المجلد (8)
العـدد (3)
السنة 2023

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED | شمعة shamaa | دار المنظومة DAR ALMANDUMAH | معرفة e-Marefa | EBSCO HOST

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
في جامعة عمان العربية

الجزء (1)

سلسلة البحوث التربوية والنفسية
ISSN: 2519-6340

2023

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
سلسلة البحوث التربوية والنفسية
المجلد الثامن ، العدد الثالث ، السنة 2023

Volume (8)
Issue (3)
Year 2023

جامعـة عمـان العـربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

J-Gate INDEXED | شمعة shamaa | دار المنظومة DAR ALMANDUMAH | معرفة e-Marefa | EBSCO HOST

Amman Arab University Research Journal

Academic Refereed Journal Issued by Deanship of Scientific Research and
Graduate Studies at Amman Arab University

Part (1)

Psychological and Educational
Research Series
ISSN: 2519-6340

2023

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث
" سلسلة البحوث التربوية والنفسية "
" الجزء الأول "

رقم الايداع لدى مكتبة الوطنية
(3627 / 2016 / د)

جميع حقوق الطبع محفوظة
لجامعة عمان العربية ©2017

ملاحظة: «لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابهولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية».

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية

هيئة التحرير	
الأستاذ الدكتور إسماعيل يونس إبراهيم يامين	رئيس هيئة التحرير
الدكتور خالد محمد عبد العزيز أبو الغنم	عضوًا
الدكتور معين سلمان سليم نصراوين	عضوًا
الدكتور مشعل مفلح سليم الجراح	عضوًا
الأستاذة دعاء إبراهيم أحمد الزعبي	أمين سر لجنة هيئة التحرير

الهيئة الاستشارية	
الأستاذ الدكتور هاني الضمور	رئيس جامعة ال البيت
الأستاذ الدكتور راتب السعود	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور طلال الزعبي	جامعة الحسين بن طلال
الأستاذ الدكتور فواز العبد الحق	نائب رئيس جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور زيد البشايرة	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي
الأستاذ الدكتور نائل الشرعه	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد الغزو	المحكمة الدستورية / الأردن
الأستاذ الدكتور طارق الحاج	جامعة النجاح الوطنية / فلسطين
الأستاذ الدكتور عبد العزيز السرطاوي	جامعة الامارات / الامارات
الأستاذ الدكتور أمين مصطفى	جامعة الإسكندرية / مصر
الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الأردنية /الأردن
الأستاذ الدكتور عيسى حيرش	جامعة الملك فيصل / السعودية
الأستاذ الدكتور سمير أبو الفتوح	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور طوني جورج	الجامعة اللبنانية / لبنان

التدقيق اللغوي والإملائي	
الدكتور أحمد صالح عبد الحميد طلافحة	مدققًا لغويًا للغة العربية
الدكتورة مي فاضل عبد القادر الشيخلي	مدققًا لغويًا للغة الإنجليزية

بسم الله الرحمن الرحيم

عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على رسول الله محمد وعلى آله وصحبه والتابعين. وبعد:

يعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، إذ أن البحث العلمي والنشر العلمي من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العالمية في تصنيف الجامعات وترتيبها سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي، حيث يقوم النشر العلمي الجامعي بإيصال الجهد البشري الرصين إلى من يعنيه الأمر، ألا وهم الطبقة المتعلمة المثقفة، وتتضافر جهود الباحثين في نشر بحوثهم العلمية ضمن الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى من خلال تحقيق الغايات التي يصبون لها في الحصول على اللقب العلمي وخدمة المجتمع.

وعلى ضوء ذلك تأسست المجلة العلمية في جامعة عمان العربية، التي انصب جل اهتمامها باستنهاض همم أعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في المشاركة الفاعلة في البحث العلمي بأعلى المستويات العلمية والتنظيمية، وقد خرج اليوم المجلد الثامن / العدد الثالث من المجلة إلى النور، ليفتح آفاقًا رحبة للبحث العلمي في مجالات لها أهميتها البالغة في تنمية الوطن وتقدمه، وتطورت مجلة جامعة عمان العربية للبحوث لتصبح ضمن ثلاث سلاسل: سلسلة البحوث التربوية والنفسية، وسلسلة البحوث الادارية، وسلسلة البحوث القانونية.

وإن هذه المجلة تعد إضافة جديدة إلى جوانب التميز المتعددة التي تتسم بها جامعة عمان العربية والبحث العلمي فيها، وأنها دليل حي على تفاعل هذه الجامعة وتجاوبها مع المتطلبات الآنية للمجتمع، وتمثل إسهامًا جديدًا منها في نشر الثقافة العلمية التي أصبحت من ضروريات عصر المعرفة، وقد أصبحت المجلة مدرجة في قواعد بيانات EBSCO العالمية، وقواعد بيانات المنظومة الشهيرة ودار المعرفة وغيرها من القواعد العالمية، وأيضاً اعتماد المجلة لغايات الترقية في الجامعة الأردنية.

وختامًا، فإننا في هذه المجلة نأمل منكم دعمها، وإثراءها بأبحاثكم، ودراساتكم، ومقترحاتكم، لكي تتمكن من القيام بدورها الذي من أجله أنشئت.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ. د. إسماعيل يونس يامين

شروط النشر

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث

مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: هي مجلة علمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة عمان العربية في ثلاث سلاسل متخصصة في الحقول الآتية: العلوم الإدارية، وهي: نصف سنوية تصدر بواقع عددين سنويًا، والعلوم التربوية والنفسية ربع سنوي تصدر بواقع أربعة أعداد سنويًا، وعلم القانون، وسلسلة العلوم القانونية نصف سنوية وتصدر بواقع عددين سنويًا، تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية الأصيلة للباحثين باللغتين العربية والانجليزية وفقًا لشروط النشر الآتية:

1. نشر البحوث العلمية التي تتوافر فيها الاصالة العلمية والمنهجية السليمة.
2. ألا تكون البحوث قد نشرت في جهة أخرى، وأن يتعهد صاحبها بعدم إرسالها إلى أي جهة.
3. تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.
4. للجنة التحكيم أن تطلب حذف أو اختزال أو إعادة صياغة أجزاء من البحث.
5. تقبل مراجعات الكتب القيمة والمقالات العلمية المختصرة.

الجوانب الفنية والشكلية:

يقدم البحث من خلال رابط المجلة الموجود على موقع الجامعة / المجلات العلمية (https://aaujournal.aau.edu.jo/) بالمواصفات الفنية الآتية:

أ. **الهوامش:** تكون الهوامش كما يأتي: العلوي (2) سم، السفلي (2.5) سم، الأيمن (3.5) سم، الأيسر (2.5) سم.

ب. **العنوان:** يكتب عنوان البحث بخط Time New Roman وبحجم (16) Bold، ويجب أن يكون العنوان دقيقًا ومعبّرًا عن محتوى البحث.

ج. **حجم الخط:** Time New Roman (12 pt) للنصوص العربية، وTime New Roman (10 pt) للنصوص الإنجليزية، وتكون العناوين الرئيسة Bold.

د. **الملخصات:** يرفق مع البحث ملخصان باللغتين العربية والإنجليزية، وبما لا يزيد على (200) كلمة لكل منهما، كما ويرفق مع البحث ما لا يزيد عن (6) كلمات مفتاحية دالة خاصة به، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية.

هـ. **عدد الصفحات:** يجب ألا تزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والملاحق على (20) صفحة، وألا يتجاوز عدد الكلمات (8000) كلمة، كما يجب أن يحتوي البحث على اسم الباحث ورتبته العلمية (إن وجدت) وعنوانه البريدي والإلكتروني، واسم جهة العمل التي يعمل بها.

و. يدفع الباحث (5) دنانير عن كل صفحة زيادة بعد قبول البحث بحد أقصى (5) صفحات.

ز. **التوثيق:** تعتمد المجلة للنشر العلمي نظام (APA) الإصدار الأحدث:

- **إذا كان المرجع بحثاً في دورية:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان البحث"، اسم الدورية (خط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات.
- **إذا كان المرجع كتابًا:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءًا باسم العائلة، (سنة النشر)، عنوان الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر.

- **إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم صاحب الرسالة أو الأطروحة بدءًا باسم العائلة (سنة النشر)، "عنوان الرسالة"، يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه (بخط مائل)، اسم الجامعة، السنة.
- **إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:** يتم التوثيق كما يأتي: يكتب اسم الجهة (السنة)، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات.
- **وقائع المؤتمر:** يتم التوثيق كما يأتي: اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، عنوان البحث (بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ح. الأشكال والرسوم والجداول:

- يراعى أن تكون الأشكال والرسوم التوضيحية والصور الفوتوغرافية والخرائط واضحة المعالم والأسماء.
- ترقم صفحات البحث بما فيه صفحات الرسوم والملاحق والجداول والهوامش أرقامًا متسلسلة من أول البحث إلى آخر البحث.
- تكون عناوين الأشكال أسفل الشكل والجداول أعلى الجدول بلون غامق Bold.

ط. التعهد: يرسل الباحث مع البحث عند تقديمه للمجلة تعهدًا موجهًا إلى رئيس التحرير وفقًا لنموذج التعهد لأغراض النشر رقم (F121) يذكر فيه: عنوان البحث، ورغبته في نشره بالمجلة، وأن لا يرسله إلى جهة أخرى من أجل النشر، وأن يذكر فيه عنوانه البريدي كاملاً والبريد الإلكتروني وأي وسيلة اتصال أخرى يراها مناسبة، ويذكر تاريخ إرساله، واسمه الثلاثي مع توقيعه المعتمد.

- يعطى الباحث نسخة مستله من البحث ورقيًا.
- يمكن الحصول على نسخة إلكترونية من عدد المجلة من الموقع الإلكتروني للعمادة، كما ويمكن الحصول على نسخة ورقية من عدد المجلة من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا مقابل (15) خمسة عشر دينارًا.
- الاشتراك السنوي للأفراد: (10) عشرة دنانير، وللمؤسسات: (20) عشرين دينارًا من داخل الأردن، و(50) خمسين دولارًا أمريكيًا أو ما يعادلها من خارج الأردن.
- تخضع الأبحاث المقدمة للمجلة لرسوم قدرها (100) مائة دينارًا أو ما يعادلها لغايات التحكيم تدفع إلى الحساب الآتي:

Account No.: 0110/026002/9/500
Bank Name: ISLAMIC Arab Bank البنك العربي الإسلامي الدولي
The name of the beneficiary: Amman Arab University
Swift Code: ARABJOAX110
IBAN: JO68 IIBA 1190 0000 0119 0000 0175 00

ملاحظة: "لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير، وما يرد فيها يعبر عن آراء أصحابه، ولا يعكس آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة عمان العربية".

ترسل البحوث على العنوان التالي:
رئيس تحرير جامعة عمان العربية للبحوث
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة عمان العربية
عمان – الأردن

هاتف 4791400 – 06 – 00962 فرعي 402
البريد الالكتروني: aau-journal@aau.edu.jo
الموقع الالكتروني للمجلة: https://aaujournal.aau.edu.jo

محتويات العدد

المجلد (8)، العدد (3)، 2023م

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	فاعلية برنامج تدريسيّ مُستندٍ إلى المنحى التواصليّ في تحسينِ مهاراتِ القراءة النّاقدة لدى طلاب الصّفِّ السَّابع في الأردن محمد سالم الحتاملة، أ.د. عبدالكريم سليم الحداد	9
2	فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون دينا فهيم الصمادي	23
3	درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية. أحمد جعفر علي الموسى، د. معين سلمان النصراوين	39
4	الرضا الوظيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان الاء أحمد حسين، د. محمد عبد الفتاح الجابري	61
5	اتجاهات طلبة الصف الثالث في المدارس الحكومية في الأردن نحو الطلبة ذوي الإعاقة الاء محمد العموري، صفاء محمد العلي	84
6	جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن د. هيا الطراونة، د. نسرين عطيه	101
7	أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود التفاعلي في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة أمامة محمد سعدي عثمان، د. نسيبة علي الموسى	119
8	تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم أماني عبد الجليل عبدالعزيز الوحيدي	141
9	دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين أميمة هاني جنيد المومني	162
10	فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت بدر سالم المحي، د. إبراهيم محمد حماد	181
11	القدرة التنبئية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقة في الأردن بيان سليم جمعة العمارات، أ.د. جميل الصمادي	200
12	أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي تغريد ابراهيم محمد السلامة	217
13	فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية في السباحة على تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تهاني رافع محمد خوالد، د. زهير داود زغلول	239

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
14	دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ثلاب بن عبدالله الشكرة	261
15	اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن جهاد محمود عليان الخرابشة، د. بهجت عبد المجيد أبو سليمان	293
16	تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية حسنة سليمان المراعية	318
17	مدى توظيف معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة حمزه محمد حسن العوامره	338
18	دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة في تعزيز الأمن الفكري وتنمية الحوار الوطني لدى الطلبة د. بسام محمود العضايلة	367
19	تصورات أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) في مدارس لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية ومعيقات تنفيذها د. تماضر فيصل عثمان شمس الدين	392
20	أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ د. جبريل سليمان الغنميين، أ. د. منعم عبدالكريم السعايدة	409
21	أثر التَّدريس باستخدام إستراتيجيَّة الشَّكل (v) في التَّحصيل وتنمية المفاهيم النَّحوية في مبحث قواعد اللُّغة العربيَّة لدى طلبة الصَّف التَّاسع الأساسيّ د. عبد الرحمن سلامة	427
22	الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية د. نبيل صلاح حميدان، ابتهال محمد مصطفى أحمد	446
23	أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تحصيل الطلبة العملي وتنمية اتجاهاتهم نحو التعليم المهني د. يحيى سليمان رجا زعارير	461
24	عوامل تفعيل دور المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم في إقليم الجنوب رائدة محمد عبيد درويش	480
25	أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا. رولا النعيمات، أ.د. عليا العويدي	493
26	فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال الأردنية سامر محمد حسين العزه	515

فاعلية برنامج تدريسيّ مُستندٍ إلى المنحى التواصليّ في تحسينِ مهاراتِ القراءة النّاقدة لدى طلاب الصّفِّ السَّابع في الأردن

محمد سالم الحتاملة أ.د. عبدالكريم سليم الحداد

الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام:2023/07/01 تاريخ القبول: 2023/07/23

الملخص

هَدفَت الدِّراسة التَّعَرُّف إِلى فَاعلِية برْنامج تدْريسيٍّ مُسْتَنِد إِلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طُلَّاب اَلصَّف السَّابع فِي اَلأُردن، ولقد طبقت الدراسة في مدرسة احمد اللوزي الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم / عمان الثانية، وقد اِعْتمَدتْ الدِّراسة على المنْهج شِبْه التَّجْريبيّ لِجَمع البيانات اللَّازمة. تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (72) طالبًا، ولقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية. حَيْث تمَّ إِعدَاد اِختِبار مهارَات القراءة النَّاقدة كأداة للدراسة. أَظهَرت نَتائِج الدِّراسة تَفوُّق البرْنامج التَّدْريسيّ المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ عن البرْنامج الاعْتياديّ فِي تَنمِية مهارَات القراءة النَّاقدة قد يُعزَى ذَلِك إِلى أَنهَا تُسَاعِد الطَّلَبة على التَّفاعل مع بَعضهِم بَعْض فِي تَبادُل الأفْكار والْمعْلومات اللَّازمة لِإِثْرَاء معْرفتهم وآرائهم بِشَكل أَكبَر، كمَا أَنهَا تُركِّز على التَّعَلُّم شِبْه التَّبادليّ، وإِثارة قُدرَة الطَّلَبة على اِسْتحْضار المعْرفة السَّابقة، وزِيادة قُدرَة الطَّلَبة على تَطوِير إِسْتراتيجيَّات مهارَات القراءة النَّاقدة وَيوصِي الباحثان تَضمِين أَدلَّة مُعَلمِي اَللغَة العربيَّة تَوظِيف المنْحى التَّواصليّ لِتحْسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طَلَبَة اَلصَّف السَّابع الأساسيّ.

الكلمات المفتاحية: المنحى التواصلي، مهارات القراءة الناقدة، الصف السابع.

The Effectiveness of a Teaching Program Based on the Communicative Approach in Improving Critical Reading Skills of Seventh Grade Students in Jordan.

The study aimed to investigate the effectiveness of an instructional program based on the communicative approach in improving critical reading skills among seventh-grade students in Jordan. The study was conducted at Ahmad Al-Louzi Elementary School for Boys, which is affiliated with the Directorate of Education in Amman II. The study employed a quasi-experimental methodology for data collection. The study sample consisted of 72 students, selected purposively. An assessment test for critical reading skills was developed as the study instrument. The study's results demonstrated the superiority of the instructional program grounded in the communicative approach over the traditional program in enhancing critical reading skills. This could be attributed to its facilitation of student interaction, enabling them to exchange ideas and necessary information to enrich their knowledge and perspectives. Additionally, the approach focused on a semi-interactive learning process, stimulating students' ability to draw upon prior knowledge and enhancing their capacity to develop strategies for critical reading skills. The researchers recommend including evidence from Arabic language teachers on utilizing the communicative approach to enhance critical reading skills among seventh-grade students.
Keywords: communicative approach, critical reading skills, seventh grade

المقدمة:

تُعد اللّغة العربيّة هوية الأمة، وأقدم اللغات على وجه الأرض وقد اصطفاها الله –سبحانه وتعالى– لتكون لغة القرآن الكريم. وتعددت وظائف اللّغة العربيّة، فهي تمثل ثقافة الأمة العربيّة وحضارتها، ووسيلة توحيدها وتقدمها، والمحافظة على العقيدة الإسلامية، ووسيلة للتعلم والتعليم، وأداة نقل المعلومات والمشاعر. ويبقى التواصل الوظيفة الرئيسة للغة، ويتكون التواصل من مجال إرسالي يظهر في التحدث والكتابة، ومجال استقبالي يظهر في القراءة والاستماع، وهذه هي المهارات الأربع الأساسية للغة. كما تسعى البرامج التدريسية إلى تطوير قدرات الطلاب في فهم وتحليل المحتوى النصي بصورة نقدية، وتقدير الأفكار والآراء المعبر عنها في النصوص. حيث تشجع البرامج التدريسية التي تستند إلى المنهج التواصلي على التفاعل والمشاركة بين الطلاب، وتبادل الأفكار والمعلومات بطريقة تعزز من فهمهم العميق للمحتوى وتنمي قدراتهم النقدية.

وقدْ مرَ مفهومُ القراءةِ بتطوراتِ عدةٍ، فقدْ كانَ ينظرُ إلى القراءةِ أنها عمليةُ التعرفِ إلى الرموزِ المكتوبةِ ونطقها دونَ الاهتمامِ بالفهمِ، ونتيجةَ لما قامَ بهِ علماءُ النفسِ واللغةِ تطورَ مفهومِ القراءةِ فأصبحتْ عمليةٌ عقليةٌ تتطلبُ فهمَ المعاني التي تعبرُ عنها تلكَ الرموزِ، فأصبحَ القارئُ يتعرفُ إلى ما يقرأُ ويفهمهُ ويحللهُ، ثمَ تطورِ مفهومِ القراءةِ مرةً أخرى بأنَ أضيفَ إليهِ عنصرٌ آخرُ وهوَ تفاعلُ القارئِ معَ النصِ المقروءِ بحيثُ يستطيعُ أنْ يتذوقهُ وينقدهُ، وهذا يستدعي منْ القارئِ استخدامَ عملياتٍ عقليةٍ عليا منْ التفكيرِ تقومُ على التحليلِ، والربطُ، والاستنتاجُ، والنقدُ وفي بدايةِ العقدِ الثالثِ منْ القرنِ العشرينَ ونتيجةَ لظهورِ المشكلاتِ المتنوعةِ في المجتمعاتِ، ظهرتْ حاجةَ الناسِ إلى إيجادِ حلٍ لتلكَ المشكلاتِ فانضمَ للعملياتِ السابقةِ منْ تعرفٍ ونطقٍ، وفهم، وعنصرَ رابعٍ وهوَ حلُ المشكلاتِ، وبناءُ المعنى وهذا يعني أنها أصبحتْ نشاطا فكريا متكاملاً (مدكور، 2006؛ لافي، 2006). ونتيجة لهذا التطور لمفهوم القراءة، ظهر مفهوم القراءة الناقدة.

وفي ضوء تطور النظرة إلى مفهوم القراءة الناقدة، فرضت المجتمعات على مدارسها أن تكون قارئاً ناضجاً ينهض بمسؤولياته، ويلاحق التطورات الحديثة، ويشارك بصورة إيجابية في مشكلات مجتمعة، وقضاياه (السليتي ومقدادي، 2012). فالقراءة الناقدة من المطالب التي يتطلبها المجتمع الحالي في ضوء الثورة التكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل، والقدرة على مواجهة المشكلات؛ إذ إن الفرد أحوج ما يكون إلى مواجهة النتاج الفكري، وتحديد المعلومات، والقراءة الناقدة كنوع من أنواع القراءة تعد عملية تفاعل بين القارئ، والنص وعليه يفحص فيها القارئ بخبراته، ومعرفة ما يتضمنه النص من إيحاءات، وإشارات، ورموز، ودلالات، ضمن عملية تشخيص للمقروء، ومعالجته؛ للوقوف على مزاياه، وعيوبه من خلال تحليله، وتفسيره، وإدراك أهدافه، ومراميه، ثم نقده في ضوء معايير علمية، وموضوعية وفي ضوء خبراته الشخصية، وآراء الآخرين (Strang, 2001).

ونظرا لهذا التطورِ وظهورِ مفهومِ القراءةِ الناقدةِ، أصبحَ منْ الضروريِ البحثِ عنْ برامجَ تساعدُ في تحسينِ هذهِ المهارةِ لدى الطلبةِ، ومنْ هنا اختيرَ المنحى التواصليُ لبناءِ تدريسيٍ يساعدُ في هذا التحسنِ. فهذا المنحى يقومُ على تعليمِ اللغةِ منْ خلالِ مواقفَ اتصاليةٍ حيويةٍ واقعيةٍ يستطيعُ فيها الدارسونَ ممارسةَ اللغةِ منْ خلالِ مهاراتها الأربعِ، فهوَ يعطي الدراسيينِ الفرصةَ الكافيةَ للممارسةِ والتدريبِ على مهاراتِ اللغةِ وفنونها، فهوَ نشاطٌ جماعيٌ يشتركُ بهِ أكثرُ منْ شخصٍ، وذلكَ منْ خلالِ تواصلٍ منظمٍ مخططٍ لهُ يسعى إلى تحقيقِ أهدافٍ معينةٍ (الشيخ علي، 2012).

إن المنحى التواصلي يُمكن الطلبة من الحصول على الحرية والقوة للسيطرة على اللغة لإنتاج مواد مكتوبة ذات نوعية جيدة ومستويات متقدمة، (Myhill, 2005). ويضيف ريتشاردز (Richards, 2006)، أن توظيف المنحى التواصلي

يوفر الفرصة للمتعلمين لتجربة واستخدام ما يتم تعلمه، ويكامل بين المهارات الأربع للغة، كما أنه يهدف لأن يجعل من التواصل الحقيقي في الموقف التعليمي الهدف الرئيس لتعلم اللغة ويساعد على الحد من ضعف الطلبة في التواصل، ويعمل على تحسين الذكاء اللغوي لديهم.

ويقوم المنحى التواصلي على عدد من المبادئ التي يشير إليها ريتشاردز وروجرز (Richards & Rodgers, 2001)، منها: إن النشاطات التي تتضمن تواصًلا حقيقيًا تحفز التعلم، وهذا ما يمكن وصفه بمبدأ التواصل، مما يؤدي إلى اختيار الأنشطة بناءً على قابليتها للتعلم في استخدام حقيقي ذي معنى، وليس تطبيقيًا للنماذج والأنماط اللغوية.

ويوفر المنحى التواصلي الأسس المساعدة على تعليم اللغة بصورتها الطبيعية الواقعية، فتعلم اللغة اتصالياً لا يهدف إلى جعل المتعلمين يكتسبون المهارات اللغوية ونموها بشكل يساعد على تمكينهم من إتقان المهارات اللغوية، واستخدام قواعد اللغة لأداء وظائف اتصالية في مواقف محددة فقط، بل أنه يفرض توفير مواقف طبيعية اتصالية فردية وجماعية في المحتوى، ويركز على التدريب على المحادثة الشفوية بالدرجة الأولى، مع ضرورة التنبة إلى المحافظة على التكامل بين المهارات اللغوية (Richards, 2006; Deckert, 2004).

ويقوم المنحى التواصلي على ثلاث مبادئ، وهي: مبدأ التواصل (إن الأنشطة التي تنطوي على التواصل الحقيقي تعزز التعلم)، ومبدأ المهمة (فالأنشطة التي تستخدم اللغة لتنفيذ المهام ذات معنى تعزز التعلم)، ومبدأ المعنى (فاللغة التي هي ذات معنى للمتعلم تدعم عملية التعلم). وبالتالي يتم اختيار أنشطة التعلم وفقاً لمدى مشاركتهم المتعلم في استخدام اللغة الأصلية ذات المعنى، بدلاً من مجرد ممارسة ميكانيكية من أنماط اللغة (Jin, 2008).

لذا يُلاحَظ وجود ضُعف في مهارات القراءة الناقدة بين الطلاب، ويُلزم وجود برامج وأنشطة تهدف إلى تفعيل دور الطلاب في التعامل مع المقروء، والتركيز على تطوير مهارات القراءة الناقدة من خلال برامج متخصصة، بالإضافة إلى تشجيع التفاعل الفعّال مع المحتوى القرائي وتنمية التفكير الناقد، مما يسهم في تحسين النتائج التعليمية وتوجيه الاتجاهات نحو الإيجابية. وجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريسيّ مُستندٍ إلى المنحى التواصليّ في تحسينِ مهاراتِ القراءة النّاقدة لدى طلاب الصّفِّ السّابع في الأردن.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

لَقد تَنَاولَت دِراسَات سَابِقة مُتَعددَة لِتوْظِيف المنْحى التَّواصليّ فِي تَنمِية المهارات المتعدِّدة والْمخْتلفة وَمِن هَذِه الدِّراسات:

أجرى الهيلي (2021) دراسة هَدفَت إِلى الكشْف عن فَاعلِية برْنامج مُقتَرَح قَائِم على المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات الحوَار لَدى طُلَّاب المرْحلة المتوسِّطة. اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكوَّن أَفرَاد الدِّراسة مِن (36) طالبًا تمَّ اِخْتيارهم عشْوائيًّا مِن إِحْدى مَدارِس مَدِينَة المخواة السُّعوديَّة، تم استخدام مِقيَاس الاتِّجاه نَحْو مهارَات الحوَار وبطاقة الملاحظة كأدوات للدراسة. أَظهَرت النَّتائج وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة فِي نَتائِج أَداتِي الدِّراسة تَعزَّى إِلى البرْنامج المقْترح المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ.

وأجرى أرشادي وخيزرلو (Arshadi & Khezrlou, 2021) دراسة هدفت إِلى مَعرِفة تَأثِير تَعلِيم القراءة النَّاقدة فِي فَهْم القراءة لَدى مُتَعلمِي اَللغَة الإِنْجليزيَّة كَلغَة أَجنبِية، والْقراءة النَّاقدة، والْوَعْي مَا وَرَاء المعْرفيّ. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام الاختبار كأداة للدراسة. أَظهَرت النَّتائج أنَّ الطُّلَّاب الَّذين تلقَّوْا تَعلِيم القراءة النَّاقدة كان لَديهِم مُستَوَى أَعلَى بِكثِير على فَهْم القراءة والْقراءة النَّاقدة والْوَعْي مَا وَرَاء المعْرفيّ مِن أُولئك الَّذين لَم يتلقَّوْا مِثْل هذَا التَّعْليم.

وأجرت اَلمُوسه (2020) دراسة هَدفَت إلى الكشْف عن أثر اِسْتراتيجيَّة تَستَنِد إلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين الاسْتيعاب القرائي لَدى طُلَّاب اَلصَّف العاشر الأساسيّ فِي اَلأُردن. اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكوَّن أَفرَاد الدِّراسة مِن (50) طالبًا مِن طُلَّاب اَلصَّف العاشر، وأعد الاخْتبار كأداة للدراسة. أَظهَرت النَّتائج وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة تُعزَى إلى اِسْتخْدام الاسْتراتيجيَّة المسْتندة إلى المنْحى التَّواصليّ.

وأَجرَى اَلمنْسِي (2016) دِراسة هَدفَت إلى مَعرِفة أثر برْنامج تعْليميّ مُسْتنِدًا إلى المنْحى التَّواصليّ لِتحْسِين مهارَات التَّحَدُّث لَدى طُلَّاب اَلصَّف التَّاسع الأساسيّ فِي مُحَافظَة الزُّلْفى، اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكوَّن أَفرَاد الدِّراسة مِن (76) طَالَبًا مِن طُلَّاب مُديرِيَّة التَّرْبية والتَّعْليم لِمحافظة اَلزلْفِي فِي السُّعوديَّة تمَّ اِخْتيارهم قصْديًّا، وتمَّ تُقسَّميهم عشْوائيًّا إلى مَجمُوعة ضَابِطة ومجْموعة تجْريبيَّة، وتمَّ تَطبِيق اِختِبار اَلموْقِف الشَّفَويّ قَبْل تَطبِيق البرْنامج وبعْده كأداة للدراسة. وَأَظهرَت النَّتائج وُجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة بَيْن المجْموعتيْنِ تَعزَّى إلى البرْنامج المسْتند إلى المنْحى التَّواصليّ.

أجرى محمد (2017) دراسة لتحديد فعالية برنامج مقترح قائم على النهج التواصلي في تحسين مهارة القراءة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت البرنامج المقترح ومجموعة ضابطة تلقت المعالجة التقليدية احتوى البرنامج المقترح على مجموعة من الأنشطة والتقنيات التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب، مثل: أنشطة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. أنشطة التفاعل والمشاركة بين الطلاب والمعلم. أنشطة حل المشكلات والتفكير النقدي. تم تطبيق البرنامج المقترح على مدار (12) أسبوعًا، وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء اختبار لمعرفة فعاليته في تحسين مهارة القراءة لدى الطلاب أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تلقوا البرنامج المقترح قد تحسنت مهارتهم في القراءة بشكل ملحوظ مقارنة بالطلاب الذين تلقوا المعالجة التقليدية. كما أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح قد ساعد الطلاب على تطوير مهارات الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير النقدي.

وأجرى الهاشميُ ومحارمهُ (2015) دراسةٍ هدفتْ إلى معرفةِ دورِ برنامجٍ تعليميٍ مستندٍ إلى المنحى التواصليِ لتحسينِ الذكاءِ اللغويِ لدى طلابِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا في الأردنِ، وتكونَ أفرادِ الدراسةِ منْ (69) طالبا منْ طلابِ الصفِ العاشرِ الأساسيِ منْ مديريةِ التربيةِ والتعليمِ في عمانَ الثالثةِ تمَ اختيارهمْ قصديا، وقسمَ أفرادِ الدراسةِ عشوائيا إلى مجموعةٍ تجريبيةٍ ومجموعةِ ضابطةٍ، وطبقَ الباحثانِ مقياسَ أرمسترونجْ للذكاءِ اللغويِ على الطلابِ قبلَ تطبيقِ البرنامجِ وبعدهُ ؛ وأظهرتْ النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةِ إحصائيةٍ بينَ نتائجِ المجموعتينِ تعزى إلى البرنامجِ التعليميِ المستندِ إلى المنحى التواصليِ.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعدّ استعراض الدراسات السابقة بشكل عام لاحظ الباحث تنوعاً ملحوظاً في الأهداف والإجراءات، وقام بتسجيل الملاحظات الآتية:

فيما يتعلق بالأهداف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة فمنها من اتجه إلى تَوضِيح دَوْر المنْحى التَّواصليّ، أو مُستَوَى الممارسة، أو دَرجَة الإسْهام فِي مهارَات مُختلفَة مِن التَّفْكير، كدراسة الهيلي (2021) التي هَدفَت إلى الكشْف عن فَاعلِية برْنامج مُقتَرَح قَائِم على المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات الحوَار لَدى طُلَّاب المرْحلة المتوسّطة. بيْنمَا هَدفَت دِراسة اَلمُوسه (2020) إلى الكشْف عن أثر اِسْتراتيجيَّة تَستَنِد إلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين الاسْتيعاب القرائي لَدى طُلَّاب

اَلصَّف العاشر الأساسيّ فِي اَلأُردن وَأَظهرَت الدِّراسات نَتائِج مُتباينة حَوْل ذَلِك؛ فقد بَينَت دِراسة (Arshadi & Khezrlou 2021) أن الطلاب الذين تلقوا تعليم القراءة الناقدة كان لديهم مستوى أعلى بكثير من فهم القراءة والقراءة الناقدة.

بينما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف الأساسي الذي تسعى له وهو التَّعَرُّف إلى فَاعلِية برْنامج تدْريسيّ مُسْتَنِد إلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة كما جاء في دراسة الهيلي (2021) التي أكدت على أهمية استخدام المنحى التواصلي. ولعل ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة تناولها الصف السابع الأساسي في الأردن، واستفادت هذه الدراسة في إثراء إطارها النظري، والاطلاع على الأدوات المعدة فيها، والمتغيرات التي تناولتها، ومن حَيْث المنْهجيَّة المتَّبعة، واخْتيار العيّنة، وإعْدَاد الأداة، والتَّحقُّق مِن صِدْقهَا وثباتهَا، فضْلا عن الاسْتفادة مِن الإجْراءات المتَّبعة، وَمِن المعالجة الإحْصائيَّة، وَطَريقَة عَرْض النَّتائج ومناقشتهَا أَمَّا مِيزَة الدِّراسة الحاليَّة فتظْهر فِي تَناوُل فَاعلِية برْنامج تدْريسيّ مُسْتَنِد إلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طُلَّاب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي اَلأُردن. بينما تختلف الدّراسة الحالية عن بعض الدّراسات السّابقة من حيث تناولها فَاعلِية برْنامج تدْريسيّ مُسْتَنِد إلى المنْحى التَّواصليّ فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طُلَّاب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي اَلأُردن، ومن حيث مكان الدّراسة فهي الدراسة الوحيدة التي ستجرى –في حدود علم الباحث– في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم / عمان الثانية.

مشكلة الدراسة

تأتي مشكلةَ الدراسةِ منْ خلالِ ملاحظةِ الباحثِ بحكمِ طبيعةِ عملهِ مدرسا لمادةِ اللغةِ العربيةِ للمرحلةِ الأساسيةِ بوجودِ تحدياتٍ تواجهُ عمليةَ التعليمِ في مادةِ اللغةِ العربيةِ، حيثُ يلاحظُ الباحثُ أنَ هناكَ ضعفا في مهاراتِ القراءةِ الناقدةِ لدى الطلابِ، وأنَ مفهومَ القراءةِ لديهمْ ما زالَ مقتصرا على مستوياتِ التفكيرِ الدنيا دونَ التطورِ إلى مستوى النقدِ. لاحظَ أيضا أنَ المخرجاتِ التعليميةَ غيرَ مرضيةٍ، حيثُ يتضحُ انخفاضَ التحصيلِ والضعفِ في مهاراتِ التفكيرِ لدى الطلابِ. وأشارتْ نتائجُ كثيرٍ منْ الدراساتِ (اَلمنْسِي، 2016؛ محارمه، 2015؛ الهيلي، 2021) إلى وُجُود ضَعْف عامّ فِي التَّعامل مع المقْروء. وبالنَّظر إلى التَّدَفُّق المعْرفيّ الهائل والتَّطوُّرات المتلاحقة فِي تِقْنيَّات الاتِّصال، لَا يُمْكِن أن تَعتَمِد المؤسَّسات التَّعْليميَّة والثَّقافيَّة على حَصْر دَوْر الطَّالب فِي قِراءة النُّصوص وَتخزِين المعْلومات، مِن غَيْر تَحسِين مُسْتويات تفْكيره، ذَلِك التَّحْسين اَلذِي يَتَطلَّب عمليَّات التَّفْكير التَّحْليليّ النَّاقد اَلذِي يَربُط بَيْن المعْلومة وَغيرِها مِن المعْلومات، فترْتَقي عمليَّات التَّفْكير لَديْه لِتَصل إلى المسْتوى النَّاقد.

وبناء على مَا تمَّ مُلاحظته دعتْ الحاجة إلى البحْث عن بَرامِج تدْريسيَّة تُسَاعِد الطُّلَّاب فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَديهِم، وَمِن هُنَا جاء اِسْتخْدام المنْحى التَّواصليّ لِيساعد فِي تَحسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طُلَّاب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ، لتطوير برنامج تدريسي مبتكر وأنشطة تشجع على تفعيل دور الطلاب في معالجة المقروء، وتعزيز تفكيرهم الناقد، وتقديم آليات تقييم تعكس هذه الجوانب، وهُو ما يَجعَل التَّواصل الحقيقيُّ فِي اَلموْقِف التَّعْليميّ هُو الهدف اَلرئِيس لِتعلُّم اَللغَة؛ وسعتْ هَذِه الدِّراسة إلى الإجابة عن السُّؤَال اَلآتِي :

سؤال الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤال الآتي:

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين المتوسطين الحسابيين لنتائج طلاب الصف السابع في اختبار القراءة الناقدة يعزى إلى البرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي، البرنامج الاعتيادي)؟.

هدف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي من هذه الدّراسة معرفة فاعلية برنامج تدريسيّ مُستندٍ إلى المنحى التواصليّ في تحسينِ مهاراتِ القراءة النّاقدة لدى طلاب الصّفِّ السّابع في الأردن ويتفرع من هذا الهدف الهدف الفرعي الآتي:

1. معرفة فاعلية برنامج تدريسي مُستند إلى المنحى التواصلي، في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف السابع في الأردن.

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

يُمْكِن لِلْأدب النَّظَرِيّ الوارد فِي هَذِه الدِّراسة أن يُضيف مَعرِفة جَدِيدَة لِلْباحثين، وقد يَرفِد المكْتبة العربيَّة بِإطار نَظرِي حَوْل مَهارَة القراءة النَّاقدة، والْمنْحى التَّواصليُّ ولو بِشَكل عامٍّ.

الأهمية العملية:

تُفيد الدِّراسة المعلِّمين والْمشْرفين التَّرْبويّين فِي مَجَال اَللغَة العربيَّة بِالتَّرْكيز على تَوظِيف مهارَات القراءة النَّاقدة وَفْق المنْحى التَّواصليّ، فضْلا عن إِفادة مُؤَلفِي مَناهِج اَللغَة العربيَّة مِن نَتائِج الدِّراسة، وإفادة بَاحثِين آخرين لِإجْرَاء دِراسَات أُخرَى فِي هذَا الميْدان.

التعريفات الإجرائية:

مهارَات القراءة النَّاقدة عرفها الياسين ومقابلة (2018، 249): "توظيف عمليات العقل العليا خلال القراءة؛ كالتمييز بين الحقائق والآراء، وبين الحجج القوية والحجج الضعيفة، وقراءة ما وراء السطور، والربط بين الأسباب والنتائج، وإصدار الأحكام على النص المقروء".

وعرف إجْرائيًّا تمّ قياسها بِالْعلامة اَلتِي حصل عليْهَا الطَّالب فِي اِختِبار مهارَات القراءة النَّاقدة اَلذِي أُعد لِغايَات هَذِه الدِّراسة.

البرْنامج التَّدْريسيُّ المسْتند إلى المنْحى التَّواصليّ :هو برنامج تعليمي يركز على تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب. يتضمن هذا البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة والتقنيات التي تسمح للطلاب بممارسة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. يهدف البرنامج التعليمي القائم على النهج التواصلي إلى مساعدة الطلاب على تطوير الثقة في قدرات التواصل لديهم واستخدام هذه المهارات في مواقف الحياة الواقعية(الهيلي،2021).

وعرف إجرائياً: "هُو نِظَام مُتَكامِل مِن النِّتاجات والْمحْتوى والْوسائل والتَّقْويم، وَهُو مَجمُوعة مِن نُصُوص القراءة المقرَّرة فِي كِتَاب لُغَتنَا العربيَّة لِلصَّفِّ السَّابع الأساسيّ فِي اَلأُردن، دُرست لِلطُّلَّاب وَفْق المنْحى التَّواصليّ، وهدف إلى تحْسِين مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى الطُّلَّاب، وتمّ استخدام المواقف التَّواصليَّة فِي تَطبِيق البرْنامجِ".

طلاب الصف السابع الأساسي: هم الطلاب الملتحقون في الصف السابع الأساسي، وتتراوح أعمارهم ما بين (12–13) سنة.

حدود الدراسة:

- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدّراسة على مدرسة احمد اللوزي الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم / عمان الثانية.
- **الحد الزماني:** الفصل الثاني للعام الدراسي (2022–2023).
- **الحد البشري:** طبقت هذه الدّراسة على طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة احمد اللوزي الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ منطقة عمان الثانية.

الطريقة والإجراءات

اتَّبع فِي هَذِه الدِّراسة التصميم شِبْه التَّجْرِيبِيّ، إذ جرى اِختِيار (72) مِن طالب من طلاب اَلصَّف السَّابع الأساسيُّ في مَدْرَسة أَحمَد اَللوْزِي الأساسيَّة التَّابعة لِمديريَّة التَّرْبية والتَّعْليم / مِنطَقة عَمَّان الثَّانية، لِلْعَام الدِّراسيّ 2021 / 2022. وقد لَجأ الباحث إِلى اِختِيار شُعْبَتَيْنِ مِن شَعْب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي مَدْرَسة أَحمَد اَللوْزِي الأساسيَّة بِالطَّرِيقة العشْوائيَّة همًّا: السَّابع الأساسيَّ شُعبَة (أ) وَعدَد الطلاب فِيهَا (35)، والسَّابع الأساسيّ (ج) وَعدَد الطلاب فِيهَا (37) طَالِبا وقد قام الباحث بِاسْتخْدام التَّوْزِيع العشْوائيّ لِتوْزِيع الشُّعْبتيْنِ: الضَّابطة، والتِّجريبة، حَيْث جَاءَت شُعبَة اَلصَّف السَّابع (ج) فِي المجْموعة التِّجْرِيبة، بيْنمَا تِكوتْ المجْموعة الضَّابطة مِن شُعبَة اَلصَّف السَّابع الأساسيّ (أ)، والْجدْول (1) يُبيّن ذَلِك.

الجدول(1): توزيع أفراد الدّراسة تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	الاستراتيجية المستخدمة	الصّف	عدد الطلاب
التّجريبية	البرنامج التدريسيّ المُستند إلى المنحى التواصليّ	السابع الأساسي(ج)	37 طالبا
الضّابطة	الطّريقة الاعتيادية	السابع الأساسي(أ)	35 طالبا
المجموع			72 طالبا

أداة الدراسة

ولِتحقِّيق أَهدَاف الدِّراسة قام الباحثان بِإعْدَاد أدوات الدراسة وهِي: (اِختِبار مهارَات القراءة النَّاقدة فِي مَادَّة اَللغَة العربيَّة، كمَا اِقتضَت الدِّراسة إِعدَاد قَائِمة بِمهارات القراءة النَّاقدة المقرَّرة على طَلبَة اَلصَّف السَّابعفِي مَادَّة اَللغَة العربيَّة، وإِعْدَاد دليل اَلمُعلم لِتدْرِيس لِلْوحدات التَّالية (مَهَّد اَلعُلا والْحضارة)، (الصِّحَّة تاج)، (عِشْتُ يَا أردْن فِينَا)، (قَالُوا فِي الأمْثال)، (آفاق رِياضِيَّة) بِاسْتخْدام المنْحى التَّواصليّ).

صدق المحتوى : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس ما وضع من أجله (أبو الحطب،2008)، وللتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضهما على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين في مجال مناهج وطرق تدريس بشكل عام، واللّغة العربيّة على وجه الخصوص، ومجموعة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم،، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، ومدى سلامته العلّمية، وصلاحيته للتّطبيق، وفي ضوء ملحوظات السّادة المحكمين وآرائهم أُجريت التّعديلات المطلوبة، وتم إدخال بعض التّعديلات على الصّياغة اللّفظية لتعريفات بعض المفاهيم، وقد أشار بعض المحكمين أن يكتب كل مفهوم بصيغة النّكرة، وحُذِفت العبارة " الالتزام بالزّمن المحدد" لحين استخراج المعادلة بعد إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية وقد أقرّ السّادة المحكمون صدقه وصلاحيتهما لتحقيق ما وضعا من أجله، وبعد الإلتزام بمقترحات السّادة المحكمون والأخذ بتعليقاتهم وتعديلاتهم؛ وأصبح الاختبار قابلاً للتطبيق في صورته النّهائية،

صدق الدّليل وقائمة المهارات الناقدة:

للتحقق من صدق الدّليل، وقائمة المهارات الناقدة تم عرض الدليل وقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في فلسفة المناهج واساليب التدريس اللّغة العربيّة، والقياس والتّقويم، وعلم النفس للتأكد من خطوات توظيف المنحى التواصلي، ومدى ملائمة النّتاجات، والأنشطة التّعلمية والتّعليميّة، وأساليب التّقويم، ومن المقترحات الّتي أفادت الدليل أن أحدد للمعلم، أيضا تم تعديل صياغة أهداف بعض الدروس، وتعديل على بعض الأنشطة لتبسيطها للطلبة، وأسئلة التقويم المطروحة في نهاية كل درس وإعادة تقسيم الوقت بحيث ينسجم مع الزمن المحدد للحصة الدراسية كما هو مقرر في وزارة التربية والتعليم، وأبْقَوْا على جميع هَذِه المهارات ضِمْن مجالاتهَا المحدَّدة.

ثبات القراءة الناقدة

لِلتَّأَكُّد مِن ثَبَات الاخْتبار تمَّ حِسَاب مَعامِل الثَّبَات بِطريقة الاتِّساق الدَّاخليّ حسب مُعَادلَة كُودَر رِيتْشارْدسون – 20، إذ بلغ (0.842) لِلاخْتبار كَكُل، واعْتبرتْ هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه الدَّاسة

ثبات الدليل وقائمة المهارات الناقدة:

لِلتَّأَكُّد مِن ثَبَات الدليل وقائمة المهارات الناقدة تمَّ حِسَاب مَعامِل الثَّبَات بِطريقة الاتِّساق الدَّاخليّ حسب مُعَادلَة كُودَر رِيتْشارْدسون – 20، إذ بلغ (0.842) لِلاخْتبار كَكُل، واعْتبرتْ هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه الدَّاسة

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة أُجري ما يأتي:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة لإعداد الإختبار.
- تحديد مجتمع الدراسة وأفرادها.
- التحقق من صدق الاختبار وثباته.
- تطبيق الاختبار على افراد الدراسة.
- تفريغ النتائج في جداول خاصة للتعامل معها إحصائياً.
- مناقشة النتائج وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل، (البرنامج التدريسي/ الطريقة الإعتيادية)

ثانياً: المتغير التابع: اختبار مهارات القراءة الناقدة

المعالجة الإحصائية

المعالجة الإحْصائيَّة لِلْإجابة عن سؤال الدراسة، تمَّ حِسَاب المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة لِدرجَات طلاب المجْموعتيْنِ التَّجْريبيَّة والضَّابطة على اِختِبار مهارَات القراءة النَّاقدة القبَليّ والْبعْدي، كمَا تمَّ اِسْتخْدام اِختِبار تَحلِيل التَّباين المشْترك (ANCOVA) وَذلِك بِهَدف ضَبْط اَلفُروق بَيْن المتوسّطات الحسابيَّة لِدرجَات الطلاب فِي التَّطْبيق القبَليّ لِاخْتبار مهارَات القراءة النَّاقدة، وَكذَلِك لِلْكشْف عن دَلالَة اَلفُروق فِي المتوسّطات الحسابيَّة لِدرجَات الطلاب فِي التَّطْبيق اَلبعْدِي لِاخْتبار مهارَات القراءة النَّاقدة تبعًا لِمتغَيّر تَوظِيف البرنامج التدريسي المُستند إلى المنْحى التَّواصليّ والطَّريقة الاعْتياديَّة فِي التَّدْريس، والْكَشْف عن مُربَّع إِيتَا لِتحْدِيد الفرْق ولصالح مِن.

صدق الدّليل وقائمة المهارات الناقدة:

للتحقق من صدق الدّليل، وقائمة المهارات الناقدة تم عرض الدليل وقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في فلسفة المناهج واساليب التدريس اللّغة العربيّة، والقياس والتّقويم، وعلم النفس للتأكد من خطوات توظيف المنحى التواصلي، ومدى ملائمة النّتاجات، والأنشطة التّعلمية والتّعليميّة، وأساليب التّقويم، ومن المقترحات الّتي أفادت الدليل أن أحدد للمعلم، أيضا تم تعديل صياغة أهداف بعض الدروس، وتعديل على بعض الأنشطة لتبسيطها للطلبة، وأسئلة التقويم المطروحة في نهاية كل درس وإعادة تقسيم الوقت بحيث ينسجم مع الزمن المحدد للحصة الدراسية كما هو مقرر في وزارة التربية والتعليم، وأبْقَوْا على جميع هَذِه المهارات ضِمْن مجالاتهَا المحدَّدة.

ثبات القراءة الناقدة

لِلتَّأَكُّد مِن ثَبَات الاخْتبار تمَّ حِسَاب مَعامِل الثَّبَات بِطريقة الاتِّساق الدَّاخليّ حسب مُعَادلَة كُودَر رِيتْشارْدسون – 20، إذ بلغ (0.842) لِلاخْتبار كَكُل، واعْتبرتْ هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه الدَّراسة

ثبات الدليل وقائمة المهارات الناقدة:

لِلتَّأَكُّد مِن ثَبَات الدليل وقائمة المهارات الناقدة تمَّ حِسَاب مَعامِل الثَّبَات بِطريقة الاتِّساق الدَّاخليّ حسب مُعَادلَة كُودَر رِيتْشارْدسون – 20، إذ بلغ (0.842) لِلاخْتبار كَكُل، واعْتبرتْ هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه القيم مُلَائمَة لِغايَات هَذِه الدَّارسة

نتائج الدراسة ومناقشتها

يجري عرض النتائج ومناقشتها بحسب سؤال الدراسة.

–هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لنتائج طلاب الصف السابع الأساسي في اختبار القراءة الناقدة يُعزى إلى البرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي / البرنامج الاعتيادي)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة حَسبَت المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة والْمتوسّط الحسابيّ اَلمُعدل لِدرجَات طُلَّاب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي اِختِبار القراءة النَّاقدة فِي القياسيْنِ القبَليّ والْبعْدي تبعًا لِلْبرْنامج التَّدْريسيّ (المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ، البرْنامج الاعْتياديُّ)، وَذلِك كمَا يَتضِح فِي الجدْول رَقْم (2)

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلاب الصف السابع الأساسي في اختبار القراءة الناقدة ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للبرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي، البرنامج الاعتيادي)

البرنامج التدريسي	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المُستند إلى المنحى التواصلي	37	6.68	2.74	10.27	2.05	.373
البرنامج الاعتيادي	35	6.60	2.33	7.91	2.94	.384

يَتضِح مِن الجدْول (2) وُجُود فُرُوق ظَاهرِية بَيْن المتوسّطات الحسابيَّة لِدرجَات طُلَّاب اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي اِختِبار القراءة النَّاقدة فِي القياسيْنِ القبَليّ والْبعْدي وفْقًا لِلْبرْنامج التَّدْريسيّ (المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ، البرْنامج الاعْتياديُّ) ولمعْرفة فِيمَا إِذَا كَانَت هَذِه اَلفُروق الظَّاهريَّة ذات دَلالَة إِحْصائيَّة، تمَّ اِسْتخْدام تَحلِيل التَّباين الأحاديّ المصاحب (One way

ANCOVA) لِلْقِيَاس اَلبعْدِي لِاخْتبار القراءة النَّاقدة كَكُل وفْقًا لِلْبرْنامج التَّدْريسيّ (المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ، البرْنامج الاعْتياديُّ) بَعْد تَحيِيد أثر القيَاس القبَليّ لَديهِم، وَفِيمَا يَلِي عَرْض لِهَذه النَّتائج كمَا هُو مُبيَّن فِي الجدْول (3) :

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طلاب الصف السابع الأساسي في اختبار القراءة الناقدة ككل وفقا للبرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي، البرنامج الاعتيادي) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
البرنامج التدريسي	96.968	1	96.968	18.830	0.000	0.214
القياس القبلي	90.706	1	90.706	17.614	0.000	0.203
الخطأ	355.334	69	5.150			
الكلي	545.875	71				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)في درجات طلاب الصف السابع الأساسي في اختبار القراءة الناقدة وفقاً للبرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي، البرنامج الاعتيادي)، فقد بلغت قيمة (ف) (18.830) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح البرنامج التدريسي المُستند إلى المنحى التواصلي مقارنة بالبرنامج التدريسي الاعتيادي.

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر طريقة التدريس كان مرتفع؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (21.4%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار القراءة الناقدة.

كمَا تمَّ حِسَاب المتوسِّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة والْمتوسِّط الحسابيّ اَلمُعدل لِلْقياسيْنِ القبَليّ والْبعْدي لِأبْعَاد اِختِبار القراءة النَّاقدة وفْقًا لِلْبرْنامج التَّدْريسيّ (المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ، البرْنامج الاعْتياديُّ)، كمَا هُو مُبيَّن فِي الجدْول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للاختبارين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار القراءة الناقدة وفقاً للبرنامج التدريسي

الأبعاد	البرنامج التدريسي	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		الخطأ
			المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المعياري
التمييز بين الحقائق والآراء (بعدي)	المُستند إلى المنحى التواصلي	37	1.16	0.69	1.41	0.69	.115
	البرنامج الاعتيادي	35	1.09	0.66	1.03	0.79	.118
التفريق بين الأسباب والنتائج (بعدي)	المُستند إلى المنحى التواصلي	37	1.70	1.13	2.54	0.87	.136
	البرنامج الاعتيادي	35	1.86	1.03	2.11	1.02	.140
إصدار أحكام (بعدي)	المُستند إلى المنحى التواصلي	37	1.81	1.17	2.73	0.84	.144
	البرنامج الاعتيادي	35	1.57	1.17	2.17	1.15	.148
تحديد وجوه الشبه(بعدي)	المُستند إلى المنحى التواصلي	37	0.89	0.74	1.43	0.65	.099
	البرنامج الاعتيادي	35	0.83	0.79	1.09	0.82	.102
التمييز بين الأفكار الرئيسية والداعمة(بعدي)	المُستند إلى المنحى التواصلي	37	1.11	0.88	2.16	0.93	.134
	البرنامج الاعتيادي	35	1.26	0.92	1.51	1.01	.137

يُلَاحَظ مِن الجدْول (4) وُجُود فُرُوق ظَاهِرِية بَيْن المتوسِّطات الحسابيَّة فِي القياسيْنِ القبَليّ والْبعْدي لِأبْعَاد اِختِبار القراءة النَّاقدة نَاتِج عن اِختِلاف البرْنامج التَّدْريسيّ (المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ، البرْنامج الاعْتياديُّ)، وَبِهدَف التَّحَقُّق مِن

جَوهرِية اَلفُروق الظَّاهريَّة، تمَّ تَطبِيق تَحلِيل التَّباين المصاحب الأحاديّ المتعدِّد (One way MANCOVA). وَذلِك كمَا هُو مُبيَّن فِي الجدْول (5).

الجدول (5): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر البرنامج التدريسي على القياس البعدي لكل بعد من ابعاد اختبار القراءة الناقدة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
البرنامج التدريسي	التمييز بين الحقائق والآراء (بعدي)	1.942	1	1.942	4.099	0.047	0.059
هوتلنج = 0.367	التفريق بين الأسباب والنتائج (بعدي)	4.849	1	4.849	7.271	0.009	0.101
ح=0.002	إصدار أحكام (بعدي)	3.744	1	3.744	5.003	0.029	0.071
	تحديد وجوه الشبه (بعدي)	1.862	1	1.862	5.238	0.025	0.075
	التمييز بين افكار رئيسية وداعمة (بعدي)	11.094	1	11.094	17.218	0.000	0.209
القبلي (المصاحب)	التمييز بين الحقائق والآراء بعدي	4.627	1	4.627	9.767	0.003	0.131
القبلي (المصاحب)	التفريق بين الأسباب والنتائج بعدي	13.394	1	13.394	20.085	0.000	0.236
القبلي (المصاحب)	إصدار أحكام بعدي	14.822	1	14.822	19.807	0.000	0.234
القبلي (المصاحب)	تحديد وجوه الشبه بعدي	13.130	1	13.130	36.942	0.000	0.362
القبلي (المصاحب)	التمييز بين افكار رئيسية وداعمة بعدي	22.440	1	22.440	34.827	0.000	0.349
الخطأ	التمييز بين الحقائق والآراء بعدي	30.794	65	0.474			
	التفريق بين الأسباب والنتائج بعدي	43.345	65	0.667			
	إصدار أحكام بعدي	48.641	65	0.748			
	تحديد وجوه الشبه بعدي	23.102	65	0.355			
	التمييز بين افكار رئيسية وداعمة بعدي	41.881	65	0.644			
الكلي المصحح	التمييز بين الحقائق والآراء بعدي	40.444	71				
	التفريق بين الأسباب والنتائج بعدي	66.000	71				
	إصدار أحكام بعدي	75.875	71				
	تحديد وجوه الشبه بعدي	39.986	71				
	التمييز بين افكار رئيسية وداعمة بعدي	73.319	71				

يظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) وفقا لأثر البرنامج التدريسي (المُستند إلى المنحى التواصلي، البرنامج الاعتيادي) في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح أفراد البرنامج التدريسي المُستند إلى المنحى التواصلي مقارنة بأفراد البرنامج التدريسي الاعتيادي، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (5.9%–20.9%).

لَقد أَظهَرت نَتائِج السُّؤَال تَفوُّق البرْنامج التَّدْريسيّ المسْتند إلى المنْحى التَّواصليّ عن البرْنامج الاعْتياديّ فِي تَنمِية مهارَات القراءة النَّاقدة قد يُعزَى ذَلِك إِلى أَنهَا تُسَاعِد الطَّلَبة على التَّفاعل مع بَعضهِم بَعْض فِي تَبادُل الأَفْكار والْمعْلومات اللَّازمة لِإِثْرَاء معْرفتهم، وآرائهم بِشَكل أَكبَر، كمَا أَنهَا تُركِّز على التَّعَلُّم شِبْه التَّبادليّ، وإِثارة قُدرَة الطَّلَبة على اسِتحْضَار المعْرفة السَّابقة، وزيادة قُدرَة الطَّلَبة على تَطوِير إِسْتراتيجيَّات مهارَات القراءة النَّاقدة. وَيمكِن تَفسِير النَّتيجة أَيْضًا، أَنَّ البرْنامج التَّدْريسيَّ المسْتند إِلى المنْحى التَّواصليّ قد شَجَّع الطَّلَبة على مهارَات القراءة، النَّاقدة؛ حَيْث إِنَّ المنْحى التَّواصليَّ يُشجِّع على تَنمِية مهارَات القراءة وبالْأَخصّ مَهارَة القراءة النَّاقدة.

وَقْد يَعُود السَبَب بِالوُصُول إِلَى هٰذِهِ النَتِيجَة إِلَى أَنَّ الطلبة يَكْتَسِبوا المُنافِسَة وَثِقَة أُكْبِر بِأَنْفُسهُم أَثْناء اِسْتِخْدامهم لِلمَواقِف التي تَتَطَلَّب الإِنْتِباه لِدِيهِم، ومكنت رَغِبَتهم بِالمُشارِكَة نَتِيجَة فَعالِيَة البرنامج التدريسي، آلتِي جَعَلتُ مَن الطلبة مِحْوَراً لِلعَمَلِيَّة التَعْلِيمِيَّة. حَيْثُ مكنتهم مَن اِكْتِساب المُنافِسَة وَالثِقَة بِنَفْسهم، وَتَعْزِيز رَغِبتُهم في المُشارِكَة وَالتَفاعُل مَعَ المادَّة التَعْلِيمِيَّة، فَساعَد على إِشْراك مُعَظَّم حَواسّ الطلبة في العَمَلِيَّة التَعْلِيمِيَّة التعلمية وَساعَدتُ على أَنَّ يَتَعَلْموا خِلالِ اِنْشِغالهم في عَمَلِيّات التَعَلُّم حِسّيّاً، وَعاطِفيا، وَجَسَدِيّاً، وَذِهْنِيّاً؛ مما أَنْعَكِس هٰذا كُلّهُ إِيجاباً على تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وبمقارنة نَتائِج الدِّراسة الحاليَّة بِنتائج الدِّراسات السَّابقة اَلتِي تَنَاولَت تَوظِيف المنْحى التَّواصليّ، لِمتغيّرات أُخرَى يُظْهِر أَنَّ النَّتائج الحاليَّة اِتفقَت مع نَتائِج الدِّراسات اَلتِي تَوصلَت إِلى أَنَّ تِلْك الدَّرجات كان هُنَاك دَوْر لِتوْظِيف المنْحى التَّواصليّ كدراسة اَلمنْسِي (2016) ودراسة الهيلي (2021) ودراسة اَلمُوسه (2020). حَيْث اِتفقَت نَتائِج الدِّراسة الحاليَّة مع نَتائِج هَذِه الدِّراسات اَلتِي رَكزَت على أَهَميَّة تَوظِيف المنْحى التَّواصليّ فِي العمليَّة التَّعْليميَّة وبِالْأخصّ دَورَة فِي تَنمِية مهارَات القراءة النَّاقدة لَدى طَلبَة اَلصَّف السَّابع الأساسيّ فِي مَادَّة اَللغَة العربيَّة وَذلِك لِأَنَّ المنْحى التَّواصليَّ يُركِّز على التَّفاعل وزيادة الدَّافعيَّة لَدى المتعلِّمين وبالتَّالي زِيادة اِكتِساب المهارات وبِالْأخصّ مهارَات القراءة النَّاقدة

التوصيات

في ضَوْء النَتائِج آلتِي خَلَصَت إِلَيها الدَرّاسَة، يوصِي الباحِث بِالآتِي:

- تنمية قدرة الطلبة على تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال توظيف طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة في العملية التعليمية.
- ضَرُورَة قِيام مدارِس وِزارَة التَرَبِيَّة وَالتَعْلِيم بِتَوْفير بُنْيَة تَعْلِيمِيَّة مُلائِمَة تُكسِب الطلبة مَهارات القراءة الناقدة مَن أَجْل تَسْهِيل عَمَلِيَّة التَفاعُل وَالِاسْتِفادَة مَن قِبل الطلبة مَعَ المَوادّ التَعْلِيمِيَّة الأُخْرى.
- تضمين أدلة معلمي اللغة العربية توظيف المنحى التواصلي لتحسين مهارات القراءة الناقدة.
- إجراء دراسات أخرى توظف المنحى التواصلي في تنمية مهارات الطلبة في التحليل النقدي والبلاغي والتذوق الجمالي والتعبير الإبداعي، وغير ذلك

المراجع

المراجع العربية

الجوجو، ألفت (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحتامله، محمد والمومني، ابراهيم (2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التكاملي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 45 (1)، 623 – 644.

حجازي، أيمن (2005). أثر استخدام الألعاب التربوية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

السليتي، فراس (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة دراسات، 46، 111–132.

السليتي، فراس ومقدادي (2012). اثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26(9)، 1980–2005.

شحاته، حسن (2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، باسل (2008). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس قصبة المفرق بالأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مجلة العلوم الأنسانية، 7(4)، 1–25.

الشيخ علي، هداية (2012). استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلي لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (24)، 13–96.

العذيقي، ياسين (2021). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة بيشة، (8)، 103–135.

الغامدي، سلطان (2021). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (237)، 261–205.

لافي، سعيد (2006). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، أحمد. (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على النهج التواصلي في تحسين مهارة القراءة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 184(2)، 193–240.

منسي، غادة (2016). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة الزلفى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، 4(16)، 119–146.

الموسه، مريم (2020). أثر استراتيجية تستند إلى المنحى التواصلي في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(18)، 84–101.

الهاشمي، عبدالرحمن ومحارمة، سهام (2015). فاعلية برنامج تعليمي مُستند إلى المنحى التواصلي في تحسين الذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، 12(1)، 29–54.

الهيلي، أحمد (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على المنحى التواصلي في تنمية مهارات الحوار لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، 6(109)، 1825–1857.

الياسين، أمين ومقابلة، نصر (2018). أثر استراتيجية الجدول الذاتي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 45(4)، 249–266.

المراجع الأجنبية

Deckert, G. (2004). The communicative approach: Addressing frequent failure. English Teaching Forum, 42(1), 12-17.

Jin, G. (2008). Application of communicative approach in college english teaching. Asian Social Science, 4(4). 81-85.

Myhill, D (2005). Ways of knowing writing with Grammar mind. English Teaching: Practice and critique, 2(3), 77-96.

Ordee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Tree Communicative Activities (Discussion, Problem Solving, and Role Playing). International Journal of Social and Humanity, 2(6), 533-535.

Richards, J & Rodgers, T (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. UK: Cambridge University Press.

Richards, J (2006). Communicative Language Teaching Today. UK: Cambridge University Press.

Strang, N (2001). The effects of journal writing on the reflective metacognitive analysis and study skills of college students enrolled in a critical reading and thinking “course. Temble University, Dissertation Abstract International, 61(12), 4719.

فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون

دينا فهيم الصمادي
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

تاريخ الاستلام: 2023/03/18 تاريخ القبول:2023/05/29

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023/2022) والبالغ عددهم (4706) معلمًا ومعلمة. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (25%) حيث بلغ عددها (1177) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (22) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون قد جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك فرقًا دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة تعزى إلى متغيرات الدراسة :النوع الاجتماعي لصالح (الإناث)، وسنوات الخبرة لصالح فئة سنوات كل من (6 – 10) سنوات و(11 سنة فأكثر)، ومستوى المدرسة لصالح المدارس (الأساسية).

الكلمات المفتاحية: فاعلية، منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، المدارس الأساسية والثانوية، محافظة عجلون.

The effectiveness of the remote teacher-training platform from the point of view of of primary and secondary school teachers in Ajloun Governorate

Abstract:
The current study aimed to the level of effectiveness of the electronic teacher training platform from the point of view of male and female teachers of primary and secondary schools in Ajloun Governorate during the first semester of the academic year (2022/2023), with a total number of (4706) male and female teachers. The study sample was chosen by stratified random method with a percentage of (25%), with a total number of (1177) male and female teachers. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (22) items was developed. The results showed that the The effectiveness of the remote teacher-training platform from the point of view of primary and secondary school teachers in Ajloun Governorate were significant, and that there were statistically significant difference between the means of responses of the sample members attributed to the following study variables: gender in favor of (females), years of experience in favor of the category of years of each (6-10) years and (above 11 years) and the school level in favor of (basic) schools.
Keywords: Effectiveness, remote teacher-training platform, primary and secondary schools, Ajloun Governorate**.**

المقدمة والخلفية النظرية

أحدثت التطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات نقلة نوعية في أنشطة وعمليات التدريب الإلكتروني؛ بفضل الانتشار الواسع لاستخدام الأجهزة التكنولوجية. أما على الصعيد التعليمي، فقد ظهرت الحاجة للتدريب الإلكتروني (عن بعد) في السنوات الأخيرة؛ للنهوض بمستوى التدريب واستجابة لاحتياجات المتدربين على اختلاف مستوياتهم وأماكن تواجدهم (العوفي، 2011). كما تزايدت الحاجة إلى ذلك النوع من التدريب؛ نتيجة لتزايد المعارف والتقنيات التعليمية، ولتزايد المهام المطلوبة من المعلمين في جميع المراحل الدراسية، وتنوع البرامج التدريبية، مثل: برامج تدريب المعلمين الجدد، والبرامج القيادية، وبرامج التنمية المهنية التخصصية للمعلمين (غانم وحسونة، 2016، 47). وكذلك بسبب الزيادة السريعة في نسبة المعلمين المدربين، والحد من الكلفة المادية العالية، وإعادة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتحسين ظروف التعلم في المدارس (Ozelci, 2021).

يعتبر التدريب الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال التدريب؛ بهدف تطوير مهارات المعلمين ورفع كفاءاتهم المهنية، ويُعنى التدريب الإلكتروني بنقل المعارف والمهارات والاتجاهات لأعداد كبيرة من المعلمين في نفس الوقت وفي أماكن متفرقة وباستخدام وسائط تكنولوجية حديثة، والتي تعتمد على أحداث نظم الاتصال الإلكتروني، بالإضافة إلى استخدام المواد التعليمية المتطورة سواء كانت مطبوعة أو مرئية أو مسموعة، ويستند التدريب الإلكتروني على نظرية التفاعل والاتصال، بالإضافة إلى ذاتية واستقلالية المعلمين (غانم وحسونة، 2016).

يرى المطرفي (2005) بأن التدريب الإلكتروني بمثابة أسلوب تدريبي من خلاله يستطيع المعلم أيًا كان موقع عمله الالتحاق بدورة أو برنامج تدريبي بشكل متزامن أو غير متزامن دون الحاجة إلى الحضور الشخصي لمكان انعقادها أو التقيد بعدد المتدربين أو الوقت، وذلك عبر وسائط اتصال تقنية حديثة ووسائط أخرى متعددة.

يهدف التدريب الإلكتروني إلى رفع جودة العملية التدريبية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتدريبية بين جميع المعلمين، ودعم وتعزيز دوافع التعليم المستمر، وإيصال الخدمات التدريبية إلى المعلمين الذين تمنعهم ظروفهم من حضور التدريب الوجاهي، وجعل التدريب أكثر مرونة، وتحريره من القيود المعقدة، والاستجابة لمتطلبات عصر التكنولوجيا (العيسى والعمران، 2021، 358).

ويقوم التدريب الإلكتروني على عدة مبادئ، يمكن تلخيصها في الآتي (شايب، 2019، 38: 39):

* التفاعل: أي تفاعل المدرب مع المعلمين المتدربين وتفاعلهم مع أنفسهم، وكذلك تفاعل المعلمين المتدربين مع المحتوى التدريبي.

* الشمولية: ويقصد بها تنوع وشمولية وترابط خبرات التعلم من أجل تطوير المعلمين وتوسيع مداركهم لكل ما هو جديد.

* الإتاحة: بمعنى أن البرامج التدريبية متاحة ومتوفرة لجميع المعلمين المتدربين دون أن تقف المعوقات الاقتصادية أو الزمنية أو المكانية أو الموضوعية حائلًا ومناعًا لذلك.

* التمركز حول المتدرب: أي أن الدورات وبرامج التدريب الإلكتروني تركز بشكل أساسي على احتياجات ورغبات وأهداف المعلمين المتدربين.

* الاستمرارية: وتترجم بتوفير التعلم مدى الحياة لكافة المعلمين المتدربين، فالتدريب الإلكتروني متاح في أي وقت وأي مكان، وفي ضوء حاجات المؤسسات التعليمية والمعلمين.

* المرونة: أي إعداد البرامج والدورات التدريبية ذات التخصصات والمحتوى المتعدد، والتي تتميز بالمرونة والتطور لمواكبة الحياة العصرية، كما تتميز بكفاءة مدربيها وجودة تجهيزاتها وخدماتها.

* المتابعة: وتتمثل بمراقبة وضبط الجودة النوعية من خلال الإشراف المباشر لوزارة التربية والتعليم والقائمين على برامج التدريب عن بعد.

وفي سياق متصل، وفي ظل ما فرضته جائحة فيروس كورونا في نهاية عام (2019) من توقف عجلة العملية التعليمية، وإغلاق المدارس والجامعات، تحول نظام التعليم في الأردن من التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد باستخدام المنصات الإلكترونية المتنوعة وفي مقدمتها: منصة درسك، والتي تعنى ببث الحصص الدراسية للطلبة بشكل يومي. وكذلك قامت وزارة التربية والتعليم (2022) بتوجيه تطوير التعليم الإلكتروني مع حاجته المتزامنة لتقديم خدماته للمعلمين عن بعد، من خلال إطلاق فكرة إنشاء منصة إلكترونية خاصة لتدريب المعلمين وأطلق عليها مسمى (منصة تدريب المعلمين الإلكترونية)، وتوفر هذه المنصة العديد من الدورات والبرامج التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين وتطويرهم والنهوض بالعملية التعليمية تحت إشراف مجموعة من المدربين المؤهلين والمتميزين. وتتحلى منصة تدريب المعلمين الإلكترونية بعدة بمزايا مهمة، منها: إتاحة الفرصة للمعلمين في متابعة مسيرة التدريب والتنمية المهنية وفي الوقت والمكان المناسبين لهم، واستخدامهم لهذه المنصات دون تكلفة مادية يتحملها المعلمون.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لجأت وزارة التربية والتعليم في الأردن في ظل إغلاق المدارس بسبب انتشار كورونا إلى التطبيقات الإلكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية، وحث جميع المعلمين على استخدام منصة التدريب الإلكترونية وربط دوراتها المدرجة ضمن نظام رتب المعلمين. وقد استندت الوزارة في طرح المنصات التدريبية إلى رؤية تطوير كفايات المعلمين من جهة، ومواكبة تصورات العصر لاسيما في ظل انتشار الفيروس التاجي من جهة أخرى. ولأجل تفعيل تلك المنصات تم اختيار مشرفين تربويين من ذوي الخبرة في التدريب عمومًا والتدريب عن بعد خصوصًا، ووجهت الوزارة المعلمين نحو عملية التسجيل في تلك المنصات والبدء بالتدريب على مقرراته محتويات المنصات الإلكترونية، ومن ثم إصدار شهادة اجتياز الدورة.

وفي ضوء التوجه الحديث لوزارة التربية والتعليم الأردنية في توظيف منصة تدريب المعلمين الإلكترونية ودمجها مع التدريب الوجاهي، واعتماد دوراتها، وبحكم عمل الباحثة مشرفة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون فقد لاحظت تباينًا في اتجاهات المعلمين نحو فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، مما ساق ذلك الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة والتي تهتم في الوقوف على تقدير فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا. وعليه، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون؟

2- هل يوجد فرق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين، هما:

***الجانب الأول– الأهمية النظرية:** وتتمثل في حداثة الموضوع الذي تتناوله الدراسة، حيث تعد الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – من الدراسات القليلة والحديثة في البيئة الأردنية التي تطرقت إلى موضوع قياس مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، كما تعد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة للمكتبة التربوية ومرجعًا للباحثين من خلال ما تقدمه من أدب تربوي ودراسات سابقة حول منصة تدريب المعلمين الإلكترونية وتدريبهم عن بعد.

* **الجانب الثاني– الأهمية التطبيقية:** تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تطوير استبانة لقياس فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، والاستفادة من نتائج الدراسة في تشخيص نقاط القوة والضعف في تدريب المعلمين عن بعد من خلال المنصة الإلكترونية المعتمدة، وكذلك في تقديم المقترحات لوزارة التربية والتعليم والقائمين على برامج التنمية المهنية وتدريب المعلمين لتطوير منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، كما أن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى مستقبلية في مجال منصات تدريب المعلمين إلكترونيًا وباستخدام أداة الدراسة ومتغيرات جديدة ترتبط بنفس المجال الذي تناولته الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون، وتحديد التباين الإحصائي تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

– **التدريب الإلكتروني:** أسلوب حديث في التدريب، يمكن المتدرب من الالتحاق بدروة أو برنامج تدريبي دون الالتزام بمكان أو وقت أو عدد المتدربين، ويكون التدريب من خلال الوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة والوسائط المتعددة الأخرى (العيسى، 2021، 357). **ويعرف إجرائيًا بأنه:** نظام تدريبي نشط يقوم على استخدام شبكة الإنترنت والوسائط التقنية الحديثة والمنصات الإلكترونية؛ حيث يسمح هذا النظام لمعلمي ومعلمات المدارس الأساسية والحكومية في الأردن بالتدريب على الدورات والمحتوى التدريبي المقدم لهم من قبل وزارة التربية والتعليم عبر منصة تدريب المعلمين الإلكترونية.

– **منصة تدريب المعلمين الإلكترونية:** هي برمجية إلكترونية أنشأتها وزارة التربية والتعليم الأردنية أثناء انتشار فيروس كورونا المستجد وتحت مسمى (منصة تدريب المعلمين الإلكترونية)، وتضم هذه المنصة مجموعة من المساقات والدورات التدريبية؛ لتطوير مهارات المعلمين وكفاياتهم المهنية، ويتم التفاعل بين المعلمين المتدربين والمدرب من خلال وسائط متعددة بشكل متزامن أو غير متزامن، ويمكن للمتدربين وبعد اجتياز جميع متطلبات الدورات التدريبية إصدار الشهادة إلكترونيًا (وزارة التربية والتعليم، 2022).

– **معلمو ومعلمات المدارس:** هم الأشخاص الذي تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم وفق شروط إشغال وظيفة معلم والمنصوص عليها في نظام الخدمة المدنية، ويمارسون عملهم التدريسي والتعليمي لجميع المباحث والمواد الدراسية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون، الأردن.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

– **الحد الموضوعي:** الكشف عن مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون، وفي ضوء فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

– **الحد الزماني:** الفصل الأول (2023/2022).

– **الحد المكاني:** المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون الأردنية.

– **الحد البشري:** معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون.

– **محددات الدراسة:** تعتمد نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة المستخدمة، ومعامل ثباتها، وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ومدى جدية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تم حصر الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد روعي في عرضها تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

هدفت دراسة سوكساواس ويمكونتيتافورن (Suksawas, & Yiemkuntitavorn, 2022) إلى تحديد مستوى رضا معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس التايلندية نحو التدريب الإلكتروني، ضمت عينة الدراسة (50) معلمًا وطبقت عليهم استبانة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية في تايلاند لديهم مستوى رضا مرتفع عن تدريبهم الإلكتروني.

وهدفت دراسة الحمود (2021) التعرف إلى واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (867) فردًا من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة تتقارب وجهات نظرهم نحو واقع تدريبهم عبر المنصة الإلكترونية وبدرجة متوسطة، كما لم تدل على وجود تباين إحصائي لصالح النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

قامت شيريدان وون (Sheridan, & Wen, 2021) بدراسة هدفت إلى تقييم معلمي الرياضيات لفعالية برنامج التطوير المهني في مادة الرياضيات عبر الإنترنت، تكونت عينة الدراسة من (2332) معلمًا، أظهرت النتائج أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة حول تقييم فعالية برنامج التطوير المهني لمادة الرياضيات عبر الإنترنت.

كما قام الرمامنة والدرايسة والسعدي (2021) بدراسة هدفت إلى تشخيص واقع التدريب عن بعد في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، وقد أعد الباحثون استبانة تم تطبيقها على (228) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى تقديرات المعلمين نحو واقع التدريب عن بعد كان بدرجة كبيرة، وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة.

أجرت واسرمان وميجدل (Wasserman, & Migdal, 2019) دراسة بهدف مقارنة اتجاهات المعلمين المسجلين في البرامج التدريبية عبر الإنترنت والبرامج التقليدية، طبقت استبانة على عينة مؤلفة من (495) معلمًا ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن هناك رضا كبير في درجة اتجاهات المعلمين نحو التدريب عبر الإنترنت مقارنة بالتدريب التقليدي.

وأجرى جينكيز وأوغلو وقصار (Cengiz, Gölge , & Kaçar, 2017) بدراسة تهدف إلى استطلاع تصورات معلمي اللغة الإنجليزية نحو تدريبهم عبر الإنترنت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات مع (53) معلمًا ومعلمة، وقد خلصت النتائج إلى أن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية نحو تدريبهم عبر الإنترنت جاء بدرجة رضا متوسطة.

تطرق الفيلكاوي (2016) في دراسته إلى تقييم فاعلية برمجية تدريب إلكتروني وفق نموذج مكارثي في منطقة حولي التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا من قسم التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية في مدرسة عبد المحسن الخرافي المتوسطة للبنين في منطقة حولي الكويتية، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث على العينة التجريبية (اختبار قبلي/ بعدي للتحصيل في الجانب المعرفي لمهارات استخدام المختبر اللغوي، وبطاقة ملاحظة مهارة الأداء، ومقياس الكفاءة الذاتية)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن تقييم فاعلية برمجية تدريب إلكتروني وفق نموذج مكارثي من وجهة نظر معلمي مدرسة عبد المحسن الخرافي المتوسطة للبنين كان كبيرًا.

وتطرقت العريني (2014) في دراستها إلى تحديد درجة إمكانية تطبيق التدريب عن بعد على معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المدربات والمتدربات، تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة و(16) متدربة، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة إمكانية تطبيق التدريب عن بعد على معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض من وجهة نظر المدربات والمتدربات جاءت كبيرة، ووجود فرق دالة إحصائيًا يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وقامت السفرهجي (2013) بدراسة بهدف قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام موقع إلكتروني لتدريبهم على تعليم وحدة الماء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين من معلمي الصف الرابع الأساسي من مدينة حمص موزعين على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم موقع إلكتروني لتدريب أفراد العينة على وحدة الماء، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام موقع إلكتروني لتدريبهم على تعليم وحدة الماء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص كانت كبيرة.

كما قام العوفي (2011) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى إمكانية تفعيل سياسات تدريب المعلمين عن بعد إلكترونيًا التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وفي ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والبالغ عددها (50) فردًا منهم (25 مشرف تدريب، و25 معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلات المقننة مع أفراد عينة الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود إمكانية كبيرة في تفعيل سياسات تدريب المعلمين عن بعد إلكترونيا في السعودية.

وتناولت الدراسة التي أجرتها البهبهاني وحماد (2011) تحديد اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة كانت كبيرة، ووجود فر دال إحصائيًا يعزى إلى متغير مستوى المدرسة.

تعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ بعد استعراض الدراسات السابقة وجود بعض جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فالدراسة الحالية تتفق جميع الدراسات السابقة في تناولها موضوع التدريب الإلكتروني أو التدريب عن بعد أو التدريب عبر الإنترنت، ففي مجال التدريب الإلكتروني اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سوكساواس ويمكونتيتافورن (Suksawas, & Yiemkuntitavorn, 2022)؛ والفيلكاوي (2016)؛ والعوفي (2011). أما في مجال التدريب عن بعد، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرمامنة والدرايسة والسعدي (2021)؛ والعريني (2014).أما فيما يتعلق بمجال التدريب عبر الإنترنت، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شيريدان وون (Sheridan, & Wen, 2021)؛ واسرمان وميجدل

(Wasserman, & Migdal, 2019)؛ وجينكيز وأوغلو وقصار (Cengiz, Gölge , & Kaçar, 2017). وتتفق الدراسة الحالية بشكل مباشر مع دراسة الحمود (2021) التي تطرقت إلى بيان وجهات نظر المعلمين حول واقع تدريبهم عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية، كما أنها تتفق بشكل جزئي مع دراسة السفرهجي (2013) التي هدفت إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام موقع إلكتروني لتدريبهم وحدة الماء.

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اقتصار عينتها على شريحة من المعلمين والمعلمات، وكذلك تتفق مع جميع الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة أداة لجميع البيانات باستثناء دراسة جينكيز وأوغلو وقصار (Cengiz, Gölge , & Kaçar, 2017) التي استخدمت المقابلة.

تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوعها والبيئة التي أجريت بها؛ حيث إن الدراسة الحالية اقتصرت على تحديد مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لغايات الترفيع والترقية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتطوير أداتها، والاستفادة من النتائج والتوصيات، والرجوع إلى العديد من المراجع التي ساهمت في إخراج الدراسة بصورتها الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

نظرًا لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة والإحصاءات الوصفية.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد مجتمع الدراسة (4706) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023/2022). واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (25%) حيث بلغ عددها (1177) معلمًا ومعلمة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	480	%41
	إناث	697	%59
سنوات الخبرة	1 – 4 سنوات	250	%21
	5 – 9 سنوات	400	%34
	10 سنوات فأكثر	527	%45
مستوى المدرسة	أساسية	499	%42
	ثانوية	678	%58
المجموع الكلي		1177	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بتطوير استبانة، حيث مرت عملية تطوير الاستبانة بالخطوات الآتية:

* الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

* الاطلاع على الاستبانات التي استخدمتها الدراسات السابقة، كدراسة دراسة الحمود (2021)؛ ودراسة واسرمان وميجدل (Wasserman, & Migdal, 2019).

* صياغة الاستبانة في صورتها الأولية، حيث اشتملت على جزأين: الجزء الأول؛ ويتعلق بالمعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة)، أما الجزء الثاني؛ فقد اشتمل على فقرات قياس فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون، وعددها (25) فقرة.

* التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة ومدى صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق الأداة

جرى التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على (10) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد طلب منهم تحكيم فقرات الاستبانة من حيث مدى انتماء الفقرات لموضوع الدراسة، ومدى سلامتها اللغوية، وحذف فقرات أو تعديلها أو إضافة فقرات أخرى تعزز من قوة الاستبانة وفقراتها. وفي ضوء مقترحات المحكمين، تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (80%) من المحكمين، وحذف (3) فقرات فقط، وتعديل بعض الفقرات. وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية وبعد التحكيم وإجراء التعديلات المطلوبة وحذف الفقرات تتكون من (22) فقرة. وقد استخدم سلم ليكرت ذي التدرج الخماسي للإجابة عن فقرات الاستبانة، وهي على النحو الآتي: (5 كبيرة جدًا، 4 كبيرة، 3 متوسطة، 2 قليلة، 1 قليلة جدًا).

ثانيًا: ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة الأصلية تكونت من (30) معلمًا ومعلمة، ثم أعيد تطبيق الاستبانة على ذات العينة، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبفارق أسبوعين بينهما، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.86). كما تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا، وبلغت قيمتها (0.95). والجدول (2) يبين قيم معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا لكل فقرة من فقرات الأداة والأداة ككل.

جدول (2) قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والاستبانة ككل.

رقم الفقرة	قيم معامل ثبات الإعادة (ارتباط بيرسون)	قيم معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
1	*0.86	*0.91
2	*0.89	*0.94
3	*0.88	*0.96
4	*0.90	*0.93
5	*0.84	*0.89
6	*0.93	*0.87
7	*0.88	*0.90
8	*0.85	*0.92
9	*0.87	*0.87
10	*0.90	*0.92
11	*0.85	*0.86
12	*0.87	*0.90

13	*0.86	*0.92
14	*0.88	*0.84
15	*0.88	*0.91
16	*0.91	*0.88
17	*0.86	*0.94
18	*0.89	*0.86
19	*0.90	*0.92
20	*0.84	*0.96
21	*0.87	*0.90
22	*0.89	0.93
الاستبانة ككل	*0.86	*0.95

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات كل من ثبات الإعادة (ارتباط بيرسون) وثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لفقرات استبانة فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون والاستبانة ككل مرتفعة ودالة إحصائيًا، وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وبالتالي فهي صالحة لأغراض الدراسة الحالية وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

بعد استلام الردود على الاستبانة الإلكترونية وتجميعها في ملف (Excel) والتأكد من صلاحية جميع الردود، تم تفريغ الردود في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وتحليل التباين المتعدد Manova (Multivariate Analysis) وطريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ للإجابة عن السؤال الثاني وبيان التباين الإحصائي – إن وجد – وفق متغيرات الدراسة.

المعيار الإحصائي

تم تحديد فئات تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون وفق المعادلة الآتية: (طول الفئة= الحد الأعلى– الحد الأدنى/ عدد مستويات الفاعلية) أي (طول الفئة = 5-1/5= 0.80). وبناء على ذلك تم استخدام المعيار الإحصائي كما هو مبين في الجدول (3) للحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية.

جدول (3): المعيار الإحصائي للحكم على فقرات الاستبانة حسب المتوسطات الحسابية.

المتوسط الحسابي لكل فقرة	مستوى الفاعلية
1.80 – 1.00	قليلة جدًا
2.60 – 1.81	قليلة
3.40 – 2.61	متوسطة
4.20 – 3.41	كبيرة
5.00 – 4.21	كبيرة جدًا

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

***المتغيرات المستقلة:**

- النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).
- سنوات الخبرة (1 – 5 سنوات، 6 – 10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

– مستوى المدرسة (أساسية، وثانوية).

***المتغير التابع:** عدد استجابات معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون على فقرات استبانة فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية.

إجراءات الدراسة

– مراجعة الدراسات السابقة، وتطوير أداة الدراسة.

– التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

– الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون.

– تحديد عينة الدراسة، ثم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على أفراد عينة الدراسة.

– إدخال البيانات إلى الحاسوب، ومعالجتها وفق برنامج (SPSS).

– كتابة النتائج، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها، ونصه " ما تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	تقدير الاتجاه
1	3	أستطيع التعرف على محتوى الدورات التدريبية قبل البدء بها.	4.40	0.52	كبير جدًا
2	4	أرى بأن دورات منصة تدريب المعلمين الإلكترونية تتصف بالجدة والحداثة.	4.38	0.54	كبير جدًا
3	18	خضعت لتقويم (قبلي) قبل البدء في التدريب من خلال المنصة.	4.35	0.56	كبير جدًا
4	19	خضعت لتقويم ختامي (نهائي) بعد استكمال متطلبات المساقات التدريبية.	4.35	0.56	كبير جدًا
5	22	أرى بأنني أحتاج إلى دورات تدريبية أخرى لصقل مهاراتي التدريسية.	4.31	0.62	كبير جدًا
6	1	أرى بأن أهداف المنصة واضحة ومحددة.	4.28	0.71	كبير جدًا
7	7	يتميز المدربون بالكفاءة والجودة.	4.21	0.70	كبير جدًا
8	13	يعطي المدرب جميع المتدربين حقهم في الحصول على تدريب كاف ومناسب.	4.18	0.77	كبير
9	16	يوضح لي المدرب المشكلات والتحديات التي يمكن أن تواجهني أثناء عملي على المنصة.	4.15	0.87	كبير
10	17	يرشدني المدرب لطرق التغلب على المشكلات والتحديات التي يمكن أن تواجهني أثناء عملي على المنصة.	4.12	0.85	كبير
11	14	يقوم المدرب أثناء جلسة التدريب الإلكتروني بمناقشتي والتأكد من فهمي للمحتوى التدريبي.	4.09	0.88	كبير
12	15	يجيب المدرب على جميع استفساراتي المتعلقة بالمحتوى التدريبي.	4.04	0.90	كبير
13	12	تنوعت وسائط التدريب الإلكتروني التي قُدمت لي أثناء التدريب (مقاطع فيديو، والشروحات المصورة والصوتية).	4.00	0.92	كبير
14	6	أرى بأن أوقات التدريب الإلكتروني تتناسب مع ظروف المعلمين وأوقاتهم.	3.39	0.86	متوسطة
15	8	تتناسب الساعات التدريبية مع محتوى كل دورة.	3.35	0.98	متوسطة

16	2	أرى بأن محتوى دورات المنصة يتناسب مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	3.32	1.08	متوسطة
17	20	تتضمن المساقات التدريبية مواد إثرائية تغطي جميع المواضيع التربوية والتعليمية.	3.28	1.16	متوسطة
18	11	تنوعت الأساليب التدريبية المستخدمة في المنصة.	3.25	1.18	متوسطة
19	10	تدربت على كافة الخدمات المتوافرة على المنصة.	3.21	1.23	متوسطة
20	9	حصلت على تدريب كافٍ من خلال المنصة.	3.15	1.20	متوسطة
21	5	أرى بأن دورات المنصة كافية وشاملة لجميع المواضيع التربوية والنفسية والإدارية.	3.10	1.25	متوسطة
22	22	أرى بأن التدريب عبر منصة تدريب المعلمين الإلكترونية يغني عن التدريب التقليدي.	2.53	1.52	قليلة
الاستبانة ككل			3.79	0.67	كبيرة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون تراوحت تنازليًا ما بين (4.40 - 2.53)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصها" **أستطيع التعرف على محتوى الدورات التدريبية قبل البدء بها** " في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.40)، بينما جاءت الفقرة رقم (22) ونصها " **أرى بأن التدريب عبر منصة تدريب المعلمين الإلكترونية يغني عن التدريب التقليدي** " في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.53) وبدرجة قليلة، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة ككل (3.79) ويدل هذا المتوسط الحسابي على أن تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون جاء بدرجة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى خبرة المعلمين والمعلمات في التعامل مع منصات التدريب؛ نتيجة اكتسابهم المهارات التكنولوجية والحاسوبية في التعامل مع البرمجيات والتقنيات الحديثة. وربما تعود هذه النتيجة إل الرغبة المتجذرة لدى أفراد عينة الدراسة في استخدام المنصة؛ من أجل السير في عملية التطوير والتنمية المهنية المقررة لهم حسب احتياجاتهم وخطة وزارة التربية والتعليم.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن منصة تدريب المعلمين الإلكترونية هي الخيار الوحيد أمام أفراد العينة لدى أفراد عينة الدراسة لتطوير أنفسهم مهنيًا – لاسيما في ظل إغلاق المدارس وتوقف التدريب الوجاهي –، وهذا ما دفعهم إلى استخدام المنصة والتدريب على محتوياتها ودوراتها.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوكساواس ويمكونتيتافورن (Suksawas, & Yiemkuntitavorn, 2022) التي بينت وجود مستوى رضا مرتفع لدى المعلمين عن تدريبهم الإلكتروني؛ ودراسة شيريدان وون (Sheridan, & Wen, 2021) التي أظهرت أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو تقييم فعالية برنامج التطوير المهني لمادة الرياضيات عبر الإنترنت كانت بدرجة كبيرة؛ ودراسة الرمامنة والدرايسة والسعدي (2021) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين نحو واقع التدريب عن بعد كان بدرجة كبيرة، ودراسة واسرمان وميجدل (Wasserman, & Migdal, 2019) التي أكدت أن اتجاهات المعلمين نحو التدريب عن بعد جاءت بدرجة كبيرة؛ ودراسة البهبهاني وحماد (2011) والتي أشارت إلى مجيء اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء خدمتهم بدرجة كبيرة.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحمود (2021) والتي أظهرت أن واقع تدريب المعلمين عن بعد من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة، ودراسة جينكيز وأوغلو وقصار (Cengiz, Gölge, & Kaçar, 2017) والتي أكدت نتائجها أن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية نحو تدريبهم عبر الإنترنت جاء بدرجة رضا متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها، ونصه" هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفرق الإحصائي في تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون تبعًا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة).

المتغير	الفئة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
النوع الاجتماعي	ذكور	3.28	0.42
	إناث	4.30	0.50
المجموع		3.79	0.67
سنوات الخبرة	1 – 5 سنوات	3.55	0.34
	6 – 10 سنوات	3.99	0.87
	11 سنة فأكثر	3.83	0.53
المجموع		3.79	0.67
مستوى المدرسة	أساسية	3.84	0.71
	ثانوية	3.74	0.62
المجموع		3.79	0.67

يلاحظ من الجدول (5) وجود تباين ظاهري في تقدير مستوى فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة عجلون وفقًا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة). ولبيان دلالة التباين الإحصائي تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6): نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفرق الإحصائي تبعًا لمتغيرات الدراسة.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	267.107	1	267.107	1.753	*0.00
سنوات الخبرة	69.552	2	34.776	228.220	*0.00
مستوى المدرسة	6.085	1	6.085	39.933	*0.00
الخطأ	178.588	1172	0.152		
المجموع	521.332	1176			

تبين النتائج الواردة في الجدول (6) الآتي:

– وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.753) عند مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة أقل مستوى الدلالة (α=0.05)، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول (5) يلاحظ بأن الفرق الإحصائي جاء لصالح (الإناث) وبمتوسط حسابي بلغ (4.30). وقد يعزى ذلك إلى أن (الإناث) أكثر انتظامًا من (الذكور) في حضور الدورات التدريبية التي تدرج ضمن خيارات منصة تدريب المعلمين الإلكترونية، بالإضافة إل حرصهن على إثبات أنفسهن وتميزهم وتقيدهن بقرارات وتعاميم وزارة التربية والتعليم في استخدام المنصة واجتياز متطلبات الدورات التدريبية. بالإضافة إل رغبتهن بالاستفادة من الدورات المدرجة لضمها في ملف الإنجاز لغايات الترقية الوظيفية، والاستفادة من الحوافز المادية والمعنوية المترتبة عل استخدام المنصة واجتياز دوراتها بنجاح.

لا تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة كل من دراسة الحمود (2021)؛ والرمامنة والدرايسة والسعدي (2021) التي أكدتا بأنه لا يوجد أثر لمتغير النوع الاجتماعي.

– وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (228.220) عند مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، ولبيان مصادر التباين بين فئات متغير سنوات الخبرة، تم استخدام طريقة شفيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

– وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير مستوى المدرسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (39.933) عند مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول (5) يلاحظ بأن الفرق الإحصائي جاء لصالح (المدارس الأساسية) وبمتوسط حسابي بلغ (3.84). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية وبحكم حساسية هذه المرحلة دائمًا يتابعون ما هو جديد في مجال التدريب والتنمية المهنية والدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم سواء عن بعد أم وجاهيًا، فهم يبحثون عن المعرفة والمهارات لاكتسابها وترجمتها إلى واقع ملموس يلاحظ أثره على أداء الطلبة وتحصيلهم.

وترى الباحثة وبحكم عملها مشرفة تربوية بأن معلمي المرحلة الأساسية أكثر إقبالًا من معلمي المرحلة الثانوية على منصة تدريب المعلمين الإلكترونية – على الرغم بأن الدورات المدرجة عبر المنصة موجهة لجميع المعلمين وعلى اختلاف مستوى مدارسهم أو الصفوف التي يدرسونها –.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة البهبهاني وحماد (2011) التي أكدت نتائجها وجود فرق إحصائي لصالح مستوى المدرسة.

جدول (7) نتائج طريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	1 – 5 سنوات	6 – 10 سنوات	11 سنة فأكثر
1 – 5 سنوات	3.55	----------	*-0.44	*-0.28
6 – 10 سنوات	3.99	*0.44	----------	*0.16
11 سنة فأكثر	3.83	*0.28	*-0.16	----------

يبين الجدول (7) وجود تباين إحصائي بين فئة سنوات (1 – 5) سنوات وكل من (6 – 10) سنوات من جهة، وفئة سنوات (11 سنة فأكثر) من جهة أخرى، وجاء التباين الإحصائي لصالح كل من فئة سنوات (6 – 10) سنوات و(11 سنة فأكثر). وبين فئة سنوات (6 – 10) سنوات وكل من (1 – 5) سنوات من جهة، وفئة سنوات (11 سنة فأكثر) من جهة أخرى، وجاء التباين الإحصائي لصالح فئة سنوات (6 – 10) سنوات. وبين فئة سنوات (11 سنة فأكثر) وكل من (1 – 5) سنوات من جهة، وفئة سنوات (6 – 10) سنوات، وجاء التباين الإحصائي لصالح فئة سنوات (11 سنة فأكثر) ولصالح (6 – 10) سنوات.

وعليه، جاء التباين الإحصائي لصالح فئات السنوات الأكثر متوسطات حسابية والأكثر خبرة في التدريس، وهي فئة سنوات (6 – 10) سنوات وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وفئة سنوات (11 سنة فأكثر) وبمتوسط حسابي بلغ (3.83). وقد يعزى ذلك إلى أن ذوي الخبرة الطويلة قد خضعوا للعديد من البرامج التدريبية والتأهيلية، وأتيح لهم العديد من الفرص للدخول إلى منصات التعليم والتدريب عن بعد وبأنواعها المختلفة، إضافة إلى أن الخبرة الطويلة صقلت معارفهم ومهاراتهم خلال سنوات تدريسهم، ومن هذا المنطلق جاء تقدير ذوي الخبرة الطويلة من فئة سنوات (6 - 10) سنوات وفئة سنوات (11 سنة فأكثر) دال إحصائيًا نحو فاعلية منصة تدريب المعلمين.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العريني (2014) التي بينت وجود تباين إحصائي ذا دلالة لصال سنوات الخبرة. في حين تتعارض هذه النتيجة مع دراسة الرمامنة والدرايسة والسعدي (2021)؛ ودراسة الحمود (2021) التي بينت نتائجهما عدم وجود فرق إحصائي لصالح متغير سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يوصى بالآتي:

1- إنشاء قسم للتدريب الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم، يتولى جميع الأمور المتعلقة بالتدريب عن بعد.

2- توفير تمويل مالي كافي لدعم برامج التدريب عن بعد.

3- تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام منصة التدريب الإلكترونية ومتابعة جميع الدورات التدريبية المقررة والمعتمدة عبر تلك المنصة.

4- اعتماد منصة تدريب المعلمين الإلكترونية أسلوبًا رديفًا لتدريب المعلمين وجاهيًا.

5- قياس أثر الدورات التدريبية على الأداء العملي للمعلمين والمعلمات، وتقييم تلك الدورات بشكل مستمر.

6- القيام بإجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة؛ لدراسة اتجاهات المعلمين والمعلمات في المناطق التعليمية الأخرى نحو فاعلية منصة تدريب المعلمين الإلكترونية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

حماد، حسن محمود والبهبهاني، شحدة سعيد (2011). اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث التربوية والإنسانية، 19 (2)، 343 – 396.

الحمود، ماجد عبد الرحمن (2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم. مجلة أسيوط، 37 (1)، 51 – 97.

الرمامنة، يحيى والدرايسة، عبد الله والسعدي، سلطان (2021). واقع التدريب عن بعد في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (46)، 26 – 42.

السفرهجي، فاتن فهمي (2013). اتجاهات المعلمين نحو استخدام موقع إلكتروني لتدريبهم على تعليم وحدة الماء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البحث للعلوم الإنسانية، 35 (6)، 99 – 130.

شايب، إكرام (2019). دور التدريب الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين – دراسة ميدانية بمؤسسة كوندور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

العريني، سارة إبراهيم (2014). مدى إمكانية تطبيق التدريب عن بعد على تأهيل معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 25(97)، 211 – 261.

العوفي، عمر عواض (2011) مدى إمكانية تفعيل سياسات تدريب المعلمين عن بعد إلكترونيًا التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

العيسى، غزيل والعمران، أفنان (2021). التدريب الإلكتروني " التدريب عن بعد " مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. المجلة العربية للإدارة. 41 (2)، 355 – 374.

غانم، تفيده وحسونة، أيمن (2016). نموج مقترح في تدريب معلمي العلوم والرياضيات عن بعد في ضوء التقنيات التكنولوجية المعاصرة. مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. 4(6)، 43 – 73.

الفيلكاوي، فراس عبد اللطيف (2016). تصميم برمجية تدريب إلكتروني وفق نموذج مكارثي وأثرها على مهارات استخدام المختبرات اللغوية والكفاءة الذاتية لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

المطرفي، سالم (2005). نموذج مقترح لإنشاء مركز تدريب عن بعد بالمديرية العامة للدفاع المدني في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

وزارة التربية والتعليم (2022). منصة تدريب المعلمين الإلكترونية. تم الاسترجاع بتاريخ 2022/2/15 من المصدر https://teachers.gov.jo/#teacherplatform.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Cengiz, B.,G., S., & K., I. (2017). EFL teachers' perceptions about an online CALL training. A case from Turkey. Teacher Education, 25(2), 29-37.

Ozelci, S. (2021). Remote View of Education, Teacher, Student and School Concepts in Teacher Training. Research in Pedagogy, 11 (2), 572 – 585.

Sheridan, K. M.; W., X. (2021). Evaluation of an Online Early Mathematics Professional Development Program for Early Childhood Teachers. Early Education and Development, 32(1), 98-112.

Suksawas, W., & Yiemkuntitavorn, S. (2022). Investigation of Teacher Support and Teacher Training During the COVID-19 Pandemic: Tools and Skills Moving the Classroom Forward. English Language Teaching, 15 (1), 118 – 129.

Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course. Online Learning, 23(1), 132-143

درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية.

أحمد جعفر علي الموسى **الدكتور معين سلمان النصراوين**

تاريخ الاستلام: 2023/07/02 **تاريخ القبول:2023/08/15**

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم تطوير أداة الدراسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (315) معلمًا ومعلمةً ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأشارت النتائج أن معوقات استخدام أدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي بإختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، معوقات استخدام أدوات التقويم الواقعي، المرحلة الأساسية العليا، مدارس الثقافة العسكرية.

The Degree of Using Authentic Assessment Instruments and the Obstacles to their Employing Among Upper Elementary Stage Teachers in the Directorate of Education and Military Culture Schools.

Ahmad Jafar Almousa **Dr. Mo'en Salamn Alnasraween**

Abstract

The study aimed to identify the degree of using authentic assessment tools and the obstacles to their application among teachers of the upper basic stage in the schools of the Directorate of Education and Military Culture during the second semester of the academic year (2022/2023 AD). Related previous studies, a questionnaire consisting of 45 items and divided into two dimensions, namely: the degree of using tools of authentic assessment and obstacles to the use of authentic evaluation, and its validity and reliability were confirmed. It was distributed to the study sample consisting of (315) male and female teachers which constituted (22%) of the study population, and the descriptive survey method was use. The results of the study showed that the degree of using the authentic assessment tools among the basic stage teachers in the schools of the Directorate of Education and Military Culture was moderate. Moreover, the results showed a statistically significant differences in the degree of using the authentic assessment tools due to gender and in favor of females teachers, in addition the results showed no statistically significant differences in the degree of using authentic tools according to the variables of educational qualification and years of experience. Finally, the use of authentic assessment tools was moderate, and a statistically significant differences between the arithmetic means were found due to gender variable in favor of males.

Keywords: degree of using realistic assessment tools, obstacles to using authentic assessment tools, upper basic stage, schools of military culture.

المقدمة

تعد العملية التقويمية من الجوانب الأساسية والحيوية في أي نظام تعليمي، إذ تساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتتضح أهمية التقويم في العديد من الجوانب، فهو يساعد في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتقييم أداء الطلبة والمدرسين، كما يمكن استخدامه لتحديد المشكلات والنقاط التي يحتاج الطلبة إلى تطويرها.

ويعمل التقويم على تحفيز الطلبة على التعلم وتطوير مهارات التفكير والتعلم، ويساعد في تحسين أداء المدرسين وتحسين أساليب التدريس والاستراتيجيات التعليمية، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام التقويم لتحديد احتياجات الطلبة الفردية، مّما يساعد على تحسين جودة التعليم وتحقيق نتائج أفضل للطلبة، لذلك، فإن التقويم يعد أداة حيوية وضرورية لأي نظام تعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية وتحسين جودة التعليم، فهو يساعد على تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية وتقييم أداء الطلبة، والمدرسين وتحديد المشكلات، والنقاط التي يحتاج الطلبة إلى تطويرها، كما ويتضمن التقويم العديد من الأدوات والتقنيات والاساليب التي يمكن للمعلمين باستخدامها مثل: الاختبارات، والواجبات، والأنشطة العملية، والمشاريع البحثية، والمناقشات، والتقييم الذاتي، والتقييم البنائي، يهدف التقويم إلى تحسين الأداء الطلابي وزيادة مهارات التفكير والتعلم والتطور الشخصي للطلاب (Sahera ; Alib ; Amani ; Najwand ,2022)

ويعد التقويم الواقعي أحد النماذج الحديثة في مجال التقويم والتي تركز على دراسة التأثيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية التي تؤثر على البرامج والمشاريع التعليمية والتدريبية. يعتمد هذا النموذج على فرضية أن البرامج التعليمية تتأثر بعوامل عديدة تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر على نتائجها وتحقيق الأهداف المنشودة، ويتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على فهم العلاقة بين السياق الاجتماعي والتعليمي والتأثيرات المتعددة التي تؤثر على البرامج التعليمية المختلفة، ويهدف إلى فهم كيفية عمل البرامج التعليمية وتحديد الأساليب الفعالة لتطويرها وتحسينها، ويساعد التقويم الواقعي في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية للبرنامج التعليمي وتحديد مدى تحقيق الأهداف المنشورة (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

وتظهر أهمية التقويم الواقعي في تطوير وتحسين البرامج التعليمية وتحقيق أفضل النتائج والتأثيرات، وفي تحديد الأساليب الفعالة لتطوير البرامج وتحسينها، كما يساعد التقويم في فهم العوامل المؤثرة على تنفيذ البرامج التعليمية المختلفة، وتحديد الجوانب التي يمكن تحسينها في تطبيق وتنفيذ هذه البرامج لتحقيق أهداف أفضل، وبالتالي يساعد على تحسين جودة التعليم وتطوير البرامج التعليمية بشكل عام (العبسي، 2010).

ويعتبر التقويم الواقعي الركن الأساسي في أي نظام تعليمي، ويعمل على الكشف عن مدى تحقق الأهداف المطلوبة في العملية التعليمة، وإصدار حكم على الطلبة، حيث أن أساليب التقويم المتبعة كاختبار الورقة والقلم (الكتابية) بصيغتها التقليدية تركز على الحفظ، دون الاهتمام بتطبيق المتعلم للمعرفة في الحياه الواقعية، ودون اكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة العملية، وهذا أدى إلى أن يكون التقويم غير متكامل مع العملية التعليمية وهو ما سبب الانتقاد لأساليب التقويم المتبعة، والمطالبة بإصلاح عملية التقويم التربوي لمواكبة التطور المستمر والمتسارع للمعرفة العلمية، ممّا يؤدي إلى تحقيق تعلم فعال (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

حيث أن إعداد الطلبة لممارسة أدوار متنوعة في المستقبل، يتطلب فهماً جديداً لطبيعة عملية التعلم، ويفرض توقعات جديدة لابد وأن تسعى فلسفة التربية والتعليم إلى تحقيقها، فالغاية ليست الإحاطة بالمعلومات وإنما تمكين الطلبة من إنتاج

المعرفة، وتطبيقها في مواقف جديدة، وربط التعلم بالحياة؛ ولذلك فقد تم تطوير ممارسات المعلمين في مجال التقويم، من خلال إلزام جميع الكوادر من معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية في القطاع الحكومي والخاص بتطبيق أدوات التقويم البديل (الواقعي) أو ما يتفق عليه علماء القياس والتقويم بتسميته باستراتيجيات التقويم الواقعي (العبد الكريم وحج عمر، 2015).

كما أن استخدام التقويم الواقعي من شأنه أن يسهم في أن يحقق كل طالب الأهداف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، وأن العمليات العقلية ومهارات الاكتشاف والتقصي غايات يجب رعايتها عند الطلبة والتأكد من اكتسابهم لها، فضلاً عن أنه يؤكد أن إنجازات الطلبة هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، كما أنه يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم (Abera, Kedir& Beyabeyin,2017).

فالتقويم بهذه الصورة، يفيد المعلمين في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم، بالإضافة إلى إعادة صياغة النتاجات التعلمية الخاصة، والحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما يحققه الطلبة من نتائج، وتحديد أنسب الطرائق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية في التعليم، ومقارنة نتائج الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في مناطق أخرى من البلاد التي يعيشون فيها (الثوابية والسعودي، 2016).

وعليه، فإن التقويم الفعال يرتبط مباشرة بنجاح عملية التعلم، وذلك يتطلب قيام المعلم بمسئولياته وأدواره المطلوبة في تنفيذ مبادئ استراتيجيات التقويم الواقعي، ابتداء بصوغ نتاجات تعلم خاصة للمحتوى التعليمي، تمتاز بالوضوح والقابلية للملاحظة والتطبيق والقياس وبتحديد أدوار يمكن ممارستها من قبل الطلبة؛ تمهيدًا لبناء أدوات التقويم التي يمكن أن تسهم في جمع البيانات المطلوبة عن أداء الطلبة مع مراعاة التنويع والمناسبة في استخدام هذه الاستراتيجيات التقويمية وأدواتها، حيث يسهم ذلك في تمكين المعلم من تحديد نقاط القوة وأوجه الضعف لدى الطلبة، وما يتبع ذلك من خطط علاجية وإثرائية مناسبة، وذلك من خلال الكشف عن قدرات وكفاءات الطلبة بشكل شمولي وعدم اقتصارها على قياس جانب محدد من قدرات الطلبة (Quansah, 2018).

ويتميز التقويم الواقعي في تقديم التغذية الراجعة ممّا يؤدي إلى مراجعة قدرات ومهارات الطلبة وتحسينها، وتوظيف الكفايات الخاصة التي تعلمها الطالب في مواقف حياتيه حقيقية تحاكي الواقع، وتقديم عروض عملية أدائية تظهر ما اتقنه من مهارات في ضوء نتاجات التعلم ومؤشراته المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الطرائق والأساليب التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الاستراتيجية، كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة، والمناقشة، ولعب الأدوار (الصراف، 2018).

ومنذ عهد مؤسس المملكة المغفور له بأذن الله الملك عبد الله الأول وبعد أن تأسست إمارة شرق الأردن كانت الأولوية الثانية بعد استقرار الأمن هي نشر العلم والمعرفة بين أبناء الوطن لخلق جيل أردني واع، مزود بالعلم، لذا طلب جلالته إيلاء التعليم في مناطق البادية اهتماما خاصا اسوة بأبناء الوطن، ولذلك وضعت الحكومة خطة في بداية عام 1931م كان الهدف منها تعليم أبناء البادية، وأوكلت المهمة للقوات المسلحة، والتي أدت دورها بكل كفاءة واقتدار على الرغم من الصعوبات التي واجهتها وقلت الموارد في تلك الأيام، ولمواكبة التطور وبعد تسلم المغفور له جلالة الملك الحسين بن طلال لسلطاته الدستورية، جرى تأسيس جناح سمي بجناح الثقافة وفتح مدارس له في انحاء مناطق المملكة، وخاصة في البادية الجنوبية والشرقية، وكان منهاج التربية والتعليم هو الذي يطبق في هذه المدارس (السرحان، 2019).

لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات استخدام هذه الأدوات لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية.

مشكلة الدراسة

أن مفهوم التقويم في بعض المدارس مرادفًا لمفهوم الامتحانات وهمه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى اليها المدرس والمتعلم دون مراعاة المستويات المعرفية العليا للمفحوص، على الرغم من أن الهدف الاسمى من التعلم هو إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، وتجسيدا لسعي الأردن نحو تطوير عملية التعليم، فقد بدأت وزارة التربية والتعليم بعملية تطوير شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، تحت عنوان الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربع مكونات، ومنها المكون الثاني الذي يسعى إلى تطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب، وتعد أساليب التقويم الواقعي من أهم العناصر والتي تساعد على تحسين التعلم، وعلى المعلمين أن يمتلكوا القدرة على تطوير أساليب التقويم التي يتبعونها من اجل تحسين التعلم.

لاحظ الباحث، من خلال عمله مع المعلمين في مجال التعليم، عدم كفاية استخدام أدوات التقويم الواقعي في العملية التعليمية، وانخفاض مستويات التحصيل الدراسي للطالب بسبب ضعف طرق التقويم التقليدية في تحديد تحصيل الطالب وطبيعة أداء المتعلم، مما أدى إلى تزايد الدعوات إلى الحاجة إلى أنظمة التقويم والتعليم لتكون متسقة مع تطوير النظرية التربوية القائمة على التحول في المخرجات التعليمية، إلى إجراءات قابلة للملاحظة والقياس، وإعداد الأدوات اللازمة لعملية التقويم من سلالم التقدير، وقوائم الرصد، وبطاقات الملاحظة، والسجل القصصي وأن التقويم يجب أن يصبح ثقافة لدى كل القائمين والمشرفين على المسار التربوي، لذا تسعى هذه الدراسة لمعرفة درجة استخدام ادوات التقويم الواقعي ومعوقات استخدام هذه الأدوات لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، بهدف الوقوف على مصادر الضعف واسبابها في استخدام هذه الأدوات.

اسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الاتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام أدوات التقويم لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟

السؤال الثاني: ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟

السؤال الثالث: هل تختلف أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا باختلاف (جنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

السؤال الرابع: هل تختلف معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية، وهي:

الهدف الأول: التعرف إلى درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعيقات استخدامه لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية لإدوات التقويم الواقعي .

الهدف الثاني: التعرف إلى العوامل التي قد تؤدي لاختلاف درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا مثل (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

اهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

من المؤمل أن تبرز هذه الدراسة درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعيقات استخدامها، ومن المتوقع أن تقدم هذه الدراسة أطراً نظرية تثري المكتبة العربية، كما تتأتى أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو مدى استخدام أدوات التقويم الواقعي والوقوف على معيقات استخدامها لما لهذه الأدوات من أهمية بالغة في العملية التعليمة التعلمية.

ثانيا: الأهمية العملية

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن:

– مدى اعتماد المعلمين على أدوات التقويم الواقعي في الأردن.

– الخروج بمقترحات تهم المختصين والقائمين على العملية التربوية.

– قد تشكل نتائج هذه الدراسة حافزاً للمشرفين التربويين إلى أهمية استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي وإدراجه في الدورات التكوينية للمعلمين.

– تفيد المعلمين بتحديد أهم أدوات التقويم الواقعي في تقويم العملية التعليمية التعلمية، والمعيقات التي تحول دون استخدامها، ومن المؤمل أن توفر هذه الدراسة أدوات سيكومترية ذات خصائص مناسبة يمكن للباحثين استخدامها لاحقا.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

–**التقويم التربوي:** "عملية جمع البيانات والمعلومات للقدرة على إصدار حكم يتعلق بالطلبة أو العملية التعليمية مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك (حراحشة، 2015).

وهو الوصول إلى معلومات تستعمل في اتخاذ قرارات تربوية تهم الطالب وتقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم الطلبة ونواحي القوة والضعف لديهم والحكم على فاعلية العملية التدريسية والكفاية المنهجية والدلائل على حكمتها أو شرعيتها العلمية (الشجيري والزهيري، 2021).

– **التقويم الواقعي:** أسلوب تقويم يتبنى وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع، ورصد استجاباته التي تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات (محمد، 2012).

– **أدوات التقويم الواقعي:** "مجموعة من الوسائل والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات وتحليلها بهدف تقييم أداء الطلبة والتحقق من درجة اكتسابهم للمعارف والمهارات (Kearny, 2013).

ويعرف الباحث أدوات التقويم الواقعي اجرائيا بانها: هي الأدوات التي تعمل على دمج الطالب في أنشطة ذات معنى ومغزى ومن هذه الأساليب (قائمة الرصد، سلم تقدير، سلم تقدير اللفظي، سجل سير التعلم، ملف الإنجاز، السجل القصصي، مشاريع الطلبة).

– **المرحلة الأساسية العليا:** هي المرحلة الدراسية الثالثة من المرحلة الأساسية، ومدتها ثلاث سنوات، وتشمل على صفوف (ثامن، تاسع، عاشر) ويتخرج منها الطالب إلى المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمارهم من (14–16) سنة.

– **مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية:** المدارس التابعة للقوات المسلحة الأردنية وتخضع في تنظيمها لقوانين وأنظمة وزارة التربية والتعليم الأردنية وتعليماتها، كما تتبع إداريا للقوات المسلحة الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

– **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية ضمن اقليم الشمال والوسط والجنوب.

– **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني(2023/2022).

– **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من(315) معلمًا ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية العليا، في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية

محددات الدراسة: إن تعميم نتائج الدراسة الحالية يتم في ضوء دلالات صدق وثبات أداة الدراسة، ودقة وموضوعية استجابات عينة الدراسة على فقرات الأداة.

الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، العربية والأجنبية، وفيمايلي عرض لهذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى مطر وأخرون (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً ومعلمةً للصفوف الأساسية (1–4) بمديرية التربية والتعليم بغرب غزة، وتكونت الأداة من سلم تقدير لفظي (Rubric) لتقييم مهارات المعلمين في قياس نتاجات تعلم الرياضيات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج أن البرنامج يتسم بالفاعلية في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات.

وأجرى الربعي والجيش (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (739) معلمًا ومعلمةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من خلال استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية الورقة والقلم جاءت في المرتبة الأولى ثم استراتيجية الملاحظة، ثم التقويم بالتواصل، يليه مراجعة الذات، ثم التقويم المعتمد على الأداء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيتي الورقة والقلم والملاحظة تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وهي لصالح حملة البكالوريوس فأقل، وقد كشفت النتائج عن أهم التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية في تطبيقهم لاستراتيجيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة وتمثلت في أن العبء التدريسي للمعلم، وازدحام الصفوف بالطلاب، وعدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي كانت أكبر التحديات التي تواجه المعلم.

وأجرى الصعيدي (2020) دراسة هدفت التعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (96) معلمًا ومعلمةً رياضيات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (38) عبارة للاحتياجات التدريبية المستخدمة في استراتيجيات التقويم البديل، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات

الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

وأجرى الشطناوي وبني خلف (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (101) معلمًا ومعلمةً، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب وأدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب أدوات التقويم الواقعي من قبل معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة (عشر سنوات فأقل).

وأجرى شحادة وأبو سلطان (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من (540) معلمًا ومعلمةً، واظهرت النتائج عدم معرفة ولي الامر باستراتيجيات التقويم الواقعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (مدرس– مدرسة) أو لمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الخدمة التدريسية لصالح الحاصلين على سنوات خدمة اكثر.

وأجرى الاعمر (2018) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس، حيث تكونت عينة الدراسة من(161) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى التي تكونت من (53) طالبا وطالبة استخدمت استراتيجيات وأدوات التقويم البديل والدورات التعليمية، والمجموعة التجريبية الثانية التي تكونت من (48) طالبا وطالبة استخدمت استراتيجيات وأدوات التقويم البديل والدورات التعليمية والمجموعة الضابطة تكونت من (60) طالبا وطالبة استخدمت أساليب التقويم الاعتيادي، بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، كما أظهرت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج الدورات التعليمية لصالح الدورة التعليمية الثالثة.

واجرى الحروب (2018) دراسة هدفت معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، في ضوء متغيرات (التخصص، الجنس، المديرية، وسنوات الخبرة)، وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التقويم الواقعي لدة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين حيث كانت تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، المديرية)، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين والمعلمات افراد عينة الدراسة، وعليه أن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.

وأجرى هوين (Huyen, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة الفيتناميين الملتحقين ببرامج تأهيل المعلمين في جامعة التعليم حول التقويم الواقعي في الوحدات المتعلقة بأساليب التدريس، استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من شعبتين الأولى تضم (67) طالبًا، من (8) تخصصات، والثانية تضم (79) طالبًا، من (10) تخصصات مختلفة، وأجريت مقابلات شخصية مع الطلاب بعد كل مهمة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يرون بأن التقويم الواقعي له دور فاعل في تحسين التفاعل الصفي والممارسات التدريسية، وأن معظم الطلبة يعتقدون أن مهام التقويم الواقعي يجب أن ترتبط بأسلوب عرض المحتوى الدارسي والمهارات الحياتية التي تنسجم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة، وقد اقترحت الدراسة إطار نظري واحد لتفسير تصورات المعلمين للتقييم الأصيل، وضرورة إعادة النظر في الإطار المستخدم لتصميم التقييم الأصيل في نظام تأهيل المعلمين قبل الخدمة.

وأجرى المحيميد (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لاستراتيجيات التقويم الواقعي، باستخدام عينة مكونة من (36)عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدامت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن تطبيق أعضاء الهيئة التدريسية كان مرتفعا لاستراتيجية الورقة والقلم، ومتوسطا لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتواصل، ومراجعة الذات، حيث كان منخفضا لاستراتيجية الملاحظة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغيرات: التخصص الاكاديمي، الرتبة العلمية، النوع الاجتماعي.

وأجرى بالد وأخرون (Bjaelde,etal ,2017) دراسة هدفت إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في مؤسسات التعليم العالي في الدنمارك، من حيث المزايا التحديات وأثرها في التحصيل الأكاديمي من خلال المقارنة بين التقويم الواقعي التكويني ودرجات الاختبار النهائي بالتقويم التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من) 429 (طالباً وخلصت نتائج الدراسة إلى أن للتقويم الواقعي مجموعة من المزايا أهمها: تعزيز دافعية الطلبة للتعلّم، خفض قلق الاختبار، تقديم تغذية راجعة فعّالة عن التعلّم، وإمكانية تقييم عدد أكبر من الطلبة من خلال المشاريع الجماعية، كما وأشارت النتائج أن للتقويم الواقعي مجموعة من التحديات أهمها :يتطلب وقت وجهد وتكلفة أكثر في تصميمها وتنفيذها مقارنة بالتقويم التقليدي، يسبب زيادة الجهد على الطلبة، والقضايا المتعلقة بالغش والسرقات الأدبية في أداء المشاريع التعليمية، وفيما يخص التحصيل الدراسي فقد أظهرت النتائج زيادة ملحوظة في تحصيل الطلبة عند استخدام التقويم الواقعي مقارنة بالتقويم التقليدي، إذ حقق الطلبة زياده مقدارها(4.4، 5.6) في متوسط درجاتهم باستخدام التقويم الواقعي في مساقي الفيزياء الفلكية، وعلم الاحياء التطوري على التوالي، مقارنة بالتقويم التقليدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يلاحظ أنها قد تنوعت في ما بين المحلية والعربية والأجنبية، وأيضًا تنوعت في أهدافها، حيث تبين أن الدراسات حول درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا قليلة في حدود علم الباحث، فقد قامت بعضها بالاستطلاع عن اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام أساليب التقويم البديل مثل كدراسة الاعمر،(2018)، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من (161) طالبأ وطالبة تم اختيارهم بشكل عنقودي من طلبة الصف الرابع، وتم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلم والتقييم الذاتي وتقييم الاقران، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج الدورات التعليميه لصالح الدورة التعليمية الثالثة. بينما تناولت دراسات سابقة أخرى التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كدراسة دراسة الصعيدي (2020) والتي سعت إلى التعرف على فعالية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي، وتكونت عينة

الدراسة من (96) معلماً ومعلمة رياضيات بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام أداة الاستبانة حيث تكونت الاستبانة من 38عبارة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية).

وسعت دراسة وهوين (Huyen, 2017). إلى التعرف على تصورات الطلبة المعلمين الفيتناميين الملتحقين ببرامج تأهيل المعلمين في جامعة التعليم حول التقويم الواقعي في الوحدات المتعلقه بأساليب التدريس. وتكونت العينة من شعبتين الأولى (27) طالبا من 8 تخصصات، والثانية (79) طالبا من 10 تخصصات. واظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يرون بأن التقويم الواقعي له دور فعال في تحسين التفاعل الصفي والممارسات التدريسية، وأن معظم الطلبة يعتقدون أن مهام التقويم الواقعي يجب ان ترتبط بأسلوب عرض المحتوى الدراسي والمهارات الحياتية التي تنسجم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة.

كما تباينت الدراسات السابقة في العينات التي تناولتها فبعضها تناول معلمي المرحلة الثانوية والأساسية كدراسة الصعيدي (2020)، بينما تناولت دراسات أخرى عينات من الطلبة كدراسة الاعمر (2018)، ودراسة وهوين (Huyen, 2017).

أما الدراسة الحالية فأنها تختلف عن الدراسات السابقة في أكثر من جانب من حيث الأهداف والمعايير ومجتمع الدراسة حيث تمييز بالكشف عن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، كما تختلف في بيئة التطبيق فقد تم تطبيق الدراسة الحالية في مديريات التربية والتعليم والثقافة العسكرية، وأسلوب الدراسة والمجتمع الذي يضم معلمي المرحلة الأساسية العليا.

يرى الباحث أن الإضافة الجديدة للبحث في مجال التقويم الواقعي يمكن للباحثين الاستفادة من هذه الدراسة ان تكون مرجعا للدراسات الأخرى في نفس المجتمع، ويمكن ان تقدم هذه الدراسة للقائمين على التدريب والقياس والتقويم وتطوير المنظومة التعليمية عن مستوى درجة معرفة واستخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي، وتسليط الضوء على أدوات التقويم الوقعي المهمه في نظر المعلمين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج العلمي الذي يفي بأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس الثقافة العسكرية ضمن إقليم الشمال والوسط والجنوب. والبالغ عددهم (1450) معلماً ومعلمة بحسب احصائيات مديرية الثقافة العسكرية للعام الدراسي (2022–2023).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (315) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وشكلوا ما نسبته (22%) من مجتمع الدراسة وهم الذين استجابوا على الاداة التي تم بتوزيعها ضمن مجتمع الدراسة استنادًا على جدول تحديد حجم العينة من حجم المجتمع الذي أعده كريجسي ومورجان (Margan & Kerjcie ,1970)، وذلك بنسبة ثقة(95%) وهامش خطأ (5%) ويوضح الجدول (1) توزع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول(1) : توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	158	50.2%
	أنثى	157	49.8%
	المجموع	315	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	172	54.6%
	دراسات عليا	143	45.4%
	المجموع	315	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	92	29.2%
	من 3–أقل من7 سنوات	92	29.2%
	7سنوات فأكثر	131	41.6%
	المجموع	315	100%

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين حيث تم تطويره بالرجوع إلى بعض الدراسات كدراسة (الصعيدي، 2020؛ والأعمر، 2018؛ وسعيد والطيطي، 2017)، وتم توزيع المقياس على محورين هما: أدوات التقويم الواقعي، ومعوقات استخدام التقويم الواقعي.

صدق المحتوى لأداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة بصورته الأولية من (60) توزعت على محورين الأول درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وعددها(35)، والثاني معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي وعددها(25)، كما هو موضح في الملحق(1)، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، بلغ عددهم (14) محكماً موضحة أسماءهم والمعلومات المتعلقة بهم في الملحق(2)، لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمحاور التي اندرجت تحتها بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم فقد تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80%) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية للمقياس إلى (45) فقرة بعد حذف (10) فقرات من الاداة بصورته الأولية، والملحق (3) يبين المقياس في صورته النهائية، والجدول(2) يبين الاداة ومحاورها، وعدد فقراته، وأرقامها.

الجدول(2) : محاور المقياس وعدد فقراته وأرقامها

الأداة	رقم المحور	محوري	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
المقياس	1	أدوات التقويم الواقعي	28	28–1
	2	معوقات استخدام التقويم الواقعي	17	17–1
	مجموع الفقرات		45	

تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة تدريج ليكرت الخماسي حيث حدد خمسة مستويات لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية وهي: كبيرة جداً وتعطى

الوزن (5)، كبيرة وتعطى الوزن (4) متوسطة وتعطى الوزن (3)، ضعيفة وتعطى الوزن(2)، ضعيفة جداً وتعطى الوزن (1) وللحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة اعتمدت الدراسة طريقة الفئات المتساوية، التي تشير إليها غالبية الدراسات السابقة وكثير من المحكمين، والتي تأتي وفقًا للمعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى للتدريج (5) – الحد الأدنى للتدريج (1) / عدد المستويات(3) ويبين الجدول (3) هذه المعايير.

الجدول (3): معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاداة

القيمة	1 - 2.33	2.34 - 3.67	3.68-5
درجة التقدير	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية بلغ عددها (30) معلماً ومعلمةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه لكل محور، والجدول (4) و(5) يبينان قيم معاملات الارتباط.

الجدول(4): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع محوردرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور
1	**0.60	15	**0.42
2	**0.37	16	**0.68
3	**0.39	17	**0.78
4	**0.38	18	**0.36
5	**0.59	19	**0.63
6	**0.53	20	**0.40
7	**0.39	21	**0.83
8	**0.36	22	**0.63
9	**0.45	23	**0.82
10	**0.76	24	**0.73
11	**0.54	25	**0.63
12	**0.43	26	**0.58
13	**0.36	27	**0.62
14	**0.64	28	**0.36

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)**

يبين الجدول(4) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المحور بين(0.36–0.83) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة عودة (2014).

الجدول(5): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال لمحور معوقات استخدام التقويم الواقعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
1	**0.39	10	**0.71
2	**0.60	11	**0.39
3	**0.55	12	**0.53
4	**0.62	13	**0.69
5	**0.45	14	**0.44
6	**0.59	15	**0.64
7	**0.58	16	**0.47
8	**0.47	17	**0.41
9	**0.50		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)**

يبين الجدول(5) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحور بين(0.39–0.71) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة عودة (2014).

دلالات ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تقدير معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأساسية بلغ عددها(30) معلمة ومعلمة ويبين الجدول(6) قيم معاملات الثبات للمحورين بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول(6): قيم معاملات الثبات لمحور الدراسة

الأداة	محوري الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المقياس	أداوت التقويم الواقعي	28	0.86
	معوقات استخدام التقويم الواقعي	17	0.84
	المقياس ككل	45	0.91

يبين الجدول(6) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس حيث تراوحت معاملات الثبات بين المجالات (0.84–0.86) في حين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.91) وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة بحسب (عودة، 2014).

المعالجة الإحصائية

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني.
- استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.
- استخراج نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:"ما درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات محور استخدام أدوات التقويم الواقعي، ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المحور	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
8	1	استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي	3.70	1.06	مرتفعة
22	2	أوظف (يوميات الطالب)، (والسجل القصصي) في التقويم.	3.59	0.940	متوسطة
11	3	استخدم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي لتقييم أداء طلبتي.	3.55	1.05	متوسطة
2	4	احرص على استخدام التقويم المعتمد على عمل المجموعات.	3.54	1.09	متوسطة
20	5	استخدم المناظرة حول موضوع معين.	3.49	1.03	متوسطة
17	6	أكلف الطالب بشرح موضوع ما مدعما بالصور	3.46	1.03	متوسطة

13	7	استخدم التقويم المعتمد على سجل المواهب للطلبة	3.44	1.09	متوسطة
6	8	استخدم أسلوب المقابلة الفردية في تقويم أداء طلبتي.	3.42	1.08	متوسطة
24	9	أستخدم قائمة المراجعة اثناء أداء المتعلم للعملية	3.41	1.03	متوسطة
15	10	أستخدم التقويم المعتمد على أسلوب التعاون لإنجاز المهمة.	3.37	1.06	متوسطة
10	11	استخدم سلالم التقدير في تقويم أداء طلبتي	3.36	1.09	متوسطة
18	11	استخدم التقويم المعتمد على نشاط تمثيلي	3.28	1.08	متوسطة
16	13	استخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي	3.27	1.07	متوسطة
28	14	أطلب من المتعلمين الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها.	3.23	1.13	متوسطة
12	15	استخدم التقويم المعتمد على المناقشة من خلال أداة الملاحظة.	3.22	1.07	متوسطة
25	16	أقيم إنجازات الطلبة في المختبر والأنشطة المخبرية من خلال كتابة تقارير مخبرية	3.21	1.02	متوسطة
7	17	استخدم الاختبارات الكتابية في تقويم أداء طلبتي	3.20	.201	متوسطة
27	18	أستخدم الخرائط المفاهيمية في قياس الابداع عند المتعلمين وتقييمه.	3.15	1.09	متوسطة
5	19	اشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	3.11	1.10	متوسطة
9	20	استخدم قوائم الشطب في تقويم أداء طلبتي	3.08	1.13	متوسطة
19	21	استخدم الاختبارات القصيرة.	3.07	1.11	متوسطة
3	22	احرص على استخدام التقويم المعتمد على تقويم الاقران.	3.06	1.07	متوسطة
23	23	أقوم المتعلم بوضع إشارة (صح)عند الأداء الذي حققه المتعلم على سلم التقدير.	3.04	1.10	متوسطة
21	24	استخدم الأسئلة الشفوية كأداة تقويمية	2.99	1.08	متوسطة
26	25	أشجع المتعلم على الاحتفاظ بسجل سير التعلم.	2.97	1.15	متوسطة
4	26	استخدم ملف الطالب، الإنجاز (كأداة تقويمية).	2.95	1.08	متوسطة
14	27	استخدم التقويم المعتمد على أوراق العمل.	2.93	1.12	متوسطة
1	28	استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار	1.45	.500	منخفضة
استخدام أدوات التقويم الواقعي (الكلي)			3.20	0.59	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط حسابي(3.20) وانحراف معياري(0.59)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين(1.45–3.70)، وجاءت الفقرة رقم(8) التي تنص على " استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبانحراف معياري (1.06) وبدرجة استخدام مرتفعة في حين جاءت الفقرة رقم(1) والتي تنص على" استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(1.45) وبانحراف معياري(0.50) وبدرجة استخدام منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: "ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟" للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين على فقرات محور معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي ويوضح الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المحور	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعيقات
17	1	أعتقد بأن كثرة اعداد الطلبة في القاعة الصفية لا يسمح باستخدام هذا النوع من التقويم.	3.72	1.11	مرتفعة
15	2	إشعار أعضاء هيئة التدريس والعاملين معه بأنه جزء منهم وليس متسلطا عليهم	3.61	1.05	متوسطة
14	3	أشعر بأن هناك نقص في البرامج التدريبية للمعلمين على استخدام أدوات التقويم الواقعي	3.49	1.05	متوسطة
16	4	لا يوجد حوافز مقدمة للمعلم المتميز الذي يستخدم هذا التقويم.	3.44	1.11	متوسطة
1	5	زيادة أعباء العمل الأكاديمي والعسكري تمنعني من استخدام التقويم الواقعي.	3.43	1.12	متوسطة
13	5	أعتقد بأن هناك قصور في الاشراف التربوي على تفعيل هذا النوع من التقويم.	3.43	1.03	متوسطة
2	7	يصعب علي تحويل بيانات التقويم الواقعي إلى درجات	3.23	1.02	متوسطة
6	8	أعتقد أن اتجاهات اولياء سلبية نحو هذا النوع من التقويم	3.19	1.08	متوسطة
11	9	طبيعة بعض المواد لا تستلزم استخدام التقويم الواقعي.	3.15	1.10	متوسطة
12	10	أعتقد بوجود ضعف الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم الواقعي.	3.11	1.07	متوسطة
10	11	لا يوجد دليل واضح ومتكامل لاستخدام أدوات التقويم الواقعي.	3.10	1.07	متوسطة
8	11	أشعر بصعوبة ضبط إدارة الحصة الصفية عند استخدام هذا النوع من التقويم	3.01	1.08	متوسطة
7	13	أشعر بأن اتجاهات الطلبة نحو التقويم الواقعي سلبية.	2.97	1.01	متوسطة
3	14	أشعر أنه ليس لدي إلمام باستراتيجيات التقويم الواقعي.	2.90	1.06	متوسطة
5	15	أرى انني مقيد بأساليب تقويم محددة	2.86	1.13	متوسطة
4	16	أجد صعوبة في بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم الواقعي	2.79	1.15	متوسطة
9	17	أشعر بأن التقويم الواقعي لا يناسب كل محتوى المادة الدراسية.	2.63	1.14	متوسطة
معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي الكلي			3.18	0.62	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي(3.18) وبانحراف معياري (0.62)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين(2.63–3.72)، وجاءت الفقرة رقم(17) التي تنص على "أعتقد بأن كثرة اعداد الطلبة في القاعة الصفية لا يسمح باستخدام هذا النوع من التقويم." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبانحراف معياري (1.11) وبدرجة معيقات استخدام مرتفعة في حين جاءت الفقرة رقم(9) والتي تنص على" أشعر بأن التقويم الواقعي لا يناسب كل محتوى المادة الدراسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2.63) وبانحراف معياري(1.14) وبدرجة معيقات استخدام متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص: "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدا أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات كل من:(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ويبين الجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.10	0.67
	أنثى	3.28	0.47
المؤهل العملي	بكالوريوس	3.16	0.64
	دراسات عليا	3.23	0.50
عدد سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	3.29	0.66
	من 3–أقل من7 سنوات	3.08	0.64
	7سنوات فأكثر	3.21	0.46

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي والجدول (10) يبين ذلك

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.195	1	2.195	6.606	0.011
المؤهل العلمي	0.001	1	0.001	0.002	0.966
سنوات الخبرة	0.268	2	0.134	0.404	0.668
الخطأ	100.662	303	0.332		
الكلي	108.209	314			

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس وعند العودة لجدول (9) نجد أنها لصالح الإناث، كما يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ويبين الجدول (11) ويبين ذلك

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.30	0.57
	أنثى	3.05	0.64

المؤهل العملي	بكالوريوس	3.26	0.60
	دراسات عليا	3.08	0.62
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	3.20	0.61
	من 3–أقل من 7 سنوات	3.18	0.62
	7سنوات فأكثر	3.15	0.63

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين الثلاثي والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12) : نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	2.050	1	2.050	5.437	0.020
المؤهل العلمي	1.159	1	1.159	3.074	0.081
سنوات الخبرة	.1160	2	0.0580	0.153	0.858
الخطأ	114.236	303	0.3770		
الكلي	121.833	314			

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس وعند العودة لجدول (11) نجد أنها لصالح الذكور، كما يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص "ما درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية"؟

أظهرت نتائج المتعلقة بسؤال الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية لأدوات التقويم الواقعي قد جاءت بدرجة متوسطة، وبوسط حسابي (3.20)، وهذا يدل على أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأدوات التقويم الواقعي متوسطة، إذ تراوحت الأوساط الحسابية بين (1.45–3.70).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة مشاركة المعلمين في الدورات التدريبية في مجال أدوات التقويم الواقعي وعدم متابعة المشرفين المختصين في مجال القياس والتقويم في المديرية، بمتابعة وارشاد المعلمين أو ليس لديهم المستوى الجيد بمعرفة أدوات التقويم الواقعي.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن الدورات التدريبية التي تعقدها المديرية في موضوع التقويم الواقعي قليلة، وأن الإرشادات والتعليمات الموجودة في دليل المعلم غير كافية وغير واضحة بشكل كافٍ للمعلمين، كما أن الزيارات الإشرافية قليلة لكي يتم توجيه المعلمين من أجل التركيز على هذه الأدوات.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا المحور مع نتائج دراسة الشطناوي وبني خلف (2019) التي توصلت إلى أن ممارسة معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحروب (2018) التي توصلت إلى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة جنين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة كبيرة.

أما عن فقرات هذا المحور فقد تراوحت بين (مرتفعة– منخفضة) فقد جاءت في مقدمتها الفقرة (8)، وتنص على "استخدم طريقة المشروع في تقوم أداء طلبتي" حيث حصلت على متوسط حسابي (3.70)، وقد تعزو هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين الكبير لمشاركة الطلاب في العملية التدريسية وبيان مدى فهم الطالب للمحتوى والاستفاده من خبرات بعضهم البعض ولأنها من اكثر الطرق سلاسة وسهلة التنفيذ.

وجاءت الفقرة (1) والتي نصت على "استخدم التقويم المعتمد على المناقشة والحوار" حيث حصلت على متوسط حسابي منخفض، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الدراسية والمجتمع وعدم اهتمام المعلمين بأهمية هذا النوع من التقويم.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "ما معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية؟"

أظهرت نتائج المتعلقة بسؤال الدراسة أن معيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية جاءت بدرجة متوسطة.

تعزو هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين ذكوراً وأناثًا يواجهون المعوقات نفسها من كثرة أعداد الطلبة في الغرفة الصفية والتي لا تتيح لهم الفرصة لاستخدام أدوات التقويم الواقعي، كما ويرجع ذلك لعدم تأهيل وتدريب المعلمين على مثل هذا النوع من التقويم، كما أن هناك أعباء إدارية كثيرة ملقاه على عاتق المعلمين تعيق من استخدام التقويم الواقعي.

ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

أ–وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج حرص المعلمات الإناث على استخدام أدوات التقويم الواقعي ومتابعة المديرات لهن في هذا الجانب، كما أن الإناث أكثر التزامًا بما تطلبه وتقرره مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الربيعي والجيش، (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس كدراسة الشطناوي وبني خلف، (2019)؛ والحروب، (2018)؛ والأعمر، (2018)؛ والمحيميد، (2017).

ب– وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

تعزو هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التقويم حديث الاستخدام في مجال التدريس أن اهتمام المعلمين للمرحلة الأساسية العليا في هذا النوع من التقويم وفرص التدريب التي تعرض لها المعلمين والمعلمات كان متكافئ لجميع المعلمين والمعلمات.

واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الربعي والجيش، 2021؛ والصعيدي، 2020) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ج- وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

تعزى هذه النتيجة إلى تشابة الخلفية الثقافية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، مما أدى إلى تقارب آرائهم فيما يتعلق بتقديراتهم لاستخدام أدوات التقويم الواقعي، كما أن الكتب المدرسية وأدلة المعلمين والدورات التدريبية تحتوي على أمثلة، وإجراءات يمكن أن يطبقها جميع المعلمين على اختلاف خبراتهم.

كما أن هذه النتيجة تعزو الى عدم وجود أثر للخبرة على درجة استخدام المعلمين ذوي الخبرة القليلة لأدوات التقويم الواقعي مقارنة بالمعلمين القدامى من ذوي الخبرة الطويلة إلى طبيعة الإعداد والتدريب الذي توفر لجميع المعلمين، فكما هو معروف أن التركيز على أهمية التقويم وضرورة استخدام استراتيجيات مختلفة في التقويم، لم يتم التركيز عليها في القدم عند إعداد المعلمين وتدريبهم.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل بحاجة إلى تدريب مع بدء التوجه نحو تطوير الخطط التربوية، ومع ظهور المناهج الجديدة، والتي شملت مواضيع وتوجهات التقويم الواقعي ، لذلك فإن عملية تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الأقل أعم وأشمل من ذوي الخبرة الأكثر لذلك تسعى وزارة التربية والتعليم إلى أن يلتحق المعلمين الجدد بالدورات اتدريبية المختلفة؛ وبذلك يمكن تعويض قلة الخبرة من خلال البرامج التدريبية المتخصصة في التقويم الواقعي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحروب (2018) التب أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة كدراسة العصيدي، 2020؛ الشطناوي وبني خلف، 2019؛ وشحادة وأبو سلطان، 2019).

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لمعيقات استخدام أدوات التقويم الواقعي تعزى لمتغيرات (الجنس المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

أ- وفقًا لمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير الجنس ولصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تقييد معلمي المرحلة الأساسية العليا بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولا يخضعون للتوجيهات نفسها، مع أنهم يدرسون نفس المقررات الدراسية، إلا أنهم لم تتشابه ممارساتهم التقويمية، واتفقت

هذه النتيجة مع نتائج دراسة دبوس وسويدان وعساف (2018) التي أظهرت وجود فروق في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في أريحا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

واختلفت مع نتائج دراسة (شحادة وأبو سلطان، 2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

ب- وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ج- وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي المرحلة الأساسية العليا لدرجة استخدام أدوات التقويم الواقعي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة لم تعطي الفرصة للمعلمين من أجل تنمية مهاراتهم ومعارفهم النظرية نظريًا وعمليًا، وخاصة أن المعلمين يتقنون استخدام استراتيجية الملاحظة، وعدم ممارستهم التقويم من خلال المشكلات الحياتية الواقعية خلال سنوات العمل بشكل فعلي.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شحادة وأبو سلطان (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير مدة الخدمة التدريسية لصالح الحاصلين على سنوات خدمة أكثر.

التوصيات:

استنادًا إلى ما توصلت اليه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة إعداد برنامج تدريبي متكامل وتطبيقي لرفع كفاءة المعلمين فيي استخدام التقويم الواقعي وكيفية تطبيقه في البيئة الصفية.
- توفير الإمكانيات اللازمة في المدارس لتطبيق التقويم الواقعي.
- زيادة وعي صناع القرار بأهمية أدوات التقويم الواقعي وتضمينها بالمقررات الدراسية.
- إدراج دليل ارشادي لأدوات التقويم الواقعي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل تهدف إلى إكساب المعلمين لا سيمّا الجدد منهم في المدارس المعرفة والمهارة اللازمة لتوظيف أدوات التقويم الواقعي نظرًا لأهميتها في تقويم أداء وتحصيل الطلبة.
- التعريف والتركيز على أدوات التقويم الواقعي أثناء الإعداد المهني عند تقديم الورشة التدريبية للمعلمين بعد استكمالهم التدريب العسكري التي تحدث في مركز التدريب التربوي وتقنيات التعلم.
- تشجيع وتقديم حوافز للمعلمين الذين يقومون بتوظيف أدوات التقويم الواقعي في العملية التدريسية.
- أن تقوم مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية والقائمون على برامج التقويم بمعالجة المعيقات والمشاكل التي يتعرض لها المعلمون أثناء العمل على نظام التقويم الواقعي كونه نظامًا جديدًاعلى برنامج التعليم.

قائمة المراجع :

أولا: المراجع العربية

الحروب، محمد. (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الصراف، قاسم. (2018). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المحيميد، سلطان بن عبد الله صالح. (2017). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الأعمر، محمد. (2018). أثر استخدام أساليب التقويم البديل والدورات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس محافظة نابلس الحكومية رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

الثوابية، أحمد، والسعودي، خالد. (2016). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. مجلة دراسات العلوم التربوية، بغزة– فلسطين، 43(1): 265–280.

السرحان، سيف. (2019). دور مديري التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية في الحد من التنمر المدرسي رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ال البيت، الأردن.

الشجيري، ياسر خلف والزهيري، حيدر عبد الكريم. (2021). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الصعيدي، منصور سمير السيد. (2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، مجلة تربويات الرياضيات. 6(2): 12–44.

العبد الكريم وحج عمر.(2015). أراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات واولياء الأمور حلو التقويم من اجل التعلم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية(4)12 .،.40-23

الشطناوي، شيرين وبني خلف، محمود. (2019). درجة ممارسة استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي لدى معلمي العلوم في تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(5): 774–798.

الربعي، عائد والجيش، سماح. (2021). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية. 29(4): 197–221.

العبسي، محمد. (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. ط1. دار المسيرة.

حراحشة، كوثر. (2015). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 22(4): 22–40.

شحادة، توفيق وأبو سلطان، عبد النبي. (2019). معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسيه. 27(6): 616–641.

مطر، محمود والاسطل، أبراهيم والناقه، صلاح. (2021). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(3): 1–27.

سعيد، شوان، والطيطي، مسلم. (2017). مدى استخدام معلمي العلوم في الأردن وإقليم كوردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *مجلة جامعة كرميان*،*4*(4)،334–356.

عودة، أحمد.(2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية دار الامل للنشر والتوزيع.

محمد، محمود. (2012). القياس والتقويم التربوي مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Sabbah Sahera ; Al Momani Jehad Alib*; Darwish Amanic ; and Fares Najwan (2022).Traditional Versus Authentic Assessments in Higher Education.

Abera, G., Kedir, M. & Beyabeyin, M. (2017). The Implementations and Challenges of Continuous Assessment in Public Universities of Eastern Ethiopia. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 109-128.

Bjaelde, O., Jorgensen, T. & Lindberg A. (2017). Continuous Assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Danish University Educational Journal*, 23, 1-19.

Bjaelde, O., Jorgensen, T. & Lindberg A. (2017). Continuous Assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses. *Danish University Educational Journal*, 23, 1-19.

Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning'to enhance the student learning experience. Assessment & Evaluation in Higher Education. *38* (7): 875-891

Nguyen, thi Thu Huyen. (2017). Authentie assessment in pedagogy _related modules in teacher education; Vietnamese student teachers, perspective. The university of East Anglia.
Quansah, (2018). Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way in Assessing Learners.

الرضا الوظيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان

الاء أحمد حسين د. محمد عبد الفتاح الجابري

الجامعة الاردنية

تاريخ الاستلام: 2023/06/14 تاريخ القبول: 2023/07/23

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف مستوى الرضا الوظيفي وتحديد علاقته بجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم جمع البيانات باستخدام مقياسين رئيسين وهما: مقياس الرضا الوظيفي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية، ومقياس جودة الحياة (WHOQOL-BREF-Arabic) المعتمد من قبل منظمة الصحة العالمية بنسخته العربية. وتكونت عينة الدراسة من 155 معلمًا يعملون مع طلبة اضطراب طيف التوحد، بواقع 109 معلمة و46 معلم في محافظة العاصمة عمان. وكشفت نتائج الدراسة أّن المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي ولجودة الحياة جاءا بمستوى مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي وجودة الحياة. واستنادًا إلى النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز خصائص بيئة العمل التي توفر فرصًا لدعم الحاجات المختلفة لدى معلمي التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي؛ جودة الحياة؛ التوحد؛ معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

Job satisfaction and its relationship with quality of life among teachers of students with autism in Amman.

Abstract

The study aimed to examine the level of job satisfaction and determine its relationship to the quality of life among teachers of students with autism spectrum disorder in Amman. To achieve the study's objectives, the correlative descriptive approach was used, with data collected using two main measures: the job satisfaction scale that was developed for the present study, and the scale of quality of life (WHOQOL-BREF-Arabic) approved by the World Health Organization in its Arabic version. The sample of the study consisted of 155 teachers, 109 females, and 46 males, working with students suffering from autism spectrum disorder in Amman Governorate. The results of the study showed that there were arithmetic averages for job satisfaction and quality of life, which were of a high level. The results also showed a positive relationship between job satisfaction and quality of life. Based on the results, the study recommended enhancing the characteristics of the work environment that provide opportunities to support the different needs of special education teachers.

Keywords: job satisfaction, quality of life, autism, teachers of students with autism.

المقدمة:

تحمل مهنة التعليم أهمية كبيرة ورسالة عظيمة، حيث تتبنى رسالة الأنبياء والعظماء والقادة تعزيز التعليم ورفع مستوى فئة الطلاب عامة وذوي الإعاقة على وجه الخصوص، ويكتنف هذه المهنة بعض الخصوصية وربما تحديات وحاجات يواجهها المعلمون على كافة الأصعدة، من هنا فإن الرضا الوظيفي لفئة المعلمين يعتبر من أهم الحاجات التي تفرضها طبيعة العمل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يؤثر مستوى رضا معلمي التربية الخاصة على نجاح وتطور المؤسسة التي ينتمون إليها، وكذلك يؤثر على شعورهم بالولاء لطلابهم، مما يؤدي ضمنيًا إلى تحقيق النجاح والتقدم لهم. وكذلك فإن الرضا الوظيفي يوفر العديد من الفوائد، مثل تقليل ظاهرة التغيب والانتقال بين الوظائف، وتقليل المشكلات الخاصة بالتعليم، كما وتسهم هذه الفوائد في تحقيق مستويات إجهاد أقل وأداء وظيفي أفضل.

وجدير بالذكر أنه لا يمكن أن يكتمل أي بحث عن جودة الحياة الشخصية بدون النظر إلى الرفاهية في العمل، حيث يلعب الرضا الوظيفي دورًا مركزيًا في النظريات والنماذج التنظيمية المتعلقة بالسلوك الفردي للمعلم، وكذلك يتمتع بحث الرضا الوظيفي بتطبيقات عملية تهدف إلى تعزيز رضا الفرد على صعيد حياته الشخصية وفعاليته التنظيمية (Judge, Zhang & Glerum, 2020).

ومع ظهور العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة دعم احتياجات معلمي الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، كونهم يواجهون مجموعة متنوعة من الأعباء ومستويات عالية من التوتر والقلق طوال حياتهم، الأمر الذي يؤدي إلى إرهاق جسدي ونفسي وعبء عاطفي واجتماعي ومالي لهم، حيث تؤثر هذه الأعباء متعددة الأوجه تأثيرًا مباشرًا على جودة حياة مقدمي الرعاية، لذا فقد بحثت العديد من الدراسات في جودة حياتهم والعوامل التي تؤثر فيها؛ والتي كان منها مستوى رضاهم الوظيفي وعلاقة ذلك بجودة حياتهم (Cardoso et al., 2023).

من الممكن أن تؤثر النتائج المعرفية والعاطفية لعدم الرضا الوظيفي على أفكار الفرد منذ لحظة استيقاظه وحتى لحظة عودته إلى المنزل، بالإضافة إلى ذلك، فإن تقييم الرضا الوظيفي يميل إلى التركيز على الجوانب المعرفية أكثر من الجوانب العاطفية، حيث يعطي هذا التحيز انطباعًا بأن العنصر العاطفي غير كافٍ ويؤدي إلى ضعف التدابير المتاحة (Weiss, 2002).

ونظرًا لأن تعليم طفل مصاب بطيف التوحد يتطلب مستويات عالية من الإجهاد مما يؤدي إلى تغيرات في أداء المعلم، فإن المعلمين قد يواجهون مشاكل ونقصًا في المعرفة حول التعامل مع هذا الطفل وفهم متطلباته الخاصة، فطيف التوحد هو اضطراب يتميز بأنماط خاصة تؤثر على جودة حياة المعلم. وبالتالي، فإن الرضا الوظيفي للمعلم يعتبر أحد الأبعاد المهمة في شخصيته، وأساسًا مهمًا لتحديد سلوكه وتصرفاته في جميع المجالات (Amirah, Najadat & Mubarak, 2021).

إذ يعد طيف التوحد اضطرابًا عصبيًا يصاحب الفرد طوال حياته، ورغم عدم معرفة أسبابه بشكل واضح، إلا أن تشخيصه يعتمد على وجود قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وعدم المرونة في التفكير والسلوك، ووجود سلوكيات محدودة ونمطية، وهذه العلامات لها تأثير واضح ليس فقط على تطور هذا الفرد، ولكن أيضًا على البنية التعليمية بشكل عام. وعادةً، ما يكون المعلمون أكثر عرضة لمواجهة التحديات التي يواجهها الأطفال المصابون بالتوحد، وهذا لا يعوقهم فقط عن توجيه التعليم لهؤلاء الأطفال، بل يقيد أيضًا المشاركة العاطفية معهم (الزريقات, 2016؛ Aun et al., 2023).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يرتبط الرضا الوظيفي بجودة الحياة للمعلم بشكل وثيق، من خلال زيادة شعوره بالرضا والسعادة الشخصية، وكذلك فإن جودة الحياة تؤثر بشكل إيجابي على الرضا الوظيفي وذلك من خلال توفير الصحة البدنية والنفسية والدعم الاجتماعي، وبالتالي يتفاعل هذان العاملان ويؤثران بشكل متبادل في تحسين حياة المعلم من النواحي المهنية والشخصية على حد سواء.

ولعل العمل على التدخل والتأثير في هذه العلاقة يعد أمرًا ضروريًا وحاسمًا، حيث يُعتبر الرضا الوظيفي أحد العوامل الرئيسة لنجاح المعلم في مجال عمله، ويُعَدُّ دافعًا أساسيًا وراء حب المهنة وتحقيق أداء متميز، ويُثير رغبة المعلم في الابتكار والتطوير، الأمر الذي سينعكس على جميع جوانب جودة حياته، وكذلك الأمر يلعب الرضا الوظيفي للمعلمين ومستويات رفاهيتهم الشخصية دورًا حاسمًا في جودة العملية التعليمية، وأداء الطلاب، وتطوير المدارس، والابتكار، وتغيير الممارسات التربوية المستخدمة مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. إضافة إلى ذلك، فإن الاهتمام بمفهوم جودة الحياة جاء نتيجة رؤية شمولية وعلمية لمجالات مختلفة، الطبيّة منها أو النفسية والاجتماعية؛ وتناولته كلًا منها وفقًا لاهتماماتها.

ومن خلال اطلاع الباحثين على بعض الدراسات العلمية، فلا يزال هناك توجيه من قبل تلك الدراسات لإجراء المزيد من البحوث حول الرضا الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات، ولعل ما خلصت اليه دراسات كل الدلبجي (2021) والزبون وزملائه (Al-Zboon et al., 2015) والحاج (2014) وغيرهم بالتشديد على العلاقة الهامة ما بين ضرورة الرضا الوظيفي وأثره في جودة الحياة لدى معلمي التربية الخاصة لفئات التربية الخاصة عامة وفئة اضطراب التوحد خاصة.من هنا فقد بات ضروريًا دراسة موضوع الرضا الوظيفي لدى معلمي اضراب طيف التوحد وعلاقته بجودة الحياة لديهم، وتحقيقًا لذلك لا بد من إجراء قياس حقيقي لهذين المتغيرين ودراسة العلاقة بينهما، وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه، وبشكل أكثر دقة تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر الرضا الوظيفي على جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان؟
- السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعًا لمتغيرات: (الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعًا لمتغيرات: (الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟
- السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستويات الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان، حيث تهدف إلى التحقق من مستوى الرضا الوظيفي وجودة الحياة، وتأثر كلاهما بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، العمر).

أهمية الدراسة:

أولًا- الأهمية النظرية:

- تساهم الدراسة الحالية في وضع إطار نظري ودراسات سابقة ذات علاقة بمتغيري الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمي فئة اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، لما لهذه الفئة من خصوصية، ولا سيما بعد الانقطاع الحاصل في فترة كورونا.
- تساهم هذه الدراسة في توضيح دقيق لما يسبب ارتفاع او انخفاض الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى المعلمين.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية: تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من:

- توفير مقاييس حول جوة الحياة والرضا الوظيفي، حيث تم استخدام مقياس جودة الحياة التي أعدته منظمة الصحة العالمية والتحقق من خصائصه السيكومترية على البيئة الأردنية؛ مما يوفر للباحثين مقياسًا عالميًا بدلالات صدق وثبات مقبولة.
- توفير توصيات خرجت بها الدراسة، والتي تشكل مسارًا للباحثين.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **الرضا الوظيفي:** هي محصلة مجموعة من ردود الأفعال واستجابات الفرد حول بعض العوامل التي تؤثر في رضا الفرد عن عمله، والتي تتمثل في الرضا الشخصي، الرضا الاجتماعي، الرضا المادي، الرضا عن محتوى العمل، الرضا عن ظروف العمل، فرص الترقي، الإشراف، وجماعة العمل (عواد، 2009). ويعرف **إجرائيًا** في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس الرضا الوظيفي المطور لغايات الدراسة الحالية.
- **جودة الحياة:** تعرف بأنها توفير بيئة عمل مناسبة للعاملين في المؤسسة لمساعدتهم على بناء علاقات طيبة، والنهوض بصحتهم ورفاهيتهم ورضاهم الوظيفي، وتنمية كفاءاتهم والتوازن بين العمل والحياة خارج نطاق عملهم مما يؤثر على الأداء الوظيفي الكلي (الهداب والمخلافي، 2020). وتعرف **إجرائيًا** في الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة.
- **معلمو الطلبة ذوي اضطراب التوحد:** يمكن تعريفهم **إجرائيًا** بأنهم: معلمو ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب التوحد من العاملين في مراكز التربية الخاصة التى تعنى بفئة الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان، وذلك خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2023/2022.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الرضا الوظيفي:

إن خلق بيئة عمل إيجابية للمعلمين يؤدي إلى تحسين أدائهم ورضاهم الوظيفي، وضمن هذا الإطار تشير الأدبيات إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة المرتفعة في العمل لا يفكرون في ترك مدارسهم، لذا يعد الرضا الوظيفي للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية، كونهم يقضون وقتًا طويلًا في بيئات العمل، ولعل تحسين ظروف العمل يزيد من دوافعهم ويرفع مستوى رضاهم، وبالتالي يقلل من المشاكل في الحياة العملية ويزيد من كفاءة العمل، كما أنّ مفهوم جودة عمل المعلمين يشمل قضايا مثل الموازنة بين الوظائف والأشخاص، ضبط النفس في العمل، السلامة الوظيفية، المكافآت، المسار الوظيفي، ويتطلب تحسين ظروف العمل وزيادة الرضا الوظيفي والإنتاجية والاجتماعية، والرضا عن طبيعة وحجم العمل وملائمته للقدرات الشخصية (Ertürk, 2022).

تعمل المؤسسات تخدم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في تصورتها على تسهيل بناء شبكة خدمات شاملة تمتد لتشمل الأشخاص الذين يعانون من التوحد في المجتمع، ودعم الخدمات المبتكرة ذات الجودة، وتنفيذ الحلول المبتكرة لنظام الرعاية الاجتماعية والخدمات والتسهيلات المقدمة للعاملين معهم ضمن بنية تلك المؤسسة، ومن البديهي أن تمتد لتصل الأسر والمجتمع ككل (Cardoso et al., 2023).

حيث تشير البحوث والدراسات ذات الصلة إلى عدم وجود علاج محدد للذين يعانون من الاضطرابات، وكذلك عدم وجود إجماع عالمي حول استراتيجيات التدخل الأكثر فعالية، إلّا أن تلك الاستراتيجيات غالبًا ما تهدف لتحقيق أقصى قدر من الاستقلال الوظيفي، ونوعية الحياة من خلال التقليل لأدنى حد من الخصائص الأساسية للاضطراب لدى المصابين به، كما وتهدف لتسهيل التنمية والتعلم، وتعزيز التنشئة الاجتماعية، وتثقيف الأسر ودعمها كما تختلف الأهداف الفردية للعلاج باختلاف الأطفال، ويمكن أن تشمل على مجموعات من العلاجات الطبية، والعلاجات السلوكية، والتدخلات التعليمية (Barna, 2017).

لذا يشكل العبء الأكبر من العمل وتقديم تلك الخدمات على عاتق مقدمي الرعاية –المعلمين– بالدرجة الأولى، والذين يواجهون مجموعة متنوعة من الأعباء ومستويات عالية من التوتر والقلق طوال حياتهم؛ مما يؤدي إلى إرهاق على الصعيد الجسدي والنفسي، وجملة من الأعباء العاطفية والاجتماعية والمالية، ومخاوف عديدة. وهذا ما أشارت إليه دراسة كاردوسو وزملائه (Cardoso et al., 2023) التي توصلت إلى عدد من التحديات والأعباء التي يواجهها مقدمي الرعاية من ذوي اضطراب طيف التوحد والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لتأثيرها المباشر على جودة حياتهم العامة.

وبشكل عام يمكن تجسيد أهمية الرضا الوظيفي من خلال جانبين:

1- الأهمية السلوكية والاجتماعية: وهي مجموعة العوامل التي يحققها الرضا الوظيفي، والتي تتبلور على هيئة أنماط سلوكية أو صور للعلاقات الإنسانية التي تمارس داخل المنظمة وخارجها، ومغزاها تعزيز قدرة المنظمة على التفاعل والتكيف مع بيئتها الداخلية والخارجية.
2- الأهمية المادية والاقتصادية: وهي تلك الأهمية التي تتمثل بتخفيض تكاليف نتائج معينة أو الاقتصاد في النفقات أو زيادة في مجالات معينة، إذ ستحقق هذه الأهمية مردودات مادية واقتصادية للمنظمة تمكنها من مجابهة التحديات وزيادة الفرص وتقليص التهديدات المحيطة (محمد وصديق والبوني، 2018).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من ينظر لمؤشرات الرضا أو عدمه من جهة واحدة ولا فرق بينها، وهناك من يرى أن هناك مؤشرات للرضا الوظيفي ومؤشرات مخالفة له، حيث تظهر مؤشراته من خلال أداء المعلم والتي يؤشر لها بقيام الفرد بالمهام المختلفة التي يتكون منها العمل كمًا ونوعًا، والولاء للمؤسسة الذي يعكس طبيعة الشعور لدى الأفراد تجاه مؤسساتهم ومدى تعلقهم وتوحدهم من أجل خدمتها، والصحة الجسمية والعقلية للمعلم والتي تنعكس على الصحة الجسدية له، وبالتالي تتأثر كل مؤشرات الرضا وعدمه بذلك سواء سلبًا أو إيجابًا (Correale et al., 2023).

جودة الحياة:

يرتبط مفهوم جودة الحياة بمفهوم التوازن بين العمل والحياة الذي يمكن تلخيصه بثلاث كلمات، وهي: العمل والحياة والتوازن، ويتضمن بشكل عام الترتيب المناسب للأولويات بين العمل (المهنة والطموح) من جهة والحياة (الصحة والمتعة والترفيه والأسرة والتنمية الروحية) من ناحية أخرى (Punia, & Kamboj, 2013).

كما يعبر مفهوم التوازن عن الرضا والأداء الجيد في العمل والمنزل مع الحد الأدنى من التعارض في الأدوار، وقد يعرف التوازن بين العمل والحياة من خلال الدرجة التي يمكن للفرد أن يوازن فيها بين المتطلبات الانفعالية والسلوكية والوقتية للعمل والواجبات العائلية والشخصية في نفس الوقت (Clark, 2000).

ووفقًا لمنظمة الصحة العالمية فإن جودة الحياة تعني: تصور الأفراد لمكانتهم في الحياة ضمن السياق الثقافي ونظام القيم الذي يعيشون فيه بالإضافة إلى أهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم ومخاوفهم (Whoqol Group, 1995).

ومن المعروف أن مهنة التدريس تتميز بأنها نشطة ومتطلبة للغاية، وتوثر سلبًا أو ايجابًا على نوعية حياة معلمي المدارس الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة بشكل عام، كما ويُعتقد أن التحقيق في نوعية حياة المعلمين يمكن أن يساعد في توجيه السياسات العامة التي تهدف إلى تعزيز صحتهم الجسمية والنفسية (Fernandes, & Rocha, 2009).

وضمن هذا الإطار تم إجراء العديد من الدراسات لفهم العوامل المؤثرة في جودة حياة المعلمين في سبيل تحسينها، حيث شملت معظم تلك الدراسات العوامل الديموغرافية مثل العمر، الجنس، التعليم، والحالة الاجتماعية. كما تمت دراسة العوامل المتعلقة بالعمل، مثل عبء الدور، المرتبة الوظيفية، ساعات العمل، حدود الدور، وعدد الإصابات المرتبطة بالأمراض المزمنة وتأثيرها على جودة حياة المعلمين (Ge et al., 2011).

وفي دراسة أخرى تناولت مستوى النشاط البدني ونوعية حياة المعلمين، فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الوزن ومستوى النشاط وكذلك نوعية حياة المعلمين (Özdöl et al., 2014). كما وأظهرت نتائج الدراسات السابقة أنه كلما زاد الضغط الذي يعاني منه المعلم بسبب عبء العمل الزائد، والمناخ التنظيمي وعوامل علاقات الموظفين، كلما وجد ضعف في جودة حياة المدرسين بشكل عام (Mykletun, 1984).

ومن هنا فإن الرفاه الجسدي والنفسي في بيئة العمل يؤدي بطريقة ما إلى تكامل الموظفين مع بيئة عملهم وتحقيق جودته، مما يؤثر بشكل مباشر على ظروف العمل ورضا الموظفين أو عدم رضاهم، وبقدر ما هو مهم أن يكون المعلمون مؤهلين، فإن ذلك وحده لا يكفي، لذا يجب توظيف المعلمين ذوي الكفاءة بالإضافة إلى التحسين في جودة عملهم، وكذلك فإن البيئات المدرسية التي تكون فيها جودة عمل المعلمين غير مواتية يمكن أن تؤثر على أداء المعلمين وعلاقاتهم ودوافعهم ورضاهم الوظيفي والالتزام بالتنظيم والتوازن بين العمل والحياة (Ertürk, 2022).

معلمو الطلبة ذوي اضطراب التوحد:

يعد معلم التربية الخاصة العنصر الفعال والأهم في عملية تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا يمكن له أن يمارس عمله بإتقان وحب وعطاء إلا إذا تحقق له قدر من الرضا الوظيفي ويكون ذلك عن طريق التأهيل المهني كخطوة أولى، فالتأهيل يهدف إلى استقرار الفرد في حياة يشعر فيها بالرضا والتكيف وتعتبر المهنة وسيلة مهمة ولا يتحقق هذا التكيف المهني لمعلمي التربية الخاصة إلا بالرضا الوظيفي عن المهنة الملتحق بها والعمل الذي يقومون به والذي يؤدي إلى زيادة قدراتهم على التنمية البشرية في المجتمع بصفة عامة.(Ari & Inan, 2010)

كما أن معلم التربية الخاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لطلبته، ويختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي، فعلى معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة من الطلبة على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم. كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم، وتناسب ظروفهم المختلفة، وعلى معلم التربية الخاصة أن يتصف

بعدة صفات وخصائص حتى يؤدي عمله على أكمل وجه، لذا يجب أن يكون له مصادره الخاصة في الترفيه، والدعم وجودة الحياة (حمدالله وراشد، 2015).

ثانيًا– الدراسات السابقة:

أجرى ايرتورك (Ertürk, 2022) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين جودة عمل المعلمين والرضا الوظيفي بهدف دراسة مدى إنتاجياتهم، حيث تكونت العينة من (368) معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية في منطقة بولو الوسطى في تركيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين لجودة العمل كانت معتدلة بشكل عام، وتوضحت بعض نقاط الضعف في ضبط النفس في العمل. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة معتدلة بين جودة عمل المعلمين وأبعاد التوتر في الحياة العملية ورضاهم الوظيفي. وكانت هناك علاقة سلبية بين أبعاد التوتر في الحياة العملية ورضاهم الوظيفي، بينما كانت هناك علاقة إيجابية عالية بين أبعاد التوتر في الحياة العملية والإنتاجية وجودة العمل.

كما أجرى الدلبحي (2021) دراسة لتحديد العلاقة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطرب طيف التوحد، فقد دراسة على عينة تكونت من (136) معلمًا ومعلمة في الرياض مستخدمًا مقياسين من إعداده؛ أحدهما لقياس الضغوط النفسية والآخر لقياس جودة الحياة، حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى المعلمين، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات على الضغوط النفسية وجودة الحياة كدرجة كلية وكأبعاد فرعية، ووجود فروق فردية دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية تعزى لعامل السن، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعًا لجودة الحياة، إلّا أن هناك فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية وجودة الحياة تعزي لمتغير سنوات الخبرة، إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي في حين لا توجد فروق ذات دلالة على جودة الحياة في هذا الشأن.

وأجرى كل من محمد وصديق والبوني (2018) دراسة هدفت تناول علاقة جودة الحياة بالرضا الوظيفي لدى العاملين بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة في السودان، وما إذا كانت هنالك فروق تعزي لمتغير (العمر والخبرة)، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (73) من العاملين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بواقع (14) ذكور و(59) أنثى، خضعوا لمقياس جودة الحياة ومقياس الرضا الوظيفي بعد التحقق من خصائص الأداتين السيكومترية. وقد توصلت النتائج إلى أن جودة الحياة لدى العاملين بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة جاءت بمستوى مرتفع ويتسم الرضا الوظيفي لديهم بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين جودة الحياة وبين الرضا الوظيفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى لمتغير الخبرة لصالح (3 سنوات فأكثر). وقد أوصت الدراسة بإنشاء مزيد من مراكز التربية الخاصة في المدن والأرياف بمواصفات عالية وبيئة عمل ملائمة.

قامت سعيد (2018) بدراسة هدفت التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين ببعض مراكز ذوي الاحتياجات بولاية الخرطوم وعلاقته بنوعية الحياة، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، حيث بلغ حجم العينة (100) معلم ومعلمة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات تم استخدام استمارة البيانات الأولية، مقياس الرضا الوظيفي، مقياس نوعية الحياة. أشارت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: امتلاك المعلمين مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، ونوعية الحياة بمستوى مرتفع، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا الرضا الوظيفي ونوعية الحياة لدى

المعلمين، لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعًا لمتغير العمر أو لمتغير الحالة الاجتماعية.

في حين أجرت كل من ايديناتا وكوك (Aydıntan & Koç, 2016) دراسة هدفت للتحقق من العلاقة بين الرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، على عينة تكونت من (652) معلمًا في أنقرة واسطنبول في تركيا، عملت الدراسة كبحث تصحيحي وصفي من حيث المنهج في حين اتبعت البحث المسحي لجمع البيانات، تكون مجتمع الدراسة من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة ومعلمي المدارس الابتدائية ومعلمي الثقافة والمهنة تم اختيارهم بشكل عشوائي. تم جمع البيانات بين أكتوبر وديسمبر (2015)، حيث تكونت أدوات جمع البيانات هي استبانة الرضا الوظيفي ومسح الرضا عن الحياة. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط والانحدار مرتفعة للغاية؛ مما يشير أن الرضا الوظيفي للمعلمين له تأثير كبير على رضاهم عن الحياة، علاوة على ذلك، كانت النتائج الاختلافات الموضحة في شدة العلاقة بين المتغيرات تعتمد على السمات الاجتماعية والديموغرافية للمعلمين.

في دراسة أجراها كل من زبون والخوالدة والخطيب (Zboon, Alkhawaldeh & Alkhatib, 2015) بهدف البحث والتحقق من مستوى جودة الحياة لمعلمي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الأردنية في السنوات الدراسية 2014/2013، حيث تكونت العينة من (137) معلمًا في المدارس التي تقدم خدمات التربية الخاصة، ولجمع البيانات استخدم الباحثين مقياس جودة الحياة الذي تم تصميمه والتحقق من صلاحية تطبيقه، والذي تضمن ثلاثة مجالات رئيسية: الاجتماعية والجسدية والنفسية. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة العام لدى المعلمين كان مرتفعًا، بينما جاء المجال الاجتماعي في أدنى المجالات، وكان المجالان الجسدي والنفسي هما الأعلى، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ومع ذلك؛ فقد تم التوصل لفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعلمين في بيئات التعليم الخاص وخاصة بين المعلمين ضعاف السمع ومعلمي صعوبات التعلم لصالح معلمي صعوبات التعلم.

كما أجرى كل من سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2011) دراسة بحثت في العلاقات بين متغيرات السياق المدرسي وشعور المعلمين بالانتماء والإرهاق العاطفي والرضا الوظيفي والدافع لترك مهنة التدريس، على عينة بلغ عددها (2569) معلمًا نرويجيًا في المدارس الابتدائية والمتوسطة، إذ تم قياس ستة جوانب لسياق المدرسة، وهي: توافق القيمة، الدعم الإشرافي، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع أولياء الأمور، ضغط الوقت، ومشاكل الانضباط. أشارت النتائج إلى أنّ جميع متغيرات السياق المدرسي الستة مرتبطة بالرضا الوظيفي والتحفيز على ترك مهنة التدريس. وقد كان الرضا الوظيفي مرتبطًا إيجابيًا بتوافق القيمة، والدعم الإشرافي، والعلاقات مع الزملاء، والعلاقات مع أولياء الأمور، والانتماء، بينما كان مرتبطًا سلبيًا بضغوط الوقت، ومشاكل الانضباط، والإرهاق العاطفي، والدافع لترك مهنة التدريس.

بهدف التعرف على عوامل ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وأخصائي التوحد بالأردن وأثر بعض المتغيرات؛ فقد أجرت القصيرين (2012) دراسة على عينة مكونة من (59) من معلمي وأخصائي التوحد (39 معلمًا ومعلمة، 20 أخصائيًا وأخصائية) بواقع (32 ذكور، 27 إناث) تم اختيارهم عشوائيًا من العاملين في مراكز التربية الخاصة بالتوحد في عمان وإربد، حيث تم تطبيق مقياس تضمن ثمانية عوامل، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي وأخصائي التوحد بوجه عام كان متوسطًا، كما تراوحت مستويات الرضا في جميع عوامل الرضا الوظيفي ما بين

المتوسط والمرتفع، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزي لمتغير جنس العاملين في عامل الرضا عن الراتب، والمجموع الكلي للرضا الوظيفي وذلك لصالح الإناث العاملات، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بقية العوامل. كما أشارت لوجود فروق دالة إحصائيًا في عامل الرضا الشخصي تعزي لمتغير المستوى التعليمي لصالح الحاصلين على مؤهل جامعي فأكثر، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في بقية العوامل والدرجة الكلية للمقياس تعزي للمستوى التعليمي، وعلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة في جميع عوامل الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة لوحظ أنها الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات التي تم عرضها في الأهداف، حيث تسعى هذه الدراسة إلى البحث في أثر الرضا الوظيفي على جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، فيما اختلفت معها في طريقة توزيع العينة ومجتمع الدراسة، وتشابهت معها في تباين طبيعة مجتمع الدراسة وكذلك في بعض التوصيات واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم أدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية وأسئلتها، حيث تم البحث في وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لدى أفراد العينة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2023/2022) والبالغ عددهم تقديريًا (350) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في مراكز التربية الخاصة التي تعنى بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة العاصمة والذين يتم اختيارهم عشوائيًا، والذين استجابوا على جميع فقرات الأداة؛ ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الديموغرافية.

جدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية (ن=155)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	46	30%
	أنثى	109	70%
العمر	أقل من 25 سنة	77	50%
	25 سنة فأكثر	78	50%
المؤهل العلمي	دبلوم	17	11%
	بكالوريوس	125	81%
	دراسات عليا	13	8%
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	126	81%
	5 سنوات فأكثر	29	19%
	المجموع	155	100%

أدوات الدراسة: في ضوء أسئلة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير أدوات الدراسة التالية:

أولًا- مقياس الرضا الوظيفي (من إعداد الباحثين):

لغايات بناء المقياس وإعداد الفقرات الأوليّة، تمت مراجعة الأدب النظري السابق والاطلاع على مجموعة من الأبحاث والمراجع العربية والأجنبية، والتي تم من خلالها إعداد فقرات وأبعاد المقياس، حيث تم التطرق إلى الأطر النظرية المتعلقة بقياس الرضا الوظيفي لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد مثل دراسة القصيرين (2012) والحاج (2014) والسكارنة (Sakarneh, 2014)، ويتكوّن المقياس في صورته الأولية من (34) فقرة موزعة على (6) أبعاد، وذلك على النحو التالي:

1. بعد الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي، ويشتمل على (5) فقرات.
2. بعد الرضا عن فرص الأمان والاستقرار الوظيفي، ويشتمل على (4) فقرات.
3. بعد الرضا عن طبيعة وحجم العمل وملائمته للقدرات الشخصية، ويشتمل على (7) فقرات.
4. بعد الرضا عن ظروف العمل وإجراءات العمل وبيئته المادية، ويشتمل على (6) فقرات.
5. بعد الرضا عن علاقات العمل، ويشتمل على (6) فقرات.
6. بعد الرضا عن الرئيس ونمط القيادة السائد في العمل، ويشتمل على (6) فقرات.

صدق مقياس الرضا الوظيفي: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

- **صدق المحكمين:** حيث قُدِّم المقياس لعشرة من الخبراء المتخصصين في المجال التربوي في الأردن، وتضمن تقييمهم لمجموعة من العناصر والبنود التي تم عرضها في المقياس، وطلب إليهم الالتزام بمعايير الحذف أو التعديل أو الإضافة، وبناء عليه تمت مراجعة الفقرات استنادًا إلى ملاحظاتهم بشكل شامل لضمان تحقيق صياغة صحيحة ودقيقة للمقياس، وبالتالي تم إجراء تعديلات على النسخة الأولية للمقياس، حيث تضمنت التعديلات حذف فقرة وإضافة بعض الكلمات لتوضيح الفقرات وتسهيل فهمها، مع ملاحظة أنه تم التحقق من كافة الملاحظات وتنفيذ التعديلات المطلوبة التي حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) بين الخبراء. وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح المقياس يتكون من (33) فقرة.
- **صدق البناء:** تم التحقق من دلالات صدق البناء لمقياس الرضا الوظيفي بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة (من خارج عينة الدراسة)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات مع المجال، والمجال مع المقياس ككل، كما يوضح الجدول (2)

الجدول 2. معاملات ارتباط فقرات مقياس الرضا الوظيفي مع الدرجة الكلية للمجال المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع		البعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع	
		المجال	الدرجة الكلية			المجال	الدرجة الكلية
الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي	1	0.521	0.468	الرضا عن ظروف العمل وإجراءات العمل وبيئته المادية	17	0.596	0.604
	2	4940.	8030.		18	0.609	0.633
	3	0.456	0.411		19	0.577	0.497
	4	0.500	0.539		20	0.636	0.545
	5	0.454	0.450		21	0.634	0.544
الرضا عن الأمان والاستقرار الوظيفي	6	0.357	3830.		22	0.112	0.205
	7	0.388	0.447	الرضا عن علاقات العمل	23	0.400	0.440
	8	0.415	7530.		24	0.499	0.465
	9	0.462	0.491		25	0.583	0.423
الرضا عن طبيعة العمل وحجم العمل	10	0.645	0.572		26	0.699	0.678
	11	0.502	0.426		27	0.526	0.647
	12	0.512	0.373	الرضا عن الرئيس	28	0.531	0.597

وملائمتـــه للقـــدرات الشخصية	13	0.637	0.514	ونمـــط القيـــادة السائد في العمل	29	0.501	0.484
	14	0.711	0.612		30	0.527	0.507
	15	0.746	0.699		31	0.538	0.453
	16	0.627	0.581		32	0.011	0.096
					33	0.622	0.545

يبين الجدول (2) تراوح معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي والدرجة الكلية للمجال بين (0.449 – 0.521) وبين الفقرات الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.380 – 0.539)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن الأمان والاستقرار الوظيفي والدرجة الكلية للمجال بين (0.357 – 0.462) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.338– 0.491)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن طبيعة العمل وحجم العمل وملائمته للقدرات الشخصية والدرجة الكلية للمجال بين (0.502 – 0.746) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.373 – 0.699)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن ظروف العمل وإجراءات العمل وبيئته المادية والدرجة الكلية للمجال بين (0.577 – 0.636) باستثناء الفقرة (22) التي بلغ معامل الارتباط (0.112)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.497 –0.633)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن علاقات العمل والدرجة الكلية للمجال بين (0.400 – 0.699) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.423 – 0.678)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الرضا عن الرئيس ونمط القيادة السائد في العمل والدرجة الكلية للمجال بين (0.501 – 0.622)، باستثناء الفقرة (32) التي بلغ معامل ارتباطها (0.011)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.453 - 0.597)، وبناء على ذلك تم حذف الفرتين (22 و32)، بذلك أصبح المقياس يتكون من (31) فقرة بصورته النهائية.

