وتعمل على تحقيق أهداف التربية الوجدانية، وتتيح فرصاً لمداومة الاختلاط فيما بينهم سواء في فصولهم أو ملاعبهم أو أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة التي سرعان ما توجد الألفة والود بينهم ويتحول الإحساس بالغربة الذي قد يشعر به البعض إلى مودة وألفة، وانتماء، وصداقة قد يكون لها أثر إيجابي في نبل المشاعر وتنمية الوجدان في حياتهم المستقبلية، ومن خلال الاطلاع على الأبحاث، والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم التربية الوجدانية وتحقيق أهدافها لاحظ ندرة – في حدود علم الباحث –في الدراسات

التي تناولت دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لدى المعاقين سمعياً، ومن هنا نبعت فكرة الدراسة الحالية، والتي يمكن صياغة مشكلتها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى قيام معلم التربية الخاصة بدوره في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر الإعداد الأكاديمي والمهني على دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الميدانية؟
2. ما أثر خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا على الجانب الوجداني لديهم.
3. ما أثر تواصل معلم التربية الخاصة مع الأسرة والمشاركة المجتمعية في الجانب الوجداني لدى المعاقين سمعيا.
4. ما سبل تفعيل دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان؟

2.1- فرضيات الدراسة:

توجد فروق دالة إحصائيا لدور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا تعزى إلى الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم.

1- توجد فروق دالة إحصائيا لدور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا تعزى إلى خدمات التربية الخاصة المقدمة إليهم.
2- توجد فروق دالة إحصائيا لدور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا تعزى إلى الأسرة والمشاركة المجتمعية.
3- توجد فروق دالة إحصائيا لدور معلم التربية الخاصة لتحقيق أهداف التربية الوجدانية تعزي إلى الجنس- الخبرة.

3.1- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تعرف دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعياً بسلطنة عمان.
2- توضيح مفهوم التربية الوجدانية وأهميته للمعاقين سمعيا.
3- عرض التصور المقترح لتفعيل دور معلم الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا.

4.1- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الفئة التي يتعرض لها البحث، وهي فئة المعاقين سمعيا، وكذلك الموضوع الذي تتصدى له، ويتحدد هذا من خلال جانبين مهمين هما:

أ- **الجانب النظري:** وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية:

1. تنبع أهمية الدراسة من الدور المتعاظم للمعلم، وما يسهم به من نشاط حيوي، وفعال في تأصيل، وتحقيق أهداف التربية الوجدانية السليمة.
2. بيان أهمية التربية الوجدانية لفئة الطلاب المعاقين سمعيا.

ب- الجانب التطبيقي: تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1. ما يمكن أن تسفر عنه من نتائج، والتي قد تفيد القائمين على تنمية، وتطوير العملية التعليمية مما يسهم في إعداد معلمين ناجحين لديهم قدر عال من المهارات، والخبرات التربوية التي تمكنهم من القيام بأدوارهم على الوجه الأكمل.
2. إسهام هذه الدراسة في مساعدة واضعي مناهج المعاقين سمعيا، والقائمين على مدارس الصم وضعاف السمع في التخطيط، والتنظيم الجيد؛ لتحقيق المبادئ التي تتضمنها التربية الوجدانية.

5.1- محددات الدراسة:

تحددت حدود الدراسة الموضوعية في ضوء متغيراتها: دور- معلم التربية الخاصة- أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا بسلطنة عمان، وتتمثل الحدود البشرية في: العينة أو الحالة الأصلية الذي اختيرت منه العينة وقد اختار عينة البحث على خمسين معلما من ثلاث محافظات من العاملين بمجال التربية الخاصة من خلال استبيان موجه لهم لمعرفة دور معلم التربية الخاصة في تحقيق التربية الوجدانية، وتتمثل الحدود المكانية والزمانية في محافظة ظفار، شمال الباطنة، مسقط للعام الدراسي 2019/2018.

6.1- مصطلحات الدراسة:

- **التربية الخاصةSpecial Education**: هو مصطلح واسع حيث يمكن أن يشير إلى تقديم مساعدة إضافية، أو برامج مكيّفة أو بيئات تعليمية أو معدات أو مواد أو طرق متخصصة مثل: طريقة برايل، أجهزة الصوت، الأدوات المساعدة، لغة الإشارة؛ لدعم الأطفال في الحصول على التعليم، ويستخدم مصطلح (الاحتياجات التربوية الخاصة) للإشارة إلى الاحتياجات التعليمية لأي طفل يواجه صعوبات في التعلم لذلك فإن التربية الخاصة ليست فقط مختصة بشخص ذي إعاقة (منظمة الصحة العالمية، 2012).

- **معلم التربية الخاصةSpecial Education Teacher:** وفقا لقانون التعليم بسلطنة عمان فإن وظيفة معلم التربية الخاصة هي التي تختص بالتدريس، وتنفيذ المواقف التعليمية وفق الأساليب، والوسائل المتطورة بما يؤدى إلى رفع المستوى التحصيل للطلبة ذي الإعاقة، ويخضع شاغل هذه الوظيفة للإشراف المباشر من مدير المدرسة والمدير المساعد والمشرف المختص، ويقوم أداؤه من قبلهم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

– **وتعرف أهداف التربية الوجدانية بأنها:** " تلك الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، والتي تجعل المتعلم يسلك سلوكا وجدانيا تجاه الأشخاص، والموضوعات من خلال ما يتعلمه من معلومات ومعارف" (سالم، 2001، 51).

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

– **أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا:** تعد أهداف التربية الوجدانية من أهم الأهداف السلوكية في العملية التربوية، ورغم تلك الأهمية إلا أنها لم تأخذ حيزا كبيرا من الاهتمام في الكتابات التربوية، فلم يتفق الباحثين الذين تناولوا أهداف التربية الوجدانية على أهداف محددة للتربية الوجدانية، فكل منهم تناولها من وجهة نظره، أو من توجهه التخصصي، والأهداف الوجدانية أهم من الأهداف المعرفية والمهارية في ظل مفهوم التربية وهو الطريق الذي يسعى لإعداد الفرد الصالح من جميع الجوانب فلو قصر المعلم في دعم الجانب المعرفي أو المهارى داخل الفصل فقد يعوضه الطالب بالجهد والمذاكرة ومساعدة الأسرة له، أما الهدف الوجداني فلا يستطيع الطالب تعويضه إذا أغفله المعلم؛ لأنه يخاطب القلوب والمشاعر؛ وعليه يحدد الباحث أهداف التربية الوجدانية – والتي تخدم الهدف الأساسي للدراسة من وجهة نظر الباحث – على النحو التالي:

أ. تربية التلاميذ المعاقين سمعيا على الفضائل:

في السنوات الأولى من عمر التلميذ المعاق سمعيا تكون المشاعر الفطرية لديه – الإيجابية والسلبية على السواء – قريبة من السطح، ومن ثم يتأثر النمو الاجتماعي للطفل بنمو الأسرة التي ينشأ فيها، ريفية كانت أم حضرية فتختلف شخصية التلميذ الأول عن الأخير وعن الوحيد، ويتأثر هذا الترتيب بجنسهم، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ويتأثر الطفل بأنماط الثقافة المختلفة عبر أسرته ومدرسته ووطنه فيتكيف لها ويكتسب معاييرها وقيمها، ويتعلم الطفل كيف يتعاون، وكيف يأخذ ويعطي ويخدم الجماعة، وهكذا يعمل البيت والمدرسة والأندية والمعسكرات على تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سوية قائمة على التربية السليمة القائمة على العديد من الفضائل: كالصدق والأمانة والتسامح وسلامة الصدر من الأحقاد والشعور بالأمل والتفاؤل (سبوك،1967، 2121) ولا يقتصر تأثير المنزل على الطفل في أساليب التنشئة فحسب بل يتعداها إلى الجو العائلي داخل جدران المنزل حيث تؤثر تأثيرا بالغا في تكوين ميول الطفل، فقد تؤدي بعض الحالات (غير المرغوب فيها) التي تنشأ في البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة وتكرهها، "إن مشاجرات الأبوين في وجود الطفل لا تكسب الطفل أسلوب المشاجرات في التعامل مع الآخرين فحسب بل قد يستجيب لها الطفل بالقلق ومشاعر الإحباط" (عبد الخالق ومايسة، 1990، 829-844).

يتضح من ذلك أن ركيزة التربية الوجدانية الأولى في مراحل نمو المعاق سمعيا هي الأسرة ويترجم ذلك عمليا بالتعبير عنه بالحب الذي يترتب عليه قربهم منه وسماعهم لكل مشاكله وتجاوبه معهم وهذه البيئة التربوية تعد بيئة محفزة لاكتساب الفضائل وقناعة المعاق سمعيا بالقيم المحيطة به

ب. إشباع الدوافع والاحتياجات الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا:

التربية الوجدانية هي التي تعمل على تنمية هذه المشاعر والأحاسيس بالصورة الايجابية كالحاجة إلى الحب والأمن والانتماء، والتي تؤدى في النهاية إلى علاقة إيجابية مع البشر والكون والحياة، وتعتمد التربية الوجدانية للتلاميذ كغيرها من الجوانب التربوية لشخصية الإنسان على مجموعة من المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمجتمع والرفاق، ومما ساهم في الاهتمام بالتربية الوجدانية في بداية الألفية الثالثة نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والبيئي، وليس هناك ثمة شك في أن الحل لمعظم هذه المشكلات التي تسبب القلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط القدرات الفكرية بطريقة جيدة، بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات، (توفيق، محمد؛ السيد، 2017، 13) ومصطلح التربية الوجدانية مرتبط بشكل كبير بمصطلح التربية باعتبارها عملية تنشئة وإعداد وإكساب مهارات وقيم واتجاهات، وبناء وتطوير، فالتربية الوجدانية تعرف بأنها "عملية مقصودة تتم داخل المؤسسات التربوية والتعليمية وفق التوجيهات العلمية السليمة بهدف الارتقاء بمشاعر الفرد وانفعالاته، وإشباع ورغباته الوجدانية والاجتماعية وبذلك؛ يصبح التلميذ المعاق سمعيا ذا وجدان متوازن يُبنى عليه سلوكه ومزاجه الشخصي، بحيث يؤدي في النهاية إلى علاقة إيجابية مع أقرانه والمجتمع ككل (الدغلي ،2010 ، 23).

ج. ضبط الانفعالات والعواطف لدى التلاميذ المعاقين سمعيا:

تهتم التربية الوجدانية بتربية الطفل على ضبط النفس والمثابرة والحماس وهي المهارات يمكن تعليمها للطفل لتوفر له فرص أفضل، وللتربية الوجدانية أهمية كبرى في تعليم الأطفال العواطف كضرورة أخلاقية، فالقدرة على السيطرة على الانفعالات هي أساس الإدارة وأساس الشخصية، وتكمن مشاعر الإيثار في التعاطف الوجداني مع الآخرين عن طريق اكتساب الأطفال القدرة على قراءة عواطفهم، وتسعى التربية الوجدانية للطفل إلى اكتساب الطفل القدرة على كيفية التعبير عن حالته الوجدانية بصورة سليمة، وهي تجمع في ذلك بين القلب والعقل في إدارة الوجدان، حيث تؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية للطفل إيجاباً أو سلباً (جاد، 2006).

د. تنمية شخصية التلاميذ المعاقين سمعيا لتحقيق ذواتهم:

يعتبر التوافق الشخصي البعد الأساسي والمجال الأول من مجالات التوافق حيث أنه يعمل على الصعيد الذاتي للفرد والطريقة التي ينظر بها إلى نفسه التي بين جنبيه وإلى المجتمع من حوله، وللتوافق النفسي العديد من التعريفات التي تتفق في بعض منها وتختلف في البعض الآخر حيث يعيش الفرد، وحيث تتعلق التربية بالجانب الوجداني والشعور عند الإنسان الذي يشكل سائر جوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة المتوازنة، وعلى هذا فإن الأحاسيس والمشاعر الكامنة في أعماق الإنسان وما ينتج عنها من مشاعر سعادة وألم ومشاعر ايجابية أو سلبية كل ذلك يشكل الوجدان عند الإنسان، والتربية الوجدانية هي التي تعمل على تنمية هذه المشاعر والأحاسيس وغير ممكن أن يطلب من الإنسان التوافق والتكيف في ظروف معينة بدون إشباع لهذه الاحتياجات الأساسية، وكذلك الاحتياجات النفسية والاحتياجات الاجتماعية مثل الحاجة إلي الحب والتقدير والحاجة إلى النجاح وإن إشباع هذه الاحتياجات لها المكانة العالية في عملية التوافق فإن لم يتحقق إشباع هذه الاحتياجات لم ينعم الإنسان بقدر كافي من التوافق النفسي (حنفي، 2002، 53-73).

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث بعد اطلاعه على العديد من الكتابات في مجال أدوار معلم التربية الخاصة (فئة المعاقين سمعيا) أن يحدد أهم الأدوار فيما يلي:(وزرة التربية، سلطنة عمان، 2017).

أ- **الأدوار المهنية العامة:** العلم باللوائح والأنظمة والتشريعات المتعلقة بمهنة التدريس للأطفال ذوى الإعاقة السمعية، وكذلك التعرف على التشريعات الخاصة بتشغيل المعاقين وتوظيفهم بعد الانتهاء من الدراسة.

* الحصول على المعلومات الأولية والأساسية عن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، ويدرك الأسس التاريخية والاجتماعية لتربية ورعاية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

* الحاجة إلى إدراك أهداف التربية الخاصة، ومبادئها التعليمية وفلسفتها التربوية.

* البحث الدائم عن الخبرات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية لتطوير نفسه، والتعرف على الخصائص السيكولوجية لهؤلاء الأطفال، وضرورة التعرف على الاتجاهات الحديثة في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على سبيل العموم.

* الحرص على نيل الدرجات التعليمية بمجال التخصص.

* التعرف على أنواع الاختبارات والمقاييس الخاصة بالأطفال ذوى الإعاقة السمعية.

* الحصول على المصادر العلمية المختلفة (الكتب – الوسائط)، ويستخدم شبكة المعلومات في متابعة الجديد في مجال تعليم التلاميذ المعاقين سمعيا.

* تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية) للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعرف الأسباب المؤدية لها ونوعها ومدى تأثيرها، ويلم بالمشكلات الانفعالية للتلاميذ المعاقين سمعيا، ويعرف طرائق التفاعل والتعامل معها لحلها.

* تعديل البيئة التعليمية (الجداول – التعديلات المكانية)، وإدراك العلاقة بين المواد الدراسية، والموقف التعليمي وغايات تعليم التلاميذ المعاقين سمعيا، والدراية التامة بخصائص تعديل السلوك وطرائق التوجيه والإرشاد لأولياء أمور التلاميذ المعاقين، والقدرة على تشخيص صعوبات التعلم لدى المعاقين سمعيا ويتمكن من علاجها.

* استخدام الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المتخصصين وأسر الأطفال المعاقين سمعيا، ويعرف أساليب الإرشاد النفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعمل على تدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على أسلوب حل المشكلات في حياتهم.

ب. الأدوار المهنية المتعلقة بمهارات التدريس:

يعد امتلاك مهارات التدريس من ضمن الكفايات الأساسية بالنسبة للمعلم وذلك لأن إجادة التخطيط للدرس يحتاج من المعلم إلى الكثير من المهارات مثل تحديد المحتوى وتنظيم الخبرات واختيار أساليب التقويم واختيار استراتيجية التدريس المناسبة للمدرس واستخدام الوسائل المعينة وإذا اكتملت كل هذه المهارات عند التخطيط للدرس يعتبر إعداده إعداداً جيداً كما أن تخطيط الدرس يعد مرجعاً يستند إليه المعلم أثناء عمله ويمكن للمعلم التعديل في التخطيط وفقاً لما يراه مناسباً لتنفيذه للدرس.

وفى هذا الصدد شدد المقرر الخاص للأمم المتحدة على أهمية تخصيص اعتمادات كافية، تمكن من تنفيذ السياسات والاستراتيجيات الوطنية القائمة مثل الخطة الوطنية 2006-2007 لصالح الأطفال المعوقين وأية سياسات مستقبلية أخرى فضلا عن تكييف الهياكل الأساسية والمواد المدرسية لاحتياجاتهم ويشدد المقرر الخاص بقوة على أهمية توفير التدريب الملائم للمعلمين، بما في ذلك التوعية بالإعاقة، ووسائل الاتصال، والتقنيات والمواد التعليمية لدعم الأطفال المعوقين، توخيا لضمان إدخالهم في المدارس (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان 2014).

برنامج الدمج الأكاديمي للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان:

بدأت فكرة برنامج دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في عام 2001/2000م وتمت تجربة تطبيق البرنامج في مدرستين من مدارس التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة جنوب مدرسة (الطفيل بن عمرو والوشيل) وفي العام الدراسي 2002/2001م وتم إضافة مدرسة ثالثة في المنطقة (مدرسة وادي المعاول للتعليم الأساسي) وثلاثــة مدارس أخرى في محافظة مسقط وهي (مدرسة السيب- الكوثر- والبيان للتعليم الأساسي) قامت اللجنة الرئيسية للسياسات التربوية وتطوير التعليم في اجتماعها الخامس، والذي ترأسه وزير التربية والتعليم بتاريخ 2002/7/7م بطرح ومناقشة تقييم البرنامج، حيث تم التأكيد على مواصلة الوزارة تطبيق هذا البرنامج والاستفادة من تجارب الدول الشقيقة والصديقة في هذا المجال والعمل على إنشاء مركز لصعوبات التعلم في السلطنة والنظر في إدخال مساقات التربية الخاصة بما فيها صعوبة التعلم في برامج إعداد المعلمين، وفي العام الدراسي 2003/2002م تم التوسع في هذا البرنامج ليشمـل (9) تسع مدارس جديدة بالإضافة إلى الست المدارس السابقة، وذلك بواقع (3) ثلاث مدارس جديدة في الباطنة جنوب ومدرستين في الباطنة شمال ومدرستين في الداخلية ومدرستين في الشرقية جنوب وبذلك يصل مجموع المدارس التي تطبق هذا البرنامج (15) خمس عشرة مدرسة (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2017، 56-59).

2.2- الدراسات السابقة:

وتأتى الدارسة الحالية كمحاولة للإسهام في تفعيل دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية، حيث يعانى ميدان الدارسات في مجال تربية ذوى الاحتياجات الخاصة - في حدود علم الباحث - من قلة البحوث التي تناولت دور معلم التربية الخاصة وإسهاماته في تحقيق الأمن النفسي والوجداني مع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة وفيما يلي سوف يتم عرض بعض

الدارسات المرتبطة بموضوع الدارسة بشكل عام أو أحد جوانبها مقسمة إلى: دارسات عربية وأخرى أجنبية وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم .

الدراسات العربية:

هدفت دراسة الزهراني (2018) التعرف على واقع ومشكلات وتشخيص الصم وضعاف السمع من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان بإعداد استبيان خاص بهذه الدراسة واشتمل الاستبيان على نسختين للتلاميذ، نسخة خاصة بالتلاميذ الصم وأخرى لضعاف السمع واشتملت أفراد عينة الدراسة على أخصائيين ومعلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد الدراسة من أخصائيين ومعلمين متفقين على أن واقع تشخيص وتقييم الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض تتوفر فيه جوانب بيئية ومهنية وأخلاقية تحسن من نوعية الخدمات التشخيصية المقدمة للتلاميذ الصم وضعاف السمع بينما هناك بعض جوانب القصور المهنية ووجود بعض المشكلات الإدارية والبشرية .

وهدفت دراسة الدهشان (2017) إلى توضيح أهمية الجانب الوجداني من جوانب التربية، ودور المعلم في تنميته لدى طلابه، وأسباب غياب هذا البعد في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وتقديم بعض المقترحات لتضمين ذلك الجانب في تلك البرامج بما يمكن أن يسهم في إعداد معلم قادر على تنمية ذلك الجانب لدى طلابه من خلال تناول النقاط التالية: التربية الوجدانية مفهومها وأهميتها في التربية الشاملة المتوازنة، وواقع الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني في مؤسساتنا التعليمية، وتضمين الجوانب الوجدانية في برامج إعداد المعلم بكليات التربية، ومقترحات لتطوير برامج كليات التربية حتى تتمكن من تخريج معلم قادر على تنمية الجانب الوجداني لدى طلابه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت إلى عدم اشتمال برامج إعداد المعلمين في كليات التربية للأهداف الوجدانية للتربية وأهميتها في العملية التربوية، الأمر الذي يستلزم ضرورة تصميم برامج تدريبية للمعلم لتحقيق الأهداف التربوية بكل مجالاتها.

وهدفت دراسة سليم (2017) إلى تعرف دور المعلم النوعي في تحقيق التربية الوجدانية لتلاميذه وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتم إعداد استبانة كأداة للدراسة تتضمن أسس ومكونات التربية الوجدانية وتكونت عينة الدراسة من (100) مائة معلم ومعلمة تخصص التربية الفنية والتربية الموسيقية بمحافظة الشرقية؛ وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود قصور في دور المعلم النوعي لتحقيق التربية الوجدانية وقد يرجع ذلك لقلة الوعي بأهمية الجوانب الروحية والوجدانية وقلة الإلمام بأسس ومكونات التربية الوجدانية وصعوبة قياس المردود أو العائد منها وكذلك عدم إدراجها ضمن عملية تقويم الطلاب حيث يتم التركيز على الجوانب المعرفية والتحصيلية القائمة على الحفظ والتلقين، وفى ضوء ذلك تم وضع تصور مقترح لتفعيل دور المعلم النوعي سواء كان في مرحلة الإعداد بكليات التربية النوعية أو أثناء الخدمة لتحقيق التربية الوجدانية.

وهدفت دراسة خليل (2017) إلي تحديد أهم الاحتياجات الوجدانية لدي طفل المرحلة الابتدائية وتوضيح أهم التطبيقات التي تلبي هذه الاحتياجات في الأهداف، والمحتوي، وطرق التدريس، والأنشطة المدرسية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف مباحث الموضوعات المتعلقة بالدراسة وجمع الحقائق حول التربية الوجدانية للطفل وتحديد أهم التطبيقات التربوية لها، واشتملت الدراسة علي مدخل عام وتحديد جوانب التربية الوجدانية للطفل وأهميتها وأهدافها ومؤسساتها، وأهم أسس التربية الوجدانية، والمؤثرات التي تؤثر في التربية الوجدانية للطفل سواء أسرية أو اجتماعية أو مدرسية أو إعلامية، والاحتياجات الوجدانية للطفل، وصولا إلي أبرز التطبيقات التربوية للتربية الوجدانية والتي يمكنها تلبية الاحتياجات التربوية السابق تحديدها؛ وخلصت الدراسة في نهايتها إلى مجموعة من النتائج وقدمت رؤية مقترحة لتفعيل تطبيقات التربية الوجدانية في الأهداف التعليمية والمحتوي الدراسي، وطرائق التدريس، والأنشطة المدرسية لتلبية الاحتياجات التربوية لطفل المرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسة نتو (2015) إلى التعرف على كيفية إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة رؤية مستقبلية ومعرفة أهم التوجهات الحديثة في إعداده وتدريبه، حيث يعتبر ميدان التربية الخاصة أحد ميادين التربية والتعليم التي نالت اهتمامًا خاصًا من المسئولين في المملكة العربية السعودية، وقد تطور في العقود الأخيرة من القرن العشرين وخاصة في النصف الثاني منه تطورًا كبيرًا. كما تعمل التربية على تهيئة الفرد الإنساني لكي يكون عضوًا عاملاً في مجتمعه، محققًا لأغراضه، وبما يعود على الفرد نفسه بالسعادة والرفاهية، والتربية الصحية وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ وتوصلت إلى قلة نظام التربية العملية وقلة المدة الزمنية المحددة لها وعجزها عن تحقيق الهدف المنشود وضعف الكوادر العلمية المتوفرة لهذا المجال وضعف مستوى الإشراف.

وهدفت دراسة حسن (2015) البحث عن دور مربيات رياض الأطفال في الرعاية الوجدانية والنفسية للأطفال وإبراز أثر متغيرات الدراسة (المؤهل– الخبرة – سنوات الخدمة – العمر) على دور المربيات ثم وضع توصيات وصياغة مقترح لسبل تطوير دور مربيات الأطفال في الرعاية الوجدانية والنفسية للأطفال وقد استخدمت الباحثة منهجين (المنهج الوصفي – المنهج البنائي) للحصول على المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة وتوصلت الدراسة إلى قيام مربيات الأطفال بدورهن المنوط بهن والإعداد الأكاديمي لهؤلاء المربيات.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة Evelien (2018) إلى قياس العلاقة بين العاطفة والعنف لدى عينة من المراهقين الصم وضعاف السمع واستخدم الباحثين ضمن أدوات البحث استبيان موزع على عينة البحث (مجموعه 307 من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (9 و15سنة) خلال مرتين الفاصل الزمني بينهم تسعة أشهر بمراكز السمع ومدارس التربية الخاصة للتلاميذ في هولندا، وتألف الاستبيان من تسعة بنود تمثل سلوكيات البلطجة على سبيل المثال، "هل ضربت أو دفعت أو ركلت شخص ما؟" أو "هل تجاهلت شخصا؟ وتم دراسة نوعين من العواطف في هذه الدراسة: العواطف الأساسية (الغضب والخوف) والمشاعر الاجتماعية (الذنب والعار)؛ وتظهر النتائج أن المراهقين الذكور أكثر عدوانية من الفتيات حيث تشير سلوكيات المراهقين الذكور إلى أكثر تنمرا وتؤكد هذه النتائج أن المشاعر والعواطف لها أثر كبير على السلوك.

وهدفت دراسة Stella (2009) إلى التوصل إلى أداة تقيس الذكاء الوجداني وأثره على الإدراك والسلوك الاجتماعي والتصرفات التي تقع أسفل التسلسل الهرمي للاحتياجات الشخصية في مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال استكشاف علاقة القدرة الإدراكية والعاطفة واهتمت هذه الدراسة بالدعم الوجداني للتلاميذ في مرحلة الطفولة وكانت عينة البحث تضم (140) مائة وأربعون طفلا تتراوح أعمارهم بين 8- 12 سنة؛ وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني ينعكس على السلوك الاجتماعي الإيجابي كما اقترحت الدراسة تصورا للعلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة Anderson (2000) التواصل الاجتماعي (السلوك الاجتماعي الإيجابي والمبادأة الاجتماعية) والمشكلات السلوكية لدى المعاقين سمعياً, وذلك على عينة تكونت من مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (57) خمسة وسبعين طفلا معاق سمعياً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى فقد سمعي تام متوسط, سمع بسيط, وبالنسبة للمجموعة الثانية(العاديين) تتكون من (214) مائتين وأربعة عشر طفلاً عادي السمع استخدموا كمجموعة مقارنة؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلافات بسيطة بين المجموعتين، فيما عدا الأطفال المعاقين سمعياً أظهروا مبادأة اجتماعية أقل؛ طبقاً لتقرير الوالدين, ولا توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية ودرجة الفقد السمعي, والوضع الدراسي, وأن المعاقين سمعياً لا يقلون في درجة تكيفهم عن أقرانهم العاديين.

وهدفت دراسة Shirin (1999) إلى تعرف أدوار معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين داخل مدرسة الدمج والوقوف على أهم المعوقات لدورهم وطبقت هذه الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية الريفية في جنوب غرب الولايات المتحدة، واستمرت الدراسة لمدة ثلاث سنوات وخلال السنة الأولى كانت المدرسة تضم قرابة (400) أربعمائة طفل ثم تزايد العدد إلى (500) خمسمائة في السنة الثالثة من الدراسة.، في حين أن عدد طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كان لا يزيد عن ثمانية عشر طالب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ وتوصلت الدراسة إلى أهمية الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة وبجانبه معلمي الفصول العادية داخل قاعات الدرس الذين اسند إليهم مسئولية كبرى تتعلق بالموقف التعليمي تقتضي تكاتف هؤلاء المعلمين مع معلم التربية الخاصة للوصول إلى تصورات تفيد العملية التعليمية.

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة بموضوع الدراسة تبين الآتي:

1- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة أكدت الدراسات السابقة على ما يلي:

أ- أن واقع إعداد معلم التربية الخاصة يفتقر إلى البرامج التي تركز على التربية الوجدانية.

ب- ضرورة تطوير برامج اعداد معلمي التربية الخاصة (معلمي المعاقين سمعيا) بسلطنة عمان وتنميتهم مهنيا في ضوء متطلبات التربية الوجدانية.

ج- الحاجة إلى توفر برامج لإعداد معلم التربية الخاصة وفقا لتخصص الإعاقة لكي يستطيع معلم التربية الخاصة القيام بدوره المنوط به على أتم وجه.

د- من مهام معلم المعاقين سمعيا غرس القيم الايجابية، وإكساب المهارات الوجدانية للمتعلمين.

هـ- وجود مشكلات في تشخيص المعاقين سمعيا.

و- قلة المدة الزمنية العملية في إعداد معلم التربية الخاصة (فئة المعاقين سمعيا).

ز- زيادة توعية المعلمين بخصائص التلاميذ المعاقين سمعيا وطرق التواصل معهم.

ح- أهمية التركيز على الجانب الوجداني لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة كمدخل مهم لدمج هؤلاء التلاميذ في المجتمع.

ط- عدم توفر البيئة التعليمية المثلى للمعاقين سمعيا في سلطنة عمان.

ى- عدم الاهتمام بتفعيل الجانب الوجداني في المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية، وإكساب التلاميذ المعاقين سمعيا القيم المتضمنة فيه بمراحل التعليم المختلفة.

ك- ضرورة اعداد مقررات تعليمية في التربية الوجدانية بمراحل تعليم المعاقين سمعيا المختلفة.

ل- وجود تأثير للمرحلة والجنس على الخصائص الوجدانية للمعاقين سمعيا.

م- وجود أثر للدمج على الترتيب المتقدم للمعاقين سمعيا.

ن- وجود مشكلات (إدارية-بشرية) تعيق توظيف الاتجاهات الحديثة في تعليم المعاقين سمعيا سواء في سلطنة عمان أو غيرها من الدول العربية.

س- أهمية دور المدرسة والأسرة في وتأثيره التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا.

ع- ضرورة وجود دعم اجتماعي وثقافي لتفعيل دور أسر المعاقين سمعيا.

ف- الحاجة إلى مشاركة المؤسسات المجتمعية المختلفة، ودور العبادة وغيرها، بلقاءات دورية مستمرة، لتعزيز قيم التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا، وتنمية قيم الولاء والانتماء لديهم.

2- بالنسبة لأوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن تربية ورعاية المعوقين أصبحت مشكلة معقدة وتحتاج إلى تعاون رجال التربية وغيرهم، لذا أوصوا جميعا بأهمية دور المعلم المتخصص في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والملم بأساسيات هذه الإعاقة وقد تناولت بعض هذه الدراسات إعداد معلم التربية الخاصة لفئة أو لأكثر من الفئات من خلال أهميته ومردوده على المعاقين أو من خلال الدراسة المقارنة لهذا الإعداد، كما تناولت دراسات أخرى أوجه القصور المختلفة بأدوار معلم التربية الخاصة تجاه تلاميذه وخاصة في تربية الجانب الوجداني لديهم إلا أنه والبعض الأخر ركز على الجانب الوجداني وأهميته في العملية التعليمية، ومن الملاحظ أن تلك الدراسات لم تتطرق إلى دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين

سمعيا بسلطنة عمان وهو ما ستنفرد الدراسة الحالية بدراسته، كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية.

3- بالنسبة لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

_ استفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة في الإطار النظري للبحث وفى إعداد الأدوات، وفى تقسيم نتائج الدراسة الميدانية، وفى إعداد التصور المقترح لتفعيل دور معلم التربية الخاصة.

- ومن ناحية أخرى فإن الدراسات السابقة ستكون نقطة بداية للدراسة الحالية حيث سيستفيد منها الباحث في التعرف على بعض المشكلات التي تواجه دور معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب المعاقين سمعيا وكذلك في صياغة بعض المحاور التي سوف تعرضها الدراسة الميدانية، وبذلك ستسهم الدراسات السابقة في إثراء كل من الإطار النظري والميداني للدراسة، مما يجعلها إضافة علمية هدفها وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان.

3- الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف، وتحليل البيانات، والمعوقات والمشكلات المتصلة بالواقع الحالي لمعلم التربية الخاصة، ودوره في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للطلاب المعاقين سمعيا بسلطنة عمان، ويعزو الباحث اختيار المنهج الوصفي؛ لأن البحوث الوصفية توصلنا إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة وتستنبط العلاقات المهمة القائمة على الظاهرات المختلفة، وتفسر معنى البيانات، وتمد الباحثين بمعلومات مفيدة، وقيمة، وبذلك تساعد التخطيط، والإصلاح ووضع الأسس الصحيحة للتوجيه، والتغيير وتعيننا على فهم الحاضر، وأسبابه، ورسم خطط المستقبل، واتجاهاته (دويدرى، 2000).

2.3- عينة الدراسة:

تعتمد عينة الدراسة على عينة قصدية من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظات مسقط، شمال الباطنة، ظفار بسلطنة عمان والذين قاموا بالإجابة على استمارة الاستبيان الخاصة بالبحث وتم اجراء عدد من المقابلات الشخصية معهم، وتم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة محددة من المجتمع الكلى وذلك لصعوبة تنفيذ الحصر الشامل، وبلغ عدد أفراد العينة المختارة حوالي (60) ستين استمارة وبلغت عدد الاستمارات الصحيحة والتي استخدمت في التحليل 50 استمارة، وتكونت عينة الدراسة من (50) خمسين معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة (فئة الإعاقة السمعية) موزعين على محافظات مسقط، شمال الباطنة ظفار.

جدول (1) تقسيم معلمي العينة وفقا للمحافظة

م	المحافظة	العدد	النسبة %
	المجتمع الأصلي للعينة في الثلاث محافظات (مسقط–الباطنة شمال –ظفار)	179	**100**
1	مسقط	25	**50**
2	الباطنة شمال	15	**30**
3	ظفار	10	**20**
	مجموع عينة الدراسة	**50**	**28**

يشير الجدول (1) إلى المجتمع الأصلي موزعين على الثلاث محافظات وقد بلغت نسبة محافظة مسقط حوالي 50 % من إجمالي العينة في حين بلغت نسبة محافظة الباطنة شمال حوالي 30 % من إجمالي العينة في حين بلغت نسبة محافظة ظفار 20 % من إجمالي العينة وتأتى زيادة نسبة العينة في محافظة مسقط مقارنة بمحافظتي ظفار وشمال الباطنة نظرا؛ أنها عاصمة الدولة وتحتضن المركز الرئيسي لتعليم الإعاقة السمعية (مدرسة الأمل بمسقط) .

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقا لنوع المعلم.

م	نوع المعلم	العدد	النسبة %
1	ذكر	40	**80**
2	أنثى	10	**20**
	المجموع	**50**	**100**

وتدل بيانات جدول (3) إلى أن عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة تتكون من عدد (40) أربعين معلما من الذكور بنسبة 80 % في حين تتكون من (10) عشر معلمات من الإناث بنسبة 20 % ويرجع كثرة عدد المعلمين الذكور في التربية الخاصة مقارنه بعدد المعلمات في محافظات العينة نظرا للعادات والتقاليد السائدة والتي لا تحبذ بشكل كبير عمل المرأة وخروجها من المنزل.

3.3–أداة الدراسة:

بالنسبة لأداة الدراسة فقد تمثلت في الاستبيان الموجه لعينة الدراسة – من إعداد الباحث –، ولقد تم

تصميمه بناء على عدة خطوات وهي كالتالي:

– تحديد كمية ونوعية البيانات المراد جمعها، وذلك عن طريق المراجعة الدقيقة لمشكلة الدراسة وأسئلتها وما تسعى إليه الدراسة للحصول علية من معلومات وإجابات.

– تحديد الهيكل العام لاستمارة الاستبيان بحيث يتم ترتيب الأسئلة في القائمة بطريقة نمطية, لكي تبدو الاستمارة في النهاية مبنية على مجموعة من الوحدات المتتابعة والتي تتضمن كل وحدة منها على فكرة معينة بتفصيلاتها المختلفة التي يراد جمع المعلومات عنها .

– تم اعداد الاستبيان في صورته الأولية وذلك عن طريق تصميم غلاف الصحيفة بما يحتويه من بيانات توضح اسم البحث والجهة القائمة عليه.

– اتسام الأسئلة بالسهولة والبساطة والوضوح، واحتوت الاستمارة التأكيد على سرية البيانات وأن استخدامها للبحث العلمي ومناشدة أفراد العينة على التعاون في إعطاء البيانات.

– تم اختيار العبارات المستخدمة من نوعية الأسئلة المغلقة Closed questions والتي تم تحديد مجموعة من الإجابات البديلة لاختيار منها.

– تم وضع الإجابات البديلة التي توضح شدة الاستجابة وهو ما يعرف بالمقياس المتدرج Scaled Response وهي الأسئلة التي لها إجابات محتملة متدرجة من التأييد إلى الرفض وقد تم استخدام هذه النوعية لسهولة تبويبها وتصنيفها وتحليلها.

– تم عرض الصورة المبدئية للاستبيان على السادة المحكمين، حيث يضع المحكمون علامة (√) أمام أحد البدائل حسب مناسبة العبارة للغرض الذي وضعت من أجله، مع ترك مساحة بعد كل محور لإبداء الرأي بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لأي عبارة جديدة لم يتضمنها الاستبيان.

– تم تنفيذ دراسة أولية استكشافية على عينة محدودة Pretest وذلك للتعرف على مدى فهم العينة لصياغة الأسئلة ولفهم الألفاظ المستخدمة ثم عمل التعديلات اللازمة لاستمارة الاستبيان لتكون في صورتها النهائي

– تم التركيز على عدة محاور في الأسئلة في استمارة الاستبيان:

أ– محور يعبر عن أثر الإعداد الأكاديمي والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا ويشتمل على (17) سبعة عشر سؤالا.

ت– محور يعبر عن دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا ويشتمل على (14) أربعة عشر سؤالا.

ث– محور يتناول دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية ويشتمل على (13) ثلاثة عشر سؤالا.

ج– تم استخدام عدة طرق في توزيع استمارات الاستبيان منها طريقة التوزيع اليدوية والمقابلة الشخصية المباشرة.

صدق المحكمين أو الصدق الظاهري:

وقد قام الباحث بعرض الاستبانات في صورتها الأولية على خمسة عشر من السادة الخبراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بعدد من الكليات بجامعات عين شمس وبنها والأزهر بجمهورية مصر العربية، وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان لإبداء الرأي حول موافقتهم على محاور عبارات الاستبيان ومعرفة آرائهم حـول مناسبة عبارات الاستبيان لمحاور، وموضوع الدراسة، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها لغويا، وحذف وتعديل وإضافة العبارات، وفى ضوء ذلك تم إعادة صياغة تصميم الاستبيانات في صورتها النهائية، وبلغ إجمالي النسبة المئوية بالموافقة على محاور وعبارات الاستبيان ما بين (90%) و(100%)، وذلك بعد توجيه المحكمين وحذف ست عبارات غير متوافقة مع المحاور من إجمالي خمسين عبارة موزعة على المحاور الثلاثة للاستبيان وإعادة الصياغة للعبارات الواردة في المحاور الثلاثة، ولزيادة في التأكد من صدق الاستبيانات، تم حساب معامل ثبات الاستبيانات، ومن ثم حساب معامل الصدق الذاتي لكل استبانة معامل الصدق الذاتي للاستبانة، وبلغ درجة

تزيد على 0.92، وهذه الدرجة مرتفعة، وتدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق، وتصلح للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم قياسها بطريقة (إعادة التطبيق)، وذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تتكون من عشر معلمين من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظات مسقط، شمال الباطنة، ظفار بسلطنة عمان، ثم تم إعادة التطبيق بعد عشرين يوما على نفس المجموعة، دون علم مسبق؛ بهدف التأكد من ثبات الأداة، ويقاس هذا الثبات إحصائيا بمعامل الارتباط بين الدرجات الخام التي تم الحصول عليها في المرتين وحصلت الاستبانة على معامل ثبات أكبر من (0.85)، مما يدل على ثبات الاستبانة ويجعلها صالحة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

قد اعتمد الباحث في المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة (الاستبيان) أحد أهم البرامج الإحصائية شيوعا وهو برنامج الـ SPSS أو (Statistical package for social sciences) "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات، وتحليلها، بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدمه الباحث عند تناوله استمارات المقابلات الشخصية في سبيل اختبار فروض البحث، وتحقيق أهدافه وذلك من خلال جمع البيانات الأولية والثانوية، وقد استخدم الباحث في تحليل البيانات بعض الأساليب الإحصائية: الوسط الحسابي، الوزن النسبي.

جدول (3) ثبات أداة الدراسة

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العناصر
أثر الإعداد الأكاديمي والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا	0.921	17
دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا	0.932	14
دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية	0.916	13
إجمالي الاستمارة	0.923	44

4- النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بإجابة عن السؤال الأول من تساؤلات الدراسة حول "واقع دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة الميدانية":

المحور الأول: أثر الإعداد الأكاديمي، والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا: يتكون المحور من سبع عشرة عبارة يمكن من خلالها تعرف أثر الإعداد الأكاديمي والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا.

جدول(4) أثر الإعداد الأكاديمي، والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية

م	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
1	أرى تدريس التلاميذ المعاقين سمعيا مهنة إنسانية.	29	58	15	30	6	12	2.46	0.820
2	أتقن تطبيق أدوات التشخيص والتقييم في الإعاقة السمعية.	17	34	15	30	18	36	1.98	0.660
3	أدرك خصائص التلاميذ المعاقين سمعيا.	30	60	11	22	9	18	2.42	0.807
4	أوظف برامج الإعاقة السمعيةالتي تفي باحتياجات التلاميذ.	11	22	14	28	25	50	1.72	0.573
5	أعي خصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعيا.	27	54	16	32	7	14	2.4	0.800
6	أستوعب أساليب الدمج المختلفة وطرق تطبيقها.	14	28	21	42	15	30	1.98	0.660
7	لدي مهارة في التعامل مع التلاميذ المعاقين سمعيا.	10	20	15	30	25	50	1.7	0.567
8	أهتم بما هو جديد في مجال الإعاقة السمعية.	17	34	15	30	18	36	1.98	0.660
9	أشترك في دورات تدريبية(إنماء مهني) تخص الإعاقة السمعية.	13	26	21	42	16	32	1.94	0.647
10	أستعين بالوسائل التعليمية المناسبة للمعاقين سمعيا.	10	20	14	28	26	52	1.68	0.560
11	أحدد المهارات اللازم تنميتها للتلميذ المعاق سمعيا فيكل مرحلة دراسية.	12	24	10	20	28	56	1.68	0.560
12	أستطيع ضبط الصف الدراسي مع التلاميذ المعاقين سمعيا.	30	60	11	22	9	18	2.42	0.807
13	أوظف طرق التدريس المناسبة لكل تلميذ.	16	32	14	28	20	40	1.92	0.640
14	أساعد التلاميذ في تحقيق التوافق المدرسي مع أقرانهم.	10	20	15	30	25	50	1.7	0.567
15	أوظف الأنشطة التعليمية لتلبية احتياجات التلاميذ في برنامج الدمج	18	36	19	38	13	26	2.1	0.700
16	أتعاون مع إدارة المدرسة في إنجاح برنامج الدمج.	22	44	16	32	12	24	2.2	0.733
17	أتقن التعامل مع الأجهزة والوسائل المساعدة للمعاقين سمعيا.	14	28	15	30	21	42	1.86	0.620

يتضح من الجدول (4) وجود أثر منخفض للإعداد الأكاديمي على دور معلم التربية الخاصة الوجداني من خلال النسب المئوية لاستجابة أفراد العينة حيث ما دون نسبة 50% مستوى منخفض وما فوق 65% مرتفع وما بين (50%-65%) مستوى متوسط، وتبين أن عينة الدراسة تتفاوت ما بين (36%-34%-30%) مما يعنى جميعها في المستوى المنخفض، ويظهر ذلك من خلال:

- الإعداد الأكاديمي الذي يهتم بصورة منخفضة بإعداد المعلم القادر على استخدام تطبيقات أدوات التشخيص والتقييم في الإعاقة السمعية، وهو ما يوضح قصورا في الإعداد الأكاديمي للمعلم في هذا الجانب، وفي جوانب أخرى، وقد يرجع ذلك إلى غموض الدور، والجهات المسئولة عن التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في سلطنة عمان، أو ضعف الإعداد الجيد، والتخطيط السليم لعملية تدريب المعلمين، وتأهيلهم لأداء مهامهم بصورة فعالة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تناولت اعداد معلم التربية الخاصة في سلطنة عمان (الكيومى، 2011).

– هناك عدد من المعلمين يتعاونون مع إدارة المدرسة في إنجاح برنامج الدمج نتيجة عدم استيعاب المعلمين لأهمية هذا البرنامج للطلاب المعاقين سمعيا، وهو ما يتفق مع دراسة (محمد، 2013) حيث أوضحت أن هناك ضعف في التفكير الجماعي، والمسئولية الجماعية لدى بعض المعلمين، والمديرين تجاه تحسين العملية التعليمية والمشاركة في حل مشكلاتها.

جدول (5) مستويات محور أثر الإعداد الأكاديمي والمهني

المستوى	التكرار	النسبة
منخفض	15	30
منخفض	17	34
منخفض	18	36
المجموع	50	100

يعرض الجدول (5) محور أثر الإعداد الأكاديمي، والمهني على أداء المعلم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا ويشير إلى مستوى منخفض تبعا للنسب المئوية ما دون نسبة 50% مستوى منخفض ويلاحظ ارتفاع نسبى لاستجابة بعض أفراد العينة لبعض العبارات على النحو التالي:

وجود عدد من المعلمين يرى أن تدريس التلاميذ المعاقين سمعيا مهنة إنسانية، ويعتبرها عمل يأخذ الطابع الإنساني، وهو ما يتفق مع دراسة البلوشية (2011)، والتي أوضحت أن العلاقات الإنسانية في الكفايات الشخصية تعد من جوانب القوة لدى معلمي التلاميذ الصم، وضعاف السمع، وهناك عدد من المعلمين يهتمون بإدراك خصائص التلاميذ المعاقين سمعيا، ويهتمون بالتعرف على تلك الخصائص، وكيفية التعامل معها، وهو ما يتفق مع دراسة عكاشة (2005)، والتي بينت أن المعلم يجب أن يكون على وعى، ودراية بالسلوكيات والمواقف التي تدعم النمو الاجتماعي، والانفعالي فعن طريق الاندماج الهادف في يمكن أن نزيد من فرص الارتقاء النفسي السوي للأطفال، وجود عدد من المعلمين يهتمون بإدراك حاجات التلاميذ المعاقين سمعيا، ويهتمون بالتعرف على تلك الحاجات، ويحاولون تلبيتها وفق لما هو متاح لهم، ويعزو الباحث هذا الارتفاع النسبي في بعض استجابات العينة إلى وجود بعض المعلمين الوافدين من بعض الدول العربية الشقيقة ضمن عينة البحث وهؤلاء قد حصلوا مسبقا على إعداد أكاديمي، ومهني جيد في موطنهم الأصلي مما كان له أثر واضح على أدائهم حيث تعم لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على رفد مدارسها بالمعلمين المتخصصين التربويين الوافدين من الدول العربية الشقيقة والدول الأخرى الصديقة بالإضافة إلى المعلمين العمانيين، مما كان له أثر واضح في تقدم العملية التعليمية (الكندي، 2014).

المحور الثاني: دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا:

يتكون المحور من أربع عشرة عبارة يمكن من خلالهم التعرف على دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا عن طريق استخدام نمط من البرامج التربوية التي تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية.

جدول (6) استجابات أفراد العينة من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا

م	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
18	أعزز ثقة التلاميذ المعاقين سمعيا بأنفسهم داخل المدرسة.	19	38	16	32	15	30	2.08	0.693
19	أقوم بالتغذية الراجعة مع التلاميذ حول تقدمهم الدراسي.	20	40	16	32	14	28	2.12	0.707
20	أرشد التلاميذ المعاقين سمعيا إلى اختيار المهن المناسبة لهم.	15	30	16	32	19	38	1.92	0.640
21	أساعد المعلم العادي على التواصل مع التلاميذ المعاقين سمعيا	26	52	14	28	10	20	2.32	0.773
22	أعطى فرص متكافئة للتلاميذ المعاقين سمعيا للتعبير عن أنفسهم.	11	22	15	30	24	48	1.74	0.580
23	أغرس في نفوس التلاميذ القيم الأخلاقية لممارستها داخل المجتمع.	27	54	12	24	11	22	2.32	0.773
24	أقدم المقترحات لإدارة المدرسة للمساعدة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا.	14	28	17	34	19	38	1.9	0.633
25	أشجع التلاميذ على تنمية كافة مهاراتهم الشخصية.	16	32	16	32	18	36	1.96	0.653
26	أهتم بأسئلة التلاميذ في كافة المجالات.	29	58	14	28	7	14	2.44	0.813
27	أوظف الصور والرسومات البيانية مع التلاميذالمعاقين سمعيا في اكتساب اللغة.	25	50	15	30	10	20	2.3	0.767
28	أعرض الوسائل التي تساعد على تنمية الجانب الوجداني للتلاميذ المعاقين سمعيا.	15	30	15	30	20	40	1.9	0.633
29	أقيم القدرات الوظيفية(ارتداء الملابس –مسك القلم –استخدام دورات المياه).	29	59.18367	11	22.44898	9	18.36735	2.36	0.787
30	أمكن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من استخدام الأدوات التكنولوجية المساعدة .	15	30	17	34	18	36	1.94	0.647
31	أترجم الإشارات للتلاميذ المعاقين سمعيا في حالة دمجهم كليا.	30	60	11	22	9	18	2.42	0.807

يتضح من الجدول (6) وجود أثر منخفض لدور المعلم من خلال استجابات أفراد العينة حيث لا يقوم بعض المعلمين بإرشاد التلاميذ المعاقين سمعيا إلى الطريقة الصحيحة في اختيار المهن المناسبة لهم؛ مما يجعل التلاميذ لا يستطيعون تحديد الأعمال، والمهن المناسبة لهم، ويؤدى إلى تشتتهم في أعمال غير مناسبة لهم.

وكذلك لا يقوم بعضهم بإعطاء فرص متكافئة للتلاميذ المعاقين سمعيا للتعبير عن أنفسهم؛ مما يقلل من قدرة التلاميذ على التفاعل مع المجتمع المحيط بهم بالصورة الصحيحة.

جدول (7) مستويات دور معلم التربية الخاصة من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا

النسبة	التكرار	المستوى
30	15	منخفض
34	17	منخفض
36	18	منخفض
100	50	المجموع

يتضح من الجدول (7) أنه قد تم تقسيم محور دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا إلى ثلاث مستويات (مرتفع – متوسط – منخفض)، وتبين أن جميع المستويات تندرج تحت المستوى المنخفض من 36% –30% من العينة مما يبين وجود انخفاض أيضا في دور معلم التربية الخاصة من حيث تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ المعاقين سمعيا في محافظات الباطنة شمال وظفار ومسقط.

المحور الثالث: دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية:

جدول (8) استجابات أفراد العينة حول دور معلم التربية الخاصة من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة

م	العبارات	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
32	أقدر دور الأسرة في تربية التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.	28	56	10	20	12	24	2.32	0.773
33	أقيم علاقات طيبة مع أسر المعاقين سمعيا.	26	52	10	20	14	28	2.24	0.747
34	أشجع الأسرة على المشاركة في العمل المدرسي.	15	30	19	38	16	32	1.98	0.660
35	أناقش مع أولياء الأمور مستوى التقدم الفردي لأبنائهم.	16	32	20	40	14	28	2.04	0.680
36	أشجع أفراد المجتمع المحلى على الاهتمام بقضايا المعاقين بصورة إيجابية.	16	32	18	36	16	32	2	0.667
37	أشارك في ندوات لمنظمات المجتمع المدني المعنية بالإعاقة السمعية	16	32	19	38	15	30	2.02	0.673
38	أهتم بعقد اجتماعات دورية مع أسر التلاميذ المعاقين.	21	42	15	30	14	28	2.14	0.713
39	أقدم النصح والإرشاد لأسرا لتلاميذ في برامج الدمج.	19	38	17	34	14	28	2.1	0.700
40	أساعد أسر المعاقين سمعياعلى الاستفادة من الخدمات المتوفرة بالمجتمع.	15	30	16	32	19	38	1.92	0.640
41	أتأكد من توفير المدرسة برامج تدريبية للأسر حول طرق التواصل.	14	28	17	34	19	38	1.9	0.633
42	أحافظ على أسرار أسر المعاقين سمعيا.	15	30	14	28	21	42	1.88	0.627
43	أشرك أسر التلاميذ المعاقين في الخطة التربوية الفردية.	16	32	15	30	19	38	1.94	0.647
44	أزود أولياء الأمور بالمعلومات الشاملة عن أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية.	12	26.08696	16	34.78261	18	39.13043	1.72	0.573

يتضح من الجدول (8) وجود أثر متفاوت في النسب المئوية في دور المعلم حيث أوضحت النتائج أن عدد من المعلمين هو من يقدر دور الأسرة في تربية التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ويشعر بمقدار التعب، والألم الذي تشعر بها تلك الأسر، وكذلك فإن أغلب المعلمين لا يقومون بمناقشة أولياء الأمور، ولا يهتمون بالمتابعة معهم للتعرف على مستوى التقدم الفردي لأبنائهم أوضحت أنه يمكن اكتسابهم الخبرات المتعلقة بالأطفال.

جدول (9) مستويات دور معلم التربية الخاصة في التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية

النسبة	التكرار	المستوى
30	15	منخفض
34	17	منخفض
36	18	منخفض
100	50	المجموع

يتضح من الجدول (9) إنه قد تم تقسيم محور دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية إلى 3 نسب مئوية من عينة الدراسة تقع في المستوى المنخفض؛ مما يبين أن معلم التربية الخاصة يقوم بأداء دوره ولكن ليس بالدرجة الكافية التي تساعد في تحقيق أهداف التربية الوجدانية من خلال التواصل مع الأسرة والمشاركة المجتمعية في محافظات: الباطنة، مسقط ظفار.

5-الخلاصة:

في ضوء النتائج السابقة اشتملت خاتمة الدراسة على سبل لتفعيل دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعيا بسلطنة عمان في صورة مقترحات بما يحقق هدف الدراسة.

المقترحات

1. حسن اختيار معلم التربية الخاصة من طلاب الثانوية العامة أو ما يعادلها حتى يتمكن من تحقيق التربية الوجدانية لتلاميذه من خلال:

- إجراء اختبارات لاختيار معلم التربية الخاصة بجدية، ومصداقية بحيث تتم بصورة حقيقية واقعية وليست بصورة شكلية.
- التأكد من وجود رغبة حقيقية لدى الطلاب للعمل بمهنة التدريس مع المعاقين سمعيا.
- إجراء اختبارات نفسية للتعرف على السمات الشخصية المتعددة، والمتنوعة التي تمكن الطالب من القيام بدوره المستقبلي كما ينبغي.
- حصول الطالب على درجات عالية في شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها بما يمكنه من مواصلة الدراسة بنجاح، وتفوق، وتميز.

2. تطوير إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية ليتمكن من تحقيق التربية الوجدانية لتلاميذه المعاقين سمعيا وذلك من خلال:

- تعميم برامج جديدة في إعداد معلم التربية الخاصة التي تهدف إلى إعداد معلم تربية خاصة متخصص في الإعاقة السمعية تبدأ من مرحلة البكالوريوس كما هو الحال في بعض الدول العربية.

- تنقية خطة إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية المطبقة الآن من المقررات الدراسية غير الملائمة للعصر، وعديمة القيمة والنفع للطالب والمعلم.
- إعداد خطة دراسية جديدة تستوعب المستجدات الحديثة، والمعاصرة في مجال التربية الخاصة.
- تضمين محاور الإعداد محور خاص بالجانب الوجداني، ومقررات دراسية للتميز في تدريس المعاقين سمعيا.
- التركيز على الجانب العملي التطبيقي في مرحلة الإعداد بزيادة الساعات التطبيقية، والعملية في ميدان تعليم المعاقين سمعيا.

3. تفعيل برامج التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة حتى يتمكن من تحقيق التربية الوجدانية لتلاميذه المعاقين سمعيا وذلك من خلال:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الخاصة من واقع العملية التعليمية بالمدارس، وخاصة في الجوانب الوجدانية.
- عقد دورات تدريبية في التربية الوجدانية لتوعية المعلم النوعي بأهميتها وفلسفتها، وأهدافها وأسسها.
- فتح دبلومات مهنية تحتوي على برامج خاصة للتربية الوجدانية تمكن المعلم من مواصلة دراسته لمرحلتي الماجستير، والدكتوراه.
- إقرار اجتياز الدورات التدريبية في التربية الوجدانية يكون شرطاً لترقية معلم التربية الخاصة وظيفياً.

4. تطوير منظومة العملية التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي لتحقيق التربية الوجدانية لدى التلاميذ من خلال:

- توعية المعلم عامةً، ومعلم التربية الخاصة خاصة بأهمية مراعاة مشاعر، وأحاسيس، وعواطف وظروف وإمكانات، وقدرات التلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجه باعتبار ذلك مدخلاً أساسيا؛ لتحقيق تربية وجدانية سليمة.
- تطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة لاستيعاب الجديد في مجالات العلم، والمعرفة المختلفة، والأساليب التربوية المعاصرة بحيث يصبح التلميذ المعاق سمعيا مركز اهتمام العملية التربوية.
- الاهتمام بالمقررات الدراسية التي تسهم مباشرة في تكوين الجانب الوجداني للتلاميذ كالتربية الدينية والفنية، والموسيقية، والرياضية، والزراعية، وغيرها.
- تطوير الأنشطة المدرسية لمواكبة المتغيرات، والمستجدات المجتمعية، والتربوية، واعتبارها جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية بحيث تؤخذ في الاعتبار عند تقويم التلاميذ المعاقين سمعيا، ويخصص لها درجات تضاف للمجموع الكلى للدرجات.
- إدراج مزاولة الأنشطة المدرسية ضمن عملية التقويم النهائي للتلاميذ بتحديد درجات للممارسة، والتميز فيها تضاف سنوياً إلى مجموع درجات التلميذ مما سيدفع الكثير من أولياء الأمور لتشجيع أبنائهم على ممارسة الأنشطة التربوية المختلفة.
- تفعيل استخدام (بطاقات الملاحظة) للمعلم، والتلميذ لتدوين السلوكيات الإيجابية، والسلبية، والأخذ بها في عملية التقييم.

5. تركيز المسئولين والعاملين في مجال التربية الخاصة على الجوانب والأهداف الوجدانية للمعاقين سمعيا من خلال:

- لفت نظر معلم التربية الخاصة التركيز على الجانب الديني، والعقائدي، والجانب الاجتماعي، والجانب المعرفي للتربية الوجدانية.
- تحديد الآليات، والوسائل التي تساعد على قياس المردود، والعائد من التربية الوجدانية من خلال بعض الأدلة، والشواهد المادية.
- استثمار المناسبات الدينية والأعياد القومية في تنمية المشاعر، والأحاسيس الوطنية، والولاء للوطن والاعتزاز، والفخر بالانتماء إليه لدى المعاقين سمعيا.

6. تفعيل دور الوسائط التربوية (الأسرة – دور العبادة – وسائل الإعلام _المدرسة _الأقران_ المجتمع) في تحقيق التربية الوجدانية للمعاقين سمعيا وذلك من خلال:

- تطوير وتجديد الخطاب الديني بحيث يواكب متطلبات العصر الحالي ومستجداته مع التركيز على الجوانب الوجدانية، والروحية كهدف أسمى للديانات السماوية الثلاث، وما تحمله من اعتدال ووسطيه.
- حسن اختيار علماء، ورجال الدين، وخطباء المساجد على أسس موضوعية بحيث يمثلون القدوة والنموذج الذي يحتذى فكرا، وسلوكا لجميع أفراد المجتمع العماني.
- توعية أولياء الأمور بالأساليب التربوية السليمة، والمعاملة الوالدية الصحيحة في تربية الأبناء، وإعدادهم ليكونوا نواة صالحة لمجتمع متقدم ومتطور.
- إصدار منشورات، وتعليمات إرشادية في مجال التربية الأسرية، والوجدانية الصحيحة.
- قيام وسائل الإعلام، وخاصة المرئية بدورها المهم في توعية أفراد المجتمع بأهمية التربية الوجدانية وتحويلها إلى واقع عملي يتجسد في سلوكيات، وتصرفات الأفراد من أجل بناء مجتمع إنساني متماسك ومترابط.
- وضع ميثاق شرف إعلامي يعلى من قيمة الفن الراقي والبرامج المتميزة للمعاقين سمعيا ويحاسب من يخرج عن قيم، وتقاليد المجتمع العماني.

التوصيات

1. العمل على رفع مستوى الخريجين من معلمي التربية الخاصة من خلال توفير إعداد أكاديمي مناسب لهم من خلال سنوات الدراسة، وبعد الانتهاء منها حتى يتم رفع مستوى كفاءتهم، ومهارتهم بشكل يجعلهم قادرين على التعامل مع التلاميذ، وتحقيق أفضل استفادة ممكن من العملية التعليمية
2. توفير التنمية المهنية التي تساعد على رفع كفاءة المعلمين بصفة عامة، وجعلها إجبارية على جميع المعلمين، وربطها بدرجات الترقية، والحوافز والمكافأة.
3. العمل على رفع مهارة المعلمين في تكنولوجيا أدوات التشخيص، والتقييم في الإعاقة السمعية بالدرجة الكافية من خلال الدورات التدريبية المتكررة.
4. توفير الدورات التدريبية التي تساعد على إعداد المعلمين لكيفية التعامل مع تلاميذ الفئات الخاصة للمساعدة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية.

- **الإحالات والمراجع:**

محمد، أمل حسن أحمد (2013). *بعض الخصائص الوجدانية والاجتماعية لدى ضعاف السمع بالمراحلالدراسية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات جامعة عين شمس.

السيد، ليلى محمد توفيق (2012). دور المدرسة في تأصيل وتحقيق التربية الوجدانية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*.23(90) جزء1. 297-315.

الكيومى، عائشة خليفة على(2011). *إعداد معلم التربية الخاصة بسلطنة عمان في ضوء بعض الخبرات الأجنبية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية.

عكاشة، محمود فتحي (2005). أدوار المعلم في تحقيق الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. *مجلة الدراسات الاجتماعية*. 10(20). يوليو _ديسمبر.6-62.

البلوشية، نجمة محمد حسن (2011). *تقييم العاملين ببرنامج دمج الطلاب الصم وضعاف السمع بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية: القاهرة.

الرحبى، نجمة مرهون سيف (2009). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة . معهد البحوث والدراسات العربية: القاهرة.

الشهري، محمد علي أحمد (2009). *التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة أم القرى.

الزهيري، ابراهيم عباس(1992). *إعداد معلم الفئات الخاصة من منظور غير تصنيفي – دراسة تقييميه*. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة، كلية التربية": جامعة المنصورة.

الأمم المتحدة الجمعية العامة (2011). تقرير حول تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية فيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة حتى عام2015 ومابعده، 186/65 فبراير.

سلطنة عمان، دائرة الإحصاء والمؤشرات (2018). ومضات إحصائية، يناير، ص16-17. تقرير المركز الوطني للإحصاء والمعلومات منشور بتاريخ 2017/3/13.

دويدرى، رجاء وحيد(2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية*. بيروت: دار الفكر المعاصر.

وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان(2014). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، ص19.

سالم، مهدي محمود (2001). *الأهداف السلوكية: تحديدها، مصادرها، صياغتها، تطبيقاتها* (ط3). الرياض: مكتبة العبيكان.

عبد المطلب أمين القريطي(2005). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*.

الكندي، مصطفى هلال بدر(2014). *الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى: سلطنة عمان.

الجهوري، بدر (2011). المجتمع العماني: بين الجماعة والفرد. *مجلة ثقافة وفكر*. (20).

محمد، سليم، هانم خالد محمد (2017). تصور مقترح لتفعيل دور المعلم النوعي في تحقيق التربية الوجدانية في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع ـ الدولي الثالث "التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة " كلية التربية جامعة المنوفية في الفترة من11-12أكتوبر.

الدهشان، جمال علي خليل (2017). اعداد المعلم وجدانيا، البعد الغائب في برامج اعداد المعلم بكليات التربية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع ـ الدولي الثالث "التربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة " كلية التربية ـ جامعة المنوفية، الفترة من 11-12أكتوبر، ص48.

طه، خليل محمد ابراهيم (2017). تفعيل تطبيقات التربية الوجدانية مدخل لتلبية الاحتياجات الوجدانية لطفل المرحلة الابتدائية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع ـ الدولي الثالث "التربية الوجدانية –في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة " كلية التربية جامعة المنوفية في الفترة من11–12 أكتوبر.

الزهراني، على حسن والمدعوج، أضواء ثامر (2018). واقع ومشكلات تقييم وتشخيص التلاميذ الصُم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج التربيَّة الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين، جامعة بنها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.6(22)ج2. يناير .

حسن، نجاح محمود (2015). *دور مربيات رياض الأطفال في الرعاية الوجدانية والنفسية للأطفال–دراسة تقويمية في ضوء السنة النبوية*. رسالة ماجستير غير منشورة.، الجامعة الإسلامية: غزة.

نتو، هوازن محمد أحمد (2015). *إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "رؤية مستقبلية"*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

حنفي، على عبد النبي محمد (2002)، مشكلات المعاقين سمعياً كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية ببنها* . 12(53)أكتوبر.

جاد، منى محمد على(2006). التربية الوجدانية في برامج تربية الطفل العربي دراسة تحليلية). بحث مقدم للمؤتمر السنوي بكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، الفترة 8–9 أبريل.

الدغلي، ربي عدنان(2010). برنامج مقترح وفق مستويات أنشطة التعلم باللعب لتحقيق أهداف التربية الوجدانية سابق.

عبد الخالق، أحمد، ومايسة أحمد النيال. *القلق لدى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال*. مؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة 9–12 أكتوبر 1990.

عبيد، ماجدة السيد (2000). *تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

البيومي، محمد (2003). *الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية*. مصر: دار الكتب الجامعية الحديثة.

جامعة الدول العربية (2002). تقرير المجلس العربي للطفولة والتنمية. اتفاقية حقوق الطفل: القاهرة.

منظمة الصحة العالمية (2011). البنك الدولي، التقرير العالمي حول الإعاقة، نيويورك ،9/يونيو.

بوابة سلطنة عمان التعليمية، تاريخ الدخول 2016/10/28 متاح على:

http://www.moe.gov.om/portal/Home/main.aspx

Broekhof, E., Bos, M. G., Camodeca, M., & Rieffe, C. (2017). Longitudinal associations between bullying and emotions in deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. *23*(1). 17-27.

Luckner, J. L., & Dorn, B. (2017). Job satisfaction of teachers of students who are deaf or hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. *22*(3). 336-345.

Antia, S. D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of deaf studies and deaf education*. *4*(3). 203-214.

Stasiak, L. W. (2017). Stress, Anxiety, and Social Emotional Learning in Education: Perceptions of Undergraduate, Pre Service, and Practicing Teachers. *ProQuest LLC*.

Knudsen, C., Tolson, D., Swan, I., Stott, D., Brogan, C., & Sullivan, F. (2005). The social and psychological impact of an older relative's hearing difficulties: Factors associated with change. *Psychology, health & medicine*.*10*(1). 57-63.

Kubba, H., Macandie, C., Ritchie, K., & MacFarlane, M. (2004). Is deafness a disease

ofpoverty? The association between socio-economic deprivation and congenital hearing impairment. *International journal of audiology*. *43*(3). 123-125.

Andersson, G., Olsson, E., Rydell, A. M., & Larser, H. C. (2000). Social competence and behavioural problems in children with hearing impairment. *Audiology*. *39*(2). 88-92.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Fordham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*. 259-272.

Evelien , Broekhof and all (2018):Longitudinal Associations Between Bullying and Emotions in Deaf and Hard of Hearing AdolescentsTheJournal of Deaf *S*tudies and Deaf Education, Oxford University, Volume 23. Issue 1, January . 17–27.

Jones, Stephanie M.; Doolittle, Emily J.:Social and Emotional Learning: Introducing the Issue**,** The Future of Children, Vol. 27, No. 1, Spring 2017.

Ysseldyke,J. E.& Algozzine, B, Special Education, A practical Approach for Teacher, 3rd ed Boston, HougtonMifflinCompany,p22, 1995.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

علي محمد، عادل حسين (2020). دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لتلاميذ الدمج الأكاديمي المعاقين سمعيا بسلطنة عمان. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 295−323.

مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية

The Range of the Availability of Quality Standards of Teaching Performance amongMathematicsTeachers in Al-Nadira District- Republic of Yemen

أحمد عبدالله أحمد القحفة[1] محمد أحمد مرشد القواس[2] *

[1] جامعة إب– كلية التربية النادرة (اليمن)، al_qhfa2011@yahoo.com

[2] جامعة إب– كلية التربية النادرة (اليمن)، alqawas77@yahoo.com

تاريخ الاستلام:23-12-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدف البحث إلى تحديد مستوى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة، تم تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة) المكونة من (120) معيارً موزعة في ستة عشرة محور على عينة تكونت من (100) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات، وبعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث تم جمع البيانات وتحليلها، وقد أسفرت النتائج عن تحقيق (7) معايير بمستوى (عال جدً)، و(55) معيار بمستوى (عال)، و(52) معيار بمستوى (متوسط)، و(5) معايير بمستوى (مقبول)، ومعيار واحد بمستوى (ضعيف)، وهذا يعني أن جميع المحاور تحققت بمستوى متوسط وما فوق، وأن جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات متوسطة توزعت بين متوسطي(4.53 – 1.56)، وقد أوصى الباحثان بحاجة معلمي الرياضيات إلى تطوير الأداء التدريسي بشكل عام، واقترحا تنفيذ دراسات أخرى مشابهه.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي؛ الكفايات التدريسية؛ معايير الجودة.

Abstract: The research aimedatdet ermining the level of the availability of quality standards of teaching performancequalityamong Mathematic steachers in Al-Nadira District. The researchtool, (observation card) which was made up of (120) standards distributed in sixteen axes, was applied on a sample consisting of (100) teachers (males and females) of Mathematics ,After the completion of the application of the researchtool, data was collected and analyzed. The results have shown the achievement of 7 standards the level (veryhigh), 55 the level (high), 25 the level (intermediate), 5 the level (accepted) and one standard the level (weak). This meansthat all the axes have achieved an intermediatelevel and aboveintermediate, and that the quality of teaching performancecompetenciesamongMathematicsteacherswasntermediatedistributedbetween the averages (1.56-4.53). The researcherrecom mended the need of Mathematic steachers to develop the teaching performance in general, and the ysuggested the implementation of other similarstudies.

Keywords: Teaching Performance; Teaching Competencies; Quality Standards.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

يشهد العالم طفرة متسارعة في اعتماد مفهوم الجودة في شتى مجالات الحياة وتركز المؤسسات التعليمية على مفهوم جودة الأداء باعتباره السلوك الأمثل لتحقيق الذات بمستوى عال من الكفاءة والتميز في عالم المنافسة فجودة التعليم لا تتحقق إلا بحسن الأداء وفي مقدمة ذلك أداء المعلم، وقد حظيت الجودة باهتمام كبير في معظم دول العالم باعتبارها نقطة انطلاق الكوادر البشرية المؤهلة للمشاركة في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة.

وتحقيق التنمية الشاملة ليس بالأمر السهل؛ فقد اعتبرها كنعان، "بأنها التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة"(كنعان، 2003، 9).

لذا فقد أصبحت الجودة ضرورة ملحة تسعى إليها المؤسسات التعليمية في قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم لإثبات وجودها، " ذلك لأن التجارب الدولية المعاصرة أثبتت أن بداية التقدم الحقيقية هي التعليم، وأن جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير وتحسين جودته" (البربري، 1428، 1).

وعلى هذا الأساس فقد اهتمت مختلف النظم التربوية والتعليمية في معظم دول العالم بإعداد المعلم وتدريبه عبر أفضل برامج الإعداد والتدريب ومنها البرامج القائمة على الكفايات التدريسية وجودة الأداء ويؤكد علماء التنمية البشرية بأن المعلم بحاجة ماسة لتجويد أداءه باستمرار باعتبارها المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، "كما أن إعداد جيل قوي من الشباب يعتمد على كفاءة مهارة وقدرات وسلوك أعضاء هيئة التدريس بها" (بن فاطمة، 2000، 3).

وقد فرض التطور السريع في شتى مجالات الحياة متطلبات جديدة على عملية إعداد الفرد كي يتمكن من مواجهة متطلبات الحياة اليومية، وتعتبر الرياضيات من الركائز الأساسية التي تعمل على إعداد الفرد ليفكر ويبدع ويظهر قدراته ويواجه مشكلاته، إلى جانب اسهامه في تكوين شخصية التلاميذ، إضافةً إلى أن توفر الكفايات التدريسية لدى معلمين الرياضيات يُعد دليل على وجود معلمين أكفاء, ولمعرفة مدى توفرها لديهم؛ ينبغي أن تخضع الكفاءات الموجودة لديهم للبحث والدراسة المستمرة، وهذا ما أوصت به دراسة كل من:(العمري، 2010؛ الزهراني، 2009؛ الشراعي، 2006؛ النذير، 2004؛ الفهيم, 2000) بالاهتمام بإعداد المعلم الإعداد الجيد والقائم على كفايات التدريس اللازمة للتدريس وفقاً لمعايير الجودة وبما يتناسب مع العصر الحديث، من خلال تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين، واقترحت تنفيذ أبحاث مشابهة للبحث الحالي.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بالكفايات التدريسية من قبل الباحثين التربويين في البحث عن مدى توافرها لدى معلمي مختلف المواد الدراسة إلا أنه من الملاحظ ندرة الدراسات التي اهتمت بمدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة في الواقع المحلي على حد علم الباحثان، كل هذا دفع الباحثان إلى القيام بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على مدى توافر جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في مدارس مديرية النادرة، بغرض تحقيق الأهداف المرجوة ورفع مستوى أداء المعلم.

1.1- مشكلة البحث:

تبين مما سبق أن مشكلة البحث تتمثل في السؤال الرئيس "**ما مدى توافر معايير جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالنادرة، في ضوء معايير الجودة المعاصرة؟** والذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما معايير جودة أداء الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنادرة؟

2- ما مدى توافر معايير جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالنادرة ؟

2.1- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- بناء قائمة بمعايير جودة أداء الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنادرة.

2- قياس مستوى تحقيق توافر معايير جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالنادرة المحددة في هذا البحث.

3.1- أهمية البحث:

1- جاءت استجابة لتوصيات دراسات أكدت على تطبيق معايير الجودة في عملية التدريس.

2- تركز على تطبيق معايير جودة أداء الكفايات التدريسية أثناء تدريس الرياضيات كمطلب وطني وعالمي.

3- توفير قائمة جديدة بمعايير جودة أداء الكفايات التدريسية اللازمة لتلبية احتياج معلمي الرياضيات لهذه المعايير.

4- قد تسهم هذه الدراسة في تنمية وتطوير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات.

4.1- حدود البحث:

المكانية: تم تطبيق الدراسة في مديرية النادرة محافظة إب – اليمن.

الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018-2019م.

البشرية: تم تنفيذ الدراسة على معلمي الرياضيات العاملين في مدارس مديرية النادرة .

الموضوعية: قائمة بمعايير جودة أداء الكفايات التدريسية.

5.1- مصطلحات البحث:

- **معايير جودة الأداء(Standards):** تعرف بأنها: هي البعد الأساسي لتقويم أداء المعلم والتي يمكن في ضوئها تحديد مدي صلاحيته لتعليم الرياضيات أو تحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء وتضمن المعايير وضع فلسفة حول تعليم الرياضيات وأدوار المعلم داخل حجرة الدراسة (John, 2000, 2).

ويعرف الباحثان معايير جودة الأداء التدريسي بأنها: مجموعة من المحكات المقترحة في ضوء متطلبات الجودة للحكم على جودة أداء معلمي الرياضيات التدريسي أثناء تدريسهم الرياضيات.

أما جودة الأداء فتعني: القيام بالأعمال وفق معايير محددة، وجودة المخرج التي تعني الحصول على منتج أو خدمة وفق المواصفات والخصائص المتوقعة (اليحيوي، 2001، 20).

ويعرف الباحثان جودة الأداء التدريسي إجرائياً بأنها: وصول مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بالنادرة إلى مستوى عال في تحقيق معايير جودة الأداء المقترحة في مجالات الأداء التدريسي المحددة في البحث.

- **الأداء التدريسي:**

يعرف الأداء التدريسي إجرائياً: كل الإجراءات التي يؤديها معلم الرياضيات لتدريس مقرر الرياضيات بالنادرة أثناء تنفيذه الكفايات التدريسية المحددة في بطاقة الملاحظة المعدة وفق معايير جودة الأداء التدريسي.

- **كفايات الأداء التدريسي:** عرفها العمري (2005) " بأنها قدرة المعلم على القيام بأداء عمل أو سلوك أو تصرف معين في الموقف التعليمي، سواء كان هذا العمل أو السلوك أو التصرف معرفياً أو وجدانياً أو أدائياً وبدرجة مناسبة من الإتقان وذلك من أجل الوصل إلى النتائج المرغوب فيها وبجهد أقل".

وعرفها الباحثان إجرائياً: بأنها قدرة معلمي الرياضيات بالنادرة على تحقيق معايير جودة الأداء التدريسي بمستوى عال عند تدريسهم مقررات الرياضيات وبدرجة مناسبة من الإتقان وبأقل جهد ووقت وكلفة.

- **معلمي الرياضيات:** هو الأستاذ الذي يقوم بتدريس مقررات الرياضيات بمدارس النادرة محافظة إب اليمنية في العام الدراسي 2018-2019م.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2- الإطار النظري:

1.1.2- مفهوم الجودة الشاملة Concept of the Total Quality:

يرى الكثير أن مفهوم الجودة من أحدث مطالب الأمم الحديثة، في حين يرجع الاهتمام بهذا المفهوم إلى الحضارات القديمة، كما جاء الدين الإسلامي الحنيف مؤكداً قيمة العمل وضرورة إتقانه بقول الله تعالى: "إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون"النحل (128)، وبقول النبي محمد ﷺ (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)(الألباني، 1979، 106)، وهذا خير دليل على أن دين الإسلام دعاء إلى الإتقان والجودة وأثاب فاعلها وكانت البداية العلمية الحقيقية لمرحلة الجودة بمفهومها الحديث في بداية العشرينيات من القرن الماضي حين وضعW.Shewart برنامجً للرقابة على الجودة (العزاوي، 2005، 7-8)، وبدأ مفهوم الجودة في أمريكا على يد المفكر "ديمنج" وعند رفض فكرته غادر إلى اليابان حيث رحبوا به ومنحوه الفرصة لشرح فكرته ووفروا المناخ التنظيمي لتجربة أفكاره (الجويبر، 2006، 3-34)، حتى أن الجودة أصبحت مطلباً في كل عمل تعليمي، وعلى جميع المستويات التعليمية حتى التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد، حيث أصبحت فيه الجودة بكل معاييرها ومتطلباتها معياراً لنجاح واعتماد هذا النوع من التعليم (كامل، 2005، 175-185).

2.1.2- أهمية الجودة في التعليم: تكمن أهمية إدارة الجودة في النقاط التي لخص بعضها(محمد، 2000) متاح على النت؛ نشوان، 2004، 7) والمتمثلة في الآتي:

1- تؤدي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين.
2- تعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس من خلال إدارة الجودة.
3- تعمل علي تقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري والمالي.
4- تعمل على توفير الإمكانات والتسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.
5- تعمل علي أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.
6- ترابط الأداء والرؤية المشتركة مع القيادة يؤدى إلي جودة المنتج التعليمي.
7- تساعد في توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة.
8- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة، وكيفية الاستفادة منه.
9- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة.
10- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي كاملاً وتطوير فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

11- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.

12- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

3.1.2- مفهوم الكفايات التدريسية:

لقد بدأ الاهتمام بالكفايات التدريسية في المجتمع الأمريكي كحركة إصلاح ثقافية في سبعينيات القرن الماضي لتقييم أداء المعلم من خلال سلوك المتعلم وتحصيله الدراسي، وتقويم أداء وتطبيق المعلم لمادة تخصصه، وتقويمه من خلال برامج إعداده وتدريبه، وقد انتشرت كحركة واسعة عرفت بحركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات.

كما أن الحقل الذي يعمل به المدرس، والمسؤوليات الإدارية، والقيادية التي تناط له بحكم هذه المهنة في نجاح الصف، ونقاء مناخه، تجعل مدى تقدمه، أو تراجعه متعلق بمدى تمتعه بالكفايات والقدرات التي يمتلكها والتي من خلالها يتفاعل مع الآخرين لتبادل الخبرات، وتحويلها إلى خبرات وكفايات مهنية وشخصية، وتصبح فيما بعد مهارات يتعامل بها مع مكونات العملية التعليمية (البدري، 2005، 113).

ولكي يسهم المعلم بتطوير التعليم ويصل إلى مستوى الجودة لابد أن يمتلك مهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصال (ICT) (سليمان، 2007، 1498)، كما أشارت Kevin أن التواصل الرياضي يعد مهارة رئيسة ومهمة يجب الحصول عليها قبل تخريج الطلبة الجامعين إلى الحياة العملية (Kevin, 2003, 1) ومن الدراسات التي ترى أن المعلمين بحاجة إلى تغيير طرق تدريسهم واكتساب نماذج جديدة في التدريس، دراسة (Vacc & Bright, 1994, 7؛ الخثيلة، 2000؛ والترتوري، 2006).