ثبات مقياس الرضا الوظيفي: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات:

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: تم التحقق من ثبات مقياس الرضا الوظيفي بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، واستخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ معامل الثبات لمجال الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي (0.760)، ولمجال الرضا عن الأمان والاستقرار الوظيفي (0.725)، ولمجال الرضا عن طبيعة العمل وحجم العمل وملائمته للقدرات الشخصية (0.856)، ولمجال الرضا عن ظروف العمل وإجراءات العمل وبيئته المادية (0.838)، ولمجال الرضا عن علاقات العمل (0.763)، ولمجال الرضا عن الرئيس ونمط القيادة السائد في العمل (0.798)، كما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.915) وهذا مؤشر كافي على أن يتمتع المقياس بمعاملات ثبات مناسبة.

ثانيًا– مقياس جودة الحياة (النسخة المعربة من مقياس جودة الحياة التابع لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF-Arabic):

وهو نسخة مختصرة من مقياس (WHOQOL-100) لاورلي (Orley, 1996)، ويتمتع المقياس في صورته المعرّبة بدلالات صدق وثبات مقبولة، حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (0.70)، ويتكوّن من (26) فقرة، الفقرة الأولى والثانية تقيس جودة الحياة بشكل عام والرضا الذاتي عن الصحة العامة، وباقي الفقرات تم توزيعها على الأبعاد الأربعة التالية:

1. بعد الصحة الجسمية، ويشتمل على (7) فقرات.
2. بعد الصحة النفسية، ويشتمل على (6) فقرات.

3. بعد العلاقات الاجتماعية، ويشتمل على (3) فقرات.
4. بعد البيئة، ويشتمل على (8) فقرات.

صدق النسخة المعربة من مقياس جودة الحياة التابع لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF-Arabic): تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

- **صدق المحكمين:** للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ تمّ عرضه على عدد من المُحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية الرسمية وعددهم (10) مُحكمين لإبداء آرائهم حول دقة وصحة مُحتوى فقرات النسخة المعربة من المقياس من حيث وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله وانتماءها للمجال الذي تندرج تحته، وإضافة أو تعديل أو حذف على الفقرات بما يرونه مناسبًا؛ حيث تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين بنسبة اتفاق لا تقل عن (80%)، حيث تم حذف فقرة من بعد العلاقات الاجتماعية لأغراض ثقافية، ليصبح المقياس مكون من (25) فقرة.
- **صدق البناء:** تم التحقق من دلالات صدق البناء لمقياس جودة الحياة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة (من خارج عينة الدراسة)، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للمجال المنتمية له، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الصحة الجسمية والدرجة الكلية للمجال بين (0.472 –0.641) باستثناء الفقرة (3) التي بلغ معامل الارتباط (0.05)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.394 – 0.656)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال الصحة النفسية والدرجة الكلية للمجال بين (0.474 – 0.701) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.495 و0.656)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال العلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية للمجال بين (0.583 و0.673) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.570 و0.672)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات مجال البيئة والدرجة الكلية للمجال بين (0.545 و0.702) وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.422 – 0.642)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس جودة الحياة.

ثبات النسخة المعربة من مقياس جودة الحياة التابع لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF-Arabic)، وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات:

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: تم التحقق من ثبات مقياس جودة الحياة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة (من خارج عينة الدراسة)، واستخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات لمجال الصحة الجسمية (0.780)، ولمجال الصحة النفسية (0.866)، ولمجال العلاقات الاجتماعية (0.708)، ولمجال البيئة (0.846)، كما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.906) وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس جودة الحياة.

تصحيح مقاييس الدراسة: يجيب المعلم على مقياس جودة الحياة باختيار البديل الذي يناسبه على كل فقرة، حيث تبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي، كالتالي: (عالية جدًا= 5، عالية =4، متوسطة= 3، متدنية= 2، منعدمة= 1)، في حين يجيب على مقياس الرضا الوظيفي باتباع ليكرت الثلاثي، حيث يتكون المقياس من 4 أبعاد كالتالي: بعد الصحة الجسمية، ويشتمل على (7) فقرات، وهي: (3، 4، 10، 15، 16، 17، 18)؛ بعد الصحة النفسية، ويشتمل على (6) فقرات، وهي:

(5، 6، 7، 11، 19، 25)؛ بعد العلاقات الاجتماعية، ويشتمل على فقرتين، وهما: (20، 21)؛ بعد البيئة، ويشتمل على (8) فقرات، وهي: (8، 9، 12، 13، 14، 22، 23، 24).

ولوصف مستوى الاستجابة لمقياسي الرضا الوظيفي وجودة الحياة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان، تم بحساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على فقرات المقياسين، وذلك على النحو التالي:

طول الفئة = المدى تقسيم عدد البدائل. حيث أن المدى = الفرق بين أكبر درجة وأصغر درجة لبدائل الاستجابة.

وبالتالي فإن طول الفئة لمقياس جود الحياة = (5 – 1) / 3 = 1.33

في حين أنّ طول الفئة لمقياس الرضا الوظيفي = (3–1) / 3 = 0.66

وبناءً على ذلك يوضّح الجدول (3) وصف الاستجابة على المقياسين وفق المتوسطات الحسابية:

جدول 3. وصف الاستجابة على مقياسي الرضا الوظيفي وجودة الحياة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان والدرجة المقابلة لها

م	المتوسطات الحسابية	وصف مستوى جودة الحياة	المتوسطات الحسابية	وصف مستوى الرضا الوظيفي
1	2.33 – 1	ضعيف	1.66 – 1	ضعيف
2	3.67 – 2.33	متوسط	2.33 – 1.67	متوسط
3	5 _ 3.68	مرتفع	3 _ 2.34	مرتفع

إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة الحالية من خلال تطوير مقياس الرضا الوظيفي واستخدام مقياس جودة الحياة النسخة المعربة التابع لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF-Arabic) والتحقق من دلالات الصدق والثبات لكلا المقياسين. ثم تحديد مجتمع الدراسة والعينة، والحصول على كتاب تسهيل المهمة موجه إلى وزارة التنمية الاجتماعية، بعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة، وتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، انتهاءً بوضع التوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقًا لترتيب أسئلة الدراسة:

أولًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: "ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان (ن=155)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تمنحني وظيفتي الفرصة لاكتساب الخبرات وتنمية المهارات.	2.77	0.46	2	مرتفع
2	أفضل أن تكون الترقية على أساس الأقدمية في العمل.	2.14	0.76	29	متوسط
3	أفضل أن تكون الترقية على أساس الكفاءة في العمل.	2.78	0.47	1	مرتفع
4	تحرص الإدارة على إتاحة فرص النمو الوظيفي للأخصائيين.	2.35	0.65	24	مرتفع
5	تحقق الترقية من درجة إلى أخرى مكانه اجتماعية أفضل في المراكز.	2.54	0.65	12	مرتفع

المجال الأول: الرضا عن فرص الترقية والنمو الوظيفي		2.52	0.40	-	مرتفع
6	أشعر بالخوف من فقد وظيفتي نتيجة نشوب خلاف بيني وبين رئيسي في العمل.	2.17	0.79	28	متوسط
7	توفر لي وظيفتي الاشتراك بالتأمينات بما يحقق لي الاستقرار المادي بعد سن التقاعد.	2.21	0.77	26	متوسط
8	يوفر لي المركز نظامًا خاصًا للرعاية الطبية والعلاجي.	1.93	0.77	31	متوسط
9	تكفل وظيفتي استمرار دخلي من العمل في حالة الإصابة أو المرض.	2.12	0.75	30	متوسط
المجال الثاني: الرضا عن فرص الامان والاستقرار الوظيفي		2.11	0.40	-	متوسط
10	يتناسب عملي مع مؤهلاتي واستعداداتي الشخصية.	2.51	0.67	13	مرتفع
11	يحقق لي عملي إثراءً وظيفيًا من خلال تنوع المهام وما يتضمنه من مسؤوليات.	2.39	0.68	22	مرتفع
12	تعمل لعدد ساعات مناسبة مما يتوفر لي الفرصة للقيام بأنشطتي وواجباتي الأخرى.	2.18	0.76	27	متوسط
13	يساعدني عملي على إبراز قدراتي مما يسمح لي بالتجديد والابتكار.	2.42	0.69	19	مرتفع
14	تمنحني وظيفتي بالمركز تقدير واحترام الآخرين.	2.60	0.60	7	مرتفع
15	تمنحني وظيفتي الشعور بالانتماء للمركز والمسؤولية تجاهه.	2.50	0.64	14	مرتفع
16	أشعر بأن عملي مفيد للمجتمع.	2.60	0.64	8	مرتفع
المجال الثالث: الرضا عن طبيعة العمل وملائمته للقدرات الشخصية		2.46	0.49	-	مرتفع
17	تتميز إجراءات وخطوات العمل بالوضوح بالنسبة لي.	2.54	0.62	11	مرتفع
18	تتاح لي الفرصة للقيام بالتخطيط لعملي.	2.42	0.64	20	مرتفع
19	يتاح لي الوقت الكافي لإتمام العمل بكفاءة.	2.56	0.61	10	مرتفع
20	تتميز بيئة العمل المادية في مقر القسم بوجود " تجهيزات مكتبية، نظافة، إضاءة.... إلخ.	2.41	0.68	21	مرتفع
21	بيئة العمل المادية بالمركز "حالة الغرف الصفية، الأجهزة والأدوات المستخدمة في التدريب " مناسبة.	2.44	0.67	17	مرتفع
المجال الرابع: الرضا عن ظروف العمل وإجراءات العمل وبيئته المادية		2.47	0.50	-	مرتفع
22	تسود روح التعاون بيني وبين زملائي في انجاز العمل.	2.57	0.62	9	مرتفع
23	يتسم تعاوني مع رئيسي بالثقة.	2.77	0.48	3	مرتفع
24	تجمعني بالمعالجين من الأقسام الأخرى علاقة مهنية طيبة.	2.70	0.53	4	مرتفع
25	تتسم علاقتي بإدارة المركز بالتعاون.	2.62	0.61	6	مرتفع
26	تحرص الإدارة على تنظيم أنشطة وفعاليات مختلفة تسهم في دعم وتوطيد علاقات العمل على اختلاف مسؤولياتها.	2.43	0.70	18	مرتفع
المجال الخامس: الرضا عن علاقات العمل		2.62	0.42	-	مرتفع
27	يتاح لي إبداء الرأي بحرية في مختلف المواقف المتعلقة بالعمل.	2.39	0.72	23	مرتفع
28	تتاح لي الصلاحيات عندما تفوض إليّ السلطة الإشراف على أعمال الآخرين.	2.30	0.72	25	متوسط
29	يتميز المشرف بالقدرة على اكتشاف المشكلات والأخطاء واتخاذ القرارات المناسبة لعلاجها.	2.63	0.58	5	مرتفع
30	يهتم المشرف في العمل بتدريب مرؤوسيه ومتابعتهم.	2.47	0.69	16	مرتفع
31	يتعامل المشرف مع جميع العاملين تحت رئاسته بموضوعية وعدالة وموضوعية.	2.49	0.69	15	مرتفع
المجال السادس: الرضا عن الرئيس ونمط القيادة السائد في العمل		2.45	0.51	-	مرتفع
المجموع الكلي		2.45	0.34	-	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الكلي للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان بلغ (2.45) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة الثالثة من المجال الأول والتي تنص على (أفضل أن تكون الترقية على أساس الكفاءة في العمل) بالمرتبة الأولى بين فقرات المقياس حيث حصلت على متوسط حسابي (2.78) بمستوى مرتفع بشكل عام، في حين حصلت الفقرة الثامنة من المجال الثاني والتي تنص على (يوفر لي المركز نظامًا خاصًا

للرعاية الطبية والعلاجية) على المرتبة الأخيرة بين فقرات المقياس حيث حصلت على متوسط حسابي (1.93) وبمستوى متوسط بشكل عام. وعلى مستوى المجالات فقد جاء مجال الرضا عن علاقات العمل بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع، في حين جاء مجال الرضا عن الأمان والاستقرار الوظيفي في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي وبمستوى متوسط.

أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى الرضا الوظيفي (ككل) جاء مرتفعًا، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مجال التربية الخاصة لا يعمل به إلا اخصائي التربية الخاصة ومن هنا فمن يلتحق به منذ البداية يتمتع الى حد ما من حرية الاختيار والعمل مع هذه الفئة، وربما يفسر نتيجة العوامل المرتبطة بعلاقات العمل التي تتسم بالتعاون والتفاهم المتبادل حيث تجمع المعلمين علاقة مهنية طيبة، وبعض العوامل المرتبطة بالنمو الوظيفي من اكتساب الخبرات وتنمية المهارات وإتاحة فرص النمو الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وصديق والبوني (2018) والتي أظهرت نتيجتها إلى أن الرضا الوظيفي لدى العاملين بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة جاءت بمستوى مرتفع.

ثانيًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على: "ما مستوى جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس جودة الحياة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان، والجدول التالي وضح هذه النتائج:

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس جودة الحياة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في مدينة عمان (ن=155)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	كيف تقيم نوعية حياتك.	144.	136.1	11	مرتفع
2	ما مدى رضاك عن صحتك.	144.	007.1	10	مرتفع
3	إلى أي حد تشعر بأن الألم الجسدي يمنعك من القيام بالأعمال التي تريدها.	3.23	1.120	23	متوسط
4	الى أي مدى أنت بحاجة للعلاج الطبي لتتمكن من القيام بأعمالك اليومية.	3.14	1.300	24	متوسط
10	هل لديك طاقة كافيه لمزاولة الحياة اليومية.	3.99	.947	13	مرتفع
15	الى أي مدى أنت قادر على التنقل بسهولة.	4.32	.972	3	مرتفع
16	كم أنت راض عن نومك.	3.61	1.053	19	متوسط
17	إلي أي مدى أنت راض عن قدرتك على القيام بنشاطاتك اليومية.	4.25	.928	5	مرتفع
18	كم أنت راض عن قدراتك على العمل.	4.41	.902	2	مرتفع
المجال الاول: الصحة الجسمية		3.85	0.596	–	مرتفع
5	إلي أي مدى تستمتع بالحياة.	3.88	1.093	17	مرتفع
6	إلي أي مدى تشعر بأن حياتك ذات معنى.	4.25	1.015	6	مرتفع
7	الى أي مدى أنت قادر على التركيز.	4.03	.980	12	مرتفع
11	هل أنت قادر على قبول مظهرك الخارجي.	4.46	.913	1	مرتفع
19	كم انت راضٍ عن نفسك.	4.32	.987	4	مرتفع
25	كم من المرات كانت لديك مشاعر سلبية مثل المزاج السيء، اليأس، القلق، الاكتئاب.	3.09	1.153	25	متوسط
المجال الثاني: الصحة النفسية		4.00	0.719	–	مرتفع
20	كم أنت راضٍ عن علاقاتك الشخصية.	4.24	.974	7	مرتفع
21	كم أنت راضٍ عن الدعم أو المساعدة من الأصدقاء.	3.99	1.019	14	مرتفع

المجال الثالث: العلاقات الاجتماعية		4.11	0.835	–	مرتفع
8	الى أي مدى تشعر بالأمان في حياتك اليومية.	4.19	.968	8	مرتفع
9	إلى أي حد تعتبر أن البيئة المحيطة بك صحية.	3.73	1.077	18	مرتفع
12	هل لديك من المال ما يكفي لتلبية احتياجاتك.	3.26	1.264	22	متوسط
13	ما مدى توفر المعلومات التي تحتاجها في حياتك اليومية.	3.96	.959	16	مرتفع
14	إلي أي مدى لديك الفرصة لممارسة الأنشطة الترفيهية.	3.43	1.122	21	متوسط
22	كم أنت راض عن الأوضاع في مكان سكنك.	3.99	1.069	15	مرتفع
23	كم أنت راض عن الخدمات الصحية المتوفرة لك.	3.59	1.189	20	متوسط
24	كم أنت راض عن وسائل المواصلات التي تستخدمها.	4.19	1.037	9	مرتفع
المجال الرابع: البيئة		3.79	0.740	–	مرتفع
المجموع الكلي لمقياس جودة الحياة		3.91	0.583	–	مرتفع

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الكلي لجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان بلغ (3.91) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة التاسعة عشرة والتي تنص على (أتقبل مظهري الخارجي) بالمرتبة الأولى بين فقرات المقياس حيث حصلت على متوسط حسابي (4.46) بمستوى مرتفع بشكل عام، في حين حصلت الفقرة الخامسة والعشرين والتي تنص على (لدي مشاعر سلبية مثل المزاج السيء، اليأس، القلق، الاكتئاب.) على المرتبة الأخيرة بين فقرات المقياس حيث حصلت على متوسط حسابي (3.09) وبمستوى متوسط بشكل عام. وعلى مستوى المجالات فقد جاء مجال العلاقات الاجتماعية بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبمستوى مرتفع، تلاه مجال الصحة النفسية بمستوى مرتفع، ثم مجال الصحة الجسمية بمستوى مرتفع، في حين جاء مجال البيئة في المرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي وبمستوى مرتفع.

أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة (ككل) جاء مرتفعًا، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن بيئة العمل والعلاقات بين الأفراد كالحصول على الدعم والمساعدة من قبل الزملاء كانت جيدة والتي تتميز بالاحترام المتبادل والعمل بروح الفريق وهي تشكل جانبًا مهمًا في جودة الحياة إلى جانب بعد الصحة النفسية، وشعور بأن حياتهم ذات معنى والرضا عن النفس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد صديق والبوني (2018) وقد توصلت إلى أن جودة الحياة لدى العاملين بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة جاءت بمستوى مرتفعًا. كذلك تتفق مع دراسة الخوالدة والخطيب والزبون (2015) التي توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة العام لدى المعلمين كان مرتفعًا، في حين تتعارض هذه النتيجة مع دراسة ايرتورك (Ertürk, 2022) التي أظهرت أن تصورات المعلمين لجودة العمل كانت معتدلة بشكل عام، حيث كانت هناك علاقة إيجابية عالية بين أبعاد التوتر في الحياة العملية والإنتاجية وجودة العمل.

ثالثًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعًا لمتغيرات: (الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي، والجدول التالي تبين هذه النتائج:

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي (ن =155)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	46	2.31	0.415
	أنثى	109	2.51	0.292
العمر الزمني	أقل من 25 سنة	77	2.44	0.347
	25 سنة فأكثر	78	2.46	0.345
المستوى التعليمي	دبلوم	17	2.46	0.237
	بكالوريوس	125	2.46	0.355
	دراسات عليا	13	2.29	0.340
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	126	2.46	0.355
	5 سنوات فأكثر	29	2.39	0.292

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي لمتوسطات الرضا الوظيفي تبعًا للمتغيرات السابقة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول 7. نتائج تحليل التباين الرباعي للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي (ن = 155)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.396	1	1.396	12.813	*0.000
العمر الزمني	0.012	1	0.012	0.112	0.738
المستوى التعليمي	0.300	2	0.150	1.377	0.255
سنوات الخبرة	0.436	1	0.436	3.999	*0.047
الخطأ	16.238	149	0.109		
الكلي	18.282	154			

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" للرضا الوظيفي تبعًا لمتغير الجنس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بلغت (12.813) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة 0.05، أي أنه توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويبين الجدول ان قيمة "ف" للرضا الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بلغت (3.999) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات.

كما ويتضح من الجدول السابق أن الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيري العمر والمستوى التعليمي جاءت غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

حيث أنه يمكن عزو الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، إلى أن المعلمة تنظر إلى مهنة التعليم على أنها تحقق ذاتها ومستوى اجتماعي متميز، كما أن طبيعة الإناث عاطفية ولديها قدرة على التحمل مما يجعلها أكثر قابلية لتحمل لضغوط العمل، وبالتالي رضا وظيفي عن عملهن وينعكس ذلك على جودة الحياة لديهن بعكس المعلم الذي ينظر إلى مهنة التعليم لا تحقق له أي مكانة اجتماعية ويطمح

للوصول إلى وظائف أخرى، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة ايديناتا وكوك (Aydıntan & Koç 2016)التي أظهرت أن العلاقة بين الرضا الوظيفي والمعلمين الذكور أعلى من المعلمات الإناث.

في حين يمكن عزو عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير العمر، او المستوى التعليمي، إلى العديد من العوامل التي تلعب دورًا في الرضا الوظيفي منها : النمو الوظيفي والاستقرار الوظيفي وطبيعة العمل وملائمته للقدرات الشخصية والرضا عن الرئيس وعن علاقات العمل، هذه العوامل لا تختلف عند أي عمر أو مستوى تعليمي. كما يمكن عزو وجود فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، إلى أن تلك النتيجة وإن كانت غير منطقية وذلك نظراً أن المعلم في بداياته قد يقابل عقبات كثيرة يراها صعبة بعكس المعلم ذو الخبرة الذي خضع للخبرات والتجارب والتدريب فيصبح قادر على تحمل ضغوط العمل وأقل توترًا وقلقًا، كل هذه الأسباب ترفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، إلا أن تلك النتيجة دليل على الرضا الوظيفي لدى معلمي اضطراب طيف التوحد ذوي الخبرة الأقل وذلك من خلال سعيهم لاكتساب الخبرات وتنمية المهارات لديهم ومنحهم التقدير والاحترام من قبل الآخرين بسبب العمل والشعور بأن عملهم هام ونافع لأنفسهم وللمجتمع، كما أنه من الممكن أن أن يكون حب العمل في بدايته والحماس للإنجاز سببًا رئيسيًا في تلك النتيجة.

رابعًا– النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعًا لمتغيرات: (الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي، والجدول التالي تبين هذه النتائج:

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي (ن =155)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	46	3.71	0.797
	أنثى	109	4.00	0.441
العمر الزمني	أقل من 25 سنة	77	3.96	0.498
	25 سنة فأكثر	78	3.86	0.656
المستوى التعليمي	دبلوم	17	3.87	0.409
	بكالوريوس	125	3.91	0.611
	دراسات عليا	13	4.02	0.511
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	126	3.93	0.611
	5 سنوات فأكثر	29	3.85	0.443

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي لمتوسطات جودة الحياة تبعًا للمتغيرات السابقة والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول 9. نتائج تحليل التباين الرباعي لجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغيرات الجنس والعمر الزمني وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي (ن = 155)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.742	1	2.742	8.341	.004*
العمر الزمني	.173	1	.173	.526	.469
المستوى التعليمي	.207	2	.104	.315	.730
سنوات الخبرة	.109	1	.109	.332	.566
الخطأ	48.976	149	.329		
الكلي	52.329	154			

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لجودة الحياة تبعًا لمتغير الجنس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بلغت (8.341) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه توجد فروق في جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.

كما ويتضح من الجدول السابق أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة أكبر من (0.05) وبالتالي كانت غير دالة إحصائيًا، أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات جودة الحياة تبعًا لمتغيرات العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

يمكن عزو وجود فروق في جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغيرات الجنس، لصالح الإناث، إلى طبيعة العمل في مجال التربية الخاصة الذي يتسم بالتعاطف والشعور بالمسؤولية نحو طلاب اضطراب طيف التوحد، كما أن المعلمات أكثر احساسًا بمشكلات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد يكن أكثر صبرًا وتحملًا وبالتالي ينعكس ذلك على جودة الحياة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدلبحي (2021). في حين أن عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير العمر، او المستوى التعليمي، والخبرة ويمكن تفسيره من ناحية جودة الحياة أن هناك العديد من العوامل التي تلعب دورًا في رفع مستوى جودة الحياة لدى الأفراد، ومنها العلاقات الاجتماعية والصحة الجسمية والنفسية والبيئة وهذه العوامل لا ترتبط بعمر معين أو مستوى تعليمي أو خبرة، ولذلك ظهر أنه لا يوجد اختلاف بين العمر أو المستوى التعليمي أو الخبرة.

خامسًا- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي ينص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستويات الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 10. معامل الارتباط بيرسون بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان

المجموع الكلي		جودة الحياة
الرضا الوظيفي	معامل بيرسون	.175**
	الدلالة الإحصائية	.0300
	العدد	155

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة طردية (إيجابية) بين متغيري الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.175) بدلالة إحصائية (0.030)، وبالتالي كانت العلاقة دالة إحصائيًا بشكل عام.

وهذه النتيجة متناسقة إلى حد بعيد، ومنطقية جدًا فوجود علاقة إيجابية بين مستوى الرضا الوظيفي ومستوى جودة الحياة لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد أمر لا شك فيه، كما ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن مجالات الرضا الوظيفي تنعكس على فعالية العملية التربوية بشكل عام، وبالتالي فهي تنعكس على فاعلية المعلم في أدائه وإنجازه، كما أن للرضا الوظيفي أثر إيجابي على الدافعية في الميدان التربوي وبالتالي فهي تقلل ما بات يعرف بالاحتراق النفسي والذي نراه أكثر ما نراه في ميدان التربية الخاصة عمومًا، الأمر الذي سيصل بالمعلم إلى مستويات أعلى من جودة الحياة، والعكس صحيح فالمعلم الذي يمتلك مستويات متدنية من الرضا الوظيفي، سيعبر حتمًا عن تقويمه السلبي لجودة حياته وعما يستطيع إنجازه، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، والمرونة في التعامل مع التحديات الصعبة والمعقدة التي يواجهها في الحياة بشكل عام، إذن فمستويات الرضا الوظيفي نتيجتها الحتمية تظهر في جودة الحياة لأولئك المعلمين، وهذا ما أكدت عليه الدراسة كاردوسو وزملائه (Cardoso et al., 2023) التي أكدت على أن جودة حياة المعلم تتأثر بعدة عوامل؛ والتي كان منها مستوى رضاهم الوظيفي. وكذلك اتفقت مع دراسة ايرتورك (Ertürk, 2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة معتدلة بين جودة عمل المعلمين وأبعاد التوتر في الحياة العملية ورضاهم الوظيفي. كما واتفقت مع دراسة محمد وصديق والبوني (2018) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين جودة الحياة وبين الرضا الوظيفي لدى العاملين بمراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة.

التوصيات:

من خلال استعراض نتائج الدراسة وتحليل أسئلتها، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تقديم ورش تدريبية مستمرة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في المراكز الخاصة باستخدام أفضل الوسائل والأساليب العلمية الحديثة مع الطلبة للحفاظ على مستوى الرضا الوظيفي لديهم مرتفعًا
2. تصميم برامج تستهدف كيفية رفع مستوى جودة الحياة لدي معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينات أخرى من معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في بيئات مختلفة.

المراجع العربية:

الحاج، دارين. (2014). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

حمدالله، منذر وراشد أنور (2015)، المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسة ميدانية مقارنة بين عمان والرياض، *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، *1*(4)، 1-4

الدلبحي، خالد. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، *مجلة التربية الخاصة*، *10*(36)، 45-99.

الزريقات، إبراهيم. (2016). *التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج*، ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد (2009). عوامل الرضا الوظيفي لدى العاملين في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، *المجلة العربية للتربية الخاصة*، *15*، 13-48.

القصيرين، الهام. (2012). الرضا الوظيفي لدى معلمي وأخصائي التوحد بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، *مجلة كلية التربية، 23* (90)، 56–83.

محمد، أحمد وصديق، يوسف والبوني، عبد الرزاق. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة بولاية الجزيرة. *مجلة إدارة الجودة الشاملة، 1*، (19)، 41–53.

الهداب، تغريد والمخلافي، عبد الملك. (2020). أثر جودة الحياة الوظيفية على الاحتراق الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من الموظفات الإداريات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، *المجلة العربية للإدارة، 40*(3)، 233-254.

المرجع الأجنبية:

Amirah, M., Najadat, K., Mubarak, S. (2021). The Perceived Self-Efficacy of Resource Rooms Teachers on Distance Learning Experience in Amman in Terms of Some Variables. *Intellectual Journal of Education*, *13*(1), 119-135.

Ari, I., & Inan, F. (2010). Assistive Technologies for Students with Disabilities: A Survey of Access and Use in Turkish Universities. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *9*(2), 40-45.

Aun, N., Zakaria, S., Badayai, A,. Idris, I., Daud, T., Fazree, S. (2022). Quality of Life among Mothers of High Functioning Autism Spectrum Disorder (HFASD)Adolescents. Int. J. Environ. Res. Public Health, 19, 1–12.

Aydıntan, B., Meininger, H. (2016) The Relationship between Job Satisfaction and Life Satisfaction: An Empirical Study on Teachers. *International Journal of Business and Social Science***,** 7(10), 71-80.

Barna, M. (2017): autism spectrum disorder- There are many questions and few answers. *Discover Magazine***,** 60-65.

Cardoso, A., Silva-Junior, G., Bastos, L,. Cesar, A., Serrano, L., Dziedzic, A., Picciani. B. (2023). Preliminary Assessment of the Quality of Life and Daily Burden of Caregivers of Persons with Special Needs: A Questionnaire-Based, Cross-Sectional Survey. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 1–11.

Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations*, *53*(6), 747-770.

Correale, C., Borgi, M., Cirulli, F., Laghi, F., Trimarco, B., Ferraro, M., Venerosi. A. (2022). The Impact of Health and Social Services on the Quality of Life in Families of Adults with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Focus Group Study. *Brain Sci***.,** 177(12), 1-12.

Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191-203.

Fernandes, M., & Rocha, V. (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *31*, 15-20.

Ge, C., Yang, X., Fan, Y., Kamara, A. H., Zhang, X., Fu, J., & Wang, L. (2011). Quality of life among Chinese college teachers: a cross-sectional survey. *Public Health*, *125*(5), 308-310.

Judge, T., Zhang, S., & Glerum, D. (2020). Job satisfaction. *Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs*, 207-241.

Mykletun, R. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *28*(1), 17-45.

Özdöl, Y., Pınar, S., Dayanç, D., & Çetin, E. (2014). Investigation of physical activity level and life quality of elementary school teachers under the ministry of national education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3175-3179.

Punia, V., & Kamboj, M. (2013). Quality of work-life balance among teachers in higher education institutions. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, *4*(3), 197-208.

Sakarneh, M. (2014). Quality teaching: The perspectives of the Jordanian inclusive primary school stakeholders and the Ministry of Education. *International Journal of Psychological Studies*, *6*(4), 26.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, *12*(2), 173-194.

Whoqol Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social science & medicine*, *41*(10), 1403-1409.

World Health Organization Quality of Life-BREF Instrument Among Family Caregivers of Relatives with Psychiatric Illnesses in Jordan. *The Journal of Nursing Research***,** *25*(3), 224-230.

Zboon, E., Alkhawaldeh, M., Alkhatib,A. (2015). Quality of Life of Teachers of Children with Disabilities Mediterranean. *Journal of Social Sciences 6*(2).1-40

اتجاهات طلبة الصف الثالث في المدارس الحكومية في الأردن نحو الطلبة ذوي الإعاقة

الاء محمد العموري صفاء محمد العلي
الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/06/17 تاريخ القبول:2023/07/17

المُلَخّص

هدفتْ الدّراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلبة الصف الثالث في المدارس الحكومية في الأردن نحو الطلبة ذوي الإعاقة. تكوّنتْ عيّنة الدّراسة من (103) طالب وطالبة من الصف الثالث من غير ذوي الإعاقة، اخْتيروا بالطريقة العشوائيّة. قام الباحثون لهذه الدراسة بتطوير مقياس الاتجاهات لغايات تحقيق أهداف الدّراسة، وهو مقياس مكون من تدريج ثلاثي، تم تطبيقة على أفراد عينة الدراسة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الاعاقة كانت منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر الجنس لصالح الاناث، كما أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر التحصيل الأكاديمي. وأوصت الباحثتان بالعمل على تطوير برامج تحسن من الاتجاهات للطلبة من غير ذوي الاعاقة اتجاه اقرانهم من ذوي الاعاقة.

الكلمات المفتاحيّة: الاتجاهات، الطلبة ذوي الاعاقة، المدارس الحكومية، المرحلة الابتدائية.

The Attitudes of Third Grade Students in Regular schools in Jordan Towards Students with Disabilities

Abstract

The current study aimed to identify the attitudes of third-grade students in regular schools in Jordan towards students with disabilities. The study sample consisted of (103) students from the third grade without disabilities, who were chosen randomly. The researchers developed a scale of attitudes for achieving the study purposes, which is a liker type scale, which was conducted to the study sample. The results of the study showed that the attitudes of third-grade students towards students with disabilities were low. The results also showed that there were statistically significant differences in students' attitudes towards their peers with disabilities due to the effect of gender in favor of females. The results also showed that there were no statistically significant differences in students' attitudes towards their peers with disabilities due to the effect of academic achievement. The results of the study recommended the need to work on developing programs to improve the attitudes of students without disabilities towards their peers with disabilities.

Keywords: attitudes, students with disabilities, Regular Schools, elementary stage.

المقدمة

لكل أفراد المجتمع الحق في الحياة الكريمة، والحق في الحصول على التربية والتعليم المناسبة لهم، والأفراد من ذوي الاعاقة مثل باقي أفراد المجتمع. ولتحقيق مبدأ المساواة بين جميع الافراد أصبح دمج الافراد ذوي الاعاقة في المجتمع توجه عالمي يعكس أهمية الدفاع عن حقوق الافراد ذوي الاعاقة وأهمية الابتعاد عن عزلهم وتوجيههم للمشاركة في شتى مجالات المجتمع سواء في المدرسة أو المنزل أو الانشطة المجتمعية وغيرها.

حظي دمج الطلبة ذوي الإعاقة خلال العقود الماضية على دعم كبير وساعد ذلك على زيادة الفرص للطلبة ذوي الاعاقة للتعلم مع زملائهم من غير ذوي الاعاقة داخل نفس المدرسة والغرفة الصفية (Marini et al.,2018)، ومع هذه الدعوات العالمية والمحلية، تبنت وزارة التربية والتعليم في الاردن سياسة التعليم, حيث كانت من أولى الدول العربية التي سعت لتطبيق وتحقيق سياسة الدمج الشامل للطلبة ذوي الإعاقة. (الاستراتيجية العشرية,2019؛ الخطيب, 2018؛ الروسان,2013)

ومع هذه المساعي التي بذلتها الاردن لنجاح الدمج إلا أن الاحصائيات مازالت تشير أن ما يقارب 79٪ من الطلبة ذوي الإعاقة في سن المدرسة متسربين وغير معرضين الى أي شكل من أشكال التعلم. وعلى الرغم أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفهم عدم التحاق الطلبة من ذوي الاعاقة للمدراس، إلا أن عدم قبول الطالب ذوي الاعاقة داخل الغرفة الصفية وخلال فترات اللعب والتعرض للتنمر من قبل الأقران ورفض قبولهم كأصدقاء، والاتجاهات السلبية الموجهة نحوهم في المدارس تعد من أهم العوامل التي تزيد نسبة تسربهم من المدراس. (Humanity & Inclusion, 2021)

ومن المؤكد أن للاتجاهات دوراً هاماً في تعزيز نجاح الدمج باعتباره حق أساسي للطلبة ذوي الاعاقة(Ainscow and Sandill, 2010)، حيث أن الاتجاهات الايجابية تعتبر الخطوة الأولى في جعل جميع الطلبة يتعلمون في فصل دراسي واحد (De Boer et al., 2012)، وهي تمثل إحدى أهم الخطوات نحو زيادة فاعلية التعليم الدامج.

ويذكر ويلز (Willis،2009) أن من أهم التحديات التي تواجه الدمج هي معرفة اتجاهات الطلبة من غير ذوي الاعاقة نحو أقرانهم ووعيهم حول الاعاقة بشكل عام، اذ أن اتجاهاتهم نحو اقرانهم من ذوي الاعاقة تشكل أثرا واضحا وقويا على فرص مشاركة الطلبة ذوي الاعاقة في الانشطة الصفية ويؤثر بالضرورة على ثقة الطلبة ذوي الاعاقة بانفسهم، ويؤكد ذلك مارينى وآخرون (Marini et al.,2018) أن الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الاعاقة من قبل اقرانهم من غير ذوي الاعاقة لا تؤثر على فاعلية التعليم فقط ولكنها تؤثر بشكل أساسي على ثقة الطلبة ذوي الاعاقة بأنفسهم وثقتهم بالأشخاص من حولهم، وكما تؤثر سلبا على تفاعلهم في البيئة الصفية والمجتمع المدرسي كلل، مما يؤدي الى قلة دافعيتهم نحو التعلم وانخفاض تحصيلهم الأكاديمي, وبالتالي زيادة فرص تسربهم وعدم التحاقهم بالمدرسة.

وبحثت العديد من الدراسات اتجاهات الطلبة من غير ذوي الإعاقة نحو تلقي التعليم مع الطلبة من ذوي الإعاقة في الصف نفسه (Vignes et al., 2009; De Boer et al., 2012; Armstrong et al., 2016; De Boer and Pijl, 2016; Dias et al., 2020; Opoku et al.,2021) واظهرت النتائج في معظم الدراسات أن مواقف الأقران اتجاه الطلبة ذوي الاعاقة سلبية بشكل عام، وكما أظهرت دراسة (De Boer and Pijl, 2016) أن الطلاب في المرحلة الابتدائية عادة ما يكونون متباينين تجاه التعلم جنبًا إلى جنب مع أقرانهم من ذوي الاعاقة حيث تباينت اتجاهاتهم ودرجة قبولهم باختلاف نوع الإعاقة، حيث أظهر الطلاب اتجاهات سلبية نحو أقرانهم من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط

النشاط مقارنة مع اقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد. وفي دراسة كل من (Petry,2018)، (Armstrong et al.,2018), و(Dias et al.,2020) كانت الفتيات أكثر إيجابية اتجاه الطلاب ذوي الإعاقة من الفتيان.

وأفاد كل من Fisher and Purcal (2017) و(Gaad 2015) أن الطريق الرئيسي لتعزيز التعليم الشامل هو تدريب الطلبة على تحسين اتجاهاتهم نحو الطلبة من ذوي الإعاقة وقبول دمجهم.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تعتبر الإعاقة قضية تخص المجتمع كله لما لها من آثار على كافة أفراد المجتمع, وتعتبر الاتجاهات نحو الإعاقة أحد أهم الركائز الاساسية التي تؤثر على الطالب ذوي الاعاقة ومدى انخراطه بالمجتمع المدرسي والحياة العامة.

وبسبب توجه دول العالم بشكل عام والاردن بشكل خاص لتقديم ما هو أفضل للطلبة ذوي الإعاقة في المدراس والتي كان آخرها الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019) لابد من التأكيد على أهمية وجود اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي الاعاقة من قبل أقرانهم داخل المدرسة ليكون الدمج دمج فعال حقيقي وصحيح حيث أشارت الاستراتيجية العشرية إلى أن أبرز التحديات الرئيسة أمام تحقيق التعليم الدامج هي عدم وجود اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي الاعاقة، الأمر الذي يشكل مشكلة رئيسةً في طريق الجهود التي تسعى الى تعزيز مفهوم التعليم الدامج للطلبة ذوي الإعاقة. (الاستراتيجية العشرية ,2019)

وكما يشير كل من السوالمة والعياصرة (2015) إلى أن الاتجاهات تمثل أهمية كبيرة للطلبة ذوي الاعاقة حيث أنهم أكثر عرضة من غيرهم للإقصاء أو التنمر أو التمييز مقارنة مع زملائهم من غير ذوي الاعاقة والتي تنبع من اتجاهات الاخرين نحوهم, فإذا كانت الاتجاهات سلبية وسيئة فإنها تؤثر على الطلبة بشكل سلبي وتزيد من المشاكل التي تؤثر على تكييفهم ودمجهم داخل المدرسة, وبالتالي تقلل من فرص اندماجهم الايجابي والحقيقي بالمجتمع.

كما تؤدي الاتجاهات دورًا مهمًا في تحديد نجاح عملية تنمية المهارات والقدرات النمائية للأشخاص ذوي الاعاقة, بالاضافة لوضع الحلول المناسبة للنجاح في التعامل مع الأشخاص ذوي الاعاقة, وكان هنالك دائما الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو الأشخاص ذوي الاعاقة وحيث اظهرت نتائج الدراسات ان الطلبة الذين لم يتلقوا أي تدريب يتعلق بتحسين الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الاعاقة كان أقل فاعلية في القدرة على التفاعل مع أقرانهم من ذوي الاعاقة. وبالتالي فإن التعرف على اتجاهات الاشخاص من غير ذوي الاعاقة يعتبر أمرًا هامًا والخطوة الاولى لوضع الحلول وبالتالي إنجاح عملية الدمج. (Dias et al.,2020)

واستناد على السياسات والتشريعات التعليمية لتعليم الدامج لا بد من خلق اتجاهات إيجابية تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم والتوعية بأهميته، ما يعكس أهمية تعزيز الجهود وتوجيه فكر الباحثين والمعنيين نحو كل ما يمكنه أن يسهم في تحسين أو تكوين اتجاهات ايجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة لدى أقرانهم ومعلميهم وكل من له صله. (Eldesoki, 2021)

وبهذا الخصوص فقد لاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للأدب النظري ندرة البحوث العربية في وخصوصا في الاردن التي هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة في المرحلة الإبتدائية نحو الأفراد ذوي الإعاقة، حيث تركزت معظمها في التعرف إلى اتجاهات الطلبة الجامعيين او الطلبة في المرحلة الثانوية والتي أظهرت نتائجها أيضاً أن اتجاهات الطلبة كانت سلبية بشكل عام، (McGregor,2005) و(Huskin et al.,2018) و(ددوخ والرحامنة، 2021) ودراسة (القريوتي ,2015).

جميع ما سبق عزز لدى الباحثون فكرة هذه الدراسة والتي تسعى من خلالها لمعرفة اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الإعاقة وذلك من خلال الاجابة على أسئلة الدراسة التالية:

1. ما مستوى اتجاهات طلبة الصف الثالث في المدارس الحكومية في الأردن نحو الطلبة ذوي الاعاقة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة من ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية في الاردن.
2. تحديد اذا ما كانت الفروق الدلالة االحصائيًا في اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة من ذوي الإعاقة تعزى لمتغيرات جنس الطفل والتحصيل الأكاديمي.

أهميّة الدّراسة:

تبرز الأهمية النّظرية لهذه الدّراسة من خلال إثراء الادب النظري في ميدان التربية الخاصة بالمزيد من الابحاث التي تكشف عن اتجاهات ودرجة قبول طلبة الصف الثالث من غير ذوي الاعاقة للطلبة ذوي الاعاقة في المدارس النظامية في الاردن, وتسليط الضوء على أهمية وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة من غير ذوي الاعاقة نحو زملائهم من ذوي الاعاقة لما له من أثر بالغ الاهمية على نجاح الدمج، وتوفير مقاييس ذات دلالات صدق وثبات يمكن الاستفادة منها في بحوث علمية لاحقة ذات علاقة, ومن المؤمّل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين بدراسة متغيرات هذه الدراسة في سياقات تربوية أخرى.

تأتي الأهمية التّطبيقية لهذه الدراسة من خلال ما ستوفره من بيانات تدل على درجة قبول طلبة الصف الثالث من غير ذوي الاعاقة للطلبة ذوي الاعاقة في المدارس النظامية في الاردن, ويمكن الإستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها في إعداد برامج لتحسين اتجاهات الطلبة من غير ذوي الاعاقة نحو الطلبة ذوي الاعاقة, تسليط الضوء على أهمية دور الاتجاهات في انجاح عملية الدمج داخل المدرسة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالتالي:

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام 2022/ 2023.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية للبنات/عمان، مدرسة المهلب بن ابي صفرة/عمان، مدرسة زبيدة بنت جعفر الأساسية/عمان.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثالث الأساسي من غير ذوي الاعاقة الدارسين في مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية للبنات/عمان, مدرسة المهلب بن ابي صفرة/عمان، مدرسة زبيدة بنت جعفر الأساسية/عمان.

محددات الدراسة

تتلخص محددات الدراسة الحالية فيما يلي:

- القدرة على تعميم النتائج من عينة الدراسة الى مجتمعها وبجملة الظروف المحيطة بالباحث عند تطبيق الدراسة.
- مدى موضوعية أفراد عينة الدراسة في الاجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية للدراسة

الاتجاه (اصطلاحًا): أشكال القبول والرفض للمواضيع المطروحة، وهي ذات طابع جدلي، حيث تتيح للأفراد تقديم استجابات تتراوح بين التأييد المطلق والرفض المطلق حيث تغطي مدىً عريضاً من الدرجات الواقعة ضمن هذين النطاقين (Selema, , 2017).

ويُعرّف الاتجاه إجرائياً: بانه اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الإعاقة ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على أداة الاتجاهات والتي سيتم تطويرها في هذه الدراسة لهذه الغاية.

الإطار النظري

يمر العالم اليوم بالعديد من التغيرات الهائلة المحيطة بالأفراد سواء العاديين أو ذوي الإعاقة والتي قد تؤثر على نمط تفكيرهم وكذلك أسلوب حياتهم، وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة دراسة الاتجاهات والمواقف الفردية نحو القضايا المحيطة وصولاً لحلول مجدية وفعالة تصب في مصلحة الجميع، فالاتجاهات تعبر عن موقف الفرد وتعبر أيضاً عن تجاربه الشخصية تجاه شيء ما، وفي الجهود المبذولة لتنفيذ التعليم الشامل، تم تحديد المواقف كخطوة أولى في جعل جميع الطلاب يتعلمون في فصل دراسي واحد، من أهم الخطوات نحو زيادة الالتزام بالتعليم الشامل هو تحسين اتجاهات أصحاب المصلحة، مثل الطلاب، تجاه التعلم في نفس الفصل الدراسي مع الطلاب ذوي الإعاقة. ومع ذلك، لا يمكن تحسين الاتجاهات إلا إذا كانت هناك معلومات أساسية حول الممارسات في المدارس. وهذا يستدعي إجراء دراسات لتطوير فهم أعمق لموقف مجموعة معينة من أصحاب المصلحة، مثل الطلاب ذوي الإعاقة، تجاه التعليم الشامل (Opuko and Musatfa, .(2021

يمكن تعريف الاتجاهات بأنها عبارة عن مجموعة من المعتقدات والمشاعر والقيم والتصرفات التي تصف الطريقة التي نفكر بها أو الشعور نحو أشخاص أو مواقف واتجاهات الناس هي نتاج تجارب الحياة بما في ذلك العلاقات التي تم بناؤها مع الناس من حولنا، فعلى سبيل المثال فإن اتجاهات شخص تجاه شخص ذو إعاقة واحد يمكن أن تتكون من خلال تجربتهم الشخصية لمعرفة شخص ذو إعاقة آخر، ويؤثر هذا المواقف غالبًا على الطريقة التي يتصرف بها الناس تجاه الآخرين من ذوي الإعاقة (Aiden, & McCarthy, 2014).تكمن أهمية الاتجاهات للأفراد في أنها تساعدهم على التأقلم مع متغيرات المجتمع، والعمل على تغيير الاتجاهات السلبية التي من شأنها إعاقة تقدمه، حيث تعتبر الاتجاهات محركاً من محركات السلوك الإنساني، وتحفز الفرد على التعامل مع مختلف المواقف التي تواجهه بشكل مباشر، كما أنها تعتبر من أهم نتائج عملية التنشئة الاجتماعية، وهذا ما جعل للاتجاهات أهمية بالغة وخاصة في العلوم الإنسانية (العياضي، 2019).

فهناك العديد من الخصائص التي تميز الاتجاهات وهي أن الاتجاه إما أن يكون شعور سلبي أو ايجابي تجاه شيء ما، وهو عبارة عن حالة استعداد عقلية تعمل على توجيه تقييم او استجابة الشخص نحو الأشياء، كما أن الاتجاه يشمل المشاعر (الوجدان) والسلوك (الأفعال) والإدراك (التفكير) (الصعوب، 2016).

في ذات السياق، انتقد العديد من المختصين في مجال التربية الخاصة اتجاهات الفصل التي تقوم على عزل ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم العاديين في البيئة التعليمية، الأمر الذي يترتب عليه انعزال اجتماعي، لذلك فإن الكثير من العاملين في مجال التربية الخاصة يدعون في الوقت الحاضر إلى دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في النظام التعليمي، مما يستلزم كسر الحاجز النفسي بين الطرفين بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لذوي

الاحتياجات الخاصة لتنمية قدراتهم التربوية والاجتماعية والنفسية. ومع ذلك، فإن مفهوم الاندماج يتطلب جهدًا كبيرًا من الأسرة والقائمين على العملية التعليمية والمعاقين، خاصة مع الآثار السلبية للاندماج مثل النبذ أو الإهمال أو حرمان الأقران العاديين من فرص التعلم (Eldesoki, 2021).

يمكن استخدام العديد من الطرق من قبل المربين لتغيير اتجاهات الطلاب نحو أقرانهم ذوي الإعاقة وقبول دمجهم في المدارس العادية ومنها: امكانية تضمين مناهج غير ذوي الإعاقة معلومات عن ذوي الإعاقة والتي تتمثل ببعض الأنشطة لتدريس غير ذوي الإعاقة بعض الجوانب عن مختلف الإعاقات مثل أسبابها وسمات ذوي الإعاقة، ومن ثم اعطاء الطلاب العاديين الفرصة بالإفصاح عن مشاعرهم تجاه الأطفال ذوي الإعاقة، وأيضاً يمكن استخدام أسلوب المحاكاة من خلال استخدام العرائس بإعاقات مختلفة كما ويمكن إدراج القصص ضمن الأنشطة اللامنهجية من ثم تقديم مفاهيم بسيطة عن الاعاقات بمختلف أشكالها. (Campos et al., 2014)

الدراسات السابقة

قام أوبوكو ومصطفى (Opoku and Mustafa, 2021) بدراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين تطوير المعرفة المتصورة للطلاب حول التعليم الشامل ومواقفهم تجاه أقرانهم من ذوي الاعاقة ؛ تم تكييف مقياس تشيدوك ماكماستر المنقح تجاه الأطفال ذوي الإعاقة (CATCH) لإستخدامه لغايات الدراسة. تكونت العينة من 233 طالبًا جامعيًا, أظهرت النتائج اتجاهات سلبية تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة, وأظهرت أيضا أن الطلبة الذين أشاروا إلى أنهم لم يكونوا على دراية بالسياسات الشاملة لديهم تصورات إيجابية عن أقرانهم من ذوي الإعاقة أكثر من أولئك الذين صرحوا بخلاف ذلك. وتشير النتائج أيضا إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون العديد من الصعوبات أثناء تواجدهم في الجامعة. وأوصت الدراسة للإسراع في تثقيف وتحسين اتجاهات الطلاب حول التعليم الشامل وتحسين الافكار التي يتبنوها حول الاعاقة والاشخاص ذوي الاعاقة.

أجرت (آل سالم،2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو دمج ذوي الإعاقة في درس التربية البدنية، وتكونت عينة الدراسة من 614 طالب، تم استخدام استبانة اتجاهات الطلبة نحو دمج الإعاقة في التربية البدنية. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لاتجاهات الطلبة تجاه دمج ذوي الإعاقة كانت طبيعية، كما اشارت الدراسة الى أن الطلبة الاناث لديهم اتجاهات أكثر ايجابية من الذكور نحو دمج ذوي الإعاقة، كما ان الطلبة الذين لديهم فرد من الأسرة أو صديق مقرب من ذوي الإعاقة كان لديهم اتجاهات ايجابية نحو دمج ذوي الإعاقة أكثر من الذين لم يكن لديهم. وأوصت العمل على تزويد أفراد المجتمع بالمعلومات الكافية والايجابية عن الاشخاص ذوي الاعاقة من خلال وسائل الإعلام المختلفة سواء المسموعة والمقروءة والمرئية.

كما أجرى (الرحامنة وددوخ، 2021) دراسة هدفت إلى هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية، والتعرف إلى الفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس (ذكر وانثى) ونوع المدرسة(حكومية، وخاصة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بصورته المسحية لملائمته لطبيعة الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة التي يطبق فيها نظام الدمج من الصف السادس للصف العاشر، واشتملت العينة على(453) طالب وطالبة، منهم (611) طالب و(611) طالبة. تم تصميم استبانة مكونة من (22) فقرة تعبر عن الاتجاهات نحو الدمج لكل فئة من فئات الطلبة ذوي الإعاقة (العقلية، الحركية، السمعية، البصرية) و(22) فقرة تعبر عن الاتجاهات نحو دمج طلبة صعوبات التعلم. وتم تحليل ومعالجة النتائج

إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) لتحليل البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة من غير ذوي الإعاقة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية جاءت بمستوى مرتفع نحو الطلبة ذوي الإعاقة الحركية والعقلية والسمعية والبصرية وطلبة صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس باستثناء الاعاقة الحركية حيث كان اتجاه الاناث نحو الدمج اعلى مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة بالنسبة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية. وأوصت الدراسة العمل على دمج ذوي الاعاقة بشتى الوسائل المتاحة لتقليص الفجوة بينهم وبين المجتمع المحلي.

أما في دراسة موجس (Moges, 2015) فقد هدفت هذه الدراسة الى فحص تصورات الطلاب والمدرسين الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة. استخدمت هذه الدراسة طريقة المسح الوصفي. تكونت عينة الدراسة من 119فرد (طالب من ذوي الاعاقة (39)، وطالب من غير ذوي الاعاقة (40) ومدرسًا (40). تم اختيار المشاركين من ثلاث جامعات. أظهرت النتائج أن التصورات سلبية بشكل عام لعدة أسباب أولها عدم التعامل بشكل مباشر مع اشخاص ذوي اعاقة, ونقص المعرفة حول الإعاقات، والمفاهيم الخاطئة للمدرسين والطلاب حول الاعاقة. وأوصت الباحثة إلى ضرورة اتخاذ تدابير فعالة للحد من التحديات والمواقف والاتجاهات السلبية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة.

أجرى كل من باتيل، روز (Patel, Rose, 2014) دراسة هدفت إلى التحقيق من المواقف التي يتبناها الطلاب البريطانيون تجاه الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، شارك في الدراسة ثلاثون طالبا جامعيا تناولت الدراسة مواقفهم وسلوكياتهم وتصوراتهم عن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، حيث تم تقسيم الافراد الى اربع مجموعات تضم كل مجموعة ما بين 6–8 أفراد , بقيادة باحث واحد ليدير النقاش الذي استمر تقريبا بين 40–50 دقيقة في كل مجموعة. وأظهرت النتائج نقص المعرفة لدى المشاركين حول الاعاقة العقلية، واوصت الدراسة بالحاجة إلى تعديل مقاييس الخاصة بالاتجاهات والمواقف أو تطوير مقاييس جديدة لقياس مواقف السكان البريطانيين تجاه الإعاقة العقلية.

كما وقامت دايسون (Dyson, 2005) بدراسة هدفت معرفة طبيعة فهم أطفال رياض الأطفال حول الإعاقات ومواقفهم اتجاه الاشخاص ذوي الاعاقة، أظهرت المقابلات مع 77 طفلاً كنديًا مسجلين في فصول دراسية شاملة أن أطفال رياض الأطفال (أ) يصورون الإعاقات أساسًا وفقًا للمظهر الجسدي و(ب) يمتلكون فهمًا إلى حد ما لبعض جوانب الإعاقة. كما أظهر مواقف إيجابية بشكل عام تجاه الطلبة ذوي الإعاقة. ولكن هذه المواقف لم تكن حقيقة بالنسبة للطلبة ذوي الاعاقة. حيث أفاد الطلبة من ذوي الاعاقة أن الطلبة العاديين يتجنبوا صداقتهم. لذلك أوصت الدراسة بضرورة البحث في اقتراحات مستقبلية تساعد تعزيز الدمج للطلبة ذوي الاعاقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تم مراجعتها لإثراء الدراسة الحالية بالمعلومات ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث كان هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت بشكل أساسي موضوع اتجاهات الأفراد العاديين تجاه الاشخاص ذوي الإعاقة مثل دراسة (آل سالم، 2021)، ودراسة (الرحامنة ودودخ، 2018)، ودراسة باتيل، روز (Patel, Rose, 2014)، ودراسة (دايسون، 2005)، ودراسة أوبوكو ومصطفى (Opoku and Mustafa, 2021)، و(الدسوقي، 2021)، ودراسة (Moges, 2015) والتي جميعها أظهرت نتائج مجدية قد تكون داعم ومساند لنتائج الدراسة الحالية.

في ضوء ذلك، نلاحظ قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الإعاقة وقبول دمجهم في الاردن, ومن هنا جاءت الدراسة الحالية والتي ستكون مرجعا ثريا للعديد من الدراسات المستقبلية في هذه المجال في ضوء التوجه نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس وبشكل خاص بالاردن.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث من غير ذوي الإعاقة الذين يتلقون تعليمهم في المدارس النظامية في الأردن.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من كافة طلبة المدراس التابعة لمديرية عمان الرابعة وعددهم (103) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي حيث تم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية من بين مجموعة من المدراس ووقع الاختيار على (مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية ومدرسة زبيدة بنت جعفر ومدرسة المهلب بن أبي صفرة), ومن ثم اختيار الصفوف بالطريقة العشوائية من الذين يتلقون تعليمهم في المدارس النظامية في الأردن/عمان.

ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدارسة تبعا للجنس والتحصيل الأكاديمي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	44	42.7%
	انثى	59	%57.3
التحصيل الأكاديمي	ممتاز	53	%51.5
	جيد جدًا	25	%24.3
	جيد	13	%12.6
	ضعيف	12	%11.7
المجموع		103	100.0

أداة الدراسة

- **مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الإعاقة**

لغايات قياس اتجاهات أفراد الدراسة نحو الطلبة ذوي الاعاقة تم بناء مقياس الاتجاهات بمراجعة للأدب العالمي بهذا الخصوص ((Opoku and Mustafa, 2021;Giagazoglou, Papadaniil, 2018 والأطلاع على مقاييس مثل Acceptance Scale for Kindergarten) (ASK ومقياس Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH).

أولا: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

الصدق الظاهري

للتّأكّد من مدى ملائمة أداة الدراسة، تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأوّلية على مجموعة من المحكّمين والمتخصّصين في مجال التّربية الخاصّة لإبداء الرّأي حول ملائمتها لأهداف الدراسة وبناءً على ملاحظات المحكّمين خرجت الأداة بصورتها النّهائيّة.

الصدق بدلالة الفقرة

قامت الباحثة باستخدام دلالات صدق البناء من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه على مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الإعاقة (ن = 103)

البعد الأول: الإعاقة السمعية			البعد الثاني: متلازمة داون			البعد الثالث: اضطراب طيف التوحد			البعد الرابع: اعاقة حركية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع اللأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع اللأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع اللأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع اللأداة
1	.631**	.434**	5	.889**	.689**	9	.756**	.367**	13	.726**	.658**
2	.612**	.433**	6	.871**	.660**	10	.785**	.441**	14	.527**	.304**
3	.888**	.741**	7	.884**	.699**	11	.810**	.707**	15	.808**	.689**
4	.874**	.754**	8	.452**	.305**	12	.825**	.697**	16	.579**	.399**

يظهر الجدول رقم (2) ان قيم معاملات الارتباط جميعها أكبر من 0.3 وهذه القيم دالة على درجة مقبولة من دلالات الصدق بحيث يمكن الوثوق بنتائج تطبيقها.

-دلالات ثبات الأداة

تم التحقق من دلالات ثبات مقياس الاتجاهات من خلال استخراج معاملات ثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) والذي يقيس مدى جودة الفقرات ومدى التناسق في إجابات عينة الدراسة على كل فقرات اللأداة، والجدول رقم (3) يبين معاملات الثبات للأداة الدراسة.

الجدول (3): معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha) للأداء على مقياس الاتجاهات (ن = 103)

اللأداة	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا Cronbach`s Alpha
البعد الأول: الإعاقة السمعية	0.756
البعد الثاني: متلازمة داون	0.747
البعد الثالث: اضطراب طيف التوحد	0.805
البعد الرابع: الإعاقة الحركية	0.751

وتبين من الجدول (3) أن قيم معامل الاتساق الداخلي "كرو نباخ ألفا" تتراوح (0.756–0.805) وهذه القيم دالة على الثبات وكافية لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح أداة الدراسة

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الثلاثي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقياس كما يلي:

كثيرا جدا	قليلا	أبدا
1	2	3

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية تم التعامل معها وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

3/(3-1)= 0.6 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من 0.00 _0.6

ويكون المستوى المتوسط من 0.7_1.3

ويكون المستوى المرتفع من 1.4– 2.00

نتائج الدراسة

للاجابة على أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الطلبة ذوي الإعاقة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أولاً : نتائج السؤال الأول وهو : ما اتجاهات طلبة الصف الثالث في المدارس الحكومية في الأردن نحو الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والسمعية والحركية واضطراب طيف التوحد؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة والجداول رقم (6) وحتى الجدول رقم (9) يظهر هذه المعالجات للإعاقات قيد الدراسة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة السمعية في الأردن

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
هاشم، طفل في نفس عمرك، يعاني من إعاقة سمعية شديدة. بالإضافة إلى عدم قدرته على السمع، يصدر فقط بعض الأصوات، ويتواصل بلغة الاشارة. عند التفكير في هاشم...					
1	3	سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت)	1.48	0.592	منخفضة
2	4	هل تحب ان تلعب معه في المنزل أو الشارع	1.42	0.586	منخفضة
3	1	أود أن يكون صديقي المفضل (بحب يكون هاد الولد صاحبي/ هادي البنت صاحبتي)	1.22	0.463	منخفضة
4	2	أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)	1.19	0.506	منخفضة

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.19–1.48)، وبلغ المتوسط حيث جاء الفقرة رقم (3) التي تنص " سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت) " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.48) وبانحراف معياري قدره (0.592) وبدرجة "منخفضة "، بينما جاء الفقرة رقم (2) التي تنص " أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد) " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.19) وبانحراف معياري قدره (0.509) وبدرجة " منخفضة ".

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي متلازمة داون في الأردن

أحمد، طفل في نفس عمرك، يعاني من متلازمة داون وتأخر في النمو. يواجه أحمد صعوبة في القراءة والفهم. عند التفكير في أحمد...					
1	14	هل تحب ان تلعب معه في المنزل أو الشارع	1.55	0.724	منخفضة
2	12	أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)	1.54	0.590	منخفضة
3	11	أود أن يكون صديقي المفضل (بحب يكون هاد الولد صاحبي/ هادي البنت صاحبتي)	1.50	0.592	منخفضة
4	13	سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت)	1.47	0.591	منخفضة

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.47–1.55)، وبلغ المتوسط حيث جاء الفقرة رقم (14) والتي تنص "هل تحب ان تلعب معه في المنزل أو الشارع " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.55) وبانحراف معياري قدره (0.724) وبدرجة "منخفضة "، بينما جاء الفقرة رقم (13) والتي تنص على سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت) " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.47) وبانحراف معياري قدره (0.591) وبدرجة " منخفضة ".

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن

خالد، طفل في نفس عمرك، يعاني من اضطراب طيف التوحد. لديه مشاكل سلوكية ويجد صعوبة في الحفاظ على تركيزه. عند التفكير في خالد...				
1	23	سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت)	1.68	0.717	متوسطة
2	24	هل تحب ان تلعب معه في المنزل أو الشارع	1.62	0.742	منخفضة
3	21	أود أن يكون صديقي المفضل (بحب يكون هاد الولد صاحبي/ هادي البنت صاحبتي)	1.53	0.683	منخفضة
4	22	أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)	1.40	0.676	منخفضة

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.68–1.40)، وبلغ المتوسط حيث جاء الفقرة رقم (23) والتي تنص "سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت) " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.68) وبانحراف معياري قدره (0.717) وبدرجة "منخفضة "، بينما جاء الفقرة رقم (22) والتي تنص "أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.40) وبانحراف معياري قدره (0.675) وبدرجة " منخفضة ".

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة حركية في الأردن

عمر، طفل في نفس عمرك، يعاني من اعاقة حركية. يواجه عمر صعوبة في التنقل من مكان الى آخر لوحده ولا يستطيع لعب كرة القدم وأي لعبة تتطلب الجري. عند التفكير في عمر...					
1	31	أود أن يكون صديقي المفضل (بحب يكون هاد الولد صاحبي/ هادي البنت صاحبتي)	1.72	0.720	منخفضة
2	33	سأكون خائف من الحديث مع هذا الطالب (بخاف أحكي مع هاد الولد/هادي البنت)	1.72	0.733	منخفضة
3	34	هل تحب ان تلعب معه في المنزل أو الشارع	1.68	0.819	منخفضة
4	32	أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)	1.46	0.711	منخفضة
		الاتجاهات نحو الإعاقة الحركية ككل	1.50	0.37	**منخفضة**

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.46–1.76)، حيث جاء الفقرة رقم (31) والتي تنص" أود أن يكون صديقي المفضل (بحب يكون هاد الولد صاحبي/ هادي البنت صاحبتي) " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.76) وبانحراف معياري قدره (0.720) وبدرجة "منخفضة "، بينما جاء الفقرة رقم (32) والتي تنص " أود دعوة هذا الطالب لحفلة عيد ميلادي (بحب يجي هاد الولد/ هادي البنت لحفلة عيد)" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.46) وبانحراف معياري قدره (0.711) وبدرجة " منخفضة "حيث جاء المتوسط الحسابي للأداة ككل (1.50) بانحراف معياري (0.37) بمستوى " منخفضة "

ثانياً: نتائج السؤال الثاني وهو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة وقبول دمجهم في الأردن تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة وقبول دمجهم في الأردن تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي) والجدول رقم (14) يوضح ذلك.

جدول رقم (14): اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة في الأردن تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي)

	المتغيرات		الاتجاهات	قبول دمجهم
جنس الطفل	ذكر	المتوسط الحسابي	1.59	1.58

		الانحراف المعياري	0.37	0.32
	أنثى	المتوسط الحسابي	1.44	1.53
		الانحراف المعياري	0.35	0.32
التحصيل الأكاديمي	ضعيف	المتوسط الحسابي	1.49	1.57
		الانحراف المعياري	0.30	0.31
	جيد	المتوسط الحسابي	1.51	1.53
		الانحراف المعياري	0.42	0.31
	جيد جدًا	المتوسط الحسابي	1.51	1.55
		الانحراف المعياري	0.40	0.21
	ممتاز	المتوسط الحسابي	1.52	1.48
		الانحراف المعياري	0.52	0.49

يبين الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة وقبول دمجهم تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (15).

الجدول (15): تحليل التباين الثنائي لأثر اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس الطفل	0.543	1	0.543	4.031	0.047
التحصيل الأكاديمي	0.021	3	0.007	0.051	0.985
الخطأ	13.199	98	0.135		
الكلي	246.066	103			

يظهر الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(α= 0.05)** في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 1.009 وبدلالة احصائية بلغت 0.047 وجاءت الفروق لصالح الاناث. كما أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(α= 0.05)** في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر التحصيل الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف 0.465 وبدلالة إحصائية بلغت 0.628

إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الإجراءات التالية:

1. قامت الباحثة ببناء أداة مقياس الاتجاهات بمراجعة للأدب العالمي بهذا الخصوص ((Opoku and Mustafa, 2021;Giagazoglou ,Papadaniil ,2018 والأطلاع على مقاييس مثل (ASK) Acceptance Scale for Kindergarten ومقياس Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH). وتكوّن المقياس بصورته النهائية من (16) فقرة.
2. تم عرض الأداتين على عشرة محكمين من ذوي الإختصاص للتحقق من مدى ملاءمتهم ودقة صياغتهم، حيث تم التحقق خلال هذه الخطوة من الصدق الظاهري للأداتين.
3. تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة الموجه من الجامعة الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم، وذلك للسماح للباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على طلبة الصف الثالث من غير ذوي الاعاقة في المدارس الحكومية.

4. تواصلت الباحثة مع عدد من المدراس الحكومية وتم توضيح لهم الهدف من هذه الدراسة، وتحديد الكيفية المُثلى لتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة من غير ذوي الاعاقة، وتزويدهم بكتاب تسهيل المهمة لتسهيل إجراءات تطبيق الأدوات.
5. قامت الباحثة بتطبيق الأدوات على عينة الدراسة والتي تكونت من (103) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث من غير ذوي الاعاقة في العاصمة عمّان من خلال الخطوات التالي:

- قامت الباحثة بزيارة بعض المدراس المتاح الوصول إليها وقامت بالتعريف عن نفسها للادارة ومعلمي الصفوف والطلبة وتوضيح أهداف الدراسة وأهميتها والتأكيد على أنه سيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة، وأن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وقامت بتطبيق أداة الدراسة على عدد من طلبة الصف الثالث وذلك من خلال توزيع نسخ ورقية من الأدوات.
- قامت الباحثة بتوضيح طريقة الاجابة على اداة الدراسة بشكل مبسط ولغة عامية حيث طرحت اجابات التصحيح بالطريقة التالية (كثيرا جدا /كتير كتير) (قليلا/شوي) (أبدا/ ما بحب) وقامت برسم وجوه على اللوح تدل على العبارات السابقة.
- تم قراءة كل فقرة من فقرات اداة الدراسة بلغة واضحة ومفهومة ثم الطلب من الطلاب الاجابة على الخيار الذي يعبر عنهم بوضع دائرة على الخيار.

6. تم الحصول على البيانات واستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.
7. قامت الباحثة بتحليل النتائج ومناقشتها وطرح التوصيات.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الجزء مناقشة نتائج أسئلة الدراسة حسب ورودها في عرض النتائج، والتي كانت على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نص على: " ما اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الاعاقة في الأردن؟"

ظهرت نتائج السؤال الأول أنّ اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو الطلبة ذوي الاعاقة كانت منخفضة بشكل عام وتعزي الباحثة النتائج المنخفضة الى قلة الخبرات التي يتعرض لها الطلبة داخل الغرفة الصفية فيما يتعلق بالدمج والاعاقة, بالاضافة الى قلة المعلومات الحقيقية الصحيحة نحو الإعاقة وعدم اعتبارها الاعاقة كموضوع بحاجة للطرح والنقاش داخل الغرفة الصفية, وقلة المعلومات عند معلمة الصف عن الاعاقة وكيفية التعامل مع الاشخاص ذوي الاعاقة باعتبار المعلم هو الشخص الاساسي لتلقي المعلومات في هذه المرحلة وردود افعال المعلم وتعامله هي ما يوجه الطلبة ويساعدهم على تبني اتجاهات ايجابية نحو الاعاقة والاشخاص ذوي الاعاقة.

واظهرت النتائج انخفاض في الاتجاهات نحو الاعاقة السمعية ومتلازمة داون والإعاقة الحركية، اما فيما يخص اضطراب طيف التوحد فقد كانت الاتجاهات منخفضة في جميع الفقرات ماعدا الفقرة (23) فقد كانت الاتجاهات متوسطة نحو الطلبة ذوي اضطراب التوحد فقط, وتعزي الباحثة ذلك الى أن اضطراب طيف التوحد هو من الاعاقات التي لا تظهر أي خصائص جسمية ظاهرة للاخرين على عكس الاعاقة الحركية ومتلازمة داون والاعاقة السمعية حيث تظهر هذه الاعاقات خصائص جسمية ظاهرة وواضحة تؤثر على اتجاهات الطلبة نحوهم بشكل خاص.

وبحسب نتائج الدراسة اتفقت أغلب الدراسات على أن الاتجاهات بشكل عام نحو الطلبة ذوي الاعاقة اتجاهات سلبية مثلما جاء بدراسة Opoku and Mustafa (2021) , ودراسة Moges (2015), واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرحامنة وددوخ (2012) ويعزى ذلك على أن العينة في هذه الدراسة هي طلبة الصف العاشر والعمر يؤثر على الاجابة على اسئلة الاتجاهات حتى لو لم يتنبى الطالب هذه الاتجاهات ويعبر عنها بسلوكيات واضحة وحقيقية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات طلبة الصف الثالث نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة وقبول دمجهم في الأردن تعزى لمتغيرات (جنس الطفل، التحصيل الأكاديمي)؟"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر الجنس لصالح الاناث,وتعزي الباحثة ذلك لأن الانات بشكل عام اكثر عاطفية في هذه العمر وأكثر حساسية للاخرين ومشكلاتهم مقارنة مع الذكور ويتفق ذلك على ما جاء في دراسة الرحامنة ودخدوخ(2021), كما وأظهرت النتائج عدم جود فروق ذات أدلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في اتجاهات الطلبة نحو أقرانهم من ذوي الاعاقة تعزى لأثر التحصيل الأكاديمي, وتعزي الباحثة ذلك الى أن التحصيل الاكاديمي لا يبرر في هذه المرحلة العمرية تبني الفرد او رفضه لأفكار معينة.

التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، أوصت الباحثة بما يلي:

- العمل على تطوير برامج تحسن من الاتجاهات للطلبة من غير ذوي الاعاقة اتجاه اقرانهم من ذوي الاعاقة.
- عقد دورات تدريبية للأفراد من غير ذوي الاعاقة لتوضيح خصائص هذه الفئة بشكل حقيقي وغير متحيز.
- العمل على تزويد الطلبة وأفراد المجتمع بالمعلومات الكافية والايجابية عن الاعاقة والاشخاص ذوي الاعاقة من خلال الوسائل المختلفة.
- التشجيع على دمج الافراد ذوي الاعاقة بشتى الوسائل المتاحة لتقليص الفجوة بينهم وبين المجتمع المحلي, وبالتالي تغيير اتجاهات أفراد المجتمع.
- حث الباحثين على دراسة متغيرات الدراسة في بئيات مختلفة وعلى عينات ضمن صفوف أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2019 – 2029), وزارة التربية والتعليم، (2019): https://moe.gov.jo/sites/default/files/lstrtyjy_lshry_lltlym_ldmj_0_0.pdf

آل سالم، زهير (2021). اتجاهات الطلبة السعوديين نحو دمج ذوي الاعاقة في درس التربية البدنية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة. 45 (3).

الخطيب، جمال (2018). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. الأردن: دار وائل.

ددوخ, ميرنا والرحامنة, حران (2021). اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة معهم في حصة التربية الرياضية في محافظة العاصمة. مجلة تطبيقات علوم الرياضة. 110(7)، 302–336 .

الروسان، فاروق (2013). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. الأردن: دار الفكر.

الصعوب، معتصم (2016). أثر تدريس مقرر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة في تحسين الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة. مجلة كلية التربية. 168 (3)، 116–130.

العياضي، ميساء (2019). فاعلية استخدام برنامج إرشادي على تعديل اتجاه الطالبات العاديات نحو الطالبات ذوات الصعوبات التعليمية في مدينة الرياض–دراسة تجريبية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(17)، 114–136 .

القريوتي، ابراهيم (2015). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو دمج أقرانهم ذوي الإعاقة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 9(2)، 262–274.

السوالمة, العياصرة(2014). فاعلية تدريس مساق الاعاقة العقلية في تحسين الاتجاهات نحو المعاقين عقليا لدى عينة من طالبات تخصص التربية الخاصة في كلية عجلون الجامعية بالاردن, مجلة العلوم التربوية, 4(4), 1–26.

المراجع الأجنبية

Aiden H. & McCarthy,A. (2014). Current attitudes towards disabled people. http://www.scope.org.uk.

Ainscow, M., and Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: the Role of Organisational Cultures and Leadership. Int. J. Inclusive Education. 14 (4), 401–416.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., and Tarrant, M. (2016). Children's Contact With People With Disabilities and Their Attitudes Towards Disability: a Cross-Sectional Study. Disabil. Rehabil. 38 (9), 879–888.

Dayson,L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, 2(25), 95-105.

De Boer, A., and Pijl, S. J. (2016). The Acceptance and Rejection of Peers With ADHD and ASD in General Secondary Education. J. Educ. Res. 109 (3), 325–332.

De Boer, A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. Int. J. Disabil. Development Education. 59 (4), 379–392.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., and Minnaert, A. (2012). Peer Acceptance and Friendships of StudentsWith Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. Soc. Development. 22 (4), a–n.

Dias, P. C.,Mamas, C., and Gomes, R. (2020). Attitudes of Students Towards Peers With Special Educational Needs in Mainstream Portuguese Schools. Eur. J. Spec. needs Educ. 35 (5), 636–647

El Desoki (2021). The Attitude of The Persons who are Dealing with Disabled People with Different Disabilities Towards Integrating the Disabled with Ordinary People. Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology. 7(2),55-82.

Fisher, K. R., and Purcal, C. (2017). Policies to Change Attitudes to People with Disabilities. Scand. J. Disabil. Res. 19 (2), 161–174.

Gaad, E. (2015). Look Who's Coming to School: the Emirati Student Voice in an Intervention-Based Study on Inclusion of Learners With Intellectual Disabilities in Emirati Mainstream Government Schools. J. Res. Spec. Educ. Needs. 15 (2), 130–138.

Giagazoglou, Papadaniil (2018). Effects of a Storytelling Program with Drama Techniques to Understand and Accept Intellectual Disability in Students 6 - 7 Years Old. A Pilot Study. Advances in Physical Education, 8, 224-237.

Humanity & Inclusion(2021). Disability-Inclusive Education in Jordan. Fact sheet: https://reliefweb.int/report/jordan/disability-inclusive-education-jordan-factsheet-may-2021

Huskin, P. Robbins, C. & Kwon,S. (2018). Attitudes of Undergraduate Students Toward Persons With Disabilities: Exploring Effects of Contact Experience on Social Distance Across Ten Disability Types. Rehabilitation Counseling Bulletin, 62(1), 53-63.

Marini, I. Graf, N & Millington, M. (2018). Psychosocial Aspects of Disability: Insider Perspectives and Strategies for Counselors. Second edition. New York: Springer Publishing Company.

McGregor,S. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: The effect of including students from an education support centre in an inclusive middle school setting. International Journal of Whole Schooling, 1(2), 18-30.

Moges (2015). Perception of students and instructors toward students with disabilities: issues, challenges and opportunities to implement inclusive education. Research Journal of Educational Studies and Review. 1 (2), 30-56.

Opoku, M. P., Nketsia, W., J-F, W. K., Agyei-Okyere, E., and Safi, M. (2021). The Interaction Between Typically Developing Students and Peers With Autism Spectrum Disorder in Regular Schools in Ghana: An Exploration Using the Theory of Planned Behaviour. Front. Psychol. 12, 1–11.

Patel, M. Rose,J. (2014). Students' attitudes towards individuals with an intellectual disability. Journal of Intellectual Disabilities, 18(1), 90–103.

Petry, K. (2018). The Relationship Between Class Attitudes towards Peers With a Disability and Peer Acceptance, Friendships and Peer Interactions of Students with a Disability in Regular Secondary Schools. Eur. J. Spec. Needs Education. 33 (2), 254–268.

Selema , Fatema Mohamed Abdel Fattah (2017). The Effect of The Method of Integration Between Students with Mental Disabilities and The Good Who Are Accustomed to Harmonic Behavior And Learning Some Basic Skills in Table Tennis. International Journal of Sports Science & Arts - English. 3 (2) ,89-108.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., et al. (2009). Determinants of Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities. Dev. Med. Child. Neurol. 51 (6), 473–479.

Willis,C.(2009). Creating Inclusive Learning Environments for Young Children. Corwin press.USA.

جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن
دراسة نوعية

الدكتورة هيا الطراونة الدكتورة نسرين عطيه
الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/04/13 تاريخ القبول:2023/05/28

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن، وذلك من وجهة نظر المتخصصين في مجال الجريمة، وقد تم استخدام المنهج النوعي لملاءمته أغراض الدراسة، وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصصية من (20) فرداً عاملاً ومختصاً في مجال الجريمة، وتم استخدام أداة المقابلة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن جائحة كورونا ساهمت في تغير أنماط الجريمة نتيجة لاتجاه العالم إلى التعلم والعمل عن بعد، إضافة إلى دور إجراءات الحظر الشامل في الاستخدام الكبير لشبكة الانترنت مما يجعل الأفراد أكثر عرضة للجرائم الإلكترونية مثل سرقة السيارات، والجرائم الإلكترونية المتمثلة في السرقة الالكترونية واختراق البيانات الخاصة والتهديدات السيبرانية، فضلاً عن مساهمة الجائحة في ظهور بعض السلوكيات الخاطئة والتي يعاقب عليها القانون مثل بيع تصاريح الخروج من المنزل وتزوير شهادات المطعوم وبعض حالات الغش عند التجار في بيع المنتجات الصحية من كمامات وقفازات وأدوية.

واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها اطلاق حملات توعوية بغرض توعية الناس بمخاطر الجرائم الالكترونية وأهمية الأمن السيبراني، إضافة إلى زيادة الرقابة على من خلال وسائل الإعلام، لتجنب نشر الإشاعة، وإيجاد دعم للأشخاص المتضررين اقتصادياً من جائحة كورونا وبخاصة الذين فقدوا أعمالهم.

الكلمات المفتاحية: أنماط الجريمة، جائحة كورنا، الجريمة.

Corona Pandemic and its Impact on the Change in Crime Patterns in Jordan A Qualitative Study

Dr. Haya A-Tarawneh DR.Nesreen Atieh
University of Jordan

Abstract

This study aimed to identify the Corona pandemic and its impact on the change in crime patterns in Jordan, from the point of view of specialists in the field of crime.

The qualitative approach was used for its suitability for the purposes of the study, and the study members were chosen by the arbitrary method from (20) individuals working and specialized in the field of crime, and the interview tool was used to collect data for the study.

The study reached a set of results, the most important of which was that the Corona pandemic contributed to changing crime patterns as a result of the world's tendency to learn and work remotely. Beside the role of comprehensive ban measures in the massive use of the Internet, which makes individuals more vulnerable to electronic crimes such as car theft, and electronic crimes represented in electronic theft, penetration of private data, and cyber threats.

In addition to the pandemic's contribution to the emergence of some wrong behaviors that are punishable by law, such as; selling permits to leave the house and forging vaccination certificates, and some cases of fraud among merchants in selling health products such as masks, gloves and medicines.

The study concluded with a set of recommendations, most notably, launching awareness campaigns to educate people about the dangers of cybercrime and the importance of cybersecurity, beside increasing monitoring through the media, to avoid spreading rumors, and finding support for people who were economically affected by the Corona pandemic, especially those who have lost their jobs.

Keywords: Crime Patterns, Corona Pandemic, Crime.

مقدمة:

تغيرت الحياة الحضرية بشكل كبير منذ بداية جائحة كورونا COVID-19، إذ بدأ الناس في أوائل العام (2020) يقضون وقتاً أطول داخل منازلهم، أو مكاتبهم، حيث يعمل العديد من الموظفين من المنزل، ويتعلم الطلبة أيضاً في منازلهم، وأصبح ارتداء الكمامات، والتباعد الجسدي، وعدم التواصل الاجتماعي هو النظام الاجتماعي الجديد في معظم بلدان العالم.

وبحلول شهر نيسان 2020، تم تنفيذ أوامر الدفاع والإغلاقات الصارمة في العديد من البلدان حول العالم، مع توصياتٍ أجبرت الناس على البقاء في المنزل، وفي ضوء ذلك أظهرت الدراسات الحديثة تأثيراً كبيراً على حجم الجريمة وأنماطها، لا سيما العنف (Gerell et al., 2020; Mohler et al., 2020; Rosenfeld & Lopez, 2020)، وقد أجريت حول العالم دراسات إحصائية تقارن بين أنماط الجريمة باختلاف المدن وجغرافيتها، ولكن لا تزال نتائج هذه الدراسات غير متوفرة، إذ يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسات ذات صلة بالبحوث الجنائية، لتوضيح تأثير التغيرات التي حصلت على أنماط الجريمة وخاصة المحلية منها، والتي فرضتها الظروف والتغيرات في النشاط الروتيني نتيجة الجائحة، فوفقا لما ذكره (Stikle and Felson, 2020)، فإن جائحة كورونا خلقت ظروفاً طبيعة للباحثين تسمح لهم بإجراء الدراسات واستخراج النتائج وربطها بالنظريات الخاصة بالجريمة.

وقد برز العديد من أنماط الجريمة حول العالم لم يكن بالحسبان أثناء جائحة كورونا (2020)، ففي دراسة بيتراوسكا Pietrawska et al. (2020)، لوحظ ارتفاع مستوى عمليات السطو على تجار التجزئة بنسبة (64%)، في حين انخفضت معدلات السطو على المنازل بنسبة (10%) نظراً لحجم الإضراب في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

كما جاء في تحليل البيانات في عشرات المدن في أمريكا الشمالية حدوث أنماطاً جديدة من الجرائم أثناء جائحة كورونا COVID-19، والتي تتمثل في الاعتداءات الخطيرة في الأماكن العامة، وسرقة السيارات، مما يؤكد أن مستوى الجريمة لا زال ثابتاً كما كانت قبل الجائحة.

إضافة إلى ذلك، فقد سجلت استراليا جرائم كثيرة تمثلت في السرقة، والعنف المنزلي والذي يتمثل في تعنيف الزوجات والأبناء، ولكن انخفضت أنواع الجرائم الجنائية بشكل كبير خلال فترة الإغلاق الأولي ولكنها زادت بمجرد تخفيف القيود الاجتماعية (Payne and Morgan, 2020). وظهرت أنماطاً مماثلة في الصين، والمملكة المتحدة (Borrion et al., 2020).

وفي ضوء ما تقدم، تعد الجريمة ظاهرة تسود المجتمعات الإنسانية جميعاً، فلا يكاد يخلو أي مجتمع من السلوك الإجرامي، والجريمة كأي ظاهرة اجتماعية تعرضت إلى تغيرات كثيرة ومعقدة عبر السنوات، الأمر الذي أدى الى تنوع أشكالها وأساليبها مما ساهم في ظهور أشكال جديدة من الجرائم لم تكون موجودة من قبل.

ومن جهة أخرى واجه العالم عبر التاريخ العديد من الأوبئة والتي تسببت في وفاة الملايين من البشر، على اختلاف أنواعها وشدتها وانتشارها، وفي ضوء أزمة جائحة كورونا، والتي صنفته منظمة الصحة العالمية "بالوباء العالمي " واعتماده بتاريخ 11 مارس 2020 من قبل منظمة الصحة العالمية (Lie et al 2020)، إذ يعد فايروس كورونا أو ما يسمى بكوفيد 19 أحد سلالة واسعة من الفيروسات المعدية التي قد تصيب الانسان وتسبب الأمراض التنفسية له، فهو واحد من أكبر التحديات ذات الآثار الخطيرة على المجتمعات، ولم يقتصر أثره على الجوانب الصحية للإنسان فقط، بل تجاوز ذلك إلى مختلف المجالات الاقتصادية والسياسيه والاجتماعية.

وقد برزت الخدمة الاجتماعية كأحد أهم العلوم المهتمة بدراسة هذا الوباء كظاهرة اجتماعية لها تأثيرها المباشر على حياة الأفراد وبمختلف المجالات بما فيها مجال الجريمة، إذ بدا واضحاً حدوث تغيرات على أنماطه السائدة في السابق، وقد بدا من الملاحظ ظهور أنماط جديدة من الجريمة لم تكن موجودة من قبل والذي كان لهذا الوباء الدور الأكبر في ظهورها. حيث سجلت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في سرعة انتشار الجريمة وتغير أنماطها كنتيجة للتطورات التي أحدثها وباء كورونا، فقد بات من الواضح بأن هذا الوباء لعب دوراً كبيراً في رسم ملامح العالم بتصور جديد مختلف عما كان عليه سابقاً.

ومن هنا جاءت الدوافع للبحث في جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أن القيود الوبائية أظهرت بعض التأثير الأولي على الجريمة، إلا أن المعدلات بدأت بالارتفاع بعد بضعة أشهر من الإغلاقات التي حصلت أثناء جائحة كورونا، مما يشير إلى مدى سرعة تكيف المجرمين، والجريمة مع الظروف السائدة أثناء جائحة كورونا COVID-19، وهنا يحتاج الأفراد داخل المجتمع إلى تدخل القانون والعمل الاجتماعي لإعادة صياغة ممارسات المنع لتكون قادرة على الحد من الجريمة، ولا بد أن تتدخل القوى الأمنية بمدى الاحتياج الفوري للمجتمع المحلي، وضبط مستوى الجريمة وإيجاد الحلول المناسبة لها، فقد شكلت الأزمة الاقتصادية الناجمة عن جائحة كورونا مضاعفات سلبية على أفراد المجتمع الأردني خاصة، إذ ارتفع مستوى البطالة في ضوء ازدياد مستوى متطلبات الحياة، والفرد يعيش داخل منزله، محاطاً بسياج الحظر الذي استمر إلى أشهر طويلة، الأمر الذي أدى إلى لجوء الكثير من الأفراد إلى ارتكاب الجرائمة نتيجة الضغوط الحاصلة، أكانت جرائم داخل المنزل أو خارجه، فقد وجد بعض الأفراد الجريمة بديلاً عما يعيشه، في ضوء ما يتعرض لها من ضيق مستوى العيش، وعدم توفر المال اللازم لتغطية احتياجاته واحتياجات أفراد عائلته.

وقد أوصت العديد من الدراسات حول العالم بضرورة متابعة أنماط الجريمة الجديدة لديها، نتيجة الجائحة، والتي تتمثل في السرقة، والعنف المنزلي، والاعتداء على محال التجزئة والتي ظهرت بشكل كبير خلال فترة الإغلاق (Payne and Morgan, 2020; Borrion et al., 2020).

ولا تزال المملكة الأردنية الهاشمية تعاني من أثار جائحة كورونا إلى يومنا هذا، ومن أهم الآثار التي ظهرت هو الكساد الاقتصادي، الأمر الذي أثر على ارتفاع مستوى البطالة، وبالتالي لجوء الفرد إلى الطرق البديلة لكسب المال في ظل اتباع أنماط جديدة من الجريمة والتي تستدعي المتابعة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل (ما مدى انعكاس جائحة كورونا على التغير في أنماط الجريمة في الأردن)؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خطورة وحداثة الموضوع ذاته، مما يجعل هناك ضرورة لدراسة وباء كورونا دراسة متعمقة وتحليله وانعكاسه على تغير أنماط الجريمة في العالم بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص، وبالتالي تكسب هذه الدراسة أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

- من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في رفد المكتبة العربية فيما يتعلق بأثر جائحة كورونا على خلق أنماط جديدة من الجريمة في الأردن.

- من المأمول أن تلقي هذه الدراسة الضوء على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والأسرية التي خلقتها جائحة كورونا، وأثرها على الأنماط الجديدة من الجريمة.
- من المأمول أن توفر الدراسة الحالية إطاراً نظرياً ذو علاقة بجائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة.
- ركزت الدراسة الحالية على ضرورة استخدام استبانة المقابلة كونها من الأدوات المهمة في استخدام المنهج النوعي، الأمر الذي يمكن أن يعطي الخبرة للباحثين والدارسين في الدراسات المستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية الدراسة التطبيقية من الفوائد الآتية:

- من المأمول أن تفيد هذه الدراسة الخبراء في تخصص علم الجريمة؛ وذلك للاهتمام وإيجاد حلولاً وقائية للحد من مستوى الجريمة في الأردن نتيجة جائحة كورونا.
- من المأمول أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التنمية الاجتماعية، والمسؤولين وأصحاب القرار في المراكز الأمنية للتعرف إلى أنماط الجريمة الجديدة ومجابهتها.
- من المأمول أن تفيد هذه الدراسة أيضاً المرشدين الاجتماعيين، وذلك للتواصل المباشر ما بينهم وبين الجانحين ومرتكبي الجرائم في مراكز التأهيل والإصلاح، ودور الرعاية؛ للتعرف إلى المشكلات التي ولدتها لديهم جائحة كورونا وما هي أنماط الجريمة الناتجة عن تلك الجائحة، للوصلو إلى الحلول المناسبة للحد من مستوى الجريمة في الأردن.

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة في التعرف إلى أهم التغيرات التي طرأت على أنماط الجريمة بسبب جائحة كورنا في الأردن، كما ويمكن التعرف إلى أنواع تلك الأنماط وأشكالها، وما يمكن اللجوء إليه مستقبلاً من أنماط في الجريمة الناتجة عن آثار جائحة كورونا على أفراد المجتمع الأردني.

الإطار النظري:

لم يتضح مدى التزام السكان في البلدان المختلفة بقيود البقاء في المنزل المختلفة التي فُرضت في عام 2020 خلال جائحة COVID-19، بغض النظر عن الأوامر الحكومية والمبادئ التوجيهية الاجتماعية. فقد بدت تدابير التباعد الاجتماعي أهم أدوات الصحة العامة الراسخة والتي تمتد على نطاق واسع في حين كان رجال الأمن والعاملين في الرعاية الصحية يمارسون عملهم اليومي على أكمل وجه، وذلك تحسباً لأي مخالفات يمكن أن تحدث في ضوء الإعلاقات التي سببت العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية (Al Maskari et al., 2021; Frenkel et al., 2021).

وقد كان لأوامر الدفاع والإغلاقات الكثير من النواحي السلبية التي أثرت على المنظومة الاجتماعية بكافة أشكالها، وإن هذه الإغلاقات عملت على التقليل من النشاط الروتيني للأشخاص الذين يمارسون الجريمة، وعلى الأقل بالنسبة لأنواع معينة من الجرائم، مثل جرائم السطو، والقتل، وسرقة البيوت (Felson et al., 2020; Gerell et al., 2020; Stickle & Felson, 2020)، ولا يمكن أن تحدث مثل هذه الجرائم إلا في حال غياب الأفراد عن بيوتهم أو الاحتكاك المباشر

مع الأفراد من خلال ممارسة الأعمال اليومية، أو توفر المكان المناسب لارتكاب الجريمة، (Cohen & Felson, 1979).

وقد لاحظت العديد من الدراسات ارتفاع نسبة عمليات السطو على محال التجزئة والتي بلغت (94%)، في حين انخفضت معدلات السطو على المنازل بنسبة (10%) في جميع أنحاء العالم، وكان ذلك نتيجة التأثير العام لجائحة كورونا على العديد من المدن، التي تأثرت اجتماعياً واقتصاديا (Peitrawska et al., 2020).

وقد تم الإبلاغ في الكثير من الدول عن أدلة أولية عن تأثير جائحة كورونا على ارتفاع مستوى الجريمة لأنماط معينة، ففي أمريكا الشمالية ارتفعة مستويات جرائم (الاعتداءات الخطيرة في المنازل "العنف المنزلي"، وسرقة السيارات) الأمر الذي فسرته إدارات الأمن لديهم بأن السبب في ذلك يعود إلى جائحة كورونا -COVID 19 (Ashby, 2020).

كما عملت العديد من الدول حول العالم على تسجيل إحصائياً حول جرائم العنف المبلغ عنها نتيجة جائحة كورونا، ففي استراليا ارتفعت مستويات جريمة العنف المنزلي، إضافة إلى التعدي على الممتلكات في الأشهر الستة من الجائحة (Andersen & Hodgkison, 2020)، وفي المقابل لاحظ بعض الباحثون في علم الجريمة انخفاض في مستوى الجريمة خلال فترة الإغلاقات الأولى، ولكنها زادت بمجرد تخفيف القيود (Halford et al., 2020)

ومن هنا يتضح أن للأزمات أثرها البالغ على التغير في النظام الاجتماعي بكافة أشكاله، وخاصة عندما ينحصر مستوى دخل الفرد في ضوء العديد من المتطلبات الضرورية للحياة، كما أن هنالك العديد من الأفراد يعتمدون على قوتهم اليومي من خلال أعمالهم اليومية، الأمر الذي فسر العوامل التي تؤدي إلى الجريمة والتنوع في أنماطها، ومن هنا لا بد من توضيح بعض المفاهيم كالآتي.

الأزمة: أنها فترة إشكالية في حياة الإنسان تبدأ بحدث صعب أو أحداث عديدة. وقد تكون هذه الأحداث خسارات أو تغيُّرات حياتية كبيرة على شكل أحداث فجائية، كمعايشة كارثة طبيعية أو حادث جسيم أو عمل إرهابي. كما قد تبدأ **الأزمة** بمشاكل أكثر ديمومة؛ في العمل أو الوضع الاقتصادي أو الانفصال أو الإصابة بمرض (We et al 2020**)**.

جائحة كورونا:

تعرف أزمة جائحة كورونا كوفيد–19 بأنها مرض ناجم عن فيروس كورونا المستجد والذي يسمى متلازمة الالتهاب التنفسي الحاد التاجي المعروف سابقا باسم السارس–2 –Sars –2 والذي تم تحديده لأول مرة وسط تفشي حالات أمراض الجهاز التنفسي في مدينة أوهان– مقاطعة هوبي في الصين (DCD Centers for deisease Control and Prevention, 2021)، تم الابلاغ عنه في البداية إلى منظمة الصحة العالمية في 31 ديسمبر 2019، وبتاريخ 30 يناير 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية أن تفشي كوفيد–19 يمثل حالة طوارئ صحية عالمية (We et al 2020) وفي 11 مارس 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية أن كوفيد–19 جائحة عالمية والذي يعد أول تصنيف لها منذ الاعلان عن أنفلونزا H1N1 (.Updates, 2020)، حيث تم الإبلاغ عن أكثر من 720 ألف حالة في أكثر من 203 دولة اعتبارًا من 31 مارس 2020، وقد تضمنت استراتيجية الاستجابة المبكرة: عزل المرضى، ومراقبة أعراض المخالطين وكذلك الحالات المشتبه بها والمؤكدة، وتفعيل الحجر الصحي العام لتقليل مخاطر انتقال العدوى. (Ohannessian et al 2020)

وقد تم تبني هذا المصطلح من قبل المنظمة لسببين رئيسين هما: سرعة تفشي العدوى واتساعه نطاقيا، والقلق الشديد إزاء قصور النهج الذي تتبعه بعض الدول لإدراة الأزمة والسيطرة على تفشي الفيروس.

وتعرف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنها جائحة مرضية أثرت على المنظومة الاجتماعية، والأمنية، داخل المملكة الأردنية الهاشمية وسببت تغيراً في بعض العادات والتقاليد، وظهور بعض الظواهر النفسية والاجتماعية الجديدة نتيجة العزل، والخوف الناتج عن تلك الجائحة، مما سبب ظهور أنماط جديدة من الجريمة في الأردن.

أنماط الجريمة:

وجدت الجريمة منذ بداية الخلق، فالطبيعة البشرية تميل إلى العنف والجريمة، وتشكلت أنماط الجريمة منذ القدم وتطورت عبر العصور، ففي كل عصر أنواع الجرائم المخصصة بذلك العصر، والذي يتماشى مع ضغوطات الحياة المشهودة في كل وقت، وفي وقتنا الحالي تطورت أنماط الجريمة بحسب البئة التي تسمح بذلك، فقد ظهرت العديد من أنماط الجريمة مثل الجريمة الإلكترونية، والتي تعد نوعاً مستحدثاً من الجرائم التي تتحدى القواعد التقليدية للتجريم والعقاب، إذ يمكن أن يتم الاعتداء على خصوصية الأفراد من خلال المواقع الإلكترونية، أو ممارسة القرصنة تجاه موقع إلكتروني خاص (Murphy et al., 2008).

ويمكن أن تتمثل أنماط الجريمة في السرقة، أو السطو المسلح، وصولً إلى القتل، وقد تأتي بعض الأنماط من الجريمة من خلال تشكيل العصابات لترويج المخدرات، وانتشار التعاطي، كما يمكن أن تظهر بعض الأنماط الجديدة من الجريمة والتي لها علاقة باتجار البشر (Rathinabalan & Naaraayan, 2017).

وفي ضوء جائحة كورونا، تم ظهور أنماطاً جديدة من الجرائم والتي لم يكن لها سابق ظهور، وحتى ممارستها في أوقات لم يكن بالحسبان، فقد تم ممارسة السرقة على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم، نظراً لممارسة سياسات الإغلاق التي منعت الناس من التجوال، وهنا بدأ المخالفون بالتجول، واقتحام محال تجارة التجزئة لسرقة متحوياتها، أو سرقة السيارات في ضوء اصطفافها في أماكن بعيدة عن أنظار أصحابها، أو انتشار ظاهرة العنف المنزل، في ضوء بقاء الأفراد لأوقات طويلة داخل المنزل، كما انتشرت ظاهرة الطلاق بشكل كبير (Ritzer, 2015).

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الموضوع المدروس فقد تناول العديد من الباحثين موضوع وباء كورونا والجريمة من نواحي مختلفة حيث يمكن الإشارة الى الدراسات ذات العلاقة بالموضوع كالاتي:

جاءت دراسة صالح (2021) لتتعرف إلى الإرهاب الإلكتروني في ظل أزمة فيروس كورونا، الأنماط، والتداعيات في جمهورية مصر العربية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته أغراض الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من الإحصائيات ذات العلاقة بالجرائم الإلكترونية أثناء جائحة كورونا، حيث تبين ازدياد مستوى الهجمات الإلكترونية أثناء جائحة كورونا، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى زعزعة أمن واستقرار البلاد.

أما دراسة الجعافرة (2022) فقد هدفت التعرف إلى دور قانون منع الجرائم للحد من الجريمة وتحولاتها في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعراض هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وقد تبين أن مستوى تطبيق قانون منع الجرائم في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة متوسط المستوى، وقد لوحظ أن الجرائم التي انتشرت أثناء جائحة كورونا كانت تتجه نحو السرقة والعنف الأسري.

وقام الحباشنة والشديفات (2022) بالتعرف إلى العوامل المؤثرة في أنماط الجريمة الالكترونية عبر وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر العاملين في المستويات الإدارية في الجامعات الأردنية وقد تم استخدام المنهج النوع، واظهرت

نتائج الدراسة أن تصورات أفراد العينة في استخدام التواصل الاجتماعي واثره على انتشار الجريمة جاء بدرجة عالية وان وسائل التصدي لهم ليست بالمستوى المطلوب ولا تتناسب مع التغيرات الحاصلة على أنماط الجريمة. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين وتطوير تطبيقات مكافحة الجرائم الالكترونية لما له من تأثير كبيرعلى المجتمع.

وأجرى السيد (2020) دراسة هدفت التعرف إلى جائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وانماط الجريمة رؤى الواقع وسيناريوهات المستقبل في مصر، حيث دعت هذه الدراسة الى فهم الواقع السوسيولوجي لجائحة كورونا وانعكاسه على تغير معدلات وأأماط الجريمة في العالم وتحليل واقع المجتمع وارتباطه بتنامي اشكال الجريمة وانعكاسها على المجتمع وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة من المداخل النظرية والنظريات التي تفسر المخاطر التي يواجهها العالم اليوم وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان منم ابرزها الاستمرار في زيادة معدلات الجريمة الالكترونية مع تقدم الرقمة، وتفاقم سوء الوضع الاقتصادي للبلدان النامية مما تدعو الحاجة الى وضع خطط وسياسات جديدة لمنع زيادة الفقر فيها، إضافة الى التغير الكبير في اشكال الجريمة نتيجة لاتجاه العالم الى الرقمنة في العمل والتعلم.

أما دراسة ماير وآخرون (2022) ,.Meyer et al فجاءت لتبين التغيرات في معدلات الجريمة أثناء جائحة كورونا COVID-19، في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي استخدمت المنهج الوصفي لملاءمته أغراض الدراسة، حيث تكون مجتمع وعينة الدراسة من إحصائيات الجرائم ذات العلاقة بمعدل الجريمة الأسبوعية، والتي تمتد ما بين 2018 – 2020، وقد لوحظ الارتفاع في معدل سرقات السيارات بشكل ملحوظ في صيف عام 2020، وفي المقابل انخفاض معدلات السطو المسلح في أوائل العام 2020 والتي تصادف بداية الجائحة وهي الفترة التي بدأت فيها الإغلاقات.

كما وقد جاءت دراسة سيكاتو وآخرون (2022) لتتعرف إلى القيود الوبائية وأنماط الجريمة في نيويورك وساوباولو وستوكهولم خلال جائحة كورونا، حيث تم استخدام المنهج المقارن لملاءمته أهداف الدراسة، حيث تم استخدام تقنيات الإحصاء المكاني ونظام المعلومات الجغرافية كعينة للدراسة، وقد خلصت النتائج إلى الاختلاف في نمط الجريمة الممارسة أثناء جائحة كورونا، وقد لوحظ انخفاض عمليات السطو على المنازل، في حين زادت عمليات السطو على المبادي غير السكنية، وتبين زيادة في مستوى سرقات السيارات، مع زيادة في مستوى الجريمة المتعلقة بالسرقة في المناطق الفقيرة، وارتفاع مستوى العنف الأسري كالضرب والإهانة، وارتفاع في معدلات الطلاق.

أما دراسة جيانغ وآخرون (2023),.Jiang et al فقد جاءت للتعرف إلى التأثير على عوامل السرقة قبل وبعد جائحة كورونا في مدينة هاينينغ، وتشجيانغ في الصين، حيث مثلت الإحصائيات الخاصة بالجريمة في الصين مجتمعاً وعينة للدراسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن مستوى الجريمة قبل وأثناء جائحة كورونا، وقد أظهرت نتائج اختبار الانحدار وجود أثر لجائحة كورونا على ارتفاع مستوى السرقة، مع وجود علاقة ارتباطية سلبية ما بين العوامل المتعلقة بـ COVID-19 وارتفاع معدل هذا النوع من الجريمة، وقد لوحظ زيادة مستوى السرقة أثناء جائحة كورونا مقارنة بالفترة التي تسبق هذه الجائحة.

أما دراسة لو واخرون (2022) ,.Liu et al فقد جاءت لتبحث في انخفاض معدلات الجريمة بشكل عام في المدن الصينية، إذ تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، للتعرف إلى مستوى وأنماط الجريمة قبل وبعد جائحة كورونا في المدن الغربية في الصين، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من السجلات الأمنية في تلك المدن، وقد لوحظ من خلال النتائج إنخفاضاً عاماً في جرائم العنف أثناء الإغلاق، وذلك بسبب انقطاع الأفراد عن ممارسة نشاطاتهم اليومية خارج حدود

المنزل، ولكن برز نمط جديد من الجريمة في الصين وهو جريمة السرقة، والذي زادت نسبته بمعدل 25% أثناء جائحة كورونا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بينت معظم الدراسات السابقة جائحة كورونا وما لها من دور في التغير في أنماط الجريمة في العديد من الدول، وبيان العديد من أشكال الانحراف والجريمة مثل السرقة والعنف الأسري كدراسة (سكاتو وآخرون، 2022، والجعافرة، 2022، وجيانغ وآخرون، 2023)، وجاءت بعض الدراسات والتي تبحث في العوامل الاقتصادية المؤدية إلى خلق نوع جديد من الجريمة مثل دراسة (سيكاتو، 2022)، ووما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها استخدمت المنهج النوعي المبني على استخدام المقابلات الشخصية، حيث ارتكزت في نتائجها على عينة من الخبراء في علم الجريمة، واستخدام آرائهم وسردهم القصصي للأنماط الجديد من الجريمة أثناء وبعد جائحة كورونا في الأردن، كما تركت الدراسة الحالية مساحة كافية لدى الخبراء في علم الجريمة للتعبير عن آرائهم وشروحاتهم حول الظروف التي تدفع بعض الأفراد إلى ممارسة العديد من أنماط جديدة من الجريمة، والتي لم تذكرها بعض الدراسات السابقة، وهذا يتجلى في الميزة التي يتحلى بها البحث النوعي والمستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم (غرايبة وآخرون، 2011).

وقد تم استخدام المنهج النّوعي في هذه الدّراسة؛ لاستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة "بجائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن". وقد قامت الباحثة بجمع البيانات اللازمة من خلال إجراء مقابلات فردية معمقة مع الخبراء والمتخصصين في مجال الجريمة والذين يتمثلون في (خبراء من مديرية الأمن العام متمثلة في البحث الجنائي، والأمن الوقائي، بعض العاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل، وبعض الخبراء العاملين في دور رعاية وتأهيل الأحداث)، حيث قامت بتوجيه الأسئلة إليهم حول جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة، ومن ثم تفريغ الاستجابات وتحويلها إلى نصوص مطبوعة، ومن ثَمَّ تحليل تلك البيانات، واستخلاص النّتائج منها.

وقد تخصصت بحوث الدراسات بالأسلوب النوعي، والتي تعتبر هذه الدراسة جزء منه، لمحاولة تفسير الظاهرة المدروسة وتحقيق فهم أكبر لها من خلال التعمق في فهم الأفراد وسلوكهم والأسباب الكامنة خلف هذا السلوك وتقوم بالتحكم به.

ويعتبر البحث النوعي عملية التفاعل بين الباحث والمبحوث وموضوع وطبيعة ونوع البحث، إذ يقوم ببناء تصور شامل من خلال تحليل وفهم المصطلحات والمفردات التي يستخدمها المبحوث للتعبير عن تجربته والتي هي موضوع البحث، مما يتيح للباحث تقديم آراء المبحوثين ضمن بنية البحث بشكل تفصيلي ودقيق (عبدالله، 2015)، وتحقيق فهم عميق بناءً على منهجية معينة للكشف عن مشكلة من خلال التحقق في خبرات الأفراد والدخول إلى أعماق تجاربهم ذات الصلة والارتباط بموضوع الدراسة (Creswell, 2013).

وقد لجأت الدراسة إلى الأسلوب النوعي، والذي يعتمد على العديد من الاستجابات المختلفة والمتنوعة بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة أثناء المقابلة الشخصية وذات عدد الأفراد المحدود.

تستهدف هذه الدراسة جائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن، لذلك وجدت الباحثة أن الطريقة المثلى التي سيتم عبرها جمع البيانات هي المنهج النوعي من خلال استخدام أحد أساليبه وهو البحث السردي وما يناسبه من أدوات لجمع البيانات وهي المقابلات الفردية المعمقه والملاحظة.

تصميم الدراسة

يعتمد البحث السردي على أساليب تحليليه متنوعة لذلك قد يأتي بعدة نماذج وهو يعد من البحوث الثابتة والراسخة في العلوم الإنسانية التي تسعى إلى الفهم المعمق (عبدالله، 2015).

وأيضاً يتم من خلال هذا المنهج التعرف إلى القصص والروايات من المبحثوين (الخبراء في مجال علم الجريمة) وعن تجاربهم حول التغير في أنماط الجريمة في الأردن، وذلك نتيجة جائحة كورونا COVID-19.

وقد ذكرت (Reissman, 2008) أن السرد القصصي هو من أهم الأساليب في الدراسات النوعية والذي يركز على جمع المعلومات للتوصل إلى ما يهم المبحوثين من خلال الاستماع إلى قصصهم وطريقة سردهم لها وترتيب خبراتهم حسب حدوثها ترتيباً زمنياً.

أفراد الدراسة

تعتمد الدراسات النوعية على عدد محدود من المبحوثين، والذين يعيشون ظروف موضوع الدراسة، والتجارب الخاصة، والاستدلال عليها من خلال السرد القصصي، والتعمق في التجارب التي تخدم موضوع الدراسة، وبناء على ذلك، فقد قامت الباحثة بمقابلة عدد محدود من الخبراء في علم الجريمة والمتمثلين في (خبراء من مديرية الأمن العام متمثلة في البحث الجنائي، والأمن الوقائي، بعض العاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل، وبعض الخبراء العاملين في دور رعاية وتأهيل الأحداث)، والبالغ عددهم (20) خبيراً، والذين واجهوا أنماطاً جديدة من الجريمة في ضوء جائحة كورونا المستجد COVID-19، وقد تم التوصل إلى أفراد الدراسة من خلال عدة أساليب والتي تتمثل في أسلوب العينة القصدية، ويقصد بها العينة التي يقوم الباحث باختيار أفرادها بشكل قصدي ومتعمد لما هو متوفر في أفرادها دون غيرهم من خصائص تخدم أهداف البحث.

أداة الدّراسة

اشتملت الدراسة أداة المقابلة الفردية المعمقة، والتي تعد إحدى الطرق الرئيسة لجمع المعلومات حول موضوع الدراسة، وذلك بأنها تمكن الباحث من التعرف إلى أفكار الفرد، ووجهة نظره ومشاعره (الخياط، 2010)

وفي الدراسة الحالية تم اعتماد أسلوب المقابلة للإجابة عن أسئلة الدّراسة، حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات أولية مع عدد من الخبراء في علم الجريمة، بهدف التعرف إلى أنماط الجريمة المستجدة في الأردن والناتجة عن جاحئة كورونا، وبعد التعرف إلى السرد القصصي الخاص بكل فرد من هؤلاء الخبراء، تمت صياغة أسئلة المقابلة في ضوء أهداف الدراسة.

واتبعت الباحثة النّصائح التي أوردها باتون (Patton, 2000) في مجال البحث النّوعي لإضفاء مزيداً من المصداقية والموضوعية في الدراسة، وتلخصت بأن تأكدت الباحثة من أنّ المنهج النّوعي هو المنهج المناسب للدّراسة، والقيام بدراسة البحث النّوعي وتصاميمه وتحليل البيانات فيه، كما تم البحث وإيجاد رسائل جامعية ودراسات تركّز على البحث النّوعي وأساليبه وتصميمه، بالإضافة إلى التدرب على إجراء المقابلات، والإلمام الجيد بجميع البيانات وتحليلها تحليلاً يناسب أغراض الدراسة.

مكان الدراسة

قامت الباحثة باختيار العاصمة عمان فضاءاً للدراسة لإجراء هذا البحث، فقد تم مقابلة أفراد الدراسة من الخبراء في علم الجريمة في مديرية الأمن العام، وبعض الخبراء في مراكز التأهيل والإصلاح، ومسؤولين في مراكز دور الرعاية التابعة

لوزارة التنمية الاجتماعية في العاصمة عمان للبحث والتقصي حول التغير في أنماط الجريمة في الأردن في ضوء جائحة كورونا.

إجراءات الدراسة

مرت عملية إعداد أداة الدّراسة بالخطوات الآتية:

1- الإطلاع على الدّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع الدّراسة والمختصة بجائحة كورونا وانعكاسها على التغير في أنماط الجريمة في الأردن.

2- صياغة أسئلة المقابلة بحيث تتوافق مع أهداف الدراسة، وتجيب عن أسئلة الدّراسة.

3- إجراء المقابلات الخاصّة بالدّراسة، حيث تمت المقابلات من قبل الباحثة مع الخبراء في مجال علم الجريمة، بتوضيح بعض الجوانب المتعلقة بالدّراسة وشرح أهدافها وأهميتها والتّأكيد على سريّة المعلومات واستخدامها لغرض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى التّأكيد على ضرورة الجدية والدّقة في التّعامل مع أسئلة المقابلة، كما تم اختيار الأماكن المناسبة للمقابلات، مع مراعاة الوقت، والظروف الخاصة بالمبحوثين (الخبراء في علم الجريمة).

4- تسجيل استجابات أفراد الدّراسة على صحيفة المقابلة، حيث استغرق زمن المقابلة الفردي لكل مبحوث (15دقيقة)، أما عملية جمع الإجابات المتنوعة الكلية فقد استغرقت (30) يوماً.

5- تفريغ استجابات أفراد الدّراسة وفرزها حسب كل سؤال من الأسئلة.

6- تحليل الاستجابات التي تحتاج إلى تحليل نوعي من خلال السرد القصصي لجميع أفراد الدراسة، للإجابة عن أسئلة الدّراسة واستخراج النّتائج ومناقشتها.

تحليل البيانات

للقيام بتحليل السرد القصصي هنالك عدة طرق يمكن للباحث استخدامها لتمكنه من التركيز على فهم العالم من خلال قصص محكية، وكان أسلوب السرد القصصي كأحد أساليب البحث النوعي في مقدمة هذه الأساليب في عدة مجالات من أبرزها العلوم الإنسانية خلال العقود الماضية (Green and Thorogood, 2014).

عملية تحليل البيانات تعتمد على التمحص في نصوص المقابلات الفردية المعمقة والتركيز بها والملاحظات التي تمكن الباحث من الحصول عليها عن طريق بحثه في مجتمع الدراسة، طبقاً للمنهجية المستخدمة في اجراء الدراسة يمكن استخدام العديد من الأساليب التحليلة التي يشتمل عليها التحليل النوعي وأسلوب التحليل السردي القصصي هو أحد هذه الأساليب ويتم التحليل بعد جمع كل المقابلات الفردية التي قام الباحث بإجرائها ومن ثم قراءتها قراءة معمقة واستخراج المفاهيم والمصطلحات التي تم ذكرها بشكل متكرر وذلك بعد تصنيف وتنظيم وترتيب البيانات على شكل وحدات ومن ثم تجمع وتقسم إلى مجموعات تتماثل في المحتوى والمضمون حيث يتفق أو يختلف على هذه البيانات معظم المبحوثات وبعد ذلك يتم دمج هذه المجموعات لتشكل مجموعات أصغر (Cresswell, 2013).

وقامت الباحثة بالانتهاء من تفريغ المقابلات وتحويلها إلى نص مكتوب، كما وقد تم إعادة قراءتها واستخراج الأفكار منها واعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على:

- جمع البيانات.
- قراءة معمقة ومتكررة وبتركيز عالي لكل مقابلة من المقابلات الفردية.
- استخراج العبارات الأكثر أهمية وصلة بموضوع البحث، وذلك بعد مراجعة المقابلات.

- استخراج المعاني الضمنية للعبارات المهمه.
- فرز المعاني ومن ثم دمجها على شكل مجموعات تشترك بذات المعنى.
- تلخيص المعاني ومن ثم وصفها وصفاً كامل.
- ذكر التبويبات الرئيسة التي تم ظهورها في المجموعات وكتابة الأفكار الرئيسة تحتها وضمنها (Streubert and Corpenter, 2011)

الاعتبارات الأخلاقية

هناك العديد من المعايير والاعتبارات الأخلاقية التي يجب على الباحث مراعتها وتنفيذها خلال قيامه ببحثه ولا يجوز تجنبها أو التهاون بها فمن خلال هذه الاعتبارات الأخلاقية يضمن الباحث أن يتمم بحثه دون التعرض للكثير من المعوقات ويضمن إجراء المقابلات مع أفراد العينة بطريقة تبعدهم عن التعرض لأي إحراج أو أي تجاوز وتدخل في خصوصياتهم وبذلك يحقق الباحث أيضاً دراسة بجودة أعلى وأكبر تحتوي على مصداقية وموضوعية وثقة بالبيانات.

من الاعتبارات الأخلاقية التي قامت بمراعتها وتنفيذها خلال اجرائها للدراسة الحالية ما يلي:

- توضيح وشرح الغاية والهدف من إجراء المقابلة للمبحوثين (خبراء في علم الجريمة)، والتأكيد على أنها غايات علمية بحثية آمنة لا ضرر من ورائها ولا مساءلة.
- الحصول على الموافقات من المبحوثين لإجراء المقابلات.
- التعامل مع البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات بسرية تامة.
- عدم ذكر أسماء كاملة للمبحوثين في الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

استخدمت الدراسة المنهج النوعي والذي اعتمد على المقابلة الفردية مع المتخصصين في الجريمة وقد استخلصت النتائج تبعا لهذا الأسلوب وذلك من خلال الحوار المتعمق في تداعيات جائحة كورونا وما يرونه من تأثير على تغير أنماط الجريمة منذ ظهورها ولغاية الان، ولقد تبين من خلال المقابلة بروز عدة أنماط جديدة من الجريمة وتغير في شكل بعضها الآخر، حيث جاء من خلال الاقتباسات الخاصة باستجابات أفراد الدراسة حول الأنماط الجديدة من الجرائم أثناء جائحة كورونا، وتحقيقاً لهدف الدراسة، وجهت الباحثة سؤالاً محورياً لدى أفراد الدراسة وهو: **ما هي أنماط الجريمة الجديدة التي برزت أثناء جائحة كورونا؟:**

"ظهر أنواع جديدة من الجرائم، مثل ضرب النساء في المنازل بشكل كبير"

"ظهر نوع جديد من السرقة، وهو سرقة السيارات"

"ظهر نوع جديد كلياً على ساحة الجريمة، واللي بينت لدى فئة صغيرة من العمر، مثل الشباب يبتزون بعضهم البعض على الانترنت، أو السب والشتم على الانترنت، أو التحرش الجنسي بالفتيات من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، أو الاحتيال من قبل بعض الشركات التي تعمل على تبني التسوق الإلكتروني، أو نشر الشائعات وزعزعة الأمن"

"ظهر نوع جديد على الجريمة مثل التعدي على ممتلكات الغير، مثل سرقة المحال التجارية في وضح النهار"

"ظهر نوع خاص بالسطو على محال الدخان"

"ممارسة الآباء عقاب الأبناء أثناء جلوسهم في المنزل أثناء جائحة كورونا بالأدوات الحادة، أو الحرق، أو الضرب بالبرابيش"

"ظهر نوع جديد كلياً على الجريمة مثل الانتحار، بسبب عدم وجود دخل، مع ممارسة بعض الضغوط من قبل الزوجة والأبناء"

" كان السبب وراء الجرائم هو مخالفة أوامر الدفاع، مثل التجوال دون الحصول على تصريح، فهذا نوع جديد من الجريمة التي يعاقب عليها القانون".

"كان في بعض الأفراد بيعتمدوا على نظام المياومة، وأثناء جائحة كورونا انقطع رزقهم، ولجأ بعضهم لسرقة الجيران".

ومن هنا لاحظت الباحثة أنه لا يمكن الانكار بأن جائحة كورونا ساهمت في إحداث تغيرات كبيرة على مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتي ارتبطت بفرض الكثير من القيود كتدابير للحماية من انتشار العدوى.

حيث أشار بعض أفراد الدراسة الى أن التغيرات التي طرأت على روتين الحياة اليومية أثناء الجائحة كان سبب في تهيئة الظروف لارتكاب أنواع جديدة من الجرائم لم تكن موجودة من قبل، وما لفت نظر الباحثة أن التجوال دون الحصول على تصريح أو إذن أصبح جريمة يعاقب عليها القانون، حيث ساهم الحجر الصحي أو الحظر الشامل في قضاء وقت أطول على شاشات الهاتف أو الحاسوب أو التلفاز مما قد يجعل للجرائم الالكترونية على اختلاف أشكالها النصيب الأكبر منها من وجهة نظر افراد لدراسة، وهذا ما أكده تقرير وحدة الجرائم الالكترونية في مديرية الأمن العام حيث أوضح التقرير أن قضايا الجرائم الالكترونية تزايد خلال الأعوام السابقة بنحو 6 أضعاف عما كان عليه، إذ ارتفعت الجرائم الالكترونية من (2305) جريمة لعام 2015 لتصبح (16027) جريمة لعام 2022. ويمكن أن تعزو الباحثة ذلك وجود العديد من الأسباب التي ساهمت في ظهور نمط جديد من الجريمة مثل زيادة الاقبال على الشراء من المتاجر الإلكترونية والأسواق مما يعرض الأفراد الى جريمة الاحتيال أو السرقة أومن خلال سرقة البيانات أو المعلومات الخاصة بالحسابات البنكية للمتعاملين أثناء عمليات التسوق الإلكتروني فقد بلغ عدد الجرائم المسجلة في قضايا الاحتيال الالكتروني (2118) قضية لعام 2022.

وفي نفس سياق أخطار البقاء على شاشات الهاتف لوقت طويل أشار أفراد الدراسة الى موضوع مواقع التواصل الاجتماعي، من حيث الاستخدام الخاطئ لها من قبل بعض الأشخاص وخاصة "الأحداث" فقد ساهمت هذه المواقع في ارتفاع مستوى جريمة الابتزاز، والتحرش، والإشاعة أو تزييف الرأي العام من خلال بث أخبار كاذبة لزعزعة الأمن وبث الخوف والهلع عند الناس (ظاهر التخويف والترهيب الالكتروني)، وهذا ما أكدته وحدة الجرائم الالكترونية حيث سجل لديها (113) قضية بما يخص الإشاعات، ومن جهة أخرى ساهم استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بكثرة الى استغلال مجموعة من المستخدمين بعض الفتيات واستدراجهم ومن ثم ابتزازهم، ويعد ذلك جرم يعاقب عليه القانون.

كما تعلل الباحثة النتائج إلى استغلال بعض الأفراد من ذوي السوابق الجرمية أو من الأفراد الذين ليس لديهم أية سجلات جرمية ظروف جائحة كورونا التي يمر بها العالم في ظل جائحة كورونا في ابتكار أساليب جديدة لاستغلال الأزمة في ممارسة جرائمهم، فقد رصدت الكثير من دول العالم مجموعة من الهجمات السيبرانية عن طريق استهداف الأشخاص بروابط وهمية لاختراق البريد الالكتروني والحصول على البيانات الشخصية والمالية. وهذا ما أكده مدير مكافحة الجريمة السيبرانية لدى الانتربول "كريغ جونر" حول زيادة الاعتداءات السيبرانية التي تستهدف البنية التحتية للمؤسسات مما قد يلحق اضرار كبيره بها منذ بداية ازمة كورونا العالمية. (تقرير الانتربول، 2020)، وعلى الصعيد المحلي سجلت الأردن (2115) قضية اختراق للبيانات الشخصية أو بيانات شركات لعام 2022، حسب ما جاء في تقرير وحدة الجرائم الالكترونية لعام 2022.

ومن جهة أخرى هناك اتفاق كبير بين وجهات نظر أفراد الدراسة على أن أحد دوافع ارتكاب الجريمة في زمن كورونا هو توقف الأفراد عن العمل وزيادة معدلات البطالة مما قد يساهم في ارتفاع معدلات الجريمة خاصة الاقتصادية منها، بسبب فرض حظر التجول الشامل في بعض الدول. إضافة الى وجود فئات مهمشة مثل العمالة الغير منتظمة والذين يتقاضون أجور يومية لعملهم أو اشخاص فقدو وظائفهم وتضرروا اقتصاديا من هذا الوباء، مما قد يدفعهم لارتكاب الجريمة لتأمين احتياجاتهم أو احتياجات اسرهم الأساسية.

وعلى صعيد الأسرة أكد مجموعة من أفراد الدراسة من خلال الى وجود بعض نقاط الضعف أو الخلل في البنية الاجتماعية للأسرة وظهور اشكال جديدة من التفكير والسلوكيات والقيم المختلفة والتي كشفت عنه جائحة كورونا، مما ساهم في زيادة الخلافات الأسرية والعنف الاسري والتي أدى بعضها الى الطلاق أو القتل.

كما انتقل أفراد الدراسة الى الحديث عن أنماط جديدة من الجرائم مرتبط بظاهرة كورونا بشكل مباشر والتي يعاقب عليها القانون مثل خرق حظر التجول الذي فرضته الدولة والخروج من المنازل دون تصريح وهذا ما يتعارض مع أوامر الدفاع في الأردن والتي منعت الأشخاص من التجول بشكل نهائي سواء سيراً على الأقدام أو عن طريق المركبات مما يعرض صاحبها الى جرم يعاقب عليه القانون، إضافة الى انتشار سلوكيات أخرى مثل بيع وتزوير تصاريح الخروج للأفراد مقابل مبالغ مادية.

وللباحثة وجهة نظر في تفسير النتائج، حيث فرضت جائحة كورونا مع زيادة معدلات انتشارها إجراءات حكومية مشددة من شأنها التخفيف من حدة انتشار العدوى من ضمنها إلزام جميع المواطنين على أخذ اللقاحات المضادة لفيروس كورونا، إلا أنه كان هناك عدم الاستجابة إلى مطالب الصحة من البعض في أخذ المطاعيم ضد فيروس كورونا، واللجوء في بعض الأحيان إلى تزوير شهادات المطعوم وذلك لغايات السفر أو المعاملات الحكومية والتي كان التصريح شرط لاتمامها. ومن جهة أخرى استغل مجموعة من التجار حاجة الناس في فترة كورونا إلى المنتجات الصحية من أدوية وكمامات فقام البعض برفع أسعارها، أو بالغش فيها وبيع نوعيات رديئة الجودة، مما قد يعرضهم الى المساءلة القانونية.

ختاماً لا بد من الإشارة الى أن الجرائم المستحدثة تفرض تحديات كبيرة على المجتمع والمؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية وتحملها مسؤولية مواجهة مثل هذه الأخطار، حيث تتميز الجرائم المستحدثة في وقتنا الحالي بمجموعة من الخصائص جعلها تختلف عن الجرائم التقليدية السابقة، وتشكل مثل هذه الجرائم تهديداً للأمن الداخلي للمجتمعات والثروة القومية الاقتصادية، لذلك فهي بحاجة الى نوع جديد من المعرفة حتى تتمكن من وصفها وتحديد معالمها ودرجة خطورتها. في حين أن الجرائم المستحدثة ساهمت في فتح المجال لارتكاب الكثير من الجرائم باستخدام التقنيات الحديثة وتطور قطاع الاتصالات، خاصة في تتميزها باختفاء التوافق الزماني والمكاني بين مرتكب الجريمة والضحية حيث أن معظم هذه الجرائم تشترك بغياب آليات الضبط الاجتماعي الرسمي المتعلقة بمكافحة مثل هذه الجرائم على الصعيدين المحلي والدولي. (الردايدة، 2013)

وفي ضوء نتائج الدراسة لخصت الباحثة الاستنتاجات الآتية، والتي يمكن الاستفادة منها لتحديد مسار الأبحاث المستقبلية وهي كالآتي.

1. ساهمت القيود التي فرضتها كورونا في تغير أنماط الجريمة نتيجة لتغير روتين الحياة واتجاه العالم الى التعلم والعمل عن بعد.

2. ساهم الحجر الصحي والحظر الشامل للتجول في الاستخدام الكبير لشبكة الانترنت مما يجعل الافراد أكثر عرضة للجرائم الاللكترونية.
3. تغير نمط السرقة من شكلها التقليدي الى السرقة الالكترونية من خلال سرقة البيانات البنيكة اثناء عمليات التسوق الالكتروني.
4. ظهور نمط جديد من الاشاعة من خلال بث اخبار كاذبة تتعلق باعداد المصابين او المتوفيين والإجراءات الحكومية لمكافحة الفيروس بهدف بث الخوف عند الناس.
5. استغلال المجرمين للازمة بابتكار أساليب جديدة من الجرائم الالكترونية خاصة السيبرانية منها والتي تتعلق بالبنية التحتية للمؤسسات والافراد.
6. أدت جائحة كورونا الى زيادة معدلات الجريمة الاقتصادية بسبب توقف فئة معينة عن العمل وزيادة معدلات البطالة.
7. كشفت جائحة كورونا عن نقاط الضعف في بنية الاسرة وظهور أشكال وقيم مختلفة جديدة مما ساهم في زيادة الخلافات الاسرية والتي أدى البعض منها الى القتل.
8. أظهرت جائحة كورونا بعض السلوكيات الخاطئة والتي يعاقب عليها القانون والمتربطة بشكل مباشر في إجراءات كورونا مثل خرق حظر التجول أو بيع تصاريح الخروج من المنزل.
9. سجلت في فترة كورونا الكثير من حالات الغش عند بعض التجار في بيع المنتجات الصحية من كمامات وقفازات وادوية بالاضافة الى تزوير البعض لشهادات المطعوم لعدم رغبتهم في اخذ اللقاحات.

التوصيات:

بناءاً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تتعلق بتأثير وباء كورونا على تغير أنماط الجريمة، فقد تم صياغة التوصيات التالية:

1. اطلاق حملات إعلامية للناس بغرض توعيتهم بمخاطر الجرائم الالكترونية والتسوق عبر الانترنت.
2. التوعية في مجال الامن السيبراني للافراد والمؤسسات والزام الشركات والمؤسسات في استخدام أنظمة الحماية للمحافظة على بيانات عملائها.
3. زيادة رقابة الاهل على الأولاد أثناء استخدامهم لشبكة الانترنت وخاصة بعد تحول العالم الى التعلم عن بعد.
4. زيادة الرقابة على الاعلام وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي لتجنب نشر الاشاعة.
5. أيجاد حلول أو دعم للأشخاص المتضررين اقتصادياً من جائحة كورونا وبخاصة الفئة التي تضررت أو فقدت أعمالها اثناء الجائحة.

المراجع:

المراجع العربية:

الإنتربول يطلق حملة توعية بالتهديدات السيبرية المتصلة بكوفيد19(interpol.int) -

براك، فهد (2010). دور العوامل الاجتماعية في تحديد انماط الجريمة في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية على منطقة حائل). رسالة ماجستير، جامعة مؤته، مؤته، الأردن.

بردويل، فادي (2020). الوباء المعولم: قرية كورونية واحدة بمراكب متعددة. مجلة الدراسات الفلسطينية. العدد 123. ص 85–91.

بوشعاب، سعادو (2022). تداعيات جائحة كورونا على الجريمة وجهود مواجهتها. بحث منشور، مجلة المنارة للدراسات القانونية والادراية, العدد 38.

التقرير الاحصائي الجنائي، إدارة البحث الجنائي (2021). مديرية الامن العام.

تقرير الانتربول (2020). حملة توعية بالتهديدات السيبرية المتصلة بكوفيد 19.

الجعافرة، فايز (2022) دور قانون منع الجرائم للحد من الجريمة وتحولاتها في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، المجلة العربية للنشر العلمي.

الحباشنة، عباده والشديفات علي (2022). العوامل المؤثرة في أنماط الجريمة الالكترونية عبر وسائل التواصل الاجتماعي. رسالة ماجستير، جامعة مؤته، مؤته، الأردن.

الخياط، ماجد محمد (2010)، أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الإجتماعية، عمان: دار الراية.

الرداديدة، عبدالكريم (2013). الجرائم المستحدثة واستراتيجية مواجهتها. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

السيد، خالد (2020). جائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وانماط الجريمة رؤى الواقع وسيناريوهات المستقبل، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دمنهور، العدد الخامس الجزء الثالث عشر.

السيد، خالد السيد (2020). جائحة كورونا وانعكاسها على تغير معدلات وانماط الجريمة رؤى الواقع وسيناريوهات المستقبل، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دمنهور، العدد الخامس الجزء الثالث عشر.

صالح، ياسمين (2021) الإرهاب الإلكتروني في ظل أزمة فيروس كورونا: الأنماط... التداعيات، مجلة كلية السياسة والاقتصاد، ع (9).

عبد الله، وصال (2015)، الإختلافات في الأنماط الحياتية اليومية بين المرأة والرجل عند الإصابة بالسكري: دراسة نوعية في الأسرة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

غرايبة، فوزي ودهمش، نعيم والحسن، ربحي وأمين، خالد وأبو جبارة، هاني (2011)، أساليب البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والإنسانية، ط5، عمان: دار وائل للنشر.

محمد، مازن (2009). مبادئ علم الاجرام. بغداد: دار الكتب.

المراجع الأجنبية:

Al Maskari, Z., Al Blushi, A., Khamis, F., Al Tai, A., Al Salmi, I., Al Harthi, H., Al Saadi, M., Al Mughairy, A., Gutierrez, R., & Al Blushi, Z. (2021). Characteristics of healthcare workers infected with COVID-19: A cross-sectional observational study. International Journal of Infectious Diseases, 102, 32–36. https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.10.009

Andresen, M. A., & Hodgkinson, T. (2020). Somehow I always end up alone: COVID-19, social isolation and crime in Queensland, Australia. Crime Science, 9(1), Article 25. https:// doi.org/10.1186/s40163-020-00135-4

Ashby, M. (2020a). Changes in police calls for service during the early months of the 2020 coronavirus pandemic. Policing: A Journal of Policy and Practice, 14(4), 1054–1072. https:// doi.org/10.1093/police/paaa037

Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W. and Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Saize in Survey Research information Technology, Learning and Performance Journal, 19, 43-50.

Borrion, H., Kurland, J., Tilley, N., & Chen, P. (2020). Measuring the resilience of criminogenic ecosystems to global disruption: A case-study of COVID-19 in China. PLOS ONE, 15(10), Article e0240077. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240077

Ceccato, V., Kahn, T., Herrmann, C., & Östlund, A. (2022). Pandemic restrictions and spatiotemporal crime patterns in New York, São Paulo, and Stockholm. Journal of Contemporary Criminal Justice, 38(1), 120-149.

Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. American Sociological Review, 44, 588–608. https://doi.org/10.2307/2094589

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches, sage Publications, Inc.

Felson, M., Jiang, S., & Xu, Y. (2020). Routine activity effects of the Covid-19 pandemic on burglary in Detroit, March, 2020. Crime Science, 9(1), Article 10. https://doi.org/10.1186/ s40163-020-00120-x

Gerell, M., Kardell, J., & Kindgren, J. (2020). Minor covid-19 association with crime in Sweden, a ten week follow up. SocArXiv. https://doi.org/10.1186/s40163-020-00128-3

Gerell, M., Kardell, J., & Kindgren, J. (2020). Minor covid-19 association with crime in Sweden, a ten week follow up. SocArXiv. https://doi.org/10.1186/s40163-020-00128-3

Green, J., & Thorogood, N. (2014). Qualitative Methods for Health Research, third Edition.

Halford, E., Dixon, A., Farrell, G., Malleson, N., & Tilley, N. (2020). Crime and coronavirus: Social distancing, lockdown, and the mobility elasticity of crime. Crime Science, 9(1), Article 11. https://doi.org/10.1186/s40163-020-00121-w

How COVID-19 Spreads. (May 7, 2021). DCD Centers for deisease Control and Prevention.

Jiang, X., Zheng, Z., Zheng, Y., & Mao, Z. (2023). Spatiotemporal Distribution and Influencing Factors of Theft during the Pre-COVID-19 and COVID-19 Periods: A Case Study of Haining City, Zhejiang, China. ISPRS International Journal of Geo-Information, 12(5), 189.

Kunz. M., & Wilson, P. (2004). Computer Crime And Computer Fraud, Report to the Montgomery County Criminal Justice Coordinating Commission, University Of Maryland, Department Of Criminology And Criminal Justice.

Liu, L., Chang, J., Long, D., & Liu, H. (2022). Analyzing the impact of COVID-19 lockdowns on violent crime. International journal of environmental research and public health, 19(23), 15525.

Meyer, M., Hassafy, A., Lewis, G., Shrestha, P., Haviland, A. M., & Nagin, D. S. (2022). Changes in crime rates during the COVID-19 pandemic. Statistics and Public Policy, 9(1), 97-109.

Mohler, G., Bertozzi, A. L., Carter, J., Short, M. B., Sledge, D., Tita, G. E., Uchida, C. D., & Brantingham, P. J. (2020). Impact of social distancing during COVID-19 pandemic on crime in Los Angeles and Indianapolis. Journal of Criminal Justice, 68, Article 101692. https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2020.101692

Murphy, Daniel S. & Robinson, Mathew B. (2008). The Maximizer: clarifying Merton's theories of anomie and strain. Theoretical Criminology, Vol. 12 (4): P 501-521.

Ohannessian, R., Duong, T. A., & Odone, A. (2020). Global telemedicine implementation and integration within health systems to fight the COVID-19 pandemic: a call to action. JMIR public health and surveillance, 6(2), e18810.

Patton, M. (2000). Qualitative Evaluation and Research Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Payne, J. L., & Morgan, A. (2020). COVID-19 and violent crime: A comparison of recorded offence rates and dynamic forecasts (ARIMA) for March 2020 in Queensland, Australia. https://doi.org/10.31235/osf.io/g4kh7

Peter, G. & Harry, R. (2001). New genetics New ethics, Globalization & its discountents. Helth, Risk & society.

Pietrawska, B., Aurand, S. K., & Palmer, W. (2020). Covid-19 & crime: CAP's perspective on crime and loss in the age of covid-19: Los Angeles crime (Issue 2). CAP Index. https:// losspreventionmedia.com/a-perspective-on-crime-and-loss-in-the-age-of-covid-19/

Pietrawska, B., Aurand, S. K., & Palmer, W. (2020). Covid-19 & crime: CAP's perspective on crime and loss in the age of covid-19: Los Angeles crime (Issue 2). CAP Index. https:// losspreventionmedia.com/a-perspective-on-crime-and-loss-in-the-age-of-covid-19/

Rathinabalan, Indiran, & Naaraayan, Sridevi (2017). Effect of Family Factors on Juvenile Delinquency. International Journal of Contemporary Pediatrics, 4 (6), 2079-2082.

Riessman, C., (2008). Narrative Methods for the Human Sciences, CA, USA: Sage Publications.

Ritzer, George (2015). Introduction to Sociology, Sage Publications.

Rosenfeld, R., & Lopez, E. (2020). Pandemic, social unrest, and crime in U.S. cities: August 2020 update. Council on Criminal Justice. https://cdn.ymaws.com/councilоncj.org/ resource/resmgr/covid_commission/DESIGNED_FINAL1.pdf

Siegel, Larry (2003). Criminology: Thomson Learning, Wadsworth.

Stickle, B., & Felson, M. (2020). Crime rates in a pandemic: The largest criminological experiment in history. American Jo

Stickle, B., & Felson, M. (2020). Crime rates in a pandemic: The largest criminological experiment in history. American Journal of Criminal Justice, 45, 525–536. https://doi. org/10.1007/s12103-020-09546-0

Streubert, A., & Corpenter, D., (2011), Qualitative Research in Nursing, Advancing the Humanistic Imperative, 5th Edition, LWW.
Wee, S. L., McNeil, D. G., & Hernández, J. C. (2020). WHO declares global emergency as Wuhan coronavirus spreads. New York Times, 30.
Word Health Organization (2020). coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, web sites:\20-2019

أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود التفاعلي في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة

أمامة محمد سعدي عثمان **الدكتورة نسيبة علي الموسى**

تاريخ الاستلام: 2023/02/21 **تاريخ القبول:2023/04/25**

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود التفاعلي في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، واتّبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي للمجموعتين باختبار قبلي وبعدي، تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثالث من المدرسة الأمريكية للإبداع العلمي–مليحة في إمارة الشارقة، وبلغ عددهم (50) طالبًا وطالبة موزعين على شعبتين من شعب الصف الثالث الابتدائي تم تعيين أحدهما عشوائيًا لتكون تجريبية وتكونت من (25) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (25) طالبًا وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي في اللغة العربية، ومقياس للدافعية نحو التعلم. تم التحقق من صدقهما وثباتهما وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) في التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التجريبية، وتُعزى هذه الفروق إلى استخدام برنامج النيربود.

الكلمات المفتاحية: برنامج النيربود، التحصيل، الدافعية، تدريس مادة اللغة العربية، المرحلة الابتدائية.

The Impact of Teaching Arabic Language via the Interactive Nearpod Program on the Achievement and Motivation among Elementary Level Students in UAE

Omama Moh' Sady Othman **Dr. Nusaiba A. Almousa**

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of teaching Arabic language via Nearpod program on the achievement and motivation among elementary level students in UAE. Quasi-experimental design was utilized followed by pre- and post- tests. The study participants were selected by non-probability sampling technique from grade three students at American school of creative science-Maliha, Sharjah, (50) students were distributed into two classes, one was selected randomly as experimental group consists of (25) students, and the other as control group with (25) students. To attain the aim of the study, an achievement test in Arabic language and a motivation tool towards learning were developed. Validity and reliability of the tools were tested and after implementation the study results showed statistically significant difference at (α= 0.05) in achievement and motivation attributed to Nearpod program

Keywords: Nearpod, Achievement, Motivation Arabic language, Elementary level.

المقدمة

في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة والانتقال إلى مرحلة جديدة في العملية التعليمية التعلمية التي تركز على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، توجه العالم نحو توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية، وخاصة في الآونة الأخيرة بعد تحول التعلم عن بعد بشكل كلي أو جزئي؛ فقد أصبحت عملية توظيف التكنولوجيا في التدريس أمرًا ضروريًا، وليس مظهرًا من مظاهر الترف الأكاديمي.

ولقد تزايد الاهتمام بتوظيف التقنية في مختلف جوانب العملية التعليمية والإدارية والتدريسية، بحيث تواكب متطلبات العصر، وتتكيف مع متغيراته لاسيما طرائق التدريس التي يمارسها المعلم وأساليبه، فهو من أكثر العوامل تأثيرًا في تحصيل الطلبة وتقدمهم واستثارة دافعيتهم نحو التعلم، كما يسهم في تكوين اتجاهاتهم نحو المادة. ولهذا يبحث صانعو السياسات وواضعو البرامج التعليمية عن طرق للارتقاء بجودة المعلم وطرق تدريسه وأساليبه (Almousa, Almomani,& Alnasraween, 2022).

وللتعليم الالكتروني مزايا وفوائد، فتساعد في رفع شعور الطلبة بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وتوظيف الوسائط المتعددة من صوت وصورة ونصوص وألوان مما يشجع المتعلم على التفاعل معها، وتوظيف العديد من حواسه وتوفر له بيئة ممتعة للتعلم، ودعمه لأسلوب التعلم بالاكتشاف، والمرونة في الزمان والمكان، وتقليل الأعباء الإدارية التي يقوم بها المعلم، بالإضافة إلى الوفرة الهائلة من مصادر المعلومات، والتنويع في أساليب التدريس واستخدام أساليب مختلفة وأكثر عدالة ودقة في تقييم الطلبة، بالإضافة إلى إكساب الطلبة مهارات أبعد من تعلم المحتوى فقط مثل القيادة والتواصل الجيد وحل المشكلات والتفكير الناقد (حسونة وحرب، 2018).

ويعد برنامج النيربود التفاعلي أداة تعاون وتواصل بين المعلمين والطلبة في الوقت الفعلي، حيث يتيح للمعلمين بإدراج العروض التقديمية ومقاطع الفيديو ومشاركة الروابط للمواقع المختلفة، بالإضافة أنه يتيح للمعلمين إمكانية تطبيق استطلاعات الرأي والاختبارات والمسابقات التفاعلية وعرض نتائجها مباشرة أمام الطلبة، كما يمكّن التطبيق المعلمين من تتبع تقدم الطلبة ومراقبة أدائهم من خلال تقارير الأداء التي يوفرها التطبيق، هذا بالإضافة إلى مناسبة التطبيق لجميع المراحل الدراسية (الزهراني، 2018).

ويعد برنامج النيربود منصة لدمج ومشاركة الطلاب، حيث يمكن استخدامه لإحداث تأثير في الفصل الدراسي، يساعد المعلمين على جعل أي درس تفاعليًا سواء في الفصل الدراسي أو الافتراضي، ويمكن للمدرس من خلاله إنشاء عروض تقديمية تفاعلية، والوصول إلى الآلاف من الدروس المتوافقة مع معايير الصفوف من الروضة وحتى الثاني عشر المعدة مسبقًا، أو تحميل الدروس وجعلها تفاعلية، ويمكن للطلاب الوصول إلى العرض التقديمي للمدرس من خلال رمز أو رابط، ثم يقوم المعلم بالتنقل في العرض التقديمي ويسمح للطلاب بالتفاعل مع الوسائط أثناء انتقالهم (nearpod,2022).

وتعد الدافعية نحو التعلم أمرًا مهمًّا في العملية التعليمية سواء أكان التعليم تقليديًّا أو تكنولوجيًّا، فهي تؤدي دورًا فاعلًا في تعلم المتعلّم وزيادة انتباهه، وتعدُّ شرطًا أساسيًّا لتحقيق الهدف من عمليّة التعلم، وخاصة في العصر الراهن الذي يتطلّب أفرادًا لديهم القدرة على التعلم الذاتي، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت لديه دافعية داخليّة (الترك والوريكات، 2020).

وبالرغم من أن الدافعية مفهوم فرضي يستدل عليه من خلال الآثار الناجمة عنه، إلا أنه احتل مكانة مهمة في الأبحاث المتنوعة في علم النفس والتعلم. حيث يمكن القول بأن الدافعية تقف وراء تفسير جميع سلوكيات الآخرين، ويتميّز السلوك في هذه الحالة باحتوائه على طاقة موجهة وذاتية (العقايلة، والخطايبة، والديري،2020).

وعلى الرغم من اختلاف العلماء حول مفهوم الدافعية، إلا أنه لديهم نقاط التقاء في تحديد خصائص الدافعية أهمها: الاستمرار والمثابرة، الإثارة والتنشيط، والتوجيه (العتوم، والجراح، وبشارة، 2007).

وأشار الزغلول (2012) أن الدافعية تشكل عنصرًا أساسيًّا من عناصر التدريس، وقد يكون الفشل في عملية التدريس سببه غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم محتوى أو خبرة ما، وأكد عدد من علماء النفس والتربويون على أن تكون الدافعية هدفًا تعليميًّا بحد ذاتها حتى يمكن تحقيق التعلم المرغوب فيه.

أما التحصيل فهو من أهم نتاجات العملية التربوية وهو المؤشر على مدى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات المطلوبة، وبيان نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة، والوقوف على ما تحدثه العملية التعليمية التعلمية من أثر في بناء شخصيات الطلبة (الزبون، 2020).

أشار نايل (2006) إلى أن النجاح في تعلم وتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية له أهمية كبيرة لما له من دور كبير في نجاح التلميذ في المراحل التعليمية اللاحقة وتحقيق الوظائف المختلفة لتلك المراحل، بالإضافة إلى أن اللغة هي من أهم وسائل الاتصال بين التلميذ والبيئة المحيطة، ونظرًا لأهمية اللغة العربية فقد حظيت باهتمام المسؤولين عن التعليم، ويظهر ذلك جليًّا من خلال تقسيم ساعات الدراسة الأسبوعية، فقد حظي تدريس اللغة العربية بالنصيب الأعلى بالنسبة للمواد الدراسية.

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير باللغة العربية فقد ظهرت ظاهرة تدني التحصيل في مهارات اللغة العربية وخاصة في المرحلة الابتدائية، وهنالك عدة عوامل ساهمت في هذا التدني منها: المعلم وأساليب تدريسه، أو المتعلم بظروفه الاقتصادية والاجتماعية والصحية والعقلية، أو المادة التعليمية، أو أسباب تعود لطبيعة اللغة العربية الصعبة ومزاحمة اللهجة العامية لها، وتأثير اللغات الأجنبية سلبًا على لغة الطلبة العربية الفصيحة (عبد الرزاق،2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبح هنالك توجهًا كبيرًا نحو توظيف تطبيقات التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة ومنها التعليم، وانطلاقًا من الدور الكبير الذي لعبته هذه التطبيقات خلال الآونة الأخيرة مع تحول التعلم عن بعد بشكل كلي أو جزئي عبر القنوات والوسائل التعليمية غير التقليدية، التي تسهم في صقل المعرفة وتنميتها، فإنه بات من الضروري الاستناد على وسائل وتقنيات ذات خاصية تفاعلية بين المعلم والطالب، تسهم في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم وتزيد من حصيلتهم المعرفية، واستجابة لتوصيات دراسات سابقة مثل دراسة الزهراني (2019)، والشهري (2020)، والعسيري (2018)، ومحيسن (2019) الذين أوصوا باستخدام البرمجيات التعليمية الإلكترونية في المواد الدراسية وبإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية هذه البرمجيات الإلكترونية؛ جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية

تعد هذه الدراسة انعكاسًا للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية البحوث التطويرية في مجال تصميم البيئات التعليمية الإلكترونية، كما أنها تجاري التطور الحاصل في أساليب التدريس، وتقدم تغذية راجعة عن فاعلية توظيف البرامج الإلكترونية في التدريس، كما أنها تركز على أحد الفروع المهمة في علم النفس وهو الدافعية وما لها من آثار على العملية التعليمية التعلمية، وتقدم إطارًا نظريًّا للدافعية، بالإضافة إلى ما قد تضيفه إلى الأدب التربوي، ومن المؤمل أن يفيد الباحثين في هذا المجال. وتلبية لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي دعت لدراسة المزيد من البرامج الإلكترونية وأثرها في المتغيرات المختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته في توظيف التكنولوجيا في التعليم الذي أصبح محط أنظار العالم، فمن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين في المدارس، الذين يسعون جاهدين لتحقيق الأهداف التربوية، وتحقيق النمو الشامل للطلبة بطرق حديثة ممتعة وجاذبة، كما قد تساعد هذه الدراسة مصممي المناهج في دمج البرامج الإلكترونية في المناهج الحديثة، بالإضافة إلى أنها قد تلفت نظر المشرفين والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم، وسبل الاستفادة منها. ويتوقع من الدراسة أن تزوّد المكتبة العربية والباحثين ببيانات ومعلومات تسهم في توظيف التقنية في التعليم.

فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة، سيتم اختبار الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل البعدي في اللغة العربية لدى طلبة المرحة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة "

الفرضية الثانية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي استجابات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في مقياس الدافعية البعدي نحو التعلم في اللغة العربية لدى طلبة المرحة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة."

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

برنامج النيربود Nearpod إجرائيًا: برنامج إلكتروني يتم من خلاله تصميم المادة التعليمية في مادة اللغة العربية، ويسمح بالتعاون والتواصل بين المعلم والطلبة، يتم فيه إنشاء وعرض الوسائط مختلفة، والمسابقات، والأنشطة، واستطلاعات الرأي، بالإضافة إلى إمكانية متابعة إنجاز الطلبة خلال الحصة، وتقييمهم وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم، وهو برنامج مجاني يتطلب الاتصال بالشبكة العنكبوتية، وهو التطبيق الذي سيتم قياس أثره على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التحصيل اصطلاحًا: "ما يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف وعلوم مختلفة، نتيجة لعمليات تعلم متنوعة ومتعددة، تدل على نشاطه العقلي والمعرفي ويقاس بالدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك" (الجلالي، 2016، 22)

التحصيل إجرائيًا: مقدار ما يكتسبه الطالب /الطالبة من معارف ومهارات بعد دراسته لوحدة دراسية في مادة اللغة العربية، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحققها الطالب/الطالبة في الاختبار الذي سيتم إعداده لهذا الغرض.

الدافعية اصطلاحًا: "حالة فردية تدفع الفرد للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم" (أبوجادو، 2000، 329)

الدافعية إجرائيًا: الرغبة في التعلم وزيادة الاستعداد التي يحصل عليها الطالب جراء تلقي الدرس باستخدام برنامج النيربود وهي الدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة الابتدائية، في مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية.

المرحلة الابتدائية: "تشمل هذه المرحلة الصفوف الدراسية من الأول حتى الرابع، وتهدف إلى توفير بيئة تعليمية غنية تسهم في تشجيع الطلبة على التعلم، وتساعدهم في بداية مشوارهم الدراسي". (البوابة الرسمية لحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة،2022)

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدرسة الأمريكية للإبداع العلمي–مليحة في إمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2022

وتتحدّد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمع والعينات المماثلة للدراسة فقط. وتقتصر عملية تعميم النتائج على مؤشرات صدق الأدوات وثباتها التي استخدمت في الدراسة، كما لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج عند استخدام أدوات أو متغيرات تابعة غير مماثلة لأدوات ومتغيرات الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أشار محيسن (2019) بما يتعلق بتوظيف البرامج الإلكترونية في تدريس اللغة، أن تعلم اللغة مثلها مثل أي معرفة تُبنى بمراحل متتالية ومتراكمة، وأشار إلى أن النظرية البنائية الاجتماعية والتي تدعو إلى التركيز على تعلم اللغة ووجوب مراعاتها للسياق الذي يتم فيه المتعلم، والتأكيد على الأنشطة المتضمنة في البرامج الإلكترونية التي تركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتسمح للمتعلم ببناء معرفته بشكل متراكم، وكذلك ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد.

ومن ناحية أخرى يبنى التعليم الإلكتروني على نظريات الاتصال؛ لتحديد قناة الاتصال المناسبة للموقف التعليمي، وذلك انطلاقًا من أحد مبادئ جون ديوي التي ترى أن عملية الاتصال هي المشاركة في الخبرة بين طرفي الاتصال (حسونة وحرب، 2018). ويمكن كذلك الإفادة من نظرية معالجة المعلومات في تصميم التدريس من خلال استخدام طرق إبداعية في تقديم المعلومة مثل: الألوان الجذابة، والأصوات المتنوعة، والشعارات المشوقة التي تتجاوب مع إحساس الطلبة، والتغيير المستمر في خطوات سير الحصة وعدم الاقتصار على نمط واحد، بالإضافة إلى جعل المثيرات مميزة ذات جاذبية، وتعمل على تنشيط المعلومات وتوفير المنبهات المناسبة (الرواضية وآخرون، 2014).

لم يظهر مفهوم التعليم الإلكتروني على ما هو عليه الآن دفعة واحدة، بل تدرّج من كونه تعلمًا عن بعد، إلى التعليم المعتمد على الحاسوب، ومن ثم التعليم المعتمد على الإنترنت، إلى أن وصل أخيرًا إلى التعليم الإلكتروني (حسونة وحرب، 2018). والتعليم الإلكتروني "نظام تفاعلي للتعليم يقدّم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، توفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها" (عبد الحكيم،2021،137).

ويمكن الاشارة إلى أنماط عديدة للتعليم الإلكتروني أوردتها فتحية (2021) منها:

-التعلم الإلكتروني المتزامن (Synchronous E-Learning): وهو النمط الذي يحتاج إلى تواجد المتعلم والمعلم في نفس الوقت أمام أجهزة الحاسوب، بحيث تتم عملية التفاعل المباشر بينهما، لإجراء النقاش والمحادثة، ويتم بواسطة عدة وسائط ويعتبر برنامج النيربود كأحد تطبيقات التعليم الإلكتروني المتزامن.

-التعلم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronous E-Learning): وهو النمط الذي لا يحتاج إلى تواجد المعلم والمتعلم في نفس الوقت، حيث يتمكن المتعلم من التعلم حسب الوقت والمكان المناسبان له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه.

-التعلم الإلكتروني المدمج أو المختلط (Blended E-Learning): يستعمل في هذا النمط التعلم المتزامن تارة، والتعلم غير المتزامن تارة أخرى، حسب النشاطات المقترحة من قبل المعلم.

كما يوجد عدة نماذج لتوظيف التعليم الإلكتروني في التدريس كالنموذج المساعد (المكمل) والذي يستخدم بعض تقنيات التعليم الإلكتروني كتدعيم للتعليم التقليدي، ويكون ذلك داخل الغرفة الصفية أو خارجها. والنموذج المدمج ويدمج هذا التعليم التقليدي والإلكتروني داخل غرفة الصف، ويمتاز بالجمع بين مزايا التعليم التقليدي والإلكتروني، إلا أن دور المعلم فيه يكون الإشراف والتوجيه، وإدارة الموقف التعليمي، هذا ويكون دور المتعلم فيه إيجابيًا. بالإضافة إلى النموذج الخالص ويستخدم التعليم الإلكتروني هنا بديلًا للتعليم التقليدي، بحيث تعمل الشبكة كوسيط أساسي لتقديم كامل عملية التعليم (عبد الحكيم،2021).

والتعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور معلم اللغة العربية، بل يصبح دوره أكثر أهمية وصعوبة، حيث انتقل دوره من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، وتظهر بعض أدوار المعلم في التخطيط الجيد للعملية التعليمية وتصميمها وإعدادها باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني. وتشجيع تفاعل الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم بالاعتماد على الذات في التعلم، وإكسابهم مهارات التواصل، والبحث الذاتي، ودمجهم بنشاطات تربوية منهجية ولا منهجية، تؤدي إلى بلورة مواهبهم، وتعريف الطلبة بالوسائل الإلكترونية، والإنترنت والحاسوب وبرامجه، وكيفية استخدامها في التعلم (الرواضية وآخرون،2014).

ويعد استخدام برنامج النيربودNearpod أحد أوجه التعليم الالكتروني وهو برنامج متاح في الأجهزة اللوحية ويعمل على نظام IOS ونظام.Androidويمكن توظيفه في العديد من الأغراض التعليمية التفاعلية، بالإضافة إلى أن بيئة عمله تحافظ على درجة كبيرة من الخصوصية عند الاستخدام ومشاركة المعلم العروض التقديمية مع الطلبة، ويمكن للمعلم من خلال النيربود إنشاء عروض تفاعلية، تمكن الطلبة من خلال أجهزتهم الذكية الدخول لعروض المعلم المعدة مسبقًا والمشاركة في الأنشطة داخل الصف أو كواجب منزلي. ويستطيع المعلم متابعة تفاعل ومشاركات الطلاب وتزويدهم بالإحصائيات والدرجات وتقديم التغذية الراجعة بناء عليها (المعافا، 2021).

ومن خلال التطبيق العملي لهذه الدراسة وجدنا أن المحتويات التي يمكن إدراجها في الدروس من خلال برنامج النيربود تتنوع؛ فمن خلال خانة الأنشطة التفاعلية يمكن إدراج عروض فيديو مع إظهار عدة أسئلة تفاعلية أثناء عرضه، كما يمكن إدراج أي رابط للدخول إلى مواقع أخرى، أو عروض لمحاكاة بعض التجارب المفيدة وخاصة في مادة العلوم، ويمكن إدراج أشكال ثلاثية الأبعاد تساعد الطلبة على اكتشافها ومعرفة خصائصها بشكل أمتع وأدق. ويحتوي البرنامج على ألعاب واختبارات قصيرة منوعة، بالإضافة إلى أنشطة للمناقشة داخل الغرفة الصفية، كاستطلاعات الرأي، والأسئلة المفتوحة، والتي يمكن المشاركة فيها من خلال الكتابة أو التسجيلات الصوتية، أو إرسال الصور.

ومن الجدير بالذكر أن البرنامج تم تحميله أكثر من 1,000,000 مرة في حوالي 150 دولة، ويقوم البرنامج على أساس أن أفضل خبرات التعلم تكون فعالة وجاذبة وشاملة، وعلى أساس تسهيل التدريس باستخدام الأدوات والموارد التفاعلية وتوفير المحتوى الذي يحتاجه المعلمون، ويوفر البرنامج إمكانية إدارة الفصل الدراسي من خلال لوحة التحكم الخاصة بالمعلم، وتمكنه من تتبع عدد الطلبة المتابعين للدرس مباشرة، هذا بالإضافة إلى مراقبة تقدم الطلبة في الوقت الحقيقي من خلال تقارير الأداء، وتلقي ردود الطلبة، وعرض النتائج في الوقت الحقيقي، كما بالإمكان عرض تقرير مفصل عن الجلسة يسرد فيه كل استجابات الطلاب وأنشطتهم، والجدير بالذكر مناسبة البرنامج لجميع المراحل الدراسية (nearpod,2022). ويمكن أن يقدم نوعا من التحسين في تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية.

والتحصيل كما أورد الساعدي (2020) هو: "الدرجة التي يحققها المتعلم، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية من مستوى متقدم في مجال تعليمي" (الساعدي،2020، 17). ويمكن تعريف التحصيل بأنه "ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات وقيم بعد مروره بالخِبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين" (الشعيلي والبلوشي، 2004، 67).

ويتضمن التحصيل عددًا من الدلالات النفسية والتربوية، فهو المعيار الأساسي للحكم على إمكانات الطلبة وقدراتهم الدراسية، وهو مؤشر مهم لتحديد المزايا والأدوار الاجتماعية التي يستحقها الطالب، كما يعدُّ التحصيل مصدرًا أساسيًّا للتغذية الراجعة حول مدى تحقق الأهداف، ومن خلال قياس تحصيل الطلبة يكون بالإمكان تحديد مقدار المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطالب للتغلب على معوقات التحصيل التي تواجهه (القيسي والجعافرة،2021).

ويشمل التحصيل الدراسي ثلاثة أجزاء رئيسة هي التحصيل الدراسي المعرفي ويتمثل بالعمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، ويعد هرم بلوم للأهداف المعرفية تمثيلًا واضحًا لهذا الجانب. والتحصيل الدراسي المهاري ويشتمل على المهارات الحركية للمتعلم والتي تقاس من خلال الملاحظة، ويعد تصنيف كبلر من أشهر التصنيفات في هذا المجال. وأخيرًا التحصيل الوجداني الذي يتعامل مع المشاعر والقيم والأحاسيس والاتجاهات التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته، ويعد تصنيف كراثول من أشهر التصنيفات في هذا المجال (قرواني، 2019).

وهنالك عدة عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي، منها عوامل متعلقة بالمتعلم كالحالة الصحية والتغذية السليمة. ورغبة الطالب بالتعلم، وحبه للعلم وثقته بنفسه، من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديه. وقد يتأثر التحصيل بعوامل متعلقة بالبيئة المحيطة والأسرة، مثل طريقة تعامل الوالدين وأفراد الأسرة مع المتعلم. أما العوامل المتعلقة بالمدرسة، فاستخدام المعلمين للقسوة من خلال أسلوب التخويف والترهيب، يسبب الخوف الشديد عند المتعلم، وبالتالي يقلل من التحصيل الدراسي لديه. كما أن صعوبة المادة الدراسية تؤثر على نفسية المتعلم وتسبب لديه الخوف

الشديد منها، وقد يؤثر ازدحام الصفوف إلى تشتيت تركيز المتعلم، وبالتالي يعمل على تقليل التحصيل الدراسي لديه (المحمدي والموسى، 2022).

وتشير الباحثتان إلى أن أهمية اللغة العربية في كونها وعاء الفكر، وبما تتميز به من بيان وبلاغة، بالإضافة إلى العدد الكبير للناطقين بها، فهي أداة للتواصل والتعارف بين ملايين البشر في شتى بقاع الأرض. وتعدُّ اللغة العربية من أهم مقومات الهوية العربية، كما أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ونزول القرآن بها أضفى عليها القدسية والعناية الإلهية، وحُفظت بحفظه عبر الأزمان، فتمتعها بخصائص وألفاظ وتراكيب وغيرها من الميزات جعلها قادرة على التعبير عن العلوم المختلفة.

ويهدف تدريس اللغة العربية إلى تأصيل أسس العقيدة الإسلامية السمحة، وترسيخ المبادئ الفكرية والوطنية والروحية في نفوس الطلبة، وتنمية الثروة اللغوية عند الطلبة، والمحافظة على الفصحى، ومعالجة الأخطاء الشائعة، كما يسعى إلى الارتقاء بمستوى الطلبة في مختلف مهارات اللغة العربية كالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وما ينبثق عنها من مهارات فرعية (الجنيدي والشديفات، 2020).

الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية

تلعب الدافعية دورًا رئيسيًّا في التعلم، واكتساب الفرد الكثير من أنماط السلوك التي يمارسها في حياته اليومية، فالدافعية مرتبطة بأداء الاستجابات المُتعلمة، ولن يظهر السلوك المتعلم ما لم يتم توليد الطاقة اللازمة لذلك، وتنوع الدوافع في التعليم أمر ضروري لتحقيق فاعلية التعليم، لأن ما يصلح لموقف لا يصلح لموقف آخر (الفلفلي، 2013).

توجد العديد من التعريفات للدافعية، ومن أكثرها انتشارًا وقبولًا: "أنها حالة داخلية في الكائن الحي، تستثير السلوك لديه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معيّن" (العناني، 2014: 129). وتعرّف أيضًا: "هي تلك الحالة الداخلية والخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجهه نحو الهدف، والمدى الذي يستغرقه المتعلم في تفكير مجهد عقليًا" (الزغول،2003: 128). ويمكن تعريفها بأنها شعور داخلي يستدل عليه من خلال الآثار الناجمة عنه، وتدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة، وتحقيق هدف ما.

وبتتبع تطور مفهوم الدافعية، نجد أن بعض العلماء استخدموا مفهوم الغرائز بداية للإشارة إلى الدوافع، واهتم العلماء بداية بالحاجات الجسمية والفسيولوجية، ثم استبدل العديد من العلماء مفهوم الدوافع بدلًا عن مفهوم الغرائز، ثم أصبح مفهوم الدوافع يشير إلى مجموعتين أساسيتين من الدوافع وهي الدوافع المكتسبة، والدوافع الفطرية الأولية. وعليه فإن مفهوم الدافعية يشمل عدة مفاهيم منها الشعور بالحاجة، ووجود الحافز، وصدور الاستجابة، وتحقيق الهدف والشعور بالراحة والتوازن، أو عدم تحقيق الهدف واستمرار التوتر أو التكيف مع البيئة بشكل ما (العناني، 2014).

ويمكن التفريق بين الدافعيّة الداخلية والدافعية الخارجية، استنادًا إلى قضية العزو أو إدراك الذات، فإذا كان الطالب نفسه هو السبب في السلوك وأدرك أنه هو أصل السلوك، ومشاركته في المهمة أو النشاط لا تعدُّ وسيلة بل غاية مرغوبة فيها؛ فإنه يعد مدفوعًا داخليًّا. أمّا إذا رأى المتعلم نفسه يسلك طريقًا تحدده عوامل خارجية، والمشاركة في المهمة هنا تعدُّ وسيلة لغاية مرغوبة فيها، بحيث تتضمن المهمة أنشطة تتكفل بإظهار كفايات الفرد وقدراته؛ فإن سلوكه يعد مدفوعًا خارجيًّا. وتشترك الدافعية الخارجية والداخلية في وجود محرك لنشاط المتعلم، فالدافعية الخارجية يحركها التعزيز، والدافعية الداخلية تحركها المتعة (قرواني، 2019).

وترى الباحثتان أنه على الرغم من الفروقات بين الدافعية الداخلية والخارجية، إلا أن المعلم الفعال هو الذي يعمل على استثارة الدافعية بنوعيها. فيقدّم لطلبته ما يتناسب مع خصائصهم ورغباتهم، وفي ذات الوقت يقدم لهم التعزيز والمكافآت. فقد يمتلك الطالب القدرة على التعلم، لكن ذلك قد لا يحدث تعلم لديه إذا لم تتوافر الرغبة في ذلك وهنا تكمن أهمية استثارة الدافعية.

ومن الدوافع الهامة ذات العلاقة بالتعلم، دافع الإنجاز ويعني الرغبة في النجاح، وقد أشارت بعض البحوث أن الأشخاص ذوي الإنجاز العالي يتعلمون بشكل أسرع وأدق من ذوي الإنجاز المنخفض. ودافع الانتماء الذي يشير إلى الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع طرف آخر. بالإضافة إلى دافع الاستطلاع وذلك عندما يكون المثير جديدًا، وأخيرًا دافع التنافس والحاجة للتقدير، حيث أثبتت البحوث أن الإنسان يزيد من الجهد المبذول عندما يشعر بالتنافس مع غيره، وحين يشعر بأنه سيحصل على التقدير بعد نجاحه وإنجازه (العناني، 2014).

وأشار المطلق (2022) إلى عوامل من شأنها رفع الدافعية للتعلم نحو مادة اللغة العربية وهي:

– التحدي: يفضل المتعلمون العمل الذي يحوي مستوى من التحدي، ومن المهم وجود هدف واضح للمتعلم، وتغذية راجعة تعزز الكفاءة والجهد للمتعلم.

– التحكم: عند منح المتعلم شعورًا بأنه المتحكم في عملية تعلمه فإن ذلك يخلق بيئة جذابة ومحفزة للمتعلم.

– الفضول: حيث أن تحفيز الفضول المعرفي للمتعلم يزيد من دافعيته.

وللدافعية عدة وظائف فهي تجعل الطلبة يقبلون على التعلم، وتقلل من مشاعر الملل لديهم، وتزيد من قدرة الطلبة على تحمل مصاعب التعلم، والاستمتاع به. وتشجع الطلبة على المواظبة في الحضور، كما وتزيد من المثابرة في أداء الطلبة في تحضير الدروس، وتفاعلهم في الغرفة الصفية وأداء المهام المطلوبة منهم. بالإضافة إلى أنها تساعد الطلبة الدارسين على تطبيق ما تعلموه في مدرستهم ومحاولة تعليم غيرهم (الزغول،2003).

الدراسات السابقة ذات الصلة

أجرت الباحثة المعافا (2021) دراسة لمعرفة أثر التعليم المبرمج باستخدام برنامج النيربود في تحسين نواتج التعلم في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات وزيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي، تم تطبيق الدراسة في المدرسة الثانوية الثالثة والثلاثون بجدة بالمملكة العربية السعودية، تم استخدام المنهج الوصفي التجريبي، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وحجمها (68) طالبة، قامت الباحثة بتقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية، وهي التي تم تطبيق التعليم المبرمج– باستخدام النيربود عليها، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وتكونت كل منها من (34) طالبة، تم إعداد استبيان لقياس الدافعية لدى الطالبات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: أن التعليم المبرمج باستخدام برنامج النيربود حسن من مستوى الدافعية نحو التعلم الذاتي بدرجة كبيرة لدى الطالبات، وفي تحسين نواتج التعلم في مقرر الحاسب الآلي.

كما أجرى الباحثان ساوديبورن وسونثارا (Sawaddeeporn & Soonthara, 2021) دراسة في جامعة ناخون باثوم في تايلاند بعنوان تطوير دروس عبر الإنترنت بتقنيات موجهة ذاتيًا باستخدام النيربود للطلاب المعلمين من درجة البكالوريوس في تعليم الكمبيوتر، حيث هدفت إلى مقارنة التحصيل قبل وبعد استخدام الدروس عبر الإنترنت، تم إجراء البحث على 20 شخص من طلبة السنة الرابعة، تم استخدام أدوات قياس مختلفة لقياس الجودة، الرضا، والتحصيل، أظهرت نتائج الدراسة دلالات إحصائية مرتفعة للتحصيل بعد تنفيذ الدروس عبر البرنامج.

أجرى هيرتز (Hirtz, 2020) دراسة بتصميم شبه تجريبي Quasi Experimental Design في الولايات المتحدة الأمريكية حول أثر برنامج النيربود التفاعلي على اندماج طلبة المرحلة الثانوية في أربعة مواد علمية، أجرى الدراسة على (38) طالبًا من مدرسة فيرجينيا الثانوية، تم استخدام مقياس الدافعية للمواد العلمية (SMQ)، وتم تحليل النتائج باستخدام Independent t-test، أسفرت النتائج أن لبرنامج النيربود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في رفع الدافعية وتحديد الذات لدى طلبة العينة التجريبية.

وأجرى لوجار وماكسويل (Lugar& Maxwell, 2020) دراسة شبه تجريبية في الولايات المتحدة الأمريكية لقياس تأثير تطبيق دراسي تفاعلي على أداء الطلاب واستخدام الأجهزة التعليمية في دورة علوم الحيوان، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تأثير تطبيق النيربود على التحصيل الدراسي للطلبة، أظهرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ على نتائج التحصيل الأكاديمي للطلبة حيث ارتفعت بنسبة 7.3% عند استخدام تطبيق النيربود مقارنة بالمحاضرات التي عقدت باستخدام برنامج عرض الشرائحPower point.

كما قامت الزهراني (2019) بدراسة لقياس أثر استخدام برنامج النيربود في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التطبيق الإلكتروني في رفع التحصيل الأكاديمي للطالبات، تم اتباع المنهج التجريبي على عينة قصدية عددها (60) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة. تم اتباع طرق التدريس التقليدية مع المجموعة الضابطة بينما تم استخدام تطبيق النيربود مع المجموعة التجريبية، تم إجراء اختبار تحصيلي نهاية الدراسة مما أسفر عن تفوق طالبات العينة التجريبية مما يشير إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية باستخدام تطبيق النيربود.

وفي دراسة تجريبية أجراها كل من جانجيك وستوجانوفيك (Stojanović, 2019 & Janjić) في مدينة نيش في صربيا لاختبار مدى إمكانية مساعدة التكنولوجيا الحديثة في مساعدة المعلمين في تدريس قواعد اللغة ورفع التحصيل والدافعية لدى الطلبة، أجريت الدراسة على (100) طالب من الصف السادس حيث قام الباحثان باستخدام تطبيق نيربود كتكنولوجيا حديثة والطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، ومن خلال نتائج الاختبارات تبين أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يزيد من استيعاب الطالب للدرس، ويتيح له مراقبة أداء باقي زملائه لمعرفة فهمهم واكتسابهم للمعرفة في نفس الوقت.

قامت الباحثتان الشهري، الحجيلان (2018) بعقد دراسة في المملكة العربية السعودية بعنوان فاعلية استخدام تطبيق Nearpod في الأجهزة اللوحية على التفاعل الصفي لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، حيث هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية التطبيق على التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، تم عقد الدراسة على مجموعة واحدة اختيرت بشكل عشوائي من 25 طالبة، تم استخدام تطبيق نيربود والتعلم النشط كاستراتيجية في تطبيق الأنشطة، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التطبيق حيث رفع من معدل التفاعل الصفي وكان له أثرًا إيجابيًا في تحفيز الطلبة على التفاعل والمشاركة أكثر من الطرق التقليدية.

هدفت دراسة أجراها ميكاي وريفينا (McKay & Ravenna, 2016) بعنوان النيربود وأثره على التقدم، إلى تحديد مدى تأثير البرنامج على تحصيل الطلبة ومشاركتهم ودافعيتهم نحو التعلم، تم تطبيق بحث شبه تجريبي على عينة من الطلبة في صفين مختلفين، حيث بلغ عدد الطلبة (63) موزعين على مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية لقياس الفهم والتقدم بعد استخدام تطبيق النيربود، وتم تطبيق النظام التقليدي في

المجموعة الضابطة لقياس الفهم والتقدم مثل رفع الإبهام للأعلى والأسفل، الخرائط الذهنية، والنداء على الطلبة عشوائيًا للإجابة عن الأسئلة، أظهرت نتائج الدراسة تحسن كبير باندماج ودافعية الطلبة والتحصيل في العينة التجريبية على غرار الطلبة في المجموعة الضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

عمدت الدراسات السابقة إلى تقصي أثر النيربود على التحصيل والدافعية، مع الإشارة إلى أنه تم التنويع في اختيار الدراسات السابقة من حيث اللغة التي كتبت فيها، والدول التي طبقت فيها هذه الدراسات، بالإضافة إلى اختلاف الفئات العمرية لعينات الدراسة، والمتأمل للدراسات السابقة يلاحظ الأثر الإيجابي لتوظيف برنامج النيربود في رفع التحصيل العلمي وإثارة الدافعية معًا، كدراسة المعافا(2021)، وجانجيك وستوجانوفيك (Janjić& Stojanović, 2019)، وميكاي وريفينا(McKay & Ravenna, 2016) توصلت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي على التحصيل كدراسة الزهراني (2019)، وساوديبورن وسونثارا (Sawaddeeporn & Soonthara, 2021)، واتبعت غالبية هذه الدراسات المنهج التجريبي وتصميم شبه التجريبي، واعتمد الباحثون على وجود المجموعتين التجريبية والضابطة عدا دراسة الشهري والحجيلان (2018) التي تناولت دراسة المجموعة الواحدة. تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بدراستها لمتغيري التحصيل والدافعية، وبتناولها برنامج النيربود، وبأدوات الدراسة المراد استخدامها، وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها، بتناولها لأثر برنامج النيربود في اللغة العربية على المرحلة الابتدائية، وتختلف في مكان تنفيذ الدراسة الحالية وهي إمارة الشارقة.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث في دولة الإمارات العربية المتحدة، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/ 2023، وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الثالث من المدرسة الأمريكية للإبداع العلمي–مليحة في إمارة الشارقة. وتم اختيار شعبتين بلغ مجموع أفرادهما (50) طالبًا وطالبة، والتعيين العشوائي للمجموعتين لتكون إحداهما تجريبية تكونت من (25) طالبًا وطالبة تم تدريسها مادة اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود، والأخرى ضابطة وتكونت من (25) طالبًا وطالبةً تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار التحصيل في اللغة العربية

تم إعداد اختبار تحصيل لقياس المفاهيم والحقائق لدى طلبة الصف الثالث، في وحدة من كتاب اللغة العربية والتي حملت عنوان (كيف نعيش سعداء؟) وتم تدريسها مدة شهر، وتكون الاختبار بصورته الأولية من فقرات من نوع الاختيار من متعدد والبالغ عددها (20) فقرة.

صدق اختبار تحصيل مادة اللغة العربية

تم أولًا التأكد من الصدق الظاهري الذي تجريه الباحثة نفسها لتحديد مدى شمولية الاختبار ووضوحه، كما تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وكذلك عددًا من مشرفي ورؤساء الأقسام في المدرسة المراد

تطبيق الدراسة فيها وبلغ عددهم (10) والمشار إليهم في الملحق رقم (9). تم جمع آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الأداة، حيث أجريت بعض التعديلات على الفقرات والاختبار، ليظهر الاختبار بصورته النهائية.

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (25) من طلبة الصف الثالث من خارج أفراد الدراسة؛ وذلك لتحديد الزمن المناسب للاختبار، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، واستخراج معامل الثبات للاختبار، حيث تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الاختبار (40) دقيقة. وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي، حيث تراوحت بين (0.44 – 0.76) عدا الفقرة رقم (17) تم استبدالها وذلك لارتفاع معامل الصعوبة لها. حيث أن المدى المقبول لصعوبة الفقرة يتراوح بين (0.20 – 0.80)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.25 – 0.50) وبلغ المتوسط الحسابي لها (0.34) وتعتبر جيدة بشكل عام وفقًا لما أشار إليه عبدالرحمن (2011).

ثبات اختبار تحصيل مادة اللغة العربية

تم حساب معامل ثبات اختبار التحصيل بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (عينة الثبات) قوامها (25) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث من خارج عينة التطبيق، وتم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. تراوحت معاملات الثبات للفقرات بين (1.000 - 0.230) حيث بلغ معامل بيرسون لنتيجة الاختبار القبلي والبعدي (**0.766) أي معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05). وهذه النتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 حيث بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.791)، وتدل هذه النتيجة أن المقياس على درجة ثبات جيدة، وعلى ضوء ذلك تم اعتماد الاختبار بصورته النهائية.

ثانيًا: مقياس الدافعية نحو تعلم اللغة العربية

تم تطوير مقياس الدافعية نحو التعلم بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، واستخلاص عدد من الفقرات التي تتفق وموضوع الدراسة الحالية، وتكون المقياس من (30) فقرة بحيث تكون الإجابة على الفقرات وفق مقياس لكرت الخماسي المتدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

يحتوي المقياس على أربعة محاور رئيسة وهي: المثابرة (الفعالية)، والشعور بالمسؤولية (الكفاءة)، وتحقيق الأهداف (الإنجاز)، والرغبة والمرح. وقد تم تصنيف الاستجابات وفقاً لأوساطها الحسابية، ووفقًا لنقاط القطع التي تم تحديدها على النحو الآتي: المنخفض من (1) إلى (2.33)، المتوسط من (2.34) إلى (3.67)، والمرتفع من (3.68) إلى (5).

صدق مقياس الدافعية نحو التعلم

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري، حيث تم عرض على عدد من المختصين للتحقق من شمولية فقرات الأداة، والصياغة اللغوية السليمة لها ووضوح مفرداتها، وانتماء الفقرات للمحاور التي تمثلها، ومدى مناسبة فقراتها لطلبة الصف الثالث، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين التي كانت نسبة الاتفاق عليها 80%.

ثبات مقياس الدافعية

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثالث من خارج عينة الدراسة وبلغ عددهم (25) طالبا وطالبة، وفحص مدى الاتساق الداخلي وثبات فقرات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ

ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (.813) وتدل هذه النتيجة أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وفي ضوء ذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية، بحيث يتكون من ثلاثين فقرة.

ثالثاً: إعداد محتوى المادة التعليمية باستخدام برنامج النيربود

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بعمل خطة تنفيذية وعرضها على عدد من المحكمين، ثم تصميم الدروس باستخدام برنامج النيربود، حيث تكونت المادة التعليمية من الوحدة الثانية لمادة اللغة العربية من كتابي الطالب والنشاط للصف الثالث للفصل الدراسي الأول، العام الدراسي 2023/2022، وتم اختيار هذه الوحدة لتنوعها وإمكانية تطبيقها باستخدام برنامج النيربود. كما تم إعداد دليل للمستخدم، يوضح آلية استخدام وتوظيف الأدوات والأنشطة الموجودة في برنامج النيربود.