ووضح الفراء, أن كفاءة المدرس تقاس بامتلاكه لكفايات أدائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها(الفراء ,2004، 4- 5).

ومن هنا بدأ المربون يبحثون عن منهج علمي متكامل لتحديد كفايات المعلمين التدريسية دون أن ترتبط بأسلوب أو مصدر معين، كاعتماد نظرية تربوية معينة، أو ترجمة محتوى المقررات الدراسية، أو البرامج الحالية لإعداد المعلم والرجوع إلى الطلاب، ومراجعة قوائم تصنيف الكفايات، واستطلاع آراء الخبراء في المجال. وملاحظة أداء المعلم وتحليله، وتحليل الدوريات والبحوث العلمية والميدانية والعمل أو المهمة، وتحليل مهارات التدريس ذاتها.

- **مكونات كفاية التعليم لدى المدرس:** يتطلب الأداء التدريسي للمعلم عدد من كفايات التعليم التي تتكون من المكونات الرئيسة الآتية:

  المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون الأدائي(سلامة، 2009، 89-90).

- **كفايات المعلم التدريسية:** لكي يكون المعلم قادرا على أداء عملية التدريس بجودة عالية عليه أن يمتلك عدداً من الكفايات التدريسية أهمها:

  أ - **كفايات التخطيط للدرس:** يُعد التخطيط للتدريس أول مرحلة من المراحل الرئيسية للتدريس، ويعرف بأنه: " قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة" (الأزرق، 2000، 200).

- **أهم خصائص التخطيط للدرس:** كما يجب على معلم الرياضيات كغيرة الالتزام بإتباع الخصائص الجيدة للتخطيط والتي يتفق كثير من التربويين عليها ومنها: الوضوح، وقابلية التنفيذ، والاستمرارية، والمرونة والشمول، والتوقيت.

ب- كفايات تنفيذ الدرس: عرفت بأنها: " مجموعة من أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي, بهدف إحداث التعلم عند التلاميذ، وهذه الأنشطة لا تحدث بالصدفة, ولكن المدرس يخطط لها مسبقا, ويختار أفضلها وأنسبها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف" (كوجك، 2006، 55).

ج- كفايات المعلم في مجال التهيئة للدرس: يمكن للمعلم أن يعد طلابه ويهيئ أذهانهم ويذكرهم بالمعلومات التي لها علاقة بالدرس الجديد، ومن كفايات التهيئة للدرس منها: ربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة بصورة بنائية، التحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة، توظيف الأحداث الجارية في التمهيد للدرس، وجذب انتباه المتعلمين للدرس بأساليب شيقة، مع تنويع بأساليب التهيئة وفقا لطبيعة الدرس، الانتقال التدريجي من التهيئة إلى عرض الدرس، وقضاء وقت مناسب في التمهيد للدرس (الخليفة، 2007، 119-120).

د- كفايات المعلم في مجال شرح الدرس: يقوم المعلم في هذه الخطوة بعرض الدرس الجديد وما يتضمنه من معلومات جديدة مستخدما في ذلك طرق التدريس، وتقنيات التعليم والأنشطة التعليمية التي تسهم في توضيح عناصر الدرس للمتعلمين، وتثري تعلمهم (لافي، 2012، 178)، ولا بد أن يكون الشرح مشوقاً وجذاباً، ومتسلسل ومشجع لتقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف، مع توفير أمثلة ومناشط مناسبة مرتبطة بحياة التلاميذ.

هـ - كفايات المعلم في مجال التفاعل اللفظي وغير اللفظي: والتي منها: تنويع المعلم لصوته بما يخدم الموقف التعليمي، سماع أفكار الطلاب، قبول مشاعر الطلاب والتعامل معها بلطف، وتوجيه أسئلة للطلاب حول المادة والإصغاء لإجاباتهم، مع إعطاء الأوامر والتوجيهات، ونقدهم بهدف تعديل سلوكهم إلى الأفضل، مع توظيف الحركة والرموز غير اللفظية في توصيل المطلوب بالشكل المناسب (الخليفة، 2007، 129-130).

و- كفايات المعلم في مجال إثارة الدافعية: تعرف الدافعية بأنها: " قوة ذاتية نابعة من الفرد, أو خارجية نابعة من البيئة المحيطة تثير الفرد وتوجه سلوكه لتحقيق غاية يشعر بأهميتها المادية أو النفسية في حياته" (بدر، 2007، 221)، وأنه لابد للمعلم أن يكون على دراية بأساليب إثارة دافعية الطلاب ومنها: وضوح الهدف والتعزيز، ومعرفة نتيجة التعلم، ومشاركة الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليمية، وملائمة الأنشطة التعليمية لقدرات التلاميذ، مع ربط الدرس بحياة التلميذ، وتوفير مناخ نفسي مريح داخل الصف(الهويدي، 2012، 102).

ز - كفايات المعلم في مجال استخدام الوسائل التعليمية: عرفت الوسائل التعليمية على أنها: " كافة الأدوات أو الأجهزة التي يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية في عملية التعلم والتعليم" (القرش، 2009، 88) ومن هذه الكفايات: درجة ارتباط الوسائل التعليمية بمحتوى الدرس، ودرجة إكمال الوسائل التعليمية لطريقة التدريس المتبعة في التدريس (سعفان ومحمود، 2002، 191).

ح- كفايات المعلم في مجال إنهاء(غلق) الدرس: وتعتبر مهارة إنهاء الدرس من المهارات التدريسية المكملة لمهارة التهيئة, فكما أن التهيئة للدرس نشاطا يبدأ به المعلم تدريسه، فإن إنهاء الدرس نشاطا يختم به درسه، وتظهر مهارة المعلم في هذا المجال من خلال قدرته على تلخيص النقاط الأساسية للموضوع

ومساعدة طلابه على تنظيم المعلومات في صورة نقاط تساعد على تحقيق الهدف من الدرس بما يتلائم مع طبيعة المادة الدراسية (محمود، 2004، 207).

ط- كفايات المعلم في مجال إدارة الصف وضبطه: منها: التعرف على السلوك الذي يدل على انتباه أو عدم انتباه الطلاب ومعالجته عند الحاجة، مع الإشراف على نشاطات مجموعات الطلاب، وإظهار سلوك مهني يشير إلى الحرص على تحصيل الطلاب، وإعطاء توجيهات محددة للطلاب بشأن القيام بأي نشاط تعليمي في الدرس (الخطيب، 2008، 92).

ي- كفايات تقويم الدرس: على المعلم عند تقويم طلبته أن يراعي الأسس الآتية: أن ترتبط عملية التقويم بأهداف محددة وواضحة، وأن تكون عملية التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية(المعارف– المهارات– الميول– الاتجاهات– القيم)، وأن تكون عملية التقويم مستمرة مصاحبة للعملية التربوية، وأن تكون عملية تشخيصية علاجية.

❖ **وسائل قياس الأداء التدريسي للمعلمين:**

استخدم الباحثان أسلوب التطبيق المباشر لوسيلة قياس تربوية تمثلت ببطاقة ملاحظة أداء معلمي الرياضيات وفق معايير الجودة.

2.2- البحوث والدراسات السابقة:

هدفت الدراسة العمري(2010) إلى " تحديد الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور والتعرف على درجة توافرها لدى معلمي الرياضيات للصف الأول متوسط بمحافظة المخواة"، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة توافر الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور لدى معلمي الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى معلمي الرياضيات بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(١,٨٣), (١,٨٤), (١,٨١) على التوالي.

وهدفت دراسة الزهراني(2009) إلى " بناء قائمة بالمعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة توافر هذه المعايير"، وأظهرت نتائج الدراسة توافر المعايير المهنية في الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات بتقدير ضعيف وغير مقبول, وتوافر المعايير المهنية في مجال التخطيط والتصميم التدريسي بتقدير ضعيف, وتوافر المعايير المهنية في مجال التدريس بفاعلية بتقدير ضعيف, وأيضاً توافر المعايير المهنية في مجال التقييم والاستفادة من نتائجه بتقدير مقبول.

وهدفت دراسة الشراعي(2006) هذه الدراسة إلى " تقويم مستوى الأداء التدريسي الذي يمارسه معلم الرياضيات في المرحلة الأساسية في ضوء الكفايات التدريسية "، ومن أهم ما خلصت إليه نتائج هذه الدراسة أنه لم يرق أداء معلمي الرياضيات إلى الحد الأدنى من المستوى المطلوب بموجب المقياس الحالي (مقياس الدراسة).

وهدفت دراسة النذير(2004) إلى " التحقق ميدانياً من واقع أداء معلمي الرياضيات للكفايات التدريسية وبناء معيار لتقويم الأداء التعليمي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة داخل حجرة الصف باستخدام أسلوب دلفاي (Delphi)"، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان مستوى تمكن معلمي الرياضيات في مجال التخطيط للتدريس كان منخفضا, ومستوى تمكنهم في تنفيذ استراتيجيات التدريس متوسطا، بينما كان مستوى تمكنهم في مجال التقويم والأسئلة الصفية متوسطا.

وهدفت دراسة سدره (2000) إلى " تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات، وكذلك التعرف على مدى إتقان طلاب معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس رياضيات هذه المراحل"، وكانت النتائج أنه بلغ مستوى كفاية إعداد الدروس جيداً، ومستوى كفاية أداء الدرس مقبولاً، ومستوى كفاية تقويم الدرس ضعيفاً، بينما جاءت الكفايات الفرعية (استخدام نظريات التعليم في التدريس، وربط المادة العلمية بواقع بيئة الطلاب، وحسن معاملة الطلاب، وصياغة الأسئلة الشفوية والتنويع فيها، وتحديد الأخطاء الشائعة عند الطلاب ومعالجتها)، في أدنى مستويات الأداء.

وهدفت دراسة الفهيم (2000) إلى " معرفة مدى توفر وتحقيق الكفايات التعليمية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء, وبيان أثر كلٍ من متغير الصف الدراسي والجنس في معرفة تحقيق هذه الكفايات لدى المعلم"، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حصلت القائمة الكلية للكفايات على مستوى تحقق مقبول, وكانت أعلى درجات توفر الكفايات حسب متوسطاتها الحسابية كما يلي: الكفايات التخصصية، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات إدارة الفصل وتنظيمه، كفايات الاختبار والتقويم وأخيراً كفايات الوسائل التعليمية, وتعد كفايات الاختبار والتقويم، والوسائل التعليمية دون الحد المقبول من وجهة نظر أفراد العينة.

- **تعقيب على الدارسات والبحوث السابقة والاستفادة منها:**

1- اتفقت هذه الدراسة من حيث الهدف مع هدف دراسة كل من:(النذير، 2004؛ الزهراني، 2009)، في إيجاد معايير جودة أداء التدريس لدى معلمي الرياضيات، وقياس مستواها لديهم في الميدان، وتباين الهدف مع بقية الدراسات من حيث بناء قائمة بالكفايات التدريسية كدراسة(الفهيم، 2000؛ سدره، 2000؛ العمري،2010) أو اعتماد مقياس جاهز كدراسة (النذير، 2004) أو تقويم وضع الأداء كدراسة الشراعي، 2006).

2- أكدت معظم الدراسات على أن هنالك تدنياً في أداء المعلمين التدريسية سواءً ارتبطت الدراسات بمعايير الجودة، كدراسة (الزهراني، 2009) أو تقويم أداء الكفايات التدريسية في بقية الدراسات.

3- اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (النذير،2004؛ والزهراني، 2009) واختلفت مع نتائج الشراعي(2006) حيث كان مستوى الأداء أفضل من مستوى الأداء في نتائج الدراستين.

4- كما تبين من الدراسات التي ناقشت مدى توافر معايير الأداء التدريسي للمدرسين، كدراسة (الفهيم، 2000؛ الزهراني، 2009)، تركيز بعضها على أجزاء محددة من مهارات الأداء التدريسي، بينما سعت الدراسة الحالية إلى التركيز على معظم الأداءات التي يمارسها مدرسي الرياضيات، في التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة وخدمة المجتمع والمجال الشخصي والمهني وغيرها من الكفايات.

5- وقد تميزت عن الدراسات السابقة بتنوع الكفايات وربطها بمعايير جودة الأداء الشاملة كما هو مطلوب وفقاً للتوجهات التربوية الحديثة.

6- وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بناء أداة الدراسة، مع تحديد أهم المصادر ذات العلاقة.

3 - الطريقة والأدوات:

1.3- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة المدروسة وتحليل نتائج دراستها وقياس مدى توافرها لدى المعلمين .

2.3- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات المعينين للتدريس في مدارس الإدارة التعليمية بمديرية النادرة التابعة لمحافظة إب الجمهورية اليمنية، والبالغ عددهم (124) معلماً ومعلمة, وقد تم اختيار جميع معلمي الرياضيات بأسلوب الحصر الشامل, تم استبعاد 16 معلما ومعلمة منهم بسبب انقطاعهم عن التدريس, و8 عينة استطلاعية تبقى منهم 100 معلماً ومعلمة الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة.

3.3- أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات تكونت من ستة عشر محور تم بنائها في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي مستند على المعايير المهنية التي وضعها المركز القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1991)، والمعايير الخاصة بمعلمي الرياضيات التي وضعتها جامعة إنديانا(Indiana University, 2002)، والمعايير القومية للتعليم في مصر التي وضعتها وزارة التربية والتعليم 2003م، والأدبيات التربوية الحديثة, وآراء الخبراء وأساتذة جامعات متخصصين في مجال تدريس الرياضيات، وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- متابعة ما أمكن من الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- تم إعداد قائمة كفايات تدريس الرياضيات في ضوء معايير جودة الأداءات التدريسية المعاصرة.
- تم تنظيم الكفايات التدريسية في بطاقة ملاحظة تكونت من أربعة عشر محورً أساسيً.
- تم تحكيم بطاقة الملاحظة من قبل مجموعة من المحكمين* الذين لديهم الخبرة والكفاءة في مجال التربية والجودة من موجهين ومشرفين وأساتذة جامعة، للتحقق من مدى انتماء الكفاية للمحور، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية، وإبداء ملاحظاتهم بالحذف والإضافة إن وجدت(ملحق1).
- بعد العمل بملاحظات المحكمين من تعديل بعض الصياغات وحذف بعض المعايير وإدراج مجالين آخرين تكونت بطاقة الملاحظة في شكلها النهائي من (120) معياراً موزعة على **المحاور الستة عشر الآتية:** (تمكنه من مادة الرياضيات وربطها بالعلوم الأخرى- تخطيطه لتدريس الرياضيات- تحديده للأهداف التعليمية لتدريس الرياضيات- استخدامه طرق وأساليب متنوعة غير تقليدية لتدريس الرياضيات- تنفيذه الأنشطة والوسائل التعليمية أثناء تدريس الرياضيات - توفيره مداخل تعليمية مثيرة وحديثة لتدريس الرياضيات - عرضه لدروس الرياضيات بأساليب مشوقة ومثيرة للإبداع - طرحه الأسئلة الصفية ومشاركة التلاميذ في حلها- تفاعله الايجابي ومشاركة التلاميذ الايجابية - عملية اتصاله وتواصله وتفاعله الصفي- استخدامه التعزيزات المناسبة - تلخيصه دروس الرياضيات وإغلاقها - تقويمه تعلم التلاميذ للرياضيات - تنظيم بيئة التعلم بما يتناسب مع موضوع الدرس- امتلاكه القيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية - تطوير نموه المهني بشكل مستمر) وقد تدرج مقياس درجة توافر المعيار ما بين (عالي جداً، عالي، متوسط، مقبول، ضعيف) بقيمة (5 و4 و3 و2 و1) على التوالي، (انظر الملحق رقم 2) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

- لحساب ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحثان بتطبيقها على (8) معلمين من مجتمع الدراسة غير أفراد العينة المختارة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات الكلي الذي بلغ (0.87) وهي تمثل نسبة عالية من الثبات.
- بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018-2019م، وقد بلغ إجمالي ما تم تطبيقه واستخدامه في تحليل النتائج عدد(100) بطاقة.
- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة :**
  - استخدام الرزم الإحصائية المعروفة باسم برنامج SPSS الآلي.
  - مجموع التكرارات لكل فقرة ومستوى درجة توافر المعيار، والمتوسط المرجح لكل فقرة، ومحور، ومعادلة كرونباخ ألفا، والنسب المئوية لدرجة توافر المعايير لكل فقرة ومحور.

4- النتائج ومناقشتها:

- عرض نتائج السؤال الأول الذي نص: ما معايير جودة أداء الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنادرة؟

تمت الإجابة عنه من خلال بنا معايير جودة أداء الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالنادرة في شكل بطاقة ملاحظة تكونت من (120) معياراً موزعة على ستة عشر محور، كما سبق.

- عرض نتائج السؤال الثاني الذي نص: ما مدى توافر معايير جودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالنادرة؟

تمت الإجابة عنه من خلال قيام الباحثان بتجميع تكرار ملاحظة أفراد العينة لكل فقرة وكل محور حسب الهدف، وحُسب المتوسط الحسابي المرجح لنتائج بطاقة الملاحظة الخماسي, والنسب المئوية لكل فقرة وكل محور، لتمثل درجة توافر معايير الجودة في أداء معلمي الرياضيات بالنادرة مع ترتيب المعايير حسب مستوى توافرها، وقد توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

أ – نتائج البطاقة بشكل عام: لقد توزعت المعايير على المستويات الخمسة حيث حققت (7) معايير المستوى (عال جدً) كان أعلاها بالترتيب الأول المعيار رقم (110) بمتوسط (4.53)، ونسبة (91%)، وأدناها المعيار رقم (97) وترتيبه السابع، وقد تراوحت متوسطاتها السبعة مابين (4.53 – 4.26) ونسبة (91% – 83%)، وحقق (55) معيارً المستوى (عال)، كان أعلاها بالترتيب الثامن المعيار رقم (109) بمتوسط (4.20) ونسبة (84%) وأدناها المعيار رقم (20) بالترتيب الثاني والستين، وقد توزعت متوسطاتها مابين (4.20 – 3.45)، ونسبة (84% – 69%)، بينما حقق (52) معيارً المستوى (متوسط)، كان أعلاها بالترتيب الثالث والستين المعيار رقم (57) بمتوسط (3.42)، ونسبة (65%)، وأدناها المعيار رقم (11) وترتيبه مائة وأربعة عشر، وقد تراوحت متوسطاتها ما بين (3.42 – 2.76) ونسبة (65% – 55%)، يليه المعايير التي حققت المستوى (مقبول) وعددها (5) معايير كان أعلاها بالترتيب مائة وخمسة عشر المعيار رقم (48) بمتوسط (2.61) ونسبة (52%) وأدناها المعيار رقم (7) وترتيبه مائة وتسعة عشر، وقد تراوحت متوسطاتها ما بين (2.61 – 2.13) ونسبة

(52% – 43%)، وقد حصل على المستوى (ضعيف) المعيار رقم (27) بمتوسط (1.56) ونسبة (31%) وترتيبه مائة وعشرون والأخير، وهو المعيار الوحيد الذي حقق المستوى ضعيف.

ب– نتائج البطاقة حسب المحاور: كانت نتائج كل محور على حدة كما يلي:

نتائج المحور الأول: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (1) يبين نتائج المحور(تمكن المعلم من مادة الرياضيات وربطها بالعلوم الأخرى)

	كفايات تمكن المعلم من مادة الرياضيات وربطها بالعلوم الأخرى	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يظهر تمكنه من محتوى المادة العلمية.	321	% 64	3.21	متوسط	5
2	يثري محتوى المادة التدريسية التي يقدمها.	228	% 46	2.28	مقبول	6
3	يتناول موضوعات المقرر ويغطيها بشكل جيد.	363	% 73	3.63	عال	3
4	يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة.	384	% 77	3.84	عال	2
5	يوضح علاقة الرياضيات بفروع العلوم المختلفة.	387	% 77	3.87	عال	1
6	يربط مادة الرياضيات بواقع الحياة المعيشية.	327	% 63	3.27	متوسط	4
7	يعمل على نشر الثقافة العامة بأهمية الرياضيات بين طلابه.	213	% 43	2.13	مقبول	7

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، ومقبول) ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو ضعيف، وقد حصل المعيار الخامس على الترتيب الأول وكان أخرها المعيار السابع وترتيبه السابع، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.87 – 2.13) وبذلك يعتبر تمكن الأستاذ من مادة الرياضيات وربطها بالعلوم الأخرى متوسط.

نتائج المحور الثاني: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (2) يبين نتائج المحور(تخطيط المعلم لتدريس الرياضيات)

	كفايات تخطيط المعلم لتدريس الرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يعد خطة فصلية وسنوية شاملة تنظم المادة الدراسية.	306	% 61	3.06	متوسط	5
2	يعد خطة درس يومية تتميز بالشمول والتكامل والدقة والمرونة.	315	% 63	3.15	متوسط	3
3	يحدد الأهداف بشكل واضح وشامل في الخطة الفصلية واليومية.	303	% 61	3.03	متوسط	6
4	يحدد وسائل وأجهزة وأدوات حديثة لازمة لتنفيذ التدريس.	276	% 55	2.76	متوسط	10
5	يحدد في الخطة طرق وأساليب متنوعة لتنفيذ فقرات الدرس.	279	% 56	2.79	متوسط	9
6	يوزع الأنشطة والواجبات بشكل منتظم في الخطط الفصلية واليومية.	300	% 60	3.00	متوسط	7
7	يضع أمثلة رياضيات مساندة لمادة كتاب الرياضيات ترتبط بواقع	351	% 70	3.51	عال	1
8	يضع تصورا لحل مشكلات قد تظهر أثناء تنفيذ خطة الدرس.	309	% 62	3.09	متوسط	4
9	يوزع الفترة الزمنية لكل موقف تدريسي في خطة الدرس.	324	% 63	3.24	متوسط	2
10	يدون في الخطة اليومية العناصر الأساسية والروتينية.	300	% 60	3.00	متوسط	7
11	يحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف الخاصة بالدرس.	294	% 59	2.94	متوسط	8

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت بمستويين فقط هما(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار الرابع عشر على الترتيب الأول وهو الوحيد الحاصل على مستوى عال، وكان أخرها المعيار الحادي عشر وترتيبه العاشر ومستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.51 – 2.76) وبذلك يعتبر تمكن الأستاذ من التخطيط لتدريس الرياضيات متوسط.

نتائج المحور الثالث: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (3) يبين نتائج المحور(تحديد المعلم للأهداف التعليمية لتدريس الرياضيات)

	كفايات تحديد المعلم للأهداف التعليمية لتدريس الرياضيات	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يشتق الأهداف التعليمية الخاصة من الأهداف العامة للرياضيات.	339	% 68	3.39	متوسط	2
2	يصيغ أهداف سلوكية شاملة للدرس (معرفية وانفعالية ومهارية).	345	% 69	3.45	عال	1
3	يختار الأهداف المناسبة للمراحل العمرية ومحتوى الدرس.	330	% 66	3.30	متوسط	3
4	يحدد الأهداف بشكل دقيق وواضح وشامل في الخطة اليومية.	321	% 64	3.21	متوسط	4
5	يلتزم بشروط صياغة الهدف السلوكي الجيد.	306	% 61	3.06	متوسط	5
6	ينوع الأهداف السلوكية في مستويات التفكير الدنيا والعليا.	288	% 58	2.88	متوسط	6

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار العشرون على الترتيب الأول وهو الوحيد الذي حقق المستوى (عال) وكان أخرها المعيار الرابع والعشرين وترتيبه السادس بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.45 – 2.88) وبذلك يعتبر تمكن الأستاذ من تحديد الأهداف التعليمية لتدريس مادة الرياضيات متوسط.

نتائج المحور الرابع: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (4) يبين نتائج المحور(استخدام المعلم طرق وأساليب متنوعة غير تقليدية لتدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم باستخدام طرق وأساليب متنوعة غير تقليدية لتدريس الرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يستخدم استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة تجعل المتعلم محوراً النشاط.	303	% 66	3.03	متوسط	5
2	يدرب التلاميذ على حل المشكلات أو الاكتشاف...تبعاً لمتطلبات الدرس.	333	% 67	3.33	متوسط	2
3	يستخدم الكمبيوتر في عرض نماذج لبعض الدروس.	156	% 31	1.56	ضعيف	6
4	يوجه التلاميذ أثنا تنفيذ الأنشطة نحو اكتشاف الحلول المطلوبة.	330	% 66	3.30	متوسط	3
5	يترجم المعلومات إلى أشكال توصل التلاميذ إلى حلول متميزة للتمارين.	321	% 64	3.21	متوسط	4
6	يبث الثقة في نفوس التلاميذ ويمنحهم فترة زمنية للتفكير.	384	% 77	3.84	عال	1

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، وضعيف) ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو مقبول، وقد حصل المعيار الثلاثون على الترتيب الأول بمستوى

(عال)، وكان أخرها المعيار السابع والعشرون وترتيبه السادس في المحور وهو بمستوى ضعيف ويعتبر المعيار الوحيد الذي حقق مستوى (ضعيف)، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.84 – 1.56) وبذلك يعتبر استخدام المعلم طرق وأساليب متنوعة غير تقليدية لتدريس الرياضيات متوسط.

نتائج المحور الخامس: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (5) يبين نتائج المحور(تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية أثناء تدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم بتنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية أثناء تدريس الرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يقدم أنشطة متنوعة للطلبة تناسب الوقت و الفروق الفردية .	246	% 49	2.46	مقبول	5
2	يضع مشكلات رياضية يتطلب حلها مشاركات جماعية.	354	% 71	3.54	عال	1
3	يشجع التلاميذ على استغلال البيئة لتوفير وإعداد الوسائل اللازمة للدرس.	321	% 64	3.21	متوسط	3
4	يختار الأنشطة والوسائل التعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة بالمدرسة.	306	% 61	3.06	متوسط	4
5	يكلف التلاميذ بكتابة التقارير وجمع معلومات وتلخيص مراجع عن الدرس.	354	% 69	3.54	عال	2

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، ومقبول) ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو ضعيف، وقد حصل المعيار الثاني والثلاثون على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان أخرها المعيار الحادي والثلاثين وترتيبه الخامس، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.54 – 2.46) وبذلك يعتبر تمكن الأستاذ من تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية أثناء تدريس مادة الرياضيات متوسط.

نتائج المحور السادس: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (6) يبين نتائج المحور(توفير مداخل تعليمية مثيرة وحديثة لتدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم بتوفير مداخل تعليمية مثيرة وحديثة لتدريس الرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يُعد مقدمات متنوعة تساعد التلاميذ على الوصول إلى الحل بأنفسهم.	381	% 76	3.81	عال	2
2	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزنًا في التقويم.	387	% 77	3.87	عال	1
3	يستخدم المداخل الحديثة في تدريس بعض دروس الرياضيات.	351	% 70	3.51	عال	3
4	يستخدم مدخل التعلم التعاوني بتقسيم التلاميذ إلي مجموعات.	309	% 62	3.09	متوسط	5
5	ينظم أعمال خاصة بالرياضيات كالندوات والمسابقات...	309	% 62	3.09	متوسط	6
6	يوفر أفكار ومفاهيم ومشكلات حقيقية ترتبط بواقع حياة المجتمع.	322	% 64	3.22	متوسط	4

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت مناصفة على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار السابع والثلاثون على الترتيب الأول بمستوى (عال)، وكان أخرها المعيار رقم (40) وترتيبه السادس بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.87 – 3.09) وبذلك يعتبر توفير مداخل تعليمية مثيرة وحديثة لتدريس مادة الرياضيات مابين عال ومتوسط.

نتائج المحور السابع: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (7) يبين نتائج المحور(عرض دروس الرياضيات بأساليب مشوقة ومثيرة للإبداع)

	كفايات المعلم بعرض دروس الرياضيات بأساليب مشوقة ومثيرة للإبداع.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يقدم تهيئة مشوقة تثير عقول التلاميذ في بداية الدرس .	348	% 70	3.48	عال	6
2	يغطي النقاط الرئيسية في الدرس بشكل جيد.	408	% 82	4.08	عال	1
3	يثير انتباه التلاميذ بأساليب شيقة وجذابة متعددة أثناء الشرح.	360	% 72	3.60	عال	3
4	يقدم عناصر الدرس بشكل مبسط متدرج من المعلوم إلى المجرد.	396	% 79	3.96	عال	2
5	يوضح فقرات الدرس بأمثلة وتطبيقات متنوعة و مثيرة للتفكير الأصيل.	360	% 72	3.60	عال	3
6	يستثمر زمن الحصة في عرض فقرات الدرس التي تفيد الطلبة.	354	% 71	3.54	عال	5
7	يعرض الدرس باستخدام الوسائل وتقنيات التعلم الحديثة.	261	% 52	2.61	مقبول	8
8	يستمع بعناية لأفكار جميع التلاميذ دون تحيز.	309	% 62	3.09	متوسط	7
9	يراعي الفروق الفردية أثناء شرح الدرس وتنفيذ أنشطته التعليمية.	357	% 71	3.57	عال	4

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، ومقبول) ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (43) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان أخرها المعيار (48) وترتيبه الثامن، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور ما بين (4.48 – 2.61) كما يلاحظ أن معظم المعايير حصلت على المستوى (عال) وحقق المستوى متوسط معيار واحد وهو المعيار رقم (49) وكذلك المستوى مقبول حققه المعيار رقم (48) وهو الوحيد، وبذلك يعتبر مستوى تمكن الأستاذ من عرض دروس الرياضيات بأساليب مشوقة ومثيرة للإبداع عال.

نتائج المحور الثامن: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (8) يبين نتائج المحور(طرح الأسئلة الصفية ومشاركة التلاميذ في حلها)

	كفايات المعلم بطرح الأسئلة الصفية ومشاركة التلاميذ في حلها. المعايير الفرعية	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يطرح السؤال بشكل واضح ومثير لجميع التلاميذ.	396	% 79	3.96	عال	1
2	يترك فرصة للتفكير في الإجابة.	369	% 74	3.69	عال	3
3	يساعد التلاميذ على صياغة المشكلات بشكل لغز ، أو لعبة ،....	318	% 64	3.18	متوسط	6
4	يطرح مشكلات ذات صلة بواقع التلاميذ تتطلب طرح الآراء واقتراح حلول.	381	% 76	3.81	عال	2
5	يساعد التلاميذ على الربط بين العناصر الجزئية والكلية للمشكلات المطروحة.	312	% 62	3.12	متوسط	7
6	يعرض أكثر من حل مختلف للتمرين الواحد.	369	% 74	3.69	عال	4
7	يمنح التلاميذ فرص للتأكد من صحة الحلول التي تم التوصل إليها.	342	% 65	3.42	متوسط	5

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (51) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان

أخرها المعيار رقم (55) وترتيبه السابع بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور ما بين (3.96 – 3.12) وبذلك يعتبر مستوى طرح الأسئلة الصفية ومشاركة التلاميذ في حلها عال.

نتائج المحور التاسع: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (9) يبين نتائج المحور(تفاعله الايجابي ومشاركة التلاميذ الايجابية أثناء تدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم بتفاعله الايجابي ومشاركة التلاميذ الايجابية أثناء تدريس الرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يظهر حماساً لمادته عند تفاعله مع طلابه.	417	% 83	4.17	عال	1
2	ينفذ الدرس بأسلوب يشجع التلاميذ على الاستمرار في التعلم.	378	% 76	3.78	عال	2
3	يهتم بما يقدمه التلاميذ من أراء وأفكار متنوعة غير تقليدية.	330	% 66	3.30	متوسط	4
4	يتفاعل مع التلاميذ بحوار ديمقراطي متبادل .	312	% 62	3.12	متوسط	6
5	يهتم بتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو الرياضيات.	318	% 64	3.18	متوسط	5
6	يشجع التلاميذ علي الإطلاع وعرض أفكارهم دون خوف من النقد والسخرية.	351	% 70	3.51	عال	3
7	يعرض مواقفاً وقصصاً تاريخية تشيد بأعمال علماء العرب مثيرة للإبداع.	258	% 52	2.58	مقبول	7

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، ومقبول) ولم يحقق أي معيار المستويين عال جدً أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (58) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان أخرها المعيار (64) وترتيبه السابع، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (4.17 – 2.58) كما يلاحظ أن المعايير حصلت على المستوى (عال، ومتوسط) مناصفة بينما حقق المستوى مقبول معيار واحد وهو المعيار رقم (64)، وبذلك يعتبر مستوى تمكن الأستاذ من تفاعله الايجابي ومشاركة التلاميذ الايجابية أثناء تدريس الرياضيات متوسط.

نتائج المحور العاشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (10) يبين نتائج المحور(عملية الاتصال والتواصل والتفاعل الصفي في تدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم بعملية الاتصال والتواصل والتفاعل الصفي في تدريس الرياضيات	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يخاطب التلاميذ بلغه عربية مفهومة مبسطة تتناسب مع مستواهم العقلي.	429	% 86	4.29	عال جد	1
2	يتحدث بصوت مسموع لجميع التلاميذ بنبرات متنوعة حسب الموقف	408	% 82	4.08	عال	2
3	يبتعد المعلم عن الإلقاء السريع أو البطيء.	384	% 77	3.84	عال	7
4	يستخدم السبورة استخداماً صحيحاً والكتابة عليها بخط واضح ومنظم.	405	% 81	4.05	عال	3
5	ينوع حركاته وتلميحاته داخل الصف.	390	% 78	3.90	عال	4
6	يظهر حماس وإثارة مستمرة طوال الحصة.	318	% 64	3.18	متوسط	11
7	يستخدم التلميحات غير اللفظية والإشارات ونغمة الصوت لإثارة الانتباه.	375	% 75	3.75	عال	9
8	يهتم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها طلبته .	390	% 68	3.90	عال	5
9	لا يسخر من إجابات التلاميذ الخاطئة بل يصححها ويناقشها معهم.	387	% 77	3.87	عال	6
10	يعيد ويكرر الأفكار الهامة للتأكيد عليها.	339	% 79	3.39	متوسط	10
11	يزود التلاميذ بتغذية راجعة عن جوانب الضعف لتحسينها.	378	% 76	3.78	عال	8

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال جدً، عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويين مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (65) على الترتيب الأول بمستوى (عال جدً) وهو الوحيد، وكان أخرها المعيار رقم (70) وترتيبه الحادي عشر بمستوى متوسط، بينما حققت بقية المعايير الثمانية مستوى (عال) وحصل معيارين على مستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (4.29 – 3.18) وبذلك يعتبر مستوى عملية الاتصال والتواصل والتفاعل الصفي في تدريس الرياضيات عال.

نتائج المحور الحادي عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (11) يبين نتائج المحور(استخدام التعزيزات المناسبة في تدريس الرياضيات)

	كفايات المعلم باستخدام التعزيزات المناسبة في تدريس الرياضيات المعايير الفرعية	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يستخدم أسلوب التعزيز الفوري لمكافئة المشاركين.	375	% 75	3.75	عال	2
2	يبدي إعجاباً وتقديراً بإنجازات التلاميذ داخل الصف.	357	% 71	3.57	عال	3
3	يستخدم التعزيز اللفظي وغير اللفظي لتدعيم السلوك الإبداعي للتلاميذ.	378	% 76	3.78	عال	1
4	ينوع في استخدام المعززات بين فترة وأخرى حسب الموقف.	342	% 78	3.42	متوسط	4
5	يقدم معززات تتناسب مع نوع استجابة التلميذ ومدى جودتها كل على حدة.	333	% 67	3.33	متوسط	6
6	يعزز السلوك المرغوب مباشرة بعد حدوثه لرفع مستواه.	339	% 68	3.39	متوسط	5

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط) مناصفة، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (78) على الترتيب الأول بمستوى (عال)، وكان أخرها المعيار رقم (80) وترتيبه السادس بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.78 – 3.33) وبذلك يعتبر مستوى استخدام التعزيزات المناسبة في تدريس الرياضيات ما بين عال ومتوسط.

نتائج المحور الثاني عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (12) يبين نتائج المحور(تلخيص دروس الرياضيات وإغلاقها)

	كفايات المعلم بتلخيص دروس الرياضيات وإغلاقها	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يجذب انتباه جميع التلاميذ إلى نقطة النهاية.	384	% 77	3.84	عال	1
2	ينتهي الدرس بشكل منطقي ومنظم بدل من الفوضى.	354	% 71	3.54	عال	4
3	يطلب من التلاميذ تلخيص الدرس بأسلوبهم الخاص ويسجلها على السبورة.	357	% 71	3.57	عال	2
4	يدون الملاحظات عن أيعمل يحتاج استكمال في الحصة القادمة.	297	% 59	2.97	متوسط	6
5	يكلف التلاميذ بالواجب المنزلي ويتابعه فيا الحصة القادمة.	278	% 56	2.78	متوسط	7
6	يترك السبورة والأدوات نظيفة الأجهزة مغلقة ويعيد كل شيء إلى مكانه.	321	% 64	3.21	متوسط	5
7	يودع التلاميذ بالابتسامة والسلام.	357	% 71	3.57	عال	3

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (82) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان أخرها المعيار رقم (86) وترتيبه السابع بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.84 – 2.78) وبذلك يعتبر مستوى استخدام تلخيص دروس الرياضيات وإغلاقها عال.

نتائج المحور الثالث عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (13) يبين نتائج المحور(تقويم تعلم التلاميذ للرياضيات)

	كفايات المعلم بتقويم تعلم التلاميذ للرياضيات.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يصمم أدوات مبتكرة لتقويم الدروس التي تم تدريسها .	294	% 59	2.94	متوسط	10
2	يتابع عملية التقويم بشكل شامل ومستمر أثناء عملية التعليم والتعلم.	318	% 64	3.18	متوسط	7
3	يناقش التلاميذ حول تحديد المعطيات والمطلوب في السؤال المطروح.	375	% 75	3.75	عال	4
4	يطلب من التلاميذ طرح اقتراحات لاستنباط حلولاً عدة لمسألة مطروحة.	348	% 70	3.48	عال	5
5	يطلب من التلاميذ التأكد من صحة حل المسألة المطروحة.	339	% 68	3.39	متوسط	6
6	يدخل مشاركة الأسرة في عملية تقويم التلميذ .	288	% 58	2.88	متوسط	11
7	يستثمر نتائج التقويم في تحسين أداء التلاميذ.	309	% 62	3.09	متوسط	8
8	يشجع التلاميذ على تقييم ذاتهم وبعضهم البعض.	303	% 61	3.03	متوسط	9
9	يتحرى الدقة والعدل في تصحيح أوراق اختبارات التلاميذ.	426	% 83	4.26	عال جد	2
10	يعلن نتيجة الاختبارات الدورية والأعمال التحريرية في الوقت المناسب.	378	% 76	3.78	عال	3
11	يقدم إجابات نموذجية لأسئلة الاختبارات الدورية والشهادات العامة.	451	% 90	4.51	عال جد	1

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال جدً، عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويين مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (99) على الترتيب الأول بمستوى (عال جدً) بالإضافة إلى معيار آخر، وكان أخرها المعيار رقم (94) وترتيبه الحادي عشر بمستوى متوسط، بينما حققت ثلاثة معايير مستوى (عال) وحصل ستة معايير على مستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (4.51 – 2.88) وبذلك يعتبر مستوى تقويم تعلم التلاميذ للرياضيات ما بين عال إلى متوسط.

نتائج المحور الرابع عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (14) يبين نتائج المحور(تنظيم بيئة التعلم بما يتناسب مع موضوع الدرس)

	كفايات المعلم بتنظيم بيئة التعلم بما يتناسب مع موضوع الدرس	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	ينظم أثاث الفصل وفقاً لطبيعة الأنشطة المتنوعة التي يمارسها التلاميذ.	354	% 71	3.54	عال	4
2	يتيح فرصة للتلاميذ بمشاركتهم في قيادة الصف وإدارته بطرق ديمقراطية.	351	% 70	3.51	عال	5
3	يضع معالجات سريعة لمشاكل متوقعة وغير متوقعة.	336	% 67	3.36	متوسط	7
4	يعطي المعلم صورة صحيحة لأولياء أمور التلاميذ عن مستويات أبنائهم.	360	% 72	3.60	عال	3
5	يبتعد عن فرض أفكاره وآرائه أثناء ممارسة التلاميذ للنشاط.	351	% 70	3.51	عال	6
6	يمنح كل التلاميذ فرصاً متساوية للتعبير الحر والمشاركة في إدارة الحوار.	372	% 74	3.72	عال	1
7	يستخدم الانطفاء بدل العقاب الجماعي لكبح السلوك الخطأ من التلاميذ.	363	% 73	3.63	عال	2

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (105) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وكان أخرها المعيار رقم (102) وترتيبه السابع وهو الوحيد بمستوى متوسط، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.72 – 3.36) وبذلك يعتبر مستوى تنظيم بيئة التعلم بما يتناسب مع موضوع الدرس عال.