إجراءات الدراسة

تتلخص خطوات وإجراءات تطبيق الدراسة فيما يلي:

- الاطلاع على الدراسات المتوفرة حول استخدام برنامج النيربود للمرحلة، والاطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بالدافعية.
- إعداد وتصميم الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية، والتحقق من الخصائص السيكومترية لهما.
- تنظيم محتوى المادة التعليمية لوحدة (كيف نعيش سعداء؟) في مادة اللغة العربية للصف الثالث، وتحضير الخطة التنفيذية، وتصميم الوحدة المراد دراستها باستخدام النيربود.
- إعداد دليل استخدام لبرنامج النيربود.
- تدريس مادة اللغة العربية مع توظيف برنامج النيربود بشكل يومي في الحصص.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية قبليًا وبعديًا.
- جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة باستخدام برمجية (SPSS)، ومناقشة النتائج واقتراح التوصيات المناسبة.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضًا للنتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة عن أثر تدريس اللغة العربية باستخدام برنامج النيربود في التحصيل والدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفيما يلي عرضًا للأسئلة ونتائجها.

السؤال الأول: ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق منه تم اختبار الفرضية المنبثقة منه والتي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل في اللغة العربية لدى طلبة المرحة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأداء المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): نتائج الاختبار التحصيلي

المجموعة	القبلي		البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	12.16	4.130	15.76	3.539	25
الضابطة	11.24	3.483	13.52	3.405	25
الكلي	11.70	3.483	14.64	3.618	50

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من دلالات هذه الفروق وعزل أثر الاختبار القبلي عن التحصيل، تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) كما هو مبين في الجدول أدناه (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار التحصيل تبعاً لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
القياس القبلي	125.624	1	125.624	13.029	0.001	0.217
الطريقة	40.368	1	40.368	4.187	0.046*	0.082
الخطأ	453.176	47	9.642			
الكلي المعدل	641.520	49				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية يعزى لأثر طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (4.187) وبدلالة إحصائية (0.046). وللكشف عن مدى فاعلية طريقة التدريس، تم إيجاد مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.082)، وهذا يعني أن (8.2%) من التباين في أداء الطلاب يرجع لطريقة التدريس بينما يرجع بالمتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة، ثم التطبيق البعدي للاختبار وكانت النتيجة كما يأتي في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للدرجة الكلية في التحصيل

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	15.547	0.624
الضابطة	13.733	0.624

يتضح من الجدول رقم (3) أن المتوسطات البعدية المعدلة للمجموعة التجريبية هي (15.547)، وهي أعلى من المتوسطات المعدلة للمجموعة الضابطة (13.733)، أي أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية طريقة التدريس باستخدام برنامج النيربود في تحسين التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الإمارات العربية المتحدة.

السؤال الثاني: ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

للإجابة عن هذا السؤال والتحقق منه تم اختبار الفرضية والتي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي استجابات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في مقياس الدافعية في اللغة العربية لدى طلبة المرحة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة". تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المرحلة الابتدائية من المجموعتين على مقياس الدافعية البعدي، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) وذلك للإجابة على فقرات المقياس بناء على القيم التالية: موافق بشدة (5) نقاط، وموافق (4) نقاط، ومحايد (3) نقاط، وغير موافق (2) نقطتين، وغير موافق بشدة (1) نقطة، تم إدراجها في ثلاث فئات وهي:

- أقل من (2.33) منخفض.
- من (2.33 – 3.66) متوسط.
- (3.67 فأكثر) مرتفع.

تم احتساب هذه الفئات من المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى = 5−1 = 1.33

عدد الفئات

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المرحلة الابتدائية على مقياس الدافعية

المجموعة	القبلي		البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	122.72	15.488	132.48	4.254	25
الضابطة	115.28	12.130	117.92	3.840	25
الكلي	119.00	14.271	125.20	8.376	50

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين المشترك لدرجات طلبة المرحلة الابتدائية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η2)
القبلي (المشترك)	16.537	1	16.537	1.007	0.321	0.021
المجموعة	2360.995	1	2360.995	143.825	0.000*	0.754
الخطأ	771.543	47	16.416			
الكلي	787190.000	50				
الكلي المعدل	3438.000	49				
*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)						

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين متوسطي درجات دافعية طلبة المرحلة الابتدائية في المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (143.825) وبدلالة إحصائية (0.000). ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات الدافعية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية ولمن تعود هذه الفروق، تم استخراج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لمتوسطات الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجة الكلية في مقياس الدافعية

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	132.323	0.825
الضابطة	118.077	0.825

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدل جاء لصالح المجموعة التجريبية وبمعدل أعلى من المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي استجابات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في مقياس الدافعية في اللغة العربية لدى طلبة المرحة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة لصالح المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع إيتا (η2) للدرجة الكلية لمقياس الدافعية حيث بلغ (0.754) وهو حجم أثر كبير وفقاً لكوهين (Cohen,1977)، حيث أن حجم الأثر يكون ضعيفًا (0.10–0.24)، ومتوسطًا (0.25–0.39)، وكبيرًا (0.40) فما فوق. وبذلك يمكن القول إن (75.4%) من التباين في الدرجة الكلية لمقياس الدافعية نحو التعلم بين المجموعتين يعود إلى استخدام برنامج النيربود. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية للعينة التجريبية لمجالات مقياس الدافعية كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة التجريبية على مجالات مقياس الدافعية نحو التعلم

المجال	رقم الفقرات في المقياس	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحقيق الأهداف	1 – 7	27.40	4.368	30.72	1.308
المثابرة	8 – 14	29.16	4.180	30.88	1.481
الشعور بالمسؤولية	15 – 23	36.60	5.590	39.88	1.787
الرغبة والمرح	24 – 30	29.56	4.592	31.00	1.414

يتضح من الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي للمجالات في المقياس القبلي تراوح بين (27.40– 36.60)، بينما تراوح الانحراف المعياري للمجالات بين (4.180– 5.590)، وحصل مجال (الشعور بالمسؤولية) الذي يشتمل على الفقرات (15–23) على أعلى متوسط حسابي (36.60) وبانحراف معياري مقداره (5.590)، بينما حصل مجال (تحقيق الأهداف) الذي يشتمل على الفقرات (1–7) على أقل متوسط حسابي والذي بلغ (27.40) بانحراف معياري مقداره (4.368).

أمّا في المقياس البعدي فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (30.72–39.88) وهي أعلى منها في المقياس القبلي، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.308–1.787)، وحصل مجال (الشعور بالمسؤولية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (39.88)، بينما حصل مجال (تحقيق الأهداف) على أقل متوسط حسابي وقيمته (30.72)، وتشابه في ذلك مع المقياس القبلي.

ولمزيد من التفصيل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مقياس الدافعية نحو اللغة العربية، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (9) مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لها.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة ودرجة موافقة أفراد العينة التجريبية في مقياس الدافعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

ترتيـــب الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعياري	درجـــة الموافقة	ترتيـــب الفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعياري	درجـــة الموافقة
1	24	4.76	0.591	مرتفعة	16	8	4.16	0.792	مرتفعة
2	23	4.62	0.53	مرتفعة	17	9	4.16	0.969	مرتفعة
3	18	4.58	0.642	مرتفعة	18	12	4.16	0.681	مرتفعة
4	19	4.54	0.579	مرتفعة	19	21	4.14	0.833	مرتفعة
5	28	4.48	0.762	مرتفعة	20	16	4.02	0.654	مرتفعة
6	7	4.46	0.706	مرتفعة	21	11	4.00	0.99	مرتفعة
7	15	4.44	0.837	مرتفعة	22	10	3.98	0.915	مرتفعة
8	1	4.38	0.635	مرتفعة	23	14	3.98	1.22	مرتفعة
9	30	4.34	0.717	مرتفعة	24	25	3.94	0.74	مرتفعة
10	26	4.32	0.891	مرتفعة	25	6	3.92	0.986	مرتفعة
11	22	4.24	0.744	مرتفعة	26	20	3.84	0.889	مرتفعة
12	29	4.24	0.625	مرتفعة	27	13	3.80	1.069	مرتفعة
13	3	4.22	0.996	مرتفعة	28	2	3.76	0.657	مرتفعة
14	27	4.22	0.79	مرتفعة	29	4	3.66	0.872	متوسطة
15	17	4.20	0.756	مرتفعة	30	5	3.66	1.062	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أنّ المتوسط الحسابي للفقرات تراوح بين (4.76 – 3.66)، بينما تراوح الانحراف المعياري للفقرات بين (1.22 – 0.53)، وأن الفقرة (24) حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.72) وبانحراف معياري مقداره (0.591)، وبدرجة موافقة مرتفعة والتي نصها " أُقبل على دراسة اللغة العربية بشغف وارتياح"، والذي يقع ضمن مجال الرغبة والمرح. في المقابل حصلت الفقرة رقم (5) على أقل متوسط حسابي، والتي نصها " أخشى الإخفاق في اختبارات اللغة العربية"، كان متوسطها الحسابـي أقل المتوسطات حيث بلغ (3.66) بانحراف معياري مقداره (1.062)، وبدرجة موافقة متوسطة، والتي تقع ضمن مجال تحقيق الأهداف.

جدول (10): تحليل التباين المتعدد على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد العينة التجريبية على مجالات مقياس الدافعية

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η2)
المجموعة	تحقيق الأهداف	350.977	1	350.977	119.263	0.000*	0.717
	المثابرة	322.334	1	322.334	70.586	0.000*	0.600
	الشعور بالمسؤولية	71.313	1	71.313	17.062	0.000*	0.266
	الرغبة والمرح	21.465	1	21.465	6.221	0.016*	0.117
الخطأ	تحقيق الأهداف	138.315	47	2.943			
	المثابرة	214.627	47	4.567			
	الشعور بالمسؤولية	196.447	47	4.180			

	الرغبة والمرح	162.177	47	3.451			
الكلي	تحقيق الأهداف	39863.000	50				
	المثابرة	40387.000	50				
	الشعور بالمسؤولية	74855.000	50				
	الرغبة والمرح	46093.000	50				
الكلي المعدل	تحقيق الأهداف	494.820	49				
	المثابرة	568.580	49				
	الشعور بالمسؤولية	279.780	49				
	الرغبة والمرح	604.500	49				

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الدافعية، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، كما هو مبين في الجدول رقم (10). ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية في مجال (تحقيق الأهداف) للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة تبعاً لمتغير المجموعة (119.263) وبدلالة إحصائية (0.000)، ولإيجاد حجم أثر النيربود في هذا المجال، تم حساب مربع إيتا (Eta square) والذي بلغت قيمته (0.717) وهي قيمة مرتفعة حسب تصنيف كوهن لحجم الأثر(Cohen,1977). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية في مجال (المثابرة) للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة تبعاً لمتغير المجموعة (70.586) وبدلالة إحصائية (0.000)، ويبلغ حجم أثر النيربود في هذا المجال، حسب مربع إيتا (Eta square) (0.600) وهي قيمة مرتفعة حسب تصنيف كوهن لحجم الأثر(Cohen,1977). بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية في مجال (الشعور بالمسؤولية) للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة تبعاً لمتغير المجموعة (17.062) وبدلالة إحصائية (0.000)، ولإيجاد حجم أثر النيربود في هذا المجال، تم حساب مربع إيتا (Eta square) والذي بلغت قيمته (0.266) وهي قيمة متوسطة حسب تصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen,1977). كم يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)بين المتوسطات الحسابية لمقياس الدافعية في مجال (الرغبة والمرح) للمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة تبعاً لمتغير المجموعة (6.221) وبدلالة إحصائية (0.016)، وحجم أثر النيربود في هذا المجال حسب مربع إيتا (Eta square) (0.117) وهي قيمة ضعيفة حسب تصنيف كوهن لحجم الأثر(Cohen,1977).

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: " ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في تحصيل مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟"

أظهرت الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية (استخدام النيربود) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني وجود أثر إيجابي لاستخدامه في التحصيل.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المحتوى التعليمي التفاعلي المقدم يحتوي على وسائط متعددة ما بين نصوص، وصور، ومقاطع فيديو، ومقاطع صوتية؛ مما يعمل على ترسيخ التعلم وتعميق الفهم لدى الطلبة، وجعله واضحًا بالنسبة لهم على

اختلاف مستوياتهم الدراسية، وقد يعود الأثر إلى وجود الأنشطة التي يتفاعل معها الطلبة تزامنيًا داخل الصف، مما يترتب عليه تقديم تغذية راجعة مباشرة من قبل المعلمة على استجابات الطلبة، فيعرف الطلبة مواطن القوة والضعف في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت المعلومات الصحيحة، وتعديل غير الصحيح منها، علاوة على أن البرنامج يمكن المتعلمين من الدخول إلى مواقع مختلفة وروابط متضمنة أثناء تصميم الدروس، وهذا يجعل من المتعلمين مكتشفين ومشاركين في عملية تعلمهم، وهذا من شأنه زيادة التحصيل لديهم. كما يعتبر النيربود كأحد البرامج التعليمية التفاعلية يشجع المشاركة النشطة من قبل الطلاب. ويوفر أسئلة متعددة الخيارات، وتمارين تفاعلية، وأنشطة تعاونية تساعد الطلاب على فهم المفاهيم وتطبيقها بشكل فعال. كما يتيح تخصيص المحتوى وفقًا لمستوى الطلبة ويقدم التغذية الراجعة الفورية للطلبة حول أداءهم ومعرفة الإجابات الصحيحة والخطأ، وتلقي توجيهات فورية لتحسين أدائهم وتصحيح أخطائهم مما يسهم في تحسين التحصيل لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات سابقة وجدت أثرًا إيجابيًا للنيربود على التحصيل في المواد الدراسية المختلفة مثل: دراسة الزهراني (2019)، والمعافا (2021)، ولوجار وماكسويل (Lugar&Maxwell, 2020)، وساوديبورن وسونثارا (Sawaddeeporn & Soonthara, 2021).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: " ما أثر استخدام برنامج النيربود التفاعلي في الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟"

أظهرت الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية في مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني وجود أثر إيجابي لاستخدام برنامج النيربود في زيادة الدافعية لدى الطلبة.

وقد يرجع الأثر الإيجابي إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية عبر برنامج النيربود تقدم المحتوى التعليمي بما يتناسب وتوجهات الطلبة ورغبتهم لاستخدام التقنية والتطبيقات الإلكترونية في التعليم، علاوة على أن الوسائط المتعددة التي يحويها البرنامج تعمل على جذب انتباه الطلبة وترغبهم في التعلم وهذا ما أشار إليه حسونة وحرب (2018)، بالإضافة إلى احتوائه على ألعاب تعليمية متنوعة وذلك يتناسب مع رغبة الطلبة في اللعب وخاصة في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى وجود بعض الألعاب التنافسية بين الطلبة الأمر الذي يجعل من البيئة الصفية بيئة تفاعلية ممتعة، وهذا ما لوحظ بشكل واقعي عند استخدام أنشطة النيربود. ويشارك الطلبة من خلال البرنامج بكتاباتهم وأصواتهم ومشاركاتهم للصور فأصبحوا بذلك مشاركين إيجابيين وليس مجرد متلقين سلبيين، وقد يكون ذلك كله سببًا في إثارة الدافعية لدى الطلبة وزيادة رغبتهم وحماسهم نحو تعلم اللغة العربية، مقارنة بالطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات:

- توظيف التطبيقات والبرامج الإلكترونية في تدريس اللغة العربية مثل النيربود وغيره، وتشجيع المعلمين على استخدامها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين بغية تدريبهم على برنامج النيربود وغيره من البرامج والتطبيقات.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التحصيل والدافعية لبرنامج النيربود على مراحل دراسية ومواد أخرى.
- إجراء دراسات حول اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام البرامج والتطبيقات التعليمية الإلكترونية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو الوفا، نجلاء (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. تم استرجاعه في 15/ 2022/9 على الرابط https://www.academia.edu/38520718

البوابة الرسمية لحكومة الإمارات العربية المتحدة (2022). مراحل ومسارات التعليم المدرسي. تم استرجاعه في 2022/5/30 على الرابط https://u.ae/ar-ae/information-and-services/education/school-education-k-12/joining-k-12-education/stages-and-streams-of-school-education

الترك، وعد، والوريكات، منصور (2020). أثر استخدام نظام التصويت التعليمي (IRS) على دافعية طالبات الصف السادس للتعلم في مادة العلوم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسيّة، 28(3)،556 –575.

الجلالي، لمعان مصطفى (2016). التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جنيدي، ليلى والشديفات، أشجان (2020). فاعلية الدروس والمواقع المحوسبة في اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية. (21)، 285–301.

حسونة، إسماعيل، وحرب، سليمان (2018). تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم دليل المعلم غير الأخصائي. فلسطين: جامعة الأقصى.

الرواضية، صالح، وبني دومي، حسن، والعمري، عمر (2014). التكنولوجيا وتصميم التدريس. عمان: زمزم للنشر والتوزيع.

الزبون، خالد عودة (2020). فاعلية التعلم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. المجلة العربية للتربية النوعية، 4(13)، 201–220.

الزغلول، عماد (2012). مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.

الزغول، عماد (2003). نظرية التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزهراني، منى (2019). أثر استخدام بيئة تعلم الكترونية قائمة على التعلم المتنقل عبر تطبيق NEARPODفي التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(2)، 228–304.

الساعدي، حسن (2020). المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه. ديالى: مكتب الشروق للطباعة والنشر.

الشراري، ذياب بن مقبل (2014). أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 3(1)، 336–369.

الشعيلي، علي والبلوشي، محمد (2004). دراسة تحليلية للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلبة الشهادة الثانوية العامة للتعليم العام في الفيزياء كما يراها المعلمون المشرفون. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4 (2)، 54–90.

الشهري، منى، والحجيلان، محمد (2018). فاعلية استخدام تطبيق (Nearpod) في الأجهزة اللوحية على التفاعل الصفي لمادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. المجلة التربوية المتخصصة، 7(1)، 129–140.

عبد الحكيم، شيرين (2021). التعليم الإلكتروني كمتطلب لمهارات القرن الحادي والعشرين وتدريب معلمي الرياضيات. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(2)، 131–153.

عبد الرحمن، أحمد محمد (2011). تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، عبد الرحمن (2010). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العسيري، عبد العزيز (2018). أثر استخدام برنامج تعليمي إلكتروني على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة لغتي الجميلة بمدرسة بشر بن الوليد بالرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)،17–30.

العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وبشارة، موفق (2007). تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العقايلة، بسمة، وخطايبة، عبد الله، والديري، عبد الرؤوف (2021). تصميم وحدة تعليمية قائمة على الذكاء المتعدد وأثرها في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (9)، 70–83.

العناني، حنان (2014). علم النفس التربوي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فتحية، حواس (2021). التعليم الإلكتروني، الإيجابيات والسلبيات. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(1)، 889–900.

الفلفلي، هناء (2013). علم النفس التربوي. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

قرواني، خالد (2019). درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. منشورات جامعة القدس المفتوحة.

القيسي، ماهر، والجعافرة، أرشود (2021). أثر استخدام استراتيجيتي دورة التعلم الخماسية وخرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر. مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر، 40 (191)، 525–551.

المحمدي، عمر، والموسى، نسيبة (2022)، أثر تدريس مادة الجغرافيا باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 7(1)، 390 – 416.

محيسن، ميسون (2019). أثر التدريس باستخدام البرامج التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارة التحدث في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(5)، 381–400.

المطلق، عبد الله (2022). فاعلية بيئة تعليمية رقمية قائمة على الألعبة (Gamification) لتنمية مفردات اللغة الإنجليزية والدافعية فيها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 14، 140–171.

المعافا، نوريه (2021). أثر التعليم المبرمج باستخدام تطبيق Nearpod في تحسين نواتج التعلم في مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات وزيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي. المجلة العربية للنشر العلمي، 30، 130–168.

نايل، أحمد جمعه أحمد (2006). الضعف في اللغة (تشخيصه وعلاجه). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

Almousa, N, Almomani, J, Alnasraween, M (2022). An investigation of the faculty members' practice excitement styles during distance learning. Pegem journal of education and instruction. 12(1), 31-38.

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Glynn, S. M., & Koballa Jr, T. R. (2005). Science Motivation Questionnaire. Journal of Research in Science Teaching.

Hirtz, J. A. (2020). Does the interactive push-presentation system Nearpod effect student engagement in high school anatomy? Scholars Crossing. Retrieved May 30, 2022, from https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2422/

Janjić, M., & Stojanović, N. (2019). APPLICABILITY OF WEB TOOLS: NEARPOD AND FORMATIVE IN TEACHING OF MORPHOLOGY. PHILOLOGIA MEDIANA, 11(11).

Lugar, D., Barrowclough, M., Solomonson, J., & Maxwell, L. (2020). The Effect of an Interactive Classroom App on Student Performance and Non-Educational Device Usage in a College Animal Science Course. NACTA Journal, 65.

McKay, L., & Ravenna, G. (2016). Nearpod and the impact on progress monitoring. California Council on Teacher Education, 27(1), 23-27.

Nearpod, (2022). 10 Ways to Use Nearpod in the Classroom. [online] Nearpod Blog. Available at: <https://nearpod.com/blog/nearpod-in-the-classroom [Accessed 28 April 2022].

Sawaddeeporn, T., & Soonthara, S. (2021, July). The Develop of Online Lessons with Self-Directed Techniques on Using Nearpod for Teacher Students of bachelor's degree of Computer Education. The 13th NPRU National Academic Conference Nakhon Pathom Rajabhat University.

تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم

أماني عبد الجليل عبد العزيز الوحيدي
وزارة التربية والتعليم / الأردن

تاريخ الاستلام: 2023/05/07 تاريخ القبول: 2023/07/30

الملخص بالعربية:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم مواد كولينز المطورة لمادتي الرياضيات والعلوم. كما تهدف الدراسة أيضًا إلى تحديد الفروق الإحصائية في تصورات أفراد العينة وفقًا لبعض المتغيرات مثل الجنس، الخبرة العملية، والتخصص، لتحقيق هذه الأهداف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تم توزيعها على مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الرياضيات والعلوم في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية. تم اختيار 100 معلمًا ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم كانت بدرجة مرتفعة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حسب المتغير الجنس، حيث كانت التصورات لصالح الإناث، من نتائج الدراسة، توصي الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية وندوات تربوية مكثفة لمعلمي المرحلة الابتدائية في مجالي العلوم والرياضيات المطورة لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها وتطوير مهاراتهم المهنية. كما تشدد الدراسة على ضرورة إشراك معلمي الرياضيات والعلوم في عملية تخطيط المناهج وتطويرها، نظرًا لأنهم الأكثر ملاءمة للمساهمة في تطوير هذه المواد.

الكلمات المفتاحية : تصورات، معلمي المرحلة الابتدائية، المواد المطورة، كولينز، الرياضيات، العلوم، الصعوبات.

Primary Teachers' Perceptions About Difficulties of Teaching Subjects Developed Collins Materials Mathematics and Science

Abstract

The aim of this study was to explore the perceptions of elementary school teachers regarding the difficulties in teaching the developed Collins materials for Mathematics and Science subjects. Additionally, it aimed to investigate the statistical differences in the perceptions among the study participants based on variables such as gender, teaching experience, and specialization, The researcher employed the descriptive-analytical method, using a questionnaire distributed to a group of teachers who teach Mathematics and Science in government primary schools under the Ministry of Education in the Ain Al-Basha district, Hashemite Kingdom of Jordan. The sample consisted of 100 teachers, both male and female, selected randomly, The study's results indicated that elementary school teachers held a high degree of perception regarding the challenges in teaching the developed Collins materials for Mathematics and Science. Moreover, there were statistically significant differences in the perceptions of the study participants based on the gender variable, with female teachers showing more positive perceptions, Based on the findings, the researcher recommended the necessity of conducting intensive training courses and educational seminars for elementary school teachers in the developed Mathematics and Science curricula to assist them in overcoming the encountered challenges and enhance their professional development. Furthermore, the study stressed the importance of involving Mathematics and Science teachers in the curriculum planning and development process as they are the most eligible to contribute to the improvement of these subjects.

Keywords: perceptions, primary teachers, upgraded subjects, collins, mathematics, science, , difficulties.

المقدمة

إن تطوير التعليم بات مطلبا ملحا تفرضه مقتضيات الظروف المحيطة والقفزات التي تشهدها الدولة في ظل تسارع وتيرة التنمية، وتغير متطلبات سوق العمل، وحاجة الجامعات إلى طلبة من خريجي التعليم العام يتمتعون بقدر مناسب من المعرفة العلمية ومهارات التفكير، لتأهيلهم في التخصصات العلمية المتنوعة، التي تتناسب وحاجات السوق. وفي قطاعات حيوية، أضحت الدولة بحاجة متنامية للتطوير، وبكفاءات وطنية، مثل قطاعي الطاقة النووية، وعلوم الفضاء، وغيرهما من المجالات الصناعية والاقتصادية المهمة.

إن مرحلة تطوير التعليم، عملية شاملة لكل أركان العمل التربوي ؛ سواء في البيئة المدرسية، أو المناهج، أو السياسات التعليمية العامة، وتُعد المناهج التربوية من أدق المسائل التربوية وأكثرها خطورة، فهي تعكس السياسة التي ترسمها الدولة وفلسفتها وثقافة المجتمع، فيكمن الفرق بين الدول المتقدمة، والدول النامية، في نوعية المناهج المقدمة إلى أفراد المجتمع، وإن المناهج التربوية تعد من أكثر عناصر العملية التعليمية تأثرا وتأثيرا بجملة من التحديات والتغيرات المحيطة بالعالم، حيث غدت المناهج ركيزة أساسية يعتمد عليها في تنمية القوى البشرية لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة لمواجهة هذه التحديات، والصعوبات (الغامدي، 2012).

وقد صممت المناهج الحالية في مختلف الدول قبل فترة من الزمن وكانت مناسبة للظروف الاجتماعية حينذاك، وقد أدت دورا بارزًا في خدمة المجتمع طيلة تلك الفترة, ولكن التطور السريع الذي حصل في المجتمع المعاصر من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي، والتقني، وأساليب الحياة اليومية، ووسائل العيش ووسائل الإنتاج ووسائل المواصلات والاتصالات والتوسع العمراني في المدن والقرى, والانفتاح العالمي عبر وسائل الإعلام المختلفة كان له أثر كبير على التقاليد الاجتماعية، وكل ذلك يستدعي تغيرًا تربويًا موازيًا لهذه التطورات (منصور , 2016).

وهناك عدة أسباب أدت إلى ضرورة إجراء عملية التطوير في المناهج وأبرزها التغيرات المعرفية (الانفجار المعرفي) الكبيرة التي تطرأ على المجتمع والعالم، وقصور المناهج الحالية, والتي يمكن الحكم عليها عبر الدّراسات السابقة لتطوير المناهج، ونتائج اختبارات الطّلبة وآراء المشرفين وخبراء التربية، وهبوط مستوى الخريجين بسبب عدم ملاءمة المناهج لمستوياتهم وخصائصهم النمائية, وعدم استخدام أساليب تدريسية مناسبة لهم ونتائج البحوث التي تجرى في مجال التربية، والتطويل والحشو في المقررات بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير الإبداعية والابتكارية، وحل المشكلات وضعف التنسيق والتكامل الأفقي لمحتوى المنهج الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه، والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والوجدانية (القيمية) والمهارية، كما يتطلب ترابط جميع عناصر المنهج ببضعها (الأهداف والمحتوى، والأساليب، والوسائط، والأنشطة، والتقويم), والرأسي لمحتوى المنهج الذي يتطلب تراكم الخبرات وتتابعها الرأسي بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، وأعمارهم ومراحل نموهم، وطبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقاً واتساعاً كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا، بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية وبنية المجتمعات وتغير القوى الاقتصادية، وعدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغير الاجتماعي، بالإضافة إلى أن هذه المناهج بحاجة إلى تطوير نوعي بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية، وعدم مواكبة برامج إعداد وتدريب المعلمين لمتطلبات العصر وعدم توافر برامج التنمية المهنية والمستدامة للمعلمين، وظهور طرق واستراتيجيات تدريسية جديدة كالتعليم الإلكتروني (عبد الكريم، 2019).

تم تأسيس منهج كولينز من قبل المعلمة مارفاكولينز في مدرسة ويستساید في إلينوي في عام 1975، والتي تمردت قواعد المدرسة (الزيود, 2020)، وقد قام المركز الوطني لتطوير المناهج الأردنية بموجب اتفاقية مع شركة كولينز البريطانية بتطوير المناهج للصفين الأول والرّابع في الرياضيات والعلوم, والتي جرى تطبيقها في بداية العام الدراسي 2019 / 2020م بحيث تواكب استراتيجيات وفلسفة وسياسة التعليم والتعلّم العصرية، من حيث البناء على مهارات الألفية الثالثة لترسيخ لغة التفكير الناقد والتواصل وحل المشاكل وربط العملية التّعليمية بالبيئة والمحيط الخارجي، وتكاملية لمفاهيم التعليم من حيث القراءة والإطلاع والملاحظة والتفسير والتحليل والوصف والرسم والتخيّل والاستنتاج، والتقييم، والتغذية الراجعة، والبحث وتطبيق المعرفة وإبداء الرأي والحوار وتقويم الأقران والعمل الجماعي والتعلّم بالعمل والمُشاركة وحل المشاكل والابتكار والتصميم للتجارب والتفكير الناقد والإبداعي وغيرها, حيث امتازت هذه المناهج بقدرتها على الربط بين المفاهيم العلمية من جهة والحياة العملية والواقع والبيئة المحيطة من جهة أخرى، والمناهج الجديدة قادرة على خلق التنافسية والتمايز لدى الطّلبة بالحساب الذهني والتمارين الفكرية التي تراعي الفروق الفردية وكذلك المهارات الأساسية في الرياضيات، كما أنها تراكمية ومتدرّجة ومُبسّطة من حيث البناء على المعارف السابقة، وتحوي المناهج الجديدة إضافة نوعية عصرية للإثراء اللغوي لغايات تحسين مفردات الطّلبة باللغة الإنجليزية للمفاهيم والمصطلحات الرئيسة والنتاجات التّعليمية المتوقّعة، مما سيؤهلهم للحياة العامة والصفوف العليا، كما تحوي كتاباً للتمارين والتطبيق العملي ترسيخاً للغة الفهم والاستيعاب ولأول مرّة سيستخدمه الطّلبة للكتابة والحل والتدرّب والرسم درءًا للصم والتلقين والحفظ(عبيدات , 2019).

ويشير الكثير من الباحثين إلى توقف تدريس تلك المناهج في كثير من المدارس الأوروبية والأمريكية، بعد تجربتها لسنوات نظرًا لصعوبتها وعدم ملاءمتها مستويات الطّلبة على الرغم من اختلاف أنماط المعيشة، ومستويات التقدم التكنولوجي، وطول اليوم الدّراسي، وقلة عدد الطّلبة في الشعبة الصفية، وتوافر وسائل التعليم المساندة في تلك الدول، وغيرها الكثير من عوامل لإنجاح المناهج لديهم، مثل: دراسة أحمد (2006) ودراسة (Stein et al , 2018) والتي أشارت ونقدت المناهج البريطانية والأمريكية ومجهودات كولينز في المناهج, والتي لا تتوافر في بيئتنا التّعليمية الأردنية الحكوميّة والخاصة، وربما كان من الأولى أن يعتمد المجلس على الخبرات الأردنية لتطوير المنهاج، أو البحث عن سلاسل تعليمية أكثر ملائمة للحالة الأردنيّة أو تعديل مناهج كولينز بخبرات الأردنيين على أقل تقدير.

وقد مرت التجربة الأردنية في تطوير المناهج المطورة بمرحلتين لعام 2019/ 2020 – 2021/2020 وهما على النحو الآتي كما أشارت لهما صلاح وجويفل (2021) في الآتي :

المرحلة الأولى : تمت المرحلة الأولى خلال العام الدراسي 2019/2020 وهي العام الأول من تغيير المناهج حيث تم تغيير منهاج العلوم والرياضيات للصفين الأول والرابع وفق الآتي :

- تم الاتفاق مع شركة كولينز، وهي دار نشر إنجليزية مشهورة عالمية في مجال تأليف الكتب لإعداد كتب العلوم والرياضيات للصفين الأول والرابع الأساسيين.
- تم ترجمة الكتب حرفياً، لذا كانت الترجمة ركيكة ولم يتم مراجعتها من قبل متخصصين، وتم إقرارها وتوزيعها على الميدان كنسخة تجريبية.

- من شروط التعاقد مع شركة كولينز، تطبيق المنهاج لمدة ست سنوات في الأردن فقط، ثم إعادته لشركة كولينز، علما بأنّ تكلفة المنهاج تقدّر بأربع ملايين دولار، وهذا التعاقد تم بسرعة، ولم يمرّر على المستشارين في المركز الوطني لتطوير المناهج.
- الاستعجال في إقرار المناهج دون عرضها على اللجان المتخصصة، حيث تم اعتمادها وطباعتها وتوزيعها، وبذلك لا يمكن أن تصدر مناهج رصينة وناضجة بتلك السرعة التي صدرت بها في المرحلة الأولى. وكان من الأجدر مشاركة خبراء متخصصين واشراك مجموعة من المشرفين والمعلمين ممن يشهد لهم بالخبرة والكفاءة العلمية.
- اعتمدوا تجريبها من خلال اعتمادها كنسخة تجريبية وتطبيقها على كافة مدارس المملكة وتلقي التغذية الراجعة من الميدان لتقويمها، وكان من الاجدر تطبيقها على عينة تجريبية حتى يتم التأكد من مناسبتها للطلبة وقدراتهم وثقافة وهوية مجتمعهم، وأيضاً للتأكد من توافقها مع آلية بناء وتصميم المناهج في الأردن.
- لاقت المناهج حجما كبيرا من الاعتراضات من قبل المشرفين والمعلمين وأولياء الأمور، والخبراء وكافة افراد المجتمع المحلي، وأشار مدير المركز الدكتور محمود المساد إلى أن جميع الملاحظات التي وردت من الميدان كانت صحيحة ومنطقية (100%).

ومن ضمن الانتقادات التي وجهت للمرحلة الأولى : خلو المناهج من الهوية الأردنية واهمال ثقافة المجتمع الأردني وهذا يتنافى مع آلية تصميم وبناء المناهج في الأردن، وغياب التسلسل والترابط المنطقي وهذا يتنافى مع المنطق والاستدلال للوصول إلى النتائج، وكتب العلوم غير منسجمة مع البيئة الأردنية من خلال طرح العديد من الأمثلة التي لا تحاكي بيئة المتعلّم، والتركيز على الكم أكثر من النوع حيث إنّ كمية المفاهيم المطروحة زخمة وهذا يحول دون الارتقاء ببنية الطالب المعرفية عند الانتقال من مفهوم لآخر، بالإضافة عدم مراعاة المعرفة السابقة للمتعلم وبالأخص لمادة الصف الأول الأساسي لإن مرحلة رياض الأطفال ليست مرحلة الزامية بالنسبة لنظام التعليم في الأردن، وغياب للخبراء الأردنيين وعدم توفر الإمكانات المادية والبشرية التي تساعد في تنفيذ المناهج على النحو المطلوب.

المرحلة الثانية (المناهج المطورة) : كانت هذه المرحلة في العام 2020/2021م حيث تم إجراء العديد من التعديلات على المناهج:

- تم إعادة النظر في المناهج المطوّرة من قبل خبراء اردنيون متخصصون في المناهج وعلم النفس والقياس والتقويم.
- تمت فلترة قويّة للمناهج من خلال إعادة تنظيم المادة العلميّة بما يتناسب مع الخصائص النمائية للطلبة ومع البنية المعرفية له ومراعاة المعرفة السابقة لديه.
- تعديل العديد من الأمثلة المطروحة لتحاكي بيئة الطالب وتنسجم مع هوية وثقافة المجتمع الأردني.
- تم عقد اجتماع من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج مع الخبراء المتخصصين الأردنيين بالإضافة إلى عينة من مشرفين ومعلمين من الميدان لإعادة النظر في الملاحظات التي وردت من الميدان وتعديل المنهاج بناء عليها.
- تم تعديل التعاقد مع شركة كولينز بحيث تكون المناهج المطوّرة ملك للأردن بعد مرور ست سنوات ولن يتم ارجاعها للشركة، ويسمح للأردن بعد قضاء هذه المدة باستثمارها من خلال التعاقد مع الدول المجاورة.(المساد، 2021)

وفي ضوء ما سبق فقد إطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت لتقصي صعوبات وتحديات المناهج المطورة، والتي من أبرزها دراسة أجراها بنجولبالي (Bingolbali2011) "دراسة بعنوان حلول عديدة لمشكلات تدريس الرياضيات : هل يقدر المعلمون ذلك حقا؟. وتكون أفراد العينة من (500) معلم في فلوريدا، واستخدمت الاستبانة

كأداة للدراسة حيث تضمنت العديد من حلول الطلبة المختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لا يدركون قيمة الحلول المختلفة للطلبة، ويواجهون صعوبات في تقييم استجابات الطلبة على الأسئلة المفتوحة، وبين أن حل المشاكل الرياضية بطرق مختلفة ذا أهمية عظيمة للتعلم النظري والتعلم ذي معنى للطلبة".

وسعت دراسة بارالي وجوسوامي وسنغا (Bharali,Goswami&Singha,2012) إلى "التعرف على المشكلات التي يواجهها المعلمون والطلبة في تعلم وتعليم مادة الرياضيات ووضع حلول مقترحة للتغلب عليها. وتكونت أفراد عينة الدراسة من (50) طالباً و(10) معلمين من ولاية آسام الهندية، واستخدمت المقابلة الشخصية وملاحظة التفاعلات الصفية كأداتين للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات التي كانت تواجه المعلمين هي : الاتجاهات السلبية من قبل الطلبة لتعلم مادة الرياضيات، وخوف الطلبة غير المبرر من تعلم مادة الرياضيات، وطبيعة الصفية مقارنة بالمواد العلمية الأخرى، وأظهرت الدراسة أيضاً أن الوقت المخصص لتعلم مادة الرياضيات التي تفتقد الأدوات العلمية التي تضيف عنصري التفاعل والحيوية في الغرفة الرياضيات غير كاف".

وأجرى أحمد (Ahmad , 2012) دراسة هدفت إلى تقصي المشكلات المرتبطة بتنفيذ مناهج العلوم في المدارس الثانوية، والإعدادات المتاحة في تلك المدارس من حيث المختبرات وغيرها لتدريس العلوم، وتحديد جوانب القصور في إعداد معلمي العلوم في المدارس الثانوية, وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم ومديري المدارس الثانوية وطلاب العلوم في الصفوف الثانوية , وتم اختيار العينة بشكل عشوائي من عشر مناطق في مقاطعة البنجاب , واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لمناسبتها لطبيعة وأهداف الدراسة, وأظهرت نتائج الدراسة أن مقررات العلوم تحتوى على مواد غير مناسبة، إلى جانب كبر حجم تلك المقررات، ولا يتفق محتوى تلك المقررات مع المعايير الدولية، ولا يفي بحاجات الفرد والمجتمع، هذا إلى جانب غياب الأنشطة الموجهة المرتبطة بدراسة العلوم، وبالنسبة لإعداد معلمي العلوم فإنه يتم التركيز بشكل كبير على الجانب النظري وبشكل أقل على الجوانب العملية لتدريس العلوم.

أجرى الحربي (2013) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجهة نظرهم، ومشرفيهم التربويين. واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من(310) معلمًا مبتدئًا و(115) مشرفًا تربويًا، واستخدمت الاستبانة أداة لها. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال المنهج تتمثل في ضعف قدرة المعلم المبتدئ على كل من: استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة، والتعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع، وصياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا، والتعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا, في حين تمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بالبيئة المادية في عدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات، وقلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المدرسة، وكثرة عدد الطّلبة في الصف، وقلة توافر الوسائل التّعليمية، وضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل، وضعف الإمكانات المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم، وفي المدرسة, بينما تمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بالبيئة المعنوية في زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ. وكانت المشكلات المرتبطة بالطّلبة، وأولياء أمورهم هي قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسيًا، وضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات التلاميذ الاجتماعية. وتمثلت أبرز المشكلات المرتبطة بشخصية المعلم في قلة معرفته باللوائح والأنظمة، وتعيينه على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظامًا، وبُعد مكان المدرسة عن منزله، وملله من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي.

وأجرى موسوثوان (2014,Mosothwane) دراسة هدفت إلى معرفة التغييرات التي حدثت في تعليم منهاج العلوم في بوتسوانا، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس الأساسية والثانوية في بوتسوانا , وأشارت الدّراسة إلى أنّ التغييرات حدثت في المحتوى والأهداف، والاستراتيجيات التّعليمية، وإجراءات التقييم والمواد التّعليمية. وأثبتت الدّراسة أنّ التغييرات في مناهج العلوم في بوتسوانا هي نتيجة للتغييرات في البلدان المتقدمة، وخاصة بريطانيا وجرى إدخال، التغييرات لجعل مناهج العلوم في بوتسوانا مناسبة، وذات معنى للمتدربين، ونتج عنها فوائد مثل تدريب الفنيين، وإعداد الطلبة لاستخدام التكنولوجيا، لكن بعض التغييرات لم تكن كلها مفيدة لبوتسوانا، فكان هناك نقص في المواد التّعليمية والمتخصصين في العلوم في مختلف التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة جادي (Gaddy,2015) إلى "معرفة العقبات التي يواجهها معلمو المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات عن تغيير طريقة تدريسهم، واستخدامهم لتعليمات ذات توجهات إصلاحية، واستخدم أسلوب دراسة الحالة, حيث أظهرت هذه الدراسة وجود العديد من جهود الإصلاح التي تقترح في مجال تدريس الرياضيات من قبل المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات والمجلس الوطني للبحوث في ولاية تبنيسي الوسطى، هذه الإصلاحات تهدف إلى تغيير أسلوب المعلمين من استخدام الطرق التقليدية للتدريس إلى استخدام طرق تعليمية ذات توجهات إصلاحية، هذه الدراسة طبقت لمدة أكثر من أربعة أشهر, واستخدمت كل من المقابلة والدراسات الاستقصائية للمعلمين، والملاحظات للكشف عن المعتقدات والآراء من قبل المشاركين للتعرف على مدى مقدرتهم لاستخدام طرق تدريس ذات توجهات إصلاحية، والمعايير التي استخدمت للحكم على نجاح طرق التدريس من قبل المعلمين، والمعيقات التي واجهتهم عندما قاموا بتغيير طريقة تدريسهم، حيث كانت أهم تلك العقبات هي: ضيق الوقت, وقلة الموارد واهتمامات الطلبة، وعدم كفاية التدريب والخبرة مما يدل على حاجة المعلمين إلى التدريب والدعم المستمر الذي يحتاجونه عن تغيير طريقة تدريسهم من طريقة إلى طريقة تعود بالفائدة أكثر للطلبة".

وأجرى بوزدجان وأزجلو (Bozdogan & Uzoglu , 2015) دراسة هدفت "التعرف إلى آراء معلمي العلوم والتكنولوجيا حول المشكلات التي تواجه تدريسهم لمادة العلوم في الصف الثامن والحلول المقترحة لحل تلك المشكلات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم والتكنولوجيا في تركيا , وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة بلغت (248) مدرساً , وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبيان على العينة , وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين هي قلة الوقت المخصص للتدريس، وفقر الكتاب المدرسي لعدد من العناصر الأساسية، وعدم الاتصال بالحياة اليومية وفقر الأدوات والتقنيات المستخدمة، كما أن منظومة تعلم العلوم لا تسهم بشكل كبير في الجانب العملي الحياتي عند الطلاب".

وهدفت دراسة الشيخ وعبد الرحمن (2016) التعّرف إلى "مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم بالنسبة لتلك المشكلات بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع مشرفات ومعلمات العلوم بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدّراسة من(7) مشرفات تربويات، و(81) معلمة علوم، وأظهرت نتائج الدّراسة إن مشكلات تدريس العلوم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومعلمات العلوم، وجاءت تلك المشكلات على النحو الآتي: مشكلات تتعلق بالكتاب المدرسي، والإدارة المدرسية، والمتعلمات، ونظام التقويم".

وأجرت طه (2018) دراسة "هدفت التعّرف إلى الصعوبات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش، أثناء تدريسهم مبحث الرياضيات، ومدى تأثر تقديراتهم لها بمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وتكون مجتمعها من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية محافظة جرش للعام الدراسي 2017 / 2018، وتكونت عينة الدّراسة من (252) معلمًا ومعلمة، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى الصعوبات التي يواجهها أفراد العينة، جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل، وعلى جميع مجالاتها، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول الصعوبات المتعلقة بمجال الإشراف التربوي والبيئة التّعليمية المادية ولصالح الذكور، ولم توجد فروق حول الصعوبات المتعلقة بمجالات المنهاج، والطالب، والنظام التعليمي، والمعلم، والأداة ككل، تبعًا لمتغير الجنس، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة".

وهدفت دراسة السمول (2018) إلى "استطلاع تقديرات معلمي العلوم للصف السادس الأساسي التقويمية في ستى محاور (المعايير الفنية، ومعايير نتاجات التعلم، ومعايير محتوى الكتاب، ومعايير النشاطات التعليمية، وطريق عرض المادة وتنظيمها ومعايير التقويم)، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت أداة الدراسة من استبانة ب 35 مؤشراً، أظهرت نتائج الدراسة: حققت مؤشرات المحاور متوسط عام بلغ (4.07)، بدرجة عالية، وعلى مستوى المحاور حصل مجال المعايير الفنية للكتاب على أعلى متوسط (4.19) بتقدير مرتفع، يليه مجال طريقة العرض الواردة في الكتاب بمتوسط (4.12)، ثم مجال وسائل التقويم (4.11)، ثم مجال النشاطات (4.02)، ثم مجالات نشاطات التعلم (4.00) وحلأخيرا مجال المحتوى التعليمي بمتوسط (3.98) وبتقدير مرتفع، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا لتقديرات المعلمين تعزى للجنس، أو المؤهل التعليمي، أو الخبرة التدريسية. وأوصى الباحث بضرورة إشراك المعلمين والمشرفين في إعداد الكتاب المدرسي، وتصميمه، واجراء دراسات أخرى ذات صلة مثل قياس مقروئية كتب العلوم المطورة".

وأجرى اللزام (2019) دراسة هدفت إلى التعّرف على "المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدّراسة من (152) معلمًا، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وجرى تطوير استبانة كأداة جمع البيانات، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدّراسة ما يلي: جاءت المشكلات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، ويليها المشكلات المتعلقة بمعامل العلوم في المرتبة الثانية وبدرجة عالية، بينما حصلت المشكلات المتعلقة بالمحتوى على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة, أما متوسط المشكلات بشكل كلي فقد كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جميع المشكلات بشكل كلي يعزى لمتغير التخصص، عدا المشكلات المتعلقة بالمعلم والطالب والتقويم فقد وجد فروق لصالح معلمي الأحياء، أما متغير المؤهل العلمي فلا يوجد فروق عدا المشكلات المتعلقة بمصادر التعلم والأنشطة التّعليمية والتقويم ولصالح حملة المؤهل التربوي الماجستير, واتضح عدم وجود فروق في متغير الخبرة، عدا المشكلات المتعلقة بالمعلم، والأهداف التّعليمية، والمحتوى، ولصالح أفراد عينة الدّراسة من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات".

كما هدفت دراسة الحمد (2019) إلى "معرفة الصعوبات التي يعاني منها معلمو العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ولتحقيق أهداف البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بتصميم استبانة مكونة من خمسة محاور رئيسة هي: صعوبات تتعلق بالتلميذ، وصعوبات تتعلق بالمعلم، وصعوبات تتعلق بالإدارة وصعوبات تتعلق بطرائق

ووسائل التدريس وصعوبات تتعلق بالكتب. ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة من معلمي مقرر العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بلغ عددها (110) معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محاورها وفقا لمتغير الجنس. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محاورها وفقا لمتغير سنوات الخبرة".

أجرى أبو حجيلة (2019) دراسة هدفت التعّرف إلى مشكلات البيئة التّعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق. وقد أعدَ الباحث أداة الدّراسة وهي استبانة مكوّنة من (51) فقرة، جرى التأكد من صدقها وثباتها. ومن ثم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (200) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى, وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الدرجة الكلية لإجابات عينة الدّراسة على مجالات مشكلات البيئة التّعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة. وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث، وكشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة، ولصالح سنوات الخبرة التدريسية عشر سنوات فأكثر.

وقد قيمت دراسة أولدير، وسوامي (Oludare&Swoumi, 2020) "تنفيذ منهاج العلوم الأساسية في المدارس الإعدادية في لاغوس نيجيريا. تم استخدام عينة مكونة من 591 طالبا تم اختيارهم عشوائيا من عشر مدارس ثانوية في منطقة لاغوس الحكومية التعليمية اعتمدت الدراسة التقييمية نموذج CIPPالخاص بستافيلبيم Stufflebeam والذي تضمن تقييم السياق. تكونت أدوات الدراسة من: استبانة المعلمين حول مختبرات العلوم، جدول مراقبة التدريس في الفصل (0.89) اختبار العلوم الأساسية (0.87): ومقياس حضور الطلاب (0.87) بينت نتائج الدراسة أن فصول العلوم الأساسية أكبر من الموصوف، وكانت فاعلية التدريس للمادة ضعيفة، كما أن المعدات والمرافق لم تكن كافية على الرغم من أن أداء الطلاب كان جيدًا إلى حدّ ما مع سلوك إيجابي في العلوم الأساسية، إلا أنه لا يزال من الممكن تحسينها بشكل أفضل من خلال سد الثغرات التي تم تحديدها مع التنفيذ الأكثر فاعلية للمناهج الدراسية، أوصت الدراسة بضرورة أن توفر الحكومة المزيد من المختبرات والمعدات والمرافق لتدريس العلوم والمشاركة بشكل أكبر في برامج التطوير المهني للمعلمين إما بشكل مباشر، أو بالشراكة مع أصحاب المصلحة الآخرين".

وهدفت دراسة الغامدي والغامدي (2021) إلى التعرف على "صعوبات تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمنطقة الباحة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (197) معلمه و(10) مشرفات تربويات وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من مجالين (طرق التدريس والتقويم) حيث تبين أن المتوسط العام لمجالات الاستبانة من وجهة نظر مشرفات العلوم في منطقة الباحة جاء بدرجة استجابة متوسطة بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.784) كما أن المتوسط العام لمجالات الاستبانة من وجهة نظر معلمات العلوم في منطقة الباحة جاء بدرجة استجابة عالية وبمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (0.395) وأظهرت النتائج :وجود فروقات ذات دلاله إحصائية عن مستوى الدلالة (0.05) بين كلاً من المعلمات والمشرفات في صعوبات تدريس مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية لصالح المعلمات".

كما وهدفت دراسة صلاح وجويفل (2021) إلى تعرف "مدى اتساق منهاج العلوم المطور (كولينز) للصفين الأول، والرابع الأساسيين مع معايير تصميم المناهج وبنائها في الأردن. تم استخدام المنهج النوعي للوقوف على اتساق المناهج مع معايير تصميم وبناء المناهج في الأردن. تكونت أداة الدراسة من المقابلة المقننة لمعرفة اتساق المناهج المطورة مع معايير تصميم وبناء المناهج في الأردن، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها تكون مجتمع الدراسة من القائمين على بناء المناهج وتطويرها في المركز الوطني لتطوير المناهج. أظهرت النتائج وجود تفاوت في المعايير المتوافرة في المناهج المطورة وأنه لم يتم تحكيم المنهاج من قبل خبراء بالمناهج في الأردن قبل تطبيقه".

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة في الموضوع توصلت الباحثة إلى أن هناك قلة في الدراسات التي تطرقت لتحديات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الابتدائية، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء الأدب النظري المتعلق بالمناهج المطورة وتحدياتها، وتحديد المنهج المناسب وصياغة مشكلة الدراسة ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة، وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الأخرى في كونها تقع ضمن الدراسات الأولى التي تناقش مشكلات المناهج المطوره كما يراها معلمي المرحلة.

وتعد الرياضيات والعلوم من أهم المعارف التي على البشر تدريسها منذ الطفولة؛ فهي تنمي عدة جوانب في الشخصية الإنسانية؛ كالجانب العقلي والمعرفي وذلك من خلال تنمية قدرات العقل في التفكير وتعزيز الفهم، واكتساب مهارات حل المشكلات، وكذلك مهارات الربط والتحليل والتفسير والمنطق وغيرها. إنها ليست علمًا مجردًا، ولا علمًا منفصلاً عن باقي العلوم، إنها ذات ارتباط عميق وراسخ بالكثير من العلوم والمعارف فالرياضيات تمثل لغة العلوم؛ لأن معظم العلوم كالفيزياء والكيمياء والفلك والإحصاء تُعدّ مسائل الرياضيات جزءاً أساسياً لموضوعات كثيرة فيها، فمن ثَمَّ لزم أن يمتلك المتعلم بعض الأساسيات في الرياضيات ليتمكن من استيعاب موضوعات العلوم الأخرى. (فرج الله، 2020)، لتحسين تصورات المعلمين وتعزيز فهمهم لصعوبات تعليم المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم، يمكن تبني بعض الاستراتيجيات الفعالة، وفقًا لدراسات سابقة كدراسات (Boaler , 2016 ; Brown , 2015 ; Herbel & Wagner , 2018)، يُنصح بتوفير فرص التدريب وورش العمل التعليمية المستمرة للمعلمين، حيث يتم تبادل الخبرات وتوفير الدعم والمساعدة المناسبة، يُمكن أيضًا استخدام تقنيات التعلم النشط والتعلم التعاوني في الفصول الدراسية لتعزيز تفاعل المعلمين مع المواد وتشجيعهم على استكشاف حلول متعددة وتقييمها بشكل فعال، وتأسيساً على ذلك فقد جاءت الحاجة إلى دراسة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم التحديات والصعوبات، إذ يساهم فهم تصورات المعلمين في تعليم المواد المطورة في تحسين جودة التعليم في المرحلة الابتدائية، من خلال معرفة التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلمون، يمكن توفير الدعم والتدريب الملائم لهم وتعزيز كفاءتهم في تدريس هذه المواد، ويمكن استخدام نتائج الدراسة لتحسين المناهج الحالية وتطوير مواد تعليمية ملائمة لاحتياجات الطلاب وتحقيق أهداف التعليم.

مشكلة الدراسة

إن تغيير المناهج بشكل عام يرتبط بإطار عام للمناهج، وأهداف المراحل والصفوف، وعدد الحصص الأسبوعية للمنهاج، ويراعي إمكانات الوزارة من المعلمين، وتخصصاتهم، وظروف عموم المدارس من توافر المرافق التّعليمية، والمستلزمات، والمختبرات، والمشاغل، وبما يناسب عدد الطّلبة في الصفوف وتوافر مساعدات التدريب، وأي تعديل عليها يتطلب خططا تطويرية وإجرائية عديدة في الوزارة، والمديريات، والمدارس، وهو بالتأكيد لا ينطلق من تجارب نظرية لدول أخرى لا

تتوافق مع بيئة التعليم الأردنية. ويبدو أنّ هنالك إدراك عام بضرورة تغيير المناهج، وتحسين أساليب التدريس بعد النتائج المتراجعة لطلبة المملكة في الاختبارات الدولية(TIMSS, PISA) وتوصية المجلس الوطني لتنمية الموارد البشرية، ولان مواد العلوم تحاكي التقدم العلمي السريع وتتطلب استمرارية المراجعة والتحديث والتطوير, فقد جرى تطوير المناهج بشكل متسرع باعتماد مناهج كولينز للعلوم والرياضيات بعد ترجمتها، وإضافة شكليات تجميلية باهتة، وقد تباينت الآراء حول هذا منهاج كولينز فهناك من أيده في أنّه ينسجم مع مصلحة الطّلبة ويراعي تمايز الطّلبة في القدرات وذلك بحسب المركز الوطني لتطوير المناهج (2019) والذي أشار إلى أن الكتب الجديدة تستخدم أساليب تعليمية متنوعة لترسيخ المفاهيم وربط العلم بالحياة العملية , فهي تتمثل بحداثة وثراء المحتوى والمعلومات وزيادة الإثراء اللغوي للطلبة.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في الميدان التربوي ومن خلال مناقشتها لعدد من معلمات مناهج العلوم والرياضيات حول مشكلات مناهج العلوم المطورة وصعوباتها وتحدياتها، تبين للباحثة عدد من الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم والرياضيات في تطبيق المناهج المطورة لعل من أبرزها أن غالبية معلمات مناهج العلوم والرياضيات، غير مدربات على طرق التدريس وأساليب التقويم البنائية التي تلائم مناهج العلوم والرياضيات، بالاضافة إلى أن المحتوى يحتاج إلى وقت طويل لتنفيذه، كما أن الطلبة يجدون صعوبة في فهم محتوى المناهج المطورة، مما سبق ذكره تبلورت للباحثة فكرة إجراء دراسة علمية قد تكشف نتائجها عن صعوبات تدريس المناهج المطورة للمرحلة الابتدائية بحسب تصورات معلميهم، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم التحديات والصعوبات.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ فقد تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

- ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهدف الآتي :

- التعرف إلى تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم.
- الكشف عن دلالات الفروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدّراسة من جانبين هما:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدّراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي ستتناوله وهو صعوبات تعليم المناهج المطوره كما يراها معلمي المرحلة الابتدائية وتقديم توصيات تفي ضوء النتائج المتحصلة من الدراسة تفيد في تقييم المناهج المطورة، إذ يعتبر فهم تصورات المعلمين حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز أمرًا أساسيًا لفهم تفاعلهم مع هذه المواد وتأثير ذلك على تعلم

الطلاب، بحيث توفر الدراسة للباحثين والنظريين فهمًا أعمق لتفاعل المعلمين مع المواد التعليمية المطورة وتأثير ذلك على ممارسات التعليم والتعلم، يمكن أن تساعد النتائج في توسيع معرفة الباحثين وتطوير النماذج النظرية التي تفسر تفاعل المعلمين مع المواد التعليمية المطورة، وتقدم إطاراً فكرياً حول صعوبات تعليمها قد يستفيد منها الباحثون والمتخصصون لإجراء دراسات أخرى على مراحل دراسية مختلفة.

الأهمية العملية (التطبيقية)

تعد الدّراسة الحالية من الدّراسات المهمة من الناحية العملية حيث أنها من المؤمل أن تعمل على مساعدة معلمي الرياضيات والعلوم في حل التحديات التي تتعلق بتدريس المناهج المطورة، أو طرق علاجها، مما ينعكس على أداء الطلبة في العملية التعليمية , وتسهم الدراسة في تحسين ممارسات المعلمين وإستراتيجياتهم في العملية التعليمية , وتسهيل العملية التعليمية لكل من المعلم والطالب، إذ يعتبر فهم تصورات المعلمين حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز أساسيًا لتحسين التدريس وتعزيز تعلم الطلاب من خلال تحليل الصعوبات التي يواجهها المعلمون والتعرف على احتياجاتهم التدريبية، يمكن توفير الدعم المناسب لتحسين الممارسات التعليمية وتعزيز تجربة التعلم للطلاب، يمكن أن تساهم الدراسة في تحسين سياسات التعليم المتعلقة بتعليم المواد المطورة في المرحلة الابتدائية من خلال توفير أدلة قوية حول التحديات والصعوبات، يمكن استخدام النتائج لإرشاد صنع القرار التعليمي وتحسين إطار الدعم والتوجيه للمعلمين، كما من المؤمل أن تزود هذه الدراسي مؤلفي المناهج وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم بإطار نظري وتطبيقي حول تحديات تعليم المناهج المطورة بحسب تصورات معلميها.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

المناهج المطورة (كولينز) : هو أحد المناهج الدّراسية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم وطبقتها في المدارس الأردنية منذ العام الدراسي 2018/ 2019 كبديل لمنهاجي العلوم، والرياضيات الأردني للصفين الأول والرابع.

تحديات تعليم منهاج كولينز : هي مجموعة الصعوبات الشكلية، والعلمية، والفنية الموجودة في منهاج كولينز للصفين الأول والرابع والتي تحد من اكتساب المتعلمين للخبرات التّعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التّعليمية، التي تم تحديدها من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، والذي تم قياسها من خلال المقياس المعد لذلك.

حدود الدراسة

تم إجراء الدّراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التعرف إلى تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم.
- **الحدود البشرية:** معلمي الرياضيات والعلوم في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدّراسة أثناء الفصل الثاني من العام الدّراسي 2022–2023 م.

منهج الدّراسة وإجراءاتها

منهج الدّراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لأغراض الدّراسة وأهدافها، وذلك من خلال اعداد استبيان مقدم لعينة الدراسة.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2022 / 2023 م ممن يدرسون المناهج المطورة (الرياضيات، العلوم)، وقد بلغ عددهم (174) معلماً ومعلمة، بحسب وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

وتكونت عينة الدّراسة من (100) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد أفراد العينة من الذكور (43) بنسبة مئوية (43%)، كما بلغ عدد الإناث (57) بنسبة مئوية (57%) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها ونظراً لصعوبة الوصول لجميع أفراد المجتمع , والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (1): وصف عيّنة الدّراسة وفق المتغيّرات الشخصيّة لأفراد الدّراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	%43
	أنثى	57	%57
الخبرة العملية	1–5 سنوات	17	%17
	من 5 – 10 سنوات	38	%38
	10 سنوات فأكثر	45	%45
التخصص	الرياضيات	53	%53
	العلوم	47	%47
المجموع		100	%100

أداة الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة على استبانة تكوّنت من قسمين؛ تكون القسم الأوّل من البيانات الديمغرافية وتكوّن القسم الثاني من مقياس لمعرفة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم التحديات والصعوبات، وعددها (24) فقرة، وذلك بعد الرجوع للدراسات السابقة والإطار النظري المتعلق بالموضوع كدراسة الشيخ وعبد الرحمن (2016)، ودراسة طه (2018)، ودراسة بارالي وجوسوامي وسنغا (Bharali, Goswami& Singha ,2012)، ودراسة جادي (Gaddy,2015).

صدق الأداة – الاستبيان :

تمّ التحقق من صدق أداة الدّراسة في الاستبانة، للتأكد من شموليّتها بشكل واضح ودقيق، وتمّ عرضه على من المحكّمين المتخصّصين في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (7) محكمين، وذلك للتأكّد من سلامة اللغة، والمحتوى وتغطيتها لجميع أبعاد الدّراسة، ومدى مناسبة الفقرات. واستقر عدد الفقرات على (24)، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي: المجال الأول الصعوبات بالنسبة للطلبة بواقع (8) فقرات، والمجال الثاني الصعوبات بالنسبة للمعلم بواقع (8) فقرات، والمجال الثالث الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه بواقع (8) فقرات, وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (93%).

ثبات الأداة– الاستبيان :

تم أخذ عيّنة تجريبية تكونت من (30) معلماً ومعلمة وتم توزيع استبانة الدّراسة عليهم، وقد تمّ حساب معادلة كرونباخ ألفا على عيّنة الدّراسة، وذلك لمعرفة معامل ثبات الاتساق الداخلي بين فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل، ولمعرفة تلك القيم جدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): قيمة معامل الثبات (كرنباخ ألفا) للأداة ككل

الأداة	قيمة كرونباخ ألفا
الصعوبات بالنسبة للطلبة	0.951
الصعوبات بالنسبة للمعلم	0.943
الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه	0.901
الأداة ككل	0.931

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس الدراسة تراوحت بين (0.901 – 0.951) كما بلغت قيمته للأبعاد ككل (0.931)،وهي قيم مرتفعة ومقبولة وكافية لإجراء الدراسة.

مقياس التحليل:

لتفسير المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على كل فقرة من فقرات المقياس؛ تمّ استخدام المعيار الإحصائي الآتي والمبين في الجدول (3).

الجدول (3): المعيار الإحصائي لتفسير المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل فقرة من فقرات المقياس

المتوسّط الحسابي	درجة الموافقة
من 1.00 – 2.33	قليلة
من 2.34 –3.67	متوسطة
من 3.68 – 5.00	كبيرة

حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة $\frac{\text{أكبر قيمة – أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}}$ $= \frac{\text{أكبر قيمة – أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$

إجراءات الدّراسة

جرى تطبيق الدّراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدّراسة، وأسئلتها، ومتغيراتها.
- جرى إعداد الاستبانة عن طريق الرجوع إلى الأدب التربوي، والدّراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع.
- جرى التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين.
- جرى تحديد عدد أفراد مجتمع الدّراسة الكلي، والمتمثل بالمعلمين والمعلمات الذين يدرسون الرياضيات والعلوم في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية.
- جرى توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدّراسة المكونة من معلمي ومعلمات الذين يدرسون الرياضيات والعلوم في المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء عين الباشا في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (100) معلماً ومعلمة , من الباحثة إلكترونيا في الفصل الدّراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022، وجرى توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الإجابة عن الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدّراسة أنّ المعلومات التي جرى الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- تم جمع الاستبانات بعد الإجابة عن فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة عن جميع الفقرات، ومن ثم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.
- جرى استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، للإجابة عن أسئلة الدّراسة التي جرى طرحها، والخروج بالنتائج، والتوصيات المناسبة استنادًا لما جرى التوصل إليه من نتائج.

اجراءات التحليل الاحصائي:

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) لتحليل بيانات الدّراسة، عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. حساب معادلة (كرونباخ ألفا) لغايات التحقّق من ثبات أداة الدّراسة.
2. الانحرافات المعياريّة والمتوسّطات الحسابية لترتيب إجابات العينة حسب الأهمية.
3. تم إستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار الدلالة الإحصائية للفروقات بين المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد العينة على مقياس الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها ونصه " ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم؟"

للإجابة عن السّؤال الأول فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم

والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	التحديات والصعوبات بالنسبة للطلبة	3.79	.89	مرتفعة
2	1	التحديات والصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه	3.77	.86	مرتفعة
3	2	التحديات والصعوبات بالنسبة للمعلم	3.67	.85	متوسطة
		أبعاد الصعوبات ككل	3.74	.81	مرتفعة

يتبين لنا من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تراوحت (3.67– 3.79) وبدرجات موافقة مرتفعة ومتوسطة، حيث كان أعلاها " الصعوبات بالنسبة للطلبة"، ثم يليها المتوسط الحسابي (3.77) " الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه، بينما بلغ أدناها " الصعوبات بالنسبة للمعلم"، وبلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (3.74) وبدرجة موافقة (مرتفعة).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول الصعوبات في تعليم المناهج المطورة كولينز في مادتي الرياضيات والعلوم، وكانت على النحو الآتي :

أولاً : الصعوبات بالنسبة للطلبة

للإجابة عن فقرات هذه المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات الصعوبات بالنسبة للطلبة والجدول (5) يوضح ذلك :

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات بالنسبة للطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	1	صعوبة فهم المفاهيم والأفكار الجديدة الواردة في المناهج الدراسية	3.91	.99	مرتفعة
2	3	فرص محدودة للتعلم العملي والتجارب العملية، والتي تعيق فهم الطلاب للمفاهيم.	3.90	.98	مرتفعة
3	5	عدم المشاركة في الأنشطة الواردة في المناهج الدراسية المطورة نظراً لصعوبتها.	3.85	.97	مرتفعة
4	2	صعوبة مواكبة وتيرة الدروس بسبب تعقيد المناهج الدراسية.	3.78	.84	مرتفعة
5	8	هناك فجوات في المعرفة السابقة التي قد تجعل من الصعب على بعض الطلاب مواكبة المناهج الدراسية المطورة.	3.72	.87	مرتفعة
5	6	عدم كفاية الدعم للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية لفهم المناهج الدراسية المطورة.	3.72	.87	مرتفعة
6	4	عدم الاهتمام أو الحافز تجاه الموضوع بسبب صعوبة مستوى المواد.	3.70	.86	مرتفعة
7	7	صعوبة تطبيق المفاهيم الواردة في المناهج المطورة واستيعابها.	3.68	.88	مرتفعة
الصعوبات بالنسبة للطلبة ككل			3.79	.89	مرتفعة

يظهر من جدول(5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الصعوبات بالنسبة للطلبة تراوحت بين (3.46–4.04) بدرجات موافقة مرتفعة، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (1) والتي تنص على " صعوبة فهم المفاهيم والأفكار الجديدة الواردة في المناهج الدراسية "، بينما بلغ أدناها للفقرة رقم (7) والتي تنص على " صعوبة تطبيق المفاهيم الواردة في المناهج المطورة واستيعابها "، وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.79) وبدرجة موافقة مرتفعة.

ثانياً : الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه

للإجابة عن فقرات هذه المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه والجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	تحتوي المناهج على مفاهيم غير مفهومة للطلبة	3.96	.98	مرتفعة
2	1	المناهج لا تراعي مستويات الطلبة	3.84	.94	مرتفعة
2	5	لا يتناسب محتوى المناهج مع الوقت المحدد لتدريسه	3.84	.94	مرتفعة
3	7	عدم مراعاة المحتوى التوازن من حيث الشمولية والتدرج والعمق	3.76	.84	مرتفعة
3	4	المناهج غير مناسبة لمستويات تفكير الطلبة وتعد فوق مستواهم.	3.76	.84	مرتفعة
4	8	تطرح المناهج المطورة المحتوى من خلال طرح الأسئلة التي تثير التفكير لدى الطلبة وتفوق مستوياتهم وقدراتهم العقلية.	3.66	.91	متوسطة
4	6	المناهج المطورة لا تحقق الأهداف العامة للمرحلة الدراسية	3.66	.91	متوسطة
5	3	لا تراعي المناهج النمو المعرفي والعقلي للطلبة.	3.61	.91	متوسطة
الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه ككل			3.77	.86	مرتفعة

يظهر من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الصعوبات المتعلقة بالمنهج نفسه تراوحت بين (3.61–3.96) بدرجات موافقة مرتفعة ومتوسطة، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (2) والتي تنص على "تحتوي المناهج على مفاهيم غير مفهومة للطلبة"، بينما بلغ أدناها للفقرة رقم (3) والتي تنص على " لا تراعي المناهج النمو المعرفي والعقلي للطلبة"، وبلغ المتوسط الحسابي ككل (3.77) وبدرجة موافقة مرتفعة.

ثالثاً : الصعوبات بالنسبة للمعلم

للإجابة عن فقرات هذه المجال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات الصعوبات بالنسبة للمعلم والجدول (7) يوضح ذلك :

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الصعوبات بالنسبة للمعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	صعوبة تقديم محتوى المنهج الدراسي بطريقة جذابة وتفاعلية لتعزيز تعلم الطلاب وفهمهم	4.04	.96	مرتفعة
2	5	فرص محدودة للتعاون والتغذية المرتدة مع المعلمين الآخرين لتحسين عملية التدريس والتعلم	3.84	.91	مرتفعة
3	2	عدم كفاية فرص التدريب أو التطوير المهني لتعلم كيفية التدريس الفعال لمنهج كولينز للرياضيات والعلوم	3.66	.98	متوسطة
4	4	محدودية الموارد والمواد اللازمة لدعم تنفيذ المنهج الدراسي.	3.65	.92	متوسطة
5	8	عدم تعاون أولياء الأمور مع المعلمين في تنفيذ المناهج الدراسية بصورة ملائمة	3.62	.87	متوسطة
5	7	محدودية الوقت والموارد لتخطيط وتقديم دروس وأنشطة فعالة تتماشى مع المناهج الدراسية.	3.62	.89	متوسطة
7	6	صعوبة تقييم تقدم الطلاب وفهمهم باستخدام التقييمات المقدمة وأدوات التقييم.	3.50	.85	متوسطة
8	1	صعوبة التكيف مع المنهج الدراسي الجديد ونهج التدريس، مما قد يتطلب قدرا كبيرا من الوقت والجهد لإعداده وتنفيذه	3.46	.93	متوسطة
الصعوبات بالنسبة للمعلم ككل			3.67	.85	متوسطة

يظهر من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الصعوبات بالنسبة للمعلم تراوحت بين (3.46–4.04) بدرجات موافقة مرتفعة ومتوسطة، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (3) والتي تنص على " صعوبة تقديم محتوى المنهج الدراسي بطريقة جذابة وتفاعلية لتعزيز تعلم الطلاب وفهمهم "، بينما بلغ أدناها للفقرة رقم (1) والتي تنص على " صعوبة التكيف مع المنهج الدراسي الجديد ونهج التدريس، مما قد يتطلب قدرا كبيرا من الوقت والجهد لإعداده وتنفيذه "، وبلغ المتوسط الحسابي للممارسات الإدارية ككل (3.67) وبدرجة موافقة متوسطة.

ويعزى ذلك إلى طبيعة مادتي الرياضيات والعلوم المطورة والتي تحتاج إلى بذل جهد كبير من قبل المعلمين لإيصالها للطلبة وخصوصاً وأن المناهج المطورة تتسم بكثافته التعليمية، وتباين مستويات الطلبة العقلية في الحجرة الدراسية نفسها، الأمر الذي يفرض على المعلم إتباع أساليب تدريس تناسب مستويات الطلبة المختلفة وتعمل على تنمية مهاراتهم الرياضية وتطوير قدراتهم، وأغلب هذه الأساليب تحتاج إلى بيئة تعليمية مادية قد لا تكون متوافرة في العديد من المدارس، كما ويعزى ذلك إلى قلة الدورات التدريبية التي ينبغي أن يخضع لها المعلمون لكي يستطيعوا تنفيذ المناهج وتطبيقه بسهولة ويسر، وإلى قلة متابعة أولياء الأمور للواجبات البيتية للطلبة، وقلة دافعية الطلاب نحو المناهج المطورة

نظراً لحداثتها، هذا يتوافق مع ودراسة بارالي وجوسوامي وسنغا (Bharali,Goswami&Singha,2012) والتي أظهرت نتائجها أن من أكثر مشكلات تدريس الرياضيات الوقت المخصص لتعلم مادة الرياضيات التي تفتقد الأدوات العلمية التي تضيف عنصري التفاعل والحيوية في الغرفة الرياضيات غير كاف، ودراسة بوزدجان وأزجلو (Bozdogan & Uzoglu , 2015) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين هي قلة الوقت المخصص للتدريس، وفقر الكتاب المدرسي لعدد من العناصر الأساسية، وعدم الاتصال بالحياة اليومية وفقر الأدوات والتقنيات المستخدمة، كما أن منظومة تعلم العلوم لا تسهم بشكل كبير في الجانب العملي الحياتي عند الطلاب، ودراسة الشيخ وعبد الرحمن (2016) والتي أظهرت نتائجها إلى إن مشكلات تدريس العلوم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومعلمات العلوم، ودراسة اللزام (2019) والتي أشارت نتائجها إلى جاءت المشكلات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، ويليها المشكلات المتعلقة بمعامل العلوم في المرتبة الثانية وبدرجة عالية، بينما حصلت المشكلات المتعلقة بالمحتوى على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة, أما متوسط المشكلات بشكل كلي فقد كان بدرجة متوسطة ودراسة الغامدي والغامدي (2021) والتي أظهرت نتائجها أن المتوسط العام لمجالات الاستبانة من وجهة نظر معلمات العلوم في منطقة الباحة جاء بدرجة استجابة عالية، واختلفت مع دراسة طه (2018) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الصعوبات التي يواجهها أفراد العينة، جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم، حسب متغيرات الدراسة، جداول (8) توضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم حسب المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، التخصص)

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.442	.949
	أنثى	3.096	.817
سنوات الخبرة	1–5 سنوات	3.272	.919
	من 5 – 10 سنوات	3.337	.818
	10 سنوات فأكثر	3.404	.701
التخصص	الرياضيات	3.223	.810
	العلوم	3.113	.985

للتأكد من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم حسب متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، التخصص)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	11.130	1	11.130	15.772	.000*
سنوات الخبرة	1.821	2	.355	.589	.652
التخصص	1.525	1	1.425	1.872	.151
الخطأ	302.388	229	.763		
المجموع	4705.730	233			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من جدول (9) ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تبعاً لمتغير الدراسة (الجنس)، ولمعرفة هذه الفروق تم الرجوع الى الجدول (8) الذي يحتوي على المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغيرات الدراسة حيث كانت هذه الفروق لصالح الاناث.

وتعزى تلك الفروقات والتي ظهرت لصالح الإناث إلى أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت من الإناث من انعكس على استجاباتهم على أداة الدراسة، وإلى قدرة الإناث على التحليل الدقيق وبذل الجهد في إعداد الخطط الدراسية وتحليل المحتوى مما يدفعهن إلى الوقوف على المشاكل والتحديات الموجودة في المنهاج المدرسي بصورة تفوق الذكور، وهذا يتوافق مع دراسة طه (2018) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول الصعوبات المتعلقة بمجال الإشراف التربوي والبيئة التّعليمية المادية، ودراسة الغامدي والغامدي (2021) والتي أظهرت نتائجها وجود فروقات ذات دلاله إحصائية عن مستوى الدلالة (0.05) بين كلاً من المعلمات والمشرفات في صعوبات تدريس مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية لصالح المعلمات، ويختلف مع دراسة السمول (2018) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الحمد (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محاورها وفقا لمتغير الجنس.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس صعوبات تعليم المواد المطورة كولينز لمادتي الرياضيات والعلوم تبعاً لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، التخصص).

وقد تُعزى هذه النتيجة لكون الدورات التدريبية والندوات التربوية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، يخضع لها جميع المعلمي بغض النظر عن سنوات الخبرة فيما بينهم أو تخصصاتهم، وتعزى هذه النتيجة لكون الاستجابة على أداة الدراسة تعتمد على معايير ومحكات واحدة رغم تباين سنوات الخبرة وتخصصاتهم فيما بينهم، وقد تعزى أيضاً لكون ظروف العمل وضغوطه تقع على جميع معلمي المرحلة الابتدائية بغض النظر عن خبرتهم وتخصصاتهم، وأن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم وتخصصاتهم يتعاملون مع نفس مستويات الطلبة العقلية وجميعهم يدرسون نفس المنهاج.

وهذا يتوافق مع دراسة طه (2018) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول الصعوبات تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.، ودراسة السمول (2018) والتي أظهرت نتائجها عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة الحمد (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل محاورها وفقا لمتغير لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة اللزام (2019) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جميع المشكلات بشكل كلي يعزى لمتغير التخصص، والمؤهل العلمي، وتختلف من حيث متغير الخبرة العملية والتي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

التوصيات

في ضوء النتائج المتحصلة من النتائج، توصي الباحثة بالآتي :

- عقد دورات تدريبية وندوات تربوية مكثفة لمعلمي المرحلة الابتدائية في منهاجي العلوم والرياضيات المطورة لمساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم وتطويرهم مهنياً.
- ضرورة إشراك معلمي الرياضيات والعلوم في عملية تخطيط المناهج وتطويرها لكونهم الأحق في عملية التطوير.
- ضرورة تدريب لمعلمين على إستراتيجيات تدريسية حديثة وغير تقليدية في تدريس منهاجي العلوم والرياضيات.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول المشكلات والصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات والعلوم من وجهة نظر الطلبة والمشرفين التربويين وباستخدام متغيرات بحثية أخرى.

قائمة المراجع

أبو حجيلة، مهند. (2019). مشكلات البيئة التّعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت. الأردن.

أحمد, محمد.(2006) الإسلام في المناهج الغربية المعاصرة: عرض ونقد , بحث مقدم لنيل جائزة نايف بن عبد العزيز آل سعود العالمية للسنة النبوية , المملكة العربية السعودية.

الحربي، محمد (2013).المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

الحمود، ملاك. (2019). صعوبات تدريس مقرر العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 41(58)، 85 – 116.

الزيود, انتصار.(2020). حقائق ودقائق عن منهاج كولينز, أُسترجع بتاريخ 2023/4/18 , متوفر على الرابط:http://www.jawharatarabnews.net/post

السمول، عيسى محمد علي (2018). تقويم كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلمي العلوم ومعلماتها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(5)، 1–18.

الشيخ، أسماء وعبد الرحمن، نامي.(2016). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمحافظة الخرج، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 2(4):261 – 277.

صلاح، سهير وجويفل، مصطفى.(2021). اتساق منهاج العلوم المطور (كولينز) للصفين الأول والرابع الأساسيين مع معايير تصميم المناهج وبنائها في الأردن، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 1(2)، 76 – 106.

طه، زينب.(2018). الصعوبات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش أثناء تدريسهم مبحث الرياضيات من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

عبد الكريم, حوحون.(2019). تطوير المناهج التربوية وعلاقته بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثاني: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية بسكرة , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة محمد خيضر – بسكرة.

عبيدات, محمد. (2019). قراءة في المناهج الجديدة, استرجع بتاريخ 2023/4/18, متوفر على الرابط:wr33@addustour.com

الغامدي، جواهر والغامدي، فوزية.(2021). صعوبات تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمنطقة الباحة، مجلة كلية التربية، 37(7)، 334 – 354.

الغامدي، ماجد. (2012). تقويم محتوى كتب العلوم المطوّرة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى: السعودية.

فرج الله، عبد الكريم.(2020). أساليب تدريس الرياضيات، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اللزام، إبراهيم.(2019). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها بمدينة الرياض، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8(1): 1 – 17.

المركز الوطني لتطوير المناهج (2019). مناهج جديدة للعلوم والرياضيات للصفين الأول والّرابع, استرجع بتاريخ 2023/4/18، متوفر على الرابط: http://www.jo24.net.

المساد، محمود.(2021). المناهج الأردنية وانعكاسها في الشخصية الأردنية، بحث مقدم إلى مؤتمر (صورة الأردن في العالم في ١٠٠ عام) تنظيم الجامعة الهاشمية بالتعاون مع وزارة الثقافة في الفترة ٥–٧ تشرين الثاني/ نوڤمر في الأردن–عمان.

منصور, نورا.(2016). تقويم منهاج التكنولوجيا المطور للصف السابع الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمطورين له, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

ثانياً– المراجع بالإنجليزية:

Ahmad, F. (2012). **Problems and Prospects of Science Education at Secondary Level in Pakistan.** PhD Thesis, International Islamic University, Faculty of Education, Islamabad.

Bharali.R. ,Goswami, M.& Singha,K.(2012). Study of Various Problems Faced by The Students and Teachers in Learning and Teaching Mathematics and their Suggestive Measures. **International Journal of advanced Research in Management and Social sciences**. 1(2),195-201.

Bingolobali, E.(2011). Multiple Solutions to Problems in Mathematics Teaching: Do Teachers Really Value Them?.**Australian Journal of Teacher Education**. 36(1),17-31.

Boaler, J. (2016). **Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching**. John Wiley & Sons.

Bozdogan, A.Uzoglu.M (2015). Science and Technology Teachers' Opinions about Problems Faced While Teaching 8th Grade Science Unit "Force and Motion" and Suggestions for Solutions. **Journal of Turkish Science Education**, 12 (1) 58 – 70.

Brown, R. E. (2015). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. **Journal of Research in Science Teaching**, 52(6), 787-804.

Gaddy, A. K(2015). **A Multiple Case Study Examining Secondary Mathematics Teachers' Perceptions of Reform-Oriented Instruction and Obstacle to Instructional Change.** Unpublished Ph. D. Middle Tennessee State University.DA1-A,77(1)E.

Herbel-Eisenmann, B. A., & Wagner, D. (Eds.). (2018). **Advances in mathematics education research on language, learning, and teaching.** Springer.

Mosothwane.M. (2014). Curriculum change in science education: the case of Botswana،**Developing Country Studies**. l 4 (21): 21-28.

Oludare, B, &Swoumi, E. (2020).Evaluation of Basic Science Curriculum Implementation in Junior Secondary Schools, **International Journal** –**Nigeria**, 1(2), 1-29.

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. **Mathematical Thinking and Learning**, 10(4), 313-340.

دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين

أميمة هاني جنيد المومني
وزارة التربية والتعليم الأردنية

تاريخ الاستلام:2023/04/25 تاريخ القبول: 2023/06/21

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من(20) فقرة موزعة على أربعة مجالات وتم التأكد من صدقها وثباتها. تم تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة من معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون للعام الدراسي 2022/2023، والبالغ عددهم (79) معلماً. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين لدور مشرف الجغرافيا كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري(0.20).

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة لمعرفة المعلمين دور المشرف في متابعة وتقييم أدائهم، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لزيادة توعيتهم بدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أدائهم، عقد دورات تدريبية لمشرفي الجغرافيا للارتقاء بمستوى أدائهم زيادة عدد مشرفي الجغرافيا وتخفيف المهام والأعباء عنهم ليتمكنوا من أداء دورهم بفعالية، إجراء دراسات عن احتياجات المعلمين الإشرافية.

الكلمات المفتاحية: المشرف التربوي، معلمي الجغرافيا، تقييم الأداء.

The Educational Supervisor Role in Following up and Evaluating the Performance of Geography Teachers in Ajloun Directorate from the Teachers' Point of View Abstract

Omaima Hani Junaid Momani
Jordanian Ministry of Education

Abstract:
The current study aimed to identify the role of the educational supervisor in following up and evaluating the performance of geography teachers in the Directorate of Ajloun Education from the teachers' point of view. The study tool was applied to the study population of geography teachers in the Ajloun Education Directorate for the academic year 2022/2023, which numbered (79) teachers. After analyzing the data, the results showed that the teachers' knowledge of the role of the geography supervisor was moderate, with an arithmetic mean of (3.29) and a standard deviation of (0.20).
The results showed that there were no statistically significant differences due to the variable of gender, educational qualification, and experience in the teachers' knowledge of the role of the supervisor in following up and evaluating their performance. Holding training courses for geography supervisors to improve their level of performance. Increasing the number of geography supervisors and reducing their tasks and burdens so that they can perform their role effectively. Conducting studies on teachers' supervisory needs.

Keywords: Educational Supervisor, Geography Teachers, Performance Evaluation.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات علمية ومعرفية وتكنولوجية هائلة ومتسارعة، مما ينعكس اثرة على العملية التعليمية والتربوية التي تعد عملية معقدة تحتاج إلى الجهد الكبير؛ وذلك لأن هدفها الرئيسي هو الشخص المتعلم، وأن العمل على تنمية وتطوير القدرات والمهارات للمتعلمين تُعد من العوامل الضرورية على تطوير قطاع التعليم، وعليه أن عملية التعليم الجيدة يتوجب عليها الاهتمام بالمعلم والمتعلم والعناية بهما، بما يتلاءم مع الأهداف والغايات، وقد تزايدت في الآونة الاخيرة المشكلات والقضايا التي تواجه الأنظمة التعليمية والتربوية، لذلك أصبحت الحاجة ملحة للإشراف التربوي الذي له دور مهم وضروري في متابعة وتطوير وتقدم العملية التربوية والتعليمية بكافة جوانبها(Courville, 2011).

مفهوم الإشراف التربوي

يُعد الإشراف التربوي من أهم عناصر منظومة الإدارة التربوية، وله دور مهم في حركة المتابعة والتقييم التربوي، وقد تعددت تعريفات الإشراف التربوي فعرفها الشهري (2014) بأنها" عملية فنية، شورية، قيادية إنسانية، شاملة؛ غايتها متابعة وتقييم العملية التربوية والتعليمية بكافة محاورها".

وعرفه المزيودي (2015) " بأنه عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها متابعة وتقييم وتقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها"

وعرفتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كما ورد في (حسين وعوض الله، 2006) بأنه "عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره: الطالب، المعلم، البيئة المدرسية، المنهاج، كما انه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة، وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، وتحسين الواقع الميداني".

مراحل الإشراف التربوي في الأردن

تماشياً مع التطورات التربوية والإدارية؛ فقد تغير مفهوم الاشراف التربوي عبر الزمن لموائمة روح العصر، فقد حمل مسميات عدة من مكان لآخر واتبع أساليب ومناهج مختلفة، وفيما يلي المراحل التطويرية للإشراف التربوي (اللوح، 2012).

اولاً: مرحلة التفتيش منذ تأسيس الإمارة(1921) ولغاية عام (1962)

اقتصرت هذه المرحلة على التفتيش وتصيد الأخطاء عن طريق الزيارات الصفية المفاجئة، والتي كانت تهدف إلى تقويم سلوك المعلم ومعرفة جوانب الضعف لدية لأجل العقاب لا لأجل الإصلاح، حيث يفرض المفتش على المعلم تطبيق ما يطلب منه دون تردد، وتنفيذ المقررات الدراسية كما هي لقياس تحصيل الطالب بهدف تقييم أداء المعلم (الخطيب والخطيب، 2003).

ثانيًا: مرحل التوجيه منذ عام (1962) ولغاية عام (1975)

اقتصرت هذه المرحلة على تحسين العملية التربوية فقط من خلال الزيارات الصفية واللقاءات القصيرة، واستبدلت كلمة التفتيش بالتوجيه، وكانت العلاقة بين المعلم والموجه متوترة في أغلب الأحيان (امبيض، 2014).

ثالثًا: مرحلة الإشراف التربوي منذ عام (1975)

ظهر في هذه المرحلة مفهوم الإشراف الديموقراطي الذي تناول جميع عناصر العملية التربوية، مما أدى إلى حتمية تغيير دور المشرف التربوي الذي أصبح عمله قائمًا على إحداث تغيير إيجابي بكل عناصر العملية التعلمية التعليمية من معلم وطالب ومنهاج وبيئة مدرسية (الطعاني، 2010).

أهداف الإشراف التربوي

يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيق التنمية المهنية المستدامة من خلال تدريب وتأهيل المعلمين وتنمية مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم وتحفيزهم والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمعرفي، ومن أهداف الإشراف التربوي (وزارة التربية والتعليم،2020):

- الارتقاء بأداء المعلمين، ومواكبة عملية إعدادهم وتطويرها؛ لمواكبة الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وإيجاد معلمين يمتلكون الخبرة والمعرفة اللازمة.
- تحسين العوامل المؤثرة في العملية التعلمية والتعليمة؛ من أجل متابعة وتقييمها، واقتراح الحلول للمشكلات التي تواجهها، ومعالجتها باستخدام الخطط العلاجية والأساليب التربوية والعلمية الحديثة.
- متابعة وتقييم المنهاج الدراسي وجميع عناصر العملية التعليمية؛ لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في كل مجالات الحياة.

ولكي يؤدي المشرف التربوي دوره بشكل فعال وبكفاءة عالية، لا بد له من امتلاك المهارات والكفايات الخاصة، ومنها الاتصال والتواصل الفعال، كفايات التنمية المهنية، كفايات التخطيط، كفايات متابعة وتقييم المنهاج وكفايات التقويم والتقييم (الخطيب والخطيب، 2003).

وحتى يؤدي المعلم دوره بفعالية فأنه يحتاج إلى موجه ومرشد ومشرف حتى يتقن اساليب التواصل والاتصال، والتنويع في اساليب التدريس، وتقييم أداء الطلبة ومتابعتهم ومتابعة وتقييم قدراتهم؛ لذلك أصبحت هناك حاجة ملحه للإشراف التربوي، لمساعدة المعلمين في تحسين العملية التربوية والتعليمية.

هذا ويقوم مشرف الجغرافيا في مديرية تربية عجلون بدور مهم وبارز في متابعة وتقييم أداء المعلمين من خلال دورات المعلمين الجدد، والزيارات الميدانية للمدارس بالرغم من التحديات الكثيرة التي تواجهه كالتوزيع الجغرافي للمدارس، وعدد المعلمين.

مشكلة الدراسة واسئلتها

لم يعد علم الجغرافيا مجرد وصف لمعالم سطح الأرض والأقاليم بل أصبح نظاماً معرفياً مركباً يجمع بين نتائج العلوم الطبيعية والاجتماعية والبشرية في قاعدة معلومات واسعة من البيانات التي تستخدم في دراسة العلاقات القائمة بين مختلف الظواهر الطبيعية والبشرية من جهة والعلوم الأخرى من جهة اخرى، ومن التطورات المعاصرة لعلم الجغرافيا ظهور تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية،.بالإضافة الى ظهور جغرافيات جديدة تتلاءم مع الثورة المعرفية والاتجاه التطبيقي للجغرافيا مثل جغرافية السياحة، وجغرافيا السكان، والجغرافيا الطبية وجغرافيا الألعاب الرياضية، وجغرافية الجريمة وغيرها.

دخلت الجغرافيا ميدان التعليم كهمزة وصل بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، وتعددت مهام ومسؤوليات وواجبات معلمي الجغرافيا من تحضير الدروس، وتنسيق الرحلات الميدانية، واستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة في التدريس، واستخدام الأنظمة والبرمجيات التكنولوجية الجغرافية الحديثة وغيرها، وعلية اقتضت الحاجة لمتابعة وتقييم أداء المعلمين في جميع المهام والمسؤوليات والواجبات السابقة من قبل المشرف التربوي؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين، بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظرهم؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة$\alpha \leq 0.05$ في وجهات نظر المعلمين لدور مشرف الجغرافيا تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

1- تعرف دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين.

2- الكشف عن الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين بالنسبة لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا.

3- الكشف عن الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين بالنسبة لدور مشرف الجغرافيا في تقييم أدائهم تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي الجغرافيا في المدارس الحكومية في مديرية تربية عجلون.
2. الحدود الزمانية: اجريت الدراسة في العام الدراسي 2023/2022
3. الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية التربية والتعليم في مديرية تربية عجلون.

محددات الدراسة: اقتصر مجتمع الدراسة على محافظة أردنية محددة، فهو من هذه الزاوية يشكل حدًا ومحددًا بنفس الوقت.

التعريفات الإجرائية:

الدور: نمط سلوكي يمارسه المشرف التربوي في المدارس الحكومية الأردنية في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر معلمي الجغرافيا ويقاس من خلال تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة.

المشرف التربوي: القائد التربوي المؤهل علميًا، ذو خبرة تربوية، مكلف رسميًا من وزارة التربية والتعليم الأردنية بالإشراف على معلمي الجغرافيا من اجل متابعتهم وتقييم أدائهم.

معلم الجغرافيا: من يحمل مؤهل علمي في تخصص الجغرافيا يتم تعينه من قبل وزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة: تضمن هذا الموضوع الدراسات السابقة التي تناولت دور المشرف التربوي في مجالات مختلفة، وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دارسة البوات (2022) التعرف إلى دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية، وتناولت مفهوم المشرف التربوي ومهامه ودورة في تحسين أداء المعلم، حيث إن تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة وعلى النظام التعليمي بأكمله، وتحسين العملية التعليمية، ومتابعة وتقييم أداء المعلم، استخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج والتوصيات حيث أكدت الدراسة على ان تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة وعلى المنظومة التعليمية في المدرسة ويسهم تنمية قدرات المعلمين وتحسين العملية التعليمية، أوصت الدراسة بأنه يجب على وزارة التربية والتعليم مراجعة وتعديل خطط ومجالات للإشراف التربوي لتحقيق المعرفة والمهارات المطلوبة لاقتصاد المعرفة.

وهدفت دراسة شريعة (2019) التعرف إلى الإشراف التربوي بمديرية تربية التربية والتعليم للواء الطيبة والوسطية بمديرية تربية إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

واستخدمت الاستبانة الكترونية أداة لجمع البيانات، اذ تكون مجتمع الدراسة من (1600) معلم وعينه (200)، توصلت إلى عدة نتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التخطيط، كما جاء متوسط المجالات ككل بدرجة متوسطة، وكان مجال استراتيجيات التدريس كأعلى درجة موافقة يليها التخطيط وأخيراً التقويم. اوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج لإعداد وتنمية المشرفين مهنيًا.

واجرى اللبدي (2019) دراسة هدفت إلى تحديد دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أدارة لجمع البيانات، إذ تكونت عينتها من (90) معلم وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن التخطيط التربوي جاء بأعلى متوسط تليها الإدارة الصفية ثم استراتيجيات التقويم، ثم استراتيجيات التدريس، ثم النمو المهني واخيراً مجال المهارات الشخصية، كما ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث على جميع المجالات. وأوصت الدراسة بضرورة قيام المشرف بتدريب المعلمين الجدد غلى استراتيجيات الضبط الصفي.

في دراسة فيرجوسن (Ferguson,2004)والتي هدفت التعرف إلى دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين، ونوع الاسلوب الإشرافي الذي يستخدمه المشرف في تحسين أداء المعلمين ومعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في نيويورك، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (300) معلم و(35) مشرف تربوي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ان الإشراف التربوي ضروي لتحسين أداء المعلمين حيث ظهرت أغلب المجالات بدرجة موافقة متوسطة، وضرورة تطبيق الأساليب الإشراقية المختلفة لتحسين الأداء المهني للمعلمين.

وأجرى جودوين (Godwin, 2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الإشراف على المعلمين وأداء المعلمين وتقييم المتعلمين في مدارس التعليم الابتدائي في مقاطعة منفوا في اوغندا، اتبعت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي) واستخدمت الاستبانة والمقابلات أدوات لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (113) معلم و(30) مشرف تربوي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها استخدمت الدراسة المنهج الخليط، وأداة الدراسة عبارة عن استبانة، ومقابلات، توصلت إلى عدة نتائج منها: أنّ الإشراف التربوي له علاقة كبيرة لأداء المعلمين. أوصت الدراسة بضرورة إشراك الإدارة والحكومة في مراقبة أداء المعلمين.

وأجرى ميخائيل (Michael, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الإشراف التربوي على الأداء الأكاديمي للطلاب في منطقة المملكة المتحدة – تنزانيا، وتأثير الإشراف التربوي على الأداء الأكاديمي للطلاب اتبعت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي) واستخدمت الاستبانة والمقابلات أدوات لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (361) طالب و(15) معلم و(6) مدراء و(6) مشرف. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: الإشراف له تأثير كبير على الأداء الأكاديمي والمعلمين والمشرفين التربويين على حد سواء، تقدير المعلمين لتأثير الإشراف التربوي كان بدرجة كبيرة، يجب الاستمرار في التركيز على المجالات التي يتم الإشراف عليها كفاية مواد التدريس والتعلم. أوصى الباحث بأن تكون مهمة الإشراف التربوي تكاملية لجميع اختصاصي التعليم من وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا وصناع السياسات والمخططين التربويين والمعلمين والمشرف التربوي.

التعقيب على الدراسات السابقة

تبين من العرض السابق أن اغلب الدراسات تناولت دور الإشراف التربوي في متابعة وتقييم المعلمين مهنياً في عدة مجالات، واتفقت على ضرورة وأهمية الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وبالتالي تحسين العملية التعليمية برمتها وذلك كما يأتي:

1. هدفت معظم الدراسات السابقة إلى توضيح دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطورهم مهنياً، ومنها دراسة أبو البوات (2022)، ودراسة الشريعه (2019)، ودراسة اللبدي(2019)، ودراسة Ferguson (2004).
2. تنوعت الدراسات في المنهجية المستخدمة، فمعظمها استخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أداة الاستبانة ومنها دراسة الشريعه (2019)، ودراسة اللبدي (2019)، ودراسة Ferguson (2004)، ومنها ما اعتمد على المنهج الخليط (كمي–نوعي) بالاعتماد على أداة الاستبانة والمقابلة ومنها Godwin(2019)، Michael(2017).
3. تباينت عينة الدراسة في الدراسات السابقة بناءً على مجتمع الدراسة، كما اختلف حجم العينة من دراسة إلى أخرى حسب الفئة (معلم، مشرف، مدير).
4. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام وهو التعرف إلى دور الإشراف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة باستخدامها للمنهج الوصفي المسحي وباستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة.
5. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيسي للدراسة، حيث هدفت إلى التعرف إلى دور مشرف الجغرافيا في تقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، وهي أول دراسة _ على حد علم الباحثة _تناولت هذا الموضوع في مديرية تربية عجلون.

الطريقة والإجراءات

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى معرفة دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة للتعرف على دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين، وفيما يلي وصف لمجتمع وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية، والإجراءات المتبعة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون للعام الدراسي 2023/2022 وعددهم (79) معلمًا، استخدمت الباحثة اسلوب المسح الشامل كي تعطي بيانات كاملة حول اسئلة الدراسة.

تم نشر أداة الدراسة الكترونيًا من خلال مجموعه خاصة على وسائل التواصل الاجتماعي (واتس اب) لمعلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون تضم جميع المعلمين، وتم الحصول على (79) استجابة، ويبين الجدول التالي توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة كما يبينها جدول(1):

جدول (1) أفراد الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	42	%0.53
	أنثى	37	%0.47
المجموع		79	%100

المؤهل العلمي	بكالوريوس	44	%0.56
	دبلوم عالي	15	%0.19
	ماجستير أو دكتوراه	20	%0.25
المجموع		79	%100
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	12	%0.15
	من 5 –10 سنوات	31	%0.39
	أكثر من 10سنوات	36	%0.46
المجموع		79	%100

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من خلال الاستعانة بأداة الملاحظة الصفية الصادرة عن إدارة الإشراف والتدريب التربوي/ مديرية تربية الإشراف والإسناد التربوي (ملحق 1)، وفيما يأتي وصف أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من: أ. البيانات الشخصية لمعلمي الجغرافيا

ب. مجالات الدراسة والتي تكونت من (20) فقره موزعه على اربعة مجالات وهي:

- المجال الأول: التعلّم والتعليم ويشتمل على (8) فقرات
- المجال الثاني: بيئة التعلم ويشتمل على (3) فقرات
- المجال الثالث: التعلّم للحياة ويشتمل على (2) فقرات
- المجال الرابع: التخصص (الجغرافيا) ويشتمل على (7) فقرات

تصحيح أداة الدراسة: تم استخدام المقياس الخماسي ليكرت (Likert Scale) لتحديد درجات الاستجابة، ولتحديد طول الفترة تم حساب المدى (5–1=4)، ثم يقسم على عدد خمسة وهي فقرات المقياس لمعرفة طول الفئة أي (5/4=0.8)، ثم تضاف هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، ويوضح الجدول (2) مقياس الاستجابة على فقرات استبانة المعلمين.

جدول (2): مقياس الاستجابة على فقرات استبانة المعلمين وأولياء الأمور.

مقياس الاستجابة	القيمة العددية المناظرة للتدريج (في الحاسوب)	المعيار للحكم على المتوسطات الحسابية
كبيرة جدا	5	5–4.21 درجة موافقة بدرجه كبيرة جدًا
كبيرة	4	4.20–3.41 درجة موافقة بدرجه كبيرة
متوسطة	3	3.40–2.61 درجة موافقة بدرجه متوسطة
قليلة	2	2.60–1.81 درجة موافقة بدرجه قليلة
قليلة جدا	1	درجة موافقة بدرجه قليلة جدًا

تحكيم الاستبانة: تم عرض الاستبانة على (4) محكمين من حملة درجة الماجستير والدكتوراه في تخصص القياس والتقويم و(3) محكمين اللغة العربية وآدابها للتأكد من صدق البناء، وبلغ عدد فقرات الاستبانة في ضوء التحكيم (20) فقرة من أصل (25) فقرة.

ثبات الاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة حجمها (32) معلمًا من مجتمع الدراسة في مديرية تربية عجلون، وبعد مرور أسبوعين تمت إعادة تطبيقها على العينة نفسها، واستخراج معامل ثبات وفق معامل كرونباخ الفا (Cronbach-Alpha)، فبلغت قيمة معامل الثبات(0.83) وتعتبر هذه القيمة على الأداة قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة

- الجنس: (ذكر، أنثى)

- المؤهل العلمي: (البكالوريوس–الدبلوم عالي–الماجستير أو دكتوراه)
- سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات–من5–10 سنوات–أكثر من 10سنوات)

2. المتغير التابع

دور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظر المعلمين.

المعالجة الإحصائية: تم توزيع الاستبانة إلكترونيا وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.

وللإجابة عن السؤال الأول: تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والدرجة لكل مجال ولكل فقرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T test) لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، ونتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أدائهم ولكل مجال من مجالات الدراسة، كما يبينها جدول(3):

جدول(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	التخصص(جغرافيا)	3.52	0.09	1	كبيرة
1	التعلم والتعليم	3.29	0.50	2	متوسطة
3	التعلم للحياة	3.25	0.09	3	متوسطة
2	بيئة التعلم	3.13	0.08	4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.29	0.20		متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أنّ الدرجة الكلية لمعرفة معلمي الجغرافيا لدور المشرف كانت متوسطة اذ حصلت على متوسط حسابي(3.29) وانحراف معياري (0.45)، وجاء مجال الدراسة الرابع التخصص (جغرافيا) بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقة كبيره وفي الرتبة الأولى، وجاء المجال الأول(التعلم والتعليم) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.50) وبدرجة موافقة متوسطة، في حين حصل المجال الثالث(التعلم للحياة) بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (0.09)، وأخيراً جاء المجال الثاني (بيئة التعلم) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(3.13) وبانحراف معياري (0.08) وبدرجة موافقة متوسطة ايضًا. وفيما يتعلق بفقرات كل مجال فكانت كما يلي:

1. **التعلم والتعليم:** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا لفقرات المجال الأول، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجال التعلم والتعليم

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي	3.97	0.96	1	كبيرة
7	يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة	3.35	.960	2	كبيرة
8	يوجهني إلى توظيف نتائج تحليل التقويم لتحسين التعلم	3.27	.890	3	متوسطة
3	يحثني على الاستثمار الأمثل للوقت لتحقيق النتاجات التعليمية	3.20	1.20	4	متوسطة
4	يرشدني إلى استخدام اساليب الاتصال الفعال (اللغة السليمة، لغة الجسد، التواصل البصري)	3.17	1.05	5	متوسطة
5	يتابعني في توظيف استراتيجيات التعلم النشط	3.08	1.00	6	متوسطة
6	يرشدني إلى ربط التعلم بالحياة	2.70	1.15	7	متوسطة
2	يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي	2.69	1.16	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.50		متوسطة

يلاحظ من الجدول(4) أنّ الدرجة الكلية لمعرفة معلمي الجغرافيا لدور المشرف على مجال التعلم والتعليم جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) وانحراف معياري(0.50) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرات الأولى (يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي) والفقرة السابعة (يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة) بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة موافقة متوسطة.

2. **بيئة التعلم:** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا لفقرات المجال الثاني، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجال بيئة التعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة	3.97	1.07	1	كبيرة
9	يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعلية	2.78	1.15	2	متوسطة
10	يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمه لفرص التعلّم لدى الطلبة	2.64	1.24	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.13	0.08		متوسطة

يلاحظ من الجدول(5) أنّ الدرجة الكلية لمعرفة معلمي الجغرافيا لدور المشرف على مجال بيئة التعلم جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.13) وانحراف معياري(0.08) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرة الحادية عشرة (يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة) بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة موافقة متوسطة.

3. **التعلم للحياة:** حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا، لفقرات المجال الثالث، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجال التعلم للحياة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي	3.49	.880	1	كبيرة
13	يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة 3.01		1.01	2	متوسطة
	الدرجة الكلية 3.25		0.09		متوسطة

يبين الجدول(6) أنّ الدرجة الكلية لمعرفة معلمي الجغرافيا لدور المشرف على مجال التعلم للحياة جاءت بدرجة متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.25) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقه متوسطة، وجاءت الفقرة الثانية عشرة (يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي) بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت الفقرة الثالثة عشرة (يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة) بدرجة موافقة متوسطة.

4. **التخصص(الجغرافيا):** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا لفقرات المجال الرابع، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجال التخصص (جغرافيا)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية	4.21	1.09	1	كبيرة جدا
17	يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية	3.70	1.09	2	كبيرة
19	يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان في المديرية تربية على البيئة	3.70	1.17	3	كبيرة
16	يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية	3.50	1.03	4	كبيرة
18	يرشدني إلى تفعيل منهج البحث العلمي لأثر مكونات النظام البيئي والطبيعي على النشاط البشري	3.21	1.04	5	متوسطة
20	يوجهني إلى توظيف النظريات في تفسير الظواهر	3.21	0.96	6	متوسطة
14	يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة	3.08	1.26	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.52	0.09		كبيرة

يبين الجدول(7) أنّ الدرجة الكلية لمعرفة معلمي الجغرافيا لدور المشرف على مجال التخصص (جغرافيا) جاءت بدرجة كبيرة، اذ بلغ المتوسط الحسابي(3.52) وانحراف معياري(0.09) بدرجة موافقه كبيرة، حيث جاءت الفقرة الخامسة عشرة (يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة جداً، في حين جاءت الفقرة السابعة عشرة(يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة وجاءت الفقرة التاسعة عشرة والسادسة عشره بدرجة موافقة كبيرة، في حين جاءت الفقرات(18–20–14) بدرجة موافقة متوسطة.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في وجهات نظر المعلمين لدور مشرف الجغرافيا تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

متغير الجنس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار (T-test) لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، تبعًا لمتغير الجنس كما يظهرها الجدول(8):

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين لدور المشرف في متابعة وتقييم أداءهم تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التعلم والتعليم	ذكر	42	3.23	0.89	3.01	0.08
	أنثى	37	3.19	0.93		
بيئة التعلم	ذكر	42	3.16	1.10	0.10	0.75
	أنثى	37	3.25	1.20		

التعلم للحياة	ذكر	42	3.19	0.91	0.20	0.65
	أنثى	37	3.48	1.03		
التخصص	ذكر	42	3.09	1.29	0.04	0.83
	أنثى	37	4.15	1.12		

*** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير النتائج في جدول(8) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء تبعًا لمتغير الجنس.

1. متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي كما يظهرها الجدول(9):

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين لدور المشرف في متابعة وتقييم أداءهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم والتعليم	بكالوريوس	44	4.23	.430
	دبلوم عالي	15	4.10	.710
	ماجستير أو دكتوراة	20	3.84	1.06
بيئة التعلم	بكالوريوس	44	3.25	1.11
	دبلوم عالي	15	3.07	1.11
	ماجستير أو دكتوراة	20	2.66	1.05
التعلم للحياة	بكالوريوس	44	3.55	.351
	دبلوم عالي	15	3.53	.071
	ماجستير أو دكتوراة	20	3.41	.941
التخصص (جغرافيا)	بكالوريوس	44	3.45	0.99
	دبلوم عالي	15	3.15	1.13
	ماجستير أو دكتوراة	20	3.07	1.11
الكلي	بكالوريوس	44	3.59	0.37
	دبلوم عالي	15	3.47	0.43
	ماجستير أو دكتوراة	20	3.27	0.49

يشير الجدول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعرفة المعلمين دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصلت فئة (بكالوريوس) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.59)، وجاء اصحاب فئة (دبلوم عالي) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (ماجستير أو دكتوراه) إذ بلغ (3.27)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)(تم تطبيق تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (10):

جدول (10) تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمعرفة المعلمين لدور المشرف في متابعة وتقييم أداء هم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التعلم والتعليم	بين المجموعات	2.39	2	1.196	1.388	.250
	داخل المجموعات	59.48	68	.860		
	المجموع	61.87	78			
بيئة التعلم	بين المجموعات	2	2	.190	.260	.770
	داخل المجموعات	51.92	68	.750		
	المجموع	52.31	78			
التعلم للحياة	بين المجموعات	2	2	2.49	2.11	.120
	داخل المجموعات	81.34	68	1.17		
	المجموع	86.31	78			
التخصص جغرافيا	بين المجموعات	2	2	2.55	1.79	.170
	داخل المجموعات	98.38	68	1.42		
	المجموع	103.50	78			
الكلي	بين المجموعات	2	2	.840	.650	.520
	داخل المجموعات	88.26	68	1.27		
	المجموع	89.94	78			

تشير النتائج في الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)(لمعرفة المعلمين دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة إذ بلغت (0.65)، وبمستوى دلالة (52.0)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات.

2. **متغير الخبرة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداءهم تبعًا لمتغير الخبرة، كما يظهرها الجدول(10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين لدور المشرف في متابعة وتقييم أداءهم تبعًا لمتغير الخبرة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم والتعليم	أقل من 5 سنوات	12	3.80	1.03
	5 إلى 10 سنوات	31	3.85	1.0
	أكثر من 10 سنوات	36	3.19	0.63
بيئة التعلم	أقل من 5 سنوات	12	3.60	0.69
	5 إلى 10 سنوات	31	3.53	0.98
	أكثر من 10 سنوات	36	3.13	0.93
التعلم للحياة	أقل من 5 سنوات	12	3.50	0.70
	5 إلى 10 سنوات	31	3.34	0.93
	أكثر من 10 سنوات	36	3.28	0.85
التخصص	أقل من 5 سنوات	12	3.50	1.35
	5 إلى 10 سنوات	31	3.30	1.25
	أكثر من 10 سنوات	36	3.14	1.25
الكلي	أقل من 5 سنوات	12	3.45	0.93
	5 إلى 10 سنوات	31	3.34	0.85
	أكثر من 10 سنوات	36	3.27	1.21

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعرفة المعلمين دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعا لمتغير الخبرة، إذ حصلت فئة (أقل من 5 سنوات) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.45)، وجاء اصحاب فئة (5 إلى 10 سنوات) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (أكثر من 10 سنوات) إذ بلغ (3.27). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة مستوى ($\alpha \leq 0.05$)(تم تطبيق تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (11):

جدول (11) تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق لمعرفة المعلمين دور المشرف في متابعة وتقييم أداء المعلمين تبعًا لمتغير الخبرة

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
التعلم والتعليم	بين المجموعات	3.06	2	1.02	1.28	.280
	داخل المجموعات	53.92	68	.790		
	المجموع	56.98	79			
بيئة التعلم	بين المجموعات	2	3	1.15	1.34	04.0*
	داخل المجموعات	58.40	68	.850		
	المجموع	61.87	79			
التعلم للحياة	بين المجموعات	2	3	.260	.340	.790
	داخل المجموعات	51.52	68	.750		
	المجموع	52.31	79			
التخصص جغرافيا	بين المجموعات	2	3	2.08	1.66	.180
	داخل المجموعات	85.03	68	1.25		
	المجموع	91.27	79			
الكلي	بين المجموعات	2	3	1.927	1.77	0.16
	داخل المجموعات	73.71	68	1.084		
	المجموع	79.50	79			

*دالة عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في لمعرفة دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم، حسب متغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة إذ بلغت (1.77)، وبمستوى دلالة (0.16) وكذلك عدم وجود فروق في جميع المجالات باستثناء مجال بيئة التعلم إذ بلغت قيمة (F) (1.34)، وبمستوى دلالة (0.04).

لمعرفة أين توجد هذه الفروق، استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للفروق البعدية، وظهرت النتائج كما يظهرها جدول(12).

جدول (12) اختبار شيفيه للفروق البعدية

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5–إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		3.60	3.53	3.13
أقل من 5 سنوات	3.60	–	0.37*	0.46*
من 5–إلى 10 سنوات	3.53		–	0.09
أكثر من 10 سنوات	3.13			–

*دالة عند ($\alpha \leq 0.05$)

يُشير الجدول (12) إلى عائدية الفروق جاءت لصالح فئة (أقل من 5 سنوات) وذلك عن مقارنتها مع الفئتين (من 5 إلى 10سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء معلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون من وجهة نظرهم؟

تبين من النتائج في جدول (3) أن معرفة المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداءهم على الأداة ككل كانت متوسطة، بمتوسط حسابي(3.29)، وانحراف معياري (0.20)، وهذه النتيجة مقبولة، وتعزى إلى أن المشرف التربوي لدية الكثير من المهام والواجبات الموكلة إليه، وقد يعزى ذلك أيضا إلى ارتفاع نصاب المشرف التربوي من حيث عدد المعلمين والمدارس التي يشرف عليها، وهذا يحد من دوره في متابعة وتقييم أداء المعلمين.

أما بالنسبة لمجالات أداة الدراسة: فقد أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين لدور مشرف الجغرافيا في متابعة وتقييم أداءهم في مجال التخصص(الجغرافيا) جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.09) وبدرجة موافقة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ الجغرافيا مادة حيوية ومادة أساسية لتعليم الطلبة على اكتشاف العالم ككل، مما ينمي شخصيتهم تجاه الظواهر الطبيعية والبشرية.

كما تعزى النتيجة إلى إدراك المشرف التربوي لأهمية مجالات علم الجغرافيا (بشريه، طبيعية، سياسية، اقتصاديه) في العملية التربوية؛ حيث يركز المشرف التربوي خلال زياراته الميدانية على متابعة المعلمين داخل الغرفة الصفية للاطلاع على تطبيق كل أو بعض ما ورد في بطاقة الملاحظة الصفية تحت مجال التخصص وذلك لتشخيص جوانب الضعف في مجال تنفيذها وتقديم النصائح والإرشادات للمعلمين للقيام بمعالجتها.

وفيما يتعلق بفقرات هذا المجال فقد حصلت الفقرة (15) والتي تنص (يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية) على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.21) وانحراف معياري(1.09)، وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المشرف التربوي لأهمية معرفة الطلبة بتوظيف الحسابات الرياضية في مواضيع بعض الدروس (مثل حساب التوقيت وتحديد المواقع والأماكن بالنسبة لخطوط الطول ودوائر العرض، قياس المسافات على الخرائط.....) وتحفيزهم للمشاركة فيه بفاعلية؛ من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس. ويظهر دور المشرف التربوي هنا من خلال ما يقدمه للمعلمين من خطوات واجراءات لتنفيذ الدرس بكل مهارة، لتقييم أدائهم في زيارات صفية لاحقة. في حين حصلت الفقرة (17) والتي تنص (يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية) والفقرة (19) والتي تنص (يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان في المديرية تربية على البيئة) والفقرة(16) والتي تنص (يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية) بدرجة موافقة كبيرة وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المهام الموكلة إلى المشرف التربوي والتي تساعد بشكل عام في تحقيق النتاجات الخاصة ببعض الدروس.

في حين جاءت الفقرة (14) والتي تنص (يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة) في الرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.26) وتعزى هذه النتيجة إلى قلة توافر خدمة الإنترنت في المدارس حيث تحتاج البرمجيات الحديثة إلى انترنت وأجهزة حاسوب حديثة وهذه تشكل عائقًا في المدارس الحكومية في مديرية تربية عجلون.

وعندما يكتشف المشرف التربوي المشكلات والصعوبات المشتركة بين معلمي الجغرافيا فأنه يتابعها ويقيمها معهم لإيجاد الحلول المناسبة لها وهذا يسهل عملية تقييم أداء المشرف التربوي للمعلمين.

وجاء (مجال التعلم والتعليم) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (0.50)، وتعزى هذه النتيجة إلى انّ التعلم والتعليم من اهم جوانب العملية التعليمية والتربوية، فقد جاءت الفقرة الأولى (يتابعني في تنفيذ الخطط

المدرسية في الموقف الصفي) بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري(0.96) وتعزى النتيجة إلى الاهتمام الكبير من المشرف التربوي بتخطيط الدروس لما له من آثار إيجابية على العملية التربوية بكافة مجالاتها.

وجاءت الفقرة (7) والتي تنص (يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة) في الرتبة الثانية وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية التقويم بأنواعه المختلفة وتفعيل الأساليب الحديثة في تقويم الطلبة لما له من أثر إيجابي في العملية التعليمية.

وقد جاءت باقي الفقرات على هذا المجال بدرجة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى المتابعة الحثيثة والجادة ضمن خطة وجدول زمني من المشرف التربوي للمعلمين.

في حين جاءت الفقرة (2) والتي تنص (يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي) بمتوسط حسابي(2.69) وانحراف معياري(1.16) في الرتبة الأخيرة وتعزى النتيجة إلى أن المشرف التربوي يركز على المجالات الأخرى كون هذه المعلومات متوفرة في دليل المعلم ويستطيع الحصول عليها بكل سهولة.

وجاء (مجال التعلم للحياة) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.25) وبانحراف معياري (0.09)، وبدرجة موافقة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى متابعة المشرف التربوي لاستخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي حيث ان علم الجغرافيا من العلوم الحيوية المرتبطة بحياة الطالب البشرية والطبيعية، كما تعزى هذه النتيجة إلى إرشاد المشرف التربوي للمعلمين على كيفية تمكين طلابهم من الحصول على المعرفة والمعلومات الجغرافية من مصادر التعلم الذاتي المختلفة(الكتب، منشورات، مؤتمرات، مواقع إنترنت.....) وهذه المتابعة من المشرف التربوي تساعده في تقييم أداء المعلمين.

وجاء(مجال بيئة التعلم) في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري(0.08)، وبدرجة موافقة متوسطة وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية بيئة التعلم والتي تختلف من مكان إلى آخر من حيث البيئة المادية والبشرية حيث جاءت الفقرة (11) والتي تنص(يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة) بالرتبة الاولى وبمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (1.07) وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرف التربوي يخصص جزءا من الزيارة الصفية لبيان كيفية تنمية شخصية الطلبة واستثمار طاقاتهم الإبداعية وتحويلها إلى مصادر مادية(مجسمات، رسم الخرائط يدويًا، نقد وتطوير التطبيقات الجغرافية الحديثة.....).

وقد جاءت الفقرة(9) بالرتبة الثانية والتي تنص على (يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعليه) وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف هذه المصادر من مدرسة لأخرى، فيقوم المشرف التربوي بإرشاد المعلم للتعامل مع مصادر التعلم المتاحة لدية وكيفية الاستفادة منها مما يسهل على المشرف التربوي عملية تقييم أداء المعلم على توظيفها.

أما الفقرة (10) والتي تنص (يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمة لفرص التعلم لدى الطلبة) فجاءت في الرتبة الثالثة وتشير النتيجة إلى اهتمام المشرف التربوي بتوفير بيئة تعليمية آمنه والتي تحظى ايضًا بمتابعة المرشد التربوي ومدير المدرسة.

تشير نتائج السؤال الأول أنَ تقدير المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أداء المعلمين في أغلب المجالات كانت متوسطة بشكل واتفقت هذه النتيجة مع دراسة، مما ينعكس ايجابيا على العملية التعليمة والتربوية اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شريعة (2019)، ودراسة Ferguson (2004)، وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة Michael (2017) والتي أشارت إلى أنّ تقدير المعلمين لتأثير الإشراف التربوي كان بدرجة كبيرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α≤0.05 في وجهات نظر المعلمين لدور مشرف الجغرافيا تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

1. **متغير الجنس:** تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) لمعرفة المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة التي تربط المشرف بالمعلمين حيث يتعامل مع الجميع بكل راحة واحترام متبادل، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شريعة(2019) واللبدي(2019).
2. **متغير المؤهل العلمي:** تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05)لمعرفة المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وتشير النتيجة إلى وعي وإدراك المعلمين بمختلف المؤهلات العلمية إلى أهمية الإشراف التربوي ودوره المهم في متابعة وتقييم أدائهم.
3. **متغير الخبرة:** تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05)لمعرفة المعلمين لدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم ادائهم تبعًا لمتغير الخبرة، باستثناء مجال بيئة التعلم إذ بلغت قيمة (F) (1.34)، وبمستوى دلالة.(α= 0.04) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، تعزى هذه النتيجة إلى ان المعلمين في بداية مسيرتهم التعليمية بحاجه بشكل أكبر لمعرفة اساليب دعم إبداعات الطلبة وابتكاراتهم، وهم بحاجه لمساعدة المشرف التربوي في كيفية توظيف مصادر التعلم بفاعليه، وكيفية دعم فرص التعلم لدى الطلبة.

التوصيات

بناء على النتائج السابقة يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا في مديرية تربية عجلون لزيادة توعيتهم بدور المشرف التربوي في متابعة وتقييم أدائهم.

2- عقد دورات تدريبية لمشرفي الجغرافيا للارتقاء بمستوى أدائهم

3- زيادة عدد مشرفي الجغرافيا وتخفيف المهام والأعباء عنهم ليتمكنوا من أداء دورهم بفعالية.

4- إجراء دراسات عن احتياجات المعلمين الإشرافية.

ملحق(1): اداة الملاحظة الصفية

ملحق 2: الاستبانة

الرقم	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المجال الأول: التعلّم والتعليم						
أ. التخطيط للتعلّم						
1	يتابعني في تنفيذ الخطط المدرسية في الموقف الصفي					
ب. تنفيذ عمليات التعلّم والتعليم						
2	يوجهني في التمهيد للدرس ومراعاة التكامل الرأسي والأفقي					
3	يحثني على الاستثمار الأمثل للوقت لتحقيق النتاجات التعليمية					
4	يرشدني إلى استخدام اساليب الاتصال الفعال (اللغة السليمة، لغة الجسد، التواصل البصري)					
5	يتابعني في توظيف استراتيجيات التعلم النشط					
6	يرشدني إلى ربط التعلم بالحياة					
ج. تقويم التعلّم						
7	يوجهني إلى توظيف التقويم بأنواعه واستراتيجياته المختلفة					
8	يوجهني إلى توظيف نتائج تحليل التقويم لتحسين التعلم					
المجال الثاني: بيئة التعلم						
الأوعية المعرفية						
9	يتابعني في توظيف مصادر التعلم المتنوعة بفاعلية					
الدعم النفسي والاجتماعي						
10	يوجهني إلى توفير بيئة تعليمية آمنه وداعمه لفرص التعلّم لدى الطلبة					
ج. الابتكار والإبداع						
11	يوجهني إلى دعم واستثمار ابداعات وابتكارات الطلبة					
المجال الثالث: التعلّم للحياة						
المهارات الحياتية						
12	يتابعني في استخدام المهارات الحياتية في الموقف التعليمي					
مسؤولية التعلّم						
13	يتابعني في توظيف كفايات التعلم الذاتي عند الطلبة					
المجال الرابع: التخصص (الجغرافيا)						
14	يرشدني إلى توظيف البرمجيات الجغرافية المتنوعة					
15	يوجهني إلى توظيف الحسابات الرياضية في تحليل البيانات الجغرافية					
16	يتابعني في توظيف الصور والخرائط في التعامل مع المعلومات الجغرافية					
17	يتابعني في تطبيق التعميمات لحل المشكلات الجغرافية					
18	يرشدني إلى تفعيل منهج البحث العلمي لأثر مكونات النظام البيئي والطبيعي على النشاط البشري					
19	يوجهني إلى التركيز على أهمية دور الإنسان في المحافظة على البيئة					
20	يوجهني إلى توظيف النظريات في تفسير الظواهر					

المراجع العربية

امبيض، يسرى زياد. (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير –جامعة بيرزيت–فلسطين.

البوات، وليد مونس. (2022). دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، (3)، (8)، (43–60).

حسين، سلامة عبد العظيم، عوض الله، عوض الله سليمان، (2006) اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر، عمان.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، امل.(2003). الإشراف التربوي فلسفته وأساليبه وتطبيقاته،(1)، عمان: دار قنديل.

شريعه، هاني محمد.(2019). الإشراف التربوي بمديرية تربية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمديرية تربية إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهه نظر المعلمين أنفسهم، المجلة *العربية للعلوم التربوية والنفسية* (9)،(109–126).

الشهري، خالد بن محمد.(2014). تجديد الإشراف التربوي. الدمام، السعودية.

الطعاني، حسن.(2010) الإشراف التربوي ومفاهيمه، أهدافه، أسسه، وأساليبه، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

"قسم الاشراف التربوي"، وزارة التربية والتعليم–المملكة الأردنية الهاشمية .(2020). Retrieved 30-12-2022.

وزارة التربية والتعليم. (2020). إدارة الإشراف والتدريب التربوي تقرير إنجازات التدريب في إدارة الإشراف والتدريب التربوي، مديرية تربية الإشراف والإسناد التربوي، قسم عمليات وتنسيق البرامج، الأردن.

اللبدي، نادية جبر.(2019). دور المشرف التربوي في دعم المعلمين في بداية تعيينهم من وجهة نظر المعلمين في مديريات إقليم وسط الأردن، *مجلة كلية التربية أسيوط*35(4).

اللوح، أحمد حسن.(2012)." درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس الغوث الدولية"، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (20)،(1)،(483–519).

المزيودي، الهادي صالح. (2015). الإشراف التربوي ضروريته وحتميته. جامعة الزيتونة، الأردن.

المراجع الأجنبية

Courville, K. (2011). Technology and Its Use in Education: Present Roles and Future Prospects. Paper Presented At The 2011 Recovery School District Technology Summit Titled "Current Trends And Recommendations In Technology", Baton Rouge, Louisiana, USA, June 6-8, 2011.

Ferguson, T. (2004).”The Role Of The Education Supervisor In Improvement The Performance Of The Teachers Of Math At Elementary Stage” ,Ny Management Review, (59)(3).

Godwin, W. (2019). Head Teachers Supervision and Teachers Performance in Universal Primary Education Schools in BUBULO Constituency, *Manafwa District, Uganda* (Unpublished Master S Thesis). Kampala International University (KIU), Uganda.

Michael, G, (2017). The Impact If Educational Supervision On Students’ Academic Performance" In Ukerwe District - Tanzania. 1-19

فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت

بدر سالم المحي الدكتور إبراهيم محمد حماد

الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/05/09 تاريخ القبول:2023/07/17

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبيّ، وتكوّن أفراد الدِّراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبيّة درست وَفق برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية، ومجموعة ضابطة درست على وفق الطريقة الإعتيادية. وبلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالباً، جرى توزيعهم بواقع (30) طالباً للمجموعة التجريبية، و(30) طالباً للمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ جرى إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة في مجالات الضبك الاجتماعي والتسامح الاجتماعي والمشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين. كما اظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسِّط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح البرنامج التعليمي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بتعميم توظيف البرنامج التعليمي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في مادة التربية الإسلامية.

الكلمات المِفتاحيّة: برنامج تعليمي، النظرية المعرفية الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي، التربية الإسلامية، الطلبة، الكويت، الصف التّاسع

The Effectiveness of An Educational Program Based on Social Cognitive Theory in Developing Social Intelligence in Islamic Education for Ninth Grade Students in Kuwait

Bader Salem Al Mohi **Dr. Ibrahim Mohamed Hammad**

ABSTRACT

The study aimed to investigate the effectiveness of an educational program based on Social Cognitive Theory in developing social intelligence in Islamic Education among ninth grade students in the State of Kuwait, for that a descriptive approach and the experimental approach with a quasi-experimental design were used, the study members consisted of two groups: an experimental group that studied according to an educational program based on Social Cognitive Theory, and a control group that studied according to the usual method. The study participants was (60) students, distributed as (30) students for the experimental group, and (30) students for the control group. In order to achieve the objectives of the study A measure of social intelligence were prepared. The results of the study showed a high level of social intelligence among students in the areas of social control, social tolerance, emotional participation and empathy with others. The results also showed that there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control groups, in favor of the educational program based on social cognitive theory in the development of social intelligence, the study recommends generalizing the employment of the educational program based on social cognitive theory in Islamic education.

Keywords: educational program, social cognitive theory, social intelligence, academic achievement, Islamic Education, students, Kuwait. 9th Grade.

مقدمة:

إن لتدريس التربية الإسلامية في هذا العصر أهمية كبيرة، حيث التقدم العلمي والاتصالات التكنولوجية، وطغيان الناحية المادية على حياتنا المعاصرة وضعف القيم والاتجاهات في النفس، وانتشار مظاهر الفساد والإنحراف والجرائم بين المجتمعات الإنسانية يتطلب اهتماماً بالتربية الإسلامية للنشء منذ الصغر.

واستجابة لهذه الأهمية تسعى مناهج التربية الإسلامية في دولة الكويت إلى صياغة شخصية المتعلم صياغة قوامها، الاستيعاب العقلي والاستشعار الوجداني، والتصديق السلوكي لأسس الإسلام، مدركة للحركة التاريخية له والمتمثلة في تجربة الإنسان المسلم في الزمان والمكان (عمرو ونمر، 2016).

وفي الاطار ذاته، يذكر موسى (2012) أّن التربية الإسلامية تهدف إلى تمكين المتعلم من تحقيق ذاته في إطار اجتماعي يناسب الجميع، بحيث تراعي فطرته وخصائصه وميوله واهتماماته وفق منهج الله تعالى، ومنحه الفرصة وفق قدراته واستعداداته إلى أقصى حد مستطاع بالنسبة إليه.

ومن هذا المنطلق، تمثل عملية تدريس التربية الإسلامية جزءاً مهماً من المنظومة التربوية والتعليمية في جميع مراحل التعليم العام، الأمر الذي يؤكد على أن ما ينطبق على منظومة التدريس عامة بجميع عناصرها ومكوناتها من تطوير وتحديث ينطبق على تدريس التربية الإسلامية نظرياً وتطبيقياً كما يوضح (المعايطة، 2016).

وبالرغم من أهمية التربية الإسلامية، ورغم الاهتمام الفعلي بدراستها؛ الا أن عدداً من الدراسات ذات الصلة في ميدان التربية الإسلامية تشير إلى أن الاهتمام بالتربية الإسلامية وحدها دون الاهتمام بطرائق تدريسها يشكل عقبة كبيرة في تحقيق الطموحات التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها في شخصية الطلبة (عثمان ورزق، 2022).

وإبرازاً لهذا الواقع اهتمت التربية الإسلامية باستخدام استراتيجيات حديثة في تدريس فروع التربية الإسلامية المختلفة، وهي بذلك إنما أرادت الوصول إلى تنمية التفكير، والاحتفاظ بالتعلم، لتبقى آثاره الإيجابية في نفوس الطلبة، وتنعكس على سلوكهم في حياتهم المعاصرة (الخوالدة والجلاد، 2007).

وتؤكد الزايدي (2017) أنه مع بداية القرن الحادي والعشرين، فقد تغير التركيز وتحول الاهتمام إلى مهمة إشراك الطلبة في عملية التعلم، ويرى أيضا أن التعلم يكون فاعلاً عندما يكون المتعلم مشاركاً نشطاً أثناء التعلم؛ فنشاط المتعلم يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلم.

وفي هذا السياق، يعد الذكاء الاجتماعي من أبرز المهارات التي يكتسبها الطالب أثناء العملية التعليمية التعلميّة، ومن أهم الجوانب المهمة في شخصيته؛ لكونه يرتبط بقدرة الطالب على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. أي إنَّه بقدر ما يكون الإنسان متمتعاً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين بقدر ما يكون ذكياً (الخيري، 2014).

ولقد تصاعدت أهمية الذكاء الاجتماعي إذ أنه يؤدي دوراً مهماً في حياة الإنسان، فعلى أساسه يبني آماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل معهم، ولا شك أنَّ امتلاك الفرد للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير على أداء وسلوك الآخرين، من خلال التصرفات والأنشطة التي يقوم بها بانتظام ورضى عن العمل كما يؤكد (الريماوي، 2010).

يُعدّ مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي اهتم علماء النفس والمربون بدراستها والتعمق فيها، لارتباطها الوثيق والعملي في مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية منها، ولتأثيره العميق والمباشر على حياة الأفراد والمجتمعات ومعالجة مشكلاتهم المتعددة (عثمان ورزق، 2022).

ويتصف مفهوم الذكاء من حيث التعريف بالغموض، وربما يعود هذا الغموض في مفهوم الذكاء إلى كون الذكاء هو صفة وليس كينونة، بمعنى أن الذكاء لا وجود له في حد ذاته بل هو نوع من الوصف ننعت به فرداً معيناً عندما يسلك طريقة معينة في وضع معين (محسن، 2018). كما أن من عوامل غموض الذكاء بحسب بدر (2020) يرجع إلى أن الذكاء هو نتيجة أو حصيلة الخبرات التعليمية للفرد حيث يبدو الذكاء نوعا من تتابع أو تسلسل وظائف النمو الثابتة، كما يرى البعض أن سبب الغموض راجع إلى تعدد وكثرة المعانى التي ترتبط به.

وتعددت التعريفات المتعلقة بالذكاء واختلفت باختلاف مفهومه، فلقد وجدت محاولات كثيرة لتعريف الذكاء في عبارات بسيطة ومختصرة تقوم بناء على مظاهرة ومن هذه التعريفات:

أن الذكاء هو القدرة على الابتكار والفهم والحكم الصحيح والتوجيه الهادف للسلوك (Wu, 2020).

الذكاء هو القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة (Wang, 2020)

وهو القدرة على التفكير المجرد (Wisenbaker, 2020).

والقدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة (Wilcox, 2018).

والذكاء هو القدرة على التعلم أو القدرة على التحصيل. وهذا التعريف هو الأكثر شيوعا وكثيرا ما يستخدم في المحيط المدرسي (Weisinger, 2018).

ويلاحظ أن التعريفات السابقة وغيرها تتفق في استخدام مصطلح (قدرة) الفرد، لكن يلاحظ أن هناك نوعاً واضحاً من عدم الاتفاق على (القدرة) التي يشير إليها كل واحد من هذه التعريفات.

وتوصل الأدب التربوي إلى أبعاد الذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي كما أشار لها غباري وأبو شعيرة (2010):

1. التعامل مع الآخرين والتكيف معهم: إن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كلمنها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي.

2. التواصل مع الآخرين: إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان في الحقيقة ميتاً دون علاقات اجتماعية فالتواصل يعني الحياة.

ويرى الباحثان أنه يمكن الحكم على وجود الذكاء الاجتماعي من عدمه من خلال معيار التواصل مع الآخرين فالشخص الذكي اجتماعياً هو الشخص الذي يستطيع التواصل مع الآخرين وتذليل جميع العقبات التي تواجه اتصاله مع الآخرين، كما أن عملية التواصل مع الآخرين اللازمة للقائد تبدأ بعملية التنسيق لجهود مجموعة مشتركة من الأشخاص وهذا لا يأتي ألا من خلال التواصل مع الآخرين، وكلما زاد اتصال الفرد بالآخرين كلما زاد توافقه الاجتماعي ويتضمن ذلك الاتصال الاجتماعي مهنياً وإدارياً ويعد التواصل عنصر مهم ويساعد على تنمية الذكاء الاجتماعي بشكل يؤدي إلى المشاركة في الأفكار والمشاعر.

ويتضح ان أهمية الذكاء الاجتماعي تكمن فيما يلي: وعلاقة الذكاء الاجتماعي بمتغيرات ذات صلة بمتغيرات اجتماعية، ومتغيرات ذات صلة بالتعليم والتعلم، فقد حاول محمد وسيد التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي بالاستعداد الاجتماعي وأظهرت النتائج وجد علاقة ارتباطية موجبة بينهما، وقد سعى الباحثون أيضاً إلى دراسة الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمتغيرات التعليم والتعلم وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة (الصاحب، 2011).

وأجمل الأدب التربوي العديد من مهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة للمعلم ومنها كما ورد لدى قطامي واليوسف (2010) وعريان (2011) ما يلي:

حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، ويمكن تحقيقها من خلال امتلاك المهارات الفرعية التالية: حسن التصرف في مواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات اليومية مع الآخرين دون إحراج للفرد وللآخرين.

التعرف على الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها، ويتحقق من خلال المهارات التالية: قدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين من خلال كلامهم وحركاتهم والتعامل معهم في ضوء هذه الحالة. وقدرة الفرد على التمييز بين حالة الفرح والغضب أو الثورة.

القدرة على تذكر الوجوه والأسماء، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي: زيادة اهتمم الفرد بالآخرين في المعاملات مع المحيطين به وإظهار هذا الاهتمام بتذكر أسمائهم ومناداتهم بها. وإبداء الاحترام المناسب بمخاطبة كل واحد باسمه.

سلامة الحكم على السلوك الإنساني، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي: القدرة على التنبؤ من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة وافتراض حسن النية دائماً. والتماس الأعذار دائماً للآخرين وتقدير ظروفهم وحالتهم وأوضاعهم.

النجاح الاجتماعي، ويتحقق ذلك من خلال: النجاح باستمرار في معاملة الآخرين. والقدرة على التواصل الاجتماعي في معاملة الآخرين.

ويتكون الذكاء الإجتماعي من أربعة مظاهر وقد ذكر المغازي (2013) هذه المظاهر على التوالي وهي: المظهر الأول: التصرف في المواقف الاجتماعية، فالفرد الناجح في معاملته مع الآخرين هو الفرد الذي يحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الصعبة. أما المظهر الثاني فيشمل: التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، ومن العادات التي يقولها. والمظهر الثالث ويتناول: القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والتنبؤ به على بعض المظاهر. والمظهر الرابع الذي يشمل: روح المرح والمداعبة، أي قدرة الفرد على إدراك وتذوق النكات والاشتراك مع الآخرين في مرحهم وفهم السلوك الإنساني.

ومن المسلمّ به أن الميدان التربوي قد شهد في القرن العشرين تحولاً جذرياً في الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلّم والتعليم، فقد انتقل تركيز علماء النفس والتربية من مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعملية التعلّم والتعليم إلى مبادئ النظريات المعرفية والاجتماعية والإنسانية بحسب (قطامي واليوسف، 2010).

وإنطلاقا مما سبق، فالنظرية السلوكية ترى أنَّ السلوك الإنساني يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية (أي بالفرد نفسه) أو الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان. وأن السلوك الذي يتم تعزيزه يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك الذي لا يتم تعزيزه. والسلوك الإنساني إجرائياً قابل للملاحظة والقياس والتقويم ضمن معايير محددة (حجاج، 2018).

بينما تركز النظرية المعرفية الاجتماعية على كيفية تعلّم الطلبة في محيطهم الاجتماعي، ووسائلهم لذلك التعلّم، مستندة إلى عدد من الافتراضات التي تقر بحتمية تبادل المعرفة بين الطالب والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها (أبو جادو، 2011).

وتعطي النظرية المعرفية الاجتماعية وزناً أكبر لعمليات المتعلم الذهنية، وتعتبره فرداً حيوياً نشيطاً، منظماً ومرمزاً للمعرفة، ومخزناً لها، ومدمجاً لها في الأبنية المعرفية المتوافرة لديه، بهدف نقلها وتوظيفها في المواقف الجديدة، خاصة أن عملية التعلّم تتركز في تعلم استراتيجيات، وعمليات تنظيمية وذهنية، بهدف جعل خبرة المتعلم حيوية وقابلة للفهم والتفسير والنقل والتوظيف (غانم، 2015).

وتساعد النظرية المعرفية الاجتماعية الفرد على فهم وإدراك العلاقة بين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعرف مشكلاته ومسبباتها وحلولها، وتجعله يُلمّ بحقائق الأمور المحيطة به، وأن يكوّن فكرة واضحة عن نفسه وعن الآخرين. وهذا الفهم يجعله أكثر مرونة إزاء المواقف الجديدة التي تواجهه مستقبلاً. والإنسان كائن اجتماعي بطبعه يولد في جماعة، ولا يعيش إلا في جماعة تربطه بأفرادها دائماً علاقات متبادلة، وإذا خرج منها هلك نفسياً ثم جسمياً وهذا ما يطلق عليه التفاعل الاجتماعي والذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بمهاراته الاجتماعية وعلاقاته مع الآخرين (فيجوتسكي، 2004).

ولأهمية هذا الموضوع فقد تناولته عدد من الدراسات السابقة منها: دراسة فيلا (Villa, 2021) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية والذكاء العاطفي لدى الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة. وجرى توزيع الطلبة الى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية. واستخدمت الدراسة لتحقيق اهدافها مقياس للمهارات الاجتماعية وآخر للذكاء العاطفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية والذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة الجازي والركيبات (Al jazi & Al rekebat, 2019) تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى طلبة المدارس الحكومية في الاردن. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الاساسي. وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة في الذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية.

وهدفت دراسة النجار (2018) تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميا في الأردن, تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة وزعوا على مجموعتين: تجريبية وضابطة, وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (25) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق على مقياس الدافعية الذاتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية, مما يوضح فعالية الأنشطة التي تستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية.

دراسة صدر (2014) والتي هدفت تعرف فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية وأثر ذلك في تنمية الوعي الذاتي لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث. تكونت عينة الدراسة من (67) طالبة, وزعوا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (34) طالبة, والمجموعة الضابطة وتكونت من (33) طالبة, وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتشكيل الهوية المعرفية الاجتماعية وتناول علاقتها بمتغيرات أخرى.

بينما هدفت دراسة طلافحه (2016) للتعرّف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم، وعلى أنماط التفاعل الصفي الشائعة لدى المعلمين من وجهة نظر الطلبة، وبلغت عينة الدراسة (26) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية، و(674) طالباً وطالبة في محافظة الزرقاء، وتمَّ استخدام مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي، ومقياس أنماط التفاعل الصفي، وأشارت النتائج إلى أنَّ مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين جاء ضمن المستوى المتوسط على أبعاد الذكاء الاجتماعي الثلاثة، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي لدى المعلمين وبين استخدامهم لنمط التفاعل الصفي القائم على استخدام التعلّم النشط.

ومن ناحية اخرى هدفت دراسة جين وسكسينا ((Jain & Saxena, 2016 إلى الكشف عن الذكاء الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الجامعية من مختلف الكليات وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال اعداد مقياس للذكاء الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن الطلاب الجامعيين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية, كما أن هناك تفوق لدى طلبة كلية الفنون على باقي الكليات في مقياس الذكاء الاجتماعي.

وهدفت دراسة خزام (2016) تعرف مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانية في مدينة غزة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (90) طالباً من طلبة الحادي عشر الفرع (الأدبي)، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود مستوى من الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مجالات الضبط الاجتماعي والتسامح مع الاخرين والعلاقات الوجدانية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير تعليم الأم والأدب، ترتيب الفرد، ومتغير الدخل.

ومن خلال استعراض الدّراسات السّابقة، واستقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدّراسات وبعض أهدافها ونتائجها يتبيّن: فيما يتعلق بالمنهج المستخدَم، فتتّفق هذه الدّراسة مع جميع الدّراسات السّابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي. ويُلاحظ تركيز الدّراسات على النظرية المعرفية الاجتماعية كما في دراسة دراسة فيلا (Villa, 2021) والنجار (2018) وغيرها. ورَكّزَتْ الدراسات السابقة على متغير الذكاء العاطفي كما في دراسة فيلا (Villa, 2021)، ودراسة الجازي والركيبات (Al jazi & Al rekebat, 2019). وتتشابه هذه الدّراسة مع معظم الدّراسات الّتي دَرّسَتْ النظرية المعرفية الاجتماعية، إلا أنّ هذه الدّراسة تتميّزُ عن الدّراسات السّابقة بدراسة مستويات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع بدولة الكويت، ودراسة فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. كما تتميز هذه الدراسة باستخدامها لاستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية المعرفية الاجتماعية وفاعليتها في تنمية الذكاء الاجتماعي وهذا ما لم يجده الباحثان بشكل كبير في استعراضهما للدّراسات السّابقة، حيث لم يجدا– حسب اطّلاعهما– أية دراسة جَمَعَتْ بين النظرية المعرفية الاجتماعية ومُتغيّرَ الذكاء الاجتماعي.

مشكلة الدراسة:

إنَّ مبحث التربية الإسلامية من المباحث المقررة للطلبة في المراحل التعليمية كافة في دولة الكويت، حيث ركزت مناهجه المقررة على المنهج العلمي في البحث والتقصي، وعلى إعطاء دور فاعل للمتعلم في المواقف الصفية. ومن خلال عمل الباحث الرئيسي معلماً لمبحث التربية الإسلامية بدولة الكويت ومن خلال خبرته التّدريسية فقد لمس ضعف انخراط الطلبة في الحصص الصفية، وتفاعلهم مع المادة الدراسية المقررة، والتي يمكن أن يكون استخدام المعلمين لطرائق

تدريس لا تحقق النتاجات التعليمية المطلوبة. ومن هنا تظهر أهمية توظيف البرامج التعليمية واستراتيجياتها في المواقف الصفية؛ لما لها من تأثير إيجابي في تحقيق النتاجات التربوية خلال العملية التعليمية التعلّمية، وخاصة فيما يتعلق بالنمو الاجتماعي للطلبة.

وعلى هذا، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أثر التدريس وفق النظريات والاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية المعرفية الاجتماعية في اكتساب الطلبة الذكاءات المختلفة، وتنمية أساليب التفكير كدراسة سيد (2017). واستجابة لتوصيات بعض الدراسات بضرورة إجراء دراسة مماثلة للنظرية المعرفية الاجتماعية على مواد دراسية أخرى ولصفوف دراسية أخرى كدراسة المعيوف (2019).

ويلعب الذكاء الاجتماعي دوراً هاماً في حياة الطلبة، فعلى أساسه يبني الطلبة مستقبلهم وآمالهم ولا تكمن الاهمية في وجود مستوى الذكاء الاجتماعي فقط ولكن في كيفية استغلاله والاستفادة منه في حياة الطلبة العملية.

ومن ناحية أخرى فقد لاحظ الباحثان وجود أوجه قصور في الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تدريس مبحث التربية الإسلامية، مما جعل المادة الدراسية المقررة مجرد معلومات تعطى للطالب دون أن تتاح لهم إمكانية فهم بُنية تلك المادة ومضمونها، كذلك لا تشجعهم على تفعيل إحساسهم الداخلي ودافعيتهم في ما تعلموه أو يوظفوه بصورة واعية، مما انعكس على مهاراتهم الاجتماعية، كضعف الاهتمام بالجماعة والمشاركة في حل مشكلاتها، وضعف التواصل الاجتماعي بينهم؛ مع أنَّ مبحث التربية الإسلامية يتضمن مواقف ومشكلات وقضايا اجتماعية، ينبغي أن يجدوا لكل من هذه المواقف حلولاً متعددة ومتنوعة. من كل هذا جاءت هذه الدراسة لقياس فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية الذكاء الاجتماعي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت.

سؤالا الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة؟.

هل يختلف الذكاء الاجتماعي في مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع في دولة الكويت لدى طلبة الصف التاسع باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتمثل أهميتها النظرية بالآتي: تسليط الضوء على الإطار النظري للنظرية المعرفية الاجتماعية. وبناء إطار نظري لبرنامج تعليمي في مبحث التربية الإسلامية يستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية. وبناء مقياس لمهارات الذكاء الاجتماعي. بينما ستتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما تنبثق عنها من نتائج لفاعلية البرنامج التعليمي في تنمية المهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت، والتي من المتوقع أنْ تفيد كل من:

معلمي مبحث التربية الإسلامية المقرر لطلبة الصف التاسع في دولة الكويت من خلال الاستفادة من البرنامج التعليمي في تحسين ممارساتهم الصفية.

ومشرفي مبحث التربية الإسلامية من خلال إقامة وتنظيم دورات تدريبية تهدف إلى إكساب معلمي التربية الإسلامية الكفايات اللازمة لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.

ومؤلفي ومطوري مناهج التربية الإسلامية لتضمين الكتب المدرسية لتلك المناهج بعضاً من مفردات البرنامج التعليمي، ومهارات الذكاء الاجتماعي.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

البرنامج التعليمي: "جزء من المنهج، يتضمن مجموعة من اللقاءات والدروس، والتي تعطى بشكل حصص صفية، وتتضمن أنشطة وفعاليات معرفية، وأمثلة توضيحية وعروضاً تقديمية تخدم غرض البرنامج؛ لتحقيق نتاجات تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة، وتجرى مع مجموعة الطلبة في المجموعة التجريبية، وتتطلب منهم تنظيم المشاركة فيها من خلال لعب الأدوار والتفاعل الإيجابي مع الباحث" (أبو حماد، 2014: 131). ويعرف الباحثان البرنامج التعليمي إجرائياً بأنه: مجموعة مدروسة ومخططة من المعالجات المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، تشمل أهدافاً ومسوغات ومحتوى يتضمن دروس الوحدة الثالثة من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع بدولة الكويت مرفقة بدليل يبين كيفية التعامل مع هذه الدروس وكيفية تنفيذها في الموقف التعليمي.

النظرية المعرفية الاجتماعية: "اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي" (Bandura, 1986 :15). ويُعرِّف الباحثان البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تستند إلى النظرية المعرفية الإجتماعية التي صممت وفق أطوار أربعة هي: الطور التمهيدي، والطور التركيزي، والطور المتعارض، وطور التطبيق. وذلك بغرض تدريس الدروس التي تم اختيارها من مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف التاسع، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف محددة من خلال تفاعل الطلبة معها، وقدرتهم على دراسة موضوعات مبحث التربية الإسلامية المبنية وفق مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية بهدف تنمية الذكاء الاجتماعي خلال دراسة الوحدة المقررة.

الذكاء الاجتماعي: "فهم الناس بكل ما يعنيه هذا الفهم من تفرعات، أي فهم أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وطبعهم ودوافعهم والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناء على هذا الفهم" (زهران، 2015: 10). ويُعرَّف إجرائياً بأنه قدرة طلبة الصف التاسع بدولة الكويت على الدخول والاستمرار في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، وتتمثل هذه القدرة في حسن التصرف في المواقف الإجتماعية، والقدرة على التفاعل مع الآخرين. وتم قياسها بالدرجة التي حصل عليها طالب الصف التاسع في دولة الكويت على مقياس الذكاء الإجتماعي المعتمد لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

أجرى الباحثان هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مدرسة عبد الله الصانع الحكومية بمحافظة الجهراء في الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع، مما يجعل التعميم مقتصراً على مجتمع الدراسة أو ما يماثله.

الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على تصميم برنامج تعليمي مستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في الوحدة الثالثة المقررة في الفصل الثاني من مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف التاسع في دولة الكويت للعام الدراسي 2023/2022 (المسلم يتبع أوامر الرسول صلى الله عليه وسلم ويبتعد عن نواهيه)، وعلى مقياس الذكاء الاجتماعي.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي من خلال وضع قائمة بمستويات الذكاء الاجتماعي وتعرف مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، والمنهج شبه التجريبي، وهو الأنسب للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية (المتغير المستقل) في الذكاء الاجتماعي (المتغير التابع) في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. والتصميم الملائم هو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع في مدرسة عبد الصانع التابعة لمحافظة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، حيث بلغ عدد طلبة شعب الصف التاسع (103) طالباً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2022. وقام الباحثان بتطبيق الدراسة على (60) طالباً، حيث جرى تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي على العينة لتعرف مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم. ومن ثم قاما باختيار شعبتين من الصف التاسع فيها وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك بطريقة التعيين العشوائي. وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية، وعددها (30) طالباً، كما ان المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية فبلغ عدد أفرادها كذلك (30) طالباً.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة وذلك على النحو الآتي :

أولاً: مقياس الذكاء الاجتماعي

قام الباحثان بإعداد مقياس للذكاء الاجتماعي، ويهدف لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع. وتم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة الجازي والركيبات (Al jazi & Al rekebat, 2019)، ودراسة طلافحه (2016)، حيث تكون المقياس بصورة مبدئية من (35) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: الانضباط الاجتماعي، التسامح الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين.

وتكونت الإجابة لفقرات المقياس من خمس درجات، حيث يقوم طالب الصف التاسع بتقدير مستوى الذكاء الاجتماعي لديه على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن الطالب موافقة بشدة على مستوى الذكاء الاجتماعي لديه، والدرجة (4) تعني أن الطالب موافق على مستوى الذكاء الاجتماعي لديه، والدرجة (3) تعني أن الطالب محايد على مستوى الذكاء الاجتماعي لديه، والدرجة (2) تعني أن الطالب غير موافق على مستوى الذكاء الاجتماعي لديه، والدرجة (1) تعني أن الطالب غير موافق بشدة على مستوى الذكاء الاجتماعي لديه. وجرى تقسيم مستوى الأداء الحالي في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 5–1 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي 1.33 وعليه تكون المستويات كالآتي: مستوى منخفض من الذكاء الاجتماعي (1–2.33)، ومستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي (2.34–3.67)، ومستوى عال من الذكاء الاجتماعي (3.68–5) (عودة، 2014).

صدق مقياس الذكاء الاجتماعي:

تم التأكد من الصدق لمقياس الذكاء الاجتماعي عن طريق عرض المقياس على (11) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في الجامعات الأردنية وجامعة الكويت. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحثان بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (33) فقرة بدلاً من (35) فقرة. موزعة تعلى ثلاثة مجالات هي: الانضباط الاجتماعي وبلغ عدد فقراته (11) فقرة، ومجال التسامح الاجتماعي وبلغ عدد فقراته (12) فقرة، ومجال المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين وبلغ عدد فقراته (10) فقرات.

ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي

قام الباحثان باستخراج ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (25) طالباً بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.91) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.

دليل المعلم لتدريس الوحدة الثالثة وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية :

تم تدريس الموضوعات المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع – الفصل الدراسي الثاني– وفقاً لخطوات ومراحل نموذج المعرفة الاجتماعية الذي يعد من النماذج الحديثة في مجال التدريس، ويؤمل أن يساعد دليل المعلم الذي تم إعداده في ضوء ذلك على تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الموضوعات المختارة من كتاب التربية الإسلامية.

أطوار ومراحل البرنامج التعليمي المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية:

يمر البرنامج التعليمي المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية بسلسلة من الخطوات للتصميم الجيد للدرس هي:

الطور التمهيدي: يتعرف المعلم على الأفكار الموجودة لدى المتعلمين من خلال إثارة المعلم لعدد من الأسئلة حول الموضوع قيد الدراسة، ويقوم الطلبة بالاجابة عن الأسئلة إما شفهياً أو كتابياً. ومن خلال هذه المرحلة يكتشف المعلم أوجه القصور والخلل في معلومات الطلبة، لذا على المعلم تقبل أفكار الطلبة وتساؤلاتهم.

الطور التركيزي (البؤرة): يوجه المعلم الطلبة للعمل فى مجموعات صغيرة متجانسة ويوجههم للقيام بأنشطة عقلية وعملية، ويطرح أسئلة تحفيزية مع ضرورة تنبيههم للملاحظة والإستنتاج. وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يعطي الطلبة الفرص الكافية للملاحظة والتعبير وتفسير تفكيرهم عن الظاهرة أو المفاهيم الدينية بكلماتهم الخاصة، وإتاحة الفرصة للتفاعل الإجتماعي مع الزملاء داخل المجموعة.

الطور المتعارض (التحدي): يساعد المعلم الطلبة على تغيير وجهة نظرهم، وذلك من خلال مناقشته الفصل بالكامل مع إتاحة الفرصة للطلبة للمساهمة بملاحظاتهم وفهمهم ورؤية أنشطة الفصل بالكامل ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة وإعادة تقديم المصطلحات العلمية.

طور التطبيق: تزويد الطلبة ببعض المشكلات التي تتحدى الطلبة ليطبقوا الأفكار الجديدة، ويمد الطلبة بالوقت الذي يحتاجه للتأمل أو التفكير في تعلمهم الجديد، وأخيرا يمكن للمعلم أن يدعم فهم الطلبة بتقديم مثال أو مثالين للامثال للمفهوم وبذلك قد يتحقق الفهم العميق الذي هو هدف النموذج.

التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة الثالثة (المسلم يتبع أوامر الرسول صلى الله عليه وسلم ويبتعد عن نواهيه):

فيما يلي بيان عدد الحصص اللازمة لتدريس موضوعات الوحدة الثالثة (المسلم يتبع أوامر الرسول صلى الله عليه وسلم ويبتعد عن نواهيه)، علما أن عدد الحصص المتضمنة في الخطة المدرجة هو نفسه عدد الحصص المدرجة بخطة وزارة التربية بدولة الكويت، حيث يخصص للمادة ثلاث حصص أسبوعياً.

الجدول 1: عدد الدروس واسم الموضوع وعدد حصص محتوى الوحدة الثالثة (المسلم يتبع أوامر الرسول صلى الله عليه وسلم ويبتعد عن نواهيه)

	الموضوعات	عدد الحصص
الوحدة الثالثة: المسلم يتبع أوامر الرسول صلى الله عليه وسلم ويبتعد عن نواهيه		
1	يوم الحساب	3
2	زيارة القبور	3
3	الحج لبيت الله	3
4	غزوات الرسول	3
5	زيارة المريض	3
المجموع الكلي لعدد الحصص		15

المستهدفون بالنموذج: طلبة الصف التاسع بدولة الكويت.

مكان وزمان تنفيذ نموذج التعلم التوليدي

تم تنفيذ طريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند للنظرية المعرفية الاجتماعية في مدرسة عبد الله الصانع للبنين بدولة الكويت، في الشهر الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022، وسيستغرق تنفيذ النموذج (15) حصة صفية موزعة على صلاص حصص أسبوعياً لمدة خمسة أسابيع.

إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبع الباحثان الخطوات الإجرائية الآتية:

اختيار شعب من الصف التاسع بدولة الكويت، وتوزيعها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بطريقة التعيين العشوائي.

تطوير أداة الدراسة وإيجاد صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، والتحقق من ثباتها.

تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي تعلى الطلبة لتعرف مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم. كما تم تطبيقه قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

تم تدريس المجموعة التجريبية حسب البرنامج التعليمي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية من قبل معلم التربية الاسلامية في حين تم تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الإعتيادية.

تم تطبيق أداة الدراسة (مقياس الذكاء الاجتماعي) على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فور الانتهاء من التدريس مباشرة.

تم تصحيح استجابات الطلبة على المقياس القبلية والبعدية.

تم جمع البيانات وتم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة.

تم استخراج النتائج ووضع التوصيات المناسبة، في ضوء تلك النتائج.

تصميم الدراسة:

EG	المجموعة التجريبية	O1	X	O1
CG	المجموعة الضابطة	O1	------	O1

O1: الذكاء الاجتماعي القبلي، البعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال البرنامج التعليمي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية.

-: الطريقة الإعتيادية

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

معاملات الثبات باستخدام الفا كرونباخ، والاختبار وإعادة الاختبار.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

تحليل التباين الاحادي (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على مستوى الذكاء الاجتماعي في مجال الضبط الاجتماعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات	الترتيب
4	استطيع إنجاز أي عمل لا أميل له حتى وإن كلفت به.	4.10	0.88	مرتفعة	1
5	أتضايق من قضاء وقت فراغي بمفردي.	3.94	0.78	مرتفعة	2
6	لدي المقدرة على حسن التصرف وحل المشكلات مع الزملاء	3.92	0.91	مرتفعة	3
1	أفي بوعودي إذا أعطيت وعداً لأحد زملائي.	3.91	0.78	مرتفعة	4
2	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكي	3.88	0.76	مرتفعة	5
3	التزم بالعمل الجماعي الذي اتفق مع زملائي عليه.	3.84	0.90	مرتفعة	6
9	يمكنني قيادة فريق والعمل الجماعي في مشروع ما	3.81	0.77	مرتفعة	7
10	أستطيع التعبير عن مشاعري بشكل إيجابي.	3.77	0.88	مرتفعة	8
11	أستطيع التفاوض مع الآخرين لحل النزاعات.	3.76	0.78	مرتفعة	9
7	أتقبل آراء الآخرين مهما كانت مخالفة لرأيي	3.75	0.84	مرتفعة	10
8	أستطيع حل مشاكل الآخرين بسهولة.	3.74	0.80	مرتفعة	11
الدرجة الكلية		3.81	0.79	مرتفعة	

تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (2) أن الدرجة الكلية لتقديرات طلبة الصف التاسع في دولة الكويت لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم في مجال الضبط الاجتماعي كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات (3.81) وهي قيمة عالية. أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (4) التي تنص على "استطيع إنجاز أي عمل لا أميل له

حتى وإن كلفت به." بمتوسط (4.10) بدرجة مرتفعة. بينما أقل متوسط حسابي كان للفقرة (8) التي تنص على:" أستطيع حل مشاكل الآخرين بسهولة.". بمتوسط حسابي من (3.74) بدرجة مرتفعة.

ويرى الباحثان أن السبب في التقديرات المرتفعة لطلبة الصف التاسع لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم في مجال الضبط الاجتماعي قد يعود إلى أن العملية التعليمية لا يقتصر دوها على تنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين فحسب، وانما يتعدى ذلك إلى تطوير الجوانب النفسية والاجتماعية ومختلف جوانب الشخصية بشكل عام، لما في ذلك من أثر كبير في مساعدة الطلبة على النمو المتوازن من جهة، وعلى التكيف مع أنفسهم وما يحيط بهم من جهة أخرى. إذ إن تمتع طلبة الصف التاسع بالذكاء الاجتماعي له أهمية كبيرة في نجاحهم الوظيفي ويضمن لهم النجاح في العلاقات الاجتماعية والمهنية، كما يبرز دور المدرسة والمعلم في تشكيل شخصية الطالب وزيادة ثقته بنفسه وادراك العلاقات الاجتماعية وحب المشاركة والتعاون مع الآخرين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خزام (2016) التي توصلت إلى وجود مستوى من الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة في مجال الضبط الاجتماعي.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على مستوى الذكاء الاجتماعي في مجال التسامح الاجتماعي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات	الترتيب
20	لا انتقد مزاح زميلي إذا صدرت منه هفوة.	4.02	0.79	مرتفعة	1
21	انتقد نفسي عندما أخطىء.	3.99	0.78	مرتفعة	2
22	أبادر بإعادة علاقتي المقطوعة مع الآخرين.	3.95	0.88	مرتفعة	3
23	أشعر بالحرج والارتباك عندما يتوقع مني أن أظهر عواطفي.	3.91	0.78	مرتفعة	4
16	أستطيع مواجهة الآخرين عند ارتكابي أي خطأ.	3.84	0.76	مرتفعة	5
17	أعتذر للآخرين عندما أخطىء بحقهم.	3.82	0.90	مرتفعة	6
12	أقابل الإساءة بالإحسان.	3.80	0.77	مرتفعة	7
13	أكون هادىء في تعاملي مع الآخرين.	3.77	0.88	مرتفعة	8
14	أتجنب الغضب عندما يوجه لي أحدهم اللوم.	3.76	0.78	مرتفعة	9
15	أتعامل بلباقة وتسامح مع المواقف المسببة للحرج.	3.74	0.84	مرتفعة	10
18	أحاسب زميلي إذا أخطأ أثناء الحديث معي.	3.72	0.80	مرتفعة	11
19	لا أسمح باستغلال الصداقة وفرض الآراء.	3.69	0.78	مرتفعة	12
الدرجة الكلية		3.84	0.71	مرتفعة	

تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن الدرجة الكلية لتقديرات طلبة الصف التاسع في دولة الكويت لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم في مجال التساح الاجتماعي كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات (3.84) وهي قيمة مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي للفقرة (20) التي تنص على " لا انتقد مزاح زميلي إذا صدرت منه هفوة" بمتوسط (4.02) بدرجة مرتفعة. بينما أقل متوسط حسابي كان للفقرة (19) التي تنص على:" لا أسمح باستغلال الصداقة وفرض الآراء." بمتوسط حسابي من (3.69) بدرجة مرتفعة.

ويرى الباحثان أن السبب في التقديرات المرتفعة لطلبة الصف التاسع لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم في مجال التسامح الاجتماعي قد يعود إلى قناعة الطالب بأهمية التسامح كونه خلق اسلامي يحث ديننا عليه اتباعاً لسنة النبي محمد صلى

الله عليه وسلم. اضافة لاعتقاد الطلبة ان قيمة التسامح الاجتماعي تبعث على السرور والسعادة وتمتين العلاقات الاجتماعية ومن دلائل ذلك ما جاء في ايستجابات الطلبة ومنها: لا انتقد مزاح زميلي إذا صدرت منه هفوة. وانتقد نفسي عندما أخطىء. وأبادر بإعادة علاقتي المقطوعة مع الآخرين. وأعتذر للآخرين عندما أخطىء بحقهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خزام (2016) التي توصلت إلى وجود مستوى من الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة في مجال التسامح مع الاخرين.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من الطلبة على مستوى الذكاء الاجتماعي في مجال المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات	الترتيب
32	أقدم يد العون لزملائي في الأزمات والمواقف الصعبة.	3.95	0.91	مرتفعة	1
31	أشارك زملائي مشاعرهم المفرحة والمحزنة	3.91	0.90	مرتفعة	2
24	أحب الإنتماء إلى النوادي والجمعيات	3.90	0.88	مرتفعة	3
25	أستمتع بقضاء الوقت مع الآخرين.	3.88	0.84	مرتفعة	4
26	لدي صداقة حميمة مع أكثر من شخص.	3.84	0.76	مرتفعة	5
27	أتعامل مع زملائي بكثير من الود والتعاطف.	3.75	0.71	مرتفعة	6
33	أميل لتقديم الهدية إلى زميلي بالصف في الوقت والمكان المناسبين.	3.74	0.77	مرتفعة	7
28	يسعى الآخرون لمشورتي وطلب النصيحة مني.	3.72	0.84	مرتفعة	8
29	أعبر عن رضا علاقتي بالزملاء	3.70	0.86	مرتفعة	9
30	لا أتحدث مع زملائي بأمور تزعجهم.	3.68	0.78	مرتفعة	10
الدرجة الكلية		3.86	0.76	مرتفعة	

تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (5) أن الدرجة الكلية لتقديرات طلبة الصف التاسع في دولة الكويت لمستوى الذكاء الاجتماعي لديهم في مجال المشاركة الوجدانية والتعاطف مع الآخرين كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للتقديرات (3.86) وهي قيمة مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي للفقرة (32) التي تنص على "أقدم يد العون لزملائي في الأزمات والمواقف الصعبة. " بمتوسط (3.95) بدرجة مرتفعة. بينما أقل متوسط حسابي كان للفقرة (30) التي تنص على:" لا أتحدث مع زملائي بأمور تزعجهم.." بمتوسط حسابي من (3.68) بدرجة مرتفعة.

وقد يعود السبب في ذلك لقناعة الطلبة إن المشاركة الوجدانية تعزز السلام الداخلي لدى الطلبة الذين يمارسونها لقناعتهم التامة بأهمية المشاركة العاطفية مع الآخرين كأن يتم الاهتمام بالزملاء وتقديرهم والإحساس بمعاناتهم وكأنك تضع نفسك مكان الآخرين، وفيها يتم تجاوز الشعور بالأنا وتحجيم الذات وبرمجة العقل على مفهوم الاحتواء. لذلك جاءت استجابات الطلبة لمقياس الذكاء الاجتماعي مرتفعة لقناعتهم باهمية تقدين يد العون للزملاء في الأزمات والمواقف الصعبة. ومشاركة الزملاء مشاعرهم المفرحة والمحزنة، وحب الإنتماء إلى النوادي والجمعيات، والاستمتاع بقضاء الوقت مع الآخرين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خزام (2016) التي توصلت إلى وجود مستوى من الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة في مجال العلاقات الوجدانية.

ثانياً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف الذكاء الاجتماعي في مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع في دولة الكويت لدى طلبة الصف التاسع باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، الطريقة الاعتيادية)؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	30	3.84	0.36	4.12	0.15
2	الضابطة	30	3.38	0.80	3.51	0.15
المجموع		60	3.61	0.66	3.81	0.54

يتضح من الجدول (6) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة الصف التاسع على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي بلغ (3.84) علامة والانحراف المعياري (0.36)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي (4.12) علامة والانحراف المعياري (0.15).

وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي (3.38) علامة والانحراف المعياري (0.80)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي (3.51) علامة والانحراف المعياري (0.15). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (7):

الجدول 7: تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	3.756	1	3.756	19.537	.000	.255
2	الطريقة	.637	1	.637	3.314	.074	.055
3	الخطأ	10.958	57	.192			
4	الكلي	891.927	59				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية) والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) حيث بلغت قيمة ف (3.314) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذه الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في الجدول)8(حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (4.08) بينما كان للمجموعة الضابطة (3.55)، مما يدل على ان التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية أسهم في تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لطلبة الصف التاسع بدولة الكويت.

ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا (η2) لمقياس الذكاء الاجتماعي فقد بلغ (0.055) وبذلك يمكن القول أن 0.055% من التباين في الذكاء الاجتماعي بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية.

الجدول 8: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية	30	4.08	0.083
2	الاعتيادية	30	3.55	0.083

وقد تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث إن البرنامج يعطي قيمة كبرى للتفاعلات الإنسانية في التعلم، واكتساب المفاهيمم من خلال توفير المواقف والسياقات التعليمية التعلمية المليئة بالخبرات، والأدوات المعرفية التي تزيد من مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الفرد.

كما أن قدرة البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية على تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع في المجموعة التجريبية تتفق بشكل كبير مع افتراضات فيجوتسكي في نظريته والتي ترى أن العمليات الاجتماعية قابلة للزيادة والتطور والتنمية خلال مراحل النمو المختلفة، وأهمية البدء بتنميته وتصميم المواقف التعليمية الهادفة التي تساعد المتعلم على اكتشاف قدراته وتوظيف خبراته المعرفية بما يتناسب وقدراته وإمكاناته. كما يمكن أن تعزى فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية إلى الكيفية والطريقة المستخدمة في التدريس، حيث تم مراعاة الخصائص النمائية للطلبة واحترامها وأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار والعمل على تشجيع الطلبة على التفاعل واستخدام جميع إمكاناتهم وقدراتهم وإتاحة المجال للتعبير عن الرأي والعمل بشكل فردي وجماعي ليتمكن الطلبة من إبراز تميزهم من خلال طرق العمل المتنوعة.

ويعتقد الباحثان أن ذلك قد يعود أيضاً إلى الأسلوب المستخدم مع المجموعة التجريبية، إذ أن العمل في مجموعات وانسجام الطلبة فيما بينهم في التوصل للمعلومة، ومنحهم فرصة مناقشة إجابات زملائهم والتعبير السليم عن الإجابة، كما توفرت لهم فرصة التعلم في جو عملي منظم، وبيئة تعليمية فعالة، كما أن الإعداد الجيد لموقف تعليمي تستدعى فيه الخبرة السابقة عند الطلبة، واستدعاء ما لدى الطالب من مفاهيم سابقة يمكن البناء عليها أو تعديلها، كان له الأثر الواضح في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

ومما عزز أفراد المجموعة التجريبية لتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم استخدامهم جميع استراتيجيات التدريب على الذكاء الاجتماعي (التغذية الراجعة، ولعب الأدوار، والتعزيز، وغيرها) في كل حصة صفية خلال تنفيذ البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية الأمر الذي أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام اكثر من استراتيجية تعليمية. كما أن صغر حجم المجموعة التجريبية أعطى فرصة للطلبة لتطبيق المهارات ومتابعتهم للواجبات الأمر الذي انعكس على مستوى أدائهم للذكاء الاجتماعي وبالتالي تحسن مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فيلا (Villa, 2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية والذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية. كما اتفقت مع نتائج دراسة الجازي والركيبات (Al jazi & Al rekebat, 2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء الطلبة في مجموعتي الدراسة في الذكاء العاطفي لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

حث معلمي التربية الاسلامية على توظيف البرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية كنموذج مهم في التدريس.

يوصي الباحثان المشرفين التربويين بدولة الكويت تضمين أدلة المعلم طرائق تدريس ونماذج تدريس كالبرنامج التعليمي المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية.

تدريب المعلمين بدولة الكويت قبل الخدمة وأثنائها على استراتيجيات تدريس غير اعتيادية وبخاصة تلك التي تعتمد على البرامج التعليمية المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية.

تطوير مناهج التربية الاسلامية بدولة الكويت بإدخال استراتيجيات تدريس بنائية يقوم الطلبة فيها بممارسة الانشطة العلمية ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم.

يقترح الباحثان إجراء دراسات تربوية تهدف إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام البرامج التعليمية المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تدريس التربية الاسلامية ومواد دراسية أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح (2011).علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر.

أبو حماد، ناصر الدين (2014). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك ألتوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(3)، 129–153.

بدر، إسماعيل إبراهيم (2020). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالى لديهم : مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، 4 (15)، 1–50.

حجاج، علي (2018). نظريات التعلم، دراسة مقارنة. مجلة عالم المعرفة، 3(4)، 7–44.

خزام، نجيب (2016). مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانية في مدينة غزة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 39(3)، 466–512.

الخوالدة، ناصر والجلاد، ماجد (2007). تدريس التربية الإسلامية الاسس النظرية. عمان: دار المسيرة للنشر.

الخيري، أحمد (2014). أثر اختلاف نمط التفاعل عبر بيئة التعلّم الالكترونية على التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الحاسوب لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، السعودية.

الريماوي، محمد (2010). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر.

الزايدي، فاطمة (2017). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

زهران، حامد (2015). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

سيد، عبد القادر (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظريتي تجهيز المعلومات والتعلم الاجتماعي في تنمية بعض أساليب التفكير في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. رسالة الخليج العربي، 14 (1)، 31–50.

الصاحب، منتهى (2011). أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكرام والقيم والذكاء الاجتماعي. عمان: دار صفاء للنشر.

صدر، منال (2014). فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية في تطويرالوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. أطروحة دكتوراة غير منشورة, الجامعة الأردنية بعمان, الأردن.

طلافحه، حامد (2016). مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي، مجلة دراسات العلوم التربوية، 41(2)، 746-760

عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (2022). الذكاء الانفعالى : مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (38)، 3-31.

عريان، سميرة (2011). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 4 (155)، 39-88.

عمرو، أيمن ونمر، محمد (2016). اثر التعلم التعاوني المستخدم في تدريس مبحث التربية الإسلامية في تحسين الكفاءة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في الاردن. مجلة مؤته للبحوث والدراسات. 31(4)، 33-64.

غانم، ناصر (2015). أثر برنامج تدريبي في التعلّم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية. الأردن.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (2010). القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

فيجوتسكي، لاسر (2004). محافظة النمو الممكنة، ترجمة وسيم الكردي، مجلة رؤى تربوية، 15(2)، 12-33.

قطامي، يوسف واليوسف، رامي (2010). الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر.

محسن، محمد (2018). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالى والتفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى للطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، (3)، 125-166.

المعايطة، عبد العزيز (2016). المدخل إلى أصول التربية الإسلامية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المعيوف، رافد (2019). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المرحلة المتوسطة للمفاهيم الرياضية وتفكيرهم الإبداعي جامعة بغداد/ كلية ابن الهيثم. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 8 (2)، 237-256.

المغازي، إبراهيم (2013). الذكاء الاجتماعي الإبداعي والوجداني والقرن الواحد والعشرين، مكتبة الإيمان: المنصورة.

موسى، مصطفى (2012). تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين. أبوظبي: دار الكتاب الجامعي.

النجار، حسين (2018). فاعلية برنامج قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تطوير الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات أكاديميا في الأردن. جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية, 26 (1), 90-121.

المراجع الاجنبية:

Al jazi, A., & Al rekebat, H. (2019). The effectiveness of a training program based on social cognitive theory in developing emotional intelligence skills among public school students in Jordan. International Journal of Education, 11(2), 35-64.

Bandura, A. (1986) social foundations of thought and action: a social cognitive theory Englewood cliff, NJ: prentice-hall.

Jain, M. & Saxena, W. (2016). Social Intelligence of Undergraduated Students In Relation To Their Gender and Subject Stream. IOSR Journal of Research & Method in Education. 1-4.

Villa, D. (2021). The effectiveness of a training program based on social theory in developing social skills and emotional intelligence among students in the United States of America. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 157-182.

Wang, J. (2020). No bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention programs. PHD, Pardee RAND Graduate School.

Weisinger, H. (2018). Emotional intelligence at work. San Francisco, Jossey – Bass Publishers.

Wilcox, C. (2018). Needs assessment and development of a bullying prevention program for elementary school students. PHD, The State University of New Jersey.

Wisenbaker, K. (2020). Using the power of story to teach emotional to middle school students. PHD, Faculty of the College of Education, University of Houston.

Wu, C. (2020). The relationship among leisure participation, Leisure satisfaction, and emotional intelligence among elementary school teachers in Northern Taiwan. PHD, University Incarnate of Word.

القدرة التنبئية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقة في الأردن

بيان سليم جمعة العمارات الاستاذ الدكتور جميل الصمادي
الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/05/14 تاريخ القبول:2023/06/30

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبئية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقة في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (180) عاملاً من ذوي الإعاقة في الأردن، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة واستخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات وهي: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكري ومقياس الكفاءة المهنية من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة جاءت "متوسطة" حيث جاء بُعد الانفتاح في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي قدرة (3.05) وبدرجة "مرتفعة"، بينما جاء بُعد العصابية في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي قدره (2.87) وبدرجة "متوسطة"، كما وأظهرت النتائج أن درجة الكفاءة المهنية لدى ذوي الإعاقة في الأردن جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (3.10)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية بين مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن.

وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أبرزها إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن.

الكلمات الدالة: القدرة التنبئية، العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، الكفاءة المهنية، ذوي الإعاقة في الأردن.

The predictive ability of the five major personality factors in the professional competence of workers with disabilities in Jordan

Abstract

This study aimed to identify the predictive ability of the five major factors of personality with the professional competence of workers with disabilities in Jordan. To collect data, which are: the scale of the five major factors of personality prepared by Costa and Marci, and the scale of professional competence prepared by the researcher. (3.05) with a "high" degree, while the neuroticism dimension came in the last rank with the lowest arithmetic mean of (2.87) and a "medium" degree. There is statistically significant correlation between the scale of the five major factors of personality and professional competence among workers with disabilities in Jordan.

The study reached several recommendations, the most prominent of which was conducting more studies related to the professional competence of workers with disabilities in Jordan.

Keywords: predictive ability, the five major factors of personality, professional competence, people with disabilities in Jordan.

المقدمة:

تعتبر الشخصية البناء الخاص الموجود بصفات الفرد وأنماط سلوكه الذي يمكن أن يعرف الآخرين بطريقته المتفردة في تأقلمه مع البيئة المحيطة به، ومدى استجابته للتنبؤ، بالإضافة إلى الدوافع الاجتماعية التي تساعد الشخص على التعلم من الخبرات السابقة التي مر بها، وتعتبر مكونات الشخصية حصيلة لتفاعل العديد من المكونات الأساسية للشخصية ومتغيراتها، وتتمثل القدرة التنبئية في توقع الأحداث المستقبلية وتنبؤها بناءً على البيانات المتاحة والخبرات السابقة وتستخدم لاتخاذ القرارات والتخطيط للأنشطة والمشاريع بطريقة فعالة، ويمكن تحسين القدرة التنبئية من خلال الاطلاع على المعلومات والأخبار وتحليلها بشكل دقيق.

وتعد الشخصية من المفاهيم التي يصعب الاتفاق التام على تحديدها سواء بين الأفراد العاديين أو بين المختصين من علوم النفس والاجتماع والتربية، فالأفراد العاديين ينظرون إلى الشخصية بحسب الأثر الذي يحدثه الشخص في غيره من الناس، سواء بمظهرة الخارجي ولباسه أو طريقة حديثه مع الآخرين، بينما عرفها المختصين بأنها مجموعة من الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يظهرها الفرد وتميزه عن غيره، كما وتم تعريفها بأنها الخصائص النفسية الجسمية والعقلية التي تكون شخصية الفرد أو السلوكيات والمعتقدات وأساليب التفكير والدوافع والإحساس التي تكون ثابتة نسبياً، وبرز الاهتمام بدراسة الشخصية منذ العصور الوسطى عند اليونانيين والرومان وفي العصر الحديث استطاع العديد من العلماء دراستها وتعريفها والكشف عن أهميتها (أبو أسعد، 2010).

لقد قام علماء نفس الشخصية بعدد كبير من الدراسات ومن خلال هذه الدراسات تكررت خمسة عوامل في الشخصية أطلق عليها كولد بريج (Goldberg) "العوامل الخمسة الكبرى للشخصية"، إذا يهدف هذا النموذج إلى جمع أشتات السمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات بقيت محافظة على وجودها كفئات رغم الشخصية الإنسانية، واعتبر نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج والتصنيفات التي فسرت سمات الشخصية في وقتنا الحاضر، وفضلاً عن ذلك فأنه يقدم نموذجاً يتصف بالثبات العالي والشمولية (ابو هاشم، 2007).