نتائج المحور الخامس عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (15) يبين نتائج المحور(امتلاك المعلم القيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية)

	كفايات المعلم بامتلاك القيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية.	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يتحلى بأخلاق مهنة التدريس والآداب الإسلامية.	447	% 89	4.47	عال جد	3
2	يظهر أمام طلابه بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.	438	% 83	4.38	عال جد	4
3	يحرص علي استخدام لغة مهذبة مع تلاميذه وزملائه.	420	% 84	4.20	عال	5
4	يلتزم بالموعد المحدد للحصص الدراسية بالضبط.	453	% 91	4.53	عال جد	1
5	تتميز ردوده الانفعالية بالاتزان والمرونة واللين في التعامل مع التلاميذ.	369	% 74	3.69	عال	7
6	يبدو بشوشٌ ومرحاً داخل الصف والمدرسة.	411	% 82	4.11	عال	6
7	تتميز حصته بالديمقراطية لسماعه بإنصات وتقبله أفكار وآراء التلاميذ.	357	% 71	3.57	عال	8
8	يرفض تصيد الأخطاء ويقلل من تكرارها ويحترم قدراتهم.	451	% 90	4.51	عال جد	2
9	يظهر كفاءة في إدارة الصف من خلال التزام التلاميذ بالانضباط والنظام.	348	% 70	3.48	عال	9

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال جدً، عال)، ولم يحقق أي معيار المستويات متوسط أو مقبول أو ضعيف، وقد حصل المعيار رقم (110) على الترتيب الأول بمستوى (عال جدً) بالإضافة إلى ثلاثة معايير آخر، وكان أخرها المعيار رقم (115) وترتيبه التاسع بمستوى (عال) بالإضافة إلى أربعة معايير أخرى، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (4.53 – 3.48) وبذلك يعتبر مستوى امتلاك المعلم القيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية عال إلى عال جدً.

نتائج المحور السادس عشر: كانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (16) يبين نتائج المحور(تطوير المعلم لنموه المهني بشكل مستمر)

	كفايات المعلم بتطوير نموه المهني بشكل مستمر	مجموع التكرارات	نسبة المعيار	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يحضر الندوات والمؤتمرات الخاصة بتدريس الرياضيات.	303	% 61	3.03	متوسط	4
2	يهتم بمتابعة معايير الجودة وشروط التدريس الجيد والمعلم الناجح.	318	% 64	3.18	متوسط	2
3	يطور محتوى الدرس بما يتفق مع التقدم العلمي في مجاله.	351	% 70	3.51	عال	1
4	يقدم أبحاثا في الرياضيات تتفق مع جودة التعليم.	303	% 61	3.03	متوسط	5
5	يتعاون مع المعلمين في إصدار نشرات عامة ونشرها لطلابه.	315	% 63	3.15	متوسط	3

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويين(عال، ومتوسط)، ولم يحقق أي معيار المستويات عال جدً أو مقبول أو ضعيف، حصل المعيار رقم (118) على الترتيب الأول بمستوى (عال) وهو الوحيد، بينما حققت بقية المعايير الأربعة على مستوى متوسط، وكان أخرها المعيار رقم (119) وترتيبه الرابع بمستوى (متوسط)، وقد توزعت متوسطات معايير هذا المحور مابين (3.51 – 3.03) وبذلك يعتبر مستوى تطوير المعلم لنموه المهني بشكل مستمر متوسط.

3- الخلاصة:

من العرض السابق تبين أن المستوى (عال جدً) لم يحققه أي محور، لكن محور امتلاك المعلم القيم الأخلاقية والعلاقات الإنسانية قد توزعت معاييره ما بين المستويين عال وعال جدً، بينما المستوى (عال) قد تحقق في خمسة محاور، وكذلك المستوى (متوسط) قد تحقق في سبعة محاور، بينما توزعت معايير ثلاثة محاور مابين المستوى متوسط وعال، ولم يحقق أي محور المستوى مقبول أو المستوى ضعيف، وهذا يعني أن المحاور جميعا قد حققت مستوى متوسط وما فوق المتوسط، وهذا يعني توفر مستوى متوسط لجودة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وأنهم بحاجة إلى تطوير الأداء التدريسي بشكل عام.

التوصيات:

1- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات.

2- التزام التعيين ومناهج الكلية بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

3- ضرورة تدريب معلمي الرياضيات على استخدام وسائل تعليمية وتكنولوجية حديثة في التدريس.

4- تطوير أداء معلمي الرياضيات من خلال تطويرهم مهنياً وفق معايير الجودة.

المقترحات:

1- إجراء دراسات لتطوير معايير خاصة بتقويم جودة العملية التعليمية.

2- تنفيذ أبحاث علمية لتقويم أداء معلمي الرياضيات وفقاً لمعايير الجودة.

- **الإحالات والمراجع:**

ابن منظور, محمد مكرم (1984). *لسان العرب*. الجزء الثاني. القاهرة : دار المعارف.

الأزرق، عبد الرحمن (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين: مفاهيم نظرية, دراسات ميدانية, أدوات مبتكرة للقياس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الألباني، محمد ناصر (1979). *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. الكويت: الدار السلفية. م3.ح1113.

بدر، بثينة محمد (2007). *الأساسيات في تعليم الرياضيات*. جدة: مكتبة كنوز المعرفة.

البدري, طارق عبيد أحمد (2005). *إدارة التعليم الصفي– الأسس والإجراءات*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البربري، هند احمد (1428). *الجودة في مدارس التعليم العام*، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن). اللقاء الرابع عشر الجودة في التعليم العام.(الذي عقد في28–29 ربيع الآخر 1428 هـ).

بن فاطمة، محمد (2000). *توجهات عامة لإصلاح التعليم الجامعي في ضوء العولمة*. ورقة مقدمة لندوة التعليم العالي والدراسة العلمي في ضوء العولمة، جامعة العلوم والتقنيات. تونس. نوفمبر .2000م.

الترتوري، محمد عوض (2006). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بما يتلاءم مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة". *مجلة المعلم*. مجلة تربوية ثقافية جامعة.

الجويبر، عبد الرحمن بن إبراهيم (2006). *إدارة الجودة الشاملة الإتقان في الفكر الإسلامي المعاصر*. ط2. المدينة المنورة : مطابع الرشيد.

الخثيلة، هند ماجد (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. مكة المكرمة. 12(2).

الخطيب، أحمد (2008). *إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات*. عمان: عالم الكتب.

الخليفة، حسن جعفر (2007). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس*. ط2. الرياض: مكتبة الرشد.

الراشد، عبد الرحمن (2004). "جودة التعليم الجامعي". *جريدة الشرق الأوسط* . العدد9410 . سبتمبر 2004.

راشد، علي محيي الدين، وسعودي، منى عبد الهادي (1998). *برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية*. المؤتمر الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين. مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية. جامعة عين شمس القاهرة.

الزهراني، محمد مفرح (2009). *واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى– مكة المكرمة. السعودية.

سدره، فايزة (2000)."تقويم أداء الطلاب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات ومدى استخدامهم لبعض نظريات التعليم". *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط– الأسكندرية. 16(1). 188–206

سعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه (2002). *المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سلامة، عادل أبو العز (2009). *طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية*. عمان: دار الثقافة.

سليمان، رمضان رفعت (2007). *"برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة"*. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. 25 – 26 يوليو. جامعة عين شمس.القاهرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الرابع.

الشراعي، عبد الرقيب قايد (2006). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة إب.

الشهراني، عامر عبد الله (2005). الجودة في التعليم. *صحيفة الوطن*. العدد 1814. السنة الخامسة. المملكة العربية السعودية.

العزاوي، محمد عبدالوهاب (2005). *إدارة الجودة الشاملة*. عمان: دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع.

العمري، محمد بلقاسم (2010). *الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين* . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى.

العمري، محمد عبد القادر(2005). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوي ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين. *مجلة مؤته للبحوث والدراسات*. (جامعة مؤته الأردن).7(20). 85 – 111.

الفراء, إسماعيل صالح (2004). *تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية*, ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية, جامعة القدس المفتوحة ,فلسطين.

الفهيم, نبيل حسين (2000). *الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزيرة. السودان.

القرش، جمال إبراهيم (2009). *طرائق التدريس*. الرياض- السعودية: مكتبة التوبة.

كامل، كمال إمام (2005). "*معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعلم عن بعد* " "*معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم المفتوح* ". في زاهر .ضياء الدين (تحرير). مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح. رؤى عربية تنموية. القاهرة. جامعة عين شمس. مركز التعليم المفتوح.

كامل، مصطفى محمد (2007). "*تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم*" . المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة في الفترة 25 – 26 يوليو . جامعة عين شمس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.3.

كنعان، أحمد علي (2003). *آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي*. كلية التربية. جامعة دمشق.دمشق.

كوجك، كوثر حسين (2006). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

لافي, سعيد عبد الله (2012). *أساليب التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

محمود، صلاح الدين عرفة (2004). *تعليم وتعلم مهارات التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

النذير، محمد عبدالله (2004). *برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة الملك سعود بالرياض.

نشوان، جميل (2004). *تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين*. ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5

الهويدي, زيد (2012). *مهارات التدريس الفعال*. العين. الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

اليحيوي، صبرية بنت مسلم يسلم (2001). *تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة طيبة. المدينة المنورة. السعودية.

الأكاديمية المهنية للمعلمين (2011). *وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الأساسي*.مصر .

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2008). *دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*. في المملكة العربية السعودية الجزء الأول: نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم(2003). المعايير القومية للتعليم في مصر. جمهورية مصر العربية.

Earle, R. (2000). "AECT and NCATE: A partnership for Quality Teaching Through Accreditation, *Teach Trends* ".44(3).

John، K. (2000)."*Standards in the classroom، how teachers and students negotiate learning*،"Teachers college press، New york ، copyright by teachers college ، Colombia university.

National Council of Teachers of Mathematics. (1991).*Professional standards for teaching schoolmathematics.* Reston, VA; Author

Stiff , L .(2002). *Contructivist Mathematics and Unicorns*. http//:www.nctm.org/news Pastpresident / 2001 - 0708 . President .

Vacc، N. & Bright G. (1994). "*Changing Pre-service Teacher Edu. Programs*"، NCTM، Year Book.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA:

القحفة، أحمد عبد الله والقواس، محمد أحمد مرشد(2020). مدى توافر معايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بمديرية النادرة الجمهورية اليمنية . *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 324-345.

مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم وما أهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟ ـ دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ـ

The extent to which primary school teachers recognize the concept of slow learning and what are their most important strategies for dealing with children in this category -A field study in Ouargla-

بوبكر دبابي*

جامعة ورقلة(الجزائر)، d.boubakeur@gmail.com

تاريخ الاستلام: 30-12-2019 تاريخ القبول: 10-05-2020 تاريخ النشر: 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يمتلكه معلمي المرحلة الابتدائية من معلومات ومعارف حول اضطراب بطء التعلم الذي يعاني منه العديد من التلاميذ حسب ما أكدته الدراسات، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للموسم الدراسي 2017/2016، وقد استخدم الباحث استبانه مفتوحة لجمع المعلومات؛ وتوصلت الدراسة إلى أن اغلب المعلمين لا يفرقون بين اضطراب بطء التعلم واضطرابات أخرى مشابهة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد للمعلمين استراتيجيات محددة للتعامل مع هؤلاء الأطفال بغية إلحاقهم بزملائهم من الأطفال العاديين، وفي الأخير ختمت الدراسة ببعض المقترحات والتوصيات ثم قائمة المراجع.

الكلمات المفتاحية: بطء التعلم؛ استراتيجيات التدخل؛ إدراك المعلم.

Abstract: The study aims at identifying the primary school teachers' knowledge and knowledge about the disorder of slow learning experienced by many students as confirmed by the studies. The study sample consisted of (150) teachers and teachers of the elementary stage in the city of Ouargla for the academic year 2016/2017، The researcher used an open questionnaire to collect information; The study found that most teachers do not differentiate between slow learning disorder and other similar disorders. The study also found that teachers do not have specific strategies to deal with these children in order to infect them with their peers، Finally، the study concluded with some suggestions and recommendations.

Keywords: slow learning; intervention strategies.

* المؤلف المراسل

1- مقدمة

لقد تبنت الجزائر منذ استقلالها ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي وتكافؤ الفرص التعليمية لكل المواطنين، وهو ما ضمن حق التعلم لكل الأفراد بما في ذلك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية، كالتأخر الدراسي، صعوبة التعلم، وبطء التعلم، وهم فئة من التلاميذ ينحرفون عن المتوسط في المميزات العقلية أو الحركية أو الجسمية أو في العلاقات الاجتماعية الذين يجدون صعوبة في مسايرة أقرانهم، "وقد تكون هذه المشاكل عقبة في سبيل تقدمهم الدراسي وربما تؤدي إلى الفشل الدراسي، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، مما يزيد في شعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس، نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة وفشله في تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته وبمرور الوقت تضعف إرادته ودافعيته للتعلم، ويزداد اعتماده على غيره، وقد لا يبالي بواجباته المدرسية وينخفض مستوى رغبته في العمل والتنافس والانجاز وينتهي به المطاف إلى الرسوب والتسرب" (بويدو، 2016، 18).

وعادة ما نجد هؤلاء الأطفال في الأقسام العادية، لأنهم لا يظهرون جليا كذوي احتياجات خاصة فلا يستطيع المعلم تشخيصهم في وقت مبكر ليتم تداركهم، ومنه وكحل مؤقت أكد العديد من المختصين في بحوثهم على ضرورة دمج هؤلاء في صفوف الأطفال العاديين للتعلم من أقرانهم والتغلب على ما يعانونه من سوء في التكيف (الجرجاوي ،2002، 79).

انطلاقا من هذه المعطيات وغيرها، وفي ظل هذا التداخل في المشكلات التربوية التي يعاني منها التلاميذ والتي وجد المختصون أنفسهم صعوبة في التمييز بينها، فلا شك أن المعلمين سيجدون صعوبة أكبر خاصة قليلي الخبرة منهم، مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة للاطلاع على ما يمتلكه المعلمون من معلومات حول المشكلات التربوية بصفة عامة وبطء التعلم بصفة خاصة، وما إذا كانت لديهم استراتيجيات معينة يتعاملون بها مع أفراد هذه الفئة خصوصا وأن الدراسات التي تعرضت لموضوع بطء التعلم في الجزائر شحيحة جدا ـ في حدود اطلاع الباحث ـ فاغلب الأدب النظري والدراسات السابقة ركزت على مشكلات أخرى كصعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

1.1- مشكلة الدراسة:

لقد أصبح موضوع ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الشغل الشاغل لجميع أفراد المجتمع الجزائري بمختلف انتماءاتهم ومستوياتهم، إلا أننا نجد الجميع يتنصل من مسؤوليته في انتشار المشكل، حيث يحاول كل طرف وفي محاولة يائسة لدرء التهمة عنه إذ نجد الأولياء يتهمون المعلمين والإدارة في هذا التقصير، وهؤلاء بدورهم يتهمون الأولياء وهكذا، دون الوقوف على الأسباب الحقيقية وراء المشكلة والتي تعتبر نتيجة لعديد من التراكمات فالمعلم طرف والولي طرف والإدارة طرف والتلميذ والبيئة المحيطة بأكملها، هذا التلميذ الذي أصبح يعاني العديد من المشكلات التعليمية على غرار التأخر الدراسي وبطء التعلم والهروب المدرسي وما إلى ذلك من المشاكل، والحقيقة أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى ظهور مثل هكذا مشكلات منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي، لقد أكدت العديد من الدراسات أن كل الأطراف السالفة الذكر قد تكون سببا في ظهور بطء التعلم لدى الأطفال نذكر منها، دراسة أجريت على (171) طفلا حول تاريخ المشكلات التعليمية توصلت إلى أن العوامل الأسرية تلعب دورا مهما في وجود بطء تعلم لدى الأبناء، كما توصلت دراسة نجلمات(1977) أيضا إلى أن ضعف المعلم وإعداده يساهم في إصابة التلاميذ ببطء تعلم (جنان، 2010، 30).

وقد أكد (سيرل بيرد) مساهمة الأسرة في ظهور مشكلات تعلَيمية في دراسة تتبعية لعدد من الأسر إذ وجد أن 50% من التلاميذ بطيئي التعلم ينتمون إلى أسر فقيرة جاهلة ومهملة وأن 10% فقط من المتخلفين ينتمون إلى أسر ميسورة (الجرجاوي،2002، 20).

من هذا المنطلق بات من الضروري على المختصين الاهتمام أكثر بهذا الطرف (التلميذ) باعتباره العمود الفقري في العملية التعليمية التعلمية وهو المستهدف الأول منها (دي فينك، 2008).

وذلك من خلال متابعة ميدانية للتعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ سواء تأخر الدراسي أو صعوبات أو بطء في التعلم والتعرف كذلك على ما لدى المعلمين من معارف حول هذه الاضطرابات ومدى قدرتهم على التفريق بينها من حيث التشخيص وطريقة العلاج خاصة في المرحلة الابتدائية لحساسيتها من جهة ولإمكانية التدارك من جهة أخرى (جروان، 2013).

فقد أكد العديد من الباحثين أن المعلم يكون السبب الرئيسي في وجود هذا الاضطراب إذا كان غير قادر على أن يحبب التلاميذ في المادة أو عاجز عن تعليمها أو منشغل بأمور غير التدريس، كما يكون من المساهمين بدرجة كبيرة في مواجهة هذه المشكلات، إذا كان عكس ذلك مهتما بالمادة تخطيطا و تنفيذا، محبا لعمله محببا إياه تلاميذه، وفي الدراسة الحالية سوف نتعرض إلى المشكل الأكثر شيوعا- حسب رأي الباحث- ألا وهو بطء التعلم والذي يعرف على أنه " صعوبة تكيف التلميذ مع المنهاج المدرسي بسبب قصور قدرته على التعلم أو نقص في مستوى ذكائه ويظهر ذلك في بطء في الفهم والاستيعاب والاستذكار(صبحي، 2009، 15).

ويعرف الطفل بطيء التعلم أيضا أنه الطفل الذي يتخلف لأسباب مختلفة في عمله المدرسي ويحتاج إلى تعليم خاص(1997) BELL.

فالتلاميذ بطيئو التعلم هم التلاميذ الذين تتراوح درجات ذكائهم بين (70-85) درجة، ويشير مصطلح بطء التعلم إلى حالة يقل فيها مستوى الأداء العقلي عن المتوسط، ولكن لا يصل إلى مستوى التخلف العقلي (القشاعلة، 2015).

وتبقى التعاريف كثيرة ومتداخلة يمكن إجمالها في التعريف الآتي: الطفل بطيء التعلم هو ذاك التلميذ الذي لا يستطيع مسايرة أقرانه في الدراسة رغم تمتعه بمستوى عادي من الذكاء، إنما تعثره في التعلم قد يكون بسبب عوامل صحية كوجود قصور في إحدى الحواس أو لعوامل أسرية أو تربوية أو بيئية، ونتيجة لهذا الغموض الذي لازال يكتنف مفهوم هذه المصطلحات كبطء التعلم وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي وغيرها، فقد اختلفت نتائج الدراسات وتقديرات الخبراء لنسبة شيوع حالات بطء التعلم بين التلاميذ، فقد أشارت بعض الدراسات إلى انتشار ظاهرة بطء التعلم، منها دراسة زكي(2005) التي ذكرت أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من بطء التعلم في المرحلة الابتدائية 16% (عوض، 2009)، ويرى البعض أن نسبتهم تتراوح بين 20 و30% (بدر،2002).

أسفرت الدراسات والبحوث التي أجريت في الجزائر حول هذا الموضوع عن وجود نسبة 10-20 % من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (غرزولي، 2011، 11).

والحقيقة أنه ليست هناك إحصائيات دقيقة (في حدود علم الباحث)، في الجزائر ولكن يمكن الاستدلال عليها من إحصائيات بعض الدول العربية لتشابه الظروف، ففي دراسة كل من منصوري وكحول (2016) أن نسبة هؤلاء الأطفال اختلفت من دولة عربية إلى أخرى، فقد أظهر الزراد (1991) أنها تمثل 7. 13% في دولة الأمارات العربية، وفي سلطنة عمان أشار توفيق (1993) بأنها تمثل10،8%، وفي الأردن ذكر

أبو سماحة بأنها ما بين 15 و20 % وفي مصر أشار عاشور(2002) بأن صعوبات التعلم تمثل 14 % من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية (منصوري وكحول، 2016، 49-70).

وانطلاقا من الإحصائيات والتي تنبئ بتفاقم الظاهرة وجب تجند جميع الأطراف من مؤسسات وهيئات وأفراد والوقوف بجانب المعلم ليتمكن من إيجاد حلولا لتلاميذه الذين يعانون من مثل هذه المشكلات ولقد تطرقت بعض الدراسات إلى بعض الحلول نذكر منها على سبيل الحصر، دراسة العجمي (2012) التي أشارت إلى وجوب إتباع أساليب معينة في تدريس هذه الفئة ومن أهم الأساليب التي يجب على المعلم أن يتبعها مع التلاميذ بطيئي التعلم هي: التعلم الفردي والتعلم الجماعي والتعلم اللفظي وغيرها...(العجمي ،2013، 310).

أما دراسة دياب (2003) فقد توصلت إلى أن أهم السبل الناجعة مع أطفال هذه الفئة هي التدعيم اللفظي وغير اللفظي، التركيز على الفرد، الوقاية، السلوك الضاغط وغيرها (دياب، 2008، 171).

كما لا ننسى دور تدريب المعلمين على التعامل مع هذه الحالات وماله من فاعلية في تحسين مردود التلميذ حيث يرى Volkman أن فترة التدريب الميداني هي فترة توفر المجال للترجمة الفعلية للتعلم الأكاديمي من خلال أنشطة مختلفة، يمارسها الطالب المعلم في رفع كفايته الإنتاجية في إعداده لمهنة التدريس (عودة، 2009).

فالدور الذي يقوم به المعلم أشبه ما يكون بدور الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دوره كمرشد نفسي وما يترتب عليه من تفهم للمشكلات الانفعالية والشخصية والعقلية للأطفال بطيئي التعلم (خوري، 2002).

من خلال ما تم عرضه من أدب نظري ودراسات سابقة يتبين ما يعانيه المعلمون في التعامل من الأطفال ذوي بطء التعلم خاصة لكونه صعب الاكتشاف لغير المختص وتداخله مع العديد من الاضطرابات الأخرى؛ وعليه جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على ما يمتلكه معلمو المرحلة الابتدائية من معلومات ومعارف حول بطء التعلم وما أهم الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعامل مع هذه الفئة وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية:

- ما مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم؟
- ما أهم الاستراتيجيات التي يتبعها معلمو المرحلة الابتدائية في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟

2.1- أهداف الدراسة:

- معرفة مدى ما يمتلكه المعلمون من معارف حول مفهوم بطء التعلم.
- معرفة استراتيجيات التي يتبعها معلمو المرحلة الابتدائية في التعامل مع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- محاولة إيجاد استراتيجيات جديدة لمساعدة الأطفال البطيئين.
- تزويد المعلمين بتشخيص فارقي بين بطء التعلم واضطرابات مشابهة.

3.1- أهمية الدراسة:

- التعرف على أهم مظاهر بطء التعلم.
- لفت أنظار المعلمين إلى امكانية تدارك الأطفال البطيئين.
- تسليط الضوء على الأطفال بطئي التعلم .
- إثراء المكتبة بمثل هكذا دراسات خاصة التي عالجت موضوع بطء التعلم.

4.1- التعريف الإجرائي للمفاهيم:

- **الطفل بطيء التعلم:**

بما أنه لا توجد مدارس خاصة لبطيئي التعلم في الجزائر ولم يخضع الأطفال المصابون بهذا الاضطراب إلى قياس الذكاء بمقاييس الذكاء بل هم يتمدرسون مع بقية التلاميذ العاديين في نفس المكان وتحت نفس الظروف فإنه يمكن تعريف الطفل بطيء التعلم إجرائيا كما يلي:

هو الطفل الذي يكون معدل نموه أقل في التقدم بنسبة لمتوسط معدل العاديين فهو أقل طولا وأثقل وزنا وأقل تناسقا ولكن ليس بدرجة التي تستدعى علاجا خاصا وكذلك قد يظهر ضعف في السمع، عيوب في الكلام عيوب في الإبصار أو ضعف عام، وهو غير ناضج انفعاليا فكثيرا ما يصيبه الإحباط وقد ينفذ صبره فيفقد ثقته بالنفس وينخفض تقدير الذات لديه، ويظهر في الدراسة الحالية من خلال هذه المظاهر والسلوكيات.

- **الاستراتيجيات التدريسية:**

هي الطرق الخاصة التي يتبعها المعلمون في التعامل مع الأطفال بطيئي التعلم في محاولة لتكييفهم وإلحاقهم بزملائهم في التحصيل الدراسي.

2- الإطار النظري:

- **مفهوم بطء التعلم:**

التلميذ بطيء التعلم هو كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية وليس من الضروري أن يكون متخلفا في سائر أنواع النشاط ويمكننا القول بأن الطفل الذي تكون نسبة ذكائه ما بين 74 _90 درجة يكون طفل بطيء التعلم أما الأطفال العاديون فنسبة ذكائهم هي ما يزيد عن 90 درجة(خوري، 2002، 59).

وفي نفس السياق يعرف كيرك (1972) أن الطفل بطيء التعلم هو طفل قادر على التعلم ولكن بصورة أبطا من الطفل العادي ذلك بأن نسبة ذكائه أقل من الأطفال العاديين وتتراوح بين (90 – 80) درجة Vasudevan (2017).

وعرفه أدلر (1967) بأنه طفل له قدرة كافية ليستمر في الدراسة بالفصول العادية ونسبة تحصيله حوالي 30% من نسبة تحصيل أقرانه وفق اختبارات التحصيل، وأن حالة البطء تقترن بسمة عقلية موروثة أو ناتجة عن عوامل بيئية.

ويرى دونفان (1972) أن الطفل بطيء التعلم هو الذي لا يستطيع إكمال دراسته في الفصل العادي حيث ينخفض تحصيله إلى 30 % من تحصيل أقرانه في السن نفسه.

عرف برنان (1974) التلميذ بطيء التعلم بأنه ذلك الطفل الذي يقل عمره العقلي عن عمره الزمني بمقدار عامين (الشريف، 2011، 187).

نلاحظ من خلال التعاريف السالفة أن الطفل بطيء التعلم هو طفل بإمكانه التعلم في الأقسام العادية إلا أنه يحتاج إلى رعاية خاصة من طرف المعلم ليتمكن من إلحاق بزملائه لنظرا لما يحتاجه من وقت زائد عن أقرانه.

- **مصطلحات ذات العلاقة ببطء التعلم:**

هناك العديد من المصطلحات المتداخلة مع مفهوم بطء التعلم نذكر منها صعوبات التعلم والتأخر الدراسي ويمكن أن نميز بين هذه المصطلحات من خلال النقاط الآتية:

- التلميذ بطيء التعلم منخفض التحصيل في جميع المواد مع عدم القدرة على الاستيعاب .
- التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات – القراءة – الإملاء).
- التلميذ المتأخر دراسيا منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية (طاهر، 2011).

ونلاحظ من خلال مقارنة المفاهيم أن الطفل بطيء التعلم يمكنه أن يتعلم جميع المواد إلا أنه يحتاج إلى مدة أطول من أقرانه وهذا راجع لعدة أسباب نذكر منها ما يلي:

- **أسباب بطء التعلم:**

- **عوامل وراثية:** ترجع أهمية العامل الوراثي في السلوك إلى افتراض مؤداه أن الفروق الفردية في النمط الظاهري للكائن الحي والناتج عن التركيب الوراثي له ناتج عن فروق وراثية ويعد ذلك دليلا على دور الوراثة في الفروق الفردية في المهارات والقدرات الرياضية .
- **عوامل مدرسية:** ومن العوامل المدرسية المساعدة على بطء التعلم (الدروس العامة، الدروس الخاصة) بالإضافة حجم الصف المدرسي، المناهج المقررة، والمعارف الخاصة باستراتيجيات التدريس، إن التدريس السيئ والمناهج الضعيفة من بين العوامل التربوية التي تسهم بشكل دال في الأداء الضعيف للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أكد الروسان على دور الأدوات مثل الكتب والأجهزة المستخدمة وكذلك إجبار التلاميذ على الكتابة بيد واحدة في إحداث صعوبات تعلم في المهارات الحركية الدقيقة بوجه خاص وصعوبات التعلم بوجه عام (الروسان، 2001، 209).

ويعتقد الطالب أن هناك ظروفا أخرى مثل الوضع الاقتصادي، الحالة الاجتماعية، ظروف البيئة وهي من العوامل الرئيسية والتي تؤثر على ازدياد حالة بطيء التعلم أو المساعدة في تجاوزها.

- **عوامل نفسية:** يرى هريسكو وري دان لكل طفل من الأطفال مجموعة فريدة من الخبرات والخصائص تؤثر على نضجه المعرفي، وتشتمل الخبرات والظروف التي يعاني منها التلميذ ما قبل المدرسة، الحرمان البيئي، الاختلاف الثقافي.

وأما بادلي فيذكر أن للإثارة المبكرة تأثيرا قويا وجوهري للدلالة على الخلية العصبية فتتسم تفرعات الخلية العصبية التي تتعرض للإثارة المبكرة بأنها كبيرة، معقدة، كثيرة، في حين تتسم تفرعات الخلية العصبية التي لا تتعرض للإثارة المبكرة بأنها صغيرة، بسيطة وقليلة، ووتتضمن اضطرابات الانتباه، اضطراب الإدراك السمعي، والبصري الاضطرابات الإدراكية الحركية، والصعوبات المعرفية، واللغة المضطربة كلها عوامل مسببة لصعوبات التعلم بوجه عام (بودبزة، 2017).

- **تشخيص بطء التعلم:**

- **التشخيص النفسي:** ويشمل اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية واختبارات النهج الاجتماعي ودراسة تاريخ الحالة للأسرة وملاحظة السلوك.

- **التشخيص التربوي:** ويشمل الامتحانات المدرسية, الاختبارات التحصيلية المقننة, وأحكام أولياء الأمور وتقديراتهم وأحكام المعلمين وتقديراتهم, والبطاقة المدرسية التراكمية.
- **التشخيص الطبي:** ويشمل فحص الحواس, فحص البدن, فحص الدم, دراسة تاريخ الحالة الصحية للطفل، وهنا يجب أن تختار الأساليب المشار إليها كافة لأن أسلوبا أو اثنين لا يكفيان للحكم على التلميذ ببطء التعلم, لأن عملية التشخيص التربوي لحالة بطء التعلم مسالة في غاية الصعوبة والتعقيد.

- **دور المعلم في تكيف التلاميذ بطيئي التعلم في الأقسام العادية:**

ينظر الباحثون إلى بطيئي التعلم من ثلاث زوايا مختلفة على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار أثناء تعامله مع أطفال هذه الفئة ليتمكن من مساعدتهم على التكيف والاندماج ضمن صفوف الأطفال العاديين وهي: الجانب العقلي، الجانب النفسي والجانب الاجتماعي، وحتى يحقق المعلم أهدافه بشكل أفضل، عليه مراعاة الخطوات التالية:

1. ملاحظة الصعوبات التي تعترض التلميذ عند التعلم، للإشارة قد يرى المعلم في البداية، هذه الصعوبات عادية أو زائلة وهي في حقيقة الأمر غير ذلك..
2. إذا استمرت تلك الصعوبات على ما عليها، يقوم المعلم بتحليل معمق لحالة التلميذ من الناحية النفسية أو الاجتماعية..
3. الاتصال بإدارة المؤسسة لإقامة جسر تشاور بين المعلم وأسرة التلميذ.
4. تقييم حاجيات التلميذ وحصر جوانب قوته وضعفه، لمعرفة كيفية إقامة خطة لمعالجة الأسباب التي تعيقه على التحصيل الجيد..
5. وضع خطة للتدخل لمعالجة هذه الحالة التي يعاني منها التلميذ (رشيد، 2011).

3 – الطريقة والأدوات:

- **عينة الدراسة:** تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية والتي تعرف بأنها العينة التي يأخذ فيها الباحث أعدادا متساوية من كل طبقة بشكل يتناسب مع حجم الطبقة في المجتمع الأصلي (الحسيني، 2004، 189).

جدول (1) يوضح عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	60	%40
الإناث	90	%60
المجموع	150	%100

- **أداة الدراسة:** لما كان الهدف من الدراسة هو معرفة ما يمتلكه المعلمون من معارف حول اضطراب بطء التعلم وبعد الاطلاع على الأدب النظري في الموضوع والتعرف على أهم خصائص الطفل بطيء التعلم تم تضمين الاستمارة مجموعة من الأعراض المتعلقة بالعديد من مشكلات (صعوبات التعلم، التأخر الدراسي التخلف العقلي و بطء التعلم) ليحدد المعلمون من بينها تلك المتعلقة ببطء التعلم (السرطاوي، 1994).

ومنه تكونت الاستمارة في شكل سؤال مفتوح على النحو الآتي: حدد من بين العبارات التالية العبارة التي تعتبر عرضا من أعراض بطء التعلم من خلال الأبعاد المحددة في الجدول الآتي:

جدول (2) يحدد أبعاد مشكلات التعلم

الأبعاد	العبارات	من مظاهر بطء التعلم	ليس من مظاهر بطء التعلم
بعد التحصيل الدراسي	– منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات– القراءة– الإملاء) – منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب. – منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية. – يصعب عليه مواصلة الدراسة.		
بعد سبب التدني في التحصيل الدراسي	– انخفاض معامل الذكاء – عدم وجود دافعية للتعلم. – نقص حاد في القدرات العقلية. – اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، الذاكرة، التركيز ، الإدراك].		
بعد معامل الذكاء القدرة العقلية	– نسبة الذكاء أقل من 70درجة. – يعد ضمن الفئة الحدية. معامل الذكاء 70– 84 درجة. – عادي غالبا من 90 درجة فما فوق. – عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.		
بعد المظاهر السلوكية	– يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية– التعامل مع الأقران– التعامل مع مواقف الحياة اليومية). – مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة – عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد.		

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

أ– **صدق المحكمين:** تم عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المختصين وقد تم الاتفاق بالأغلبية على أن العبارات تعتبر تشخيصية فعلا لمشكلات تعليمة متقاربة هي:(صعوبات التعلم، التأخر الدراسي التخلف العقلي، بطء التعلم) ومنه يمكن القول أن الأداة قابلة للتطبيق.

ب– **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):** بعد توزيع الاستمارة على 30 معلما ومعلمة تم ترتيب المبحوثين حسب الدرجة المحصل عليها على استمارة البحث، من الأدنى إلى الأعلى وتم اختيار 23 بالمائة من الفئة الأدنى ومثيلتها من الفئة الأعلى حيث قدرتا في دراستنا الاستطلاعية بـ7 مفردات لكل فئة من مجموع 30 مبحوث، وتم إجراء المقارنة بينهما باستخدام اختبار ت T test.

جدول (3) يبين الفروق في متوسط إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم حسب الدرجة

الدرجة	التكرار	المتوسط.ح	الانحراف.م	قيمة ت	د.الحرية	الدلالة. إ
الأدنى	7	1.54	0.34	**5.401**	12	0.002
الأعلى	7	1.68	0.27			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار "ت" دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم حسب الدرجة لصالح الفئة العليا، وهذا ما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

ج- الثبات:

جدول (4) يوضح قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

عدد العبارات	قيمة ألفا
15	0.778

تم حساب الثبات من خلال ألفا كرونباخ، فمن خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ قدرت بـ 0.778 وهي أكبر من 0.70، وهو ما يشير إلى ثبات النتائج في حالة إعادة تطبيق الاستبيان مرة أخرى، أو بصفة أخرى فإن 77.8 بالمائة من عينة الدراسة ستكون ثابتة في إجابتها في حالة ما إذا قمنا باستجوابهم من جديد وفي الظروف نفسها، وهي نسبة توضح المصداقية العالية للنتائج التي يمكن استخلاصها.

3- النتائج ومناقشتها:

بعد توزيع الاستمارة على المعلمين عينة الدراسة تم استرجاع 140 استمارة من أصل 150 وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (5) يبين إجابات المعلمين ونسبتهم المئوية

البعد	العبارات	عدد المعلمين	نسبتهم المئوية
جانب التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات- القراءة- الإملاء)	35	% 25
	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	30	% 21.42
	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.	40	%28.57
	يصعب عليه مواصلة الدراسة.	35	%25
جانب سبب التدني في التحصيل الدراسي	انخفاض معامل الذكاء	25	%17.85
	عدم وجود دافعية للتعلم.	45	%32.14
	نقص حاد في القدرات العقلية.	35	%25
	اضطراب في العمليات الذهنية [الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك].	35	%25
جانب معامل الذكاء القدرة العقلية	نسبة الذكاء أقل من 70درجة.	40	%28.57
	يعد ضمن الفئة الحدية. معامل الذكاء 70- 84 درجة.	30	% 21.42
	عادي غالبا. من 90 درجة فما فوق.	30	%21.42
	عادي أو مرتفع. معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.	40	%28.57
جانب المظاهر السلوكية	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية- التعامل مع الأقران- التعامل مع مواقف الحياة اليومية).	40	%28.57
	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.	35	%25
	عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد.	55	%28.39

من خلال الجدول (5) نلاحظ أن عدد المعلمين والمعلمات كان متقاربا من حيث تحديد العبارات التي يتميز بها التلميذ بطيء التعلم حسب وجهة نظرهم في كل الأبعاد إلا أننا حين نستخرج عبارات بطء التعلم من كل بعد نجد أنها الأقل اختيارا كما هو مبين في الجدول أدناه:

- **عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:** الذي نصه: ما مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم؟

جدول (6) اختيار المعلمين لعبارات بطء التعلم من كل بعد

البعد	العبارات	العدد	النسبة المئوية
التحصيل الدراسي	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	30	%21.42
سبب تدني التحصيل	انخفاض معامل الذكاء	25	%17.85
معامل الذكاء	يعد ضمن الفئة الحدية. معامل الذكاء 70– 84 درجة.	30	%21.42
المظاهر السلوكية	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية– التعامل مع الأقران– التعامل مع مواقف الحياة اليومية).	40	%28.57

من خلال الجدول (6) نلاحظ أن عدد المعلمين الذي اختاروا العبارة الدالة على بطء التعلم في بعد التحصيل الدراسي قد بلغ 30 معلما ومعلمة بنسبة مئوية قدرت بـ: 21.42% وهي النسبة الأقل في هذا البعد وفي بعد سبب تدني التحصيل الدراسي فقد بلغ العدد 25 معلما ومعلمة الذين اختاروا العبارة الدالة على بطء التعلم أي بنسبة 17.85%، أما في بعد معامل الذكاء فقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذي اختاروا العبارة الدالة على بطء التعلم 30 وهو ما يمثل نسبة 21.42%، وفي بعد المظاهر السلوكية نجد أن عدد المعلمين الذين اختاروا عبارة بطء التعلم هو 40 معلما ومعلمة وهو ما يمثل نسبة 28.57% ونلاحظ في هذا البعد أن العدد كان كبيرا نوعا ما وذلك لأننا ضمنا البعد ثلاثة عبارات فقط للتأكد من تركيز المعلمين أثناء الإجابة.

وعليه؛ ومن خلال الأرقام الموضحة في الجدول والنسب المئوية يتبين بوضوح أن أغلب المعلمين ليست لديهم القدرة على التشخيص الفارقي بين الاضطرابات المتشابهة، ومنه يتضح وجود غموض لدى معلمي المرحلة الابتدائية في تشخيص اضطراب بطء التعلم لدى تلاميذهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة تفسيرا منطقيا وهو عدم تلقي هؤلاء المعلمين لأي نوع من التكوين في إطار دراسة بعض الاضطرابات التعلمية التي يعاني منها التلاميذ كما يمكن إرجاع السبب إلى العدد الكبير من التلاميذ في القسم الواحد مما يؤدي إلى وجود فروق فردية كبيرة بين التلاميذ وعليه يصعب على المعلم التمييز بين التلاميذ، ضف إلى ذلك افتقار المدارس الابتدائية إلى مختصين من شأنهم مساعدة المعلم في اكتشاف هذه الاضطرابات في وقت مبكر والتعامل معها بطريقة علمية صحيحة أو توجيههم إلى مدارس مختصة، ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الكشف المبكر لهذه الاضطرابات والذي من شأنه أن يقلل من حدتها و يمنع تفاقمها منها دراسة جمعية ontario بالتعاون مع وزارة التربية بكندا هدفت إلى إبراز أهمية التدخل المبكر في الوقاية من الفشل المدرسي شملت الدراسة 3251 تلميذا وتوصلت إلى أن هناك تحسن في التحصيل لدى التلاميذ عينة الدراسة نتيجة التدخل (مراكب، 2010، 14).

وعليه تظهر ضرورة الاهتمام بتطوير معلمي الأقسام المختلطة وذلك من خلال:

- تدريب المعلمين باستمرار لتجديد معارفهم ومسايرة التطورات الحاصلة في المجال التربوي.
- أن يشرف على تدريب هؤلاء المعلمين تربويون وأساتذة أكفاء في علم النفس التربوي وطرق التدريس ووسائله (تعوينات، 1992، 236_243).

- **مناقشة التساؤل الثاني:** الذي نصه: ما أهم الاستراتيجيات التي يتبعها معلمو المرحلة الابتدائية في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟

من خلال نتائج السؤال الأول والتي بينت أن أغلب المعلمين لا يستطيعون التمييز بين مظاهر بطء التعلم ومظاهر بعض الاضطرابات المشابهة بات منطقيا ألا يحددون استراتيجيات واضحة للتعامل مع أطفالهم وبالتالي فهم يلجؤون إلى أساليب مختلفة من باب الاجتهاد الشخصي أو عن الرجوع إلى ذوي الخبرة في إتباع بعض الأساليب والتي تعتبر غير علمية وإن كانت في بعض الأحيان ذات فعالية كالاستدراك والدعم والدروس الخصوصية وفي بعض الأحيان الاستنجاد بالأولياء لمساعدة أبنائهم وغيرها، كل هذه المعطيات وغيرها أفرزت واقعا جديدا اضطر من خلاله أولياء التلاميذ إلى حل ترقيعي آخر المتمثل في دروس الدعم التي أصبحت تجارة أكثر منها تعليما وما دام الأطفال بطيئي التعلم لديهم امكانية التواجد في أقسام التلاميذ العاديين مع تقديم رعاية خاصة أصبح من الضروري وجود بعض العوامل التي من شأنها أن تساعد هذا التلميذ على التقدم في تعلمه منها:

- أن يكون المعلم على قدر كبير من التميز والخبرة والكفاءة العلمية والصبر والحلم.
- تقبل التلميذ في المدرسة وبناء علاقات ايجابية جيدة بينه وبين معلم الصف.
- الاهتمام بالنواحي الصحية للتلميذ ومعالجة أي مشكلات يعاني منها.
- عدم تكليفه بما يفوق قدراته العقلية والجسمية مع مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل.
- تجنيب الطفل بطيء التعلم الإحباط من خلال تنمية دوافعه.
- استخدام الوسائل التعليمية الحسية التعليمية والمجسمات والجداول والأرقام.
- التنويع في استخدام أساليب التعلم مع التعزيز.
- تجنب المقارنات بين التلاميذ.
- البعد عن العقاب بأنواعه.
- ضرورة التواصل بين الأسرة والمدرسة (نيان وجرو، 2017، 268).

وعليه؛ وفي ظل نتائج الدراسة الحالية يتبين لنا مدى افتقار معلمي المرحلة الابتدائية إلى معلومات ولو بسيطة حول بعض الاضطرابات التعلمية التي قد يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة وعليه تقترح الدراسة ما يلي:

- إجراء دراسات ميدانية لاكتشاف حاجات المعلمين للتمكن من التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تدريب المعلمين على الأدلة التشخيصية لبعض الاضطرابات الخفيفة كدليل علمي يمكن العودة إليه كإسعاف أولي.
- إجراء المزيد من البحوث و الدراسات حول اضطرابات التعلم لتوضيح الرؤية للمدرسين.
- تزويد المدارس الابتدائية بمختصين نفسانيين للتدخل في مثل هذه الحالات.
- إنشاء مدارس خاصة للتكفل بالأطفال الذين يعانون مشكلات تمنعهم من التمدرس ضمن مدارس الأطفال العاديين.

4- الخلاصة:

إن التطور الهائل الذي عرفه العالم في مختلف المجالات فرض تحديات جديدة فيما يتعلق بالتلاميذ، أفرزت تصورا جديدا للعملية التربوية برمتها ونادى بضرورة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف

التلاميذ العاديين مع ضرورة توفير بعض الشروط لإنجاح هذا الدمج، وإعطاء الفرصة للأطفال للتعلم من بعضهم البعض والانصهار في بوتقة واحدة تمكنهم من استغلال قدراتهم وإمكانياتهم والوصول بها إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه؛ وفي ظل هذا الواقع جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على أهم ركيزة في العملية التعليمية التعلمية ألا وهو المعلم باعتباره المهندس المشرف على إدارة الصف وذلك من خلال معرفة ما يمتلكه من معارف و معلومات حول ظاهرة بطء التعلم وما يمتلكه من بدائل للتعامل مع هذه الفئة؛ وبعد التقصي والبحث المعمق توصلت الدراسة إلى أن المعلم الجزائري يمتلك معلومات شحيحة حول هذا الاضطراب وأن لديه ضبابية في التفريق بين بعض المشكلات المتشابهة، وعليه كان منطقيا أن لا تكون لديه استراتيجيات وحلول خاصة يتعامل بها مع هؤلاء الأطفال.

- الإحالات والمراجع:

بديع، عبد العزيز القشاعلة (2015). *المرشد دليل معلم التربية الخاصة*. فلسطين: مطبعة بيسان.

بلال، أحمد عودة (2009). *الإشراف في التربية الخاصة*. (ط.1).عمان: دار الشروق.

بودبزة، مصطفى (2017). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام الألعاب المصغرة في تحسين بعض القدرات الإدراكية الحركية لذوي بطء التعلم. *مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية*.6(2).196. 203.

بويدو (2016). *دور المدرسة في إدماج الطفل غير عادي "طور الابتدائي* . رسالة ماستر غير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد : الجزائر .

تعوينات، علي(1992). صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

توما جورج، خوري (2002). *الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم*.(ط.1). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الجرجاوي، زياد بن علي (2002). *التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه*. (ط.2). بيروت: دار الفكر.

جنان، بنت عبد اللطيف (2010). *بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب جامعة نزروى .

حمد، باليه العجمي (2012). أساليب التعلم لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* (4).

خوري، جورج توما (2002). *الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم* .(ط.1). لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر

خياط، نجاح (2014). أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة.

دي فينك. ترجمة: وليد شحاتة (2008). *نحو تكوين خبرات في التعليم المفيد*.(ط.1).السعودية: مكتبة العبيكان

رشيد، ابراهيم (2011). *بطء التعلم عند الأطفال المشكلة والحل* .عمان. متاح في : http://www.ibrahimrashidacademy.net/2011/11/blog-post_7575.html

الروسان، فاروق (2013). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة* .(ط.3). عمان: دار الفكر.

سعد ، الحسيني (2004). *مقدمة للبحث في التربية*. (ط.1).الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

طاهر، إيمان (2011). *صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج*. مصر: دار الكتاب المصرية.

عبد العزيز مصطفى، السرطاوي (1994). بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة الإمارات*. (10) .

عبد المجيد الشريف، عبد الفتاح (2011). *التربية الخاصة و برامجها العلاجية* .(ط.1).القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

غرزولي (2011). *صعوبات التعلم وأصرها في التحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم البواقي.

فتحي، جروان (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط.1). عمان: دار الفكر.

فيحي، محمد نبهان (2008). *الأساليب التربوية الخاطئة و آثارها في تنشئة الطفل*. الأردن: دار البازوري.

محمد صبحي، عبد السلام (2009). *صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال* .القاهرة : مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع.

محمد، بدر (2002). *الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة*. اطلاع مباشر: http://www.gulfkids.com/pdf/etjah-rideat.pdf

محمود، عوض الله، سالم ومجدي محمد، الشحات واحمد حسن، عاشور (2006). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. (ط.2). عمان: دار الفكر.

مراكب، مفيدة (2010).*الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة باجي مختار عنابة : الجزائر.

منصوري، مصطفى وكحول، بمقاسم (2016). صعوبات التعلم الأكاديمي لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 1(3). 49-70.

نيان, نامق صابر وجرو، محمد فرج (2017). المشكلات التربوية للتلاميذ بطيئي التعلم في المدارس الأساسية . *مجلة جامعة كرميان* . 4(4). 261-278 .

وزارة التربية الوطنية (2014). قرار وزاري يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة بالأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

يوسف عواد، دياب (2008). *سيكولوجيا التأخر الدراسي*.(ط.1).عمان: دار المناهج.

Miller educational BELL (1970).basic teaching for slow learners.

Vasudevan،A. (2017). Slow learners – Causes، problems and educational programmes. *International Journal of Applied Research*. 3(12).308-313.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

دبابي، بوبكر (2019). مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم وما أهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 346-358.

مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الاجترار الاكتئابي لدى عينة من طلاب الجامعة

Reliability and validity of depressionRuminative Response Scale(D-RRS) among University Students

علي محمود علي شعيب[*1] ، هند مصطفى محمد رسلان[2]

[1] جامعة المنوفية(مصر)، alishoeib2004@yahoo.com

[2] جامعة المنوفية(مصر)،Hindraslan@yahoo.com

تاريخ الاستلام:11-12-2019 تاريخ القبول: 17-04-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأبعاد السيكومترية لمقياس الاستجابات الاجترارية للاكتئاب إعداد (Nolen-Hoeksema,&Morrow,1991) ترجمة الدراسة الحالية لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(498) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة المنوفية بلغ متوسط العمر (25.5) عاما، بانحراف معياري(5.12)، توصلت نتائج الدراسة إلى قيم مقبولة من الثبات حيث كانت قيمة ألفا كرونباك(0.913) في حين كانت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية(0.891)، كما أشارت قيمة التناسق الداخلي إلى وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المفردات والدرجة الكلية تراوحت بين(0.247، 0.735)، وبلغت قيمة المتوسط على المقياس (53.64) بانحراف معياري(15.57). كما أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى تشبعات مرتفعة على عاملين تم التأكد منهما توكيديا.

الكلمات المفتاحية: اجترار اكتئابي؛ اكتئاب؛ صدق؛ ثبات؛ طلاب جامعة.

Abstract: The study aimed at constructing psychometric indices of the Depression Rumination Response Scale (D-RRS) of(Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991) modified into Arabic by present researchers. Sample of 498 university postgraduate students, mean age is 25.5, and Sd(5.12) was used. Results showed that D-RRS is reliable by alpha (0.913) and split half reliability (0.891). Internal consistency showed significant correlations range (0.247 and 0.735). Mean was 53.64 (Sd.15.57). Exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis showed that two factors of D-RRS.

Keywords: RRS; Depression; Reliability; Validity; University students.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة:

منذ أن انطلقت الثورة الصناعية في أوربا وما تبعها من تغيرات بدأت بعصر البخار وانتهت بالهبوط على القمر، وأصبح القلق anxiety سمة رئيسة من سمات الشخصية نتيجة لسرعة التغيير والتطور، ومع انتهاء القرن العشرين بدأ هذا القلق يتضخم ويتحول إلى نوع معقد من الأحاسيس والمشاعر اسمه الاكتئاب depression، وساعد في هذا التحول ما نراه من صورة قاتمة للعالم لا يخلو فيها مكان من تفجيرات أو صراعات عرقية ومذهبية واقتصادية ودينية. وقد أدى هذا بالباحثين للاعتقاد أن الاكتئاب بحلول(2030) سيصبح السبب الثاني للوفيات بعد الإيدز(Mathers& Loncar,2006, 1). كما أن السوق العالمية للأدوية المضادة للاكتئاب سيصل حجم مبيعاتها إلى 16 مليار دولار بحلول العام(2020) بالرغم من عدم وضوح الرؤية أمام هذه الشركات أن يكون هذا العلاج مفيدا وفعالا للاكتئاب، وتصل نسبة شيوع الاكتئاب 11% تقريبا (Esbensen& Benson,2017, 14).

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أبعاد الثبات والصدق لمقياس الاستجابات الاجترارية في الاكتئاب إعداد(1991)Nolen-Hoeksema and Morrow على عينة من الطلاب الجامعيين بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية، وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في التعرف على الأبعاد السيكومترية لأداة الاستجابات الاجترارية في الاكتئاب على عينة من الطلاب الجامعيين في البيئة المصرية حيث لا توجد أداة مناظرة لها، كما تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في انه يمكن الاعتماد عليها كأداة تشخيصية لأعراض القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة.

2- الإطار النظري للدراسة:

يعتبر Aaron T. Beck أول من ربط بين مفهوم الاكتئاب والعمليات المعرفية لدى الفرد، وبنى له مقياساً يعتبر الأكثر رواجا بين ثقافات العالم في الكشف وتشخيص الاكتئاب، وتعتبر النظرية المعرفية في الاكتئاب التي صاغها Beck عام(1967) وطورها بين عامي(1970- 1976)، النظرية الرائدة في تفسير الاكتئاب وتفسير المخططات السوداوية في مواجهة الضغوطات النفسية والتي بسببها يصل المكتئب لحالة التشويش الذهني (Esbensen, & Benson,2007,15)، وهذه المخططات Schemata هي قواعد منتظمة ثابتة تسير في خطوات منتجة للمعلومة، فحينما يواجه الفرد موقفا يفسره انه ضاغط نفسيا، تنشط هذه المخططات السلبية وتؤثر في صناعة وإدارة المعلومات بصورة سلبية تظهر في التشويش المعرفي لدى الحالة. ويؤكد هذا الافتراض تلك النتائج التي أشارت أن الفرد المكتئب يفسر آليا المواقف بصورة سلبية كما انه يتصف بمحدودية قدراته أن يلجأ للمنطق في تفسير الأحداث.

واعتبر(1967)Beck السلبية الملحوظة لدى المكتئب قد تكون بسبب التوجهات غير السوية، الأفكار الآلية السلبية، أخطاء التفكير، والثالوث المعرفي الذي يتكون من الإدراكات السلبية لكل من الذات، والعالم والمستقبل، ومن الناحية التطبيقية للثالوث المعرفي نجد أن المكتئب ينظر لذاته انه غير جدير بالحياة، ويتعزز لديه هذا الاعتقاد بالخبرات غير السارة التي مر بها. كما أن المكتئب يدرك العالم بأنه مليء بالحواجز التي تجعل بيئته لا تطاق. كما انه ينظر للمستقبل بأنه مملوء بالصعوبات والتحديات. لذا؛ فان الثالوث المعرفي متورط في أحداث الاكتئاب لدى الفرد(Beck, et al., 1983)

ويرتبط الاكتئاب الشديد بالعجز المعرفي، خاصة تلك التي تتطلب وظائف تنفيذية مركزية حيث يميل المرضى المصابون بالاكتئاب إلى التركيز على أعراضهم ومشكلاتهم والتفكير كثيرا فيها؛حتى أولئك الذين يعانون

من أعراض منخفضة للاكتئاب يظهرون مستوى من عجز الوظائف التنفيذية لديهم. وعادة ما يظهر مرضى الاكتئاب مجموعة من التشوهات المعرفية والتعديلات في أسلوب التفكير؛خاصة في ميلهم إلى ما يسمى بالاجترار Rumination (Snyder, et al., 2015),(Brown,& Watkins,2002;).

ويقصد بالاجترار الاكتئابي depressive rumination جملة الأفكار والسلوكيات التي تأتي بصورة متكررة وتتركز في بؤرة انتباه الفرد نتيجة لمشاعره السلبية، وتؤثر في طبيعة ومكونات هذه الأحاسيس (Nolen-Hoeksema,1991)

وتعتبر(Nolen-Hoeksema and Morrow,1991, 569) وزملاءها أول من أوضحوا وفسروا علاقة الاجترار النفسي بالاكتئاب من خلال نظريتها المعروفة بنظرية أنماط الاستجابة الاكتئابية the response styles theory of depression والتي فسرا فيها أن الاكتئاب ما هو إلا سلسلة من الأفكار السلبية دائمة التكرار بالقدر الذي يولد لدى الفرد إحساسا بالضيق والقلق والزهق وعدم الاستقرار الانفعالي.

وتساءل الباحثان(Papageorgiou& Wells,(2004, 3 ما المقصود بالاجترار النفسي؟ وكيف يتداخل أو يختلف مفهوم الاجترار عن العمليات المعرفية ونواتجها؟ وما دور الاجترار النفسي في الاكتئاب؟ وما العوامل المسؤولة عن الاجترار النفسي؟ وكيف يرتبط الاجترار النفسي بالأمراض عامة والاكتئاب خاصة؟ وفي كتابهما (2004) عرض الباحثان تصوراتهما عن الاجترار الاكتئابي بأنه التفكير الاكتئابي الدائم القابل لإعادة تدويره مرة أخرى تجاه أية استجابة لأي حالة مزاجية سلبية عارضة تصادف الفرد، ويمثل جانبا معرفيا بارزا لسوء هضم الأحداث، كما أنه في حد ذاته اضطراب اكتئابي رئيسي. وفي ضوء رغبتنا في تطوير فهمنا لنوبات الاكتئاب وكيفية حدوثه والتعامل معه فإننا نقول أن الاجترار النفسي لاقى رواجا متزايدا سواء على المستوى النظري أو التجريبي خلال العقود السابقة.

وتعتبر مناقشة وتحليل مفهوم الاجترار النفسي الخطوة الأولى والاهم في تفسير العلاقة بينه وبين الاكتئاب فقد اتفق الباحثون أن الاجترار النفسي هو مفهوم عام يفسر أنواعا مختلفة من التفكير لدى الفرد، لذا يمكن القول أن الاجترار يمثل فصيل من الأفكار المتكررة. وتتفق هذه النظرة مع ما توصل إليه(Martin &Tesser (1996, 7 أن الاجترار النفسي هو نوع من الأفكار الشعورية التي تتركز حول خلفية مشتركة تجمعها حيث لا يستدعيها موقف آني أو حالي يمر به الفرد. بمعنى آخر أن الاجترار قد لا يتطلب بيئة خارجية بقدر ما يتطلب بيئة داخلية تضطره للظهور.

ويذكر(Huntley& Fisher (2016, 1 أن الاكتئاب هو أحد الأمراض العقلية التي تتصف بنوبات طويلة وممتدة من المزاج السيئ التي تشمل معظم نواحي الأنشطة التي قد تشمل قصورا ملحوظا في الحياة الشخصية والاجتماعية للفرد بالإضافة للقصور الواضح في الوظائف الحيوية والجسمية. وقد ينشأ عن هذا الاضطراب احتياج شديد لرعاية المكتئب ماديا وعائليا وصحيا.

وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن الاجترار كاستجابة للمزاج الاكتئابي أو كاستجابة عادية إنما يرتبط بالعديد من النتائج الضارة المتمثلة في: التأثير السلبي الشديد طويل المدى، ظهور أعراض اكتئابية حادة انخفاض الدافعية وتثبيط السلوك الناشط، ضعف التركيز والإدراك، زيادة التوتر، والاستنزاف الانفعالي،وهذه النتائج تؤخر الشفاء من الاكتئاب باستخدام استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي. (Papageorgiou, &Wells, 2004, 13)

وبالرغم من هذه النتائج السيئة للاجترار إلا أنه بات من المحير الإجابة على التساؤل لماذا يلجأ الناس إليه؟ وقد نظر البعض إلى الاجترار انه يؤدي مهمة في الارتقاء بالهدف نظرا لما يحدثه من اختزال للتناقضات

بين الذي حدث وما كان ينبغي أن يحدث خلال مواقف الإحباط والفشل، إلا أن الاجترار ليس كله فوائد (Martin, & Tesser,1989,1996) بالإضافة إلى انه لا بد التمييز بين الاجترار وبعض أنماط التفكير الأخرى مثل الأفكار التلقائية السلبية negative automatic thoughts، الانتباه التمركز حول الذات، التفكير المرتبط بخصوصيات الفردprivate self-consciousness، والفزع النفسي.(Papageorgio & Wells,2004, 6)worry

وأشار(Robinson & Alloy,2003) لمفهوم الاجترار المرتبط بالضغوط النفسية stress-reactive rumination وقصدا به ذلك الاجترار الناجم عن تأثيرات أحداث الحياة الضاغطة، فهو بذلك لا يحدث مسبقا قبل وصول نوبة الاكتئاب كما أشارت Nolen-Hoeksema ولكنه يحدث كاستجابة لنوبة الاكتئاب ذاتها، وهذا ما أكدته البحوث التجريبية أن الاجترار المرتبط باستجابة الضغوط النفسية يلعب دورا حاسما في إنتاج النوبة الاكتئابية. أيضا، أن التفاعل بين الأساليب المعرفية السالبة والاجترار كرد فعل للمواقف الضاغطة ينبئ بأثر رجعي لنوبات الاكتئاب الرئيسة التي تعرض لها الفرد مثله في ذلك حلقات اليأس الاكتئابي التي مر بها(Alloy, et al,2000)

ووفق نظرية(Beck (1967,1976، فإن الاكتئاب هو نتيجة لما صادفه الفرد من إحباطات سابقة، فإذا كانت الأفكار السلبية الآلية تترجم الإحباطات التي صادفها الفرد، فإن الاجترار يتكون من سلسلة طويلة لتفكير سلبي متمركز حول الذات قابل للتكرار وإعادة الظهور في صور سلبية متعددة. إن الاجترار يركز أساسا على أعراض الفرد التي يشعر بها في مواقف اليأس والإحباط وما يتبعه من مسببات ونتائج من محاولته إيجاد حلول لها. كما أن نموذج الاجترار التي وضعته(Nolen-Hoeksema (1998 يعتبر الأكثر شيوعا وتطبيقا ويرتبط المفهوم بالفزع النفسي worry والقلق والعديد من الانفعالات السلبية.

وثمة اختلاف واضح بين الاجترار النفسي وكل من الانتباه المستغرق في الذات من ناحية والتفكير المرتبط بخصوصيات الفرد من ناحية أخرى. فإذا عرفنا أن بؤرة الاكتئاب تكمن في عدم قدرة الفرد التوفيق بين ما كان وما وقع عقب مواقف الإحباط النفسي إلا أن الاجترار النفسي يبدو متمركزا بصورة محددة جدا حول إستراتيجية الخروج من الموقف المحبط كشكل من أشكال حل المشكلة التي قد لا تكون نتيجة مباشرة في الأغلب لمواقف الإحباط(Papageorgiou, & Wells,2004, 6) كما أن التفكير المتمركز حول خصوصية الفرد يختلف عن الاجترار النفسي في كونه استعداد للاستغراق في الذات من ناحية ونقدها وتحليلها من ناحية أخرى بغض النظر عن الحالة المزاجية للفرد، أي أنه قد لا يرتبط بحالة من الإحباط. وهذا ما أثبتته نتائج Nolen-Hoeksema & Morrow (1993) أن الاجترار هو المنبئ الجيد لنوبات الاكتئاب بعد تثبيت متغير الوعي الذاتي self-consciousness إلا أن هذا الأخير لم يكن المنبئ بالاكتئاب بعد تثبيت تأثير متغير الاجترار النفسي. وتعلق على ذلك بأن الاجترار الاكتئابي يشتمل تحديدا التفكير المتمركز حو ذات الفرد بالإضافة لتقديرات الذات السلبية، وردود الأفعال، والمواقف، وضغوطات الحياة واستراتيجيات التعامل معها. ومن ثم فإن التفكير المتمركز حول ذات الفرد هو أحد مكونات الاجترار النفسي التي ترتبط ببعض، وليس بكل جوانب المحتوى المكون له.

وأشارت النماذج النظرية والنتائج التجريبية أن الاجترار قد يمثل جوهر العمليات المعرفية في الاكتئاب. وقد ظهر هذا بوضوح لدى عينة المكتئبين والذين تعافوا منه أن الاجترار لديهم كان مرتفعا إذا قورن بالأفراد الطبيعيين الذين لم يتعرضوا لنوبات اكتئابية.(Watkins ,& Moulds ,2005, 74)

واستنتج(Papageorgiou, &Wells,2004, 4) أن هذا التباين في النظر إلى الاجترار أثار الباحثين للتفكير في نظريات ونماذج أخرى لكيفية حدوثه مثل:

نظرية تحقيق الهدف Goal progress theory (GPT):

تفسر هذه النظرية الاجترار النفسي كجزء من تحقيق الهدف، كما تقترح أيضا أن الأفراد يميلون لاجترار الذكريات من خلال الأحداث التي لم تنتهي بالنجاح عن تلك التي انتهت بالتحقق. لذا فان النظرية ترى أن الاجترار هو الميل إلى التفكير بصورة متكررة في الأهداف التي تهم الفرد ذات المستوى الأعلى التي لم يحققها بعد. وتتنبأ نظرية تحقيق الهدف بأن الأفراد الذين لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم يميلون للاجترار وهذا ما أكدته الدراسات التجريبية على الاكتئاب. وعدل(Conway et al,2000, 404) من رأيهم في الاجترار النفسي بأنه أفكار متكررة ترتبط بالحالة المزاجية السيئة التي تقود إلى حالة الحزن. ويشير هذا إلى أن الاجترار النفسي يرتبط بالحالة المزاجية السلبية التي عليها الفرد، وهو غير مرتبط بتحقيق هدف محدد أي انه لا يدفع الفرد أن يضع خطة واضحة للخروج من الحالة الراهنة، وقد لا يتطلب مشاركة اجتماعية أثناء حدوثه.

نظرية الوظائف التنفيذية المرتبطة بتنظيم الذات Self-regulatory executive function model(S-REF):

ركزت النظرية في آلية تنظيم الذات كتفسير للاجترار النفسي في بناء متعدد المراحل التي تعتبره أفكار متكررة تنشا من محاولة الفرد التعامل مع التناقض الذاتي self-discrepancy الذي يهتم أساسا بمعالجة محتوى المعلومات المرجعية للذات وليس نحو إجراء فوري نحو الهدف ذاته. باختصار نجد أن الفرد المجتر للذكريات يحاول الإجابة عن التساؤلات التالية: كيف أصف ما حدث؟ كيف أعيد بناء أفكاري مرة أخرى حول ما حدث؟ كيف أتجنب الإحساس بالضيق والفشل المصاحب للحدث؟ وبالإجابة على هذه التساؤلات فإن المجتر يقوم بالتركيز على انفعالاته الناجمة عن مرجعيته الذاتية self-referent information المضادة لأسلوب حل المشكلات.

نظرية الميتا معرفية Metacognition:

وتعتبر الميتا معرفية جزء من نموذج S-REF السابقة والتي تفسر الرابطة بين الاكتئاب والاجترار النفسي خاصة لدى الأفراد الذين يتمتعون باعتقادات ميتا معرفية ايجابية حول ما يجترونه(على سبيل المثال: احتاج للاجترار حول الذكريات السلبية التي حدثت معي في الماضي لفهمها) بدافع الرغبة في تحليل ما حدث وعلى النقيض فإن الأفراد ذوي الاعتقادات الميتا معرفية السلبية حول الاجترار السلبي للذكريات يشير لتأثرهم بشدة الإحساس السلبي لما حدث ولعل هذا يتضح من رأيهم فيها أن اجترار مثل هذه الأحداث يصيبهم بالمرض فالاجترار النفسي لا يمكن التحكم فيه بسهولة بما يسببه من ضرر اجتماعي. وتعتبر الاجترارات السلبية أحد مسببات الاكتئاب.

نموذج فرضية الأنشطة العقلية الاكتئابية الكامنةcognitive vulnerability hypothesis Model:

ويفترض(Huntley& Fisher (2016, 1 نموذجا معرفيا موضحا فيه أن الأفراد الذين لديهم قابلية للاكتئاب هم في الواقع أفراد يعانون من أنماط أو قوالب معرفية ساكنة حتى تم استثارتها بأحداث الحياة الضاغطة وهو ما يطلق عليه فرضية الأنشطة العقلية الاكتئابية الكامنة التي قد تشمل ما يعرف بقوالب معرفية جامدة معطلة لأنشطة الحياة تعكس مدى عمق الأفكار السالبة للفرد عن ذاته وعن العالم المحيط به وعن المستقبل أيضا. وقد تتمثل في: أنا إنسان فاشل، لا بد أن أكون شخص مفيد ومنتج ومبتكر، وأن الحياة لا تستحق أن تعاش. وتساهم هذه القوالب الفكرية السالبة غير المتكيفة في رفع الأفكار السالبة في الظهور الآلي والتعصب في الرأي حيث يتم تشفير المعلومات السلبية بشكل تفصيلي من اجل التلاؤم مع محتوى القوالب الفكرية الموجودة مسبقا؛ لذا كان الاعتماد ضروريا على النموذج المعرفي في تعديل القوالب المعرفية السلبية الموجودة مسبقا

كمفتاح رئيس في علاج الاكتئاب. ومما يجدر ذكره أن هناك نماذج أخرى لا تعترف بأهمية هذه القوالب الفكرية العقلية السلبية كأحد روافد علاج الاكتئاب. وما يميز هذا النموذج انه تم استنتاجه من إحدى النظريات الفاعلة في علاج الاكتئاب مثل الوظائف التنفيذية وتنظيم الذات. لذا؛ اقُترح أن يكون قصور الوظائف التنفيذية أنماط ظاهرية وسيطة عبر التشخيص أو عوامل الخطر للاضطرابات العاطفية والسلوكية والنفسية. (Nolen-Hoeksema&Watkins,2011;Buckholtz & Meyer Lindenberg,2012; Goschke,2014) وتهدف الأبحاث حول الوظائف التنفيذية إلى فهم السيطرة الواعية على الفكر والفعل Thought and Action (Marotta et al,2015)

ومن المتفق عليه عمومًا أن الاجترار ظاهرة مستقرة ومع الآثار السريرية الخطيرة بسبب العلاقة المستمرة مع المزاج المكتئب حيثيرتبط الاجترار بمزاج اكتئابي أكبر وحلقات اكتئاب أطول وحدوث حالات اكتئاب مستقبل (Nolen-Hoeksema, Wisco, Lybomirsky,2008; Brinker, Dozois,2009). ويثير هذا الاعتقاد نقطتين أساسيتين، أولهما: حتى عندما يتم تحسين الحالة المزاجية السلبية، قد تستمر عملية التفكير بأسلوب مجتر، مما يتسبب في استمرار الثغرة التي تشكلها عملية الاجترار. وثانيهما: يشير لثبات التفكير المجتر إلا أن العملية قد تكون مرتبطة باختلافات فردية في الوظيفة المعرفية الأساسية خاصة الوظائف التنفيذية؛ فالوظائف التنفيذية مجموعة محددة من مهارات تنظيم الانتباه التي تشارك في حل المشكلات الواعية الموجهة نحو الأهداف وتشمل هذه المهارات المرونة المعرفية والذاكرة العاملة والكف المحكم واكتشاف الأخطاء وتصحيحها. وبشكل عام، يتم استخدام المصطلح للإشارة إلى المستوى الوظيفي الأكثر تجريدًا من التحليل أي حل المشكلات الواعية الموجه نحو تحقيق الأهداف. (Blair & Diamond,2008; Garon, Bryson & Smith,2008;Tomassini et al,2009; Jacques,& Marcovitch,2010; Carlson, Zelazo & Faja,2013; Diamond 2013; Meuwissen & Zelazo 2014)

2.2-الدراسات السابقة المرتبطة بالمقياس:

يذكر Roelofs et al (2006) أن الاجترار هو مفهوم معرفي يلعب دورا هاما في التعرف على الأعراض الاكتئابية وحاول الباحث بالتعاون مع زملاؤه التحقق من الأبعاد السيكومترية لمقياس الاجترار(22 مفردة) على عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها 331 حيث أوضحت نتائج التحليل العاملي ثلاث عوامل فرعية للمقياس اسماها: الاجترار حول مسببات الاكتئاب، الأعراض الاكتئابية الناشئة عن الاجترار، الاجترار الحزين. وأوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاث كان مقبولا، وان عامل الاجترار حول مسببات الحزن كان وسيطا للعلاقة بين الاكتئاب القاعدي وبعد 6 شهور من المتابعة. كما وجد الباحثون أن الاكتئاب القاعدي من أقوى المنبئات بالاكتئاب في المستقبل خاصة لدى الأفراد المرتفعين في الاجترار.

ويؤكد الباحثون Schoofs, Hermans and Raes (2010) أن الاجترار الاكتئابي هو أهم عامل في حدوث الاكتئاب. ويعتبر مقياس الاستجابات الاجترارية RRS أفضل أنواع المقاييس لقياس الاجترار الاكتئابي ببعديه التفكير الاكتئابي brooding والتأمل الاكتئابي reflection. وهدف الباحثون إلى التحقق من هذه الأبعاد باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لعينتين قوامهما 326 من طلاب الفرقة الأولى الجامعية الدارسين بقسم علم النفس تم إضافة إليها 107 طالب في السنة التالية من طلاب البكالوريوس لتصبح 409 حيث أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لوجود العاملين، كما ان المقياس تمتع بقيم ثبات وصدق مقبولة. كما أشار الباحثون أن بعد الأفكار الاكتئابية هو المنبئ بالاكتئاب حتى لدى حالات الاكتئاب الفعلية. واستنتج الباحثون أن التحليل العاملي التوكيدي يتفق ونتائج البحوث السابقة من وجود عاملين لمقياس الاجترار الاكتئابي.

ويذكر Whitmer and Gotlib (2011) أن مقياس الاستجابات الاجترارية الاكتئابية يشرح رغبة الفرد الانخراط في الاجترار الاكتئابي. وأوضحا أيضا أن الباحثين لاحظوا أن المقياس يتكون من 22 مفردة موزعة على 5 عوامل إلا أن أهمها كان هو الأفكار الاكتئابية brooding التي كانت الأكثر تنبؤا بحالة الاكتئاب الحاد. وأوضح الباحثان أيضا أن العاملين الرئيسيين في المقياس وهما الأفكار الاكتئابية والتأمل الاكتئابي تم اشتقاقهما من عينات مجتمعية عشوائية وعلق الباحثان أن كانت هذه العوامل سوف تظهر مع حالات تتصف بالاكتئاب حاليا، والذين عانوا من الاكتئاب وتم شفاؤهم، والذين لم يختبروا الاكتئاب. لذا، لجأ الباحثان إلى عينات من كل فئة وإجراء التحليل العاملي للنتائج بعد تطبيق اختبار الاستجابات الاجترارية الاكتئابية على كل منهم. وقد وجد الباحثان أن هناك تمايزا بين العاملين لدى الفئة التي لم تعاني من الاكتئاب إلا انه لم يظهر هذين العاملين بصورة مستقلة لدى فئة الحالات التي تعاني القلق حاليا إلا أنهما قد وجدا ثمة دليل على العامل الثاني لدى المكتئبين أطلقا عليه الاجترار المقصود international rumination. بالإضافة لاستنتاجهما أن التمايز بين العاملين الرئيسين للمقياس يسوده عدم التمايز لدى الأفراد المكتئبين بعامل الجنس.

وظهرت عدة محاولات لتقنين المقياس في ثقافات أخرى غير بيئته الأصلية، فقد قام(Lei et al, 2017) ببناء نسخة مختصرة(10 مفردات) على عينة من الطلاب الجامعيين الصينيين، فقد استخدم الباحثون عينة قوامها 5236 من الجنسين(متوسط أعمارهم 23.94 سنة) من طلاب الجامعة لاستكمال الإجابة على مفردات مقياس الاجترار المختصر، وقاما بتحليل الاستجابات عامليا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وأوضحت النتائج وجود عاملين بمعامل ثبات ألفا كرونباك 0.75 للعينة ككل وألفا كرونباك للعاملين تتراوح بين(0.61: 0.70)، كما أوضحت نتائج التناسق الداخلي لقيم مقبولة من الارتباطات. كما أوضحت نتائج التطبيق وإعادة التطبيق قيما أكبر من 0.70 فيما عدا بعد التفكير الاكتئابي brooding، وهو التفكير الدائم في الأعراض الاكتئابية في عينة الإناث. كما أوضحت علاقة الارتباط بين الدرجات على النسخة المختصرة ومقياس الاكتئاب المستخدم قيمة ضعيفة(0.26) في حين كانت 0.75 مع النسخة الأصلية الكاملة للمقياس. بينما كانت معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية ومقياس الاكتئاب(0.83، 0.89) على الترتيب. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية بعامل الجنس.

وفي محاولة(Parola et al (2017 لإيجاد الأبعاد السيكومترية لمقياس الاجترار كوسيلة لتشخيص مرضى الاكتئاب، اعتمد على عاملين فقط هما التفكير الاكتئابي والتأمل الاكتئابي. واستخدم الباحثون عينة من المترددين على العيادات النفسية في إحدى مستشفيات فرنسا بلغ عددهم 109 حيث تم تشخيص الاكتئاب لديهم باستخدام مقياس بيك للاكتئاب، وتشخيص القلق كحالة وسمة، وجودة الحياة لديهم من خلال نسخة مختصرة(36 فقرة) لمقياس جودة الحياة. وأجرى الباحثون تحليلا عامليا توكيديا حيث أوضحت النتائج نموذجا مقبولا للعلاقة بين العاملين المكونين لمقياس الاجترار. وأوضحت النتائج أيضا أن قيم التناسق الداخلية لمقياس الاجترار كانت مقبولة. كما أوضحت النتائج معاملات ثبات مقبولة للمقياس وعامليه الفرعيين. كما أوضحت قيمة معامل الارتباط بين الدرجات على مقياس الاجترار ومقياس بيك للاكتئاب قيمة مقبولة. كما ظهرت معاملات ارتباط بينه وبين مقياسي القلق كحالة وسمة وجودة الحياة لقيم مقبولة. كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق في الاجترار بعامل الجنس إلا أن المرضى الأكبر سنا كانت درجاتهم في الاجترار اقل من المرضى صغار السن.

ويشير Griffith and Raes(2017) أن النسخة المختصرة لمقياس الاجترار تستخدم في التعرف على الأبعاد المكونة له وهما الأفكار الاكتئابية، والتأمل الاكتئابي اللتان توضحان ارتباطا جيدا ببعد الاكتئاب

وتشخيصه. وقام الباحثان بالتأكد من هذين العاملين لدى عينة كبيرة (625) وأيضا بالتأكد من صدقهما بالارتباط مع مقاييس أخرى للاجترار والاكتئاب. حيث أوضحت النتائج أن صدق بعد الأفكار الاكتئابية مع مقياس الاكتئاب. من ناحية ومقياس الاجترار من ناحية أخرى. وجميعها أكبر من 0.4 واتضح أيضا أن بعد الأفكار الاكتئابية كان مرتفعا لدى الحالات التي عانت من الاكتئاب مقارنة بالحالات التي تمر بخبرة الاكتئاب كمرض.

واعتمد(2019) Liang and Lee على عينة قوامها 1103 من المراهقين الصينيين في التعرف من خلال التحليل العاملي التوكيدي على الأبعاد المكونة لمقياس الاجترار الاكتئابي المتكون من 22 عبارة، وهل تتباين الدرجات على المقياس بعامل الجنس والعمر. وقد أوضحت نتائج ألفا كرونباك قيمة مرتفعة للمقياس بلغت 0.927 ومعاملات ارتباط داخلية تراوحت بين(0.362 و0.864). وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي ثلاث عوامل: التفكير الاكتئابي brooding، التأمل الاكتئابي reflection،الاكتئاب depression بينما كانت قيم الصدق والثبات مقبولة كل حسب عاملي الجنس والعمر.

3 – الطريقة والأدوات:

العينة:

تم اشتقاق عينة الدراسة الحالية من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية، حيث تم الاعتماد على مجموعة من طلاب: الدبلوم العام(380) – الدبلوم الخاص(53) – الماجستير (44) – الدكتوراه(2) بلغ حجمها إجماليا(498) وتنوعت بين الذكور (45) والإناث (452).

الأدوات:

توصيف مقياس الاجترار الاكتئابي إعداد(Nolen-Hoeksema and Jackson,2001) تعريب الدراسة الحالية:

يسمى بمقياس الاستجابات الاجترارية(Depression Ruminative Response Scale(D-RRS، ويذكر (Treynor, Gonzalez, Nolen-Hoeksema,2003, 249) أن مقياس الاجترار الذي أعدته Nolen-Hoeksema (1998) هو مقياس تشخيصي دقيق للاكتئاب. والمقياس في صورته الكاملة يتكون من 22 مفردة موزعين في بعدين هما التفكير الاكتئابي brooding والتأمل الاكتئابي reflective pondering وهو التفكير المستمر في الأسباب المحتملة التي ينشأ عنها المزاج المكتئب أو الإحساس بالحزن. ويتم تصحيح المقياس من خلال تدريج رباعي في الاتجاه السلبي حيث يبدأ بغالبا لا يحدث(1)، أحيانا(2)، غالبا (3)، يحدث غالبا (4). ويمكن الحصول على درجته الكلية أو أبعاده: التفكير الاكتئابي، التأمل الاكتئابي.

وقد قامت(Nolen-Hoeksema and Jackson 2001) باستخدام هذا المقياس من خلال التقرير الذاتي للمفحوصين على عينة من 740 فرد حيث كانت قيمة معامل الارتباط بينها وبين المقابلات الشخصية لهم 0.90 ووصلت قيمة ألفا كرونباك 0.90 بينما كانت بطريقة إعادة التطبيق 0.67، ويرتبط مقياس الاستجابات الاجترارية D–RRSبمتغيرات نفسية متعددة مثل القلق، الفزع، استجابات ما بعد الصدمة، والاهم هو ارتباطه بالاكتئاب. (Erdur-Baker,& Bugay,2010,p.2179)

4– النتائج ومناقشتها:

الإحصاءات الوصفية للمقياس:

يوضح الجدول(1) بيان بقيم الإحصاءات الوصفية للمقياس كعبارات ودرجة كلية.