وتعد القدرة التنبؤية من الصفات المهمة التي تتضمنها العوامل الكبرى الخمسة للشخصية، والتي تشمل أولاً الانفتاح: وهو القدرة على اكتشاف أشياء جديدة والتعلم من الخبرات الجديدة والتطورات المختلفة، ثانيًا الاستقرار العاطفي: وهو القدرة على التحكم في المشاعر والعواطف، مما يساعدهم على اتخاذ القرارات الصائبة بشأن المستقبل، ثالثًا المسؤولية: وهي القدرة على تحمل المسؤولية رابعًا الانضباط: وهو القدرة على التحكم في سلوكهم وأفعالهم، مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم بشكل فعال، خامسًا الثقة بالنفس: وتتمثل في التوقعات المستقبلية والثقة في القدرات والمهارات في تحقيق الأهداف والنجاح في مجالات العمل (الحسيني، 2012)

وقد عرف كولمان Colman (2003) العوامل الكبرى للشخصية بأنها تجمعات خمسة لأبرز سمات الشخصية، كل تجمع يشكل عاملاً تجريدياً يتضمن مجموعة من السمات المشتقة من التحليل العاملي لتخدم نموذج كوستا ومكري Costa & mccrae اللذين يعرفانها بأنها نموذج يستند على منظور منه يمكن وصف الشخصية وصفا محددًا كاملًا لخمسة عوامل أساسية، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات هي كالتالي: العصابية، والانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والمقبولية حيث تتطلب بعض المهن سمات شخصية محددة ذات صلة بخصائص متطلبات العمل، فيعتمد النجاح الوظيفي على التوافق بين شخصية العامل ومتطلبات سمة الوظيفة (Hussain et al., 2012).

تُعبر الكفاءة المهنية عن مدى قدرة الفرد على أداء المهام والواجبات بكفاءة وفعالية، وتشمل المهارات الفنية والمعرفية والسلوكية التي تساعد الفرد على تحقيق الأهداف المطلوبة في العمل، وتعد الكفاءة المهنية من المفاهيم التي ترتبط وتؤثر بالشخصية في العديد من العمليات المتعلقة بالتعليم فهي تمثل قدرة الفرد على تنظيم وإتمام الأنشطة الضرورية من أجل أداء عمل معين، فعندما يثق الفرد في كفاءته المهنية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً وتقديراً لذاته وثقته بنفسه، فعندما تتوفر قناعة لدى الفرد بأنه سينجح في تنفيذ السلوك المناسب لتحقيق النتائج المرغوب فيها بالعمل، ويقتنع بأن ذلك السلوك سيرجع علية بفائدة كبيرة، فتكون كفاءته مرتفعة وتؤدي إلى تحقيق النجاح (Dalbudak & Musa.2019).

يعد الأفراد ذوي الاعاقة أحد الثروات البشرية المهمة، التي يجب تعليمهم والاهتمام بهم ورعايتهم حسب قدراتهم وإمكاناتهم لمواكبة التطور والتقدم السريع في كافة المجالات، ويرتبط إدراك الشخص ذوي الإعاقة لشخصيته بمجموعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية، فإن الكفاءة المهنية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة تتأثر بمدى الاستقلالية التي يشعر بها في حياته، وتتحقق هذه الاستقلالية بتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية والمهنية، مع توفير البيئة الغنية التي تزيد من فرص تفاعله الاجتماعي والمهني وتتلاءم مع إمكاناته وقدراته وإشباع حاجاته المتعددة، وخاصة حاجته للعمل والنجاح، وتكوين علاقات الصداقة، والتقدير من قبل ذاته والآخرين، وكذلك إتاحة الفرصة له نفسه في مختلف المواقف المهنية، والقيام ببعض الأعمال التي تتناسب مع قدراته للاعتماد على نفسه حيث أنها تقوم على أساس تمكينهم من حقهم في الاندماج اجتماعياً ومهنياً لتحقيق احترام الفرد ذوي الإعاقة وحماية حقوقه الإنسانية، ودعوته بالالتزام بواجباته كمواطن، شأنه في ذلك شأن أي مواطن عادي يعيش في مجتمع متحضر يكفل له الحرية الاجتماعية (عبد القادر، 2005).

كما وأن الاتجاهات النفسية والاجتماعية للعاملين من ذوي الإعاقة أوضح من غيرهم من غير ذوي الإعاقة؛ إذ النظرة المتشككة لقدراتهم من قبل الزملاء وتدني درجة الثقة لإمكاناتهم من قبل أرباب العمل، قد يؤدي إلى ضعف الدافعية المهنية لديهم لإتمام ما يوكل إليهم من مهام، فإن شخصية الافراد من ذوي الإعاقة وتنظيمها تؤثر على التكيف والاستقرار المهني والكفاء المهنية لدى الفرد ذو الإعاقة (الخطيب والحديدي، 2016).

وتشكل الإعاقات الجسمية والصحية إحدى القضايا الاجتماعية التي لاقت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، والأشخاص من ذوي الإعاقة الجسمية هم أولئك الأشخاص الذي يعانون من حالة عجز عظمية عضلية أو عصبية أو حالة مرضية مزمنة، تحد من قدرتهم على استخدام أجسامهم بشكل طبيعي؛ مما يؤثر سلباً في إمكانية مشاركتهم في النشاطات الحيوية التربوية؛ فالإعاقة الجسمية تعني أن لدى الفرد حالة تفرض قيوداً على مشاركته في النشاطات الروتينية، وأن هذه الإعاقات لا تعني عدم القدرة على التعلم، ولكنها بالضرورة تعني تحمل البيئة المحيطة مسؤوليات خاصة على صعيد تكييف أدوات العمل، ومساعدة الفرد على تخطي الحواجز النفسية والحواجز المادية التي تنجم عن الإعاقة، على اختلاف أنواعها وأشكالها وتؤثر الإعاقة الجسمية على الكفاءة المهنية حسب نوع الإعاقة ومدى تأثيرها على القدرات الحركية والوظيفية للفرد ذو الإعاقة، فقد يحتاج الفرد إلى تعديلات في مكان العمل أو استخدام أدوات مُعينه مثل الكراسي المتحرك أو الأجهزة المساعدة للمشي، وهذا يمكن أن يؤثر على قدرته على القيام ببعض المهام التي تتطلب الحركة والتنقل (الصمادي، والسرطاوي، 2018).

ومن الإعاقات التي قد تؤثر على الكفاءة المهنية للفرد ذو الإعاقة هي الإعاقة السمعية فالسمع أحد أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في تفاعالته مع الآخرين أثناء مواقف الحياة المختلفة، نظراً لكونه مركز الإستقبال المفتوح لكل المثيرات

والخبرات الخارجية، ومن خلالها يستطيع الفرد التعايش مع الآخرين، ولذلك فالإعاقة السمعية من أشد وأصعب الإعاقات الحسية التي تصيب الإنسان؛ إذ يترتب عليها فقد القدرة علي الكلام واكتساب وتعلم المهارات الحياتية المختلفة، وهاذا قد يؤثر على عمل الفرد، ومن هنا فإن العناية بالتكوين النفسي وتقبل الإعاقة لدي الأصم مع إتاحة الفرصة له للنمو والتواصل والتفاعل مع أفراد المجتمع في مواقف عادية تصقله وتساعده علي نمو شخصيته، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة في العمل (الجوالدة، 2012).

كما وتعتبر الإعاقة البصرية من الإعاقة التي تؤثر على أداء الفرد بالعمل بشكل كبير، حيث تقلل من قدرته على القيام ببعض المهام التي تتطلب الرؤية الجيدة، وقد يحتاج الفرد ذوي الإعاقة البصرية إلى تعديلات في مكان العمل أو استخدام أدوات مساعدة مثل النظارات أو العصي البيضاء لتحسين رؤيته وزيادة كفاءته في العمل، كما يمكن أن تؤثر الإعاقة البصرية على التواصل مع زملاء العمل والعملاء، ويحتاج الفرد ذوي الإعاقة بصرية إلى تعلم مهارات التواصل الأخرى لتحسين قدرته على التواصل بشكل فعال، يمثل ضعف البصر قيدًا في الوصول إلى المعلومات والتفاعل مع البيئة وفي التوجيه والتنقل، فالأشخاص الذين يعانون من ضعف البصر أكثر عرضة للوحدة والاكتئاب وأولئك الذين يعانون من إعاقات بصرية أكبر يبلغون عن سيطرة أقل على حياتهم وبيئتهم، ولديهم نوعية حياة ذات جودة أقل وقد يزيد ذلك من الضائقة النفسية أو يقلل الموارد النفسية كالكفاءة الذاتية.(Brunes et al.2021).

ونظرًا لتأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على مهارات التواصل والقدرة على العمل ضمن فريق وحل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة، يمكن تحسين هذه العوامل من خلال التدريب والتعلم المستمر وتطوير المهارات اللازمة لأداء العمل بنجاح تحديدًا للأفراد ذوي الإعاقة كونهم لديهم معيقات شخصية مثل عدم الثقة بالنفس وعدم التحكم في العواطف والتوتر نتيجة وجود الإعاقة مما يؤثر على الكفاءة المهنية وتقليلها لديهم لذلك يجب على الفرد ذو الإعاقة العمل على تحسين ميزات الشخصيته وتجنب العوامل السلبية لتحسين كفاءته المهنية لديه ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية وهي الكشف عن القدرة التنبئية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقة في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تؤثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في تحديد شخصية الفرد، وقد يختلف التأثير من شخص لآخر بناءً على عوامل أخرى مثل التربية والبيئة والخبرات المختلفة (البقيعي، 2015)، وتساعد في تشكيل الأفراد لحياتهم وقد تتمثل فيما يمتلكه الفرد من خبرات ومهارات معرفية تزيد مستوى الثقة بالنفس والاستمرارية في العمل بنجاح (إبراهيم، وآخرون، 2020)، ويمكن القول بشكل عام إن العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية يمكن أن تؤثر بشكل كبير على أداء الفرد في مجال العمل، بغض النظر عن وجود إعاقة أو عدم وجودها، حيث أن هذه العوامل تشمل مجموعة من الصفات والمهارات التي يمكن أن تساعد الفرد على تحقيق النجاح في مختلف المجالات، بما في ذلك المجال المهني ومن خلال انخراط الباحثان في المؤسسات المختلفة كأخصائيين للتربية الخاصة وسماعهما لمشاكل الأفراد من فئات ذوي الإعاقات المختلفة، سواء الإعاقات الجسمية أو السمعية أو البصرية جاءت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى استجاباته الفرد ذو الإعاقة لما يحيط به ومدى امتلاكه للكفاءة المهنية التي من خلالها يتم تكييف الفرد لينسجم مع المجتمع المحيط به وينخرط مع زملاءه الآخرين في العمل، فتعد دراسة هذه المتغيرات من الأمور الحديثة –بحدود علم الباحثان– ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية والتي جاءت لتسلط الضوء على مدى ارتباط العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالكفاءة المهنية لدى الأفراد ذوي

الإعاقة فهي تعد أحد الشروط الضرورية للنجاح والتكيف بسلاسة مع التغييرات عند التعامل مع أدوارهم المهنية، والحفاظ على قدرتهم على تحقيق التوازن بين أدوارهم المهنية، مما يؤثر على مواردهم النفسية المهمة للتطوير الوظيفي وتحقيق المزيد من المعنى في الحياة.

أسئلة الدراسة

1. ما درجة القدرة التنبئية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟
2. ما درجة الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1- التعرف إلى درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن.

2- الكشف عن درجة الكفاءة الذاتية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن.

3- معرفة العلاقة الارتباطية ذات دلاله الإحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن.

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة الحالية من جانبين وهما:

الأهمية النظرية:

جاءت الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال إثراء الأدب النظري المتعلق بمتغيراتها وهي القدرة التنبئية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقة في الأردن فهي من المتغيرات المهمة والتي يجب تسليط الضوء عليها تتمثل نظرًا لندرة الدراسات المبحوث فيها– بحدود علم الباحثان – والتي تناولت فعالية المتغيرين معًا وهما العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة المهنية للتميز بين فئات الإعاقات المختلفة، وبهذا تكون هذه الدراسة انطلاقة لدراسات أخرى وتسد الفجوة الموجودة في هذا المجال، كما تبرز أهمية الدراسة باستهدافها لفئه محددة لا تحظى باهتمام الكثير من الدارسين والباحثين واهتمام فئات المجتمع وهم فئة العاملين من ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية توظيف النتائج التي تم التوصل إليها في مختلف المؤسسات المتعلقة في هذه الفئات مما يسهم بتزويد أصحاب القرار بواقع مقدرة العاملين من ذوي الإعاقة على العمل بهدف تطوير الخدمات المهنية والانتقالية المقدمة لهم، والتعرف إلى مدى مقدرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التنبؤ بالكفاءة المهنية لذوي الإعاقة في الأردن، وتوفير مؤشرات كمية كافية وحديثة حول مقدرة العاملون من ذوي الإعاقة على العمل بكفاءة، وتوفر الدراسة الحالية أدوات للكشف عن مستوى مفهوم الكفاءة المهنية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مما يساعد الباحثين في هذا المجال على القيام بدراسات أخرى على بيئات مغايرة وعينات مختلفة.

المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: "مجموعه من السمات النفسية المنظمة والثابتة نسبيا للفرد، والتي تؤثر على تفاعل الشخص مع بيئته المادية والاجتماعية، ويتم التعبير عن الشخصية من خلال أساليب تحفيزية معينه أهمها استقرار المشاعر، والتفاعل مع الآخرين والسلوك وتتضمن الانفتاح والانبساطية، ويقظة الضمير، والقبول، والعصابية" (Costa & mccrae, 2005: 87)

وتعرف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها العاملين من ذو الإعاقة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

أبعادها

تعريف العصابية: "تتعلق العصابية بحدوث خلل في التوافق والنضج والثبات الانفعالي الذي قد يحدث نتيجة لوجود الضغوط والمواقف الانفعالية، وهي عكس الاستقرار العاطفي، ويميل الفرد العصابي إلى القلق والتشاؤم والحزن وعدم احترام الذات، كما ترتبط بعدم الرضا عن الحياة وعدم القدرة على تحمل ضغوط الحياة سواء في المنزل أو العمل وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات" (Shahamiri, Namdrai, 2013).

تعريف الانبساطية: وهذا العامل ثنائي ما بين الانبساط والانطواء، ويتميز الشخص الانبساطي بأنه شخص اجتماعي يحب الاختلاط، ويهتم بما هو خارج الذات، ويحب الآخرين ويحترم العادات والتقاليد، ويستخدم المنطق لتحليل ما يدور حوله، (إخليف، 2018).

تعريف المقبولية: ويرتبط بالعلاقات الشخصية إذ تتميز هذه الشخصية بالسمات الإيجابية كالتعاون والتسامح وحب الآخرين وتقديرهم وحسن الطباع، الأمر الذي يجعل الفرد قادرا على مواجهة مشاكل الحياة (الشويقي، 2019).

تعريف الانفتاح على الخبرة: وتتمثل بالفضول وحب المعرفة، كما يفكرون بطريقة منفردة غير متطابقة مع الآخرين وهم بذلك عكس الشخصية المنغلقة التي لا تحب التغيير وترغب بكل ما هو مألوف (عسيري، 2019).

يقظة الضمير: وتتمثل في حب العمل والإنجاز وتحقيق مستويات عالية من النجاح، والنظر إلى الحياة نظرة إيجابية، والتركيز نحو تحقيق الهدف والتروي والتأني قبل القيام بأي فعل أو قبل اتخاذ أي قرار (الشويقي، 2019).

الكفاءة المهنية: "قدرة الفرد على الأداء والانجاز، من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه، فكلما زادت الثقة بالكفاءة الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف، حيث تمثل الكفاءة الذاتية وسيطا معرفيا للسلوك، كما أن توقع الفرد لفاعليته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به، وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة الصعوبات التي تواجه الفرد" (Bandura, 2006: 94).

وتعرف الكفاءة المهنية إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها العاملين من ذوي الإعاقة على مقياس الكفاءة المهنية الذي طورته الباحثة.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

حدود بشرية: تقتصر هذه الدراسة على العاملين من ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والجسمية في المؤسسات ونوادي ذوي الإعاقة في الأردن.

حدود مكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على العاملين من ذوي الإعاقة الجسمية والسمعية والبصرية الملتحقين بالمؤسسات الحكومية والنوادي الخاصة بذوي الإعاقة في الأردن.

حدود زمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2022 \ 2023.

المحددات الدراسة: تعتمد الدراسة على التقرير الذاتي، وبالتالي تتحدد بمدى دقة وموضوعية المستجيبين على أدوات الدراسة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تم هنا عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

قام توري ونايبوغلو **(Töre& Naiboglu,2022)** بدراسة هدفت إلى معرفة آثار سمات الشخصية ذات العوامل الخمسة لمديري المدارس على عمليات صنع القرار في تركيا، وتم إجراء البحث باستخدام أحد مناهج البحث الكمي، وتألفت عينة البحث من 363 مديرا يعملون في إسطنبول خلال العام الدراسي 2020–2021، منهم 133 من الإناث، و230 من الذكور. تم استخدام مقياس سمات الشخصية ذات العوامل الخمسة ومقياس ملبورن لصنع القرار كأدوات لجمع البيانات. تم العثور على العصابية، وهي أحد الأبعاد الفرعية لقائمة الجرد الخمسة الكبرى، تؤثر سلبا على احترام الذات في صنع القرار، في حين أن الانبساط والضمير والانفتاح والتوافق أثرت بشكل إيجابي على احترام الذات في العطاء، كما أثرت العصابية، وهي أحد الأبعاد الفرعية لقائمة الجرد الخمسة الكبرى، بشكل إيجابي على أساليب صنع القرار، في المقابل، أثر الانبساط والضمير والانفتاح والتوافق سلبا على أساليب صنع القرار، وأوصت الدراسة بالقيام بتدريبات لمديري المدارس للتعرف على أنفسهم، وتقديم التوجيه والدعم النفسي اللازمين لهم.

قام **(Dalbudak & Musa.2019)** بدراسة هدفت إلى تحليل مستويات الاكتفاء الذاتي للأفراد ذوي الإعاقة البصرية في تركيا، أجريت الدراسة على 127 رجلاً و60 أنثى من ذوي الإعاقة البصرية، مع اختلاف حدة البصر في مختلف أندية المعاقين بصريًا وتم استخدام الادوات التالية لجمع البيانات "نموذج المعلومات الشخصية" و"مقياس الاكتفاء الذاتي" الذي تم تطويره بواسطةSherer et al (1982)، والمتغيرات التالية (الجنس وحالة الإعاقة والحالة الاجتماعية وفروع الرياضة) وتم استخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) في العمر ومستوى التعليم ومستوى الدخل وحدة البصر.، واشارات النتائج الى وجود فرق كبير ($\alpha \leq 0.05$) وفقًا للجنس والعمر وحالة الإعاقة ومستوى التعليم ومستوى الدخل وحدّة البصر، ولا يوجد فرق كبير في درجات الاكتفاء الذاتي للأفراد ضعاف البصر وممارسة الرياضات الجماعية والفردية عند تقييم المعلومات أعلاه، يمكن القول أنه مثل مفهوم الاكتفاء الذاتي يمكن أن يكون في مستويات مختلفة وأبعاد مختلفة في مجالات مختلفة من الحياة ؛ أنها فعالة على الأفراد ضعاف البصر، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة جديدة حول كيفية مفهوم الكفاءة الذاتية والاكتفاء لدى الرياضيين ضعاف البصر وغيرهم من الأفراد، وتقييم كيفية تأثرهم .

أجرى **(كاتبة، 2019)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل، كما هدفت للتعرف إلى أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً ومعرفة مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (142) مرشداً ومرشدة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية. أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو الانبساطية وأقلها شيوعاً العصابية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في كل من عاملي (الانبساطية، والانفتاح على الخبرة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في عامل

المقبولية وكانت لصالح الذكور، ووجود فروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجين، ووجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير المديرية ولصالح مديرية يطا. وأخيراً، بينت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية والعصابية ويقظة الضمير والمقبولية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سلبية بين عامل الانفتاح على الخبرة ودافعية الإنجاز، أوصت الدراسة الباحثين المستقبليين بضرورة تناول أبعاد الدراسة في سياقات أخرى.

أجرى **(ربابعه، 2016)** دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات المهنية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً في الصف العاشر من ذوي الإعاقات السمعية، والبصرية، والجسمية في محافظات إربد وعمان والكرك. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات المهنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة بلغ المتوسط الكلي للمقياس (2.36)، ومفهوم ذات مهني مرتفعة، وأن مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة جاءت لسمة (العصابية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.61) وبمستوى متوسط، تلاه سمة (يقظة الضمير) بمتوسط حسابي (3.40) بمستوى متوسط، ثم سمة (الانبساطية) بمتوسط حسابي (3.23) وبمستوى متوسط، وسمة (المقبولية) بمتوسط حسابي (3.03) وبمستوى متوسط، في حين جاءت سمة (الانفتاحية) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (2.64) وبمستوى متوسط، وكذلك تبين أن مستوى مقدرة الطلبة ذوي الإعاقة على اتخاذ القرار المهني بلغ المتوسط الكلي للمقياس (2.14) وبمستوى متوسط، وتبين كذلك أن معاملات تحليل الانحدار الخطي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، يقظة الضمير، الانبساطية، الانفتاحية، المقبولية)، في الدرجة الكلية لاتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة تفسر (62.6%) من التباين في اتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة، وهذا التفسير دال إحصائيا عند مستوى (0.05). وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أبرزها إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة في الأردن.

كما وقامت كل من جابين ورحمان وكاظمي وأحمد **(Jabeen, Rehman, Kazmi& Ahmed, 2016)** بدراسة هدفت الى التحقيق والمقارنة بين الأنماط المعتادة للسلوك والفكر والعواطف للطلاب المعاقين جسديا في الأطراف العلوية والسفلية من حيث سمات الشخصية. أساليب: تألفت هذه الدراسة المقطعية من 100 طالب معاق من الأطراف العلوية والأطراف السفلية مأخوذة من مدرسة كينغستون نظام التعليم الشامل أبوت آباد، نظام مشعل للتعليم الخاص هاريبور التابعة لقسم الهزارة عن طريق تقنية أخذ العينات الهادفة، تم استخدام مقياس غولدبرغ للشخصية الكبيرة الخمسة لقياس سمات الشخصية للطلاب المعاقين جسديا والعاديين. وأظهرت النتائج وجود فرق كبير في درجات سمات الشخصية بين الطلاب المعاقين جسديا (M = 139.2، SD = 12.0) والطلاب العاديين 184.5)، (SD = 13.2، 25.3 = (198) t، p<.05.وبينت أن الطلاب العاديون يحصلون على درجات عالية مقارنة بالطلاب المعاقين جسديا في السمات الخمسة الكبرى في الشخصية، وأوصت الدراسة بإثراء المناهج التعليمية بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة ومدى أهمية دمجهم في المجتمع.

كما اجرت **(الفقراء، 2016)** دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة، في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من ((422) طالباً وطالبة في جامعة مؤتة منهم (199) طالباً، و(223) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أستباينتين الأولى لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والثانية لقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أبعاد العوامل الخمسة الكبرى جميعها

حصلت على مستويات مرتفعة، وجاء بعد (المقبولية) في المرتبة الأولى، يليه البعد (الانفتاح على الخبرة)، ثم البعد (العصابي)، يليه البعد (الانبساطي)، وأخيراً بعد (يقضه الضمير)، كما جاء مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة مرتفعاً، واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة باختلاف النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص، وأوصت الدراسة ببناء برامج إرشادية لتطوير العوامل الشخصية لدى طلبة الجامعة لتتناسب مع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات وجود بعض الدراسات التي اتفقت مع متغيرات الدراسة الحالية ووجود متغيرات اختلفت معها فإن معظم الدراسات تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية اتفقت في هدفها من حيث السعي في التعرف في تأثير العوامل الخمسة الكبرى وأنماط الشخصية على الكفاءة المهنية كما هو موضح في: (Feldt & Wolfel, 2009)، (الفقراء، 2016)، (كاتبة،2019)، (Töre& Naiboglu,2022)، **ودراسة (رابعة، 2016)** وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها لدراسة مفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة المهنية للعاملين من ذوي الإعاقات (الجسمية السمعية البصرية)، وإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو ربطها للمتغيرات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة المهنية تحديدًا للعاملين من ذوي الإعاقة وتعد من الدراسات النادرة التي تحدثت عن الموضوع –بحدود علم الباحثان–.

منهجية الدراسة:

لتحقيق غايات الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة القدرة التنبؤية لمفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية.

مجتمع الدراسة:

تتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في النوادي والمؤسسات من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن في الأردن لعام (2022–2023).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (180) فردًا من العاملين من ذوي الإعاقة (السمعية، والبصرية، والجسمية) وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة وتم تقسيمها إلى مجموعات كما هو موضح بالجدول رقم (1)

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة

العينة	العدد
الإعاقة الجسمية	60
الإعاقة السمعية	60
الإعاقة البصرية	60
المجموع	180

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي أعدها كوستا وماكري(Costa& McCare, 1992) وتعتبر أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (60 بنداً) تم استخراجها عن طريق اختبارات الشخصية وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية، وهي: العصابية، والانبساط، والانفتاح على الخبرة،

والمقبولية، ويقظة الضمير، وقد قام (المرابحة، 2005) بترجمة بنود القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. وتتكون القائمة بصورتها النهائية من (60 فقرة) موزعة على خمسة عوامل، هي: عامل العصابية والانبساط والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير.

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المختصين في تخصصات التربية الخاصة والقياس النفسي، والتربوي، وعلم النفس والإرشاد، والصحة النفسية وعددهم (10) محكمين وتم الأخذ بتعديلاتهم بنسبة (86%) وفي ضوء آرائهم قام الباحثان بالأخذ بآراء المحكمين.

صدق البناء

تم قياس اتساق جميع فقرات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه وعليه تم حساب معامل ارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمقياس والجدول يوضح ذلك (2)

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الفقرة	الارتباط بالبعد	الفقرة	الارتباط بالبعد	الفقرة	الارتباط بالبعد	الفقرة	الارتباط بالبعد
1	.567**	16	.665**	31	.604**	46	.455**
2	.653**	17	.510**	32	.493**	47	.658**
3	.627**	18	.591**	33	.382**	48	.615**
4	.475**	19	.612**	34	.469**	49	.628**
5	.586**	20	.390**	35	.395**	50	.616**
6	.447**	21	.473**	36	.545**	51	.590**
7	.544**	22	.610**	37	.681**	52	.389**
8	.444**	23	.581**	38	.482**	53	.684**
9	.531**	24	.391**	39	.535**	54	.674**
10	.593**	25	.546**	40	.379**	55	.636**
11	.589**	26	.376**	41	.436*	56	.609**
12	.648**	27	.534**	42	.494**	57	.594**
13	.488**	28	.366**	43	.699**	58	.548**
14	.597**	29	.459**	44	.614**	59	.642**
15	.494**	30	.372**	45	.631**	60	.598**

يتبين من الجدول (2) جميع القيم دالة احصائيا يدل على وجود صدق بناء بين الفقرات والاداة ككل.

الثبات

للتأكد من ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ، وجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (3): معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لفقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الأبعاد	ثبات ألفا كرونباخ
العصابية	0.82
الانبساطية	0.85
الانفتاح	0.80
المقبولية	0.84
يقظة الضمير	0.77

يتضح من جدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا أن القيم تدل على أن مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات والذي اعتمد (0.70).

ثانيًا: مقياس الكفاءة المهنية

ولتحقيق غايات الدراسة صمم الباحثان مقياسًا من أجل قياس مفهوم الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقات في الأردن، وقد احتوى المقياس على عبارات تقيس الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة، حيث تم بناء المقياس بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بمفهوم الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة ومنها دراسة (Fulcher.2018)، (الشنطاوي، 2019) حيث تكون المقياس بالصورة الأولية من (28) فقرة.

الصدق المحتوى

ولتحقيق اهداف وغايات الدراسة تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة والقياس والتشخيص وعلم النفس وعددهم (10) محكما من أساتذة الجامعات الأردنية وذلك من أجل الحكم على مدى ملاءمة العبارات من حيث المحتوى والصياغة اللغوية وتحقيق غرض الدراسة، وتم اعتماد (86%) كنسبة اتفاق بين المحكمين لإجراء التعديل وتمت صياغة العبارات وتكون المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة.

صدق البناء

تم قياس اتساق جميع فقرات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه وعليه تم حساب معامل ارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمقياس. جدول (4)

جدول (4): معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية

الفقرة	الارتباط بالبعد	الفقرة	الارتباط بالبعد	الفقرة	الارتباط بالبعد
1	.686**	10	.530**	19	.707**
2	.710**	11	.664**	20	.663**
3	.690**	12	.636**	21	.448**
4	.707**	13	.718**	22	.696**
5	.714**	14	.720**	23	.636**
6	.605**	15	.732**	24	.734**
7	.781**	16	.703**	25	.647**
8	.750**	17	.717**	26	.541**
9	.627**	18	.683**	27	.464**

ويتضح من الجدول (4) أن جميع هذه القيم دالة إحصائياً وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس، وبالتالي فإن المقياس تكون من (27) فقرة بصورته النهائية.

الثبات

جدول (5): معامل الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية

المقياس	ثبات كرونباخ ألفا
مقياس الكفاءة المهنية	0.95

يتضح من جدول (5) أن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.95)، وهذه القيم تدل على أن مقياس الكفاءة المهنية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

عرض النتائج والتوصيات

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو: ما دّرجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما هو موضح في جدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

الرتبة	العامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الانفتاح	3.05	0.45	مرتفعة
2	الانبساطية	3.01	0.48	مرتفعة
3	يقظة الضمير	2.95	0.41	متوسطة
4	المقبولية	2.94	0.46	متوسطة
5	العصابية	2.87	0.46	متوسطة
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية		2.55	0.43	متوسطة

يبين جدول (7) أن عامل العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تراوحت ما بين (2.87–3.05) حيث جاء بعد الانفتاح بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05) وبانحراف معياري قدرة (0.45) وبدرجة مرتفعة، يليه بالرتبة الثانية بعد الانبساطية بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري قدرة (0.48) وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد يقظة الضمير بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري قدرة (0.41) وبدرجة متوسطة، وجاء بعد المقبولية بالرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.94) وبانحراف معياري قدرة (0.46) وبدرجة متوسطة، بينما جاء بعد العصابية بالرتبة الأخيرة بأدنى بمتوسط حسابي (2.87) وبانحراف معياري قدرة (0.46) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ككل (2.55) وبانحراف معياري قدرة (0.43) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما درجة الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن على مقياس الكفاءة المهنية كما هو موضح في جدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن على مقياس الكفاءة المهنية

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	احترم اختلاف وجهات نظر زملائي في العمل	3.44	0.68	مرتفعة
1	لدي القدرة على التعلم بشكل سريع	3.44	0.66	مرتفعة
3	أراعي حقوق وواجبات الآخرين أثناء العمل	3.42	0.69	مرتفعة
4	أتعامل مع الجميع دون تميز	3.37	0.67	مرتفعة
5	أحب قضاء الوقت مع زملائي في العمل	3.32	0.76	مرتفعة
6	اعتقد أنى شخص ذكي في عملي	3.31	0.69	مرتفعة
7	لدي معلومات عامة واسعة في عملي	3.22	0.66	مرتفعة
8	أشعر أني موضع ثقة لزملائي	3.21	0.80	مرتفعة
8	لدي القدرة على أقناع زملائي في العمل بوجهة نظري	3.21	0.64	مرتفعة
8	أمتلك المهارات الكافية التي تؤهلني للقيام بعملي	3.21	0.73	مرتفعة

11	أستطيع أن أحل المشاكل في العمل عندما أبذل الجهد الكافي	3.20	0.76	مرتفعة
12	احرص على التمسك بمبادئي عندما أكون في موقف صعب في العمل	3.13	0.66	مرتفعة
12	أحاول أن أتعلم أشياء جديدة في عملي حتى لو كانت صعبة	3.13	0.68	مرتفعة
12	يصفني زملائي في العمل بأني هادئ ومتزن	3.13	0.70	مرتفعة
15	أساعد من يحتاج المساعدة من العاملين دون تردد	3.11	0.74	مرتفعة
16	أتخذ قراراتي المهنية دون تردد	3.08	0.77	مرتفعة
17	أستطيع التعامل مع ضغوطات العمل	2.99	0.84	متوسطة
18	أستطيع التحكم بمشاعري أثناء العمل	2.98	0.84	متوسطة
19	أخطط للمهام التي أنوي أنجازها	2.97	0.83	متوسطة
19	أتقبل نفسي كما أنا بقوتي وضعفي في عملي	2.97	0.79	متوسطة
21	أثابر على تحقيق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات	2.96	0.78	متوسطة
22	ابحث عن وسائل مناسبة ومتنوعة عندما أواجه عائقا يمنع تحقيق أهدافي	2.93	0.58	متوسطة
23	أستطيع التغلب على مشاعر القلق الناجمة عن طبيعة عملي	2.91	0.78	متوسطة
24	اعتمد على قدراتي الذاتية للتعامل مع صعوبات العمل	2.82	0.72	متوسطة
25	انتقد الآخرين بشكل موضوعي	2.79	0.68	متوسطة
26	أستطيع الاسترخاء عندما أريد ذلك	2.76	0.95	متوسطة
27	استمتع في القيام بالمهام الصعبة في عملي	2.73	0.74	متوسطة
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة المهنية		3.10	0.49	متوسطة

يبين جدول (8) أن الكفاءة المهنية لدى ذوي الإعاقة في الأردن تراوحت ما بين (2.73–3.44) حيث جاءت الفقرات رقم (1، 2) والتي تنص على "احترم اختلاف وجهات نظر زملائي في العمل، ولدي القدرة على التعلم بشكل سريع" بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري للفقرة (1) قدرة (0.68)، وبانحراف معياري للفقرة (2) قدرة (0.66) وبدرجة "مرتفعة"،

حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أراعي حقوق وواجبات الآخرين أثناء العمل" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدرة (3.42) وبانحراف معياري قدرة (0.69) وبدرجة "مرتفعة"، بينما جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على "استمتع في القيام بالمهام الصعبة في عملي" بالمرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي (2.73) وبانحراف معياري قدرة (0.74) وبدرجة "متوسطة"، بينما جاءت الكفاءة المهنية ككل بمتوسط حسابي بلغ (3.10) وبانحراف معياري قدرة (0.49)، وبدرجة "متوسطة".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن؟

وللإجابة على السؤال الثالث تم استخدام المعامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن كما هو موضح في جدول رقم (9)

جدول (9):

	الكفاءة المهنية
العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	.751*

وتبين من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الاول: والذي ينص على "ما درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟

واظهرت النتائج أن درجة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين من ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدرة (2.55)، ويدل ذلك على أن السمات الشخصية لدى ذوي الإعاقة جاءت بمستوى متوسط، ويعزوا الباحثان تلك النتيجة لتأثير الإعاقة على سمات الفرد فإن وجود الإعاقة لدى الفرد من الممكن أن يتأثر مستوى هذه العوامل بسبب التحديات التي يواجهها الفرد في التفاعل الاجتماعي والتواصل والتجارب الحياتية التي يتعرض لها بوجود الإعاقة، ويختلف التأثير من شخص لآخر حسب نوع الإعاقة وشدتها، والبيئة المحيطة بالفرد، حيث جاء بعد الانفتاح بالمرتبة الأولى للأشخاص ذوي الإعاقة بخلاف دراسة (كاتبة، 2019) والتي أظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو الانبساطية ويعزوا الباحثان تلك النتيجة لإدراك ذوي الإعاقة أهمية الانفتاح فإن وجود الإعاقة يحد من تواصل الفرد ذو الإعاقة ويقيد من حركته فيسعى دائمًا إلى كسر هذا الحاجز والتواصل مع البيئة المحيطية بفاعلية، كما يعود الى طريقة تفكيرهم الإيجابية وفضولهم العميق في خوض تجارب جديدة بالعمل، وتنوع اهتماماتهم وخيالهم الواسع، بالإضافة إلى سعي العاملين من ذوي الإعاقة على تحقيق ذواتهم وترك بصمة في المجتمع من خلال الانفتاح وتقبل الآراء والأفكار المختلفة، بينما جاء بعد (العصابية) بالمرتبة الأخيرة ولكن بدرجة متوسطة فيعود ذلك إلى تقدير الأفراد ذوي الإعاقة لذاتهم ومحاولة التكيف النفسي الإيجابي بالعمل ويعمل تقبل الأخرين لهم وتقبلهم لإعاقتهم على تقديرهم لأنفسهم وإنجازهم لعملهم بشكل أكثر كفاء، وهنا لم تأتي عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بدرجة مرتفعة فإن هناك ما يعيق تحقيق درجات مرتفعة وهي الإعاقة وتقبل بيئة العمل لها واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ربابعة، 2016) والتي أظهرت أن مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة ذوي الإعاقة جاءت لسمة (العصابية) بالرتبة الأولى واتفقت بأن مستوى العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للأداة ككل جاء بمستوى متوسط، واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Jabeen, Rehman, Kazmi& Ahmed, 2016) والتي أظهرت وجود فرق كبير في درجات سمات الشخصية بين الطلاب المعاقين جسديا والطلاب العاديين.

مناقشة السؤال الثاني: ما درجة الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن؟

واظهرت النتائج أن درجة الكفاءة المهنية لدى العاملين من ذوي الإعاقة في الأردن جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي قدرة (3.10)، ويدل ذلك على أن الكفاءة المهنية لدى ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسط، ويعزوا الباحثان تلك النتيجة لتأثير الإعاقة على الكفاءة المهنية للفرد فإن وجود الإعاقة لدى الفرد يحد من قدراته ويتطلب وجود أدوات مساعدة لتكيف بيئة العمل بما يلائم وضع الفرد ذو الإعاقة، كما يواجه ذو الإعاقة العديد من التحديات في انجاز المهام الموكلة إليه، ويختلف التأثير من شخص لآخر حسب نوع الإعاقة وشدتها، وبيئة العمل المحيطة بالفرد، حيث جاءت الفقرة التي تنص

على "احترم اختلاف وجهات نظر زملائي في العمل" بالمرتبة الأولى ويعزوا الباحثان تلك النتيجة لإدراك ذوي الإعاقة أهمية تقبل أراء الأخرين وأن التعامل مع الأخرين وتقبلهم يزيد من مستوى الأداء المهني الجديد وتقبل العاملين للأفراد ذوي الإعاقة وتقديم المساعدة لهم للعمل بمهنية أكبر، واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (ربابعه، 2016) والتي أظهرت أن مستوى مقدرة الطلبة ذوي الإعاقة على اتخاذ القرار المهني جاءت متوسطة، بينما جاءت الفقرة التي تنص على (استمتع في القيام بالمهام الصعبة في عملي) بالمرتبة الأخيرة ولكن بدرجة متوسطة فيعود ذلك إلى تدني استمتاع الأفراد ذوي الإعاقة في العمل ويعزا الباحثان ذلك لوجود الإعاقة التي تتطلب أعباء إضافية على الفرد وغالبا ما يسعى ذو الإعاقة على الوصول للتكيف المهني الإيجابي بالعمل واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الفقراء، 2016) والتي أظهرت ان مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

مناقشة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن؟

واظهرت النتائج أن وجود علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، ويدل ذلك على وجود تأثير للسمات الشخصية على الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة فكلما كانت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مرتفعة كانت الكفاءة المهنية لدى العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة أفضل وتعمل على تحقيق مستوى أفضل من العمل، ويعزوا الباحثان تلك النتيجة لإدراك ذوي الإعاقة أهمية انفتاحهم على الأخر وتقبلهم لبيئة العمل وأن ذلك سيرفع من نسبة التكيف المهني لديهم، واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (ربابعه، 2016) والتي أظهرت أن معاملات تحليل الانحدار الخطي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الدرجة الكلية لاتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة تفسر (62.6%) من التباين في اتخاذ القرار المهني للطلبة، وهذا التفسير دال إحصائيا، كما واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الفقراء، 2016) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة المهنية لدى الطلبة.

التوصيات:

1. تعزيز الوصول إلى الكفاءة المهنية في الوسط التربوي بدءاً بالقائمين على إدارة المؤسسات التربوية، مروراً بأخصائي التوجيه المهني والمعلمين وانتهاء بالعاملين من ذوي الإعاقة، مما سيترتب عليه اكتشاف الميول المهنية في سن مبكر والعمل على تنميتها بأساليب علمية وتربوية دقيقة.
2. إثراء أساليب تعليم الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ببرامج وأنشطة مهنية، وتعريضهم لخبرات ذات محتوى مهني تسهم في نمو ووعيهم المهني وصقل مهاراتهم المهنية.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى تطوير البرامج التدريبية والتأهيلية للأفراد ذوي الإعاقة لمساعدتهم على اتخاذ قرارات مهنية مناسبة لهم.
4. توفير التمويل والموارد الكافية للتدريب والتطوير المهني للأفراد العاملين من ذوي الإعاقة لضمان الوصول بهم إلى التكيف المهني المرتفع
5. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالكفاءة المهنية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام متغيرات أخرى وفي بيئات مغايرة وعلى اعاقات متعددة بالإضافة إلى دراسة متغيرات الدراسة كالجنس، ونوع الإعاقة.

المراجع العربية

ابراهيم، صباح، منشار، كريمان، غنيم، محمد، ابو العلا، مسعد. (2020). الكفاءة الذاتية الأكاديمية والوظائف التنفيذية: دراسة عاملية، *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. كلية التربية

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف.(2010).**علم نفس الشخصية**. الأردن، أربد: عالم الكتب.

أبو هاشم، السيد محمد.(2007). المكونات الاساسية للشخصية في إنموذج كل من آيزيك وكاتل وغولدبيرغ لدى طلاب الجامعة، دراسة عاملية، مصر، جامعة الزقازيق.

إخليف، حافظ عبد القادر محمد (2018) دراسة مقارنة للصورة المدركة للشخصية القيادية من قبل الموظفين وسمات القائد وعلاقتها بالرضا الوظيفي، *مجلة كلية الآداب*، المجلد (2) العدد (33)، ص ص 1006 – 1035.

البقيعي، نافز أحمد (2015) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمي العناوين الأخرى، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، المجلد (4) العدد (11)، ص ص 427–447.

الجوالدة، فؤاد (2012) *الاعاقة السمعية*. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحسيني، هشام حبيب (2012)، *العوامل الخمسة للشخصية: وجهة جديدة لدراسة وقياس بنية الشخصية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2021) *التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*، **ط(2)**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى. (2016). مناهج *وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الربابعة، انس (2016) القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات المهنية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية باتخاذ القرار المهني للطلبة ذوي الإعاقة، *المجلة التربوية*، المجلد (3)، العدد (8)، ص ص 1 – 15.

الشويقي، ابو زيد سعيد (2019) الحكمة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، *المجلة التربوية*، المجلد (1)، العدد (68)، ص ص 2565 – 2607.

الصمادي، جميل، السرطاوي، عبدالعزيزي (2018). *الاعاقات الجسمية والصحية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العسيري، عبد العزيز (2019) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة المخواة، بحث منشور، *مجلة كلية التربية*، المجلد: (12) العدد: (35)، ص ص – 58.

الفقراء، وفاء. (2016). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة. *المجلة التربوية*، المجلد(2)، العدد(67)، ص 1–72.

القريوتي، إبراهيم (2006) *الاعاقة السمعية*. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

كاتبة، ريم. (2019). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين التربويين بمحافظة الخليل. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخليل. فلسطين.

المراجع الأجنبية

Töre, Esra; Naiboglu, Gülsu.2022. The Effect of School Managers' Five-Factor Personality Traits on Decision-Making Processes. International Journal of Psychology and Educational Studies, v9 n3 p730-740.

Shahamiri, T, Namdrai, R. (2013). The Study of the Relation between Teacher Personality Type and Job Satisfaction (ACase study of School Teachers in Bushehr Province), Journal of Basic and Applied Scientific Research, nol. (3), vol. (1), p p 708-713.

Brunes A, Hansen MB, & Heir, T (2021). General self-efficacy in individuals with visual impairment compared with the general population.PLoS ONE 16 (7): e0254043. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254043.

Dalbudak1,I., Musa2, M., (2019). Analysis of Self Efficacy-Sufficiency Levels of Individuals with Visual Impairment According to Some Variables. Canadian Center of Science and Education.

Jabeen, T., Kazmi, S., Rehman, A., & Ahmed, S. (2016). Upper and Lower Limbs Disability and Personality Traits. Journal of Ayub Medical College Abbottabad, 28(2), 348-352.

أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي

تغريد ابراهيم محمد السلامة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2023/04/09 تاريخ القبول:2023/07/23

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة، تجريبية)، وتكون افرادها من (60) طالباً من الصف التاسع الأساسي بمدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة السلط من الفصل الثاني للعام الدراسي 2022–2023. اختيرت بالطريقة القصدية، وتم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين، (30) طالبًا من الشعبة(أ) كمجموعة تجريبية، و(30) طالبًا من الشعبة (ب) كمجموعة ضابطة، تم استخدام اختبار مهارات التفكير الإبداعي كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس وفقاً (لاستراتيجية المحطات العلمية، والطريقة الاعتيادية) على اختبار التفكير الإبداعي، وكان الفرق لصالح متوسط طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المحطات العلمية.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بالإفادة من الدراسة واستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس حديثة تشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية وتنمي التفكير الابداعي لدى المتعلمين، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية المحطات العلمية؛ للاستفادة منها خاصة في المدارس ذوي الموارد المحدودة.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية المحطات العلمية، المحطات العلمية، التفكير الإبداعي.

The effect of using the science stations strategy in teaching biology on developing creative thinking skills for ninth graders

This study aimed to investigate the effectiveness of the effect of using the scientific stations strategy in teaching biology on developing creative thinking skills for the ninth graders. The study adopted the experimental approach with a semi-experimental design. They were divided into two groups, one experimental group amounting to (30) female students and the other control group amounting to (30) female students. The science subject was taught using the scientific stations strategy for the experimental group, while the control group was taught in the usual way. The results showed "there is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group members (who studied the unit according to the strategy of scientific stations), and the control group (who studied the unit according to the traditional method) in the post application of the creative thinking test. The study recommends reconsidering the methods, Teaching methods and strategies used in teaching physics at the basic stage, and the use of modern teaching methods, methods and strategies that encourage the practice of educational activities and develop creative thinking among learners.

Keywords: the science stations strategy, scientific stations, creative thinking.

المقدمة:

يَشهَد العصْر الحاليُّ وَتِيرَة غَيْر مَسبُوقة مِن التَّقَدُّم اَلعلْمِي والتِّكْنولوجيّ، وَالتِي لَهَا آثار بَعِيدَة المدى على مُجْتمعنَا واقْتصادنَا وبيئتنَا لِمواكبة هَذِه التَّغْييرات والتَّحدّيات، نَحْتاج إلى إعدَاد الطَّلَبة لِيصْبحوا مُتعلّمين عِلْميًّا ولتنْمية مهارَات التَّفْكير النَّاقد لَديهِم يَلعَب التَّعْليم اَلعلْمِي وَتدرِيس اَلعُلوم دوْرًا حاسمًا فِي هذَا الصَّدد مِن خِلَال تَزوِيد الطُّلَّاب بِأساس متين فِي المفاهيم والْأساليب والْممارسات العلْميَّة، يُمْكِن لِلْمعَلِّم تزْويدهم بِالْأدوات اللَّازمة لِفَهم المعْلومات العلْميَّة والتَّفاعل مَعهَا لِذَا نَحْتاج إلى إعادة النَّظر فِي الطَّريقة اَلتِي نَدرُس بِهَا اَلعُلوم واسْتكْشاف الأساليب والْاسْتراتيجيَّات المبْتكرة اَلتِي يُمْكِن أن تُعزّز التَّعَلُّم اَلنشِط والْإبْداع ومهارات حلّ المشْكلات يُمْكِن أن يَشمَل ذَلِك اِسْتخْدام التِّكْنولوجْيَا والتَّجارب العمليَّة والتَّعلُّم القائم على المشاريع والْأساليب التَّعاونيَّة اَلتِي تُشجّع على مُمَارسَة الأنْشطة التَّعْليميَّة.

لَقد ظَهرَت فِي اَلعُقود والسَّنوات القليلة الأخيرة تحدّيَات جَدِيدَة تَطلبَت تحوُّلا فِي الأساليب المسْتخْدمة فِي التَّدْريس والتَّعلُّم. ولمواكبتهَا نَحْتاج إلى اِعتِماد اِسْتراتيجيَّات تَدرِيس حَدِيثَة تضع المتعلّم فِي قَلْب العمليَّة التَّعْليميَّة يُمْكِن أن يُسَاعِد ذَلِك فِي تَحقِيق الأهْداف التَّعْليميَّة مِن خِلَال خَلْق نُمُو مُتَكامِل لِلْمتعلّم يَنعَكِس على شخْصيَّته ويطوِّر مهاراته وقدراته العقْليَّة المخْتلفة فَإن التَّغْييرات فِي أَدوَار اَلمُعلم ضَرورِية أيْضًا لِتمْكينهَا مِن تَزوِيد المتعلّم بِالْخبْرات التَّعْليميَّة اَلتِي تُنمّي المهارات اَلتِي تُساعِده على زِيادة إنْجازه وتميُّزه الأكاديميّ لَم يَعُد دَوْر اَلمُعلم يَقتَصِر على نَقْل المعْرفة وَلَكنَّه يَتَضمَّن أيْضًا تَوجِيه وَتسهِيل عَمَليَّة التَّعَلُّم لِلطَّلَبة مِن خِلَال دَمْج العناصر المخْتلفة لِلْمنْهج، يُمْكننَا تَحقِيق نَهْج شَامِل ومتكامل لِلتَّعَلُّم اَلذِي يَعُد الطُّلَّاب لِلتَّعامل مع المتغيّرات وبيانات العصْر الحاليّ، يُمْكِن أن يُساعدهم على التَّكَيُّف مع التَّغْييرات وَتطوِير مهارَات التَّفْكير النَّاقد، وحلّ المشْكلات، واتِّخَاذ القرارات اَلتِي تُعتبَر ضَرورِية لِلنَّجَاح والتَّقدُّم حَيْث نَتَطلَّب إلى تبنّي التَّجْديد والتَّطْوير المسْتمرّ فِي عمليَّات التَّعَلُّم والتَّعْليم لِمواكبة المتطلَّبات المتطوّرة لِلْعالم اَلحدِيث يُمْكِن أن يُسَاعِد ذَلِك فِي تَعزِيز عمليَّات التَّعَلُّم والتَّدْريس بِطريقة شَامِلة، مِمَّا يُؤدِّي إلى نَتائِج أكاديميَّة أَفضَل وَنمُو شَخصِي لِلْمتعلّمين (النَّواصْرة، 2020).

وَهذَا أَدَّى إلى التَّطَلُّع لِتوْظِيف اِسْتراتيجيَّات التَّدْريس الحديثة لِتلْبِية الاحْتياجات المتنوّعة لِلطُّلَّاب وَتفعِيل مُشاركتهم فِي العمليَّة التَّعْليميَّة إحْدى هَذِه الاسْتراتيجيَّات هِي إسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، المصمَّمة لِإشْرَاك الطُّلَّاب فِي تَجرِبة تعْليميَّة نَشطَة وتعاونيَّة تَسمَح إسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة لِلطُّلَّاب بِالتَّحرُّك فِي مجْموعات صَغِيرَة دَاخِل الفصْل الدِّراسيّ، مُرورًا بِسلْسِلة مِن المحطَّات اَلتِي تُوفِّر المعْلومات بِطرق مُختلفَة تَتَناسَب مع أَنمَاط التَّعَلُّم المخْتلفة لَديهِم يَقُوم الطُّلَّاب فِي كُلّ مَحطَّة بِأداء المهَامّ المطْلوبة مِنْهم، مِثْل إجرَاء التَّجارب أو حلّ المشْكلات أو تَحلِيل البيانات بِاسْتخْدام اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، يَتِم تَشجِيع الطُّلَّاب على التَّفْكير النَّاقد وَتطوِير مواقفهم تُجَاه التَّعَلُّم الذَّاتيّ تَسمَح هَذِه الاسْتراتيجيَّة لِلطُّلَّاب بِاكْتشاف المعْرفة بِأنْفسهم، مِمَّا يُعزّز فَهمُهم والاحْتفاظ بِهم لِلْمفاهيم اَلتِي يَتِم تدْريسهَا وَتَعزَّز اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة التَّعاون والْعَمل الجماعيّ بَيْن الطُّلَّاب، مِمَّا قد يُؤدِّي إلى تَحسِين المهارات الاجْتماعيَّة والْعلاقات الشَّخْصيَّة فَهِي اِسْتراتيجيَّة تعْليميَّة فَعَّالة تُعزّز التَّعَلُّم اَلنشِط والتَّفْكير النَّاقد والْمهارات التَّعاونيَّة. إنَّه مِثَال لِاسْتراتيجيَّة التَّدْريس الحديثة اَلتِي يُمْكِن أن تُسَاعِد الطُّلَّاب على تَحقِيق نَتائِج تعْليميَّة أَفضَل وإعْدادهم لِتحدّيات العالم اَلحدِيث (عَلِي، 2018).

وأشار ساهر (2015) إلى أن استراتيجيات المحطات العلمية التي قام بتصميمها دينيس جونز Denise J,. Jones عام 1997 تعد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة نسبياً، والتي تُمثل أحد أشكال التنوع والتميز لأساليب واستراتيجيات

تدريس العلوم، حيث يتحول فيها شكل الغرفة الصفية عن الشكل التقليدي إلى بعض الطاولات التي يطوف حولها مجموعات الطلبة وفقاً لنظام محدد، وتُعد كل منها محطة تعليمية مزودة بأدوات ومواد تعليمية وأوراق عمل لممارسة مهمة تعليمية كنوع من أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة والمتنوعة، فهناك العديد من المحطات مثل: المحطة الاستقصائية الاستكشافية، والمحطة القرائية، والمحطة الصُورية، والمحطة السمعية والبصرية، والمحطة الإلكترونية، والمحطة الاستشارية، ومحطة متحف الشمع، ومحطة الـ (نعم) والـ (لا).

وتكْمن أَهَمِيَّة اِسْتراتيجيَّات المحطَّات العلْميَّة فِي أَنهَا تُؤكِّد على الدَّوْر الإيجابيّ لِلطَّلَبة مِن خِلَال التَّعَلُّم ضِمْن مجْموعات صَغِيرَة تَتَنوَّع فِيهَا الأَنْشطة التِّكْنولوجيَّة، وَذلِك مِن خِلَال مَا تُقَدمه مِن أَشكَال مُختلفَة مِن التَّطْبيقات والْموارد المتاحة والْأَنْشطة المخْتلفة، اَلتِي تَشمَل اَلعدِيد مِن الجوانب مِنهَا : القرائِيَّة، والاسْتكْشافِيَّة، والْبحْثِيَّة، والصُّورِيَّة، والصَّوْتِيَّة، والرَّقْمِيَّة ؛ فَهِي تُحقِّق مُمَارسَة الأَنْشطة العمليَّة لِكلِّ الطَّلَبة، وتعْمل على تَوفِير الإِمْكانيَّات المادِّيَّة المسْتخْدمة فِي مُمَارسَة هَذِه الأَنْشطة، كمَا أَنهَا تَتَميَّز بِالتَّمحْور حَوْل المتعلِّم وَجعلِه مِحوَرا لِلْعمليَّة التَّعْليميَّة، فَهُو اَلذِي يَبنِي معْرفَته بِنفْسه، ويعْتَمد على خِبْراته السَّابقة ومشاركة زُمَلائِه الطَّلَبة مِن خِلَال الأَنْشطة التَّعْليميَّة المخْتلفة مِن خِلَال تجْوالهم مِن مَحطَّة إِلى أُخرَى بِالتَّناوب فِي وَقْت زَمنِي يُحدِّد مِن قَبْل اَلمُعلم، حَيْث تَكُون كُلُّ مَحطَّة مُزَودَة بِأدوَات وَأجهِزة وَمَواد تعْليميَّة وأَوْرَاق عمل لِممارسة المهمَّات التَّعْليميَّة كنوْع مِن أَنوَاع الأَنْشطة التَّعْليميَّة المخْتلفة (قِشْطَة، 2018).

وقد عَرفَت زَينَب (2018 : 8) المحطَّات العلْميَّة على أَنهَا " اِسْتراتيجيَّة تدْريسيَّة تَقُوم على مَجمُوعة مِن الأَنْشطة المتنوِّعة مِن قِراءة، واسْتكْشاف، وَصورِية، وإِلكْترونيَّة، إِذ إِنَّها تَتَكوَّن مِن مَجمُوعة مِن المحطَّات، لِكلِّ مَحطَّة نَشَاط أو مَهارَة مُوضَّح كَيفِية تنْفيذه بِورقة عمل تَختَلِف عن المحَطَّة اَلأُخرى ".

وَإِن التَّزايد المعْرفيَّ والتِّكْنولوجيَّ الهائل فِي العصْر الحاليّ أَدَّى إِلى تَزايُد الحاجة إِلى تَطبِيق طُرُق وأساليب واسْتراتيجيَّات حَدِيثَة فِي تَدرِيس اَلعُلوم بِمَا يَتَناسَب مع قُدرات المتعلِّمين وخصائصهم، كمَا أَنَّ مُقَابلَة مَا بيْنهم مِن فُرُوق فِي القدرات والْمسْتويات تَجعَل عَمَليَّة التَّعْليم والتَّعلُّم أَكثَر فَاعلِية وإِيجابيَّة، وتزيد مِن الاهْتمام بِالْأَنْشطة التَّعْليميَّة وممارسة عمليَّات العلم وَتدرِيس الموْضوعات العمليَّة والنَّظريَّة معًا، وتنمَّى التَّفْكير الإِبْداعيُّ لِتنْشِيط الطَّلَبة، وتزيد مِن دافعيتهم لِلتَّعَلُّم، وَهذَا مَا جعل اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة تُؤدِّي دوْرًا فعَّالا فِي العمليَّة التَّعْليميَّة (زَكِي، 2013).

والطَّلبة فِي أَيَّة مَرْحَلة دِراسِيَّة، وبخاصَّة المرْحلة الأساسيَّة، يحْتاجون إِلى كَسْر الرُّوتين اَلذِي اِعْتادوا عليْه، لِذَلك يَتَوجَّب على مُعَلمِي اَلعُلوم جعل العمليَّة التَّعْليميَّة أَكثَر حَيَويَّة ونشاطًا، ذَلِك بِاسْتخْدام الأساليب والْاسْتراتيجيَّات التَّدْريسيَّة المتنوِّعة، نظرًا لِزيادة حَجْم المادَّة التَّعْليميَّة، والابْتعاد عن اِسْتخْدام طَرائِق تَدرِيس تقْليديَّة تَدعُو إِلى الحفْظ والتَّلْقين وَفتُور وَخمُول فِي الدَّافعيَّة نَحْو التَّعَلُّم عِنْد الطَّلَبة، وضعْف حَماسِهم، وَعدَم قُدْرتِهم على المثابرة وبذْل اَلجُهد، وَأَدَّى ذَلِك أَيْضًا إِلى اِنخِفاض مُستوَى تَعلِيم وتعلُّم اَلعُلوم وَصعُوبة مُتَابعَة المعْلومات العلْميَّة مِن قِبل المتعلِّمين (إِسْماعيل، 2009).

وتعْتَبر تَنمِية مهارَات التَّفْكير الإِبْداعيّ لَدى الطَّلَبة أحد أَنمَاط تَدرِيب الطَّالب على اِبتِكار أَفكَار جَدِيدَة مِن خِلَال إِعادة تَنظِيم المعارف اَلتِي يمْتلكهَا، بِمَا يَعمَل على زِيادة وَعْي الطَّالب بِقدراته وَيكسِبه اَلثقَة بِنفْسه ويساعده على التَّغَلُّب على مُشكلَات الحيَاة فِي المسْتقْبل، وَهُو أحد غايات التَّرْبية وَهدَف أَساسِي مِن أَهدَاف البرامج التَّعْليميَّة فِي هَذِه المرْحلة العمْريَّة الهامَّة (زِيَاد، 2010).

الإطار النظري:

المحور الأول: استراتيجية المحطات العلمية

عُرفَت اِسْتراتيجيَّات المحطَّات العلْميَّة بِأَنَّهَا : " اِسْتراتيجيَّة تَقُوم على تَصمِيم مَحَطات تَعلُّم مُختلفَة الأهْداف، ومتنوّعة يَعمَل الطَّلَبة فِي مجْموعات غَيْر مُتجانسة بِالْمرور عليْهَا، والْقيام بِتنْفِيذ أَنشِطة مُتَنوعَة بِهَدف اِكتِساب مَعرِفة ومهارات مُخَصصَة (آل عَبْد السَّلَام، 18 : 2017).

وقد عَرفَت قِشْطَة (2018 : 8) " المحطَّات العلْميَّة على أَنهَا اِسْتراتيجيَّة تدْريسيَّة تَقُوم على مَجمُوعة مِن الأنْشطة المتنوّعة مِن قِراءة، اِسْتكْشاف، صُوريَّة، إلكْترونيَّة، إذ إنَّها تَتَكوَّن مِن مَجمُوعة مِن المحطَّات، لِكلِّ مَحطَّة نَشَاط أو مَهارَة مُوضَّح كَيفِية تنْفيذه بِورقة عمل تَختَلِف عن المحَطَّة اَلأُخرى ".

كمَا أنَّ الأنْشطة العلْميَّة فِي دَاخِل اَلصَّف أو المخْتبر وَعدَم الاكْتفاء بِالنَّشاط العمَليّ يُسْهِم فِي بِنَاء المعْرفة عِنْد الطَّلَبة وإثارة دافعيتهم لِلتَّعَلُّم، وَبذَلِك فَإِن الأنْشطة العلْميَّة اَلتِي تُوَاكِب التَّطَوُّر المعْرفيَّ تُنمّي المهارات العقْليَّة لَدى الطَّلَبة مِن خِلَال اِكتِشاف الطَّلَبة لِلْمعْرفة العلْميَّة بِأنْفسهم وممارستهم لَهَا بِإشْرَاف اَلمُعلم وتوْجيهه (الشِّمَري، 2020).

وتوفِّر اِسْتراتيجيَّات المحطَّات العلْميَّة فُرصَة لِلتَّفاعل مع المحْتوى اَلعلْمِي اَلذِي يتعلَّمه الطَّلَبة، ورفْع مُستَوَى اِسْتيعاب المفاهيم العلْميَّة مِن خِلَال قِيامِهم بِالْحصول على المعْرفة مِن خِلَال إِجرَاء الأنْشطة والتَّجارب العلْميَّة فِي المحَطَّة الاسْتكْشافيَّة، وقراءتهم لِلْموَادِّ العلْميَّة الإثْرائيَّة لِلدَّرْس فِي المحَطَّة القرائيَّة أو مِن خِلَال مُشَاهدَة الصُّور فِي المحطَّات الصُّوريَّة، كمَا أَنهَا تَسمَح بِاسْتخْدام حَوَاس الطَّلَبة أَثنَاء تَنفِيذ الأنْشطة التَّعْليميَّة وممارسة عمليَّات الاسْتكْشاف والاسْتقْصاء مِمَّا تُسَاعِد على تَكوِين نَماذِج ومفاهيم عَقلِية وخبْرَات عِلْميَّة مُختلفَة، وتعْمل على تَعمِيق الفهْم لِلْمفاهيم العلْميَّة وَتنمِية الاسْتيعاب المفاهيميّ لَديهِم (سَلامَة، 2019 : 641).

وَيرَى سَيِّد (2020) أَنهَا اِسْتراتيجيَّة تدْريسيَّة تَقُوم على عدد غَيْر مَحدُود مِن المحطَّات تَتَنوَّع فِي الخبْرات العمليَّة والنَّظريَّات تَحْت مُسميَات مُقترحَة فِي ضَوْء خصائصهَا، تَعتَمِد على طَبِيعَة مُحتَوَى التَّعَلُّم ومَا يَتَوافَر مِن إِمْكانيَّات فِي البيئة التَّعْليميَّة، مِمَّا يُسْهِم فِي تَنمِية مهارَات التَّفْكير اَلعُليا لَدى الطَّلَبة وَيضفِي مُنَاخا جيِّدًا لِلتَّعَلُّم على العمليَّة التَّعْليميَّة فيساعد على اِكْتسابهم الخبْرات وَتحقِيق نَواتِج التَّعَلُّم اَلمُراد تحْقيقهَا.

وَأَشار الشِّمَري (2020) إِلى أَنَّ هُنَاك أَنوَاع مُختلفَة مِن المحطَّات العلْميَّة، اَلتِي تَعتَمِد فِي تصْميمهَا على طَبِيعَة كُلِّ دَرْس، وَيمكِن الدَّمْج بَيْن هَذِه الأنْواع المخْتلفة لِتصْمِيم نَمُوذَج يَتَلاءَم مع طَبِيعَة الطَّلَبة، وَطَبيعَة المفاهيم العلْميَّة، والْوَقْتُ اَلمُتاح فِي كُلِّ مَحطَّة وهناك أَسئِلة يَضعُها اَلمُعلم وينْبَغي أن يُجيب عَنهَا التَّلاميذ عِنْد تواجدهم فِي كُلِّ مَحطَّة مِن هَذِه المحطَّات، وَمِن أنْواعهَا :

1. المحطة الاستقصائية (الاستكشافية): يمارس الطلبة في هذه المحطة إجراء تجربة عملية بالإعتماد على المواد والأدوات المتوفرة وتختص بالأنشطة المعملية، والتي تتطلب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها وقتاً طويلاً، مثل إضافة مادة إلى مادة أخرى ومراقبة التفاعل الناتج، أو توصيل دائرة كهربائية بسيطة، أو اختبار محلول بورق عباد الشمس للتعرف على الأحماض والقلويات والأملاح، ومن ثم الإجابة على عدد من الأسئلة المحددة للمحطة.
2. المحطة القرائية: يطلع الطلبة في هذه المحطة على أحد المفاهيم الخاصة بالموضوع التي يعزز لديهم الجانب المعرفي، وفى هذه المحطة يوضع مادة علمية قرائية كمقال من صحيفة، أو من الإنترنت، أو من نشرة علمية، أو مادة من موسوعة أو كتاب، ويقوم الطلبة بقراءة المادة الموجودة في المحطة المتعلقة بموضوع الدرس، بهدف تكوين نوعية من المتعلمين لديهم القدرة بالإعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات، واستخراج المعرفة من

مصادرها الأصلية، ويمتلكون مهارات الاستقلالية في التعليم بدون الحاجة إلى وسيط كالمعلم أو الكتاب المدرسي، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، ومن ثم الإجابة على عدد من الأسئلة المصاحبة في هذه المحطة.

3. المحطة الصُورية: تتميز بوجود عدد من الصور أو الرسومات، التي يتصفحها الطلبة ويجيبون على الأسئلة المتعلقة بها، وقد يكون مصدر الصور موسوعة علمية، أو ملصقاً جاهزاً، أو قصص علمية مصورة، تساعد الطلبة على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهانهم.
4. المحطة السمعية (بصرية): في هذه المحطة يمكن وضع فيديو لمشاهدة فيلم تعليمي ذو صلة بموضوع الدرس، إذ يستمع الطلبة أو يشاهدون المادة العلمية المعروضة من الممكن في هذه المحطة تصميم المادة العلمية بمساعدة بعض الطلبة، والإجابة على الأسئلة المصاحبة في أوراق العمل.
5. المحطة الالكترونية: وفى هذه المحطة يوضع جهاز حاسوب ويقوم الطلبة بمشاهدة عرض تقديمي خلال برمجية PowerPoint معززاً بالحركة والصوت، أو أفلام تعليمية مرتبطة بموضوع الدرس، أو يقومون بالبحث في الإنترنت بحيث يعالج أحد المفاهيم ذات الصلة بمحتوى المادة العلمية، ثم الإجابة على الأسئلة المصاحبة لها.
6. المحطة الاستشارية: تُعدّ هذه المحطة مخصصة للخبراء، فيقف المعلم خلف هذه المحطة، أو استقدام زائر كخبير متخصص له علاقة بموضوع الدرس، وعند وصول الطلبة لهذه المحطة يمكنهم أن يسألوا أسئلة مقترحه تتعلق في موضوع الدرس، من خلال المناقشة فيمكن عندئذ توسيع مداركهم حول الجوانب المختلفة للمادة العلمية، التي لم يستطيعوا فهمها.
7. محطة متحف الشمع: وفى هذه المحطة يطلب المعلم من أحد الطلبة سواء داخل الصف التعليمي أو خارجه، تقمص دور شخصية علمية، مثل أحد العلماء ومن الأفضل أن تكون أمامه نماذج من كتبه، أو الأجهزة التي قام بإختراعها، أو صور توضح أهم إنجازات هذا العالم، ويتحدث عن مادة علمية مرتبطة بموضوع الدرس نفسه.
8. محطة الـ (نعم) والـ (لا): تعتبر هذه المحطة من المحطات الممتعة والمثيرة للتفكير لدى الطلبة، حيث يقوم المعلم في هذه المحطة بإجراء تجربة معينة وللحصول على تفسير نتائج هذه التجربة تبدأ المجموعة التي تصل لهذه المحطة بصياغة أسئلة يكون الإجابة عنها بـ (نعم أو لا).

المحور الثاني: التفكير الإبداعي

يشمل التفكير الابداعي على تنمية مهارات الطلاب وزيادة انتاجهم وتنمية درجة وعيهم وتصوراتهم، وخيالاتهم، وشعورهم بقدراتهم وأنفسهم في جو من الحرية والمرح، كما يعد مقدمة للتفكير الابتكاري والتجديد والتطوير في كافة مجالات الحياة؛ لأنه ينظر إلى أبعاد المشكلة أو تعديلها أو تغييرها للوصول لحل غير مألوف (Harris, 2012).

ويُعرف (شحاتة، 2012) الإبداع بأنه: هو أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان، وأكثر النواتج التربوية أهمية، وهو قدرة العقل على تكوين علاقات جيدة تحدث تغييراً في الواقع، ويُعد نوعاً من أنواع التفكير التباعدي.

وتعرف براهيمي (2017) التفكير الإبداعي بأنه: نشاط عقلي يؤدي إلى الوصول لحلول جديدة، لأي مشكلة تواجه الفرد، ويتميز بأكبر قدر ممكن، كاستجابة لموقف أو مشكلة ما، وحلها بطريقة مناسبة. ومهاراته الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

وعرفته البلوي (2021) بأنه: "أحد أنماط التفكير، ونشاط عقلي يمارس خلاله أطفال ما قبل المدرسة مجموعة من المهارات العقلية (الطلاقة، المرونة، الاصالة)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي.

ويعرف عيسى وعبدالجبار (2013) التفكير الإبداعي بأنه: القدرة على ابتكار وإنتاج أكبر عدد من الأفكار التي ولها قيمة، بحيث تؤثر تأثيراً إيجابياً في حياة الإنسان العملية والفكرية.

ان تعليم مهارات التفكير يعني تزويد المتعلمين بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة، وتحفيزهم وإثارتهم على التفكير ويعد تعليم التفكير عملية كلية تتأثر بالمناخ الصفي والمدرسي، وكفاءة المعلم، وتوافر المواد التعليمية المتخصصة التي تدرب على التفكير (المسيري، 2013).

ويضيف (Guo-Qing, 2014) أن تعليم مهارات التفكير وبالأخص مهارات التفكير الإبداعي من شأنها أن تزيد من ثقة التلميذ بنفسه وقدراته، وترفع درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، وتجعل دوره إيجابياً فاعلاً، بما ينعكس على أدائه التحصيلي.

مهارات التفكير الإبداعي:

يكاد يتفق التربويون أن مكونات أو مهارات التفكير الإبداعي هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته. وفيما يلي شرحاً، وتفصيلاً لطبيعة كل مهارة من هذه المهارات (البلوي، 2021؛ البكر، 2016؛ الهيلات، 2015؛ العساف، 2013؛ Al Dhwi, 2015):

1- الطلاقة :Fluencyوهي القدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو الاستجابات الإبداعية في فترة زمنية محددة، فالشخص المبدع لديه درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها، وانسيابها بحرية تامة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة، ومنها عدة أنواع أو عوامل هي: الطلاقة اللفظية، الطلاقة الفكرية، الطلاقة الارتباطية، الطلاقة التعبيرية (الغامدي، 2013).

– الطلاقة اللفظية: Verbal Fluencyوتعنى القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الكلمات تبدأ بحرف معين أو تنتهي بكلمة معينة، وهناك طلاقة عددية.

–الطلاقة الفكرية: Ideational Fluencyوتعنى القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين قادراً على إدراكه.

– الطلاقة الارتباطية: Associational Fluency وتعنى القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

– الطلاقة التعبيرية: Expressional Fluency وتعنى القدرة على التفكير السريع في تكوين كل مترابط ومتصل، وصياغة التراكيب اللغوية المميزة.

طلاقة الأشكال :وتعنى القدرة على تصميم أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الرسوم لعدد من الأمثلة، والتفصيلات، أو التعديلات نتيجة التعرض لمثيرات بصرية مختلفة.

2- المرونة: Flexibilityويقصد بها القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه، أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثار، أو متطلبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني، ويُقصد بها كذلك القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهذه تتجلى لدى العباقرة، الذين يُبدعون في أكثر من مجال أو

شكل، خاصة لدى الفنانين والأدباء الذين ينجحون في مجالات إبداعية متنوعة، ولا تقتصر على إطار واحد. كالشاعر الذي يُبدع في كتابة الرواية والمسرحية أو الفن التشكيلي، وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط، وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو متنوعة.

3- الأصالة: Originalityيمكن تعريف مهارة الأصالة كإحدى مهارات التفكير الإبداعي، بأنها: تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية، أو فريدة من نوعها،أو غير مألوفة ومتميزة وغير شائعة، أي أن المبدع لا يُكرّر أفكار الآخرين، فتكون أفكاره جديدة، وخارجه عما هو شائع أو تقليدي، ويمكن تقدير الأصالة وسبر أغوارها من خلال التفكير في التتابعات المستقبلية لحدث ما، وتوليد الأفكار والتوقعات المترتبة على ذلك الحدث.

4- الحساسية للمشكلات: Sensitivity to problems هي القدرة على استشعار أو رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، فالمبدع يحسّ بالمشكلات إحساساً مرهفاً، وهو بالتالي أكثر حساسية لبيئتهِ من المعتاد، فهو يرى مالا يراه غيره، ويرقب الأشياء التي لا يُلاحظها غيره، ويعنى ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة، والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حلها.

5- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته فالمبدع لديه القدرة على التركيز على هدف معيّن، وعلى تخطي أي معوقات ومُشتتات تُبعده عنه. وهو قادرٌ أيضاً على أن يعدّل ويبدّل في أفكاره لكي يُحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة.

6- التخيل أو التصور البصري: يعد أعلى مستويات الإبداع وأندرها، ويقوم على انطلاق الأفكار بحرية، دون الأخذ بالاعتبار الارتباطات المنطقية أو الواقعية للأفكار.

7- التحويلات: وتتمثل في القدرة على تغيير الأشياء أو الأفكار التقليدية إلى أشياء أو أفكار جديدة بهدف الوصول إلى معانٍ، أو تطبيقات، أو تضمينات، أو منظومات، أو اشتقاقات.

8- الحدس: ويتمثل في القدرة على إدراك ورؤية العلاقات، وعلى استنتاجات أو تخمينات، اعتمادا على معلومات جزئية أو ناقصة.

9- التركيب والتحليل: ويتمثل في القدرة على تجميع الأجزاء أو الأفكار التي تبدو أقل ارتباطا في تراكيب أو أبنية أو توليفات جديدة.

10- التقويم والقدرة على التقييم: وهي عملية استمرار معالجة الفكرة بشكل متعاقب ومستمر، ومعالجتها بالتحليل، والتحقيق، والتجريب، والاختبار العملي.

الدراسات السابقة:

تَناوُل هذَا الجانب الدِّراسات السَّابقة مُقَسمَة على مِحْورَيْنِ وَهِي دِراسَات تَنَاولَت اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، ودراسات تَنَاولَت التَّفْكير الإبْداعيَّ، وتمَّ تناولهَا مِن الأحْدث إلى الأقْدم ضِمْن كُلّ مِحوَر.

دراسات تناولت استراتيجية المحطات العلمية

أَجرَت التُّويجْريّ (2022) دِراسة هَدفَت التَّعَرُّف على فَاعلِية اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة فِي تَنمِية الكفاءة الاسْتراتيجيَّة لَدى طالبَات اَلصَّف الثَّاني المتوسِّط بِمنْطَقة اَلقصِيم، وقد اِتبعَت الدِّراسة المنْهج التَّجْريبيَّ بِالتَّصْميم شِبْه التَّجْريبيّ، القائم

على المجْموعتيْنِ التَّجْريبيَّة والضَّابطة. تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (48) طَالِبة مِن طالبَات اَلصَّف الثَّاني المتوسِّط، مِن المتوسِّطة العاشرة بِمدينة بُريْدَة، بِالطَّريقة العشْوائيَّة العنْقوديَّة، ودرستْ المجْموعة التَّجْريبيَّة (25) طَالِبة بِاسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، بيْنمَا دَرسَت المجْموعة الضَّابطة (23) طَالِبة بِالطَّريقة التَّقْليديَّة. تمَّ بِنَاء اِختِبار الكفاءة الاسْتراتيجيَّة كَأَداة لِلدِّراسة. تَوصلَت الدِّراسة إِلى مَجمُوعة مِن النَّتائج، أهمُّهَا : وُجُود فِرق ذِي دَلالَة إِحْصائيَّة بَيْن مُتَوسطِي دَرَجات طالبَات المجْموعتيْنِ التَّجْريبيَّة والضَّابطة فِي التَّطْبيق اَلبعْدِي لِاخْتبار الكفاءة الاسْتراتيجيَّة ؛ لِصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة، وَوجُود فُرُوق ذات دَلالَة إِحْصائيَّة عِنْد مُسْتوَى (0.01) بَيْن مُتوسِّطات دَرَجات المجْموعتيْنِ التَّجْريبيَّة والضَّابطة فِي التَّطْبيق اَلبعْدِي لِاخْتبار الكفاءة الاسْتراتيجيَّة فِي (صِياغة المسْألة – تَمثِيل المسْألة – حلُّ المسْألة الرِّياضيَّة) ؛ لِصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة. كمَا أَظهَرت النَّتائج وُجُود حَجْم أثر كبير لِاسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة فِي تَنمِية الكفاءة الاسْتراتيجيَّة.

وأجرت العمودي (2021) دراسة هدفت الكشف عن فعالية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية الكفاءة الذاتية والتفكير البصري بوحدة "أجهزة جسم الإنسان" لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، بمدينة مكة المكرمة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين المستقلتين التجريبية والضابطة كأداة للدراسة. وتكونت الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالبة والمجموعة الضابطة من (28) طالبة، وتم توظيف المحطات العلمية لتدريس المجموعة التجريبية والطريقة المعتادة لتدريس المجموعة الضابطة، وللتحقق من فروض الدراسة تم إعداد اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق، واختبار التفكير البصري وشملت أبعاده "القراءة البصرية، التميز البصري، التحليل البصري، التفسير، الاستنتاج"، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واشتمل على الأبعاد التالية: "الإصرار والمثابرة، الثقة بالنفس، الجانب الأكاديمي، الجانب الانفعالي، الجانب الاجتماعي"، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ≤0.05 بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ككل وفي كل مستوى من مستوياته، واختبار التفكير البصري ككل وأبعاده المختلفة ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعاده المختلفة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود ارتباط دال إحصائياً بين كل من التحصيل والتفكير البصري والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وأجْرى الرُّواحيَّة والْغتامي (2020) دِراسة هَدفَت إِلى اِختِبار فَاعلِية اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة فِي تَحصِيل طالبَات اَلصَّف السَّابع الأساسيّ لِلْإِمْلاء بِسلْطَنة عَمَّان، ولتحْقيق ذَلِك أعدَّ الباحثان اِخْتبارًا تحْصيليًّا فِي الإِمْلاء، ودليلا إِرْشاديًّا لِتنْفِيذ اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، وَتَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن مجْموعتيْنِ ؛ تجْريبيَّة بلغ عَددُها 24 طَالِبة، درسْن الإِمْلاء بِاسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة، ومجْموعة ضَابِطة بلغ عَددُها 18 طَالِبة، درسْن الإِمْلاء بِالطَّريقة المعْتادة، وبعْد اِنتِهاء التَّجْربة طَبَّق اِختِبار تحْصيلي فِي الإِمْلاء على المجْموعتيْنِ. وقد أشارتْ نَتائِج الدِّراسة إِلى وُجُود فِرق دال إِحْصائيًّا بَيْن مُتَوسطِي دَرَجات الطَّالبات فِي المجْموعتيْنِ فِي الاخْتبار التَّحْصيليّ اَلبعْدِي لِصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة يُعزَى لِطريقة التَّدْريس. وبناء على هَذِه النَّتيجة أَوصَى الباحثان بِالاسْتفادة مِن اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة مِن خِلَال تَدرِيب المعلِّمات على اِسْتخْدامهَا فِي تَدرِيس الإِمْلاء، وَفِي تَدرِيس فُرُوع اَللغَة العربيَّة اَلأُخرى.

وأجْرى حُبُّوش (2017) دِراسة هَدفَت الكشْف عن أثر اِسْتخْدام المحطَّات العلْميَّة فِي تَنمِية مَفاهِيم ومهارات اِتِّخاذ القرَار فِي التِّكْنولوجْيَا الطِّبِّيَّة لَدى طالبَات اَلصَّف السَّادس الأساسيّ فِي غَزَّة. ولتحْقيق أَهدَاف الدِّراسة قَامَت الباحثة بِاسْتخْدام

المنْهج التَّجْريبـيّ لِلْكشْف عن أثر اِسْتخْدام المحطَّات التَّعْليميَّة فِي تَنمِية مَفاهِيم ومهارات اِتِّخاذ القرَار كمَا اِسْتخْدمتْ المنْهج اَلوصْفِي لِتحْلِيل المحْتوى وَتفسِير النَّتائج. حَيْث تمَّ بِنَاء اِختِبار لِقياس المفاهيم. واخْتبار لِقياس مهارَات اِتِّخاذ القرَار. بِحَيث تمَّ اِختِيار عَينَة الدِّراسة (63) طَالِبة مِن طالبَات اَلصَّف السَّادس الأساسيّ فِي مَدْرَسة أُمّ اَلقُرى الأساسيَّة المشْتركة التَّابعة لِمنْطَقة مُديريَّة غَرْب غَزَّة التَّعْليميَّة. حَيْث تمَّ توْزيعهم على مجْموعتيْنِ تجْريبيَّة وَضابِطة (30) طَالِبة وتجْريبيَّة (33) طَالِبة. وَمِن ثمَّ تعْريضهم إِلى أَدوَات الدِّراسة. وكشفتْ نَتائِج الدِّراسة عن فَاعلِية اِسْتخْدام المحطَّات التَّعْليميَّة فِي تَنمِية مَفاهِيم ومهارات اِتِّخاذ القرَار فِي التِّكْنولوجْيَا لَدى طالبَات اَلصَّف السَّادس الأساسيّ فِي غَزَّة، وأهمِّيَّة تَدرِيب المعلِّمين على اِسْتخْدام المحطَّات العلْميَّة وتوْظيفهَا.

وأجْرى الجنابي (2016) دِراسة هَدفَت التَّعَرُّف على إِثْر اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة فِي التَّحْصيل وعادَات العقْل لَدى طُلَّاب اَلصَّف الرَّابع اَلعلْمِي، تَطلبَت الدِّراسة إِلى اِختِيار عَينَة مُكَونَة مِن (42) طَالَب مِن طُلَّاب الرَّابع اَلعلْمِي تمَّ توْزيعهم إِلى مجْموعتيْنِ، إِحْداهمَا تجْريبيَّة دَرسَت وَفْق اِسْتراتيجيَّة المحطَّات العلْميَّة وَأُخرَى ضَابِطة دَرسَت وَفْق الطَّريقة الاعْتياديَّة، تمَّ بِنَاء اِختِبار تحْصيلي وتبنِّي مِقيَاس لِعادَات العقْل كَأَداتَي بَحْث، طُبقَت بَعْد التَّأَكُّد مِن صِدْقهَا وثباتهَا عِنْد اِنتِهاء التَّجْربة، وَتوَصلَت الدِّراسة إِلى أنَّ هُنَاك فُرُوق ذُو دَلالَة إِحْصائيَّة لِصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة فِي كِلَا الأداتيْنِ.

دراسات تناولت التفكير الإبداعي

أَجرَت اَلكُلثم (2021) دِراسة هَدفَت التَّعَرُّف إِلى فَاعلِية اِسْتراتيجيَّة التَّعَلُّم المتمرْكز حَوْل المشْكلات البيئيَّة فِي تَنمِية مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ لَدى طالبَات المرْحلة الثَّانويَّة. اِعْتمَدتْ الدِّراسة المنْهج شِبْه التَّجْريبـيّ. تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن عَينَة عشْوائيَّة عُنْقوديَّة مُتَعددَة المراحل تَمثلَت فِي فصْليْنِ : ثَانِي ثَانَوِي مِن ثَانوِية (الواحد والْعشْرين) بِالرِّياض ؛ وتمَّ اِختِيار أَحدِهما كمجْموعة تجْريبيَّة تَدرُس وَفْق اِسْتراتيجيَّة التَّعَلُّم المتمرْكز حَوْل المشْكلة، فِي حِين يُمثِّل الفصْل الآخر المجْموعة الضَّابطة ويدْرس بِالطَّريقة التَّقْليديَّة، وَأَسفرَت الدِّراسة عن عدد مِن النَّتائج مِنهَا : وُجُود فِرق ذِي دَلالَة إِحْصائيَّة بَيْن مُتَوسطِي دَرَجات طالبَات المجْموعة التَّجْريبيَّة، ودرجَات طالبَات المجْموعة الضَّابطة فِي مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ، لِصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة ذات المتوسِّط الحسابيّ الأعْلى مُقَابِل مُتَوسط تَحصِيل المجْموعة الضَّابطة ذات المتوسِّط.

وأجْرى الشُّبول (2021) دِراسة هَدفَت تَعرِف فَاعلِية نَمُوذَج رَنزُولي فِي تَنمِية مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ لَدى طَلَبَة المرْحلة الثَّانويَّة فِي مَبحَث التَّرْبية الإسْلاميَّة. اِعْتمَدتْ الدِّراسة المنْهج شِبْه التَّجْريبـيّ وَتكونَت الدِّراسة مِن (40) طالبًا مِن طُلَّاب اَلصَّف الحادي عشر مِن مَدْرَسة الشَّجَرة الثَّانويَّة لِلْبنِين التَّابعة لِمديريَّة التَّرْبية والتَّعْليم لِلِواء الرَّمْثَا، حَيْث تمَّ تَوزِيع أَفرَاد الدِّراسة بِالطَّريقة العشْوائيَّة بِالتَّساوي إِلى مجْموعتيْ الدِّراسة، حَيْث دَرسَت المجْموعة التَّجْريبيَّة الدُّروس المقرَّرة وَفْق نَمُوذَج رَنزُولي بيْنمَا دَرسَت المجْموعة الضَّابطة بِالطَّريقة الاعْتياديَّة. ولتحْقيق أَهدَاف الدِّراسة أعدَّ اِختِبار مَهارَة التَّفْكير الإبْداعيّ. تَوصلَت الدِّراسة إِلى عدد مِن النَّتائج أهمُّهَا وُجُود فُرُوق دَالَّة إِحْصائيَّة بَيْن مُتوسِّطات دَرَجات طُلَّاب المجْموعتيْنِ على اِختِبار مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ ولصالح المجْموعة التَّجْريبيَّة.

وأجرى النادي (2020) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام التلعيب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة العلوم للصف الثالث الأساسي. اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي، وفي كل مهارة من اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (Sapriadil et al, 2019) دراسة هدفت إلى تقصي أثر المختبر الافتراضي HOTVEL للتفكير عالي المستوى على مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلاب الثانوية العامة في الصف الثاني عشر اختيروا بطريقة عشوائية، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (35) طالباً وتكونت المجموعة الضابطة من (35) طالباً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تحسين مهارات التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا المختبر الافتراضي HOTVEL أعلى من المجموعة الضابطة.

وأجرى ماجثوي (Magthwi, 2015) دراسة هدفت إلى تقصي اثر استراتيجية التفكير السابر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مبحث التربية الإسلامية في إحدى مدارس المملكة السعودية. اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً، أعد اختبار لقياس مهارات التفكير التألي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق كبيرة بين متوسط درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست خلال استراتيجية التفكير السابر.

وأجْرى خَلْف (2015) دِراسة هَدفَت إلى مَعرِفة فَاعلِية التَّدْريس بِاسْتراتيجيَّة التَّعَلُّم بِالتَّعاقد فِي التَّفْكير الإبْداعيّ لَدى طُلَّاب اَلصَّف الثَّاني المتوسِّط فِي مَادَّة عِلْم مَبحَث الأحْياء. اِتبعَت الدِّراسة المنْهج التَّجْريبيَّ التَّصْميم التَّجْريبيَّ ذِي المجْموعتيْنِ المتكافئتيْنِ (التَّجْريبيَّة والضَّابطة)، تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (60) طالبًا مِن طُلَّاب اَلصَّف الثَّاني المتوسِّط فِي مَدْرَسة الأمل لِلْبنِين الحكوميَّة النَّهاريَّة التَّابعة لِلْمديريَّة العامَّة لِتربِية الدِّيوانيَّة لِلْعَام الدِّراسيّ (2013 – 2014 م) عشْوائيًّا وَالتِي اِحتوَت على أَربَع شَعْب لِلصَّفِ الثَّاني المتوسِّط، تمَّ اِختِيار شُعْبتَيْنِ مِنهَا بِالسَّحْب العشْوائيّ (اَلقُرعة) لِتمثِّل الشُّعْبة (ج) المجْموعة التَّجْريبيَّة وَضمَّت (30) طالبًا دَرسُوا على وَفْق اِسْتراتيجيَّة التَّعَلُّم بِالتَّعاقد، والشُّعْبة (أ) لِتمثِّل المجْموعة الضَّابطة وَضمَّت (30) طَابَا دَرسُوا بِالطَّرِيقة الاعْتياديَّة. كُوفئتْ المجْموعتان فِي عدد مِن المتغيّرات وَهِي (اَلعُمر الزَّمَنيُّ بِالْأَشْهر والذَّكاء، دَرَجات اِختِبار نِصْف اَلسنَة فِي مَادَّة عِلْم مَبحَث الأحْياء واخْتبار التَّفْكير الإبْداعيّ). وَصَاغ الباحثان (150) غرضًا سُلوكِيًّا شَملَت الفصْليْنِ (السَّابع والثَّامن)، و(16) خُطَّة تدْريسيَّة لِلْمجْموعة التَّجْريبيَّة و(16) لِلْمجْموعة الضَّابطة. تمَّ إِعدَاد اِختِبار التَّفْكير الإبْداعيّ كَأَداة لِلدِّراسة. وَتَوصلَت نَتائِج الدِّراسة إِلى تَفوُّق طُلَّاب المجْموعة التَّجْريبيَّة الَّذين دَرسُوا بِاسْتراتيجيَّة التَّعَلُّم بِالتَّعاقد على طُلَّاب المجْموعة الضَّابطة الَّذين دَرسُوا بِالطَّرِيقة الاعْتياديَّة فِي اِختِبار التَّفْكير الإبْداعيّ.

وأجْرتْ الرُّوميَّ (2014) دِراسة هَدفَت إِلى تقصّي فَاعلِية اِسْتخْدام برْنامج قَائِم على التَّعْليم التَّفاعليّ فِي تَدرِيس مُقرَّر مَبحَث الأحْياء فِي تَنمِية التَّفْكير الإبْداعيّ لَدى طُلَّاب مَعهَد التَّمْريض بِالْكويْتِ. اِتبعَت الدِّراسة المنْهج التَّجْريبيَّ، وشملتْ عَينَة الدِّراسة القصْديَّة طالبَات اَلصَّف الثَّاني بِمعْهد التَّمْريض بِدوْلة اَلكُويت. وَتَوصلَت الدِّراسة إِلى عدد مِن النَّتائج أهمُّهَا: لِبرْنامج التَّعْليم التَّفاعليّ المقْترح آثار إِيجابيَّة لِلتَّفاعل مع الطَّالبات حَيْث تَعمَل الأنْشطة التَّمْهيديَّة، وتنوُّع التِّقْنيَّات الإلكْترونيَّة على جَذْب اِنتِباه الطَّالبات لِلْمادَّة العلْميَّة، وتثير دافعيتهم لِلتَّعَلُّم الذَّاتيّ. وقد حَققَت اَلبُنود الخاصَّة بِاسْتخْدام الأنْشطة الإثْرائيَّة المساندة لِلْأنْشطة العلْميَّة أَدنَى المتوسِّطات الحسابيَّة لِلْمحْور الأوَّل. وبيَّنتْ نَتائِج الدِّراسة الأثر الإيجابيُّ لِلْبرْنامج فِي إِكسَاب الطَّالبات مهارَات التَّعَلُّم الذَّاتيّ خِلَال بَحثهِم عن اَلجدِيد فِي أَمرَاض نَقْص المناعة، وَطرُق الوقاية والْعلاج. وكشفتْ الدِّراسة عن مدى اِلتزامهم بِتعاليم الدِّين، والتَّمسُّك بِقيمة والاعْتزاز بِأَخْلاقيَّاته. وأنَّ الطَّالبات قد اِسْتفادوا مِن فَاعلِية البرْنامج المقْترح فِي تَنمِية أُسلُوب التَّفْكير الإبْداعيّ مِن حَيْث تقبُّلهم بِوَجه النَّظر اَلأُخرى وإدارة أُسلُوب الحوَار والْمناقشة بِطريقة مَنهجِية، ولكنَّهم مَا زَالُوا يَجدُون مَشقَّة فِي اِتِّخاذ اَلحُلول اَلتِي تُواجههم والْعقبات اَلتِي تعْترضهم

خِلَال الدِّراسة. وارْتفعتْ نَتائِج الاخْتبارات التَّحْصيليَّة فِي المجْموعة التَّجْريبيَّة لِلطَّالبات اللَّاتي طُبِّق عَليهِن البرْنامج التَّفاعليُّ المقْترح فِي التَّدْريس، وَظلَّت نَتائِج الاخْتبارات التَّحْصيليَّة مُنخفضَة لِلطَّالبات فِي المجْموعة الضَّابطة اللَّاتي درسْن اَلمُقرر بِالْبرْنامج التَّقْليديّ. التَّعْقيب على الدِّراسات السَّابقة

يلاحظ من استعراض الدّراسات السّابقة بشكل عام، أنها في مجملها تدور حول استراتيجيات المحطات العلمية في تدريس منهاج العلوم وأثرها في تعلم الطلبة للعلوم كما جاء في دراسة العمودي (2021)، ودراسة الرواحية والغتامي (2020)، ودراسة الجنابي (2016)، حبوش (2017). كما أن لهذه الاستراتيجية دوراً إيجابياً في إكساب الطلبة المفاهيم العلمية وعمليات العلم. كما في دراسة (Bulunuz & Jarrett (2010. ودراسات تناولت فاعلية برنامج تدريبي وأثره على تنمية التفكير الإبداعي، كما جاء في دراسة الرومي (2014)، ودراسة خلف (2015). بينما تختلف الدّراسة الحالية عن بعض الدّراسات السّابقة من حيث تناولها استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي، ومنهجية الدراسة، ومن حيث مكان الدّراسة فهي الدراسة الوحيدة التي أجريت –في حدود علم الباحثه– في محافظة البلقاء في الأردن. واستفادت الباحثه في إغناء الإطار النظري، والاطلاع على الأدوات المعدة فيها، والمتغيرات التي تناولتها ومع ذلك فقد تميزت الدراسة الحالية بتناولها استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي وهو مالم يجرِ في أيه دراسة سابقة.

من هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها تسعى إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي.

مشكلة الدراسة:

تَتَلخَّص مُشْكِلة الدِّراسة فِي ضَعْف الطُّلَّاب فِي مَبحَث الأحْياء وتدنِّي تحْصيلهم الدِّراسيّ، وَالتِي تَتَجلَّى عُمومًا بِضعْفِهم بِمهارات التَّفْكير، وَخصُوصا مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ، كمَا أنَّ مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ وَالتِي تَعتَبِر مِن أهمّ مهارَات القرْن الحادي والْعشْرين وبالتَّالي فَهِي مِن أهمّ المهارات اَلتِي يَتَطلَّب تنْميتهَا، وَلذَلِك فقد لَاحظتْ الباحثة أَثنَاء منَّتْهَا فِي تَدرِيس مَبحَث الأحْياء؛ ضعْفًا فِي مُستَوَى مهارَات التَّفْكير الإبْداعيّ لَدى الطَّالبات، نظرًا لِلتَّرْكيز على حِفْظ المعْلومات وَنقلِها بدلا مِن التَّرْكيز على تولِيدهَا، إذ إنَّ تَركِيز الطَّالبات يَعتَمِد على حِفْظ المعْلومات واسْتراجاعهَا فقط أَثنَاء الاخْتبارات، والتَّرْكيز على المعْرفة ذاتهَا دُون اِسْتغْلال الإمْكانات العقْليَّة، وَعدَم اِسْتثارة الدَّافعيَّة لَديهِن مِمَّا اِنعكَس على التَّحْصيل والْأداء الصَّفِّيّ، وَإن مِن أَبرَز التَّحدِّيات والْعقبات اَلتِي تُوَاجِه تَحقِيق أَهدَاف تَدرِيس مَبحَث الأحْياء بِفاعليَّة عدم اِسْتخْدام اِسْتراتيجيَّات وطرائق تَدرِيس حَدِيثَة تُوَاكِب المحْتوى الدِّراسيَّ فِي ضَوْء التَّطوُّرات والتَّحوُّلات، وَلعَل غِيَاب الأنْشطة العلْميَّة مِن التَّرْبية العلْميَّة وَتدرِيس مَبحَث الأحْياء يَرجِع لِأسْبَاب عَدِيدَة قد يَكُون مِن بيْنهَا اِزدِحام الصُّفوف بِأعْدَاد هَائِلة مِن الطَّلَبة، وَزخَم المنْهاج الدِّراسيّ، مِمَّا أَثَّر على صُعُوبَة مُوَائمَة الجوانب النَّظريَّة والتَّطْبيقيَّة، وَعدَم اِهتِمام اَلمُعلم فِي جميع فِئَات الطَّلَبة لِكثْرة عَددهِم وانْشغاله فِي ضَبْط اَلصَّف، مِمَّا قد يجْعله عاجزًا عن اِسْتغْلال اَلموْقِف الصَّفِّيّ لِلْمادَّة التَّعْليميَّة , وعن اِسْتغْلال وَقْت اَلحِصة اَلمُحدد، مِمَّا قد يَدفَع المعلِّمين على تَجاهُل الأنْشطة العمليَّة فِي المخْتبر والْقَفْز عَنهَا، واسْتخْدام الطُّرق التَّقْليديَّة واهْتمامهم فِيهَا وَمِن هُنَا سعتْ هَذِه الدِّراسة إِلى الإجابة عن السُّؤَال اَلآتِي :

سؤال الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى (استراتيجية المحطات العلمية، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تدريس مبحث الأحياء على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي
2- التعرف إلى إذا هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى (استراتيجية المحطات العلمية، الطريقة الاعتيادية).

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

يُمْكِن لِلْأدب النَّظَرِيّ الوارد فِي هَذِه الدِّراسة أن يُضيف مَعرِفة جَدِيدَة لِلْباحثين، وقد يَرفِد المكْتبة العربيَّة بِإطار نَظرِي حَوْل تنمية مهارات التفكير الإبداعي، استراتيجية المحطات العلمية ولو بِشَكل عامٍ.

الأهمية العملية:

تُفيد الدِّراسة المعلِّمين والْمشْرفين التَّرْبوِيّين فِي مَجَال اَلعلوم بِالتَّرْكيز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي وَفْق استراتيجية المحطات العلمية، فضْلا عن إِفادة مُؤَلفِي مَناهِج العلوم مِن نَتائِج الدِّراسة، وإِفادة بَاحثِين آخرين لِإِجْرَاء دِراسَات أُخرَى فِي هذَا الميْدان.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مديرية تربية والتعليم لمنطقة السلط/ مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية المختلطة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2023/2022.

الحدود الموضوعية: يقتصر قياس التفكير الإبداعي على مهارات: الطلاقة، المرونة، الأصالة، وذلك لمناسبة هذه المهارات مع طالبات الصف التاسع الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

- استراتيجيات المحطات العلمية: "استراتيجية تدريسية تهتم بالجانب العملي وربطه بالجانب النظري، تقوم على محطات متنوعة الخبرات العملية والنظريات، تحت مسميات مقترحة في ضوء خصائصها، اعتماداً على طبيعة محتوى التعلم وما يتوافر من إمكانيات في بيئة التعلم، مما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ويضفي على العملية التعليمية مناخاً جيداً للتعلم، حيث الحركة والتجول لمجموعات التعلم في صورة منظمة، يكتسب من خلالها الطلبة خبرات متنوعة مرتبطة بنواتج التعلم المراد تحقيقه" (سيد، 2020: 24). وتعرفها الباحثة إجرائياً: استراتيجية تدريسية تتمثل في مجموعة من المحطات تقوم الطالبات بالمرور عليها وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة بكل منها، والتي قد تكون استقصائية، استكشافية، أو بصرية صورية، أو الكترونية، مما يتيح للطالبات من خلال العمل في مجموعات صغيرة (4-6) ممارسة التفكير الإبداعي لتعلم مبحث الأحياء.

- التفكير الإبداعي: "نشاط عقلي مركب وهادف تُوجههُ رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة" (جروان، 2007، 82). وتعرفه الباحثة إجرائياً: نوع من أنواع مهارات التفكير العليا والنشاط العقلي الذي يتميز بالقدرة على توليد أو إنتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة والمختلفة والغير تقليدية، والأصيلة التي يمارسها التلاميذ عبر مرورهم بالمحطات العلمية المختلفة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي باختبارين قبلي وبعدي، الذي يعتمد على وجود مجموعتين (المجموعة التجريبية) والتي سيتم تدريس مبحث الأحياء فيها باستخدام استراتيجية المحطات العلمية، و(المجموعة الضابطة) والتي سيتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، إذ سيتم استخدام التعيين العشوائي للمجموعتين. وفي هذه الدراسة تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل باستخدام استراتيجية المحطات العلمية على المتغير التابع المتمثل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث الأحياء.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية المختلطة للفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022. وقد تم اختيار عينة الدَرّاسَة مَن (60) طالِبَة بالطريقة القصدية من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت أبي بكر الثانوية المختلطة،

بحكم قربها من الباحثة مما سَهَّلَ عليها اجراءات تَطْبِيق الدَرّاسَة وَمُتابَعتها، وَكَذَلّكَ ولوجود أكثر من شعبة للصف التاسع الأساسي فيها وتُعاوِن مديرة المُدَرِّسَة ومعلماتها ساهَمَ فِي اختيارها قَصْدِيّاً.

ولتحقيق أغراض الدراسة جرى اختيار شعبتين من الصف التاسع الأساسي قصدياً، بحيث تمثلت كل شعبة من (30) طالبة، وجرى اختيار نوع المجموعة بالتعيين العشوائي بالقرعة بحضور معلمات العلوم ومديرة المدرسة، لتمثل المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المحطات العلمية وتكونت من (30) طالبة، وتمثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (30 طالبة) والتي درست بالطريقة الاعتيادية. وتحققت الباحثة من تَكافُؤ المجموعات وذلك بتطبيق أداتي الدراسة قبلياً على المجموعات. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة:

جدول 1: توزيع افراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الصف	عدد الطالبات
التجريبية	التاسع الأساسي أ	30
الضابطة	التاسع الأساسي ب	30
المجموع		60

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدات الدراسة وهو: (اختبار التفكير الإبداعي) في مبحث الأحياء.

أولا: اختبار مهارات التفكير الإبداعي

تم اعداد اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف العام من اختبار التفكير الابداعي: هدف الاختبار إلى قياس درجة تمكّن طالبات الصف التاسع الأساسي من مهارات التفكير الإبداعي في مبحث الأحياء لدى طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين: الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المحطات العلمية.

بناء جدول المواصفات والأوزان النسبية الخاص باختبار التفكير الإبداعي: تم إعداده بالتعاون مع مشرف العلوم، ومعلمات مبحث العلوم والأحياء، ومن خلال الرجوع إلى الوحدة الثانية في مبحث الأحياء للصف التاسع الأساسي، وفي ضوء النتاجات التعليمية، ومن خلال مراجعة أهداف تدريس مهارات التفكير والمقرر تدريسها خلال العام الدراسي 2022–2023 من أجل تحديد مهارات التفكير الإبداعي المراد تدريسها للصف التاسع الأساسي، حيث يقيس الاختبار ثلاث مستويات للتفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهي: "مستوى الطلاقة، ومستوى المرونة، ومستوى الأصالة،

وفيما يلي شرحاً مفصلاً لكيفية إعداد كل أداة من إعداد أدوات البحث كما يلي:

أولاً: اختبار التفكير الإبداعي:

1. الهدف من الاختبار: كان الهدف من هذا الاختبار قياس مستوى التفكير الإبداعي (لطالبات الصف التاسع الأساسي
2. معايير الاختبار: لإعداد الاختبار، تم تحديد المعايير التالية: يقتصر الاختبار على ثلاثة مهارات وهى: (الطلاقة والمرونة والأصالة).

1– إعداد الاختبار: لإعداد الاختبار تم إتباع الخطوات التالية:

- إعداد جدول المواصفات: Specification Table

جدول (2): جدول المواصفات لاختبار التفكير الإبداعي

عدد الأسئلة / الموضوع	مهارات التفكير الإبداعي			المجموع	الأوزان النسبية
	الطلاقة	المرونة	الأصالة		
الأول : (خلايا جلد الإنسان)	5	5	5	15	25%
الثاني: (دراسة الأنسجة الحيوانية)	5	5	5	15	25%
الثالث: (دراسة مسحة دموية)	5	5	5	15	25%
الرابع: (الخلايا البرنشيمية في النبات)	5	5	5	15	25%
المجموع	20	20	20	60	100%

- صياغة مفردات الاختبار:
- تمت صياغة اختبار مهارات التفكير الإبداعي بصورته الأولية، وذلك بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة والأدب النظري، تكون الاختبار في ضوء مهارات التفكير الإبداعي المراد قياسها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ومن خلال مراجعة أهداف تدريس مهارات التفكير الإبداعي في مبحث الأحياء، والمقرر تدريسها خلال العام الدراسي 2022–2023 تم إعداد الاختبار بصورته الأولية. ولقد تم صياغة مفردات الاختبار بحيث تكون الأسئلة شاملة على مهارات التفكير الإبداعي المحددة في الدراسة وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة وكذلك روعي: أن تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، ومناسبة لمستوى نمو طالبات الصف التاسع الأساسي، كما روعي وضوح الأسئلة والمطلوب فى أسئلة كل مهارة من مهارات الاختبار، وكذلك كيفية الإجابة عليها.

- طريقة تصحيح الاختبار: قامت الباحثة بتصحيح أسئلة كل مهارة من كما يلي:

1. الطلاقة: كل نقطة تقوم الطالبة بتكملتها تحسب نصف درجة وعلى هذا فكل سؤال من الأربع أسئلة بخمس (5) درجات فيكون مجموع درجات مهارة الطلاقة 20 عشرون درجة.
2. المرونة: كل نقطة تقوم الطالبة بتكملتها تحسب بدرجة وعلى هذا فكل سؤال من الأربع أسئلة بخمس (5) درجات فيكون مجموع درجات مهارة الطلاقة 20 عشرون درجة.
3. الأصالة: كل نقطة تقوم الطالبة بتكملتها تحسب بدرجة وعلى هذا فكل سؤال من الأربع أسئلة بخمس (5) درجات فيكون مجموع درجات مهارة الطلاقة 20 عشرون درجة.

وعلى هذا تصبح الدرجة الكلية للاختبار = 60 ستون درجة.

صدق اختبار مهارات التفكير الإبداعي

صدق المحتوى (اختبار مهارات التفكير الإبداعي): تم التأكد من الصدق الظاهري وذلك من خلال اعتماد الباحث على نفسه في تقييم صحة الاختبار وتحديد شموليته وتطابقه مع الغرض المنشود منه وصلاحيته للتطبيق. حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم, بالإضافة إلى معلمين ذوي خبره ومشرفين العلوم في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (12)، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التعليمية والدقة العلمية، وبعد استعادة نسخ اختبار مهاراتا التفكير الإبداعي من المحكمين، تم تفريغ الملاحظات الواردة ودراستها والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة.

ولقد تراوح نسبة الصدق لمفردات الاختبار ككل ما بين 95–97% وهذا يدل على تمتع الاختبار بمستوى عالي من الصدق (بناء على عدد السادة المحكمين وموافقتهم على كل مفردة من مفردات الاختبار يتم حساب النسبة المئوية لمتوسط موافقة السادة المحكمين على الاختبار ككل).

صدق البناء لاختبار مهارات التفكير الإبداعي على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من طالبات الصف التاسع الأساسي، وبلغ عددهم (30) طالبًا، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وخارج العينة (مدرسة ضرار بن الأزور الثانوية للبنين)، وذلك بهدف حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار واستخراج معامل الثبات للاختبار، كما يلي:

حساب زمن الاختبار

تم حساب زمن تطبيق الاختبار لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أنه =خمس وأربعون (45) دقيقة في المتوسط حيث خُصص لكل جزء من أجزاء الاختبار(15) دقيقة كما يلي: (15) دقيقة للجزء الخاص بالطلاقة بواقع ثلاث دقائق عن كل سؤال واشتمل هذا الجزء على 4 أسئلة، وثلاث دقائق للقراءة، (15) دقيقة للجزء الخاص بالمرونة، وكذلك (15) دقيقة للجزء الخاص بالأصالة.

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات اختبار الفهم القرائي، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كورنباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0.95)، وتعد هذه القيمة مناسبة وتدل على أن اختبار مهارات التفكير الإبداعي يتمتع بثبات مرتفع.

كما تم حساب معاملات الثبات لكل مهارة من مهارات الاختبار والاختبار ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS

جدول (3): معاملات الثبات معامل α ألفا كرونباخ لكل مهارة من مهارات الاختبار والاختبار ككل

مهارات المقياس	معامل الثبات
الطلاقة	0.90
المرونة	0.92
الأصالة	0.86
الاختبار ككل	0.90

صياغة الصورة النهائية للاختبار بعد المعالجة الإحصائية للنتائج:

وعلى هذا وبعد المعالجات الإحصائية للنتائج وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة في الاختبار، أصبح الاختبار في صورته النهائية الصالحة للتطبيق.

إجراءات الدراسة

لتحقيق الأهداف المطلوبة من الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة.
- الحصول على الكتب الرسمية الخاصة والموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة.
- اختيار وتعيين أفراد الدراسة تبعاً لطريقة التعلم في مجموعتين (ضابطة) درست باستخدام الطريقة التقليدية (الاعتيادية)، و(تجريبية) درست باستخدام استراتيجية المحطات العلمية، وذلك بتعيين عشوائي للمجموعتين.
- تحديد الوحدة التعليمية المراد التطبيق من خلالها، واختيار الوحدة الثانية لمبحث الأحياء للصف التاسع الأساسي، والمقرر تدريسها خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2022–2023، وذلك بسبب احتواءها على مفاهيم ومصطلحات وتعميمات متنوعة، تتطلب من الطالبات فهمها وربطها مع نتاجات الدرس.
- لتحديد محتوى المادة المعرفي تم القيام بتحليل محتوى الوحدة الثانية لمبحث الأحياء، عن طريق تحديد الأهداف السلوكية المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق) ومن ثم البنية المعرفية التي تتضمن (حقائق، مفاهيم) استنادا إلى دليل المعلم الخاص بوزارة التربية والتعليم.
- تحديد مهارات التفكير الإبداعي ومستوياته المناسبة للصف التاسع الأساسي.
- بناء جدول للمواصفات والأوزان النسبية الخاص بكل من اختبار مهارات التفكير الإبداعي، بالتعاون مع مشرف العلوم ومعلمات مبحث الأحياء، ومن خلال الرجوع إلى الوحدة الثانية في دليل المعلم لمبحث الأحياء للصف التاسع الأساسي، وفي ضوء النتاجات التعليمية، ومن خلال مراجعة أهداف تدريس مهارات التفكير ومستوياته، في مبحث الأحياء.
- بناء أداة الدراسة، اختبار مهارات التفكير الإبداعي في مبحث الأحياء.

- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة.
- تنظيم محتوى المادة التعليمية للوحدة لتحقيق الأهداف المعرفية باستخدام استراتيجية المحطات العلمية.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية (قبلياً)، لغايات الضبط الإحصائي.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية (بَعْدِياً).
- جمع وتصحيح وتحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج.
- مناقشة النتائج وعرضها، وتفصيلها، واقتراح التوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائية

إجراء المعالجات الإحصائية بإستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) والأساليب الإحصائية الوصفية التالية:

- الإحصاء الوصفي وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمتغيرات التابعة.
- واختبار تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) للمقارنة بين المجموعتين في الاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يجري عرض النتائج ومناقشتها بحسب أسئلة الدراسة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة على اختبار التفكير الإبداعي تعزى (استراتيجية المحطات العلمية، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة حَسبَت حَسبَت المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة لِدرجَات طالبات الصف التاسع الأساسي في اختبار التفكير الإبداعي فِي المجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا لأستراتيجية التدريس (المحطات العلمية، الطريقة الاعتيادية) وَذلِك كمَا يَتضِح فِي الجدْول رَقْم (4)

جدول (4) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	متوسط الدرجات	الانحرافات عن متوسط الفروق	مستوى الدلالة	ت المحسوبة	ت الجدولية
التجريبية	51.2333	4.76107	0.05	26.27	2.00
الضابطة	23.7000	3.0067	0.05	26.27	2.00

ويلاحظ من الجدول السابق أن: بمقارنة نتائج التطبيق البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة قيمة (ت) المحسوبة (26.27) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.00) لصالح المجموعة التجريبية، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، ويعنى هذا حدوث نمو في مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة (الأنسجة الحيوانية والأنسجة النباتية) وفقاً لاستخدام إستراتيجية المحطات العلمية، وعلى هذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة باختلاف طريقة التدريس وفقاً (لاستراتيجية المحطات العلمية، والطريقة الاعتيادية) على اختبار التفكير الإبداعي، وكان الفرق لصالح متوسط طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام استراتيجية المحطات العلمية عند مقارنتهم مع متوسط طالبات المجموعة الضابطة.

للتحقق من جوهريّة الفرق الظّاهريّ؛ تم إجراء تحليل التّباين المصاحب ANCOVA لأداء طالبات الصفّ التاسع الأساسي على القياس البعديّ لاختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقًا لطريقة التّدريس بعد تحييد أثر أدائهم على القياس القبليّ للاختبار، وذلك كما هو مبين في الجدول 5

جدول 5: تحليل التّباين المصاحب لأداء طلاب الصفّ التاسع على القياس البعديّ اختبار التفكير الإبداعي وفقًا لطريقة التّدريس بعد تحييد أثر أدائهم على القياس القبليّ للاختبار.

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
القياس القبلي لأداء الطالبات على الاختبار (مصاحب)	9.976	1	9.976	0.933	0.339	0.019
طريقة التّدريس	364.689	1	364.689	34.115	0.000	0.421
الخطأ	502.424	47	10.690			
الكليّ	893.280	49				

يتضح من الجدول 5 وجود فرق دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لأداء طالبات الصف التاسع الأساسي على القياس البعديّ لاختبار مهارات التفكير الابداعي، حيث يُعزى لطريقة التّدريس؛ ولتحديد صالح أيٍّ من مجموعتيّ الدّراسة كان الفرق الجوهريًا.

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجات طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن في اختبار مهارات التفكير الإبداعي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (34.115) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لاستخدام استراتيجية المحطات العلمية مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

كما يتضح من الجدول (5) أن حجم أثر طريقة التدريس كان متوسطاً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (2η) ما نسبته (42.1%) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

وقد يعزى ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست وحدة (الأنسجة الحيوانية والأنسجة النباتية) وفقاً لاستخدام إستراتيجية المحطات العلمية مما أدى إلى نمو مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية، واستخدام هذه الاستراتيجية تجعل الدروس غير تقليدية كما اعتادت عليها الطالبات؛ لذا كانت تمثل بالنسبة لهن نوع من التمتع بالعلم التي تؤكد على الدور الإيجابي للطالبات، ويمارسن التفكير الإبداعي عن طريق خبرات حية مباشرة يُبذلن خلالها مجهود عقلي، والتفاعل مع الأنشطة الموجودة بكل محطة من المحطات التي تمر فيها الطالبات، مما يدعم الثقة بالنفس والقدرة على إبداء الرأي بحرية تامة والتفكير بحرية لإنتاج أفكار وحلول غير عادية وغير تقليدية. حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت فعالية المحطات العلمية في تدريس العلوم مثل دراسة التويجري (2022)، ودراسة العمودي (2021).

ويمكن أنْ يُعزى السَّبب في ذلك، إلى أنَّ استراتيجيّة المحطات العلمية هي إحدى استراتيجيَّات التَّعلُّم النّشط واستراتيجيَّات التّفكير كونها تَتَطلَّبُ مهارات التّفكير في التّحليل، والتّقويم، والاستنباط، والاستقراء؛ حيث أدَّت إلى ازدياد ميل الطَّالبات للبحث، وزادت مِنْ إثارة الوعي لديهنَّ وإكسابهنَّ مهارات تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصَّعبة خلال النَّشاطات العقليّة التي تُساعد الطَّالبات على تكوين وتطوير مهارات التَّفكير الإبداعي وتنميته لديهنَّ ضمن هذه الاستراتيجيّة.

وقد يعود السبب إلى ان استراتيجية المحطات العلمية قد ساعدت في تنمية مهارات الطالبات في التفكير الناقد، وحل المشكلات، والمهارات التحليلية. من خلال تقديم أسئلة وأنشطة صعبة للطالبات في كل محطة، تشجعهن الاستراتيجية

على تطبيق معارفهن ومهاراتهن في مواقف جديدة، مما يؤدي إلى تطوير مهارات التفكير الإبداعي لديهن. بالإضافة إلى ذلك، تعمل الاستراتيجية على تعزيز ميل الطالبات للبحث عن معارف وأفكار جديدة، وهو جانب مهم من جوانب الإبداع. ونتيجة لذلك، يمكن أن تكون استراتيجية المحطات العلمية وسيلة فعالة لدعم تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

وقد يعود السبب أيضًا إلى أن تنوع الأسئلة وصياغتها من النوع مفتوح النهاية وتشعبها وتنوعها من محطة لأخرى، مما أدى إلى تحدى تفكير الطالبات مما جعلهن يجتهدن ويبدعن في العديد من الأفكار والحلول الغير تقليدية وذات الأعداد الكثيرة، مع محاولتهن المرنة دائماً لأداء المهام الموكلة إليهن فى كل محطة من المحطات التي يتم المرور عليها ويمارسن خلالها الأنشطة التعليمية التي تساعد على التفكير الإبداعي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التفكير الإبداعي مثل: دراسة الكلثم (2021)، ودراسة الرومي (2014) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام برنامج قائم على التعليم التفاعلي في تدريس مقرر مبحث الأحياء في تنمية التفكير الإبداعي.

توصيات الدراسة:

في ضَوْء النَتائِج آلتِي خَلَصَت إلَيها الدَرّاسَة، توصِي الباحِثه بِالآتِي:

- تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجية المحطات العلمية؛ للاستفادة منها خاصة في المدارس ذوي الموارد المحدودة.
- استخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس حديثة تشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية وتنمي التفكير الابداعي لدى المتعلمين.
- إجراء دراسات أخرى للتعرف على أثر استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية لتدريس مبحث الأحياء في تنمية مهارات التفكير الأخرى على مراحل تعليمية أخرى.
- ضرورة قيام مدارس وزارة التربية والتعليم بتوفير بنية تعليمية ملائمة تكسب الطالبات مهارات التفكير الإبداعي من أجل تسهيل عملية التفاعل والاستفادة من قبل الطالبات.
- تركيز معلمي ومطوري المناهج على الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تطوير، مهارات التفكير الإبداعي، كالطلاقة، والمرونة، والأصالة.

المراجع العربية:

آل عبد السلام، وفاء (2017). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صحار، مسقط، سلطنة عمان.

التويجري، أفنان (2022). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية الكفاءة الاستراتيجية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في منطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 27(1)، 307 – 328.

جروان، فتحي (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

جمل، محمد جهاد (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. العين: دار الكتاب الجامعي.

الجنابي، طارق كامل داود. (2016). أثر إستراتيجية المحطات العلمية في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الرابع العلمي في مادة مبحث الأحياء. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 50(1)، 291–318.

حبوش، سارة (2017). أثر استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2007). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرواحية، آسية والغتامي، سليمان (2020). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للإملاء. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة قابوس، سلطنة عُمان، 14(3)، 558–571.

زكى، حنان (2013). أثر استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المجلة المصرية للتربية العلمية، مصر، 16(6)، 53–122.

زيتون، حسن (2003). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.

سلامة، عادل (2002). فعالية إستراتيجيه تدريسية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الإبداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الخمسون، 65–95.

سلامة، عبدالرحيم ومحمد، هاله وعوض، هاله (2019). اثر استخدام استراتيجية محطات التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. 39(39)، 621–651.

السليتي، فراس (2006). التفكير الناقد والإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. الأردن: عالم الكتب الحديث.

سيد، عصام (2020). رؤية بحثية فى تنمية التفكير الإبداعى (أساليب التفكير، التفكير المنتج، الاستيعاب المفاهيمي والابتكاري، التفكير عالي الرتبة، التفكير السابر). مصر: دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر.

الشبول، عطيه (2021). فاعلية نموذج رنزولي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، (7)1، 78–92.

شحاتة، حسن (2012). المرجع في التدريس والتقويم تحديات عصرية ورؤى إبداعية. القاهرة، دار العالم العربي.

الشمري، ثاني والباوي، ماجدة (2020). توظيف استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب عمليات العلم. بيروت دار الكتب العلمية.

عبد الكريم، سعد خليفة (2001). أثر التعلم الفردي باستخدام الوسائط المتعددة المتطورة والحقائب التعليمية في زيادة التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب مبحث الأحياء بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 17 (1)، 152–189.

عرفه، صلاح الدين (2006). تفكير بلا حدود رؤية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.

علي، رقية (2018). فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 34 (8)، 351 – 409.

العمودي، هالة (2021). فعالية المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير البصري والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 92–142.

قشطة، زينب (2018). أثر توظيف استراتيجيتي المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

النادي، هدى (2020). اثر استخدام التعليب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بالعاصمة عمان. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط.

النواصره، عمر والكراسنة، سميح (2019). أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(2)، 303–319.

الوسمى، عماد الدين عبد المجيد (2020). فاعلية استخدام أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة أسيوط، 36 (3)، 330–361.

الوسمي، عماد الدين (2013). فاعلية استخدام أبعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، 16(1)، 1–56.

المراجع الأجنبية:

Bulunuz, N. & Jarrett, O.S. (2010). The Effects of hands – on Learning Stations on Building American Elementary Teachers' Understanding About earth and Space Science Concepts. Eurasia Journal of Mathematics, Science & technology Education, 6 (2), 85- 99.

Magthwi, A. A. A. (2015). The effectiveness Of probing questions strategy in the development of thinking skills in the islamic education courses using a sample of intermediate school students in Riyadh. European Scientific Journal.

Matthew, Lipman.(2003). Thinking in Education.(2nd). Cambridge Cambridge University press.

of thinking skills in the Islamic Education courses using a sample of intermediate school students in Riyadh. European Scientific Journal, 2(1), 136-151.

Robert J.Marzano&Others.(1999). Dimensions of Thinking -A Framework for Curriculum and Instruction. Alexandria:Virginia press.

Sapriadil, S., Setiawan, A., Suhandi, A., Malik, A., Safitri, D., Lisdiani, S. A. S., & Hermita, N. (2019, April). Effect of higher order thinking virtual laboratory (HOTVL) in electric circuit on students' creative thinking skills. In Journal of Physics, Conference Series (Vol. 1204, No. 1, p. 012025).

فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية في السباحة على تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية

تهاني رافع محمد خوالد د. زهير داود زغلول

تاريخ الاستلام: 2023/06/17 تاريخ القبول:2023/08/08

الملخص

هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية في السباحة على تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية. تكونت عينة الدراسة من (14) طالب من ذوي الاعاقة السمعية في محافظة المفرق ممن تتراوح أعمارهم (13–17) سنة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022 تم اختيارهم بطريقة قصدية. استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي بتصميم المجموعة الواحدة (قبلي– بعدي). ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس لتقدير الذات موزع الى عدة مجالات: تقدير الذات العام، تقدير الذات الأكاديمي، تقدير الذات الإجتماعي، تقدير الذات الأسري، تقدير الذات البدني، تقدير الذات الرياضي. وتم التحقق من صدقه وثباته وتطبيقه على أفراد العينة. وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض، الى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي في مقياس تقدير الذات تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بين القياس البعدي والتتبعي في مقياس تقدير الذات. أخيراً، أوصت الدراسة بعقد الورشات والبرامج التدريبية لمعلمي الرياضة في المدارس بهدف تحسين مستوى امتلاكهم للمهارات الأساسية للسباحة نظراً لدورها في تحقيق التوازن النفسي والجسدي للطلبة، واعتماد رياضة السباحة ضمن مقرر مادة الرياضة لمختلف الصفوف والتنسيق مع الجهات المختصة بما يتعلق بالمسابح القريبة من كل مدرسة وتنظيم حجزه اسبوعيا او شهريا، وتشجيع أولياء الأمور على الحاق ابناءهم ببرامج لتعليم السباحة لما لها من دور في تطوير أداء كل الفئات بما فيها فئة ذوي الإعاقة السمعية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، المهارات الأساسية، السباحة، تقدير الذات، الطلبة، ذوي الإعاقة السمعية.

The Effectiveness of Training Program Based on Basic Swimming Skills on the Self-Esteem of Students with Hearing Disabilities

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a training program based on basic skills in swimming on the self-esteem of students with hearing disabilities. The study sample consisted of (14) students with hearing disabilities in Mafraq Governorate, between the ages of (13-17) years, in the second semester of the academic year 2022/2023, who were deliberately selected. The study employed the experimental one-group pre-test post-test design. Moreover, to achieve the aim of the study, a measure of self-esteem was used distributed into several domains: general self-esteem, academic self-esteem, social self-esteem, family self-esteem, physical self-esteem, and mathematical self-esteem. Its validity and reliability were verified and applied to the sample. In addition, results showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the averages of the study sample's responses between the pre and post measurements in the self-esteem scale, due to the training program based on basic swimming skills. The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the averages of the study sample's responses between the post- and follow-up measurements in the self-esteem scale. Finally, the study recommended holding workshops and training programs for sports teachers in schools with the aim of improving the level of their possession of the basic skills of swimming due to its role in achieving psychological and physical balance for students, adopting swimming within the sports course for various classes, and coordinating with the competent authorities regarding swimming pools near each school and organizing its reservation. weekly or monthly.

Keywords: training program, basic skills, swimming, self-esteem, students, people with hearing disabilities.

المقدمة:

تؤثر الإعاقة السمعية وبشكل سلبي على مفهوم الذات لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة السمعية، حيث تحد من قدرتهم على القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف الأساسية لحياته اليومية، ومن خلال انشطته وممارساته مع أفراد المجتمع يتأثر مفهوم الذات لديه ايجاباً أو سلباً. فعندما يدرك الفرد أنه عاجز عن القيام بما يقوم به الآخرون أو يدرك أنه غير قادر على التواصل معهم، يتأثر تقديره لذاته بالإضافة إلى تأثره بعامل الشفقة من المجتمع مما يؤثر سلباً على تقديره لذاته.

يتصف تقدير المعاق سمعياً لذاته عادةً بعدم الدقة أو المبالغة فمجتمع ذوي الإعاقة السمعية مجتمع غير متجانس يختلف باختلاف طبيعة الافراد ونوع ودرجة الإعاقة (لموري، 2022). ويعد مفهوم الذات من المفاهيم التي اختلف حولها علماء النفس حديثاً وقديماً سواء كان هذا الإختلاف في عملية تمييزه عن المصطلحات الأخرى بتقرير الذات وتقدير الذات والإدراك الذاتي وتوكيد الذات نظراً لتداخله مع مفاهيم أخرى كالنفس والانا والروح. والمتتبع لتطور مفهوم الذات تاريخياً يجد بأنه يعود إلى عصر الفلاسفة الإغريقين والكندي والفرابي وابن سينا والغزالي الذين تناولوا مفهوم الذات كتفرد أو هوية. بالإضافة إلى ديكارت الذي يراه كجوهر مدرك إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وفي مقدمتهم هيوم، الذين بدورهم حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير إلى المنهج العلمي الذي تبناه جيمس ديكارت في تفسير مفهوم الذات والذي قام بتصنيفه إلى أربع مستويات تتمثل في: الذات المادية والذات الجسمانية والذات الروحية والذات الاجتماعية (الجميلي، 2020).

وفي الجهة المقابلة برزَ الاهتمام بممارسة الرياضات المختلفة لما لها من دور في تقوية البدن وتطوير المهارات العقلية والفكرية لدى الأفراد وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. وتعتبر رياضة السباحة كأحد أهم الأنشطة الرياضية التي أثبتت فاعليتها في تحسين مهارات ذوي الإعاقة كالتفاعل الإجتماعي. وتسهم رياضة السباحة في تسهيل تدريبهم وتعليمهم على مهارات الحياة المختلفة، وتقوية جهازهم العصبي والعضلي ومساعدتهم في التأهيل الإجتماعي والنفسي والجسدي والإنفعالي، وتنمية مدركاتهم وطاقاتهم وقدراتهم وتفاعلهم الإجتماعي نظراً لدورها في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات وتطوير الأنماط السلوكية نحو الافضل، والمساهمة في خفض مستوى الشعور بالنقص نتيجة الإعاقة وغرس قيم الاعتماد على النفس وروح المنافسة والانضباط والصداقة لدى ذوي الإعاقة مما يسهم في تدعيم الجانب العصبي والنفسي لإخراجهم من عزلتهم (Viljaranta et al, 2017). بالإضافة إلى ذلك، تسهم رياضة السباحة في علاج العديد من الأمراض النفسية والبدنية والجراحية إذ تؤدي دور كبير في علاج الكثير من الحالات النفسية وتسهم في تجنب المشكلات الإجتماعية والتخلص من القلق والإكتئاب والشرود الذهني وتحسين الإنتباه والتركيز. وللسباحة جمة فوائد تربوية تتمثل في إكساب ممارسيها بالصفات الحسنة التي تغرس فيهم التضحية والجد وحب مساعدة الآخرين وتنمية الأخلاق الرياضية، إلى جانب خفض مستويات الإحباط والانسحاب الاجتماعي وتنشيط الدماغ وتعزيز تكوين مجموعة من الانماط العصابية مما يمكن ذوي الإعاقة من تحسين علاقاتهم الاجتماعية (قعدان، 2018).

مشكلة الدراسة:

يعاني ذوي الإعاقة السمعية من عدة مشكلات من أهمها قلة قنوات التواصل بينه وبين العالم الخارجي؛ ونتيجة لهذا النقص في عملية التواصل؛ نتج عنها بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية أثناء تواصله مع الأشخاص العاديين ومن أهم هذه المشكلات التجنب الاجتماعي والعزلة الاجتماعية، ونظراً لما يواجهه ذوي الإعاقة السمعية من صعوبات تحد من عمليات التفاعل الاجتماعي وتكوين مفهوم ذات إيجابي مما ينعكس سلباً على سلوك الفرد بشكل عام وتواصله

وتفاعله الإجتماعي بشكل خاص لا بد من توظيف الرياضات المختلفة من قبل المعلمين والأخصائيين واولياء الأمور لتجاوز تلك الصعوبات (دحدوح وابو ضرسه، 2021). وتعتبر المهارات الأساسية في السباحة من أهم الطرق التي تسهم في حل العديد من المشكلات الإجتماعية والسلوكية، وتعديل العديد من السلوكيات كالخجل والعدوان وذلك اقتداءً بالقول المأثور عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه" علموا اولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل"، على أن يتم ذلك ضمن عملية تخطيط وتدريب وفقاً لأسس علمية ممنهجة ومدروسة (ابراهيم، 2022).

من ناحية أخرى وجدت الباحثة أن تقدير الذات لدى المعاقين سمعياً له تأثير قوي وسلبي في التفاعل مع المجتمع والمشاركة فيه، على الرغم من اهتمام مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية بتأهيل الأشخاص المعاقين من كافة أشكال الإعاقة، إلا أن مستوى ممارسة الافراد المعاقين للأنشطة الرياضية بشكل عام ورياضة السباحة بشكل خاص مازال قليلاً وذلك لعدم توافر برامج علاجية متخصصة في رياضة السباحة، مما دفع الباحثة إلى محاولة بناء برنامج علاجي قائم على رياضة السباحة يعتمد على تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية، ودراسة أثر هذا البرنامج المقترح على تطوير المهارات الأساسية في السباحة لدى هذه الفئة. وتبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: " **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية في السباحة على تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية؟**".

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لمقياس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية والتتابعية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية لمقياس تقدير الذات؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى:

1. التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى عينة من الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية في السباحة على تقدير الذات لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة السمعية.
3. تطوير أداة لقياس مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة ضمن البرنامج التدريبي.

أهمية الدراسة:

من الممكن تحديد أهمية الدراسة الحالية من خلال:

الأهمية العلمية:

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما تتناوله من متغيرات تتعلق بالبرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة أو المهارات الرياضية بشكل عام ودورها في تقدير الذات لدى الطلبة أو الأفراد من ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص. علاوةً على ذلك، تكمن أهمية الدراسة في تطوير برنامج تدريبي خاص

بتحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية. ومن المتوقع أن يشكل هذا البحث مرجعاً للباحثين والمهتمين. وأخيراً، تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومهارات السباحة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في حدود إطلاع الباحثين.

الأهمية العملية:

تتمثل أهمية الدراسة الراهنة من خلال ما ستوفره من نتائج وأدوات تساعد الباحثين والعاملين في الميدان التربوي على توفير أنشطة ومهارات تسهم في زيادة مستوى تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية، وتمكنهم من زيادة فهمهم لذاتهم وبالتالي القدرة على التكيف والتفاعل مع المجتمع الذي يحيط بهم. كما ستساعد الدراسة الحالية في تزويد أصحاب القرار والمختصين في مجال الاعاقة السمعية بمرجع علمي حديث وبرنامج تدريبي من شأنها الارتقاء بمستوى تقدير الذات لدى هذه الفئة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتجاوز ما يواجهون من صعوبات وتحديات قد تحد من قدراتهم الكامنة. ومن الممكن أن تسهم نتائجها في تنمية بعض الجوانب التربوية والتعليمية، حيث تتيح الفرصة للتربويين، وواضعي المناهج إلى استخدام أكثر الطرق فاعلية لمحاولة التوصل إلى أعلى درجة ممكنة من تقدير الذات والتكيف الاجتماعي عند الطلبة.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

السباحة (Swimming): " نشاط مائي يقوم الفرد باستخدام جسده للتحرك داخل المحيط المائي، فخلالها يحاول الفرد دفع جسده من خلال تحريك القدمين والذراعين والتعويم الطبيعي للجسم" (Alrajhi et al, 2019, 38). وتعرف إجرائيًا: بأنها المهارات المتضمنة داخل البرنامج التدريبي الخاص بالدراسة وهي (الانزلاق على البطن، الانزلاق على الظهر، ضربات الرجلين من وضع الطفو الأفقي في الانزلاق على البطن، ضربات الرجلين من وضع الطفو الأفقي في الانزلاق على الظهر، سباحة الزحف على البطن، سباحة الزحف على الظهر).

تقدير الذات (Self-Esteem): "معتقدات الفرد حول ذاته والتي تشمل صفاته النفسية والجسمية والإجتماعية فوعي الفرد على ما هو عليه من صفات، بالإضافة إلى كيفية تفكير الفرد حول إدراك وتقييم ذاته والتي يتم تشكيلها عن طريق التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة والتي تكون لنفسه صورة عن ذاته ومدى تقبله لها" (اللقماني، 2019، 184). وتعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات.

الإعاقة السمعية (Hearing Disability):" هي التباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعيف والبسيط فالشديد جداً، وتصيب هذه الإعاقة الفرد اثناء مراحل نموه المختلفة وتحرمه من سماع الكلام المنطوق بدون أو مع استخدام المعينات السمعية وتتضمن الأفراد الصم وضعاف السمع" (شاهين وسمحان، 2021، 15). وتعرف إجرائيًا: بأنهم الأشخاص المتضمنين في عينة الدراسة والمشخصين بالإصابة بالإعاقة السمعية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في محافظة المفرق – مسبح جامعة آل البيت.
- **الحدود البشرية:** إقتصرت الدراسة على عينة قصدية من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة المفرق ممن تتراوح أعمارهم (13–17) سنة الفصل الدراسي الأول من العام (2023/2022).
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي 2023/2022.

الإطار النظري

رياضة السباحة

تعتبر السباحة من الرياضات القاعدية والأساسية التي تؤدي دوراً مهماً في إعداد الفرد وظيفياً وبدنياً بشكل متكامل، إذا تمكن الفرد من الحفاظ على حياته وإنقاذ الآخرين، كما تعتبر من الوسائل المهمة التي تنمي الجهاز الحركي. علاوة على ذلك، تؤثر السباحة بصورة إيجابية على صحة الفرد فممارستها بانتظام يطور الوظائف الحيوية لأعضاء الجسم لا سيما الجهاز الدموي والرئتين وتسهم في بناء مورفولوجي سليم. ويعد تعلم السباحة وسيلة يمكن الاستفادة منها في أوقات الفراغ للوصول الى المستويات الرياضية العليا (فريد وآخرون، 2020). ويعرف سعد وآخرون (2021) السباحة بأنها أحد أنواع الرياضات المائية التي تستخدم الوسط المائي كوسيلة للتحرك فيه وذلك من خلال تحريك الرجلين والذراعين والجذع بغية رفع مستوى كفاءة الفرد من الناحية العقلية والجسمية والاجتماعية. وتُعرف السباحة أيضاً على أنها أحد أنواع الرياضات التي تستغل الوسط المائي كوسيلة للتحركه فيه من خلال كل من ضربات الرجلين وحركات الذراعين بهدف الارتقاء بكفاءة الفرد مهارياً وبدنياً ونفسياً (أبو طامع، 2016).

وحظيت رياضة السباحة بمكانة مرموقة بين الرياضات الاخرى نظراً للقيم التي تحملها سواء القيم النفسية أو البدنية أو الإجتماعية التي تترتب على ممارستها، حيث اشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى أن رياضة السباحة من الرياضات التي اثبتت فعاليتها في العديد من المجالات كالتدريب والتعليم والممارسة، كما اتفق الاطباء والعلماء على أنها رياضة الرياضات. علاوة على ذلك، حظيت رياضة السباحة بأهمية شعبية كبيرة نظراً لدورها في علاج العديد من الامراض لا سيما الإعاقات الجسدية بما فيها الإعاقة السمعية(Suarez-Villadat et al, 2020). وتعتبر الإعاقة السمعية من اخطر واشد الإعاقات التي يمكن ان يتعرض لها الفرد لما لها من دور في فقدان القدرة الحسية السمعية التي تشكل وسيلة وقاية وحفظ بالنسبة للفرد والركيزة الاساسية للتفاعل الإجتماعي، وعلية فإن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية يفتقرون إلى القدرات العقلية التي تؤهلهم للاستفادة من دلالات ومعاني الاصوات مما يفقدهم القدرة على التكيف الضروري لمتطلبات وجودهم لذلك نرى أن العديد من ذوي الإعاقة السمعية يعانون من الإنطواء والشك والعزلة والشعور بالوحدة والنظرة السلبية لذاتهم وضعف تقديرهم لها (علي وآخرون، 2018).

أهمية السباحة

أشار البحراوي وآخرون (2022) الى أن لتعلم السباحة أهمية اجتماعية وترويحية ونفسية وتربوية وعلاجية وكذلك من الناحية الفسيولوجية والبدنية، إذ يمكن ممارستها في مختلف مراحل العمر وتكسب الفرد الممارس لها مهارات التعود على الماء والقدرة على التحرك في الماء، في حين تبرز الفوائد الاجتماعية لتعلم السباحة في التعاون بين المتعلمين نتيجة لممارستها مع الزملاء، كما تسهم في تنمية الفرد بدنياً عن طريق التحرك الشامل لجميع أعضاء الجسم من مفاصل وعضلات وأجهزة حيوية وعلى أثر ذلك يظهر النمو المتكامل للجسم الذي يتوفر فيه الاتزان والتناسق. من ناحية أخرى، برزت أهمية السباحة في مجال التربية الخاصة نظراً لدورها المساند للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم في المجتمع وتدريبهم وتعليمهم على مختلف المهارات الحياتية، فضلاً عن تقوية جهازهم العصبي والعضلي ومساعدتهم في التأهيل الجسدي والنفسي والانفعالي والاجتماعي، وتنمية مدركاتهم وطاقاتهم وقدراتهم وتفاعلهم الإجتماعي. وذلك لدورها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين وتطوير الأنماط السلوكية وتقوية جسم الإنسان والحفاظ على التآزر والتناسق الحركي لديه، والمساهمة في خفض مستو الشعور بالنقص الناتج عن الإعاقة. كما تسهم السباحة في غرس

الاعتماد على النفس وروح المنافسة والانضباط والصداقة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي تدعيم الجانب العصبي والنفسي لإخراجهم من عزلتهم التي فرضوها على أنفسهم (Stibilj et al, 2021).

تقدير الذات

يعد تقدير الذات بنية رئيسية في الشخصية فتقييم الفرد لكفائاته وقدراته يمكنه من تحقيق النجاح في عدة مجالات، كما يدفعه نحو مواجهة المواقف الضاغطة بفاعلية عن طريق الإختيار الجيد للاستراتيجيات الخاصة لذلك، ولهذا فإن مفهوم تقدير الذات قد شغل إهتمام الباحثين فقد اعتبره ماسلو حاجة اساسية لابد من إشباعها ليتمكن الفرد من الوصول إلى التوافق النفسي والتكيف مع ظروف الحياة بشكل سليم. فقد يرى الفرد نفسه شخصاً مرغوباً فيه وذو قيمة إجتماعية وهذه علاقة الفرد بالآخرين التي تجعل منهم ينظرون إليه بإحترام وتقدير بما لديه من إتجاهات وقيم إجتماعية ومبادئ تشعره بنوع من الإحترام والرضا لنفسه وللآخرين (حورية ورمضان، 2022). ويعد مفهوم الذات من المفاهيم التي اختلف حولها علماء النفس حديثاً وقديماً سواء كان هذا الإختلاف في عملية تمييزه عن المصطلحات الأخرى بتقرير الذات وتقدير الذات والإدراك الذاتي وتوكيد الذات نظراً لتشابهه مع عدة مفاهيم كالنفس والانا والروح. والمتتبع لتطور مفهوم الذات تاريخياً يجد بأنه يعود إلى عصر الفلاسفة الاغريقين وارسطوا وافلاطون الذين تناولوا مفهوم الذات كتفرد أو هوية، بالإضافة إلى ديكرت الذي يراه كجوهر مدرك إلى الجدل الفلسفي بين مفكري عصر النهضة وفي مقدمتهم هيوم، الذين بدورهم حاولوا التمييز بين الحواس ومدركاتها العقلية كالتفكير إلى المنهج العلمي الذي تبناه جيمس في تفسير مفهوم الذات والذي قام بتصنيفه إلى اربع مستويات تتمثل في: الذات المادية والذات الجسمانية والذات الروحية والذات الإجتماعية (الجميلي، 2020). وتعرّف الذات بأنها مفهوم معقد يشمل العديد من المكونات النفسية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية التي تعمل في انسجام مع بعضها البعض والذي يتطور خلال مراحل النمو حيث يبدأ التكوّن ابتداءً من السنة الأولى من حياة الطفل، ثم يزداد تدريجياً بسبب عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية (Alzaben and Almahaireh, 2021). إضافة إلى ذلك أشارت بشير (2021) إلى ان هناك عدة تعاريف ترى في مجملها أن مفهوم الذات هو مفهوم مركب يشمل كافة الاوصاف الرمزية واللفظية التي تدور حول ضمير الأنا أو تتعلق به.

وتجدر الاشارة الى أن مفهوم الذات يتكون من خمسة أنواع، وهي كما وضحها كالتالي: (Alzaben and Almahaireh, 2021)

1. **الذات المدركة أو الواقعية:** يشير هذا المفهوم إلى الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه على أنه حقيقة وليس كما يرغب. وتتشكل هذه التصورات الفردية من خلال التفاعل مع البيئة، حيث تعد البيئة والشخصيات الجسدية والعقلية والعلاقات الهادفة مع الآخرين وكذلك التجارب الشخصية والاجتماعية من بين المحددات الأساسية لتكوين الذات.
2. **الذات الاجتماعية:** هي تصورات الفرد التي تحدد الصورة التي يؤمن بها أن الآخرين في المجتمع يفكرون به، والتي يظهرها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والذي يكتسبه من خلال الاتصال بهم، ويعتمد هذا الإدراك الذاتي على تقييم الآخرين للفرد من خلال كلماتهم وأفعالهم تجاهه.
3. **الذات المثالية:** وتسمى "الذات الطموحة"، وتشير الى الحالة التي يرغب الفرد في أن تكون، سواء كانت مرتبطة بالجانب النفسي أو الجسدي أو كليهما، اعتمادًا على مدى التحكم في مفهوم الذات المدركة حيث تكون التصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يرغب الفرد في أن يكون عليها.

4. **الذات الأكاديمية:** وهي السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث القدرة على تحقيق وأداء الواجبات الأكاديمية مقارنة بالآخرين الذين يؤدون نفس الواجبات أو المهام.
5. **الذات المؤقتة:** هي الذات التي يمتلكها الفرد لفترة وجيزة ثم تختفي، وقد يكون مرغوبة أو غير مرغوبة فيها اعتمادًا على المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه في اتجاهها.

مفهوم تقدير الذات

يعرف تقدير الذات على أنه التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويشمل إتجاهات الفرد السلبية أو الإيجابية نحو ذاته، ومدى إعتقاده أنه هام وقادر وكفؤ وناجح (حورية، رمضان، 2022). كما يشير مفهوم تقدير الذات إلى إستبصار الفرد لجوانب شخصيته ومدى تقديره لمهاراته وقدراته ولقيمته الذاتيه مما ينعكس على المهام والأعمال المطلوبة منه وعلى تقديره لنفسه وللآخرين ولتقدير الآخرين له، وميله نحو ذاته وتقبله لنفسه وثقته بقدراته ونفسه (سليمان، 2022).

ويشير تقدير الذات إلى إدراك الفرد لنفسه وتتكون هذه الإدراكات من خلال التجارب التي يمر بها الفرد في بيئته وتفاعله مع المجتمع والطريقة التي يستجيب لها الآخرون تجاهه، حيث أن مفهوم الذات يعتمد وبشكل كبير على تصورنا لرآي الاخرين فينا (كريري، 2020). كما يعرف تقدير الذات على أنه حكم الفرد على أهميته الشخصية، فالاشخاص اللذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدوا انهم ذو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالتقدير والاحترام، بينما الافراد اللذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يرون أهمية وقيمة لأنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم (شاهين، 2022).

ويعكس تقدير الذات مشاعر الفرد أو تصوراته عن نفسه بما في ذلك التقييم الذاتي للصفات الجسدية والهوايات والمهارات والقدرات والشخصية، كما ينطوي على الوعي الشخصي والعرقي والمهني بالإضافة إلى أهداف أو رغبات مستقبلية أخرى (Alrajhi et al, 2019). يمكن اعتبار تقدير الذات أنه الصورة الذهنية للشخص نفسه ويتضمن تقييمات الفرد لتقدمه وتقييمات الآخرين والمقارنات الاجتماعية فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل (Hosseini et al, 2021).

الإعاقة السمعية

يشير مفهوم الإعاقة إلى عدم قدرة الفرد على أداء عمله بشكل مؤقت وهو ما يسمى بالعجز المؤقت أو بشكل دائم وهو ما يسمى بالعجز الدائم، ومن الممكن تصنيف العجز إلى عجز جزئي أو كلي ويوفر نظام التأمين الاجتماعي مزايا عديدة في حالة العجز. في حين تعرف الإعاقة السمعية على أنها نقص القدرات السمعية للفرد وعدم كفايتها لتمكينه من تعلم اللغة والمشاركة في الانشطة العادية وتصيب الأذن أو أحد اجزائها مما يؤدي إلى إعاقة ميكانيكية السمع لذا يفقد الفرد القدرة على سماع الاصوات المحيطة به جزئياً أو كلياً نتيجة للعديد من العوامل البيئية أو الوراثية أو الخلقية، وينتج عنها آثار نفسية أو إجتماعية أو كلاهما (حنا، 2022).

تصنيف الإعاقة السمعية

من الممكن تصنيف الإعاقة السمعية الى العديد من التصنيفات وفقاً للعديد من المعايير المتبعة في تصنيفها والمتمثلة فيما يلي (Olusanya et al, 2019):

1. **تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً للعمر الذي حدثت فيه:** تؤثر الإعاقة السمعية على نمو الفرد وإكتسابة للغة والتعرض للاصوات المختلفة، وفقاً لهذا المعيار تصنف الإعاقة السمعية إلى:

- **صمم ما قبل تعلم اللغة:** هو حدوث الإعاقة السمعية في عمر مبكر وقبل أن يكتسب الطفل اللغة ومن الممكن أن تكون الإعاقة ولادية أو مكتسبة.
- **صمم ما بعد تعلم اللغة:** ويحدث هذا النوع عند فقدان الفرد لقدرته السمعية كلياً أو جزئياً بعد اكتساب اللغة، ويمكن لهذه الفئة الكلام لأنها تعلمة وسمعة اللغة ويطلق على هذه الفئة الصم فقط.

2. **تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً لموقع وطبيعة الإصابة:** يعتمد هذا التصنيف على الجزء المصاب من الجهاز السمعي ويقسم إلى ما يلي:

- **الفقدان السمعي التوصيلي:** وينتج هذا الفقدان عن وجود خلل في الأذن الوسطى أو الخارجية مما يمنع نقل الموجات الصوتيه إلى الاذن الداخلية مما يؤدي إلى صعوبة سماع الاصوات التي تقل عن (60) ديسيبل، ويعود السبب في هذا إلى حدوث ثقب في الطبله أو العيوب والتشوهات الخلقية أو تجمع المادة الصمغية وتصلبها وتعرض الاذن للالتهابات المتكررة.
- **الفقدان السمعي الحسي العصبي:** وتتمثل المشكلة في هذا النوع من عدم قدرة الاذن الداخلية على تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة نتيجة لوجود خلل فيها أو وجود خلل في العصب السمعي مما يحول دون نقل موجات الصوت إلى الدماغ. وتزيد درجة الفقدان السمعي عن (70) ديسيبل ومن اسباب حدوث هذا النوع من الفقدان السمعي: الاصابة بالحصبة الالمانية أو عدم توافق دم الوالدين أو اسباب وراثية أو نقص الاكسجين والولادة المتعسرة أو إصابة بالحمة الشوكية.
- **الفقدان السمعي المختلط:** وينتج هذا النوع عن وجود فقدان سمع توصيلي وفقدان سمع حسي عصبي لدى الفرد في الوقت ذاته، ويشير هذا النوع إلى وجود فجوة كبيرة بين التوصيل العظمي والتوصيل الهوائي للموجات الصوتية فقد تكون السماعات مفيدة مثل هذه الحالة.
- **الفقدان السمعي المركزي:** وينتج عن وجود خلل في الممرات السمعية في المراكز السمعية او جذع الدماغ مما يمنع دون حويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ أو قد يحدث نتيجة وجود إصابة في الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ وقد تكون فائدة السماعات في هذه الحالة محدودة.

3. **تصنيف الإعاقة السمعية وفقاً لشدة الفقدان السمعي:** من الممكن تصنيف الإعاقة السمعية إلى اربع فئات حسب درجة الخسارة السمعية التي يمكن قياسها بوحدة الديسيبل وهي:
   - فئة الإعاقة السمعية البسيطة: تتراوح قيمة الخسارة السمعية ما بين (20–40) وحدة ديسيبل.
   - فئة الإعاقة السمعية المتوسطة: تتراوح قيمة الخسارة السمعية ما بين (40–70) وحدة ديسيبل.
   - فئة الإعاقة السمعية الشديدة: تتراوح قيمة الخسارة السمعية ما بين (70–90) وحدة ديسيبل.
   - فئة الإعاقة السمعية الشديدة جداً: تزيد قيمة الخسارة السمعية عن (92) وحدة ديسيبل.

واعتمدت الدراسة الحالية على تصنيف ابراهيم (2022) للإعاقة السمعية والتي صنفت الإعاقة السمعية إلى فئتين من المعاقين سمعياً وهما:

- **الصم:** وهم الافراد اللذين لا يمكنهم الاستفادة من حاسة السمع في حياتهم اليومية سواء من ولدوا منهم فاقدين السمع كلياً، أو بدرجة سببت لهم عجز في الاعتماد على اذانهم في تعلم اللغة وفهم الكلام، أو الافراد اللذين اصيبوا بفقدان

السمع بعد تعلمهم اللغة والكلام مباشرة لدرجة أنهم لم يستفيدوا من هذا التعلم، مما نتج عنه بكافة الاحوال فقدان القدرة على تعلم اللغة والكلام.

- **ضعاف السمع:** وهم الأفراد اللذين لديهم بقايا سمع أو قصور سمعي ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظيفتها بمستوى محدد ويمكنهم تعلم اللغة والكلام من خلال المعينات السمعية أو بدونها.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة Datta (2022) إلى التعرف على مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين تم وضعهم في المدارس الثانوية العادية والمتخصصة والدورات المهنية في جنوب أستراليا. وقد تم تقسيم هذا البحث إلى مرحلتين. في المرحلة الأولى، تم تطبيق مقياس تينيسي لمفهوم الذات: الإصدار الثاني (TSCS: 2) على 25 طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية. في المرحلة الثانية، أجريت مقابلات مع 14 طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية، و5 أولياء أمور، و4 معلمين. حصلت الغالبية العظمى من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على درجات منخفضة جدًا في مفهوم الذات الجسدي والأخلاقي والشخصي. وقد حقق بعض الطلاب درجات متوسطة في مفهوم الذات الأسري والاجتماعي والأكاديمي. وأجريت مقابلات مع المجموعات الثلاث من المستجيبين حول أبعاد مفهوم الذات (الجسدي والأخلاقي والشخصي) حيث حصل الطلاب على درجات منخفضة للغاية في مفهوم الذات. وتم تحديد العوامل المسؤولة عن تدني مفهوم الذات من خلال المقابلات. بالنسبة للطلاب ذوي المفاهيم الذاتية المنخفضة، يمكن أن تكون التدخلات التي تشمل أولياء الأمور والمعلمين فعالة بشكل خاص. أثبتت نتائج هذا البحث أن مشاركة أولياء الأمور تظل مفيدة وأن المعلم الذي يحافظ على المزيد من الاتصال الشخصي قد يكون ذا قيمة أيضًا. يمكن أن تؤثر النتائج على الممارسات التربوية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية ولها آثار على السياسات والممارسات في مجال التعليم الخاص والشامل.

وهدفت دراسة لموري وعمراني (2022) إلى التعرف على شريحة مهمة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي فئة ضعاف السمع، إذ تعد هذه إحدى الفئات المهمة ضمن هذه الشريحة التي اهتمت باهتمام الباحثين في علم النفس، وأورثوفونيا. أردنا من خلال هذه الورقة البحثية النظرية استقصاء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة ضعف السمع، لتحديد مجموعة من المفاهيم وأهم تصنيفات ضعف السمع. وبالإضافة إلى الهدف الأبرز لهذه الدراسة نحاول معرفة آليات الدمج المدرسي للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية. ومن هنا تشير الدراسة إلى ضرورة دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية مع تأهيل معلمين يتناسب مع قدراتهم.

كما **هدفت دراسة Abu & Alkrasat (2021)** إلى التعرف على أثر برنامج نشاط السباحة المقترح على تحسين اللياقة البدنية لدى الطلبة المكفوفين في الجامعة الهاشمية. وتكونت عينة الدراسة من 10 طلاب مكفوفين تم اختيارهم عشوائيا. واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة. قام الطلاب المختارون بتطبيق برنامج السباحة المقترح لمدة 8 أسابيع مقسمة إلى ثلاث دورات تدريبية، مدة كل جلسة 90 دقيقة. ولجمع وإعداد البيانات المطلوبة للدراسة، تمر العينة المختارة باختبار تطبيقي قبل البدء بالبرنامج واختبار آخر بعد الانتهاء من البرنامج. المعادلات والتحليلات الإحصائية المناسبة بما في ذلك الوسائل الرياضية والانحرافات المعيارية واختبار T. أشارت نتائج البحث إلى أن برنامج السباحة المقترح له نتيجة إيجابية وفعالة على جميع المتغيرات المدروسة، مما يعني تحسين عناصر اللياقة البدنية المدروسة. ومن نتائج البحث واستنتاجاته أوصى الباحث بتعميم النتائج على جميع العاملين في هذا المجال وجعل نتائج الباحثين الآخرين على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة Emese-Agnesa et al., (2021) إلى التعرف على أثر التسلق والسباحة على تقدير الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا. شارك في الدراسة 30 طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عامًا لمدة 6 أشهر، بواقع جلستين أسبوعيًا. سبح الأطفال مرتين في الأسبوع لمدة 60 دقيقة وتسلق 15 طفلاً مرتين في الأسبوع لمدة 60 دقيقة. لقد استخدمنا مقياس كوبرسميث – تقدير الذات لتقييم مدى اعتقاد الشخص بأنه موهوب وناجح وأن لحياته معنى وقيمة. يقيس الجرد 4 جوانب محددة من احترام الذات، وهي: الذات العامة، والأقران الذاتيون الاجتماعيون، وأولياء الأمور في المنزل، والمدرسة الأكاديمية. بعد التدخل، دفع جميع الأطفال تغييرات ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية 0>p، 05 للنتيجة الإجمالية للمخزون. تم تحليل جميع الجوانب الأربعة بشكل منفصل. أظهرت مجموعة التسلق مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية مقارنة بمجموعة السباحة.

هدفت دراسة أحمد (2020)، إلى التعرف على تأثير نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على مستوى تقدير الذات المهارية والتحصيل المعرفي والمستوى المهارى وضع الجسم – ضربات الرجلين – حركة الذراع اليمنى – حركة الذراع اليسرى – حركات الذراعين التنفس التوافق السباحة كاملة) فى سباحة الزحف على البطن لدى المبتدئات واستخدمت الباحثة المنهج التجريبى لمناسبته لطبيعة البحث باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. تمثل مجتمع البحث طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية – جامعة المنصورة في الفصل الدراسى الأول 2019م / 2020م، والبالغ عددهن (508) طالبة، تم إختيار عينة البحث بالطريقة العمدية ممن تقوم الباحثة بالتدريس لهن وبلغ عددهن (60) طالبة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والآخرى ضابطة بواقع (30) طالبة للمجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج التعليمى بإستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو عليهن، والأخرى ضابطة وعددها (30) طالبة تم تطبيق الإسلوب التقليدى المتبع فى التدريس من الشرح اللفظى وأداء النموذج العملى عليهن، كما قامت الباحثة بسحب عينة من مجتمع البحث وخارج العينة الأساسية عددها (40) طالبة تمثل العينة الاستطلاعية قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث، وقامت الباحثة بتصميم مقياس تقدير الذات المهارية لإدراك مواطن الضعف والقوة لطالبات الفرقة الأولى في سباحة الزحف على البطن وكذلك تم تصميم برنامج تعليمى باستخدام نموذج أبعاد التعلم وكانت من أهم الإستخلاصات ساهم نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بصورة أكثر ايجابية من الأسلوب التقليدى فى تطوير مستوى تقدير الذات المهارية وتعزيز نواتج التعلم في سباحة الزحف على البطن.

وأظهرت دراسة Santamaria et al., (2020) أثر النشاط البدني على مفهوم الذات الجسدي لدى الأشخاص المصابين وغير المصابين بالعمى. وتكون مجتمع الدراسة من خمسة وثمانون شخصًا مكفوفًا و121 شخصًا غير مكفوفين. تم تقييم المشاركين المصابين بالعمى من خلال مقابلة منظمة، في حين أكمل المشاركون المبصرون استبيانًا مكتوبًا بالقلم والورق. تم إجراء نمذجة المعادلة الهيكلية وتحليلات MANOVA. وأظهرت نتائج الدراسة ثبات القياس لأداة تقييم PSC بين الأشخاص المصابين وغير المصابين بالعمى. بالنسبة للمشاركين المصابين بالعمى، ارتبطت الذات الجسدية العالمية بشكل كبير بالسلطة الفلسطينية والمظهر والقوة، في حين كان احترام الذات العالمي مرتبطًا بالذات الجسدية العالمية والمظهر. فيما يتعلق بالمشاركين المبصرين، كانت الذات الجسدية العالمية مرتبطة بالمظهر، ودهون الجسم، والكفاءة الرياضية، والقوة، في حين ارتبط احترام الذات العالمي بالذات الجسدية العالمية، والمظهر، والتنسيق، والصحة. أخيرًا، أفاد المشاركون الذين مارسوا تمرين PA لمدة ساعتين في الأسبوع أو أكثر عن درجات أعلى في بُعد

PA في PSC، وكذلك فيما يتعلق بالتنسيق وأبعاد الكفاءة الرياضية إذا ما قورنوا بالمشاركين المشاركين في PA لمدة تقل عن ساعتين في الأسبوع في كل من المشاركين الذين مارسوا PA لمدة ساعتين في الأسبوع أو أكثروبدون عمى.

كما هدفت دراسة القعدان (2018)، إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على السباحة ومستند إلى نظرية الإدراك الحركي لـ كيفارت في خفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد (ADHD). وتكونت عينة الدراسة من (8) تلميذات المصابات بتشتت الانتباه والنشاط الزائد تم اختيارهن من مدارس جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتراوحت أعمارهن بين (6–9) سنوات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم تصميم المجموعة الواحدة (ن=8) طفلة، واستخدم مقياس تشتت الانتباه والنشاط الزائد، كما تم تطبيق البرنامج التدريبي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير سلوك تشتت الانتباه والنشاط الزائد من وجهة نظر الأمهات ككل وأبعاده على القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل وأبعاده على القياسين البعدي والمتابعة (بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء البرنامج).

وهدفت دراسة سلام (2018) إلى التعرف على التوافق الاجتماعي وعلاقته بإعاقة الذات وشدة الإعاقة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. حيث إن الإنسان يعد بطبعه كائنا اجتماعيا ينشأ في جماعة معينة سواء كانت تلك الجماعة هي جماعة كبيرة أو حتى جماعة فرعية صغيرة، وينتمي إليها، ويتفاعل ويتواصل مع أعضائها بكل أشكال التفاعل الاجتماعي الممكنة. فيتم علي أثر ذلك الأخذ والعطاء بينه وبينهم مما يمكنه من العيش بينهم وفي وسطهم. وتلعب حاسة السمع دورا مهما وبارزا في هذا الصدد حيث تسمح للفرد بسماع الأصوات والكلمات التي ينطق بها الأخرون من حوله، فيشرع في محاكاتها وتقليدها مما يساعده بالتالي علي تعلم اللغة السائدة في جماعته فضلا عن تلك اللهجة التي تميز هذه الجماعة عن غيرها، فيتمكن علي أثر ذلك من التعامل والتفاعل والتواصل مع أفراد الجماعة، اذ ينقل أفكاره اليهم ويستمع الي أفكارهم وارائهم وهو الأمر الذي يسهم بدور فاعل في تطور سلوكه الاجتماعي وذلك علي النحو الذي يسمح له بالتوافق معهم، كما يساعده علي جانب آخر في فهم البيئة المحيطة بما فيه ومن فيها، فيتعرف بالتالي علي ما تتضمنه من جوانب إيجابية، وينتفع بها ويطور فيها، ويتعرف كذلك علي ما تضمه من مخاطر فيعمل جاهدا علي تجنبها، ويتحاشى تلك المواقف التي قد تدفع به الي مثل هذه المخاطر أو غيرها. وإلي جانب ذلك فإن فهمه للأخرين وفهمه للبيئة المحيطة، ومشاركته في الأنشطة المختلفة، وتطور سلوكه الاجتماعي يمكنه من السيطرة علي انفعالاته، والتعبير المناسب عنها وهو الأمر الذي يؤثر علي نحو واضح علي شخصيته ككل ويساعده في تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه تجريبي وهو تصميم المقياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة باعتباره المنهج الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة، ويعتمد هذا المنهج على إنشاء علاقة سبب ونتيجة بين المتغير المستقل وهو برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية للسباحة، والمتغير التابع وهو تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في محافظة المفرق ممن تتراوح أعمارهم (13–17) سنة خلال العام الدراسي (2023/2022).

أفراد الدراسة

تم اختيار (14) طالب من ذوي الاعاقة السمعية بصورة قصدية في محافظة المفرق ممن تتراوح أعمارهم (13–17) سنة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أدوات الدراسة بالرجوع الى الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بتقدير الذات والمهارات الأساسية للسباحة، وتم تطوير أدوات الدراسة التي اشتملت على متغيرات الدراسة وهي:

- برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية للسباحة.
- مقياس تقدير الذات.

أولاً: البرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية للسباحة

الفئة المستهدفة: ذوي الاعاقة السمعية.

مدة تنفيذ البرنامج: 14 جلسة تدريبية بواقع (60) دقيقة لكل جلسة وبمعدل (3–5) جلسات في الإسبوع.

أهداف البرنامج

1. رفع مستوى تقدير الذات لدى طلبة الإعاقة السمعية.
2. تنمية الوعي بالذات لدى الطالب المعاق سمعياً وجعله أكثر تواصلاً مع ذاته وعالمه أكثر من اتصاله بمخاوفه وافكاره السلبية.
3. إعادة التوازن لدى المعاق سمعياً وجعله أكثر تقبل لحالته وشعوره بتوافقه مع نفسه، والتخلص من الإحباط وتوقع الفشل.
4. تمكين المعاق سمعياً من مواجهة مخاوفه وجعله أكثر رغبة بالتواصل مع الآخرين وتعزيز ثقته بنفسه وزيادة قدرته على تحمل المسؤولية.

صدق البرنامج

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين في الميدان من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة والارشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم والرياضة وذلك لأبداء الرأي حول قدرة البرنامج على تحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم التعديل على البرنامج كما يظهر في الملحق رقم (2).

ثانياً: مقياس تقدير الذات

تم تطوير مقياس تقدير الذات بالرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة (احمد وآخرون، 2017) ودراسة (الشميري، 2021) ودراسة (Alrajhi et al, 2019)، علماً بأن المقياس تكون من (68) فقرة موزعة على ستة أبعاد لقياس مستوى تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية. كما اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الثلاثي التدريجي، حيث تراوحت قيم المقياس ما بين (1–3) وهي: (3 = نعم)، (2 = الى حد ما)، و(1= لا). وتم إعداد المقياس وفق الخطوات الأتية:

- تحديد الهدف من المقياس: تمثل الهدف من المقياس في قياس مستوى تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية قبل الخضوع للبرنامج التدريبي وبعد الانتهاء من البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.

- صياغة فقرات المقياس بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة وتكون المقياس (68) فقرة موزعة على الأبعاد الأتية: (تقدير الذات العام، تقدير الذات الأكاديمي، تقدير الذات الإجتماعي، تقدير الذات الأسري، تقدير الذات البدني، تقدير الذات الرياضي).
- التحقق من صدق المقياس وثباته

أولاً: الصدق الظاهري

للتأكد من الصدق الظاهري لمقياس تقدير الذات تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدداً من المحكمين وهم ذات المحكمين الذين تم التعاون معهم في تحكيم البرنامج التدريبي في الملحق رقم (3) شريطة أن يتم الإجماع بنسبة (80%) من المحكمين على الفقرات التي تحتاج إلى حذف أوتعديل أو إضافة، إلا إذا كانت ملاحظات أحد المحكمين جوهرية ولا يمكن التغاضي عنها. وعليه، تم التعديل فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية والتحقق من مناسبتها للبعد، والتحقق من ملائمة باقي فقرات المقياس من حيث وضوح الصياغة اللغوية وإجراء التعديلات بناءً على رأي المحكمين.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس تقدير الذات، تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة الدراسة نفسها (14) طالب، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات أبعاد مقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	.684**	.440**	15	.542**	.332**	29	.682**	.584**	43	.779**	.545**
2	.694**	.546**	16	.586**	.441**	30	.706**	.582**	44	.827**	.588**
3	.664**	.505**	17	.650**	.502**	31	.760**	.617**	45	.813**	.615**
4	.705**	.567**	18	.666**	.504**	32	.648**	.581**	46	.800**	.610**
5	.702**	.538**	19	.743**	.566**	33	.709**	.659**	47	.746**	.547**
6	.700**	.668**	20	.570**	.488**	34	.476**	.304**	48	.584**	.488**
7	.720**	.675**	21	.595**	.441**	35	.540**	.620**	49	.763**	.517**
									63	.808**	.653**
									62	.727**	.642**
									61	.830**	.709**
									60	.763**	.646**
									59	.835**	.755**
									58	.802**	.748**
									57	.797**	.718**

.688**	.447**	64	.512**	.686**	50	.704**	.731**	36	.547**	.665**	22	.607**	.713**	8
.550**	.431**	65	.529**	.694**	51	.725**	.715**	37	.471**	.707**	23	.377**	.500**	9
.550**	.740**	66	.459**	.608**	52	.699**	.706**	38	.475**	.663**	24	.664**	.735**	10
.526**	.706**	67	.592**	.533**	53	.617**	.737**	39	.632**	.744**	25	.727**	.730**	11
.498**	.738**	68	.730**	.827**	54	.681**	.771**	40	.694**	.762**	26	.675**	.705**	12
			.726**	.800**	55	.569**	.640**	41	.562**	.709**	27	.598**	.715**	13
			.535**	.624**	56	.739**	.820**	42	.546**	.709**	28	.668**	.753**	14

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات ترتبط مع البعد والمقياس ككل بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند دلالة إحصائية معنوية ($\alpha \leq 0.05$). وبذلك يمكن القول أن جميع فقرات المقياس تنتمي إلى المقياس وأنها تقيس ما أعدت من أجله، كما تم تقدير العلاقة الارتباطية بين كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات والمقياس ككل والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) :معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات

الأبعاد	معامل ارتباط البعد مع المقياس ككل
تقدير الذات العام	0.389*
تقدير الذات الأكاديمي	0.585*
تقدير الذات الإجتماعي	0.593*
تقدير الذات الأسري	0.478*
تقدير الذات البدني	0.465*
تقدير الذات الرياضي	0.658*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات يرتبط مع المقياس ككل بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند دلالة إحصائية معنوية ($\alpha \leq 0.05$). وبذلك يمكن القول أن جميع أبعاد المقياس تنتمي إلى المقياس وأنها تقيس ما أعدت من أجله.

ثالثاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس تقدير الذات من خلال طريقيتين، هما:

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الفعلية وإعادة تطبيقه بفارق زمني مدته اسبوعان، وتم حساب الثبات من خلال معامل الارتباط والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): حساب معامل ثبات مقياس تقدير الذات (التطبيق وإعادة التطبيق)

البعد	معامل الارتباط	الدلالة
تقدير الذات العام	.753**	0.000
تقدير الذات الأكاديمي	.762**	0.000
تقدير الذات الإجتماعي	.689**	0.000
تقدير الذات الأسري	.783**	0.000
تقدير الذات البدني	.765**	0.000
تقدير الذات الرياضي	.585**	0.000
المقياس ككل	.621**	0.000

تبين النتائج في الجدول (3) أن مقياس تقدير الذات يتصف بالثبات الكافي لتطبيقه ويعتبر صالحًا للتطبيق، إذ بلغ معامل الارتباط بين نتائج الطلبة على مقياس تقدير الذات ككل وإعادة تطبيقه (0.621) وهي قيمة ذات دلاله إحصائية معنوية عند مستوى الدلالة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$). بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين نتائج االطلبة على أبعاد مقياس تقدير الذات (0,585–0.783)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية معنوية عند مستوى الدلالة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$).

الطريقة الثانية: معامل ارتباط كرونباخ ألفا

تم استخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا لمقياس تقدير الذات ككل وثبات كل بعد من أبعاد المقياس، والجدول الأتي يبين النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (4): معامل الثبات لمقياس تقدير الذات

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
1	تقدير الذات العام	11	0.725
2	تقدير الذات الأكاديمي	13	0.919
3	تقدير الذات الإجتماعي	11	0.763
4	تقدير الذات الأسري	11	0.777
5	تقدير الذات البدني	13	0.965
6	تقدير الذات الرياضي	9	0.900
المقياس ككل		68	0.890

تبين من الجدول السابق أن معامل كرونباخ ألفا لمقياس تقدير الذات ككل قد بلغ (0.890)، كما تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس تقدير الذات (0.725–0.965)، مما يعني أن مقياس الدراسة يتصف بالثبات وأنه صالح لقياس تقدير الذات، حيث يتطلب قيمة معامل كرونباخ الفا أكبر من (0.7) حتى يتصف بالثبات ويكون صالحًا للتطبيق.

متغيرات الدراسة

ضمنت الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: برنامج تدريبي قائم على المهارات الأساسية للسباحة.

2. المتغير التابع: تقدير الذات.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وأفرادها.
- بناء البرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية للسباحة المقترح من قبل الباحثة وتحديد الجلسات المناسبة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة، وتحديد المعلومات الخاصة بالبرنامج وارشادات لكل من المدربين والمتدربين وخطة لتنفيذ الجلسات وأنشطة لتنفيذها في الجلسات.
- اعداد مقياس تقدير الذات بالرجوع الى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المتمثلة في مؤشرات الصدق والثبات.
- الحصول على الموافقات الضرورية واللازمة لتطبيق الدراسة.
- إجراء المقياس القبلي على أفراد عينة الدراسة.
- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية للسباحة على أفراد عينة الدراسة على مدار 14 جلسة ومدة كل جلسة ستون دقيقة.
- إجراء المقياس البعدي على أفراد عينة الدراسة.
- جمع البيانات الخاصة من عينة الدراسة بعد تطبيق أدوات الدراسة.
- استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للحصول على نتائج الدراسة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).
- مناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.
- الخروج بمجموعة من التوصيات بناءاً على النتائج التي تم التوصل اليها.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبى من ذوي الإعاقة السمعية؟

من أجل الاجابة عن سؤال الدراسة أعلاه، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس تقدير الذات القبلي والبعدي، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): الوسط الحسابي والانحراف لاستجابات الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية لمقياس تقدير الذات (التطبيق القبلي – التطبيق البعدي) (ن=14)

المجال	المقياس القبلي		المقياس البعدي	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير الذات العام	1.97	0.24	2.21	0.26
تقدير الذات الأكاديمي	2.18	0.20	2.18	0.37
تقدير الذات الإجتماعي	1.98	0.24	2.27	0.29
تقدير الذات الأسري	2.01	0.20	2.70	0.28
تقدير الذات البدني	1.75	0.46	2.78	0.20
تقدير الذات الرياضي	1.46	0.38	2.83	0.15
المقياس ككل	1.86	0.17	2.48	0.16

تظهر النتائج في الجدول (5) أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الطلاب على مقياس تقدير الذات القبلي كانت على النحو التالي: (1.97، 2.18، 1.98، 2.01، 1.75، 1.46، 1.86) و(0.24، 0.20، 0.24، 0.20، 0.46، 0.38، 0.17) على التوالي. بينما بلغت قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري لنتائج الطلاب على مقياس تقدير الذات البعدي على النحو الأتي: (2.21، 2.18، 2.27، 2.70، 2.78، 2.83، 2.48) و(0.26، 0.37، 0.29، 0.28، 0.20، 0.15، 0.16) ويلاحظ تحسن الوسط الحسابي لنتائج الطلاب على المقياس البعدي لتقدير الذات في جميع المجالات والمقياس ككل بالمقارنة بالمقياس القبلي. تدل النتائج الى وجود مستوى منخفض لتقدير الذات لدى ذوي الاعاقة السمعية، ربما للصعوبات والتحديات التي تواجههم ومن أهمها نظرة المجتمع لهم بأنهم عاجزين ولا يمتلكون ما يمتلكه الأفراد العاديين من مهارات وقدرات تمكنهم من مواجهة صعوبات الحياة، أو ربما لعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين فالكثير لا يجيد لغة الاشارة مما يحد من قدرتهم على الاتصال والتواصل معهم. ويلاحظ تحسن الوسط الحسابي لنتائج الطلاب على المقياس البعدي لتقدير الذات في جميع المجالات والمقياس ككل بالمقارنة بالمقياس القبلي، ويشير ذلك الى ان هناك أثرا للبرنامج القائم على السباحة في تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وذلك بعد التحقق من دلالات هذه الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية القبلية البعدية لمقياس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة؟

للتحقق من الفرق في نتائج الطلاب على مقياس تقدير الذات عند دلالة إحصائية معنوية ($\alpha \leq 0.05$)، تم إجراء اختبار (t) للعينات المترابطة، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): اختبار (t) للعينات المترابطة لمقياس تقدير الذات (تطبيق قبلي – تطبيق بعدي)

المجالات	قيمة (t)	درجات الحرية	المعنوية
تقدير الذات العام	3.509	13	.004
تقدير الذات الأكاديمي	2.527	13	.025
تقدير الذات الإجتماعي	3.403	13	.005
تقدير الذات الأسري	8.867	13	.000
تقدير الذات البدني	7.109	13	.000
تقدير الذات الرياضي	10.646	13	.000
المقياس ككل	11.556	13	.000

تبين نتائج تحليل اختبار (t) للعينات المترابطة للنتائج الطلاب في مقياس تقدير الذات (القبلي – البعدي) أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية لمقياس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات القبلي والبعدي لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة ولصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة للمجالات (تقدير الذات العام، تقدير الذات الأكاديمي، تقدير الذات الإجتماعي، تقدير الذات الأسري، تقدير الذات البدني، تقدير الذات الرياضي) والمقياس ككل (3.509، 2.527، 3.403، 8.867، 7.109، 10.646، 11.556) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.00$). النتائج بسبب أن البرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية للسباحة المقترح يركز على أن تستخدم الوسط المائي كوسيلة للتحرك فيه وذلك من خلال تحريك الرجلين والذراعين والجذع بغية رفع مستوى كفاءة

الفرد من الناحية العقلية والجسمية والاجتماعية، وقامت الباحثة ببناء البرنامج التدريبي من مراجع عدة مثل البرنامج التدريبي لتوظيف السباحة للقعدان (2018) المبني على المهارات الأساسية للسباحة.

وبما أن نشاط مائي يقوم الفرد باستخدام جسده للتحرك داخل المحيط المائي، ويعتبر هذا الامر غريباً نوعاً ما لإختلاف المحيط المائي كلياً عن المحيط " الارض" التي يتحرك عليه فخلال السباحة يحاول الفرد دفع جسده من خلال تحريك القدمين والذراعين والتعويم الطبيعي للجسم، ونتيجة لاختلاف وضع جسم الانسان داخل الماء خلال السباحة عن وضعه عند تحركه على الارض، يوجد هناك العديد من التغيرات الفسيولوجية في اجهزة جسمه الداخلية نظراً لتأثير ضغط الماء على جسمه، فضلاً عن التأثيرات الإنفعالية والنفسية التي يتعرض لها (أحمد، 2020) فان البرنامج المقترح القائم على المهارات الأساسية للسباحة يسهم في تعزيز الارتقاء بكفاءة الفرد مهارياً وبدنياً ونفسياً.

كما أن للسباحة أهمية كبيرة في مجال التربية الخاصة نظراً لدورها المساند للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم في المجتمع وتدريبهم وتعليمهم على مختلف المهارات الحياتية، فضلاً عن تقوية جهازهم العصبي والعضلي ومساعدتهم في التأهيل الجسدي والنفسي والانفعالي والاجتماعي، وتنمية مدركاتهم وطاقاتهم وقدراتهم وتفاعلهم الإجتماعي. وذلك لدورها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين وتطوير الأنماط السلوكية وتقوية جسم الإنسان والحفاظ على التآزر والتناسق الحركي لديه، والمساهمة في خفض مستو الشعور بالنقص الناتج عن الإعاقة. كما تسهم السباحة في غرس الاعتماد على النفس وروح المنافسة والانضباط والصداقة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي تدعيم الجانب العصبي والنفسي لإخراجهم من عزلتهم التي فرضوها على أنفسهم.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية والتتابعية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية لمقياس تقدير الذات؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم تقدير الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس تقدير الذات للمقياس البعدي والتتبعي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس تقدير الذات (التطبيق البعدي – التطبيق التتبعي)

المجال	المقياس البعدي		المقياس التتبعي	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير الذات العام	2.21	0.26	2.21	0.26
تقدير الذات الأكاديمي	2.18	0.37	2.18	0.38
تقدير الذات الإجتماعي	2.27	0.29	2.27	0.29
تقدير الذات الأسري	2.70	0.28	2.70	0.28
تقدير الذات البدني	2.78	0.20	2.78	0.19
تقدير الذات الرياضي	2.83	0.15	2.84	0.15
المقياس ككل	2.48	0.16	2.49	0.16

يظهر الجدول (7) نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة، أن الوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة حول مجالات الدراسة والمقياس ككل للتطبيق البعدي بلغ (2.21، 2.18، 2.27، 2.70، 2.78، 2.83، 2.48) على التوالي، بينما بلغت في التطبيق التتبعي (2.20، 2.18، 2.27، 2.70، 2.78، 2.84، 2.49)، ويلاحظ عدم وجود فروق في الوسط الحسابي. وللتحقق من الفرق في نتائج الطلاب على مقياس تقدير الذات عند دلالة إحصائية معنوية ($0.05 \geq \alpha$)، تم إجراء اختبار (t) للعينات المترابطة، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) اختبار (t) للعينات المترابطة لمقياس تقدير الذات (تطبيق قبلي – تطبيق بعدي)

المجالات	قيمة (t)	درجات الحرية	المعنوية
تقدير الذات العام	.325	13	.751
تقدير الذات الأكاديمي	1.012	13	.330
تقدير الذات الإجتماعي	.523	13	.609
تقدير الذات الأسري	.921	13	.374
تقدير الذات البدني	.126	13	.901
تقدير الذات الرياضي	.625	13	.543
المقياس ككل	2.088	13	.057

تبين نتائج تحليل اختبار (t) للعينات المترابطة للنتائج الطلاب في مقياس تقدير الذات (البعدي– التتبعي) أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية لمقياس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على المهارات الأساسية في السباحة في المقياس التتبعي، حيث كانت قيمة (t) المحسوبة (0.325، 1.012، 0.523، 0.921، 0.126، 0.625، 2.088) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.00$).