جدول(1) بيان بقيم الإحصاءات الوصفية للمقياس كعبارات ودرجة كلية

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	التحدب	التفلطح
1	2.4	1.157	0.397	1.349-
2	2.57	1.198	0.148	1.198
3	2.69	1.205	0.027-	1.649-
4	2.4	1.185	0.363	1.418-
5	2.65	1.254	0.089	1.672-
6	2.02	1.147	0.846	0.755-
7	2.71	1.245	0.108-	1.685-
8	2.02	1.184	0.819	0.892-
9	2.15	1.083	0.758	0.71-
10	2.31	1.141	0.523	1.178-
11	2.24	1.185	0.545	1.234-
12	2.05	1.237	0.733	1.134-
13	3.16	1.153	0.795-	1.091-
14	2.51	1.193	0.233	1.532-
15	2.27	1.226	0.47	1.39-
16	2.53	1.159	0.249	1.489-
17	2.55	1.197	0.169	1.575-
18	2.63	1.184	0.093	1.601-
19	2.43	1.2	0.307	1.487-
20	2.44	1.234	0.259	1.567-
21	2.73	1.221	0.097-	1.664-
22	2.15	1.206	0.64	1.173-
الكلية	53.64	15.571	0.281	0.551-

ويوضح الجدول(2) بيان بقيم الإعشاريات والإرباعيات لمقياس الاجترار الاكتئابي.

جدول(2) بيان بقيم الإعشاريات والإرباعيات للدرجة الكلية لمقياس الاجترار الاكتئابي

المعيار	10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90
الدرجة	35	40	42	44	48	52	56	62	64	68	76

أبعاد الثبات:

ويوضح الجدول(3) بيان بمؤشرات الثبات لمقياس الاجترار بطريقتي ألفا كرونباك والتجزئة النصفية.

جدول(3) مؤشرات الثبات الخاصة بمقياس الاجترار الاكتئابي بمعامل ألفا كرونباك والتجزئة النصفية

المقياس ككل		العامل الأول		العامل الثاني	
ألفا كرونباك	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك	التجزئة النصفية
0.913	0.891	0.865	0.845	0.847	0.857

وتوضح نتائج الثبات بالجدول(3) إلى ارتفاع قيم ألفا كرونباك للمقياس ككل والعاملين المكونين له حيث كانت 0.913، 0.865، 0.847 على الترتيب. كما أوضحت نتائج التجزئة النصفية لقيم أيضا مرتفعة سواء للمقياس الكلي او العوامل المكونة له حيث بلغت القيم 0.891، 0.845، 0.857 مما تشير لارتفاع قيم الثبات لمقياس الاجترار الانفعالي.

معاملات الصدق:

الارتباط بين مقياس الاجترار النفسي ومقياس بيك للاكتئاب تعريب عبد الخالق(1996):

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الاجترار الاكتئابي والدرجة الكلية لمقياس بيك للاكتئاب(ن= 498) تعريب عبد الخالق(1996) المقنن بالبيئة المصرية حيث كانت قيمة معامل الارتباط 0.655 وهو دال عند 0.01 مما يشير ان المقياس يرتبط إيجابيا وبدلالة إحصائية مع الاكتئاب.

التناسق الداخلي:

ولقد تم حساب معامل الارتباط لبيرسون(r) للدرجة على مفردات مقياس الاجترار الاكتئابي والدرجة الكلية، ويوضح الجدول(4) بيان بقيم معاملات الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية

جدول(4) معاملات الارتباط الداخلية لبيرسون(r) بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية للمقياس*

لعبارة												
	.59	.623	.575	.531	.655	.537	.619	.644	.617	.617	.596	
لعبارة	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	
	.247	.339	.62	.654	.687	.735	.637	.68	.592	.608	.671	

- جميع العبارات دالة عند مستوى 0.01

وتشير نتائج الجدول(4) إلى وجود معاملات ارتباط بينية دالة إحصائيا بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الاجترار الاكتئابي مما يبين درجة عالية من التناسق الداخلي للمقياس. وبلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة على بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس 0.923 مع العامل الأول، 0,939 للعامل الثاني وهما دالتان عند(0.01).

الصدق العاملي:

تم التأكد من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، فقد كانت قيمة KMO تساوي 0.951 مما تشير لصلاحية البيانات للتحليل العاملي بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية التي توضح ملائمة العينة وحجمها للتحليل العاملي وتم تحليل نتائج مقياس الاجترار الاكتئابي عامليا(ن=22 مفردة) على العينة الكلية(ن=498) حيث أسفر التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير بالفار يماكس عن عاملين فسرا 48.893 من التباين الكلي للمقياس ويوضح الجدول(5) بيان بنتائج التحليل العاملي لمقياس الاجترار الاكتئابي بعد التدوير.

جدول(5) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير بالفار يماكس لمقياس الاجترار الاكتئابي

رقم العبارة	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
1	أفكر كثيرا في إحساسي بالوحدة.		.571
2	ينتابني التفكير أنني لن أنجز شيئا ما لم اخرج من الحالة التي أنا بها		.469
3	التفكير في مشاعري من الإحساس بالتعب والألم.		.577
4	التفكير في صعوبة التركيز بأي موضوع.	.511	
5	أفكر "ماذا حدث مني لأستحق كل هذا الألم".		.551
6	أفكر لماذا أنا سلبي وغير متطلع للنجاح.	.705	
7	أقوم بتحليل الأحداث الأخيرة لمحاولة فهم سبب اكتئابي.		.593
8	أفكر لماذا لا اشعر بأي قيمة.	.736	
9	اشعر باني غير قادر على تصريف الأمور.	.745	
10	باستغراب من ردود أفعالي.	.506	
11	أفكر في بعدي عن الأحداث دون فهم السبب.	.608	
12	اكتب ما أفكر فيه وأحاول تحليله لفهم ما يحدث.		
13	أفكر في المواقف الجديدة وأتمنى أن تتم بصورة جيدة		.654
14	أعتقد بأنني لن أكون قادرًا على التركيز إذا ظللت أشعر بهذه الطريقة		.474
15	أفكر في "لماذا لدي هذا الكم من المشاكل التي لا يواجها الآخرون؟"	.508	
16	أفكر في" لماذا لا يمكنني التعامل مع الأمور بشكل أفضل"؟	.515	
17	أفكر في مدى شعوري بالحزن.		.646
18	أفكر في جميع أوجه قصوري وفشلي وأخطائي.	.430	
19	أفكر في عدم قدرتي على انجاز شيء.	.697	
20	احلل شخصيتي لمحاولة فهم سبب اكتئابي.		
21	أفكر في الابتعاد عن الآخرين حتى اهدأ		.645
22	يشغلني ما أنا فيه من عدم تصالح مع نفسي		.571

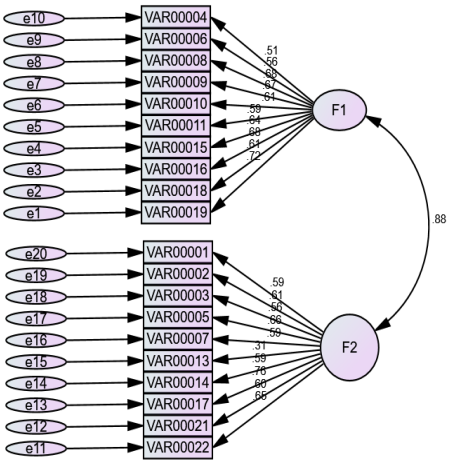
وتشير النتائج الموضحة بالجدول(5) إلى ارتفاع قيم التشبعات على العاملين المكونين لمقياس الاجترار الاكتئابي حيث كانت للعامل الأول محصورة بين 0.43 و0.745 وللعامل الثاني كانت محصورة بين 0.469 و0.654 وهي قيم تشبعات مرتفعة. ومن ثم، يمكن الاستنتاج بوجود عاملين مكونين لمقياس الاجترار الاكتئابي هما:

العامل الأول ويتكون من العبارات 19،18،16،15،11،10،9،8،6،4 ويمكن أن يطلق عليه التفكير الاجتراري.

العامل الثاني ويتكون من العبارات 22،21،17،14،13،7،5،3،2،1 ويمكن أن يطلق عليه التأمل الاجتراري.

التحليل العاملي التوكيدي:

تم التأكد من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بالتحليل العاملي التوكيدي واختيار انسب النماذج التوكيدية للعوامل المكونة لمقياس الاجترار الاكتئابي حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي المكون من عاملين فقط حيث أسفرت عن النموذج التالي:



وكانت نتائج اختبار النموذج كما هي موضحة بالجدول(6).

جدول(6) نتائج اختبار نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاجترار الاكتئابي

المعامل	كا^2	CMIN	CFI	RMSEA
القيمة	399.732	2.365	0.934	0.052
درجات الحرية	169			
الدلالة	0.000			

وتشير نتائج ملائمة النموذج المقترح إلى فعاليته الموضحة بالجدول(6) حيث كانت قيمة كاي تربيع دالة إحصائيا، بينما كانت قيم CMIN في حدودها المقبولة 2.365، كما كانت قيمة CFI قريبة من الواحد الصحيح بقيمة 0.934، كما كانت قيمة RMSEA أقل من 0.08 بقيمة 0.052، ومن ثم يمكن قبول النموذج التوكيدي بالاعتماد على عاملين فقط لعبارات مقياس الاجترار الاكتئابي في البيئة المصرية. وتتفق النتائج وما توصلت إليه نتائج دراسات (Treynor,, Gonzalez, Nolen-Hoeksema, 2003); (Nolen-Hoeksema and Jackson 2001); (Erdur-Baker,& Bugay,2010); (Lei et al , 2017); Parola (2017); Griffith and Raes (2017); Liang and Lee (2019); Whitmer and Gotlib (2011), Schoofs, Hermans and Raes (2010); Roelofs et al (2006) أن المقياس يصلح لقياس الاجترار الاكتئابي عند طلبة الجامعة في ضوء العينة المستخدمة. كما تشير النتائج إلى إمكانية الاعتماد على المقياس بصورته الحالية في تحديد الاجترار السلبي كعرض ملازم لمرضى القلق والاكتئاب.

5-التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن استخدام مقياس الاجترار الاكتئابي كأداة تشخيصية للتعبير عن الأعراض الاكتئابية في الحالات الإكلينيكية في البيئة المصرية والدراسات المتعلقة به.

الإحالات والمراجع:

عبد الخالق، أحمد محمد(1996). *دليل تعليمات قائمة "بيك" للاكتئاب(إعداد وتعريب)*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

Alloy, B., Abramson, Y., Hogan, E., Whitehouse, G., Rose, T., Robinson, S., et al.(2000).The Temple-Wisconsin Cognitive Vulnerability to Depression(CVD) project: Lifetime history of Axis I psychopathology in individuals at high and low cognitive vulnerability to depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 403–418.

Beck, T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental, and Theoretical Aspects*. New York: Harper & Row.

Beck, T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders.* New York: International Universities Press.

Beck, T.(1979). *Cognitive therapy of depression*. Fromhttps://books.google.com.eg/books?hl=en&lr=&id=L09cRS0xWj0C&oi=fnd&pg=PP15&dq=Beck,T.+1979&ots=FXRieJ9qhf&sig=mycIbITZ0SXo-Ok7_mNbVDaMN6w&redir_esc=y#v=onepage&q=Beck%2CT.%201979&f=false

Beck, T., Epstein, N., & Harrison, R.(1983).Cognitions, attitudes and personality dimensions in depression. *British Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 1–16.

Blair, C., & Diamond, A.(2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: Promotion of Self-Regulation and the Prevention of Early School Failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.

Brinker, K., & Dozois, A.(2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of Clinical Psychology*,65, 1-19.

Brown, R., &Watkins, E.(2002).Rumination and executive function in depression: an experimental study. *JNeurol Neurosurg Psychiatry*, 72,400-402.

Buckholtz, W., & Meyer-Lindenberg, A.(2012).Psychopathology and the human connectome: to wardatrans diagnostic model ofrisk form entalillness. *Neuron*,74, 990–1004.

Carlson, M., Zelazo, D., & Faja, S.(2013). *Executive Function*. *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, *Vol. 1* (pp.706-742).

Conway, M., Csank, R., Holm, L., & Blake, K.(2000). On assessing individual differences in rumination on sadness. *Journal of Personality Assessment*, 75, 404–425.

Diamond, A.(2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*,64, 135-168.

Erdur-Baker, O., & Bugay, A.(2010). The short version of ruminative scale: reliability, validity and its relation to psychological symptoms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2178–2181.

Esbensen, J.,& Benson , A.(2007). An evaluation of Beck's cognitive theory of depression in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(1), 14-24.

Garon, N., Bryson, E., &Smith, M.(2008). Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1),31-60.

Goschke, T.(2014).Dysfunctions of decision-makingand cognitive control as trans diagnostic mechanisms of mental disorders: advances, gaps, and needs in current research. *Int. J.MethodsPsychiatr.Res*,23, 41–57.

Gotlib, H., &Joormann, J.(2011). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 285–312.

Gotlib, H., &Whitmer, A.,(2012).Switching and Backward Inhibition in Major Depressive Disorder the Role of Rumination, *Journal of Abnormal Psychology, 1-9.*

Griffith,J., & Raes, F.(2017). Factor structure of the ruminative response scale: A community – sample study. *European Journal of Psychological Assessment*, from https://psycnet.apa.org/record/2014-55405-001

Huntley, D., & Fisher, P.(2016). Examining the role of positive and negative meta cognitive beliefs in depression. *Scandinavian Journal of Psychology,* 2016 DOI: 10.1111/sjop.12306

Jacques, S., & Marcovitch, S.(2010). *Development of Executive Function across the Life Span*. In W. Overton (Ed.), *Handbook of Lifespan Development* (online). New York: Wiley.

Lei, X., Zhog, M., Liu, Y., Xi, C., Ling, Y., Zhu, X., Yao, S., & Yi, J.(2017). Psychometric properties of the 10-item ruminative response scale in Chinese University students. *BMC Psychiatry*, 17(152), From https://bmcpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-017-1318-y

Liang, L.,& Lee, Y.(2019). Factor structure of the ruminative response scale and measurement invariance across gender and age among Chinese adolescents. Advances in Applied Sociology**,** 9, 193-207**,** fromhttp://www.scirp.org/journal/aasoci

Marotta, A., Delle Chiaie, R., Spagna, A., et al.(2015). Impaired conflict resolution and vigilance in euthymic bipolar disorder. *Psychiatry Res*, 229,490-496.

Martin, L., & Tesser, A.(1996). *Some ruminative thoughts*. In R. S. Wyer Jr.(Ed.), *Ruminative thoughts* (1- 47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Martin,R., & Tesser, A.(1989). *Toward a motivational and structural theory of ruminative thought*. In: J. S. Uleman& J. A. Bargh(eds), Unintended Thought (pp. 306–326). New York: Guilford Press.

Mathers, D., &Loncar, D.(2006).Projections of global mortality and burden of diseases fromhttps://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.0030442

Meuwissen, S., & Zelazo, D.(2014). Hot and Cool Executive Function: Foundations for Learning and Healthy Development. *Zero to Three, 35*(2), 18-23.

Nolen- Hoeksema, S., & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender differences in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.

Nolen-Hoeksema, S. & Morrow, J.(1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115–121.

Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561–570.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, E., & Lyubomirsky, S.(2008). Re- thinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3,* 400- 424.

Nolen-Hoeksema, S., Roberts, J., & Gotlib I.H.(1998). "Neuroticism and ruminative response style as predictors of change in depressive symptomatology. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 445–455. doi:10.1023/A:1018769531641

Nolen-Hoeksema, S., &Watkins, R.(2011).Aheuristic for developing trans-diagnosticmodelsofpsychopathology:explainingmultifinalityanddivergent trajectories. *Perspect .Psychol. Sc*i, 6,589–609.

Papageorgiou, C., & Wells, A.(2004). *Nature, Functions, and Beliefsabout Depressive Rumination*. WOLEY: John Wiley & Sons Ltd.

Parola, N., Zendijdijan, X., Alessandrini, M., Bqumsterck, K., Loundou, A., Fond, G., Berna, F., Lancon, C., Auquier, P.,&Boyer,L.(2017). Psychometric properties of the ruminative response scale-short form in a clinical sample of patients with major depressive disorder. *Patient Prefer Adherence,* 11,929-937. From https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5440078/

Robinson, M., & Alloy, B.(2003). Negative cognitive styles and stress-reactive rumination interact to predict depression: A prospective study. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 275–291.

Roelofs, J., Muris, P., & Arntz, A.(2006). On the measurement of rumination: a psychometric evaluation of the ruminative response scale and the rumination on sadness scale in undergraduates. Behavior therapy, doi: 10.1016/j.jbtep.2006.03.002. from http://www.scirp.org/journal/aasoci

Schoofs, H., Hermans, D., & Raes, f.(2010).Brooding and reflection as subtypes of rumination: evidence from confirmatory factor analysis in nonclinical samples using Dutch ruminative scale. *Journal of PsychopatholBehav Assess*, 32, 609-617. doi 10.1007/s10862-010-9182-9.

Smith, M.,& Alloy, B.(2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of the multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29,116-128.

Snyder,H.,etal.(2015).Advancingunderstandingofexecutivefunctionimpairmentsandpsychopathology:bridgingthegapbetween clinical and cognitive approaches. *Frontiersin Psychology*, 6, 1-24.

Tomassini ,A., Struglia, F., Stratta, P., et al.(2009).The decision making neuro anatomy, functional exploration and mental disorders.*Riv Psichiat*,44, 226-41.

Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S.(2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *CognitiveTherapyandResearch,27*, 247-259.

Watkins, E., Moulds, M.(2005). Positive beliefs about rumination in depression. *Personality and Individual Differences*, 39, 73–82.

Whitmer, A., & Gotlib, I.(2011). Brooding and reflection reconsidered: a factor analytic examination of rumination in currently depressed formerly depressed and never depressed individuals. *Cogn Ther Res*, 35, 99-107.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

شعيب، علي محمود علي ورسلان، هند مصطفى محمد(2020). مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الاجترار الاكتئابي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 359-373.

معنى الحياة عند مستخدمي الفيس بوك
ـ دراسة ميدانية على بعض الطلبة بجامعة محمد خيضر ـ بسكرة

the meaning of life for the Facebook site users at the University of Mohamed Khidr Biskra.

نرجس زكري[1،*]، أمال بوعيشة [2]

[1]جامعة ورقلة (الجزئر)، nerdjesszakri@gmail.com

[2]جامعة بسكرة (الجزئر)، amelbouaicha@gmail.com

تاريخ الاستلام:15-11-2019 تاريخ القبول: 04-05-2020 تاريخ النشر : 29-06-2020

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن معنى الحياة عند مستخدمي موقع الفيسبوك بجامعة محمد خيضر بسكرة، وتكمن أهمية الدراسة في كونها تمس فئة عريضة ضمن المجتمع وهم مستخدمي موقع الفيسبوك وكذا متغير حديث من متغيرات علم النفس الإيجابي وهو معنى الحياة، وقد قمنا بالدراسة على 90 طالب وطالبة أختيروا بطريقة قصدية وباعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي، وتم تطبيق اختبار معنى الحياة لـ"هارون توفيق الرشيدي" 1996 والذي قام بتقنينه "بشير معمرية"، وذلك بعد التحقق من ملائمة الأداة للتطبيق على المجتمع المحلي بمنطقة بسكرة من خلال قياس بعض الخصائص السيكومترية له، ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بطرح التساؤلين التاليين: ما مستوى معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك؟ هل يوجد فروق بين الجنسين في إدراك معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين مستخدمي موقع الفيسبوك؟ ومن خلال المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة عن طريق الحزمة الإحصائية spss الطبعة 20؛ تم التوصل إلى أن معنى الحياة إيجابي لدى مستخدمي موقع الفيسبوك وهو بين المرتفع والمعتدل، وأنه هناك فروق جوهرية بين الجنسين في معنى الحياة.

الكلمات المفتاحية: معنى الحياة؛ مستخدمي موقع الفيسبوك.

Abstract: The objective of this study is to show the meaning of life for the Facebook site users at the University of Mohamed Khidr Biskra. The importance of the study lies in the fact that it includes a wide category within the community. Although a new positive psychology Variable "the meaning of life". 90 male and female who selected randomly for the study by adopting the descriptive exploratory approach. meaning of life test was applied by “Haroun Tawfiq Al-Rashidi” 1996, which was codified by “Basheer Maamariah”. Verifying tool convenience to apply on the local Biskra region community by measuring some of its psychometric properties, to achieve the studygoals the following questions were asked : What is the level of meaning of life among university students from Facebook users ? Are the regender difference son understanding the meaning of life for university students Facebook users? Through the study hypotheses statistical treatment by the statistical package SPSS edition 20, it was concluded that the meaning of life is positive for Facebook users, between high and moderate, and it exists fundamental differences between genders for the meaning of lif.

Keywords : The meaning of life; Facebook site users .

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

إن وجود معان إيجابية في حياة الفرد تولد لديه دافعية عالية للإنجاز وقدرة على التغلب على الضغوط والاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق والخواف الاجتماعي وغيرها من المشكلات النفسية التي تؤدي بالفرد للشعور بالحزن وعدم الرغبة في الحياة، ونظرا لذلك حاول العديد من الباحثين في مختلف المجالات خاصة في علم النفس، التصدي لمختلف هاته المشاكل النفسية، ويعتبر"فيكتور فرانكل" أول من أشار إلى أهمية المعنى في الحياة عند الإنسان باعتباره يمتلك نزعة جوهرية أساسية للبحث عن المعنى، فعملية البحث عنه هي الدافع الأساسي والجوهري لدى الإنسان، وإن إعاقة الدافع أو إحباطه يولد فقدان المعنى(عبد الوائلي، 2012، 211).

ولهذا أصبح الشباب اليوم ومنهم الطلبة الجامعيين يبحثون عن وسيلة لجعل حياتهم أكثر معنى وايجابية خاصة في ظل التكنولوجيا والعولمة والتغيرات العالمية التي مست مجتمعنا العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة، وجعل من العالم قرية صغيرة، حيث أفضى التقدم في تكنولوجيا الاتصال الإلكتروني في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة إلى إنتاج وسائل الكترونية حديثة عملت على إحداث تغيير في أشكال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض وفي أساليب تواصلهم ومن أهم هاته التقنيات، تقنية "الفيسبوك" والتي مهدت الطريق لكافة المجتمعات للتقارب والتعاون وتبادل الآراء والأفكار التي غيرت مضمون وشكل الإعلام الحديث وخلقت نوعا من التواصل بين مستخدميها.

فكثيرا ما نجد شباب اليوم يعتبر "الفيسبوك" كتقنية افتراضية وسيلة للهروب من الواقع الأليم المليء بالضغوطات، إلى عالم افتراضي يستطيع من خلاله التعامل بالشخصية الافتراضية التي يختارها، مما يجعله يشعر بالكثير من المعاني الايجابية مثل السعادة، التفاؤل ومعنى الحياة.

وانطلاقا مما سبق قمنا بهذه الدراسة للكشف عن معنى الحياة عند مستخدمي موقع الفيسبوك من خلال إجرائنا لدراسة ميدانية على بعض طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة.

1.1- مشكلة الدراسة:

تعتبر ظاهرة استخدام موقع الفيسبوك من المواضيع الهامة في الوقت الراهن، والتي تشغل اهتمام ووقت الكثير من الشباب، باعتبارهم الأكثر طموحا وإقبالا على التجديد، حيث يرى سليمان (2007) أن "الشباب هم الفئة الأكثر طموحا وحيوية وتقبلا للمستجدات، وهم الآمال والأحلام والنظرة الدائمة للبحث عن التطلعات، وحين تنعدم لديهم الطموحات والأماني المطلوبة يحدث تضارب وتباين في نظرتهم إلى مجتمعهم وينعكس كل ذلك على مشاعرهم التي تؤكد أن الحياة لا تسير بصورة منظمة، ولا على وتيرة واحدة من الصدق".

فانشغل الكثير من هؤلاء الشباب عن عالمه الاجتماعي إلى العالم الافتراضي، والمتمثل في موقع الفيسبوك أين وجدوا فيه متنفسا للتعبير عن أرائهم وفضاء واسعا لحواراتهم ونقاشتهم في مختلف المواضيع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، وحتى تبادل الثقافة الشعبية فيما بينهم باختلاف البلد واللغة والعرف والتقاليد. حيث تتشكل لدى الأفراد خلال عملية التواصل قيم خبراتية عن كل ما يأخذونه ويحصلون عليه من العالم خلال البحث عن الحقيقة أو الدخول في علاقات إنسانية مشبعة كالحب والصداقة، وهذا النوع من القيم يمكن الإنسان من معايشة الخبرات المختلفة، حيث يرى صافي أن الخبرة غنية بالمعاني المكتشفة، وهي تشمل كل التجارب التي يمر بها الإنسان في حياته كالخبرات الدينية والجمالية والثقافية (صافي، 2014، 90).

فالخبرات الاجتماعية كما يترجمها "أدلر": بأنه لا يوجد معنى للحياة بمعز عن الآخرين، فحياة الإنسان العبقري لا تعد ذات معنى، إلا إذا اعترف الآخرون بأن لها هذا المعنى والمعنى الحقيقي للحياة يكمن في المساهمة التي يقوم بها الفرد لمصلحة حياة الآخرين، متمثلا في الاهتمام الحقيقي بالتعاون معهم (أدلر، 2005، 27-28)، ومن هذا المنطلق استطاعت وسائل التواصل الاجتماعي أن تحقق للأفراد وخاصة الشباب، ومنهم الجامعيون أن يجسدوا المعنى الحقيقي لديهم من خلال المساهمات التي يقومون بها لإضفاء التغيير والحداثة في حياة من يتواصلون معهم، فنجدها فضاء متنوعا لمختلف الأنشطة الشبانية؛ الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية وغيرها.

فالتواصل على المواقع الاجتماعية ظاهرة تفشت في مجتمعنا الجزائري بصفة خاصة والمجتمع العربي بصفة عامة، مما نتج عنها نتائج ايجابية وسلبية أثرت على مستخدميها في شتى الجوانب النفسية والاجتماعية وغيرت حتى من عاداتهم وتقاليدهم، وبالتالي مس ذلك بعمق تغيرا في معنى الحياة لديهم، فباتجاه حديثنا عن كسب المعاني الإيجابية للحياة نجدها تولد لدى الفرد دافعية عالية لتحقيق تلك المعاني، وقدرة على التغلب على الضغوط والعقبات التي يمكن أن تواجهه في تحقيق تلك المعاني، فقيمة الحياة بما تحمله من معاناة تستحق أن تعاش، لأن قيمة الحياة لا تنحصر في مجرد أن يعيش فقط، بل بمقدار ما تحتويه الحياة من مساع وطموحات وأهداف سامية يسعى لتلبيتها، فمعنى الحياة فعليا من أكثر وأهم الموضوعات التي يتساءل عنها الإنسان، فهي قضية تواجه الإنسان في وقت ما من مراحل تطوره الشخصي.

وبناءا على ذلك فإن معنى الحياة يرتبط وجوبا بما يعطيه دافعا ويشجعه لتحقيق الذات في هذا الوجود وبالتالي فإنه من أكثر الموضوعات التي يتساءل عنها الإنسان باعتباره الطريقة التي يدرك بها الفرد خبراته في الحياة ويعمل على تنظيمها، مع احتفاظه الدائم بوجود غرض من الحياة وهدف يسعى إليه، وخاصة لدى فئة الشباب في مرحلة الرشد باعتبارها مرحلة مهمة، ففيها قد بلغوا مستوى من النضج والاستقلالية يمكنهم من تنظيم حياتهم بشكل فعال، ويزداد تفكيرهم في معنى الحياة، وفي هذا الصدد قام بعض الباحثون بإجراء دراسات فارقية بين الجنسين لمعرفة من منهما أكثر رضا عن الحياة؛ منها دراسة الوائلي(2012) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى معنى الحياة لدى طلبة جامعة بغداد على مقياس معنى الحياة والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى معنى الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص (علمي، أدبي) والتعرف على مستوى نمط الشخصي (A,B)، استخدمت الباحثة مقياس معنى الحياة والعلاقة بين معنى الحياة ونمط الشخصية (A,B) المعرب على البيئة العراقية من قبل الأعرجي (2007) وقامت الباحثة بتعريب مقياس الشخصية(A,B) .

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في مستوى معنى الحياة ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معنى الحياة، تبعا لمتغير التخصص.

وقد أصبح الشباب اليوم ومنهم طلبة الجامعة سواء إناثا أو ذكورا يبحثون عن وسيلة لجعل حياتهم أكثر معنى وايجابية، خاصة في ظل التكنولوجيا والعولمة والتغيرات العالمية التي مست مجتمعنا العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة وجعل من العالم قرية صغيرة.

ومن أهم هاته التقنيات هي موقع الفيسبوك، حيث أفضى التقدم في تكنولوجيا الاتصال الإلكتروني في نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الجديدة إلى إنتاج وسائل الكترونية حديثة عملت على إحداث تغيير في أشكال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض وفي أساليب تواصلهم، حيث مهدت هذه التقنية التكنولوجية الطريق

لكافة المجتمعات للتقارب والتعاون وتبادل الآراء والأفكار التي غيرت مضمون وشكل الإعلام الحديث وخلقت نوعا جديدا من أشكال التواصل في وسط الشباب وطلبة الجامعة، خصوصا فيما يخص الجانب الأكاديمي.

ولهذا يمضي شباب اليوم ساعات كثيرة أمام هاته التقنية سواء من خلال الكومبيوتر أو اللوح الإلكتروني أو الهاتف الذكي، والذي أصبح يرافقه ليلا ونهارا ولا يمكن أن يستغني عنه أغلب الشباب، وذلك لما يمكن أن تحققه هاته التقنية الافتراضية من الشعور بالمتعة والتغيير وحرية التعبير، فهي وسيلة لتجسيد الواقع المرغوب من خلال عالم افتراضي يكتسب من خلاله الشاب الشخصية التي تجعله يشعر بالكثير من المعاني الايجابية مثل السعادة التفاؤل ومعنى الحياة بالطريقة التي يفضلها، فالمستخدمين موقع الفيسبوك يتقاسمون آرائهم ومشاعرهم وأفكارهم دون أي رقابة أو ضبط للنفس، لهذا يقوم مستخدمي موقع الفيسبوك بمشاركة الأفراد الذين يشبهونهم من حيث المشاعر والأفكار والآراء، فيكونون بذلك مجتمع له نفس التفكير، مما زاد من تبادل الثقافات وسيرها في اتجاه واحد وأزال الحدود الجغرافية لمناطق متباعدة من هذا العالم.

وفيما يخص استخدام الوسيلة من طرف الجنسين فقد قامت البشابشة (2013) بدراسة على طلبة جامعيين بجامعة البترا الأردنية عن دوافع استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي واشباعاتها (فيسبوك وتويتر) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث صممت استبانة لخدمة أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 412 طالب وطالبة، وبينت النتائج أنه لم تكن هناك فروق بين الطلاب والطالبات في الإشباعات التي يرغبون في تلبيتها باختلاف متغير النوع وكانت الإشباعات متقاربة ومتنوعة ما بين الإشباعات المعرفية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والاقتصادية.

ولكن اتضح أن هناك اختلافات في استخدامات مواقع التواصل الاجتماعي لمعرفة الأخبار السياسية والاقتصادية والرياضية وكانت الفروق لصالح الذكور، أما عن معرفة الأخبار الفنية والبحث عن الأصدقاء وغايات التسوق وأغراض الدراسة والترفيه والتسلية ومعرفة أماكن عقد الأنشطة الاجتماعية كانت الفروق لصالح الطالبات الإناث.

أما في دراسة الزيود (1999) والتي تناولت مشكلات عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (305) وعلاقتها بمستوى الاكتئاب، وبالتالي عدم الرضا عن الوضع المعاش؛ في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل الأكاديمي وتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مشكلات التكيف الاجتماعي ولم يتبين وجود فروق في تلك المشكلات يعزى لمتغير المستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي.

دراسة جرار (2011)، وعنوانها "المشاركة بموقع الفيسبوك وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشاركة بموقع الفيسبوك وعلاقته باتجاهات الشباب نحو العلاقات الأسرية، على اعتبار أن طبيعة علاقة الشاب بأسرته من أهم المؤشرات على طبيعة تفاعله مع مجتمعه الحقيقي وبالتالي رضاه عن حياته، ولكون الأسرة أحد أهم الركائز الأساسية لتوارث الذاتية الثقافية للشعوب واستمرارها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام أسلوب المسح (الاستبيان) لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15–24 سنة) في الأردن، وجرى تحديد حجم عينه الدراسة بـ (384) شاب وشابة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (15–24 سنة) وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن نسبة الشباب الأردني الذي لديه اشتراك في الفيسبوك تبلغ (74.4%) من مجمل الشباب الأردني، وأن نسبة الذكور المشتركين في الموقع (56%) وهي أكبر من نسبة مشاركة الإناث (44%)، وأن ما يقرب من ثلاثة أرباع المشتركين يقومون بتفقد الموقع يوميا (73.8%)، وأن أكثر من نصف الشباب

المشترك في الموقع (57.4%) يعتقدون أن اشتراكهم قلل من الوقت الذي يقضونه مع أسرهم، ورأى (45.6%) من المشتركين أن اشتراكهم في الموقع أثر على حياتهم إيجابيا، و(14.2%) لم يستطيعوا أن يحددوا فيما إذا كان اشتراكهم في الموقع أثر أو لم يؤثر على حياتهم.

وهدفت دراسة الشرايرى (2009) لاستكشاف مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك من مستعملي الفيسبوك بلغ عددها (265) طالب وطالبة, وقد أظهرت النتائج وجود درجات متوسطة من الشعور بالوحدة النفسية خاصة فيما يتعلق بالمشاعر الذاتية ثم العلاقات الاجتماعية، ثم العلاقات الحميمية والعلاقات الأسرية ولم توجد فروق داله إحصائيا بين الطلاب والطالبات.

وفي دراسة أعدها عبد المنعم، الطاهر، وغريب (2016) عن أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على مهارات التواصل والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل، تم بناء استبانة دوافع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس الشعور بالوحدة إعداد سيد عبد العظيم ومحمد عبد التواب (1998)، تكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة وطبق الباحثون منهج الدراسة الوصفي الارتباطي، وتمثل التساؤل الرئيسي في التالي: هل هناك فروق دالة إحصائيا في دوافع استخدام شبكات التواصل تعزي لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة؟ وعلى رأسها الفيسبوك لأنه الأكثر استخداما بنسبة 82% وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس هناك فروق بين الجنسين من مستعملي هذه الوسيلة التواصلية في مستوى التواصل والشعور بالوحدة والذي يمثل صورة لعدم الرضا عن الحياة.

وانطلاقا مما سبق جاء موضوع الدراسة للإجابة على التساؤلين التاليين:

- ما مستوى معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك؟
- هل يوجد فروق في إدراك معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين مستخدمي موقع الفيسبوك تعزى لمتغير الجنس؟

2.1- فرضيات الدراسة:

- مستوى معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك مرتفع.
- يوجد فروق في إدراك معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين مستخدمي موقع الفيسبوك تعزى لمتغير الجنس.

3.1- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مستوى معنى الحياة لدى مستخدمي الفيسبوك .
2. التعرف على الفروق في إدراك معنى الحياة بين الطالبات الإناث والطلبة الذكور من مستخدمي الفيسبوك بجامعة محمد خيضر بسكرة.

4.1- أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من عدة مبررات علمية وعملية أهمها:

- أنها تمس فئة مهمة فرضتها التغيرات الاجتماعية الحديثة وهي فئة مستخدمي موقع الفيسبوك، والتي أصبحت تمثل أكبر نسبة من أفراد المجتمع.
- تناولت متغيرا حديثا من متغيرات علم النفس الإيجابي وهو معنى الحياة.

5.1- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **معنى الحياة إجرائيا:** وهو ما يعنيه وجود الشخص من خلال اتجاهاته وأهدافه، ويتأكد معنى الحياة من خلال التفاعل مع الآخر وتقديم قيمة إيجابية له، ويقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطلبة الجامعيين على مقياس المعنى في الحياة لبشير معمرية، والمستخدم في هذه الدراسة.

6.1- مفاهيم الدراسة:

- **معنى الحياة:**

اصطلاحا: تعرفه الباحثة "جاب الله يمينة" بأنه: عملية تفسير لما يعنيه وجود الإنسان على قيد الحياة وما يمر به من أحداث ومواقف وما يمتلكه من أهداف وآمال يسعى إلى تحقيقها(جاب الله، 2014، 21).

- **مكونات معنى الحياة:** هناك مكونات رئيسية تكون معنى الحياة وهي: المكون المعرفي، الوجداني والسلوكي

- **المكون المعرفي:** والذي يرتبط بادراك الفرد لمعنى حياته والخبرات التي تثري هذا المعنى.
- **المكون الوجداني:** والذي يرتبط بشعور الفرد بالرضا وإحساسه بأن لحياته معنى وقيمة نتيجة لما حققه من أهداف فيها.
- **المكون السلوكي:** والذي يرتبط بما يقوم به الفرد من سلوكيات، يترجم بها أهدافه المدركة بشكل واقعي في حياته(wong, 1998, 406).

إلا أن بعض العلماء ركزوا على المكون المعرفي فقط ومنهم "ليث" الذي يرى أن المكونات الرئيسية في أي منظومة للمعاني تتمثل في الأحداث الماضية والقرارات الهامة التي قام بها الفرد باتخاذها بالفعل، فالمهارة تعني (اتخاذ القرار بشأن فعل ما في موقف ما ويتم اكتسابها من خلال التدريب)، والمنطق (يعني التفكير المتأني في المواقف المختلفة) (اسكندراني، 2015، 34).

- **مواقع التواصل الاجتماعي:**

هي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء حساب خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات، والهوايات أو جمعه مع أصدقاء الجامعة أو الثانوية ،تصنف هذه المواقع ضمن مواقع الجيل الثاني لموقع (web2.0) وسميت اجتماعية، وهذه الطريقة يستطيع المستخدم التعرف من خلالها على « بناء مجتمعات » لأنه جاء من مفهوم أشخاص لديهم اهتمامات مشتركة في شبكة الانترنيت والتعرف على المزيد من المواقع في المجالات التي تهمه، ومشاركة صوره ومذكراته وملفاته مع العائمة وأصدقائه وزملاء العمل (مبارك، 2011، 07).

وتتيح هذه المواقع لأعضائها تقديم أنفسهم والتعبير عن أرائهم وأفكارهم، وكذلك الاشتراك في الاهتمامات لتتفق فيما بينهم في الميول والآراء والاتجاهات.

- **خصائص شبكات التواصل الاجتماعي:** تتميز شبكات التواصل الاجتماعي بالخصائص التالية:

- **المشاركة:** فهي تجمع على المساهمة و ردود الفعل التعليقات من أي مهتم.

- **الانفتاح:** فمعظمها عبارة عن خدمات مفتوحة لردود الفعل والمشاركة وتبادل المعلومات والتعليقات ونادرا ما توجد حواجز للوصول أعلى محتوى والاستفادة منه.
- **المحادثة:** تعتمد شبكات التواصل الاجتماعي على المحادثة باتجاهين يمكن وسائل الإعلام التقليدي التي تعتمد مبدأ بث المعلومات ونشرها باتجاه واحد لجمع المتلقين.
- **التجمع:** تتيح شبكات التواصل الاجتماعي إمكانية التجمع بسرعة والتواصل بشكل فعال ضمن تجمعات تربطها اهتمامات مشتركة، إضافة إلى هذه الخصائص يرى الباحثون أن هناك مجموعة من الميزات الإضافية لشبكات التواصل الاجتماعي التي تزيد من إقبال المستخدمين عليها، التواصل والتعبير عن اللذان أتاحت لشبكات التواصل الاجتماعي قنوات اتصال جاذبة لا تعتمد على نشر محتوي معين.
- **التفاعلية:** لقد سعت مواقع الشبكات الاجتماعية منذ ظهورها إلى تحسين التفاعلية بين أفرادها لضمان الاستمرارية والتطور(نومار، 2012).

- **مفهوم الفيسبوك :**

هو احد أشهر مواقع التواصل الاجتماعي، يستخدمه أكثر من 800 مليون مشترك وهو الموقع الذي يستخدمه الطالب الجامعي في تواصله مع الآخرين حيث يسمح له بإنشاء صفحة شخصية، بالإضافة إلى إنشاء صفحات ومجموعات، ومشاركة الصور ومقاطع الفيديو وتحديث الحالة وتبادل الرسائل بالإضافة إلى تكوين صداقات مع زملائه وأساتذته وغيرهم من الأشخاص.

2- الطريقة والأدوات:

1.2- منهج الدراسة: استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي.

2.2- عينة الدراسة الأساسية: تشمل عينة الدراسة 90 طالب وطالبة من جامعة محمد خيضر ببسكرة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، وتم استرجاعها كاملة، إذ استوفت كامل الشروط المطلوبة، وبذلك فإن العدد النهائي لأفراد الدراسة هو 90 طالبا.

- **خصائص العينة:**

جدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

		العدد	النسبة%	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	41	% 45.6	90	%100
	إناث	49	%54.4		
الكلية	كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية	25	%27.22		
	كلية العلوم السياسية و القانونية	65	%72.22		
المستوى الدراسي	سنة أولى جامعي	15	%16.66		
	سنة ثانية جامعي	27	%30		
	سنة ثالثة جامعي	29	%32.22		
	ماستر (2/1)	19	%21.11		

3.2- حدود الدراسة: تنقسم حدود الدراسة إلى ثلاثة أقسام وهي: المجال المكاني، والمجال البشري، وأخيرا المجال الزمني وهي موضحة كالآتي:

1-المجال البشري: تحددت عينة الدراسة الحالية بشريا بـ:90 طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

2-المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة بالقطب الجامعي شتمة في المكتبة (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، كلية الحقوق والعلوم السياسية) جامعة محمد خيضر بسكرة .