في ضوء هذه النتائج يمكن الحكم على استمرارية فعالية جلسات السباحة التي تعرضت لها الطلاب ودورها الكبير في الترويح عن النفس واستثمار الوقت في انشطة تسهم في رفع الروح المعنوية للسباح وتعزيز ثقته بنفسه، كما تؤدي دوراً مهماً في علاج العديد من الحالات النفسية وتسهم في تجنب المشكلات الإجتماعية، فالابتعاد عن الأعباء اليومية التي تواجه الفرد تمنحه الفرصة عند ممارسة هذه الرياضة للتخلص من القلق والاكتئاب والشرود والتوتر وتحسين الانتباه والتركيز والذي كان بمثابة تجربة جديدة للطلاب أثارت الدافعية لديهن لتعلم شيء جديد يرتبط بحياتهنّ وحياة أفراد المجتمع على وجع العموم. وهو ما انسجم مع دراسة (Muhamad et al, 2013)، وهذا يعني أن أن تعلم السباحة يزيد من تقدير الذات لدى طلاب الجامعات.

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كالتالي:

1. يوجد هناك مستوى منخفض لتقدير الذات لدى ذوي الاعاقة السمعية، ربما للصعوبات والتحديات التي تواجههم ومن أهمها نظرة المجتمع لهم بأنهم عاجزين ولا يمتلكون ما يمتلكه الأفراد العاديين من مهارات وقدرات تمكنهم من مواجهة صعوبات الحياة، أو ربما لعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين فالكثير لا يجيد لغة الاشارة مما يحد من قدرتهم على الاتصال والتواصل معهم. ويلاحظ تحسن الوسط الحسابي لنتائج الطلاب على المقياس البعدي لتقدير الذات في جميع المجالات والمقياس ككل بالمقارنة بالمقياس القبلي، ويشير ذلك الى ان هناك أثرا للبرنامج القائم على السباحة في تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وذلك بعد التحقق من دلالات هذه الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية القبلية البعدية لمقياس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى للبرنامج التدريبي القائم على المهارات

الأساسية في السباحة، حيث إن المهارات الأساسية للسباحة تركز على أن تستخدم الوسط المائي كوسيلة للتحرك فيه وذلك من خلال تحريك الرجلين والذراعين والجذع بغية رفع مستوى كفاءة الفرد من الناحية العقلية والجسمية والاجتماعية. وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة (قعدان،2018).

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية البعدية والتتابعية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية لمقياس تقدير الذات، حيث إن لجلسات السباحة فعالية ودور كبير في الترويح عن النفس واستثمار الوقت في انشطة تسهم في رفع الروح المعنوية للسباح وتعزيز ثقته بنفسه، كما تؤدي دوراً مهماً في علاج العديد من الحالات النفسية وتسهم في تجنب المشكلات الإجتماعية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Datta, 2022).

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات بهدف الارتقاء بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الاعاقة السمعية، وتتمثل التوصيات بما يلي:

1. عقد الورشات والبرامج التدريبية لمعلمي الرياضة في المدارس بهدف تحسين مستوى امتلاكهم للمهارات الأساسية للسباحة نظراً لدورها في تحقيق التوازن النفسي والجسدي للطلبة.
2. اعتماد رياضة السباحة ضمن مقرر مادة الرياضة لمختلف الصفوف والتنسيق مع الجهات المختصة بما يتعلق بالمسابح القريبة من كل مدرسة وتنظيم حجزه اسبوعيا او شهريا.
3. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية من خلال استخدام أدوات مختلفة كالمقابلة والملاحظة وتناول مجتمع أكبر، أو تناول فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة كالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

ابراهيم، ايهاب. (2022). فعالية برنامج تأهيلي لتحسين النشاط الكهربائي لعضلات العنق المائلة لذوي الإعاقة السمعية. مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة، 30(8)، 48–83.

احمد، جمال وحسن، نيفين وشاهين، هيام. (2017). مفهوم الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الاطفال الذين يعانون من التبول اللاإرادي. مجلة دراسات الطفولة، 20(75)، 185–191.

أحمد، دينا (2020)، تأثير نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على مستوى تقدير الذات المهارية وتعزيز بعض نواتج التعلم فى سباحة الزحف على البطن لدى المبتدئات، جامعة المنصورة، مصر.

البحراوي، محمد وحشاد، محمد واسماعيل، أسعد. (2022). تأثير برنامج تعليمي لاستخدام العصف الذهني على تعلم بعض مهارات السباحة وتنمية الذكاءات المتعددة لمبتدئ السباحة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 30(7)، 118–145.

الجميلي، مؤيد. (2020). مفهوم الذات لدى المسنين المتقاعدين وغير المتقاعدين. مجلة كلية التربية، (41)، 409– 428.

حنا، استر.(2022). الدور الوقائي للمراكز الصحية في حماية الطفولة المبكرة من الاعاقة السمعية من منظور طريقة تنظيم المجتمع. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، 2(18)، 46–75.

حورية، شرقي ورمضان، خطوط. (2022). تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا: دراسة ميدانية في ثانويات شلالة العذاورة– المدية–. مجلة القبس للدراسات النفسية والإجتماعية،14(4)، 9– 21.

دحدوح، ليليا وابو ضرسه، زهير.(2021). الخدمات المقدمة لفئة الاشخاص ذوي الإعاقة السمعية. مجلة سوسيولوجيا، 5(2)، 184–201.

سعد، محمود وفرحات، علاء الدين وقنديل، محمد والفار، محمود. (2021). تأثير برنامج ألعاب حركية داخل وخارج الماء على تعلم المهارات الأساسية والمعرفية للمبدئين بمدارس السباحة وزيادة الدافعية نحو التعلم. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 27(14)، 1–25.

سلام، أحمد. (2018). التوافق الاجتماعي وعلاقته بإعاقة الذات وشدة الإعاقة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي, 2(2), 1–25.

سليمان، إيمان. (2022). برنامج مقترح في ضوء التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الوعي الصحي الوقائي وتقدير الذات للطالبة المعلمة بكلية البنات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(12)، 1–77.

علي، عماد ومحمد، نور والجنادي، مديحة وسلام، أحمد. (2018). التوافق الإجتماعي وعلاقته بإعاقة الذات وشدة الإعاقة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، (2)، 31–55.

فريد، بلبول ولقوي، وليد والوخش، عطاء. (2020). معوقات ممارسة المرأة لرياضة السباحة بزلاية المسيلة: دراسة ميدانية على مستوى المسبح نصف أولمبي ببوسعادة. مجلة الإبداع الرياضي، 11(2)، 120–134.

قعدان، هنادي. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على السباحة ومستند إلى نظرية الإدراك الحركي لـ كيفارت في خفض إضطراب تشتت الإنتباه والنشاط الزائد. البلقاء للبحوث والدراسات، 21 (2)، 147–168.

كريري، هادي. (2020). البنية العاملية لمفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة جامعة جازان. دراسات تربوية ونفسية، (109)، 289–311.

اللقماني، غالي. (2019). مستوى مفهوم الذات لدى طلاب المنح في الجامعة الاسلامية في المدينة المنورة. مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية، (17)، 278–309.

لموري، عمران. (2022). السات الدمج المدرسي لذوي الإعاقة السمعية. مجلة الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم، 2(1)، 252–275.

لموري، نبيل وعمراني، أمال. (2022). لتسجل المرأة الفرنسية. مجلة اضطرابات النمو العصبي والتعلم, 2(1), 252–275.

Abu, F. S., & Alkrasat, R. M. (2021). The effect of a Suggested Swimming Activity Program on the Physical fitness Components of the Blind Students in the Hashemite University. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12(3).

Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Alharthy, I., Albarashdi, H., & Alhadabi, A. (2019). Grade and gender effects on self-concept development. The Open Psychology Journal, 12(1), 66-75.

Alzaben, B. L., & Almahaireh, A. S. F. (2021). Obsessive Distortion of Body Image and Its Relationship to Self-Concept among Adolescent Female Students in Jordan. Clin Schizophr Relat Psychoses, 15(7), 1-9.

Datta, P. (2022). Self-Concept of Students with Visual Impairment: Twists and Turns in Their Physical, Moral, and Personal Lives. In The Palgrave Handbook of Global Social Problems (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing.

Emese-Agnesa, M., Dragos-Adrianb, M., Vlad-Teodorc, G., & Florina-Emiliaa, G. (2021). The Effect Of Climbing And Swimming Activities On Self-Esteem Of Visually Impaired Children.

Hosseini, A., Mousavi, S. H., Hajibabaee, F., & Haghani, S. (2021). The relationship between workplace bullying and professional self-concept in Iranian nurses. Nursing Open, 8(1), 232-240.

Olusanya, B. O., Davis, A. C., & Hoffman, H. J. (2019). Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. Bulletin of the World Health Organization, 97(10), 725.

Santamaria, T., Mallia, L., Vitali, F., Girelli, L., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2020). Imagine your body even without seeing it: the effect of physical activity upon the physical self-concept in people with and without blindness. Sport Sciences for Health, 16, 425-434.

Stibilj, J., Košmrlj, K., & Kapus, J. (2020). Evaluation of mistakes in backstroke swimming, Kinesiologia Slovenica, 26(2), 5-15.

Suarez-Villadat, B., Luna-Oliva, L., Acebes, C., & Villagra, A. (2020). The effect of swimming program on body composition levels in adolescents with Down syndrome. Research in Developmental Disabilities, 102, 103643.

Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Silinskas, G., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. Educational Psychology, 37(6), 712-732.

دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

ثلاب بن عبدالله الشكرة

تاريخ الاستلام: 2023/06/08 تاريخ القبول:2023/07/21

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والوقوف على أهم معوقاته، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، والتي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بلغت (278) عضوا، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة موافق، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول آرائهم في دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى دى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز تُعزي لمتغير (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات الخبرة)، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة قيام عمادات الجامعة بالعمل على تشجيع ثقافة التطوع وتنميتها لدى الطلاب وحث المسئولين بالجامعة على ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة العمل التطوعي بين الطلاب، وتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي – قيم المواطنة – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

The role of volunteer work in developing - the values of citizenship among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University from the point of view of faculty members

Thallab Abdullah Alshakrah

Abstract

The study aimed to identify the role of voluntary work in developing the values of citizenship among students of Prince Sattam bin Abdul-Aziz University from the point of view of faculty members, and to identify its most important obstacles, and to determine the activation of the role of voluntary work in developing the values of citizenship among students of Prince Sattam bin Abdul-Aziz University from the point of view of The faculty members looked at it, and used the descriptive survey method by relying on the questionnaire as a study tool, which was applied to a sample of (278) faculty members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University. The study reached a set of results, including: The reality of the role of voluntary work in Developing the values of citizenship among students of Prince Sattam bin Abdul-Aziz University from the point of view of faculty members came with an agreement degree, and there are no statistically significant differences between the average responses of the sample members about their views on the role of voluntary work in developing the values of citizenship among students of Prince Sattam bin Abdul-Aziz University Attributable to the variable (academic rank, type of college, and number of years of experience), and in light of the results of the study, the researcher recommended the need for university deanships to work on encouraging and developing a culture of volunteering among students. He urged university officials to pay attention to spreading the culture of volunteer work among students, and to activate the role of faculty members in educating students about the importance of volunteer work in developing the values of citizenship.

Keywords: Voluntary Work - Citizenship Values - Prince Sattam bin Abdul-Aziz University

مقدمة:

تعدّ عملية إعداد الفرد وتربيته عملية تشاركية وتكاملية بين جميع المؤسسات التربوية والمؤسسات المجتمعية الأخرى؛ بهدف إكساب الفرد المهارات والقيم اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة، بما يعود أثره بالنفع على الفرد والمجتمع.

وتعد القيم الموجه الرئيس للسلوك الإنساني الفردي والجماعي، كما يتحدد من خلالها الأهداف التربوية والتي تأتي لتعبر عن سلوك الإنسان وكينونة المجتمع في ضوء منظومته القيمية، وهو ما يظهر الحاجة الماسة إلى تعظيم المسئولية الكبيرة في تنمية القيم وترسيخها، من خلال نهج تشاركي فعال قائم على تخطيط وتنسق مسبق بين جميع أفراد المجتمع ومؤسساته؛ وذلك حتى لا تتعارض الجهود المبذولة وتتوحد لتحقيق هدف مشترك (الشقاقي، 2016).

ومن هذا المنطلق تتضح الحاجة إلى تربية الطلاب على القيم والمبادئ التي تحدد العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع، وتقوم المؤسسات التعليمية بمهام ومسؤوليات التربية والإعداد من أجل تأهيل الطالب؛ حتى يصبح قادرا على الانخراط في مجتمعه بشكل فعال من خلال القيام بواجباته بشكل فعال، وهذا ما يتحقق من خلال اعتماد منهجية تربوية تعتمد على أنشطة وبرامج ترسخ مفاهيم وقيم المواطنة وحقوق الإنسان لما لها من آثار إيجابية على الفرد والمجتمع (إسماعيل، 2015).

ومن الآليات الفعالة التي يعتمد عليها في ترسيخ قيم المواطنة والسلوك الإيجابي لدى الأفراد هو العمل التطوعي، حيث يمثل العمل التطوعي الدعامة الرئيسة التي يرتكز عليها المجتمع في تحقيق التكامل والتكافل والترابط الاجتماعي بين أفراده ومؤسساته لما يقوم عليه من أفكار تدعم مواجهة المشكلات المجتمعية من خلال التعاون الإيجابي البناء لتقدم المجتمع.

وبناء على ما تقدم يعدّ العمل التطوعي من أقدم السلوكيات الإنسانية عبر التاريخ، والتي تزامنت مع وجود الإنسان وتفاعله مع الآخرين، وهو ما يتماشى مع فطرة الإنسان الطبيعية واحتياجاته المختلفة والتي حتمت عليه التعايش الإيجابي مع الآخرين بهدف تلبية احتياجاتهم المختلفة، ومع ظهور المجتمعات الحديثة أو الدول أو الحكومات المركزية والتي تقوم برعاية شؤون أفرادها وتوفير احتياجاتهم، إلا أن الحاجة لمبادرات العمل التطوعي لم تنتهي، وذلك نتيجة لعدم تمكن هذه الدول أو المجتمعات من الوفاء باحتياجات جميع الأفراد في مختلف جوانب الحياة نتيجة الضغوط الاقتصادية والزيادات السكانية؛ حيث إن المشاركة الفعالة في العمل التطوعي تعدّ تعبيرًا واضحًا عن مدى النضج والوعي الذي يمتلكه أفراد المجتمع (الفضالة، 2021).

وفي ضوء وعي الأفراد فإن للعمل التطوعي منافع كثيرة تعود على الفرد المتطوع والمجتمع بأكمله، ولا شك أن العمل التطوعي من الطرق المهمة للاستثمار الأمثل لطاقات الأفراد وخاصة شباب الجامعات في مجالات متعددة تخدم عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع كما تسهم في حل العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية مثل: الفقر والبطالة والإرهاب والتفكك الأسري والتسول والإدمان... إلخ، ويقوم العمل التطوعي على أساس إنتاج قيمة مضافة من خلال تقديم أعمال وخدمات فعالة. (بشير، 2016)

كما يؤدي العمل التطوعي إلى تعاون أفراد المجتمع وتضامنهم معا، كما يسهم في شعور المتطوع بالراحة النفسية والتقدير المجتمعي لدوره في خدمة الآخرين وحل مشكلاتهم وإدخال الطمأنينة والاستقرار النفسي عليهم، كما يسهم في إكسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية التي تتماشي مع القيم العربية الإسلامية التي تتميز بها المملكة العربية السعودية ومن أهم تلك القيم التي تنتج عن العمل التطوعي قيم المواطنة والانتماء وبخاصة لدى طلاب الجامعات.

لقد واجهت عملية تنمية قيم المواطنة خلال السنوات الماضية تحديات عديدة في ظل التغيرات المتسارعة والانفتاح بين الثقافات المختلفة والذي أخذ أشكالا متعددة وآليات مختلفة لمخاطبة الشباب عن بعد، ووجود مجموعة كبيرة من المبررات التي تصل إلى حد الانحراف في تفسير الأحداث على المستوى المحلي والعالمي، ومن ثم تقتضي إبراز القضايا والمشكلات المجتمعية التي تتعلق بمفهوم قيم المواطنة لدى الشباب السعودي، وتقدم إطارًا مفاهيميًا يتضمن مجموعة من الشعارات الزائفة التي تستهدف مشاعر وعقول الشباب وتجعلهم عرضة للاستهداف الفكري والثقافي نتيجة طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، مما يثير الجدل حول مدى تأثر قيم المواطنة لدى الشباب بهذه الأفكار الواردة عبر الدول المختلفة، وهو ما يستدعى ضرورة تفعيل دور مؤسسات المجتمع في توجيه الشباب والحفاظ عليهم ضد هذه التيارات المنحرفة. (العامر، 2005)

كما تعدّ قيم المواطنة من المشكلات القديمة المتجددة التي ما فرضت نفسها بقوة عند القيام بتنفيذ أي عمل يتعلق بمجالات الشاملة في المجتمع بصفة خاصة، ومشاريع التطوير المجتمعي بصفة عامة، وهي من القضايا التي شغلت وما زالت تشغل بال علماء الاجتماع والنفس والسياسة وغيرهم في مختلف المجتمعات، على اختلاف نظمها وتوجهاتها التعليمية. (صقر، 2010)

إن التربية على المواطنة هي السبيل لخلق مجتمع متماسك اجتماعيًا، كما تعدّ جزءًا مهمًا من تنمية الشباب، وتعريفهم بحقوقهم ومسؤولياتهم، وفهم كيفية تنظيم المجتمع، وتنمية المعرفة وفهم القضايا الاجتماعية والسياسية؛ حيث إن تنمية قيم المواطنة تعدهم للتعامل مع التحديات التي يواجهونها في الحياة، والعمل على فهم أعمق للقضايا المختلفة التي تهمهم؛ للقيام بدور نشط وفعال في العملية الديمقراطية، وبالتالي تعدهم لأن يصبحوا أعضاء أكثر فاعلية في المجتمع وتعلم وممارسة مهارات جديدة (Quality Improvement Agency for Lifelong Learning, 2007, 3).

وتتجاوز المواطنة القيام بالأعمال الصالحة؛ فهي تطور قدرة الشباب على تطبيق السياسة والمعرفة والفهم للقضايا التي تهمهم، من خلال تشجيعهم على التحقيق في المشكلات والتعبير عن آرائهم واتخاذ الإجراءات التي تحدث فرقًا في المجتمعات التي هم جزء منها (الكلية، الحي، المنطقة، البلد، أجزاء أخرى من العالم)، ومساعدتهم على التطور كأعضاء أكثر فاعلية في المجتمع من تطوير مهارات الاستفسار والتواصل والمشاركة والعمل المسؤول (Julianne K, 2021,3).

وفي ظل ما توليه جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من اهتمام كبير بطلابها وإعدادهم بشكل تكاملي يجمع بين الجوانب المختلفة لشخصية الطالب من الناحية النفسية والناحية الاجتماعية، وتوفير جميع الخدمات التي يحتاجها الطالب، وتنمية قيم تحمل المسؤولية وتعظيم قيم الانتماء والولاء والمواطنة لديه، وهو ما يتطلب تفعيل دور الجامعة ومسؤوليتها في ترسيخ مبادئ العمل التطوعي لدى طلابها لما له من تأثير إيجابي على تنمية قيم المواطنة لديهم.

مشكلة الدراسة:

أصبح العمل التطوعي نشاطًا لا غنى عنه لكل مجتمع متحضر في عالم اليوم، وأصبحت أنشطة الخدمة التطوعية ممارسة اجتماعية تعكس فاعلية أفراد المجتمع ومشاركتهم الإيجابية في حل مشكلات المجتمع وقضاياه بالشكل الذي يعكس الولاء والانتماء ويعزز قيم المواطنة الصالحة.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع العمل التطوعي وأهميته في تشكيل شخصية وهوية طلاب الجامعات ومنظومة القيم لديهم مثل دراسة عزازي (2014) والتي أوصت بضرورة ربط مشروعات التخرج التي يقوم بها طلاب الجامعات السعودية بقضايا ومشكلات المجتمع والبيئة، وربط برامج العمل التطوعي بعملية تقييم أداء أساتذة الجامعات، والتركيز

على تنفيذ حملات التوعية والندوات التي من شأنها نشر الوعي بأهمية العمل التطوعي، والتركيز على تفعيل الأنشطة الجامعية التطوعية لخدمة المجتمع، كما أكدت دراسة غوانمة (2018) على أن نشر ثقافة العمل التطوعي داخل جامعة حائل يسهم في تنمية المواطنة الصالحة لدى طلاب الجامعة بدرجة كبيرة وهو ما يستلزم تفعيل أنشطة الجامعة في نشر هذه الثقافة بين الطلاب.

وتوصلت دراسة القرني (2021) إلى تحديد متطلبات مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية في ستة مجالات (معايير اختيار لمتطوعين، تأهيل المتطوعين، آليات جذب المتطوعين، حقوق المتطوعين، إدارة وتنظيم الجهود التطوعية، تقويم الجهود التطوعية)، كما توصلت دراسة بالشرف والعباسي (2019) إلى قيام الجامعات السعودية من خلال أنشطتها المختلفة بجهود كبيرة لتعزيز العمل التطوعي، من خلال إلزام الطلاب بالاشتراك في مبادرات العمل التطوعي، وتعزيز برامج ومبادرات العمل الطوعي مع مؤسسات المجتمع المختلفة، والإسهام في نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال إقامة المؤتمرات وعقد الندوات والدورات التدريبية، وتوفير الفرص أمام الطلاب للمشاركة في برامج العمل التطوعي التي تنظمها الجامعة ومؤسسات المجتمع. كما أوصت الدراسة بمزيد من الأبحاث في مجال العمل التطوعي الجامعي.

وفي ضوء ما أكدته نتائج الدراسات على أهمية العمل التطوعي في تنمية وتقدم المجتمع وتنمية القيم لدى أفراده، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الوقوف على دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما المعوقات التي تحد من تعزيز العمل التطوعي لناحية تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما متطلبات تعزيز دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى دى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزي لمتغير (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الوقوف على المعوقات التي تحد من تعزيز العمل التطوعي لناحية تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. تحديد متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى دى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزي لمتغير (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تتشكل أهمية الدراسة في جانبين رئيسين هما:

أولا– الأهمية النظرية:

1. تتجلى أهمية الدراسة الحالية في تماشيها مع رؤية المملكة 2030م والتي من أهم محاورها تعظيم الاستفادة من الموارد البشرية التي تمتلكها الجامعات السعودية، واستثمار طاقاتها في العمل التطوعي في خدمة مجالات وبرامج التنمية وتعظيم قيم الولاء والانتماء للوطن.
2. تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوع دور العمل التطوعي في تنمية قيمة المواطنة لدى طلاب الجامعة وانعكاس ذلك على قوة المجتمع السعودي وتماسكه بعزيمة شبابه، وكذلك مواكبة للتوجهات العالمية التي تهدف إلى توظيف العمل التطوعي في تنمية القيم الإيجابية وبخاصة قيم المواطنة.
3. كما تنبثق أهمية الدراسة من تناولها عنصرا رئيسا من عناصر المجتمع ومستقبله وهم طلاب الجامعة والذين يتوقف عليهم تحقيق نهضة المجتمع؛ لأن الشباب هم عماد مستقبل المملكة ووسيلة رقيها، مما يتطلب تنشئتهم على خدمة الوطن والولاء والانتماء له وإعلاء مصلحته.
4. تعد قضية العمل التطوعي في ظل متغيرات العصر الحالي أحد أهم القضايا الجديرة بالبحث والاهتمام حيث إنها تسهم في تنمية جانب رئيس من جوانب الوجود الاجتماعي التي تضمن حماية الفرد والمجتمع والوقاية من بعض الظواهر السلبية المتمثلة في اللامبالاة والانعزالية والأنانية وعدم تحمل المسؤولية والعديد السلوكيات السلبية التي تهدد عمليات التنمية بالمجتمع السعودي.

ثانيًا_ الأهمية التطبيقية:

1. من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم رؤية ميدانية حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للوقوف على السلبيات ونقاط الضعف في هذا الشأن والعمل على تلافيها مستقبلا.
2. من المتوقع أن تقدّم نتائج الدراسة لإدارة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أهم المعوقات التي تحد من تعزيز العمل التطوعي لناحية تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تخطيط البرامج والأنشطة الطلابية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تحديد متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة وتوظيفها بالشكل الذي يضمن استثمار طاقات الطلاب وأوقات فراغهم.
4. قد تسهم نتائج الدراسة في بناء برامج توعوية تسهم في تعزيز دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وتعزيز ولائهم للوطن وقيادته، والكشف عن العوامل الواجب مراعاتها من جانب المسؤولين بالجامعة لتهيئة بيئة مناخ مشجع للطلاب لاستثمار طاقاتهم فيما ينفع الوطن.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: وهي ما ستتناوله الدراسة من أسس موضوعية حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1444/1443هـ.
3. الحدود المكانية: تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية.
4. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

1- العمل التطوعي:

ينظر للعمل التطوعي على أنه "عملية تسهم في تحمل الفرد لمسئولياته الاجتماعية، من خلال المشاركة بإبداء الرأي، وتنفيذ الخطط دون مقابل، من خلال استثمار الخبرات والمهارات لدى الأفراد لخدمة الآخرين، وهذا لا أهمية التدريب على الأعمال التطوعية " (العبداونية، 2015، 27).

ويعرف الباحث العمل التطوعي إجرائيًا على أنه" كل الإسهامات التي يقوم بها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للمشاركة الجادة في خدمة مجتمعهم ودينهم من خلال استثمار أوقات فراغهم وتوظيف طاقاتهم وجهودهم في الأعمال التطوعية من خلال وازع داخلي دون انتظار عائد أو مقابل مادي"، ويقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

2- قيم المواطنة:

تعرف قيم المواطنة بأنها" السمة المميزة للإنسان الذي يعرف حقوقه وواجباته نحو وطنه ومدى قدرته على التعايش الإيجابي مع أفراد مجتمعه والإسهام في خدمتهم وقيامه بالأعمال والأدوار اللازمة لرقي مجتمعه وتقدمه، وتحقيق مبادئ العدالة والمساواة دون تفرقة على أساس الدين أو اللون أو الجنس". (زقاوة، 2015، 56)

ويعرف الباحث قيم المواطنة إجرائيًا على أنها" مجموعة العادات والسلوكيات الأخلاقية التي يكتسبها طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال الممارسة والتفاعل مع مواقف الحياة اليومية داخل الجامعة وخارجها، مما يكون له الأثر الإيجابي على رؤيتهم للأمور وسلوكهم تجاهها في ضوء معرفتهم لحقوقهم وواجباتهم وعلى رأسها انتمائهم وولائهم للوطن"، وتقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري للدراسة:

أولا_ العمل التطوعي:

مفهوم العمل التطوعي:

يعرف العمل التطوعي بأنه "نتاج تطور الإنسان ويشير إلى أي شخص يسهم طواعية بوقته الشخصي ومجهوده البدني لتقديم الخدمات للآخرين للنهوض بالتنمية البشرية والتقدم والرفاه الاجتماعي دون تعويض مادي (Wang & Song, 2018, 316).

كما يعرف العمل التطوعي أيضا بأنه (عملية يتم من خلالها بذل الجهد بشكل فردي أو جماعي، بما ينفع المجتمع دون وجود إلزام محدد، وأساسه الرغبة الحرة، والدافع الذاتي)، لذلك هو عمل اجتماعي نابع من إرادة الفرد دون الهدف للربح

أو مقابل مادي؛ بل نتيجة للشعور بالولاء للمجتمع والإسهام في تحمل المسؤوليات التي تخدم الاحتياجات الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية للفرد والمجتمع، أو معالجة مشكلة من المشكلات التي تواجه المجتمع"(حوالة، 2013، 9).

وفي ذات السياق ينظر إلى مفهوم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات على أنه "نوع من الإجراءات والممارسات العملية المنظمة أو غير المنظمة التي يقوم بها طلاب الجامعات داخل الجامعة أو في المجتمع الخارجي؛ للاستفادة من أوقات فراغهم بشكل تطوعي، وليس من أجل الحصول على الدخل أو تنمية الموارد" (Islary & Phungshok, 2015, 12).

كما يعرف العمل التطوعي بأنه "عملية تتضمن الجهود المبذولة من أفراد المجتمع ومؤسساته والقائمة على الرغبة والدافع الذاتي، بهدف اكتساب شعور الانتماء للمجتمع وتحمل بعض المسئوليات التي تسهم في تلبية احتياجات مجتمعية بعيدا عن السعي نحو تحقيق ربح مادي ". (الوكيل، 2016، 26)

وباستقراء ما سبق من تعريفات يتضح أن مفهوم العمل التطوعي يشير إلى إسهام أفراد المجتمع طواعية وبدافع داخلي للمشاركة في تقديم الأعمال الخيرية، سواء كان ذلك بشكل فردي، أو جماعي ومؤسسي، وهو يستند في ذلك على موجهات دينية، واجتماعية، وأخلاقية، وإنسانية، وأنه وسيلة لشعور المتطوع بالراحة النفسية والاعتزاز والثقة بالنفس لارتباطه بغايات معنوية وإنسانية بناءً على فهم احتياجات المجتمع وتحمل المسؤوليات المجتمعية، ومن ثم فإن العمل التطوعي يسهم في تحقيق الترابط والتكامل الاجتماعي في مواجهة مشكلات المجتمع ودعم الجهود التي تبذلها الدولة في ذلك.

أهمية العمل التطوعي:

يعدّ العمل التطوعي أحد العناصر الرئيسة للنهوض بالمجتمع، وتحقيق أهداف خطة التنمية الشاملة، ويتجلى ذلك من خلال إسهام أفراد المجتمع في المبادرات الساعية نحو التخفيف من مشكلات الناس وأعبائهم، وتحقيق التعاون الفعال مع المجتمعات الخارجية، من أجل تحقيق مبدأ العدالة والتكافل الاجتماعي، كما أنه يمثل أبرز صور المشاركة مع الحكومات في تنفيذ خططها في مختلف المجالات، وإعطاء مؤشرات إيجابية عن مستوى إحساس أفراد المجتمع بالمواطنة والمسؤولية المجتمعية، والولاء والانتماء للوطن. (المهدي، 2012، 5)

ومع تقدم المجتمع وتشابك العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين أفراده تتضح مدى الحاجة إلى توظيف العمل التطوعي على مستوى أفراد المجتمع ومؤسساته، حيث يشكل أسمى حالات الترابط والتماسك المجتمعي ويعكس مدى قدرة المجتمع على حل قضاياه ومواجهة تحدياته بقوة، وشعور الفرد بقيمته ودوره، مما ينمي لديه الشعور الذاتي بالرضا. (عزازي، 2014، 168)

وفي ظل تسارع وتيرة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتي انعكست على واقع الحياة المعاصرة، فقد تحول العمل التطوعي من مجموعة أعمال فردية إلى عمل جماعي منظم من خلال مؤسسات ذات أهداف واضحة وخطط محددة تعمل في مجالات متعددة تهدف إلى خدمة المجتمع وتوفير احتياجاته وتنميته، وتتجلى أهمية العمل التطوعي في أداء ثلاث وظائف أساسية في المجتمع تتمثل في التكامل مع عمل الحكومات عن طريق رفع مستوى أداء الخدمات أو توسيع نطاقها، وتوفير خدمات جديدة قد يكون من الصعب على الحكومات تقديمها أو توفيرها (أحمد، 2016، 46).

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أن أهمية العمل التطوعي تتشكل في الإسهام الفعال لأفراد المجتمع ومؤسساته في مواجهة وحل المشكلات المجتمعية، والعمل على توحيد الجهود التي تبذلها الدولة والجهود التطوعية؛ للعمل على تقدم المجتمع وتحقيق رفاهيته، كما أنه من خلال ممارسة العمل التطوعي يكتسب المشاركون فيه قيمًا إيجابية تسهم في تنمية

شعورهم وإحساسهم بالمسؤولية المجتمعية، كما يسهم العمل التطوعي في التقليل من تحديات المشكلات الاجتماعية والسلوك السلبي داخل المجتمع، من خلال مشاركة أفراد المجتمع في القيام بمبادرات يمكنها أن تشعرهم بمسؤولياتهم المجتمعية ودورهم الفعال في تنمية قدرة المجتمع على مساعدة نفسه، عن طريق المبادرات والجهود الذاتية التي يمارسها المتطوعون.

مجالات العمل التطوعي:

يسهم العمل التطوُّعي- بوصفه رغبة إنسانية- في إتاحة فرص كبيرة وغير محدودة أمام أفراد المجتمع الراغبين في المشاركة بأنشطة التطوع، وحيث إنه قد تختلف ظروف ومجالات التطوع من مجتمع لآخر، نتيجة لاختلاف ظروف المجتمع وأفراده، والمتغيرات التي قد تحدث في المجتمع. (شاهين، وشندي، 2013، 12)

ولعل من أبرز مجالات العمل التطوعي (ابن عسكر، 2015، 372–373):

- **المجال الدعوي:** يمثل العمل التطوعي في مجال الدعوة مواصلة للدعوة الإسلامية الدائمة المتأصلة في النسق الديني في المجتمع وتتضح أهميته في كونه يعدّ من المقومات الرئيسة لاستمرارية الترابط المجتمعي وتماسكه في مواجهة التحديات الوافدة في ظل اتساع حدود الدول الإسلامية في ظل الغزو الثقافي.
- **المجال الاجتماعي:** ويمثل أكثر المجالات التي تنتشر فيها أنشطة العمل التطوعي، والتي تقوم بدور كبير في خدمة المجتمع ومسايرة ما يتجدد من احتياجاته ومتطلباته المتعددة، ومن مظاهره المختلفة: رعاية الضعفاء والمساكين والأيتام ومساعدة الأرامل، ورعاية كبار السن وذوي الاحتياجات الخاصة،...).
- **المجال التعليمي التربوي:** تتجلى أهمية العمل التطوعي في المجال التعليمي والتربوي نتيجة للدور الفعال في التخفيف من الآثار السلبية للجهل والأمية وإسهامه في حفظ وتماسك المجتمع وتكوين الشخصية السوية في ظل الغزو الفكري والثقافي.
- **المجال الصحي:** ويتجلى دور العمل التطوعي في المجال الصحي في الإسهام في تقديم برامج وأنشطة صحية تهدف للتصدي للأمراض والوقاية منها، وتوعية المرضى في الوصول إلى الخدمات الصحية والمساعدة في الحصول على الأدوية وتنفيذ البرامج التثقيفية والتبرع بالدم وغيرها.
- **المجال الأمني:** ويمثل المجال الأمني أحد أهم مجالات العمل التطوعي نتيجة لدوره المهم في التكامل مع الدور الذي تقدمه الأجهزة النظامية والحكومية للحد من مخاطر الخروج على النظام المجتمعي والتوعية الأمنية بمخاطر الجريمة والسلوك المنحرف على الفرد والمجتمع.
- **المجال الإعلامي:** لوسائل الإعلام المختلفة دور مهم في التوعية بأهمية العمل التطوعي وتأثيره الفعال في تقدم المجتمع من خلال تنفيذ الحملات الإعلامية لتنمية الوعي المجتمعي بأهمية المشاركة التطوعية في خدمة قضايا المجتمع وبالتالي توجه سلوكه تجاه ما يجري حوله.

ويرى الباحث أنه على الرغم مما تم عرضه من مجالات للعمل التطوعي، إلا أن هناك الكثير من المجالات المختلفة التي لا تنتهي؛ حيث إنه تتعدد مجالات وبرامج التطوع أمام أفراد المجتمع وفقا لقدرات وميول كل متطوع، ومن ثم يوجد تنوع كبير ومجال واسع أمام كل متطوع بما يتناسب مع طاقته ومجهوده.

ثانيا_ قيم المواطنة:

1. مفهوم قيم المواطنة:

يشير "بيكمور" (Bickmore, 2014) إلى أن قيم المواطنة تتضمن "تحديد طبيعة أفراد المجتمع، وتعاملاتهم وحياتهم معا، وطبيعة أنماط شخصية أفراد المجتمع التي ينبغي أن ينتمي إليها الناشئة"، ولذلك فإنه يعتمد في جوهره مقياسا معياريا مقننا يقوم بالأساس على ركائز أخلاقية حول ما يجب تلبيته من أجل إرساء دعائم المواطن الصالح والتعليم الفعال من أجل المواطنة.

وتعرف قيم المواطنة بأنها" مجمل القيم التي توضح مدى انتماء الفرد لوطنه، وإدراكه للأحداث السياسية التي تدور من حوله، وقضايا البيئية، والمشكلات الصحية، والأزمات الاقتصادية، وحقوق الإنسان، وأهمية تطبيق القانون، واحترام الآخر والتسامح معه، والتزامه بالقيم الخلقية وتحمل المسؤولية وواجباته نحو مجتمعه". (تركو، 2016، 175)

كما تعرف قيم المواطنة بأنها" السمة المميزة للإنسان الذي يعرف حقوقه وواجباته نحو وطنه ومدى قدرته على التعايش الإيجابي مع أفراد مجتمعه والإسهام في خدمتهم وقيامه بالأعمال والأدوار اللازمة لرقي مجتمعه وتقدمه، وتحقيق مبادئ العدالة والمساواة دون تفرقة على أساس الدين أو اللون أو الجنس". (زقاوة، 2015، 56)

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات يرى الباحث أن المواطنة تركز مجموعة القيم التي تعكس انتماء الفرد لوطنه، واتصافه بالقيم الأخلاقية الحميدة، والمسؤولية الاجتماعية تجاه نفسه ومجتمعه، ومعرفة ما ينبغي له من حقوق، وما يترتب عليه من واجبات ومسؤوليات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

2. أهمية تنمية قيم المواطنة:

تتناول المواطنة المواطن بالدرجة الأولى باعتباره الهدف الأسمى من عملية الإصلاح، وأن استقرار المجتمع وتقدمه لا يتحقق إلا عن طريق إصلاح أول لبنة من لبنات تحقيق الوحدة الوطنية ألا وهو الفرد، ومن هنا تأتي أهمية المواطنة كمبدأ اجتماعي وقانوني وسياسي أسهم في تطور المجتمع الإنساني بشكل كبير، إضافة إلى الارتقاء بالدولة وإعلاء قيم المساواة والعدل والإنصاف، وتحقيق الديمقراطية والشفافية، والشراكة الحقيقية وضمان الحقوق والواجبات.

وتسهم عملية تنمية قيم المواطنة في تطوير معرفة الطلاب وفهمهم لقضايا الساعة المحلية والوطنية، تشجيعهم على اكتساب الثقة في تكوين الرأي والتعبير عنه علناً، وتمكينهم من أن يكون لهم رأي داخل الجامعة حول جودة برامج التعلم الخاصة بهم، والمشاركة في رسم السياسات وصنع القرار، وتشجيعهم على التعرف على المشاركة المسؤولة في الجامعة والمجتمع المحلي، وبناء مهاراتهم القيادية، وإعدادهم للمشاركة الكاملة في النظام السياسي الديمقراطي (Suyan, 2021, 948).

وتتجلى أهمية قيم المواطنة في تدعيم استقرار حياة الفرد وتنمية المجتمع بشكل رئيس، بل يتجاوز الأمر ذلك إلى أبعد من ذلك في ضرورة العناية بها في ظل الواقع الحالي وما يحمله في طياتها من تحديات تؤثر بالسلب على تماسك المجتمع واستقراره ومحاربة كل ما هو أخلاقي واهتزاز القيم ومحاربة الفضيلة، واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وهذه الأمور كلها تؤكد على ضرورة العمل على إعادة النظر في طبيعة القيم السائدة حاليا والعمل على غرس القيم الإيجابية في نفوس الطلاب لمواجهة التحديات التي يتعرضون لها.

قيم المواطنة ومبادؤها:

تشكل القيم في مجملها مكونات المواطنة المسئولة، التي يتحتم تربية الفرد عليها ليصبح قادراً على الاضطلاع بها وممارستها. وفى ضوء الأدب التربوي ونتائج الدراسات السابقة وما أسفر عنه تحليل مفهوم كل من المواطنة والقيم، توجد أربع قيم رئيسة للمواطنة، يرتبط بها كثير من القيم الفرعية المتداخلة معها، كما أنها محققة للمواطنة في أبعادها المختلفة، التي يتعين على المؤسسات التعليمية تنميتها لدى الطلاب، وهي قيم الانتماء، والحوار، والمشاركة السياسية، والحفاظ على البيئة، ويمكن عرضها على النحو التالي (إسماعيل، 2015، 35):

- **قيمة الانتماء:** يتولد الشعور بالانتماء لدى الفرد نتيجة ارتباطه بكيان أكبر مثل: الأسرة والقبيلة والأمة وغيرها، لذا يعرف الانتماء بأنه وازع أو إحساس ينبع من داخل الفرد ويتمثل في تلبية الحاجات والدوافع الاجتماعية والنفسية، وينمي لدى الفرد الارتباط بقيم المجتمع وعاداته وثقافته وأنظمته المختلفة ومؤسساته بوصفه جزءاً من المجتمع ويجب عليه التمسك بقيمه والالتزام بمعاييره وضوابطه عن قناعة والتزام مع الاستعداد للقيام بواجباته من أجل نصرته والدفاع عنه والإسهام في حل قضاياه.
- **قيمة الحوار:** يعد الحوار من القيم الحضارية والإنسانية الضرورية، التي يتعين على الأفراد والمجتمعات ممارستها، للتعامل الإيجابي مع المتغيرات المعاصرة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، والإفادة من إيجابيات الحوار في تحقيق المواطنة الفعالة للفرد داخل المجتمع.
- **قيمة المشاركة السياسية:** تعدّ المشاركة السياسية أرقى واجبات المواطنة الصالحة عندما تتسنى للفرد فرصة القيام بأدواره الواقعية نحو قضايا ومشكلات مجتمعه من خلال المشاركة في الحياة السياسية من خلال الإسهام الفاعل في اتخاذ القرارات والمشاركة في تنفيذها بالإضافة إلى محاولة وضع الأهداف العامة للمجتمع وبدائلها وأفضل الإجراءات والآليات اللازمة لتحقيقها.
- **المحافظة على البيئة:** أصبح الاهتمام بالبيئة وقضاياها من الموضوعات الرئيسة في المجالات التربوية ويعكس ذلك ما يعقد من مؤتمرات، ومعاهدات واتفاقيات دولية تعنى بالحفاظ على البيئة، وأصبحت المواطنة البيئية من قيم المواطنة الحديثة التي تبرز الاهتمام بقضايا وشؤون البيئة، التي تعكس اهتمام الفرد بالمشاركة في حماية الشأن العام من خلال الحفاظ بالبيئة، ومن ثم دمج الفرد في حل القضايا والمشكلات البيئية.

وحدد هوبكنز (2002) خمسة جوانب رئيسية لقيم المواطنة الصالحة التي تمثل المواطن الصالح في المجتمع وهي (Al-Qatawneh, et al, 2019, 2):

- الصدق: يجب أن يكون المواطن الصالح صادقًا مع الآخرين وكذلك مع نفسه، من أجل أن يكون مواطنًا صالحًا في مجتمعه.
- التعاطف: يشير التعاطف إلى عاطفة الاهتمام بالناس وللأشياء الحية الأخرى؛ حيث إن التراحم يخلق رابطة عاطفية بين المواطن والآخرين.
- الاحترام: يشير الاحترام إلى احترام المواطن لذاته واحترامه أفكار الآخرين واحترام القوانين والأنظمة.
- المسؤولية: المسؤولية تشمل كلا من المسؤولية الشخصية عن نفسه والمسؤولية العامة عن المجتمع، والتزام الفرد بالقيم والتزامه بالدفاع عن الوطن وحمايته.

- الشجاعة: الشجاعة مهمة للمواطنة الصالحة لأنها تلهم المواطن للمشاركة في إحداث التغييرات المطلوبة في المجتمع من أجل التطوير والإصلاح.

ومن خلال ما تقدم من قيم فإن التربية على المواطنة تتجلى في الحفاظ على القيم الاجتماعية والأخلاقية التي تعكس هوية المجتمع وأصالته، والتي تتمثل في مجموعة من القيم والمبادئ التي يجب ترسيخها، ويأتي على رأسها الإحساس بالهوية العربية الإسلامية والحضارية، والاعتزاز بها والاستعداد للتضحية من أجلها، مع ضرورة الانفتاح، في ذات الوقت على الثقافات والمجتمعات الأخرى والتعامل معها في إطار من الفهم العميق والموضوعية والحوار القائم على العلم والاحترام والإنسانية.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت العمل التطوعي:

أجرى كيرستن وآخرون (Kirsten, et al, 2021) دراسة هدفت التعرف على الطرق المختلفة التي يتم بها تنظيم البرامج التطوعية لطلاب الجامعات الأسترالية وآليات تقييمها بشكل نقدي من قبل الباحثين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مصفوفة تم إنشاؤها من المواقع الإلكترونية المتاحة للجمهور لجميع الجامعات الأسترالية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (60) فردا من أصحاب المصلحة الرئيسيين في ست جامعات أسترالية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد تسعة نماذج مختلفة من برامج المتطوعين الطلابية، وتوضح النماذج الطرق المختلفة التي تشارك بها الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في تنظيم برامج التطوع الطلابية، كما يتم تقديم هذه النماذج التسعة في سلسلة متصلة من زيادة الإدارة المباشرة من قبل الجامعات، بالإضافة إلى تحديد آليات تقييم النماذج، كما كشف التحليل عن اتجاهات في التطوع الطلابي لا سيما الطريقة التي تقدم بها الجامعات الأسترالية العمل التطوعي للطلاب كجزء من خدمات التعلم أو القيادة أو التوظيف، مما يؤدي إلى الاعتراف متعدد التخصصات للنماذج المختلفة المتاحة.

وقام الفضاله (2021) بدراسة هدفت معرفة طبيعة المعوقات التي تواجه المشاركة في برامج العمل التطوعي من وجهة نظر طلاب كلية التربية الأساسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث طبقت الاستبانة على عينة بلغت (811) طالبا من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه المشاركة في العمل التطوعي لدى الطلاب من عينة الدراسة والتي جاءت بدرجة عالية في مجال المعوقات الخاصة بالمناخ الجامعي، وجاءت بدرجة متوسطة في مجال المعوقات الخاصة بالطالب نفسه، وكذلك المعوقات الخاصة بمؤسسات العمل التطوعي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة المعوقات الخاصة بالمشاركة في العمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للأداة.

وأجرى دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) دراسة هدفت تعرف دوافع المتطوعين الذين دعموا طلاب اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية في مركز تعلم اللغة في إحدى الجامعات الكندية، بالإضافة إلى التعرف على التأثيرات المختلفة للعمل التطوعي على شخصيات الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال الاعتماد على المقابلات الشخصية والمجموعات البؤرية، وفي هذه الدراسة كان (90٪) من المتطوعين من غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وكان معظمهم من الطلاب الدوليين. كما أن (90٪) من المتطوعين كانوا طلاب دراسات عليا، وشارك في المسح ثلاثون متطوعًا، مع سبعة متطوعين شاركوا في دراسة المجموعة البؤرية. وتم تحليل البيانات المستقاة من كل من المسح ومجموعات التركيز وكشف التحليل أن أحد العوامل المحفزة القوية للكثيرين كان مرتبطًا بالوظيفة، مع دافع ثانوي

للتعلم من خلال التطوع في المركز أو استخدام مهارات لم تكن مستخدمة سابقًا في المركز. بالإضافة إلى ذلك، ذكر 97٪ من الطلاب المتطوعين الذين شملهم الاستطلاع أن عملهم في المركز كان فرصة لتكوين صداقات جديدة.

كما قام العقاد (2021م) بدراسة هدفت إلى لإيجاد مجموعة من السيناريوهات المقترحة لتطوير دور الجامعة في تعزيز قيم المشاركة لدى الشباب في تفعيل العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (833) مبحوثاً، من محافظات غزة وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت في أن دور الجامعات الفلسطينية في تفعيل قيم مشاركة الشباب الفلسطيني في العمل التطوعي جاء بدرجة كبيرة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلاب من أفراد العينة لمجالات دور الجامعات في تفعيل قيم مشاركة الشباب الفلسطيني في العمل التطوعي تعزى إلى متغير الجنس والمستوى التعليمي.

وقام شكبان والشهراني (2021م) بدراسة هدفت التعرف على واقع ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة بيشة في ضوء التحديات الفكرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاعتماد على استبانة طبقت على عينة بلغت (372) طالبة بجامعة بيشة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محور ثقافة العمل التطوعي جاء بدرجة دائما، وأن محور التحديات الفكرية المتعلقة بالإشراف غير الرسمي على العمل التطوعي كانت برجة غالبا، وأن محور التحديات الفكرية المتعلقة بالممارسة غير الرسمية للعمل التطوعي كانت بدرجة غالبا وأن محمور التحديات الفكرية المتعلقة بالتمويل غير الرسمي للعمل التطوعي كانت بدرجة غالبا.

كما هدفت دراسة القرني (2021) إلى الكشف عن الواقع الفعلي لمشاركة طلاب الجامعات في العمل التطوعي، وتحديد الإجراءات اللازمة لتعزيز مشاركة طلاب الجامعات في الأعمال التطوعية وتم بناء استبيان يتلاءم مع طبيعة العينة المستهدفة ومقدارها (326) من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مشاركة طلاب الجامعة في الأعمال التطوعية على المتوسط العام جاء بدرجة قليلة، وجاء المتوسط العام لاستجابات طلاب الجامعة حول المجالات والفرص التطوعية المتاحة للطلاب بدرجة (متوسطة)، بينما جاء المتوسط العام لاستجابات طلاب الجامعة حول معوقات مشاركة الطلاب في الأعمال التطوعية بدرجة (كبيرة)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في مستوى مشاركة طلاب الجامعة في الأعمال التطوعية تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

وأجرى خوج (2021) دراسة هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي لدى الطالبات، وتحديد سُبل التغلب عليها من وجهة نظر الطالبات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عينة بلغت(380) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود العديد من المعوقات التي تعوق دور الجامعة في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالباتها في الأبعاد الثلاثة للقياس بدرجة (موافق)، كما توجد (موافقة كبيرة) على عدد من البدائل والحلول التي تُفعل دور جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي.

وقام جوزيف وكارولیسن (Joseph; Carolissen, 2019) بدراسة هدفت التعرف على الدافع الأساسي للمتطوعين من طلاب جامعات جنوب إفريقيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من استبانة طبقت على عينة (70) طالبا من ستة مشاريع مجتمعية عبر ثلاث جامعات في جنوب إفريقيا في منطقة ويسترن كيب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الرغبة في مساعدة الآخرين (القيمة) وتعلم مهارات التعامل مع الآخرين (الفهم) من الأسباب الأساسية لتطوع الطلاب، وغالبًا ما

تقل تفسيرات التقارير من دور العوامل السياقية في تشكيل دوافع المتطوعين، إلا أن هذه الدراسة تأخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار السياقات السياسية والمؤسسية التي تدعو إلى المشاركة المجتمعية والتأثير الاجتماعي في التعليم العالي في جنوب إفريقيا كعامل مساهم في تشكيل تصورات الطلاب حول أسباب التطوع، كما تشير النتائج إلى أن المواطنة مع وظائف القيمة والفهم هي الدوافع الأساسية للتطوع بين طلاب الجامعات في جنوب إفريقيا. وهذه الاستجابات عن دوافع الطلاب المتطوعين تؤكد وجود علاقة ارتباطية بينها وبين العوامل السياقية.

وحاولت دراسة (Gaston. s; kruger. m, 2014) التعرف على مدى ممارسة الطلاب المشتركين في الأعمال التطوعية أثناء السنتين الأوليتين من الدراسة الجامعية ومدى جدواها في تعزيز فهمهم لدراستهم وللأعمال الخدمية الإنسانية بشكل عام أم لا، وخلصت هذه الدراسة والتي أجريت على (131) طالباً بأستراليا وهو يمثلون 26% من إجمالي العينة المستهدفة التي يبلغ عددها (500) طالب تقريباً، حيث اشتركوا في أعمال تطوعية لمدة سنتين أن العمل التطوعي له فوائد تعود على المجتمع والطالب أيضا، وأن العمل التطوعي يساعد في تعزيز فهم الطلاب للأحياء التي يعيشون فيها أو يعملون بها، وأن العمل التطوعي يمكن الطالب من التواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه ويزيد من وعيه بما يدور حوله، وفي معظم البرامج التطوعية بأستراليا لا تتوفر الخبرات العملية حتى يكمل المتطوع نصف مدة البرنامج، وعليه يقرر الطالب رغبته في العمل في الحي نفسه أو لا، كما أن العمل التطوعي يساعد في تعزيز فهمهم لعملية التعلم.

دراسات تناولت تنمية قيم المواطنة:

قام مجاهد (2021) بدراسة هدفت تعرف دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة العالمية للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (335) طالب وطالبة من كلية الدراسات العليا للتربية بدرجاتها المختلفة (دبلوم عامة أو مهنية– دبلوم خاصة– ماجستير– دكتوراه). وتوصلت النتائج إلى أن مستوى وعى الطلاب طلاب الكلية بقيم المواطنة العالمية لمواجهة المخاطر الداخلية والخارجية جاء بدرجة متوسطة، كما أن مستوى وعي طلاب الكلية بمفهوم المواطنة جاء بدرجة مرتفعة، بينما جاء مستوى وعي طلاب الكلية بالفرق بين المواطنة المحلية والمواطنة العالمية جاء بدرجة منخفضة، كما أن مستوى وعي الطلاب بدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة العالمية جاء بدرجة منخفضة.

وأجرى مهادير وآخرون (Mahadir, et al, 2021) دراسة استهدفت فحص مستوى مهارات المواطنة الرقمية بين الطلاب الجامعيين في جامعة سلطان إدريس التعليمية، بيراك، ماليزيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة ركزت على ثلاثة متغيرات فرعية لمهارات المواطنة الرقمية؛ الرفاهية عبر الإنترنت والتعلم عبر الإنترنت، والأمان عبر الإنترنت تم تطبيقها على (1000) طالب من تسع كليات مختلفة. تم إنشاء عناصر لكل متغير بناءً على أبرز الأدبيات المتعلقة بإطار المواطنة الرقمية ومن خلال التحقق من صحة الخبراء، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة جاء بمستوى عالٍ، كما أنه من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة أصحاب المصلحة على التأكيد بشكل أكبر على دراسة المواطنة الرقمية وتعليم المواطنة الرقمية في ماليزيا بمزيد من التفصيل.

وقام سويان (Suyan, 2021) بدراسة هدفت التعرف على ديناميكيات كيفية بناء طلاب جامعات هونغ كونغ (هونج كونج) لمُثُلهم الخاصة بالمواطنة، وإحساسهم العميق بالانتماء إلى هونج كونج من خلال الحركات الاجتماعية كموقع التعلم وممارسة المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال الاعتماد على استبيانين تم إجراؤهما قبل وبعد

حركة المظلة لعام 2014م، على عينة مكونة من 54 مشاركا وتظهر نتائج الاستطلاع أن إحساس الطلاب بالفخر والهوية والارتباط والاهتمام بالتصويت في تراجع. وتعزى هذه التغييرات جزئيًا إلى شعورهم بالإقصاء السياسي وخيبة الأمل، وجزئيًا بسبب عدم استعدادهم لاتخاذ قرارات مستنيرة أو إصدار أحكام في المجال السياسي المتنازع عليه. وأن تجارب الطلاب عكست المشكلات التي لم يتم حلها في سياسة هونج كونج وتعليم المواطنة، ولها آثار على الدور المدني للتعليم العالي في هونج كونج جنبًا إلى جنب مع الموجة العالمية من نشاط الشباب.

وقام هوريموتو ونينونموييا ليم (Horimoto; Ninomiya-Lim,2020) بدراسة هدفت التعرف على مدى إسهام التعليم العالي في تطوير التربية على المواطنة في اليابان، من خلال استكشاف الخلفية التاريخية والأهداف التعليمية للمناهج الدراسية في توكاي كتربية المواطنة وممارساتها منذ بدء البرنامج في عام 2017م، ومحاولة تحديد العوامل الرئيسة الناجحة وبعض التحديات المستقبلية للتربية على المواطنة في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن الإنجاز العام ليس مجرد مجموعة من الأساليب التعليمية، ولكنه فلسفة تقدر التعلم الذاتي من قبل المواطنين وتشجع مشاركتهم الحقيقية في خلق ثقافة التعلم الجماعي لتسهيل تعليم المواطنة بشكل أكبر، كما تحتاج الجامعة أيضًا إلى إنشاء ثقافة تعليمية لتقدير هذه المشاركة الحقيقية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في إدارة مؤسستها والمجتمع المحيط بها.

وهدفت دراسة الأحمدي (2012) إلى الوقوف على مستوى الوعى بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كلية التربية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص، والعمر، والعيش في الخارج لأكثر من ستة أشهر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق أداتين هما: اختبار تحصيلي لقياس مستوى المعرفة، واستبانة لقياس مستوى الاتجاهات على عينة مكونة من 104 مشاركا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود ضعف في مستوى معرفة طلاب الكلية بالقضايا الخاصة بالتربية على المواطنة العالمية، بينما كان مستوى اتجاه الطلاب نحو قضايا المواطنة العالمية بشكل إيجابي وبدرجة عالية.

وسعت دراسة القحطاني (2010) إلى معرفة مستوى قيم المواطنة لدى الطلاب بجامعات المملكة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة من طلاب الجامعات السعودية بلغت 384 طالباً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها حصول قيم المواطنة محل الدراسة – المشاركة والنظام – على مستوى مرتفع إلى مرتفع جداً في الجانب المعرفي والوجداني، بينما جاءت بمستوى منخفض إلى متوسط في الجانب السلوكي، وكشفت النتائج عن المعوقات التي تؤدى إلى عدم ممارسة قيم المواطنة على الوجه المطلوب، والتي تمثلت في ضعف ملائمة المناخ الجامعي لممارسة الطلاب لقيم المواطنة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الشبه:

1- تتشابه الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في تأكيدها على أهمية العمل التطوعي مثل دراسة كيرستن وآخرون (Kirsten, et al, 2021) ودراسة الفضاله (2021) ودراسة دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) ودراسة قام العقاد (2021م) ودراسة شكبان والشهراني (2021م) ودراسة خوج (2021) ودراسة الهويش (2019م)، كما تتشابه مع بعض الدراسات الأخرى في تأكيدها على أهمية تنمية قيم المواطنة مثل دراسة مجاهد (2021)

ودراسة مهادير وآخرون (Mahadir, et al, 2021) ودراسة سويان (Suyan, 2021) ودراسة أحمد (2020) ودراسة الدويلة (2015) ودراسة الأحمدي (2012).

2- كما تتشابه الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات السابقة في المنهج المستخدم فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي كما في دراسة كيرستن وآخرون (Kirsten, et al, 2021) ودراسة الفضاله (2021) ودراسة دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) ودراسة شكبان والشهراني (2021م) ودراسة مجاهد (2021) ودراسة مهادير وآخرون (Mahadir, et al, 2021) ودراسة أحمد (2020) ودراسة عماشة (2019) ودراسة القحطاني (2010).

3- تتشابه الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة للدِّراسة مثل دراسة العقاد (2021م) ودراسة شكبان والشهراني (2021م) ودراسة القرني (2021) ودراسة جوزيف وكارولين (Joseph; Carolissen, 2019) ودراسة (Gaston. s; kruger. m, 2014) ودراسة مهادير وآخرون (Mahadir, et al, 2021) ودراسة أحمد (2020) ودراسة القحطاني (2010).

4- تتشابه الدِّراسة الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اعتمدت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مثل دراسة الهويش (2019م).

ب- أوجه الاختلاف:

1- تختلف الدِّراسة الحالية عن بعض الدِّراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اعتمدت على عينة من عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة سطام بن عبدالعزيز، في حين اعتمدت بعض الدراسات على عينة طلاب الجامعات مثل دراسة كيرستن وآخرون (Kirsten, et al, 2021) ودراسة الفضاله (2021) ودراسة دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) ودراسة قام العقاد (2021م) ودراسة شكبان والشهراني (2021م) ودراسة خوج (2021) ودراسة مجاهد (2021) ودراسة مهادير وآخرون (Mahadir, et al, 2021) ودراسة سويان (Suyan, 2021) ودراسة أحمد (2020) ودراسة الدويلة (2015) ودراسة الأحمدى (2012).

2- كما تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة حيث اعتمدت على الاستبانة في حين اعتمدت دراسة كيرستن وآخرون (Kirsten, et al, 2021) ودراسة دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) على المقابلات الشخصية والمجموعات البؤرية ودراسة مجاهد (2021) واعتمدت على اختبار المواقف ودراسة الدويلة (2015) واعتمدت على مقياس قيم المواطنة

3- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع البحث وبيئة التطبيق.

ج- أوجه الاستفادة:

كان لهذه المجموعة من الدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحث في جميع إجراءات البحث الحالي، وتمثلت أوجه الاستفادة فيما:

1- بلورة مشكلة الدَّراسة، وإثارة عدد من التساؤلات التي أثارت مشكلة الدَّراسة الحالية.

2- الاستفادة من الدِّراسات السابقة في بناء محاور الاستبانة.

3- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها تلك الدِّراسات في مادتها العلمية.

4- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وتحديد منهج الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية.

5- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة، والبيانات المراد الحصول عليها، والأهداف المراد تحقيقها، ومراجعة العديد من المناهج البحثية المستخدمة في البحوث التربوية المتعلقة بموضوع البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة من للوقوف على دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للعام الدراسي 1444هـ، والبالغ عددهم (979) عضوا وفقًا للإحصائيات الرسمية لمركز الدراسات الإحصائية ودعم اتخاذ القرار بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (278) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بنسبة 28.4% من حجم مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وفقا لجدول Krejcie & (Morgan) بمستوى دلالة (0.95) ونسبة خطا (0.05).

خصائص عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص العلمية، تتضح فيما يلي:

الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات الخبرة

1. متغير الرتبة الأكاديمية:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	147	%56.5
أستاذ مشارك	98	%35.2
أستاذ	33	%11.9
المجموع	278	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة الأكاديمية، حيث أن (147) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (52.9%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد، و(98) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (35.2%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مشارك، و(33) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (11.9%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ، مما يدل ذلك على قلة عدد أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد بالمقارنة بالغالب الأعم من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ وهذا نتيجة طبيعية لأعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وفقا للرتب الأكاديمية.

2. متغير نوع الكلية (نظرية/ عملية):

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الكلية (نظرية/ عملية)

الكلية	العدد	النسبة
نظرية	176	%63.3
عملية	102	%36.7
المجموع	278	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الكلية (نظرية/ عملية)، حيث أن (176) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (63.3%)كانوا من أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية، و(52) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (36.7%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية، مما يدل على زيادة أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية مقارنة بأعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية، كما يعكس غلبة الكليات النظرية بالجامعة في مقابل قلة أعداد الكليات العملية.

3. متغير سنوات الخبرة:

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل 10 سنوات	94	%33.8
من 10 إلى 20 سنة	136	%48.9
أكثر من 20 سنة	48	%17.3
المجموع	278	%100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة، حيث أن (94) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (33.8%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس عدد سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات، و(136) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (48.9%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس عدد سنوات خدمتهم من 10 إلى 20 سنة، و(48) من أفراد العينة ويمثلوا ما نسبته (17.3%) كانوا من أعضاء هيئة التدريس عدد سنوات خدمتهم أكثر من 20 سنة، مما يدل على ضعف تقارب أعداد ونسب الشرائح الثلاث وتمثيلهم في العينة بشكل غير متوازن.

أداة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها؛ أعدّ الباحث استبانة كأداة لجمع المعلومات حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات منها: دراسة الفضالة (2021) ودراسة دبسون وآخرون (Dobson; et al, 2021) ودراسة قام العقاد (2021م) ودراسة شكبان والشهراني (2021م) ودراسة خوج (2021) ودراسة الهويش (2019م)، كما تتشابه مع بعض الدراسات الأخرى في تأكيدها على أهمية تنمية قيم المواطنة مثل دراسة مجاهد (2021) ودراسة سويان (Suyan, 2021) ودراسة أحمد (2020) ودراسة الدويلة (2015) ودراسة الأحمدي (2012).واشتملت على ما يلي:

1. البيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة.
2. محاور الدراسة، واشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور هي:

- دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (36) عبارة بواقع (12) عبارات لكل محور، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفقا للجدول التالي:

جدول (4) درجة الموافقة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	من (4.20) إلى (5)	من (3.40) إلى (4.19)	من (2.60) إلى (3.39)	من (1.80) إلى (2.59)	أقل من (1.79)

صدق أداة الدراسة:

1. **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض أداة الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وأساتذة الجامعات المختصين، من أجل الكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملائمتها لقياس ما وضعت من حيث مدى ملائمة العبارات للمحور الذي وضعت فيه، ومدى مناسبة العبارة للسمة التي تقيسها، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات، ولقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (70%) من المحكمين.
2. **صدق البناء:** ويعبّر عنه بقدرة كلّ عبارة من عبارات الاستبانة على الإسهام في الدرجة الكلية، ويعبّر عن ذلك إحصائيًا بمعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح ارتباط درجات العبارات التي استقرت في الاستبانة بالدرجة الكلية.

جدول (5) معامل ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.614	0,01	13	0.407	0,01	25	0.784	0,01
2	0.620	0,01	14	0.553	0,01	26	0.753	0,01
3	0.650	0,01	15	0.701	0,01	27	0.740	0,01
4	0.700	0,01	16	0.769	0,01	28	0.732	0,01
5	0.802	0,01	17	0.836	0,01	29	0.704	0,01
6	0.721	0,01	18	0.787	0,01	30	0.583	0,01
7	0.645	0,01	19	0.803	0,01	31	0.726	0,01
8	0.739	0,01	20	0.744	0,01	32	0.384	0,01
9	0.730	0,01	21	0.831	0,01	33	0.366	0,01
10	0.587	0,01	22	0.560	0,01	34	0.609	0,01
11	0.543	0,01	23	0.572	0,01	35	0.529	0,01
12	0.534	0,01	24	0.729	0,01	36	0.536	0,01

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بارتباطات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01). وهذا يوضح وجود دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يؤكد على وجود مؤشرات صدق مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

كما قام الباحث بحساب مدى الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (6) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	0.79	0.01
2	معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	0.87	0.01
3	متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	0.83	0.01

يتضح من الجدول (5) أن جميع المحاور دالة عند مستوى 0.01 وهذا يوضح وجود دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يؤكد على وجود مؤشرات صدق مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح معامل "ألفا كرونباخ" لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	12	0,81
2	معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	12	0,79
3	متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.	12	0,85
	معامل الثبات " ألفا" للعينة الكلية	36	0,82

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (0.82) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية منها: المتوسط الحسابي وحساب التكرارات والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية. واستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Coronpach) واختبار (ت) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

<u>مناقشة نتائج السؤال الأول</u>: ما دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن السؤال السابق فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
4	تسهم أنشطة العمل التطوعي في تنمية الهوية الوطنية للطلاب والاعتزاز بها.	4.34	0.578	1	موافق بشدة

7	يسهم العمل التطوعي في زيادة إدراك الطلاب للمشكلات المجتمعية والبيئية.	4.30	0.734	2	موافق بشدة
2	يكتسب الطلاب من خلال العمل التطوعي قيم التعاون والعمل الجماعي.	4.26	0.657	3	موافق بشدة
6	يوفر أعضاء هيئة التدريس أنشطة تربوية تنمي قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال العمل التطوعي.	4.22	0.631	4	موافق بشدة
11	تسهم برامج العمل التطوعي في دمج الطلاب في أنشطة المجتمع بشكل بارز.	4.17	0.673	5	موافق
9	يسهم العمل التطوعي في زيادة مستوى شعور طلاب الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية.	4.16	0.687	6	موافق
3	يسهم العمل التطوعي في شعور الطلاب بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة.	4.12	0.665	7	موافق
5	يسهم العمل التطوعي في زيادة التزام الطلاب بقوانين وأنظمة الدولة.	4.08	0.708	8	موافق
12	تتضمن المقررات الدراسية موضوعات توظف العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.	4.04	0.699	9	موافق
8	يدرك الطلاب من خلال العمل التطوعي المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات.	4.00	0.705	10	موافق
10	تتضمن الأنشطة الطلابية برامج لتفعيل العمل التطوعي في خدمة المجتمع.	3.92	0.709	11	موافق
1	تضع الجامعة خطة محددة الأهداف لمشاركة الطلاب في تنفيذ برامج العمل التطوعي.	3.88	0.715	12	موافق
المحور ككل		4.12	0.668	–	موافق

يتضح من الجدول السابق أن المحور الأول: دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تضمن (12) عبارات، وقد جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور بمتوسط حسابي (4.12) بدرجة (موافق)، حيث إن أفراد عينة البحث أظهروا درجة عالية من الموافقة على عبارات المحور الأول المتعلق بدور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (4.34– 3.88) من أصل (5) درجات.

وقد تبين من الجدول السابق أن العبارة رقم (4) والتي تنص على "تسهم أنشطة العمل التطوعي في تنمية الهوية الوطنية للطلاب والاعتزاز بها"، قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34)، وانحراف معياري (0.578) وهي بدرجة موافق بشدة, ويعزو الباحث ذلك إلى أن العمل التطوعي يمكن أن يؤدي إلى تعزيز الهوية الوطنية لطلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وغيرها من الجامعات السعودية إذا ما تم توفير آليات وبرامج داعمة للتدريب على العمل التطوعي ونشر ثقافته لدى الطلاب من خلال وضع مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة مسبقا، والعمل على تنفيذها من خلال توفير الآليات والمتطلبات اللازمة لتنفيذ هذه البرامج كي تحقق أهدافها وعلى رأسها تنمية قيم العمل الجماعي وقيم المواطنة.

وجاءت العبارة رقم (7) في الترتيب الثاني ومحتواها "يسهم العمل التطوعي في زيادة إدراك الطلاب للمشكلات المجتمعية والبيئية"، وذلك بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.734) بدرجة موافق بشدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الفعال والإيجابي الذي يمكن أن يسهم به العمل التطوعي في توعية طلاب الجامعة بما يحيط بهم من مشكلات مجتمعية وكيفية التفاعل معها والمشاركة في إيجاد الحلول لها وتنفيذها على أرض الواقع، وكذلك المشكلات البيئية وكيفية المشاركة الفعالة في حلها، مما ينعكس أثره على إيجابيًا على المجتمع ومؤسساته، ويُعوّد الطلاب على الثقة بأنفسهم، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية ومواجهة المشكلات بشكل مباشر، والإسهام في تقليل حجم المشكلات الاجتماعية من خلال تشجيع طلاب الجامعة للمشاركة في تأدية الخدمات بأنفسهم لصالح مجتمعهم.

بينما جاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على "تضع الجامعة خطة محددة الأهداف لمشاركة الطلاب في تنفيذ برامج العمل التطوعي" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بين عبارات المحور الأول، وذلك بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.715) بدرجة موافق، ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية وضرورة أن تكون هناك خطة محددة الأهداف تعمل

الجامعة على تنفيذ محاورها وتحقيق أهدافها، بمشاركة أعضاء هيئة التدريس؛ لتطوير قدرات ومهارات الطلاب في مجالات العمل التطوعي داخل الجامعة أو خارجها مما ينعكس أثره على تنمية القيم الإيجابية بعامة وقيم المواطنة بخاصة.

وفيما يتعلق بباقي عبارات المحور الأول فقد كانت متوسطاتها الحسابية بين (4.26– 3.92)، وهي بدرجة موافق، ويعود سبب ذلك إلى أن العمل التطوعي يكسب الطلاب قيم التعاون والعمل الجماعي التي تسهم بدورها في دمج الطلاب في أنشطة المجتمع بشكل بارز، وزيادة شعور طلاب الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية، وهو ما يلقي على عاتق أعضاء هيئة التدريس ضرورة توفير أنشطة تربوية تنمي قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال العمل التطوعي.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة شكبان والشهراني (2021م) بأن محور ثقافة العمل التطوعي جاء بدرجة دائما، وأن محور التحديات الفكرية المتعلقة بالإشراف غير الرسمي على العمل التطوعي كانت برجة غالبا، وأن محور التحديات الفكرية المتعلقة بالممارسة غير الرسمية للعمل التطوعي كانت بدرجة غالبا وأن محمور التحديات الفكرية المتعلقة بالتمويل غير الرسمي للعمل التطوعي كانت بدرجة غالبا.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن السؤال السابق فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
7	العمل التطوعي يتطلب وقت فراغ لا يتوفر للطلاب أثناء الدراسة.	4.42	0.542	1	موافق بشدة
4	ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.	4.40	0.595	2	موافق بشدة
2	ندرة وجود خطة محددة يتم على ضوئها وضع برامج الأنشطة التطوعية للطلاب.	4.38	0.580	3	موافق بشدة
9	ضعف تقبل العاملين في المؤسسات التطوعية للمتطوعين من طلاب الجامعة.	4.36	0.603	4	موافق بشدة
12	انشغال أعضاء هيئة التدريس بمهامهم اليومية عن توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي.	4.32	0.672	5	موافق بشدة
1	ضعف التقدير والتشجيع على الجهود المبذولة في العمل التطوعي.	4.20	0.677	6	موافق بشدة
5	ضعف معرفة طلاب الجامعة بمجالات العمل التطوعي في المجتمع.	4.19	0.594	7	موافق
3	تخوف الطلاب من المشاركة في العمل التطوعي نتيجة قلة الخبرة اللازمة.	4.16	0.635	8	موافق
8	افتقار المقررات الدراسية لموضوعات تبرز أهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.	4.10	0.727	9	موافق
10	ضعف الخطاب الديني المتعلق بالعمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.	4.06	0.761	10	موافق
6	ضعف تشجيع بعض الأسر لأبنائها على العمل التطوعي والانخراط فيه.	3.98	0.783	11	موافق
11	ضعف التنسيق بين الجامعة والمؤسسات التطوعية لتنظيم دورات تدريبية للطلاب على الأنشطة التطوعية.	3.92	0.795	12	موافق
المحور ككل		4.20	0.671	–	موافق بشدة

يتضح من الجدول السابق أن المحور الثاني والمتعلق ب "معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، تضمن (12) عبارات، وقد جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور بمتوسط حسابي (4.20) بدرجة (موافق بشدة)، حيث إن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أظهروا درجة عالية من الموافقة على العبارات، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (4.42– 3.92) من أصل (5) درجات.

كما تبين من الجدول السابق أن العبارة رقم (7) والتي محتواها " العمل التطوعي يتطلب وقت فراغ لا يتوفر للطلاب أثناء الدراسة"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.542) وبدرجة (موافق بشدة), ويعزو الباحث ذلك إلى أنه في كثير من الأحيان لا يتناسب وقت التطوع مع أوقات فراغ الطلاب فقد يتعارض وقت المتطوع مع وقت العمل أو الدراسة مما يفوت عليه فرصة الاشتراك في العمل التطوعي مما يعد من أهم المعوقات التي تحد من تعزيز العمل التطوعي لناحية تنمية قيم المواطنة، كما يؤدي ذلك إلى عزوف المتطوعين من الطلاب عن التطوع في مؤسسات ليست قريبة من سكنهم.

وجاءت العبارة رقم (4) في الترتيب الثاني بين عبارات المحور الثاني والتي تنص على "ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة"، وذلك بمتوسط حسابي (4.40)، وانحراف معياري (0.595) وتعكس هذه النتيجة ضعف الدور المنوط من وسائل الإعلام المختلفة القيام به في التوعية بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيمة المواطنة، حيث إنه لوسائل الإعلام دور كبير في تعزيز وغرس ثقافة العمل التطوعي وتغيير مواقفهم واتجاهاتهم وميولهم إزاء عدد من القضايا والأمور الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تشكل كيان المجتمع ويجب على الطلاب المشاركة فيها، كما أن وسائل الإعلام شريك رئيس للجامعات في تشكيل قيم الطلاب واتجاهاتهم تجاه قضايا المجتمع ومشكلاته.

بينما جاءت العبارة رقم (11) والتي تنص على "ضعف التنسيق بين الجامعة والمؤسسات التطوعية لتنظيم دورات تدريبية للطلاب على الأنشطة التطوعية" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بين عبارات المحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.795) ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية التعاون والتنسيق بين الجامعة والمؤسسات التطوعية لتقديم النصائح للطلاب للراغبين في المشاركة في العمل التطوعي بما يناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم وما يتناسب معها من عمل تطوعي، ومساعدة إدارة الجامعة فيما يتعلق بعملية تدريب الطلاب والإشراف عليهم، والتنسيق بين رغبات الطلاب واحتياجات هذه المؤسسات للجهود التطوعية، مع التأكيد على ضرورة تأصيل قيم المواطنة من خلال ثقافة ع تشجع العمل التطوعي وتفعيله بين طلاب الجامعة.

أما فيما يخص باقي عبارات المحور الثاني فقد كانت متوسطاتها الحسابية بين (4.38– 3.98), وهي بدرجات موافقة كبيرة، ويعود ذلك إلى معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة متعددة ومتنوعة ومنها ندرة وجود خطة محددة يتم على ضوئها وضع برامج الأنشطة التطوعية للطلاب، وضعف تقبل العاملين في المؤسسات التطوعية للمتطوعين من طلاب الجامعة، وانشغال أعضاء هيئة التدريس بمهامهم اليومية عن توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي، وضعف التقدير والتشجيع على الجهود المبذولة في العمل التطوعي، وضعف معرفة طلاب الجامعة بمجالات العمل التطوعي في المجتمع، وتخوف الطلاب من المشاركة في العمل التطوعي نتيجة قلة الخبرة اللازمة، وافتقار المقررات الدراسية

لموضوعات تبرز أهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة، وضعف تشجيع بعض الأسر لأبنائها على العمل التطوعي والانخراط فيه.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة الفضاله (2021) وتوصلت الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه المشاركة في العمل التطوعي لدى الطلاب من عينة الدراسة والتي جاءت بدرجة عالية في مجال المعوقات الخاصة بالمناخ الجامعي، وجاءت بدرجة متوسطة في مجال المعوقات الخاصة بالطالب نفسه، وكذلك المعوقات الخاصة بمؤسسات العمل التطوعي.

كما تتفق مع نتائج دراسة خوج (2021) وتوصلت إلى وجود العديد من المعوقات التي تعوق دور الجامعة في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالباتها في الأبعاد الثلاثة للقياس بدرجة (موافق)، كما توجد (موافقة كبيرة) على عدد من البدائل والحلول التي تُفعل دور جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن السؤال السابق فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
4	وضع الجامعة لخطة محددة الأهداف لتطوير برامج العمل التطوعي لدى الطلاب.	4.36	0.544	1	موافق بشدة
8	تدعيم المقررات الدراسية بموضوعات ترسخ العمل التطوعي وقيم المواطنة.	4.30	0.598	2	موافق بشدة
2	قيام عمادات الجامعة بالعمل على تشجيع ثقافة التطوع وتنميتها لدى الطلاب.	4.28	0.583	3	موافق بشدة
7	تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.	4.24	0.607	4	موافق بشدة
12	تدريب الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية داخل وخارج الجامعة.	4.22	0.671	5	موافق بشدة
9	التنسيق بين الجامعة والمؤسسات التطوعية لتنظيم دورات تدريبية للطلاب على الأنشطة التطوعية.	4.20	0.679	6	موافق بشدة
3	تضمين الأنشطة الطلابية لبرامج تدعم العمل التطوعي في خدمة المجتمع.	4.14	0.595	7	موافق
11	تدريب طلاب الجامعة على تنفيذ برامج العمل التطوعي لتنمية قيم المواطنة لديهم.	4.10	0.637	8	موافق
1	إشراك الأسر لأبنائهم في برامج العمل التطوعي بالمؤسسات التطوعية.	4.06	0.729	9	موافق
5	قيام وسائل الإعلام بتعديل أفكار أفراد المجتمع المغلوطة عن العمل التطوعي.	4.00	0.766	10	موافق
10	إقامة الندوات والمؤتمرات التعريفية بالمراكز التطوعية وأهم أنشطتها.	3.94	0.785	11	موافق
6	توفير مناخ جامعي يدعم اتجاهات تنمى العمل التطوعي وقيم المواطنة.	3.86	0.795	12	موافق
المحور ككل		4.14	0.671		موافق

يتضح من الجدول السابق أن المحور الثالث والمتعلق ب "متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، تضمن (12) عبارات، وقد جاء المتوسط للعام لعبارات هذا المحور بمتوسط حسابي (4.14) بدرجة (موافق)، حيث إن أفراد عينة الدراسة من أعضاء

هيئة التدريس أظهروا درجة عالية من الموافقة على العبارات، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (4.36– 3.86) من أصل (5) درجات.

كما تبين من الجدول السابق أن العبارة رقم (4) والتي محتواها "وضع الجامعة لخطة محددة الأهداف لتطوير برامج العمل التطوعي لدى الطلاب"، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.544) وبدرجة (موافق بشدة), ويعزو الباحث ذلك إلى ضرورة قيام جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها وفق خطة محددة الأهداف لتطوير برامج وأنشطة العمل التطوعي وتنمية قيم المواطنة، والعمل على تقييم هذه الخطة باستمرارية للوقوف على ما تحقق منها، والمتطلبات اللازمة لعملية التنفيذ.

وجاءت العبارة رقم (8) في الترتيب الثاني بين عبارات المحور الثالث والتي تنص على " تدعيم المقررات الدراسية بموضوعات ترسخ العمل التطوعي وقيم المواطنة "، وذلك بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.598) وتعكس هذه النتيجة ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بتضمين مقرراتهم الدراسية التي يدرسونها للطلاب بموضوعات وأنشطة تشجع الطلاب على العمل التطوعي والمحافظة على البيئة والمشاركة في حل المشكلات المجتمعية، مما يدعم لديهم قيم الولاء والانتماء والمواطنة الصالحة وإعلاء مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.

بينما جاءت العبارة رقم (6) والتي تنص على "توفير مناخ جامعي يدعم اتجاهات تنمى العمل التطوعي وقيم المواطنة" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بين عبارات المحور الثاني، وذلك بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.795) ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية قيام جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بتوفير وتهيئة مناخ جامعي يدعم اتجاهات وسلوكيات تنمى العمل التطوعي وقيم المواطنة لدى الطلاب، من خلال توظيف المناسبات الدينية والاجتماعية والأنشطة المختلفة في التوعية بأهمية العمل التطوعي في تحقيق تقدم المجتمع.

أما فيما يخص باقي عبارات المحور الثالث فقد كانت متوسطاتها الحسابية بين (4.28– 3.94), وهي بدرجات موافقة كبيرة، ويعود ذلك إلى أن ما تم وضعها من متطلبات لتفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز قد لاقت قبولا كبيرا لدى عينة الدراسة مما يتطلب قيام عمادات الجامعة بالعمل على تشجيع ثقافة التطوع وتنميتها لدى الطلاب، وتفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة، وتدريب الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية داخل وخارج الجامعة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول آرائهم في دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى دى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزي لمتغير (الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات الخبرة)؟ وللتعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) **لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الرتبة الأكاديمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول (9) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
دور العمل التطوعي في تنمية قيم	بين المجموعات	4.519	2	2.225	2.610	0.083

المواطنة	داخل المجموعات	316.629	276	0.856		
	المجموع	315.052	278	–		
معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	بين المجموعات	3.473	2	1.566	2.341	0.115
	داخل المجموعات	267.859	276	0.661		
	المجموع	272.512	278	–		
متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	بين المجموعات	1.142	2	0.406	0.524	0.410
	داخل المجموعات	257.416	276	0.540		
	المجموع	256.427	278	–		
جميع المحاور معا	بين المجموعات	0.175	2	0.075	0.261	0.664
	داخل المجموعات	83.263	276	0.351		
	المجموع	84.356	278	–		

وقد تبين من الجدول السابق: أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية للاستبانة وجميع المحاور , وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس من عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، ويعزو الباحث ذلك إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس على أهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة دون أن يكون للرتبة الأكاديمية أي تأثير في استجاباتهم.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير نوع الكلية (نظرية، عملية) استخدم الباحث اختبار (ت) Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير نوع الكلية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الدلالة	الدلالة
دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	نظرية	176	3.84	0.783	0.37	0.65	غير دالة
	عملية	102	3.65	1.237			
معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	نظرية	176	3.44	796.	0.25	0.71	غير دالة
	عملية	102	3.20	1.074			
متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	نظرية	176	3.45	1.435	0.15	0.67	غير دالة
	عملية	102	3.27	1.004			
الاستبانة ككل	نظرية	176	3.29	1.266	0.07	0.73	غير دالة
	عملية	102	3.45	1.435			

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير نوع الكلية (نظرية، عملية) على جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب (0.37 – 0.25 – 0.15 – 0.07) وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). ويعزو الباحث ذلك إلى تقارب استجابات أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن اختلاف كلياتهم وتخصصاتهم النظرية أو العملية.

ولمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير نوع عدد سنوات الخبرة (أقل 10سنوات – من 10 إلى 20 سنة – أكثر من 20 سنة) استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (10) تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	بين المجموعات	3.405	2	0.391	1.904	0.072
	داخل المجموعات	314.642	276	0.799		
	المجموع	318.047	278	–		
معوقات دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	بين المجموعات	0.782	2	1.971	2.500	0.151
	داخل المجموعات	282.780	276	0.742		
	المجموع	283.562	278	–		
متطلبات تفعيل دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة	بين المجموعات	3.942	2	0.454	2.271	0.084
	داخل المجموعات	262.635	276	0.239		
	المجموع	266.577	278	–		
جميع المحاور معا	بين المجموعات	3.405	2	2.215	1.904	0.105
	داخل المجموعات	314.642	276	0.886		
	المجموع	318.047	278	–		

من النتائج الموضحة في الجدول السابق يتبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكلية للاستبانة وجميع المجالات, وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل 10سنوات – من 10 إلى 20 سنة – أكثر من 20 سنة), ويعزو الباحث ذلك إلى أن رؤية أعضاء هيئة التدريس لدور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة لأن دور العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة يتجلى للجميع وهو دور متفق عليه بين جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:

- التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس لطرح مقررات دراسية تتناول موضوعات العمل التطوعي.
- أن تقوم الجامعة بوضع خطة محددة الأهداف لتطوير برامج العمل التطوعي لدى الطلاب.
- قيام عمادات الجامعة بالعمل على تشجيع ثقافة التطوع وتنميتها لدى الطلاب وحث المسئولين بالجامعة على ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة العمل التطوعي بين الطلاب.
- تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلاب بأهمية العمل التطوعي في تنمية قيم المواطنة.
- تدريب الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية داخل وخارج الجامعة.

- التنسيق بين الجامعة والمؤسسات التطوعية لتنظيم دورات تدريبية للطلاب على الأنشطة التطوعية.
- تضمين الأنشطة الطلابية لبرامج تدعم العمل التطوعي في خدمة المجتمع.
- إقامة الندوات والمؤتمرات التعريفية بالمراكز التطوعية وأهم أنشطتها.

المراجع:

أولا_ المراجع العربية:

ابن عسكر، منصور بن عبد الرحمن. (2015). العوائق التي تواجه العاملين في مجال العمل التطوعي في المجتمع السعودي، دراسة اجتماعية على عينة من قيادات العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية الآداب*، (72). 365–390.

أحمد، زيناهم محمد.(2016).تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها في ضوء خبرات بعض الدول، *رسالة دكتوراه*، جامعة المنيا.

أحمد، طلال بن علي مثنى. (2020). دور عمادة شؤون الطلاب في تنمية قيم المواطنة لطلبة الجامعة عن طريق الأنشطة الطلابية .*مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*. 20.(4).. 305–327.

الأحمدى، عائشة سيف. (2012). مستوى الوعي بقضايا التربية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 33. (124). 201–258.

إسماعيل، رائد محمد. (2015). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بفلسطين في مواجهة سياسات الاحتلال الإسرائيلي، *رسالة دكتوراه*، جامعة القاهرة.

بالشرف، سارة؛ والعباسي، دلال. (2021). دور الجامعات في تعزيز العمل التطوعي. *المجلة العربية للتربية النوعية*. (20). 225–235.

بشير، أمل محمد عبد الرحمن (2016) دور العمل التطوعي في تعزيز قيم رأس المال الاجتماعي دراسة حالة (متطوعي جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني في قطاع غزة)، *رسالة ماجستير*، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة.

تركو، محمد. (2016) قيم المواطنة الواجب توافرها في مناهج كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: بحث ميداني لدى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. 14.(1).. 171–194.

حوالة، سهير محمد. (2013). فلسفة العمل التطوعي والمسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التربوية، *مجلة العلوم التربوية*، 21. (4). 5–18.

خوج، فخرية بنت محمد. (2021). دور جامعة أم القرى في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طالباتها. *مجلة كلية التربية*. 40.(189). 552–585.

الدويلة، أمل بدر ناصر. (2015). قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية*. 29.(114).. 57–100

زقاوة، أحمد. (2015) دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط،*مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا* . 6.(17). 51–68.

شاهين، محمد عبد الفتاح؛ وشندي، إسماعيل محمد. (2013). *العمل التطوعي من منظور إسلامي*، مؤتمر العمل التطوعي في فلسطين واقع واحتياجات، جامعة القدس المفتوحة. رام الله– فلسطين.

الشقاقي، أسماء عدنان (2016) دور الإعلام التربوي في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بقطاع غزة، *رسالة دكتوراه*، جامعة المنصورة.

شكبان، هيلة سالم سلطان؛ والشهراني، عبد الله. (2021). دور التعليم الجامعي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي: جامعة بيشة – دراسة حالة .*مجلة كلية التربية*. 37.(11).. 572–674.

صقر، وسام محمد(2010م) الثقافة السياسية وانعكاسها على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة 2005–2009م دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعات قطاع غزة، *رسالة ماجستير*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر بغزة.

العامر، عثمان بن صالح. (2005) أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي دراسة استكشافية، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي بإدارة التربية والتعليم بالسعودية.

العبداونية, بشرى بنت جعفر .(2015). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الاتجاهات ومهارات المدافعة البيئية لدى القائمين على العمل التطوعي بسلطنة عمان، *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

عزازي، فاتن محمد عبد المنعم. (2014) تدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية: مدخل استراتيجي .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 3.(4). 166-182.

العقاد، معتصم وليد. (2021). سيناريوهات مقترحة لتطوير دور المؤسسات التعليمية الجامعية في تعزيز قيم مشاركة الشباب الفلسطيني في العمل التطوعي. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. 4.(3).. 229-275.

عماشة، سناء حسن. (2019). دراسة استطلاعية لإسهامات جامعة الطائف في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات وأثر هذه القيم في مستوى طموحهن الأكاديمي. *المجلة العربية للتربية النوعية*. (10).. 275-320.

غوانمة، فادي. (2018). دور ثقافة العمل التطوعي في تنمية المواطنة الصالحة لدى طلاب جامعة حائل. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*. (13). 85-114.

الفضاله، خالد محمد. (2021). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*. 37.(4).. 1-40.

القحطاني، عبد الله سعد. (2010). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القرني، على بن حسن. (2021). مأسسة العمل التطوعي في الجامعات السعودية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*. 10.(1). 176-215.

القرني، يعن الله علي. (2021). مشاركة الشباب الجامعي في الأعمال التطوعية (الواقع، الفرص، العقبات، آليات التعزيز): دراسة ميدانية على الطلاب والطالبات المنتظمين بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 18.(1). 148-196.

مجاهد، نهى عادل. (2021 .(تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلاب الجامعات بمصر لمواجهة مجتمع المخاطر. *رسالة دكتوراه*. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

المهدي، سهى عبد الرحمن.(2012م).دور قنوات الاتصال الدينية المتخصصة في تفعيل العمل التطوعي وأنشطة التنمية البشرية في المجتمع المصري: دراسة مسحية، *رسالة دكتوراه*، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

الهويش، يوسف محمد. (2019). دور الجامعات السعودية في نشر ثقافة العمل التطوعي بين طلابها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*. 30.(2). 80-107.

الوكيل، فاطمة محمود.(2016).فعالية برنامج قائم علي الأنشطة المدرسية المرتبطة بالاقتصاد المنزلي في ضوء مدخل القضايا المعاصرة لتنمية الوعي المجتمعي والبيئي واتجاهات التلميذات نحو العمل التطوعي، *رسالة ماجستير*، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.

ثانيًا_ المراجع الأجنبية:

Al-Qatawneh, Sami Sulieman, et al. (2019). The citizenship values included in intermediate stage Arabic-language textbooks and teachers' awareness of them in the UAE: A case study, Heliyon, 5. (11). 2-11.

Chao Wang, and Yan Song. (2018). Study on the Standardization of University Students' Volunteer Service System, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, (250). 8th International Conference on Education, Management, Information and Management Society. Published by Atlantis Press.

Dobson, Joe; Freimuth, Hilda; Rodriques, Ishka. (2021). Student Volunteer Motivations in a Student Support Centre for English for Academic Purposes Students, BC TEAL Journal, 6. (1). 59-77.

Gaston, s; kruger, ml. Students perceptions of volunteering during the first two years of studying a social work degree. international journal for the scholarship of teaching & learning. 8, 2, 1-18, july (2014). Issn: 19314744.

Hawamdeh, M; et al.(2022).Comparative Analysis of Students and Faculty Level of Awareness and Knowledge of Digital Citizenship Practices in a Distance Learning Environment: Case Study, Education and Information Technologies, 27.(5). 6037-6068.

Horimoto, Mayuko; Ninomiya-Lim, Sachi. (2020). Nurturing Citizenship in Higher Education: Public Achievement-Style Education at Tokai University, Educational Studies in Japan: International Yearbook, (14). 29-38.

Islary, Jacob and Phungshok, Yurthingla. (2015). Volunteering by Students in Higher Education: An Inter-cultural and Participatory Development Experience from Northeast India, The Journal of Development Practice, (2). 11-19.

Joseph, Bianca Monique; Carolissen, Ronelle. (2019). Citizenship: A Core Motive for South African University Student Volunteers, Education, Citizenship and Social Justice, 14. (3). 225-240.

Julianne K. Viola.(2021).Belonging and Global Citizenship in a STEM University, Education Sciences, (11). 1-17.

Kathy Bickmore.(2014).Citizenship education in Canada: 'Democratic' engagement with differences, conflicts and equity issues?, Citizenship Teaching and Learning 9(3). 257-278. DOI:10.1386/ctl.9.3.257_1.

Kirsten, Holmes; et al. (2021). A Continuum of University Student Volunteer Programme Models, Journal of Higher Education Policy and Management, 43.(3). 281-297.

Krejcie & Morgan. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Measurement, (30), 607-610.

Mahadir, Noor Banu; Baharudin, Nur Hidayah; Ibrahim, Nurul Nadia. (2021). Digital Citizenship Skills among Undergraduate Students in Malaysia: A Preliminary Study, International Journal of Evaluation and Research in Education, 10. (3). 835-844.

Quality Improvement Agency for Lifelong Learning. (2007). Post-16 citizenships in colleges, An introduction to effective practice, Regent Arcade House, London.

Suyan, Pan. (2021). Identity, Civic Engagement, and Learning about Citizenship: University Students' Experiences in Hong Kong, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51. (7). 945 - 964.

ثالثا_ ترجمة مراجع البحث:

Ibn Askar, Mansour bin Abdul Rahman. (2015). Obstacles facing workers in the field of voluntary work in Saudi society, a social study on a sample of voluntary work leaders in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of the College of Arts*, (72), p. 365-390.

Ahmed, Zeinahum Mohamed. (2016). A proposed vision to activate the role of the university in developing a culture of volunteer work among its students in the light of the experiences of some countries. *PHD*, Faculty of Education, Minia University.

Ahmed, Talal bin Ali Muthanna. (2020). The role of the Deanship of Student Affairs in developing the values of citizenship for university students through student activities. *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences*. 20. (4). p p. 305-327.

Al-Ahmadi, Aisha Saif. (2012). The level of awareness of global citizenship education issues among students of faculties of education in Saudi universities, Journal of the Arab Gulf Message, *issued by the Arab Bureau of Education for the Gulf States*, Riyadh, 33 (124). pp. 201-258.

Ismail, Raed Muhammad. (2015). A proposed vision for the development of citizenship values among secondary school students in Palestine in the face of the Israeli occupation policies, *Ph.D. thesis*, Graduate School of Education, Cairo University.

With Honor, Sarah; And Abbasi, Dalal (2021). The role of universities in promoting volunteer work. *The Arab Journal of Specific Education. Arab Foundation for Education*, Science and Arts. (20). P. 225-235.

Turko, Muhammad. (2016) The values of citizenship that must be available in the curricula of the Faculty of Education from the point of view of faculty members: a field research among a sample of faculty members in the Faculty of Education at the University of Damascus. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*. 14.(1). p p. 171-194.

Hawala, Suhair Muhammad. (2013). Philosophy of Volunteerism and Social Responsibility in Educational Institutions, *Journal of Educational Sciences*, Cairo University. 21.(4). pp. 5-18.

Khoj, Fakhriya bint Muhammad. (2021). The role of Umm Al-Qura University in developing the values of voluntary work among its students. *Journal of the Faculty of Education* - Al-Azhar University. 40. (189). p p. 552-585.

Al-Duwailah, Amal Badr Nasser. (2015). Citizenship values among Kuwait University students and their relationship to some variables. *Educational Journal*. Kuwait University. 29. (114). p p. 57-100

Zaqawa, Ahmed. (2015) The role of the school in developing the values of citizenship from the point of view of intermediate education teachers, *Journal of the American*-Arab Academy for Science and Technology (AMARAPAC). Texas. 6. (17). pp. 51-68.

Shaheen, Mohamed Abdel-Fattah; And Shendi, Ismail Mohamed. (2013). *Voluntary Work from an Islamic Perspective*, Conference on Voluntary Work in Palestine: Reality and Needs, Al-Quds Open University. Ramallah - Palestine.

Shakban, Haila Salem Sultan; And Al-Shahrani, Abdullah. (2021). The role of university education in promoting the culture of volunteer work: University of Bisha - a case study. *College of Education Journal*. 37. (11). p p. 572-674.

Al-Abdawaniyya, Bushra Bint Jaafar. (2015). The effectiveness of a training program for developing attitudes and environmental advocacy skills among those in charge of voluntary work in the Sultanate of Oman, *master's thesis*, Institute of Environmental Studies and Research, Ain Shams University.

Azzazy, Faten Mohamed Abdel Moneim. (2014) Strengthening Voluntary Work within Saudi Universities: A Strategic Approach. *The specialized international educational journal*. 3.(4). pp. 166-182.

Al-Akkad, Moatasem Walid. (2021). Suggested scenarios for developing the role of university educational institutions in promoting the values of Palestinian youth participation in voluntary work. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 4. (3). p p. 229-275.

Amasha, Sanaa Hassan. (2019). An exploratory study of the contributions of Taif University in developing the values of citizenship among female students and the impact of these values on the level of their academic ambition. *The Arab Journal of Specific Education*. (10). p p. 275-320.

Ghawanmeh, Fadi (2018). The role of volunteer work culture in developing good citizenship among Hail University students. *Arab Journal of Educational and Social Studies*. King Salman Institute for Studies and Consulting Services. (13). pp. 85-114.

Al-Fadala, Khaled Muhammad. (2021). Obstacles to participating in voluntary work among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. *College of Education Journal*. Assiut University. 37. (4). p p. 1-40.

Al-Qahtani, Abdullah Saad. (2010). Citizenship values among young people and their contribution to enhancing preventive security, *PHD*, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Qarni, Ali bin Hassan (2021). Institutionalizing volunteer work in Saudi universities. *Jazan University Journal for Humanities*. 10.(1). P. pp. 176-215.

Al-Qarni, May God Help Me. (2021). University Youth Participation in Voluntary Work (Reality, Opportunities, Obstacles, Mechanisms of Reinforcement): A field study on regular male and female students at King Abdulaziz University. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*. 18.(1). p p. 148-196.

Mujahid, Noha Adel. (2021). Developing the values of global citizenship among university students in Egypt to face the risk society. *PHD*. faculty of Graduate Studies. Cairo University.

Al-Mahdi, Soha Abdel-Rahman (2012 AD). The role of specialized religious communication channels in activating volunteer work and human development activities in Egyptian society: a survey study, *PHD*, Faculty of Arts, Ain Shams University.

Al-Huwaish, Yusef Muhammad. (2019). The role of Saudi universities in spreading the culture of volunteer work among their students. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*. 30.(2). p p. 80-107.

Al-Wakil, Fatima Mahmoud. (2016). The effectiveness of a program based on school activities related to home economics in light of the entrance to contemporary issues for the development of community and environmental awareness and the attitudes of female students towards volunteer work, *master's thesis*, Faculty of Home Economics, Helwan University.

Shiqaqi, Asmaa Adnan (2016) The role of educational media in promoting the values of citizenship among secondary school students in the Gaza Strip, *PHD*, Faculty of Education, Mansoura University.

Bashir, Amal Muhammad Abdel-Rahman (2016) The role of volunteer work in promoting the values of social capital, a case study (PRCS volunteers in the Gaza Strip), *master's thesis*, Faculty of Commerce, The Islamic University of Gaza.

Al-Amer, Othman bin Saleh. (2005) The impact of cultural openness on the concept of citizenship among Saudi youth, an exploratory study, a study presented to the thirteenth annual meeting of leaders of educational work in the Department of Education in Saudi Arabia.

Saqr, Wissam Muhammad (2010 AD) Political culture and its reflection on the concept of citizenship among university youth in the Gaza Strip 2005-2009 AD, a field study on a sample of university students in the Gaza Strip, *master's thesis*, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Al-Azhar University in Gaza.

اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن

جهاد محمود عليان الخرابشة **د. بهجت عبد المجيد أبو سليمان**

تاريخ الاستلام: 2023/02/18 **تاريخ القبول:2023/07/11**

هدفت الدراسة التعرف إلى اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (274) نزيلًا، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان مقياسين: مقياس اضطرابات النوم وتكوّن من (32) فقرة، ومقياس التوتر وتكوّن من (28) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اضطرابات النوم ومستوى التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس اضطرابات النوم تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة، باستثناء بعد الأرق تبعًا لمتغير نوع الجريمة، ولصالح أفراد العينة ذوي نوع الجريمة (جنحة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس التوتر تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وبناءً على النتائج توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج إرشادية لمساعدة النزلاء في التعامل مع الأثر النفسي الناجم عن الاقامة في مراكز الإصلاح والتأهيل، وذلك لخفض اضطرابات النوم والتوتر.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النوم، التوتر، نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل.

Sleeping Disorders and its Relationship to Stress Level among the Inmates of Correctional and Rehabilitation Centers in Jordan.

Jihad Mahmoud Alian Al-Kharabsheh **Bahjat Abdul Majeed Abu Sulaiman**

Abstract:
The study aimed to identify Sleeping Disorders and its Relationship to Stress Level among the Inmates of Correctional and Rehabilitation Centers in Jordan, the study used descriptive correlational approach. The study population consisted of all (1008) inmates at Armimin Correction and Rehabilitation Center, the sample consisted of (274) inmates. To achieve the objectives of the study, the researcher developed two scales: The sleep disorders scale consists of (32) items, and the stress scale consisting of (28) items. The results of the study showed that the level of sleep disorders and the level of stress among the inmates of the Ermimen Correctional and Rehabilitation Center came to a high degree, and the results also showed that there were no statistically significant differences in the responses of the inmates of the Ermimen Correctional and Rehabilitation Center on the dimensions of the sleep disorders scale according to the variables of sentence duration and type of crime, with the exception of the insomnia dimension. According to the variable of the type of crime, and in favor of the respondents with the type of crime (misdemeanor), and the results showed that there were no statistically significant differences in the responses of the inmates of the Armimin Correction and Rehabilitation Center on the dimensions of the stress scale according to the variables of sentence duration and type of crime.
Keywords: sleep disorders, stress, inmates of correctional and rehabilitation centers.

مقدمة الدراسة

توصف مراكز الإصلاح والتأهيل عادة بالسجون، والتي يقيم فيها النزلاء الذين تم القبض عليهم أو اتهامهم بهدف إيقاع العقوبة عليهم، كما يوصف بأنه مكان يرسل فيه الأشخاص المحكوم عليهم بارتكاب انتهاكات، ويسعون إلى تقويض نظام الدولة التي توفر الأمن المستقبلي للأفراد والأسر والمجتمعات (Saeed, Irfan, Nawab & Amtullah 2021).

وقد أفادت منظمة الصحة العالمية (2022) أن "عدد النزلاء في جميع أنحاء العالم قد ارتفع بشكل كبير خلال العقد الماضي، حيث يوجد أكثر من (11) مليون شخص نزيل دوليًا، إما في انتظار المحاكمة أو محكوم عليهم بالسجن" (World Health Organization, 2022:2).

وفي الأردن أشار المركز الوطني لحقوق الإنسان في تقريره إلى "ارتفاع أعداد نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل بما يفوق الطاقة الاستيعابيّة، حيث بلغ العدد الفعلي للنّزلاء الموجودين في هذه المراكز عام 2020م قرابة (17.708) نزيلاً، في حين أنّ الطاقة الاستيعابيّة لهذه المراكز هي (13.352) نزيلاً، وبالتالي هناك اكتظاظ في مراكز الإصلاح والتأهيل" (المركز الوطني لحقوق الإنسان،2021: 14).

ويشير غازانفر وغمّان (Ghazanfar & Ghumman, 2020) إلى إن مراكز الإصلاح والتأهيل مكان مرهق بطبيعته يفرض تحديات نفسية على النزلاء، مما يؤثر سلبًا في صحتهم النفسية، وبالتالي فهم أكثر عرضة من عامة أفراد المجتمع لظروف صحية، وعلى وجه الخصوص تأثيرًا نفسيًا كبيرًا؛ إذ من المرجح أن يتعرض النزلاء لأنماط النوم السيئة، ويرى جيتاتشو وآزال ونيجو(Getachew, Azale & Necho, 2020) أن الأنماط السيئة من النوم تؤدي إلى ظهور أعراض مختلفة على النزلاء مثل صعوبات النوم، وبطء وتيرة المشي، والإرهاق، وفقدان الوزن، وفقدان الشهية، ويعانون من فقدان عام للطاقة.

ويؤكد ديوا وكايل وحسن وشو وسنيور(Dewa, Kyle, Hassan, Shaw & Senior, 2015) أن نسبة انتشار اضطرابات النوم بين النزلاء تصل بين (30٪ –36٪)، وكما أكد فاكوريدي واونيفيد وماجيكودونمي (Fakorede, Onifade & Majekodunmi, 2015) أن نسبة كفاءة النوم لدى غالبية النزلاء كانت دون المستوى الطبيعي وقد وصلت (94٪)، كما أظهرت نتائج دراسة عبده وهاجر (Abdu & Hajure, 2020) أن (77.1٪) من النزلاء يعانون من اضطراب النوم.

ويشير هوكس (Hooks, 2021) أن مركز الإصلاح والتأهيل يقدم أيضًا عددًا كبيرًا من المتغيرات المُوتّرة نتيجة قضاء الوقت بعيدًا عن العائلة، وانعدام الخصوصية، والعزلة، كما يشير براون وبيل وباترسون (Brown, Bell & Patterson, 2016) إلى أن مركز الإصلاح والتأهيل هو بيئة محفزة بشكل طبيعي للتوتر ويمكن أن تجعل المرء يسلك ويتفاعل بشكل مختلف لو لم يتم سجنه، وتدعم نظرية التوتر فكرة أنه عندما تطغى الأحداث الموترة على قدرة الفرد على التأقلم، فإن صحته الجسدية والعقلية تتأثر سلبًا. وهذا ما أشار إليه كاربوني جيمينيز (Carboni Jiménez, 2021) أن التوتر بين النزلاء أعلى بكثير من التوتر لدى عينات المجتمع، ويرتبط هذا بنتائج سلبية بما في ذلك ارتفاع معدل العودة إلى الإجرام ومحاولات الانتحار، فكثير من النزلاء يتعرضون للتوتر، والذي يُشار إليه تقليديًا على أنه منبه أو عامل ضغط يحدث للشخص عندما يتعرض لصدمة، تتميز الاستجابة بالاستثارة الفسيولوجية والتأثير السلبي.

مشكلة الدراسة

تعد المحافظة على صحة النزلاء أولوية نظام العدالة الجنائية، ومع ذلك هناك قلق متزايد من أن مراكز الإصلاح والتأهيل ليست دائمًا بيئة مناسبة للنزلاء، وقد يكون للمبادئ الأساسية للرقابة والأمن تأثير ضار على صحتهم النفسية. وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال عملهما مع هذه الفئة إلى وجود اضطرابات نفسية لديهم، وأكثرها انتشارًا اضطرابات النوم والتوتر والتي تؤثر في حالتهم الصحية والنفسية، وهذا ما أكده الإخصائي النفسي داخل المركز الذي تم مقابلته، حيث أشار أن أكثر المشكلات التي يعاني منها النزلاء تتمثل باضطرابات النوم والتوتر، كما أكدته نتائج دراسات (Getachew, Azale & ؛Ghazanfar & Ghumman, 2020؛ Carboni Jiménez, 2021؛Hooks, 2021 Necho, 2020؛ Brown, Bell& Patterson, 2016) إلى أن وجود اضطرابات النوم والتوتر بين النزلاء يسهم في زيادة خطر الانتحار والعنف والمرض والوفاة، كما أكد المركز الوطني لحقوق الإنسان في تقريره" أن القانون بموجب المادة (22) قد كفل حق النزيل في الرعاية الصحية، إلا أن المشرع لم يشر إلى توفير الرعاية النفسية للنزلاء" (المركز الوطني لحقوق الإنسان،2021: 10). وبالرغم من الجهود المبذولة من خلال خدمات مراكز الإصلاح والتأهيل لإعادة تأهيل النزلاء المحكوم عليهم بالسجن، أشار كوني(Conny, 2020) بأن أعداد المحكوم عليهم بالسجن تتزايد باستمرار في جميع أنحاء العالم، بسبب هذه البيئة المغلقة التي يعيش فيها النزلاء، فمن المرجح أن يشعروا بالخوف والتوتر واضرابات النوم مما قد يؤثر سلبًا على رفاههم النفسي والاجتماعي، كما أن هناك حاجة أكبر لخدمات الصحة النفسية للنزلاء في مركز الإصلاح والتأهيل. لذلك وعلى الرغم من التحدي، فمن الضروري تحقيق توازن بين الحاجات النفسية للنزلاء والمبادئ التوجيهية للسجن. ونتيجة لما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى اضطرابات النوم لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

السؤال الثاني: ما درجة التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى اضطرابات النوم ومستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن تعزى لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة؟

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستوى اضطرابات النوم ومستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى اضطرابات النوم ودرجة التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأوساط الحسابية لمستوى اضطرابات النوم ودرجة التوتر لنزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن تعزى لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة.
- التعرف إلى العلاقة بين اضطرابات النوم ودرجة التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

أولاً : الأهمية النظرية:

- يتوقع أن توفر الدراسة الحالية أدبًا نظريًا حديثًا يتعلق بفئة النزلاء والتي يندرج تحتها عدد من الاضطرابات النفسية.
- يمكن أن تضيفُ هذهِ الدراسةُ نوعًا جديدًا من الدراساتِ المتعلقةِ بتحديد بُنية العلاقة بين اضطرابات النوم والتوتر لدى النزلاء.
- تعد هذه الدراسةُ من الدراساتِ التي ربطت بين متغيري اضطرابات النوم والتوتر في البيئةِ الأردنيّة – في حدود وعلم الباحثان–.
- يمكن أن توجه نتائج هذه الدراسة أصحاب القرارات الحكومية إلى أن إهمال فئة النزلاء وعدم رعايتهم صحيًا ونفسيًا، يدفع بهم إلى احتراف السلوك الإجرامي الذي يعوق كل جهد تبذله الدولة لتغيير المجتمع خلال عمليات التنمية، حيث تنفق أموالاً طائلة لإنشاء مراكز الإصلاح والتأهيل لرعاية هذه الفئة بدلاً من توجيه تلك الأموال في برامج التنمية الشاملة.

ثانياً : الأهمية التطبيقية

- يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في الجانب الوقائي من خلال تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها مساعدة المهتمين والعاملين في المراكز النفسية التي تختص بالقضايا الجنائية في وضع الخطط والبرامج واستراتيجيات التكيف التي من شأنها مساعدة النزلاء في التغلب على اضطرابات النوم والتوتر.
- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المسؤولة عن مراكز الإصلاح والتأهيل بشكل عام في الأردن من خلال تعريفهم بمستوى اضطراب النوم والتوتر لدى النزلاء والاستفادة منها لتعزز قدرتهم على الأداء الجيد في حياتهم.
- يؤمل أن توفر هذه الدراسة أداةً لقياس اضطراب النوم وأداةً لقياس التوتر والتي من المحتمل أن تساعد مخططي السياسات التعليمية على الاسترشاد بها؛ كوزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات الأردنية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود البشريّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة على عيّنة من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين.
- **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة في مركز إصلاح وتأهيل ارميمين.
- **الحدود الزّمانيّة:** تمّ تطبيق هذه الدّراسة خلال الفصل الدّراسي الأول من العام الجامعي (2023/2022م).

وتتحدد مدى إمكانيّة تعميم نتائج هذه الدّراسة وفقاً لمدى صدق وجدية استجابات أفراد الدراسة والخصائص السيكومتريّة لأدوات الدّراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

اضطرابات النوم : "اضطراب محسوس وخلل في كمية النوم ونوعية وجودته مما يؤدي إلى حالة من التعب والإرهاق الشديدين"(Jeon, 2021:2).

ويُعرَّف اضطراب النوم إجرائيًّا: بأنه الدرجة التي حصل عليها نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس اضطراب النوم الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

التوتر: "حالة انفعالية مرتبطة بالصراع والتنافر وعدم الاستقرار تؤدي إلى حالة من عدم التوازن" (Forgash, 2019:7).

ويُعرَّف التوتر إجرائيًّا: بأنه الدرجة التي حصل عليها نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس التوتر الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

مركز الإصلاح والتأهيل: "المكان الذي يتم فيه التقييد الجسدي الفعلي لمخالف القانون، أو المكان الذي يحتجز فيه الشخص لفترة وفقًا لما يمليه القانون"(Conny, 2020:12).

ويُعرَّف مركز الإصلاح والتأهيل إجرائيًّا: المكان الذي يوضع فيه النزلاء المشتبه بهم الذين ينتظرون المحاكمة أو الحكم، أو المدانين بجرائم.

الأدب النظري والدراسات السابقة

اضطرابات النوم

يعد النوم حاجة فسيولوجية أساسية يحتاجها الإنسان، حيث أظهر أبراهام ماسلو(Abraham Maslow) أن النوم كجزء من الحاجات الفسيولوجية الأساسية في التسلسل الهرمي لخمسة احتياجات بشرية أساسية Herawati & Gayatri, (2019). وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association, 2015:987) اضطرابات النوم بأنها " اضطراب مستمر في أنماط النوم النموذجية (بما في ذلك كمية ونوعية وتوقيت النوم) أو الحدوث المزمن لأحداث أو سلوك غير طبيعي أثناء النوم".

ويشير تشوكروفتي (Chokroverty, 2017) إلى أن هناك عدة نظريات مفسرة للنوم منها نظرية التكيف والتي تنظر إلى النوم بأنه سلوك تكيفي يسمح للإنسان بالبقاء على قيد الحياة في ظل مجموعة متنوعة من الظروف، والنظرية الغريزية والتي تنظر إلى النوم على أنه غريزة تتعلق بالتكيف والحفاظ على الطاقة، ونظرية تكامل الشبكة العصبية والتي تقترح أن الوظيفة الأساسية للنوم هي الحفاظ على تكامل الشبكة العصبية، ووفقًا لهذه النظرية فإن النوم مهم للحفاظ على نقاط الاشتباك العصبي التي لم يتم تحفيزها بشكل كافٍ أثناء اليقظة، فالتحفيز للشبكة العصبية ضروري للحفاظ على وظيفة الجهاز العصبي المركزي.

وقد صنف DSM-5 اضطرابات النوم وتضمن (10) اضطرابات وهي: اضطراب الأرق، واضطراب فرط النعاس، واضطراب Narcolepsy (انخفاض القدرة على تنظيم دورات النوم والاستيقاظ)، واضطرابات النوم المرتبطة بالتنفس، واضطرابات النوم والاستيقاظ بإيقاع الساعة البيولوجية، واضطرابات الاستيقاظ أثناء النوم، واضطراب الكوابيس، وحركة العين السريعة (REM) اضطراب سلوك النوم، ومتلازمة تململ الساقين، واضطراب النوم الناجم عن مادة أو دواء، حيث يعاني الأفراد المصابون بهذه الاضطرابات عادةً من شكاوى من النوم والاستيقاظ من عدم الرضا فيما يتعلق بجودة وتوقيت وكمية النوم (American Psychiatric Association, 2013).

وأشار راندال ونوفاكوسكي وإيليس (Randall, Nowakowski & Ellis, 2019) إلى العوامل المرتبطة بقلة النوم لدى النزلاء منها قيود بيئة مركز الإصلاح والتأهيل والتي تعمل كعامل دائم يستمر في تفاقم الأرق وقلة النوم، بما في ذلك الانفصال عن الأسرة والأصدقاء، والروتين الصارم، وجداول النوم والاستيقاظ، ومحدودية التمارين أو النشاط البدني، وتقاسم المعيشة والنوم والمساحة، وانعدام الخصوصية، ومخاوف السلامة، والوصول المحدود إلى ضوء الشمس، والعوامل البيئية (على سبيل المثال، الضوضاء، والضوء، ودرجة الحرارة).

وقد لخص هارنر وبوديسكو (Harner & Budescu, 2014) العوامل التي تسهم في قلة النوم لدى النزلاء: (أ) القلق والتفكير في المستقبل، (ب) الضوضاء البيئية والعوامل الأخرى المرتبطة بها، (ج) الظروف الصحية الجسدية ومنها الألم، (د) الكوابيس وذكريات الماضي.

وبالنسبة للنماذج المفسرة لاضطرابات النوم، لا يوجد تفسير واحد فقط لكيفية تطور اضطرابات النوم المزمنة. ومع ذلك، يتم دعم العديد من النماذج القائمة على الأدلة عبر المجتمع الأكاديمي، لا سيما بسبب صلتها بعلاج اضطرابات النوم ومن هذه النماذج:

النموذج السلوكي (نموذج التحكم في التحفيز): كان نموذج التحكم في المنبهات من أولى المحاولات لشرح تطور اضطرابات النوم وخاصة الأرق، ويعتمد النموذج السلوكي على مبادئ التكيف التقليدية، حيث يمكن تغيير الاستجابة السلوكية لحدث (محفز) من خلال التعلم (التكيف)، لذلك، فإن النوم هو استجابة مشروطة للمنبهات البيئية، ويشير النموذج بالتالي إلى أن الأشخاص الذين ينامون جيدًا مشروطون بربط بيئة غرفة النوم ببدء النوم، في حين أن الأفراد الذين يعانون من الأرق قاموا بتغيير التكيف وإشارات النوم مثل السرير، وبيئة غرفة النوم، وروتين غرفة النوم، وأصبحت مرتبطة باليقظة. ويتم تنفيذ السلوكيات المعتادة التي قد تبدو مفيدة لمواجهة صعوبات النوم الأولية (مثل البقاء في السرير لفترة أطول من المعتاد، والنوم مبكرًا، والمشاركة في الأنشطة في السرير بخلاف محاولة النوم وما إلى ذلك) ؛ ومع ذلك، فإن مثل هذه السلوكات تحرض على عدم التحكم في التحفيز لأن غرفة النوم لم تعد مرتبطة بالنوم. علاوة على ذلك، فإن المنبهات المرتبطة عادة بالنوم تعمل على قمع النعاس وبدلاً من ذلك تعزز اليقظة، كما يُعد العلاج بالتحكم في المنبهات، المستند إلى النموذج، أحد أكثر التدخلات غير الدوائية المعروفة والمستخدمة على نطاق واسع لعلاج الأرق (Perlis, Smith & Pigeon, 2017).

النموذج المعرفي: يهدف النموذج المعرفي لاضطرابات النوم توضيح سبب الأرق من خلال تسليط الضوء على مشاركة العمليات المعرفية في الأرق، ويقترح منظرو النموذج أن القلق المفرط في النهار والليل بشأن عدم النوم يؤدي إلى الضيق الأولي والاستيقاظ، وينتج عن هذا الانتباه، والمراقبة الانتقائية، والمزيد من القلق والإثارة المرتبطة بالنوم إلى اضطرابات النوم، وتتداخل هذه الدورة المستمرة والمترابطة باستمرار مع بداية النوم والحفاظ على النوم، حيث إن حالة من التوتر النفسي أو الفسيولوجي تديم الأرق، كما أن المعتقدات اللاعقلانية حول النوم مثل السلوك القائم على الخوف من عدم النوم يؤدي إلى تفاقم النشاط المعرفي المفرط سلبيًا، ويمكن أن تشمل المعتقدات اللاعقلانية حول النوم "الحاجة إلى 8 ساعات من النوم وإلا لن أكون انجز أعمالي بصورة صحيحة"، في حين أن سلوكات السلامة ذات النتائج العكسية يمكن أن تشمل شرب القهوة أو القيلولة (Dewa, 2017).

نموذج فرط اليقظة: يركز نموذج فرط اليقظة على كيفية الاستثارة الفسيولوجية لليقظة، وبالتالي فإن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات النوم وخاصة الأرق يكونون أكثر إثارة من بدء النوم أو الحفاظ عليه، وتؤدي هذا الاستثارة إلى سلوكات نوم غير قادرة على التكيف، وبالتالي حدوث الأرق المزمن، كما يُظهر الأفراد المثارون ضعفهم تجاه العوامل البيئية بما في ذلك الضوضاء، وهو ما قد يفسر سبب إزعاج بعض الأشخاص من خلال المحفزات البيئية وعدم تأثر آخرين، ويتمثل القيد الرئيس للنموذج في أن نموذج فرط اليقظة يفشل في تفسير الانتقال من النوم الجيد إلى الأرق الحاد (Riemann et al, 2010).

التوتر

يظهر التوتر النفسي والجسدي نتيجة الاستجابة للضغط من العالم الخارجي، ويتفاعل الأفراد بشكل مختلف مع التوتر، فما هو مرهق لشخص ما قد يكون ممتعًا أو يكون له تأثير ضئيل على الآخرين، فالتوتر ليس بالضرورة سيئًا؛ فبجرعات صغيرة يمكن أن يساعد الناس على الأداء تحت الضغط وتحفيزهم على بذل قصارى جهدهم. ولكن، بعد نقطة معينة، يتوقف التوتر عن كونه مفيدًا ويبدأ في إلحاق الضرر بالصحة والمزاج والإنتاجية والعلاقات ونوعية الحياة Lu, Wei & (Li, 2021). وتُعرّف الجمعية الأمريكية لعلم النفس(American Psychological Association, 2015:) التوتر بأنه "الاستجابة الفسيولوجية أو النفسية للضغوط الداخلية أو الخارجية، ويشمل التوتر تغييرات تؤثر في كل أجهزة الجسم تقريبًا، مما يؤثر على شعور الناس وتصرفهم، فعلى سبيل المثال، قد يتجلى ذلك في خفقان القلب، والتعرق، وجفاف الفم، وضيق التنفس، والتململ، والكلام المتسارع، وزيادة المشاعر السلبية، ومدة أطول من التوتر الناتج عن الضغط".

ويمكن أن تكون إدارة التوتر معقدة ومربكة نظرًا لوجود أنواع مختلفة من التوتر ومنها: التوتر الحاد، والتوتر الحاد العرضي، والتوتر المزمن، وتوتر ما بعد الصدمة، ولكل منها خصائصه، وأعراضه، ومدته، وأساليب العلاج الخاصة (Sutton, 2011). ويشير هانز سيلاي Hans Selye إلى أن التوتر جزء طبيعي من الحياة اليومية ويؤثر في جميع الكائنات الحية، ويفرق بين نوعين من التوتر: النوع الأول Eustress وهو التوتر الذي يؤدي إلى استجابة إيجابية، ويشير إلى مستوى التوتر الذي يحفزنا على الأداء الجيد وحل المشكلات والإبداع والنمو بثقة. والنوع الثاني Distress التوتر الذي يؤدي إلى ضائقة نفسية وهو التوتر الذي يتدهور فيه أداؤنا، وتتعطل وظائفنا الجسمية التكيفية، وتصبح استجابتنا سواء كانت فسيولوجية أو معرفية أو عاطفية أو سلوكية غير قادرة على التكيف، وبالتالي يصبح التوتر خطيرًا عندما يستمر بشكل غير عادي، أو يكون شديدًا أو يركز على عضو معين من الجسم (Powell & Enright, 2016).

ومن أعراض التوتر الحاد الانفصال، والتجنب، والإثارة، والأحلام المؤلمة المتكررة التي يرتبط فيها محتوى الحلم وتأثيره بالحدث، والفقدان الكامل للوعي بالمحيط الحالي، واستمرار عدم القدرة على تجربة المشاعر الإيجابية مثل عدم القدرة على تجربة السعادة، أو الرضا، أو مشاعر الحب، وإحساس متغير بواقع محيط المرء أو نفسه مثل رؤية المرء لنفسه من منظور الآخر، كونه في حالة ذهول، وعدم القدرة على تذكر جانب مهم من الحدث (الأحداث) الصادمة (عادة بسبب فقدان الذاكرة الانفصالي وليس لعوامل أخرى مثل إصابة الرأس، أو الكحول، أو المخدرات). وبذل جهود لتجنب إحباط الذكريات أو الأفكار أو المشاعر حول الحدث الصادم أو المرتبطة به ارتباطًا وثيقًا، واضطراب النوم مثل صعوبة النوم، أو البقاء نائماً، والسلوك العصبي وثورات الغضب (مع قليل من الاستفزاز أو بدونه)، وعادة ما يتم التعبير عنها على أنها عدوان لفظي أو جسدي تجاه الأشخاص أو الأشياء، وفرط اليقظة، ومشاكل التركيز، والاستجابة المبالغ فيها تجاه الاحداث العادية (American Psychiatric Association, 2013:281).

ويصنف بورتر (Porter, 2019) مصادر التوتر المتصورة على أنها إما أولية أثناء التواجد في مركز الإصلاح والتأهيل، أو ثانوية ما بعد الإفراج، فالمصادر الأولية للتوتر أثناء التواجد في مركز الإصلاح والتأهيل تشمل ثلاثة ضغوطات أساسية شائعة بين النزلاء: التفاعلات مع ضباط مركز الإصلاح والتأهيل، والتفاعلات مع الطاقم الطبي، والخوف من النزلاء الآخرين. وبمجرد الإفراج عنهم، كانت البطالة هي العامل الثانوي الوحيد كمصدر للتوتر.

ويشير جوبتا وآخرون (Gupta et al, 2020) أن للتوتر بشكل عام ولكن ليس دائمًا علاقة عكسية بالنوم، حيث يؤثر التوتر على نوعية النوم وتوقيته ومدته، فالأشخاص ذوو التوتر العالي يصابون بالأرق أثناء المواقف العصيبة بينما لا

يصاب الأشخاص الذين لا يعانون من ذلك. وبالنسبة للنزلاء، فإن الحبس يزيد من فرص النوم المضطرب والأرق من خلال التوتر، حيث تتفاعل العوامل اليومية والعوامل الاستتبابية باستمرار للحث على النوم والحفاظ عليه، بينما يؤدي التوتر إلى اضطراب النوم (ومثال ذلك صعوبة النوم أو البقاء نائمًا)، وبعبارة أخرى، كلما طالت مدة الاستيقاظ، زاد ضغط النوم، وزاد التوتر، الذي يصل إلى الحد الأقصى في الليل، حيث يتفاعل مع العوامل اليومية للحث على النوم ؛ لذا يمكن للتوتر في مركز الإصلاح والتأهيل أن يعطل إيقاعات الساعة البيولوجية، وهذا ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي(American Psychiatric Association, 2013) أن من أعراض التوتر اضطراب النوم والذي يتمثل في صعوبة النوم أو البقاء نائمًا. كما أكدت نتائج دراسة هيراواتي وجاياتري Herawati & Gayatri, (2019) أن نوعية النوم السيئة لها علاقة قوية مع مستوى التوتر العالي.

وقد تتعدد النماذج التي حاولت تفسير التوتر ومنها:

أولًا: نموذج المواجهة أو الهروب

قدم نموذج المواجهة أو الهروب العالم والتر كانون Walter Cannon (1932) ويُعتقد عمومًا أنه كان أول من استخدم كلمة التوتر كمصطلح نفسي، ويشير هذا النموذج إلى أن الشخص عندما يتعرض لموقف موتّر تميل الضغوطات إلى إثارة ردود فعل المواجهة أو الهروب التي تؤثر على عدد من أجهزة الجسم، بما في ذلك الجهاز العصبي اللاإرادي، الذي يهيئ الجسم لمواجهة التهديدات حفاظًا على السلامة الجسمية، أو الهروب من هذه التهديدات من خلال أنشطة في نظام القلب والأوعية الدموية حيث يزيد القلب من معدل انقباضه، ويزيد ارتفاع ضغط الدم لتعميم الدم الذي يحمل الأكسجين والطاقة إلى الدماغ وعضلات الجسم الكبيرة استعدادًا للعمل، وفي الجهاز العضلي تتوتر العضلات الكبيرة في الجسم لأنها أيضًا جاهزة للعمل، كما يزيد معدل التنفس بالجهاز التنفسي لتزويد عضلات الجسم الكبيرة بالأكسجين استعدادًا للعمل، وفي نظام الجلد يتعرق الجلد لتهدئة الجسم ومنع ارتفاع درجة الحرارة أثناء مواجهة الموقف(Rick, 2013).

ثانيًا: متلازمة التكيف العام

استخدم هانز سيلاي (1956) (Hans Selye) أفكار والتر كانون (Walter Cannon) لتطوير فهم أكثر منهجية لعلم وظائف الأعضاء للتوتر، ووفقًا لـ Selye، عندما يتعرض الكائن الحي لأول مرة لتهديد من عامل ضغط، فإن الكائن الحي يتفاعل مع الإنذار عن طريق تنشيط استجابة المواجهة أو الهروب التكيفية، حيث يؤدي تنشيط الجهاز العصبي والإفرازات الهرمونية إلى رفع أنظمة الاستثارة الفسيولوجية في الجسم فوق معايير التوازن الطبيعي، مما يؤدي إلى دخول الكائن الحي إلى المرحلة الأولى المعروفة باسم مرحلة الإنذار، وبعد رد فعل المواجهة أو الهروب التكيفية، تعيد آليات توازن الجسم إلى خط الأساس الطبيعي. ومع ذلك، إذا تعرض الكائن الحي لضغوط متكررة، فيجب عليه تكرار العملية ويصل الكائن الحي إلى المرحلة الثانية مرحلة المقاومة، وعلى مدى فترة زمنية أطول حيث يتحمل الكائن الحي التعرض المتكرر للضغوط، تصبح أجهزة الجسم مستنفدة لدرجة قد تؤدي إلى الإصابة. وهكذا، يمر الجسم بمرحلة نهائية تسمى مرحلة الإرهاق حيث تفشل أجهزة الجسم في مواجهة المواقف الموترة وقد ينتج عن ذلك الاضطرابات النفسية، وبالتالي في نموذج سيلاي (Selye 1956) يتميز التوتر بما يلي: (1) رد فعل إنذار حيث يتم خفض المقاومة الطبيعية وتعبئة الدفاعات الجسدية ؛ (2) زيادة المقاومة أو التكيف ؛ (3) استنفاد الطاقة للتكيف يليه الانهيار (Braun-Lewensohn, Celestin-Westreich, Celestin, Verté & Ponjaert-Kristoffersen, 2011).

الدراسات السابقة

تم تصنيف الدراسات السابقة في محورين:

الدراسات التي تناولت اضطراب النوم لدى النزلاء:

هدفت دراسة الصافي والمشوح (2021) التعرف إلى العلاقة بين الشعور بالخزي واضطرابات النوم لدى النزيلات في سجن النساء بمدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (115) نزيلة في سجن النساء المودعات بسجن الملز بمدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجات الشعور بالخزي يزيد معها الاعراض الرئيسة لاضطرابات النوم.

وأجرى (Abdu & Hajure, 2020) بدراسة هدفت التعرف إلى نوعية النوم والعوامل المرتبطة به بين النزلاء في مركز الإصلاح والتأهيل في ميتو تاون. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (310) نزيلًا في مركز الإصلاح والتأهيل في ميتو تاون جنوب غرب إثيوبيا. أظهرت نتائج الدراسة أن (77.1٪) من النزلاء يعانون من ضعف جودة النوم.

وهدفت دراسة (Chinichian & Alemohammad, 2020) إلى تقييم نوعية النوم وعوامل الخطر ذات الصلة لدى النزلاء المصابين باضطراب استخدام المواد المخدرة في إيران. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (382) نزيلًا في سجن طهران المركزي. أظهرت نتائج الدراسة أن معدل انتشار سوء نوعية النوم بين النزلاء (87.7٪).

وهدفت دراسة (Poorebrahim, Lin, Imani, Griffiths & Pakpour, 2020) التعرف إلى العلاقة بين اليقظة الذهنية والأرق بين النزلاء الذكور في إيران: التأثير الوسيط للضيق النفسي والتوتر الملحوظ. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (208) نزيلًا. أظهرت النتائج أن جودة النوم تتحسن بشكل ملحوظ عندما تزداد اليقظة .علاوة على ذلك، توسط الضيق النفسي والتوتر جزئيًا في الارتباط بين اليقظة الذهنية وجودة النوم (الأرق).

الدراسات التي تناولت التوتر لدى النزلاء:

هدفت دراسة (Kołodziej, Kurowska & Majda, 2022) تقييم شدة التوتر المدرك والسيطرة الذاتية للقلق والغضب والاكتئاب لدى مجموعة من النساء والرجال المقيمين في المؤسسات الإصلاحية البولندية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (152) نزيلاً. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف النزلاء (57.24٪) أظهروا درجة عالية من التوتر.

كما هدفت دراسة (Saeed, Irfan & Nawab, 2021) التعرف إلى دور نوعية الحياة بالتنبؤ بالتوتر النفسي واحترام الذات بين نزلاء مراكز الاصلاح، وكذلك للنظر في أي فروق بين الجنسين قد تكون موجودة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (200) نزيلًا، (95) من الذكور و(105) من الإناث من سجون لاهور في الباكستان. أظهرت نتائج الدراسة أن جودة الحياة مؤشر سلبي مهم للتوتر النفسي ومؤشر إيجابي مهم لتقدير الذات.

كما قام (Edison, 2020) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الاندماج الاجتماعي في مركز الإصلاح والتأهيل والإيذاء والتوتر للنزيلات. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (104) سجينة في ولاية بنسلفانيا. أظهرت نتائج الدراسة أن النساء اللائي يتعرضن للإيذاء العنيف أثناء التواجد في مركز الإصلاح والتأهيل يبلغن عن مستويات عالية من التوتر.

كما أجرى (Lutz, Streb & Dudeck, 2019) دراسة هدفت إلى مقارنة مقدار التوتر النفسي لدى المهاجرين والمواطنين الأصليين في السجن طويل الأمد على مستوى الاتحاد الأوروبي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (49) مهاجراً، يُعرّفون بأنهم أشخاص وُلِدوا في بلد مختلف عن المكان الذي كانوا فيه مسجونين، و(49) مواطنًا أصليًا. أظهرت نتائج الدراسة أن المواطنون الأصليون يشعرون بالتوتر النفسي أعلى من المهاجرين.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناول اضطرابات النوم لدى النزلاء كدراسة (Abdu & Hajure, 2020)، بينما تناول بعضها العلاقة بين اضطراب النوم ومتغيرات الشعور بالخزي، واستخدام المواد المخدرة، واليقظة الذهنية، كدراسة (الصافي والمشوح، 2021)؛ ودراسة (Chinichian & Alemohammad, 2020)، ودراسة (Poorebrahim, Lin, Imani, Griffiths & Pakpour, 2020).كما يلاحظ أن بعض الدراسات تناول التوتر كدراسة (Lutz, Streb & Dudeck, 2019)،، وبعضها هدف إلى ايجاد العلاقة بين التوتر ومتغيرات مثل احترام الذات، والاندماج الاجتماعي في مركز الإصلاح والتأهيل والإيذاء، والقلق، والغضب، والاكتئاب، كدراسة (Saeed, Irfan & Nawab, 2021)؛ ودراسة (Edison, 2020)، ودراسة (Kołodziej, Kurowska & Majda, 2022). بينما اختلفت هذه الدراسة في الهدف مع الدراسات السابقة من خلال الكشف عن اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع اضطرابات النوم والتوتر من حيث الأدب النظري والمنهجية وبناء أداتي الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها حاولت الكشف عن اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن، ومن جهة أخرى لا بد من الإشارة إلى أن موضوع الدراسة حديث الطرح في البيئة الأردنية تحديدًا؛ إذ أن أغلب الدراسات السابقة لم تحدث في البيئة العربية، وبحدود علم الباحثان لم توجد أي دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالي في الأردن، ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة.

اجراءات الدراسة

منهج الدِّراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين والبالغ عددهم (1008) نزيلًا وفق إحصائيات إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل 2022–2023.

عينة الدِّراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية والتي تكونت من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين والبالغ عددها (279)، ثم وزعت المقاييس عليهم ورقيًا، واسترجع منها (274) مقياس صالح للتحليل الإحصائي، وهذا يمثل (27.18%) تقريباً من مجتمع الدراسة الأصلي. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيري مدة الحكم ونوع الجريمة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري مدة الحكم والجريمة.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
مدة الحكم	أقل من 5 سنوات	119	43.4%
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	109	39.8%
	أكثر من 10 سنوات	46	16.8%

	المجموع	274	100.0%
نوع الجريمة	جنحة	107	39.1%
	جناية	167	60.9%
	المجموع	274	100.0%

أدوات الدراسة

اولاً: مقياس اضطرابات النوم

قام الباحثان بتطوير مقياس اضطرابات النوم من خلال الرجوع للمصادر المتوفرة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة باضطرابات النوم كدراسة (الصافي والمشوح، 2021 ؛ البنا، 2008؛ Douglass et al, 1994؛ Buysse, Reynolds, Monk, Berman & Kupfer, 1989)، وتكوّن بصورته الأوليّة من (34) فقرة موزّعة على خمسة أبعاد.

صدق مقياس اضطرابات النوم

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس على (11) محكمًا من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الأردنية، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل وصياغة بعض فقرات المقياس، كما تم حذف الفقرة رقم (5) من بعد اضطراب الأرق، والفقرة رقم (32) من بعد اضطراب احلام النوم المزعجة والكوابيس فأصبح المقياس مكون من (32) فقرة. كما تم التحقق من صدق البناء لمقياس اضطرابات النوم من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) نزيلاً من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. ويوضح الجدول (2) ذلك.

الجدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس اضطرابات النوم بأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، ومعاملات الارتباط بين إبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	ارتباط البعد بالمقياس الكلي
اضطراب الأرق	.1	.868**	.771**	.957**
	.2	.920**	.811**	
	.3	.901**	.778**	
	.4	.888**	.852**	
	.5	.565**	.438*	
	.6	.447*	.444*	
	.7	.905**	.859**	
	.8	.514**	.468**	
اضطراب جدول النوم واليقظة	.9	.578**	.411*	.882**
	.10	.683**	.542**	
	.11	.663**	.618**	
	.12	.531**	.445*	
	.13	.773**	.747**	
	.14	.742**	.575**	
	.15	.659**	.500**	

اضطراب التنفس أثناء النوم	.16	.898**	.771**	.929**
	.17	.941**	.811**	
	.18	.967**	.858**	
	.19	.881**	.852**	
	.20	.541**	.442*	
اضطراب فرط النوم (النعاس)	.21	.569**	.411*	.853**
	.22	.645**	.413*	
	.23	.630**	.511**	
	.24	.691**	.442*	
	.25	.852**	.627**	
	.26	.713**	.565**	
اضطراب احلام النوم المزعجة والكوابيس	.27	.572**	.447*	.917**
	.28	.859**	.758**	
	.29	.613**	.514**	
	.30	.459*	.401*	
	.31	.876**	.773**	
	.32	.711**	.575**	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$). ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (2) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس اضطرابات النوم والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس اضطرابات النوم.

ثبات مقياس اضطرابات النوم:

للتأكد من ثبات مقياس اضطرابات النوم استخدم الباحثان طريقتان وهما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ –الفا (Cronbach Alpha)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test - Retest)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) نزيلاً من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويبين الجدول (3) ذلك.

الجدول (3): قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس اضطرابات النوم والمقياس ككل.

البعد	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار
اضطراب الأرق	0.88	0.81
اضطراب جدول النوم واليقظة	0.75	0.72
اضطراب التنفس أثناء النوم	0.88	0.85
اضطراب فرط النوم (النعاس)	0.70	0.82
اضطراب احلام النوم المزعجة والكوابيس	0.74	0.88
المقياس ككل	0.95	0.93

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس اضطرابات النوم والمقياس ككل كان مقبولاً، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة.

ثانيًا: مقياس التوتر

قام الباحثان بتطوير مقياس التوتر من خلال الرجوع للمصادر المتوفرة من الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتوتر كدراسة (Conny, 2020؛ الشرعه، 2019؛ رضوان، 2015)، وتكوّن بصورته الأوليّة من (34) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد.

صدق مقياس التوتر

للتأكد من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه على (11) محكمًا من أساتذة الجامعات المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم التربوي في الجامعات الأردنية، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل وصياغة بعض فقرات المقياس، كما تم حذف فقرتين من البعد المعرفي، وأربع فقرات من البعد الانفعالي، فأصبح المقياس مكون من (28) فقرة. وللتأكد من صدق البناء لمقياس التوتر طبق على عينة استطلاعية بلغت (30) نزيلاً من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجداول (4) ذلك.

الجدول (4): معاملات ارتباط فقرات مقياس التوتر بأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، ومعاملات الارتباط بين إبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	ارتباط البعد بالمقياس الكلي
المعرفي	.1	.688**	.567**	.908**
	.2	.641**	.542**	
	.3	.669**	.628**	
	.4	.576**	.439*	
	.5	.647**	.611**	
	.6	.765**	.659**	
الفسيولوجي	.7	.712**	.580**	.942**
	.8	.897**	.848**	
	.9	.653**	.632**	
	.10	.632**	.595**	
	.11	.834**	.830**	
	.12	.758**	.738**	
	.13	.846**	.770**	
	.14	.861**	.815**	
	.15	.784**	.752**	
	.16	.829**	.768**	
	.17	.613**	.462*	
الانفعالي	.18	.754**	.745**	.954**
	.19	.838**	.752**	
	.20	.840**	.760**	

	.21	.659**	.657**	
	.22	.829**	.735**	
	.23	.842**	.823**	
	.24	.826**	.825**	
	.25	.809**	.752**	
	.26	.851**	.825**	
	.27	.659**	.657**	
	.28	.853**	.775**	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$). ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (4) أن معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التوتر والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائيًا مما يشير إلى جودة بناء فقرات مقياس التوتر.

ثبات مقياس التوتر

للتأكد من ثبات مقياس التوتر استخدمت طريقان وهما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ –الفا (Cronbach Alpha)، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (30) نزيلاً من نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ويبين الجدول (5) ذلك.

الجدول (5): قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وقيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا لكل بعد من أبعاد مقياس التوتر والمقياس ككل.

البعد	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا	معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار
المعرفي	0.72	0.80
الفسيولوجي	0.91	0.72
الانفعالي	0.93	0.74
المقياس ككل	0.96	0.83

يتبين من الجدول (5) أن معاملات الثبات كان مقبولاً، مما يدل على تمتع المقياس بثبات عالٍ وملائم لأغراض الدراسة. واستجاب نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين عن كل فقرة من فقرات مقياس اضطرابات النوم ومقياس التوتر بخمسة خيارات تبدأ من بدرجة كبيرة جداً وتعادل (5) درجات، وبدرجة كبيرة وتعادل (4) درجات، وبدرجة متوسطة وتعادل (3) درجات، وبدرجة قليلة وتعادل درجتان، وبدرجة قليلة جداً وتعادل درجة واحدة. كما تم الأخذ بالاعتبار تدرج الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، واعتمد على معيار مقسم إلى ثلاث فئات متساوية، بناءً على (أعلى درجة استجابة – أقل درجة استجابة مقسومة على 3 مستويات) كالآتي: (5 – 1) / 3 = 1.33، وبالتالي فإن فقرات مقياس اضطرابات النوم ومقياس التوتر يمكن الحكم عليها من خلال: 1 ـ 2.33 مستوى منخفض.2.34 ـ 3.66 مستوى متوسط. 3.67 ـ 5 مستوى عالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مستوى اضطرابات النوم لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين لأبعاد مقياس اضطرابات النوم مرتبة تنازلياً. والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لأبعاد مقياس اضطرابات النوم لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين مرتبة تنازلياً.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المستوى
1	اضطراب الأرق	4.11	.730	1	كبيرة
2	اضطراب جدول النوم واليقظة	3.94	0.92	2	كبيرة
5	اضطراب احلام النوم المزعجة والكوابيس	3.55	.990	3	متوسطة
4	اضطراب فرط النوم (النعاس)	3.31	1.04	4	متوسطة
3	اضطراب التنفس أثناء النوم	3.22	1.16	5	متوسطة
المقياس ككل		3.68	.780	–	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى اضطرابات النوم لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين جاء بدرجة كبيرة ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.68) وبانحراف معياري (0.78). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن النزلاء يعانون من حاجات أساسية غير مشبعة منها الحاجة إلى النوم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه بيسكاسيو(Pescasio, 2022) بأنه من الشائع أن يعاني النزلاء من قلة النوم أثناء وجودهم في مراكز الإصلاح والتأهيل. ولعل هذه النتيجة تعود إلى بيئة مراكز الإصلاح والتأهيل التي لها دورًا في تعطيل النوم، نتيجة عدة عوامل مزعجة باستمرار مثل الضوضاء الصاخبة، والإضاءة الساطعة، والفراش غير المريح، والصوت العالي بسبب صوت ابواب الكبسولة التي تفتح وتنغلق كل ساعة، الأمر الذي ربما أدى إلى ارتفاع مستوى اضطرابات النوم لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين.

وقد يعزى حصول بعد اضطراب الأرق على المرتبة الأولى بأن الأرق حالة تؤثر سلبًا على قدرة النزيل على النوم، تكون نتيجة للحرمان من النوم والذي يتميز بنقص النوم الكافي، فالحصول على ثماني ساعات من النوم غالبًا ما يكون غير كافي بالنسبة للنزلاء في المرافق الإصلاحية، فتعرض النزلاء للإضاءة المستمرة، ومكالمات الاستيقاظ المبكرة، ومستويات متفاوتة من التوتر التي تؤثر على إيقاع الساعة البيولوجية الخاصة بهم تسهم في الحرمان من النوم وتسبب لهم الأرق، وهذا يتفق مع ما أشار إليه أمجد (Amjad, 2022) بأن الأرق من أكثر اضطرابات النوم شيوعًا لدى نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل، ومن الممكن أن يؤدي الاتصال القسري مع النزلاء والموظفين الآخرين في مركز الإصلاح والتأهيل والبيئة المقيدة إلى زيادة احتمالية إصابة النزلاء بالأرق.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الصافي والمشوح، 2021)، ودراسة عبده وهاجر(Abdu & Hajure, 2020) ودراسة (Randall, Nowakowski & Ellis, 2019) التي توصلت إلى أن النزلاء لديهم اضطرابات في النوم.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين لأبعاد التوتر مرتبة تنازلياً. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لأبعاد التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين مرتبة تنازلياً.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المستوى
1	المعرفي	4.08	.810	1	كبيرة

3	الانفعالي	4.04	.880	2	كبيرة
2	الفسيولوجي	3.89	.830	3	كبيرة
المقياس ككل		3.99	0.69	–	كبيرة

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين جاء بدرجة كبيرة ؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.99) وبانحراف معياري (0.69). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بيئة مركز الإصلاح والتأهيل ليست مثالية للعيش الصحي بسبب الضوضاء والضوء والاكتظاظ وقلة التمارين والملل، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى ردود الفعل النفسية للنزيل تجاه مراكز الإصلاح والتأهيل الناجم عن تغير بيئي أو انتظار المحاكمة، وربما أيضًا تعود هذه النتيجة إلى نوع نزلاء مركز الإصلاح والتأهيل؛ إذ يُجبر العديد من النزلاء على مشاركة زنازينهم ليلاً مع زملائهم في الغرفة الذين لم يتم اختيارهم والذين قد يعانون من أمراض نفسية، وبالتالي يُنظر إليهم على أنهم خطرون، فالأشكال المختلفة من التهديدات يمكن أن تؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين إلى درجة كبيرة. ويتفق هذا مع ما أشار إليه بورتر (Porter, 2019) إلى أنه إذا كان عامل التوتر مفرطًا أو طويل الأمد فإن مقدار التوتر الواقع على الجسم يمكن أن يمنعه من العودة إلى خط الأساس.

وقد تعزى نتيجة حصول البُعد المعرفي على المرتبة الأولى ضمن درجة كبيرة، إلى أن الإحباطات هي جزء طبيعي من الوجود البشري، ولكن عندما يفسر النزلاء هذه الإحباطات على أنها أحداث كارثية ومروعة، ويفكرون بها بطريقة غير عقلانية ربما تظهر لديهم ضائقة عاطفية وسلوكية، وبالتالي فإن الضائقة الناتجة عن المعتقدات غير العقلانية من شأنها أن تزيد من الميل لتشتت الأفكار لدى النزلاء، وتنتابهم أفكار سلبية عما يحدث خارج مركز الإصلاح والتأهيل. وهذا ما أكده إليس (Ellis, 1991) أنه إذا كان الأفراد لديهم معتقدات غير عقلانية سوف يعانون من عواقب سلوكية أو عاطفية سلبية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة لوتز وستريب ودوديك (Lutz, Streb & Dudeck, 2019) التي توصلت إلى أن النزلاء يشعرون بالتوتر النفسي بدرجة عالية. بينما لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كونفوكار وبيلونيس وسوبتير (Convocar, Billones & Supiter, 2020) التي توصلت إلى أن لدى النزلاء الذكور مستوى معقول من التوتر. كما لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Kołodziej, Kurowska & Majda, 2022) التي توصلت إلى أن أكثر من نصف النزلاء لديهم توتر.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى اضطرابات النوم ومستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن تعزى لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة؟

النتائج المتعلقة باضطرابات النوم:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس اضطرابات النوم والمقياس ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس اضطرابات النوم والمقياس ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة.

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري	الأرق	جدول النوم واليقظة	التنفس أثناء النوم	فرط النوم (النعاس)	احلام النوم المزعجة والكوابيس	اضطرابات النوم ككل
مدة الحكم	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.09	3.80	3.13	3.27	3.51	3.61
		الانحراف المعياري	0.73	0.98	1.13	1.10	1.05	0.79
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.13	4.07	3.25	3.28	3.53	3.71
		الانحراف المعياري	0.75	0.88	1.21	0.99	0.98	0.78
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.09	3.98	3.37	3.48	3.67	3.76
		الانحراف المعياري	0.73	0.84	1.13	1.02	0.88	0.73
نوع الجريمة	جنحة	المتوسط الحسابي	4.19	3.98	3.25	3.33	3.58	3.72
		الانحراف المعياري	0.70	0.90	1.12	1.03	0.99	0.76
	جناية	المتوسط الحسابي	3.98	3.87	3.17	3.27	3.50	3.61
		الانحراف المعياري	0.77	0.95	1.22	1.08	0.99	0.80

يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس اضطرابات النوم ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA). والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9): تحليل التباين الثنائي(2 Way ANOVA) لأثر متغيري مدة الحكم ونوع الجريمة لتقديرات عينة الدراسة على مقياس اضطرابات النوم ككل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
مدة الحكم	.822	2	.411	.674	.511
نوع الجريمة	.771	1	.771	1.264	.262
الخطأ	164.779	270	.610		
المجموع	166.444	273			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس اضطرابات النوم ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مدة الحكم (.674) والدلالة الإحصائية (.511)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). كما حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نوع الجريمة (1.264) والدلالة الإحصائية (.262)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما يبين الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس اضطرابات النوم تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA). والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيري مدة الحكم ونوع الجريمة لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس اضطرابات النوم.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
مدة الحكم معامل ويلكس لامدا =0.959 ف=1.129 ح=0.338	الأرق	.060	2	.030	.055	.946
	جدول النوم واليقظة	4.027	2	2.013	2.365	.096
	التنفس أثناء النوم	2.136	2	1.068	.780	.459
	فرط النوم (النعاس)	1.604	2	.802	.725	.485
	احلام النوم المزعجة والكوابيس	.913	2	.457	.458	.633
نوع الجريمة معامل هوتلنج =0.022 ف=1.168 ح=0.325	الأرق	2.692	1	2.692	4.966	*.027
	جدول النوم واليقظة	.556	1	.556	.653	.420
	التنفس أثناء النوم	.302	1	.302	.221	.639
	فرط النوم (النعاس)	.239	1	.239	.216	.642
	احلام النوم المزعجة والكوابيس	.446	1	.446	.447	.504
الخطأ	الأرق	146.391	270	.542		
	جدول النوم واليقظة	229.876	270	.851		
	التنفس أثناء النوم	369.496	270	1.369		
	فرط النوم (النعاس)	298.711	270	1.106		
	احلام النوم المزعجة والكوابيس	269.175	270	.997		
المجموع المعدل	الأرق	149.191	273			
	جدول النوم واليقظة	234.646	273			
	التنفس أثناء النوم	371.996	273			
	فرط النوم (النعاس)	300.559	273			
	احلام النوم المزعجة والكوابيس	270.541	273			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على جميع أبعاد مقياس اضطرابات النوم تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة، باستثناء بعد الأرق تبعًا لمتغير نوع الجريمة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.966) والدلالة الإحصائية (0.027). ولصالح أفراد العينة ذوي نوع الجريمة (جنحة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.19) بينما بلغ لأفراد العينة ذوي نوع الجريمة (جناية) (3.98). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض النزلاء ذوي نوع الجريمة (جنحة)، يعانون من الأرق نتيجة عوامل أخرى ساهمت في قلة النوم لديهم أكثر من النزلاء ذوي نوع الجريمة (جناية) مثل الأفكار المتسارعة والقلق والتفكير في الأشياء خارج مراكز الإصلاح والتأهيل كونهم سيقضون مدة أقل من النزلاء ذوي نوع الجريمة (جناية)، فالأفكار المتسارعة ربما أثرت سلبًا على نومهم. وأن التحكم أو تهدئة أفكارهم المتسارعة قد يكون صعبًا بشكل خاص في الليل، عندما يكون هناك الكثير من الوقت بمفردهم، وربما يكونوا أكثر تفكيرًا في أن الأسوأ سيحدث. كما قد يشعر النزلاء

ذوي نوع الجريمة (جنحة)، بالقلق إزاء أمور أخرى كأفراد الأسرة، وإطلاق سراحهم من مركز الإصلاح والتأهيل، وإعالة أطفالهم عند إطلاق سراحهم من مركز الإصلاح والتأهيل، وقضيتهم، واستئنافهم الجنائي.

النتائج المتعلقة بالتوتر:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس التوتر والمقياس ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوتر والمقياس ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة.

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري	المعرفي	الفسيولوجي	الانفعالي	التوتر ككل
مدة الحكم	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.04	3.79	3.93	3.90
		الانحراف المعياري	0.84	0.83	0.92	0.73
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.10	3.99	4.16	4.08
		الانحراف المعياري	0.81	0.84	0.86	0.69
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.13	3.94	4.00	4.01
		الانحراف المعياري	0.74	0.77	0.82	0.59
نوع الجريمة	جنحة	المتوسط الحسابي	4.12	3.92	4.08	4.02
		الانحراف المعياري	0.85	0.80	0.90	0.70
	جناية	المتوسط الحسابي	4.02	3.86	3.97	3.93
		الانحراف المعياري	0.74	0.87	0.84	0.68

يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس التوتر ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA). والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): تحليل التباين الثنائي(2 Way ANOVA) لأثر متغيري مدة الحكم ونوع الجريمة لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التوتر ككل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
مدة الحكم	1.870	2	.935	1.940	.146
نوع الجريمة	.403	1	.403	.836	.361
الخطأ	130.161	270	.482		
المجموع	132.542	273			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يظهر الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على مقياس التوتر ككل تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مدة الحكم (1.940) والدلالة الإحصائية (.146)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نوع الجريمة (.836) والدلالة الإحصائية (.361)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما يبين الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس التوتر تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA). والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر متغيري مدة الحكم ونوع الجريمة لاستجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس التوتر.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
مدة الحكم معامل ويلكس لامدا =0.980، ف=0.887 ح=0.504	المعرفي	.285	2	.142	.213	.808
	الفسيولوجي	2.520	2	1.260	1.827	.163
	الانفعالي	3.061	2	1.530	1.969	.142
نوع الجريمة معامل هوتلنج =0.006، ف=0.519 ح=0.670	المعرفي	.673	1	.673	1.006	.317
	الفسيولوجي	.185	1	.185	.268	.605
	الانفعالي	.536	1	.536	.689	.407
الخطأ	المعرفي	180.722	270	.669		
	الفسيولوجي	186.265	270	.690		
	الانفعالي	209.874	270	.777		
المجموع المعدل	المعرفي	181.715	273			
	الفسيولوجي	189.057	273			
	الانفعالي	213.631	273			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين على أبعاد مقياس التوتر تبعًا لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل يتوافقون في وجهات النظر في متغير التوتر وذلك كونهم يعيشون في مناخ متشابه، كما قد يعود إلى أن نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل يتلقون توجيهات موحدة من إدارة مراكز الإصلاح والتأهيل، كما أن لديهم وعي متقارب بطبيعة التوتر ويتأثرون بالظروف النفسية نفسها في مراكز الإصلاح والتأهيل. كما يتعرضون للبيئة القاسية لبيئة مراكز الإصلاح والتأهيل، مثل: الاكتظاظ وضيق المساحة، والزنازين، وأسلوب الحياة غير النشط، والعيش مع أفراد مروعين وعنيفين، بما في ذلك ضباط الإصلاحيات، ونقص أشعة الشمس والتفاعل البشري، والقلق بشأن رفاهية أسرهم، والعزلة، وكلها ربما تزيد من التوتر في مراكز الإصلاح والتأهيل لدى النزلاء جميعهم دون استثناء. ومن الجدير بالذكر أن الباحثان لم يجدا أيًا من الدراسات العربية أو الاجنبية تناولت اضطرابات النوم وعلاقتها بمستوى التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن تعزى لمتغيري مدة الحكم ونوع الجريمة.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين مستوى اضطرابات النوم ودرجة التوتر لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد اضطرابات النوم وأبعاد التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين. والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14): معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد اضطرابات النوم وأبعاد التوتر لدى نزلاء مركز إصلاح وتأهيل ارميمين.

الأبعاد	معامل الارتباط	الفسيولوجي	المعرفي	الانفعالي	التوتر ككل
الأرق	معامل الارتباط	.706**	.304**	.177**	.408**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.003	.000
جدول النوم واليقظة	معامل الارتباط	.580**	.432**	.220**	.458**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000	.000
التنفس أثناء النوم	معامل الارتباط	.503**	.398**	.238**	.432**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000	.000
فرط النوم (النعاس)	معامل الارتباط	.423**	.398**	.263**	.424**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000	.000
احلام النوم المزعجة والكوابيس	معامل الارتباط	.468**	.419**	.286**	.456**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000	.000
اضطرابات النوم ككل	معامل الارتباط	.653**	.477**	.289**	.532**
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000	.000

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,01).

يظهر من الجدول (14) إن معامل الارتباط بين أبعاد اضطرابات النوم الكلي وأبعاد التوتر الكلي كان موجباً، حيث بلغ معامل الارتباط (0.532) وبدلالة إحصائية (0.000)، وبدرجة ارتباط متوسطة. وربما تفسر هذه العلاقة الإيجابية بين اضطرابات النوم ومستوى التوتر لدى النزلاء، بأن التوتر يؤدي إلى آثار صحية سلبية، بما في ذلك زيادة احتمالية الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية، مما يؤثر بشكل مباشر على الجهاز العصبي، والذي يؤدي إلى اضطرابات النوم، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن بيئة مراكز الإصلاح والتأهيل تزيد من فرص النوم المضطرب والأرق وصعوبة النوم من خلال التوتر، فكلما طالت مدة الاستيقاظ، زاد ضغط النوم، وزاد التوتر، الذي يصل إلى الحد الأقصى في الليل، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي(American Psychiatric Association, 2013) أن من أعراض التوتر اضطراب النوم والذي يتمثل في صعوبة النوم. كما تتفق مع نتائج دراسة (Poorebrahim et al, 2020) التي توصلت إلى أن اضطرابات النوم ترتبط طرديًا بالتوتر.

التوصيات : بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- تطوير برامج إرشادية لمساعدة النزلاء في التعامل مع الأثر النفسي الناجم عن الاقامة في مراكز الإصلاح والتأهيل، وذلك لخفض اضطرابات النوم والتوتر.
- أن يتلقى موظفو السجون تدريب في مجال الرعاية النفسية يقدمها المختصون في هذا المجال طوال فترة الخدمة، وتقدم هذه التدريبات لجميع الموظفين العاملين في مراكز الإصلاح والتأهيل بمن فيهم موظفي الإدارة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الفئة باستخدام متغيرات أخرى غير متغيرات الدارسة.
- عمل دراسات شبه تجريبية على هذه الفئة وفئات مشابهه من أجل خفض اضطرابات النوم والتوتر.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

البنا، أنور (2008)، المواقف الحياتية الضاغطة وعلاقتها باضطرابات النوم واليقظة لدى طلبة جامعة الأقصى في محافظة غزة من الجنسين المتزوجين وغير المتزوجين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)،6(2)، 585 – 630.

رضوان، عبد الكريم (2015)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات كلية التمريض بالجامعة الإسلامية بغزة، العلوم التربوية، 3(1)، 165–189.

الشرعه، أحمد (2019).درجة ممارسة مديري مدارس البادية الشمالية الشرقية لأدوارهم في تخفيف التوتر النفسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

الصافي، أمل وسعيد، المشوح (2021). الشعور بالخزي وعلاقته باضطرابات النوم لدى النزيلات بسجن النساء بمدينة الرياض، مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، 1(2)، 63–110.

المركز الوطني لحقوق الإنسان (2021). التقرير الدوري الثالث حول أوضاع مراكز الإصلاح والتأهيل خلال الفترة من كانون الثاني 2019م – كانون الأول 2020م. عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Abdu, Z., & Hajure, M. (2020). Prevalence and associated factors of poor quality of sleep among prisoners in Mettu Town prison, Oromia, South West Ethiopia, 2019. The Open Public Health Journal, 13(1).1-7.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association (2015), APA Dictionary of Psychology, Second Edition, Washington, DC.

Amjad, F. (2022). Preventing Sleep Deprivation in Correctional Facilities: The State of Current Knowledge and Recommendations. Innovation, Design, and Entrepreneurship Academy.1-8.

Braun-Lewensohn, O., Celestin-Westreich, S., Celestin, L. P., Verté, D., & Ponjaert-Kristoffersen, I. (2011). Prevalence of Post Traumatic Stress and Emotional and Behavioral Problems among Israeli Adolescents Exposed to Ongoing Terrorism. Role of Stress in Psychological Disorders, Nova Science Publishers, Inc. New York.

Brown, T., Bell, M., & Patterson, E. (2016). Imprisoned by empathy: Familial incarceration and psychological distress among African American men in the national survey of American life. Journal of Health and Social Behavior, 57(2). 240–256.

Buysse, D. J., Reynolds III, C. F., Monk, T. H., Berman, S. R., & Kupfer, D. J. (1989). The Pittsburgh Sleep Quality Index: a new instrument for psychiatric practice and research. Psychiatry research, 28(2), 193-213.

Carboni Jiménez, A. (2021). Effects of Psychological Interventions among Incarcerated Individuals with Post-traumatic Stress Disorder or Elevated Trauma Symptoms and Mood Disorders or Elevated Depressive Symptoms: Two Systematic Reviews.

Chinichian, M., & Alemohammad, Z. B. (2020). Sleep Quality in Prisoners with Substance Use Disorder (SUD) in Iran—a Cross-sectional Study. Journal of Substance Use, 25(4), 412-415.

Chokroverty, S. (2017). Overview of normal sleep. In Sleep disorders medicine (pp. 5-27). Springer, New York, NY.

Conny, K.. (2020). Life Incarceration And Psycho-Social Well-Being Of Inmates: A Comparative Study Of Male And Female Lifers In Selected Prisons In Kenya (Doctoral Dissertation, Chuka University).

Convocar, J. L., Billones, V. D., & Supiter, N. L. (2020). Perceived Stress, Geopathic Stress And Spirituality Of Male Prison Inmates. Journal Of Mental Health And Clinical Psychology. 4(2): 18-33.

Dewa, L. H. (2017). Insomnia in a prison population: A mixed methods study. The University of Manchester (United Kingdom).

Dewa, L. H., Kyle, S. D., Hassan, L., Shaw, J., & Senior, J. (2015). Prevalence, associated factors and management of insomnia in prison populations: An integrative review. Sleep Medicine Reviews, 24, 13-27.

Douglass, A. B., Bomstein, R., Nino-Murcia, G., Keenan, S., Miles, L., Zarcone Jr, V. P.,... & Dement, W. C. (1994). The sleep disorders questionnaire I: creation and multivariate structure of SDQ. Sleep, 17(2), 160-167.

Edison, S. (2020). Social Integration, Victimization, and Stress among Female Inmates (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
Ellis, A. E. (1991). The revised ABCs of rational-emotive therapy (RET). Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 9, 139-172.
Fakorede, O., Onifade, P., & Majekodunmi, O. (2015). Sleep efficiency and sleep quality among male inmates in Nigeria. Sleep Medicine, (16), S58.
Forgash, J. D. (2019). An Examination of Psychological Tension and the Impact of Crime Type and Length of Incarceration on Confession Outcomes after the Introduction of Implicit Evidence of Deception in Law Enforcement Interrogations (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
Getachew, Y., Azale, T., & Necho, M. (2020). Poor sleep quality and associated factors among prisoners of the Diredawa correctional facility in eastern Ethiopia. Annals of general psychiatry, 19(1), 1-9.
Ghazanfar, L., & Ghumman, A. (2020). Depression and subjective well-being in the male prisoners of District Jail Gujrat, Pakistan. Clinical and Counselling Psychology Review, 2(2).1-15.
Gupta, R., Grover, S., Basu, A., Krishnan, V., Tripathi, A., Subramanyam, A.,... & Avasthi, A. (2020). Changes in sleep pattern and sleep quality during COVID-19 lockdown. Indian journal of psychiatry, 62(4), 370-378.
Harner, H. M., & Budescu, M. (2014). Sleep quality and risk for sleep apnea in incarcerated women. Nursing research, 63(3), 1-23.
Herawati, K., & Gayatri, D. (2019). The correlation between sleep quality and levels of stress among students in Universitas Indonesia. Enfermeria clinica, 29, 357-361.
Hooks, R. (2021). The Impact of Incarceration on Black Males' Mental Health and Coping Skills (Doctoral dissertation, Saint Mary's College of California).
Jeon, M. (2021). What is the evidence for sleep disturbance and how it is managed in adults with malignant brain tumours and their family caregivers (Doctoral dissertation, UNSW Sydney).
Kołodziej, K., Kurowska, A. & Majda, A. (2022), "Intensity of perceived stress and control of anger, anxiety and depression of people staying in Polish penitentiary institutions", International Journal of Prisoner Health, 18 (1). 83-96.
Lu, S., Wei, F., & Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. Cell Stress, 5(6), 76.
Lutz, M., Streb, J., & Dudeck, M. (2019). Living conditions influence psychological distress of migrants in long-term imprisonment. Frontiers in psychiatry, 10, 818.
Perlis, M. L., Smith, M. T., & Pigeon, W. R. (2017). Etiology and Pathophysiology of Insomnia. In H. Kryger, T. Roth, & W. Dement (Eds.), Principles and Practice of Sleep Medicine (Sixth Edit, p. 769–784.e4). Philadelphia, PA: Elsevier Inc. 10.1016/B0-72- 160797-7/50067-7
Pescasio, K. (2022). The Impact of Sleep Deficits in Incarceration Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis. Master Thesis. University of Washington.
Poorebrahim, A., Lin, C. Y., Imani, V., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). A prospective study examining the relationship between dispositional mindfulness and insomnia among male prisoners in Iran: The mediating effect of psychological distress and perceived stress. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-12.
Porter, L. C. (2019). Being “on point”: Exploring the stress-related experiences of incarceration. Society and Mental Health, 9(1), 1-17.
Powell, T., & Enright, S. (2016). Anxiety and stress management. Routledge.
Randall, C., Nowakowski, S., & Ellis, J. G. (2019). Managing acute insomnia in prison: evaluation of a “one-shot” cognitive behavioral therapy for insomnia (CBT-I) intervention. Behavioral sleep medicine., 17:6, 827-836.
Rick, H. (2013). Stress, Health & Well-Being: Thriving in the 21st Century. Wadsworth, Cengage Learning, 540.
Riemann, D., Spiegelhalder, K., Feige, B., Voderholzer, U., Berger, M., Perlis, M., & Nissen, C. (2010). The hyperarousal model of insomnia: A review of the concept and its evidence. Sleep Medicine Reviews, 14(1), 19–31. 10.1016/j.smrv.2009.04.002

Saeed, W., Irfan, S., Nawab, S. & Amtullah. (2021). Quality of Life as a Predictor of Psychological Distress and Self-esteem Among Prisoners. Journal of Business and Social Review in Emerging Economies, 7 (3), 751-760.

Sutton,A., (2011).Stress-related disorders sourcebook. Omnigraphics, Inc.

World Health Organization (2022), The WHO Prison Health Framework: a framework for assessment of prison health system performance. European Journal of Public Health. file:///C:/Users/HP/Downloads/9789289055482-eng.pdf.

تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية

حسنة سليمان المراعية
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2023/05/30 تاريخ القبول: 2023/07/22

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على تقديرات معلمي اللغة العربية للمادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس البادية الجنوبية للعام الدراسي 2023/2022 م وفيما إذا كان هناك فروق في هذه التقديرات تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وتألفت عينة الدراسة من (149) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء إستبانة تكونت من (31) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: إن درجة تقديرات معلمي اللغة العربية للمادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في هذه التقديرات تُعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وإن المادة التعليمية المساندة ساهمت في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة، واستطاعت تبسيط المهارات الأساسية لمبحث اللغة العربية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المادة التعليمية المساندة، وزيادة دافعيتهم لتطوير وتحسين أنشطة وأساليب التعليم المساند، وضرورة مراجعة المادة التعليمية باستمرار وتطبيق أوراق العمل المرافقة لها أثناء الحصص الصفية، مع ضرورة وضع معايير لتقويم مدى تحسن المستوى التحصيلي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة العربية، المادة التعليمية المساندة، الفاقد التعليمي.

Arabic language Teachers' Estimates for the supporting educational material's content in compensating for educational wastage among schools' students in the Education Directorate of Southern Badia Region

Abstract

The study aims to identify the estimates of Arabic language teachers for the supporting educational material in compensating the educational wastage among schools' students in the Education Directorate of Southern Badia for the academic year 2022/2023 AD and whether there are differences in these estimates due to the variables: gender, educational qualification, and years of experience. The study sample consists of (149) male and female teachers. To achieve the study's objectives, the researcher adopts the descriptive survey approach; a questionnaire consists of (31) items. The validity and reliability of the questionnaire are verified. The study reaches several results, the most important of which are: The degree of Arabic language teachers' estimates of the supportive educational material in compensating the educational wastage among students is positive with a high degree; consequently, there are no statistically significant differences in these estimates due to gender, educational qualification, and years of experience; therefore, the supportive educational material contributes to compensating the educational wastage among students simplifying the basic skills of the Arabic language material.

Due to such results, the study recommends the necessity to strengthen the teachers of the Arabic language who teach supportive educational material, increase their motivation to improve the activities and methods of supportive education, the need to constantly review the educational material by applying worksheets during the classroom sessions, and the need to set standards to evaluate the improvement extent about the achievement level of students..

Keywords: Arabic language teachers, supportive educational material, educational wastage .

مقدمة

يُعدّ التطور سمة بارزة لهذه الحياة، فهو يشمل جميع مجالاتها بما في ذلك مجال التعلم والتعليم، فقد سعت دول العالم كافة إلى إعداد الخطط التطويرية العشرية والخمسية لتطوير قطاعاتها المختلفة؛ نظرًا للظروف والمستجدات التي تُحيط بالعالم، ومن هذه الظروف التي تعرضت لها البشرية جائحة كورونا عام (2019)، والتي حتمت على الجميع إيجاد حلول استراتيجية لمعالجة المشكلات التي واجهت القطاعات الصحية، والتعليمية، والاقتصادية والاجتماعية.

وبما أن قطاع التعليم من القطاعات الحيوية والمهمة في دول العالم فقد استنفرت جميع الدول للحفاظ على جودة التعليم المقدم للمتعلمين، فأنشأت المنصات التعليمية المجانية، واستخدمت الإذاعة والتلفاز لتقديم الدروس المختلفة للمتعلمين بكافة مراحلهم الدراسية. وعلى الرغم من ذلك كانت هناك شريحة كبيرة من الطلبة لم يتلقوا تعليمهم كما يجب؛ لغياب التعليم الوجاهي واستحالته في تلك الفترة، حيث أشارت اليونسكو إلى أن نحو (1.31) مليون طفلٍ معرضون لخطر التسرب، وأن ثلثا أطفال الشرق الأوسط وشمال أفريقيا غير قادرين على القراءة بكفاءة ؛ وبذلك ظهر مصطلح الفاقد التعليمي عند أغلب الدول العربية والتي سعت جاهدة لردم هذه الفجوة التعليمية، وتعويض الفاقد التعليمي بعد انتهاء هذه الجائحة وانتظام الدوام في المدارس العربية من خلال عدة برامج تختلف باختلاف سياسة التعليم في كل دولةٍ، ولكنها تؤكد جميعها على حق الطالب في التعليم وإيجاد بيئة تعليمية آمنة وداعمة للمتعلّم من الناحية النفسية، والجسدية، والاجتماعية؛ لكي يتلقى معارفه وعلومه المختلفة، باسنادٍ من معلميه، ومدرسته، ومؤسسات مجتمعه المختلفة.

فالاسناد التربوي مصطلح يعود بداياته للعصر الإسلامي حيث كان يُطلق لقب المُعيد أو المستملي على مُعين الشيخ في حلقة الدرس (قطري، 1986، 145). ومن ثم ظهر هذا المصطلح في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن السابع عشر، ثم في فرنسا حيث اقتصرفي بداياته على الاهتمام بالطلبة ذوي التحصيل المتدني. وتعدُّ دولة فلسطين من أوائل الدول العربية التي استخدمت هذا المفهوم في مجال التربية والتعليم، ومنها انتشر إلى الدول العربية (عاشور، 2007، 12).

فالتعليم المساند يُقدم للمتعلِّم داخل حُجرة الصف وخارجها بصورٍ عديدةٍ إلى أن أخذ صفة المؤسسية بحيث يُكلف أحد المعلمين بدعم زملائه في المدرسة الواحدة أو المدارس المجاورة، بعد خضوعه للتدريب والتأهيل ؛ليكون قادراً مع زملائه على تحديد مواطن الضعف عند المتعلمين من خلال إعداد خطط علاجية واقعية، تُدعَّم بمادةٍ دراسيةٍ وأساليب مناسبة لمستويات المتعلمين المعرفية، وقدراتهم العقلية، وميولهم واتجاهاتهم وذكاءاتهم المتعددة، بهدف المساهمة في رفع تحصيلهم المعرفي، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

ومن صور الاسناد في المملكة الأردنية الهاشمية المنصات التعليمية المساندة أو الداعمة لعملية التعليم مثل منصة درسك، وجولين وغيرها والتي ساهمت في تقديم المعرفة للطلبة وفُعل دورها في أثناء جائحة كورونا. ولكن بعد انتهاء الجائحة كان لابُدّ من إيجاد برامج لتعويض ما فُقد من التعليم مثل برنامج الفاقد التعليمي الذي بدأ عام 2021\2022م؛ بهدف تعويض النتاجات التعليمية المخطط لها مسبقًا ولم تتحقق، ومن ثمّ أطلق البرنامج الوطني للتدخلات العلاجية مع بداية عام 2022؛بهدف دعم تعلم الطلبة وذلك من خلال مراحل عديدة منها المتوسطة وطويلة الأمد عن طريق طرح المواد التعليمية المبنية على النتاجات الأساسية لكل صف دراسي، مع احتوائها على أوراق عملٍ وأنشطة وخطط علاجية.

وبما أن مادة اللغة العربية من المواد الأساسية فقد طُرح خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022 المادة التعليمية المساندة لمبحث اللغة العربية، وقد شملت المادة التعليمية المساندة لمبحث اللغة العربية على مفاهيم، ومعارف،

ومهارات، وأنشطة تهدف لمراجعة الطالب بتعلمه السابق وربطه بتعلمه الحالي من خلال أوراق عملٍ متمايزة تراعي فروقات الطلبة، وقدراتهم المعرفية، وأنماط تعلمهم، وذكاءاتهم المتعددة. وتسعى الوزارة لتطوير هذه المادة باستمرار من خلال الأخذ بالتغذية الراجعة من الميدان التربوي.

مشكلة البحث

شهد قطاع التعليم في العالم تطورات عديدة، هدفت في مجملها رفع مستوى الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة للمتعلّم في مختلف مراحلة الدراسية. ولا شك أن للظروف الطارئة حظٌ في حتمية هذا التطور والتحديث كما حدث في عام (2019)، عندما تعرض العالم لجائحة كورونا والتي فرضت على العالم أجمع إيجاد حلول عملية وسريعة، تهدف إلى تلقي المتعلمين تعلُمهم المناسب والممكن وفقًا لبرامج معينة، اختلفت باختلاف سياسة مؤسسات التربية والتعليم في العالم. وقد أظهرت هذه الجائحة فجوات في العملية التعليمية، مما استدعى وزارة التربية والتعليم الأردنية مثلًا إلى البحث عن برامج تربوية تعالج هذه الفجوة، فكان برنامج الفاقد التعليمي، والتدخلات العلاجية. ولم تكن مادة اللغة العربية ببعيدة عن هذه البرامج، فقد كان لها الحظ الأوفر من الإهتمام بصفتها مادة أساسية للتدريس، ونظراً لوجود الضعف عند الطلبة بكافة مستوياتهم في المهارات الأساسية لمبحث اللغة العربية بدءًا من الوعي الصوتي لطلبة الصف الأول انتهاء بالقراءة التحليلية الاستنباطية والكتابة الإبداعية للمرحلة الثانوية في مدارس المملكة بشكل عام ومدارس مديرية تربية البادية الجنوبية، كان لابدّ من إيجاد مادة تعليمية مساندة لمبحث اللغة العربية تساهم في ردم هذه الفجوة التعليمية، من خلال بنائها بشكل معرفي خاص ومتدرج، تشتمل على أوراق عملٍ وأنشطة، وتدريبات معدّة لكل مرحلة دراسية؛ بما فيهم الصفوف من الرابع الأساسي للصف الأول ثانوي؛ لذلك كان لابدّ من الوقوف على تقديرات معلمي اللغة العربية لهذه المادة التعليمية المقدمة للطلبة، ومدى قدرتها على تعويض الفاقد التعليمي عند المتعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية للعام الدراسي 2022 /2023 م. وبالتالي الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية وذلك من خلال الوقوف على كيفية البناء، وشمولها لمهارات اللغة العربية، ومناسبتها لمستويات المتعلمين، ومهاراتهم وذكاءاتهم المتعددة، وقدرتها على تعويض الفاقد التعليمي، وتباين هذه التقديرات وفق الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

أسئلة الدراسة

1- ما تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية؟

2- هل يوجد فروق في تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية تُعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية نظرية حيث أنها تُعد – في حدود علم الباحثة- من أولى الدراسات التي تناولت موضوع المادة المساندة؛ نظراً لحداثة هذا المفهوم في قطاع التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك بعد اجتياز العالم لجائحة كورونا، كما أنها توضح تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في

مدارس تربية البادية الجنوبية، وتقف على فكرة التصميم والإخراج للمادة التعليمية، ودرجة ملاءمتها لمستويات المتعلمين وقدرتها على رفع المستوى التعليمي للمتعلمين.

أما من الناحية التطبيقية: فإنها تقدم التغذية الراجعة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمركز الوطني لتطوير المناهج عن آلية بناء وتطبيق هذه المادة التعليمية. كما أنها قد تثري الأدب التربوي بمزيد من الدراسات حول مفهوم المادة المساندة للتعلّم، والتي قد تشمل مباحث دراسية أخرى مستقبلاً.

حدود الدراسة

للدراسة حدود موضوعية :فقد اقتصرت على الوقوف على تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية.

حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2023/2022.

حدود مكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية.

حدود بشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصفوف من الرابع الأساسي حتى الصف الأول ثانوي.

مصطلحات الدراسة

معلمو اللغة العربية : هم المدرسون الذين يقومون بمهمة تعليم الطلبة، والمؤهلون لذلك بحصولهم على درجات علمية في تخصص اللغة العربية وآدابها، والمعينون من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المادة التعليمية المساندة اصطلاحا : هي المادة التعليمية التي تراجع الطالب في التعليم السابق الواجب اتقانه؛ تمهيداً لدراسة الموضوع الحالي، وتشمل مفاهيم، ومهارات، وأنشطة، وهي مادة مُعينةٌ للمعلم والمتعلم، وتعالج مواطن الضعف، وتراعي الفروق الفردية (وزارة التربية والتعليم، 9،2022).

المادة التعليمية المساندة إجرائياً: هي المادة التعليمية الخاصة بمبحث اللغة العربية والتي تستهدف الطلبة من الصف الرابع الأساسي للصف الأول ثانوي والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام 2022.

الفاقد التعليمي اصطلاحا: هو الفجوة التعليمية الظاهرة عند الطالب في المادة الدراسية، والتي تدل على واقع تعلُمه الحالي وما يجب أن يمتلكه من معلومات ومعارف مُخطط لها مسبقاً.

الفاقد التعليمي إجرائياً: هي النتاجات التعليمية التي خُطط لها مسبقاً ولكنها لم تنفذ بسبب جائحة كورونا، وتمثل المادة التعليمية التي لم يتعلمها الطلبة وبُني عليها تعلم لاحق.

مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية اصطلاحاً: هي مديرية تربية وتعليم أنشأت عام 2007م في مدينة معان؛ لمتابعة الشؤون التعليمية وتقديم الخدمات التربوية للمناطق التالية والتابعة إداريًا لمحافظة معان وتشمل لواء الحسينية، وقضاء اذرح، وقضاء المريغة، وقضاء الجفرو المدورة، وقضاءايل (الرواضية، 42،2020).

أما إجرائياً: فتعرف بأنها مديرية التربية والتعليم الخاصة بمنطقة البادية الجنوبية، والتي تشرف إدارياً وفنياً على المدارس التابعة لها، وتُقدم الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة في هذه المناطق وتضم (70)مدرسة موزعة بين الذكور والإناث.

التعليم المساند

يعود مصطلح التعليم المساند للقرن السابع عشر، حينما عينت جامعة هارفارد مجموعة من المعلمين؛ ليدعموا الطلبة المتأخرين دراسياً في اللغة اللاتينية. وقد أُطلق عليه عدة مسميات منها: التحولات الأكاديمية، والتعليم العلاجي، والتعليم التطويري (عاشور،2007، 23).

وقد ظهر هذا المصطلح بعد ذلك في فرنسا، وكان مرتبطاً بمشكلة التأخر الدراسي فقد طُلب من العالم بينيه (Binet) عام 1904 دراسة هذه المشكلة بمساعدة سيمون (Simon)، ومن هنا تزايد الإهتمام بهذه المشكلة وأثرها على تحصيل الطلبة الدراسي. وأصبح مفهوم برنامج التعليم المساند موجهاً لفئات محددة من الطلبة بما فيهم طلاب المرحلة الثانوية الذين لم يتأهلوا للتعليم الجامعي كما في الولايات المتحدة. وقد أهتمت عدة ولايات بالتحول للبرامج الصيفية الداعمة للتعلم، ولجأت الحكومة لربط تطوير المدارس بالتمويل المادي منذ عام 1999م.

أما عربياً فقد ثبت أن البرامج الإثرائية لها دور في تطوير مهارات الطلبة المختلفة، فقد أهتمت دولة فلسطين بهذه البرامج ممثلة بوكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين وقد أعتبر حينها برنامجاً وطنياً للحفاظ على مستويات التعليم، وتمكين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض من الاستفادة من العملية التعليمية (عاشور، 2007، 12). وقد أصدر قطاع شؤون التعليم الخاص بوزارة التعليم القطرية وثيقة تبين شروط وضوابط المواد التعليمية الأساسية والمساندة في المدارس ورياض الأطفال الخاصة بدولة قطر، بحيث تتوائم مع القيم والمبادئ الوطنية والدينية والعادات والقيم العربية، من خلال المراجعة الدورية لهذه المواد.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية فقد انطلقت المؤتمرات المحلية التربوية لتطوير التعليم منذ عام 1987م مرورا بمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) الأول والثاني للأعوام 2003_2009 (الخوالدة، والزيود، 2012)، وقد تم اطلاق مفهوم الإسناد التربوي في بداياته على قسم الإشراف التربوي؛ لتوليه مهمات الدعم الفني والإداري للمدارس، وفي نهاية عام 2020 أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج المعلم الداعم بمجال الإشراف التربوي على مستوى المدرسة والذي يهدف لتدريب معلمين وفق شروط محددة ليقوموا بتقديم الدعم لزملائهم من نفس التخصص داخل المدرسة الواحدة، أو في المدارس المجاورة. وقد ورد هذا المصطلح في الفكر التربوي العربي، حيث كان المستملي أو المعيد لقب يُطلق على من يستعين به الشيخ في مجالس الدرس ليُبلغ الطلبة ما يقوله المدرس وخاصة أولئك الطلبة الذين لا يستطيعون سماع الشيخ (قطري، 1986، ص 145). وقد ذكر غنيمات (2015) إن من مهمات المعلم المساند دعم المتعلمين وذلك بتحديد النتاجات التعليمية التي يستطيع الطلبة اتقانها، كما أن عليه دعم الزملاء والمنهاج، والمدرسة، والمجتمع.

التعليم المساند: هو التعليم الذي يُقدم للطلبة من أجل دعم تعلمهم في المهارات الأساسية، ورفع مستواهم التحصيلي(وزارة التربية والتعليم،2022،9).

كما وتعرفه الباحثة: بأنه التعليم الذي يقدمه المعلم داخل غرفة الصف وجهاً لوجه أو خارجها من خلال الواجبات والمهامات المحددة التي يقوم بها المُتعلم لرفع المهارات الأساسية في مادة اللغة العربية.

دواعي التعليم المساند

ظهرت الحاجة في وقتنا الحالي لمثل هذا التعليم؛ نظراً للظروف التي مر بها ابناؤنا الطلبة في السنوات الأخيرة والمتمثلة بما يلي:

أولاً: ظهور جائحة كوفيد (19) والتي أثرت كثيراً في نواحي الحياة بما فيها الناحية التعليمية، حيث أثرت في أكثر من (40) مليون طفل حول العالم وأدت إلى حرمانهم من فرص التعليم الوجاهي، وبذلك فقدوا المدرسة والمعلمين والأقران.

ثانيًا: لجوء العالم إلى المنصات التعليمية المختلفة لإيصال المعارف للطلبة ولكنها لم ولن ترقَ لمستوى التعليم الوجاهي؛ وبالتالي أدت إلى ظهور الفجوة الرقمية بين الطلبة، فمنهم من أستطاع متابعة دروسه وتلقي تعلُمه، ومنهم من لم يتح له ذلك.

ثالثًا: ظهور فجوة تعليمية عند الطلبة خلال جائحة كورونا وبعدها، وهو ما سُمي بالفاقد التعليمي، فقد ذكر العنزي،(2021) أنه لابد من وجود برامج وطرائق تدريس مساندة لمعالجة هذا الفاقد التعليمي بالإضافة إلى تحسين أداء المعلمين والطلبة.

رابعًا: ظهور حالات التسرب والتأخر الدراسي عند بعض الطلبة، حيث أشارت اليونسكو إلى أن (1.31) مليون طفلٍ معرضون لخطر التسرب وإن ثلثا أطفال منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا غير قادرين على القراءة بكفاءة.

خامسًا: وجود طلبة يعانون من صعوبات تعلم مختلفة بحاجة إلى دعم ومساندة؛ لذلك فقد سعت دول العالم للتفكير في برامج تعليمية من شأنها ردم الهوة التعليمية، وتعويض الفاقد التعليمي ومنها ما قامت به وزارة التربية والتعليم الأردنية حيث طرحت الوزارة برنامج الفاقد التعليمي عام 2021\2022، والذي يهدف لتعويض النتاجات التعليمية التي خُطط لها ولم تتحقق، أي أنه "يدل على الفجوة بين واقع ما تعلمه وتملّكه الطالب" (جبران، 2021). ومع بداية عام 2022 أطلقت الوزارة البرنامج الوطني للتدخلات العلاجية والذي يهدف إلى دعم تعلم الطلبة من خلال التدخل الناجع منذ بداية العام الدراسي 2022\2023 وذلك بمراحل متوسطة وطويلة الأمد؛ لمساعدة المعلم على ردم الفجوة التعليمية عند الطلبة ورفع مستواهم التحصيلي وذلك باستخدام المواد المساندة، والمواد التعليمية المبنية على النتاجات الأساسية والتي تحتوي على أوراق عملٍ وأنشطة متمايزة وخطط علاجية. (وزارة التربية والتعليم، 2022).

المادة التعليمية المساندة

تُعّرف المادة التعليمية المساندة وفق رؤية وزارة التربية والتعليم بأنها: المواد التعليمية التي تُراجع الطالب في التعليم السابق الواجب اتقانه؛ تمهيدًا لدراسة الموضوع الحالي، وتشمل على مفاهيم، ومهارات وتكون على شكل أنشطة، وهي وسيلة مَعينة للطالب في عملية التعلم والتعليم، ومَعينة للمعلم حيث إنها تُعالج الضعف عند الطلبة، وتراعي الفروق الفردية الناشئة عن انقطاع الطلبة عن التعليم الوجاهي، بحيث ترتبط هذه المادة بالمنهاج الدراسي وتكون داعمة ورديفة له، وذلك بعد إجراء الاختبارات التشخيصية للطلبة(وزارة التربية والتعليم، 2022).

ويمكن تعريفها كما تراه الباحثة بأنها: المواد التعليمية الخاصة بمبحث اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021 \2022 م، والتي تهدف إلى التركيز على المهارات الأساسية لمبحث اللغة العربية وتعزيزها عند الطلبة وتعويض الفاقد التعليمي.

وتركز المادة المساندة على المهارات الأساسية للغة العربية والمتمثلة بمهارة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بالإضافة للتراكيب والأساليب اللغوية، والقضايا اللغوية، والعروض ومواد التخصص الخاصة بالصف الأول ثانوي والمتمثلة بالنحو والصرف، والقضايا الأدبية، والبلاغة والنقد.

أما دليل المعلم فهو يشمل استراتيجيات التدريس والتقويم اللازمة للمادة، بالإضافة إلى الإجراءات الخاصة بإدارة الغرفة الصفية الفاعلة من خلال تطبيق أوراق العمل المناسبة لموضوعات الكتاب المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2022).

ويبقى على المعلم الجيد أن يختار ما يناسبه من استراتيجيات تدريس وتقويم تتلائم مع مستويات طلبته، لأن نجاح العملية التعليمية تحتاج لمعلم مُلم بالمهارات والقدرات والمعلومات الخاصة بمجال تخصصه بالإضافة لإطلاعه على المادة المساندة (قحوان، 2010).

مراحل إعداد المادة التعليمية المساندة

مرت المادة التعليمية المساندة بمراحل أثناء الإعداد والنشر، تمثلت المرحلة الأولى في الفصل الدراسي الثاني لعام 2022م لتشمل الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي. أما المرحلة الثانية فكانت في الفصل الأول من العالم الدراسي 2023/2022 م ليتم شمول الصفوف الدراسية من الصف السابع الأساسي إلى الصف الأول ثانوي. في حين تمثلت المرحلة الثالثة في الفصل الدراسي الثاني من العام2023/2022 ليتم في ضوئها التعديل على عدد أوراق العمل والتركيز على مهارة القراءة والكتابة بشكلٍ كبير؛ بناءً على التغذية الراجعة من الميدان التربوي.

منهجية المادة المساندة لمبحث اللغة العربية

لقد تم إعداد أوراق العمل في هذه المادة بطريقة متمايزة، بحيث قُدمت مهارة الاستماع، والتحدث في ثلاث ورقات، بينما قُدمت مهارة القراءة، ومادة الأساليب والتراكيب اللغوية في ورقتين، وبطريقة تراعي التدرج بحيث تُقدم المادة التعليمية للصف التاسع مثلًا عن طريق مستويات عدة فالأول يُقدم المعرفة السابقة وهي معارف تلقاها الطالب في الصف السابع، بينما يتمثل المستوى الثاني في استخدام استراتيجيات تدريس تربط المعرفة السابقة التي تلقاها الطالب في الصف الثامن من خلال حل أسئلة التدريب الأول والثاني. بينما يتعلق التدريب الثالث والرابع بموضوع الدرس المطروح في الكتاب المدرسي والذي يختص بالصف التاسع، ويستطيع المعلم أن يوظف هذين التدريبين، كتقويم تكويني أثناء شرح الدرس أو ختاميًا بعد نهايته.

ويُلاحظ أن مستويات أوراق العمل جاءت كما يأتي:

المستوى الأول: يمثل المعرفة السابقة.

المستوى الثاني: يتمثل في السؤال الأول والثاني من التدريبات والتي تمهد للمعرفة الجديدة، بينما يمكن ربط موضوع الدرس الجديد من خلال التدريب الثالث والرابع، والذي قد يوظف تقويما تكوينياً أوختامياً(وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2022).

ولتوضيح الفكرة السابقة لاُ بدّ من إدراج مثالًا على مهارة الكتابة الإملائية –درس الهمزة المتوسطة–للصف السابع.

فالمستوى الأول يتمثل في قاعدة رسم الهمزة المتوسطة بناءً على حركة ما سبقها وتُمثل هذه المعرفة الصف الخامس. بينما يظهر المستوى الثاني في السؤال الأول والثاني واللذين يعالجا القاعدة السابقة بوصفها تمهيداً للدرس كما وردت في الصف السادس، ويأتي السؤال الثالث والرابع ليعززا موضوع الكتاب المدرسي–الهمزة المتوسطة–بطريقة تفصيلية، ويكونا بمثابة التقويم التكويني والختامي.

خصائص المادة التعليمية المساندة

يمكن وصف المادة التعليمية المساندة لمبحث اللغة العربية –موضع البحث–بأنها:

أولاً: داعمة لتعلم الطلبة الحالي، وذلك بتركيزها على المعرفة الحالية المقدمة للطلبة من خلال الأنشطة وأوراق العمل المتنوعة، فدعم التعلم يقدمه المعلم من خلال الأنشطة الإثرائية الإضافية الموجهة لمساعدة الطلبة؛ لتحسين نتائجهم، وتطوير مهاراتهم، وعادةً ما يحدث كنشاط إضافي داخل الصف العادي ومن قبل معلم مؤهل.

ثانيًا: المادة التعليمية المساندة متدرجة حيث أنها تعزز المهارات وتثريها عند الطلبة، مثل مهارة القراءة، والكتابة، والإملاء، والتحدث، والتلخيص، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة والتي يتم الانتقال بها بسلاسة من البسيط إلى المعقد.
ثالثًا: تُعزز المادة التعليمية المساندة كفايات الطالب المعرفية من خلال أنشطة متنوعة تراعي قدراتهم.
رابعًا: المادة التعليمية المساندة تُعالج الفجوة التعليمية لدى الطالب والتي حدثت جراء الانقطاع عن التعليم بسبب جائحة كورونا، فقد جاءت مستويات أوراق العمل لتربط المادة التعليمية بعامين دراسيين سابقين بطريقة تكاملية ورأسية.
خامسًا: المادة التعليمية المساندة مرافقة للكتاب المدرسي ورديفة له، وتعزز المعارف والمعلومات الموجودة فيه (وزارة التربية والتعليم،2022، 25).
سادساً: المادة التعليمية المساندة بُنيت بشكل متمايز، نظراً للظروف التي مرت بها العملية التعليمية في السنوات القليلة الماضية، والتي تلقى فيها الطلبة تعلمهم عن بعد، وما ترتب على ذلك من فقد الطلبة للتعليم المناسب لقدراتهم، وحاجاتهم، وميولهم. وهذا ما تؤكده التقارير الدولية الصادرة عن اليونسكو. لذلك جاءت المادة التعليمية المساندة مبنية على مبادئ عملية التدريس والمتمثلة في ضرورة خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة، والمعرفة التامة من قبل المعلم بأنماط التعلم المختلفة عند الطلبة، والإحاطة بنظريات الذكاءات المتعددة، وتوظيف التعلّم التعاوني والإلمام بأساليب التقويم واستراتيجيات التدريس الحديثة (وزارة التربية والتعليم، 2022، 44).
وبالنظر إلى خصائص المادة التعليمية المساندة المذكورة سابقًا، يُلاحظ أن وزارة التربية والتعليم أعدتها في ضوء هذه النظريات، والتحولات العالمية التي تركز على تحويل التعليم إلى تعلم نشط يركز على المهارات ويُعد الفرد لسوق العمل. فالتغيرات في جسم الطالب تسير جنباً إلى جنب مع الحاجة إلى التنوع في طرق التدريس، والتركيز على تنمية المهارات المختلفة التي تلبي الحاجات الإنسانية وتدعمها(Allan and. Clarke,2007, p60)
ولقد سعت وزارة التربية والتعليم الأردنية لعقد الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين حول استرتيجيات التدريس والتقويم المناسبة للمادة التعليمية المساندة.
وفي هذا الإطار فقد أُجريت العديد من الدراسات والبحوث التربوية، التي تناولت مفهوم المعلم المساند، والتعليم المساند، والمواد المساندة في التعلم، ولكن لم يظهر بحدود علم الباحثة دراسات تناولت المادة المساندة كمادة تعليمية مطبوعة بين يدي الطلبة. فقد أجرت الصفار(2022) دراسة هدفت للتعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة لموارد مفتوحة المصدر في الممارسات التدريسية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، تحتوي على أربعة محاور و(44) فقرة، وزعت على عينة عشوائية بلغت(297) عضواً. وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها أن استجابة أعضاء هيئة التدريس على المحاور الخاصة بالاستبانة كانت بدرجة موافق بمستوى متوسط حسابياً، وأن عامل الخبرة التدريسية، والتخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في استخدام التعلم الالكتروني قد ساهم في اختلاف نتائج التحليل.
وأجرىWang and et al)2021Yi)،دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين التدريس الداعم للحاجة ورفاهية الطلاب، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت العينة من الطلاب الذين تقدموا لبرنامج تقييم الطلاب الدوليين (Pisa) والمنفذ عام 2018 ممن هم في عمر (15) عاما. والذين وصل عددهم (513295) طالباً موزعين على (70) مجتمعاً من مختلف أنحاء العالم. وقد أظهرت النتائج أن التدريس الداعم للحاجة مرتبطًا برفاهية ذاتية واجتماعية، وبذلك فهو

مرتبط بالأداء الأمثل عبر السياقات الثقافية المختلفة، وعلى المعلمين دعم احتياجات الطلبة نحو الاستقلالية، والكفاءة، والمشاركة والسعي للإنجاز الأفضل، وبناء توقعات أكبر عن قدرات الطلبة.

وأجرى الزعبي(2020)، دراسة هدفت الكشف عن مستوى الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية بمحافظة البلقاء من وجهة نظرهم، وقد طور الباحث استبانة خاصة بهذا الموضوع، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من عمر (8–13) سنة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الخدمات المساندة المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسطة، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغير جنس المدرسة، أو السلطة المشرفة. بينما أجرت السعدوني وآخرون (2018) دراسة هدفت التعرف على دور المعلمين المساندين في مدارس المرحلة الأساسية بقطاع غزة، والذين تم تعيينهم كمساعدين للمعلمين الدائمين من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة، مع الوقوف على درجة ممارستهم لهذا الدور، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وباستخدام أداة الاستبانة المعدة لهذا الغرض والتي اشتملت على (13) فقرة، طُبقت على عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددهم (80) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج فعالية دور المعلم المساند في رفع مستوى تحصيل الطلبة الضعاف، والتأكيد على دور المعلم المساند في إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس، وأهمية بذل الجهد، وزيادة قيمة المادة التعليمية بالنسبة لهم، والوقوف على امكانياتهم وقدراتهم وميولهم، ومعالجة مواطن الضعف لديهم، وبناء بيئة تعليمية آمنة وداعمة للطلبة.

وأجرت Setal and ellami (2017) دراسة هدفت إلى تنفيذ برنامج مساعد للتعلم يؤدي إلى تحسين أداء الطلاب في التقييمات العُليا في ولاية لوس أنجلوس الأمريكية، حيث تم تنفيذ برامج (CBE) لتعليم علوم الحياة، وبرنامج (AL) في مجموعة من المؤسسات التربوية كجزء من التحول الشامل للمناهج الدراسية المصحوب بتحول تربوي نحو التعلم النشط. وقد أُدخل برنامج جديد للتعلم المساعد وهو برنامج (ALS) بحيث طُبق على الطلبة الملتحقين بالدورة التمهيدية في البيولوجيا الجزيئية خلال ثلاثة فصولٍ دراسية وذلك باستخدام المنهج شبة التجريبي وتنظيم الطلبة في مجموعات تجريبية وضابطة، وإعداد الاختبارات اللازمة على عينة من الطلبة بلغ عددهم (518) طالبًا، خضعوا للتدريب على البرامج أعلاه. وأظهرت النتائج أن درجات الطلاب المدعومين من برنامج (Als) مرتفعة مقارنة بغيرها من البرامج ويُعزى ذلك لطبيعة البرنامج الذي يتطلب مهارات معرفية عالية، وفيه فوائد تعليمية إضافية للطلبة، بحيث ساهم أيضا في رفع ثقة الطلبة بقدراتهم على أداء المهارات بسهولة.

وقد أجرى الجهني والزراع (2014) دراسة هدفت التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام معلمي ومعلمات طلبة ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة، باستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث. وأظهرت النتائج وجود صعوبات تواجه المعلمين والمعلمات في مجال وسائل الإيضاح السمعية بدرجة متوسطة. بينما جاءت صعوبات الوسائل والتقنيات البصرية والأجهزة المعينة بدرجة عالية، مع وجود فروق متوسطة في استخدام تلك الوسائل التعليمية المساندة لتدريس القراءة لصالح المعلمين الذكور، ووجود فروق تُعزى لمتغيرَّي المؤهل العلمي والخبرة.

بينما أجرت مهاني(2010) دراسة هدفت التعرف على دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية الدُنيا من الصف الأول الأساسي إلى الصف الرابع بمدارس وكالة الغوث وبلغت العينة(519) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن للمعلم المساند دورٌ في مجال العلاقات الإنسانية بدرجة مرتفعة مقارنًة بمهام التنفيذ والتخطيط.

وقد أجرت دياب ودياب (2008) دراسة هدفت التعرف على الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة، ومدى ممارسة المعلمين المساندين لأدوارهم. مستخدمةً المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (40) معلماً ومعلمةً. وتوصلت الدراسة لنتائج منها تحديد الأدوار المتوقعة من المعلم المساند في مجال التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية. كما وجدت الباحثتان أن المعلم المساند لم يقم بدوره بشكلٍ فعال لأسباب تعود لشخص المعلم، وأخرى تعود للمعلم المقيم.

بينما أجرت عاشور (2007) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في شمال محافظات فلسطين. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الميداني. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث بعينه مقدارها (88) معلما ومعلمة. وبأداة تمثلت في الاستبانة، وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها أن برنامج التعليم المساند ساهم في رفع التحصيل عند الطلبة وزاد من مشاركتهم في العملية التعليمية، ومكنهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم..

وأجرىAllan and Clarke (2007) دراسة هدفت التعرف على بيئات التعلم الداعمة في التعليم العالي من خلال تضمينها لمهارات الدراسة من عدمه في جامعة (wolverhampton) وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي بإخضاع الطلبة عينة الدراسة والبالغ عددهم(73) طالباً وطالبة لثلاث مجموعات تركيز حسب شروط المهارات التي تم تطويرها لكل مجموعة بما فيها مهارات تكنولوجيا المعلومات. وأظهرت النتائج بعد تحليلها إلى أن الطلبة أصبحوا أكثر ثقةٍ في قدرتهم على الأداء، وامتلاك المهارات واكتساب الخبرة.

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة يتضح أن معظمها اتفق مع هذه الدراسة من حيث تناولها لمفهوم التعليم الداعم، أو المساند المقدم للطلبة من المعلمين والذي ينعكس بشكلٍ إيجابي على مستوى تحصيل الطلبة ورفع قدراتهم ومهاراتهم. ودور بيئات التعلم في رفع مهارات الطلبة الحياتية، وذلك من خلال التركيز على مبادئ التعلم الحديثة، والتعليم المتمايز، والتعلم النشط، كدراسة السعدوني (2018) وYiwang and eta (2021)، ودراسة Sellami and etal(2017) ودراسة عاشور(2007)،ومهاني(2010) ودياب(2008) واختلفت مع باقي الدراسات التي تناولت دور موار التعلم، ومستوى الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، والصعوبات التي تواجه معلمي هذه الفئة كدراسة الصفار(2022) ودراسة الزعبي(2020)، ودراسة الجهني والزراع(2014)، ودراسة Sellami and etal(2017) لتناولها دور برنامج مساعد للتعلم في رفع تقيمات الطلبة العليا, ودراسة Allan and Clarke(2007) والتي ركزت على دور بيئات التعلم الداعمة في رفع مهارات الطلبة الحياتية.

كما واتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة باتباعها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة الصفار(2022)، ودراسة الزعبي (2020)، والسعدوني وآخرون (2018)، والجهني والزراع (2014)، ومهاني (2010)، ودياب (2008)، عاشور(2007). واختلفت مع باقي الدراسات في استخدامها للمنهج شبة التجريبي والمقابلة والاختبارات والملاحظة كأدوات للبحث كدراسة YiWang and etal (2021) وSellami and etl(2017) و Allan and Clarke (2007).

كما وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة بإثراء الأدب النظري والإطلاع على بناء الاستبانة. وتأتي هذه الدراسة لتستكمل جهود الباحثين السابقين في موضوع التعليم المساند والداعم، ولتثري الأدب التربوي، وتبين تقييمات معلمي اللغة

العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة، وذلك بوصفها – بحدود علم الباحثة– من الدراسات الأولى التي تناولت هذا الموضوع في المملكة الأردنية الهاشمية، كما وأنها تناولت المراحل الدراسية التالية الأساسية الدنيا، والأساسية العُليا، والصف الأول ثانوي، ورصدت التطور المستمر للمادة التعليمية وفق مراحل اصدارها من وزارة التربيـــة والتعليم الأردنية في الفصل الدراسي الثاني لعام 2022، والفصل الأول والثاني من العام الدراسي 2023/2022 م.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، والمنهجية المستخدمة فيها، وأداتها، وطرق التحقق من صدق الأداة وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة للاجابة عن تساؤلاتها.

فقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2022)، والبالغ عددهم (194) معلماً ومعلمة، منهم (76) معلماً، و(118) معلمة، وبعد استثناء العينة الاستطلاعية، والبالغ حجمها (30) معلماً ومعلمة، فقد تم توزيع أداة الدراسة على بقية المجتمع والبالغ حجمه (164) معلماً ومعلمة، وقد وزعت الباحثة أداة الدراسة من خلال استخدام التطبيق الإلكتروني (Google Drive)، حيث تم استرداد (149) استبانة مشكلة ما نسبته (91%) من الاستبانات الموزعة، وبلغ عدد الاستبانات غير المستردة (15) وبنسبة (9%)، وبلغ حجم عينة الدراسة النهائي (149) معلما ومعلمة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الشخصية والوظيفية:

الجدول (1) توزيع خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الشخصية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	64	43.0
	أنثى	85	57.0
	المجموع	149	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	4	2.7
	بكالوريوس	136	91.3
	دراسات عليا	9	6.0
	المجموع	149	100.0
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	28	18.8
	6– 10 سنوات	43	28.9
	11 سنة فأكثر	78	52.3
	المجموع	149	100.0

أداة الدراسة

لقياس درجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية فقد تم تطوير استبانة، بعد الإطلاع على الأدب النظري، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (مهاني2010)، ودراسة (دياب2008)، ودراسة (عاشور 2007)، ودراسة (الزعبي (2020)، وقد تكونت من جزئين:

1. الجزء الأول: وتضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

2. القسم الثاني: وتضمن الفقرات التي تقيس تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية وتم تمثيلها بالفقرات (1– 31).

ولتتحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: تم عرض الأداة على عشرة (10) محكمين منهم (5) أعضاء هيئة تدريس في جامعة الحسين بن طلال من المختصين في المناهج وطرق التدريس، و(3) من المشرفين التربويين، و(2) معلمين خبراء في تدريس اللغة العربية، لبيان مدى دقة العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وانتمائها للمجال الذي تقيسه، ومناسبتها لقياس ما بنيت لقياسه، وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة من قبل المحكمين وإجراء اللازم على الفقرات التي اقترح تعديلها أو حذفها أو دمجها ضمن فقرة واحدة، وبنسبة اتفاق (80%).

صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، بلغ حجمها (30) معلماً ومعلمة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، والجدولين (2،3) يعرض النتائج.

الجدول (2) نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	0.658**	17	0.770**
2	0.701**	18	0.824**
3	0.616**	19	0.813**
4	0.774**	20	0.765**
5	0.852**	21	0.789**
6	0.824**	22	0.707**
7	0.635**	23	0.743**
8	0.725**	24	0.378*
9	0.810**	25	0.683**
10	0.660**	26	0.649**
11	0.649**	27	0.585**
12	0.695**	28	0.492**
13	0.675**	29	0.451*
14	0.620**	30	0.558**
15	0.679**	31	0.573**
16	0.644**		

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.378– 0.852)؛ وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق الأداة ومناسبتها لإجراء الدراسة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة بمفهوم الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) معلماً ومعلمة، قد بلغت درجة الثبات الكلي (0.95)، وهي درجة مرتفعة وتدل على ثبات أداة الدراسة.

المعيار الإحصائي

تم توزيع استجابة أفراد العينة على مقاييس الدراسة، وفقا لتدريج ليكرت الخماسي، حيث أعطيت الاستجابة موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة، فأعلى درجة يحصل عليها المبحوث (155) وأقل درجة (31)، وبدرجة قطع (93)، ولتفسير تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية والفقرات، فقد تم استخدام الأوساط الحسابية، وفقاً لمعادلة المدى، حيث إن المدى= أعلى درجة استجابة– أقل درجة استجابة مقسوما على 3فئات، 5–1=4، 4/3= 1.33، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) الوزن النسبي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة الدرجة الكلية والفقرات

الأوساط الحسابية	المستوى
1–1.33	منخفض
2.34– 3.67	متوسط
3.68 – 5	مرتفع

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson coefficient) **وكرونباخ** ألفا (Alpha Cronbach) للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، كما وتم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وتحليل التباين الأحادي الثلاثي الاتجاه (3Way-ANOVA) للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ونصه: ما تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للفقرات والدرجة الكلية، والجدول (4) يعرض النتائج:

جدول (4) الأوساط والإنحرافات المعيارية، والترتيب لمستويات تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية مرتبة تنازليا حسب الأوساط الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
28	تتطلب وقتاً وجهداً لتدريسها.	4.36	0.807	1	مرتفع
10	تحتوي على تراكيب وأساليب لغوية متنوعة وشاملة.	4.03	0.779	2	مرتفع
1	شاملة للمهارات اللغوية لمبحث اللغة العربية.	4.02	0.842	3	مرتفع
18	تنمي مهارة التعلم الذاتي عند الطلبة.	3.99	1.033	4	مرتفع
26	تتطلب تنوعا في استراتيجيات التدريس.	3.98	0.766	5	مرتفع
2	تتدرج في مستويات المعرفة عند الطلبة.	3.96	0.804	6	مرتفع
8	تعزز المهارات اللغوية في الصف الحالي.	3.96	0.845	6	مرتفع
11	أوراق عملها ذات أنشطة متنوعة.	3.95	0.880	7	مرتفع
12	تحتوي أوراق العمل على أسئلة متدرجة في مستوياتها.	3.95	0.804	7	مرتفع
13	تحتوي على أنشطة ذات علاقة بالخبرات السابقة التي تعلمها الطلبة.	3.92	0.842	8	مرتفع

14	تحتوي على أنشطة صفية كافية لتعلم الطلبة.	3.92	0.818	8	مرتفع
3	تراعي قدرات الطلبة المعرفية.	3.91	0.771	9	مرتفع
17	نصوصها القرائية تلائم مستويات الطلبة القرائية.	3.90	0.868	10	مرتفع
27	تتطلب تنوعا في استراتيجيات التقويم.	3.89	0.807	11	مرتفع
4	تراعي أنماط التعلم عند الطلبة.	3.87	0.768	12	مرتفع
7	تمكن المهارات التي امتلكها الطلبة في السنوات السابقة.	3.84	0.878	13	مرتفع
9	تنقل المعارف والمهارات بشكلٍ سلس للطلبة.	3.83	0.888	14	مرتفع
20	مبنية وفقا لمفهوم التعليم المتمايز .	3.83	0.809	15	مرتفع
16	تتضمن نصوص استماع ملائمة لموضوع القراءة الوارد في الكتاب المدرسي.	3.79	0.963	16	مرتفع
6	تراعي الفروق الفردية عند الطلبة	3.77	0.994	17	مرتفع
19	تعزز مهارة التقويم الذاتي عند الطلبة.	3.77	0.863	17	مرتفع
5	تراعي الذكاءات المتعددة عند الطلبة.	3.75	0.922	18	مرتفع
21	تربط التعلم بالحياة.	3.74	0.863	19	مرتفع
22	تقدم المادة التعليمية بطريقة مشوقة للطلبة.	3.74	0.909	19	مرتفع
25	تعد رديفًا للكتاب المدرسي	3.74	1.001	19	مرتفع
24	تتوفر بشكل متلازم مع الكتاب المدرسي	3.59	1.078	20	متوسط
23	تجذب إهتمام الطلبة وفق ما خُطط له	3.58	0.916	21	متوسط
15	تحتوي على أنشطة لا صفية كافية لتعلم الطلبة.	3.48	1.044	22	متوسط
30	تشرح المادة العلمية بشكل مبسط	3.46	1.292	23	متوسط
31	تساهم في زيادة مشاركة الأهل في تعلم أبنائهم من خلال الأنشطة اللّاصفية	3.25	1.213	24	متوسط
29	تناسُب حجم نصاب الحصص الاسبوعية.	3.03	1.438	25	متوسط
	الدرجة الكلية لدرجة رضا معلمي اللغة العربية عن المادة التعليمية المساندة	3.80	0.622	–	مرتفع

أظهرت البيانات الواردة في الجدول (4) أن تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية كانت مرتفعة على الأداة ككل، وتراوحت تقديراتهم بين المتوسطة والمرتفعة؛ فقد حصلت (25) فقرة على تقدير مرتفع، وحصلت(6) فقرات على تقدير متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يوانغ وآخرون (YiWang and et al2021)،ودراسة السعدوني وآخرون(2018)، دراسة مهاني(2010)، دراسة عاشور(2007)، والتي أكدت على فعالية التعليم المساند، وقدرته على رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وإثارة إهتماماتهم للدرس، وزيادة قيمة المادة التعليمية وقدرتها على معالجة مواطن الضعف لديهم، كما وتؤكد أهمية بناء العلاقات الأنسانية بين الطلبة، وتمكينهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بناء على نظرية الذكاءات المتعددة. واختلفت مع باقي الدراسات التي تناولت الصعوبات الفنية التي تواجة هذا النوع من التعليم مع ضرورة تذليلها، كدراسة الصفار (2022) ودراسة الزعبي (2020) ودراسة الجهني والزراع (2014)، وأهمية تحديد دور المعلم المساند كدراسة دياب (2018).

ويمكن تبرير هذه النتيجة انطلاقا من أن محتوى المادة التعليمية يعوض الفاقد التعليمي الذي ظهر لدى الطلبة جراء انقطاعهم عن التعليم بسبب جائحة كورونا، كما أن معلمي اللغة العربية يؤكدن ومن خلال هذه النتيجة على قدرة المادة التعليمية المساندة على تبسيط مفاهيم اللغة العربية وتنمية مهارات الطلبة في القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة فهي شاملة للمهارات اللغوية لمبحث اللغة العربية، فهي تثير دافعية الطلبة للتعلم، كما أن فاعليتها تتضح في امكانية استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة التي تراعي الفروق الفردية عند الطلبة، وتتناسب مع مستوياتهم العقلية ومراحلهم النمائية، فأوراق عملها وأنشطتها تثير خبرات التعلم السابقة، كما أن المادة التعليمة تتضمن مفاهيم، ومعارف، ومهارات، وأنشطة تدفع الطلبة إلى استرجاع ما تعلموه سابقا وربطه بتعلمهم الحالي من خلال أوراق عمل تراعي الفروق الفردية، والمعرفية وأنماط التعلم فهي تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة وتدعم التعلم الحالي، وتأتي هذه النتيجة لتبين أن المادة التعليمية المساندة رديف للكتاب المدرسي ومعززة له، وبُنيت بطريقة متمايزة مع تأكيدها على التعلم النشط.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في درجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية تُعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التباين الأحادي (3 Way -ANOVA) والجداول (5) و(6) تبين النتائج:

الجدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الجنس	ذكر	64	3.81	0.649	3.843	0.136
	أنثى	85	3.80	0.605	3.833	0.145
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	4	3.89	0.842	3.902	0.317
	بكالوريوس	136	3.80	0.621	3.818	0.059
	دراسات عليا	9	3.76	0.616	3.794	0.214
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	28	3.84	0.480	3.855	0.165
	6– 10 سنوات	43	3.87	0.681	3.890	0.156
	11 سنة فأكثر	78	3.75	0.636	3.770	0.136

أظهرت البيانات الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لدرجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية، تعزى للجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات والخبرة وللتأكد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا؛ فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (3 Way- ANOVA) والجدول (6) يعرض النتائج:

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الاحادي ثلاثي الاتجاه (3 Way -ANOVA) لبيان دلالة الفروق في درجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الاحصائية
الجنس	0.003	1	0.003	0.009	0.926
المؤهل العلمي	0.033	2	0.016	0.041	0.960

سنوات الخبرة	0.436	2	0.218	0.549	0.579
الخطأ	56.819	143	0.397		
الكلي	2209.305	149			
الكلي المصحح	57.304	148			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

أظهرت البيانات الواردة في الجدول (6) عدم وجود فروق في درجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، اعتمادًا على قيم (ف) المحسوبة والظاهرة والبالغة على التوالي (0.009,0.041, 0.549)، عند مستوى الدلالة المرافق لها والبالغة على التوالي (0.579 0.0.960 ,0.926=α)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

وتعكس هذه النتيجة وجهة نظر معلمي اللغة العربية وبغض النظر عن الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة حول فاعلية ودور المادة التعليمية المساندة في تحسين مهارات اللغة لدى الطلبة، وتعويض ما فقده الطالب، فالمعلمون يدركون وبدرجة مرتفعة بأن أوراق العمل الواردة في المادة التعليمية لها دوراً في تحسين تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم اللغوية، وتعزيز الجوانب المعرفية لديهم فهي بمثابة تغذية راجعة لما تعلمه ومعززةً للمعرفة الحالية ورابطًةً للمعرفة السابقة بالحالية، وبواقع الحياة بشكل عام وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Sellami and etal،2017) و(السعدوني وآخرون،2018) و(عاشور،2017) و(مهاني 2010)، الزعبي(2020)،من حيث إن هذا النوع من التعليم له فوائد تعليمية إضافية للطلبة، كما تعكس هذه النتيجة تشابه ظروف المدارس وقدرات الطلبة بشكل عام، وخضوع أغلب المعلمين للدورات المخصصة من قبل وزارة التربية والتعليم، كما تعكس اتفاق في الاتجاهات الايجابية نحو التعليم المساند.

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. ضرورة عقد ورش لتدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التدريس والتقويم التي تناسب المادة التعليمية المساندة.
2. ضرورة تعزيز معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المادة التعليمية؛ لزيادة دافعيتهم نحو تطوير وتحسين أنشطة وأساليب التعليم المساند.
3. ضرورة مراجعة المادة التعليمية باستمرار وتطبيق أوراق العمل المرافقة لها أثناء الحصص الصفية، مع ضرورة وضع معايير لتقويم مدى تحسن المستوى التحصيلي للطلبة.
4. ضرورة توفير المادة التعليمية المساندة مع بداية العام الدراسي.

المصادر والمراجع

الجهني، سلمان بن كايد والزراع، نايف بن عايد (2014)، "معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة"، المجلة الدولية التربوية التخصصية، كلية الشرق العربي للدراسات العُليا، ع 10تشرين أول، 98_122.

خوالدة، أكرم صالح محمود، (2012)، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار المنهل.

الخوالدة، تيسير محمد والزيودي، ماجد محمد، (2012)، النظام التربوي الأردني، عمان: دار المنهل.

دياب، سهيل ودياب، ميادة (2008)،"الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة ومدى ممارسته لها "بحث غير منشور، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

الرواضية، خالد (2020)،"مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعليم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (7)، 38-62.

الزعبي، معتصم والحديدي، منى سعيد (2020)، "مستوى الخدمات المساندة المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في محافظة البلقاء من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للابحاث :العلوم الإنسانية،2،309،34-336.

الزيات، فتحي،(2015)، صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الانجلو المصرية.

السعدوني، دعا محمد علي والشقرة، ريهام محمد فضل وصباح، وفاء وليد شعبان (2018)،" دور المعلم المساند في رفع مستوى تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الضعاف في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل تفعيلة." الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية، قسم التعليم الأساسي.

-الصفار، أمل محمد حسين (2022)، "واقع استخدام أعضاء التدريس بجامعة بيشة لموارد التعلم مفتوحة المصدر في الممارسات التدريسية"، جامعة أسيوط،(6)،ج2، مج216،38-137.

عاشور، ختام عبدالرحمن أسعد(2007)، فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين،2007.

العنزي، سلامة بن عواد بن علي (2021)، "مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي، دراسة نوعية"، المجلة العربية التربوية والنفسية،227،23،5-255.

غنيمات، موسى محمد،(2015)، صعوبات التعلم واقع وآفاق، دار المنهل.

قحوان، محمد قاسم، (2010)، التنمية المهنية لمعلمي التعليم القانوني العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار غيداء، عمان.

قطري، محمد، (1986)، الجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي، دار الفكر العربي، مصر.

مهاني، رندة (2010)، دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة،2010.

وزارة التربية والتعليم، إدارة الإشراف والتدريب التربوي، (2022)، الدليل التدريبي لبرنامج التعليم المساند (اللغة العربية) المرحلة الأولى والثانية، (الطبعة الأولى)، عمان.

وزارة التربية والتعليم،(2023/2022)، البرنامج الوطني للتدخلات العلاجية الدليل الإجرائي، مستوى مديرية التربية والتعليم والمدرسة.

وزارة التربية والتعليم،(2022)، دليل المعلم إلى المادة المساندة (اللغة العربية) الفصل الاول للصف الخامس،(الطبعة الأولى)، مطابع بانوراما، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Jo Allan and Karen Clarke (2007), " Nurtuing Supportive Learning Environments in Higher Education Through of Study Skills: To Embed or Not Embe ?'', National Journal of Teaching and Learnin in Higher Education , Volume 19,Number 1,64-76.

Nadia Sellami, Shanna Shaked,FrankAlaski, Kevinm Eagan, and Erin R sanders (2007) , "Implementation of a Learning Assistant Program Improves Student Performance on Higher-order Assessments'' CBE Life Sci Educ.

Yi Wang_a , Ronnel B. King Faming Wanga , Shing On Leung_a ,(2021) " Need – supportive teaching is positively associated with students '' well-being : A cross cultural study Learning and Individual Differences , Ambassador publisher, 92/1.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ /الدكتور/ة..... المحترم/ة.

تجري الباحثة دراسة بعنوان تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية التربية للعام الدراسي 2023/2022م. وذلك للوقوف على درجة تقديرات معلمي اللغة العربية لمحتوى المادة التعليمية المساندة في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية وذلك بوصفها مادة جديدة مضافة لمبحث اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وفي مديرية التربية والتعليم في منطقة البادية الجنوبية، علما أن الاستبانة مكونة من إحدى وثلاثين فقرة.

لذا فأن الباحثة تأمل منكم لما تتمتعون به من علم ومعرفة الإطلاع على هذه الاستبانة وتقييمها من حيث مناسبة فقراتها لموضوع الدراسة، ومن حيث الصياغة اللغوية والنحوية، وإجراء ما ترونه مناسبا من حذف وتعديل وإضافة.

مع خالص الشكر والتقدير لتفضلكم بالمساهمة في تحكيم فقرات هذه الاستبانة.

الباحثة: المراعية، حسنه سليمان سلامة.ahasna749@gmail.com

أداة الدراسة :

الجزء الأول :البيانات العامة

المعلومات الشخصية والوظيفية:

الجنس:

- ذكر
- انثى

المؤهل العلمي:

- دبلوم كلية مجتمع
- بكالوريوس
- دراسات عليا

سنوات الخبرة:

- (1–5)
- (6–10)
- (11 فأكثر)

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة

بصفتك معلم /معلمة لمبحث اللغة العربية فان المادة التعليمية المساندة لمبحث اللغة العربية تتميز بأنها:

الرقم	الفقرة	موافق بشده	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	شاملة للمهارات اللغوية لمبحث اللغة العربية.					
2	تتدرج في مستويات المعرفة عند الطلبة.					

3	تراعي قدرات الطلبة المعرفية.					
4	تراعي أنماط التعلم عند الطلبة.					
5	تراعي الذكاءات المتعددة عند الطلبة.					
6	تراعي الفروق الفردية عند الطلبة					
7	تمكن المهارات التي امتلكها الطلبة في السنوات السابقة.					
8	تعزز المهارات اللغوية في الصف الحالي.					
9	تنقل المعارف والمهارات بشكلٍ سلس للطلبة.					
10	تحتوي على تراكيب وأساليب لغوية متنوعة وشاملة.					
11	أوراق عملها ذات أنشطة متنوعة.					
12	تحتوي أوراق العمل على أسئلة متدرجة في مستوياتها.					
13	تحتوي على أنشطة ذات علاقة بالخبرات السابقة التي تعلمها الطلبة.					
14	تحتوي على أنشطة صفية كافية لتعلم الطلبة.					
15	تحتوي على أنشطة لا صفية كافية لتعلم الطلبة.					
16	تتضمن نصوص استماع ملائمة لموضوع القراءة الوارد في الكتاب المدرسي.					
17	نصوصها القرائية تلائم مستويات الطلبة القرائية.					
18	تنمي مهارة التعلم الذاتي عند الطلبة.					
19	تعزز مهارة التقويم الذاتي عند الطلبة.					
20	مبنية وفقا لمفهوم التعليم المتمايز.					
21	تربط التعلم بالحياة.					
22	تقدم المادة التعليمية بطريقة مشوقة للطلبة.					
23	تجذب اهتمام الطلبة وفق ما خُطط له					
24	تتوفر بشكل متلازم مع الكتاب المدرسي					
25	تعد رديفًا للكتاب المدرسي					
26	تتطلب تنوعا في استراتيجيات التدريس.					
27	تتطلب تنوعا في استراتيجيات التقويم.					
28	تتطلب وقتًا وجهدًا إضافيا لتدريسها.					
29	تناسُب حجم نصاب الحصص الاسبوعية.					
30	تشرح المادة العلمية بشكل مبسط					
31	تساهم في زيادة مشاركة الأهل في تعلم أبنائهم من خلال الأنشطة اللّاصفية					

مدى توظيف معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة

حمزه محمد حسن العوامره
العلوم الاسلامية العالمية

تاريخ الاستلام: 2023/05/08 تاريخ القبول:2023/06/18

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، والتعرف إلى تصورات وآراء معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد حول مصادر وفوائد ومعايير الممارسات المستخدمة مع الطلبة، والمعيقات التي تواجههم لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة.

وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في إدارة تعليم عسير جميعهم، وتكونت عينة الدراسة من(50) معلمًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهجية البحث المختلط الكمية والنوعية، فالبيانات الكمية تم جمعها من خلال توزيع الاستبانة على (18) معلما موهبة و(32) معلما اضطراب التعلم المحدد، والبيانات النوعية تم جمعها من خلال مقابلة (5) معلمي موهبة و(5) معلمي اضطراب التعلم المحدد. وتم بناء استبانة وبطاقة مقابلة، بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والخبراء في التربية الخاصة والقياس والتقويم، وتم التأكد من صدق الأدوات وثباتها وموثوقيتها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة منخفضة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية لمدى توظيف معايير الممارسات المبنية على الأدلة بين معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد ولصالح معلمي الموهبة، كما عكست مقابلة المعلمين الإشارة إلى ضعف اهتمام المدارس بإمداد المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، وضيق الوقت كعوائق رئيسة، كما كشف عدد من المعلمين عن عدم ثقتهم في قدراتهم على العثور على الممارسات، وضعف قدرتهم على استخدام البحوث العلمية وثقتهم بها، كما أشار المعلمين لمصدر الأقران كأكثر المصادر ومصدر المجلات العلمية من أقل المصادر المستخدمة في استخراج الممارسات، ويتضح أن المعلمين يميلون إلى الاعتماد على نطاق ضيق نسبيًا من المصادر للحصول على الممارسات، وتفضيل المصادر المتاحة بسهولة والمصادر غير الرسمية وليست القائمة على نتائج البحوث، وتشير إجابات المعلمين أن أغلب المعايير التي يعتمدها المعلمين للحكم على الممارسات هي معايير لا تثبت بأنها تحقق معايير الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، وأن أغلب المعلمين ينظرون لفوائد الممارسات المبنية على الأدلة بشكل ضيق.

وأوصت الدراسة بضرورة اتخاذ إجراءات للتغلب على الفجوة الموجودة بين البحث والممارسة في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.

الكلمات الدالة: الممارسات المبنية على الأدلة، معايير الممارسات المبنية على الأدلة، معلمو الموهبة، معلمو اضطراب التعلم المحدد.

The Extent of Utilizing Evidence-Based Practice Standards among Teachers of Gifted and Specific Learning Disorder

Hamzah Moh'd Hassan Alawamreh
The World Islamic Sciences & Education University

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the extent of Utilizing evidence-based practice standards among teachers of gifted and teachers of Specific Learning Disorder. The study aimed to identify teachers for gifted students and students with Specific Learning Disorder perceptions and opinions about the sources, benefits and standards of practices used with the students, and the difficulties they face in extracting evidence-based practices. The population of this study involved all gifted and Specific Learning Disorder teachers at the administration of education at Asir region. The sample of this study consist of 50 teachers, to achieve the study goals, a mixed method was used. The quantitative data were collected by distributing the questionnaire to (18) teachers for gifted students and (32) teachers for students with Specific Learning Disorder. The qualitative data was collected through an interview with (5) teachers for gifted students and (5) teachers for students with Specific Learning Disorder. The researcher prepared a questionnaire and interview to measure the use of evidence-based practice standards. The scales has been developed based on the previous literature and experts in the fields of special education, and measurement and evaluation. The scales has been checked for its validity, reliability, credibility and dependability. The results of the study showed low degree of Utilizing evidence-based practice standards among teachers. The results also revealed statistically significant differences between gifted teachers and Specific Learning Disorder teachers in favor to gifted teachers in the Utilizing of evidence-based practice standards. The teachers' interview also reflected the schools' lack of interest in providing teachers with evidence-based practices, and lack of time as major barriers. The study revealed that number of teachers were not confident in their ability to find practices. And a weak in their ability to use scientific research and confidence on it. Teachers also indicated to depend on peers as the most sources for their practices and scientific journals as the least sources, It is clear that teachers tend to depend on a relatively narrow range of sources for practice, preferring available sources and unofficial sources that are not based on research findings, teachers' responses indicated that most of the standards that teachers implemented to judge practices are standards that do not show that they meet the standards for judging evidence-based practices, and most teachers view for the benefits of evidence-based practices narrowly. The study recommended the need to take action to overcome the gap between research and practice in the field of evidence-based practices

Keywords: Evidence-Based Practice, Evidence-Based Practice Standards, Gifted Teachers, Specific Learning Disorder Teachers.

مقدمة

الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة توفر بيئة تعليمية مناسبة للطلبة وتحقق أفضل النتائج العلمية، وتستند هذه الممارسات التعليمية إلى نتائج الأبحاث العلمية المحكمة ذات الجودة العالية، ولا بد من توظيف نتائج الأبحاث العلمية في تحديد الممارسات التعليمية المستخدمة مع الطلبة، من أجل لتغلب على الفجوة بين البحث والممارسة بهدف تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص النجاح.

وتهدف التوجهات الحديثة إلى الابتعاد عن الممارسات التقليدية غير المناسبة، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة كعنصر أساسي في ميدان التربية والتعليم، كما تعدّ الممارسات المبنية على الأدلة عنصرًا أساسيًا في مجالات الطب والاقتصاد وغيرها؛ لما لها من نتائج إيجابية، وقد أكدت عدد من القوانين ضرورة استخدام الممارسات الفاعلة الناجمة عن الأبحاث ذات الجودة العالية، حيث أكد قانون تعليم جميع الطلبة (NCLB,2002) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA,2004) على ضرورة استخدام ممارسات تربوية منبثقة من الأبحاث العلمية الدقيقة ذات الفاعلية في تدريس الطلبة وتدريب المعلمين على استخدامها مع الطلبة. (Cook et al., 2008) (Kretlow & Blatz,2011) (Brigandi,2019).

ورغم فاعلية الممارسات المبنية على الأدلة إلى أن كثير من المعلمين لا يستخدمونها، ولا يوظفون المعايير العالمية للحكم على الممارسات التي يجب استخدامها مع طلبتهم، مما يؤدي إلى ضياع وقتهم وضياع فرص التعلم الجيد للطلبة وغيرها من الأمور السلبية، والفشل في استخدامها يؤدي إلى استخدام ممارسات غير فاعلة، حيث تعد الممارسات القائمة على الأدلة أكثر الممارسات فاعلية لقيامها على الأبحاث ذات الجودة العالية من خلال عدد من المعايير، وهذا يعد الأفضل لفئات التربية الخاصة. (Courtade et al., 2015) (Agran et al.,2017) (Hovey et al., 2019).

قامت عدد من المنظمات والجهات التربوية بإصدار عدد من المعايير للحكم على الممارسات القائمة على الأدلة، حيث قام مجلس الأطفال غير العاديين عام 2005 بإصدار معايير للحكم على جودة البحوث التجريبية في التربية الخاصة وتصنيف الممارسات المختلفة، وقام نفس المجلس عام 2014 بتحديث تلك المعايير، وتعد هذه المعايير الصادرة عن المجلس من أكثر المعايير أهمية. (Cook et al.,2016).

يُصنف الموهوبون وذوي اضطراب التعلم المحدد رسميًا على أنهم من فئات التربية الخاصة، ولا تزال هذه الفئات من الطلبة الواجب الاهتمام بها بشكل أكبر، كما أن المعلمين ليسوا على معرفة بخصائص واحتياجات الطلبة نتيجة لقلة التدريب، والأطفال الموهوبين وذوي اضطراب التعلم المحدد يحتاجون إلى ممارسات ذات خصائص فريدة وأكثر نجاحًا معهم لتطوير قدراتهم. (Chamberlin et al., 2007) (Jolly & Kettler, 2008) (Koshy & Robinson, 2006) (Plucker & Callahan, 2008) (Walsh et al., 2012) (Bouck et al., 2018).

يشير عدد من الباحثين إلى ضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة الموهوبين والطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد ونشرها، حيث يحتاج الطلبة الموهوبين وذوي اضطراب التعلم المحدد لتدخلات ذات جودة تفيد في تطوير قدراتهم بشكل فعال، وإتاحة استخدامها للمعلمين في فصولهم، حيث أشار (Robinson et al.,2007) في كتاب أفضل الممارسات في تعليم الموهوبين: دليل قائم على الأدلة، إلى ضرورة ممارسة المعلمين وأولياء الأمور للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الموهوبين، كما أشار (Bouck et al.,2018) على ضرورة استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، التي أثبتت فاعليتها للطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد. (VanTassel-Baska & Brown, 2007)

Jitendra et) (Walsh et al., 2012) ((Coleman et al., 2012 Klimis & VanTassel-Baska, 2013)) .(al., 2016

تعدّ الممارسات المبنية على الأدلة ممارسات تحسن نتائج الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد، لذا يجب على المعلمين التأكد من أن الاستراتيجيات التي ينفذونها مع طلابهم مبنية على الأدلة، حيث يحتاجون إلى اهتمام تعليمي سريع الاستجابة، فالأطفال الموهوبون وذوو اضطراب التعلم المحدد يستفيدون من الممارسات المبنية على الأدلة، وخاصة التي تراعي دقة التنفيذ التي تعدّ سمة من سمات الممارسات المبنية على الأدلة والوسيط المحتمل للفوائد المرجوة منها.

Brigandi,) (Bouck et al., 2018) (VanTassel-Baska & Brown, 2007) (Matthews et al., 2007) .(Hovey et al., 2019) (2019

معايير الممارسات المبنية على الأدلة:

وتعرف الممارسات المبنية على الأدلة على أنها تدخلات مدعومة من الأبحاث التجريبية المحكمة ذات شروط محددة، ويُعرفها آخرون بأنها برامج تعليمية مستندة إلى أبحاث ذات جودة عالية وفاعلية في تحسين نتائج الطلاب، ويحكم على الممارسات المبنية على الأدلة من خلال معايير تتعلق بنوع التصميم البحثي، وجودة وعدد الأبحاث الداعمة.

(Cook et al.,2016) (Courtade et al.,2015) (Cook& Odom,2013) (Torres et al.,2014) (Walsh et al., 2012) (Horner et al., 2010) (Cook & Cook, 2011) (Cook & Cook,2013) (Missett & Foster,2015). وتتيح هذه المعايير للباحثين والمعلمين عند تطبيقها على الدراسات التجريبية في التربية الخاصة تحديد الممارسات المبنية على الأدلة من خلال تحديد تدخل معين لفئة معينة من فئات التربية الخاصة. (Cook et al.,2016)

ويمكن توضيح المعايير المستخدمة للحكم على الممارسات المبنية على الأدلة كالتالي كما يبينها(Cook et al.,2016) (Burns &Ysseldyke,2009) (Singer et al.,2017):

- نوع التصميم البحثي: وقد تم اعتماد الأبحاث التجريبية فقط كنوع تصميم بحثي في الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، كونها تقيس العلاقات السببية بين المتغيرات، وتحدد هل الممارسة هي السبب في إحداث التغيير الإيجابي في نتائج العينة، ورغم الدور الذي تلعبه الأبحاث الوصفية والنوعية في التربية الخاصة، تم استبعادها من الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة. وتشمل على الأبحاث التجريبية للمجموعات، والتي تضم الأبحاث التجريبية العشوائية والأبحاث شبه التجريبية غير العشوائية، وتصاميم المجموعة الواحدة والتي تضم التصميم العكسي وتصميم العلاجات البديلة وتصميم الخطوط القاعدية وتصميم المعيار المتغير.
- يشترط في أبحاث المجموعات التجريبية العشوائية آثار إيجابية لدراستين على الأقل، وأن يكون عدد المشاركين في جميع هذه الدراسات لا يقل عن 60 مشارك، ويشترط في أبحاث المجموعات شبة التجريبية غير العشوائية أثار إيجابية لأربع دراسات على الأقل، وعدد المشاركين في جميع هذه الدراسات لا يقل عن 120 مشارك، ويشترط في أبحاث المجموعة الواحدة أثار إيجابية لخمس دراسات على الأقل، وعدد المشاركين في جميع هذه الدراسات لا يقل عن 20 مشارك، ويشترط في الخليط بين أبحاث المجموعات والمجموعة الواحدة، دراسة واحدة توزيع عشوائي فيها 30 مشارك على الأقل، وثلاث دراسات حالة واحدة فيها 30 مشارك على الأقل، وعدم وجود دراسات تشير إلى آثار

سلبية، أو دراستين توزيع غير عشوائي فيها 60 مشارك على الأقل، وثلاث دراسات حالة واحدة فيها 10 مشاركين على الأقل، وعدم وجود دراسات تشير إلى آثار سلبية.

- جودة الدراسة: يجب أن تكون الدراسات الداعمة للممارسة المبنية على الأدلة ذات جودة عالية، ونتعرف على جودتها من خلال تحقيقها لعدد من المعايير المتعلقة بمنهجية البحث مما يقود الى الثقة بنتائجها.
- عدد البحوث: ولا بد من توفر عدد كاف من البحوث في دعم الممارسة، فلا يوجد بحث واحد يقدم دليل قطعي بأن تدخلا معينا فعال، ولكنه يقوى فرضية ذلك، ولا بد من وجود عدد من الدراسات الداعمة للممارسة فبحث واحد لا يكفي للحكم على ممارسة بأنها مبنية على الأدلة رغم جودته، وكلما زاد عدد الأبحاث الداعمة للممارسة زادت الثقة في فعاليتها.
- السياق أو البيئة: تبين الدراسة الملامح الهامة للبيئة أو السياق للدراسة (كنوع البرنامج، ومنهج الدراسة.....)، تبين الدراسة المعلومات الشخصية للمشاركين في الدراسة (كالجنس والصف.....)، تبين الدراسة فئة الإعاقة أو عوامل الخطر للمشاركين (كاضطراب التعلم المحدد.....)، تبين الدراسة طرق التعرف على عينة الدراسة (كترشيح المعلمين، الاختبارات...)
- منفذ التدخل: تبين الدراسة دور منفذ الخدمة (كالباحث، معلم الصف...)، تبين الدراسة الخلفية السابقة لمنفذ الخدمة كالخلفية التعليمية، تبين الدراسة التدريب الذي حصل عليه منفذ الخدمة بشكل محدد كعدد جلسات التدريب والاعتماد المهني المطلوب لتنفيذ التدخل.
- وصف الممارسة: تبين الدراسة إجراءات التدخل بشكل جيد (كتصرفات منفذ التدخل بالتلقينات أو التوجيهات اللفظية.....)، تبين الدراسة المواد التعليمية إن وجدت (كمصادر المعلومات أو المواد وأوراق العمل.....).
- دقة تنفيذ التدخل: تبين الدراسة دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالالتزام باستخدام مقاييس مباشرة وثابتة (كاستخدام قائمة الشطب....)، تبين الدراسة دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالجرعة باستخدام مقاييس مباشرة (كالملاحظات....)، تبين الدراسة دقة تنفيذ التدخل المتعلق بالتنفيذ المنتظم وطول فترة البرنامج.....
- الصدق الداخلي: تبين الدراسة ضبط المتغير المستقل وتقدم أدلة على أثره في المتغيرات التابعة، تبين الدراسة طرق توزيع عينة الدراسة على المجوعات كالتوزيع بشكل عشوائي، تبين الدراسة ضبط التهديدات للصدق الداخلي كالنضج.....
- قياس المتغيرات التابعة: تطبق الدراسة مقاييس لها خصائص سيكومترية، تبين الدراسة القياس للمتغيرات التابعة والآثار المترتبة على التدخل على جميع المقاييس، تبين الدراسة الدليل المقدم على الثبات والصدق.
- تحليل البيانات: تبين الدراسة أساليب تحليل بيانات مناسبة (كاختبار T.....)، وعند استخدام إجراءات غير عادية تقدم الدراسة المبررات لذلك كما تقدم الدراسة رسمًا بيانيًا لدراسات الحالة الواحدة.

باستقصاء الدراسات السابقة أتضح أن هناك مجموعة من الدراسات الحديثة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة:

أجرى الطريفي والحسين(2022) دراسة هدفت لمعرفة القدرة التنبؤية لاستخدام معلمي اضطراب التعلم المحدد للممارسات القائمة على الأدلة، وقد تكونت العينة من (85) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الممارسات مرتفع، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المعلمات ولا يوجد فروق تعزى لسنوات الخبرة والدورات التدريبية، كما تشير إلى إدراك المعلمين لأهمية الممارسات يتنبأ بدرجة استخدامها.

أجرى المالكي (2021) دراسة هدفت للكشف عن مستوى المعرفة وتطبيق معلمات مرحلة الطفولة المبكرة للممارسات المبنية على الأدلة لذوي الإعاقة، استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (141) معلمة تربية خاصة وطفولة مبكرة، أشارت النتائج إلى معرفة متوسطة للعينة بالممارسات المبنية على الأدلة ومستوى مرتفع للتطبيق، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح مؤهل الدراسات العليا ومعلمات التربية الخاصة والأعلى دورات تدريبية.

قام هسيو وبترسون (Hsiao & Petersen,2019) بدراسة للكشف عن مدى تدريس الممارسات المستندة على الأدلة لمعلمي اضطراب طيف التوحد في برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة، تكونت العينة من (63) معلم من معلمي ولايات الشمال الغربي والجنوب الغربي الأمريكي، وتوصل نتائج الدراسة إلى أن (60 ٪) من عينة الدراسة أفادوا أنّ الممارسة المستندة على الأدلة تناقش أو تُدرس من خلال طريقة التدريس المباشر في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

أجرى حسن والدايخ وحسين (2019) دراسة هدفت للكشف عن مستوى معرفة الاختصاصيين للممارسات القائمة على الأدلة لاضطراب طيف التوحد، تم استخدام المقابلات الشبه منظمة مع اثني عشر اختصاصيا، وأشارت النتائج أن الاختصاصيين لديهم نقص في المعرفة حول الممارسات القائمة على الأدلة.

أجرى فوكس (Fox,2015) دراسة هدفت للكشف عن فهم واستخدام معلمي اضطراب التعلم المحدد للممارسات المستندة للأدلة، وتصميم كتاب موجه للمعلمين لتعليم الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد بشكل أفضل، وقد تكونت العينة معلمي تربية خاصة ومعلمي تعليم عام في مدارس منطقة غرب وسط أمريكيا والبالغ عددهم (12) معلما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ نصف المعلمين لديهم فهم جيد للممارسات المستندة على الأدلة، ومعظمهم المعلمين يستخدم الممارسات المستندة على الأدلة.

وقام أهوجا (Ahuja,2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الوعي واستخدام المعلمين لنتائج الأبحاث العلمية، وقد تكونت العينة من (62) معلمة و(38) معلمًا، في مدارس مدينة أجرا الهندية، وأشارت النتائج إلى أنّ (59%) من المعلمين يواجهون صعوبة في الوصول للممارسات القائمة على الأدلة، بينما واحد وأربعين بالمئة ليس لديهم معرفة بكيفية الوصول للممارسات القائمة على الأدلة.

أجرى جوكيرت (Guckert,2010) دراسة هدفت للكشف عن استخدام وتصورات المعلمين للممارسات القائمة على الأدلة، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتمت مقابلة عشرة معلمي تربية خاصة، أظهرت النتائج تراوح مستويات الوعي بالممارسات بين عالية ومتوسطة ومنخفضة، كما تنوعت مصادر الممارسات بين الدورات والدراسة الجامعية والمقالات البحثية والزملاء، وأظهرت أن عدد من المعلمين يكيفون إجراءات الممارسة بشكل شخصي ولا يعتمدون دقة إجراءات الممارسة كما وردت في البحوث العلمية.

أجرى بيرنز ويلديك (Burns & Ysseldyke,2009) دراسة هدفت إلى اكتشاف استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في فصول التربية الخاصة، وتكونت العينة من 174 معلم تربية خاصة و333 اختصاصي علم نفس، وأشارت النتائج لوجود فجوة بين البحث والممارسة، فبالرغم من استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، إلا أنه لا يزال هناك استخدام للممارسات الأقل فعالية.

أجرى ويليامز وكولز (Williams & Coles,2007) دراسة هدفت للكشف عن مدى استخدام المعلمين للممارسات القائمة على الأدلة وكشف القضايا المتعلقة بذلك في المدارس، اعتمدت الدراسة منهجية مختلطة، نوعية من خلال المقابلات مع 28 مشارك والتمارين الجماعية مع أربع مجموعات مكونة من 3–5 معلمين ومنتدى المناقشة، وكمية من

خلال استطلاع الرأي من (312) معلم و(78) أمين مكتبة و(78) مدير و(55) مستشارًا و(26) موظف خدمة مدرسية، وأشارت النتائج إلى الافتقار إلى الوصول الجاهز للمعلومات وقلت الوقت كعوائق رئيسية لاستخدام الممارسات وكشف المعلمون عن عدم ثقتهم في قدرتهم على الوصول للمعلومات، والمعلمون يفضلون المعلومات المحددة مسبقًا والمصادر غير الرسمية، كما تشير لضرورة توفير مزيد من المعلومات والمهارات من قبل أمناء المكتبات لدعم التطوير المهني للمعلمين.

قام بوردمان وآخرون (Boardman et al., 2005) دراسة هدفت للتحقق من وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول الممارسات المبنية على الأدلة والتنمية المهنية، تكونت العينة من ثمانية معلمي اضطراب التعلم المحدد واضطرابات سلوكية وانفعالية وتمت مقابلتهم، أشارت النتائج أن عددا من المعلمين أفادوا باستخدام عشر ممارسات مبنية على الأدلة، وأفاد عدد منهم اختيار الممارسات بناء على أحكامهم، كما أفاد المعلمين أن لديهم نقصًا في التطوير المهني وذكر معلم أن هناك عدم ثقة في البحوث.

أجرى لاندروم وآخرون (Landrum et al., 2002) دراسة هدفت للكشف عن تصورات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة حول إمكانية الوصول للممارسات وقابلية استخدامها خلال أربعة مصادر، تكونت العينة من 127 معلما، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التربية العامة والتربية الخاصة، كما تم تصنيف المجلات المهنية والدراسة في الكلية كمصادر أقل ثقة وقابلية للاستخدام، كما صنف الأقران أنهم أكثر المصادر موثوقية وقابلية للاستخدام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة باستثناء دراسة هاسيو وبيتيرسن (Hsiao & Petersen,2019) التي تناولت تدريس الممارسات في برامج الإعداد للمعلم، ودراسة لاندروم وآخرون (Landrum et al., 2002) التي تناولت الكشف عن تصورات المعلمين حول مصادر الوصول للممارسات وقابلية استخدامها، ودراسة (الطريفي والحسين،2022) التي تناولت الكشف عن القدرة التنبؤية لإدراك المعلمين لأهمية الممارسات بدرجة استخدامها.

كما تكونت العينة في جميع الدراسات من معلمي التربية الخاصة باستثناء دراسة لاندروم وآخرون (Landrum et al., 2002) حيث تكونت من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ودراسة ويليامز وكولز (Williams & Coles, 2007) حيث تكونت من معلمين ومدراء وأمناء المكتبات، ودراسة بورنز ويسلديك (Burns & Ysseldyke,2009) حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي تربية خاصة واختصاصيين نفسيين، ودراسة أهوجا (Ahuja,2012) تكونت من معلمي المدارس.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الأداة وأسئلة المقابلة ومتغيرات الدراسة.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لتوظيف معلمي اضطراب التعلم المحدد والموهبة لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، والتعرف إلى تصورات وأراء المعلمين حول الممارسات المستخدمة مع الطلبة من خلال استخدام المنهج النوعي والكمي.

مشكلة الدراسة:

حاجات الطلبة الموهوبين وذوي اضطراب التعلم المحدد تتطلب التعرف على معايير الممارسات المبنية على الأدلة القائمة على الأبحاث ذات الجودة العالية، واستخدامها للحكم على الممارسات المستخدمة معهم، حيث إن عدم توظيف هذه المعايير ربما يؤدي لاستخدام ممارسات غير مدعومة بالبحث العلمي، مما يؤدي لضياع وقت وفرص التعلم الجيدة، وقد أشارت عدد من الدراسات إلى محدودية استفادة الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد من كثير من الممارسات المستخدمة معهم، فنجد أن هناك مستويات منخفضة من التحصيل والإنتاجية والاستقلالية بما يتناسب وقدراتهم، مما يدعو إلى توظيف المعايير للبحث عن الممارسات المبنية على الأدلة لاستخدامها معهم للوصول للتعلم الأفضل. (Jones,2009) (Brigandi,2019) (Hovey et al., 2019) (Bouck et al., 2018).

يعدّ دور المعلم في البحث العلمي من أهم الأدوار في عصر الانفتاح المعرفي، فيجب إكساب المعلم مهارات البحث العلمي وتدريبه على تمييز أنواع وإجراءات ومنهجية وأدوات البحث العلمي وتطوير قدرته على قراءة البحوث وتوظيفها في العملية التعليمية، حيث أشارت دراسة (ربابعة، 2018) أن المعلم يمارس دوره في البحث العلمي في عصر الانفتاح المعرفي بدرجة متوسطة، كما أشارت دراسة (آل رفعة، 2014) إلى أن من أهم الأدوار المطلوبة من المعلم السعودي المعاصر الدور البحثي وربطه بالعملية التعليمية. (Chi et al, 2015)(الفهيد، 2018) (السلمي والخوتاني، 2021) (الماضي، 2013) كما قامت عدد من المؤسسات كمجلس الأطفال الاستثنائيين وهيئة معايير التدريس المهني في ولاية كارولينا الشمالية بوضع معايير مهنية لمعلمي التربية الخاصة يتعلق بعضها بامتلاك المعلمين للاستراتيجيات القائمة على الأدلة المثبتة بالبحث العلمي، وحرصهم على استخدام وتفسير ونشر نتائج البحث بدقة لدعم تعلم الطلبة، ومن هنا كان لا بد من دراسة مدى توظيف المعلمين لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة المتعلقة بنوع التصميم البحثي وعدد الأبحاث الداعمة وجودة منهجيتها، لاستخراج ممارساتهم مع الطلبة. (Simmons & Sharp, 2019) (إبراهيم والنافعي، 2021).

تكشف العديد من الدراسات أن الفجوة بين البحث والممارسة لا تزال موجودة في الممارسات مع فئات التربية الخاصة، رغم الدور الذي يقوم به معلمي التربية الخاصة في توفير التعليم المناسب للطلبة، كما تشير الأبحاث إلى أن الطلبة معرضون لخطر عدم تلقي تعليم فعال قائم على الأدلة، فكان لا بد من التعرف على تصورات وآراء المعلمين للوقوف على الخلل والمساعدة لإيجاد الحلول. (Williams & Coles, 2007) (Guckert, 2010) (Burns & Ysseldyke, 2009) (Landrum et al, 2002)

مما سبق يتبين ضرورة الكشف عن تصورات وآراء المعلمين وتوظيفهم لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة؟

أسئلة الدراسة:

ما مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في إدارة تعليم عسير لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة؟

ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لمدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في إدارة تعليم عسير لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة؟

ما المعيقات والصعوبات التي تواجه معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟

ما المصادر التي يعتمدها ويفضلها معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لاستخراج ممارساتهم مع الطلبة؟

ما المعايير التي يستخدمها معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد للحكم على ممارساتهم؟

ما فوائد استخدام الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على معايير الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة.
- مسايرة للاتجاهات الحديثة التي تنادي باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة.
- تسليط الضوء على الفجوة بين البحث والممارسة.
- تعد الدراسة إضافة هادفة فقد تبين – حسب علم الباحث – عدم وجود دراسات تناولت تصورات وآراء معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد وتوظيفهم لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة.

الأهمية العملية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها توجيه أنظار القائمين على التعليم إلى مدى توظيف المعلمين لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، ووضع خطط لتطويرها لديهم.
- توجيه أنظار صانعي القرار إلى تصورات وأراء المعلمين للتغلب على الفجوة بين البحث والممارسة.
- تطوير أداة لقياس توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة.
- كما يؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- قياس مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة.
- تعرف الفروق بين مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة.
- التعرف إلى تصورات وأراء معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد حول مصادر وفوائد ومعايير الممارسات المستخدمة مع الطلبة، والمعيقات التي تواجههم لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات المبنية على الأدلة: تدخلات وبرامج تعليمية مستندة إلى أبحاث تجريبية ذات جودة عالية وشروط ومعايير محددة. (Courtade et al.,2015)

معايير الممارسات المبنية على الأدلة: نموذج دقيق وصارم تلبيه الممارسات المبنية على الأدلة ويتعلق بنوع التصميم البحثي المستخدم وجودة البحث وعدد الأبحاث الداعمة. (Cook et al.,2016)

ويُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يُحصل عليها في الأداة المستخدمة.

معلمو الموهبة: هم معلمو الطلبة الموهوبين المعينون في مدارس إدارة التعليم في منطقة عسير.

معلمو اضطراب التعلم المحدد: هم معلمو الطلبة ذوو اضطراب التعلم المحدد –صعوبات التعلم– المعينون في مدارس إدارة التعليم في منطقة عسير.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بالمحددات الآتية:

اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد المعينين في مدارس إدارة التعليم في منطقة عسير – المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022.

تقتصر المعايير على معايير مجلس الأطفال غير العاديين للأبحاث التجريبية.

يتحدّد تعميم النّتائج لهذه الدّراسة بمدى ملاءمة الأدوات المستخدمة ودرجة صدقها وثباتها وموثوقيتها.

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة منهج البحث المختلط نوعية وكمية، لمعرفة مدى توظيف المعلمين لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، والتعرف إلى تصورات وآراء المعلمين حول الممارسات المستخدمة مع الطلبة للكشف عن مواطن الخلل والفجوة بين البحث والممارسة، فالبيانات النوعية تم جمعها بواسطة المقابلات، والبيانات الكمية تم جمعها من خلال الاستبانة. (Cook et al.,2016) (Wellington, 2015) (Guckert,2010) (قريب، 2014) (العتوم والعياصرة، 2010) والجدول (1) يلخص المنهجيات المستخدمة:

جدول 1: ملخص المنهجيات

الطريقة	عدد المشتركين	الغاية	تفاصيل إضافية
الاستبانة	50	معرفة مدى توظيف المعلمين لمعايير الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة	تم تطبيق الاستبانة على (18) معلما موهبة و(32) معلما اضطراب التعلم المحدد
المقابلة	10	توفير بيانات حول سلوك المعلمين في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	تم إجراء المقابلة مع (5) معلمين موهبة و(5) معلمين اضطراب التعلم المحدد

أفراد الدراسة

تكونت من معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في المدارس الحكومية في إدارة تعليم عسير– المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2022/2021، والبالغ عددهم (80) معلمًا، حيث بلغ عدد معلمي اضطراب التعلم المحدد (60) معلمًا، وعدد معلمي الموهبة (20) معلمًا، وبلغ عدد المشاركين منهم في الاستبانة (50) معلمًا تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم اختيار أعلى (10) معلمين في الإجابة على الاستبانة وطبقت عليهم المقابلة، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول 2: توزيع المشاركين حسب طريقة جمع البيانات

الرقم	الطريقة	المشتركين		المجموع
		معلمي الموهبة	معلمي اضطراب التعلم المحدد	
1	الاستبانة	18	32	50
2	المقابلة	5	5	10

أدوات الدراسة

الاستبانة

قام الباحث بتطوير استبانة لقياس توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف.
- مراجعة الأدب النظري السابق كدراسة (Guckert,2010) (Williams & Coles,2007) (الحسين، 2017)، كما اعتمد الباحث على معايير مجلس الأطفال غير العاديين.
- إعداد الأداة بصورتها الأولية.
- استخراج الخصائص السيكومترية للأداة.
- إعداد الأداة بصورتها النهائية، ثم تم توزيع الأداة على عينة الدراسة.

وتكونت الأداة من تعريف بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة والمصطلحات البحثية المتعلقة بها ثم احتوت الأداة على (20) فقرة، وتم تصميم أداة الدراسة وفق تدريج ليكرت الخماسي بحيث تأخذ الإجابات على الفقرات (بدجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، واعتمدت الفئات التالية لتحديد المدى بناء على متوسطات الإجابات:

1.00–2.33: منخفضة.

2.34–3.67: متوسطة.

3.68–5.00: مرتفعة.

صدق الأداة

صدق المحتوى:

للقيام باستخراج دلالات صدق الأداة، تم العمل على التوصل للصدق من خلال صدق المحكمين حيث تم توزيع الأداة على عشرة من أساتذة التربية الخاصة والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم في الفقرات ومدى ملاءمتها، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر.

الاتساق الداخلي:

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية، والتي تكونت من (30) معلمًا، وذلك للتأكد من مدى ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول3: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على التطبيق القبلي للمجموعة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0.355	11	*0.623
2	*0.419	12	*0.491
3	*0.561	13	*0.621
4	*0.664	14	*0.493
5	*0.492	15	*0.435

6	*0.606	16	*0.374
7	*0.704	17	*0.361
8	*0.686	18	*0.577
9	*0.420	19	*0.664
10	*0.563	20	*0.578

* معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من بيانات الجدول بأن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.355–0.704) وجميعها دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى صدق المقياس.

ثبات الأداة

دلالات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة أُجريت دراسة استطلاعية على (30) معلمًا، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين (الاختبار، إعادة الاختبار)، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول 4: معامل ارتباط بيرسون بين (الاختبار وإعادة الاختبار)

معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
**0.844	0.000

* الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح وجود معاملات ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، مما يشير إلى ثبات الأداة.

الثبات باستخدام كرونباخ ألفا:

تم استخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) لاختبار الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومتغيراتها بناءً على بيانات العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمة معامل كرو نباخ الفا بين جميع الفقرات (0.732)، وهذا يشير الى أن قيم معاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

المقابلة:

استخدم الباحث المقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات حول توظيف معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، حيث تقدم المقابلة بيانات نوعية حول سلوك المعلمين وطريقة لاستنباط الآراء والمواقف والتصورات حول موضوع الدراسة، وتضمن للمشاركين حرية الرد على الأسئلة وتمنحهم مرونة كافية لتقديم وصف لآرائهم وإجاباتهم وسلوكاتهم وتجاربهم. (Barter & Renold, 2010) (File et al, 2016)

وتُستخدم المقابلة كأداة لجمع البيانات، وقد استخدمت في البحث الحالي لأهميتها في عرض المشكلات بطريقة مشجعة ومريحة للمعلمين المشاركين في المقابلة، للكشف عن استراتيجياتهم في توظيف المعايير لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة، من خلال طرح الأسئلة على كل معلم على حدى، وكانت الأسئلة كالآتي:

1. ما المعيقات والصعوبات التي تواجهك لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟
2. ما المصادر التي تعتمدها وتفضلها لاستخراج ممارساتك مع الطلبة؟
3. ما المعايير التي تستخدمها للحكم على أن الممارسة فعالة؟
4. ما فوائد استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟

قام الباحث بتطوير بروتوكول المقابلة باتباع الخطوات التالية:

- تحديد هدف المقابلة في جمع بيانات خاصة حول الكشف عن توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد للمعايير الخاصة بالحكم على الممارسات المبنية على الأدلة.
- الاطلاع على الأدب النظري ذو العلاقة، كدراسة (Guckert,2010) (Williams & Coles,2007)
- تصميم أسئلة المقابلة في ضوء الهدف منها والتي شكلت الصورة الأولية للمقابلة، حيث تم الإبقاء على جميع أسئلتها في صورة المقابلة النهائية بعد تجريبها على المعلمين.
- التحقق من موثوقية المقابلة.
- إعداد المقابلة بصورتها النهائية، والمكونة من تعريف بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة وأربعة أسئلة.
- اختيار عدد من المعلمين للمشاركة في المقابلة بواقع (5) معلمين موهبة و(5) معلمين اضطراب التعلم المحدد، ثم التواصل معهم لتحديد موعد المقابلة.
- تمت مقابلة المعلمين بصورة فردية عبر الاتصال لمدة (25–40) دقيقة، حيث يقوم الباحث بعرض الأسئلة على المعلمين ويعطيهم الفرصة للإجابة للحصول على البيانات بشكل كامل، وتم تسجيل المقابلة بعد الاستئذان من المشاركين.
- الاستماع للمقابلات عدة مرات، وتنزيل بياناتها وكتابتها وتحليلها واستخراج النتائج واقتراح التوصيات.

موثوقية المقابلة

يتم الحكم على جودة البحوث النوعية من خلال ضبط تقديم وتنظيم بياناتها والإخراج بشكل مترابط ومنطقي ومفهوم للقارئين، فتحليل وتنظيم وتفسير وترميز البيانات وربطها منطقيًا، يساهم بشكل كبير في تحرير البيانات من الذاتية وتحقيق جودة البحوث.

ولتحقيق جودة البحوث النوعية يتم تحقيق الموثوقية الذي يعبر عن الصدق والثبات بعدة طرق كالمصداقية والاعتمادية وقابلية النقل والتأكيدية (Creswell & C Creswell,2018) (Wellington, 2015) (Guckert,2010). ولاستخراج الموثوقية للمقابلة قام الباحث بتحقيق المصداقية من خلال:

- الصدق التراكمي: وهنا تم المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة باعتبارها أداة معيارية لنتائج الدراسة الحالية كدراسة (Cook et al.,2016) (Guckert,2010).
- الصدق التواصلي: وهنا تم التواصل مع المشاركين وحثهم على الحديث بمصداقية أثناء المقابلة، والتأكد من صحة البيانات وتقييم كيفية الحصول عليها، واستخدام المصادر المتعددة والاستماع للتسجيلات والتقارير من الخبراء في المجال ومناقشة نظراء آخرين متخصصين في البحث النوعي مما يسهم في التحقق من المصداقية.
- الصدق البيئي: تم مراعاة أخذ ظروف الحياة للمشاركين، والتحقق من صلاحية النتائج للبيئة الطبيعية لأهداف البحث، للاستفادة من البيانات قدر المستطاع.
- تطوير أسئلة المقابلة مع باحث متمرس في البحث النوعي.
- تجريب المقابلة على معلم متمرس، وتبين أن المقابلة فعالة للتعرف على تصورات المعلمين.
- توضيح دور الباحث للمشاركين، حتى لا يتم التأثير على المشاركين في المقابلة.

- كما أن هناك العديد من الإجراءات التي يجب على الباحثين أخذها بعين الاعتبار وتقابل تحقيق ثبات البحوث النوعية، وقد قام الباحث هنا بتحقيق الاعتمادية من خلال:
- مراجعة ومناقشة الرفاق.
- مراجعة المصطلحات أكثر من مرة للتأكد من دلالاتها.
- إنشاء سجل للتدقيق، يتضمن المقابلات المسجلة بطريقة منظمة، ومراجعتها عدة مرات أثناء تحليل البيانات.
- تفاعل الباحث مع الأسئلة كمشارك، للتأكد من صحة ومنطقية إجابات المشاركين على المقابلة.
- الطلب من أحد الزملاء العمل كمراجع خارجي، لمراجعة ملاحظات الباحث.
- التوضيح الدقيق لكافة الإجراءات والتفاصيل والأدوار والملاحظات، كإجراءات جمع البيانات واختيار المشاركين.
- اتساق منهجية البحث مع أبحاث متشابهة سابقة كدراسة (Cook et al.,2016) (Guckert,2010) (قريب، 2014) (العتوم والعياصرة، 2010).

المعالجة الإحصائية:

الاستبانة:

لأغراض المعالجة الإحصائية تم استخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وتحليلها، وأستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة ومتغيراتها ومستويات قياسها، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعاملات ارتباط بيرسون.

المقابلة:

تحليل البيانات

تم استخدام التحليل الاستقرائي في استكشاف تصورات المعلمين، من خلال التركيز على البيانات الوصفية الموجودة من الكلمات بدلًا من الأرقام، ونشر النتائج من خلال الفحص العميق للبيانات التي تم جمعها (Bogdan & Biklen, 2007) . بدأ تحليل البيانات من خلال الاستماع إلى كل مقابلة وكتابتها وقراءتها أكثر من مرة، تم ترتيب الاستجابات على كل سؤال حسب الأكثر تكرارً، وتم تجميع البيانات في فئات من خلال تصنيف المشاركين حسب الاستجابات على كل سؤال (Guckert,2010) (Maguire& Delahunt, 2017). وقد قام الباحث في الخطوات التالية لتحليل البيانات:

- طباعة التسجيلات الصوتية.
- قراءة المقابلة قراءة تفصيلية متعمقة عدة مرات، وتحليلها من خلال اختيار الجمل الرئيسية في المقابلات (Willing, 2007) .
- تعداد الجمل الرئيسية وترتيبها وفقًا لتكرارها في إجابات المشاركين ووضعها في جدول.
- تجميع البيانات في فئات من خلال تصنيف المشاركين حسب الاستجابات على كل سؤال.

النتائج والمناقشة:

الاستبانة:

الإجابة السؤال الأول: ما مدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في إدارة تعليم عسير لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة؟

جدول 5: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية, والرتبة, والدرجة على فقرات المقياس لمعلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد

الرقم	الفقرة	معلمي الموهبة (ن=18)				معلمي اضطراب التعلم المحدد (ن=32)			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	أستخدم ممارسات مدعومة بدراسات تجريبية قوية	3.28	0.89	2	متوسطة	2.31	0.86	2	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من دراسات تراعي معايير دقيقة تتعلق بنوع التصميم البحثي وجودة البحث وعدد الأبحاث الداعمة	1.33	0.77	15	منخفضة	1.09	0.30	19	منخفضة
	أستخدم ممارسات تؤدي إلى تحسين أداء معظم الطلبة	4.56	0.62	1	مرتفعة	4.31	0.74	1	مرتفعة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف الملامح الهامة للسياق (كنوع البرنامج، ومنهج الدراسة..)	1.28	0.46	19	منخفضة	1.25	0.44	10	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف المعلومات الشخصية للمشاركين (كالجنس والصف.....)	1.33	0.59	17	منخفضة	1.19	0.40	12	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف الإعاقة أو عوامل الخطر للمشاركين (كاضطراب التعلم المحدد...)	1.44	0.62	11	منخفضة	1.19	0.40	13	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف دور منفذ الخدمة (كالباحث أو المعلم...)	1.39	0.50	13	منخفضة	1.06	0.25	20	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف التدريب بشكل محدد (كعدد جلسات التدريب.....)	1.22	0.55	20	منخفضة	1.13	0.34	17	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف إجراءات التدخل بشكل دقيق (كتصرفات منفذ التدخل بالتلقينات أو التوجيهات اللفظية.....)	1.39	0.61	14	منخفضة	1.25	0.44	9	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف المواد التعليمية إن وجدت (كالمواد وأوراق العمل....)	1.56	0.92	9	منخفضة	1.13	0.34	18	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تذكر دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالالتزام باستخدام مقاييس مباشرة وثابتة (كاستخدام قائمة الشطب....)	1.50	0.86	10	منخفضة	1.16	0.37	16	منخفضة

	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تذكر دقة تنفيذ التدخل المتعلقة بالجرعة أو التعرض باستخدام مقاييس مباشرة (كالملاحظات....)	1.61	0.92	8	منخفضة	1.19	0.40	14	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تذكر دقة تنفيذ التدخل المتعلق بالتنفيذ المنتظم طول فترة البرنامج	1.28	0.67	18	منخفضة	1.22	0.55	11	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تضبط المتغير المستقل وتقدم أدلة على أثره في المتغيرات التابعة	2.50	0.92	6	متوسطة	2.06	0.56	5	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف بوضوح طرق توزيع المشاركين على المجموعات (كالتوزيع بشكل عشوائي....)	1.33	0.77	16	منخفضة	1.28	0.58	7	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تضبط التهديدات للصدق الداخلي (كالنضج...)	1.44	0.78	12	منخفضة	1.16	0.45	15	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تطبق مقاييس لها خصائص سيكومترية	2.61	0.78	5	متوسطة	2.22	0.66	3	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تقدم دليلًا على الثبات والصدق	2.61	0.77	4	متوسطة	2.03	0.47	6	منخفضة
	أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تستخدم أساليب تحليل بيانات مناسبة (كاختبار T...)	1.78	0.88	7	منخفضة	1.25	0.51	8	منخفضة
	أستخدم ممارسات بشرط أن تثبت فعاليتها في أكثر من دراسة واحدة مهما كانت جودة هذه الدراسة	2.83	0.62	3	متوسطة	2.13	0.49	4	منخفضة
	الدرجة الكلية	1.91	0.20		منخفضة	1.58	0.14		منخفضة

يتضح من بيانات الجدول (3) وجود مستوى منخفض من استخدام معلمي الموهبة لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي (1.91) وانحراف معياري (0.20). وعلى مستوى فقرات المقياس نجد أن (14) منها جاءت بدرجة منخفضة و(4) فقرات بدرجة متوسطة فيما فقرة واحدة بدرجة مرتفعة، وكانت أعلى الدرجات على الفقرة رقم (3) بمتوسط إجابات (4.56) وانحراف معياري (0.62) وتنص على (أستخدم ممارسات تؤدي إلى تحسين أداء معظم الطلبة) وبدرجة ممارسة مرتفعة، فيما كانت أدنى درجة على الفقرة رقم (8) بمتوسط إجابات (1.22) وانحراف معياري (0.55) وتنص على (أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف التدريب بشكل محدد (كعدد جلسات التدريب..)).

كما يتضح وجود مستوى منخفض من استخدام معلمي اضطراب التعلم المحدد لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، فقد بلغ متوسط الإجابات الكلي (1.58) وانحراف معياري (0.14). وعلى مستوى فقرات المقياس نجد أن (19) منها جاءت بدرجة منخفضة وفقرة واحدة بدرجة مرتفعة، وكانت أعلى الدرجات على الفقرة رقم (3) بمتوسط إجابات (4.31)

وانحراف معياري (0.74) وتنص على (أستخدم ممارسات تؤدي إلى تحسين أداء معظم الطلبة) وبدرجة مرتفعة، فيما كانت أدنى درجات الممارسة على الفقرة رقم (7) بمتوسط إجابات (1.06) وانحراف معياري (0.25) وتنص على (أستخدم ممارسات مأخوذة من الدراسات التي تصف دور منفذ الخدمة (كالباحث أو المعلم...)).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أمور تتعلق بالمعلمين، كقلة الوقت المتاح للمعلمين أثناء اليوم الدراسي لقراءة الأبحاث والتعرف على معايير الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، وقلة معرفتهم بالمعايير يصعب عليهم توظيفها، كما أن المعلم قد يرى من النقد للممارسات التعليمية التي يستخدمها تقليل من كفاءتهم وأدائهم لذا يتمسكون بأساليبهم ويقاوموا أي محاولة للتغيير، وقد يتجاهل كثير من المعلمين البحث عن المعايير ظنًا منهم بعدم توفر أدلة تشجع على استخدامها، كما أن المعلمين ربما لم يخضعوا للتدريب والورش في هذا الخصوص، وقد يكون غموض المصطلحات المستخدمة في المعايير لدى المعلمين يجعلهم لا يفرقون بينها وبين المعايير الأخرى للممارسات التعليمية الأفضل وغيرها (Williams & Coles, 2007) (حسن وآخرون، 2019)

كما قد تعيق الإدارة المدرسية استخدام المعلمين لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة، كعدم إعطاء الوقت الكافي وتوفير البيئة المناسبة الداعمة للمعلمين، وعدم حث المعلمين ودعمهم لاستخدام المعايير اللازمة لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة، وعدم تمكين المعلم من الوصول للأبحاث العلمية والكتب والمواقع المتخصصة، ومن الممكن أن تكون هذه الجهات ليست على دراية كافية بالموضوع، مما قد يمنع المعلمين من الوصول لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة واستخدامها (الحسين، 2017).

كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى قلة البرامج التدريبية وعدم فاعليتها وتركيزها على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي في هذا المجال، وعدم احتواء برامج إعداد المعلم للتدريب المتخصص في كيفية الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة وطرق استخراجها، وقد لا يثق عدد من المعلمين بقدرتهم على توظيف معايير الممارسات المبنية على الأدلة بشكل مستقل، وقد يظن بعضهم أن التدريس يعتمد على الخبرة والسمات الشخصية، مما يجعلهم لا يستخدمون المعايير الخاصة بالحكم على الممارسات المبنية على الأدلة (Boardman et al., 2005) (Williams & Coles,2007) (Burns &Ysseldyke,2009).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Boardman et al., 2005) (Williams & Coles,2007) (Burns 2009) (&Ysseldyke, Guckert,2010) ودراسة (حسن وآخرون، 2019) بوجود نقص لدى المعلمين بالوعي والمعرفة للممارسات المبنية على الأدلة، وتختلف مع دراسة (المالكي، 2021) ودراسة (الطريفي والحسين،2022) بوجود معرفة متوسطة ومرتفعة لمعرفة وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.

الإجابة على السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لمدى توظيف معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد في إدارة تعليم عسير لمعايير الممارسات المبنية على الأدلة؟

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق في توظيف معايير الممارسات المبنية على الأدلة بين معلمي الموهبة ومعلمي اضطراب التعلم المحدد

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اضطراب التعلم المحدد	32	1.58	0.14	7.105	48	*0.000
الموهوبين	18	1.91	0.20			

* الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من بيانات الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية لتوظيف معايير الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمي الموهبة أعلى منها لمعلمي اضطراب التعلم المحدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس لمعلمي الموهوبين (1.91) وبانحراف معياري (0.20)، فيما بلغ المتوسط لمعلمي اضطراب التعلم المحدد (1.58) وبانحراف معياري (0.14). وأثبتت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7.105) وبدلالة إحصائية (0.000).

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن من صفات معلمي الموهوبين تطوير أنفسهم باستمرار وتنمية مهاراتهم العلمية ودعم الممارسات الجديدة، كما يستخدم ممارسات متنوعة لكي يجعل الطلاب أكثر تفاعلًا، كما قد يُعزى إلى الأسس التربوية المستخدمة في اختيار معلمين الموهبة من خبرات ودورات لترشيح أي معلم، مما يترك أثرًا على قدرته على التدريس ومواكبة ما يناسب الطلبة، كما تفيد الأبحاث أن معلمي الموهبة لا يضفون الطابع الشخصي عند تطبيق الممارسات وإنما يتوخون الدقة في تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة من حيث إجراءات تطبيق الممارسات (Brigandi,2019).

كما أن عدم استجابة كثير من الممارسات الذي يغلب عليها عدم المبالاة تجاه الطلبة الموهوبين، ومعاناتهم من مشكلات الملل والضجر من الممارسات التي لا تناسبهم ولا تتحدى قدراتهم، قد يجعل المعلم يتعرف على معايير الممارسات المبنية على الأدلة ويستخدمها، كما أن الاحتياجات الفريدة للطلبة الموهوبين تجعل المعلم يسعى لتحقيق التكامل بين هذه الاحتياجات وإمكاناته، مما يجعله يسعى لتطوير نفسه من خلال البحث الجدي عن أي معايير أو معلومات تحقق التعلم الجيد للطلبة.

تتفق الدراسة الحالية بشكل جزئي مع دراسة (Boardman et al., 2005) التي تفيد بوجود ضعف لدى معلمي اضطراب التعلم المحدد باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة.

المقابلة:

للإجابة عن الأسئلة قام الباحث بالتحليل الموضوعي لاستجابات المعلمين، التي احتوت على اقتباسات معبرة ومناسبة كما وردت على لسان المشاركين للوصول للمقصود من المقابلة.(Wellington, 2015) (المغاربة والدخيل، 2020)

السؤال الأول: ما المعيقات والصعوبات التي تواجهك لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟

بعد تحليل جميع البيانات يتضح وجود فئتين فيما يخص تصورات المعلمين للمعيقات (ممانع، غير ممانع)، حيث لوحظ أن ستة معلمين لديهم ممانعة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، فمثلًا ذكر معلم "الأبحاث العلمية ليس كثيرًا موثوقة حتى نستخرج منها ممارسات نستخدمها مع طلابنا"، أما الفئة الأخرى فوجد لديهم عدد من المعيقات العامة التي لا تنم عن ممانعتهم لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والجدول (7) يبين المعيقات والصعوبات وتكرارها لدى المعلمين.

جدول 7: استجابات المعلمين حول المعيقات والصعوبات لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة

الرقم	الاستجابة	تكرار إجابات معلمي الموهبة	تكرار إجابات معلمي اضطراب التعلم المحدد	تكرار إجابات المعلمين
1	عدم اهتمام المدارس بإمداد المعلمين بالممارسات	4	3	7
2	ضيق الوقت	3	3	6
3	ضعف قدرة المعلمين على استخدام البحوث العلمية	1	3	4

4	متطلبات العمل الكثيرة	2	2	4
5	معرفة المعلم كافية	2	2	4
6	غموض المصطلحات	1	1	2
7	عدم معرفة المعلمين بالمواقع المتخصصة بالممارسات	1	2	3
8	الإمكانات المادية	1	1	2
9	مقاومة المعلمين للتغيير	1	1	2
10	عدم استخدام الانترنت للبحث عن ممارسات	1	0	1
11	عدم ثقة المعلمين بالبحوث العلمية ونتائجها	1	0	1
12	المعلم لا يتلقى تدريب حول الممارسات	0	1	1
13	عدم تشجيع المدارس على استخدام الممارسات	0	1	1

نستنتج من إجابات المعلمين تعلق المعيقات بالمعلم والبيئة التعليمية والدعم والمصادر والممارسات والأبحاث التربوية، وأكثر المعيقات المذكورة تتعلق بالمعلم وهذا يتفق مع دراسة (الحسين، 2017) ودراسة (Cook, et al, 2003) ودراسة (Landrum, et al, 2003) ودراسة (Boardman et al., 2005) التي تعتمد عدد من المعيقات كعبء المعلم واستعداده ومحدودية المعلومات في إعداد المعلمين، وافتقار المعلمين للتدريب على الممارسات ونقص التطوير المهني. (Boardman et al., 2005)

يتضح من الإجابات أنه تمت الإشارة إلى عدم اهتمام المدارس بإمداد المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، وضيق الوقت كعوائق رئيسة، كما كشف عدد من المعلمين عن عدم ثقتهم في قدرتهم على العثور على الممارسات، وضعف قدرتهم على استخدام البحوث العلمية وثقتهم بها وهذا يتفق مع دراسة (Boardman et al., 2005). (Williams & Coles,2007)

إن زيادة المعيقات تدل على صعوبة تجاوزها مما يؤدي إلى صعوبة في الوصول للممارسات، وقد يؤثر هذا في النهاية على النتيجة الأكاديمية للطلبة (Williams & Coles,2007)، ويلاحظ أن معلمي اضطراب التعلم المحدد لديهم زيادة في تكرار المعيقات، وهذا يتفق مع نتائج الاستبانة في أن توظيفهم لمعايير استخراج الممارسات أقل من معلمي الموهبة.
استجابات المعلمين كما وردت على لسانهم أثناء المقابلة:

معلم موهبة (1)

الصعوبة الكبرى التي تواجهنا في الوصول لهذه الممارسات هي أن معرفتي كافية فلا حاجة للبحث عن هذه الممارسات، كما أن هناك ضيق في الوقت لا يجعلنا نبحث عن الممارسات، كما أن المدارس لا تهتم بإمدادنا بالممارسات وأيضًا هذا المصطلح غامض يمنعنا من الوصول للممارسات التي تنطوي تحته، كما أن هناك عدم معرفة بالمواقع المتخصصة بهذه الممارسات مما يمنعنا من الوصول إليها.

معلم موهبة (2)

لا شك أن الوقت المليء بالعمل يشكل عائقًا في وصولنا للممارسات، كما أن المواقع البحثية وقواعد البيانات غير متاحة في المدارس حتى نستطيع ان نصل من خلالها لهذه الممارسات، ونحن نستخدم الإنترنت كأداة تعليمية ولا نبحث من خلاله عن الممارسات، كما أننا لا نجد الإمكانات المادية التي تجعلنا نشترك في المواقع المتخصصة في الممارسات.

معلم موهبة (3)

إن من أهم الصعوبات التي تواجهنا كمعلمين تتمثل في قلة الوقت المتاح للمعلمين للبحث، كما أن الدعم المقدم في المدارس للمعلمين في هذه القضية ضعيف جدًا، وضعف قدرتنا كمعلمين على استخدام البحوث العلمية يحد من قدرتنا على الوصول للممارسات الجيدة.

معلم موهبة (4)

إن من أهم ما يعيق للوصول لهذه الممارسات هو دعم المدارس للطرق التقليدية غير المبنية على الأدلة، كما أن لدينا الخبرة في التدريس وهذا يكفي عن الممارسات الأخرى، والأبحاث العلمية ليس كثيرًا موثوقة حتى نستخرج منها ممارسات نستخدمها مع طلابنا.

معلم موهبة (5)

الوقت المتاح لنا ضيق جدًا وهذا يشكل عائقا كبيرا أمامنا للبحث والوصول للممارسات، والمطلوب منا في العمل كثير جدًا مما يصعب مهمة المعلمين في الوصول للممارسات، إضافة إلى أن الممارسات التي نستخدمها –حتى لو كانت تقليدية– فسنبقى نستخدمها ولن نغيرها لممارسات أخرى

معلم اضطراب التعلم المحدد (1)

يواجه المعلمون عدد من الصعوبات التي تقف في طريق وصولهم للممارسات مثل عدم إتاحة المدارس المواقع التي تجعل المعلم يحصل على الممارسات، وفي الغالب المعلم لا يتلقى تدريب على مثل هذه الممارسات، والوقت لا يكفي المعلم للتدريس والأعمال الإدارية والبحث عن الممارسات، وعدم تشجيع المعلمين من قبل إدارات المدارس للبحث عن الممارسات، كما أن المواقع والتدريب بحاجة لإمكانات مادية والدعم المادي في هذا الاتجاه ضعيف جدًا.

معلم اضطراب التعلم المحدد (2)

من الصعوبات التي تواجهنا كثيرًا من المعلمين عدم الإيمان بحاجتنا للبحث عن الممارسات فالممارسات التي يستخدمونها كافية، وهناك صعوبة في الاطلاع على الأبحاث والتقارير المتضمنة للممارسات، كما أن لدينا صعوبة في الوصول إلى مواقع عبر شبكه الإنترنت، وهناك تكليف كثير لنا بمتطلبات إدارية لا تجعل لدينا فرصه للبحث عن الممارسات التي يجب أن تستخدم مع طلابنا بشكل صحيح.

معلم اضطراب التعلم المحدد (3)

من الصعوبات المهمة التي تواجهنا في هذا المجال هو عدم إتاحة المواقع والمكتبات الإلكترونية في المدارس لنا، كما أننا حتى لو وصلنا لهذه المواقع فنحن لا نستطيع أن نفهم المصطلحات البحثية التي تفيدنا في الوصول للممارسات، كما أن مهاراتنا البحثية في الحقيقة هي ضعيفة جدًا وهذا يمنعنا من أن نستخرج هذه الممارسات من البحوث العلمية المحكمة، ولا حاجة لأن نضيف على ممارساتنا فأنا كمعلم أستخدم ممارساتي وهي كافية ومفيدة للطلبة.

معلم اضطراب التعلم المحدد (4)

يحتاج التصفح عبر الأنترنت للبحث عن الممارسات وقت طويل جدًا وهذا غير متوفر، والمطلوب مني في العمل في المدارس يمنعني من البحث عن هذه الممارسات الجديدة، كما أن ممارساتنا جيده ولا نحتاج أي ممارسات جديده لأننا كمعلمين لنا قيمة علمية.

معلم اضطراب التعلم المحدد (5)

نستطيع أن نقول إن وقتنا كمعلمين والمتاح للبحث عن الممارسات يشكل صعوبة كبيرة أمامنا، والمدارس بشكل عام غير مهتمة وغير داعمة لوصولنا للممارسات، كما أننا غير قادرين للتعامل الجيد مع البحوث العلمية واستخراج أي معلومات منها مثل الممارسات، والمواقع التي تحتوي ممارسات من الصعب الوصول لها ومعرفتها.

السؤال الثاني: ما المصادر التي تعتمد عليها وتفضلها لاستخراج ممارساتك مع الطلبة؟

بعد تحليل إجابات المعلمين يتضح وجود فئتين فيما يتعلق بتصورات المعلمين لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة (مدرك، غير مدرك)، حيث يتضح أن ثلاثة معلمين يدركون مصدر الممارسات المبنية على الأدلة ويبدون فهمًا عميق للبحث واعتمدوا على البحث كمصدر مهم لممارساتهم، وأن البحث ذو قيمة في قراراتهم المتعلقة بتعليم الطلبة، فمثلا يذكر أحد المعلمين " كما أنني أبحث عن الممارسات في الأبحاث المتخصصة في طرق تدريس الموهوبين،"، ووجد أن سبعة معلمين لا يدركون أن الممارسات المبنية على الأدلة تستند إلى البحث، فيعتمدون على مصادر تقليدية ولا يتطرقون للأبحاث في كلامهم حول المصادر عند سؤالهم عن المصادر التي يعتمدوها ويفضلوها للحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، والجدول (8) يبين تكرار المصادر التي يعتمدها ويفضلها المعلمين.

جدول 8: استجابات المعلمين حول المصادر المفضلة والمعتمدة لاستخراج الممارسات

الرقم	الاستجابة	تكرار إجابات معلمي الموهبة	تكرار إجابات معلمي اضطراب التعلم المحدد	تكرار إجابات المعلمين
1	الزملاء ذوو الخبرة	3	5	8
2	التعليم الجامعي	3	3	6
3	المواقع الإلكترونية والإنترنت	3	3	6
4	المشرف التربوي	1	4	5
5	الدورات أثناء الخدمة	3	1	4
6	الكتب المتخصصة في التدريس	3	1	4
7	الأبحاث المتخصصة	2	1	3

عد المعلمون الزملاء ذوي الخبرة والتعليم الجامعي والمواقع الإلكترونية والإنترنت كمصادر رئيسة لاستخراج ممارساتهم التي يستخدموها مع طلابهم، وهذا يتفق مع دراسة (Landrum, et al, 2002) حيث صنف الأقران كأكثر المصادر للمعلمين والمجلات العلمية من أقل المصادر، ويتضح أن المعلمين يميلون إلى الاعتماد على نطاق ضيق نسبيًا من المصادر للحصول على الممارسات وتفضيل المصادر المتاحة بسهولة كالزملاء والمشرفين كمصادر متاحة داخل المدرسة، حيث أشاروا أن الزملاء هم أكثر مصدر لسؤاله عن الممارسات، وكانت المصادر المذكورة على الأغلب من مصادر غير رسمية وليست قائمة على نتائج البحوث، ولم يكن هناك تفريق بين المصادر والمواقع البحثية المتخصصة بالممارسات والمصادر والمواقع العامة، وهذا يتفق مع نتائج الاستبانة بأن توظيف المعلمين لمعايير استخراج الممارسات بمستوى ضعيف(Guckert,2010).

ويظهر أن المعلمين لا يدركون مصادر الممارسات المبنية على الأدلة، ولا يوجد لديهم إدراك بأن الممارسات تستند على البحث وأن قرارهم يجب أن يقوم على البحث، ولم يظهر أن البحث ذو قيمة في قراراتهم المتعلقة بتعليم الطلبة، ويظهر نقص وعيهم بالممارسات، وهذا يؤدي إلى شعورهم بعدم ضرورة استخدام المواقع الإلكترونية الخاصة بالأبحاث للتأكد من ممارساتهم (Jones,2009) .(Gersten et al., 2000). كما يتضح اعتماد المعلمين على مصادر مختلفة مثلا الزملاء بغض النظر اذا كانت هذه المصادر قد تم إثباتها من خلال البحوث التجريبية، وهذا يقلل من استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة لأن فهم المعلم للبحث يشكل دافع لاستخدام هذه الممارسات (Gersten et al., .(2000. كما تعكس النتائج تفضيل المعلمين للمصادر غير الرسمية والمصادر المتاحة بسهولة مثلًا داخل المدرسة، فقد ذكر أحد المعلمين " اعتمد على مصادر داخل المدرسة مثل سؤال المعلمين والمشرف". يتبين من خلال تحليل البيانات وجود فجوة كبيرة بين البحث والممارسة وهذا يتفق مع دراسة (Williams & Coles,2007) (Burns

&Ysseldyke,2009)، كما لم يتم تأسيس الممارسات على البحث، حيث كانت المصادر الأخرى مهمة في الحكم على ممارساتهم، فقد ذكر احد المعلمين "أعتمد على نفسي من خلال ما أعرفه من أيام الجامعة" وهذا يؤكد على وجود الفجوة بين البحث والممارسة.

استجابات المعلمين كما وردت على لسانهم أثناء المقابلة:

معلم موهبة (1)

أحب كثيرًا أن أراجع الكتب التي تناولت طرق تدريس هؤلاء الطلبة، كما اعتمد على الزملاء ذوي الخبرة وأسألهم عن الممارسات المناسبة، كما اعتمد على الممارسات التي تعلمتها أثناء الإعداد الجامعي وأثناء الدورات في الخدمة.

معلم موهبة (2)

من أهم المصادر التي آخذ منها ممارساتي الدورات أثناء الخدمة، كما أنني أبحث عن الممارسات في الأبحاث المتخصصة في طرق تدريس الموهوبين، وأستخدم ممارسات درستها في أيام الجامعة.

معلم موهبة (3)

اعتمد كثيرًا على الكتب المتخصصة والأبحاث في تدريس الموهوبين، وأزور عددا من المواقع الإلكترونية لاستخرج منها ممارسات للموهوبين.

معلم موهبة (4)

الممارسات التي استخدمها تعلمتها أثناء دراستي بالجامعة، وبعضها من خلال سؤالي للمشرف التربوي وبعضها من خلال سؤال الزملاء الآخرين، وبعضها من الإنترنت.

معلم موهبة (5)

اعتمد على عدد من المصادر وخاصة الكتب التي تحتوي على الممارسات الخاصة بالطلبة الموهوبين، والمواقع على الشبكة العنكبوتية، كما أسال المعلمين الآخرين ذوي الخبرة عن الممارسات الناجحة من وجهة نظرهم حتى استخدمها مع طلابي.

معلم اضطراب التعلم المحدد (1)

أحصل على ممارساتي من خلال الأصدقاء والمتخصصين في المجال والمواقع الإلكترونية، والأبحاث والدراسات والكتب.

معلم اضطراب التعلم المحدد (2)

أحصل على الممارسات التي أستخدمها مع طلابي من خبرتي التي بنيتها من دراستي الجامعية، والدورات التدريبية والمناقشات التي تجري بيني وبين المعلمين الآخرين وسؤالي للمشرف التربوي.

معلم اضطراب التعلم المحدد (3)

لا أجد الكثير من الوقت للبحث عن الممارسات لذلك اعتمد على مصادر داخل المدرسة مثل سؤال المعلمين والمشرف، بالإضافة للممارسات التي تعلمتها أثناء دراستي الجامعية، والبحث عبر الانترنت.

معلم اضطراب التعلم المحدد (4)

أعتمد على نفسي من خلال ما أعرفه من أيام الجامعة، وكما أنني أخذت بعض الدورات وأنا معلم، وبعض المرات أستخدم الإنترنت لأبحث عن ممارسات معينة، وقد أسأل زملائي والمشرفين عن بعض الممارسات.

معلم اضطراب التعلم المحدد (5)

دائمًا أُفضل الممارسات التي تأتي بسهولة وسرعة، كالزملاء والمشرف.

السؤال الثالث: ما المعايير التي تستخدمها للحكم على أن الممارسة فعالة؟

من خلال تحليل البيانات وجود ثلاث فئات فيما يتعلق بتصورات المعلمين حول المعايير للحكم على الممارسات المبنية على الأدلة (علمية، مزدوجة، تقليدية)، فكان معلم موهبة (2) يعتمد المعايير العلمية للحكم على الممارسات فقد ذكر" من خلال الأبحاث العلمية التي تطبق على ممارسات مع الموهوبين"، وجاء معلم موهبة (3) ومعلم اضطراب التعلم المحدد (1) مزدوجين المعايير العلمية والتقليدية، بينما كان المعلمون الآخرون يستخدمون معايير تقليدية للحكم على الممارسات فقد ذكر أحدهم" التي يستخدمها المعلمين ذوي الخبرة الطويلة"

جدول 9: استجابات المعلمين حول المعايير المستخدمة للحكم على الممارسات

الرقم	الاستجابة	تكرار إجابات معلمي الموهبة	تكرار إجابات معلمي اضطراب التعلم المحدد	تكرار إجابات المعلمين
1	الممارسات التي تستخدم من قبل المعلمين ذوي الخبرة	1	3	4
2	الممارسات التي أثبتت الأبحاث المحكمة فعاليتها	2	1	3
3	الممارسات التي تزيد من تحصيل الطلبة	2	1	3
4	الممارسات التي توجد في الكتب المتخصصة في تدريس الموهوبين	1	2	3
5	الممارسات التي تساهم في تقدم الطلبة	1	2	3
6	الممارسات التي تم تناولها في الدورات المتخصصة	1	1	2
7	الممارسات التي تم تناولها في التدريس الجامعي	2	1	3
8	الممارسات التي تجعل الطلاب يتعلموا بشكل أفضل وأسرع	1	1	2
9	استخدام طريقة البحث العلمي – التصاميم الفردية –	1	0	1
10	الممارسات التي تجذب انتباه الطلبة	1	0	1
11	الممارسات التي تضمن استجابات الطلبة	1	0	1
12	الممارسات من سؤال المشرفين	1	0	1

يتبين من إجابات المعلمين بأن الممارسات التي تستخدم من قبل المعلمين ذوي الخبرة تعدّ معيارا رئيسا للحكم على الممارسات، وهذا يتفق مع دراسة (Landrum, et al, 2002) التي أشارت أن المعلمين يثقون بالزملاء كمصدر مهم لهم، ويتضح أن أغلب المعايير التي يعتمدها المعلمين للحكم على الممارسات هي معايير لا تثبت بأنها تحقق معايير الحكم على الممارسات المبنية على الأدلة، باستثناء ثلاثة معلمين، وأفاد معلما موهبة ومعلم اضطراب التعلم المحدد بأنهم يستخدمون نتائج الأبحاث التجريبية المحكمة للحكم على الممارسات من بين معاييرهم، مما يتناسب مع نتائج الاستبانة بأن معلمي الموهبة أفضل بقليل في توظيف معايير استخراج الممارسات المبنية على الأدلة، وهذا يؤكد اختيار المعلمين للممارسات التعليمية بناءً على أحكامهم وهذا يتفق مع دراسة (Boardman et al., 2005).

كما يتبين أن عدد من المعلمين يعتمدون على تلبية الممارسة لاحتياجات طلابهم للحكم بفعاليتها وهذا يتفق مع دراسة (Boardman et al., 2005).

استجابات المعلمين كما وردت على لسانهم أثناء المقابلة:

معلم موهبة (1)

اعتقد أن الممارسات الفعالة هي التي توجد في الكتب المؤلفة في طرق تدريس الموهوبين، والدورات التدريبية المتخصصة، والممارسات التي يتم تناولها في التدريس الجامعي.

معلم موهبة (2)

أحكم على الممارسات بأنها فعالة بأسلوب علمي حيث أقوم في كثير من المرات بقياس قبلي للطلاب وأستخدم الاستراتيجية ثم أقوم بقياس بعدي لمعرفة فعالية الممارسة والتأكد من نتائج البحوث، ومن خلال الأبحاث العلمية التي تطبق على ممارسات الموهوبين.

معلم موهبة (3)

من وجهة نظري أن الأبحاث هي من يبين لنا الممارسات الفعالة مع الطلبة، بالإضافة للممارسات التي تجعل الطلاب يفهموا المهمة التعليمية بشكل أفضل وأسرع وفي الوقت المحدد.

معلم موهبة (4)

الممارسة التي تجذب انتباه الطلاب والتي تساهم في تقدمهم وتضمن استجابات الطلاب وتجعلهم يحصلون على علامة أفضل تكون هي الفعالة، كما أننا نتعلم عدد من الممارسات في الجامعة وهذه الممارسات فعالة لأنها توجد في مادة متخصصة بتدريس هؤلاء الطلاب.

معلم موهبة (5)

لا شك أن الممارسات التي تستخدم من المعلمين ذوي الخبرة تكون فعالة، كذلك الممارسات التي تستخدم مع الطلاب وتزيد من تحصيلهم وعلاماتهم.

معلم اضطراب التعلم المحدد (1)

هناك العديد من النقاط التي أحكم من خلالها على الممارسات بأنها فعالة، ومن أهمها نتائج البحوث التجريبية العلمية، والممارسات التي يستخدمها المعلمون بكثرة وخاصة التي تؤدي إلى نتائج إيجابية مع الطلبة.

معلم اضطراب التعلم المحدد (2)

لا شك أن الممارسات التي تم تناولها وتدريسها للطلبة أثناء الإعداد قبل الخدمة في التعليم الجامعي، وأثناء الخدمة في الدورات التدريبية المتخصصة هي ممارسات مثبت فعاليتها.

معلم اضطراب التعلم المحدد (3)

بالنسبة للممارسات التي تطبق مع الطلبة تنقسم لفعالة وغير فعالة، أما الفعالة فهي التي يستخدمها المعلمون ذوو الخبرة الطويلة لمعرفتهم بنتائجها، كما أن الممارسات الفعالة هي التي تساهم في تقدم الطلبة وزيادة تحصيلهم.

معلم اضطراب التعلم المحدد (4)

نستطيع التعرف على فعالية الممارسة من خلال تطبيقها على الطلبة ثم ملاحظة تقدم الطلبة وأدائهم، بالإضافة للممارسات التي ترد كثيرًا أثناء البحث عنها في الكتب وعند المعلمين والمشرفين؛ لأن هذا اتفاق على فعاليتها.

معلم اضطراب التعلم المحدد (5)

أحكم على الممارسة بأنها فعالة إذا كانت تجعل الطلبة يفهموا المادة ويتقنوها بشكل أسرع، والممارسات التي وضعها المؤلفين في كتبهم حيث إنهم وضعوها من خلال خبرة بفعاليتها.

السؤال الرابع: ما فوائد استخدام الممارسات المبنية على الأدلة؟

بعد تحليل جميع البيانات لوحظ وجود فئتين بما يتعلق بتصورات المعلمين حول فوائد الممارسات إلى (ضيقة، واسعة)، فقد نظر أربعة معلمين إلى الفوائد المتوخاة من الممارسات بشكل واسع إلى أكثر من جانب كفائدته للطالب والمعلم

والعملية التعليمية، بينما ينظر ستة معلمين إلى فوائد الممارسات بشكل ضيق يعود على الطلبة فقط، والجدول (10) يبين تكرار فوائد الممارسات حسب أراء المعلمين:

جدول 10: استجابات المعلمين حول فوائد الممارسات المبنية على الأدلة

الرقم	الاستجابة	تكرار إجابات معلمي الموهبة	تكرار إجابات معلمي اضطراب التعلم المحدد	تكرار إجابات المعلمين
1	تحسن من تعلم الطلبة	0	4	4
2	إكساب الطلبة المعارف والمهارات	1	2	3
3	تضمن تقدم الطلبة	2	0	2
4	تراعي خصائص وقدرات الطلبة	1	1	2
5	تحافظ على وقت المعلم	1	0	1
6	تحقيق مخرجات التعلم	1	0	1
7	ترفع مستوى الطلبة	1	0	1
8	تشجع المعلم على التدريس	1	0	1
9	تزيد من تحصيل الطلبة	1	0	1
10	تضمن نجاح الطلبة	0	1	1
11	تسهل عملية التعليم على المعلم	0	1	1
12	تحسن العملية التعليمية	0	1	1

من خلال تحليل استجابات المعلمين ذكر المعلمين بأن الفائدة الرئيسة للممارسات بأنها تحسن من تعلم الطلبة، وقد يكون هذا لأن المعلمين يستخدمون الممارسات التي تنجح وتعود بالفائدة على طلابهم، ولا يبحثون عن الممارسات المبنية على الأدلة في الأبحاث وهذا يتفق مع دراسة (Boardman et al., 2005).

كما يتضح أن كثير من الفقرات تتشابه وتم كتابتها كما ذكرت في إجابات المعلمين تقريبًا، ويتضح أن أغلب الفوائد المذكورة تعود على الطلبة ثم على المعلم ثم على العملية التعليمية، ويتضح أن أغلب المعلمين ينظرون لفوائد الممارسات بشكل ضيق مما يدل على قلة اهتمامهم بالبحث عن هذه الممارسات، وأن المعلمين يعتمدون في قرارهم إلى الممارسة التي تلبي احتياجات طلابهم بغض النظر إن كانت مبنية على البحث وهذا يتفق مع دراسة (Boardman et al., 2005).كما أن معلمي الموهبة يذكرون في المقابلة فوائد للممارسات أكثر من معلمي اضطراب التعلم المحدد، وربما هذا يفسر نتيجة توظيف معلمي الموهبة لمعايير استخراج الممارسات المبنية على الأدلة أكثر من معلمي اضطراب التعلم المحدد.

استجابات المعلمين كما وردت على لسانهم أثناء المقابلة:

معلم موهبة (1)

بالنسبة لأهمية الممارسات المبنية على الأدلة للطلبة تتمثل في ضمان تقدم الطلبة، كما أنها مهمة بالنسبة لي كمعلم فهي تحافظ على وقتي من الضياع بدون فائدة.

معلم موهبة (2)

من وجهة نظري تفيد الممارسات الطلاب في تحقيق مخرجات التعلم التي نرغب في تحقيقها، وتفيد في مراعاة خصائص الطلبة وقدراتهم.

معلم موهبة (3)

تفيد في رفع مستوى الطلبة وتشجع المعلم على التدريس.

معلم موهبة (4)

مفيدة جدًا في إكساب الطلبة المعارف والمهارات المختلفة، وتحسن من تعلمهم.

معلم موهبة (5)

لا شك أنها تفيد الطلبة كثيرًا في تحسين مستواهم التعليمي ويتقدمون أفضل من غيرهم.

معلم اضطراب التعلم المحدد (1)

اعتقد أنها أفضل الممارسات للطلبة فهي تراعي الخصائص لذوي اضطراب التعلم المحدد.

معلم اضطراب التعلم المحدد (2)

الممارسات مفيدة للطلبة في إكسابهم مهارات جديدة.

معلم اضطراب التعلم المحدد (3)

قد يفيد الطلبة في نجاحهم وعدم فشلهم في المهمات التعليمية وإكسابهم المعرفة المقصودة.

معلم اضطراب التعلم المحدد (4):

لا شك أن هذه الممارسات مفيدة جدًا للطلبة، كذلك للمعلم فهي تسهل على المعلم تعليم الطلبة، وتحسن من قدرات الطلبة على التعلم.

معلم اضطراب التعلم المحدد (5):

ربما تفيد الطلاب في تحسين قدرتهم على التعلم نوعًا ما، وتحسن من العملية التعليمية برمتها.

الاستنتاجات:

- درجة استخدام معلمي الموهبة واضطراب التعلم المحدد للممارسات المبنية على الأدلة منخفضة.
- تخلو برامج إعداد المعلم من التدريب على معايير الممارسات المبنية على الأدلة.
- يضيع على الطلاب فرص التعلم الجيد بسبب عدم استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة.
- عدم اهتمام الجامعات ومؤسسات التعليم بالممارسات المبنية على الأدلة أثناء إعداد المعلم.
- وجود فجوة بين البحث والممارسة فيما يخص الممارسات المبنية على الأدلة.

التوصيات:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة.
- ضرورة تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام المعايير لاستخراج الممارسات المبنية على الأدلة.
- إعداد دليل للمعلمين يوضح الممارسات المبنية على الأدلة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- اتخاذ إجراءات مختلفة لتقليص الفجوة بين البحث والممارسة لدى المعلمين.

المراجع

ابراهيم، حسام الدين السيد والنافعي، تركي خالد. (2021). المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية للإعاقة والموهبة، 5(18)، 145–174.

آل رفعة، مسفر بن جبران. (2014). تجديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية، 2(2)، 100–142.

حسن، هشام فتحي والدايخ، فتحي طاهر وحسين، خليل معيوف. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. مجلة جامعة الزيتونة، 32، 182–206.

الحسين، عبد الكريم بن حسين. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،21 (6)، 52–91.

ربابعة، عمر عبد الرحيم. (2018). درجة ممارسة المعلم لأدواره في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي كما يراها المشرفون التربويين. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 42(3)، 10–35

السلمي، مها عزيز والخوتاني، فردوس عبد الله. (2021). الصعوبات التي تواجه المعلمات في إعداد البحوث الإجرائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمحافظة ينبع. المجلة العربية للنشر العلمي، 2(1)، 273–300.

الطريفي، سارة بنت فهد والحسين، عبد الكريم بن حسين. (2018). تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 9(1)، 47–78.

عتوم، كامل علي والعياصرة، أحمد حسن. (2010). مدى فهم معلمي المركز الريادي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش لمفهوم الابداع. مجلة كلية التربية، 2(26)، 55–76.

الفهيد، سعاد بنت عبد الرحمن. (2022). القدرة التبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

قريب، عبير محمد هاشم. (2014). واقع رسائل الماجستير وجودتها في كليات العلوم التربوية والصعوبات التي تواجه الطلبة في إعداد الرسائل من وجهة نظر المشرفين والطلبة في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الماضي، سعد محمد. (2013). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين المعلم الأساسي في الوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،13 (2)، 40–65.

المالكي، نبيل بن شرف. (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. مجلة الثقافة والتنمية المهنية، 67، 45–102.

المغاربة، انشراح سالم والدخيل، علي بن فهد. (2020). معوقات الوصول إلى المحتوى الرقميّ لدى الطالبات ذوات الإعاقة السمعية في جامعة المجمعة: دراسة نوعية ميدانية. مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، 4(1)، 99–119.

References

Ahuja, S. (2012). Research results for quality schooling: bridging the gap between research and practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, *2*(2), 206-214.

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 3-7.

Barter, C., & Renold, E. (2010). 'I wanna tell you a story': Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, *4* (3) , 307-323.

Boardman, A.G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *Journal of Special Education, 39*(1), 168-180. doi:10.1177/00224669050390030401.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods. 5th Edition*, Boston: Allyn & Bacon.

Bouck, E., Satsangi, R., & Park, J. (2018). The Concrete Representational– Abstract Approach for Students with Learning Disabilities: An Evidence-Based Practice Synthesis. *Remedial and Special Education*, *39*(4), 211-228.

Brigandi, C. (2019). Fidelity of Implementation for an Evidence-Based Enrichment Practice. *Journal of Advanced Academics, 30*(3) 268–297.

Burns, M.K., & Ysseldyke, J.E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3-11.
Doi: 10.1177/0022466908315563

Chamberlin, S., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(1), 372-393.

Coleman, R., Gallagher, J., & Job, J. (2012). Developing and sustaining professionalism within gifted education. *Gifted Child Today*, *35*, 27-36.

Cook, B., & Cook, S. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, *47*(1), 71-82.

Cook, B., & Cook, S. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82.

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, *79*(2), 135-144.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations*. Intervention in School and Clinic*, *44*(2), 69-75.

Cook, B.G., Landrum, T.J., Tankersley, M., & Kauffman, J.M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, *26*, 345- 361.

Cook, S., Cook, B., & Collins, L. (2016). Terminology and Evidence-Based Practice for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Exploring Some Devilish Details*. Beyond Behavior*, *25*(2), 4-13.

Courtade, G., Test, D., & Cook, B. (2015). Evidence-based practices for learners with severe intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(4), 305-318.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018*). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage.

File, N., Mueller, J. J., Wisneski, D. B., & Stremmel, A. J. (2016). *Understanding research in early childhood education: Quantitative and qualitative methods.* New York: Routledge.

Fox, R. (2015). *Research based strategies for students with learning disabilities: Focus on phonics and fluency*. Unpublished Master's Thesis. Indiana University Fort Wayne, Indiana.

Gersten, R., Chard, D., & Baker, S. (2000). Factors enhancing sustained use of research- based instructional practices. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 445-457.
Doi: 10.1177/002221940003300505

Guckert, M. (2010). *Special educators' perceptions of their use of evidence-based practices*. Unpublished Master's Thesis. George Mason University, USA.

Horner, R., Sugai, G., & Anderson, C. (2010). Examining the evidence base for schoolwide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, *42*(1), 1-13.

Hovey, K., Miller, R., Kiru, E., Gerzel-Short, L., Wei, Y., & Kelly, J. (2019). What's a middle school teacher to do? Five evidence-based practices to support English learners and students with learning disabilities. *Journal Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63*(3), 220-226.

Hsiao, Y., & Petersen, S. (2019). Evidence-Based Practices Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for Special Education Teachers of Students with Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*, *42*(3), 193-208.

Jitendra, A., Nelson, G., Pulles, S., Kiss, A., & Houseworth, J. (2016). Is mathematical representation of problems an evidence-based strategy for students with mathematics difficulties. *Exceptional Children*, *18*, 8−25.

Jolly, J., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted, 31*, 427-446.

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32*(2), 101-120.
Doi: 10.1177/0888406409333777

Chi, K., Chow, K., Kai, S., Chu, W., Tavares, N., Wing, C., Lee, Y. (2015). Teachers as Researchers: A discovery of Their Emerging Role and Impact through a School-University Collaborative Research. *Brock Education Journal, 24*(2), 20-39.

Klimis, J., & VanTassel-Baska, J. (2013). Designing self-contained middle schools for the gifted: A journey in program development. *Gifted Child Today*, *36*, 172-178.

Koshy, V., & Robinson, N. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 14*, 113-126.

Kretlow, A., &Blatz, S. (2011). The ABCs of Evidence-Based Practice for Teachers. *Teaching Exceptional Children*, *43*(5), 8-19.

Landrum, T. J., Cook, B.G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education, 23*, 42-48.

Doi: 10.1177/074193250202300106

Landrum, T.J., Tankersley, M., & Kauffman, J.M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 37*, 148-156. Doi: 10.1177/00224669030370030401

Maguire, M. & Delahunt, B. (2017), doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholar, All Ireland journal of higher education.8(3), 3351-3364.

Matthews, D., Foster, J., Gladstone, D., Schieck, J., & Meiners, J. (2007). Supporting Professionalism, Diversity, and Context Within a Collaborative Approach to Gifted Education. *Journal of Educational and Psychological Consulation*, *17*(4), 315–345

Missett, T., & Foster, L. (2015). Searching for Evidence- Based Practice: A Survey of Empirical Studies on Curricular Interventions Measuring and Reporting Fidelity of Implementation Published During 2004-2013. *Journal of Advanced Academics*, *26*(2), 96–111.

Plucker, J., & Callahan, C. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: What the research saysm*. (2th ed.), Texas: Prufrock Press.

Robinson, A., Shore, B., & Enerson, D. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. (1th ed.), Texas: Prufrock Press.

https://doi.org/10.4324/9781003233244

Singer, G., Agran, M., & Spooner, F. (2017). Evidence-Based and Values-Based Practices for People with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *42*(1), 62-72.

Simmons, M., Sharp, L. (2019).Assessment in Special Education Teacher Preparation: An Examination of Practices. *Northwest Journal of Teacher Education, 14* (2), 1-12.

Torres, C., Farley, C., & Cook, B. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, *47*(2), 85-93.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, *51*, 342-358.

Walsh, R., Kemp, C., Hodge, K., & Bowes, J. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*, 103-138.

Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches (2nd ed.)*, London: Bloomsbury Publishing.

Williams, D., & Coles, L. (2007). Evidence-based practice in teaching: an information perspective. Journal of Documentation, 63(6), 812-835.

Willing, C. (2007)..Reflections on the use of a phenomenological method. *Qualitative Research in Psychology*, *4*(3). 209-225.

دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة في تعزيز الأمن الفكري وتنمية الحوار الوطني لدى الطلبة

د. بسام محمود العضايلة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام:2023/01/25 تاريخ القبول:2023/06/14

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة, في تعزيز الأمن الفكري, وتنمية مستوى الحوار الوطني لدى الطلبة, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس, وقام الباحث باستخدام الاستبانة(المقياس الخاص بالأمن الفكري, والحوار الوطني), وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس, وقد أظهرت النتائج بأن المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس على مستوى الأمن الفكري, كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس على مستوى الحوار الوطني, وقد أوصت الدراسة بضرورة جعل مساقات الأمن الفكري متطلب إجباري, مع ضرورة عقد دورات وورشة توعوية تتعلق بالوقاية من الانحراف الفكري.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري, الحوار الوطني, أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة.

The role of Mutah University faculty members in enhancing intellectual security and developing national dialogue among students

Dr. Bassam Mahmoud Al-Adayleh

Abstract:
The current study aimed to identify the role of the faculty members at Mutah University, in enhancing intellectual security, and developing the level of national dialogue among students. The study tools were applied to a sample, and the results showed that the arithmetic averages were high among faculty members on the The level of intellectual security, and the results showed that the arithmetic averagesand standard which were high among faculty members at the level of the national dialogue, and the study recommended the necessity of making intellectual security courses a mandatory requirement, with the need to Holding awareness sessions and workshops related to the prevention of intellectual deviation.
Keywords: intellectual security, national dialogue, Mutah University faculty members.

المقدمة :

يحتل موضوع الأمن الفكري أهمية عالية بسبب تنامي الظواهر الفكرية والتحولات الثقافية فقد أصبح الاهتمام بالأمن الفكري اليوم أكثر إلحاحا من ذي قبل نتيجة لما تتعرض له المجتمعات من مختلف التهديدات والأخطار الفكرية المؤثرة على قيم المجتمع ومكوناته العقائدية والثقافية. ويعد الأمن الفكري جزءا رئيسا من الأمن الشامل بمفهومه العام، كما أن تعزيز الأمن الفكري يعتمد بصورة أشمل على قدرة المجتمع والقائمين على تحقيقه في التصدي للاتجاهات الفكرية السلبية وعلى تحصين الإنسان بالأفكار الصالحة التي تجعله يتعايش مع محيطه بكل أمان واطمئنان مع التزامه بمكونات أصالته وثقافته وهويته الوطنية.

وتعد الجامعات من المؤسسات التعليمية التي تمتلك أهمية بالغة في الوقت الحالي، وذلك لما تلعبه من دور بارز في صقل شخصية الشباب وتنميتهم اجتماعيا، وزرع القيم في نفوسهم، وحماية تراثهم ومجتمعهم وثقافتهم ونقلها للأجيال القادمة على الرغم ن التحديات السياسية والاقتصادية والثقافية التي تواجههم في عصر مليء بالتغييرات المتسارعة (الحسين، 2018).

وأن أبرز ما يتعلق بدور الجامعات هو بناء خططها الاستراتيجية وصياغة أهدافها الاستراتيجية بما يعزز الأمن الفكري لدى طلبتها، الأمر الذي يلزم على المؤسسات بشكل عام والجامعات بشكل خاص أن تعمل على السعي الدؤوب لبناء عقول الطلبة وإنارتها ليتمكنوا من خلالها أن يوازنوا بين الأمور المحيطة بهم ويميزوا ما بين المدخلات الغربية الثقافية على مجتمعهم وعقيدتهم الدينية ومبادئهم الوطنية والسياسية (الزبون، الزبون، الرفاعي، 2018) إذا فالغاية من التعليم الجامعي هي تنمية شخصية الشباب وصقلها لأجل تحقيق الصلاح لهم وحماية أذهانهم من الانحرافات ليظهر عنها السلوك الايجابي، مما ينعكس على سلامة المجتمع. وأن عدم التوازن الحاصل في الأمن الفكري يؤدي الى انتشار الأفكار الضالة والمنحرفة في المجتمع، مما ينجم عنه تهديداً للأمن الوطني بجميع أبعاده، لذا برز ما يسمى بالحوار الوطني لتعزيز مبدأ الاعتدال والوسطية، وتحصين المجتمعات ضد الأفكار والثقافات السلبية والعديد من القضايا التي تعزز من الأمن الفكري الذي يعتبر إحدى ركائز الأمن الوطني (الحازمي، 2017).

ويعتبر الأمن الفكري من المصطلحات حديثة الظهور نتيجة التطور الهائل الذي شهده العالم، في ظل انتشار المعرفة وتفجرها، ونتيجة التطور في مجال الاتصالات والمواصلات حيث تدخلت متغيرات كبيرة وجذرية تتميز بالسرعة والتأثير الكبير على المجتمعات الأمر الذي أدى إلى سلاسة وسهولة الانتقال الثقافي بين المجتمعات بما يحمله من إيجابيات وسلبيات، تؤثر ويتأثر بها أفراد المجتمع بمكوناته وأنظمته ومؤسساته، لذا يتطلب ذلك تكوين فكر واع لدى أفراد المجتمع لمواكبة التطور والتقدم العالمي انطلاقا من فلسفة المجتمع (الباز، 2003).

أما الحوار فهو من أهم أسس الحياة الاجتماعية وضرورة من ضروراتها فهو إحدى وسائل الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وميوله وأحاسيسه ومواقفه ومشكلاته، كما أنه وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئتها للعطاء والابداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة إذ من خلال الحوار يتم التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم (باقر، 2010).

إذ تلعب المؤسسات بشكل عام والجامعات بشكل خاص دورا بارزا في تعزيز الحوار الوطني من خلال أدوار كثيرة من أهمها توفير بيئة ديمقراطية قادرة على احترام وجهات النظر والآراء سواء على مستوى الطلاب أو العاملين، كما يبرز دور الجامعة من خلال دورها السياسي الايجابي في دعم القضايا الوطنية والسعي إلى إيجاد حلول لمواجهتها، وذلك بتوفير مناخ قادر على جذب المتحاورين وطنيا وتوفير سبل الوصول إلى حل الخلافات بين هؤلاء المتحاورين كأن تقوم

الجامعة بتنظيم مؤتمرات وندوات وورش عمل تسهم في تنمية الاستقرار والأمن الفكري على المستوى الدولي والاقليمي (8Council of Europe higher education series, 2010, p).

– دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري

يعتبر الأمن من أهم مطالب البشرية في الحياة وأبرز الدعائم التي قامت عليها الكثير من الدول قديما وحديثا، فمن غير الممكن لأي مجتمع من الوصول إلى الازدهار والتقدم من غير تحقيق الأمن لأفراده، لذا فكل حضارة تعتمد على الدعائم الذاتية التي تميزها عن غيرها، حيث حرصت الشريعة الإسلامية على حفظ العقل وحمايته لكونه المكان الذي يشكل الفكر، وأن الأمن يؤمن عقل الإنسان ويحميه بما يتلاءم وتعاليم الدين الإسلامي فمطلب الأمن جاء

في القرآن الكريم حيث قال الله تعالى: "وإذ قال إبراهيم رب اجعل هذا بلدا آمنا وارزق أهله من الثمرات من آمن منهم بالله واليوم الآخر قال ومن كفر فأمتعه قليلا ثم أضطره إلى عذاب النار وبئس المصير" (البقرة: 126) (شلدان، 2013).

وقد جاء الأمن الفكري كمتطلب أساسي في الحياة الإنسانية لكونه سمة نفسية اجتماعية، فهو أساس الأمن والاستقرار حيث يستنبط من الأحكام الشرعية وضوابطها ووحدة الفكر والاعتقاد والسلوك السوي والوسطية والاعتدال والاحساس بالانتماء إلى ثقافة الأمة الإسلامية وضوابطها وقيمها وعادتها المنبثقة من الدين الإسلامي (القشيش وهزازي، 2014). ويعرف الأمن الفكري بأنه: "حماية عقول وفكر أبناء المجتمع، وثقافتهم، وقيمهم، من الوقوع في انحراف الفكر والمعتقدات والمبادئ الدخيلة، أو المستوردة التي لا تتفق مع الشريعة الإسلامية، وتتعارض مع عادات المجتمع الأصلية، والعمل على تحصينهم وتربيتهم فكرياً (عدوان، 2017).

وقد تنبثق أهمية الأمن الفكري من المعاناة التي يعيشها الأفراد والمجتمعات من زعزعة للأمن الوطني وتهديد كيان الدولة، فالأمن الفكري يعد بمثابة القلب للمجتمعات، فمن خلاله يمكن حماية الشباب وتحصينهم، كما وتكمن أهمية الأمن الفكري لكونه يحقق الوحدة والترابط بين الفكر الإنساني والمنهج والهدف، وأنه يعد بمثابة المدخل الأساسي لازدهار الحضارات والثقافات، فهو من إحدى الضروريات الهامة لحماية الدين والعقيدة وصون الأمن والاستقرار، ويحمي عقول الشباب وأذهانهم من الانحرافات والتي يظهر عنها بناء اتجاهات خاطئة ضد المجتمع، فالخلل في الأمن الفكري يؤدي إلى خلل في كافة أنواع الأمن الأخرى ولا ٩كافة الجوانب الجنائية والاقتصادية (تركستاني، 2013). ومن المصادر التي تهدد الأمن الفكري الغزو الفكري الخارجي والذي يعد أخطر أنوع الغزو، وذلك جراء انتشار العولمة والوسائل الاعلامية والانترنت التي لا تتلاءم وأخلاق المجتمع وأفكاره، لذا لا بد من ضرورة التوعية الفكرية لدى الشباب الجامعي (الفقي، 2009).

ولأن العقل البشري يتكون بشكل علمي جراء تأثير العديد من المؤسسات التربوية بالمخرجات غير المرجوة ولا تعكس الولاء والانتماء؛ فالسبب يرجع لتلك المؤسسات التي فشلت تحقيق غاياتها الاستراتيجية والتربوية والتعليمية، كما أن الشباب الجامعي بتعرض للكثير من التطرف بسبب عوامل تعود إلى البيئة التعليمية أو إلى الطلبة، ومن هنا جاء دور الجامعات تعزيز الأمن الفكري الذي لا يعتمد فقط على تقديم المعرفة والمعلومات، بل بإزالة الأفكار المنحرفة والشاذة من عقول الشباب، وتحصينها بالأفكار الإيجابية التي يتبع عنها السلوكيات الإيجابية، لذا فإن تعزيز الأمن الفكري بات ضروريا في عصر مليء بالتلوث الثقافي والغلو وعدم الوعي السياسي والاختلال في الأوضاع الاجتماعية، وغياب التربية السليمة، وهذا ما يعرض المجتمع للانتهاكات الخارجية في المجتمع (Kyllonen, 2012).

فدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري يأتي في أعلى السلم التعليمي لدى الشباب المتعلم، فمن خلاله يتلقى الطلبة المعرفة والمهارات التي تؤهلهم للخوض داخل المجتمع والعمل بكفاءة فالجامعات هنا مطالبة بأن توفر مناج تعليمية تتسم بالتكامل والترابط مع كافة المراحل التعليمية الأخرى، كما لا بد من أن تتصل مع القيم والمعتقدات والمبادئ المتعارف عليها المجتمع ومن أجل ذلك يبرز دور الجامعة في حماية التراث والقيم وحضارة المجتمع وتثبيت مبادئ العقيدة الاسلامية في نفوس الشباب وتحصينهم من العولمة والأفكار المعارضة الأمن المجتمع (UNESCO, 2002).

ومن أبرز الدعائم التي لا بد من أن تفيق منها الجامعات في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها هو إظهار دور العقيدة الإسلامية في الالتزام بمبادئها كالمحافظة في أمن الوطن والولاء له، وتثبيت مبادئ الوحدة الوطنية، وزرع الحب القادة الدولة، وإظهار قيم المسؤولية للأمن الحياة الجامعية، وإظهار الفكر المعتدل لدى الطلبة من المصادر الشرعية، وتعزيز السلوكيات السليمة وتشجيع الشباب على حماية الأمن الوطني، والابتعاد عن الوسائل الإعلامية المشبوهة والتي تأتي من مصادر غير رسمية والابتعاد عن تناولها ونشرها، كما لا بد من المحافظة على عقد الدورات والندوات التي يتم فيها مناقشة مفهوم وأهمية الأمن الفكري وتحذير الشباب من الوقوع في الانحراف والتطرف الفكري والغلو الديني (MAYRL 1and OEUR, 2009)، وأضاف (Lin, 2009) بأن من غايات الجامعات في تحقيق الأمن الفكري لدى الشباب المتعلم وتثبيت الأفكار السليمة التي تحقق الشخصية الواعية بالأفكار الدخيلة إلى المجتمع يتم من خلال تعزيز الانتماء الوطني والوصول بمستوى عال من البحث العلمي والعمل على تحقيق التطبع الثقافي والاجتماعي لدى الشباب وتكامل شخصيتهم ووعيهم، بالإضافة إلى تحقيق التوازن المعرفي والثقافي بين الماضي والمستقبل، وأيضا العمل على عقد اللقاءات مع علماء الفكر المعتدل، وتنسيق الندوات التي تزيد من وعي الشباب بالآراء الفكرية السليمة الخالية من الانحرافات الفكرية.

ووضح الشمري والجردات (2010) بأن للجامعات غابات كثيرة وشاملة تنبثق من مهامها الأساسية وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والمشاركة المجتمعية، حيث أن غابات الجامعات تكمن في إكساب الطلبة لمهارات البحث العلمي نبقا لمنهج سليم لأجل معرفة الحقائق بشكل علمي وبصورة منطقية، كما تعمل على تنمية حرية الرأي والتعبير والحوار وذلك لأجل تنمية شخصية الطلبة للتفكير السليم القائم على الصورة المنطقية الحقيقية والمتناسقة مع القيم والمبادئ المجتمعية.

ولتعزيز الجامعات للأمن الفكري فلا بد من أن يكون للمناهج الجامعية دور بارز في تجسيد صورة الفكر الايجابي لدى الشباب الجامعي وحمايتهم من الأفكار الشاذة، فمن الضروري أن تحتوي المقررات الجامعية على كل ما يحفز الشباب على بناء ثقافة الحوار الفعال والنقاشات الهادفة وذلك من خلال احتوائها على القضايا والتحديات التي يعيشها المجتمع وأن تكون ذات أبعاد وطنية تعزز من الولاء والانتماء للوطن، بالإضافة إلى تثبيت قيم ومبادئ العقيدة الإسلامية لدى الشباب وكافة المفاهيم المتعلقة بالأمن الفكري والوسطية والاعتدال والانتماء للوطن والعد والتعاون، مض ضرورة تطوير وتحسين وتجويد محتوى المقررات الجامعية تبعا لمستجدات العصر الحالي (الربعي، 2009)، كما تحقق الأنشطة والأساليب التعليمية في الجامعة تعزيز الأمن الفكري وذلك عن طريق اكساب الشباب الجامعي للسلوكيات والمهارات التي تسهم في مساعدتهم على الوقوف أمام التطرقات الخارجية والانحرافات وتدريبهم على التعامل معها بشكل واع من خلال التعاون والعمل الجماعي، والتكيف مع الآخرين والتشاركية والكشف عن الأخلاق الشاذة والمنحرفة وتقبل الآخرين (Bacevie 2011).

يعد عضو هيئة التدريس العنصر الاهم في مكونات المنظومة التعليمية وحجر الزاوية في نجاحها، فهو المربي والموجه، والمثال الحي الذي ينظر إليه الطلبة بعين التقدير وبرغبة الاقتداء. ولا يقتصر دور عضو هيئة التدريس على كونه ناقلاً للعلم والمعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى كونه ركيزة أساسية في الدفاع عن عقول الطلاب مقابل التحديات الفكرية التي غزت وتغزو العالم في هذا العصر من خلال المواقع الإعلامية المشبوهة ومواقع التواصل الاجتماعي التي سهلت الطريق للجماعات المتطرفة لاستغلال عقول الطلبة التي ما زالت قاصرة عن ادراك نتائج الالتحاق بهذه الجماعات المنحرفة (الشهوان، 2018). وتؤكد منصور (2017) أن دور الأستاذ الجامعي في بعض الأحيان قد يفوق دور المناهج الدراسية من حيث الأهمية والتأثير وذلك فيما يتعلق بتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة، على اعتبار أن الأداء التدريسي المتميز للأستاذ الجامعي والبعيد عن الطرق التقليدية في التدريس يمكن أن يعوض النقص في مضامين المناهج الدراسية.

ويمكن تحديد الأدوار المطلوبة من كل عضو هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية من أجل تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة في:

1- أن يكون عضو هيئة التدريس القدوة الحسنة في القول والفعل منسجماً مع قيم المجتمع ومبادئ الدين الإسلامي.
2- توجيهالطلبة للطرق السليمة في البحث والوصول إلى المعلومات الصحيحة.(فحجان 2012)
3- أن يراعي كل عضو من هيئة التدريس على التنويع والتطوير الإيجابي في الوسائل والأساليب التعليمية التي يستخدمها (تدريساً أو بحثاً) مع الطلبة، باعتمادها في المقام الأول على مخاطبة الفكر الناضج وتنمية القدرات الذهنية الواعية.
4- الاهتمام بإكساب الطلبة المهارات العقلية والعلمية التي تنمي لدبهم مهارات التفكير العلمي الناقد.
5- ترسيخ مفهوم المواطنة الحقة عند الطلبة، وغرس أهمية المبادئ السامية التي تحقق ذلك كالتسامح والتعايش والوسطية والاعتدال والبعد عن الغلو والتطرف أبو عراد (2009).
6- أن يتصف عضو هيئة التدريس بسمات الوسطية وثقافة الاعتدال سواء في اختيارالمواضيع أو أثناء طرحها أو من خلال مناقشتها مع الطلبة.
7- تأصيل مبادئ الديموقراطية والحرية والحوار المنفتح مع الطلبة، وتعزيز مهارات التفكيرالسليمة لديهم للتمييز بين الصالح من الآراء والضال منها.

وأيضا لأعضاء الهيئة التدريسية دور بارز وهام في بناء شخصية الطالب المعرفية، وتنمية مواهبه، بالإضافة إلى أنهم القدوة الحسنة التي يقتدى بها ويهتم لما يصدر عنها، وما يقدمه من معلومات ذخيرة داخل المحاضرات، فالطالب يعد الأستاذ بمثابة خزنة كبيرة من المعلومات التي من الضروري الإفادة منها واستقلالها لتكوين شخصيته المعرفية، كما يتمثل دورهم في قصي المشكلات والقضايا التي تواجه الطلية، وغرس القيم الأخلاقية في نفوسهم، ومواجهة الانحرافات والتطرفات الفكرية والقدرة على اكتشافها وحلها (حمدي، 2015).

ومن خلال ما سبق ترى الدراسة بأن للجامعات دور بارزا في تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي، حيث أن الشباب في هذا العصر الذي يسوده الكثير من التطورات ودخول الكثير من الثقافات وتغير وجهات النظر فإنهم بحاجة الى من يرشدهم ويوجههم فإذا غاب الإرشاد والتوجيه في الأمن الفكري فإن ذلك حتما سيتحول الى عامل تهديد للمجتمع ولصلاحه ولن يتعلم الشباب الفكر السليم إلا من خلال غرس القيم الإسلامية لا عقولهم وقلوبهم وذلك من خلال الفكر الغير الذي يستمد من كتاب الله تعالى وسنة رسوله ومن المؤسسات التعليمية التي تجمع أكبر فئة من الشباب والتي

تسهم في توجيههم السليم وتحصينهم من الانحرافات والتطرف والغلو الديني لأجل تحقيق الأمن الفكري من خلال أهدافها التعليمية الاستراتيجية وإبراز الأمن الفكري داخل المقررات الجامعية، والأنشطة والوسائل التعليمية وأعضاء الهيئة التدريسية الذين يملكون دورا في غاية الأهمية لتحقيق الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي.

- دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني

ظهر الحوار الوطني بشكل متزايد في جميع أنحاء العالم كآلية لحل الصراعات الدولية وبناء السلام، حيث تهدف مؤتمرات الحوار الوطني في المساهمة والمشاركة في مناقشة الأمور التي تتعلق بالحوار الوطني، وخلق مساحة الجهات الفاعلة العاملة معها حوارات وطنية للتعلم من بعضهم البعض وتبادل الخبرات، وتحديد التحديات المشتركة ووضع توصيات من أجل عمليات الحوار الوطني (National Dialogue Conference, 2017).

حيث تعرف الحوارات الوطنية بانها: عمليات سياسية تمسك بزمامها اياد وطنية وتستهدف توليد توافق الآراء بين طيف واسع من الجهات الوطنية صاحبة المصلحة في أوقات الأزمات السياسية الحادة، أو أوضاع ما بعد الحرب، أو خلال عمليات الانتقال السياسي البعيدة المدى (دليل الحوار الوطني للممارسين، 2017).

وقد جاءت الحاجة للحوار الوطني في الجامعات من أجل تبادل الآراء بين أكثر فئة تفاعلية وهي الشباب الإبداء آرائهم فيما يتعلق بالقضايا الجذرية المتعلقة بالوطن والمواطن نفسه، كمناقشة الأنظمة السياسية في الدولة ودورها في العملية السياسية، ودراسة المشكلات التي يواجهها المواطن والوطن على الجانب الاقتصادية، والخروج بصيغ ملائمة للسياسيات الخارجية وعلاقة الدولة بالدول الأخرى سواء على المستوى الدولي أو الاقليمي,(Shabir, Safdar and Imran, 2014)

وتنبثق أهمية الحوار الوطني من كونه من إحدى الضروريات الأساسية لكيان الدولة في ظل التحديات الرامية التي تعيشها في الوقت الحالي، فهو يأتي استجابة للعديد من الأزمات ذات الأهمية الوطنية الشاملة، فالحوار الوطني هو السلاح الذي يعزز من الوحدة الوطنية، ويحدث الكثير من التحولات التوعية ونوع علاقتها، والتي يتم من خلالها تخطي كافة العقبات التي تقف أمام استمرار الحوارات الوطنية وتحقيق الوحدة الوطنية، والابتعاد عن الحوار الوطني بودي إلى الابتعاد عن توثيق وتوطيد ركائز الوحدة الوطنية وأسسها واللامبالاة بقيم المشاركة الوطنية (محفوظ، 2004).

وهنا بهدف الحوار الوطني إلى تخفيف التوترات السياسية، أو الوصول لاتفاق سياسي الإدارة الأزمات، كما يتم عقد الحوارات الوطنية باعتبارها جزءا من عملية الابتعاد عن الحروب، مما ينتج عنها قيادة وطنية وفق نظام جديد سواء سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي، للعمل على بناء مؤسسات جديدة وللتفاوض بين الدولة والمواطنين (دليل الحوار الوطني للممارسين، 2017).

وللحوار الوطني عدة متطلبات تكمن في تقديم المتحاورين لتقدم المصلحة العامة للمجتمع، ويتمثل ذلك بإتاحة التجهيز التام لديهم لأجل التنازل عن الكثير من المواقف التي تثير الخلافات لصالح المصلحة العامة، والابتعاد عن الارتباطات الخارجية، وتوافر الحسابات الخاصة التي يتم عقدها للوصول لحلول مشتركة حول قضايا خلافية، والسير على النهج العلمي والمهني في تقديم العديد من المواقف وعرض الآراء الحيادية بين أطراف الحوار وهذا ما يقدم فرضا لتحقيق النجاح، وإتباع آداب الحوار كخفض نبرة الصوت، والابتعاد عن السب، وفتح المجال للتحاور بين الطرفين لإبداء آرائهم (Stigant and Murray, 2015,).

وأشار (National Dialogue Conference, 2017) إلى أن للحوار الوطني عدة آثار تتمثل في تبني الدولة للسياسات الناجحة، واتخاذ قرارات وتبنيها عن قناعة جادة، والتقليل من الخلافات، والوصول لنتائج وتوصيات مشتركة، والتقليل من المعارضات والقوة والاستقرار في الأحكام، وتماسك الوطن، والإحساس بالانتماء للوطن، والتضحية من أجله، وتقديم العديد من الفرص للإبداع في كافة ميادين الحياة، وتحسين من علاقة الدولة مع الدول الخارجية وتحفيز المستثمرين على استثمار أموالهم في الدولة وتحقيق الاستقرار الداخلي للدولة.

ومن أجل إبراز أهمية الحوار الوطني فلا بد على أنظمة الدولة المختلفة ومنها الجامعات من جعل الحوار الوطني سياسة تتبعها في أعمالها، ومن خلالها يزدهر الوطن، وأن غياب الحوار الوطني يؤدي إلى الانتهاكات والقمع والاستبداد وكثرة الصراعات الداخلية والفوضى في الدولة، مما يؤثر على استقرار ميادين الحياة وكثرة الجهل والتخلف وتعرض الدولة للمطامع الخارجية (and Baharuddin, 2013, WEI).

ولأن للجامعات تأثيرا كبيرا على تنشئة الشباب الواعي وطنيا وتوجيه سلوكياتهم وتحسين مواقفهم واتجاهاتهم الوطنية والسياسية، فقد تقوم بدور فعال تعزيز الحوار الوطني داخلها، وإعداد الشباب ليكونوا مواطنين صالحين يتحملون مسؤولية وطنهم وإكسابهم القيم والاتجاهات والعادات الإيجابية وممارسة هذه الاتجاهات والعادات لتكون الموجة السليم له مستقبلا (Alfonso, 2014.). ولاعتبار الجامعات ذات هيكل اجتماعي يتأثر ويؤثر بالقوى الاقتصادية والاجتماعية والأمنية والوطنية والسياسية، فإن ذلك يحتاج إلى أن تتفاعل الجامعات مع كافة متطلبات المجتمع وذلك للنهوض بالمجتمع وحل مشكلاته، وتجويد حياة أبنائه والعمل على تقديم المساعدة للشباب ليكون لديهم دور سياسي ووطني واجتماعي سواء في الحاضر أو المستقبل (الدويري، 2007).

حيث تسهم الجامعة في تعزيز الحوار الوطني من خلال عمل تنظيمات حوارية للطلاب من أجل تربيتهم سياسيا ووطنيا، حيث تعمل الجامعة على إتاحة فرص المشاركة الطلاب الحوارات الوطنية وذلك عن طريق انتخابات مجالس الطلبة، وأيضا إقامة أنشطة المؤتمرات والندوات والتي تتم داخل إنشاء الحوار مع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وأن تسمح للطلبة بأن يشاركوا بالحوارات الوطنية والتي تعزز من الانتماء للوطن، وأن يعبروا عن مواقفهم نحو الأحداث السياسة والوطنية والاقليمية المتنوعة، كما تعمل الجامعة على إشراك طلابها الدورات التدريبية من أجل رفع وعيهم بالقضايا المطروحة على مستوى الجامعة والوطن، كما تؤدي الجامعات متمثلة بأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات دورا في تعزيز الحوار الوطني وذلك من خلال تحفيز الأستاذ الجامعي الطلبة على الحوار والمناقشة وتقديم نماذج إيجابية تدفع الطلبة إلى المشاركة السياسية، وتنمية اتجاهاتهم وتنمية الوعي السياسي لديهم، وتشكيل مفاهيمهم واتجاهاتهم السياسية (السليحات، 2014).

وعليه فإن الجامعات هي المسؤولة عن تطوير الفكر السياسي الوطني بما يتناسب وطبيعية سياسة الدولة، كما أنها مسؤولة عن توجهات الطلبة السياسية، ومن هنا برز دور الجامعة الهام في الحوار الوطني وذلك أن الاعتبار الجامعة هي المكان المخصص الذي بتلفي فيه الشباب الجامعي معارفهم ويبدون آراءهم الوطنية في كافة القضايا الوطنية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية لتحقيق المصالحة الوطنية ضمن نهج عمل يساهم فيه جميع المشاركين من الشباب الجامعي لتطوير الوطن والنهوض والارتقاء به، وذلك للتصدي لكافة التحديات بصورة وطنية قوية يصعب اختراقها.

واقع الأهداف الاستراتيجية لجامعة مؤتة في تعزيز الأمن الفكري والحوار الوطني:

أكدت رؤية جامعة مؤتة على تحقيق التميز في التعليم عن طريق تقديم برامج أكاديمية التأهيل طلاب الجامعة بما يلي متطلبات المجتمع وسوق العمل المحلي والإقليمي، أكدت رسالتها على دعم البحوث الإبداعية والمساهمة في خدمة المجتمع، بالإضافة إلى التزام الجامعة بالقيم الإسلامية، والولاء والانتماء إلى الوطن والعمل بروح الفريق الواحد، والشفافية والمسؤولية الاجتماعية، كما وأكدت الأهداف الاستراتيجية لجامعة مؤتة على تقديم تعليم جامعي يلبي متطلبات سوق العمل، وأيضا دعم البحوث الإبداعي التي تسهم في بناء اقتصاد المعرفة ومساهمته في التنمية المستدامة، وتطوير بيئة تعليمية محفزة وجاذبة، وتطوير بيئة إدارية وتنظيمية فعالة، والتنويع مصادر التمويل المبتكرة وتطوير الكفاءة المالية، وتطوير أنظمة لأمن المعلومات، وتقديم برامج لتعزيز الوسطية والاعتدال وتحقيق الأمن الفكري بين أفراد المجتمع، وتعزيز القيم الايجابية للمجتمع، وتعزيز برامج المسؤولية الاجتماعية الداعمة لتحقيق التنمية المستدامة، وتشجيع منسوبي الجامعة على القيام بالأعمال التطوعية، مما يعزز ذلك من تحقيق الأمن الفكري والحوار الوطني في الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات بشكل عام والجامعات بشكل خاص عددا من التحديات الثقافية والفكرية التي تبناها الشباب عبر كثير من الأساليب والتي انعكست على أفكارهم وثقافتهم، الأمر الذي يلزم على إدارة الجامعات في توعية وتوجيه الشباب في خططها الاستراتيجية بناء على منهج حوار الثقافات ومراعاه لمتطلبات رؤية المملكة، وقد تبنت المملكة الأردنية الهاشمية مشروعا وطنيا للحوار الوطني وذلك لإيمانها بتقدم المجتمعات الذي بات يقاس بتوظيف الحوار الوطني في معالجة قضايا الوطن جميعها، ونظرا لأهمية الحوار الوطني في مواجهة قضايا المجتمع المختلفة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، فقد كان من الضروري على إدارة الجامعة القيام بدور بارز التعزيز الحوار الوطني لدى الشباب الجامعي من حيث أهميته وغاياته، توعية وتوجيه الأجيال في خططها الاستراتيجية؛ بهدف تعزيز الوحدة الوطنية والتمسك بالعقيدة الإسلامية القائمة على الاعتدال والوسطية، والاستعداد للوقوف أمام التطورات الدولية الهائلة بكفاءة، وهذا ما أكدت عليه كل من دراسة عدوان (2017) ودراسة شلدان (2013) التي أوصت بتفعيل دور الجامعات لتعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وتحصين الشباب من الفكر الضال، وتوعية الطلبة بالأمن الفكري، وتفعيل الحوار والمناقشة بين الطلبة من أجل تعزيز الأمن الفكري، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة في التعرف على دور الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية لتعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني في أهدافها الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة

1. ما دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات؟ 2. ما دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني تُعزي للمتغيرات الديموغرافية الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة"؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1. دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات.
2. دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات.

3. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني تعزي للمتغيرات الديموغرافية "الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة".

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تمثلت أهمية الدراسة من الجانب النظري بإضافة دراسة جديدة للمكتبة الأردنية بشكل خاص والمكتبة العربية بشكل عام.

الأهمية العملية:

ومن الجانب العملي فيمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الباحثين لا مجال الإدارة في المملكة الأردنية الهاشمية وفيما يتعلق بموضوع دور الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية لتعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني في خططها الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة من خلال الاستفادة من التوصيات التي ستخرج بها الدراسة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة دور الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية لتعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني في خططها الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة.

– الحدود البشرية، أعضاء هيئة التدريس جامعة مؤتة.

– الحدود المكانية، ثم تطبيق الدراسة في جامعة مؤتة.

– الحدود الزمانية، تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1434–1440هـ.

مصطلحات الدراسة

الدور: بعرف أبو الوفا (2006، ص 57) الدور بأنه: مهام يقوم بها قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع.

إجرائيا هو: مجموعة من الممارسات والأنشطة الحاضرة أو المتوقع حدوثها في المستقبل من الجامعات وفق نسق لنشر الأمن الفكري بين طلابها وحماية المجتمع من التطرف، وتعزيز متطلبات الحوار الوطني.

الأمن الفكري: يعرف الوحش (2018، ص128) الأمن الفكري بأنه: "حماية عقول الأفراد من جميع الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تتعارض مع العقيدة التي بدين بها المجتمع، وضرورة بذل الجهود من جميع المؤسسات المجتمعية لتحقيق هذه الحماية حفاظا على أفكار الشباب من الانحراف".

إجرائيا بأنه: حماية فكر الشباب الجامعي وحماية قيمهم وثقافتهم من أي تطرفات خارجية وأفكار منحرفة أو دخيلة لا تتفق مع قيم ومبادئ مجتمعهم.

الحوار: يعرف سكر (2013، ص8) الحوار بأنه: "تبادل منظم للكلام بين طرفين في جو انساني يسوده الهدوء والاحترام بعيدا عن التعصب، وذلك لتحقيق أهداف مشتركة الحوار الوطني، يعرف بأنه أداة لحل النزاعات والتحول السياسي توفر إمكانية إجراء محادثة هادفة حول الدوافع الكامنة وراء الصراع وطرق معالجة هذه القضايا بشكل كلي (Stigant and (1Murray, 2015; p

إجرائيا: بأنه نهج تتبعه الجامعات لحل القضايا السياسية وتمهيد الطريق للتحولات السياسية لتحقيق السلام الدائم والأمن والاستقرار، ومعالجة القضايا الوطنية التي يعيشها المجتمع وفق متطلبات الحوار الوطني السليم.

وتناولت دراسات كثيرة سابقة دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني بأساليب ومناهج بحثية متنوعة خلصت بها إلى نتائج تؤكد الدور الذي تقوم بها الجامعات على النحو الالي:

– الدراسات المتعلقة بدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري

دراسة العزام (2018) بعنوان: دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس به مؤتة، والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم الجامعي تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة في دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس با جامعة مؤتة، ووجود درجة مرتفعة في الصعوبات التي تواجه التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بة جامعة مؤتة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (2002) في دور التعليم الجامعي في تعزز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل تبا للمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، الدخل الشهري).

دراسة عبد الحسين (2018) هدفت إلى التعرف على دور الجامعات العراقية في تعزيز وحماية الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (20) فقرة تقيس دور الجامعات العراقية في تعزيز وحماية الأمن الفكري، وتطبيقها على عينة مكونة من (460) طالباً وطالبة من طلبة خمس جامعات عراقية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الفقرات التالية حصلت على أعلى متوسط حسابي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وفق الترتيب التنازلي الآتي: تساهم الجامعة في تنمية الانتماء والمواطنة لدى طلبتها، تسعى الجامعة إلى بناء الهوية الأكاديمية لدى طلبتها، تعمل الجامعة على التصدي لكل ما يثير الصراعات المذهبية والقومية بين طلبتها. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الجامعات العراقية في تعزيز وحماية الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

دراسة الزبون وآخرون (2018) بعنوان: دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية)، والتي هدفت إلى التعرف على دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبتها، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لمتغير الرتبة الأكاديمية ومتغير الخبرة، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبقا المتغير العمر.

دراسة منصور (2017) بعنوان: تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكريلطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس، والتي هدفت الى تقييم الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة لتحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتعرف الفروق في تقدير واقع دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها واستخدام منهج تحليل النظم، وقد وافق الطلاب على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة وعلى دور المناهج في تحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية وعلى دور أعضاء هيئة التدريس لا تحقيق الأمن الفكري بدرجة متوسطة وعلى الأنشطة الطلابية بدرجة متوسطة وعلى الأساليب الوقائية التي يجب أن تتخذ التفعيل الأمن الفكري بدرجة عالية كما كانت موافقتهم على معوقات تحقيق الأمن الفكري بدرجة متوسطة ووافق أعضاء هيئة التدريس على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة وعلى دور القيادات في تحقيقه بدرجة عالية وعلى دور المناهج بدرجة عالية وعلى دور أعضاء هيئة التدريس بدرجة

عالية وعلى دور الأنشطة الطلابية تحقيقه بدرجة عالية وعلى الأساليب الوقائية لتحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية وعلى معوقات تحقيقه بدرجة عالية، ووجدت فروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقا للدرجة العلمية في تقدير دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري في معظم الأبعاد ما عدا بعدي: دور عضو هيئة التدريس ودور الأنشطة الطلابية وفي ضوء ذلك تم تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها.

دراسة الشلاش (2017) بعنوان: دور الجامعات والكليات الأهلية السعودية ونشر الفكر المعتدل– الواقع والتطلعات، والتي هدفت إلى التعرف على مفاهيم الفكر المعتدل ووسائل نشره وأبرز خصائص وصفات المتطرفين، والتعرف على واقع دور الجامعات السعودية (حكومية – أهلية) نشر الفكر المعتدل وتعزيز الأمن الفكري، والتوصل لرؤية مستقبلية لدور الجامعات والكليات الأهلية السعودية لنشر الفكر المعتدل، وأبرز نتائج الدراسة فيما يلي: مواجهة الفكر الضال لا تتم إلا بفكر أقوى وأعمق وأشمل يرتكز على أن الإسلام دين الوسطية والاعتدال وليس دين التطرف والتشدد. يتم نشر الفكر المعتدل في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات عبر أعضاء هيئة التدريس والمناهج والمقررات، والوسائل في البيئة المدرسية مثل التقنيات والمكتبة والمسرح والمنتديات الأدبية والشعرية والمسابقات والأنشطة والفعاليات. يوضح واقع دور الجامعات في نشر الفكر المعتدل ضعفها في تحقيق الأمن الفكري، وخلو معظم المناهج من مفاهيم الأمن الفكري، أما علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب فما زالت منحصرة في الجانب المعري وعدم وجود لجان دائمة للأمن الفكري.

دراسة عدوان (2017) بعنوان: تصور مقترح لتطوير دور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، والتي هدفت إلى التعرف إلى دور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت تقديرات الطلبة لدور مجالس الطلية في تعزيز الأمن الفكري (62.59%) أي بدرجة متوسطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مجالس الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجامعة الاسلامية، الأزهر، الأقصى) وكانت الفروق الصالح طلبة الجامعة الإسلامية، كما توجد فروق تعزى إلى متغير الكلية (علمية، إنسانية) وكانت الفروق لصالح الكليات العلمية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مجالس الطلبة في الجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى) ومتغير المستوى الدراسي (ثاني، رابع).

أجرى الفهادي (Alfahadi 2017,) دراسة بعنوان: "دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في ابتكار استراتيجيات تعليمية التطوير الأمن الفكري في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة (جامعة تبوك)، والتي هدفت إلى دراسة دور المعلمين في وضع استراتيجيات التطوير الأمن الفكري في الجامعات السعودية. وقد توصلت النتائج أن المعلمين لديهم دور واضح وتطوير الأمن الفكري داخل قاعة المحاضرات. وأوصت الدراسة بزيادة عدد الدورات التدريبية المتعلقة بتأهيل المعلمين نحو دورهم في تعزيز الأمن الفكري، ووضع استراتيجيات في الجامعة التي تدعم دور المعلمين في تعزيز مفهوم الأمن الفكري، واقتراح دراسات جديدة المناقشة القضايا المفصلة المتعلقة بتعزيز مفهوم الأمن الفكري بين الطلاب، وعقد ورش عمل منتظمة للطلاب لتعزيز مفهوم الأمن الفكري، ورفع وعي الطلاب بأساليب الفكر لمواجهة الغزو الذي ابتلي به عصر العولمة.

وأيضا أجرت حسين (Hussain 2017,) دراسة بعنوان: "الإدارة المدرسية ودورها في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، والتي هدفت إلى التعرف على الملخص حول مدى انعدام الأمن الفكري بين المدارس الإعدادية والثانوية بين

طلاب في المديرية العامة للتعليم بغداد/ الكرخ الأول. وقد توصلت النتائج إلى أن التعليم هو سبب مهم لتعزيز الأمن الفكري والدور المهم الذي يقع على عاتق القائد التربوي في تعزيز الأمن الفكري للطلاب من خلال المشورة والتوجيه ويفترض المعلم الجزء الأكبر من الأمن الفكري بين الطلاب من خلال التربية الإسلامية الصالحة للطلاب ومساعدتهم على فهم المفاهيم والافكار بعيدا عن الأفكار المنحرفة والمتطرفة وتمثيل وكذلك تأسيس مبدأ ذي مغزي يعتمد على الحوار والاستماع والاحترام، وتلعب المواد العلمية والنهج الأساسي دورا هاما لتحقيق الأمن الفكري من خلال إنشاء المناهج الإسلامية على أساس النزاهة والاعتدال، وقد يكون الطالب عرضة للانحراف الفكري المستحق لسوء مناخ البيئة التعليمية.

دراسة شلدان (2013) بعنوان: دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، والتي هدفت إلى التعرف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طليتها وسبل تفعيله، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما بلي: بلغت تقديرات الطلبة حول دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها (23، 72 %)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في المجال الأول والثاني حيث كانت الشروق لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى المتغير الجامعة الإسلامية، الأقصى) في جميع المجالات والدرجة الكلية لصالح الجامعة الإسلامية)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة رابعة).

الدراسات المتعلقة بدور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني

دراسة اليوس وآخرون (Eloise and All 2013,) بعنوان "حوار وطني حول تعزيز التعليم في التعليم العالي: الانتقال إلى إطار أيرلندي للتطوير المهني، والتي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الحوار الوطني ونوعية التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكان المسح عبر الإنترنت والمقابلات هي الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الزملاء الدوليين المشاركين في مشاريع وطنية مماثلة على مستوى العالم وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة طردية وثيقة ما بين الحوار الوطني الفعال وبين تحسين نوعية التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة، فقد ساهم الحوار الوطني في تحسين نوعية وجودة التعليم والمساهمة في التطوير المهني.

وتم إجراء دراسة سلسلة مجلس التعليم العالي الأوروبي (Council of Europe higher education series, 2010) بعنوان: "دور التعليم العالي في تعزيز الحوار بين الثقافات". والتي هدفت إلى دراسة مدى أهمية القدرة على إجراء حوار وطني بين الثقافات لمجتمعاتنا ودراسة الدور الأساسي للتعليم العالي في تطوير هذه القدرة والمحافظة عليها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت المقابلات هي الأداة الرئيسية لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من طلاب الجامعات، وقد توصلت النتائج إلى أن القدرة على إجراء حوار بين الثقافات والتعليم تمثل أحد أفضل الخيارات المستقبل مجتمعاتنا والنهوض بها، ويساهم التعليم العالي بالجزء الأكبر إبراز وتعزيز إجراء الحوار الوطني بين الثقافات، ولا يمكن فهم التعليم العالي بدون هذا المكون المتعدد الثقافات ولا يقتصر الأمر على وجود المزيد من الطلاب الأجانب أو وجود المزيد من أعضاء هيئة التدريس الأجانب، هذا سوف يساعد، لكنه ليس كافيا، إنها مسألة فهم وقبول بعضنا بعضا وتعزيز قيم الحوار والتسامح والديمقراطية.

دراسة سلايمة (2008) بعنوان: دور الإدارة الجامعية في الجامعات الأردنية في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وواضعي الأجندة الوطنية، والتي هدفت إلى التعرف على دور الإدارة الجامعية في الجامعات الأردنية في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وواضعي الأجندة الوطنية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إن دور الإدارة الجامعية في الجامعات الأردنية في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين هي بدرة تقدير كبيرة، اتفق واضعو الأجندة الوطنية على أنها طموحات حكومية وشعبية للنهوض بالمجتمع الأردني، وتعزيز التنمية المستدامة لجميع أفراده بمحاورها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. واتفق واضع الأجندة الوطنية على أن الأجندة الوطنية تهدف إلى إحداث التغيير نحو الأفضل، وركزت جل اهتمامها على التنمية الشاملة المستدامة، وتحقيق العدل والمساواة، والقضاء على الفقر والبطالة وتحسين مستوى المعيشة.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع مشترك وهو الأمن الفكري والحوار الوطني، واختلفت عنهم من حيث المضمون حيث ركزت الدراسة الحالية ارتباط الأمن الفكر والحوار الوطني بصياغة أهداف الخطط الاستراتيجية للجامعات، وحين ركزت كلا من دراسة العزام (2018) على الأمن الفكري من حيث وجود صعوبات في دور التعليم الجامعي، بينما دراسة اليون وآخرون (2018) تناولت دور أعضاء هيئة التدريس في الأمن الفكري، ودراسة منصور (2017) تناولت تقييم دور الجامعات في تحقيق الأمن الفكري، بينما الشلاش (2017) تناول دور الجامعات في نشر ثقافة الفكر المعتدل، ووضع عدوان (2017) تصورا مقترحا في تطوير دور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري، في حين الفهاد (2017) درس دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في ابتكار استراتيجيات تعليمية في تطوير الأمن الفكري، كما درس شلدان في (2013) دور كليات التربية في تقرير الأمن الفكري، في حين ركزت دراسة اليوس وآخرون (2013) على العلاقة بين الحوار الوطني ونوعية التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة، بينما دراسة سلسلة مجلس التعليم العالي الأوروبي (2010) ركزت على أهمية القرارات على إجراء الحوار الوطني بين الثقافات ودراسة الدور الأساسي للتعليم في تطوير هذه القدرة والمحافظة عليها، ودراسة سلايمة (2008) تناولت دور الإدارة الجامعية في الجامعات في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية من وجهة نظر القادة.

الطريقة والإجراءات:

تتضمن الإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الدراسة ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، وصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، وتصميم الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات

منهج الدراسة

لتحقق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم المنهج الوصفي المسحي باستخدام الذي يعد من أكثر المناهج البحثية ملاءمة للدراسة، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي، حيث يعتمد هذا المنهج كما ذكر عبيدات وعبد, الحق وعدس (2011، ص 22) على دارسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (110) أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتم أخذ عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة تتناسب مع حجم الطبقة.حيث طبقت على عينة مكونة من (110) عضو هيئة تدريس.

جدول(1): خصائص العينة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	29	40.3%
	انثى	34	59.7%
الدرجة العلمية	استاذ	7	9.7%
	استاذ مشارك	3	4.2%
	استاذ مساعد	47	65%
	محاضر	12	16.9%
	معيد	3	4.2%
سنوات الخبرة	أقل من سنة	0	0%
	من 1- أقل من 5 سنوات	5	7%
	من 5- أقل من 10 سنوات	67	93%
	10 سنوات فأكثر	0	0%

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أجل دعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي وللإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة، وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والأدوات فيها لبناء أداة الدراسة لدراسة الفهادي (Alfahadi 2017,)، ودراسة شلدان (2013)، ودراسة عدوان (2017).

تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني "رؤية من واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات والدراسات السابقة.

ب- صياغة الفقرات التي تتضمنها الاستبانة.

ج- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية.

د- عرض الاستبانة على المشرف في صورتها الأولية لتحديد مدى ملا ومتهما لجمع البيانات. هـ- عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين وقد تم العمل بتوجيهاتهم.

و-تجهيز الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت الاستبانة على (18) عبارة مقسمة إلى محورين محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري تكون من (10) عبارات.
- المحور الثاني: دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني وتكون من (8) عبارات.

صيفت جميع العبارات بحيث تدل الدرجة المرتفعة على درجة عالية من الأمن الفكري والدرجة المنخفضة تدل على وجود درجة قليلة من الأمن الفكري، حيث تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ليختار المستجيب إحداها حسب تقديره.

قياس صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسة، كما يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها (العساف، 2012، ص 310).

وتم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال ثلاث طرق مقسمة إلى:

1- الصدق الظاهري للأداة.

2- الصدق الداخلي للأداة.

3- ثبات الاستبانة.

1. الصدق الظاهري (المحتوى) للأداة:

قام الباحثان بعرض الاداة بصورتها الأولية على عدد من الخبراء أو المختصين لمعرفة آرائهم بعباراتها ومدى وضوحها وترابطها وملائمتها للاستخدام.

وبعد أن تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية في الجامعات من ذوي الخبرة والكفاية، حيث بلغ عددهم (5) محكمين، وذلك بهدف معرفة آرائهم وإبداء ملحوظاتهم في مدى وضوح العبارات وصحتها اللغوية، ومدى صياغة العبارة وملاءمتها للمحور.

وبعد جمع آراء المحكمين واقتراحاتهم، تم تعديل ما يلزم حسب اتفاق المحكمين وملاحظاتهم العامة، إلى أن وصلت الأداة بحمد الله إلى صورتها النهائية.

2. قياس الصدق الداخلي أداة الدراسة

بعد التأكد من الصدق الخارجي لمحكمي الأداة، تم استخراج الصدق الداخلي من خلال تطبيق الأداة على عينة عشوائية استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون، بين كل فقرة والبعد التابع له.

بعد التأكد من الصدق الداخلي والخارجي لمحكمي الأداة، تم استخراج الصدق الداخلي من خلال تطبيق الأداة على عينة عشوائية استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون، بين كل عبارة والمحور التابعة له.

المحور الأول، دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري تكون من (10) عبارات.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون المستوى المحور الأول بالدرجة الكلية

رقم العبارة	قيمة الارتباط
1	**0.896
2	**0.885
3	**0.605
4	**0.780
5	**0.831
6	**0.813
7	**0.875
8	**0.838
9	**0.590
10	**0.672

**دال عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) فأقل

يظهر من الجدول أعلاه أن هناك ارتباطا بين عبارات لمحور الأول والذي يشير الى "دور الجامعات في تعزيز الامن الفكري" عند مستوى الدلالة **0.01 حيث أن جميع قيم الارتباط لديها إشارة (**) والتي تدل دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري وجود علاقة بين فقرات البعد.

المحور الثاني: دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني وتكون من (8) عبارات.

جدول (3): عاملات ارتباط بيرسون للمحور الثاني بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	قيمة الارتباط
1	**0.896
2	**0.885
3	**0.605
4	**0.780
5	**0.913
6	**0.901
7	**0.800
8	**0.869

**دال عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01) فأقل

يظهر من الجدول أعلاه أن هناك ارتباطا بين فقرات المحور الثاني الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني، عند مستوى الدلالة **0.01 حيث أن جميع قيم الارتباط لديها إشارة (**) وهي تدل على ارتفاع نسبة الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني

3. قياس ثبات أداة الدراسة

المعرفة مدى ثبات أداة الدراسة في (الاستبانة) تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ(Cronbachs Alpha) على استبانات عينة الدراسة، للتأكد من ثبات أداة الدراسة والجدول التالي بوضح معاملات ثبات أداة الدراسة

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري	10	80%
دور الجامعات لا تعزيز متطلبات الحوار الوطني	8	84%

يظهر من الجدول أعلاه أن قيمة كرونباخ ألفا هي أكبر من 60٪ وهذا يعني أن الأداة مناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة واختيار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق الاستبانة عليها تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، وتفريغ الاستبيانات المسترجعة في نموذج خاص بالحاسب تمهيدا للقيام بالمعالجة الإحصائية. وتم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي وأن تحدد بخمسة مستويات على النحو الآتي: موافق بشدة ويعطى (5) درجات، ومستوى موافق ويعطى (4) درجات، ومستوى محايد ويعطى (3) درجات، ومستوى غير موافق ويعطى (2) درجتين، ومستوى غير موافق بشدة جدا ويعطى (1) درجة واحدة

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك على النحو التالي:

1. حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتحديد استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

2.تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق، الاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على محاور أداة الدراسة، باختلاف متغيرات الدراسة.