3-المجال الزماني: تمت عملية التطبيق خلال الموسم الجامعي 2019/2018.

4.2- الأدوات المستخدمة في الدراسة:

إن طبيعة الموضوع المراد دراسته هو الذي يحدد نوع الأداة المناسبة التي سيتمكن الباحث من خلالها الوصول إلى تحقيق أهداف بحثه، وتعتبر هذه الخطوة جد مهمة إذ أن نتائج الدراسة، يعتمد بدرجة كبيرة على مدى مناسبة وصلاحية هذه الأدوات ومدى ثباتها وصدقها في قياس الخاصية موضوع الدراسة؛ لذا كانت الأدوات التي تتماشى مع البحث هي:

- **مقياس معنى الحياة:** أعد هذا المقياس السيكولوجي هارون توفيق الرشيدي (1996) والذي يهدف إلى قياس مستوى المعنى للحياة لدى الفرد، وقننه "بشير معمرية" وهو يستعمل كأداة للتشخيص في إطار التوجه الإيجابي لعلم النفس.

- **طريقة التصحيح:** يتكون مقياس معنى الحياة من 39 بندا يجاب عنها ضمن أربعة بدائل، يطلب من المفحوص أن يقوم بالإجابة على بنود المقياس بإعطاء تقدير يعبر بوضوح عن اختياراته، وهي:

لا: يعطي الدرجة(0)، قليلا: تعطى (درجة واحدة)، متوسطا: يعطى (درجتين)، كثيرا: تعطى (ثلاث درجات)، وبالتالي تتراوح ردود كل مفحوص بين الصفر وهو يعني: لا وجود لمعنى في الحياة 117: وهي تعني ارتفاع في معنى الحياة، (معمرية، 2012، 103).

- **حساب الخصائص السيكومترية للأداة:**

أولا: الصدق التميزي: وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها.

فقد تم ترتيب درجات المبحوثين بعد الإجابة على بنود مقياس معنى الحياة تصاعديا، ثم سحبت 25 %من المفحوصين من طرفي التوزيع فصار لدينا مجموعتين متطرفتين تساوي كل منهما:

8 أفراد بنسبة 25% من مجموع أفراد العينة إحداهما مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها على الخاصية والأخرى عليا من حيث ارتفاع درجاتها في الخاصية.

واستعملنا اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين الدنيا والعليا والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (2) يمثل نتائج اختبار (T) بين المجموعة الدنيا والعليا لمقياس (معنى الحياة)

	ن	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T	مستوى الدلالة
مجموعة دنيا	8	14	60.25	9.34		دال عن
مجموعة عليا	8		94.12	4.05	9.40	a=0.01

نلاحظ أن قيمة T= 9.40 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ومنه فإن المقياس يتمتع بصدق تمييزي أي أنه له القدرة على التمييز بين مرتفعي الدرجة ومنخفضي الدرجة على مقياس معنى الحياة.

من خلال معاملات الصدق نستنتج أن مقياس معنى الحياة يتمتع بالصدق، أي يقيس فعلا الخاصية التي صمم لقياسها.

ثانيا: الثبات: يشير الثبات إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس، لأن تطبيقها تحت ظروف مماثلة يعطي نفس النتائج باستمرار.

وتم حساب الثبات بطريقتين : لمقياس معنى الحياة:

- **التجزئة النصفية** : تم استخدام درجات عينة التقنين لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت الدرجات الزوجية والفردية لأفراد العينة، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين جزئي المقياس 0.38 .

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغت0.55 وهو معامل ثبات متوسط.

أما حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة جيتمان بلغت قيمة الثبات 0.55 وهي قيمة ثبات متوسطة.

- **ألفا كرونباخ** : كما تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.71 وهي قيمة ثبات مرتفعة ومنه المقياس يتمتع بالثبات.

من خلال النتائج المتحصل عليها من عينة التقنين نستنتج أن أدوات الدراسة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات تطمئننا لاستخدامها لقياس متغيرات الدراسة.

بعد التأكد من الصدق والثبات لأدوات الدراسة (مقياس معنى الحياة) قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانيا على عينة من الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك، بعد التأكيد عليهم أن الهدف هو بحث علمي لا غير وطلبتا منهم الجدية والدقة في إجاباتهم والالتزام بالتعليمات مع توضيح أي استفسار بخصوصها، و طبعا كان هذا عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي.

وبعد ذلك قامت الباحثتان بمعالجة الدرجات المتحصل عليها عن طريق نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20).

5.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام الحزمة الإحصائية(SPSS 20)، حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة بيانات الدراسة والتي تتمثل في:

- من أجل حساب الصدق والثبات في مقاييس الدراسة تم استخدام العمليات الإحصائية التالية:
  - **اختبار (T)** لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين وغير متساويتين وغير متجانستين.
  - **اختبار كا مربع** .
  - **التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ** للتأكد من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة.

3- النتائج ومناقشتها:

1. **الفرضية الأولى:** تنص على أنه يوجد مستوى مرتفع على مقياس معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك .

لحساب مستوى معنى الحياة قمنا بتطبيق الحزمة الإحصائية spss20

جدول (3) يوضح مستويات معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيسبوك

مستويات معنى الحياة	ت	النسبة المئوية	قيمة كا	df	الدلالة الإحصائية
مستوى معنى الحياة مرتفع	35	%38.88	8.05	9	عند 0.05
مستوى معني الحياة معتدل	30	% 33.33			
مستوى معنى الحياة منخفض	25	% 27.77			
المجموع	90	% 100			

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستويات معنى الحياة لدى أفراد العينة مختلفة، حيث يحتل مستوى معنى الحياة المرتفع أكبر نسبة، والتي بلغت قيمتها (38.88%)، في حين احتلت المرتبة الثانية مستوى معنى الحياة المعتدل بنسبة (33.33%)، وأخيرا مستوى الحياة منخفض بنسبة قدرها (27.77%)، وبالتالي فإن استجابات الأفراد على مقياس معنى الحياة كان بين المرتفع والمعتدل، وهذا يعني أن أفراد العينة من مستخدمي موقع الفيسبوك لديهم إدراك ايجابي لمعنى الحياة؛ وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن الطلبة الجامعيين من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي يحققون اشباعاتهم ورغباتهم من خلال العالم الافتراضي، وهو ما أثبتته البشابشة (2013) في دراستها، حيث ترى أن الإشباعات متقاربة ومتنوعة ما بين الإشباعات المعرفية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والاقتصادية على موقع الفيس بوك؛ وبالتالي يكون مستوى معنى الحياة محقق لدى هاته الفئة، حيث يرى "ماسلو" أن المحرك الأساسي لاكتشاف الإنسان لمعنى الحياة، يكمن في إشباع الحاجات الأساسية الدنيوية، ومنه ينطلق الفرد لتحقيق المثل والقيم العليا الروحية المتعلقة بالوجود ذاته والتي تمثل المعنى الكلي للحياة، فمعنى الحياة وفقا لـ"ماسلو" ينطلق من إشباع الفرد لحاجاته الأساسية الأولية من الطعام والشراب ومن ثم الأمن والحب وصولا لتحقيق الذات، حينها يكون الفرد قادرا على إدراك غايته ورسالته في هذا الوجود بشكل واضح، في حين يرى "فيكتور فرانكل" أن الدافع الأساسي الواجب إشباعه هو إرادة المعنى، حيث يمثل معنى الحياة بالنسبة له الحالة التي يسعى الإنسان إلى الوصول إليها لتضفي على حياته قيمة ومعنى، يستحق العيش من أجله ويحدث نتيجة إشباعه لدافعه الأساسي المتمثل في إرادة المعنى(كرامة، 2012، 120)، فالعلاج النفسي كدعامة أساسية لتعافي الفرد يرى من وجهة نظر"يالوم" أن معنى الحياة بمثابة وسيلة دفاعية ضد العجز وخواء المعنى، ويعد استجابة إبداعية في مواجهة الضغوط فهو اختيار إنساني حر، فالفرد يبدع معنى

للحياة ذلك المفهوم غير محدد بغرض، ويعتبر عاما وليس فرديا وخاصة معنى يرتبط بقوة المعتقدات، وقيم التسامي كالإخلاص، والسعادة (خوج، 2012، 115).

وانطلاقا من النتائج التي سجلناها فإنه من خلال موقع الفيسبوك يستطيع طلبة الجامعة إيجاد معنى لحياتهم كما يتصورونه، فيحدث إشباع لدافعهم الوجودي على عدة مستويات انطلاقا من تنوع احتياجاتهم ومستوياتها لديهم، فتكون مختلف شبكات التواصل مترجم حقيقي للوصول إلى الأهداف التي يرغبون في تحقيقها ابتداء بتحقيق أهداف الدراسة ووصولا إلى إشباع رغبات أكثر عمقا في ذات الفرد.

فانطلاقا من كون فئة من الشباب لديهم المكونات الأساسية في هذه الحياة كالثراء الوجودي، وخاصة عندما يدرك الفرد قوته ويستنفذها في تحقيق الأهداف التي رسمها في حياته، فيكون لديه مستوى من التعلق الإيجابي بالحياة والرضا عنها، وهو العامل الذي غالبا ما يجعل المعنى في الحياة لدى الأفراد مرتفعا، فيتعلقون بها إيجابيا ويشعرون بأن الفرص متجددة؛ وهذا ما ينمي لديهم روح الأمل والقيمة لهذه الحياة التي يعيشونها، ولكن بغياب هذه المصادر قد يخلق نوع من الروتين وافتقار حياتهم للحيوية وبذلك تنقص لديهم الخبرات المتعلقة بالوجود، وهو الأمر الذي يوفره موقع الفيسبوك لدى الطلبة الذين لديهم معنى إيجابي للحياة من خلاله؛ فيكون عامل التجديد متاح، وتضفي عليها نوع من الحيوية والتغيير بالتعرف على أفراد يحققون ذلك من خلال توفرهم على مستوى تعليمي يستطيعون من خلاله الاتفاق وإيجاد تناغم يوفر توافقا عقليا وروحيا...

فنجد فهمي (1976) يذكر أن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته، كما أنه عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها فهي تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدر للخبرة والسلوك (بوعيشة،2014، 310)، ومن هنا وتأييدا لنتائج الفرضية، يمكننا الإقرار بأنه أثناء عملية التواصل للطلبة على موقع الفيسبوك وما ييسرانه أثناء العملية من تفاعل؛ هو إيجابي في رأي الطلبة، يقوم هذا التفاعل بتثبيت العديد من الأفكار عن شخص الفرد، أو حتى التغيير في تلك الأفكار بطريقة حوارية مقنعة تتم بطريقة أفقية من طالب إلى آخر، فيترجم هذا التفاعل الإيجابي وما يحيط به من تغيير إلى تكيف شخصي واجتماعي، من خلال اندماج الجانب الانفعالي مع الإدراكي، حيث يستشعر الطالب المواقف بأحاسيس حقيقية وكأنها ليست بمنأى على الواقع الحقيقي إليه عن العالم الافتراضي.

2. **الفرضية الثانية:** تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى معنى الحياة، والجدول التالي يوضح نتائج الفرضية

جدول (4) يمثل نتائج اختبار(T) لدراسة الفروق بين الجنسين في معنى الحياة

المتغيرات	ن	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة الإحصائية
ذكور	41	73	77.51	17.77	6.27	دال عند
إناث	49		104.04	17.62		a=0.01

بلغ المتوسط الحسابي لمعنى الحياة لدى الذكور (77,51)، بينما بلغ متوسط معنى الحياة لدى الإناث (104,04)، بفرق قدره (26.53) وهو فرق كبير ودال إحصائيا، كما نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة T

المحسوبة بلغت (6.27)، وبالتالي توجد فروق في مستوى معنى الحياة بين الجنسين عند مستوى الدلالة(0.01) وهو ما يتضح من خلال ما تم عرضه في الجدول أعلاه.

وترى الباحثتان أن مفهوم معنى الحياة يرتبط بالخصائص الشخصية لكل فرد على حدا، فهو مفهوم شخصي يتحقق من خلال طريقة إدراكات الفرد للظروف المحيطة به والمارة في حياته، إذ يؤكد "فرانكل" على أن معنى الحياة هو معنى فريد وشخصي وخاص لفرد بعينه، فهو يختلف من شخص لآخر، وعند الشخص نفسه من موقف لآخر، ومن لحظة لأخرى، فكيف الحال إذا كان الأمر يتعلق بالفارق في معنى الحياة بين الجنسين، حيث أن لكل فرد خصوصيته ومهمته الخاصة ورسالته الخاصة في الحياة انطلاقا من تكوينه الخلقي، والتي تفرض على كل منهما مهاما محددة، يتوجب عليهما أن يقوما بتحقيقها، فكل شخص يمثل نفسه في مختلف المواقف فيكون معنى الحياة مختلفا بين الإناث والذكور، وهو ما يترجم من خلال الوسائط الأكثر استعمالا للتفاعل والتواصل بين طلبة الجامعة، حيث يمكننا تفسير هذا الفارق من خلال النقاط التالية:

1- **طبيعة المرحلة العمرية:** التي يمر بها كلا الجنسين باعتبارهما طلبة جامعيين، وهي مرحلة النشاط والحيوية وإثبات الذات، حيث تسعى الطالبات الإناث بالإضافة إلى الاستقلالية التامة عن أسرهن إلى تحقيق ذواتهن من خلال انجازاتهن، كما هو الشأن بالنسبة للطلبة للذكور، فيرى هؤلاء الطلبة أن التواصل المستمر عن طريق موقع الفيسبوك والوسائط الأخرى يزيد من حريتهم وقدرتهم على التعبير على حاجياتهم ومتطلباتهم، وهو ما يسهم في الرفع من تقدير الذات لديهم، ولكن الإناث يرين أن معنى الحياة هو أكثر إثباتا من خلال الفيسبوك من الذكور.

2- **العامل الاجتماعي والثقافي:** بحيث يرى الطلبة من خلال التربية التي تلقونها ثقافيا واجتماعيا، بأنهم مسؤولون على مواجهة مختلف العقبات والمسؤوليات والتعامل معها، وهذا ما يتفق مع قواعد المجتمع الجزائري باعتباره مجتمع محافظ وله قواعد محددة لا يمكن تجاوزها خاصة فيما يتعلق بمهام كلا الجنسين ووظيفة كل واحد منهما، وقد تكون طبيعة المجتمع الجزائري من الناحيتين الاجتماعية والثقافية في المحافظة والحرص على تطبيق التعاليم الدينية والعادات والتقاليد، هو دافع قوي يخلق الفارق لصالح الإناث في كون معنى الحياة مرتفع لديهن في إيجاد حرية للتعبير والتنفيس ومحاولة الحصول على بعض التقديرات التي تراها غير ممكنة من خلال العالم الحقيقي.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة تحسين (2012) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدوافع وراء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتقارب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث في كل الحاجات الفرعية والدرجة الكلية، فقد يكون الدافع هو إيجاد معنى للحياة والبحث عنه أو أمور أخرى متعلقة يتمضية الوقت بدون وجود هدف محدد وذو معنى.

ففي هذه النقطة نجد فرانكل قد تحدث عن نقطة مهمة وهي الهدف من الحياة والشعور بالمسؤولية(مسؤولية فارقية)، وبالتالي فإن إدراك الفرد للهدف والمعنى من الحياة ورسالته التي يعيش ويضحي في سبيل تحقيقها، تجعل من حياته ذات قيمة ومعنى، وهذا الفارق في معنى الحياة هو الفارق الخلقي والوظيفي بين الذكور والإناث، حيث يجد الكثير من طلبة الجامعة وخاصة الإناث ضالتهم في التعبير عن مفهومهم لمعنى الحياة من خلال موقع الفيسبوك.

وفي مقابل ذلك فإن فشلهم في اكتشاف المعنى الحقيقي الذي تنطوي عليه حياتهم، وتجعل من قيمة الحياة لديهم ضئيلة، وبذلك تتحول رؤيتهم لهذا الواقع يوما بعد يوم بشكل بسيط، وبذلك نجد مشاعرهم تفتقر من المعنى المطلق للحياة أي فقدان الهدف الحقيقي لتواجدهم وكأنهم يعيشون كينونتهم بصفة الحاضر–الغائب.

و يذكر فرانكل frankl أن فقدان المعنى الوجودي في الحياة أو ما يطلق عليه بالفراغ الوجودي يمكن أن يظهر في حالتين، الأولى: عندما تعاق إرادة المعنى بسبب الضغوط النفسية الكبيرة التي يتعرض لها الفرد مثل: الكوارث، والحروب، والأزمات والصدمات، أما الحالة الثانية: حين تعاق إرادة المعني بسبب رتابة البيئة المحيطة إذ لا يشعر الإنسان بالحماس لانجاز عمل ما ولا تبدو له رسالة واضحة يجب عليه تأديتها، وإنما يزداد شعوره بالعزلة والسأم والملل بسبب انتقاله من يوم لآخر في نظام روتيني ممل(ص، 118)، وهو ما تستطيع وسائل موقع الفيس بوك تجنيبه لمرتادي هذه المواقع.

وقد أشارت العديد من الدراسات أن معنى الحياة يرتبط ارتباطا ايجابيا بالصحة النفسية، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن معنى الحياة مرتبط بالسعادة، تقدير الذات، المسؤولية الاجتماعية، التوجه الديني، التوافق النفسي، الرضا عن الحياة، التوجه نحو الإنجاز، الطموح.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علام (1998)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والصلابة النفسية والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن الفروق في معنى الحياة تبعا لمتغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين معنى الحياة والصلابة النفسية والذي اختلف بين الذكور والإناث، حيث أن الأفراد الذين لديهم معنى ايجابي للحياة هم أكثر صمودا في مواجهة المواقف في الحياة، كما دلت الدراسة أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي أكثر إحساس بمعنى الحياة من الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

تتعارض نتائج دراستنا مع دراسة عبد التواب (2000)، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الهدف في الحياة و بعض المتغيرات النفسية : قوة الأنا، الطموح، الرغوبة الاجتماعية وتأكيد الذات، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الهدف في الحياة.

دراسة "العصار" (2015) التي أجريت على عينة من المراهقين في قطاع غزة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في معنى الحياة يعود إلى الجنس، وهو ما يتعارض مع نتائج دراستنا الحالية.

4–الخلاصة:

يكتسي معنى الحياة أهمية قصوى لدى الأفراد، وفي ضل الحداثة والعولمة حقق معنى الحياة أساليبا جديدة في تطوير هذا المعنى من خلال مستخدمي موقع الفيس بوك، وهو ما توصلنا إليه من خلال قيامنا بهذه الدراسة، حيث أثبت التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة النتائج التالية:

- يوجد مستوى مرتفع على مقياس معنى الحياة لدى الطلبة الجامعيين من مستخدمي موقع الفيس بوك.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى معنى الحياة لصالح الإناث.

توصيات واقتراحات:

وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تحديد مجموعة من التوصيات والمقترحات نوجزها في النقاط التالية:

1. إجراء دراسة مماثلة لدراسة معنى الحياة لدى مستعملي مواقع التواصل الاجتماعي من مختلف المراحل العمرية (من الطفولة إلى الشيخوخة.)
2. بناء برامج إرشادية قائمة على أساليب الإرشاد النفسي المختلفة لتخفيف الشعور بخواء المعنى وخاصةً لدى المسنين وذلك من أجل تزويدهم بالمهارات اللازمة لتنمية الشعور بالمسؤولية والقبول والرضا كأحد المصادر الهامة لتنمية الشعور بالمعنى.
3. اقتراح تقديم برامج توعية للأفراد لزيادة شعورهم بأهمية وقيمة الحياة وتنمية شعورهم بالأمل والتفاؤل بهذه الحياة انطلاقا من الواقع المعاش بعيدا عن البحث عنه من خلال العالم الافتراضي.
4. التوجيه الأمثل لاستخدام الفيسبوك خصوصا، من قبل خلايا الإصغاء الموجودة بالجامعات بغرض قدرة الطلبة على مجابهة وحل مشاكلهم الواقعية بطرائق عقلانية.

- الإحالات والمراجع:

الأبيض، محمد حسن (2010). *مقياس معنى الحياة لدى الشباب*. *مجلة كلية التربية* جامعة عين شمس مصر. (34).799-820.

اسكندراني، أماني أحمد (2016). *معنى الحياة وعلاقته بالإيثار، دراسة ميدانية على عينة مرحلتي الرشد والشيخوخة في محافظة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية جامعة دمشق:سوريا.

أشرف، محمد عبد الحليم (2010). قلق المستقبل وعلاقته بالمعنى في الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب، العدد 15. *مجلة الإرشاد النفسي*، عين شمس، مصر.(329-330)

آدلر، الفرد (2005). *معنى الحياة*، ترجمة عادل بشرى، القاهرة، مصر: المجلس الأعلى للثقافة للنشر والطباعة.

البشابشة، طايل وسام (2013). *دوافع استخدام طلبة الجامعات الأردنية لمواقع التواصل الاجتماعي واشباعاتها(فيسبوك وتويتر)*. رسالة ماجستير في الصحافة والإعلام، كلية الآداب والعلوم،جامعة البترا:الأردن.

بوعيشة، أمال(2014). *جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر-دراسة ميدانية ببلدية براقي-دائرة الحراش-الجزائر العاصمة*. رسالة دكتوراه في علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر :بسكرة.

الشرايري ، محمد (2009). *الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة: الأردن.

جاب الله، يامينة (2014). *المعنى في الحياة وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة العانس*. رسالة ماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي بسكرة: الجزائر.

جرار، ليلى أحمد (2011). *المشاركة بموقع الفيس بوك وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الأعلام ، جامعة الشرق الأوسط: عمان.

خوخ، حنان سعد(2012). المعنى في الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية . *مجلة أم القرى*(2) الأردن.115-116.

الرشيدي، هارون توفيق (1996). *الضغوط النفسية، طبيعتها – نظرياتها* ، برنامج مساعدة الذات في علاجها. مصر: مكتبة الأنجلو.

صافي، بيان (2014). معنى الحياة وعلاقته بالصلابة النفسية دراسة ميدانية على عينة من طلبة دمشق. *مجلة جامعة البحث*. (8)، كلية التربية، سوريا. 90-91.

عبد المنعم، محمد والطاهر،الرشيد عبد الرزاق (2016). *أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على مهارات التواصل والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل جامعة الملك فيصل*. السعودية.

عبد الوائلي، جميلة رحيم (2012). المعنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية A وB لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة التربية للبنات*، بغداد، العراق. (2001)

فرانكل، فيكتور(1974). *الإنسان يبحث عن المعنى*، ترجمة طلعت منصور، الكويت: دار القلم شارع السور.

فرانكل، فيكتور(1982). *الإنسان يبحث عن المعنى*، مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس، ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم.

فوزي، إيمان وسليمان، عبد الرحمن (1999). *معنى الحياة وعلاقته بالإكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين*، المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

كرامة، خلود بشار(2012). *العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمعنى في الحياة لدى الراشدين دراسة ميدانية على عينة من محافظتي حمص وحماة*. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي: سوريا.

مريم، نومار (2012). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيره في العلاقات الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

معمرية، بشير (2012). المعنى في الحياة مفهوم أساسي في علم النفس الإيجابي. *المجلة العربية للعلوم النفسية*. (35/34)، باتنة، الجزائر.

وائل، مبارك (2011). *أثر الفايسبوك على المجتمع* ، ط1،السودان، ص:07.

Harries، SH.K (2004). Relationships among life meaning, Relationship Satisfaction and Satisfaction with Life. Published Dissertation M.A.thesis, Trinity Western University: Canada.

Steger, M . Patricia, F & Kaler, S (2006).The Meaning in Life, Assessing the Presence and Search for Meaning in Life, University of Minnesota Cities Campus. Journal of Counseling Psychology, Florida State University.53(1).80-93. Florida State University.USA

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوبAPA :

زكري، نرجس وبوعيشة، أمال (2020). معنى الحياة عند مستخدمي الفيس بوك دراسة ميدانية على بعض الطلبة بجامعة محمد خيضر – بسكرة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.6(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 374-388.

The effect of university education on developing learners' critical thinking skills:A comparison between freshmen and senior learners of English as a Foreign Language at the University of Guelma.

تأثير الدراسة الجامعية على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة: مقارنة بين طلبة اللغة الأنـجليزية كلغة أجنبية في السنة الأولى والسنة الثالثة بجامعة قالمة

Fatima ABDAOUI[1,*] **Nadia GRINE**[2]
[1] LIPED. Université Badji Mokhtar- Annaba (Algeria)fatimaabdaoui@hotmail.fr
[2] Université Badji Mokhtar- Annaba (Algeria), nadiagrine7@yahoo.fr

Received:30/12/2019 **Accepted:**04/05/2020 **Published**: 29/06/2020

Abstract: The Algerian educational system has witnessed decisive reforms in the last decade to graduate competent students who can easily solve problems in workplaces, In light of these educational reforms, this paper aims at investigating the effect of the educational program on developing the critical thinking skills of learners of English as a foreign language (EFL) at the University of Guelmathrough the use of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. The study measures the skills of 28 freshmen in their first semester and 27senior EFL learners in their final semester, The age of participants ranges between 18-25 years. After a statistical analysis using an independent-sample T-test, the study reveals that the courses given at the university under the LMD reforms do not have a positive impact on developing learners' critical thinking skills, The scores of senior learners are lower than freshmen ones though freshmen showed total lack of awareness of the concept of critical thinking in comparison to senior learners who have a general idea about it. Some recommendations to enhance teaching critical thinking are suggested based on the results reached.

Keywords: critical thinking; university education; EFL learners; Watson Glaser critical thinking appraisal.

ملخص: شهد النظام التربوي الجزائري خلال العشرية الأخيرة إصلاحات حاسمة لإنتاج طلبة أكفاء قادرين على حل مشاكل العمل بسهولة، في ظل هذه الإصلاحات، تتحرى هذه الدراسة تأثير البرنامج الدراسي على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بجامعة قالمة من خلال استعمال اختبار واطسنغلازر للتفكير النقدي. تهدف الدراسة الى قياس مهارات طلبة السنة الأولى(28طالب) خلال الفصل الدراسي الأول وطلبة السنة الثالثة(27 طالب) خلال الفصل الدراسي الأخير، تتراوح أعمار المشاركين بين 18 و25 سنة، بعد التحليل الإحصائي باستخدام اختبار العينات المستقلة، كشفت الدراسة أن الدروس المقدمة في الجامعة في إطار نظام ل. م .د. ليس لديها تأثير إيجابي على تنمية مهارات التفكير النقدي للطلبة، نتائج طلبة السنة الثالثة جاءت أدنى من نتائج طلبة السنة الأولى بالرغم من أن طلبة السنة الأولى أظهروا غيابا كليا للوعي تجاه مفهوم التفكير النقدي مقارنة بطلبة السنة الثالثة الذين يمتلكون فكرة عامة عنه، بناء على النتائج المحصّلة، تمّ تقديم بعض الاقتراحات لتحسين تعليم التفكير النقدي.

الكلمات المفتاحية: التفكير النقدي؛ الدراسة الجامعية؛ طلبة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية؛ اختبار واطسنغلازر للتفكير النقدي.

* Corresponding author

1- Introduction

The challenging nature of the twenty first century has proved the essentiality of critical thinking skills at different levels of life, At the level of education, the importance is accentuated since the primary aim of education is to prepare students to deal successfully with such dynamic nature of life. Similarly, in teaching English as a foreign language (EFL), a rising attention to critical thinking (CT) concurs with the development of English as an international language (Stapleton, 2002; Alagozlu, 2007; Liaw, 2007; Elouchdi-Mirali, 2015 a ; and Djamaa, 2018), It is the language used in different areas of life such as digital communication, technology, medicine, business, finance and tourism. This fact demonstrates a growing need to attach the notion of CT to EFL teaching in order to familiarize learners to different situations in their academic and professional life.

Many experts and practitioners in the field of education assume that the majority of their learners lack the ability to think critically, After many years of schooling, learners are unable to apply CT in their learning or in real world situations, Halpern (1998) stated that a vast majority of adults cannot prove success in CT in a lot of situations. Learners' inability to think critically is reflected in many ways such as finding difficulty to answer indirect questions, to associate knowledge learned in one course to another or to real-life situations, to evaluate the arguments of their classmates, to solve new problems, and to shape opinions. The situation in Algeria does not pole apart. University students lack the required level of autonomy and creativity, Their primary source of knowledge is the teacher and materials provided by the teacher (Idri, 2016).

For the sake of coping with the world changes, the Algerian educational system has gone through serious reforms. It started with the French regime during the colonial period. Then, it shifted to the Arabicized system after the Arabization policy (1971). By the 21st century, after the failure of the monolingual system, the Algerian government had to welcome new policies of education in order to keep pace with the era of globalization that required radical transformations in the objectives of education (Mami, 2013). The main objective, now is to meet the new needs of the socioeconomic market; a market that urges critical thinking skills (CTS).

This paper highlights the concept of CT and its importance within the field of EFL, It reviews the major educational reforms that took place in Algeria, particularly, at theuniversity level, Further, in light of these educational reforms, the current paper investigates the effect of the educational program on developing the critical thinking abilities of Algerian EFL learners at the University of Guelma. In other words, it examines whether the courses given at the university contribute to enhancing learners' CTS.

1.1- Critical Thinking

The literature review revealed a lack of formal agreement among scholars upon the definition of the concept of CT. This could be the result of the various terms used to refer to the concept and scholars' distinct views regarding this issue, CT, reasoned judgment, logical thinking, and critical mindedness are all considered as equivalents (Beyer, 1985), However Facione (1990), Paul (1990), and Lewis and Smith (1993) made a distinction between CT and higher-order thinking, claiming that the first is one form of the second among other forms like "problem-solving, decision-making, and creative thinking" (Facione, 1990, 7). Meanwhile Halpern (2001) used both terms interchangeably to refer to a number of skills that an individual possesses such as supporting conclusions.

Such variety of definitions is also the outcome of the division of perspectives from which CT is looked at, Philosophers, psychologists, and educationalists offered diverse explanations of CT. From a philosophical view, Beyer (1985), Paul (1990), Ennis (1996), and Facione, Facione, & Giancarlo (2000) considered CT as the use of logical reasoning in making, decisions and arguments, Psychologists like Sternberg (1986) and Halpern (1998) considered CT as a process that contributes to making sense and constructing meaning. Unlike philosophy, this approach emphasizes problem solving rather than logic, Educators

whose views were a combination between philosophy and psychology, believed that CT is represented through the highest levels of information processing skills in Bloom's taxonomy (Paul, 1985).

Paul and Elder (2007, 04) viewed CT as "self-directed, self-disciplined, self-monitored and self-corrective thinking", It is thinking about any issue, matter, or problem in a way that analyzes, assesses, and reconstructs It is thinking for the sake of amelioration. This means that CT is the sort of thinking that is related to the thinker himself. The critical thinker, then, is a person who is able to ask vital questions; to collect, evaluate and interpret new information; to reach logical conclusions after testing them against appropriate premises and assumptions ; and to think open-mindedly and communicate effectively with others.

The concept of CT has two aspects; abilities and dispositions. This study is concerned with the CT abilities. Scholars have outlined various CTS. Browne et al (1978) offered a list of 8 CTS, Paul (1990) distinguished between macro abilities and micro skills. Paul presented 17 macro-skills and 9 micro-skills, Ennis (1991) introduced 12 skills that a critical thinker should demonstrate, These skills are categorized into 4 categories, The first category involves skills related to clarification, The second encompasses decision making, while the third and the fourth include inference and meta cognitive abilities, respectively, Watson and Glaser (1994, as cited in Watson and Glaser 2010) asserted that CT ability involves the identification and analysis of a problem, search for evidence, making inferences, and drawing conclusions. Depending on this concept, five skills are emphasized which are inference, recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments. The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal is developed to measure these skills, It is the instrument used in this research.

It is worth giving a brief definition of each CTS. Inference refers to a conclusion that one can reach based on some criteria that are either observed or supposed, Recognition of assumptions is the identification of something that is presumed or taken for granted. Deduction involves the use of available information as premises to find a solution for a problem or an answer to a question, Interpretation is the way of understanding a certain sense or significance based on particular criteria, Evaluation of arguments refers to the judgment of the strength of arguments with regards to a certain problem or situation, It is the ability to decide whether an argument is strong or weak, A strong argument must be both significant and directly connected to the subject, It is, then, a weak argument if it is of limited significance, or it does not relate to the question or it is linked to trivial portions of it.

1.2- Educational Reforms in the Algerian University

The Algerian university has gone through different changes. After independence, there was a remarkable increase in the number of students enrolled at universities, From 2.200 students after independence, it grew to 1.5 million by 2015, Such a big number of students resulted in the gradual growth of the body of universities, The 'Algerianization' of the teaching staff was one of the important developments in the Algerian university, The government attempted to recruit only Algerian teachers though there were a very limited number of professors at that time, Further, with the Arabization policy, the curriculum of the first year of social and political sciences, laws and economics had been Arabized for the sake of making it compatible with the Arabized baccalaureate, Medical and technical streams were still taught in French. This fact created a serious problem for the holders of the baccalaureate in Arabic because of the gap existing among the languages of instruction. The Arabic language was used from the primary to the secondary schools, while French was dominating at the University (LakhalA yat Benmati, 2008; and Rezig, 2011).

The Algerian university system has been revised various times, One of the major refinements has been put into practice during the 1970's. It modified the evaluation methods to be a regular control, in which students could not pass from one semester to the following unless they succeeded in the pre-requisite courses, Under this program, students can get their

bachelor degree after 6 semesters (3 years) of education. It was until 1983 when the biannual curriculum changed to an annual one and the 3 years of graduation became 4 years, The compensation system among modules was in use, with 5 as an eliminatory mark (Lakhal Ayat Benmati, 2008), Students, under this reform, were evaluated through 1 examination per each semester and a regular control, in addition to two make-up exams; the first in June while the second took place in September. This means that the student had different opportunities to pass from one year to the other, However, studying under these reforms remained insufficient in light of the changes and developments occurring over the globalized world, This fact required the government to rethink about the quality of education in order to adapt to the socio-economic market.

During 2004/2005, the ministry of higher education implemented the Bolognia system (LMD: Licence/ Bachelor, Master, and Doctorate) to replace the classic system followed in the universities, This method of education has been introduced in Europe in 1999 (Mami , 2013), Under this system, the period of instruction was reduced to 6 semesters to be accomplished to get the bachelor degree. The courses in each semester are organized in terms of units (basic unit, methodological unit, discovery unit, and cross section unit), The master formation lasts for 4 semesters. The first 3 semesters are devoted to learning the different units, while the fourth semester is offered to training or carrying out a research work, The doctorate degree requires at least 6 semesters of studies and research. This duration can be elongated in case the student does not complete his research.

The LMD system offers some innovations at the level of the teaching and learning processes, basically, in the roles of teachers and learners and the evaluation methods, Within this learner-centered approach, the learner's major task is to be actively engaged in the classroom, which reduces the teacher's role to that of a mediator or a guide. Hence, learners learn differently, they are no longer passive receivers, Instead, they search for information using different tools, mainly through information and communication technologies (ICTs). They learn through effective interaction inside and outside the classroom by way of making presentations, doing research and undergoing trainings, In terms of evaluation, for each teaching unit, the competences and knowledge acquisition are assessed either by a regular control throughout the semester, or a final exam, or by a combination of the two, with more priority given to the regular and continuous control (Decree 712/18 dated 03 November 2011), The assessment criteria are field-specific. For example, the procedures and the aspects followed in scientific branches of study would not be the same applied to human sciences. Lessons, directed works, practical works, individual works, seminars, and trainings are the major aspects considered in the process of assessment (Decree 712/20 dated 03 November 2011).

1.3- Critical thinking in the Algerian context

The issue of CT, in general, has recently attracted the attention of many scholars over the world, In the Algerian context, the last decade witnessed a clear tendency towards the investigation of CT in relation to different aspects, However, there is still a dearth of studies carried out in this field, Elouchdi-Mirali (2015b) conducted a case study on fifth year pupils. The researcher found out that the rote learning and memorization are still overwhelming the learning process though they are not compatible with the competency based approach that is supposed to develop CT among pupils. To put it differently, CTS are not yet considered by teachers as a necessary competence for learning.

At the level of the middle school, Belhamidi (2014) described the learning environment and integrated collaboration, questioning, and encouraging as strategies to endorse CT among middle school 4th grade pupils, After an experiment and a participant observation in natural setting, Belhamidi concluded that "an active effective reflective environment of learning where questioning, collaboration and encouragement are fostered has a positive influence on learners CT skills and nurtures their dispositions to think critically" (2014, 1491), At the same level, Ameziane and Guendouzi (2015) attempted to examine how middle and

secondary school textbooks deal with the digital competence and to what extent such competence develops learners' CTS. The researchers demonstrated that the digital competence learners acquire from the content of the English coursebooks develop the technical, linguistic and cultural skills with no clear positive impact on the CTS.

Similarily, El Ouchdi-Mirali investigated the extent to which ICTs promote learners ' CT under the LMD system, The study demonstrated that second year EFL learners at the University of AbdelhamidIbnBadis, Mostaganem, proved failure in their ICT exam and regular control scores, though they are familiar with technologies such as smartphones and communication through social networks, Such failure, as the study reported, could be attributed to the nature of the syllabus which emphasizes the theory at the expense of practice. Further, "the content of the module of ICTs should correspond to the needs of the EFL classrooms. It should focus more on learning through ICTs and how to use ICTs in making research and not computing." (2015a, 108). Therefore, the deficiency in teaching ICTs prevents enhancing learners' CTS

In an attempt to foster CTS of EFL learners, Djamaa (2018) implements a film-literature course to a third year EFL classroom in order to investigate its impact on the learners' CTSs. The study puts more emphasis on examining 5 cognitive skills of the participants in the experimental group and the control group. The skills are analysis, inference, evaluation induction, and deduction. It is concluded that learners in both groups have equal performance in all the CTSs tested except the inference skill in which the experimental group achieves better than the control group.

In the previously reviewed studies, the concept of CT has been investigated not only at university level, but also at primary, middle and secondary school levels. Researchers describe the schooling systems, and evaluate textbooks in light of CT, link CT to various issues such as ICT, and suggest techniques to promote this higher order thinking. However, to the best of the researcher's knowledge, the issue of CT in relation to university education is still a virgin topic for investigation, Therefore, this study comes to examine the impact of university education on developing the CTSs of EFL learners at the University of 8 Mai 1945 Guelma, It seeks to answer the following question:

- Do the courses taken at the university under the LMD system help EFL learners to develop their critical thinking skills?

2- Method and Tools:

A comparative study is piloted on 55 EFL learners at the University of 8 Mai 1945 Guelma, during the academic year 2017/2018, 11 of the learners are males while 44 are females, The participants are 28 freshmen (G1), 8 males and 20 females; and 27 seniors (G2) 3 males and 24 females, The age of participants ranges between 18 and 25 years old. This is a convenience sample, Members are selected to be part of the sample based on ease of access(Dornyei, 2007, 98), At this level, the freshmen take 10 courses (literary texts, culture and civilization, linguistics, phonetics, grammar, written expression, oral expression methodology, human sciences, and French.) However, the seniors are concerned with 11 courses (linguistics, literature, civilization, cognitive psychology, didactics, English for specific purposes, research methodology, written expression, oral expression, translation, and French).

To realize this research, data are collected using The Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA), It is a practice test published by Pearson in 2002, used to measure the participants' CTS, The WGCTA Form D is distributed to the participants. This form contains 40 questions categorized into five sections. Each section targets one CTS (inference recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments), The majority of the participants refused to answer the test based on the assumption that it is difficult and long and they have neither time nor effort to answer 40 questions, Therefore Form D is substituted by the practice test that is composed of 17 questions, This 17-item test

is similar to the WGCTA form D. It includes 5 sections; each of them corresponds to a specific skill (inference, recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments).

In each section, directions are given to facilitate the task of understanding for the test-takers, A definition of each skill is given, followed by an example that contains a scenario and questions related to the scenario. The questions are answered and an explanation of each answer is provided. This is to show how to do the activity in an appropriate way, In other words, the task is modeled to assist learners' performance, After that, a new scenario is given along with its question. The WGCTA encloses 17 questions, each with options, and scores one for a correct answer, Therefore, the lowest score would be 0, and the highest would be 17.

The administration of the test to both groups follows the same steps. It was explained through clarifying its content and the terms presented, particularly, the CT skills and the way to do the tasks. This is to ensure the exact understanding of the questions among all participants for the sake of having accurate and reliable answers, The assessment was given to G1 during their first semester (November 2017) and to G2 during their sixth and last semester at the university (April 2018), To complete the WGCTA, G1 students took 45-65 minutes. However, G2 students needed 25-35 minutes.

Data analysis is performed using the independent-samples t-test to compare the scores of G1 as freshmen and G2 as senior EFL learners in the WGCTA, This parametric test of significance is selected for its appropriateness to the nature of samples used in this research. G1 and G2 are two independently chosen and unrelated samples. The t-test, here, measures the difference between the means of the two groups. In other words, it demonstrates the extent to which the existing difference is significant at the level 0.05. To this end, the following hypothesis is formulated:

H_0: There is no significant difference at the level 0.05 between G1 and G2 in the scores of the WGCTA.

3- Results and Discussion

An independent sample t-test is conducted to compare the WGCTA scores of freshmen and senior EFL learners at the University of 8 Mai 1945- Guelma, Table 1 displays general statistics about the two samples, G1 is composed of 28 students, while G2 has 27 members. The mean of scores of G1 in WGCTA is 9.29, with a standard deviation of 2.02, and a standard error mean of 0.38. However, G2 has a mean of 7.48, with a standard deviation of 2.41 and a standard error mean of 0.46.

Table 2 exhibits that the p-value (0.0039) is lower than α (0.05), and the confidence interval (0.60- 3.00) does not contain a 0. By conventional criteria, the null hypothesis is rejected. Therefore, there is a significant difference at the level 0.05 between the scores of G1 and G2 in the WGCTA. The positive t-value (3.02) indicates that G1 performs higher than G2 with a mean difference of 1.81.

The results presented in table 3 show that there is no statistically significant difference at the level 0.05 between the scores of freshmen and senior EFL learners at the University of Guelma in the inference, interpretation, and evaluation of arguments, The p-values 0.41, 0.30 and 0.19 are higher than α (0.05) which designates the non-significant difference. Hence, the performance of G1 is analogous to G2 in the previously mentioned three CTS. Though non-significant, G2 showed a slight higher performance than G1 in the inference skill (-0.18). However, G1 faintly outperformed G2 in the interpretation and evaluation of arguments with a difference of 0.28 and 0.30 in the means, Conversely, there is a significant difference at the level 0.05 between the G1 and G2 in the recognition of assumptions and deduction skills (0.001 and 0.006, respectively), G1 exceeds G2 in the scores of the aforementioned skills (0.74 and 0.63). Both freshmen and senior EFL learners achieve the highest mean score in the recognition of assumptions (2.96 and 2.22) and the lowest mean score in the inference skill (0.82 and 1).

This study aims at investigating the impact of the educational program given at the university on the CTS of EFL learners at the University of Guelma. The results exhibited that there is a significant difference between freshmen and senior EFL learners' scores in the WGCTA, which indicates that freshmen, surprisingly, achieved higher scores than senior learners, The mean scores of freshmen are average, while the mean scores of the senior learners are under par, In both groups, the highest means are observed in the recognition of assumptions skill, whereas the poorest scores are obtained in the inference skill.

The results obtained point out that the courses taken under the LMD system through 6 semesters at the university do not actually contribute to the enhancement of the learners' CTS. After 6 semesters of learning that cover a rich educational content, including a number of courses that target different levels of knowledge, learners graduate from the university with poor CTSs, They are, as the current study reports, not capable to make inferences, Their capacity to judge arguments, to make reasonable deductions, and to interpret data are limited. Although many third year EFL learners show general awareness towards the concept of CT their performance in the WGCTA is not satisfactory, contrary to first year EFL learners who are totally unaware of what CT is, but they achieve average scores in the test given to evaluate their CTS.

The LMD system adopts a learner-centered approach, But in practice, it is still a teacher-centered approach that is followed, Learners rely on their teacher as the only source of information in the classroom, They always quest for teacher's handouts, lengthy explanation and detailed guidance in the different tasks given to them. In other words, EFL learners do not enjoy a considerable learning autonomy that grants adequate degree of CT, In this regard Nosratinia and Zaker (2013) prove that there exists a high positive correlation between autonomous learning and CT, Therefore, the poor performance of senior EFL learners could be attributed to their lack of autonomy in learning.

Elouchdi-Mirali (2015a, 102) stated that "reaching a high level of thinking entails a successful learning process", EFL learners' lack of motivation to learn represents an important factor that hinders their learning process and prevents developing their cognitive abilities, Learners seek to collect grades more than knowledge acquisition. This unfortunately, is a fact that many teachers complain of, and that a lot of students confirm. Moreover, they rely on traditional ways of learning such as the use of the handouts and the board, Similarly, they opt for memorization as a language learning strategy while it thwarts CTS, as Ozkan and Kesen (2008) determined. In addition, EFL learners almost totally depend on the information provided in the internet, They usually do not process nor select the information they find in the different websites; they just copy and paste it as it is, Further they seldom consider sources of knowledge other than the net and the teacher (books, articles and magazines), Therefore, this method of learning is considered incompatible with the requirements of modern life. It does not refresh the learner's cognitive skills.

The nature of the material taught at the university could be an underlying cause for the low scores of participants in the WGCTA, The syllabuses of many courses are very long and mostly theoretical, This issue requires teachers to focus on achieving a full coverage of the syllabus given rather than developing learners' cognitive skills. In the same way, many teachers still follow traditional methods of teaching, They do not support, nor even mention the concept of CT despite its value and relevance to the globalized world. This appears in the learners' lack of awareness of CT and the results of the test given to them.

The low performance of senior learners in comparison to freshmen is probably due to the low interest of the latter when taking the WGCTA, They are considered as experienced university learners, familiar with tests, questionnaires, and interviews, and they are aware that such tests are not part of their evaluative tasks. Thus, they do not act in all seriousness. Nonetheless, freshmen offer much importance to such test when they are told that it evaluates their thinking skills. They express considerable concern in answering the WGCTA, This is

attested through the short time that senior learners devoted to answer the test (20-30 minutes) in comparison to the considerable time offered by freshmen (45-65 minutes).

The findings of the current study have some pedagogical implications, It is suggested to review the application of the LMD system in the Algerian university since researches show some challenges and shortcomings facing its success, The teaching styles should be modernized to go in line with the new requirements of the university education and the age of information, Teachers should raise their awareness of CTto make use of it when teaching. This can be achieved through providing training that supports teaching CT, Moreover, it would be supportive to review the syllabuses of many courses and integrate issues that hone learners' CTS, As for learners, it is highly important to increase their learning autonomy and strengthen their motivation to learn for the sake of learning not collecting marks. Besides raising learners' awareness of CT and its importance in the educational, professional, and daily life would have a strong effect on developing learners' CTS, What learners really need is to strengthen their culture of thinking both inside and outside of the classroom, Thus, it is necessary to start developing such culture among learners at an early age, Hence, it is the job of parents at first position then of teachers.

4- Conclusion

This research concludes that the educational program offered at the University of Guelma through 3 years does not truly foster learners' CTS, The CTS of freshmen in their first semester and senior learners in their final semester at the University are assessed. The low scores achieved by participants are attributed to many aspects such as the learning strategies, the teaching styles, and the nature of the material taught. The significant difference between the mean scores of freshmen and senior EFL learners could be due to the seniors lack of interest in tests and questionnaire since they know that such test (WGCTA) is not part of their evaluation, However, it is recommended to conduct similar studies using larger samples and a tool of assessing CTS other than the WGCTA used in this study. Further, it is suggested to carry out a longitudinal study to assess the progress of the CTS of the same participants as freshmen, sophomores, and seniors.

Appendix of Tables and Figures:

Table (1) General Statistics on the Scores of Freshmen and Senior EFL Learners in the WGCTA.

	N	Mean (M)	SD	SEM
Freshmen (G1)	28	9.29	2.02	0.38
Seniors (G2)	27	7.48	2.41	0.46

Table (2) Independent-samples T-test for Equality of Means of Freshmen and Senior EFL Learners in the WGCTA.

T	DF	Sig. (p-value)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence interval of the difference	
					lower	Upper
3.02	53	0.0039	1.81	0.598	0.60	3.00

Table (3) Comparison of Critical Thinking Skills Scores of Freshmen and Senior EFL Learners.

Critical Thinking Skill	Mean G1	Mean G2	Difference of means	P-value
Inference	0.82	1	-0.18	0.4129
Recognition of assumptions	2.96	2.22	0.74	0.0015
Deduction	2.11	1.48	0.63	0.0064
Interpretation	1.58	1.30	0.28	0.3007
Evaluation of arguments	1.79	1.48	0.30	0.1854

References and Referrals

Alagozlu, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing. *Asian EFL Journal. 9.* 118-136.

Amziane, H.,& Guendouzi, A. (2015).Algerian EFL course, the digital competence, and the critical thinking skills.*Arab World English Journal.* 70-77.

Belhamidi, S. (2014). Collaboration, questioning and encouraging to foster critical thinking. *Literacy Information and Computer Education Journal.5*(1).1483-1491.doi: 10.20533/licej.2040.2589.2014.0198

Beyer, B. K. (1995).*Critical thinking.*Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Browne, N., Haas, P., & Keeley, S. (1978). Measuring critical thinking skills in college. *The Educational Forum. 42*(2). 219-226. doi: 10.1080/00131727809336304

Djamaa, S. (2018). From book to screen: Adopting cinematic adaptations of literature in the EFL classroom to hone students' critical thinking skills. *Computers in the Schools. 35*(2). 88-110. doi: 10.1080/07380569.2018.1463010

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

El Ouchdi-Mirali, I. (2015b). *Learning at school in Algeria between internalizing data and developing critical thinking*. Paper presented at the First International Symposium on Critical and Analytical Thinking, Sakarya.

El Ouchdi-Mirali, I.Z. (2015a). Enhancing critical thinking through ICTs in the LMD system: The case of AbdelhamidIbnBadis University.*Tradtec.14.*102-109.

Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy.14*(1).5-24.

Ennis, R. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic.18*(2).165-182.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Report No. 315423). California, CA: California Academic Press.

Facione, P., Facione, N., & Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic. 20*(1). 61-84.doi: 10.22329/il.v20i1.2254

Halpern, D. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal for General Education. 50*(4). 270-286.doi:10.1353/jge.2001.0024

Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring.*The American Psycholgist.35*(4). 449-455.doi: 10.1037/0003-066X.53.4.449

Idri, N. (2016). *Train the EFL student's mind to think critically through leadership principles.* Paper presented at Teaching and Learning Civic Education through EFL in Higher Education: Case Studies. Bejaia.

Lakhal-Ayat-Benmati, K. (2008). *Is the Algerian educational system weakening? An investigation of the high school curricula and their adequacy with the university.*(Unpublished doctoral dissertation).Mentouri University, Constantine.

Lewis, A., & Smith, D. (1993).Defining higher order thinking. *Theory into Practice. 32*(3). 131-137.

Liaw, M. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context. *English Teaching and Learning.31*(2). 45- 87.doi:10.6330/ETL.2007.31.2.02

Mami, N., A. (2013). Teaching English under the LMD reform: The Algerian experience. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation. 7*(4). 910-913.doi:doi.org/10.5281/zenodo.1081679

Nosratinia, M., &Zaker, A. (2013).*Autonomous learning and critical thinking: Inspecting the association among EFL learners*. Paper presented at the First National Conference on Teaching English, Literature, and Translation.Shiraz.

Özkan, Y.& Kesen, A. (2008).Memorization in EFL learning.*Journal of Faculty of Education Çukurova University.35*. 58–71.

Paul, R. (1985). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction.*Education Leadership*.36-38.

Paul, R. (1990). Critical thinking: What, why, and how. In A. J. A., Binker.(Ed.), *What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. (45-56). California. CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R., & Elder, L. (2007).*The miniature guide to critical thinking concepts and tools*.California, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Rezig, N. (2011). Teaching English in Algeria and educational reforms: An overview on the factors entailing students failure in learning foreign languages at university. *Procedia Social and Behavioral Sciences. 29*.1327 – 1333. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.370

Stapleton, P. (2002). Critical thinking in Japanese l2 writing: Rethinking tired constructs. *English Language Teaching.56*(3).250- 257.doi: 10.1093/elt/56.3.250

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement.*Washington, DC:National Institute for Education.

Watson, G., & Glaser, E. M. (2010).*Watson-Glaser II critical thinking appraisal: Technical manual and user's guide*. New York, NY: Pearson.

How to cite this article by the APA style:

ABDAOUI, F., & GRINE, N. (2020). The effect of university education on developing learners' critical thinking abilities: A comparison between freshmen and senior EFL learners at the University of Guelma. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6 (2). Algeria: El-Oued University.389-398

Gender Identity: Transgender

Abderrazak KORICHI [1,*]
[1] Adrar University (Algeria), k.abder@univ-adrar.dz

Received:19/10/2019 **Accepted:**04/05/2020 **Published**: 29/06/2020

Abstract: Third gender people include individuals whose gender identity, gender expression or behavior do not typically conform to the sex they were assigned at birth, While the term "Transgender" is commonly accepted, not all gender-diverse individuals self-identify as transgender, Since researches have been found out, transgender's visibility and community have grown considerably, This paper, therefore, seeks to shed light upon how gender identity, sexual orientations, and their interactions are represented in the lived experiences of the transgender people, and which attempts to establish the reliability and the validity of the gender identity disorder, starting by providing with a full literature review about the concept of transgenderism followed by a section of research methodology based on quantitative method and relied on a questionnaire submitted to this specific social category of people in order to collect data and then formulating a discussion about the results gained by using SPSS program for the analysis of the findings and finally, drawing a general conclusion.

Keywords: Gender Identity; Sex; Transgender; Individuals; Third gender people; Gender expression

*Corresponding author

1- Introduction

Transgender people are identified by their sexual orientation, The exact definition is complex and variable, Therefore, an accepted definition of transgender has been formulated and states that transgender is the one with anorientation towards peopleof the same gender in sexual behavior, affection, and/or attraction.

Khandelwal, A.; Agarwal, A.; & Jiloha, R.C. (2010, 1022) revealed that: "According to DSM-IV-TR, gender identity disorder (GID) (also known as transsexualism), has two features:

- Strong and persistent cross-gender identification.
- Persistent discomfort about one's assigned gender or a sense of inappropriateness in the role of that gender. "

This study explores the lived experience of transgender people because there is a lack of understanding about this category of the society 'members and how they might express their sexual orientation and gender identity.

It aims to provide with an understanding of the complexity of the transgender's lives and how their sexual orientation and gender identity play out in their lives.

Baker, W.B. (2017, 9) stated," Theory suggests that identities cannot be understood in isolation, but only when considered with other intersecting identities (Bilodeau & Renn, 2005; Crenshaw, 1999; Diamond & Butterworth, 2008; Warner & Shieldy, 2013)".

1.1- Background of the Study

Transgender individuals are often an understudied group, forgotten and not well represented, This study focused on the lived experience of this social category.

Baker, W.B. stated "Trans men are often assumed to be in a better position as they take on the identity of "privileged" men, but many studies show that this may not be the case (Baams, Beek, Hille, Zevenbergen, & Bos, 2013; Testa et al., 2012)".

According to Fontanella, Maretti, & Sarra, 2014 "As society has become more open to gender variant expression and behavior, it appears that the transgender community is becoming more gender fluid."

Although, some transgender people feel underestimated, today, most of them are proud of their gender identity and every year they celebrate their gender behavior in the world to express their satisfaction and social autonomy.

1.2- Statement of the Problem

The transgender people are often considered by the different societies as the marginalized social category usually targeted for discrimination, The most majority of research works into transgenderism were clinical and have presented these people to be pathological (Cromwell, 1999; Hill, 2005), which has the objective of determining causal factors.

On the other hand, Burdge, B.J. mentioned, "The appreciation of being transgender is a dimension of transgender experience that has been virtually invisible in the academic literature, yet holds promise to inform social work practices that are sensitive to the value of gender diversity and attuned to the strengths and hopeful possibilities of transgender people."

1.3- Purpose of the Study

The purpose of this research paper is to get a broad overview concerning the complexity of the transgender lived experience and how the lved experience changed during the phase of transition.

In this paper, the question was structured to inquire about the intersectionality of gender and sexual identities.

1.4- Research Question

How do Gender Identity, Sexual Orientation, and their Interactions are represented in the lived experiences of the transgender people?

1.5- Literature Review

Transgender is an umbrella term, which describes individuals with special gender identities, This term is growing in familiarity and many cultures and countries recognize it as third gender, and the experiences of transgender people are becoming more visible in cultures media, and biographical literature.

These people are identified by their sexual orientations, So varied definitions and research methodologies have been illustrated in order to clarify the identity of this category of these society's members.

1.5.1- Definitions

Individuals whose gender identity matches with their sex-birth are termed cisgender while those whose gender identity is different from their sex-birth are categorized as transgender.

Gomez-Gil, E. et al., (2010, 546) mentioned that "GID as defined by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), (APA; 1994) is characterized by two features = A strong and persistent cross-gender identification and persistent discomfort with the individual's assigned gender"

Burdge, B.J (2013, p.3.4) has provided with some definitions:"

- Sex: refers to the biological aspects of maleness and femaleness, including chromosomes, chemistry, and anatomy (Diamond, 2002; Kessler & McKenna, 1978).
- Gender Identity: refers to" The person's self-concept and how individuals perceive themselves, that is, self-image and the subjective sense of self." (Cromwell, 1999, 8) It refers to "One's basic conviction of being a man, a woman, or another gender such as transgender (Backting, 1999, 3).
- The word transgender: is most commonly used today as an intentionally broad umbrella term referring to anyone whose gender identity does not align with one's biological sex or assigned gender in traditional ways (Gender Education & Advocacy, 2001; Mallon 1999; Roth blatt, 1995; Xavier, 2000). "

1.5.2- Etiology

The different causes of transgender have been examined from two perspectives, which are Biological and Psychological that contribute to the development of transgender.

a- Biological Factors

From the beginning of the 90's, there was considerable growth in research of the transgender biological mechanisms.

Monoteiro, I. (2010, 29) revealed that some assumptions have been mentioned in the literature concerning these factors and are as follows:

"Interaction between brain development and sexual hormones or changes in chromosomes molecular genetics, gene behavior, prenatal sexual hormones, prenatal maternal stress maternal immunization, neurological process, pheromones, anthropometric, and neuro-anatomical bases. "

b- Psychological Factors

Several psychological mechanisms have been investigated and various schools of thoughts were salient regarding the interference of these factors:"

According to Monoteiro, I. (2010, 36 & 39):"

- Breton et al., (1985) refer to a trans-sexuality as pathological state, and it is neither a fantasy nor a different way of life, not a delusional idea as transsexual, and not a sexual perversion but a disorder identity.
- Kraft-Ebbing, (1877) suggests that transgender is a paranoid sexual metamorphosis, a psychosis characterized by the logical organization of delusional themes built upon false premises.
- Quaglia, (1980) suggests various causes that lead to the emergence of transgenderism like:

- Numerical or structural changes in the sex chromosome.
- Poorly functioning fetal testicle.

- Unusual stressing of the pregnant mother.
- Intake of barbiturics or anti-androgenic substances by the pregnant mother.
- Tissue insensitivity to male hormones.
- Adverse environmental factors that would harm the body's identification with the paternal figure, during infancy."

1.5.3- DSM-IV Diagnostic Criteria for Gender Identity Disorder in Children

Bartlett, N.H.; Vasey, P.L.; & Bukowski, W.M. (2000, 777) reported some criteria that help clinicians and researchers to identify a gender identity disorder, which are as follows:"

- A strong and persistent cross-gender identification, In children, the disturbance is manifested by four (or more) of the following:

- Repeatedly stated desire to be, or insistence that he or she is the other sex.
- In boys, preference for cross-dressing or simulating female attire; in girls, insistence on wearing only stereotypical masculine clothing.
- Strong and persistent preferences for cross-sex roles in make-believe play or persistent fantasies of being the other sex.
- Intense desire to participate in the stereotypical games and pastimes of the other sex.
- Strong preference for playmates of the other sex.

- Persistent discomfort with his or her sex or sense of inappropriateness in the gender role of that sex, In children, the disturbance is manifested by any of the following:

- In boys, assertion that his penis or testes are disgusting or will disappear or assertion that it would be better not to have a penis, or aversion toward rough-and-tumble play and rejection of male stereotypical toys, games, and activities.
- In girls, rejection of urinating in a sitting position, assertion that she has or will grow a penis, or assertion that she does not want to grow breasts or menstruate, or marked aversion toward normative feminine clothing.

- The disturbance is not concurrent with a physical intersex condition.
- The disturbance causes clinically significant distress or impairment in social occupational, or other important areas of functioning."

2- Method and Tools:

This research process was conducted in different places in Algeria in which the term transgender was unveiled and which attempts to establish the reliability and the validity of the gender identity disorder using the SPSS program.

2.1 Data Collection Method

This chapter details the methodology used to examine the experiences of transgender people with the focus on their gender identities, spaces of families, and on some cultural factors related to transgender people.

It describes:

- The population.
- The procedure used to conduct the questionnaire.
- The analysis of the results.
- The conclusion.

The population recruited was limited to individuals of the same sex i.e. males because females revealed their inability to share their own transgender experience duo to some social barriers and taboos.

The demographic questionnaire was adapted from several sources and from different perspectives. This questionnaire prepared according to the objectives and the results expected from this research was submitted hand to hand to the sample selected, Its analysis requires the use of SPSS program to check its reliability and validity.

Participants were selected randomly and encouraged to share the survey with potentially eligible friends, They were 39 participants, ranged in age from 18 to over 30 years old, self-identified as transgender, or as gender identity rather than their sex assigned birth, and allowed to use a variety of words to describe their sexual orientations.

The criteria of selection were:

- Being at least 18 years old.
- Self-identification as being transgender.
- Ability and willingness to share one's life experience.
- Experience with one's transgenderism aspect of life.

The purpose of this study is to understand and clarify the lived experience of transgender people, Therefore, the most meaningful source of data is the person's own description of their lived experiences and the questionnaire was the preferred data collection method, The instrument used in this work aims to provide with a description of the personality, the psychopathology, and the level of social adaptation of the targeted people.

3- Results and Discussion:

3.1- Reliability Statistics Analysis

SPSS reliability analysis was conducted in order to check the reliability of the 19 items mentioned in the questionnaire.

Cronbach's Alpha coefficient was used to investigate and demonstrate the internal consistency, and homogeneity of the questionnaire.

Cronbach's Alpha values equal or above 0.60 are qualified reliable and once above 0.80, they are highly reliable.

In this study, the reliability analysis revealed that the results of the total items (19 items) were highly reliable and Cronbach's Alpha was equal to 0.815 (See Table: 01 below).

Table (1) Reliability Statistics

		N	%
Cases	**Valid**	39	100
	Excluded[a]	0	0
	Total	39	100

Cronbach's Alpha	**N of Items**
.815	19

3.2-Correlations between some Items

In this part of study, SPSS was applied and Pearson product moment correlation Coefficients were run to specify the relationship between the variables.

Table 02 presents the correlation of some items such as current circumstances, current relationship status, physical health, mental health, sexual orientation, how Transgender consider their self, and age.

As a result, good positive correlations were found between all these items (see Table 02) which indicates that all participants who participated to the survey achieved high results and share the same manner and conditions of life. These results are as follows:

		Currentcircumstances	Currentrelationshipstatus	Physicalhealth	mental health	sexual orientation	Consideryourself	Age
Currentcircumstances	PearsonCorrelation	**1**	**.569****	**.545****	**.846****	**.569****	**.714****	**.708****
	Sig. (2-tailed)		.000	000	.000	.000	.000	.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
Currentrelationshipstatus	Pearson Correlation	**.569****	**1**	**.647****	**.774****	**1.000****	**.796****	**.750****
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	0.000	.000	.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
Physicalhealth	PearsonCorrelation	**.545****	**.647****	**1**	**.732****	**.647****	**.592****	**.868****
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
mental health	Pearson Correlation	**.846****	**.774****	**.732****	**1**	**.774****	**.795****	**.876****
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
sexual orientation	Pearson Correlation	**.569****	**1.000****	**.647****	**.774****	**1**	**.796****	**.750****
	Sig. (2-tailed)	.000	0.000	.000	.000		.000	.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
Consideryourself	Pearson Correlation	**.714****	**.796****	**.592****	**.795****	**.796****	**1**	**.810****
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		*.000
	N	39	39	39	39	39	39	39
Age	Pearson Correlation	**.708****	**.750****	**.868****	**.876****	**.750****	**.810****	**1**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	39	39	39	39	39	39	39

****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

- Age/current circumstances: 0.708**
- Age/current relationship: 0.750**
- Age/physical health: 0.868**
- Age/mental health: 0.876**
- Age/sexual orientation: 0.750**
- Age/self: 0.810**

Remark: The correlation is significant at the level 0.01 level (2-tailed

3.3-Descriptive Statistics Analysis

Table (3) Statistics descriptive of Age

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total
Number of participants	10	17	07	05	39
Percentage	25.64%	43.58%	17.96%	12.83%	100%

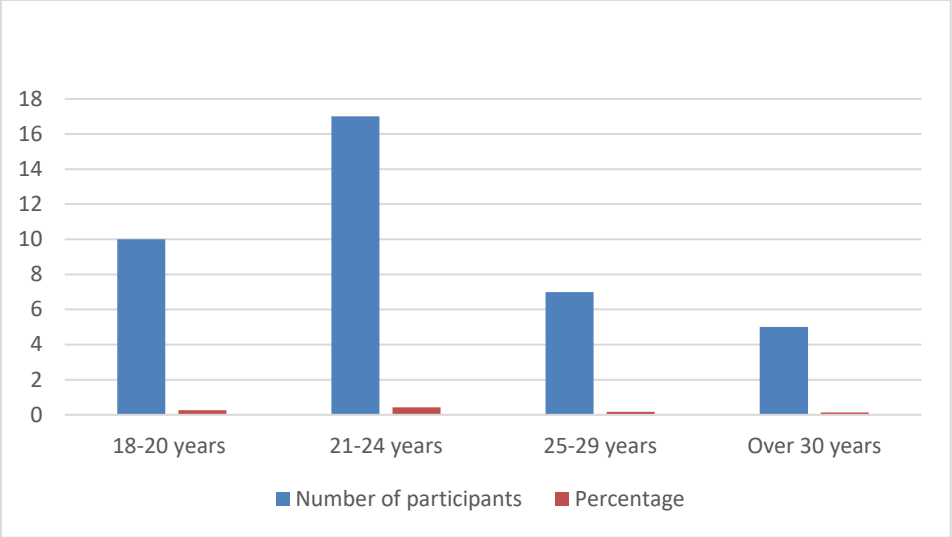


Fig (1): Statistics descriptive of Age

Table (4) Statistics descriptive of level of education

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Primary	00	00	00	00	00	00%
Secondary	03	00	03	05	11	28.20%
Undergraduate	07	10	00	00	17	43.59%
Postgraduate	00	07	04	00	11	28.21%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

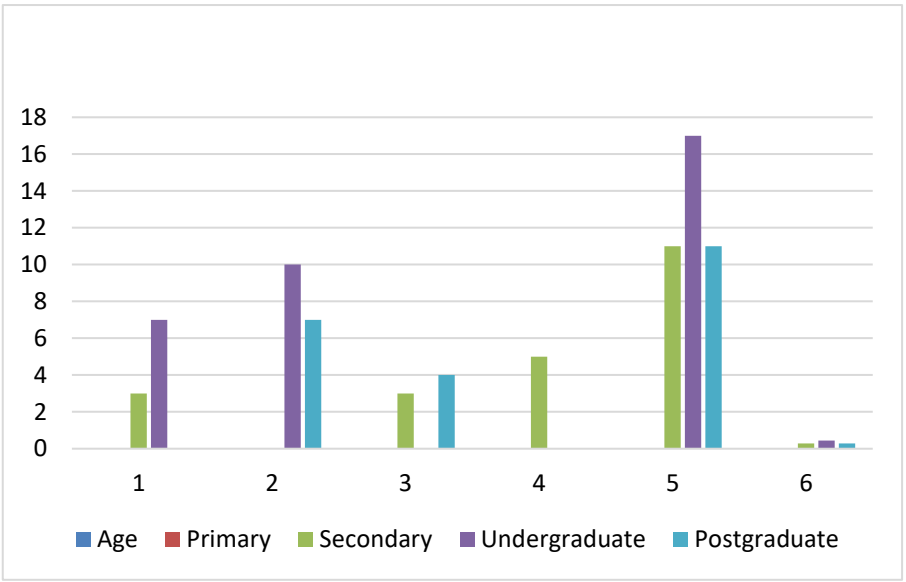


Fig (2): Statistics descriptive of level of education

Table (5) Statistics descriptive of current circumstances

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Unemployed	07	14	00	00	21	53.85%
Doing apprenticeship	03	00	00	00	03	7.69%
Part-time	00	03	07	05	15	38.46%
Full-time	00	00	00	00	00	00%
Total/Participant	10	17	07	05	39	100%

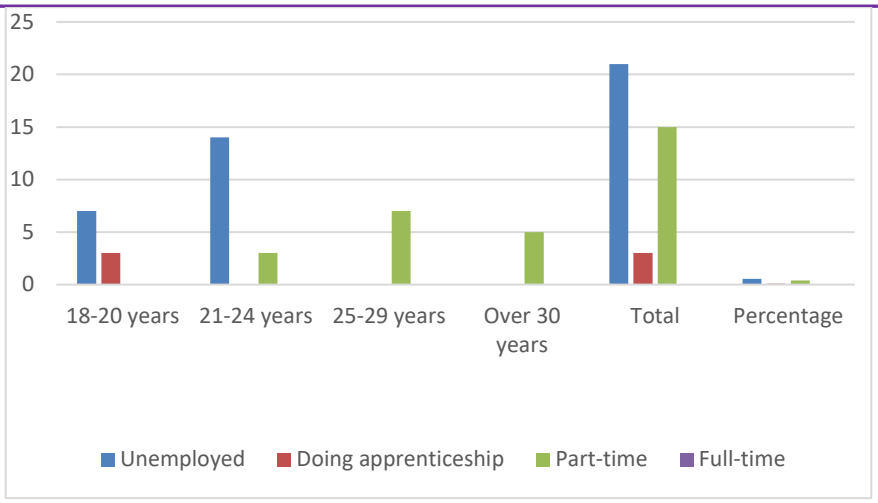


Fig (3) : Statistics descriptive of current circumstances

Table (6) Statistics descriptive of relationship status

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Single and not dating	10	17	05	00	32	82.05%
Single and dating	00	00	00	00	00	00%
Open relationship	00	00	02	05	07	17.95%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

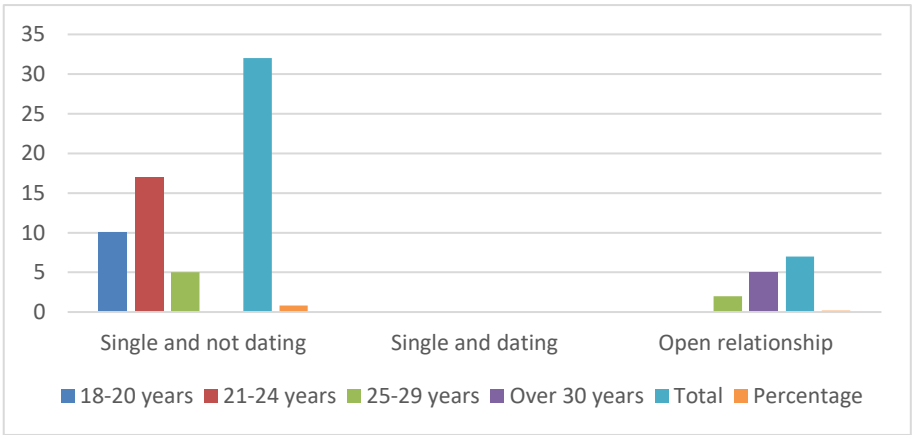


Fig (4):Statistics descriptive of relationship status

Table (7) Statistics descriptive of physical health

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Very good	08	00	00	00	08	20.52%
Good	02	17	07	00	26	66.66%
Bad	00	00	00	05	05	12.82%
Very bad	00	00	00	00	00	00%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

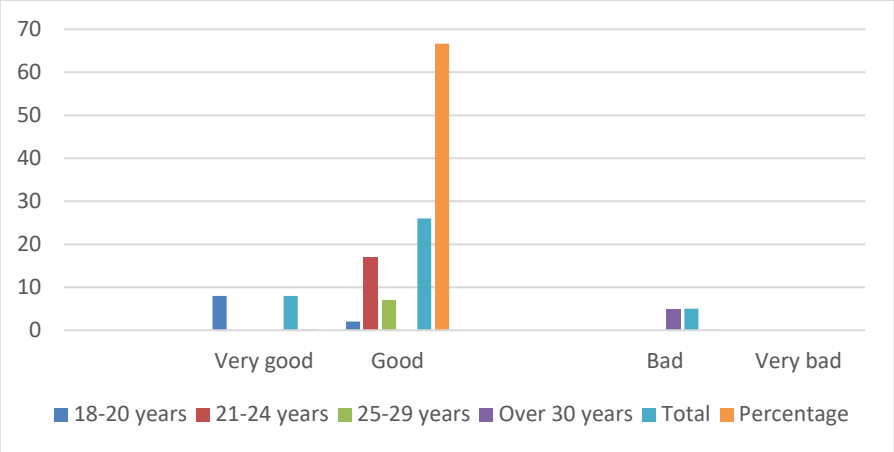


Fig (5): Statistics descriptive of physical health

Table (8) Statistics descriptive of mental health

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Good	10	13	00	00	23	58.98%
Anxiety	00	04	07	00	11	28.20%
Depression	00	00	00	05	05	12.82%
Post-traumatic disorder	00	00	00	00	00	00%
Obsessive compulsive disorder	00	00	00	00	00	00%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

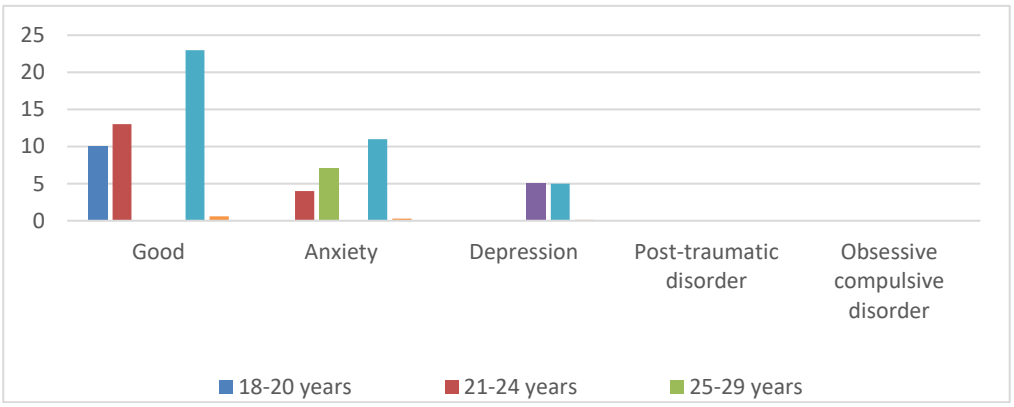


Fig (6):Statistics descriptive of mental health

Table (9) Statistics descriptive of sexual orientation

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Exclusively homosexual	10	17	05	00	32	82.05%
Predominantly homosexual	00	00	02	05	07	17.95%
Exclusively heterosexual	00	00	00	00	00	00%
Predominantly heterosexual	00	00	00	00	00	00%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

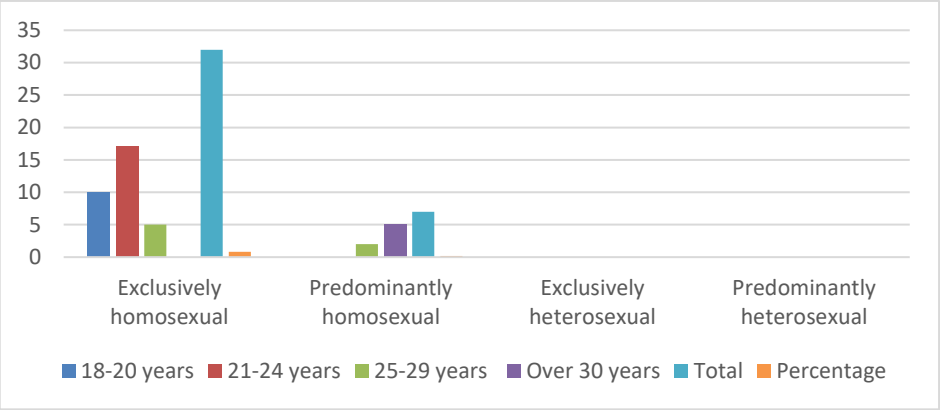


Fig (7): Statistics descriptive of sexual orientation

Table (10) Statistics descriptive of consideration of the one-self

Age	18-20 years	21-24 years	25-29 years	Over 30 years	Total	Percentage
Homosexual	10	17	02	00	29	74.36%
Heterosexual	00	00	05	05	10	25.64%
Total/participants	10	17	07	05	39	100%

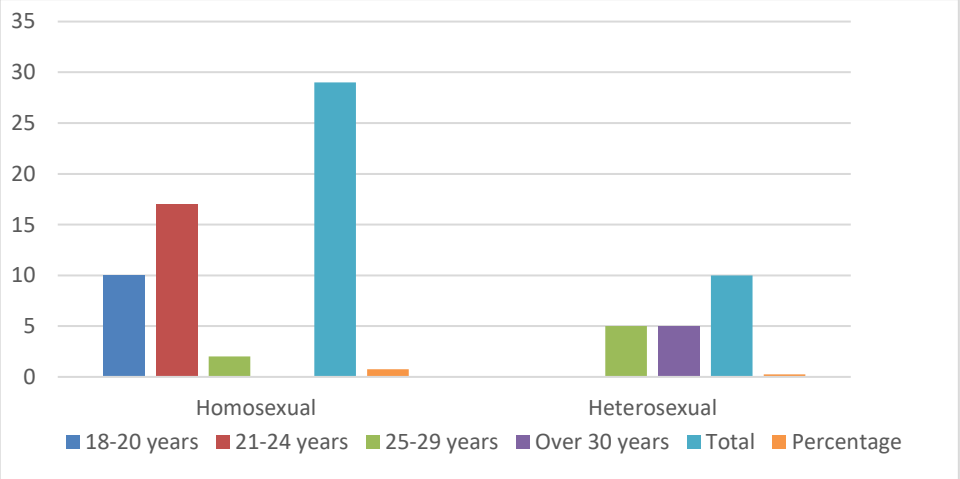


Fig (8): Statistics descriptive of consideration of the one-self

The study of the descriptive statistics reveals the following results:

The most majority of the participants were ranged in age from 18-24 years old (70%), holding a level of education between undergraduate to postgraduate degrees (72%).

Their current circumstances revealed that they are unemployed (54%) and their relationship status showed that they are single and not dating (82%), having good physical health (67%) and a good mental health equal to (59%).

In the other side, 82% of them declare that they are exclusively homosexual, while 18% are predominantly homosexual, and their sexual orientation is mainly homosexual at 75% (Figures from 01 to 08).

Remark: The rest of the results in this section of descriptive statistics shows that all of the participants share the same results, which are as follows:

The gender in their birth certificate is male, while their gender identity is female, never married, live with their families, consider themselves as people without disability, never having attempted suicide, but sought surgical treatment or medications. They are attracted to people of the same sex and

some of their sexual partners have been transmen, They declare also that their physical appearance is feminine and are satisfied of their life in general.

4. CONCLUSION

The study of the concept of gender identity disorder (GID) has provided during the last decade a framework on transgenderism. The evidence shows that transgenderism has a complex of bio psychological etiology, which leads to more investigations to improve the understanding among researchers and clinicians to better transgender health and well-being and to a social acceptance of these people instead of rejection and humiliation.

Referrals and references:

Baker, W.B. (2017). *The Meaning of Sexual and Gender Identities in Transgender Men*. Theses, Dissertations and
Culminating Projects. Montclair State University Digital Commons.

Bartlet, N.H.; Vasey, P.L.; &Bukowski, W.M. (2000). *Is Gender Identity Disorder in Children a Mental*
Disorder? Sex Roles.43(11/12) 2000.0360-0025/00/1200-0753$18.00/0 C ° 2000 Plenum
Publishing Corporation.

Burdge, B.J. (2013). *A phenomenology of transgenderism as a valued life experience among transgender adults in*
the Midwestern United States. Indiana University.

Fontanella, L., Maretti, M., &Sarra, A. (2014). *Gender fluidity across the world: A Multilevel item response*
theory approach. Quality and Quantity.48, 2553–2568.doi: 10.1007/s11135-013-9907-4.

Gomez-Gil, E. et al. (2010). *Familiality of Gender Identity Disorder in Non-Twin Siblings*. Springer Science + Business
Media, LLC 2009.Arch Sex Behav (2010) 39:546–552.DOI 10.1007/s10508-009-9524-4.

Khandelwal, A.; Agarwal, A.; &Jiloha, R.C (2010). *A 47,XXY Female with gender identity disorder*. Published online: 13
May 2010 Springer Science Business Media, LLC 2010.Arch Sex Behav (2010) 39:1021–1023.DOI 10.1007/s10508-
010-9628-x

Monoteiro, I. (2010). *Gender identity disorder. Pre and Post Surgery Changes - Personality Profile, Psychopathology and Social Adjustment - a Comparative Study*. American Academy of Clinical Sexologists.

How to cite this article by the APA style:

KORICHI, A (2020). Gender Identity: Transgender. *Journal of Psychological and Educational Sciences.* 6 (2). Algeria: El-Oued University . 399-409.