3. اختيار "ت" لا يجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها وفيما يلي تفصيل لكل ذلك:

أولا : نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري؟ فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	المستوى حسب المتوسط
9	تعمل الجامعة على تطبيق الأنشطة والأساليب التعليمية في الجامعة من تعزيز الأمن الفكري	4.50	0.65	1	مرتفع جدا
6	تعمل الجامعات على تحقيق أهدافها التعليمية الإستراتيجية وإبراز الأمن الفكري داخل المقررات الجامعية	3.33	0.50	2	مرتفع جدا
3	تقوم الجامعة على اعتماد البرامج التوجيهية والإرشادية التي تهتم بالأمن الفكري لدى الطلاب.	4.10	0.70	3	مرتفع
5	تعمل الجامعات على غرس القيم الإسلامية من خلال البرامج والأنشطة المنهجية واللامنهجية	3.80	0.69	4	مرتفع
7	يسعى أعضاء الهيئة التدريسية إلى تقصي المشكلات والقضايا التي توثر في تبنيهم أفكار تطرفية.	3.49	0.84	5	مرتفع
2	تعمل الجامعات على تحصين الشباب وتربيتهم فكريا وتوجيهم نحو الأمن الفكري.	3.33	0.90	6	متوسط
8	تسعى الجامعات لتحقيق الوحدة الوطنية بين طلابها	3.28	0.73	7	متوسط
1	تحمي الجامعات عقول أبناء المجتمع، وثقافتهم، وقيمهم، من الوقوع في انحراف الفكر التي لا تتفق مع الشريعة الإسلامية	3.19	0.80	8	متوسط
10	تتبنى الجامعة رسالة ورؤية واضحة في المحافظة على هوية الأمة واستقلالها وأصالتها وقيمتها.	3.05	0.75	9	متوسط
4	تتبني الجامعات خطط على تحقيق الوحدة والترابط بين الفكر الإنساني والمنهج والهدف	3.01	0.95	10	متوسط
		3.70	0.69	مرتفع	

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة لبعد الجامعات في تعزيز الأمن الفكري، وقد احتلت الفقرة رقم (9) (تعمل الجامعة على تطبيق الأنشطة والأساليب التعليمية في الجامعة من تعزيز الأمن الفكري في المرتبة الأولى بدرجة انطباق مرتفعة جدا، أما الفقرة (4) (تتبنى الجامعات خطط على تحقيق الوحدة والترابط بين الفكر الانساني والمنهج والهدف) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة. وترجع هذه النتيجة لأهمية الأنشطة

والوسائل التعليمية في تعزيز الأمن الفكري عن طريق تزويد الطلبة بسلوكيات ومهارات منهجية وغير منهجية تمكنهم من التصدي للفكر المنحرف وكيفية مواجهتها بطرق علمية وشخصية واعية، كما أنها تفسح المجال للطلبة للمشاركة في المواقف الايجابية كالعمل ضمن الفريق الواحد، والقدرة على التأقلم مع الآخرين، واحترام النظام، كما تضيف الدراسة أن هذه الأنشطة تجعل الطلبة قادرين على التميز بين السلوك الشاذ، والأفكار المنحرفة وكيفية معالجتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفهادي (Alfahadi 2017,) والتي بينت أن المدرسين لديهم دور واضح في تطوير الأمن الفكري داخل قاعة المحاضرات.

أما الفقرة (4) (تتبنى الجامعات خطط على تحقيق الوحدة والترابط بين الفكر الانساني والمنهج والهدف) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة. وتستعيد الدراسة هذه النتيجة وهي أن خطط الجامعة في الغالب تركز على رؤية الجامعة وأهدافها والاهتمام بتجويد العملية التعليمية في حين أنها تفتقر للتركيز على إرساء الوحدة وتعزيز الأمن الفكري، وكذلك الضعف تقدير الجامعة لخطورة الأمن الفكري لدى الطلبة وأهمية تحقيق الوحدة والترابط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من العزام (2018)، وعدوان (2017)، ودراسة حسين Hussain, 2017))، واليوس وآخرون (2013 .(,Eloise, and All

ثانيا : نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني؟

فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	المستوى حسب المتوسط
1	تشارك وتساهم الجامعات في المؤتمرات التي تتعلق بالحوار الوطني.	4.23	0.46	1	مرتفع جدا
3	تحدد الجامعات التحديات إلى تواجه متطلبات الحوار الوطني	4.16	0.45	2	مرتفع
6	تستضيف الجامعات جملة من المتحاورين المتخصصين في الحوار الوطني سعيا لتنمية الاستقرار والأمن الفكري.	4.10	0.62	3	مرتفع
2	تخلق الجامعات مساحة للجهات الفاعلة العاملة معها حوارات وطنية للتعلم من بعضهم البعض وتبادل الخبرات	3.98	0.71	4	مرتفع
5	تعزز الجامعات تبادل الآراء بين الشباب فيما يتعلق بالقضايا الجذرية المتعلقة بالوطن والمواطن نفسه	3.80	0.68	5	مرتفع
8	سعي الجامعات لتوفير بيئة ديمقراطية قادرة على احترام وجهات النظر والآراء سواء على مستوى الطلاب أو العاملين	3.67	0.74	6	مرتفع
4	تسعى الجامعات لدراسة المشكلات التي يواجهها المواطن والوطنعلى الجانب الفكري	3.42	0.78	7	مرتفع
7	تدعم الجامعات القضايا الوطنية وتسعى الى ايجاد حلول لمواجهتها.	3.34	0.92	8	متوسط
		3.82	0.65	مرتفع	

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة لبعد الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني، ويعد هذا المستوى مرتفعا، وقد احتلت الفقرة رقم (1) (تشارك وتساهم الجامعات في المؤتمرات التي تتعلق بالحوار الوطني) في المرتبة الأولى بدرجة انطباق مرتفعة جدا أما الفقرة (7) (تدعم الجامعات القضايا الوطنية وتسعى إلى إيجاد حلول لمواجهتها) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة. وترد الدراسة هذه النتيجة إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بأن معرفة الطلبة لمهارات الحوار تسهم في وعي عام لديهم بأهمية الحوار ودوره في تعزيز ما هو مشترك بينهم، وربما يعود ذلك إلى أن زيادة وعي الطلبة بالحوار يجعلهم أقدر على مجابهة المخاطر الناجمة عن غياب الحوار الوطني، وأيضا الإيمان أعضاء هيئة التدريس بأن الحوار الوطني هو السبيل الوحيد للتخلص من ظاهرة العنف والتمرد بين الطلبة حيث يساعد على تحقيق السلام والاستقرار في المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مجلس التعليم العالي الأوروبي (Council of Europe higher education series, 2010) والتي توصلت إلى أن القدرة على إجراء حوار بين الثقافات والتعليم تمثل أحد أفضل الخيارات المستقبل مجتمعاتنا والنهوض بها، ويساهم التعليم العالي بالجزء الأكبر في ابراز وتعزيز اجراء الحوار الوطني بين الثقافات.

أما الفقرة (7) (تدعم الجامعات القضايا الوطنية وتسعى الى ايجاد حلول لمواجهتها) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، بدرجة موافقة متوسطة، وترجع الدراسة هذه النتيجة الى عدم إيمان الجامعة بأهمية دورها في معالجة القضايا الوطنية حيث ترى أن دورها مقصور على إكساب الطلبة المعارف والمهارات، وكذلك لعدم وجود رؤية استراتيجية واضحة وبعيدة المدى، ولغياب التعاون والشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني، وقلة الإمكانيات المخصصة والاعتمادات اللازمة لدعم مثل هذه القضايا، وقلة الكوادر المدربة من أعضاء هيئة التدريس للتعامل مع القضايا الوطنية، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلايمة (2008) والتي أكدت على دور الإدارة الجامعية في الجامعات الأردنية في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية (التنمية الشاملة المستدامة، وتحقيق العدل والمساواة، والقضاء على الفقر والبطالة وتحسين مستوى المعيشة) بدرجة كبيرة، ولم تتفق هذه النتيجة مع الأهداف الاستراتيجية في جامعة مؤتة.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني تعزى للمتغيرات الديموغرافية "الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة؟

فقد تم إجراء اختبارات وتحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة

أولا: متغير الجنس

تم إجراء اختبار "ت" لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "الجنس"

جدول (7): اختيار " ت" لايجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لتغير الجنس

البعد	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري	ذكر	3.4762	××0.84115	71	0.212	0.832
	انثى	3.5192	××0.82015			
دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني	ذكر	3.5455	××0.92186	71	0.029	0.977
	انثى	3.590	××0.90129			

يظهر من الجدول أعلاه أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين في متغير الجنس حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لها أعلى من 0.05 وتعيد الدراسة هذه النتيجة إلى أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا ذكورا أم إناثا قاموا بنفس الدور المنوط بهم حيث أنهم يعملون في بيئة عمل واحدة، ويتأثرون بنفس المؤثرات وبالتالي فإنهم يقومون بنفس الدور دونما وجود أي فرق بين ذكر منهم أو أنثى، بالإضافة إلى الاهتمام بموضوع الأمن الفكري والحوار الوطني هو اهتمام مشترك بين جميع الناس باختلاف جنسهم، وطبيعة الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس واحد فيما يتعلق بتعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني لدى طلبة الجامعة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلدان (2013) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى المتغير الجنس لصالح الذكور ولم تتفق معها من حيث دور الإناث.

ثانيا: متغير الرتبة العلمية

جدول (8): تحليل تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق وفقا لمتغير الرتبة العلمية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	3.783	2	1.892	2.602	0.012
	داخل المجموعات	50.132	69	0.727		
	المجموع	52.915	71			
دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني	بين المجموعات	0.688	2	0.344	1.857	0.091
	داخل المجموعات	44.088	69	0.639		
	المجموع	44.776	71			

يظهر من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول والذي ينص على "دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري" حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة له "0.012" وهي قيمة أقل من قيمة مستوى المعنوية "0.05" في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني بحسب الجدول أعلاه ولمعرفة لصالح من تكون تلك النتائج فقد تم اجراء اختبار شافيه

جدول (9): جدول شافية للفروق بين المتوسطات

البعد	الفئات		استاذ	استاذ مساعد	محاضر	معيد
	أستاذ	2.11	0.631	*0.028	0.910	0.492
	أستاذ مشارك	2.00		*0.013	0.564	0.271
	مساعد مساعد	3.10			1.000	*0.002
	محاضر	2.30				0.442
	معيد	2.05				

يظهر من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة «أستاذ، وفئة «أستاذ مساعد، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة «أستاذ مساعد، والتي حصلت على متوسط حسابي "3.10" في حين حصلت فئة «أستاذ» على متوسط حسابي

"2.11" كما يظهر من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة أستاذ مشارك، وفئة أستاذ مساعده وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة «أستاذ مساعده والتي حصلت على متوسط

حسابي"3.10"، في حين حصلت فئة «أستاذ مشارك» على متوسط حسابي "2.10"، كما يظهر من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة «أستاذ مساعده وفئة معيد، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة «أستاذ مساعد، والتي حصلت على متوسط حسابي "3.10" في حين حصلت فئة «معيد» على متوسط حسابي «2.05». وترد الدراسة هذه النتيجة إلى فئة «أستاذ مساعد» كونهم أكثر ارتباطا بقضايا المجتمع نتيجة اهتماماتهم البحثية ووعيهم بمسؤوليتهم بأهمية العملية التعليمية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة عن طريق ما يطرحه من محتوى تعليمي يؤثر بشكل إيجابي على سلوكياتهم وأفكارهم التي تتلاءم ومجتمعهم وقيمهم واتجاهاتهم المختلفة وذلك بدرجة أكبر من فئة «أستاذ » أو « أستاذ مشارك» لتقلدهم عادة مناصب قيادية تجعلهم في مصب الاهتمام برسم الخطط وصنع القرارات، كذلك بالنسبة إلى فئة معيد، وذلك كونه مرتبط اهتمامه بإكمال دراساته العليا بعيدا عن المنهج البحثي المتعلق بقضايا الشباب اهتماماتهم. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزبون وآخرون (2018) والتي أكدت عدم وجود فروق ذات في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية المتغير الرتبة الأكاديمية.

ثالثا: متغير سنوات الخبرة

جدول (10): تحليل تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	1.818	2	0.909	0.891	0.512
	داخل المجموعات	70.383	69	1.020		
	المجموع	72.201	71			
دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني	بين المجموعات	1.367	2	6840	0.794	0.655
	داخل المجموعات	59.409	69	0.861		
	المجموع	60.776	71			

يظهر من الجدول أعلاه أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كلا المجالين ومتغير سنوات الخبرة حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة لهن أعلى من "0.05" ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى دور الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية حيث تمكنهم من امتلاك الكفايات التعليمية الكافية ضمن بيئة عمل واحدة ويطلعون بشكل مستمر للمساهمة الخدمات والأنشطة التي تقدمها الجامعة لتعزيز الأمن الفكري، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كلا من دراسة العزام (2018) ودراسة الزبون وآخرون (2018) في دور الخبرة في التعليم الجامعي لتعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

نتائج وتوصيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والمتضمن التعرف على دور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات والدراسات السابقة.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة بعد الجامعات تعزيز الأمن الفكري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والمتضمن التعرف على دور الجامعات في تعزيز متطلبات الحوار الوطني من خلال واقع الأهداف الاستراتيجية للجامعات والدراسات السابقة.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة لبعد الجامعات تعزيز متطلبات الحوار الوطني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

والمتضمن التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية الدور الجامعات في تعزيز الأمن الفكري ومتطلبات الحوار الوطني تعزي للمتغيرات الديموغرافية "الجنس، الدرجة العلمية سنوات الخبرة".

أ. متغير الجنس

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلا المجالين بلا متغير الجنس.

ب. متغير الرتبة العلمية

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة "أستاذ"، وفئة "أستاذ مساعد" وبين فئة " أستاذ مشارك" وفئة "أستاذ مساعد" وبين فئة "أستاذ مساعد" وفئة "معيد" وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق في جميع المجالات جاءت لصالح فئة "أستاذ مساعد"

ج. متغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلا المجالين في متغير سنوات الخبرة.

ثانيا: التوصيات

أوصى الباحث في ضوء الاستنتاجات جملة من التوصيات التالية:

أن تحرض الجامعات أن تدرج ضمن خططها الاستراتيجية أهداف اسراتيجية تندرج ضمنها مباردات وبرامج تشغيلية تدعم الأمن الفكري وترسخ ثقافة الحوار الوطني على النحو التالي:

- دعم الجامعات القضايا الوطنية والسعي لإيجاد حلول لمواجهتها.
- تبنى الجامعات خطط على تحقيق الوحدة والترابط بين الفكر الإنساني والمنهج والهدف.
- إدراج مساق بمسمى الأمن الفكري وجعله متطلب إجباري لجميع الطلبة وفي كافة التخصصات.
- تأصيل منهج الحوار الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية.
- تمكين أعضاء هيئة التدريس من القيام بدورهم في توجيه الطلبة نحو الأفكار السليمة.
- توفير الفرص للحوار والنقاش داخل الجامعات، وتصويب الأخطاء الفكرية بالحجة والإقناع والأدلة الشرعية.

المراجع :

أبو الوفا، جمال. (2006). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الابداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة "دراسة ميدانية" مجلة مستقبل التربية العربية 12(42)، ص53–157.

أبو عراد، صالح بن علي. (٢٠٠٩). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 8(2)، 7-26.

باقر، اسامة مرتضى (2010). دور الجامعات في تعزيز ثقافة الحوار وبناء الوحدة الوطنية في العراق، المجلة السياسية والدولية، (15)، 75–82.

الباز، راشد (2003)، أزمة الشباب الخليجي واستراتيجيات المواجهة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

تركستاني، نجاح (2013). التخطيط للأنشطة الثقافية في عمادة شؤون الطلاب بما يعزز الأمن الفكري لدى الطالبات بجامعة أم القرى رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرة، السعودية.

الحازمي، خليل بن عبيد (2017). الحوار الوطني ودوره في تعزيز الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية، ط(3)ن مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الرياض، السعودية.

الحسين، بشرى عبد (2018). دور الجامعات العراقية في تعزيز وحماية الامن الفكري لدى الطلبةمن وجهة نظرهم، مجلة الباحث، (27)، 51–67.

حمدي، علي (2015). الدور القيمي للأستاذ الجامعي في تحصين طلابه ضد الانحرافات الفكرية في ضوء التحديات المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

دليل الحوار الوطني للمارسين (2014). مؤتمر الحوار الوطني. برنامج دعم الحوار الوطني 18/اذار/ مارس 2013–25 كانون الثاني 2014 https://www.berghoffoundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/NationalDialogue/BF_National_Dialogue_Handbook_AR.pdf.

الدويري، فايز محمد (2007). دور الجامعات في تعزيز الأمن الوطني، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الربعي، محمد بن عبد العزيز (2009). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري والمفاهيم والتحديات، في الفترة من 22–25 جماد الأول 140هـ كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز الدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.

الزبون، مأمون سليم، والغنميين، زياد محمد والزبون، مالك سليم، والرفاعي، عزام جميل (2018)، دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية). المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 11(35)، ص85–102.

سكر، أحمد رياض (2013). دور أعضاء هيئة التدريس في كليات الإعلام وتنظيراتها بالجامعات الفلسطينية في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلبتهم وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

سلايمة، مثال جميل (2008). دور الإدارة الجامعية في الجامعات الأردنية في تحقيق مضامين الأجندة الوطنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وواضعي الأجندة الوطنية أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السليحات، ملوح مفضي (2014). دور الجامعات الأردنية في تعزيز مفاهيم التربية السياسية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة دراسات العلوم التربوية 41(2)، 809–826.

الشلاش، عبد الرحمن (2017)، دور الجامعات والكليات الأهلية السعودية في نشر الفكر المعتدل_ الواقع والتطلعات. بحث مقدم للملتقى العلمي بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بعنوان: "دور الجامعات في الوقاية من الإرهاب, الرياض 11–12 أبريل 2017.

شلدان، فايز (2013)، دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية. 21(1)، 33–73.

الشمري، مسلم ؛ والجردات، محمود (2010). دور أعضاء هيئة التدريس لا تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب 27(45) 1–40.

الشهوان، امتنان(2018) استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول.المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،3(2)، 370-391.

عبد الحسين، بشرى.(2018) دور الجامعات العراقية في تعزيز وحماية الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظرهم مجلة الباحث، 20(11)، 51–67.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن: كايد، عبد الحق (2014). البحث العلمي، مفهومه/ أدواتها أساليبه الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن (2011). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. ط3، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدوان، خالد محمود (2017). تصور مقترح لتطوير دور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العزام، ميسم فوزي (2018)، دور التعليم الجامعي في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل الجلة الدولية التربوية المتخصصة 7(2)، 124–134.

العساف، صالح محمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ط2، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفقي، ابراهيم بن محمد (2009). الأمن الفكري المفهوم التطورات الإشكالات. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات" في الفترة من 22–25 جماد الأول 140هـ كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز الدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود.

الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان، الشنفري، عبد الله بن مبارك، الهنداوي، ياسر فتحي (2020) مؤشرات الأمن الفكري لدى الشباب والممارسات الإدارية الداعمة لها في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج9، ع2.

القشيش، ابراهيم وهزازي، عبد العزيز (2014). الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

محفوظ، محمد (2004)، الإصلاح السياسي والوحدة الوطنية، كيف نبني وطنا للعيش المشترك، المركز الثقافي العربي، بيروت.

منصور، منار (2017)، تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 1(172)، 587–638.

الوحش، هالة مختار (2018). تصور مقترح لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة بيشة، مجلة العلوم التربوية 2(2)، 122–181.

المراجع الاجنبية:

Alfahadi, A. (2017). The role of Universities teachers in creating educational strategies to develop intellectual security in Saudi Arabia: Case study (Tabuk University). Academia Journal of Educational Research, 5(6), 088-091.

Alfonso, J. (2014). Citizenship education as an integrative purpose of the Curriculum potentials and ifficulties, file:///C:/Users/user/Downloads/Definitivo_controversial_issues.pdf.

Bacevic, J. (2011). Higher education and citizenship in Central, Eastern and South-Eastern Europe: exploring the links. CO. (2002). Overview of Higher Education.

Council of Europe higher education series. (2010). Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue.

Eloise, T., Catherine, O. and Niamh, R. (2013). A national dialogue on enhancing teaching in higher education: moving towards an Irish framework of professional development.

Shabir, G., Safdar, G., Imran, M. (2014). Higher Education and its Importance for Citizen: A Comparative Analysis of UK and USA. Research on Humanities and Social Sciences, 4(25), 17-23.

Hussain, Z. (2017). School Administration and Role in Promoting Intellectual Security among Students. International Journal of Science and Research, 6(12), 158-165.

Kyllonen, P. (2012). The Importance of Higher Education and the Role of Noncognitive Attributes in College Success. Pensamiento Educativo. Revistade Investigación Educacional Latinoamericana, 49(2), 84-100

Lin, D. (2009). Role of University Extension Education in a Learning Society. The Journal of Human Resource and Adult Learning, Vol. 5, Num. p5

Mayrl, D. and Oeur, F. (2009). Religion and higher education: current knowledge and directions for future research. Journal for the Scientific Study of Religion, 48(2), 260–275.

National Dialogue Conference (2017). The Third Conference on National Dialogue, 5-6 April, The House of The Estates, Helsinki, Conference Report.

Stigant, S and Murray, E. (2015). National dialogue: A Tool for conflict transformation. https://www.usip.org/publications/2015/10/national_dialogues_tool_conflict_transformation.

The Public Policy Process in Canada (----). Presidents' National Dialogue How Universities Can Strengthen the Public Policy Process in Canada.

WEI, C. and Baharuddin, A. (2013). National unity at the university level: Importance of civilisational dialogue and way forward. European Scientific Journal, December, special edition, 4, ISSN: 1857 – 7881.

تصورات أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) في مدارس لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية ومعيقات تنفيذها

د. تماضر فيصل عثمان شمس الدين
وزارة التربية والتعليم / مديرية تربية لواء الرصيفة

تاريخ الاستلام: 2023/05/08 تاريخ القبول:2023/08/07

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) في مدارس لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية ومعيقات تنفيذها. تكونت عينة الدراسة من (335) عضو هيئة تدريس، و(130) من الإداريين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء الرصيفة للعام الدراسي 2022–2023، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، تكون المقياس من محورين: المتطلبات والمعيقات، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة كشفت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الكادر المدرسي (المعلمين والإداريين) في مدارس مديرية لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارسنا كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية كانت أيضا مرتفعة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة على استبانة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية تعزى للجنس وللمسمى الوظيفي. كما كشفت الدراسة ايضا انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى العينة على استبانة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية تعزى للجنس والمسمى الوظيفي. وأوصت الدراسة بضرورة أن يجتهد مدراء المدارس في العمل على نشر ثقافة المشاركة المجتمعية بتنفيذ برامج ولقاءات توعوية حول أهميتها وأبعادها الايجابية في رفع مستوى التعليم في مدارسنا.

الكلمات المفتاحية: التصورات، الكادر المدرسي، المتطلبات، الشراكة المجتمعية، المعيقات.

The Perceptions of school staff members (administrative and teaching) in Rusaifa district schools towards community partnership requirements and obstacles to their implementation

Dr. Tamader Faisal Othman Shams al-Din
Ministry of Education / Directorate of Education Rusaifa District

Abstract

This study aimed to reveal the perceptions of school staff members (administrative and teaching) in Rusaifa district schools towards the requirements of community partnership and the obstacles to its implementation. The sample of the study consisted of (335) faculty members and (130) administrators in the Directorate of Education for the Rusaifa district for the academic year 2022-2023, where they were chosen by random method. In order to achieve the objectives of the study, the study scale was prepared by examining the educational literature related to this field. The scale consisted of two axes: requirements and obstacles. After conducting appropriate statistical treatments, the results of the study revealed that the perceptions of the school staff (teachers and administrators) in the schools of the Rusaifa District towards the requirements of partnership The community partnership in our schools was very high, and the results showed that the obstacles to the implementation of community partnership were also very high, and that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the study sample members on the questionnaire of the school staff's perceptions (administrative and teaching) towards the requirements of community partnership due to gender and job title. The study also revealed that there were no statistically significant differences in the arithmetic averages of the sample on the questionnaire of obstacles to the implementation of community partnership due to gender and job title. The study recommended that school principals should strive to spread the culture of community participation by implementing educational programs and meetings about its importance and positive dimensions in raising the level of education in our schools.

Keywords: perceptions, school staff, requirements, community partnership, obstacles.

المقدمة

يعد التعليم الجيد والمتطور أساس رفعة وتقدم الدول والأمم، ويعد مدخل الشراكة المجتمعية من أهم مداخل إصلاح التعليم وتطويره في العديد من النظم التعليمية المعاصرة، لما لها من تأثير واضح على سير العملية التعليمية واستدامتها وضمان جودتها والارتقاء بمخرجاته.

تواجه مدارسنا في الآونة الأخيرة تحديات كبيرة تتعلق بموضوع الدعم المعنوي والمادي وخصوصا بعد ظهور مفاهيم الجودة الشامله وانتشارها في المؤسسات التربوية، ونتيجة لذلك تهتم معظم دول العالم ببذل الجهود لمحاولة توفير مصادر متجددة لدعم وتمويل مدارسها السحيمات (2020).

من هنا ظهر مفهوم تعزيز الشراكة المجتمعية كمدخل أساسي لدعم التعليم، حيث أضحى هذا المفهوم مفهوما عالميا تتبناه العديد من الدول المتقدمة. الجعافره (2014) وأشارت إليه معظم المؤتمرات العالمية حول التربية، ونتج عن هذا الاهتمام العديد من التجارب والاجراءات التي تهدف إلى تفعيل هذه الشراكة أبرزها التجربة الأمريكية لتأسيس المجالس الاستشارية وذلك لدعم وتعزيز التواصل القائم بين المدارس والمجتمع المحلي، وتعد اليونسكو المنظمة الدولية المعنية بشؤون التعليم في الساحة العالمية هي صاحبة الجهود الكبيرة في إنجاح مفهوم الشراكة المجتمعية.

ويشير عامر (2010) إلى أن الشراكة المجتمعية أصبحت أمر حتمي فرضته ظروف العولمة والتغيرات المتسارعة مما يستوجب الاهتمام بوضع رؤية جديدة لها تستند إلى مرجعيات تشريعية.

وهذا ما يشير اليه أيضا الباحثان عابدين ويوسف (2011) بضرورة البحث عن معطيات علمية تشكل مرجعية أساسية توضح شكل العلاقة التشاركية بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات المجتمعية إضافة إلى العمل المستمر لتشخيص الواقع وتحديد المأمول ومعوقات تنفيذ الشراكة المقترحة.

ويذكر القدومي (2008) أن الوعي المجتمعي الثقافي والاجتماعي يشكل العمود الفقري فيما يتعلق بحجم الشراكة المجتمعية ونوعيتها، فكلما زادت نسبة الوعي المجتمعي كانت نسبة الشراكة أكبر وأكثر فاعلية وإنتاجية.

ويؤكد السلطان (2008) على أن معظم المؤشرات تؤكد على أن المؤسسات التعليمية لم تمارس الدور المطلوب منها في تنفيذ شراكات فاعلة مع المجتمع المحلي ومؤسساته كما هو مأمول منها إضافة للافتقار للرؤى الواضحة لتفعيلها.

ومن أجل تفعيل دور المدرسة الريادي ومساعدتها في تحمل مسؤولياتها فيما يتعلق بتحسين نوعية وجودة التعليم المقدم لأبنائنا الطلبة وقيادة التغيير والإصلاح والتطوير التربوي لابد من توثيق التعاون بينها وبين المجتمع المحلي بحيث تكون العلاقة بينهما علاقة تبادلية تشاركية ليكون الناتج مواطنا فاعلا بمستوى طموحات مجتمعه.

ويشير الزعبي في رسالة المعلم (2011) إلى أن العملية التربوية بكافة أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تشترك فيها أطراف متعددة أهمها الأسرة والمدرسة والمجتمع فالمدرسة نواة المجتمع والمجتمع هو نتاج المدرسة.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة استكمالا للجهود المبذولة في تحقيق الشراكة المجتمعية والكشف عن أبرز متطلباتها ومعيقات تنفيذها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم مما تحققه الشراكة المجتمعية من مزايا واضحة للعيان إلا أن العديد من الباحثين أمثال العتيبي (2019) الغامدي (2019)، عتوم وعتوم (2014) وغيرهم أكدوا على أن مستوى الممارسة الفعلية لهذا المفهوم في الميدان التربوي لايزال دون المستوى المأمول.

كما أن ما ورد في هذه الدراسات وغيرها_ بحسب اطلاع الباحثة _ يؤكد على أن هناك مشكلة في تعاطي هذا المفهوم على الوجه الأمثل، وأن هناك فجوة واضحة في تطبيق الشراكة المجتمعية بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي بكافة أطيافه وان هذه الشراكات تفتقر إلى الموضوعية والأسس المرجعية والتي تحول دون تفعيل اليات الشراكة المجتمعية بشكل يعكس طموحات وامال أفراد المجتمع كافة مما يشكل تحديات جديدة للمنظومة التعليمية في مدارسنا.

وعليه جاء اهتمام الباحثة في هذه الدراسة بمحاولة تسليط الضوء على مفهوم الشراكة المجتمعية من خلال تصورات أعضاء الكادر المدرسي ممثلا بالهيئتين الادارية والتدريسية في مدارس مديرية لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية والمعيقات التي تحول دون تنفيذها وذلك في محاولة لاستخدامها كمدخل قوي وأساسي لتحسين نوعية التعليم وتجويده.

وجاءت الدراسة تحديدا للإجابة عن الاسئلة التالية :

1- ما درجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة؟

2- ما درجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (= 0.05 α) بين تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (= 0.05 α) في معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- **الأهمية النظرية**

جاءت هذه الدراسة استجابة للمؤتمرات والدراسات الدولية والعربية التي تنادي بضرورة تفعيل وتعزيز مفهوم الشراكة المجتمعية لتكون داعمة للتعليم ومعززة له، حيث تعد هذه الدراسة محاولة علمية جادّة لتسليط الضوء على موضوع الشراكة المجتمعية في المدارس نظرا لأهميته وحيويته.

- **الأهمية العملية**

يؤمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم الأردنية عموما ومديرية تربية لواء الرصيفة على وجه الخصوص من نتائج الدراسة في دعم متطلبات تنفيذ الشراكة المجتمعية وزيادة فاعليتها. إذ يمكن أن تساعد هذه الدراسة الكوادر المدرسية في الوقوف على متطلبات ومعيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس تربية لواء الرصيفة. كما ويمكن أن يكون من شأن هذه الدراسة أن تسهم في اتخاذ قرارات بتنفيذ مشاريع وبرامج يكون لها الدور الأكبر في تطوير وتعزيز الشراكة المجتمعية في مدارسنا وتنفيذها بصورة أكثر إنتاجية وفاعلية.

كما وتبرز اهمية هذه الدراسة العملية فيما قد تسفر عنه من نتائج، والتي قد يكون لها دور في الإسهام في تحقيق أهداف المنظومة التعليمية في المدارس الأردنية على وجه العموم، ورفع مستوى أدائها.

مصطلحات الدراسة :

التصورات وتعرف اصطلاحا :على أنها وجهة النظر التي يراها أعضاء الكادر المدرسي ممثلا بالهيئتين الادارية والتدريسية في مدارس لواء الرصيفة نحو متطلبات الشراكة المجتمعية والمعيقات التي تواجه تنفيذها غي مدارسنا، والتي يعبر عنها من خلال الاستبانة التي تم تصميمها لهذه الغاية.

وتعرف إجرائياً: بأنَّهُا مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمون والاداريون من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة والتي أعدّت لهذه الغاية.

الكادر المدرسي (الهيئتين الإدارية والتدريسية) وتعرف اجرائيا بأنها : المعلمون والإداريون في مدارس لواء الرصيفة من الذكور والاناث، ويحملون مؤهلات علمية مختلفة وتوكل اليهم مهمات التدريس وإدارة المدرسة، وخدمة طلابها والمجتمع المحيط بها.

المتطلبات وتعرف اصطلاحا : بأنها:" الحاجات المختلفة من ضوابط ومواصفات والتي يجب توافرها لتحقيق الأهداف الموضوعة". عبد الله وعبد القوي ونصر (2016)

وتعرف إجرائيا : بأنها كل ما تحتاجه المدرسة من موارد بشرية، مادية، فنية... لتحقيق الشراكة المجتمعية الفاعلة.

الشراكة المجتمعية وتعرف اصطلاحا : رغبة المجتمع المحلي في الشراكة الفعلية من أجل تحسين وتطوير التعليم ورفع مستوى فاعلية المدرسة بغية تحقيق أهدافها التربوية. جوان (2013).

وعرفها الباحثون ايضا اصطلاحا بأنها مجموعة الممارسات والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي ممثلا بالأسره والجامعات ومؤسسات القطاع الخاص وذلك لرفع مستوى أداء المدرسة. السبيعي وسنبل (2019))

وتعرف إجرائياً: بأنها مسؤولية مشتركة بين المدرسة والاسرة ومؤسسات المجتمع المحلي بغرض مساعدة المدرسة في تنمية المتعلم وتحسين نوعية التعليم وتجويده.

المعيقات اصطلاحا: الصعوبات والتحديات التي تحول دون تنفيذ الشراكة المجتمعية وتقلل من فاعليتها. مما ينعكس سلبا على أداء المدرسة وتطوير العملية التعليمية فيها.

وتعرف إجرائياً: بأنَّهُا مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلمون والاداريون من خلال إجاباتهم على فقرات الاستبانة المعدّه لهذا الغرض.

حدود محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بعدد من المحددات

1- **الحدود المكانية**: تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية والادارية في مدارس لواء الرصيفة ضمن منطقة مديرية التربية والتعليم للزرقاء الاولى.

2- **الحدود الزمانية**: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة خلال الفصل الدراسي الثاني 2023/2022

3- **الحدود البشرية**: اقتصرت عينة الدراسة على أعضاء الكادر المدرسي (معلمين وإداريين) ذكوراً واناثاً في مديرية تربية لواء الرصيفة والمسجلين في كشوفات المديرية للعام (2023/2022)، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على جميع أعضاء الهيئات الادارية والتدريسية في وزارة التربية والتعليم.

4- **المحددات** : ستتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من صدقها وثباتها، وفي استجابات أفراد الدراسة على فقرات أدواتها وبالتالي فإن تعميم النتائج يعتمد على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت الشراكة المجتمعية والتصورات نحو متطلباتها ومعيقات تنفيذها حيث لوحظ إجماع الأدبيات على أهمية الشراكة المجتمعية وحيويتها في مجال رفع كفاءة المخرجات المدرسية وربط الأطر النظرية بواقع المجتمع ومتطلباته.

وفيما يأتي عرض لبعض هذه الأدبيات مرتبة بحسب التسلسل التاريخي :

أجرى ريكورد (2012) دراسة هدفت الى تطوير الشراكة المجتمعية الناجحة للمدارس والداعمة للتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية العامة، المعلمين، وأولياء الأمور، كذلك الوقوف على أهم المعيقات التي تعيق تطوير وتنفيذ هذه الشراكة. واستخدمت الدراسة المقابلات كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (25) مدرسة أساسية، أسفرت عن عدة نتائج أبرزها: ارتفاع مستوى تحصيل الطالب، وإيجاد علاقة إيجابية تشاركية، وتوفير المنافع المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

هدفت دراسة مهنا (2014) إلى بناء تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث في غزه في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بتصميم استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على عدة محاور، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في غزه والبالغ عددهم (245) مديرا ومديرة.

وكان من أبرز نتائج الدراسة انّ تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع المشاركة المجتمعية بلغ (65.80%) وبدرجة متوسطة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في معظم محاور الدراسة. وأوصت نتائج الدراسة بضرورة غرس مفهوم "التعليم مسؤولية الجميع" والتركيز على المشاركة المجتمعية وتفعيل التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

كما أظهرت نتائج دراسة الغامدي (2015) مجالات المشاركة المجتمعية بمدارس الهيئة الملكية بينبع، ومعوقاتها وآليات تفعيلها، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغت(108) من المديرين والمساعدين والطلبة وتوصلت نتائج الدراسة الى أن مشاركة المجتمع للمدرسة ضعيفة في جميع المجالات، كما أوصت الدراسة بأهمية التغلب على المعوقات المتعلقة بالمشاركة المجتمعية وإعطاء الصلاحيات الكاملة لمديري المدارس بعقد شراكات مجتمعية فاعلة.

وجاءت دراسة القحطاني (2015) لتسعى إلى التعرف على مدى التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي بمختلف مؤسساته المدنية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (121) مديرا من مديري مدارس الثانوية للذكور في منطقة عسير، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي لا يزال ضعيفا ودون المستوى المنشود، وكشفت عن وجود معوقات لتنفيذ المشاركة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي من أبرزها محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، والافتقار إلى الكوادر الادارية المتخصصة في تطوير التعاون المتبادل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

كما جاءت دراسة Loeurt To (2018) بعنوان المشاركة المجتمعية في التعليم في منطقة نائية في كمبوديا في حي "Disarm Sandlot". هدفت إلى التعرف على طبيعة المشاركة المجتمعية في التعليم في هذه المنطقة النائية من كمبوديا وركزت الدراسة على أشكال المشاركة المجتمعية وعمليات مشاركة الوالدين وأعضاء المجتمع المحلي والمعنيين بالتعليم في المشاركة المجتمعية في التعليم لتقويم نقاط الضعف والقوة، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية مشاركة المجتمع في التعليم في المدارس الابتدائية البعيدة، أبرز نتائجها: ضرورة الشراكة المجتمعية؛ للتخفيف من التكلفة على المؤسسات التعليمية من قبل الدولة، والبحث عن مصادر أخرى لتمويل المدارس من خلال مساهمات المجتمع المحلي.

وأجرت الباحثتان القاسم والنويصر (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أبرز ملامح الشراكة المجتمعية في تمويل برامج التعليم المستمر في الجامعات ودواعي تطويرها، واستعرضت الدراسة أهم التجارب العالمية في هذا المجال بما يمكن تطبيقها في البيئة السعودية. ومن ثم قدمت الدراسة بعض المقترحات بما يعمل على تطوير الشراكة الحالية وزيادة فاعليتها وبما يتناسب مع احتياجات المجتمع السعودي.

وفي هذا الإطار أيضا سعت دراسة احاندو (2018) إلى الوقوف على واقع عمليَّات الشراكة بين المدرسة والأسره في كُوْتِ ديفُوار في ماليزيا والمعوقات التي تحول دون فاعليَّتها، وتقديم مقترحات لتطويرها، واختيرت العينة المكونة من (110) مديرا بالطريقة العشوائية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث اشتملت أداة الدراسة على (40) فقرة موزعة على ثلاثة محاور وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الشراكة بين المدرسة والأسره لا يزال تقليديا إضافة إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تنفيذها. وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتفعيل هذه الشراكة.

أما عن دراسة عبد الفتاح (2018) دور المشاركة المجتمعية في دعم العملية التعليمية بمحافظة الفيوم. قدمت هذه الدراسة توضيحا حول المشاركة المجتمعية من حيث: مفهومها، نشأتها، وتطورها وقامت بالوقوف على أهم المعوقات التي تواجه المشاركة المجتمعية، وتقديم مقترحات لتطوير المشاركة المجتمعية بما يحقق أهدافها المنشودة. ولتحقيق أهداف البحث، تم بناء استبانة كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (340) مديرا ورئيس قسم في إدارات التربية والتعليم بالفيوم، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة منخفضة على الواقع الحالي للمشاركة المجتمعية في دعم العملية التعليمية في محافظة الفيوم وبنسبة مئوية (38.33).

كما قامت الباحثة الجهني (2019) بإجراء ورقة بحثية كان الهدف منها تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت الورقة على محورين، تناول المحور الأول منهما الإطار المفاهيمي للشراكة المجتمعية من حيث مفهومها وأهدافها ومبرراتها، وأشار المحور الثاني للآليات المقترحة لتطوير الشراكة المجتمعية وتفعيل متطلباتها، ومن خلال النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف كافة الاراء والمقترحات لتفعيل الشراكة المجتمعية للنهوض برسالة المدرسة التربوية.

أما دراسة السبيعي وسنبل (2019) والتي هدفت إلى التعرف على متطلبات الشراكة المجتمعية ومعوقات ممارستها من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة وتوابعها، فقد اشتملت عينة الدراسة على جميع المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية في محافظة الخرمة وتوابعها والبالغ عددهن 10 مديرات 140 معلمة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن متطلبات الشراكة المجتمعية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة وتوابعها جاءت بدرجة مرتفعة وأن معوقات

الشراكة المجتمعية من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة وتوابعها جاءت ايضا بدرجة مرتفعة.

وفي دراسة قام بها كل من الشهري وعابد (2020) هدفت للتعرف على معوقات بناء الشراكة المجتمعية بمراكز الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديريها، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من خلال استبانه مكونة من (31) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة من مديري ومديرات مراكز الموهوبين وعددهم (91) مديرا ومديرة. وكشفت نتائج الدراسة اتفاق جميع أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون بناء الشراكة المجتمعية، وأن أكبر هذه المعوقات هي قلة وعي مؤسسات المجتمع المحلي بأهمية هذه الشراكة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يظهر واضحا اتفاق جميع الدراسات على ضرورة ايلاء المشاركة المجتمعية الأهمية القصوى لما بترتب عليها من تنمية وتطوير لمؤسساتنا التعليمية ورفع مستوى مخرجاتها. ويظهر ايضا تباين أدوات الدراسة المستخدمة في الدارسات السابقة تبعا لتنوع أهدافها، ولوحظ اتفاق معظمها على إختيار الاستبانة كأداة للدراسة باستثناء دراسة ريكورد (2012) حيث استخدم الباحث المقابلات كأداة للدراسة. أما بالنسبة لعينات الدراسات السابقة فقد اتفقت في معظمها على إختيار مديري المدارس ذكورا وإناثا كعينة للدراسة باستثناء دراسة الغامدي (2015) التي تناولت فئات المديرين والمساعدين والطلبة. أما عن الدراسة الحالية فقد كان توجه الباحثة لاختيار العينة من فئات الهيئتين الإدارية والتدريسية كونها الأكثر قربا واحتكاكا بفئات المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة. كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كونه الأكثر ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في الإطار النظري وبناء الاستبانة واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة، إضافة إلى تحديد مشكلة الدراسة وصيلغة أسئلتها وأهدافها وتحديد المتغيرات الرئيسة والفرعية فيها.ويمكن ان نستخلص من خلال نتائج الدراسات السابقة تركيز اهتمام التربويين والباحثين بموضوع الشراكة المجتمعية واليات تطويره من قبل المؤسسات المعنية ومحاولة تجاوز جميع العقبات والتحديات بهدف الاستفادة القصوى من تطبيقه وضمان فاعليته.

منهج الدراسة : اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، من خلال توزيع أداه الدراسة على أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) في مديرية التربية والتعلم لمنطقة الرصيفة والبالغ عددهم (2454) عضو هيئة تدريس و(465) إدارياً حسب إحصائيات قسم شؤون الموظفين في مديرية تربية لواء الرصيفة للعام الدراسي 2022–2023 والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	274	59%
	ذكر	191	41%
المسمى الوظيفي	اداري	130	28%
	معلم	335	72%
	المجموع	465	100%

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (465) فردا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وهم يشكلون ما نسبته (16%) تقريبا من مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة لغايات البحث العلمي، منهم (335) عضو هيئة تدريس و(130) إداريا.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة بالاستعانة بالأدب التربوي السابق والدراسات السابقة كدراسة (نصر والقرني،2018؛ والرحيلي والسيسي، 2019؛ والسبيعي وسنبل، 2019؛ والشهري وعابد، 2020) وقد اشتملت الاستبانة على (27) فقرة موزعة على محورين المحور الأول: تصورات أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية وتضمن (14) فقرة، والمحور الثاني: معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) وتضمن (13) فقرة.

صدق البناء لمقياس التصورات لمحور المتطلبات: للتحقق من صدق مقياس تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) اداريا ومعلما، وتم استخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التصورات، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس تصورات الكادر المدرسي نحو متطلبات الشراكة المجتمعية

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.814**	8	.467**
2	.638**	9	.649**
3	.553**	10	.492**
4	.692**	11	.660**
5	.622**	12	.628**
	.467**	6	.489**
7	.671**	14	.629**

** دال احصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (2) ان معاملات الارتباط بين فقرات مقياس تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.467 و0.814) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق مقياس تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة.

ثبات مقياس التصورات لمحور المتطلبات

للتحقق من ثبات مقياس تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) اداريا ومعلما، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.860) وهي قيمة مناسبة وتدل على ثبات مقياس تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة.

صدق البناء لمقياس المعيقات

للتحقق من صدق مقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) اداريا ومعلما، وتم استخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس المعيقات، والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.518**	8	.514**
2	.617**	9	.488**
3	.410*	10	.753**
4	.564**	11	.517**
5	.573**	12	.619**
6	.647**	13	.449*
7	.576**		

* دال احصائيا عند مستوى 0.05 / ** دال احصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (3) ان معاملات الارتباط بين فقرات مقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.4490 و.7530) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق مقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي.

ثبات مقياس المعيقات

للتحقق من ثبات مقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) اداريا ومعلما، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغ معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.808) وهي قيمة مناسبة وتدل على ثبات مقياس معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي.

معيار الحكم على المتوسطات

تم استخدام المعيار التالي = (القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل)/ عدد المستويات

الدرجة =(5–1)/3 = 1.33

وبذلك تم تصنيف مستويات إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات المقياس على النحو التالي:

الدرجة المنخفضة: (1– 2.33).

الدرجة المتوسطة: (2.34– 3.67).

الدرجة المرتفعة: (3.68– 5.00).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة تصورات الكادر المدرسي نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة والمعيقات التي تعيق تنفيذ هذه الشراكة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) وفيما يأتي نتائج الدراسة ومناقشتها بحسب تسلسل اسئلتها :

النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الأول: مـا درجـة تصـورات الكـادر المدرسـي (الإداري والتدريسـي) نحـو متطلبـات الشـراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة ودرجـة تصـورات الكـادر المدرسـي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تنفيذ المدرسة حملات توعية بأهمية الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي	4.66	.654	مرتفعة
2	4	امتلاك الكادر المدرسي (الاداري والتدريسي) مهارات التواصل الفعال مع اولياء الامور والمجتمع المحلي	4.65	.560	مرتفعة
3	14	تشجيع وزارة التربية والتعليم للقادة الفاعلين في برنامج الشراكة المجتمعية :	4.61	.648	مرتفعة
4	9	منح مديري ومديرات المدارس الصلاحيات الكافية في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي	4.57	.666	مرتفعة
5	5	توظيف المدرسة لمجالس اولياء الامور بصورة تخدم تفعيل الشراكة المجتمعية وتطويرها	4.53	.590	مرتفعة
6	3	تفعيل دور وسائل الاعلام المدرسي في التوعية بأهمية الشراكة المجتمعية	4.51	.609	مرتفعة
6	11	تستفيد المدرسة من التغذية الراجعة لآراء اولياء المور والمجتمع المحلي بصورة تخدم الشراكة المجتمعية	4.51	.644	مرتفعة
7	8	تحرص ادارة المدرسة على ترسيخ ثقافة الشراكة المجتمعية باستمرار	4.50	.660	مرتفعة
7	12	تنظيم لقاءات وندوات حوارية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي :	4.50	.650	مرتفعة
10	10	دعوة أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي للمساهمة في الأنشطة والبرامج المدرسية باستمرار	4.49	.623	مرتفعة
11	13	المتابعة الحثيثة من جهة وزارة التربية والتعليم لتقارير المشاركة المجتمعية الواردة من المدارس	4.47	.701	مرتفعة
12	2	اعداد المدرسة خطة استراتيجية للشراكة المجتمعية باستمرار	4.41	.617	مرتفعة
13	6	التخفيف من القيود الروتينية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي	4.23	.836	مرتفعة
14	7	الاستعانة بأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته لتقديم الخدمات اللوجستية للمدرسة	4.12	1.025	مرتفعة
		المتوسط الكلي لتصورات الكادر نحو الشراكة المجتمعية	4.48	.430	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الكلي لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة بلغ (4.48) وبدرجة تطبيق مرتفعة , في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.12 و4.66), حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة ومرتفعة، حيث جاءت أعلى اربعة فقرات كالتالي، جاءت الفقرة (1) التي تنص على (تنفيذ المدرسة حملات توعية بأهمية الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.66) وبدرجة مرتفعة، تلاها الفقرة (4) التي تنص على (امتلاك الكادر المدرسي

(الاداري والتدريسي) مهارات التواصل الفعال مع اولياء الامور والمجتمع المحلي) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.65) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (14) التي تنص على (تشجيع وزارة التربية والتعليم للقادة الفاعلين في برنامج الشراكة المجتمعية) بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.61) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الرابعة جاءت الفقرة (9) التي تنص على (منح مديري ومديرات المدارس الصلاحيات الكافية في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي) بمتوسط حسابي (4.57) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت أقل اربعة فقرات كالتالي، جاءت الفقرة (13) التي تنص على (المتابعة الحثيثة من جهة وزارة التربية والتعليم لتقارير المشاركة المجتمعية الواردة من المدارس) بالرتبة الحادية عشر وبمتوسط حسابي (4.47) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (2) التي تنص على (اعداد المدرسة خطة استراتيجية للشراكة المجتمعية باستمرار) بالرتبة الثانية عشر بمتوسط حسابي (4.41) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (6) التي تنص على (التخفيف من القيود الروتينية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي) بالرتبة قبل الاخيرة وبمتوسط حسابي (4.23) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (7) التي تنص على (الاستعانة بأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته لتقديم الخدمات اللوجستية للمدرسة) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.12) وبدرجة مرتفعة.

وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج معظم الدراسات السابقة مثل دراسة (القحطاني، 2015 ؛ والسبيعي وسنبل، 2019؛ والعيلان، 2021) ومن الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تدني مستوى الوعي الثقافي والاجتماعي بمفهوم ثقافة الشراكة المجتمعية مما أدى إلى ضعف تفعيلها بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي من قبل الجهات المعنية وفق المتطلبات التي توصلت لها الدراسة الحالية على الرغم من انها تبعا لنتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة تعتبر الركيزة الأساسية لدعم التعليم والارتقاء به ومعالجة مشكلاته ومن الممكن ايضا أن نعزو هذه النتيجة إلى ضعف الامكانيات المعنوية والمادية المتوفرة في مدارسنا واللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية وهذا ما أكدته استجابات عينة الدراسة على استبانة متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية والتي جاءت جميعها بدرجة مرتفعة وهذا الامر يتطلب من المسؤولين التربويين إعادة النظر في هذا الموضوع الهام ومحاولة تذليل كافة الصعوبات والعقبات في سبيل العمل على مساعدة مدارسنا في نشر ثقافة المشاركة المجتمعية وزيادة فاعليتها لما لها من اثار ايجابية في دعم مسيرة التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي)، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	وعي أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بأهمية الشراكة المجتمعية مع المدرسة	4.85	.573	مرتفعة
2	5	زيادة أعباء الكادر المدرسي (الاداري والتدريسي) تحد من امكانية تطوير الشراكة المجتمعية	4.65	.616	مرتفعة
3	13	قلة الحوافز المشجعة للمجتمع المحلي لاستمرار المشاركة ببرنامج الشراكة المجتمعية مع المدارس	4.64	.619	مرتفعة

4	2	الأنظمة واللوائح البيروقراطية لا تشجع ممارسة الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي	4.56	.582	مرتفعة
5	4	محدودية الصلاحيات الممنوحة لادارة المدرسة في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي	4.49	.690	مرتفعة
6	11	عدم اهتمام قادة المدارس بتكريم الفاعلين من المجتمع المحلي بالشراكة المجتمعية	4.46	.716	مرتفعة
6	12	تخوف أفراد المجتمع المحلي من تحمل أعباء مالية ناتجة عن المشاركة المجتمعية مع المدارس	4.46	.683	مرتفعة
8	6	ضعف الامكانيات المادية للمدرسة والتي تعيق تنفيذ برامج الشراكة المجتمعية	4.44	.670	مرتفعة
8	9	محدودية فاعلية قنوات الاتصال الحديثة (انترنت وغيره) في المساهمة بتطوير الشراكة المجتمعية المدرسية	4.44	.672	مرتفعة
10	3	عدم وضوح الرؤية لآلية التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي	4.43	.707	مرتفعة
11	8	عزوف اولياء الامور ومؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في برامج الشراكة المجتمعية المدرسية	4.42	.675	مرتفعة
12	10	الاعتقاد السائد بأن الشراكة المجتمعية تقتصر على النواحي المادية فقط	4.39	.706	مرتفعة
13	7	نقص المرافق المدرسية المناسبة لتنفيذ برامج الشراكة المجتمعية	4.36	.719	مرتفعة
		المتوسط الكلي لمعيقات تطبيق الشراكة المجتمعية	4.51	.379	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الكلي لدرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة من وجهة نظر الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) بلغ (4.51) وبدرجة تطبيق مرتفعة , في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.36 و4.85), حيث جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، حيث جاءت أعلى اربعة فقرات كالتالي، جاءت الفقرة (1) التي تنص على (وعي أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بأهمية الشراكة المجتمعية مع المدرسة) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.85) وبدرجة مرتفعة، تلاها الفقرة (5) التي تنص على (زيادة أعباء الكادر المدرسي (الاداري والتدريسي) تحد من امكانية تطوير الشراكة المجتمعية) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.65) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (13) التي تنص على (قلة الحوافز المشجعة للمجتمع المحلي لاستمرار المشاركة ببرنامج الشراكة المجتمعية مع المدارس) بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.64) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الرابعة جاءت الفقرة (2) التي تنص على (الأنظمة واللوائح البيروقراطية لا تشجع ممارسة الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي) بمتوسط حسابي (4.56) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت أقل اربعة فقرات كالتالي، جاءت الفقرة (3) التي تنص على (عدم وضوح الرؤية لآلية التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي) بالرتبة العاشرة وبمتوسط حسابي (4.43) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (8) التي تنص على (عزوف اولياء الامور ومؤسسات المجتمع المحلي عن المشاركة في برامج الشراكة المجتمعية المدرسية) بالرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (4.42) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة (10) التي تنص على (الاعتقاد السائد بأن الشراكة المجتمعية تقتصر على النواحي المادية فقط) بالرتبة قبل الاخيرة وبمتوسط حسابي

(4.39) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (7) التي تنص على (نقص المرافق المدرسية المناسبة لتنفيذ برامج الشراكة المجتمعية) بالرتبة الاخيرة بأقل متوسط حسابي (4.36) وبدرجة مرتفعة.

وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج معظم الدراسات السابقة مثل دراسة (احاندو، 2018؛ والسبيعي وسنبل، 2019؛ والشهري وعابد، 2020) ومن الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الإجراءات الروتينية والبيروقراطية في نظام التعليم ومحدودية صلاحيات مدير المدرسة في التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي وغيرها من العوامل والمعيقات التي كشفت عنها الدراسة الحالية مما أدى إلى محدودية فرص الشراكة التفاعلية بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات المجتمعية وهذا الأمر لا بد أن يقودنا بالضرورة إلى إتخاذ قرارات حاسمة ورشيدة بهذا الشأن وإعادة هيكلة وبناء الخطط التطويرية لمؤسساتنا التعليمية بما ينسجم ومفهوم ثقافة الشراكة المجتمعية ومتطلبات تفعيلها وتطوير الياتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	274	4.46	.417
	ذكر	191	4.51	.447
المسمى الوظيفي	اداري	130	4.52	.327
	معلم	335	4.47	.463

يبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (7): تحليل التباين الثلاثي لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.279	1	.279	1.514	.219
المسمى الوظيفي	.256	1	.256	1.390	.239
الخطأ	85.082	462	.184		
الكلي	85.610	464			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة "ف" لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تبعا لمتغير الجنس بلغت (1.514)، وقيمة "ف" لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بلغت (1.390) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند درجة الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو متطلبات الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي. ومن الممكن ان نعزو هذه النتيجة إلى أن الظروف المهيئة في مدارس لواء الرصيفة مدارس الذكور ومدارس الإناث على حد سواء متشابهة والامكانيات المادية المتاحة فيها متقاربة ايضا لذا جاءت استجابات عينة الدراسة على استبانة التصورات نحو متطلبات الشراكة المجتمعية مرتفعة لدى الجميع ذكورا وإناثا بغض النظر عن المسمى الوظيفي اذ أن حاجة الاداري لتوفير متطلبات الشراكة المجتمعية لا تقل عن حاجة المعلم اليها فكلاهما يعملان في نفس البيئة ويواجهان نفس التحديات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدلالة ($\alpha = 0.05$) نحو معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	274	4.50	.374
	ذكر	191	4.51	.386
المسمى الوظيفي	اداري	130	4.50	.387
	معلم	335	4.51	.376

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (9): تحليل التباين الثنائي لدرجة معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي (معلم، إداري)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.015	1	.015	.107	.743
المسمى الوظيفي	.005	1	.005	.036	.849
الخطأ	66.575	462	.144		
الكلي	66.596	464			

يتبين من الجدول (9) أن قيمة "ف" لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تبعا لمتغير الجنس بلغت (0.107)، وقيمة "ف" لدرجة تصورات الكادر المدرسي

(الإداري والتدريسي) نحو معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بلغت (0.036) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند درجة الدلالة 0.05، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي.

كشفت نتائج السؤال الرابع عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تصورات الكادر المدرسي (الإداري والتدريسي) نحو معيقات تنفيذ الشراكة المجتمعية في مدارس لواء الرصيفة تعزى لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي. ومن الممكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان متغيري الجنس والمسمى الوظيفي قد لا يشكلان أي تأثير على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو أهمية الشراكة المجتمعية في تطوير التعليم ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية وأن هناك الكثير من التحديات والمعيقات التي تحول دون تفعيلها والإفادة من اثارها الايجابية في رفع مستوى الانجاز وتجويده في مدارس الذكور والاناث في تربية لواء الرصيفة وهذا يشكل اولوية هامة وعاجلة من وزارة التربية والتعليم والمسؤولين التربويين لايجاد حلول وأساليب مبتكره لتجاوز هذه التحديات والبحث عن صياغة جديدة لطبيعة العلاقة القائمة بين المدرسة وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته المختلفة تمهيدا لدعم ومساندة التعليم وتنميته وتحقيق جودته النوعية.

المراجع العربية :

احاندو، سيسي (2018)، "واقع عمليات الشراكة بين المدرسة والاسرة في كوت ديغوار وأهم الاليات المقترحة لتطويرها" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 32(2)، 392 – 416.

الجعافره، عبد السلام (2014)، "فاعلية مجالس التطوير التربوي في تفعيل الشراكة المجتمعية وفق متطلبات الجوده من وجهة نظر مديري وميرات مدارس إقليم الشمال في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(4)، 249 – 278.

الجهني، هيله (2019)، "اليات تطوير الشراكة المجتمعية بمدارس مدينة تبوك"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 38(183)، 475 – 517.

جوان، شيرويت (2013)، "واقع المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة بور سعيد"، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، 5 (14)، 1 – 50.

الرحيلي، سمر والسيسي، اريج (2019)، "اليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية 2030م"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 221 – 246.

الزعبي، علي، (2011)، رسالة المعلم، "المسؤولية المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي" 49 (3)، 28 – 31.

السبيعي، نورا وفائقة، سنبل (2019)، "متطلبات الشراكة المجتمعية ومعوقاتها من وجهة نظر المديرات والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرمة "، مجلة العلوم التربوية والنفسية , 3 (25)، 74 – 94.

السحيمات، منير (2020)، "تصور مقترح لتفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم العالي بناء على معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية"، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية والتربوية، 1(25)، 45 – 68.

السلطان، فهد (2008)، "واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الاليات اللازمة لتطويره"، بحث منشور برسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض. (31)، 83 – 122.

الشهري، عبد الرحمن وعابد، مهند (2020)، "معوقات بناء الشراكة المجتمعية بمراكز الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديريها "، المجلة العربية للنشر العلمي، (26)، 635 – 662. www.ajsp.net

عابدين، محمد ويوسف، احمد (2011)، "تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيره واقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي والمشاركة المأمول فيها في الإدارة المدرسية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 25 (4)، 965 – 1001

عامر، طارق،" تصور مقترح لتطوير العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات الإنتاج"، المؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية: التحديات والافاق)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المنعقد بشرم الشيخ، 657 – 669، (2010).

عبد الفتاح، كريمه (2019)، "دور المشاركة المجتمعية في دعم العملية التعليمية بمحافظة الفيوم"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 3 (11)، 195 – 226.

عبد الله، محمد وعبد القوي، حنان ونصر، نوال (2016)، "أداء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية" : دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، 2 (17)، 550 – 623.

عتوم، يمنى وعتوم، حسين (2014)، "درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش "، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 28 (4)، 707 – 740.

العتيبي، مستور (2019)، "دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية"، المجلة العلمية كلية التربية، جامعة أسيوط، 35 (6)، 640 – 665.

الغامدي، عبد العزيز (2015)، "واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية بينبع وسبل تفعيلها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة..

القاسم، ليلى والنويصر، أسماء (2018)، "الشراكة المجتمعية في تمويل برامج التعليم المستمر في الجامعات السعودية" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (39)، 250 – 266.

القحطاني، محمد (2015)، "دور مديري مدارس التعليم العام في تفعيل الشراكة المجتمعية في منطقة عسير"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

قدومي، منال (2008)، "دور المشاركة المجتمعية في تنمية وتطوير المجتمع المحلي : حالة دراسية للجان الأحياء السكنية في مدينة نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مرسي، نصر والقرني، عبد الله (2018)، " تصور مقترح لتفعيل الشراكة المجتمعية بجامعة تبوك في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة 2030م"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 37(178)، 695 – 744.

مهنا، عبير (2014)، " تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزه.

المراجع الإنجليزية

Loeurt To. (2018). “Community Participation in Education A Case Study in the Four Remote Primary Schools in Sandlot Disarm”. PhD.thesis ،publish edict URI: http://hdl.handle.net/10063/6184 ،Battambang. Province ،Cambodia

Record, V. N. (2012). The development and implementation of successful school-community partnerships in public elementary education [Doctoral dissertation, University of La Verne]. ProQuest Dissertations Publishing.

أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ

د. جبريل سليمان الغنميين **أ. د. منعم عبدالكريم السعايدة**
جامعة اربد الأهلية **الجامعة الأردنيّة**
تاريخ الاستلام: 2023/06/17 **تاريخ القبول:2023/07/23**

المُلخّص

هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ، تمّ تطوير برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة تناول المحاور الآتية: معرفة مناهج التّعليم المهنيّ وطبيعتها، تخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم، خصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة، كيفية تنفيذ التّدريب العمليّ، تمّ تطوير مقياس للاتجاه نحو مهنة التّدريس تكون بصورته النهائية من (26) فقرة، وتمّ التحقق من صدقه بواسطة المحكمين وثباته باستخدام معامل كرونباخ الفا حيث بلغت قيمته (0.909)، اتبعت الدّراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التّجريبيّ، وتمّ اختيار مجموعتين من معلّميّ التّعليم المهنيّ إحداهما مجموعة تجريبيّة بلغ عدد أفرادها (20) معلّمًا، والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (15) معلّمًا، حيثُ تمّ تدريب المجموعة التّجريبيّة وفق البرنامج التّدريبيّ في المعرفة البيداغوجيّة، أمّا المجموعة الضّابطة، فلم تخضع للتّدريب، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) في متوسّطات تقديرات المعلّمين على مقياس الاتّجاه نحو مهنة التّدريس تعزى للبرنامج التّدريبيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأوصت الدّراسة بالتّدريب على المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى عند الحاجة لتعزيز الاتّجاه نحو مهنة التّدريس للمعلّمين.

الكلمات المفتاحيّة: الاتّجاه نحو مهنة التّدريس، تدريب المعلّمين، المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى، معلمو التّعليم المهنيّ.

The Effect of a Training Program in Content Pedagogical Knowledge (PCK) on the Attitude Towards the Teaching Profession of Vocational Education Teachers

Dr. Jibril Suleiman Al-Ghonmeein **prof. Dr. Monem Abdul Karim Alsa'aideh**

Abstract

The study aimed to investigate the impact of training in content pedagogical knowledge (PCK) on the attitude towards the teaching profession among vocational education teachers. A training program in PCK was developed and included the following areas: Knowledge in the vocational Education curriculum and its nature, planning and implementation of instruction and knowledge in teaching and assessment methods and strategies, specifications of Learners and the educational environment, how to conduct the practical training. A scale of attitude towards the teaching profession was developed, its validity was ensured through moderators and its reliability was tested through Cronbach Alpha correlation which was (0.909) the study followed the experimental approach with a quazi-experimental design, and two groups of vocational education teachers were selected, one of which was an experimental group of (20) teachers, and a control group of (15) teachers. The experimental group was trained according to the training program in pedagogical knowledge, while the control group was not exposed to training. Results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the mean estimates of teachers on the scale of attitude towards the teaching profession due to the training program in favor of the experimental group, and the study recommended training in the pedagogical knowledge of the content when needed to enhance the attitude towards the teaching profession for teachers.

Keywords: Attitudes Towards the Teaching Profession, Teacher Training, Pedagogical Knowledge of Content, Vocational Education Teachers.

مقدّمة

يُعدّ المعلّم أحد العناصر الرئيسة للعمليّة التّعلّميّة، حيث يؤدي دورًا هامًّا في تنمية النّمو المعرفيّ والاجتماعيّ والنّفسيّ لدى طلبته، لذلك اهتمّ الباحثون في العقدين الأخيرين بالمعرفة المهنيّة للمعلّم، وتحوّل البحث من معرفه المعلّم إلى البحث في سلوكه ودراسة طرائق تفكيره؛ لما في ذلك من أثرٍ على ممارساته التّعليميّة، إذ تعتمد التنمية المعرفيّة الّتي يمتلكها الطّلبة على استراتيجيّات التّدريس وبيئات التّعلّم، فالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بحاجة ملحّة إلى معلّم يمتلك معرفة عن المنهاج، وخصائص الطّلبة، والمحتوى، والطرائق، والأنشطة، والاستراتيجيّات، بالإضافة إلى أساليب التّقويم.

إنّ الناظر إلى المعلّم، ودوره المهم في العمليّة التّعليميّة، يتطلّب الاهتمام به، وبكفايته الّتي توجّه سلوكه نحو المتعلّمين، وقدرته على التّواصل معهم، واتّخاذ القرارات المبنيّة على أسس معرفيّة، وممارسات عمليّة، تخصّ مهنة التّدريس، الأمر الّذي يجعل المعلّم على دراية بدوره المنوط به تجاه الطّلبة، فيسعى دومًا لتطوير ذاته مهنيًّا، من حيث امتلاك المعرفة البيداغوجيّة، والاتّجاه الإيجابيّ نحو مهنة التّدريس، فقد بيّنت الدّراسات أثر تفكير المعلّم، واعتقاداته على العمليّة التّعليميّة والتّدريسيّة (ناجي، 2016).

لقد أصبحت برامج التّدريب أثناء الخدمة من أهمّ أدوات رفع سويّة المعلّمين للعمليّة التّعليميّة، حسب ما أكّدت عليه تجارب كثير من البلدان، وذلك بضرورة الاهتمام ببرامج التّدريب خلال الخدمة، الأمر الّذي ينعكس بشكل إيجابيّ على ممارسات المعلّمين في العمليّة التّعليميّة (محاسنة، 2013). فالتّنمية المهنيّة هي البوابة الرئيسة لامتلاك المهارات اللّازمة للمعلّم من خلال النّشاطات المباشرة، وعن طريق برامج التّدريب الّتي يتمّ اعتمادها؛ لتنمية المعلّمين (النّاقة وأبو ورد، 2009).

وأشار شولمان (Shulman, 1986) إلى خصائص المعلّم، ومنها ما سمّاها بالمعرفة البيداغوجيّة بالمحتوى (PCK) ولهذا حتّى تكون عمليّة التّدريس ناجحة على المعلّم أن يمتلك عددًا من المهارات والكفايات وطرائق واستراتيجيّات التّدريس الملائمة في مجال تخصصه، حيث يعتبره كإطار شامل لكلّ المعلّمين، ويحتوي على المعرفة البيداغوجيّة بالمحتوى التّعليمي، ومعرفته أيضًا بالمعرفة التّربويّة الّتي يتمّ من خلالها الدّمج ما بين معرفة المعلّم بطرائق التّدريس، والمعرفة الّتي يمتلكها المعلّم بالمحتوى. ويعرّف الخطيب (Alkhateeb, 2018) المعرفة البيداغوجيّة بأنّها: "معرفة المعلّم للمحتوى والتّمثيلات، وربط المعرفة السّابقة بالمعرفة اللّاحقة، وتحليل تفكير طلبته وتحديد أخطائهم وطرائق علاجها".

لذلك فإن هنالك معارف لابد للمعلّم من أن يكون على معرفه بها وهي: المعرفة الخاصة بالمحتوى، والمعرفة الخاصة بالتّربية، والمعرفة الخاصة بالمحتوى والتّربية معًا، وهذا ما تسعى إليه برامج إعداد وتأهيل وتطوير المعلّمين، فالمعرفة الأساسيّة تكون خليطًا من معرفة التّربية ومعرفة المحتوى بالتّناسق مع ما يمتلك المعلّم من خبرات ذاتيّة تسهم في بناء وتكوين أساس جيّد وموسّع لكيفية التّدريس لأي موضوع علميّ معين، بحيث تتواءم مع قدرات واهتمامات وحاجات المتعلّمين ضمن سياق تعليميّ محدّد (عمري، 2017).

ولهذا فإنّ المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) تعدّ ذات الأسلوب والشّكل المميّز والفريد لمعرفة المعلّم بالمحتوى، والّتي من خلالها تعمل على توضيح تفاصيل المحتوى ذات الأهمّية الكبيرة في كيفية تدريسه، إذ يشير هذا النّوع إلى معرفة المواد الدّراسيّة في مجال التّخصّص لدى المعلّم والطرائق المناسبة الّتي يمكن أن تمثّل هذه المواد بحيث تصبح قابلة للفهم والاستيعاب (غنيم وعبد وعياش، 2016). وقد حدد شولمان (Shulman, 1986) المعرفة البيداغوجيّة الّتي تهمّ

عمليّة التّعلّم والتّعليم، وذلك من خلال المجالات الآتية: معرفة المنهاج، ومعرفة خصائص المتعلّمين، ومعرفة الأهداف والغايات التّربويّة، ومعرفة المحتوى، ومعرفة المحتوى البيداغوجيّ، والمعرفة البيداغوجيّة العامة، ومعرفة السّياقات التّربويّة.

ويعدّ تمكين المعلّم وتطويره وتنميته مهنيًّا من ركائز تطوير التّعليم، ليصبح معلّمًا متعلّمًا مدرّبًا متدرّبًا يعي دورهُ الجديد ومكانته في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في ظلّ عصر العولمة والانفتاح، الأمر الّذي ينعكس بشكلّ إيجابيّ على المتعلّمين ويسهم في رفع مستواهم التّحصيليّ وتنمية قدراتهم المعرفيّة النّمائيّة والاجتماعيّة، فالمعلّم الممتلك للبنى المعرفيّة وعلى دراية بمعرفة المعرفة البيداغوجيّة يكون قادرًا على الإبداع والنّجاح، لذا فإن من المهمّ إعداد معلّمي التّعليم المهني وتأهيلهم بشكلّ مستمر لتعريفهم بأدوارهم ومعارفهم البيداغوجيّة واتّجاهاتهم ودوافعهم اتجاه مهنة التّدريس (السعايدة ومحاسنة، 2015).

ويعد معلّم التّعليم المهني من المعلّمين الّذين لهم دور رئيس في تمكين الطلبة من المهارات اللّازمة في حياتهم اليوميّة والعملية التخصصية؛ لذلك يجب أن يكون معلّم التّعليم المهني مؤهّلًا تأهيلًا أكاديميًّا ومهنيًّا من حيث المعرفة البيداغوجيّة، والوعي الكبير بالفلسفة التّربويّة والنّظريات الحديثة للتّعامل مع الطّلبة بشكل علميّ ومنهجيّ، الأمر الذي يعود بالفائدة على المعلّم والمتعلّم. وانطلاقًا من الدّور الجديد للمعلّم، فقد برزت أدوار جديدة أيضًا لمعلّم التّعليم المهني، تؤكّد على أهمّيّة تنظيم تعلّم التّعليم المهني من خلال التّمارين والتّدريب العمليّ، سواء في المشاغل المعدّة لهذه الغاية، أو في المصانع الّتي يتمّ زيارتها، ومن هنا تكون مهمة معلّم التّعليم المهني توجيه الطّلبة نحو كيفية التّعلّم، وكيفية التّفكير، وليس كيفية الحفظ وتخزين المعلومات فقط دون فهمها أو آلية توظيفها في الحياة اليوميّة (Alsa’aideh, 2016؛ عباني، 2015).

كما يعدّ امتلاك المعلّمين لاتجاه إيجابيّ نحو مهنة التّدريس، يُسهم في تحقيق العديد من الفوائد الّتي تنعكس آثارها على مستوى أداء المعلّم وكفاءته مستقبلاً، إذ تحقق الكثير من أهداف الفرد، وتزوده بالقدرة على التّكيف مع المواقف المتعدّدة الّتي يواجهها، كما أنها موجهات سلوكيّة له، تمكّنه من تحقيق أهدافه، وإشباع دوافعه، واتّساق سلوكه وثباته نسبيًّا في المواقف المختلفة (معاد، 2011).

لذلك جاءت هذه الدّراسة بهدف تقصي أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ، والّتي يمكن أن يستفيد منها المعلّمون ومخططو المناهج والقائمون على تدريب المعلّمين الأمر الّذي شجّع الباحثين على إجراء الدّراسة.

مشكلّة الدّراسة وأسئلتها

يعاني معلمو التّعليم المهني من اتجاهات سلبية نحو مهنتهم ربما تكون ناتجة عن واقعهم الوظيفي أو ضعف معرفتهم التّربويّة والتخصصية، وربما تكون ناتجة أيضًا عن وجود فرص عمل أكثر مردودًا من العمل في التّعليم.

يُعدّ المعلّم عنصرًا مهم في عملية التّعليم، ذلك أنه يربط ما بين المادة والمتّعلم، حيث يسهم المعلّم بشكل مباشر بالتأثير في سلوك المتّعلمين وبشخصيتهم، كما أنه عنصر فاعل في البيئة المدرسية، وعنصر مهم في تحقيق مواقف تعليمية فاعلة، وبذلك فإن المعلّم وخصائصه يُعدّ من الموضوعات ذات التأثير في المتّعلم وتحصيله (العدوي، 2008). ومن خلال مراجعة الأدب التّربويّ وعمل الباحثين في مجال تدريب المعلّمين، لوحظ أنه يوجد هناك ضعف لدى معلّمي التّعليم المهني في اتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس (عباني، 2015)، كما أن معلّمي التّعليم المهني يواجهون نظرة دونية من قبل

المجتمع تجاه التّعليم المهني، ناتجة عن معتقداتهم نحو هذا النوع من التّعليم (أحمد والسعايدة، 2012)، مما يؤثر بشكل سلبي على اتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس في تدريسهم للمساق، ونظرًا لما يتوقع من تأثير إيجابي للمعرفة البيداغوجية على قدرة المعلّمين على حل المشكلات وتحسين الأداء التّدريسي عمومًا، جاءت فكرة هذه الدّراسة، والتي تلخصت مشكلتها بالسّؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ؟

وينبق عن السؤال الرئيس التساؤل الآتي:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) للبرنامج التّدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ؟

فرضية الدّراسة

في ضوء سؤال البحث يمكن صياغة الفرضية الآتية:

- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) للبرنامج التدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ.

أهمّية الدّراسة

تبرز أهميّة الدّراسة الحاليّة من النّاحية النّظريّة من أهميّة كل من المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى كأداة من الأدوات الأساسيّة التي تساعد المعلّم في تخطيطه وتنفيذه للتّدريس، ومن أهميّة اتجاهات المعلّمين نحو مهنتهم، تلك الاتجاهات التي تعززهم لتحل الصعوبات التي تفرضها مهنة التّعليم وتنمية ذواتهم مهنيًا، كما أنها توفير دليلًا علميًا تجريبيًا على العلاقة ما بين المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى واتجاهات المعلّمين نحو مهنة التّدريس، مما يوفر أداة للمختصين بتدريب المعلّمين باللجوء إلى التّدريب على المعرفة البيداغوجيّة عند الحاجة لتحسين اتجاهات المعلّمين نحو مهنتهم.

كما تبرز الأهمّيّة التطبيقية للدّراسة الحاليّة من خلال مساعدتها للمختصين في تدريب المعلّمين بأن توفر برنامجًا تدريبيًا في المعرفة البيداغوجية لمعلّمي التّعليم المهني يمكن استخدامه كما هو أو تكييفه لتخصصات أخرى، وتوفر أيضا أداة لقياس اتجاهات معلّمي التّعليم المهني نحو مهنتهم.

أهداف الدّراسة

- تقصي أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائيّة

البرنامج التّدريبيّ: "وهو الجهود المنظّمة والمخطّطة، في تطوير معارف وخبرات واتّجاهات المتدربين، وذلك لجعلهم أكثر فعاليّة في أداء مهامهم" (Good, 2002, 267).

ويعرف إجرائيًا بأنّه: برنامج تدريبيّ يخضع له عيّنة من معلميّ التّعليم المهنيّ، يتمّ بناؤه لكي يغطّي حاجات هؤلاء المعلّمين في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى في مجال معرفة مناهج التّعليم المهنيّ وطبيعتها، وتخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم، وخصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة، وكيفية تنفيذ التّدريب العمليّ، بعد تقديرها من قبل هؤلاء المعلّمين.

المعرفة البيداغوجيّة المحتوى (PCK): يرى شولمان (Shulman, 1987) بأنها: "تناسق معرفة المعلم بالمحتوى وتمازجها مع الأصول والطرائق المستخدمة في تدريس تلك المعرفة، وذلك من أجل العمل على تقديم المادة التّعليميّة بشكلّ جيّد ومناسب، وتطوير الفهم الكافي لها، وذلك بما يتلاءم مع القدرات والاهتمامات المختلفة للمعلّم، حيث تدور حول التّمثيلات الآتية: الاستراتيجيّات والطرائق التّدريسيّة الّتي يعمل المعلّم على استخدامها في تقديم وتعليم محتوى معين محدّد لفئة معينة من الطّلبة".

وتعرف إجرائيًا بأنّها: المعرفة اللّازمة لمعلم التّعليم المهنيّ في استراتيجياته وطرائق التّدريس ذات العلاقة بمحتوى موضوعات التخصصات المهنية المعتمدة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الطّلبة، والسّياق التّربويّ الّذي تتم من خلاله عمليّة التّعلّم. وتتناول هذه المعرفة المجالات الآتية: معرفة مناهج التّعليم المهنيّ وطبيعتها، تخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم، خصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة، كيفية تنفيذ التّدريب العمليّ. وهي ذاتها المجالات التي صمم البرنامج التّدريبي بناء عليها.

الاتّجاه نحو مهنة التّدريس: "عملية توجه واستعداد نفسيّ وعقليّ مكتسب يثير المعلّم واستجاباته نحو مهنة التّدريس ومزاولتها باهتمام" (أبو زيد، 2007، 52).

ويعرف إجرائيًا بأنّه: مشاعر وميول معلمي التّعليم المهنيّ نحو مهنتهم، وقد تمّ قياسها من خلال استجابات المعلّمين لفقرات المقياس الّتي أعُدّ لأغراض الدّراسة.

التّعليم المهنيّ: عرفه محاسنة (2012) بأنه: "جزء من التّعليم النظامي يهدف إلى الإعداد التّربويّ من خلال تزويد وإكساب المتّعلم المعرفة المهنيّة والمهارات العملية (اليدوية) التي يحتاجها لممارسة العمل مستقبلًا" (ص. 35).

ويعرّف إجرائيًا بأنّه: تعليم نظامي تنفذه وزارة التّربية والتّعليم في الأردنّ في الصفين الحادي والثاني عشر، وذلك لإعداد عمال مهرة لمختلف التخصصات والمجالات المهنيّة مما يجعلهم على مقدرة بتنفيذ المهام بفاعلية، ويمكن أن يلتحق خريجو هذا النظام في حالات معينة بالتّعليم العالي.

حدود الدّراسة ومحدداتها

- الحدود الزمنيّة: تمّ تطبيق الدّراسة في الفصل الأوّل من العام الدّراسي (2022 / 2023).
- الحدود المكانيّة: تمّ تطبيق الدّراسة على مدارس المرحلة الأساسيّة في مدارس إقليم الجنوب في الأردنّ.
- الحدود البشريّة: اقتصر تطبيق الدّراسة على (35) معلمًا ومعلمة من معلّمي التّعليم المهني في مدارس وزارة التّربية والتّعليم في إقليم الجنوب في الأردنّ.
- يعتمد تعميم نتائج الدّراسة على مدى صدق وثبات أداة الدّراسة المستخدمة (استبانة الاتجاه نحو مهنة التّدريس)، وعلى مدى استجابات أفراد الدّراسة وجديتهم في الإجابة، وكذلك على التشابه في السمات الشخصية والمهنيةّ للمعلّمين مع المعلّمين أفراد الدّراسة.

الإطار النظري

المعرفة البيداغوجيّة

قدّم التربويون والباحثونَ العديد من التّعريفات حول المعرفة البيداغوجيّة، حيث يشير (Kiang& Rutland, 2012) إنّ البيداغوجيا هي: "الامتلاك الحقيقيّ لركائز وأساليب إدارة الغرفة الصّفيّة ممتزجة بخصائص المحتوى التّعليميّ، واستخدام الطّرائق المتنوّعة والحديثة في التّدريس". كما أكّد (Hashweh, 2005) أنَّ المعرفة البيداغوجيّة: "ما يخصُّ أسس تعليم

موضوع معيّن من خلال المعرفة والمهارة، لذلك الموضوع وامتلاك طرائق التّدريس واستراتيجيات التّقويم والفهم الدّقيق لسمات الطّلبة وامتلاك الأسس المعرفيّة للمنهاج ومصادره ومجالاته".

وحدّد شولمان (Shulman, 1987) سبعة محاور معرفيّة للتّدريس الفعّال، هي: 1. المعرفة بالمحتوى: معرفة المعلّم واستيعابه لبناء المحتوى التّدريسيّ المُنَفّذ، بحيثُ تتضمّن معرفته استيعاب المفاهيم والمهارات المشار إليها بالمادّة (المحتوى) والطّرائق المرتبطة بالمفاهيم. 2. المعرفة التّعليميّة العامّة: وهي معرفة الأسس اللازمة لتنفيذ العمليّة التّعليميّة داخل الغرفة الصّفيّة من التّخطيط للتّدريس، وضبط وتنظيم للصّفّ، وإدارة عجلة (أسألُ وأجيب)، وتقويم التّعليم. 3. المعرفة التّعليميّة في المحتوى: والتي تتمثل في تحليل الجانب المعرفيّ وتوضيح وتنظيم أنشطة وطرائق التّدريس الخاصة بالجانب المعرفيّ (المحتوى). 4. المعرفة في المنهاج: أنْ يكون لدى المعلّم إلمامٌ بالمعرفة المتعلّقة بالمنهاج الرّسميّ المعتمد، وذلك حول معرفته بإعداد الوسائل والمواد التّعليميّة المرتبطة بالمنهاج المعتمد والمُنَفَّذِ من قبل المعلّم. 5. المعرفة بخصائص المتعلّمين: ويتمثّل هذا الجانب بالتّركيز على المعرفة ذات العلاقة بالتّلاميذ (ميولهم، واهتمّاماتهم، وقدراتهم الشّخصيّة، ومستوياتهم التّعليميّة، وخبراتهم الأفقيّة والرّأسيّة). 6. معرفة السّياق التّربويّ: يجب التّعرّف على أساسيات البيئة الثّقافيّة والاجتمّاعيّة للمجتمّع المحليّ الّذي يعيشه الطّلبة، وواقع الإدارة الصّفيّة واللّاصفّيّة والمعرفة المدرسيّة. 7. المعرفة بالأهداف والقيم التّربويّة: وتركّز على المعرفة المتناقلة تاريخيًّا والمعتمّدة على الفلسفة العامة للمنهج المعتمّد والنّظريّات المعتمدة مركّزًا على النّماذج المعتمدة وأثر الخلفيات التّاريخيّة على التّعليم.

وتمّتاز المعرفة البيداغوجيّة بالعديد من الخصائص والوظائف الكثيرة، حيثُ أخذت جانبًا كبيرًا من اهتمّام الباحثين في دراساتهم التّربويّة، حيثُ أكّد هروشي (2005) نوعينِ رئيسيّينِ ذي أهميّة كبيرة من المعرفة البيداغوجيّة وهي على النحو الآتي: 1. بيداغوجيا المحتوى: وتعرف بالتّلقين، أي الدّور السّلبيّ في نقل المعرفة والمتمّثّلة بدور المعلّم الذي يعمل على تقديم البيانات ليتمّ استرجاعها في الاختبار، دون الالتّفات لأهميّة الفائدة منها أو مدى فاعلية نقل أثر التّعلم إلى مواقف الحياة التّي يعيشها المتعلّم. 2. بيداغوجيا الكفايات: أكّدت على الاهتمّام بما يمتلكه المعلّم من المحتوى (المادّة التّعليميّة) وترك بيداغوجيا المحتوى، حيثُ إنّ المادّة التّعليميّة بما تحويه من، (مفاهيم، ومصطلحات، ومعارف، وحقائق) تحفّز المُدرّس لإثارة دافعيّة الطّلبة وجعلهم مندفعين ذاتيًا في العمليّة التّعليميّة، وأنّ المعلّم موجّهٌ وميسّرٌ ومقوّمٌ لعملية التعليم والتعلم.

الاتجاه نحو مهنة التّدريس

إنّ للاتّجاهات التّي يمتلكها المعلّم نحو مهنة التّدريس جانبًا حيويًّا في مجال عمله، الأمر الّذي ينعكس على أدائه بالمهام المنوطة به بأقصى طاقته وجهده، ليحقّق النّجاح المطلوب، وانعكاسه على مهنته التّي يعمل بها ليكون ذا أداء متميّز، فمهنة التّعليم هي مهنة الرّسل والأنبياء التّي تسعى إلى إنارة العقول والخروج من التّفكير الضّيق السّطحي إلى التّفكير الواسع في عالم العلم والأفكار، فعند امتلاك المعلّمين اتّجاهات سلبيّة متولّدة نحو مهنة التّدريس فإنّه سينعكس ذلك على أدائه وعلى التّفاني في العمل ومدى قبوله لها (خلف، 2017).

ومن زاوية أخرى فإنّ تطوّر أيّ مجتمّع يرتبط بعوامل عدّة من أهمها ارتباطه بالتّنمية التّعليميّة، حيثُ يلعب المعلّم دورًا كبيرًا وعنصرًا أساسيًا في هذا المجال، وأنّ قدرته على ممارسة التّعليم من جودة بالمعارف والمهارات والكفاءات تكون مرتبطة بشكل أساسيّ بالاتّجاه نحو هذه المهنة، لذلك يعدّ الاتّجاه نحو مهنة التّدريس بشكل إيجابيّ من الأمور الهامة التّي تضفي الجودة المهنيّة على المُدّرسين في مجال المهنة، ويعد الاتّجاه الزّاوية التّي ينظر إليها لتحسين عمليّة التّعليم

وجودته، لهذا فإنّ الاتّجاهات التّي يحملها المعلّمين تجاه مهنتهم تؤثّر بشكل واضح وملموس على تعليم وتدريس المتعلّمين، بالإضافة إلى أنّ الاتّجاهات تعكس مدى رضاهم عن عملهم، لذلك يجب العمل على كشف الاتّجاهات المتولّدة تجاه مهنة التّدريس سواء كانت اتّجاهاتهم سلبية أو إيجابيّة (أبو سالم، 2010).

ولأهمّيّة الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس وما تحمله من مؤشرات نحو السّلوك التّطبيقيّ للمدرّسين، فقد أشارت العديد من الدّراسات لهذا المفهوم، ومن خلال الرّجوع إلى أدبيات المعرفة التّي تتناول هذا الموضوع، فقد عرّفت سليمان (2020) الاتّجاه نحو مهنة التّدريس بأنّها: "ما يشعر به المعلّم نحو مهنة التّدريس الأمر الّذي يجعله يسير وفق سلوك سلبيّ أو إيجابيّ يشير إليه إمّا بالرّفض أو القبول". وعرّف المقدم، وأحمد، والموجي (2019) الاتّجاه نحو مهنة التّدريس بأنّها: "ارتباط المعلّم واستعداده ليتفاعل مع كلّ ما يحيط به سواء كان مباشرًا أو غير مباشر في مهنة التّعليم والتّدريس سواء كان سلبيًا أو إيجابيًا" (ص. 131). ويعرّف الباحث الاتّجاه نحو مهنة التّدريس بأنّه: نشاط سلوكيّ يتولّد لدى المعلم يشير إلى قبوله أو رفضه للعمل تجاه مهنة التّدريس، وأنّها استجابات إيجابيّة أو سلبيّة تجاه مهنته.

وقد حددت عيد (2017) خصائص الاتجاه نحو مهنة التّدريس على أنه تحفيز وتهيئة للاستجابة أكثر ما هو استجابة لموقف ما، كما يمكن قياس وتقويم الاتجاه نحو مهنة التّدريس بأساليب مختلفة، وأن للاتجاه نحو مهنة التّدريس دور في تحديد طبيعة العلاقة بين معلّم التّعليم المهنيّ والمتّعلم، بالإضافة إلى أنه يمكن تعديل الاتجاه نحو مهنة التّدريس في حال كان هناك ظروف مناسبة، حيث يعد الاتجاه متعلم ومكتسب.

إنّ للاتجاهات تأثيرًا على معلّمي التّعليم المهنيّ من ناحية سلوكهم وتفكيرهم ودافعيتهم، كما أن لها دورًا فاعلًا في تنمية مهارات المعلّم ضمن عملية التّعليم والتعلم، لذلك فإن للتّدريب على المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى أهمية في تحسين الاتجاهات الإيجابيّة وتنميتها لدى معلّمي التّعليم المهنيّ نحو مهنتهم، وذلك من خلال ما يتعرضون له ضمن البرنامج التّدريبيّ، ليكونوا قادرين على التخطيط للتّدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وكيفية معالجة المشكلات التي قد تواجههم أثناء الممارسات الصفية اليومية، وكيفية مراعاتهم لخصائص الطلبة المختلفة مما يسهم في شعورهم بالرضا والراحة اثناء ممارستهم لعملهم (أحمد، 2019).

الدّراسات السّابقة

أجرى عبد اللّطيف (2021) دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة استراتيجيّة دراسة الدّرس الإلكترونيّة في تنمية المعرفة بالمحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ TPACK، والاتّجاه نحو مهنة التّدريس لدى الطّلاب المعلّمين بكلّيّات التّربية، واستخدم الباحث المنهج شبه التّجريبيّ في دراسته، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (62) مُتعلّمًا تمّ اختيارهم ضمن المجموعة التّجريبيّة، واستخدم الباحث في دراسته أدوات لجمع البيانات منها مقياس المعرفة بالمحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ (TPACK)، وقياس الاتّجاه نحو مهنة التّدريس، أظهرت نتائج هذه الدّراسة أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات التّلاميذ المُدّرسين شعبة الكيمياء في التّطبيق القبليّ والبعديّ للأدوات لصالح التّطبيق البعديّ، ممّا يشير إلى فاعليّة استراتيجيّة دراسة الدّرس الإلكترونيّة في تنمية المحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ (TPACK)، والاتّجاه نحو مهنة التّدريس لدى التّلاميذ والمُدرّسين.

وأجرى شقر وخصاونة والبركات (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبيّ مستند إلى أبعاد التّعلّم في تنمية المعرفة البيداغوجيّة لدى معلّمي الرّياضيّات ما قبل الخدمة في الأردنّ، واستخدم الباحثون المنهج شبه التّجريبيّ في دراستهم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة الحاليّة من (36) معلّما من معلّمي مادة الرّياضيّات ما قبل الخدمة بحيثُ تمّ تقسيمهم

إلى مجموعتينِ: مجموعة تجريبيّة وعددهم (18) معلمًا، ومجموعة ضابطة وعددهم (18) معلمًا، واستخدم الباحثون في دراستهم أداة جمع البيانات والمتمثلة باختبار المعرفة البيداغوجيّة متضمّن أربعة محاور (معرفة التّقييم، معرفة الطّلبة، معرفة استراتيجيّات التّدريس، معرفة المنهاج) وعمل على إعداد برنامج تدريبيّ مستند إلى نموذج أبعاد التّعلّم لمارزانو، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك فرقًا ظهر بين مجموعتي الدّراسة من خلال الاختبار المعدّ لهذه الدّراسة (المعرفة البيداغوجيّة) وعلى كلّ محور من محاوره (معرفة تقييم المتعلّمين، ومعرفتهم استيعاب المتعلّمين، ومعرفة في طرائق التّدريس، ومعرفة بالمنهاج) ولصالح المجموعة التّجريبيّة التّي تمّ عمل البرنامج التّدريبيّ عليها.

وهدفت دراسة الديب وغمري (2019) إلى تعرف أثر برنامج الحقائب التّدريبيّة في أداء معلّمي الأزهر واتّجاهاتهم نحو ممارسة مهنة التّدريس من وجهة نظرهم، استخدم الباحثانِ المنهج الوصفيّ في دراستهما، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (275) معلمًا ومعلمة، كما استخدم الباحثانِ أداة لجمع بيانات دراستهما تمثّلت في أداة الاستبانة موزّعة على مجالين رئيسيينِ، حيثُ إنّ المجال الأوّل يتناول مدى إسهام الحقائب التّدريبيّة في الأداء المهنيّ للمعلّمين من وجهة نظرهم، أمّا في المجال الثّاني يبيّن مدى إسهام الحقائب التّدريبيّة في اتّجاهات المعلّمين نحو ممارسة مهنة التّدريس من وجهة نظرهم، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك تحقق كبير في إسهام برنامج الحقائب التّدريبيّة في أداء معلّمي الأزهر من وجهة نظرهم، كما أظهرت النّتائج أيضًا بأنّ هناك تطّور واضح عمله برنامج الحقائب التّدريبيّة لمعلّمي الأزهر في اتّجاهات المعلّمين نحو ممارسة مهنة التّدريس.

وأجرت الشّمري (2019) دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة برنامج تدريبيّ مقترح قائم على التّعليم المتمايز في تنمية الكفاءة التّدريسيّة والاتّجاه نحو مهنة التّدريس لدى الطّالبات المعلّمات بكلية الشّريعة بجامعة الإمام، استخدمت الباحثة في دراستها المنهج شبه التّجريبيّ ذو المجموعة التّجريبيّة الواحدة (قبليّ وبعديّ)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (50) مُتعلّمة من الطّالبات المعلّمات في كلّية الشّريعة بجامعة الإمام، هذا واستخدمت الباحثة أدوات لجمع بيانات الدّراسة تمثّلت في: أداة بطاقة ملاحظة لتقييم الكفايات التّدريسيّة، وأداة لقياس الاتّجاه نحو مهنة التّدريس، حيثُ بيّنت نتائج الدّراسة أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي القياس القبليّ والبعديّ في الكفاءة التّدريسيّة لصالح التّطبيق البعديّ، وأيضًا أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي القياس القبليّ والبعديّ على مقياس الاتّجاه نحو مهنة التّدريس، وأظهرت النّتائج أيضًا فعاليّة البرنامج التّدريبيّ المقترح.

هدفت دراسة لطفي (2018) إلى تعرف الاحتياجات الأكاديميّة لمعلّمي التّربية الخاصة في مرحلة الإعداد بجامعة جازان وعلاقته بالاتّجاه نحو مهنة التّدريس في ضوء بعض المتغيّرات، حيثُ استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (125) مُتعلّما ومُتعلّمة، واستخدمت الباحثة أدوات لجمع بيانات دراستها تمثّلت في: أداة تقدير الاحتياجات الأكاديميّة، وأداة مقياس الاتّجاه نحو مهنة التّدريس، وأظهرت الدّراسة نتائج تتمحور حول أنّ هناك فروق دالة إحصائيًّا بين متوسّطي درجات قائمة تقدير الاحتياجات الأكاديميّة تبعًا لمتغير النّوع، كما أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطي درجات قائمة تقدير الاحتياجات الأكاديميّة تبعًا لمتغير التّخصص، كما أظهرت النّتائج أيضًا وجود علاقة عكسيّة بين الدّرجة الكليّة لقائمة تقدير الاحتياجات الأكاديميّة ومقياس الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس.

كما وأجرى باريلو وسنغو وليغان (Parylo, Sungu, and Ilgan, 2015) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين اتّجاهات معلّمي ما قبل الخدمة نحو التّعليم وبرامج تنمية المعرفة البيداغوجيّة، استخدم الباحثون المنهج المسحيّ الارتباطيّ في دراستهم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (175) من التّلاميذ المعلّمين الّذين يدرسون المعرفة البيداغوجيّة في المحتوى،

استخدم الباحثون أداة لجمع البيانات متمثّلة في أداة استبانة اتّجاهات، وأداة اختبار قبليّ وبعديّ، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الاختبار القبليّ والبعديّ وأنّ المعلّمين اتّجاهاتهم نحو التّعليم كانت إيجابيّة قبل دراستهم للمساق، وأنّ التّدريب المركّز على (PCK) له أثر في تحسين سمات المعلّمين.

يتبين من مراجعة الدّراسات السّابقة إنّ معظم الدّراسات ركزت على بناء برامج تدريبية في مختلف استراتيجيات التّدريس لمختلف المناهج الدراسيّة وحاولت قياس اتجاهات المعلّمين نحو التدريس، وتختلف الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في محاولتها قياس اتجاهات معلّمي التّعليم المهنيّ نحو مهنة التّدريس، وقلة تلك التي قاست تأثيرها بالتّدريب، ولا يوجد أي دراسة درست أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى على الاتجاه نحو مهنة التّدريس، حيث حرص الباحثان على الرّجوع للأبحاث العلميّة والآدب التّربوي السّابق، وذلك بهدف الاطّلاع على دراسات سابقة ذات ارتباط بهدف الدّراسة الحاليّة للاستفادة منها، وقد أسفر البحث عن أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ، تبيّن عدم وجود دراسات عربيّة وأجنبيّة تناولت الموضوع بشكل رئيس، الأمر الّذي يعزّز من أصالة الدّراسة الحاليّة. وما يميز هذه الدّراسة عن غيرها من الدّراسات السّابقة تناولها هدف مختلف عن الدّراسات السّابقة، وكذلك تتميّز من حيثُ أفراد الدّراسة بأنّها أجريت على مجتمع تشكل من معلّمي التّعليم المهنيّ وهو مجتمع مختلف عن المجتمعات السّابقة. وتعدّ الدّراسة الأولى بحد علم ومعرفة الباحثين، وهي من الدّراسات القلائل من حيثُ تناولها أثر برنامج تدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ، حيثُ إنّ دراسة واحدة تناولت المعرفة البيداغوجيّة والاتجاه نحو مهنة التّدريس، وهي دراسة عبد اللّطيف (2021)، والتي تمت في جامعة عين شمس، وعلى الطلاب المعلّمين بكلية التّربية.

منهج الدّراسة

تمّ استخدام المنهج التّجريبيّ ذا التصميم شبه التّجريبيّ نظرًا لمناسبته لأغراض وطبيعة الدّراسة.

أفراد الدّراسة

طُبّقت الدّراسة على جميع معلمين ومعلمات التّعليم المهنيّ في المدارس التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء الشّوبك في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، والمنتظمين بأعمالهم في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ 2023/2022 والّذي بلغ عددهم (35) معلّمًا ومعلّمة، منهم (14) معلمًا و(21) معلمة، حيثُ تمّ اختيار مجموعتين بالطّريقة القصدية لتكوين المجموعتين: التّجريبيّة والضّابطة، إذ تكوّنت المجموعة التّجريبيّة الّتي طُبِّقَ عليها البرنامج التّدريبيّ من (20) معلّمًا ومعلّمة منهم (12) معلم و(8) معلمات، حيث تم أخذ موافقاتهم للمشاركة في تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، في حين تكوّنت المجموعة الضّابطة الّتي لم تخضع للتّدريب المباشر أثناء فترة إجراء المعالجة من (15) معلّمًا ومعلّمة منهم (6) معلمين و(9) معلمات.

أداة الدّراسة

تمّ تطوير أداة لجمع المعلومات وكانت على شكل استبانة لتقدير الاتجاه نحو مهنة التدريس لمعلميّ التّعليم المهنيّ، معتمدين في ذلك على عدد من الدّراسات ذات الصلة، كدراسة عباني (2015)، حيث تمّ تعديل وحذف الفقرات حسب ملاحظات المحكمين، وقد كان عدد الفقرات في الصورة الأولية للاستبانة (43) فقرة، وبعد حذف (17) فقرة اشتملت بصورتها النهائيّة على (26) فقرة، للإجابة عن الاستبانة وفقًا لتدرّج ليكرت الخماسيّ، والمكون من خمسة عناصر وهي:

عالية جدًا: وتعطى القيمة الرقمية (5) – عالية: وتعطى القيمة الرقمية (4) – متوسطة: وتعطى القيمة الرقمية (3) – منخفضة: وتعطى القيمة الرقمية (2) – منخفضة جدًا: وتعطى القيمة الرقمية (1).

صدق أداة الدراسة

تمّ التّحقق من صدق الاستبانة، من خلال صدق المحتوى، وذلك بعرضها بصورة أوّلية على عدد من ذوي الاختصاص في المناهج والتّدريس الّذين يعملون في الجامعات الأردنيّة بلغ عددهم (13) محكمًا، من أجل إبداء آرائهم عن مدى انتماء فقرات الاستبانة لمجالاتها، وسلامة صياغتها اللّغويّة، ووضوحها، حيثُ تمّ إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وأخذها الباحثانِ جميعها، وتمّ اعتماد الاستبانة بصورتها النهائيّة بعدد فقرات بلغت (26) فقرة، وبذلك تمّ اعتماد الاستبانة بناءً على ما قدّمه المحكمونَ من اقتراحات؛ لتحقيق هدف الدّراسة. ويشير الباحثان هنا إلى أن ما تمّ أخذه من مقترحات وتعديلات على فقرات الأداة يُعدّ دليلًا على صدق الاستبانة ممّا سيؤدّي إلى مستوًى عالٍ وموثوقيّة جيّدة بالنّتائج.

ثبات أداة الدراسة

جرى التّحقّق من ثبات استبانة الاتجاه نحو مهنة التّدريس من خلال تطبيقها على عيّنة استطلاعيّة مؤلّفة من (12) فردًا من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها من مديرية التّربية والتّعليم لإقليم البتراء، عن طريق الاتّساق الدّاخليّ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.909)، وتُعدّ هذه القيمة ذات قبول لأغراض الدّراسة الحاليّة (عودة، 2010).

البرنامج التّدريبيّ في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى

وصف البرنامج التّدريبيّ

صُمِّمَ البرنامج التّدريبيّ لتلبية وتطوير المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى لدّى معلّميّ التّعليم المهنيّ في الأردنّ، حيثُ اشتمل على محاور مقسمه على (6) جلسات تدريبية بشكل وجاهيّ (مباشر) مدّة كلّ جلسة (3) ساعات تدريبية، بحيثُ يصبح مجموع ساعات البرنامج التّدريبيّ (18) ساعة تدريبية، بالإضافة إلى تنفيذ العدّيد من الأنشطة والمهام ذاتيّة التّعلّم ينفذّها المُتّدرب خلال كل جلسة تدريبية تحت إشراف المُدّربين، بحيثُ يكون موضوع النّشاط يتمحور حول الجلسة التّدريبيّة المُنفَّذة، ويُقَدّر له وقتٌ بـ (20) دقيقة، وبعد ذلك يتمّ إجراء النّقاشات البنّاءة والهادفة حول هذه المهام والأنشطة، وعليه يكون مجموع ساعات الأنشطة والمهام ذاتيّة التّعلّم بـ (ساعتين)، ويُقَدّر مجموع ساعات البرنامج التّدريبيّ ككلّ بـ (20) ساعة تدريبيّة. ومن هذا المنطلق حدّد الباحثان أهداف كلّ جلسة تدريبيّة لكلّ محور من محاور البرنامج التّدريبيّ، وأعدّ خطّة التّدريب وآلية تنفيذه، والمدة الّتي سَيُنَفَّذ بها والّتي تُقَدّر بـ (خمسة) أسابيع تدريبيّة.

محاور البرنامج التّدريبيّ والتأكد من صدقه

تضمن البرنامج التّدريبيّ محاور هي: 1. معرفة مناهج التّعليم المهنيّ وطبيعتها، 2. تخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم. 3. خصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة. 4. كيفية تنفيذ التّدريب العمليّ. كما تمّ عرض البرنامج التّدريبيّ على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (8) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص بمجال المناهج والتّدريس للتّحكيم عليه وإبداء رأيهم حول مناسبته ومدى ملاءمة ووضوح صياغته اللُّغويّة، وذلك حسب ما يرونه مناسبًا لهدف الدّراسة.

تصميم الدّراسة

اعتمدت الدّراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي (قبليّ – بعديّ) للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يتمثّل المتغيّر المستقلّ المعالج (التجريب) في تطبيق برنامج تدريبيّ في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى على أفراد (المجموعة التّجريبيّة)، أمّا أفراد (المجموعة الضابطة) لم يخضعوا للتّدريب المباشر أثناء فترة إجراء المعالجة، حيثُ إنّ الاختيار قصدي، وهذا ما يرمز له بالشّكل (1):

O_1	X	O_1	المجموعة التّجريبيّة	EG
O_1		O_1	المجموعة الضّابطة	CG

الشكل (1): تصميم الدّراسة

حيثُ يشير (EG) إلى المجموعة التّجريبيّة، و(CG) إلى المجموعة الضّابطة، و(O_1) إلى مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس قبليّ، بعديّ، و(X) المعالجة التّجريبيّة.

متغيّرات الدّراسة

المتغيّر المستقلّ: البرنامج التّدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى.

المتغير التابع: تقديرات المعلّمين لدرجة الاتجاه نحو مهنة التّدريس.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدّراسة تمّ إدخال البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي، وتمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، وتحليل التباين الأحادي، ومربع إيتا (η2).

نتائج الدّراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدّراسة والذي ينص على "هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) للبرنامج التّدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ؟". ولاختبار صحة فرضية الدّراسة التي تنص على "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) للبرنامج التدريبي في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ". تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لمعلّميّ التعليم المهني للتطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (1) يوضح هذه النتائج.

الجدول (1) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات المعلّمين على مقياس الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	20	2.46	0.140	3.89	0.296
المجموعة الضابطة	15	1.90	1.176	2.98	0.171
المجموع	35	2.22	0.321	3.50	0.522

يلاحظ من القيم في الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس، وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات تمّ إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANCOVA)، والجدول (2) يبين النتائج.

الجدول (2) تحليل التباين الأحادي (ANCOVA) للمجموعة التجريبيّة والضابطة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	(η2) مربع إيتا
القبلي المشترك	3.313	1	3.313	55.406	0.000	0.634
البرنامج التّدريبيّ PCK	2.712	1	2.712	45.369	0.000	0.586
الخطأ	1.913	32	0.060			
الكلي	439.367	34				

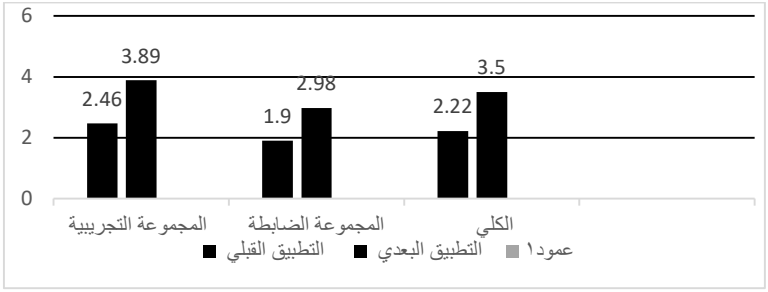
يبين نتائج الجدول (2) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس بلغت (45.369)، وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة في الدرجة الكلية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة على الاختبار البعدي تبعًا للبرنامج التّدريبيّ وبلغت قيمة إيتا (0.586)، أي أن (58.6%) من التباين في تقديرات المعلّمين لدرجة اتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس ناتج عن البرنامج التّدريبيّ وما نسبته (41.4 %) تعزى لمتغيرات أخرى، وللتأكد من ذلك تمّ حساب المتوسطات المعدلة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسّطات الحسابيّة المعدلة على الاختبار البعدي لتقديرات أفراد الدّراسة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس

المجموعة	المتوسط الحسابيّ المعدل	الخطأ المعياري
التجريبيّة	4.006	0.085
الضابطة	2.838	0.107

يبين نتائج الجدول (3) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة المعدلة لمجالات مقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس، فقد حصلت المجموعة التجريبيّة على متوسط حسابي (4.006)، وخطأ معياري (0.085)، وقد حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابيّ (2.838)، وخطأ معياريّ (0.107).

يشير الشكل (2) إلى فاعلية أثر التّدريب في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى (PCK) على الاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي التّعليم المهنيّ، حيث يبين ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية تجاه مهنة التّدريس لدى معلّميّ التّعليم المهنيّ في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي، مما يدل على حدوث تحسن في اتجاهات المعلّمين اتجاه مهنة التّدريس.



الشكل (2): المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدّراسة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التّدريس القبلي والبعدي

تعزى هذه النّتيجة إلى أن تدريب معلّمي التّعليم المهنيّ على مهارات التّدريس المتَضَمّنة في البرنامج التّدريبيّ في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى، حيثُ أفادته في كيفية التّخطيط للتّدريس بشكل علميّ، وكيفية صياغته للأهداف بشكل مناسب، وكيفية توجيه الأسئلة وصياغتها، وكذلك معرفته في التّنويع بالمثيرات المختلفة ليقلّل من الملل أثناء الحصّة الدّراسيّة، مما يجعله اكثر أريحية في التعامل مع المعرفة والطلبة أثناء التّدريس، وعلى أثر ذلك تغيّرت نظرة معلّمي التّعليم المهنيّ لمهنة التّدريس بشكل أفضل، بحيثُ كوّنت اتجاهات إيجابية اتجاه مهنة التّدريس لديهم، من خلال إكسابهم المهارات

والكفايات التّدريسيّة التّي ساعدتهم أنْ يؤدّوا أعمالهم بشكل جيّد وصحيح، وبالتّالي أصبحوا يميلون إلى مهنة التّدريس ويحبّونها من خلال تكوين اتجاهات إيجابية اتجاهها، وهو الأمر الذي أكده الكلثم (2015) إذ أفاد أن سهولة الأداء التّدريسي الناتج عن التّدريب للمعلّم يؤدي إلى تحسن اتجاهاته نحو طلبته ومهنته ككل.

وقد سعى البرنامج التّدريبيّ في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى من خلال المحاور التي بني في ضوئها إلى تنمية الاتجاهات الإيجابيّة لدى المعلّمين نحو مهنة التّدريس وتعزيزها لديهم، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابيّ على تعلم الطّلبة وعلى تقدمهم الدّراسي، وفي ضوء ذلك تناول البرنامج التّدريبيّ عدد من المحاور في كل محور يحتوي على مجموعة من الموضوعات ذات الارتباط بمهنة التّدريس، وهي على النحو الآتي: 1. معرفة مناهج التّعليم المهنيّ وطبيعتها: تَضَمّن هذا المحور موضوعات في المنهاج وأنواعه وعناصره والأهداف العامة والخاصة لمناهج التّعليم المهنيّ ومحاورها الرئيسة ومصفوفة المدى والتّتابع وإدارة الوقت. 2. تخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم: تَضَمّن هذا المحور موضوعات في التّخطيط للتّدريس وتنفيذ الدّرس والأسئلة الصّفيّة وإدارتها واستراتيجيات وطرائق التّدريس المختلفة والوسائل التّعليميّة والفروق الفرديّة بين المتعلّمين (نظريّة الذّكاءات المتعدّدة) والمنهج التّكامليّ (الأفقيّ والرّأسيّ) والأنشطة التّعليميّة والدّافعيّة بين المتعلّمين. 3. خصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة: تَضَمّن هذا المحور موضوعات في خبرات المتعلّمين السّابقة والبيئة التّعليميّة وتقويم التّدريس (استراتيجياته وأنواعه وأساليبه وأدواته) والاختبارات (أنواعها ومواصفاتها) وكيفية بناء جدول المواصفات والتّفكير (النّاقد والإبداعيّ) والتّقويم الذّاتيّ. 4. كيفية تنفيذ التّدريب العمليّ: تَضَمّن هذا المحور موضوعات في التّدريب العمليّ ومشاغل التّعليم المهنيّ والأمن والسّلامة المهنيّة. حيث إن تدريب المعلّم على كلّ محور من هذه المحاور يحسن من أدائه التّدريسيّ، وعلى اتجاهاته نحو مهنة التدريس، وعلى الطلبة بشكل إيجابي.

ومن شأن التّدريب على محور معرفة المناهج وطبيعته أنْ يحسّن من أداء معلّمي التّعليم المهنيّ، وذلك من خلال معرفتهم بما يحتويه المناهج وطبيعته في أن يحسّن شيئًا في تعلّم الطّلبة، بحيثُ يجعل المعلّم على مقدرة كبيرة من تحقيق الأهداف العامة والنّتاجات الخاصّة لمنهاج التعليم المهني.

ومن شأن التّدريب على محور تخطيط التّدريس وتنفيذه ومعرفة طرائق واستراتيجيات التّدريس والتّقويم أنْ يحسّن من أداء معلّمي التّعليم المهنيّ، وذلك من خلال معرفتهم بكيفية التّخطيط للتّدريس بشكل جيّد وتنفيذهم للحصّة الدّراسيّة، واختيارهم للاستراتيجيات والطّرائق التّدريسيّة المناسبة، يساعدهم في تحقيق تعلّم فعّال وناجح، ويحقّق الأهداف المنشودة للمنهاج، حيثُ إنّ لتخطيط التّدريس أهميّة تنعكس بشكل إيجابيّ على كلٍّ من المعلّم والطّالب من خلال جعل المتعلّم أكثر تحقيقًا للمعلومات الموجودة في الدّرس، وخفض درجة القلق لديه، وأنّها تسير وفق نظام غير عشوائيّ أثناء تحقيق الأهداف، كما أنّها تعمل على وضع المادة التّعليميّة بشكل منظّم بطريقة منطقيّة وملائمة، وتحدّد الوسائل التّعليميّة والطّرائق التّدريسيّة والأسلوب التّقويمي التّي تعمل على مساعدة المعلّم في تحقيق الأهداف (طعيمه، 2004). كما يُعدّ تنفيذ الدّرس من المهمّات الأساسيّة في التّدريس، حيثُ يتمّ ذلك وفق خطّة مرسومة يتمّ تنفيذها بشكل فعليّ، وعليه فإنّ تنفيذ الدّرس قائم على عدد من المهمات المترابطة والمكملة لبعضها بعضًا والتّي تحقّق تنفيذ خطة التّدريس مثل: إثارة دافعيّة المتعلّمين والتّهيئة للدّرس، وتقسيم الوقت ضمن فعاليات الدّرس، واستخدام التّقنيات التّعليميّة والوسائل، والتّعزيز المستمرّ للطّلبة (الفتلاوي، 2006).

كما أنّ لاستراتيجيات التّدريس دورًا بارزًا في المواقف الصّفيّة المتنوّعة، حيثُ تُستَخْدَم من قِبَلِ المعلّم بناءً على خطّة منظّمة وموضوعة مسبقًا يستطيع المعلّم من خلالها تحقيق النّتاجات المنشودة والمرغوب تحقيقها، بالإضافة إلى تطوير ممّارسات المعلّمين التّعليميّة والتّدريسيّة داخل وخارج الصّفّ، حيثُ تعمل على تغيير دور المتعلّم من متعلّم سلبيّ متلقّي إلى متعلّم إيجابيّ حيويّ نشط مستقصي عن المعرفة والمعلومة ومنتج لها، بحيثُ يجب على المعلّم عند اختياره طرائق التّدريس أنْ تتوفر فيه عوامل الاختيار الجيّد، بحيثُ تحقق الأهداف المنشودة ومنها: مستوى الطّلبة، ومرحلة الطّالب التّعليميّة، والأهداف المنشودة، والمادة التّعليميّة وطبيعة محتوى الدّرس (عطية، 2009). كما أنّ أنواع وأشكال الطّرائق التّدريسيّة بشكلها العام متعددة، وذلك لتتوافق وطبيعة الأهداف والمحتوى والمتعلّم. لذلك فإنّه لا بدّ من استخدام طرائق تدريسيّة تراعي هذه المحاور لتسهّل على المتعلّم فهمها واستيعابها، ومن هذه الطّرائق: طريقة حلّ المشكلات، وطريقة الرّحلات العلميّة، وطريقة المشروعات، وطريقة حديث الورشة، وطريقة التّدريب في مواقع العمل، وطريقة العرض العمليّ، وطريقة المشاهدات (الطّويسي، 2012).

حيث أشارت نتائج بعض الدّراسات كدراسة بندر (2012)، ودراسة عبد الكبير وعلوي (2005) إلى أن من الصعوبات التي تحول دون البدء بتعليم مساق التّربية المهنيّة عدم وجود معلم معد مؤهل يمتلك المهارات العمليّة والمعارف النظريّة، وأشارت نتائج دراسة شيخ خميس (2012) إلى أهميّة تدريب معلّمي التّربية المهنيّة وعقد ورش عمل لهم ليتم تدريبهم على استراتيجيات التّعلم التعاونيّ، كذلك تدريبهم ليكونوا أكثر اطلاعًا بكل ما هو جديد ضمن طرائق تدريس التّربية المهنيّة، كما وأشارت نتائج دراسة الطويسي والبدور (2009)، إلى تقدم نظرية الذكاءات المتعددة كاستراتيجية للتّدريس على طريقة التّدريس العادية، لذلك؛ أعطوا أهميّة للعمل على تدريب معلّمي التّربية المهنيّة ضمن استراتيجية الذكاءات المتعددة. وكل هذه الأبعاد التي أوصى الباحثون المختلفون بها تقع ضمن المعرفة البيداغوجية للمحتوى.

ومن شأن التّدريب على محور خصائص المتعلّمين والبيئة التّعليميّة أنْ يحسّن من أداء معلّمي التّعليم المهنيّ، وذلك من خلال معرفتهم بخصائص المتعلّمين يُحسّن شيء في التّعامل معهم من خلال مراعاتهم لتصميم التّدريس وتنفيذه الذي يناسب خصائصهم، لذلك لا بدّ على المعلّم من أنْ يراعي خصائص المتعلّمين العقليّة والنّفسيّة من حيثُ تبسيط الأفكار أثناء شرحها بغية أنْ يدركها المتعلّمون كافّة ويفهموها، وأنْ يعمل على تقديم خبرات تعليميّة مختلفة ليتمكّن الطّلبة من فهمها كلّ حسب خصائصه وقدرته على استيعابها، كما يجب التّنوّع في استخدام الوسائل التّعليميّة المناسبة للطّلبة، حيثُ يعدّ المتّعلم أساس العمليّة التّربويّة والتّعليمية وهو المستهدف، حيثُ تسعى التّربية إلى تنشئته وإعداده بشكل جيد، فالمتعلّمون يتفاوتون باستعداداتهم وقدراتهم من خلال تحقيقهم لمستويات مختلفة من التّحصيل (مرتفعة أو متدنية)، فمنهم من يزداد تعلمه من خلال الشّرح والاستماع للمعلّم، وبعضهم الآخر يتعلم من خلال الخرائط والصور والوسائل التّعليميّة وغيرها، ومنهم من يتعلم من خلال التّنويع بطرائق التّدريس المختلفة (الشّرقاوي، 2006).

ومن شأن التّدريب على محور كيفية تنفيذ التّدريب العمليّ أنْ يحسّن من أداء معلّمي التّعليم المهنيّ، وذلك من خلال إدراكهم وتمكنهم من معرفة الهدف الأساسيّ للتّدريب العمليّ يجعل المتعلّمين أكثر مهارة وأكثر معرفة. ويُعدّ التّعليم الأدائي (المهاري) من العناصر الأساسية للنّواتج التّربويّة، حيثُ لهذه المهارات أهمية في صقل شخصية الطّالب، وعليه تُعدّ المهارات واحدة من الأهداف الأساسيّة التّي تسعى العمليّة التّعليميّة إلى تحقيقها (بدرخان، 2006).

ويعدّ التّدريب على تدريس المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى من الموضوعات ذات الصّلة المباشرة بالعمل اليوميّ لمعلّم التّعليم المهنيّ سواء في تخطيط التّدريس أو تنفيذه أو تقويمه، ومن شأن ذلك التّدريب أنْ يسهّل المهمّات اليوميّة للمعلّم، وكلّما كانت مهمّات المعلّم أسهل زادت دافعيته نحو العمل ممّا يحسّن من اتجاهاته نحو مهنته (مدبولي، 2002).

ويضاف إلى ذلك أنّ التّدريب على المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى من شأنه أنْ يوجد للمعلّم طرائق واستراتيجيات متعدّدة، ممّا يزيد من الخيارات التّي يمكن استخدامها في عمله، ممّا يحسّن من قدرته على تأمل ممّارساته اليوميّة في عمله والوصول إلى ممارسات فضلى في التّدريس، وهو عامل من عوامل النّجاح في مهنة التّدريس يؤدّي إلى تحسين اتجاهات المعلّم نحو مهنته (Alsa'aideh, 2002).

التّوصيات

- زيادة الدّورات التّدريبيّة لمعلّمي التّعليم المهنيّ والمشرفين عليهم، وذلك بهدف تنمية المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى لديهم.
- الاستفادة من البرنامج التّدريبيّ المقترح في هذه الدّراسة لتطوير قدرات معلّمي التّعليم المهنيّ في المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى.
- التّدريب على المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى عند الحاجة لتعزيز وتحسين الاتجاهات نحو مهنة التّدريس للمعلّمين.
- أخذ نتائج الدّراسات والبحوث ضمن المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى والاستفادة منها في عمل برامج لتطوير وتأهيل المعلّمين.
- عمل دراسات على المعلّمين وبشكلٍ مُعَمّقٍ في مساقات أخرى وبمديريات أخرى ممّا يساعد المختصّين بتأهيل المعلّمين وإعدادهم على وضع برامج تدريبيّة تساهم في زيادة المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى وتنميتها لديهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو زيد، لمياء (2007). مدى تحقيق معايير الجودة في برنامج التّربية الميدانية القائمة وانعكاس ذلك على الاداء التّدريسيّ والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات/ المعلّمات بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التّعليم في ضوء معايير الجودة)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التّدريس، 4 (25)، 1561–1648.

أبو سالم، حاتم (2010). اتّجاهات طلبة كلّية التّربية الرياضيّة بجامعة الأقصى نحو العمل بمهنتي التّدريس والتّدريب، مجلة جامعة النّجاح للعلوم الإنسانيّة، 24 (10)، 2989 –3002.

أحمد، إياد والسعايدة، منعم (2012). درجة التركيز على المهارة العلميّة في تدريس التّربية المهنيّة في مدارس محافظة البلقاء، مجلة جامعة دمشق، 28 (4)، 485–447.

أحمد، علاء (2019). مقرر مقترح في طرق تدريس الدّراسات الاجتماعية قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونيّة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى طلاب كلية التّربية، مجلة كلية التّربية، 35 (6)، 352–393.

بدرخان، سوسن (2006). التّربيّة المهنيّة مناهج وطرائق تدريس، ط1، عمّان: جرير للنشر والتّوزيع.

بندر، محمد (2012). ملخص عن تطبيق التّربية المهنيّة، شعبة التّربية المهنيّة، وزارة التّربية والتّعليم، سوريا.

خلف، مصطفى (2017). تأثير التّربية العمليّة في خفض قلق التّدريس وتحسين الاتّجاهات نحو مهنة التّدريس لدى عيّنة من طلبة كلّية التّربية جامعة المنيا، مجلة كلّية التّربية بأسيوط، 33 (6)، 526–487.

الديب، محمد وغمري، السيد (2019). إسهام برنامج الحقائب التّدريبيّة في أداء معلّمي الأزهر واتجاهاتهم نحو ممارسة مهنة التّدريس من وجهة نظرهم، مجلة كلية التّربية، 74 (2)، 256–182.

السعايدة، منعم وعمر، محاسنة (2015). المشكلّات الّتي تواجه طلبة تخصص التّربية المهنيّة في جامعة البلقاء التطبيقيّة أثناء التّدريب الميدانيّ، دراسات (العلوم التّربويّة)، 42 (1)، 51–30.

سليمان، تهاني (2020). فعالية برنامج قائم على مدخل المعلّم كعالم (TAS) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتّجاه نحو مهنة التّدريس لدى طلاب الشّعب العلميّة بكلّيّة، المجلة المصريّة للتّربيّة العلميّة، 23 (5)، 1–49.

الشّرقاوي، أنور (2006). الأساليب المعرفية في علم النّفس والتّربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شقر، أنور؛ وخصاونة، أمل؛ والبركات، علي (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى أبعاد التّعلّم في تنمية المعرفة البيداغوجيّة لدى معلّمي الرّياضيّات ما قبل الخدمة في الأردنّ، مجلة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، 28 (6)، 1016–992.

الشمري، الهنوف (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التّعليم المتمايز في تنمية الكفاءة التّدريسيّة والاتجاه نحو مهنة التّدريس لدى الطالبات المعلّمات في كلية الشريعة بجامعة الإمام، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التّربويّة والنفسيّة،1 (13)، 77–1.

شيخ خميس، فادي (2012). أثر استخدام طريقة جكسو للتعلم التعاونيّ في تطبيق أنشطة التّربية المهنيّة لدى طلبة الصف الخامس الأساسيّ في مجال العلوم التطبيقية والأعمال الزراعية دراسة تجريبية في مدارس مدينة اللاذقية الرسميّة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

طعيمه، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة، القاهرة: دار الفكر العربي.

الطّويسي، أحمد (2012). أساسيات في التّربيّة المهنيّة، ط3، عمّان: دار الشّروق للنشر والتّوزيع.

الطويسي، أحمد والبدور، عدنان (2009). أثر استخدام استراتيجية الذكاءات المتعددة في التّدريس على تحصيل طلبة الصف السّادس الأساسيّ في التّربية المهنيّة، مجلة مؤتة للبحوث والدّراسات، 24 (2)، 148–140.

عباني، مليكة (2015). الأسلوب المعرفيّ (التّصلّب/ المرونة) وعلاقته في الاتجاهات نحو مهنة التّدريس: دراسة ميدانيّة على عيّنة من معلّمي المرحلة الابتدائيّة بمدينة ورقة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

عبد الكبير، صالح وعلوي، أحمد (2005). معوقات بدء تدريس مادة التّربية المهنيّة في مرحلة التّعليم الأساسيّ وإمكانات تجاوزها، وزارة التّربية والتّعليم، اليمن.

عبد اللّطيف، أسامة (2021). فاعلية استراتيجيّة دراسة الدّرس الإلكترونيّة في تنمية المعرفة بالمحتوى التّربويّ التّكنولوجيّ (TPACK) والاتّجاه نحو مهنة التّدريس لدى الطلاب المعلّمين شعبة الكيمياء كلّيات التّربية، المجلة المصرية للتّربيّة العلميّة، 24 (4)، 252–204.

العدوي، سهير (2008). معرفة معلّمي الرّياضيّات كيفيّة تعلّم وحدة الجبر للصّف الثّامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

عطية، محسن (2009). المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، عمّان: دار المناهج للنشر والتّوزيع.

عمري، عبير (2017). المعرفة البيداغوجيّة بالمحتوى لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة الدّنيا في المدارس الحكوميّة في محافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين.

عودة، أحمد (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط4، إربد: دار الأمل للنشر.

عيد، سماح (2017). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات، مجلة كلية التربية، 33 (8)، 334–267.

غنيم، سميرة وعبد، إيمان وعياش، أمل (2016). أشكال المعرفة البيداغوجيّة للمحتوى معلّمي العلوم والرّياضيّات للصّف الثّالث الأساسي في الأردنّ وكيفية تأثرها بمعتقداتهم التّربويّة، دراسات (العلوم التّربويّة)، 43 (4)، 1481–1463.

الفتلاوي، سهيلة (2006). المنهاج التّعليمي والتّدريس الفعال، عمّان: دار الشّروق.

الكلثم، محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التّدريس التبادلي في تنمية المهارات التّدريسيّة والاتجاه نحو مهنة التّدريس في مواد التّربية الإسلاميّة، المجلة التّربويّة الدولية المتخصصة، 4 (1)، 138–106.

لطفي، أمينة (2018). الاحتياجات الأكاديمية لمعلّمي التّربية الخاصة في مرحلة الإعداد من وجهة نظرهم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التّربية،71 (3)، 479–451.

محاسنة، عمر (2012). أساسيات التّعليم المهنيّ (التّعليم التكنولوجي)، ط1، عمّان: درا عالم الثقافة.

محاسنة، عمر (2013). مناهج التّربيّة المهنيّة واستراتيجيّات تدريسها وتقويمها، ط1، عمّان: دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

مدبولي، محمد (2002). التّنميّة المهنيّة للمعلّمين، الاتجاهات المعاصرة، الاستراتيجيات، العين: دار الكتاب الجامعيّ.

معاد، علي (2011). اتّجاهات طلبة المستوى الثّالث كلّية التّربية في جامعة الحديدة نحو مهنة التّدريس، المجلة العلميّة لكلّية التّربية، 1 (10)، 230–204.

المقدم، شيماء؛ وأحمد، أميمة؛ والموجي، أماني (2019). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنيّة قائم على التعلم المدمج لتنمية الاتجاهات نحو مهنة التّدريس لدى معلّمي الكيمياء، المجلة المصرية للتّربية العلميّة، 22 (5)، 163–125.

ناجي، انتصار (2016). فاعلية برنامج قائم على منحى تيباك البيداغوجيّ لتنمية مهارات التّفكير في التّكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

النّاقة، صلاح وأبو ورد، إيهاب (2009). إعداد المعلّم وتنميته مهنيًا في ضوء التّحديات المستقبلية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التّربويّ (المعلّم الفلسطيني– الواقع والمأمول)، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

هروشي، عبد الرحيم (2005). بيداغوجيا الكفايات، ترجمة حسن اللحية وعبد الله شياط، الدّار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة للنّشر والتّوزيع.

أولًا: المراجع الأجنبية:

Alkhateeb, M. (2018). Knowledge of Mathematics Teachers of How to Teach 8th Graders Content of Triangles. Pedagogical/ Pedagogy, 131(3), 172-200.

Alsa'aideh, M. (2002). Pre-Service Education in Jordan an: Implications for Teacher preparation and in-Service Training. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Huddlers field, UK.

Alsa'aideh, M. (2016). Educational Demands to Reduce Avoidance of Vocational Education in Jordan. Educational Research and Reviews, 11 (8), 598-622.

Good, D. (2002). Strategies to Measure Teaching Effectiveness. Journal of Education Research, 78 (22), 256 - 280.

Hashweh, M. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: A Reconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. Teachers and Teaching, Theory and Practice, 11 (3), 273-292.

Kiang, J. and Roth land, M. (2012). Motivation for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge During Initial Teacher Education. Journal of Teacher Education, 40 (3), 289-315.

Parylo, O., & Sungu, H., & Ilgan, A. (2015). Connecting Attitudes Toward Teaching and Pedagogical Formation Courses: A Study of Turkish Pre- Service Teachers. Australian Journal of Teachers Education, 40 (5), 116-138.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 1 (57), 1-22.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15(1), 4-14.

أثر التَّدريس باستخدام إستراتيجيَّة الشَّكل (v) في التَّحصيل وتنمية المفاهيم النَّحوية في مبحث قواعد اللُّغة العربيَّة لدى طلبة الصَّف التَّاسع الأساسيّ

د. عبد الرحمن سلامة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2023/03/20 تاريخ القبول: 2023/04/25

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعليَّة استخدام الشكل (vee) في تدريس قواعد اللغة العربية لتحسين تحصيل طلبة الصف التاسع الدراسي، وتنمية المفاهيم النحوية لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ إعداد مادة تعليمية قائمة على إستراتيجيةّ الشكل (v)، واختبار قواعد اللغة العربية لقياس التحصيل الدراسي. تكوّنت أفراد الدراسة من (146) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شُعَبٍ: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة للعام الدراسي 2023/2022م.

وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الشكل (v). كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في قواعد اللغة العربية يُعْزى لأثر النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يُعْزى لأثر التفاعل بين الإستراتيجية والنوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية الشكل (v) في تدريس المفاهيم النحوية.

الكلمات المفتاحية: الشكل (v)، قواعد اللغة العربية، التحصيل، المفاهيم النحوية.

The impact of teaching using the (v) strategy on the achievement and development of grammatical concepts in the subject of Arabic grammar among ninth grade students.

DR. Abdul Rahman Salameh

Abstract

The aim of the study was to determine whether teaching Arabic grammar using the (V) shape to improve ninth-grade students' academic performance and helped them develop their grammatical conceptions.

An instructional manual based on the (V) shape was created to achieve the aim of the study and to help students reach their academic goals, and an Arabic grammar test was created to measure progress.

The study's sample included (146) students, both male and female. Two control groups and two experimental groups were formed from the 'Rusaifa' Education Directorate 2022–2023 students.

According to the study's findings, there is a significant difference between the two groups overall at the significance level (a=0.05) in favor of the experimental group, which learnt by using the (V) shape. Because of the influence of gender, there is a considerable variation in Arabic grammar that favors female students.

The relationship between the strategy and the gender has a considerable difference in favor of female students.

The study's conclusions advised using the (V) shape for instructing students on grammatical principles.

Keywords: shape (v), Arabic grammar, achievement, grammatical concepts.

المقدّمة

إنَّ الناظر إلى تاريخ الأمم وحضاراتها على مرّ العصور يدرك قيمة اللغة في الترابط بين أفراد المجتمعات، فهي سبيل إلى رُقِيّهم وازدهارهم، ولا يمكن لأي حضارة النهوض دون الاتّكاء على لغة راسخة، ذات معانٍ واضحة متجددة.

ويجدر أن ندرك ماهيَّة اللغة؛ فاللغة أداة تمكّن الفرد من التواصل وبثِّ الحياة وديمومتها، وبها يكتسب المعارف والمهارات والقدرات. (زاير وداخل، 2015) وقواعد اللغة هي التي تُعْنَى بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات فهي الموجّه والدَّليل للطُّرُق التي يتم بها التَّعبير عن الأفكار. (الدليمي، 2013) وما نجده من الضعف اللِّساني والجهل اللغوي ما هو إلاَّ بسبب العُجْمَة وانتشارها؛ فالجهل باللغة العربية والقصور في معرفة قواعدها يؤدي إلى الفهم الخاطئ لنصوصها وعباراتها ومرامي ألفاظها وعلى رأسها نصوص الكتاب والسُّنة (يعقوب، 2106) ولهذا كان لا بدَّ من اكتساب الكفاءة النحوية، وهي تلك الدرجة التي يكون عندها مستخدم اللغة قد أتقن مجموعة المبادئ اللغوية بما في ذلك المفردات والقواعد والنطق والهجاء وبناء الكلمة، ممَّا يُسْهِم في تطبيق المبادئ والتعميمات والحقائق النحوية في مواقف لغوية مختلفة، لتنمية المهارات الأربع المُتَمثِّلَةِ في: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. (إسماعيل،2011) وما نشهده اليوم من قفزات علميَّة وازدياد كمية المعلومات على نحو مُطَّرد أظهر الحاجة المُلِحَّة إلى ترتيبها وتنسيقها، فكان التعليم هو المُوكَّل بهذه العملية، وكان السبيل إلى ذلك مناهج اللغة العربية التي نالت عناية المُربين، فهي من الأسس الهامّة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد وتوطيد العلاقات. (زاير وعايز، 2014) إلاَّ أنَّ المتعلمين يواجهون صعوبة في دراسة وفَهْمِ قواعد اللُّغة العربيَّة وتطبيقها في مراحل التعليم كلِّها، فيُلاحظ عليهم ضَجَرُهُم من كثرة الأخطاء النَّحوية التي يقعون فيها، وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نُطْقًا وكتابة. (خضير، 2011). ويرجع أسباب الضعف لدى الطلبة في قواعد اللغة العربية إلى إستراتيجيات التدريس التقليدية القائمة على التلقين واتصافها بالجمود وتركيزها على الحفظ، وضعف برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية؛ لذا أوصت العديد من الدراسات بالتنويع في إستراتيجيات التدريس بما يناسب الموضوع المراد تدريسه، وبما يتفق مع الفروق الفردية لدى الطلبة. (أبو سرحان، 2019). ومن أبرز مشكلات تدريس النحو اعتماده على تحفيظ القاعدة النحوية بعد استنباطها، أو اللجوء إلى الطريقة القياسية في التدريس (جاهمي، 2005)، ومن الصعوبات البارزة أيضًا في تدريس القواعد كثرة الأبواب النحوية والمصطلحات الغريبة، وابتعاد النحو عن دوره الوظيفي حيث بات وكأنَّه عبارة عن تعاريف وقواعد ثابتة يُكَلَّفُ المتعلم حِفْظَها دون النظر إلى إمكانية الاستعانة بها والاستفادة منها بواقع الحياة. (طاهر، 2010) ومن المشكلات كذلك اقتصار تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بِنْيَةِ الكلمة أو ضبط آخرها (إسماعيل،2011) كما يُلاحَظُ اهتمام التربويين وواضعي المناهج على إكساب الطلبة المفاهيم العلمية، وتنويع طرائق تعليمها كتقديم الأمثلة المنتمية للمفهوم الجديد، والابتداء من المثال السهل إلى الصعب، وجمع الأمثلة المتباينة بعضها مع بعض في فئات مختلفة، وعقد مقارنة بين الأمثلة واللاَّأمثلة (مصطفى، 2014). وتجدرُ الإشارة إلى أنَّ هناك طريقتين لتدريس المفاهيم عند المعلمين: الاستقباليَّة التي تتمثَّل بعرض المثيرات واحدًا تلو الآخر، والانتقائية من خلال عرض المثيرات دفعة واحدة (نشواني، 2003).

الأدب النظري

وباستقراء الأدب النظري وإستراتيجيات التدريس تبيَّن أنَّ هناك إستراتيجيات حديثة في التدريس يمكن توظيفها في تدريس قواعد اللغة العربية منها إستراتيجية الشكل (v)المُتمثِّلة في رَسْمِ المعرفة على شكل الحرف V (Vee Diagram)وتُعَدُّ هذه الإستراتيجيَّة وسيلة لمساعدة الطلبة والمُربّين لإدراك بِنْيَةِ المعرفة التي يريدون فَهْمَها. وقد ابتكر هذه الإستراتيجيَّة

جووين عام 1977 وكانت فعلاً وسيلةً مُشجِّعة على التعلُّم الذاتي من خلال امتزاج العناصر الثلاثة: المفاهيم والأحداث والأشياء، والتي يَنْشَأُ عن امتزاجها وتداخلها تكوين معرفة جديدة. (نوفاك وجوين، 1995).

وإستراتيجيَّة الشكل (v) عبارة عن شكل تخطيطي يوضِّح العلاقة بين هذه المفاهيم الإجرائيَّة والأحداث والأشياء التي تؤدي إلى فَهْمِ فرع المعرفة، والتي يمكن اعتبارها أداة تعليمية تُوضِّح العلاقة هذه العناصر الثلاثة، ويؤدي استخدامها إلى تحقيق التعلُّم ذي المعنى؛ حيث تربط الإستراتيجيَّة بين المعلومات المتضمنة في البِنْيَةِ المعرفية والمعرفة السابقة للمتعلمين، وبين المعلومات الجديدة، مما يُحقِّق الانسجام في البِنْيَةِ المعرفية ككل. (الطناوي، 2013)

وقد خَلُصَت (حردان، 2015) إلى أنَّ أبرز الأهداف التي تُحقِّقها إستراتيجيَّة الشكل (v) تتمثَّل في كَوْنِها:

- تساعد المتعلمين في تعلُّم كيفية بناء المعرفة من خلال السماح لهم بتصور مفاهيمهم.
- تساعد المتعلمين في طرح الأسئلة والتخطيط والتصميم والتنفيذ وتفسير النتائج
- تُلبِّي حاجات المتعلمين الشخصية من خلال ربط التعلم بحياة الفرد والمجتمع.

ويجدر التنويه إلى بعض ما ينبغي الإلمام به ومراعاته عند استخدام إستراتيجيّة الشكل (v) في التدريس كامتلاك المعرفة السابقة ذات البِنْيَةِ المعرفية، وتوافر عمليات العلم، والالتفات إلى المرحلة العُمرية بحيث يُنْصَح بتطبيقها على طلبة المرحلة الأساسية العليا لا على المرحلة الأساسية الدنيا. (خضير،2011).

عناصر إستراتيجيَّة الشكل (v):

- السؤال الرئيس.
- الأحداث والأشياء.
- الجانب المفهومي التفكيري، ويشمل:
  - النظريات.
  - المبادئ.
  - المفاهيم.
- الجانب الإجرائي ويشمل:
  - المتطلبات القِيَمِيَّة.
  - المتطلبات المعرفية.
  - التحويلات.
  - التسجيلات.

ويُوضِّح الشَّكل (1) عناصر إستراتيجيَّة الشَّكل (V).

الشَّكل (1): (عناصر إستراتيجيَّة الشكل (V) الطناوي،2013)

وممَّا سبق يتضح لنا دور إستراتيجية الشكل (v) في التدريس، وأثَرُها في توجيه المتعلِّم لاستقصاء مشكلة ما وحلها، أو في فَهْمِ طريقة تدريس معيَّنة، أو قراءة مقال وتحليله ونقده، فضلاً عن فائدتها في تخطيط مشروع بحث وتنفيذه والربط بين الجانبين المفاهيمي والجانب الإجرائي فيه. (داخل، 2014).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في إدراك المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية، الذي قد يُعْزى إلى قصور إستراتيجيات التدريس المتداولة في تدريس مادة القواعد، والتي تعتمد في غالبيَّتها على الحفظ والتلقين؛ ممَّا أسهم في تقليل التحصيل الدراسي لدى الطَّلبة وانحسار مستوى تفكيرهم. فكان لابدّ من استخدام إستراتيجيات تهتم بفَهْمِ الطالب

للمعارف، وتوظيفها في تنمية تفكيره وتحصيله ومن تلك الإستراتيجيات إستراتيجية الشكل (v) التي تُسْهِم في اكتساب المفاهيم النحوية؛ وعليه فيمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في محاولة بيان أثر التَّدريس باستخدام إستراتيجيَّة الشَّكل (v) في التَّحصيل وتنمية المفاهيم النَّحوية في مبحث قواعد اللُّغة العربيَّة لدى طلبة الصَّف التَّاسع الأساسيّ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أثر التدريس باستخدام إستراتيجيَّة الشكل (v) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي الدِّراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء الرصيفة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تدريس قواعد اللغة العربية تُعْزى إلى إستراتيجية التدريس (الشكل v، والتَّقليديَّة) والنوع الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

1- أثر استخدام إستراتيجية الشكل (v) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدِّراسي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في لواء الرصيفة.

2- أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي.

الأهميّة النظرية والتطبيقية

تكمن أهمية هذه الدراسة في سَعْيِها لتقديم مادة تعليمية منظمَّة تقوم على إستراتيجيَّة باستخدام الشكل (v) في المدارس الحكومية في تربية لواء الرصيفة وتقسم أهمية الدراسة إلى قسمين:

الأهمية التطبيقية للدراسة، ومن المؤمل فيها:

- زيادة تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.
- تمكين معلِّمي اللغة العربية من تنظيم النتاجات التعليمية باستخدام الشكل (v) وتوليد معرفة جديدة لدى طلبتهم وتنمية مفاهيمهم النَّحويَّة.
- إمكانية الإفادة من الدراسة لمُعِدِّي المناهج من خلال تطوير الأساليب المتَّبعة في التأليف.

الأهمية النظرية للدراسة، ومن المؤمل فيها:

- تُمهِّد هذه الدراسة لدراسات لاحقة تُسْهِم في تخطيط برامج علاجية لمعالجة الضعف لدى الطلبة.
- توفر مؤشرات كميّة كافية وحديثة حول مستوى تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية في مدارس العينة.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائية:

- **إستراتيجية الشكل (v):**

ابتكر العالم جوين خريطة الشكل (v) عام 1977 حيث كان الباعث الأساسي رغبته في تطوير أداة لتحسين تدريس الأنشطة والتجارب المخبرية في العلوم. وتُعرَّف بأنَّها: "بناء تخطيطي يوضح العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر المفاهيمية والإجرائية التي تؤدي إلى فَهْمِ التناسقات في الأحداث والأشياء لفرع من فروع المعرفة". (p. 53 ,Gurely,1992) والشكل (v): "عبارة عن أداة تعليمية توضح التفاعل القائم بين البناء المفاهيمي والبناء الإجرائي" (خطايبة، 2008، ص. 280). ويُعرِّفه الكبيسي (2008) بأنَّه: "نوع مخطط مفاهيمي على شكل v (رقم سبعة) باللُّغة العربية أو الحرف V باللغة الإنجليزية ليساعد المتعلم على الربط بين الجانبين: العلمي والنظري فيما يتصل بالتعامل مع

الحوادث أو الظواهر أي مساعدة المتعلمين على فهم عملية بناء المعرفة (ص. 195). وقد أشار روهريج وآخرون (Roehrig et al., 2001) بأنّ إستراتيجية الشكل(v) تقود تفكير الطلبة وتعلمهم أثناء تنفيذ النشاطات والتجارب العلمية" (pp. 28-31).

أمّا **التعريف الإجرائي** لها: إستراتيجية تدريس يؤديها المُعلِّم والمُتعلِّم وفق خطوات الشكل (v) ذات الصلة بالمفاهيم النحوية والتحصيل الواردة في مبحث قواعد اللغة العربية الصف التاسع الأساسي.

- **التحصيل:** "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معارف أو مهارات، أو اتجاهات مُعَبَّر عنها بدرجات". (مذكور،2007، ص. 126).

وقُصِدَ به **إجرائيًّا** في هذه الدراسة: الدرجة التي حصل عليها الطلبة في عينة الدراسة بعد الإجابة عن فقرات اختبار قواعد اللغة العربية المُعَد لهذه الغاية.

- **المفاهيم:** "الانتظام أو الاطِّراد في الأحداث أو الأشياء التي تُمَيَّزُ باسْمٍ ما". (نوفاك وجوين، 2018، ص. 5).

ويُعرِّفه نشواتي (2003) بأنّه: قاعدة معرفية تُمكِّن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة تشير إلى مجموعة من الأمثلة، أو مجموعة من المظاهر أو الصفات التي تشترك فيما بينها بخاصيّة عامة أو أكثر. (ص. 435)

أمَّا **إجرائيًّا** فهو: الدرجة التي حصل الطالب عليها في اختبار المفاهيم النحوية الذي أعدَّه الباحث.

- **مبحث قواعد اللغة العربية:** محتويات الموضوعات المقررة في كتاب قواعد اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول للصف التاسع الأساسي التي درستها عينة الدراسة.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف قياس أثر إستراتيجية الشكل (v) في التحصيل وتنمية المفاهيم النحوية تبعًا للنوع الاجتماعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي لمبحث قواعد اللغة العربية. واعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. حيث تمَّ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الشكل (v)، بينما تمَّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وجرى تطبيق أداة الدراسة على مرحلتين: قَبْليَّة (قبل تطبيق الدراسة)، وبَعْديَّة (بعد تطبيق الدراسة) ثمّ تحليل البيانات إحصائيًّا للتحقُّق من فرضيات الدراسة.

حدود الدراسة ومحدِّداتها:

تتمثَّل محدِّدات الدراسة بما يلي:

- محدِّدات موضوعيّة: تتمثَّل وحدات الدراسة مدار التطبيق في: كان وأخواتها، وإنَّ وأخواتها من كتاب قواعد اللغة العربية/ الجزء الأول للصف التاسع الأساسي.
- محدِّدات بشرية: تتمثل في عيِّنة من طلبة الصف التاسع الأساسي مُمثَّلة في مجموعتين: (تجريبية وضابطة).
- محدِّدات مكانية: تمثَّلت في مدرسة الإدريسي الثانوية للبنين ومدرسة حي الجُندي الثانوية المختلطة للبنات التابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.
- محدِّدات زمانية: تمَّ تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2023/2022.

أداة الدراسة: عبارة عن مادة تعليمية معدّة من قِبَلِ الباحث وفق إستراتيجية الشكل (v) واختبار تحصيلي بعد إجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة.

الدراسات السابقة:

جاءت دراسة Alvarez and Risko (2007) تحديد أثر استخدام خرائط الشكل (v) في تدريس العلوم لتلامذة الصف الثالث الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهل يمكن اعتبارها أداة تدريس ما وراء معرفية. واتَّبعت الدراسة منهجًا تجريبيًا وكانت عينة الدراسة مكونة من مجموعتين ضابطة وتجريبية كل منهما مؤلفة من (28) تلميذًا من طلبة الصف الثالث الأساسي. تمَّ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الشكل (v)، وأكدت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل تلامذة الصف الثالث لصالح المجموعة التجريبية، وقد أدَّت إلى تحسن مهارات ما وراء المعرفة لديهم.

وهدفت دراسة Keles and Ozsoy (2009) إلى تحديد اتجاهات مدرسي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة في تركيا نحو استخدام خرائط الشكل (v) في التدريس المخبري للفيزياء. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وشملت العينة (29) معلمًا للمرحلة الابتدائية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس نحو استخدام خرائط الشكل (v) مؤلفًا من (18) سؤالاً إضافة لاستبانة مفتوحة من (8) أسئلة. وأظهرت الدراسة أن لدى المعلمين اتجاهًا إيجابيًّا لاستخدام خرائط الشكل (v).

أمَّا خضير (2011) فقد تناولت دراسته أثر استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (v) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأدبي، وتكونت عينة دراسته من (63) طالبة موزعة عشوائيًّا على مجموعتين بواقع (32) طالبة ضمن المجموعة التجريبية و(31) طالبة ضمن المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل الطالبات والتفكير الإبداعي عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت خرائط المفاهيم الشكل (v).

وتناولت دراسة الموسوي (2012) أثر استراتيجية الشكل (v) في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي، حيث إنَّه اعتمد تصميمًا تجريبيًّا ذا ضبط جزئي لنطاق المجموعة الضابطة مع اختبار بَعْدِي. واختار مجموعتين عشوائيتين: تجريبية مكونة من (37) طالبًا درسوا قواعد اللغة العربية باستخدام خرائط الشكل (v) ومجموعة ضابطة مكونة من (38) طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية.

وعمد إلى صياغة الأهداف السلوكية فصاغ (60) هدفًا، وأعدَّ الخطط التدريسية اللازمة من خلال فقرات اختبارية بلغ عددها (25) فقرة من الاختيار من متعدد، والتمثيل بجمل مفيدة، والصواب والخطأ. وأظهرت النتائج تفوُّق طلبة المجموعة التجريبية على الضابطة في تحصيل قواعد اللغة العربية، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة داخل (2014) إلى معرفة أثر أنموذج الشكل (v) في تحصيل مادة الأدب عند طلاب الصف الرابع الأدبي، ولتحقيق ذاك الهدف صيغت الفرضية الصفرية "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات التحصيل البَعْدِي لطلاب المجموعة التجريبية التي تَدْرُس الأدب بأنموذج الشكل (v)ومتوسط درجات التحصيل لطلاب المجموعة الضابطة التي تَدْرُس المادة بالطريقة التقليديَّة في التحصيل البَعْدِي. وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا موزعين على شعبتين دراسيتين؛ المجموعة التجريبية التي درَسَتْ وفق أنموذج الشكل (v) والأخرى الضابطة. وقامت بإعداد مستلزمات البحث من خطط التدريس لعشرة موضوعات مقررة، واختبارات تكوينية، واختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

وحاولت دراسة الخطيب وآخرون (2010) استقصاء أثر خريطة الشكل (v) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بِنْيَةٍ مفاهيمية متكاملة لدى طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (80) طالبًا من طلبة جامعة الحسين بن طلال ممن درسوا

مادة فقه العبادات في السنة الأولى من الفصل الثاني 2007، وتمّ توزيعهم على مجموعتين: تجريبية (40) طالبًا، وضابطة (40) طالبًا. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثَّلت أداة الدِّراسة في إعداد اختبارين: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، واختبار تكامل البنْيَةِ المفاهيمية المتكاملة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تكوين المفاهيم الفقهية وتكوين بِنْية مفاهيمية متكاملة.

وكشفت دراسة البيضاني (2011) عن فاعلية الشكل (v) في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي. واعتمد على التصميم شبه التجريبي ذي الضّبط الجزئي – وهو خاص بتصميم المجموعة التجريبية–، واعتمدت في المجموعة الضابطة على اختبار تحصيلي بَعْدي، واختبار الاحتفاظ بالتحصيل. واختارت قصديًّا طالبات الصف الخامس، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالبة وُزِّعَتْ على مجموعتين: (33) طالبة للمجموعة التجريبية التي تَدْرُس وفق نموذج (v)، و(33) طالبة للمجموعة الضابطة التي تَدْرُس وفق الطريقة التقليديَّة. وأعدَّت الخطط، والاختبار النهائي البَعْدِي الذي تكوَّن من (35) فقرة منها (32) فقرة اختيار من متعدد و(3) فقرات مقاليَّة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسط تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية للطالبات اللواتي دَرَسْنَ وفق نموذج الشكل (v).

وأكدت دراسة حردان (2015) أثر استخدام الشكل المعرفي (v) في إكساب طلبة الصف الرابع الأساسي مهارات العلم وتحصيلهم للمفاهيم العلمية. وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبًا تمَّ تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية (32) طالبا دَرَسَتْ باستخدام الشكل المعرفي (v)، والأخرى ضابطة (31) طالبًا دَرَسَتْ بالطريقة التقليديَّة. واستمر تطبيق التجربة (6) أسابيع. وأعدَّت أداتين للدراسة: اختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد تكوَّن من (30) فقرة وشمل مستويات هرم بلوم، واختبار مهارات من نمط الاختيار من متعدد تكوَّن من (50) سؤالًا وتضمن ثماني مهارات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (α=0.05) في التحصيل الدراسي ككل لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في اكتساب مهارات عمليات العلم ككل.

وفي دراسة أجراها Erkol and Gul (2017) كان الهدف منها هو فحص آثار مخطط (v) على إنجازات ومواقف الطلاب في مختبر العلوم. تكونت العينة من معلمي العلوم قبل الخدمة من برنامج تدريس العلوم في كلية التربية في جامعة أفيون كوكاتيب في تركيا. تم استخدام بحث شبه تجريبي كتصميم للبحث، تم تنفيذ التدريس من خلال الطريقة المخبرية التقليدية مع المجموعة الضابطة، بينما من خلال الرسوم الرسوم البيانية (v) مع المجموعة التجريبية. أنشأ مدرسو العلوم قبل الخدمة مخططات (v) لعرض تقارير تجاربهم أثناء العملية المخبرية بأكملها، أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من عدم وجود فرق معنوي (p>.05) بين درجات التحصيل قبل الاختبار للمجموعات، أظهرت نتيجة الاختبار البعدي أن هناك فرقًا معنويًّا بين المجموعات، وهو ما يصب في مصلحة مجموعة التجربة (p>.05) كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق معنوي بين درجات الموقف البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة التجريبية الضابطة.

وكشفت دراسة السلطي (2019) أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الشكل (v) في تنمية المفاهيم الدينية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، كما أكَّدت على أهمية الشكل (v) في ذلك. واستخدم المنهج شبه

التجريبي. وتمثَّلت أداة الدراسة باختبار المفاهيم الدينية الذي طُبِّقَ على عينة عشوائية من مجموعتين مكونتين من (60) طالبًا. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الشكل (v).

وهدفت دراسة ling et al. (2019) إلى التطور في المعرفة المفاهيمية والإجرائية للطلاب بعد تقديم مخطط (v) وهو عبارة عن إستراتيجية لحل المشكلات في تعلم موضوع في الرياضيات. واستخدمت هذه الدراسة تصميم بحث شبه تجريبي شمل 48 طالبًا من المرحلة الإعدادية تم اختيارهم من خلال أخذ عينات هادفة. تم جمع البيانات باستخدام مجموعة من الاختبار القبلي والبعدي التي تتكون من خمسة أسئلة رياضية لحل المشكلات. تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار 23، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن تطبيق مخطط(v) كإستراتيجية لحل المشكلات الرياضية قد طور بشكل كبير المعرفة المفاهيمية والإجرائية للطلاب.

وتتناول دراسة Purpa and Lubis (2019) تأثير تكامل إستراتيجية نشاط التفكير القرائي الموجه (DRTA) مع الرسم التخطيطي على مهارة القراءة لدى الطلاب. تم إجراء هذا البحث في UMN Alwashiliyah Medan على طلاب الصف الثاني تم اختيار صفين لكل منهما 30 طالبًا كعينة للبحث. أظهرت الدراسة أن تكامل إستراتيجية نشاط التفكير القرائي الموجه مع الرسم البياني (v) أثر بشكل كبير على مهارات القراءة لدى الطلاب أظهرت البيانات التي تم الحصول عليها أيضًا أن تنفيذ نشاط التفكير القرائي الموجه باستخدام مخطط (v) قد أثر بشكل كبير على مهارة القراءة لدى الطلاب ويمكن الاستدلال على أنه طالما تم تنشيط المهارة المعرفية من خلال نشاط التفكير القرائي الموجه باستخدام مخطط القراءة (v)، فإن مهارات القراءة لدى الطلاب ستكون أعلى منذ القراءة من أجل أن يكونوا قادرين على الفهم وتفسير النص أيضًا.

وبينت دراسة الخليفات والشوا (2021) أثر إستراتيجية الشكل (v)في تنمية عمليات العلم عند طلبة الصف السابع الأساسي وفق منهج شبه تجريبي. وتكونت عينة الدراسة من شعبتين: الشعبة (1) المجموعة التجريبية والتي تكونت من (26) طالبة، والشعبة (2) المجموعة الضابطة التي تكونت من (25) طالبة. واستخدمت الدِّراسة الاختبار (اختبار عمليات العلم) كأداة الدراسة. وبعد التأكد من صدقها وثباتها جرى تطبيقها على عينة الدراسة قبل بداية الدراسة وبعدها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار اكتساب عمليات العلم يُعْزَى لمتغير طريقة التدريس لصالح إستراتيجية الشكل (v) مقارنة مع الطريقة التقليديَّة.

تعقيب على الدراسات السابقة وما يُميِّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

يتبيَّن من العرض السابق للدراسات أنَّ إستراتيجية الشكل (v) تستخدم في تدريس مواد العلوم ولها فاعلية في تنمية عمليات العلم كما في دراسة كلٍّ من: Alvarez and Risko(2007)، حردان (2015)، والخليفات والشوا (2021).

وأنَّ هذه الإستراتيجيَّة (v) استخدمت في قدرتها على تطوير تنمية المفاهيم كما في دراسة الخطيب وآخرون (2010)، والسلطي (2019). كما كان لهذه الإستراتيجيَّة أثر في قياس التحصيل الدراسي كما جاء في دراسة داخل (2014). وكذلك لها أثر في تطوير وتنمية نشاط التفكير القرائي الموجه عند الطلبة وذلك واضحًا في دراسة Purpa and Lubis (2019).

وطبَّقت الدِّراسات السَّابقة الشكل (v) على مختلف المباحث مثل: العلوم والتربية الإسلامية والجغرافيا والأدب وحل المشكلات في الرياضيات، وكذلك تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة وهذا يدعم فاعليتها، وأشارت نتائجها إلى تحسن تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم بعد تعرضهم لمتغيرات مثل: بناء برنامج، واستخدام إستراتيجيات تدريس

معينة، كما كشفت أيضًا أن توظيف الإستراتيجية يزيد في التحصيل الدراسي لجميع المباحث التي طُبِّقَتْ عليها، وكشف بعضها عن وجود ضعف عام عند الطلبة في قواعد اللغة العربية ومفاهيمها، ممّا حفَّز الباحث على إجراء هذه الدراسة.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير دراسته من خلال الاطلاع على مناهج الدراسات السابقة التي انحصرت بالمنهج التجريبي وشبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي تبعًا لأهداف كلِّ دراسة. كما استفاد منها في إجراءات الدِّراسة، وتطوير أداة البحث، فضلاً عن بلورة مشكلة الدراسة والإفادة من نتائجها في تفسير نتائج دراسته ومناقشتها.

وتميَّزت الدراسة الحالية عن الدِّراسات التي وظَّفت إستراتيجية الشكل (v) في تدريس قواعد اللغة العربية في أنَّها استخدمت هذه الإستراتيجيَّة في الكشف عن أثرها في التحصيل الدراسي، وتنمية المفاهيم النحوية، وأثر النوع الاجتماعي في تطبيق الإستراتيجية.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (146) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2023/2022م في مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة بحيث اشتملت العيِّنة على شعبتين من الذُّكور من مدرسة الإدريسي الثَّانوية: الأولى ضابطة وعددها (37) طالبًا، والثانية تجريبية وعددها (38) طالبًا. وشعبتين من الإناث من مدرسة حي الجندي الثَّانوية المختلطة: الأولى ضابطة وعددها (34) طالبة، والثانية تجريبية وعددها (37) طالبة.

واختيرت المدارس بطريقة قصديَّة؛ لتوفر الظروف والتسهيلات اللازمة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وتعاون إدارات المدارس والزملاء المعلمين وكذلك الزَّميلات في تطبيق الدراسة، فضلاً عن موقع المدارس وقربها من عمل الباحث وسهولة الوصول إليها. وقد درست الشعبتان الضابطتان (ذكورًا وإناثًا) بالطريقة التَّقليديَّة الموصوفة في دليل المعلم، بينما درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورًا وإناثًا) وفق إستراتيجية الشكل (v)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول (1) توزيع أفراد العينة

المجموعة	النوع الاجتماعي	العدد
التجريبية	ذكور	38
	إناث	37
	المجموع	75
الضابطة	ذكور	37
	إناث	34
	المجموع	71
المجموع	ذكور	75
	إناث	71
	المجموع الكُليُّ	146

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد مادة تعليمية وقولبة محتويات الوحدتين الأولى والثانية من كتاب قواعد اللغة العربية الجزء الأول وفق إستراتيجية الشكل (v)، وتدريب المعلمين عليها، كما أعدَّ الباحث اختبارًا تحصيليًّا في قواعد اللغة العربية لقياس تحصيل عينة الدراسة، وتكوَّن الاختبار في صورته الأولية من (25) فقرة من نوع الاختيار من

متعدد، وقد شملت فقرات الاختبار قواعد اللغة العربية للوحدتين الدراسيتين مدار التطبيق، وقد أفاد الباحث من الأدب النظري السابق في إعداد الاختبار التحصيلي.

صِدْق الأداة:

للتحقُّق من صِدْق الاختبار عُرِضَ على هيئة من المُحكِّمِين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وفي مجال علم النفس التربوي في الجامعات الاردنية ووزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عددهم (10) مُحكِّمِين. وطُلِبَ إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها، وصحتها اللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمحتوى التعليمي، كما طُلِبَ منهم حذف او إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، واقتراح الملحوظات المناسبة. وفي ضوء ملاحظات المُحكِّمِين صُحِّحَت الأخطاء اللغوية وأُعيدت صياغة بعض الفقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينه استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع، ثمّ أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مُضِيّ أسبوعين، ثمَّ صُحِّحَت فقرات الاختبار، واستُخْرِجت المتوسطات الحسابية حيث حُسِبَ معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فكان (0.83) وهي نتيجة مناسبة لأغراض الدراسة.

صِدْق البناء

للتحقُّق من صِدْق البناء لمقياس قواعد اللُّغة العربية والمفاهيم النَّحوية، تمَّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية مُكوَّنة من (40) طالبًا وطالبة، وتمَّ استخراج معامل الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يُبيّن هذه النتائج.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.436**	6	.481**	11	*973.	16	.436**	21	.368*
2	**524.	7	.555**	12	.348*	17	*313.	22	.348*
3	.414**	8	.399*	13	.447**	18	.548**	23	.600**
4	.506**	9	.514**	14	*25.3	19	.386*	24	.325*
5	.441**	10	.362*	15	*823.	20	**854.	25	.508**

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05/ **دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يُبيّن الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.325 و0.600) وهي قِيَم دالة إحصائيًّا عند مُستَوَيَي الدلالة 0.05 و0.01، كما إنّها قِيَم مناسبة وتدلُّ على صِدْقِ البناء للمقياس.

الصُّعوبة والتَّمييز

للتحقُّق من دلالات الصعوبة والتَّمييز لمقياس قواعد اللُّغة العربية والمفاهيم النَّحوية، تمَّ تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية مُكوَّنة من (40) طالبًا وطالبة، وتمَّ استخراج معامل الصُّعوبة والتَّمييز، والجدول (3) يُبيّن هذه النَّتائج.

الجدول (3): معاملات الصُّعوبة والتَّمييز للمقياس

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.75	.358	6	.48	.394	11	.60	.500	16	.55	.346	21	.38	.476
2	.55	.448	7	.50	.476	12	.53	.552	17	.43	.428	22	.53	.452
3	.20	.341	8	.58	.306	13	.55	.357	18	.53	.468	23	.53	.527
4	.53	.422	9	.50	.430	14	.40	.404	19	.48	.392	24	.63	.430
5	.40	.352	10	.55	.467	15	.58	.383	20	.45	.382	25	.65	.428

يُبيّن الجدول (3) أنَّ معاملات الصُّعوبة للمقياس تراوحت بين (0.20 و0.75) وتراوحت معاملات التَّمييز للمقياس بين (0.306 و0.552) وهي قِيَم مناسبة لمعاملات الصُّعوبة والتَّمييز للمقياس.

إجراءات الدراسة:

تمّ تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة، وذلك بالعودة إلى الكتب والبحوث والدراسات السابقة.
- قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المُتمثِّلة باختبار قواعد اللغة العربية، وتم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المُحَكِّمِين للتحقُّق من صدقه، وعُدِّلَت في ضوء ملاحظات المُحَكِّمِين، ثم قام الباحث بإجراء معاملات الثبات اللازمة للتأكد من ثبات الاختبار.
- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة.
- زيارة المدرستين اللَّتين جرى تحديدهما والالتقاء بمدير مدرسة الذُّكور ومعلِّم اللُّغة العربيَّة فيها، وكذا الأمر بالنَّسبة لمدرسة الإناث لبيان كيفية إجراء الدراسة وتطبيقها.
- تطبيق الاختبار القَبْلي على المجموعة الضابطة والتجريبية بمساعدة المعلم والمعلمة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين ورصدهما في سجل خاص.
- عَقْدُ لقاءات مع معلم اللغة العربية وكذلك المعلِّمة في المدرستين اللَّتَيْن اختيرت منهما المجموعتان الضابطتان والتجريبيتان، وتدريبهما على كيفية استراتيجية الشكل (v).
- بعد الانتهاء من تطبيق الحصص الصفية، قام الباحث بتطبيق الاختبار البَعْدي في قواعد اللغة العربية على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، وذلك باستخدام الرُّزْمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخراج النتائج وتنظيمها في جداول بيانية، ثم نوقشت حسب المنهجية العلمية، وقدمت مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

تصميم الدراسة

يُعَدُّ تصميم الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية الذي سيُطَبَّق فيه إستراتيجية الشكل (v)على المجموعتين التَّجريبيَّتَيْن المُتَمَثِّلَتَين بشُعْبتين إحداهما للذكور، والأخرى للإناث. في حين أنَّ المجموعة الضابطة درست بالطريقة التَّقليديَّة الموصوفة في دليل المعلم وبواقع شُعْبتين: إحداهما للذكور، والأخرى للإناث. وبُلُغَةِ الرُّموز يمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

EG O1 X1 O2

CG O1 X0 O2

حيث:

- (EG) المجموعة التجريبية للذكور والإناث، و(CG) المجموعة الضابطة للذكور والإناث.
- (O1) الاختبار القَبْلي لجميع المجموعات، و(O2) الاختبار البَعْدي لجميع المجموعات.
- (X1) إستراتيجية الشكل (v)، و(X0) الطريقة التَّقليديَّة الموصوفة في دليل المعلم.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة وفرضياتها استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

- حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي لمجموعتي الدراسة: التجريبية، والضابطة.
- استخدام معامل الارتباط بيرسون (person) لحساب معامل الثبات بين الاختبار وإعادة الاختبار.
- استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA) بهدف عَزْل الفروق في عينة الدراسة في الاختبار القَبْلِي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق وفقًا لمتغيِّري الدراسة: إستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما. واستخدام مربع ايتا (Eta square) لبيان حجم الأثر.

نتائج الدراسة: النتائج المتعلقة بالسؤال الأوَّل: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تدريس قواعد اللغة العربية تُعْزَى إلى إستراتيجية التدريس: (الشكل (v) والتَّقليديَّة)، والنوع الاجتماعي أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذه السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اختبار قواعد اللغة العربية لدى المجموعتين التجريبية أو الضابطة على الاختبار القَبْلي والبَعْدي تبعًا لإستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما. والجدول (4) يُبيِّن هذه النتائج:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في الاختبار القبلي والبَعْدي تبعًا لمتغيرات الإستراتيجية، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما

المجموعة	النوع الاجتماعي	العدد	القَبْلي		البَعْدي	
			المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكر	38	7.66	2.51	9.89	2.82
	أنثى	37	10.43	4.36	19.65	4.76
	المجموع	75	9.03	3.79	14.71	6.25
الضابطة	ذكر	37	7.11	2.45	7.41	3.18
	أنثى	34	13.06	5.30	13.71	4.52
	المجموع	71	9.96	5.03	10.42	4.99

يظهر من الجدول (4) وجود فُروقٍ ظاهرةٍ في المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار قواعد اللغة العربية لمتغيري إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما للمجموعتين: التَّجريبية والضَّابطة، في الاختبار القَبْلي والبَعْدي تبعًا لإستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما. ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ إجراء اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA). والجدول (5) يُبيِّن هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج تحليل التَّباين الثنائي المشترك (ANCOVA) لاختبار قواعد اللغة العربية تبعا لإستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الحسوبة	الدلالة الإحصائية
القبلي (المشترك)	2.258	1	2.258	.149	.701
إستراتيجية التدريس	645.943	1	645.943	42.486	.000*
النوع الاجتماعي	1694.087	1	1694.087	111.425	.000*
التفاعل	110.427	1	110.427	7.263	.008*
الخطأ	2143.731	141	15.204		
الكلي المصحح	5302.281	145			

* دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يُبيّن الجدول (5) النتائج الآتية:

أوَّلاً: متغير إستراتيجية التدريس:

يظهر من الجدول أن قيمة "ف" لاختبار قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا لإستراتيجية التدريس بلغت (42.486) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدريس قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تُعْزَى لإستراتيجية التدريس باستخدام الشكل (v). ولمعرفة لمن تُعْزَى الفروق تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية المُعدَّلة. والجدول (6) يُبيّن هذه النتائج:

الجدول (6): المُتوسطات الحسابية (المُعدلة) والأخطاء المعياريّة لاختبار قواعد اللغة العربية للمجموعتين التَّجريبية والضابطة تبعا لإستراتيجية التدريس

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي المُعدَّل	الخطأ المعياري
إستراتيجية التدريس	تجريبية	14.786	.452
	الضَّابطة	10.536	.466

أظهرت النتائج في الجدول (6) أنَّ المتوسط الحسابي المُعدَّل للمجموعة التجريبية جاء أعلى من المتوسط الحسابي المُعدَّل للمجموعة الضابطة، أي أنَّ الفروق في اختبار قواعد اللغة العربية جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيًا: متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن قيمة "ف" لاختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا للجنس بلغت (111.425) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدريس قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تُعْزَى للنوع الاجتماعي. ولمعرفة لمن تُعْزَى الفروق تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدَّلة والجدول (7) يُبيّن هذه النتائج:

الجدول (7): المُتوسطات الحسابية (المُعدَّلة) والأخطاء المعياريّة لاختبار قواعد اللغة العربية للمجموعتين التَّجريبية والضابطة تبعًا للنوع الاجتماعي

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي المعدَّل	الخطأ المعياري
النوع الاجتماعي	ذكر	8.719	.485
	أنثى	16.602	.502

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدَّل للإناث جاء أعلى من المتوسط الحسابي المعدَّل للذكور، أي أنَّ الفروق في اختبار قواعد اللغة العربية جاءت لصالح الإناث.

ثالثًا: التفاعل بين متغير إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي:

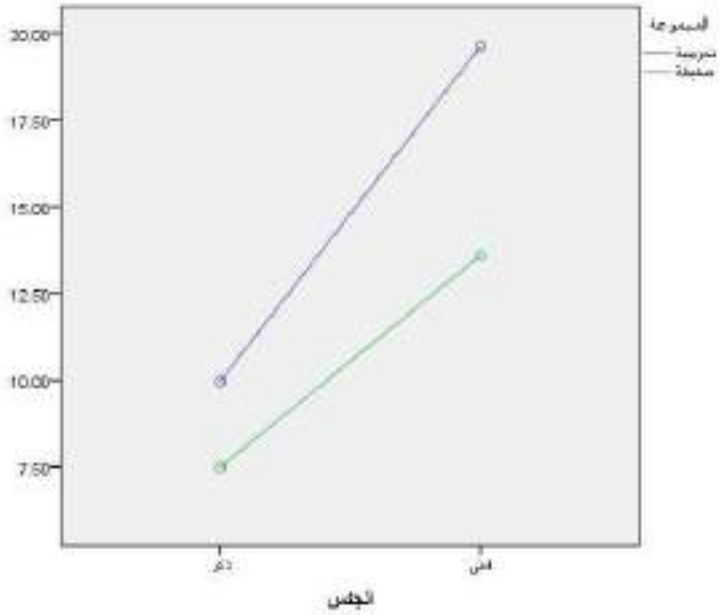
أظهرت النتائج في الجدول (5) أنَّ قيمة "ف" لاختبار قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعًا للتفاعل بين متغير إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي بلغت (7.263) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تدريس قواعد اللغة العربية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تُعْزى للتفاعل بين متغير إستراتيجية التدريس باستخدام الشكل (v) والنوع الاجتماعي. ولمعرفة لمن تُعْزَى الفروق تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية المعدَّلة. والجدول (8) يُبيِّن هذه النتائج:

الجدول (8): المُتوسطات الحسابية (المُعدَّلة) والأخطاء المعياريَّة لاختبار قواعد اللغة العربية للمجموعتين التَّجريبية والضابطة تبعًا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي

المجموعة	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي المعدَّل	الخطأ المعياري
التجريبية	ذكر	9.955	.652
	أنثى	19.617	.646
الضابطة	ذكر	7.484	.673
	أنثى	13.587	.736

أظهرت النتائج في الجدول (8) أنَّ المتوسط الحسابي المُعدَّل للإناث جاء أعلى من المتوسط الحسابي المعدَّل للذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة، أي أنَّ الفروق في اختبار قواعد اللغة العربية جاءت لصالح الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة. والشكل (2) يُبيِّن التفاعل.

الشكل (2) التفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي



يبُيِّن الشكل (2) وجود تفاعل رُتَبي في اختبار قواعد اللغة العربية تُعْزَى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس باستخدام الشكل (v) والنوع الاجتماعي، ويلاحظ من الشكل أنَّ الإناث كان أداؤهن أفضل من أداء الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما أثر التدريس باستخدام الشكل (v) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج حجم الأثر (مربع ايتا) لمتغيرات الدراسة لمعرفة ما أثر التدريس باستخدام الشكل (v) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا لمتغيرات إستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي، والتفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي، والجدول (9) يُبيِّن هذه النتائج:

الجدول (9): حجم الأثر لإستراتيجية التدريس في اكتساب المفاهيم النحوية والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	(η2)حجم الاثر مربع ايتا
إستراتيجية التدريس	.232
النوع الاجتماعي	.441
التفاعل	.049

يُبيِّن الجدول (9) أنَّ قيمة حجم الأثر (مربع ايتا) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا لإستراتيجة التدريس باستخدام الشكل (v) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (0.232)، أي أنَّ (23.2%) من التباين في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا لإستراتيجة التدريس بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعْزَى لصالح إستراتيجية التدريس باستخدام الشكل (v).

ويظهر من الجدول (9) أنَّ حجم الأثر (مربع ايتا) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا للنوع الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (0.441)، أي أنَّ (41.1%) من التباين في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا لإستراتيجة التدريس بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعْزَى لصالح النوع الاجتماعي التي درست باستخدام إستراتيجية الشكل (v).

ويُبيِّن الجدول (9) أنَّ قيمة حجم الأثر (مربع ايتا) في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي تبعًا للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي بلغ (0.049)، أي أنَّ (4.9%) من التباين في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل يُعْزَى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والنوع الاجتماعي.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فُروقٍ ظاهرةٍ في المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار قواعد اللغة العربية لمتغيِّرَيْ إستراتيجية التدريس، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما للمجموعتين: التَّجريبية والضَّابطة في الاختبار القَبْلي والبَعْدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية الشكل (v)، ويُستَدلُّ من هذه النتائج على فاعلية الإستراتيجية في تدريس قواعد اللغة العربية. وكذلك يُعْزَى التطور الملحوظ في أداءات الطلبة في الاختبار التحصيلي؛ لطبيعة الشكل (v) في تكثيف المعلومة وجعله كمخطط منظور أمام الطلبة يحصر عمليات التعلّم في أذهانهم.

ويعزو الباحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية؛ لما اشتملت عليه إستراتيجية الشكل (v) من تنوع في الأساليب والأنشطة والمواقف التفاعلية، ولما تمتلكه هذه الإستراتيجية من اهتمام بِرُكْنَي العملية التعليمية: المعلم، والطالب؛ فالتخطيط والتوجيه من قِبَلِ المعلم، والمحاورة والمناقشة والتَّطبيق على عاتق الطَّالب، فضلاً عن جمع الإستراتيجيَّة بين مرتكزين أساسيَّيْن هما: المبادئ، والقِيَم اللَّذيْنِ يشكِّلان جزءًا من عمليات التعلُّم. وعلاوة على ذلك فهذه الإستراتجية تتشكَّل من

التفاعل بين الجانبين المفاهيمي والإجرائي مُنْطلقةً من السؤال الرئيسي، مرورًا بالأحداث والأشياء، ممَّا يؤدي إلى نَمَطٍ جديد في التفاعل يخرجُ المتعلِّمين من الطريقة التَّقليديَّة والابتعاد عن الملل.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الخطيب (2010)، خضير (2011)، الموسوي (2012)، داخل (2014)، وحردان (2015) التي أكَّدت جميعها تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة لمتغير إستراتيجية التدريس (v).

وأنَّ زيادة التَّحصيل الدِّراسي، واكتساب المفاهيم النَّحويَّة الجديدة كان سببه استخدام هذه الإستراتيجيَّة، وهذا ما جاء موافقًا لنتيجة دراسة كلٍّ من الخطيب (2010)، والسلطي (2019).

كما أنَّ تفوُّق الإناث عن الذكور – وإنْ كان يسيرًا– في المتوسِّطات الحسابيَّة في اختبار قواعد اللُّغة العربيَّة في المجموعة التَّجريبيَّة نتيجة تفاعلهن واستجابتهن للتدريبات والأنشطة.

وأنَّ حجم الأثر والتباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية وزيادة التحصيل الدراسي كان نتيجةً لتوظيف إستراتيجية الشكل (v) وتفاعلها مع النوع الاجتماعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- توجيه القائمين على مناهج اللغة العربية إلى أهمية إستراتيجية الشكل (v) واعتمادها في أدلة المعلمين.

2- عقد ورش عمل لتدريب معلمي اللغة العربية على تطبيق إستراتيجية الشكل (v).

3- تبنِّي إستراتيجية الشكل (v)من قِبَل المشرفين والمعلمين في مجال تدريس قواعد اللغة العربية بوصفها إحدى إستراتيجيات التعلم الفعالة.

4- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر إستراتيجية الشكل (v) وتناول مباحث وعينات مختلفة.

المراجع العربيَّة

أبو سرحان، عايد. (2019). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تدريس قواعد اللغة العربية فق تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 33*، (3)، 354-378.

إدارة المناهج والكتب المدرسية. (2022). *قواعد اللغة العربية للصف التاسع الأساسي* (ج.2). وزارة التربية والتعليم.

إسماعيل، بليغ حمدي. (2011). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية*. دار المناهج.

البيضاني، زينب. (2011). *أثر إستراتيجية الشكل (v) في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد.

جاهمي، محمد. (2005). واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية، 5*، (7)، 23-28.

حردان، براءة. (2015). *أثر استخدام الشكل المعرفي (v) في إكساب تلامذة الصف الرابع الأساسي مهارات عمليات العلم وتحصيلهم للمفاهيم العلمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

خضير، أميرة. (2011). *أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (vee) في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية*. *مجلة الفتح، 7*، (47)، 130-143.

الخطيب، عمر، أبو تايه، خالد، كريشان، أسامة، والصبحيين، عيد. (2010). أثر استخدام خريطة المفاهيم لشكل (v) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بِنْيَة مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (55)، 197-230.

الخليفات، مها، والشوا، هلا. (2021). أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الشكل (v) في تنمية مهارا عمليات العلوم لدى طالبات الصفن السابع الأساسي. *مؤته للبحوث والدراسات، 36*، (1)، 47-76.

داخل، سماء. (2014). أثر أنموذج الشكل (vee) في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلبة الصف الرابع الإعدادي". *مجلة العميد*،*3*(11)،283–355.

الدليمي، كامل. (2013). *أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية*. دار المناهج.

زاير، سعد، وداخل، سماء. (2015). *استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربيَّة*. الدَّار المنهجيَّة.

زاير، سعد، وعايز، إيمان. (2014). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها* . دار صفاء.

السلطي، محمود. (2019). أثر التدريس باستخدام استراتيجية الشكل (vee) في تنمية المفاهيم الدينية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*، (23)، 23–38.

طاهر، علوي. (2010). *تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية*. دار المسيرة.

الطناوي، عفت. (2013). *التدريس الفعال: تخطيطه– مهاراته– إستراتيجياته– تقويمه*. دار المسيرة.

الكبيسي، عبد الواحد. (2008). *القياس والتقويم تجديدات ومناقشات*. دار جرير.

مدكور، علي. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. دار المسيرة.

مصطفى، منصور. (2014). أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (8)، 88 – 108.

الموسوي، قاسم. (2012). أثر إستراتيجية خريطة (v) في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع الأدبي *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة بغداد.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان.

نوفاك، جوزف، وجوين، بوب. (1995)، *تعلم كيف تتعلم*،)أحمد الصفدي وإبراهيم الشافعي، مُتَرجِمان): جامعة الملك سعود.

يعقوب، طاهر. (2016). اللغة العربية ومكانتها العلمية في فهم القرآن وتفسيره. *مجلة القسم العربي*، (23)، ص45–68.

المراجع الأجنبية

Alvarez., & Risko, V. (2007). The Use of Vee Diagrams with Third Graders As A Metacognitive Tool For Learning Science Concepts. Teaching and Learning Faculty Research: Tennessee State University. https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1Q1BFS850-1LVMMPT-45BK/Vee%20Grade%203.pdf

Erkol, M. & Gul, S. (2017). Effect of Vee diagram on the achievements and attitudes of students in science laboratory course-II. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 3 (1), 500-505. https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i1

Gurley, L. (1992). Gowins Vee Thinking the Lecture and the Laboratory. The Science Teacher, 59 (3), 50-57.

Keles, O., & Ozsoy, S. (2009). Pre-service teachers' attitudes toward use of Vee diagrams in general physics laboratory. International Electronic Journal of Elementary Education,1 (3), 124-140.

Ling, C.Y., Osman, S., Daud, M. F., & Hussin, W. N. W. (2019). Application of Vee Diagram as a Problem-Solving Strategy in Developing Students' Conceptual and Procedural Knowledge. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), 8 (10), 2796-2800.

Purba, A., & Lubis, A. (2019). The Effect of Integrating Directed Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy with VEE Diagram on Students' Reading Skill. Saudi Journal of Humanities and Social Sciences, 4 (1), 47-55.

Roehrig, Gillian., Luft, J. A., & Edwards, M. (2001). Versatile Vee Maps: An alternative to the traditional laboratory report. The Science Teacher, 68 (1), 28-31.

الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية

د. نبيل صلاح حميدان **ابتهال محمد مصطفى أحمد**
جامعة عمان العربية **الجامعة الأردنية**
تاريخ الاستلام: 2023/04/10 **تاريخ القبول:2023/06/23**

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية. تكونت عينة الدراسة من (106) طالباً وطالبة من مرحلتي البكالوريوس والماجستير. ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام مقياس الصحة النفسية المكون من (30) فقرة. وبَعد التأكد من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على عينة الدراسة.

أظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية جاء متوسطاً. كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية (α =0.05) لمستوى الصحة النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغيري (الجنس، دخل الأسرة)، وأخيراً كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي وكانت لصالح طلبة الماجستير.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات على طلبة الجامعات المختلفة.

الكلمات المفتاحية : الصحة النفسية، التربية الخاصة، جامعة عمان العربية.

Mental Health among Special Education Students at Amman Arab University

Dr. Nabil Hemedan **Ibtihal Ahmad**

Abstract

This study aims to identify the level of mental health among special education students at Amman Arab University. The study sample consisted of (106) male and female students from Bachelor's and Master's level, to achieve the purposes of the study, the mental health scale consists of (30) items, after verifying the validity and reliability of the scale, it was applied to the study sample.

The results showed a level of mental health among special education students at Amman Arab University It was average. The results also indicated that there were no statistically significant differences (α =0.05) on the level of Mental health among special education students of each (gender, Family income).Finally, the results revealed that there are statistically significant differences in the level of Mental Health due to the academic level and in favor of master's students.

In light of the study results, the researcher recommends conducting more studies on students of different universities.

Key words: Mental Health, Special Education, Amman Arab University

المقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل الانتقالية المهمة في حياة الفرد وصحته النفسية. إذ تسعى الجامعة جاهدةً لصقل شخصية الطالب أكاديمياً واجتماعياً للخوض في مشوار حياته كشخصية فاعلة مهنياً واجتماعياً، كما تعمل الجامعة على توفير أفضل الظروف لنمو الطالب المعرفي والانفعالي والاجتماعي، لتوفر له الفرصة لصقل وتوسيع دائرة حياته النفسية، ليصبح قادراً على تخطي الضغوطات والتحديات التي يواجهها في حياته العلمية كطالب، والمهنية كموظف متميز والاجتماعية كمواطن فعال في مجتمعه.

وتعد الصحة النفسية المؤشر الحيوي لرفاه أفراد المجتمع وسعادته، وهي مصدر سعادة الإنسان والسبب في راحته واستقراره وبالتالي فهي أساس استقرار وآمان المجتمعات. فالمجتمع الذي يتمتع أفراده بالصحة النفسية تقل فيه (الجرائم، المشاكل، السلوكات العدائية). والسعادة شعور داخلي ينبع من الذات ويتضمن المشاعر الانسانية كالرضا والثقة بالنفس، وحب الآخرين والرغبة في العطاء. ويمكن القول أن السعادة ليست بالضرورة أن تكون نقيضاً للحزن، فقد يولد الحزن التوتر والاضطراب الذي يدفع الفرد الحزين لمزيد من العمل والسعي والرضا (الخواجا، 2010)

وتعرف الصحة النفسية بأنها حالة دائمة نسبياً ويكون الفرد فيها متوافقاً)نفسياً، شخصياً، انفعالياً، واجتماعياً) حيث يشعر الفرد بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وامكاناته لأقصى حد ممكن، ومقدرته على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته سوية متكاملة بحيث يعيش في سلام (زهران،2001).

يمكن القول بأن ضغوطات الحياة وأحداثها يمكن توقُّع حلها في ضوء بعض الخصائص الثابتة نسبياً للشخصية، ومدى توافق صحة الفرد النفسية مع البيئة التي تساهم في اختيار أساليب المواجهة الفعالة والملائمة لتساعد الفرد على التكيف مع هذه المواقف واستيعابها. (عبد شرباتي, 2011)

مشكلة الدراسة:

تعد الصحة النفسية من أهم مقومات الحياة الناجحة للفرد بشكل عام، وللطالب الجامعي بشكل خاص. فهو يجلس على مقاعد الدراسة في الجامعة من أجل الحصول على شهادة تؤهله لأن يكون عضواً فاعلاً في مجتمعه. وتمثل البيئة الجامعية الذي يعيش فيه الطلبة واحداً من الركائز الأساسية التي قد تسهل على الطالب التمتع بالصحة النفسية أو تؤثر عليه سلباً. ولعل من أهم مظاهر الصحة النفسية هو قدرة الفرد على انجاز واتمام مهماته، وكذلك بناء علاقات صداقة وعلاقات اجتماعية مع الأخرين يسودها الود والاحترام، وشعور الفرد بثقته بذاته وتقبلها والعمل على تحقيق أهدافه والنظرة للحياة بشكل متفائل.

وقد جاء الاهتمام بالصحة النفسية في هذه الدراسة خاصة لدى طلبة التربية الخاصة في الجامعة من خبرة الباحث مع هؤلاء الطلبة حيث أن جل اهتمامهم يكون منصباً على المعدل التراكمي والنجاح في المساقات. وهذا بدوره يمثل ضغطاً بالنسبة لهم. خاصة أن معظمهم من دول عربية شقيقة. وهذا يعني أنهم يعيشون في بيئة أخرى غير تلك التي نشؤوا فيها. وهو ما يمثله ضغطاً آخر عليهم. بالإضافة إلى طبيعة التخصص التي يتعرض فيه الطلبة إلى التعامل مع حالات من ذوي الإعاقة تتراوح في شدتها من البسيطة إلى الشديدة جداً الأمر الذي قد يكون له أثر بالغ على صحتهم النفسية، فمن هنا جاء اهتمام الباحث بضرورة دراسة الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية. كنوع من تسليط الضوء على الاهتمام بالجوانب النفسية إضافة إلى الجوانب الأكاديمية للطلبة.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

السؤال الأول: ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية باختلاف المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة)؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

الأهمية النظرية:

تتمثل بالوقوف على جوانب المشكلة ومتغيراتها، والتعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة لما لها من تأثير على أداء الطالب الجامعي سواء من الناحية الأكاديمية أو من الناحية النفسية والأسرية. وإثراء المكتبة العربية حول موضوع الصحة النفسية.

الأهمية التطبيقية : التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية، والاستفادة من نتائج هذا البحث من أجل تطوير العملية التعليمية والتربوية، ويمكن للباحثين اللاحقين والمهتمين في مجال العلوم التربوية والنفسية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وكذلك المهتمين والمختصين في مجال الارشاد النفسي والصحة النفسية. وخاصةً الذين يتعاملون مع طلبة الجامعات مما قد يفيد في تسليط الضوء من أجل تصميم برامج ارشادية تتعلق بتعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة.

حدود الدارسة ومحدداتها:

تتحدد الدراسة بما يأتي:

حدود بشرية : تتمثل بطلبة التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والماجستير.

حدود مكانية : جامعة عمان العربية.

حدود زمانية : تم تطبيق أداة الدراسة في شهر شباط عام 2023

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بموضوعية وجدية استجابة أفراد العينة، ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة، ومدى تمثيل العينة لمجتمعها، والاجراءات الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الصحة النفسية: تمتع الفرد بقدر من التوافق الاجتماعي والنفسي، والرضا عن ما حققه من الأهداف في الحياة، والسلوك بطريقة تتوافق مع معايير المجتمع، بالإضافة للقدرة على تلبية مطالب الحياة (رضوان، 2021).

وتُعرف اجرائيا في هذه الدراسة على أنها الدرجة التي حصل عليها المستجيب (الطالب) على مقياس الصحة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

طلبة التربية الخاصة: هو الطالب الجامعي الذي يدرس تخصص التربية الخاصة ويقصد بها "الدفاع عن حق الفرد ذوي الحاجات الخاصة (المعوقين والمتفوقين) وذلك لتطوير البرامج العلاجية والتربوية الفعالة لتعليمهم وتدريبهم" (الخطيب، الحديدي، 2009)

ويعرفون اجرائياً هم الذين يجلسون على مقاعد الدراسة في مرحلتي البكالوريوس والماجستير في تخصص التربية الخاصة في جامعة عمان العربية خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2022–2023.

جامعة عمان العربية: احدى الجامعات الأردنية الخاصة التي نشأة في عام 1999 وتضمن 9 كليات تضم طلبة في مرحلتي البكالوريوس والماجستير.

الإطار النظري للدراسة:

تعد الصحة النفسية نوعاً من الراحة النفسية التي يعيشها ويشعر بها الإنسان كنوع من الطمأنية، حيث أنه يكون متكيفاً ومتصالحاً مع نفسه ومتوافقاً مع الآخرين. وإن المعرفة بالصحة النفسية بالإضافة للمعرفة بعلاماتها ومظاهرها قد تكون منطلق لتحقيق قدراً منها، حيث تساعد الإنسان على التطبع بهذه السمات والصفات والعيش بها فتشعره بنوع من الرضا والسعادة ليعيش في المجتمع المنتمي له ويكون ساعياً إلى بناءه وتطويره، بما يحقق له الشخصية المتكاملة التي تسعى دائما نحو الأفضل.

وتعرف الصحة النفسية بأنها حالة من من الاتزان النفسي الذي يتجلى بتكامل شخصية الانسان والتخطيط لمستقبله لحل مشكلاته، وذلك بالتكيف مع واقعه وما فيه من المعايير الاجتماعية والتمتع بقدر من الثبات الانفعالي الذي يمكنه من اقامة علاقات ناجحة اجتماعياً، بالاضافة للإلتزام بالقيم والإسهام في بناء مجتمعه وتقدمه والشعور بالرضا والطمأنينة (زيد، 2004).

ويرى الباحث أن الصحة النفسية هي الراحة والرضا التي يمكن أن يشعر بها الفرد نتيجة لالتقائه بذاته وانسجامه مع نفسه، وذلك نتيجة لوصوله لتسويات مرضية بعلاقته مع الآخرين. بالاضافة لقبول الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه بسلبياته وينعم بما في من ايجابيات تعمل على بنائه لمجتمعه وتصحيح لسلبياته بلين وحب ورضا.

وأشار (زيد، 2004؛ وزهران،2001) لعلامات ومظاهر الصحة النفسية المتمثلة بـ: "تحقيق التوافق، والشعور بالسعادة مع الآخرين، تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وامكاناته، والإرادة القوية، والتكيف الذاتي، وتحمل مسؤولية المشاعر والأفكار، وتقبل النقد، والنجاح في العمل، وإدراك الدوافع والأهداف، وتنوع نشاطات الفرد واهتماماته، وثبات الاتجاهات، والاتزان الانفعالي، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة، وحسن الخلق، والاستقلال، والمهارة في عقد علاقات اجتماعية، والاهتمام بالصحة الجسمية ". فمن الملاحظ أن الصحة النفسية تتفق أنها ليست مجرد الخلو من الأعراض المرضية، وإنما هي تتضمن التمتع بصحة الجسم والنفس. كما تبدو مظاهر وعلامة الصحة النفسية في علاقة الانسان مع نفسه، وعلاقته مع العالم الخارجي.

ويمكن أن تتحدد الصحة النفسية بالعديد من العوامل: من خلال الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، التحييز الاجتماعي، ظروف العمل المتعبة، التمييز القائم على أساس الجنس، بالاضافة لنمط الحياة غير الصحي، واضطراب الصحة البدنية، عنف وانتهاكات لحقوق الانسان، العوامل البيولوجية وأخيراً طبيعة شخصية الفرد. (Roberts, 2018)

قد يواجه طلبة الجامعات العديد من المشاكل النفسية بصمت، مما يعيق تحصيلهم الدراسي ونجاحهم الاجتماعي وهذا قد يؤثر على تقديرهم لأنفسهم. فطالب الجامعة حساس ويتأثر برأي الآخرين ويقوم بتجاهل مشاكلته وتجاهلها. إلى أن هذا التصرف قد يزيد المشكلة سوءاً. فالحياة الجامعية قد تكون مشرقة للبعض وللبعض الأخر محفزة لإحباطات نفسية متعددة مثل القلق من الاختبارات الجامعية، صعوبة الاندماج وتكوين العلاقات الاجتماعية، أو من الخوف من العاطفة وما قد تؤدي إليه من المشاكل العاطفية والنفسية (Lioyd, 2017).

ومن النظريات المفسرة للصحة النفسية ما أشار إليه كوري (2017)، "**النظرية التحليلة**" وضع Freud معيار للصحة النفسية وهو المقدرة على الحب والحياة فإن الانسان السليم نفسياً هو الانسان الذي يمتلك "الأنا" ولديه المقدرة الكاملة على التنظيم والانجاز. من وجهة نظر علم النفس الفردي الذي يمثله Adler فمعيار الصحة هو بالشعور الجماعي الذي يبنى على السلوك النافع للمجتمع وهو السلوك السوي، ووضع Adler ثلاث مجالات حياتية تُعبر عن الصحة النفسية وهي (الحب (الشراكة)، العمل(المهنة)، المجتمع (الصداقة)). **النظرية المعرفية السلوكية** ويرى إيليس وبيك أن ما يكسب الانسان الصحة النفسية هو التخلص من التشوهات المعرفية، علماً بأن الإنسان غير معصوم عن الخطأ فإن الانسان الذي يتقبل ذاته بجميع عيوبها وحسناتها يكون بصحة نفسية جيدة. **النظرية الوجودية** وتهتم هذه النظرية بجوهر الفرد، وتركز بشكل مباشر على خبراته الشخصية، وطرح نمط أساسي للشخص وهو نمط الشخص الأصيل الذي يدرك بسلوكه الافتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الإنسان. أي أن يدرك الانسان امكانته وقدرته، ومعنى وجوده، وأن يكون حر في ما يريد وبالاسلوب الذي يختاره وأن يكون واعياً بجوانب ضعفه والقدرة على تقبلها. **النظرية الانسانية** وتنطلق هذه النظرية من مبدأ أن الانسان بطبيعته خير وكل ما يظهر عليه من عدائية وأنانية هي بمثابة أعراض مرضية قد تحصل نتيجة لصده من أن يحقق انسانيته. وقد وضِع مؤشر للصحة النفسية بأن يدرك الفرد حريته وحدوده، والوصول لمعنى لحياته من خلال هدف يرغب به ويختاره ويعيش ساعياً لتحقيقه. وأن يكون قادراً للعطف على الآخرين، وملتزماً بقيم عليا كـ الخير، الحق.....الخ.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بني يونس(2007) للكشف عن مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني لطلبة الجامعة الأردنية، وتم اختيار عينة مكونة من (118) طالباً وطالبة. واستخدم بني يونس مقاييس غولبيرغ ووليامز لقياس الصحة النفسية ومقياس الفتلاوي لقياس التوجه الزمني. وأشارت النتائج لوجود ارتباط بين مستويات الصحة النفسية ومستويات أبعاد التوجه الزمني.

أجرى ساديا ومادها وزاهد (Sadia, Madeh & Zahid, 2013) دراسة للتعرف على المشاكل الصحية لدى طلبة الجامعات في الباكستان. وأستخدم مقياس تصنيف مصمم لتحديد مدى انتشار المشاكل الصحية النفسية بين طلاب الجامعات على عينة الدراسة المكونة من (1850) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن 31% من الطلاب كانوا ضمن فئة شديدة، و16% من الطلبة ضمن فئة شديدة جداً. حيث كان ترتيب الفئات حسب الأبعاد كالتالي: أعلاها الاختلال الوظيفي، فقدان الثقة، الافتقار الى التنظيم الذاتي، وأقلها الشعور بالقلق.

وهدفت دراسة اللامي (2016) لتقصي العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأرنية وذلك في ضوء المتغيرات (النوع الاجتماعي، الكليات، السنة الدراسية) لدى عينة تم اختيارها بشكل قصدي مقدارها 300 طالب وطالبة (110 ذكور، 190 اناث) من مختلف كليات وسنوات دراسية في الجامعة الأردنية. واستخدمت اللامي اختبار الأفكار العقلاني واللاعقلاني ومقياس الصحة النفسية. وأشارت النتائج أن مستوى الصحة النفسية الأكثر شيوعاً للعينة كان مرتفعاً، ووجود علاقة عكسية ودالة احصائياً بين الأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية. بالاضافة إلى أن الصحة النفسية لا تختلف تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والسنة الدراسية والكليات.

وهدفت دراسة بلقندوز (2017) للتعرف على واقع الصحة النفسية لدى الطلبة في جامعة عبد الحميد بن باديس بمستنغانم، واستخدام مقياس كولدبيرغ للصحة النفسية الذي تم تطبقه على العينة المكونة من 55 طالباً وطالبة في

تخصص علم النفس. وأشارات النتائج لوجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، وتبين أن الطالبات يتمتعن بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية مقارنتاً بالذكور.

وأشار حيدر (2017) في دراسته التي هدفت للتعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، الذي استخدم مقياس الصحة النفسية وطبقه على عينة مكونة من 70 طالباً وطالبة من كلية التربية في الجامعة الأسمرية. حيث أشارت النتائج لانتشار الصحة النفسية لدى الطلبة بدرجة جيدة. وعدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلبة في مقياس الصحة النفسية التي تعزى عند المتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص) بالاضافة لوجود فروق في درجات الطلبة في الصحة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين الجيد والممتاز.

ودراسة ناديه (2018) كشفت عن العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى طلبة الجامعات في الجزائر. وتكونت العينة من 200 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي في جامعة مولود معمري في الجزائر. وتم استخدم مقياس للصحة النفسية وومقياساً للضغوط النفسية.حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والصحة النفسية. فكلما كانت الصحة النفسية أفضل قلت الضغوط النفسية، وكلما انخفضت الصحة النفسية ازدادت الضغوط النفسية.

أجرى ابريت وفرانك وموريتو وآخرون (Ebert, Franke, Mortier & et al, 2019) دراسة لتحفيز استخدام خدمات الصحة النفسية لطلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. تم اختيار عينة مقدارها 1347 طالباً وطالبة بشكل عشوائي وتم تقسيمهم لعينة تجريبية وعينة ضابطة. حيث تلقت المجموعتين برنامج تثقيفي نفسي. أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية طلبوا المساعدة النفسية في الفصل التالي بشكل أكبر من أفراد المجموعة الضابطة.

أجرت الأسود (2019) دراسة هدفت للتعرف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، وذلك للكشف عن ما اذا هنالك فروق في مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة تعزى عند (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص). وتكونت عينة الدراسة من 80 طالباً وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي. فقد أظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً. ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة باختلاف تخصصهم ومستواهم الدراسي، وجنسهم.

أما دراسة نيقاش واريا وندماغن ومدهن ومطلوب (Negash, Araya, Wondimagegn, Midhin, Matloob, 2020) هدفت الى تقييم مدى انتشار الاضطرابات النفسية والحاجة الملحوظة الى الرعاية الصحية والنفسية المتخصصة. بالاضافة للحواجز التي تحول دون تقديم الخدمات النفسية للطلبة المتضررين في أثيوبيا. وتم استخدام مقياس ذاتي لتقييم أعراض الاضطرابات والحواجز التي تمنع علاجها على عينة الدراسة ومقدرها (1135) طالبة وطالبة. وأظهرت النتائج إلى أن معدل انتشار الاضطرابات النفسية بين الطلبة في الجامعات الأثيوبية (34.6%) وكانت هناك حاجة ملحوظة للرعاية النفسية بنسبة (70.5%) من المصابين بالاضطرابات. بالاضافة إلى أن النتائج أشارت إلى أن أكثر ثلاثة حواجز تمنع التدخل العلاجي كانت مرتبة كالآتي من الأعلى للأقل: التفكير في أن المشكلة سوف تتحسن دون الحاجة لتدخل، عدم معرفة أين يتوجه للحصول على المساعدة، والرغبة في حل المشكلة دون تدخل.

وجاءت دراسة صاري وزريول (2021) بهدف معرفة ما هي العلاقة بين الصحة النفسية والتفكير الايجابي لطلبة ذوي الاعاقة البصرية. وتم استخدام المنهج الوصفي لعينة مقدارها 100 طالباً وطالبة معاق بصرياً. واختيرت العينة بشكل قصدي من مختلف الجامعات الجزائرية. واستخدموا الباحثين مقياس الصحة النفسية ومقياس التفكير الايجابي من

اعدادهم. حيث أشارت النتائج لوجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الصحة النفسية ولتفكير الايجابي لذوي الاعاقة البصرية في بعض الجامعات الجزائرية.

وهدفت دراسة عنو، بادي (2022) للكشف عن الضغوط وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلبة في جامعة الجزائر. وتكونت عينة الدراسة من 200 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بتطبيق مقياس الصحة النفسية عليهم. وأسفرت النتائج عن معامل ارتباط عكسي بين الضغوط وسلبيات الصحة النفسية وعلاقة ارتباطية طردية بين الضغوط وايجابيات الصحة النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت معظم الدراسات السابقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني كدراسة بني يونس (2007)، والبعض تناول المشاكل الصحية وواقع الصحة النفسية والضغوط النفسية كدراسة ساديا وآخرون (Sadia, et al, 2013) ودراسة بلقندوز (2017) ودراسة ناديه (2018) وابريت وآخرون (Ebert, et al, 2019) وصاري وزريول (2021) عنو، بادي (2022). وقامت اللامي (2016) بتقصي العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية، وأجرى حيدر (2017) والأسود (2019) دراسة عن مستوى الصحة النفسية. وتناولت دراسة نيقاش وآخرون (Negash, et al, 2020) الاضطرابات النفسية والحاجة الى الرعاية الصحية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ظهر تباين تطبيق الدراسات السابقة فمنها ما طُبق في جامعات الباكستان مثل دراسة وآخرون (Sadia,et al, 2013)، ومنها ما طبق في الجزائر مثل دراسة بلقندوز (2017)، ناديه (2018) الأسود (2019)، صاري وزريول (2021) عنو، بادي (2022). وطبق حيدر (2017) في الجامعة الأسمرية في ليبيا، ومنها ما طبق في الولايات المتحدة الأمريكية كدراسة ابريت وآخرون (Ebert, et al, 2019)، وطبقت دراسة نيقاش وآخرون(Negash, et al, 2020) في أثيوبيا. وتشابهت كل من دراسة اللامي (2016)، ودراسة بني يونس(2007) مع الدراسة الحالية في تطبيقها للعينة في جامعات أردنية.

وأستفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الاطار النظري للدراسة وكذلك في تطوير أداة قياس الصحة النفسية كما تم الاستفادة من نتائجها في مناقشة الدراسة. وتميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بأنها طبقت في جامعة عمان العربية وخصوصاً على طلبة التربية الخاصة لما لهذا التخصص من آثار وما يتطلبه من قدرة ومهارة في تقديم المساعدة والخدمة المتخصصة للأشخاص ذوي الاعاقة وأسرهم. وأيضاً من هم من فئة الموهوبين والمتفوقين.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والماجستير في كلية العلوم التربية والنفسية في جامعة عمان العربية والمسجلين على الفصل الأول من العام الجامعي 2022–2023 والبالغ عددهم (340) طالباً وطالبة وفق احصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والماجستير في كلية العلوم التربية والنفسية في جامعة عمان العربية للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022–2023. وتم اختيارهم بالطريقة المتاحة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	51	48.1
	أنثى	55	51.9
المستوى الدراسي	بكالوريوس	68	64.2
	ماجستير	38	35.8
دخل الأسرة	أقل من 500	44	41.5
	من 500 – 1000	41	38.7
	أكثر من 1000	21	19.8
المجموع		106	% 100

أداة الدراسة

مقياس الصحة النفسية

قام الباحث بتطوير المقياس بالرجوع إلى (الشريفين، والشريفين، 2014) للصحة النفسية والمكون من (40) فقرة موزعة على الابعاد كما يلي :

- الارتياح مع الذات وممثل بالفقرات من 1 – 10.
- الارتياح مع الآخرين وممثل بالفقرات 11 – 19.
- مواجهة مطالب الحياة ممثل بالفقرات من 20 – 25.
- السلامة النفسية وممثل بالفقرات من 26 – 40.

صدق مقياس الصحة النفسية

أولاً: الصدق الظاهري

قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (10 محكمين) بصورته الأولية المكونة من (40) فقرة على وهم من الأساتذة الخبراء المختصين في مجال التربية الخاصة، والارشاد النفسي والتربوي. للحكم على مدى انتماء الفقرة إلى البعد، ومدى وضوحها من ناحية لغوية، وذلك وفقاً لملاحظات المحكمين تم حذف الفقرة رقم (11) ونصها "بوجود الآخرين لا أشعر بالخجل" من بعد الارتياح مع الاخرين، والفقرة رقم (24) ونصها أستطيع مواجهة مطالب الحياة والتغلب عليها" من بعد مطالب الحياة، وتم حذف الفقرات ذات الأرقام من (26،27،28،29،30،31،32،33) من بعد السلامة النفسية وبهذا أصبح المقياس مكوناً من (30) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية:

1- الارتياح مع الذات وممثل بالفقرات من 1 إلى 10

2 – الارتياح مع الآخرين وممثل بالفقرات من 11 الى18

3- مواجهة مطالب الحياة وممثل بالفقرات من 19 إلى 23

4- السلامة النفسية وممثل بالفقرات من 24 إلى 30

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء، استخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت

من (30) وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.43–0.79) ومع المجال (0.49–0.88) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.73**	.71**	13	.67**	.49*	25	.65**	.45**
2	.52**	.47*	14	.64**	.47*	26	.62**	.53**
3	.71*	.55**	15	.52*	.48*	27	.56**	.62**
4	.82**	.71**	16	.56**	.62**	28	.64**	.61**
5	.72*	.62**	17	.52**	.49**	29	.76**	.66**
6	.71**	.46*	18	.49*	.43*	30	.76**	.71**
7	.69**	.49*	19	.78**	.64**			
8	.68**	.59**	20	.67**	.48*			
9	.68**	.46*	21	.67**	.66**			
10	.88**	.79**	22	.81**	.73**			
11	.56*	.51**	23	.74**	.73**			
12	.51*	.48**	24	.85**	.76**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الارتياح مع الذات	الارتياح مع الآخرين	مواجهة مطالب الحياة	السلامة النفسية	مقياس الصحة النفسية
الارتياح مع الذات	1				
الارتياح مع الآخرين	.589**	1			
مواجهة مطالب الحياة	.256**	.109	1		
السلامة النفسية	.383**	.323**	.404**	1	
مقياس الصحة النفسية	.725**	.680**	.675**	.396*	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس الصحة النفسية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، وثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الارتياح مع الذات	0.82	0.78
الارتياح مع الآخرين	0.83	0.73
مواجهة مطالب الحياة	0.86	0.73
السلامة النفسية	0.85	0.82
مقياس الصحة النفسية	0.81	0.86

تصحيح مقياس الصحة النفسية:

يتم الاستجابة على مقياس الصحة النفسية وفق سلم ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تطبق) بحيث تعطى الدرجات (1،2،3،4،5 على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه موجب وهي(1 الى 23) وتعكس في حالة الفقرات المصاغة باتجاه سالب وهي(24 الى 30)

إجراءات الدراسة

- الرجوع إلى أدبيات الموضوع وجمع المعلومات حوله وذلك بالاطلاع على أهم الكتب والدوريات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات لها.
- تطبيق اداة الدراسة على أفراد العينة.
- إدخال البيانات في نظام الحاسوب وتحليليها.
- استخراج النتائج وعرضها وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المنهاج الوصفي، بالاضافة لاستخدام الأساليب الاحصائية الملاءمة لأغراض هذه الدراسة. قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وتم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الارتياح مع الذات	3.90	.648	مرتفع
2	3	مواجهة مطالب الحياة	3.79	.643	مرتفع
3	2	الارتياح مع الاخرين	3.76	.651	مرتفع
4	4	السلامة النفسية	2.79	1.038	متوسط
مقياس الصحة النفسية ككل			3.65	.410	متوسط

يبين الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.79-3.90)، جاء بعد الارتياح مع الذات بأعلى متوسط حسابي في المرتبة الأولى بمقدار (3.90)، في حين جاءت السلامة النفسية بأقل متوسط حسابي في المرتبة الأخيرة بمقدار (2.79)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية ككل (3.65).

ويعزو الباحث ظهور مستوى متوسط من الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية إلى طبيعة التخصص وما تتطلبه من توفر مهارات لدى الطلبة ومعارف من أجل التعامل مع الأشخاص ذوي الاعاقة وهم شريحة من شرائح المجتمع تحتاج لتقديم خدمات متخصصة وأن العمل مع هذه الفئة يحتاج من المختص إلى توفر رغبة وحب في تقديم المساعدة. كما يمكن تفسير ذلك ووفق معرفة الباحث بالطلبة إلى أن غالبية طلبة هذا التخصص خاصة في مرحلة البكالوريوس هم من دول شقيقة أي أنهم بعيدون عن أسرهم وربما يقع على كاهلهم الكثير من الأعباء ولديهم العديد من الحاجات التي قد تؤثر على مستوى الصحة النفسية وكذلك تقع عليهم مسؤوليات كبيرة مثل تدبير شؤون المنزل والاقامة والسكن اضافة إلى مسؤولياتهم وواجباتهم كطلبة في الجامعة.

كما أن المستوى المتوسط هذا يدل على وجود بعض المعارف والمهارات لدى الطلبة من أجل تحقيق درجة من الصحة النفسية والتوافق مع أنفسهم ومجتمعهم حيث أن المستوى جاء متوسطاً وليس منخفضاً وهذا يعني أن لدى الطلبة مستوى جيد من الصحة النفسية قد يعود للبيئة الجامعية المحفزة للطلبة من أجل التعلم والقيام بالعمل التطوعي، وكذلك الجو الأكاديمي الذي توفره الكلية وكادرها التدريسي مما يتيح للطالب أن يحقق درجة جيدة من الصحة النفسية.

وجاء بعد الارتياح مع الذات بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى ويمكن عزو ذلك الى توفر درجة من الرضا عن الذات وقبولها لدى عينة الدراسة إضافة إلى وصولهم لدرجة من الوعي الذاتي خاصتاً ونحن نتحدث عن الطلبة في مستوى البكالوريوس وكذلك الماجستير، أي أنهم فئة واعية ومتعلمة وتقع ضمن مرحلة الرشد نمائياً وهذا يعني وصول الفرد لمرحلة من الاتزان الانفعالي ودرجة من الاستقرار وهو مما أشارت إليه بنات (2015) عندما تحدثت عن المهمات النمائية في مرحلة الرشد ولعل من أهمها الاتزان الانفعالي والاستقرار ووصول الفرد لدرجة من الوعي بذاته وتشكيل هوية واضحة.

في حين جاء بعد السلامة النفسية بمستوى متوسط وبالمرتبة الأخيرة ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخصوصية لعينة الدراسة خاصةً طلبة البكالوريوس حيث أن أغلبهم من جنسيات أخلى ومن دول شقيقة وهذا يعني تحملهم لمسؤوليات ومعاناة نتيجة لتغربهم عن أسرهم مما قد يؤدي إلى شعورهم بالحزن والكآبة نوعاً ما، وربما اللجوء للبكاء عندما يحنون لأسرهم أو لأوطانهم. كما أنهم يفكرون كثيراً بالمستقبل وما يقع على كاهلهم من مسؤوليات تتمثل بإنهاء الدراسة بنجاح والعودة للعمل في بلادهم. مما قد يتسبب في وجود الضغط النفسي لديهم وهو من محددات الحصة النفسية كما أشار إلى ذلك Roberts (2018).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حيدر (2017) حيث جاء مستوى الصحة النفسية بدرجة جيدة. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة بلقندوز (2017) ودراسة دراسة اللامي (2016) حيث جاء مستوى الصحة النفسية فيهما بدرجة مرتفعة.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل يختلف مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية باختلاف متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية حسب متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية حسب متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.6810	.45943	51
	أنثى	3.6388	.36134	55
المستوى الدراسي	بكالوريوس	3.59	.401	68
	ماجستير	3.69	.4134	38
دخل الأسرة	أقل من 500	3.722	.3822	44
	من 500 – 1000	3.629	.4294	41
	أكثر من 1000	3.585	.4281	21

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية باختلاف متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، دخل الأسرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (7).

جدول رقم (7) تحليل التباين الثلاثي الجنس والمستوى الدراسي ودخل الأسرة على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة عمان العربية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.016	1	.016	.091	.764
المستوى الدراسي	13.411	1	13.401	594.7	.032
دخل الأسرة	.084	2	.042	.241	.786
الخطأ	16.401	94	.174		
الكلي	1436.902	106			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الصحة النفسية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت الدلالة إحصائية.764
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الصحة النفسية تعزى لأثر المستوى الدراسي، حيث بلغت الدلالة إحصائية 0.032.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الصحة النفسية تعزى لأثر دخل الأسرة، حيث بلغت الدلالة إحصائية.0786.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في مستوى الصحة النفسية إلى أن ما يترتب على الطالب من مسؤوليات وواجبات في تخصصه هي واحدة بغض النظر عن الجنس فكل من الطلبة الذكور والاناث يتوجب عليهم الالتزام بالدوام وحضور المحاضرات وأداء الواجبات وتقديم الامتحانات واتمام كل ما هو مطلوب لتحقيق النجاح في المساقات المختلفة ضمن التخصص. كما أن محتوى المساقات في تخصص التربية الخاصة هو ذاته يقدم لكلا الجنسين فهو ليس حصراً على جنس دون الآخر. كما أن الطلبة من كلا الجنسين يدرسون في نفس الجامعة وكذلك

في الكلية نفسها ويتلقون المعرفة والمعلومات والمهارات من قبل الكادر ذاته هذا يعني أن البيئة الجامعية متاحة للجنسين بالطريقة ذاتها ولا تختلف حسب الجنس. وفيما يتعلق بكون عدد كبير من الطلبة هم من الدول الشقيقة فهذا يعني أن الغربة حصلت لكلا الجنسين وليس لجنس دون غيره فالطالب أو الطالبة تقع عليه مسؤوليات مرتبطة بإدارة المنزل والسكن إضافة إلى المسؤوليات المناطة به كطالب أو طالبة في الجامعة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من حيدر اللامي (2016) وحيدر (2017) وكذلك الأسود (2019) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً لمتغير الجنس. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بلقندوز (2017) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً لمستوى الدراسي ولصالح طلبة الماجستير ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة في مرحلة الماجستير هم أكبر عمراً ولديهم خبرات أكثر خاصةً في البيئة الجامعية فهم قد أنهو مرحلة البكالوريوس ولديهم معرفة واطلاع حول دورهم كطلبة وما يترتب عليهم من واجبات ومهمات أكاديمية يتوجب عليهم القيام بها. إضافة إلى أن الطلبة في مرحلة الماجستير يكونوا أكثر وعياً بحكم المر حلة العمرية التي يمرون بها إضافة إلى أنهم قد يكونوا أكثر تمكناً نتيجة لممارستهم لمهنة ما أو تطبيق ما تعلموه على أرض الواقع من خلال العمل.وهذا قد يزيد من صحتهم النفسية فتوفر فرصة عمل ومردود مالي يسهم في تدعيم ثقة الفرد بنفسه ويساعده على تطوير امكاناته. كما أن الساعات الدراسية المعتمدة في مرحلة الماجستير هي أقل مما هي في مرحلة البكالوريوس وعدد أيام تواجدهم في الجامعة كذلك هو أقل مقارنة بطلبة البكالوريوس وهذا يعني وجود ضغط أقل مرتبط بكثرة المحاضرات وكثرة الواجبات والمهمات المناطة بطلبة البكالوريوس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حيدر (2017) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى للمستوى الدراسي، واختلفت مع نتائج دراسة الأسود (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى للمستوى الدراسي.

أما في ما يتعلق بمتغير دخل الأسرة فلم تظهر فروق في مستوى الصحة النفسية تعزى لذلك. ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن ما يكلف به الطالب في تخصص التربية الخاصة من مهمات وما يقع عليه من مسؤوليات وبالتالي امكانية تعرضه لضغوطات أو معاناة هو أمر غير مرتبط بدخل الأسرة فما هو مطلوب منه كطالب لا يقل بارتفاع دخل أسرته أو نقصانه. كما أن الطلبة بغض النظر عن مستوى دخل أسرهم يدرسون في الجامعة نفسها ويتلقون العلم على أيدي كادر من الأساتذة ذاته وكذلك يعيشون الخبرة ذاتها في بيئة جامعية واحدة. أي أن ما يتعرضون له من مواقف وتجارب وخبرات هو متشابه ولا يتأثر بدخل الأسرة. ولم يجد الباحث في حدود علمه دراسات تحدثت عن مدى تأثر الصحة النفسية بمتغير دخل الأسرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- اجراء المزيد من الدراسات المسحية والنوعية والتجريبية المتعلقة بالصحة النفسية وعلى عينات آخرى غير عينة الدراسة الحالية ومن بيئات جامعية أخرى.
- الايعاز للمعنيين في الجامعة بالعمل على تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة في الكلية وفي كليات الجامعة الأخرى من خلال اعداد البرامج الارشادية المناسبة.

- اجراء المزيد من الدراسات حول طلبة الجامعات باستخدام متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

الأسود، الزهرة (2019) مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة الوادي، مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط، 1(77)، 128–142.

بلقندوز، زينب (2017) واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبدالحميد بن باديس–مستغانم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4(1)، 248–266.

بنات، سهيلة (2015) الإرشاد الجمعي. دار العامرية للنشر والتوزيع.

بني يونس، محمد (2007) علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 1(34)، 34–53.

حيدر، ريم (2017)، مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية الجامعة الأسمرية" دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة التربية الجامعة الأسمرية الإسلامية،2 (3)، 99–115.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (2009). مدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر.

الخواجا، عبدالفتاح (2010) مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والارشاد النفسي، الأردن، دار البداية.

رضوان، سامر (2021)، الصحة النفسية، دار المسيرة.

زهران، حامد(2001)، الصحة النفسية، دار عالم الكتب.

زيد، جمال (2004) مدخل إلى علم النفس، دار الكتب الوطنية.

الشريفين، نضال والشريفين، أحمد (2014) التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض التغيرات النفسية والتربوية والديمغرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 1(21)، 19–54.

صاري، قاضي وزريول، مونية (2021) الصحة النفسية وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلبة ذوي الإعاقة البصرية – دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية، المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3 (4)، 61–76.

عبد شرباتي، أسماء (2011)، " مفهوم الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة القدس "، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس.

عنو، عزيزة وبادي، نوارة (2022). الضغوط وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة بالجزائر، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 4(2)، 207–228.

كوري، ج (2017). النظرية والتطبيق في الإرشاد الجمعي (ترجمة سهام أبو عيطة ومراد عيسى)، دار الفكر.

اللامي، علا (2016) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ناديه، خليفي (2018). الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 2(8)، 39–67.

المراجع الأجنبية:

Ebert, D. & Franke, M. & Kahlke, F. &Ann-Marie Kuchler Bruffaerts, R. &Mortier, P. & et al. (2019). Increasing intentions to use mental health services among university students. Results of a pilot randomized controlled trial within the world health organization's world mental health international college student initiative. International Journal of Methods in Psychiatric Research.

Lioyd, S. (2017).Improving Mental Health: Four Secrets in Plain Sight. American Psychiatric Association Publishing.

Negash, A. & Matloob, A. K. & Medhin, G. & Wondimagegn, D. &Araya, M. (2020). Mental distress, perceived need, and barriers to receive professional mental health care among university students in Ethiopia. BMC Psychiatry, 20(187), 2-15.

Roberts, L. (2018).Student Mental Health: A Guide for Psychiatrists, Psychologists, and Leaders Serving in High Education. USA: American Psychiatric Association.

Sadia,S. & Zahid,M. & Madeha,N.(2013).Mental Health Problems in University Students.FWU Journal of Social Sciences,7(2),124-130.

أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تحصيل الطلبة العملي وتنمية اتجاهاتهم نحو التعليم المهني

د. يحيى سليمان رجا زعارير

تاريخ الاستلام: 2023/06/17 تاريخ القبول:2023/08/05

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تحصيل الطلبة العملي وتنمية اتجاهاتهم نحو التعليم المهني، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2023/2022)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتمَّ تطبيق الدارسة على عينة مكونة من (43) طالباً في مديرية تربية عجلون، موزعين على مجموعتين، إحداهما تجريبية تكوّنت من (22) طالبًا درست الوحدتين التعليميتين باستخدام استراتيجية معرض التجول، وأخرى ضابطة تكونت من (21) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة في التحصيل العملي والاتجاهات نحوَ التعليم المهني، لصالح المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ركزت على ضرورة تفعيل استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات تركز على استراتيجيات التعلم النشط التي من شأنها تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية للطلبة، واجراء مزيد من البحوث حول استخدام استراتيجية معرض التجول، وأثرها في متغيرات تابعة أخرى.

الكلمات المفتاحية: التربية المهنية، معرض التجول، التحصيل، الاتجاهات، التعليم المهني.

The Effect of Using the Gallery Walk Strategy on Student's Practical Achievement and Their Attitudes towards Vocational Education

Dr. Yahya Suliman Raja Zaareer

Abstract

This study aimed to explore the effect of using the gallery walk strategy on student's practical achievement and develop their attitudes towards vocational education during (2022-2023). The researcher used the semi- quasi experimental method. The sample of the study consisted of (43) students in Ajloun Educational Directorate. The sample was divided into two groups; the first group was the semi-quasi experimental group that consisted of (22) students who used the gallery walk strategy, the second was control group that consisted of (21) students who were taught using the traditional way. The results showed that there were statistically significant differences at the level of (α =0.05) between the means of the semi-quasi experimental and control groups on student's achievement and their attitudes. The study's recommendations were focused on using gallery walk strategy in teaching vocational education curriculum, holding training courses for male and female teachers, focusing on active learning strategies that will develop knowledge, skills and positive attitudes of students, and conducting more research on the gallery walk strategy and its impact on other dependent variables.

Key Words: Pre-Vocational Education, Gallery Walk, Achievement, Attitudes, Vocational Education.

المقدمة:

يعد منهاج التربية المهنية من المناهج الأساسية التي تهدف إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة بما يحقق نمو شخصيتهم، ويجعلهم فاعلين في الحياة، وبما يسهم باكتشاف ميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم نحو مهن المستقبل؛ مما يتطلب الاهتمام بالجانب العملي للمنهاج باتخاذ السبل اللازمة لتحقيق أهداف المنهاج، وبإزالة كافة المعيقات التي تحول دون ذلك.

إذ تسهم التربية المهنية في إعداد الطالب للحياة المنزلية والمدرسة والمجتمع، وتزيل الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي، وتزيد من تقدير الطالب لأهمية العمل وقيمه، وتساعده على اكتشاف ميوله وقدراته نحو المهن، وتزيد من قدرته على التصميم والابتكار، وتسهم بزيادة معرفة الطالب بالمهن، وسوق العمل، وبأهمية اتباع السلامة المهنية عند العمل. ويرتكز منهاج التربية المهنية للمرحلة الأساسية على ست محاور أساسية بني عليها المنهاج، وهي: الصحة والسلامة العامة، والشؤون المنزلية والحياة العامة، والمهارات الهندسية والصيانة البسيطة، والزراعة والبيئة، والاقتصاد والتكنولوجيا، والفندقة والسياحة، ويحقق المنهاج التكامل بين الصفوف ضمن مصفوفة المدى والتتابع. ويعد منهاج التربية المهنية ذا صبغة نظرية وعملية، إذ يتم تقييم الطلبة وفق الجانبين؛ الجانب النظري بنسبة 40% والجانب العملي بنسبة 60% وفق الأسس المعتمدة لتقييم الطلبة في المنهاج. (وزارة التربية والتعليم، 2013)

يواجه معلمو التربية المهنية الكثير من التحديات التي تحول دون تحقيق أهداف المنهاج، منها ما يتعلق بإعدادهم واستخدامهم طرق تدريس تقليدية، ومنها ما يتعلق بالنظرة السلبية للمنهاج، ومنها ما يتعلق بمشغل التربية المهنية كنقص المواد والأدوات والتجهيزات فيه. (فرهود والسعايدة، 2007)

ويؤكد بني فواز (2022) أن التعليم المهني أساس نهضة المجتمع وتقدمه بالمجالات الصناعية والتكنولوجية والزراعية وغيرها من المجالات، ولا بد من تشجيع الطلبة على الالتحاق ببرامج التعليم المهني، وتعزيز اتجاهاتهم نحوه.

ويعانى التعليم المهني في الأردن من آثار النظرة الاجتماعية الدونية، فغالبا ما يلتحق بتلك المدارس المهنية من لم تتح لهم فرصة التعليم الأكاديمي بسبب ضعف التحصيل، وأصبح ينظر للتعليم المهني أنه ذلك التعليم الذي لا يحتاج إلى مستوى عال من الذكاء، والتحصيل الدراسي؛ مما أدى ذلك إلى تزايد أعداد الطلبة في التعليم الأكاديمي، وأحدث فجوة واضحة زادت العبء على الأردن. (عبد المعطي، 1999)

وبهدف تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المهني والتخلص من تلك النظرة الدونية له، أولت وزارة التربية والتعليم الأردنية أهمية خاصة بالطلبة وحرصت على زيادة وعيهم بالمهن، واختيار ما يتناسب معهم وفق قدراتهم وميولهم، وبما يكفل ويسهم بنجاح الطالب في اختياراته المهنية مستقبلا.(بدرخان، 2014)

ويضم التعليم المهني في الأردن تخصصات متنوعة جميعها تركز على تنمية الجانب المعرفي والمهاري والوجداني للطلبة، كتخصص الاقتصاد المنزلي، وتخصص الزراعي، وتخصص الصناعي بمجالاته المختلفة، وتخصص الفندقي، واستحدثت وزارة التربية والتعليم للعام القادم (2024/2023) وفق خطة جديدة تخصصات جديدة كتكنولوجيا المعلومات، وإدارة الأعمال، وعدلت بعض مسميات التخصصات المهنية بهدف تحسين جودة التعليم المهني، وزيادة إقبال الطلبة نحوه.

ولكون منهاج التربية المهنية يركز على تنمية الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى الطلبة في مجالات مهنية متعددة، والتي تساعد على اكتشاف قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم نحو اختيار تخصصهم الأكاديمي أو المهني ومهنة

المستقبل؛ فلابد من استخدام استراتيجيات تدريس تسهم في تحقيق أهداف المنهاج، وتحسن النظرة نحو التعليم المهني، وتزيد من أعداد الطلبة الملتحقين في تخصصات التعليم المهني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت مشكلة الدراسة انطلاقًا من أن تدريس منهاج التربية المهنية يعتبر نقطة بداية ونواة البناء لدى الطلبة، من خلال تعريفهم بالمهن المتعلقة بالعمل والكشف عن ميولهم، ومن أهمية ودور منهاج التربية المهنية في غرس القيم وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عالم المهن.

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته كمشرف للتربية المهنية تركيز المعلمين على استخدام استراتيجيات اعتيادية في التدريس مما يجعل الطلبة يشعرون بالملل، ومما يؤثر سلبيا على اتجاهاتهم نحو المنهاج والتعليم المهني.

وأكدت الدراسات السابقة على أهمية منهاج التربية المهنية للطلبة وضرورة تحقيق أهدافه، كدراسة العيسي (2022) التي أوصت بضرورة استخدام الإستراتيجيات الحديثة لتوجيه الطلبة نحو اكتشاف ميولاتهم وتطلعاتهم في التعليم المهني وزيادة توعية الشباب نحو التعليم المهني وفرص تمكينهم، ودراسة بدرخان (2020) التي أظهرت نتائجها أن اتجاه الطلبة نحو التعليم المهني كان بنسبة متوسطة، وأغلب من يلتحقون به ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض. وأكدت الكلثم (2016) أهمية إبراز دور منهاج التربية المهنية في غرس وتنمية قيم العمل لدى الطلبة، ونشر الوعي وثقافة العمل، ودراسة الطويسي والبدور (2009) التي تؤكد ضعف تحصيل الطلبة لأسباب مختلفة منها يعود إلى استخدام إستراتيجيات تدريس تقليدية، كما أوصى أحمد والسعايدة (2012) بضرورة زيادة تركيز المعلمين على المهارة العملية من خلال استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة في تدريس منهاج التربية المهنية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.5) بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة لطلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار التحصيل العملي تعزى لاستخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.5) بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة لطلبة الصف التاسع الأساسي في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني تعزى لاستخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية؟

أهداف الدراسة:

- تعرف آلية تنفيذ استراتيجية معرض التجول.
- تعرف أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في التحصيل العملي لطلبة الصف التاسع الأساسي مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية.
- تعرف أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني طلبة الصف التاسع الأساسي مقارنة بطريقة التدريس الاعتيادية.
- تقديم توصيات مناسبة تخدم أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، والعاملين في الميدان التربوي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري في التعرف على استراتيجية معرض التجول وكيفية تنفيذها في حصص التربية المهنية؛ مما يحقق التنمية المهنية للمعلمين في تفعيل احدى استراتيجيات التعلم النشط.

الأهمية العملية:

تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار ميدان التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى الاستمرار في عقد ورش تدريبية حول استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة التي من شأنها تسهم في تنمية الجانب المهاري والوجداني، وتحسن من اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني والالتحاق به.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

- معرض التجول اصطلاحًا: استراتيجية تدريس يعرض الطلبة فرادى أو في مجموعات أعمالهم، ثم يتجولون في الغرفة الصفية لمشاهدة هذه الأعمال، وإتاحة الفرصة لهم لتبادل الأفكار فيما بينهم، وهي استراتيجية تعليمية يخرج فيها الطلبة من مقاعدهم، ويتنقلون لدراسة الأفكار المعروضة، وعرض منتجاتهم، ويتبادلون الردود بين بعضهم؛ ليصلون إلى استنتاجات خاصة. (Sujamah & Utami, 2017).
- معرض التجول إجرائيًا: يعرف الباحث معرض التجول الباحث أنها استراتيجية تدريس تهدف إلى عرض الطلبة أعمالهم ومنتجاتهم بعد مرورهم بعملية التعلم.
- منهاج التربية المهنية اصطلاحًا: مجموعة من الأنشطة والخبرات والمقررات التي تزود الطلبة بالمعارف والمهارات العملية تساعدهم على القيام بأعمال مهنية متنوعة، والتعرف على أنواع المهن السائدة في المجتمع مما يسهل عليهم اختيار مهنة المستقبل.(حوارثة والسعايدة، 2019).
- منهاج التربية المهنية إجرائيًا: يعرف الباحث منهاج التربية المهنية إجرائيًا على أنه مجوعة من المعارف والمهارات والخبرات التي ترتبط بالحياة والمهن، يتم تزويدها للطلبة من الصف الرابع حتى الصف التاسع الأساسي.
- التحصيل اصطلاحًا: مجموعة من المعارف والمعلومات التي تعلمها الطالب، واكتسبها، ويدرك ما بينها من علاقات وحقائق في مادة دراسية معينة، ويقدم فيها اختبار يبنى وفق أسس معينة وذلك للوقوف على أدائه. (خليفة، 2003)
- التحصيل إجرائيًا: يعرف الباحث التحصيل على أنه الدرجة التي سيحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل العملي الذي أعدّه الباحث، والذي بني وفق تصنيف سمبسون للمهارات، والتي تتعلق بموضوعات الوحدتين التعليميتين (التصنيع الغذائي، والتمديدات الكهربائية) في كتاب التربية المهنية للصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الأول.
- الاتجاهات اصطلاحًا: الاستعدادات الذي تكونت لدى الفرد نتيجة خبرات سابقة مر بها؛ مما جعله يسلك سلوكًا ذا طابع خاص نحو أفراد، أو أشياء، أو موضوعات قد تكون إيجابية أو سلبية. (اليماني، 2019)
- الاتجاهات إجرائيًا: يعرف الباحث الاتجاهات إجرائيًا على أنها مدى استعداد أو استجابة طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين في محافظة عجلون لتقبل التعليم المهني أو رفضه من خلال درجاتهم في مقياس الاتجاه الذي طوَّره الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تم تنفيذ الدراسة وتطبيقها في ضوء الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين/عجلون، للعام الدراسي (2023/2022).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2023/2022).
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الوحدتين التعليميتين وهي: التصنيع الغذائي والتمديدات الكهربائية من كتاب التربية المهنية للصف التاسع الأساسي، الفصل الأول.

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي قام الباحث بتطويرها، والخصائص السيكومترية التي تمتع بها، إذ إنَّه في حال تغيير الأدوات التي استخدمت فإن النتائج قد تتغير.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يغطي هذا الجزء مراجعة للإطار النظري المتعلق باستراتيجية معرض التجول وأهميتها، وميزاتها، ومعيقات استخدامها، وخطوات تنفيذها، وكذلك الإطار النظري المتعلق بالتحصيل، واتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولا: استراتيجية معرض التجول:

مفهوم استراتيجية معرض التجول:

استراتيجية معرض التجول استراتيجية يكلف بها الطلبة لإنجاز مهمات تعليمية معينة، ومن ثم يعرض فيه الطلبة إنجازاتهم، وأعمالهم بأشكال مختلفة، ويجيب فيه الطلبة عن أسئلة معلميهم، وتتبادل المجموعات زيارة المعروضات؛ لتسجيل ملاحظاتهم وآرائهم. (عطية، 2018)

ويستنتج الباحث من التعريف السابق أنها استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط التي تركز على الطالب، بوصفه محور العملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه الاستراتيجية على إتاحة الفرصة أمام الطلبة بعرض انجازاتهم وأعمالهم في أنحاء الغرفة الصفية، ومن ثم الاشتراك والتحاور من خلال طرح الأسئلة، وتقديم الاستجابات والردود والتغذية الراجعة المباشرة من المعلم.

مزايا استراتيجية معرض التجول:

ذكر دانيلز وستينك (Daniels & Steineke, 2011) أن استراتيجية معرض التجول طريقة فعالة للتواصل بين الطلبة، وإبراز قوتهم، وتنمية روح التعاون بينهم، بالاضافة الى أنها أسلوب فعال لتنمية الإبداع لارتباطها بالمواد التعليمية، وبحياة الطلبة التعليمية أو العملية، كما تتيح الفرصة أمام الطلبة للتحرك في جميع انحاء الغرفة الصفية لرؤية المنتجات والأعمال المنجزة، وإجراء المناقشات، وإعطاء التعليقات، وتبادل الآراء والأفكار بين مجموعات الطلبة ؛ مما يجعل هذه الاستراتيجية قابلة للاستخدام في تعليم أغلب المواد الدراسية.

عيوب استراتيجية معرض التجول:

يشير العنبكي والأوسي (2020) في دراسة أجرياها حول استراتيجية معرض التجول أن ما يعاب على هذه الاستراتيجية حاجتها الى وقت طويل من التخطيط، والإعداد والتجهيز، والتكلفة العالية للتنفيذ، وصعوبة تنفيذها مع عدد كبير من الطلبة، والحاجة إلى تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجية.

خطوات تنفيذ استراتيجية معرض التجول:

أشار الشمري (2011) أن تنفيذ استراتيجية معرض التجول يتم وفق الخطوات الآتية:

أولاً: مرحلة التخطيط للدرس: تجهز المادة العلمية للدرس على شكل لوحات بحث تتضمن اللوحة الواحدة عنوانًا فرعيًا للدرس، وتتضمن كل لوحة مجموعة من التعليمات الواجب مراعتها أثناء الاطلاع على المحتوى العلمي، وكذلك تعليمات النشاط المطلوب القيام به من قبل أفراد المجموعة بعد الاطلاع على محتوى تلك اللوحات، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا (التحليل – التركيب – التقويم).

ثانيا : توضيح كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجية للطلبة.

ثالثا: تقسيم الطلبة إلى مجموعات (3–5) طلاب في كل مجموعة، وتقديم لكل مجموعة قلم ملون مختلف عن المجموعات الأخرى، طلبة المجموعة الواحدة يتشاركون في تنفيذ النشاط.

رابعا: يطلب المعلم من الطلبة في كل مجموعة توزيع المهام بينهم على النحو الآتي:

- القائد: يتأكد أن جميع أعضاء فريقه منشغلين بالنشاط يعرفون الأفكار الرئيسية المطلوبة، ويشجعهم على المشاركة الايجابية.
- المسجل: يكتب استجابات المجموعة تجاه النشاط على الورقة الملصقة، ويستعد لكتابة التقارير.
- المقرر: يقدم أفكار المجموعة لجميع طلبة الصف.
- الراصد (الضابط): يؤكد على زميله المسجل الكتابة في الجزء العلوي من الورقة بحيث يوفر مكان لكتابة المجموعات الأخرى، كما أنه مسؤول عن إدارة الوقت.
- المندوب: يوجه سؤالا للمعلم عند مشاهدة فكرة كتبتها إحدى المجموعات وتفهمها مجموعته، بحيث يكون المعلم قناة اتصال بين المجموعات.

خامسا: يبدأ الطلبة بالتجول في المعرض بشكل دوري على المنتجات والأوراق وكتابة التعليقات من قبل المسجل على أن يحرص على ترك مكان في الورقة؛ لتتمكن المجموعات الأخرى من الكتابة.

سادسا: يراقب المعلم تقدم الطلبة عندما تدور المجموعات، ويشجعهم على المناقشة والمشاركة، ويكون المعلم مستعدًا لإعادة صياغة الأسئلة لو طلب منه ذلك، ويقدم توجيهات للمجموعات التي لم تفهم النشاط، ويحفز النقاش والطرح، مثل: يبدو أن مجموعتك تفكر كما يلي، كيف تعيد صياغة السؤال أو تلخص الأفكار؟

سابعا: العودة إلى نقطة البداية: دع الطلبة يواصلون الدوران، ومشاهدة تعليقات المجموعات السابقة، وكتابة تعليقاتهم وفق الخطوات السابقة حتى تعود كل مجموعة إلى المحطة الأولى، ثم يجلسون في أماكنهم في مجموعات للاستعداد لكتابة التقرير.

أهمية استراتيجية معرض التجول في التدريس:

تعد استراتيجية معرض التجول وسيلة فعالة لمشاركة المتعلمين بنشاط في جمع وتنظيم وتبادل المعلومات، حيث يعملون معًا في مجموعات صغيرة يتم فيها تبادل الأفكار، وتنفيذ الأنشطة، والرد على الأسئلة، وحل المشكلات، كما تعد هذه الاستراتيجية مفيدة جدا للانخراط فى التعلم وخاصة للمتعلمين ذوي النمط الحركي، حيث تسمح لهم بالتحرك جسديًا في جميع أنحاء غرفة الصف. (Fox & Hoffmann, 2011)

وتسهم هذه الاستراتيجية في تعزيز مهارات التعاون وبناء الفريق والاستماع لدى المتعلمين، وتزيد من تركيز المتعلمين، وتقلل من شعورهم بالخمول الذي ينتج في بعض الأحيان عن الجلوس لفترات طويلة على مقاعدهم، وتسهم في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتحفزهم للتعبير عن أفكارهم دون خوف أو تردد. (Dinata, 2017)

ثانيا: التحصيل الدراسي:

يؤكد سبيتان (2010) أن التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة، كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية العادية وفي نهاية العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية والعملية المقننة.

ويهدف قياس التحصيل الدراسي في التربية المهنية إلى معرفة مدى تحقيق النتاجات التعليمية، والتأكد من فاعلية منهاج التربية المهنية، والوقوف على مستوى تحصيل الطلبة في الجانبين النظري والعملي، ومعرفة نقاط القوة والضعف عندهم للتحسين، والتنبوء بأداء الطلبة في المستقبل، وكشف الفروق الفردية بين الطلبة، والاستفادة من النتائج في تطوير المنهاج. (محاسنة، 2011)

ومن الممكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات في تقويم أداء الطلبة في الجانب العملي لمنهاج التربية المهنية؛ كاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء عن طريق القيام بعرض تقديمي أو توضيحي، أوعملي، والقلم والورقة؛ عن طريق قياس قدرات الطالب، ومهاراته في مجالات معينة، واستراتيجة الملاحظة؛ عن طريق توجيه المعلم حواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته بالأنشطة المنفذة للحصول على معلومات تساعد في التقييم، وإستراتيجية التواصل؛ عن طريق التواصل مع الطالب للوقوف إلى مدى تقدُمه، وإستراتيجية مراجعة الذات؛ من خلال تقويم الذات أو يوميات الطالب أو ملف الطالب. (العبسي، 2010)

والمعلم لابد له من تفعيل أدوات التقويم عند تقويم الطلبة، باستخدام أداة مناسبة تناسب ما هو مراد قياسه، ومن الأدوات الممكن استخدامها في تقييم الجانب العملي: قائمة الرصد (الشطب): وهي عبارة عن قائمة الأفعال أو المؤشرات التي يرصدها المعلم أثناء التنفيذ، وسلالم التقدير الرقمية أو اللفظية من خلال تطويرها من قبل المعلم لتقييم مهارات وأعمال الطلبة، والسجلات القصصية: وهي وصف يسجل فيه المعلم ما يفعله الطالب أثناء التدريس للاستفادة منها في التغذية الراجعة للمعلم. (الحريري، 2008)

ولقد ركزت في هذه الدراسة على تقييم أداء الطلبة في منهاج التربية المهنية في الجانب العملي؛ لارتكاز المنهاج على هذا الجانب، من خلال استخدام أداة الملاحظة.

ثالثا: اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني:

بدأ الاهتمام بالتعليم المهني في العقود الأخيرة؛ نظرًا لأهميته في تزويد القطاعات الإنتاجية المختلفة بالأيدي البشرية المدرّبة، وإمداد سوق العمل بالعمالة المؤهلة والقادرة على إحداث التغيير والتطوير الحديث. (النملة، 2017)

ويتضمّن التعليم المهني الإعداد التربوي والتوجيه السلوكي نحو اكتساب المهارات والقدرات المهنية، تقوم به مؤسسات نظامية بمستوى الدراسة الثانوية؛ لغرض إعداد الطلبة في مجالات وتخصصات مهنية، تجعلهم قادرين على تنفيذ المهام التي توكل إليهم، ومن الممكن أن يستكمل الطالب دراسته الجامعية في نفس التخصص ليزيد من معارفه ومهارته في خدمة مجتمعه، ويستمر هذا من النوع من التعليم مدة من (2–3) سنوات.(فلاته، 1994)

يهدف منهاج التربية المهنية من خلال نتاجاته المحورية إلى اكتساب الطلبة اتجاهات إيجابية سلوكية بخصوص العمل والمهن، واكتسابهم مهارات تطبيقية تساعدهم على الولوج بمجالات العمل والمهن المختلفة وفقًا لميولهم وقدراتهم المستقبلية، مثل: الموضوعية، والدقة، والابتكار، والتصميم، والتقليد، وروح الإبداع، والعمل الجماعي. (وزارة التربية والتعليم، 2013)

وترى حورية والوناس (2013) أن من مهام التربية المهنية تزويد المتعلمين بالقدر الكافي من المعلومات عن سوق العمل والمهن المختلفة فيه، وكذلك حجم العروض والطلب في كل من هذه المهن، مما يحفزهم أكثر على الإقبال على التعليم الذي يفضي إلى المهن المطلوبة والمرغوبة لديهم.

ويرى الباحث أن التربية المهنية تعزز قيم العمل المختلفة منها: العملية والخلقية والاجتماعية والجمالية التي ترتبط بالمهنة ارتباطاً وثيقاً ومنطقياً وطبيعياً من خلال المعارف والمهارات التي يحتاج إليها الطلبة في عملهم المستقبلي، حيث تنمي عندهم محبة العمل، وتبين لهم المعنى الإنساني للمهنة، وتعلمه جميع الأخلاقيات المرتبطة بممارستها، ومن هنا وجب رفع اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني وحب العمل.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقام الباحث بترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

هدفت دراسة بدرخان (2014) التعرف على مستوى اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (707) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني جاءت ضمن المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في مستوى اتجاهات الطلبة نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني يعزى لمتغير المستوى التحصيلي للطالب ولصالح ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض، ومتغير مستوى تعليم ولي الأمر لصالح أبناء أصحاب المؤهلات التعليمية (ثانوية فما دون، دبلوم، بكالوريوس)، ومتغير عدد أفراد الأسرة لصالح الطلبة ممن يبلغ عدد أفراد أسرهم من 5–7 أفراد و(أكثر من 7 أفراد)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في مستوى اتجاهات الطلبة نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني يعزى لمتغيرات الجنس والاقليم ومتوسط دخل الأسرة.

هدفت دراسة أنوار (Anwar, 2015) في جامعة سالتييجا في إندونيسيا، إلى قياس أثر إستراتيجية معرض التجوّل في تعزيز مهارات الحديث لدى طلاب الصف العاشر، وكانت عينة الدراسة (34) طالبًا اختيروا عشوائيًا، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث أداة اختبار تحصيلي معرفي، وأظهرت النتائج فروقًا بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، أي أنّ لإستراتيجة معرض التجوّل دورًا في تعزيز مهارة التحدث عند طلاب الصف العاشر.

هدفت دراسة رضوان (Ridwan, 2016) في جامعة حسن الدين في إندونيسيا، الى معرفة أثر تطبيق إستراتيجية معرض التجوّل في التعليم الفعال، وتكونت العينة من (29) طالبًا، واستخدم الباحث المنهج التجريبي للتحقق من أهداف الدراسة، درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية معرض التجوّل والمجموعة الضابطة درست بالطريقة

الاعتيادية، وأسفرت النتائج عن وجود فرق في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية يعزى الى استخدام استراتيجية معرض التجوّل.

هدفت دراسة العنبكي والأوسي (2020) إلى الوقوف على أثر إستراتيجية معرض التجوّل في التحصيل وتنمية الوعي الأثري عند طلاب الصف الأول المتوسط في محافظة ديالى في مادة الاجتماعيات، وكان عدد العينة التجريبية (30) طالبًا وكذلك الضابطة (30) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار ومقياس الوعي الأثري وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل، وتنمية الوعي الأثري عند استخدام إستراتيجية معرض التجوّل مقارنة بالطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية معرض التجوّل، وأوصى الباحثان بإجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى.

هدفت دراسة أبوعرب (2020) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير المتجدد والانخراط في التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة الاسكندرية، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبة للمجموعة التجريبية و(28) طالبة للمجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه تجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتجية معرض التجول مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يمكن بيان موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- المنهجية: استخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي كدراسة أنوار (Anwar, 2015)، ورضوان (Ridwan, 2016)، ودراسة العنبكي والأوسي (2020)، أما دراسة أبو عرب (2020) استخدمت المنهج شبه تجريبي والوصفي التحليلي، ودراسة بدرخان (2014) استخدمت المنهج التحليلي.
- العينة: تم تطبيق الدراسات السابقة على عينة من طلبة المدارس.
- الأداة: تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في جمع البيانات كالاختبارات التحصيلية، والاستبانات.

تمت الاسفادة من الدراسات السابقة في الأدب النظري، وبتطوير الأدوات البحثية، وبتفسير النتائج. تميزت الدراسة الحالية عن غيرها بتطبيقها على منهاج التربية المهنية لأول مره وبمتغير جديد وهو اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم اعتماد المنهج شبه التجريبي في جمع البيانات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس البنين التابعة لمديرية تربية عجلون للعام (2023/2022) وعددهم (1674) طالبًا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (43) طالبًا من طلبة مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين، والذين تم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (22) طالبًا، مجموعة ضابطة تكونت من (21) طالبًا، تم تدريس الوحدتين التعليميتين بعد تدريب معلم المنهاج في المدرسة على كيفية التدريس باستخدام استراتيجية معرض التجول لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب مجموعتي الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد
التجريبية	22 طالب
الضابطة	21 طالب

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار التحصيل العملي (بطاقة الملاحظة):

قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة من خلال اتباع الخطوات الآتية:

- الهدف من بطاقة الملاحظة: استخدامها كمقياس صادق وثابت في تقويم مهارات الأداء التي على الطلبة أن يحققوها.
- فقرات بطاقة الملاحظة: تم صياغة فقرات البطاقة بشكل أساسي من خلال اعتماد أهم مهارات أداء العمل التي يجب أن يحققها الطالب في منهاج التربية المهنية للوحدتين التعليميتين (التصنيع الغذائي، والتمديدات الكهربائية)، ووفق تصنيف سمبسون للمجال المهاري.
- التقدير الكمي لأداء الطلبة على البطاقة: استخدم الباحث التقدير الكمي لتقدير مستويات الطلبة في أداء كل مهارة في بطاقة الملاحظة، وذلك باقتراح (5) مستويات لتقدير الدرجات، وهي: (0، 1، 2، 3، 4)، ويشير التدرج (0) إلى أن الطالب لم يؤدِّ االمهارة، بينما يشير التدرج (1) إلى أن الطالب أدّى المهارة بدرجة ضعيفة، أما التدرج (2) فيشير إلى أن الطالب أدّى المهارة بدرجة جيدة، بينما يشير التدرج (3) إلى أن الطالب أدّى المهارة بدرجة جيدة جدًا، ويشير التدرج (4) إلى أن الطالب أدّى المهارة بدرجة ممتازة.
- تعليمات بطاقات الملاحظة: لما كانت عملية ملاحظة مهارات الأداء ستتم بالتعاون مع معلم المبحث، فإنه كان من الضروري وضع بعض التعليمات المناسبة، ليتم استخدام البطاقة بشكل سليم ودقيق، وتضمنت إرشادات للملاحظ الذي يستخدم البطاقة، وهذه الإرشادات تشير إلى كيفية تسجيل التقدير الكمي لمستوى الأداء، والهدف من البطاقة.

صدق اختبار التحصيل العملي (بطاقة الملاحظة):

تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها المبدئية مكونة من (18) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج التربية المهنية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، والمناهج والتدريس، ومشرفي معلمي التربية المهنية، ومعلمي التربية المهنية وعددهم (12) محكمًا؛ وذلك للتأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لبنود البطاقة، وإمكانية ملاحظة المهارة، وتسلسل بنودها ووضوحها وترتيبها، ومدى ملاءمة البطاقة للهدف الذي صممت لأجله، وسلامة التقدير الكمي لأداء الطلبة، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تم التعديل في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وأصبحت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية تتكون من (14) فقرة لقياس الجوانب المهارية وفق تصنيف سمبسون، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2) بطاقة الملاحظة وتصنيف مستوى المهارة وفق تصنيف سمبسون لقياس التحصيل العملي لطلبة الصف التاسع

الوحدة	الرقم	الفقرة	تصنيف مستوى المهارة وفق تصنيف سمبسون	يؤدّي المهارة بدرجة ممتازة (4)	يؤدّي المهارة بدرجة جيد جدًا (3)	يؤدّي المهارة بدرجة جيدة (2)	يؤدّي المهارة بدرجة ضعيفة (1)	لا يؤدّي المهارة (0)
وحدة التصنيع الغذائي	1	يختار الخضراوات القابلة للتصنيع الغذائي المنزلي.	الإدراك					
	2	يستعد لإجراء عملية تعقيم مرطبانات حفظ الأغذية.	التهيؤ للأداء (الاستعداد)					
	3	يتبع خطوات تعقيم المرطبانات بشكل متسلسل.	الاستجابة الموجهة					
	4	يستخدم الأدوات والمواد والتجهيزات بدقة في حفظ الخضراوات.	آلية الأداء					
	5	يحفظ الخضراوات بدقة تبعًا لطريقة الحفظ.	الاستجابة الظاهرية المعقدة					
	6	يرتب الخضراوات المحفوظة في المكان المخصص لها.	التكيف أو التعديل					
	7	يصمّم بطاقة بيان على الخضراوات المحفوظة	الإبداع أو الأصالة					
وحدة التمديدات الكهربائية	8	يميّز أنواع المخططات الكهربائية.	الإدراك					
	9	يبدي جاهزية واستعدادًا لتنفيذ أنشطة التمديدات الكهربائية.	التهيؤ للأداء (الاستعداد)					
	10	ينفذ خطوات ربط دارة إنارة للتحكم بمصباح أو وحدة إنارة فلورية.	الاستجابة الموجهة					
	11	يقيس بدقة عند التعامل مع الأسلاك الكهربائية.	آلية الأداء					
	12	يشخص بدقة الخلل في التمديدات الكهربائية.	الاستجابة الظاهرية المعقدة					
	13	يضيف قاطعًا كهربائيًا بعد إجراء التمديدات الكهربائية.	التكيف أو التعديل					
	14	ينشئ دارة كهربائية للتحكم بإنارة أكثر من مصباح أو وحدة إنارة فلورية.	الإبداع أو الأصالة					

ثبات اختبار التحصيل العملي/ بطاقة الملاحظة:

لحساب معامل ثبات البطاقة، تم تطبيقها من قبل ملاحظيْن، على عينة مكونة من (20) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين/عجلون، وتم حساب ثبات الملاحظين حسب معادلة كوبر COOPER:

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{253}{27 + 253} \times 100$$

وبلغت نسبة الثبات المحسوبة (90.3) وهي نسبة عالية يمكن من خلالها الاطمئنان إلى بطاقة الملاحظة.

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني:

تم تطوير مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني وفقاً للخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدِّراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو التعليم المهني مثل دراسة بدرخان (2014) والتي تم الاستفادة من مقياس الاتجاهات نحو مجالات التعليم المهني، ودراسة المجالي وعبدالجبار (2017) والتي تم

الاستفادة منها من مفاهيم الاتجاه نحو التعليم المهني الواردة في كتب التربية المهنية، وتم تطوير مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني بصورته الأولية، وتكون من (18) فقرة.

- التقدير الكمي لأداء الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو التربية المهنية: استخدم الباحث تدرج ليكرت الخماسي للوقوف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني، وفق المستويات التالية: غير موافق بشدة: (1)، وغير موافق: (2)، ولا أدري: (3)، وأوافق: (4)، وأوافق بشدة: (5).
- التحكيم: تم عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكد من مدى تمثيل الفقرات ووضوحها وكفايتها لمقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني واقتراح تعديلات وفق ما يرونه مناسبًا.
- الأخذ بآراء المحكمين وإخراج المقياس بصورته االنهائية (15) فقرة.

صدق البناء لمقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكوَّنت من (20) طالبًا من الصف التاسع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين/عجلون، إذ إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.692-0.401)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني

رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	الالتحاق بتخصصات التعليم المهني يساعد على القضاء على البطالة.	.436**
2	هناك حاجة بضرورة وجود برامج توعوية في المدارس تتعلق بتخصصات التعليم المهني.	.421**
3	أعتقد أن المجتمع لن يحقق تقدمه في جوانب الحياة المختلفة ما لم يتوسع في تخصصات التعليم المهني.	.519**
4	أستطيع من خلال التحاقي بأحد تخصصات التعليم المهني تطوير قدراتي نحو الأفضل.	.692**
5	الالتحاق في التعليم المهني يساعدني على الحصول على فرصة عمل .	.519**
6	التخصصات المهنية هي أفضل استثمار للموارد البشرية والمادية.	.420**
7	يوفر لي التعليم المهني دخلًا مضمونًا في المستقبل.	.577**
8	العمل المهني عمومًا يؤدي إلى مشكلات صحية في المستقبل.	.466**
9	التعليم المهني يضمن عملًا حرًا أكثر من التعليم الأكاديمي.	.401**
10	مركز عائلتي الاجتماعي يحول دون توجهي نحو التعليم المهني.	.441**
11	التعليم المهني يعزز القيم الإيجابية لدي.	.430**
12	لا أهتم بنظرة الأشخاص الآخرين السلبية نحو التعليم المهني.	.470**
13	الالتحاق بالتعليم المهني يحقق لي الأمان في المستقبل.	.501**
14	الالتحاق بالتعليم المهني يقلل من فرصي في الالتحاق في التعليم الجامعي.	.460**
15	التعليم المهني يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية.	.587**

****دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من خلال الجدول (3) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وبهذا يعدّ المقياس صالحًا للتطبيق على عينة الدراسة الرئيسة.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني:

للتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) طالبًا من الصف التاسع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية للبنين/ عجلون، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (0.755). وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت (0.739) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدِّراسة، تم القيام بما يأتي:

- تدريب المعلم على كيفية تنفيذ الوحدتين التعليميتين (التصنيع الغذائي، والتمديدات الكهربائية) من كتاب التربية المِهْنية للصف التاسع الأساسي باستخدام إستراتيجية معرض التجوّل للمجموعة التجريبية، وذلك من يوم الأحد 2022/9/11 إلى يوم الثلاثاء 2022/9/13، والتأكيد على استخدام الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة.
- إعداد وتطوير أدوات الدراسة المشار إليها في أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية يوم الثلاثاء2022/9/27.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عن طريق الاختيار العشوائي.
- تطبيق أدوات الدراسة قبليًا يوم الأحد 2/ 2022/10.
- تدريس طلبة المجموعة التجريبية الوحدتين التعليميتين باستخدام إستراتيجية معرض التجوّل، وتدريس المجموعة الضابطة الوحدتين التعليميتين بالطريقة الاعتيادية، من قبل معلم التربية المِهْنية، وذلك من يوم الأحد 16/ 2022/10 إلى يوم الخميس 2022/12/29، وتم خلال عملية التطبيق متابعة المعلم من قبل الباحث وتوجيه الإرشادات اللازمة لها حيثما لزم الأمر.
- تعبئة بطاقة الملاحظة/الجانب العملي من قبل المعلم التي يدرس المنهاج للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في أثناء التدريس وبعد الانتهاء من التدريس.
- تطبيق أداة الدراسة (مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني) على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك يوم الثلاثاء2022/1/9.
- تصحيح استجابات الطلبة على الاختبار والمقاييس وتفريغ النتائج واستخدام الإحصاء المناسب لاختبار دلالات الفروق بين متوسطات المجموعات المقارنة.
- عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة ومناقشتها.
- تقديم التوصيات في ضوء مناقشة نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس، ولها مستويان:

1. التدريس باسخدام استراتيجية معرض التجول.
2. طريقة التدريس الاعتيادية.

ثانيا: المتغيرات التابعة:

وتشمل متغيران هما:

1. التحصيل العملي.
2. اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول التالي:

جدول(4) تصميم الدراسة

القياس البعدي	المعالجة	القياس القبلي	المجموعة
O1 O2	X	O1 O2	EG:
O1 O2	.....	O1 O2	CG:

حيث إنّ:

EG: المجموعة التجريبية، CG: المجموعة الضابطة، X: المعالجة (استخدام استراتيجية معرض التجول)،

O1: اختبار التحصيل العملي (بطاقة الملاحظة)، O2: مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تضمن هذا الجزء نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

نتائج السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.5) بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة لطلبة الصف التاسع الأساسي في اختبار التحصيل العملي تعزى لأثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولبيان هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، كما يأتي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة في اختبار التحصيل العملي (بطاقة الملاحظة)

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بطاقة الملاحظة	التجريبية	22	82.9	0.20	19.475	41	0.000
	الضابطة	21	1.50	0.29			

يلاحظ من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل العملي/ بطاقة الملاحظة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.98) بانحراف معياري (0.20)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.50) بانحراف معياري (0.29).

كما يتبين من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام استراتيجية معرض التجول)، حيث بلغت قيمة ت (19.475) وبدلالة إحصائية (α=0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على وجود أثر لاستخدام استراتيجية معرض التجول في التحصيل العملي لطلبة الصف التاسع الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ أنَّ استراتيجية معرض التجول أتاحت الفرصة للطلبة للمشاركة الفاعلة في التعلُّم، وساهمت في تطوير مهارات الطلبة من خلال الممارسة العملية الحقيقية، وأن هذه الاستراتيجية ساعدت في توجيه الطلبة نحو مصادر التعلُّم والمتابعة المستمرة لتحقيق الأهداف، والاستفادة من التوجيه والتغذية الراجعة عند تنفيذ الأنشطة؛ مما زاد من فهمهم للمواضيع الدراسية وتطبيق المهارات العملية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أنوار (Anwar, 2015) ودراسة رضوان (Ridwan, 2016) ودراسة العنبكي والأوسي (2020) التي أكدت على وجود أثر لاستخدام استراتيجية معرض التجول في رفع تحصيل الطلبة مقارنة بطرق التدريس الاعتيادية.

نتائج السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.5) بين متوسطات المجموعة التجريبية، ومتوسطات المجموعة الضابطة لطلبة الصف التاسع الأساسي في مقياس اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني تعزى لاستخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو التعليم المهني

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	22	3.07	0.34	3.47	0.25
الضابطة	21	3.05	0.29	2.44	0.22
المجموع	43	3.06	0.31	2.97	0.57

يلاحظ من الجدول (6) تقارب المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني (القبلي) في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.07) بانحراف معياري (0.34)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.05) بانحراف معياري (0.29).

ويلاحظ من الجدول (6) ارتفاع المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني (البعدي) في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني (البعدي)، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.47) بانحراف معياري (0.25)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.44) بانحراف معياري (0.22).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المجموعتين (التجريبية والضابطة) هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الاتجاهات نحو التعليم المهني لطلبة الصف التاسع الأساسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
النموذج المصحح	11.362	2	5.681	100.223	0.000	.834
التقاطع	3.552	1	3.552	62.662	0.000	.610
الاتجاهات قبلي	0.001	1	0.001	0.026	0.873	.001
المجموعة	11.331	1	11.331	199.905	0.000	.833
الخطأ	2.267	40	0.057			

المجموعة	393.067	43				
المجموع المصحح	13.629	42				

يتبين من جدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في مقياس الاتجاهات نحو التعليم المهني (البعدي) تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام استراتيجية معرض التجول) حيث بلغت قيمة ف (199.905) وبدلالة إحصائية (α = 0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر لاستخدام استراتيجية معرض التجول في اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو التعليم المهني.

ومن أجل الكشف عن أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو التعليم المهني، تم اللجوء إلى قيمة مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.833)، وهذا يعني أن (83.3%) من التباين المفسر في أداء الطلبة يرجع لاستخدام استراتيجية معرض التجول، بينما يرجع المتبقي (16.7%) لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية معرض التجول ساهمت بشكل إيجابي في تنمية الاتجاهات نحو العمل؛ من خلال تطبيق حقيقي للجانب العملي للمنهاج، والتدريب على مهارات التربية المهنية؛ مما زاد من دافعية الطلبة وحماسهم ووضعهم في جو واقعي فيه العديد من المهن التي تمارس في المجتمع، وساهم بتغيير معتقداتهم اتجاه التعليم المهني.

بناء على ما تقدم واعتمادًا على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة، يمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

- أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية في التحصيل العملي لطلبة الصف التاسع الأساسي؛ إذ كان المتوسط الحسابي لأداء الطلبة (المجموعة التجريبية) الذين درسوا باستخدام استراتيجية معرض التجول أعلى من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.
- أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية في تنمية اتجاهات طلبة الصف التاسع الأساسي نحو التعليم المهني؛ إذ كان المتوسط لأداء الطلبة (المجموعة التجريبية) الذين درسوا باستخدام استراتيجية معرض التجول أعلى من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة واستنتاجاتها، فيما يأتي بعض التوصيات ذات العلاقة:

- ضرورة تبني صانعي القرار في إدارة الإشراف والتدريب في وزارة التربية والتعليم الأردنية التدريب بشكل دوري ومستمر للمعلمين والمعلمات على استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية معرض التجول التي من شأنها تنمي المعارف والمهارات للطلبة، تزيد من تحصيلهم، وتغير من قناعتهم السلبية نحو التعليم المهني.
- إجراء مزيد من البحوث حول استخدام استراتيجية معرض التجول، وأثرها في متغيرات تابعة أخرى مثل: تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وإجراء بحوث تتناول مناهج ومراحل دراسية أخرى.
- تفعيل المعلمين والمعلمات استراتيجية معرض التجول في تدريس منهاج التربية المهنية؛ لما تتيح للطلبة تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو المهن.

المراجع:

أبو عرب، إيمان (2020). أثر استخدام استراتيجية معرض التجول في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير المتجدد والانخراط في التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس– كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، 117(2)، 221– 288.

احمد، اياد والسعايدة، منعم (2012). درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء. مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 447– 485.

بدرخان، سوسن (2014). اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الالتحاق بمجالات التعليم المهني بعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(2)، 65–99.

بني فواز، أحمد (2022). دور الإدارة المدرسية في تعزيزاتجاهات طلبة المرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية لمحافظة عجلون نحو التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية 6(19)، 103–114.

الحريري، رافده (2008). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حوراثة، نورة والسعايدة، منعم (2019). المهام الحياتية في مادة التربية المهنية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وأولوياتها كما يدركها الطلبة أنفسهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(5)، 445–462.

حورية، عمروني والوناس، مزياني (2013). التربية المهنية كإستراتيجية للتقليل من المعانة في العمل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، 563–552.

خليفة، صابر (2003). مبادئ علم النفس. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

سبيتان، فتحي (2010). ضعف التحصيل الطلابي المدرسي – الأسباب والحلول الرياضيات والعلوم العامة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الشمري، محمد بن ماشي (2011).استراتيجية في التعلم النشط، السعودية: وزارة التربية والتعليم السعودية.

الطويسي، أحمد والبدور، عدنان (2009). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التدريس على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية المهنية. مجلة مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8(2)، 135–158.

عبد المعطي، يوسف (1999). رحلة إلى المدرسة الشاملة. الكويت: عالم الكتب.

العبسي، محمد مصطفى (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطية، محسن (2018). التعلم النشط استراتيجيات وأساليب حديثة في التدريس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العنبكي، عبدالرزاق والأوسي،أيمن (2020). أثر استراتيجية معرض التجول في التحصيل وتنمية الوعي الأثريعند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الاجتماعيات. مجلة الفتح 83(2)، 44–71.

العيسي، صلاح (2022). اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مديرية تربية البادية الشمالية. المجلة العلمية – جامعة أسيوط، 38(9)، 208–227.

فرهود، إياد والسعايدة، منعم (2007). الظروف التي تدفع معلمي التربية المهنية لتدريسها نظريا في الأردن. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، 4(31)، 499–428.

فلاته، مصطفى (1994). إعداد معلم التعليم التقني والمهني في دول الخليج العربية. السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكلثم، مها (2016). دور تدريس مقرر التربية المهنية في تنمية قيم العمل لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 24(2): 24–43.

محاسنة، عمر موسى (2011). مناهج التربية المهنية وإستراتيجيات تدريسها وتقويمها، عمان: دار عالم الثقافة.

المجالي، إيمان وعبدالجبار، سيناريا (2018). مفاهيم النضج المهني واتخاذ القرار والاتجاه نحو التعليم المهني المتضمنة في كتب التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،26(1)، 458–485.

وزارة التربية والتعليم (2013). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة: التربية المهنية. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

اليماني، بادرة (2019). أثر توظيف التكنولوجياعلى تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي فرع الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهن نحوها في محافظة العاصمة عمان. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(3)، 769–790.

Anwar, farah. (2015). Enhancing Students' Speaking Skill through Gallery Walk Technique. Article in Register Universitas Muhammadiyah Surakarta, 5(1): 253-268

Daniels H., & Steineke, N. (2011). Texts and lessons for content-area reading: With more than 75 articles from. The New York Times. Rolling Stone. The Washington Post. Car and Driver, Chicago Tribune, and many others. Portsmouth. NH: Heinemann.

Dinata. H. (2017). The use of gallery walk too enhance the speaking achievement of the ninth grade students of smp peri 1palembang. Global expert: journal bahasa dan sastra,6(1), Retrieved on 1/4/2023 from http://eiournal.uigm.ac.id/index.php/GE/article/view/265

Fox, J., & Hoffman, W. (2011). The differentiated instruction book of lists. San Francisco, CA: Jossey- Bass, Retrieved from https://cutt.us/Mnlfw

Ridwan, M. (2016, September). Gallery walk; An alternative learning strategy in increasing students' active learning. Paper presented at 1st Arabic Applied Linguistics and SLA Conference, Michigan, United Statesf, Retrieved on 2/2/2023 from https://journal.unhas.ac.id/index.php/naa/article/view/6662

Sujannah, W. D., & Utami, L. N. T. (2017). Gallery Walk as a strategy to improve learner autonomy. In The 4th International Language and Language Teaching Conference (Vol. 257), Retrieved on 22/12/2022 from https://cutt.us/0SUrl

عوامل تفعيل دور المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم في إقليم الجنوب

رائدة محمد عبيد درويش

تاريخ الاستلام: 2023/06/26 تاريخ القبول:2023/08/01

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل تفعيل دور المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم في إقليم الجنوب، تكونت عينة الدراسة من (139) معلم ومعلمة، التي تم إختيارها بالطريقة العشوائية، لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس عوامل تفعيل المختبرات المدرسية، ولتحليل البيانات اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لعوامل تفعيل دور المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم في إقليم الجنوب جائت بدرجة تقدير متوسطة في المجالات ككل، كما وأظهرت أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محاور (العوامل الإدارية والعوامل المادية والبشرية والدرجة الكلية لعوامل تفعيل مختبرات العلوم وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتسهيل المعوقات المرتبطة بتفعيل استخدام مختبر العلوم في جميع المجالات الإدارية والبشرية والمادية لتحسين العملية التعليمية وتقديم برامج متخصصة للكشف عن مجالات تفعيل المختبرات الدراسية وكيفية التغلب على المشكلات التي تعيق استخدامها.

الكلمات المفتاحية: عوامل تفعيل المختبرات المدرسية، معلمي العلوم، إقليم الجنوب.

Factors activating the role of school laboratories from the viewpoint of science teachers in the southern region

Abstract

The study aimed to identify the factors activating the role of school laboratories from the point of view of science teachers in the southern region. The study sample consisted of (139) male and female teachers, which were chosen randomly. The researcher used the descriptive survey method, and the results showed that the general arithmetic mean of the factors activating the role of school laboratories from the point of view of science teachers in the southern region came with a moderate degree of appreciation in the fields as a whole. It also showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the members of the study community on the axes (administrative factors, physical and human factors, and the total degree of factors for activating science laboratories. In the light of the results of the study, the study recommended facilitating the obstacles associated with activating the use of the science laboratory in all administrative, human and material fields to improve the process. Educational and providing specialized programs to reveal areas of activating study laboratories and how to overcome the problems that hinder their use.

Keywords: Factors activating school laboratories, science teachers, southern region.

المقدمة:

تعتبر المختبرات المدرسية من أهم ركائز العلوم الحديثة، إذ يؤدي استخدام المختبر إلى إكساب الطلبة مهارات ومعلومات وتكوين اتجاهات وميول تخدم أهداف التدريس. يعتبر المختبر المدرسي فهو جزءاً أساسياً في التربية العلمية وتدريس العلوم، ولهذا تولى الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية أهمية كبيرة ودوراً بارزاً لمختبرات العلوم في عمليتي التدريس والتعليم، ولذلك فإن المختبر مرتبط بالمواد العلمية من حيث المنهجية الدراسية التي تفترض أن تكون مصحوبة بالنشاطات المخبرية العلمية من جهة، وتحقيق أهداف تدريس العلوم من جهة أخرى (زيتون، 2001).

ويعتبر شاهين وحطاب (2005) المختبر المدرسي من الخصائص المميزة لمناهج العلوم وتدريسها، وهو يرتبط مباشرة بأنشطة تعلم العلوم الطبيعية وهو أساس في التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها، ويعمل المختبر وأنشطته العلمية المخبرية المرافقة على تحقيق أغراض وفوائد عدة لدى الطلبة المتعلمين من أبرزها أنه يتيح فرص التعلم عن طريق العمل وعمل العلم، واكتساب المهارات العلمية المناسبة اليدوية، والتعليمية والاجتماعية؛ وممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية؛ وتشكل الاتجاهات والميول والاهتمامات العلمية وتنميتها وتقدير جهود العلماء، وإتاحة فرص التعلم الذاتي وبالتالي تحقيق طرق العلم وعملياته العلمية في استقصاء المعرفة والإجابة عن الأسئلة البحثية أو المشكلة وحل المشكلات.

ونظراً لأهمية المختبر المدرسي في مواكبة تحول تدريس العلوم من التركيز على تدريس الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية فقط، إلى احتواء عمليات ومهارات العلم فإن الكثير من المهتمين بالتربية العلمية أكدوا على أهمية تدريس العلوم كمهارات وعمليات توصف مميزات العمل المخبري عندما يتم إعطاء تقدير لطريقة العلم. فإن المختبر المدرسي مهم في تنمية مهارات المتعلمين على حل المشكلات، والتحليل، والتعميم، ويمنح الطلبة فهماً لطبيعة العلم (خطايبة، 2020).

وقد أشار كاظم وزكي (2021) إلى أهمية النشاط المعملي ودوره الضروري في دراسة العلوم وأنه من الصعب تصور برنامجاً فعالاً للعلوم دون استخدام النشاط المعملي، كما أن إجراء الطالب للتجربة بنفسه يعد مهماً للغاية في تدريس العلوم، ويؤكد ذلك العطوي (2019) عن أهمية التجريب والدراسة المعملية التي يقوم بها الطالب بإجراء التجارب والنشاط المعملي من أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم.

لذا حظيت المختبرات المدرسية باهتمام الأنظمة التعليمية، حيث أنشأت لها إدارات خاصة معنية بتصميمها وتجهيزها وتوفير متطلباتها ومراعاة جوانب السلامة فيها، كما وفرت الكوادر البشرية المتخصصة التي توفر للمعلمين متطلباتهم من الأجهزة والمواد والأدوات في الوقت المناسب عند تنفيذ الدروس والأنشطة التعليمية، وتهيئة الظروف الملائمة لإجراء التجارب والأنشطة، وزاد الاهتمام بالمختبرات المدرسية في وزارة التعليم، حيث أصبحت ضمن مهام عدة جهات داخل الوزارة، فبعض الجهات معنية بالتصميم والإشراف على تصنيع وفق الشروط والمواصفات العالمية والحديثة، وجهة ثانية معنية بالتطوير كماً ونوعاً باستخدام أفضل التقنيات الحديثة، وجهة أخرى ثالثة معنية بتأمين الأجهزة والمواد والأدوات في المختبرات المدرسية.

مشكلة الدراسة:

توجد العديد من التحديات التي تواجهها مؤسساتنا التعليمية في الوقت الحالي نتيجة للتغيرات والتطورات المتسارعة في مختلف المحاور، وعليه يجب أن تكون المؤسسات قادرة على المواجهة والمجابهة من خلال العمل على زيادة كفاءة المعلمين العاملين فيها، وتحفيزهم على بذل الجهد لغايات تحقيق الأهداف السامية التي تسعى لها مؤسسات التعليم،

ولكي نحقق ذلك فلا بد من توفر مجموعة من العوامل المادية والإدارية والبشرية الهامة من أجل تفعيل دور المختبرات المدرسية، حيث أنه على الرغم من أهمية المختبرات المدرسية ودورها في تعزيز عملية التعلم، وذلك كونها تسهم في تحويل النظريات والمادة العلمية الجافة إلى تجارب حسية، أي أنها تنقل المتعلم من التفكير المجرد إلى التفكير المحسوس، إلا أنها مازالت حتى الآن لا تلعب الدور المنوط بها، ويرجع ذلك في الكثير من الأحيان إلى ضعف الموارد، وأسباب تتصل بالمنهج ذاته، وأشارت البحوث والدراسات السابقة إلى وجود قصور في استخدام المختبرات المدرسية، حيث أكده (خطايبة، 2020) أن هناك قصور في عدة جوانب من أهمها (عدم توفر الأجهزة المعملية، وغياب صيانتها وتحديثها، قلة الخبرة لدى فني المختبر بسبب عدم التدريب المستمر له، وتشعب موضوعات مقررات العلوم الطبيعية، وافتقارها لدليل المعلم).

وبالرغم من أهمية المختبر المدرسي إلا أن هناك عدد من المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في استخدام المختبر المدرسي. وقد أشارت الدراسات إلى معوقات مختلفة تقلل من فاعلية التدريس باستخدام المختبر المدرسي سواء كانت هذه المعوقات متعلقة بالجوانب المادية مثل توافر الأجهزة والأدوات ووسائل السلامة أو كانت متعلقة بالمعلمين والطلاب مثل إعداد معلمي العلوم وتنميتهم مهنياً لاستخدام المختبر المدرسي أو تلك المتعلقة بالجوانب الإدارية (زيتون، 2013). ومن خلال ما سبق ومن وجهة نظر الباحثة ولطبيعة عملها في ميدان التربية والتعلم فإن مشكلة البحث تكمن في السعي إلى الكشف عن عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي العلوم، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالي:

أسئلة الدراسة:

1- ما عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة معلمي العلوم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة معلمي العلوم تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة معلمي العلوم.

2- الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في درجات تقيدرات عينة الدراسة من معلمي العلوم في عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها المختتبرات المدرسية فهي من التجارب العملية في العملية التعليمية كونها تسهم في نقل التفكير إلى مستويات أعلى، والدور الذي تلعبه في تسهيل عملية الفهم والاستيعاب لدى المتعلم، كما تأتي الأهمية أيضاً من الدور الذي تلعبه المختبرات المدرسية على صعيد التذكر والاسترجاعمن الأثر الكبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن البحث الحالي يزود الباحثين في الميدان التربوي بأدوات يمكن الإستفادة منها وتطويرها لغايات إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

التعريفات النظرية والاجرائية:

المختبرات المدرسية: العملية أو مجموعة العمليات التي يقوم فيها الفرد بتوضيح أو استقصاء معرفة ما عن طريق العمل، وقد يقوم بعمله هذا في حدود معينة كغرفة المختبر في المدرسة أو الحديقة أو الغابة أو البحر أو أي مكان آخر (شاهين وخطاب، 2005،

ص67). أما إجرائياً فيعرف المختبر المدرسي على أنه البيئة المكانية التي يتم فيها إجراء البحوث التطبيقية الخاصة بالمحتوى النظري المتضمن في المناهج التعليمية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في إقتصارها على تناول عوامل تفعيل المختبرات المدرسية وتطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2023م في إقليم الجنوب، كما ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداة الدراسة ومدى صدقها وثباتها بالإضافة إلى مدى تمثيل عينة الدراسة، ومنهجية البحث المستخدمة.

الإطار النظري:

المختبر المدرسي هو ذلك الجزء من المدرسة المخصص للدروس العلمية، والتحقق من صحة القوانين والفرضيات النظرية علمياً (AL Falah, 2013, 228). بمعنى آخر يكون المختبر المدرسي عبارة عن غرفة مخصصة في المدرسة لإجراء التجارب العلمية، ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره (شحاته وآخرون، 2003، 260) بأن المختبر المدرسي هو موقع في المدرسة تتم فيه النشاطات العملية الهادفة لتنمية قدرات الطلاب العقلية واليدوية، بالاستفادة من معلميهم، ومما توفر لهم من أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية.

كما يعرف مختبر المدرسة بأنه ذلك الجزء من المدرسة المخصص لإجراء التجارب والعروض العملية، والتحقق من صحة القوانين والفرضيات النظرية، وهو مكان مخصص تتوافر فيه الأجهزة والأدوات وتكون الفرصة فيه مهيأة لإجراء التجربة بغية تحقيق أهداف علمية محددة ويقوم الطلبة بأنفسهم بإجراء التجارب (عبيدو، 2022، 189). ليتفق هذا التعريف مع ما ذكره (الغامدي، 2021، 222) بأن المختبر المدرسي هو ذلك المكان الذي يقوم فيه المعلم بإجراء التجارب التوضيحية وشرح الدروس العلمية التطبيقية للدروس النظرية، أو هي ذلك المكان الذي يختبر فيه المعلم طلابه الفروض العلمية، لتنمية المهارات العلمية والعميلة، وتحقيق الأهداف السلوكية والتربوية.

ويعرف مختبر المدرسة بأنه المكان الذي يدرس فيه المادة العلمية وتطبيقها حيث يقوم الفرد بعمليات لتحقيق شعار عن طريق العمل، وبذلك ينتقل التلميذ من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي ويشارك في العملية التعليمية (السلمي، 2010، 9).

تعد مختبرات المدرسة إحدى مقومات التقنية التربوية الحديثة الأساسية، لذا فقد برزت مجموعة من التوجيهات الأساسية التي تركز على أن المختبرات ليست أماكن خاصة يتم فيها التركيز على التحصيل الأكاديمي فقط بل لابد من توظيفها لتنمية المهارات الحسية والاتجاهات الإيجابية نحو الاستقصاء العلمي أيضاً، لذلك فإن الهدف المتمثل في تدريب الطلاب ليكونوا قادرين على الاستقصاء التجريبي قد يكون أكثر أهمية من غيره من الأهداف، لكون المختبرات توفر فرصاً أكبر لالتقاء المعلم والطلاب بطريقة غير رسمية كما أن حصص المختبر تتوفر فيها إمكانية لا بأس بها للإبداع وتنمية مهارات الاتصال (الغامدي، 2021).

تتمتع مختبرات المدرسة بأهمية كبيرة في تنمية التفكير العملي السليم من حيث قدرته على تحديد المشكلات، والتنبؤ بالحلول، وفرض الفروض المناسبة للوصول إلى استنتاجات، ويرافق هذا الاستنتاج عمليات عقلية عديدة تساعد على تنمية التفكير العلمي السليم عند الطلاب كقدرتهم على الملاحظة، وتسجيل المعلومات، كذلك فإن مختبر المدرسة يعمل على تنمية وتعميق الاتجاهات العلمية والتجارب ويتم تحقيق ذلك من خلال دقة الملاحظة، والموضوعية والبحث عن الأدلة والاستنتاج السليم، وللمختبر في العصر الحاضر دور في العملية التربوية ومناهج العلوم الحديثة، وما يمكن أن يحققه من توفير الخبرات الحسية المتنوعة التي يمكن الاعتماد عليها في فهم الكثير من الحقائق والمعلومات، بالإضافة

إلى دوره في اكتساب المهارات، وتكوين الاتجاهات العلمية، وتحقيق أهداف التدريس، وإضفاء الواقعية على العديد من المعلومات النظرية مما يرسخ المعلومات في أذهان الطلاب ويؤدي إلى فهم طبيعة العلم بشكل أفضل والشعور بأهمية التجريب (Veloso, 2017).

أن الفلسفة الحديثة للمختبر ترى بأنه يجب أن يقدم الجانب العملي على النظري، وصولا إلى المعارف النظرية التي استنتجها الطالب، كما أن التطبيق قد يخرج الطالب من غرفة المختبر إلى حيث الفعاليات والملاحظات، وعليه يبقى دور الطالب ايجابيا قائما على الاستنتاج وتدوين النتائج والمشاهدات، ويثير التفكير لدى الطلاب ويحفزهم على اكتشاف الحلول من جهة، وإثارة المشكلات الجديدة من جهة أخرى، فيعد ذلك دافعاً نحو الإبداع والابتكار مما يجعل العملية التربوية مستمرة ومشوقة (عبيدو، 2022).

كما أن المختبر يحقق جملة من الأهداف تتمحور في إثبات صدق المعلومات والمعرفة العلمية بأشكالها التي كان الطالب يتعلمها في الدروس النظرية، وتطبيق مفاهيم علمية سبق للطالب أن تعلمها في مواقف جديدة، وتنمية بعض المهارات الجديدة وعمليات العلم عند الطالب، ويتوصل منه الطالب إلى معرفة علمية صادقة يقينية، ويستخدم للتطبيق وتعزيز أهداف تعلمها الطالب بصورة مسبقة، والتدرب واكتساب مهارات عمليات العلم، وتحقيق مبدأ التعلم عن طريق العمل، واكتساب الاتجاهات والميول العلمية (Al-Aklabi, 2019).

كما أن المختبر المدرسي من الجانب المعرفي يهدف إلى تشجيع النمو المعرفي، وتعزيز تعلم المفاهيم العلمية والمساعدة في فهم النظريات العلمية، وتطوير مهارة حل المشكلات، وتنمية التفكير الابتكاري، بالإضافة إلى زيادة فهم الأساليب واستراتيجيات البحث العلمي، فهي تحقق الأهداف الوجدانية كتنمية اتجاهات الطلبة نحو حب التعلم والاكتشاف، وتشجع الإدراك الإيجابي وتنمية القيم الأخلاقية، كما وتحقق جملة من الأهداف في الجانب المهاري، فهي تطور مهارات الأداء في الأبحاث العلمية والقدرة على تحليل المعلومات ووضع الاستنتاجات بالإضافة إلى تطوير مهارات الاتصال والعمل ضمن مجموعة (Alshaya, 2011).

معوقات استخدام المختبرات المدرسية

هناك عدة صعوبات ومشكلات تعوق العمل المخبري، لذلك كان لا بد من النظر إلى هذه المعوقات بالكثير من الحرص، والعمل على تجنبها أو التخفيف منها قدر الإمكان، ومن هذه المعوقات:

- عدم وجود قاعة مخصصة للعمل المخبري، مما يؤدي إلى ضعف توظيف الجانب العملي من المنهج أو يدفع المعلم إلى استخدام الغرفة الصفية غير المجهزة بالخدمات الأساسية. ومتطلبات السلامة العامة للعمل المخبري، مما يعرض الطلاب إلى مخاطر عديدة في حال إجراء بعض التجارب التي يستدعي تنفيذها استخدام قاعة المختبر.
- عدم توفر الخدمات الأساسية في المختبر من ماء وكهرباء وغاز وصرف صحي وعدم توفر التهوية والإضافة المناسبة وعدك توفر متطلبات السلامة العامة.
- دم وجود أثاث مخبري مناسب من طاولات للعمل المخبري وخزائن حفظ التجهيزات المخبرية التي تتناسب ومستوى الطلاب والمناهج الدراسية.
- طريقة عرض الدرس نظرياً، ثم إجراء التجارب العملية المتعلقة به بعد مرور وقت على شرح الحصة نظرياً، مما يجعل المعلومات التي تعلمها الطالب عرضة للنسيان.
- اكتظاظ المختبر بالطلاب مما يعيق العمل ويسبب مخاطر كثيرة (مغيصب، 2016).

الدراسات السابقة:

أجرى الغامدي (2021) دراسة هدفت التعرف على عوامل تفعيل مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة العلوم بمنطقة الباجة التعليمية، تم استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومشرفي العلوم بالمدارس الثانوية للبنين بمنطقة الباجة التعليمية، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1441–1442، وتكونت عينة الدراسة من (113) معلماً، وخلصت الدراسة بأن العوامل الإدارية هي الأعلى أهمية لتفعيل المختبر المدرسي تليها العوامل المادية في المرتبة الثانية.

وأجرى الحربي (2019) دراسة هدفت التعرف على أبرز المعيقات التي تحول دون استثمار إمكانيات المختبرات المدرسية في العملية التعليمية، باعتماد المنهج الوصفي على عينة مكونة من (105) معلماً، عبر تطبيق استبيان خاص من تصميم الباحث، وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات المبحوثين من أفراد العينة لدرجة المعوقات التي تحول دون تفعيل المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم جاءت مرتفعة على معظم بنود الاستبيان.

كما أجرى الأحمدي (2016) دراسة هدفت معرفة مستوى الوعي ومصادر المعرفة بإجراءات الأمن والسلامة في المختبرات المدرسية لدى معلمي العلوم ومحضري المختبرات في مدارس التعليم العام، بهدف قياس مستوى الوعي من وجهة نظر أفراد العينة والتي بلغت (348) مبحوثاً، وذلك من خلال تصميم مقياس خاص بتحديد درجة الوعي من قبل الباحث، وقد أظهرت النتائج انخفاض في درجة الوعي عن المستوى المقبول لدى معظم أفراد العينة.

كما أجرى بن لكحل (2014) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام المختبر المدرسي في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى متعلمي سنة ثانية متوسط، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (56) متعلماً، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام طريقة المختبر المدرسي يؤثر في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.

هدفت دراسة إيكي لينغ تان (Aik-ling Tan,2017) إلى الكشف عن أهمية وجود مختبرات مستقلة خاصة بمادة الأحياء، وتكونت عينة الدراسة من 200 مدرسة، احتوت على مختبرات مدرسية خاصة بمادة الأحياء أجريت هذه الدراسة في سنغافورة، واستخدم الباحث أسلوبي الملاحظة والمقابلة كأداة لدراسته، وأظهرت نتائج الدراسة أن مختبر الأحياء يلعب دوراً كبيراً في توفير الخبرة التعليمية والعملية المختلفة والمفاهيم العلمية المتضمنة كتاب الأحياء، كثيراً من مختبرات الأحياء لا يتوفر فيها أجهزة وأدوات مخبرية، وتخلو معظمها من الخدمات ووسائل السلامة، كما اظهرت من خلال المقابلة مع عدد من المعلمين أنه لا يوجد هناك مراقبة وإشراف من قبل المشرفين والمسئولين حول ضرورة توفير حاجيات المختبرات الخاصة ووسائل السلامة، كما اظهرت من خلال المقابلة مع عدد من المعلمين أنه لا يوجد هناك مراقبة وإشراف من قبل المشرفين والمسئولين حول ضرورة توفير حاجيات المختبرات الخاصة بالأحياء.

واستهدفت دراسة جوهاسون (Johansson,2018) الكشف عن أهمية مختبرات العلوم في المدارس من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ، وأجريت الدراسة في السويد، وقام الباحث بعمل استبانتين من أجل الكشف عن أهمية المختبرات الخاصة بمادة العلوم والمعوقات التي تواجه معلمي العلوم والطلبة، وتضمن الاستبانة ثلاثة مجالات، تكونت من (40) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً من معلمي مادة العلوم في مدارس السويد و200 طالباً من المرحلة المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يقومون بالإجراءات الفعلية الصحيحة للأنشطة المخبرية، وأن هناك كثيراً من معلمي العلوم لا يبدون اهتماماً واضحاً بالأنشطة المخبرية، كما أنهم لا يبدون أي خبرة أثناء عمل التجربة، كما

أظهرت النتائج انه لا يوجد دوات تدريبية خاصة، وأن كثيراً من المختبرات المدرسية غير مجهزة بالأدوات المخبرية المطلوبة، وأن واقع المختبرات المدرسية لا يتناسب مع المعايير المطلوبة للمختبرات المدرسية.

كما أجرى نديق بايو (Ndigokubwayo,2017) دراسة للكشف عن واقع ومعوقات أنشطة المختبرات بكليات المعلمين، وقد استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأداتي دراسة ضمن المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من 19 معلماً و196 طالباً في 13 كلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في المواد والتجهيزات المخبرية وفي الخبرة اللازمة لإجراء التجارب، وكان من أهم التوصيات أن يقوم المدرسين الأكثر خبرة بتدريب وعقد ورش عمل للأقل خبرة ممن يواجه صعوبة في تفعيل الأنشطة المخبرية.

التعقيب على الدراسات ذات الصلة: يوجد تنوع في أهداف الدراسات وعينة الدراسات وأماكن إجرائها، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها المتمثل في التعرف على عوامل تفعيل دور المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي لعلوم في إقليم الجنوب، كما أنها قد تسهم في تقديم الفائدة للباحثين في هذا المجال من خلال تطوير أداة الدراسة وفي مناقشة نتائج الدراسة، وبناء على ما سبق يتوقع أن تقدم هذه الدراسة معلومات وبيانات من خلال الإطار النظري والنتائج التي توصلت لها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، ومنهجية الدراسة، وأدواتها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في إقليم الجنوب خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2022)، والبالغ عددهن (464) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة عشوائية وبنسبة (30%) من مجتمع الدراسة بلغ حجمها (139) معلم ومعلمة، وكانت وحدة الاختيار المدرسة، تم توزيع الاستبانة على العينة من قبل الباحثة، وتم استرجاع (137) استبانة، وكان هناك استبانتان مفقودتان وبنسبة (1.4%) من عينة الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الشخصية:

الجدول (1): توزيع خصائص افراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الشخصية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
العمر	اقل من 35 سنة	46	33.6
	35– اقل من 45 سنة	62	45.3
	45 سنة فأكثر	29	21.2
	المجموع	137	100.0
سنوات الخبرة	اقل من 7 سنوات	49	35.8
	اقل من 14سنة	49	35.8
	14سنة فأكثر	39	28.5
	المجموع	137	100.0

المؤهل العلمي	بكالوريوس	110	80.3
	دراسات عليا	27	19.7
	المجموع	137	100.0

أدوات الدراسة:

مقياس عوامل تفعيل : تم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة كدراسة الدوغان (2015)، ودراسة (عطية، 2019) ودراسة (الحيدري والشدادي، 2019)، وتكون من (36) فقرة.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لبيان مدى دقة العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما بنيت لقياسه، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين حيث تم الآخذ باقتراحاتهم واجراء التعديلات اللازمة في ضوئها، وبنسبة اتفاق (80%).

صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لمقياس المناخ المدرسي، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، بلغ حجمها (30) معلمة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يعرض نتائج التحليل:

الجدول (2): نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس عوامل تفعيل المختبرات المدرسية

رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		رقم الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	**0.661	0.000	19	**0.752	0.000
2	**0.882	0.000	20	**0.468	0.009
3	**0.572	0.0003	21	**0.629	0.000
4	**0.916	0.000	22	**0.567	0.001
5	*0.432	0.017	23	**0.697	0.000
6	**0.492	0.006	24	*0.385	0.036
7	**0.542	0.002	25	**0.765	0.000
8	**0.645	0.000	26	**0.861	0.000
9	**0.630	0.000	27	**0.476	0.008
10	**0.679	0.000	28	**0.629	0.000
11	**0.900	0.000	29	*0.420	0.021
12	**0.769	0.000	30	**0.711	0.000
13	**0.638	0.000	31	**0.766	0.000
14	**0.527	0.003	32	**0.535	0.002
15	**0.885	0.000	33	**0.719	0.000
16	**0.923	0.000	34	**0.732	0.000

17	**0.465	0.010	35	**0.527	0.003
18	**0.900	0.000	36	**0.748	0.000

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2)، أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.385–0.916)؛ جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بمفهوم الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ الثبات الكلي (0.918)، وهي درجة تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

الوزن النسبي: تم توزيع استجابة أفراد العينة على مقاييس الدراسة، وفقا لتدريج ليكرت الثلاثي، حيث أعطيت الاستجابة تنطبق درجتان(2)، وتنطبق الى حد ما،(1) درجة واحدة ولا تنطبق (0) درجة، ولتفسير تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية والفقرات في هذه الدراسة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية، وفقا لمعادلة المدى، حيث أن المدى = اعلى درجة استجابة – اقل درجة استجابة مقسوما على 3 فئات، 2–0=2، 3/2= 0.67، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): الوزن النسبي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة على كل من الدرجة الكلية والفقرات للمقياس

المتوسط الحسابي	المستوى
اقل من 0.67	منخفض
0.67– اقل من 1.33	متوسط
1.33– 2	مرتفع

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson coefficient) وكرونباخ ألفا (Alpha Cronbach) للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول، والثاني، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي العلوم؟".

للإجابة على هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدرلعوامل لاسة على فقرات أداة عوامل تفعيل المختبرات المدرسية ككل، وكل مجال من مجالاته (العوامل الإدارية، العوامل المادية، العوامل البشرية)، ويبين جدول (5) ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة عوامل تفعيل المختبرات المدرسية ككل، وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	العوامل الإدارية	2.99	0.94	1	متوسط
2	العوامل المادية	2.85	0.91	3	متوسط

3	العوامل البشرية	2.83	0.91	4	متوسط
	الدرجة الكلية	2.89	0.84		متوسط

يُلاحظ من جدول (5) أن الدرجة الكلية لتفعيل المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم في إقليم الجنوب جاء متوسطا حيث جاء المجال الثاني "العوامل الإدارية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.99) بمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول "العوامل المادية "، في حين جاء المجال الثالث "العوامل البشرية" في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.83) بمستوى (متوسط).

وقد تعزى النتيجة إلى حجم الأعمال الموكلة للإداريين مما يسبب تراكم الواجبات وعدم القيام بها والذي يؤدي إلى قلة تفعيل العوامل الإدارية في الجوانب المختلفة، وقد يكون السبب في هذه النتيجة يعود إلى عدم قيام المعلمين بواجباتهم الوظيفية والتقاعس عنها مما يحمل الإدارة تحديات جديدة تلزمهم المتابعة، كما قد تعزى النتيجة إلى قلة تشجيع قائد المدرسة والمؤسسة التعليمية لاستخدام المختبر في تدريس العلوم، وعدم المتابعة والتقويم المستمر من قبل المشرف التربوي لاستخدام معلمي العلوم للمختبرات، وضعف في تخصيص حصص لممارسة الأنشطة المعملية بالإضافة إل تلك التي تهم الجانب النظري، مما يترتب عليه إعادة هيكلة الأنشطة المعملية بما يتلائم مع الوقت المتاح، وحصر أدوات ومواد المختبرات وتحديد نسبة الاحتياج بما يلائم الأنشطة الصفية.

كما قد تعزى النتجية في حصول العوامل المادية ودورها في تفعيل المختبرات المدرسية إلى وجود جرد دوري لمحتويات المختبر المدرسي وقلة توفير الميزانية المخصصة للمختبر المدرسي، إضافة إلى عدم توفير الكتب والمراجع العلمية التي تثري الأنشطة المخبرية، وقد تعزى إلى قلة توفير الأدوات التي تتيح لكل طالب القيام بالتجربة بنفسه بسبب عدم توفير الطاولات المناسبة لإجراء التجارب وقلة مناسبة للمختبر.

أما بالنسبة للعوامل البشرية فقد حصلت أيضا على الدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى عدم متابعة إعداد محضرين المختبرات وتحديد المهام المناطة بهم، بسبب عدم التخطيط المسبق لإجراء التجارب واختبارها قبل الدرس بوقت كافي، إضافة إلى عدم رفع درجة الوعي لدى المتعلمين من خلال إشراكهم في الدروس، وقلة تقديم الإرشادات اللازمة للطلاب بطبيعة الأخطار في المختبر، وعدم تقييم أداء الطلبة في المختبر للتعرف على نقاط القوة والضعف، وقلة متابعة المستجدات والتدريب المستمر في مجال التخصص.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في عوامل تفعيل المختبرات المدرسية في إقليم الجنوب من وجهة معلمي العلوم تعزى لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

تم استخدام التباين الاحادي (One Way-ANOVA) والجدولين (6) و(7) تعرض النتائج.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في عوامل تفعيل المختبرات المدرسية وفقاً لمتغيرات الدراسة (للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي)

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	اقل من 35 سنة	46	1.44	0.167
	35- اقل من 45 سنة	62	1.50	0.180
	45 سنة فأكثر	29	1.47	0.184
سنوات الخبرة	اقل من 7 سنوات	49	1.46	0.154
	اقل من 14سنة	49	1.49	0.161

	14سنة فأكثر	39	1.47	0.221
المؤهل العلمي	بكالوريوس	110	1.48	0.184
	دراسات عليا	27	1.47	0.148

تظهر نتائج الجدول (6) وجود فروق ظاهره بين المتوسطات الحسابية لإستجابات عينة الدراسة نحو عوامل تفعيل المختبرات المدرسية، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وللتأكد فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا؛ فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) والجدول (7) يعرض النتائج:

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA)لبيان دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في عوامل تفعيل المختبرات المدرسية وفقا لمتغيرات: (العمر؛ سنوات الخبرة؛ والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
العمر	0.114	2	0.057	1.798	0.170
سنوات الخبرة	0.021	2	0.011	0.340	0.712
المؤهل العلمي	0.013	1	0.013	0.396	0.530
الخطأ	4.141	131	0.032		
الكلي	303.342	137			
الكلي المصحح	4.272	136			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة، تعزى للعمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، إعتماداً على قيم (F) المحسوبة والظاهرة في الجدول(9)، عند مستوى الدلالة المناظر لها هي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتعزى هذه النتيجة بأن المعلمين ومن مختلف الأعمار وسنوات الخبرة والمؤهلات العلمية لديهم إدراك واقعي في دور المختبرات المدرسية في العملية التعليمية بشكل واقعي وملموس، قد يفسر هذه النتيجة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. ضرورة الاهتمام في العوامل الإدارية والمادية والبشرية لما لها من دور في تفعيل دور المختبرات المدرسية بشكل ملحوظ.
2. ضرورة عقد الورش التدريبية والمحاضرات لبيان أهمية المختبرات المدرسية في العملية التعليمية
3. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول متغيرات الدراسة على مجتمعات أخرى ومعلمي مراحل دراسية أخرى للإستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميماتها.

قائمة المراجع.

المراجع العربية:

الأحمدي، علي بن حسن بن حسين (2016) مستوى الوعي ومصادر المعرفة بإجراءات الأمن والسلامة في المختبرات المدرسية لدى معلمي العلوم ومحضري المختبرات في مدارس التعليم العام، مجلة البحوث الأمنية، 64(65)، 23-65..

بن لكحل، سمير (2014) أثر استخدام طريقة المختبر المدرسي في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى متعلمي سنة الثانية من التعليم المتوسط. ـ دراسة أمبريقية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32(12)، 91-112.

الحربي، سليمان (2019) درجة توافر وسائل السلامة في المختبرات المدرسية لمقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية، 2(1)، 212–264.

خطايبة، عبد الله محمد(2020) تعليم العلوم للجميع، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

زيتون، عايش (2001) أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، منى. (2013). الأداء المهني لقيمي لمختبرات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بإدارة الإبداع لدى مديريهم، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

السلمي، جواهر. (2010). واقع مختبرات العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة جدة في ضوء متطلبات العصر، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

شاهين، جميل، وحطاب، خولة (2005) المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، عمان: دار عالم الكتب.

شحاته، حسن والنجار، زينب، وعمار، حامد. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية لمنشر والتوزيع

عبيدو، مانيا. (2022). مدى توافق بيئة مختبرات العلوم المدرسية مع مهارات الاقتصاد المعرفي في مدارس مديرية تربية اربد الأولى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 36. (1)، 54–75.

العطوي، جودت (2019) الأدارة المدرسية الحديثة مفاهميها النظرية وتطبيقاتها العملية عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغامدي، سعيد. (2021). عوامل تفعيل مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطنا، 82(2)، 102–132.

الغامدي، فهد. (2012). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم، دراسة ميدانية على المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس ومحضري المختبرات في محافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

كاظم، أحمد وزكي، سعيد (2021) تدريس العلوم، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Aik-ling Tan, E. (2017). The Use of Interactive Computer Animations Based on POE as a Presentation Tool in Primary Science Teaching. J Sci Educ Technol, 23: 527–537

Al-Aklabi, M. M. (2019). The availability of professional competencies for laboratory preparers in Saudi Arabia. Arab Journal of Specific Education, 3 (9) 139-182.

Al-Falah, F. A. (2013). Standards for the curriculum building and methods of teaching science. (1st ED). Amman: Dar Yafa Al Elmiah for Publishing & Distribution.

Alshaya, I. A. (2011). Evaluating the reality of activating the school laboratories project in the Qaseem Educational Region from the perspective of teachers and supervisors of natural sciences (Unpublished Master Thesis). Qassim University, Riyadh, Saudi Arabia).

Johason, K.(2018). Teachers' Organization of Participation Structures for Teaching Science with Computer Technology. Journal of Science Education & Technology,25 (4), 527-540

Ndihokubwayo. K. (2017). Investigating the status and barriers of science laboratory activities in Rwandan teacher training colleges. Rwandan Journal of Education. 4(1). 47-54.

Veloso, L. & Marques, J. S. (2017). Designing science laboratories: learning environments, school architecture and teaching and learning models. Learning Environments Research, 20 (2), 221-248

أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.

رولا النعيمات أ.د. عليا العويدي

تاريخ الاستلام:2023/05/29 تاريخ القبول:2023/07/12

ملخص

تهدف الدراسةُ إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا من مستوى الصف الرابع الأساسي. واستُخدِم المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، وتكوّنَ أفراد الدراسة من (8) من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة من مديرية لواء البترا، طبق عليهم مقياس تشخيص الديسلكسيا العميقة من إعداد الباحثتان. ولتحقيق هدف الدراسة طُوّرَ اختبار لمهارات الوعي الفونولوجي وصورة مكافئة من إعداد الباحثتان، وتم التأكد من مؤشرات صدق المقياس وثباته، وأُعدّ برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر، والمكوّن من (25) جلسة طُبّق البرنامج على أفراد الدراسة على شكل مجموعات صغيرة تكوّنن كل مجموعة من (4) طلاب. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين متوسطات أداء افراد العينة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي لصالح الاختبار البعدي. كما تم تطبيق القياس التتبعي بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التعليمي لمتابعة أثر البرنامج، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين متوسطات أداء افراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج التعليمي. كما خلصت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات، أهمها إجراء المزيد من الدراسات التي توظف استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي على الأنواع الفرعية الأخرى من الديسلكسيا النمائية مثل الديسلكسيا الصوتية والديسلكسيا السطحية. وتضمين برامج إعداد معلمو التربية الخاصة وغرف المصادر تدريب عملي على تطبيق هذه الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة :استراتيجية التدريس الموجه المباشر، الديسلكسيا العميقة، الوعي الفونولوجي.

The Effect of Learning Program Based on a Direct Instruction Strategy in Developing Phonological Awareness Skills Among a Sample of Students with Deep Dyslexia in Petra District

Rula AL-Nimat **prf. Alia Al-Oweidi**

Abstract

This study aimed to investigate the impact of a learning program based on the direct instruction strategy in the development phonological awareness skills among a sample of students with dyslexia in the Petra District from the fourth grade level. The experimental approach with one group designed was used. The study members were chosen by the intentional method from Sumaya Bint Al-Khayyat Mixed Secondary School from the Directorate of Petra District. They were applied to the deep dyslexia diagnosis scale. To achieve the object of the study, a pre- and post-test of phonological awareness skills were built and applied by the researchers. Evidence of validity and reliability was achieved for the scale. A learning program was built based on the direct learning strategy, consisting of (25) sessions. It was applied to the study members in the form of small groups, each group consisting of (4) students. The results indicated that there were statistically significant differences at the significance level (0.05 a) Between the average of the pre- and post-performance of the experimental sample group members in the phonological awareness skills due to the effect of the learning program. the results also indicated that there were no statistically significant differences between the post arithmetic averages, and the consequential arithmetic averages, which indicates the effectiveness of the learning program and the continuity of its impact. The study also concluded with a number of recommendations, the most important of were conducting more studies that employ direct instruction strategy in improving phonological awareness skills on other subtypes of developmental dyslexia. Also, the programs for preparing special education teachers and resource rooms must include practical training on applying this strategy

Key words: direct instruction strategy, deep dyslexia, phonological awareness.

المقدمة

تعتبر القراءة وسيلة اتصال فعالة تتيح للفرد القدرة على اكتساب المعلومات بفاعلية، كما وأن أي خلل يحدث في عملية القراءة يعقبه خلل في عملية اكتساب المعلومات والمعارف. وتسهم القراءة بشكل رئيسي في نجاح او فشل اكتساب المهارات الأكاديمية. وبالرغم من هذه الأهمية إلا إن هنالك نسبة غير قليلة بين الطلبة ممن هم غير قادرين على تعلّم هذه المهارة، يطلق عليهم مصطلح ذوي عسر القراءة، أو ذوي الديسلكسيا. ولقد بلغت ما نسبته 70% إلى 80% من ذوي اضطراب التعلم المحدد الاكاديمية هم من ذوي صعوبات القراءة، وتؤثر في نحو 17% من الطلبة في سن المدرسة (Horowitz, Rawe, & Whittaker, 2017). وتعرف الديسلكسيا على أنها اضطراباً محدداً في القراءة يتضمن مشكلات في دقة قراءة الكلمات، والتعرف عليها، وضعف في مهارة فك التشفير وضعف في القدرات الإملائية (American Psychiatric Association APA, 2022).

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير الديسلكسيا وتبني اسباباً مختلفة لها، وبالرغم من توسع الابحاث في هذا المجال إلا أن الاسباب الكامنة وراء الديسلكسيا لا تزال في معظمها غير واضحة. فالمشكلات التي تظهر لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا هي مشكلات غير متجانسة في طبيعتها وتنتج عن عجزاً في مواضع مختلفة في عملية القراءة، كما وتعتبر القواعد الهجائية للغة مصدراً أخراً للاختلافات بين الطلبة ذوي الديسلكسيا. مما دفع الباحثين إلى اقتراح أنواع فرعية من الديسلكسيا (Castles & Friedmann .2014). ويشير فريدمان وحداد حنا (Friedmann & Hadad-Hanna, 2014) إلى عشرة من الأنواع الفرعية من الديسلكسيا، اندرجت معظم هذه الأنواع الفرعية تحت نوعين رئيسيين، هما: الديسلكسيا المحيطية (Peripheral Dyslexia)، والديسلكسيا المركزية (Central Dyslexia). أربعة أنواع فرعية صنفت تحت الديسلكسيا المحيطية والتي تتضمن: ديسلكسيا موضع الحرف، وديسلكسيا الانتباه، والديسلكسيا البصرية، والديسلكسيا ذات التجاهل الأيسر. وثلاثة أنواع فرعية للديسلكسيا المركزية والتي تتضمن: الديسلكسيا الصوتية، والديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا العميقة. وتعد الأنواع الفرعية للديسلكسيا المركزية أكثر وضوحاً في اللغة العربية من الأنواع الفرعية للديسلكسيا المحيطية، ويعود السبب في ذلك إلى أن الأنواع الفرعية من الديسلكسيا المركزية مرتبطة بخصائص شكل الحرف، ومرتبطة بالناحية الدلالية والصرفية في اللغة العربية أكثر من الأنواع الفرعية الأخرى. كما وأكدت الدراسات على مراعاة هذه الأنواع الفرعية من الديسلكسيا وبناء وتطوير أدوات تتناسب مع السمات والخصائص المختلفة لكل نوع من هذه الأنواع الفرعية؛ وضبط وتعديل أدوات التشخيص بشكل دقيق، واعداد برامج تربوية تراعي نقاط العجز الأساسية في القراءة لكل نوع من الأنواع الفرعية للديسلكسيا لكي تحقق تلك البرامج أعلى قدر من الفعالية للأهداف التي وضعت لأجلها (Friedmann & Coltheart, 2014).

حظيت العلاقة بين الديسلكسيا والوعي الفونولوجي بالاهتمام الواسع للباحثين في مجال اضطراب التعلم المحدد وعلم النفس (Horowitz et al., 2017). ويعد ضعف الطالب لإتقان العمليات الفونولوجية من الأسباب الأكثر شيوعا في ضعف اكتساب المهارات الأساسية للقراءة، فالصعوبة بين الرمز المكتوب وصورته الصوتية تعود إلى قصور في وظيفة التحليل الفونيمي. وتشير الدراسات التجريبية في مجال الوعي الفونولوجي والقراءة إلى أن العلاقة بينهما تنحصر في ثلاثة أبعاد، بُعد سببي مفاده أن ضعف مهارات الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في اكتساب القراءة، وبُعد تنبؤي مفاده أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يعد مؤشراً على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة، وبُعد علاجي مفاده أن معالجة القراءة وصعوباتها تتم عن طريق دعم القدرات الصوتية للطفل (لعيس،

2009). ويواجه الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة تحديداً صعوبات في معالجة الجوانب الفونولوجية للغة؛ ولديهم ضعف في الجانب الصوتي وخصوصاً في قراءة الكلمات ذات القافية المتجانسة مثل (قام، دام)، بالإضافة إلى قراءة الكلمات المكونة من أربعة مقاطع فأكثر وهو ما يسمى بالإجهاد اللفظي (syllable stress)، ومشكلات في مهارات الوعي الفونولوجي المختلفة، مثل: الحذف والإبدال (Power, Colling, Barnes & Goswami, 2016).

وقد سعى التربويون والباحثون إلى إيجاد العديد من الاستراتيجيات والتدخلات التربوية في محاولة منهم لمساعدة الطلبة ذوي الديسلكسيا، وقدمت نظريات علم النفس المختلفة نماذج وبرامج ونظريات في التعلم والتعليم لمساعدة هؤلاء الطلبة كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وبدأت برامج التدخل والاستراتيجيات وطرق التدريس تنحو منحى علمياً يرتكز على المنحى السلوكي أو المعرفي (العبدالات والصمادي، 2016). وتؤكد العديد من الدراسات على فاعلية استراتيجية التدريس المباشر والتي تنحو المنحى السلوكي في تدريس مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم، فهي تركز على السلوك ونتائجه والتعزيز والتغذية الراجعة وتحليل المهمة (Wong, 2004). وتعد استراتيجية التدريس المباشر إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة في التدريب على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالأهداف؛ حيث تقوم على تنظيم الدروس بوحدات تعليمية صغيرة مطورة ومخطط لها، ويتم الانتقال التدريجي في خطوات متسلسلة، وتقديم التغذية الراجعة بعد الإجابة مباشرة، وتوجه هذه الاستراتيجية المعلمين إلى التدريس بطريقة واضحة (مكاحلة، 2009). إلا أنَّ عدم إلمام كثير من المعلمين بالخطوات العلمية لاستراتيجية التدريس المباشر، جعلهم يعتقدون أنَّ ما يمارسونه من أسلوب في تدريس هؤلاء الطلبة هو الأسلوب المباشر العلمي وهو في أغلب الأحيان أبعد ما يكون عن النهج العلمي لهذا الأسلوب (العبدالات والصمادي، 2016). ولذلك تأتي هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر الخصائص الهجائية للغات المختلفة ما بين لغات عميقة أو لغات شفافة إحدى العوامل التي قد تساعد على تفسر الأنواع الفرعية للديسلكسيا. وعلى الرغم من وصف اللغة العربية على أنها لغة ذات نظام هجائي شفاف؛ حيث أن القراءة في اللغة العربية تبدأ من تعلم حروف المد القصيرة او ما يعرف بالحركات (الفتحة والضمة والكسرة) ثم تعلم حروف المد الطويلة (ا، و، ي) والذي يوفر قراءة منتظمة للكلمة، في المقابل هنالك نظام هجائي عميق للغة العربية يتمثل بعدم وجود توافق بين الشكل الكتابي للكلمة، وهيكلها الصوتي مثل وجود كلمات بها حروف تلفظ ولا تكتب مثل كلمة (هذا التي تقرأ هاذا) (Saieg-Haddad, 2013). هذا بدوره يجعل من اللغة العربية محط بحث في الأنواع الفرعية من الديسلكسيا، ويتطلب تطوير برامج تعليمية تناسب هذه الأنواع الفرعية (Abu- Rabia & Taha, 2004). إلا أن البحوث التي تناولت هذه الأنواع الفرعية للديسلكسيا في سياق اللغة العربية ما زالت محدودة (المشايخ، 2020). وتعد الديسلكسيا العميقة إحدى الأنواع الفرعية للديسلكسيا المركزية، والتي تتصف بصعوبات في مهارة التهجئة، مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، إضافة إلى ظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة والمحسوسة، واخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012). وتُفسر تلك المشاكل من خلال الضعف في الجانب الصوتي ومشكلات في مهارات الوعي الفونولوجي (Power, Colling, Barnes & Goswami, 2016).

يرى أبو أسعد (2015) أن الطريقة الصوتية والتي تستهدف التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي تتبع في عملية التدريس إجراءات التدريس المباشر الذي يشمل خمسة إجراءات وهي: التمهيد، النمذجة، الممارسة الموجة، الممارسة المستقلة، والتقييم. كما وتبنت مبادرة القراءة والحساب (RAMP) التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية في الأردن استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تدريس مهارات القراءة ومن ضمنها مهارة الوعي الفونولوجي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا؟ ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي والتتبعي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزي لأثر البرنامج؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- تطوير برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعليم الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.
- التحقق من أثر برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا.
- التحقق من استمرار أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعليم الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة في لواء البترا في الاختبار التتبعي.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة اهميتها من أهمية موضوعها وهو تقصي أثر استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة من ذوي الديسلكسيا العميقة، وتتمثل هذه الأهمية في جانبين:

الجانب النظري

- تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تطوير برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي مع مراعات خصوصية اللغة العربية لدى عينة من ذوي الديسلكسيا العميقة مما يسهم في اغناء الإطار النظري بطرائق تعليمية قد تفيد ذوي الديسلكسيا العميقة.
- المساهمة في إثراء الأدب النظري في مجال تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر ومدى فعاليتها مع ذوي اضطراب التعلم المحدد بشكل عام وذوي الديسلكسيا العميقة بشكل خاص. والمساهمة في إضافة أدب نظري في مجال الديسلكسيا العميقة
- **الجانب التطبيقي**

تظهر أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في:

1. بناء برنامج تعليمي يسهم في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة.

2. من المأمول أن تقدم الدراسة دليل يحتوي على طرائق تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر واجراءاتها في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي بما يتناسب مع الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة.
3. من المتوقع أن توفر الدراسة أداة تشخيصية للديسلكسيا العميقة تساعد المعلمين في الكشف عن هذا النوع الفرعي من الديسلكسيا، مما يسهم في توجيه البرامج التعليمية إلى نقاط الضعف الحقيقية عند الطلبة، والذي بدوره يسهم في تحقيق الحد الأقصى من الفائدة من تلك البرامج.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استراتيجية التدريس الموجه المباشر (Direct instruction strategy): هو التعلم القائم على التفاعل بين المعلم والمتعلمين في صورة مجموعات أثناء الشرح المتسلسل للدروس مع مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين، من أجل تنمية عملياتهم المعرفية من خلال تصحيح الأداء الخاطئ وتعزيز الأداء الصحيح (Schug, Tarver, & Westren,2001).

الديسلكسيا العميقة (Deep Dyslexia): هي نوع فرعي من أنواع الديسلكسيا المركزية المكتسبة والنمائية، تتصف بصعوبات في مهارات التهجئة (فك التشفير)؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، وظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة، والمحسوسة، وإنتاج أخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المنفردة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012).

وتعرف الديسلكسيا العميقة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب ذو الديسلكسيا على مقياس تشخيص الديسلكسيا العميقة، بحيث يظهر الطالب انخفاضاً على جميع مجالات المقياس.

الوعي الفونولوجي (Phonological Awareness): التعامل الواعي مع المستوى الصوتي في الكلام، والقدرة العقلية على التلاعب والتغير في المستوى الصوتي ومعرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل والألفاظ، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة ام في كلمات وتعابير لغوية مختلفة (Staonvich, 1982).

ويعرف الوعي الفونولوجي إجرائياً على إنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب ذو الديسلكسيا العميقة على اختبار الوعي الفونولوجي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالظروف التالية:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الأول 2022–2023
- **الحدود المكانية:** مدرسة سمية بنت الخطاب الثانوية المختلطة في لواء البترا.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة عليها وهم الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة للسنة الدراسية 2023/2022 الفصل الدراسي الثاني.

أما **المحددات** فتتمثل في

- مدى تعاون الإدارة في تسهيل مهمة تدريب الطلبة على البرنامج.
- المدة الزمنية التي تم تطبيق بها البرنامج والتي سوف تكون ثمانية أسابيع.
- استجابة افراد العينة للبرنامج التعليمي.

الإطار النظري

أولا: استراتيجية التدريس الموجه المباشر

تعتمد أساليب التدريس الفاعلة على أسس نظرية تقود عملية التدريس، وبالرغم من كثرة النظريات التي تحاول توضيح ظاهرة التعلم وطرق التدريس إلا أن هناك ثلاثة توجهات نظرية رئيسية وهي النظرية السلوكية، والمعرفية، والاجتماعية، والتي تعد من أكثر التوجهات استخداماً في التدريس بشكل عام وتدريس الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد بوجه خاص (ابو نيان سعد، 2015). وتعد استراتيجية التدريس الموجه المباشر واحدة من أهم الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عن المدرسة السلوكية، ظهرت لأول مرة في الستينيات على يد كل من انجلمان وكارمنن (العبدلات والصمادي، 2016). وتعرف على أنها ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يعتمد على التجارب والخبرات المعرفية للمعلم، ويقوم المعلم بتوجيه عمل الطلبة ويزودهم بالخبرات والمهارات التعليمية التي يراها مناسبة، كما يقوم المعلم بتقويم مستويات تحصيل الطلبة وفقاً لاختبارات محددة تهدف إلى التعرف لمدى تمكن الطلبة المعلومات التي قدمت لهم، وتعتبر هذه الاستراتيجية ملائمة للصفوف الأساسية الأولى فالطلبة في هذه المرحلة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد (Liu, Quinn & Gutmann, 2014). وتتميز استراتيجية التدريس الموجه المباشر باتباع استراتيجية واضحة ذات خطوات متدرجة تستهدف كل خطوة من خطوات التدريس تنمية مهارة أثناء التعلم وتصحيح أخطاء الطلبة. كما ويتم التدرج في الانتقال من التدريس الذي يعتمد على توجيه المعلم إلى عمل الطالب باستقلالية (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015). وتركز على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على خصائص المتعلم، والتركيز على الدروس المخطط لها بشكل منظم، واستخدام المعلم لأسلوب تحليل المهمة من خلال تحليل النص إلى وحدات تعليمية صغيرة واضحة ومحددة، كما ويقوم المعلم بتنفيذ العملية التعليمية من خلال مجموعة من الإجراءات، وتنظيم البيئة التعليمية بهدف الوصل بالطالب إلى درجة من الاتقان قبل الانتقال إلى مهارة جديدة اخرى (Kinder, Kubina & Marchand-Martella, 2005).

وتتبع هذه الاستراتيجية عدد من الخطوات عند تنفيذها وهي: اولاً: الإيضاح المسبق بهدف تهيئة الطالب للتعلم حيث يتم توضيح وتحديد المهمة التي سوف يتم تدريسها للطالب (Joyce, Weil& Calhoun, 2009. Mercer & Mercer, 1998). ثانياً النمذجة يقوم المعلم في هذا الخطوة بنمذجة وتنفيذ المهارة أمام الطالب ويقوم بإجراءاتها أمام الطالب متحدثاً بخطوات العمل حتى يسمعه الطالب ويشاهده ويشجع الطالب على السؤال عن أي شيء غير واضح لديه، وبعدما ينتهي المعلم من إجراء الخطوات اللازمة لتعلم المهارة يطلب من الطالب أن يقلده وهو يقوم بنفس الإجراء مرة ثانية (Zahriani, 2014). ثالثاً: التمارين الموجهة من قبل المعلم: يقوم الطالب في هذه المرحلة بأداء المهمة مستخدماً نفس الإجراءات التي شاهدها وقلدها تحت إشراف ومساعدة المعلم. ويقوم المعلم بإعطاء التغذية الراجعة المباشرة وذلك لتصحيح أي خلل في الفهم بهدف تجنب وقوع الطالب في إجراءات غير صحيحة أو اكتساب مفاهيم خاطئة. كما ويقوم المعلم بتعزيز الطالب لفظياً لكل محاولة ناجحة (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015). رابعاً: التمارين المستقلة عن المعلم يقوم الطالب في هذه الخطوة بالتدرب على المهارة التي تم تعليمها ويستمر التدرب على المهارة حتى إتقانها حسب معيار معين يتم تحديده من قبل المعلم بناء على قدرات الطالب. وإذا وجد مشكلة في القيام بالمهمة أو فهم المعلومات فيمكن للمعلم الرجوع بالطالب إلى الخطوات السابقة حتى لو تطلب ذلك العودة إلى الخطوة الأولى. خامساً: التعميم: في هذا الخطوة يقوم الطالب باستخدام المهارة أو المعلومات التي تعلمها في سياقات أخرى غير التي تعمل فيها المهارة (Joyce, Weil& Calhoun, 2009, أبو نيان، 2015).

الديسلكسيا العميقة (Deep Dyslexia)

هي نوع فرعي من أنواع الديسلكسيا المركزية المكتسبة والنمائية، تتصف بصعوبات في مهارات التهجئة (فك التشفير)؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات الزائفة والمنتظمة وغير المألوفة، وظهور أخطاء في قراءة الكلمات المألوفة، والمحسوسة، وإنتاج أخطاء دلالية وصرفية في أثناء قراءة الكلمات المنفردة، وضعف في قراءة الكلمات المجردة والوظيفية (Purdy & Newman, 2012). تتميز بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، وصعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية (دبار وبن بردي, 2019). ظهرت العديد من النظريات التي حاولت دراسة الأنواع الفرعية للديسلكسيا، ومن أبرز تلك النماذج والأكثر تأثيراً انموذج المسار الثنائي (The Dual Rout Model) والذي يعد من أكثر النماذج دراسة في الأدب وخصوصا في مجال الديسلكسيا وأنواعها الفرعية (Aldera, 2017). كما ويعتبر من أفضل النماذج وأكثرها مباشرة، في تحديد الأنواع الفرعية من الديسلكسيا والتنبؤ بها حيث يفسر هذا الانموذج عملية القراءة من خلال مرحلتين رئيسيتين، وهما: مرحلة التحليل البصري الهجائي للكلمة، ومرحلة المسارات المعجمية القرائية (Friedmann et al., 2014). يتم خلال مرحلة التحليل البصري الهجائي للكلمة، بناء الكلمات وتخزينها، ومن ثم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى والتعرف إلى الرموز المكونة للكلمة، فمثلا كلمة (ذَهَبَ) تتكون من الرموز التالية: (ذَ) (هَ) (ب) و فك التشفير الصوتي لها وتحديد موقع الحرف في الكلمة والتعرف إلى ترتيب هذه الاحرف وربط الشكل البصري للحرف مع صوته (Law et al., 2016). أما في مرحلة المسارات المعجمية القرائية فيتم معالجة المخرجات المتعلقة بعمليات التحليل البصري الهجائي، والتي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى ضمن مسارين هما: المسار المعجمي والمسار غير المعجمي (Wang et al., 2013). تبدأ القراءة بحسب انموذج المسار الثنائي في القراءة من المسار المعجمي الذي يختص في معالجة جميع الكلمات المألوفة سواء كانت منتظمة ام غير منتظمة من خلال العلاقات بين الحروف والصوت والتعرف إلى الكلمات بصرياً (Friedmann et al., 2014). ويختص المسارغير المعجمي بقراءة الكلمات المنتظمة والكلمات الزائفة بناء على العلاقة بين الحرف المكتوب والرمز الصوتي من خلال تحليل الكلمات إلى حروف ومقاطع، وتركيبها، ومن ثم قراءتها(Dotan & Friedmann, 2018). وأن حدوث أي خلل في كلا هاذين المسارين يؤدي على حدوث الديسلكسيا العميقة (Aldera, 2017). وتظهر لدى الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة مجموعة من من الخصائص يمكن اجمالها كالتالي: (Friedmann et al., 2014).

أخطاء دلالية ناتجة عن ضعف في كل من المسارين المعجمي وغير المعجمي من نوع الإبدال فيستبدل كلمة مكان كلمة أخرى متقاربة في المعنى مع الكلمة الهدف الكلمة، فمثلا: يقرأ (lion) على أنها (Tiger)، وظهور أخطاء صوتية فهو يقرأ كلمة (dog) على أنها (gog)، وأخطاء بصرية فهو يقرأ (realm) على (ream) وأخطاء صرفية مثل أن يقرأ كلمة (swim) على أنها (swimming) (Malhi et al., 2014). مشكلات ناتجة عن خلل في المسار غير المعجمي، والتي تتمثل في قراءة الكلمات الزائفة المنتظمة التي تطلب مهارات فك التشفير والتهجئة، فالكلمات الزائفة التي لا تحمل معنى يتم عرقلتها بحيث تتم قراءتها على أنها كلمات مماثلة لأخرى موجودة في المسار المعجمي (Friedmann et al., 2014). مشكلات ناتجه عن خلل في المسار المعجمي، والتي تتمثل في قراءة الكلمات المألوفة سواء كانت منظمة ام غير منتظمة (Friedmann et al., 2014). مشكلات ناتجة عن ضعف التمثيل الدلالي؛ مما يؤدي إلى مشكلات في قراءة الكلمات المجردة مقابل أداء أفضل على الكلمات المحسوسة، وهذا يعود إلى وضوح المعنى في الكلمات

المحسوسة ووضوح تمثيلها الدلالي؛ فالكلمات المجردة يصعب تخيلها (Shallice & Cooper, 2013) .. مشكلات في قراءة الكلمات الوظيفية مثل حروف الجر والعطف وأدوات الشرط ناتج ضعف الذاكرة السمعية اللفظية قصيرة المدى بسبب ضعف في كلا المسارين المعجمي وغير المعجمي (Dickerson et al.،2004).

الديسلكسيا العميقة في اللغة العربية

تشير نتائج الدراسات في مجال الديسلكسيا النمائية أن الأساس في هذا الاضطراب يعود في جوهره إلى مشاكل لغوية (Stanovich, 1982). وتعتبر العلاقة المباشرة بين الصوت المنطوق والحرف المكتوب من الخصائص اللغوية المهمة والتي من المفترض أن يكون لها تأثير على فك رمز الكلمة المعزولة عند المتحدثين باللغة العربية. فاللغة العربية تتكون من (28) حرفاً و(34) صوتا وهم الصوامت وهي كل الأصوات العربية فيما عدا (و، ي) أي 26 صوتاً ساكناً، والصوائت وعددها (6) ثلاث حركات قصيرة (فتحة، ضمة، كسرة)، وثلاث حركات طويلة (المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) وأشباه الصوائب (أنصاف العلل): عددها اثنان (ي، و) (علي، 2021). مما يجعل نظامها الكتابي ضحلاً (Shallow) غير معقد إذا وظفت الحركات فكل حرف يقابله صوت مقروء. كما تحتوي اللغة العربية على أصوات المد القصيرة التي لا تكتب على شكل حروف منفصلة وإنما على شكل حركات (الفتحة، والضمة، والكسرة) مما يؤدي إلى قراءة الكلمة الواحدة بأشكال مختلفة. وهو ما يعرف باسم اللفظ المتجانس. وبناء عليه تظهر الكثير من الكلمات باللغة العربية متجانسة في الكتابة مختلفة في اللفظ وبالتحديد عندما تكون في معزل عن السياق الذي كتبت به مما يجعل اللغة العربية ذات نظام معقد إذا تم الاستغناء عن الحركات في الكتابة وعندها يحتاج القارئ إلى الاعتماد على سياق الكلام في ظل غياب المعلومات الصوتية الكافية (البحيري، وإيفرات، ومحفوظي، وأبو الديار، 2006). أيضا يوجد في اللغة العربية ظاهرة عدم التوافق بين الشكل الكتابي للكلمة وهيكلها الفونولوجي واحتوائها على حروف تلفظ ولا تكتب مثل كلمة (لكن) التي تقرأ (لاكن) و(هذا) التي تقرأ (هذا) (Saieg-Haddad, 2013). وبالتالي فإن اللغة العربية قد تكون ذات نظام هجائي شفاف وقد تكون ذات نظام هجائي عميق وبناء على الخصائص الهجائية للكلمة المقدمة (عميق أو شفاف) يستخدم القارئ باللغة العربية كلا المسارين المعجمي، وغير المعجمي (Friedmann et al, 2014). وأنه في حال حدوث عجز في كلا المسارين القرائين المعجمي والغير معجمي فإنه يترتب على ذلك حدوث الديسلكسيا العميقة (Ho and Siegel, 2011).

الوعي الفونولوجي

بدأ مصطلح "الوعي الفونولوجي" في الظهور في الأدبيات البحثية في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات للإشارة إلى التركيب الفونولوجي للكلمة المنطوقة. وأدى النمو السريع والملحوظ خلال التسعينيات في الدراسات البحثية في مجال أهمية الوعي الفونولوجي للقراءة والتهجئة إلى التبني الواسع للمصطلح في الأدبيات العلمية وفي التعليم (Gail, 2007).

ويعرفه بيتشر ,ستراند وفرينش (Beecher, Strand, & French, 2018) على إنهُ القدرة علي ادراك وفهم أصوات الكلمات المنطوقة، مثل انتاج الصوت الذي يصدره الحرف الأول من الكلمة، بالإضافة الي معرفة أشكال ووظائف اللغة المكتوبة. وتتحدد مجالات الوعي الفونولوجي ضمن عدد من المستويات ينبغي على المتعلم أن يمتلكها من أجل تعلم القراءة والكتابة (ركزه والحمادي،2017). فمصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته ضمن مستويات عدة فالأطفال يبدئون بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة «عبد الله، مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما «عبد» و«الله»، ثم ينتقلون بعد ذلك إلى المستوى الثاني وهو الوعي

بالمقطع الصوتي في الكلمة الواحدة مثل وعي الطفل أن كلمة «سحاب». مكونة من مقطعين هما «سا». و«حاب». ثم يلي ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق الاستهلالي هو «سَ» والسجع هو «اب». ثم يتم الوعي بالوحدة الصوتية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) كالوعي بأن مقطع «اب» في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين «ا» و«ب»، وتعرف هذه المهارة الأخيرة بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي وهو القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة (أبو الديار وأخرون, 2012).

تؤكد الدراسات مثل دراسة (Anthony, & Lonigan, 2004; Stahl & Murray, 1994) أنه بالرغم من أن مهام الوعي الفونولوجي جميعها مرتبطة مع بعضها البعض إلا أن هنالك تدرج في درجة الصعوبة في هذه المهام، مما جعل من بعض تلك المهام اكثر ملائمة في قياس قدرات الوعي الفونولوجي في مراحل معينة أكثر من غيرها،على سبيل المثال دمج الاستهلال والقافية من المهام الفونولوجية السهلة نسبيا أما تفصيل الوحدات الصوتية الصغيرة وحذفها ودمج الوحدات الفونولوجية للكلمات غير الحقيقية فهي الاكثر صعوبة في المراحل العمرية الدنيا. يطور الأطفال مهارات الوعي لديهم ويصبحون أكثر حساسية تجاه أجزاء الكلمات الأصغر فالأصغر ويتعلمون كيفية التعامل مع هذه الهياكل بمهارات مختلفة تتطلب تعقيدًا متزايدًا. ويشير إلى أن مهارات الوعي الفونولوجي يمكن تنظيمها بناءً على المستوى الهيكلي (أي مستوى الكلمة، ومستوى المقطع، ومستوى الصوت). كما ويمكن تنظيمها بناء على العمليات او المهارات التي يمكن للطفل من خلالها معالجة الكلمة أو المقطع أو الصوت والتي تتضمن تحديد القافية، والتجزئة، الدمج، والتلاعب بالأصوات والذي يتضمن: العزل، والحذف، الاستبدال. تتدرج هذه المهارات من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً ((Woldmo, 2018). أما فيما يخص النظام اللغوي العربي فهنالك عدد من المجالات تتناسب وخصوصيته بالانطلاق من القطع الصوتية وتمييزها ضمن كلمة، وتحديد مكانها فيها، وتقطيع الكلمة إلى قطع صوتية صغيرة، ودمج عدد من القطع الصوتية لتكوين مقاطع كلمات جديدة لها معنى، ثم رصد المقاطع الصوتية المكونة للكلمة، وحذف مقطع من مقاطعها، وإضافة مقطع جديد لها، وتعويض مقطع صوتي أو قطعة صوتية بأخرى ضمن الكلمة الواحدة، وتمييز الصوت المختلف ضمن عدد من الأصوات التي تبدأ بها الكلمات المسموعة، ثم رصد القافية للكلمات وإنتاجها (ركزة والحمادي، 2017). يتفق العديد من الباحثين على أن الوعي الفونولوجي عامل أساسي في تطوير مهارة التعرف إلى الكلمة، وأن القصور في القراءة ناتج عن خلل في العلاقة بين العمليات الفونولوجية الأساسية التي تقوم على الوعي بارتباط الأحرف بأصواتها .(Snowling & Hulme, 2016) كما وأظهرت الدراسات التي أجريت على طلاب الروضة وفي سن ما قبل المدرسة أن مهارة الوعي الفونولوجي أفضل وسيلة للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في السنين الأولى من المدرسة، فالأطفال الذين يظهرون ضعف في الوعي الفونولوجي في نهاية العام الأول من المدرسة يحتمل أن يظهر لديهم ضعف في القراءة ومهاراتها عند وصولهم الصف الخامس (جابر واخرون , 2014). فالوعي الفونولوجي السليم يؤهل الطفل لفهم بناء الكلمات المنطوقة، ومتطلب أساسي لتميز الأصوات، فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية فيحذفها احيانا ويفصلها احيانا أخرى لإنتاج وتكوين كلمات جديدة، ولا يتم ذلك الا من خلال تمكن الطفل من أساسيات التهجي والأبجدية عن طريق اقامة روابط سليمة يتم ادراجها في أنشطة القراءة والتهجئة مما يدعم الوعي الفونولوجي (مصطفي،2018). أكدت دراسة بيكر، بيتي ونلسون (Baker, Beattie &Nelson.2019) إن المهارة المبكرة في تعلم القراءة ترتبط بسماع صوت الكلمات، وأن الوعي الفونولوجي يتضمن القدرة على تعرف الأصوات داخل الكلمات ومعالجتها. كما ترتبط صعوبات القراءة بالخلل في الوعي الفونولوجي؛ فالدراسات الارتباطية تشير أن هناك علاقة

ارتباطية متبادلة وعلاقة تنبؤيه بين الوعي بالأصوات وبين التقدم في القراءة.، ويشير كل من موسى وبالامي وشات (Musa & Balami, 2016; Shaat, 2012) أن التدريب على القراءة وتوظيف المهارات القرائية وخصوصاً مهارات الوعي الفونولوجي، قد أسهم في تحسن القراءة عند الطلبة ذوي الديسلكسيا.

أهم الدراسات السابقة والتي تتقاطع مع متغيرات الدراسة

تظهر هنا الدراسات حسب تسلسها الزمني من الأحدث إلى الأقدم

دراسة شتا (2022) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد بمحافظة الغربية تكونت عينة البحث الأساسية من (24) تلميذا وتلميذة من ذوي اضطراب التعلم المحدد بأربع مدارس في محافظة الغربية بجمهورية مصر العربية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل مجموعة (12) تلميذا وتلميذة. وشملت أدوات البحث اختبارا للوعي الفونولوجي، واختبارا لتشخيص العسر القرائي، بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية بالإضافة للبرنامج المقترح وجميعها من إعداد الباحث. وبعد تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا وباستخدام الإحصاء الامعلمي لاختباري مان ويتني واختبار ويلكوكسون وغيرها من الأساليب الإحصائية أسفر البحث عن بعض النتائج أهمها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الفونولوجي وكذا اختبار تشخيص العسر القرائي. وفي ضوء تلك النتائج توصل البحث لبعض التوصيات والمقترحات.

دراسة جاري, لعيس, وغربي (2021) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين القدرة القرائية لدى طالب من ذوي عسر القراءة، وقد استخدما المنهج شبه التجريبي للفرد الواحد ذو تصميم (أ، ب)، حيث تكونت حالة الدراسة من تلميذ واحد لديه عسر في القراءة ومستواه الدراسي الرابعة ابتدائي، ويبلغ من العمر (10) سنوات. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (1998) لقياس درجة الذكاء، ومقياس الخصائص السلوكية (الاجتماعية والانفعالية) للزيات(1999)، ومقياس الوعي الفونولوجي لازداو شفيقة (2012)، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لتقييم القدرة القرائية، والكشف عن عسر القراءة للعيس (2015) والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثين، بعد جمع البيانات ومعالجتها بأسلوبين إحصائيين هما: المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي، حيث تحسنت قدرة قراءة الكلمات المألوفة بنسبة 97.50% وقدرة قراءة الكلمات غير المألوفة بنسبة 92.50%، أما قدرة قراءة شبه الكلمات بلغت نسبة 65.00% وبنسبة اجمالية تقدر بـ81.16% مع استمرار محافظة الطالب لهذا التحسن في مرحلة المتابعة، حيث تراوحت نسبة التحسن بين 79.16% و80.00% مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة قنديل (2021) إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي لتحسين قراءة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قد اختيروا بطريقة قصدية. وتم اتباع المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس

التقدير التشخيصي للزيات (2007)، واختبار نص العطلة الصحيحة، واختبار الوعي الفونولوجي والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات طلبة مجموعة الدراسة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة تعزى إلى نوع القياس (قبلي بعدي لصالح القياس القبلي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة (نص العطلة القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجال الأول (عدد الكلمات)، ولصالح القياس القبلي للمجال الثاني المدة الزمنية، إضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة مجموعة الدراسة في اختبار الوعي الفونولوجي تعزى إلى نوع القياس (قبلي بعدي) لصالح القياس البعدي.

خلصت دراسة المشايخ (2020) التي هدفت إلى التمييز بين الديسلكسيا السطحية والعميقة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي، واستقصاء أثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي لمستوى الصف الرابع، باستخدام المنهجية المختلطة الكمية والنوعية، وشملت المنهجية الكمية، منهجيتين: المنهجية الوصفية التحليلية، والمنهجية شبه التجريبية، وبلغ عدد عينة الدراسة للمنهجية الوصفية التحليلية (120) طالباً وطالبة، (40) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية، و(40) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة، و(40) طالباً وطالبة من الطلبة من غير ذوي الديسلكسيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديرية تربية قصبة الكرك ومديرية لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك؛ ولغاية معرفة أثر الطريقة الصوتية في تحسين الأداء القرائي للطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية والعميقة، تم استخدام المنهجية شبه التجريبية واختيار (68) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الخاصة من عينة الدراسة، والذين حددوا ضمن نوعي الديسلكسيا السطحية والعميقة. طبقت على المجموعة التجريبية مهمات الطريقة الصوتية وإجراءاتها، والمجموعة الضابطة تلقوا تعليماً اعتيادياً من المعلمات أنفسهن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات أداء الطلبة ذوي الديسلكسيا السطحية والعميقة في الاختبار التحصيلي للأداء القرائي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الصوتية.

تشير دراسة الهواريز، الشيخ، المخفي، الحسني والزيودي (Elhoweris, Alsheikh, Al Mekhlaif, Alhosani & Alzyoudi, 2017) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج عربي قائم على التدريس المباشر لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي. وتكونت العينة من (50) طالباً وطالبة (25) من الاناث و(25) من الذكورملتحقين بالمدارس الحكومية في الامارات العربية المتحدة والمشخصين بصعوبات القراءة، وتراوحت أعمارهم بين (5 و7) سنوات. اعتمدت الدراسة على المنهج ما قبل التجريبي باختبار قبلي استهدف قياس مستوى الطلبة على (12) مهارة من مهارات الوعي الفونولوجي بهدف تحديد مهارات الوعي الفونولوجي التي تحتاج العينة التجريبية التدريب عليها وكانت: مهارة تجزئة الجمل، انتاج القافية، دمج المقاطع والتلاعب بالأصوات. استمر البرنامج التدريبي مدة (16) أسبوعا وكانت مدة الجلسة التدريبية (40) دقيقة، ومن ثم طبق القياس البعدي على المجموعة التجريبية من اجل تحديد مستوى التحسن على تلك المهارات. واشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي المستند على التدريس المباشر لمهارات الوعي الفونولوجي في تحسين قدرة افراد المجموعة التجريبية على مهارات الوعي الفونولوجي خصوصًا مهارة تجزئة الكلمات.

توصلت دراسة العبدلات والصمادي (2016) التي هدفت إلى مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي اضطراب التعلم المحدد في القراءة من مستوى الصف الخامس الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بشكل رسمي على اختبارات كلية

الأميرة ثروت بأنهم يعانون من اضطراب التعلم المحدد في القراءة وملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في محافظة عمان التابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وجرى اختيارهم بالطريقة القصدية. وتم توزيعهم بالتساوي إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى ودرست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر، والمجموعة التجريبية الثانية ودرست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة ولم تدرس بأي من الاستراتيجيين) ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ إذ أعد اختباران في الاستيعاب القرائي، أحدهما قبلي والآخر بعدي، لقياس مستوى التحسن في مهارات الاستيعاب القرائي، وقياس فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، وتكون كل اختبار من نص قرائي يتبعه عشرة أسئلة استيعابية، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للاختبارين واستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لاستخراج المقارنات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستخدام استراتيجية التدريس المباشر والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأشارت دراسة عبد الحميد (2015) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد بالصف الثاني الابتدائي. وقد تضمنت عينة الدراسة مجموعتين متجانستين في متغيرات العمر الزمني، والفهم القرائي، والذكاء. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (6) طلبة من ذوي صعوبات، والأخرى ضابطة وعددها (6) طلبة من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم جميعا بين (7–9) سنوات. وقد أعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التعليمي القائم على التعليم المباشر. واشتمل البرنامج على (18) جلسة تتراوح مدة الجلسة بين (35) دقيقة إلى (45) دقيقة. وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات الأجنبية على البحث في الأنواع الفرعية للديسلكسيا وسعت إلى تطوير برامج تربوية تراعي نقاط العجز والضعف لكل نوع بهدف تحقيق أعلى مستوى من الفاعلية لتلك البرامج كدراسة شارز وسيجرس وفيرهوفن (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017، في حين ركزت الدراسات العربية على تطوير برامج تعليمية موجهة للطلبة ذوي الديسلكسيا بشكل عام ولم تتناول الأنواع الفرعية من الديسلكسيا باستثناء (على حد علم الباحثة) دراسة المشايخ (2020) التي هدفت التميز بين الديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية وقياس أثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي.

كما واستفادت الدراسة الحالية من سابقاتها في بناء أدوات الدراسة وبناء البرنامج التعليمي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي. كما واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كدراسة الناطور والمشايخ (2022) ودراسة Friedmann & Hadad- Hanna (2014) في تحديد الابعاد الرئيسية للديسلكسيا العميقة وبناء مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة وذلك بهدف الوصول إلى عينة الدراسة حيث أن الطلبة في المدارس يتم تشخيصهم بالديسلكسيا ولكن لا تتوفر أدوات تشخيص تصنف هؤلاء الطلبة إلى الأنواع الفرعية لها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انها سعت إلى تطوير برنامج تعليمي مستند لاستراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي،

واستهدف ذلك البرنامج التعليمي إحدى الأنواع الفرعية للديسلكسيا وهي الديسلكسيا العميقة. كما وطبق البرنامج في بيئة تعليمية لم تتعرض لجهود بحثية سابقه في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

منهج لدراسة

اتبعت الدراسة الحالية، التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وقياس لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة.

افراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (8) من الطلبة من مستوى الصف الرابع من مدرسة سمية بنت الخياط الثانوية المختلطة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. تم اختيار افراد الدراسة بالطريقة القصدية بعد تطبيق مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة.

أدوات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم بناء ثلاث أدوات رئيسية وهي:

الأداة الأولى: مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة. تم بناءه بعد مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الاختبارات والمقاييس السابقة التي هدفت إلى تشخيص الديسلكسيا العميقة، وتمّ والاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بهذا المفهوم، نحو: دراسة المشايخ (2020)، ودراسة فريدمان وحنا (2014). ودراسة الناطور والمشايخ (2022). ودراسة ساتو (Sato, 2015). وتكون المقياس بصورته النهائية من (137) كلمة، توزعت على المجالات الثلاثة على النحو التالي: مجال المسار غير المعجمي وتكون من (40) كلمة، ومجال المسار المعجمي وتكون من (47) كلمة، ومجال اختبار الأخطاء الدلالية والصرفية وتكون من (50) كلمة. طبّق المقياس بشكلّ فرديّ على أفراد العينة، ويتراوح زمن التطبيق ما بين (45–50) دقيقة للمجالات الثلاثة، أمّا الوقت اللازم لعملية التصحيح فهي (15–10) دقيقة. ويتكون سلم الإجابة من بديلين، أعلى درجة لأداء الطالب وهي (1) وأدنى درجة هي (0) لمجالات المقياس. ليكون أعلى درجة على المقياس (137) وأدنى درجة (0). كما واعتبرت الدرجة (68) فما دون المعيار لمن تنطبق عليهم خصائص الديسلكسيا العميقة. تم التحقق من دلالات صدق من خلال عرض مقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة على (14) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة. كما جرى حساب معامل الارتباط مع البعد ومعامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما في جدول (1)

الجدول (1): قيم معاملات الارتباط (بيرسون) مع البعد ومعامل الارتباط مع الدرجة الكلية لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة.

المجال	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
مجال المسار غير المعجمي	0.53**	0.56**
اختبار قراءة الكلمات المألوفة :	0.46**	0.61**
اختبار قراءة الكلمات المنتظمة	0.51**	0.71**
اختبار الكلمات المحسوسة	0.74**	0.52**
اختبار قراءة الكلمات الزائفة	0.45**	0.56**
مجال المسار المعجمي	0.42**	0.54**

اختبار الكلمات غير المنتظمة	**0.60	**0.47
اختبار قراءة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في الشكل والمختلفة في النطق	**0.47	**0.44
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية اختبار الحقلة الفونولوجية جمل اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات اختبار الحلقة الفونولوجية ارقام	**0.68	**0.66
اختبار الأخطاء الدلالية والصرفية	**0.65	**0.67
اختبار الكلمات المتقاربة في المعنى/ المكتوبة	**0.45	**0.36
اختبار الكلمات المتقاربة في المعنى / المسموعة	*0.39	**0.76
اختبار قراءة الكلمات الصرفية	**0.53	**0.45
اختبار قراءة الكلمات المجردة	**0.71	**0.65
اختبار قراءة الكلمات الوظيفية	**0.73	**0.47

يتضح من نتائج الجدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائياً، وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير لتمتع اداة الدراسة بصدق بناء مناسب.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) من الطلبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم تم إعادة التطبيق مرة اخرى بفارق زمني مدته أسبوعين، ثم جرى حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق وحساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة باستخدام معادلة ألفا– كرونباخ، والجدول (2) يظهر النتائج:

الجدول (2): نتائج قيم الثبات لمقياس الكشف عن الديسلكسيا العميقة باستخدام ثبات الاعادة

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
1	المسار غير المعجمي	0.86	0.88
2	المسار المعجمي	0.84	0.85
3	مجال الأخطاء الدلالية والصرفية	0.81	0.86

تشير نتائج الجدول (2) إلى أنّ قيّم معاملات الثبات مرتفعة، حيث كانت جميعها أكبر من (0.7)؛ مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات الأداة يفي بأغراض الدراسة.

الأداة الثانية: اختبار الوعي الفونولوجي قبلي وآخر بعدي (بصورة متكافئة)؛ لقياس مهارات الوعي الفونولوجي. حيث تم مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة التي إلى تناولت هذا المجال مثل: شتا (2022)، ودراسة قنديل (2121). كما وتم الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات مثل اختبار (Kilpatrick, 2016)، واختبار (Torgesen ,(TOPA) Test of Phonological Awareness and Bryant, 1994) وتكون الاختبار في صورته النهائية من(53). فقرة توزعت على أربع مهارات، وهي: مهارة تحيّد القافية (Rhyming)، مهارة التجزئة (Segmentation)، مهارة دمج الأصوات (Blending)، ومهارة التلاعب بالأصوات (Substitution)، تم التحقق من تكافؤ صورتي اختبار الوعي الفونولوجي (أ) و(ب)، من خلال تطبيق الاختبار بصورتيه (أ، ب) على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم جرى حساب نسبة التوافق في أداء أفراد العينة الاستطلاعية على صورتي الاختبار، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على الصورتين وأشارت قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين صورتي الاختبار إلى التوافق في الأداء على الاختبار بصورتيه (أ، ب). للتحقق من صدق المحتوى لاختبار الوعي الفونولوجي تم عرض الاختبارين بصورتيه (أ، وب) على (14) من المحكمين

من أصحاب الاختصاص في اللغة العربية والتربية الخاصة، وأخصائي القياس والتقويم ومشرفين تربويين؛ وطُلب منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم على فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للمستوى الذي تندرج تحتها. كما تم التحقق من للاختبار من خلال تطبيق الاختبار بصورتيه (أ، وب) على (25) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ثم جرى استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار. جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة احصائيا، وتزيد عن (0.30) الأمر الذي يشير لتمتع اداة الدراسة بصدق بناء مناسب. كما تم التأكد من دلالات ثبات اختبار الوعي الفونولوجي بصورتيه (أ، ب)، من خلال ثبات الإعادة (test-retest). حيث طبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (25) من طلبة الصف الرابع من الدراسة وخارج العينة، ثم تم إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى، وبفارق زمني بلغ اسبوعان، ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين مرتي التطبيق. كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي اعتماداً على معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يظهر النتائج:

الجدول (3): نتائج قيم الثبات لاختبار الوعي الفونولوجي باستخدام ثبات الاعادة

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي
1	تحديد القافية	0.83	0.85
2	التجزئة	0.86	0.82
3	دمج الأصوات	0.80	0.81
4	التلاعب بالكلمات	0.84	0.79

تشير نتائج الجدول (3) إلى أنّ قيّم معاملات الثبات مرتفعة، حيث كانت جميعها أكبر من (0.7)؛ مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات الأداة يفي بأغراض الدراسة.

الأداة الثالثة: البرنامج التعليمي المستند على استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي:

بهدف تطوير البرنامج التعليمي المستند لاستراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي وقياس أثره على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة تم مراجعة الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث التي هدفت إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، مثل: Chard and Dickson (1999) (RAMP)، Torgesen and Mathes (1999)، Rubba (2003)، Gillon (2002)، Knobelauch (2008)، Moats & Tolman (2013)، Mohammad, (2014)، Reynolds & Werfel (2022). وتكون البرنامج من أربعة محاور رئيسية على النحو التالي:

المحور الأول: الوعي بالكلمات.

يهدف هذا المحور إلى تحسين قدرة الطلاب على تمّييز الكلمات التي تنتهي بنفس الصوت والقافية أو الإيقاع مثل (ماء، سماء، فناء)، ويهدف إلى تدريب الطلبة على تحسين قدرتهم على مطابقة الكلمات المسموعة بالكلمات المكتوبة، وقراءة الكلمات متشابهة الأصوات، من خلال تزويد الطلبة بأنشطة تهدف إلى تحفيز وتنشيط مهارة الاستماع، وتحسين الإدراك السمعيّ، والتمّييز بين الأصوات وتكرار القافية، والتعرف إليها وانتاجها.

المحور الثاني: الوعي بالمقاطع الصوتيّة.

ويهدف إلى تحسين مهارات التمييز الصوتيّ من خلال تدريب الطلبة على تجزئة الجملة إلى الكلمات التي تتكون منها، ثم تجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية، ثم تجزئة المقاطع الصوتية إلى فونيمات.

المحور الثالث: الوعي بالاستهلال والسجع.

ويهدف المحور الثالث إلى تدريب الطلبة على مهارة دمج الأصوات والمقاطع؛ لتكوين كلمات جديدة ذات معنى، وتعتبر من المهارات المتقدمة في الوعي الصوتيّ، مما يساعد الطالب على فهم العلاقة بين الرموز المكتوبة وأصواتها وتنمية مهارة فكّ الترميز والإملاء، وتقليل الأخطاء البصريّة من نوع الحذف، والإبدال، والزيادة.

المحور الرابع: الوعي بالوحدة الصوتيّة.

تدريب الطلبة على حذف، وعزل واستبدال الأصوات سواء كان الصوت في بداية أو في وسط أو في أخر الكلمة والتلاعب بها من أجل تكوين كلمات أخرى ذات معنى جديد، كأن يقوم المعلم بإعطاء الطالب الحروف الآتية (ف– أ – س) ليكون كلمة (فأس) ومن ثم يطلب من الطالب استبدال حرف الـ (ف) بحرف الـ (ر) لتصبح (رأس) فتكون الكلمة الجديدة ذات معنى يختلف كليّاً عن الكلمة الأصليّة مما يكسب الطالب معرفة جديدة، وإعطاء الطالب كلمة ثم الطلب منه بحذف آخر حرف لتكوين كلمة جديدة، مثل حذف حرف الـ (س) كلمة (سماء) لتصبح (ماء).

طبق البرنامج خلال ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث جلسات تدريبية أسبوعياً ليكون المجموع الساعات (24) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التدريس الموجه المباشر لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدى عينة من الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من اسئلة الدراسة والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء القبلي والأداء البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي

المجال	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال تحديد القافية	5.38	1.92	10.75	2.05
مجال التجزئة	7.50	2.33	12.25	2.19
مجال دمج الأصوات	1.88	0.83	4.38	1.60
مجال التلاعب بالأصوات	0.75	0.71	5.00	2.27

يلاحظ من نتائج الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات للقياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية جرى استخراج اختبار (ت) للعينات المرتبطة، كما تم اجراء اختبار فحص التوزيع الطبيعي، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبار فحص كولمجروف –سمرنوف One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test لفحص التوزيع الطبيعي

	الوعي القونولوجي قبلي	الوعي الفونولوجي بعدي	الوعي الفونولوجي تتبعي
الاحصائي	.1670	.2700	.2510
مستوى الدلالة	.200c,d0	.089c0	.146c0

يتضح من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لقيم الاحصائي كولمجروف سمرنوف، الأمر الذي يشير إلى أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينة مترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي

	طريقة التدريس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	اختبار ت	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	القياس القبلي	8	50.15	4.751	1.680	0.266	0.000
	القياس البعدي	8	32.38	3.701	308.1		

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية القبلية والمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد العينة التجريبية للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، إذ بلغت قيمة "ت" (0.266) ولصالح القياس البعدي. وتعد هذه القيمة غير دالة عند مستوى(α=0.05).

وهذا يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من مستوى الصف الرابع. وذلك من خلال نسبة التحسن في أداء افراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والذي تم قياسه من خلال الأداء على الاختبار البعدي مقارنة بالأداء على الاختبار القبلي.

ان الأسس التي تقوم عليها استراتيجية التدريس الموجه المباشر من تحليل المهمة والتدرج بالمهام التعليمية من الأكثر سهولة إلى الأكثر صعوبة وتقديم مهمة واحدة لكل جلسة وعدم الانتقال لمهارة جديدة قبل التأكد من اتقان المهارة الحالية. وكذلك تقديم التغذية الراجعة التصحيحية وتنظيم عملية التدريس ضمن خطوات منظمة ومتسلسلة يوجهها ويقودها المعلم حتى يصل بالطالب إلى درجة من الاستقلالية في أداء مهمة معينة تحدد ضمن معيار يضعه المعلم بناء على حاجات وقدرات الطلبة. ساعدت على تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة، وكان ذلك واضحاً في أدائهم على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Kinder, Kubina, Marchand-Jacobs & Writght, (2010) Pirzadi, Bonab, Yekta, , Antoniou & Souvignier,(2007),(2005)Martella , Yaryari, Hasanzadeh& Sharifi, (2012), عبد الحميد ,(2015), العبدلالات والصمادي، (2016)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الأداء لأفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي تعزى لأثر البرنامج التعليمي في الاختبار التتبعي؟

وللإجابة على هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي والقياس التتبعي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي

اسم المجال	التطبيق البعدي		التطبيق التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال تحديد القافية	10.75	2.05	10.63	1.85
مجال التجزئة	12.25	2.19	11.63	2.26
مجال دمج الأصوات	4.38	1.60	4.63	1.19
مجال التلاعب بالأصوات	5.00	2.27	4.88	2.53

يلاحظ من نتائج الجدول (7) وجود تقارب بين المتوسطات الحسابية البعدية والتبعية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي، ولمعرفة ما مدى فاعلية البرنامج واستمرار اثره على القياس التتبعي، تم استخراج اختبار "ت" للعينات المرتبطة كما تظهر في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينة مترابطة لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة التجريبية ذوي الديسلكسيا العميقة في مهارات الوعي الفونولوجي

	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	البعدي	8	32.38	3.701	1.308	0.266	0.794
	التتبعي	8	31.75	5.523	1.953		

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية البعدية والمتوسطات الحسابية التبعية لأداء أفراد العينة التجريبية للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي، إذ بلغت قيمة "ت" (0.266) وبمستوى دلالة (0.794)، وتعد هذه القيمة غير دالة عند مستوى(α=0.05). الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي واستمرار أثره.

كما جرى حساب نسبة التحسن المئوية للطلبة على مهارات الوعي الفونولوجي وتوفير رسم بياني يمثل درجات الطلبة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي القبلي البعدي من خلال المعادلة التالية (أبو اسويلم، 2018):

نسبة التحسن المئوية: الدرجة على الأداء البعدي – الدرجة على الأداء القبلي × 100%

الدرجة القصوى للمجال

الجدول (9): نسبة التحسن للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي

الحالة / الدرجة	الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5	الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	المجموع
الدرجة القصوى	53	53	53	53	53	53	53	53	424
الأداء القبلي	11	7	14	16	17	18	19	22	124
الأداء البعدي	30	28	30	31	30	36	36	38	259
النسبة المئوية للتحسن	%14.07	%14.56	%11.85	%11.11	%9.63	%13.33	%12.59	%11.85	%31.83

يوضح الجدول (9) أن النسب المئوية لتحسن الطلبة على المقياس بمجمله بلغت (31.83.9%)، وأن أعلى نسبة مئوية للتحسن كانت الحالة (2) والتي بلغت (14.56%)، يليها الحالة (1) حيث بلغت نسبة التحسن (14.07%)، ويليها

الحالة (6) اذ بلغت نسبة التحسن (13.33%)، ومن ثم الحالة (7) بنسبة تحسن بلغت (12.59%)، ثم يأتي بعد ذلك الحالتين (3) و(8) بنسبة تحسن بلغت (110.85%)، بينما كانت أقل نسبة للحالة (5) والتي بلغت (9.63%).

وهذا يدل على أن امتلاك مهارات الإدراك والوعي الصوتي يمكن الطالب ذوي الديسلكسيا العميق تفعيل تعلمة ونقل أثر التعلم في سياقات ومهمات أخرى. فلقد استهدف البرنامج التعليمي تحسين مهارات الوعي الفونولوجي للطلبة ذوي الديسلكسيا العميقة من خلال تدريبهم على التميز بين الأصوات، وتجزئة الكلمات والمقاطع الصوتية، ودمج الأصوات والمقاطع الصوتية لتشكيل كلمات، والتلاعب بالأصوات من خلال التدريب على حذف صوت، أو إضافة صوت، أو استبدال صوت بصوت أخر وتكوين كلمات جديدة ومحاولة قراءتها بشكل صحيح. كما قد يفسر ذلك إجراءات التدريس الموجه المباشر في التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي من حيث التمهيد، النمذجة والممارسة الموجه والممارسة المستقلة وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية وعدم الانتقال إلى مهمة جديدة الا بعد التأكد من اتقان الطالب للمهارة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع ((Wang et al., 2015, Yampolsky & Waters, 2010, Kim& Beaudoins-persons (2007)،المشايخ، (2020).

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي توظف استراتيجية التدريس الموجه المباشر في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي على الأنواع الفرعية الأخرى من الديسلكسيا النمائية مثل الديسلكسيا الصوتية والديسلكسيا السطحية.
- الإفادة من نتائج الدراسة في تعميم تطبيق استراتيجية التدريس الموجه المباشر عند اعداد البرامج العلاجية لذوي الديسلكسيا.
- تضمين برامج إعداد معلمو التربية الخاصة وغرف المصادر تدريب عملي على تطبيق هذه الاستراتيجية وتصحيح المفاهيم المغلوطة حول هذه الاستراتيجية.
- تطوير أدوات للكشف عن الأنواع الفرعية من الديسلكسيا النمائية مع مراعات خصوصية النظام الهجائي للغة العربية.

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد. (2015). حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو اسويلم، ضياء. (2018). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء النظرية السلوكية لتنمية مهارات استخدام اللغة الوظيفية لدى أطفال اضطراب التوحد في عينة أردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

أبونيان، سعد.(2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. دار الناشر الدولي.

البحيري، أبو الديار ومسعود، البحيري وجابر، طيبة محفوظي، عبد الستار وايفرات، جون. (2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، جاد وإيفرات، جون، ومحفوظي، عبد الستار وأبو الديار، مسعد. (2009). الديسلكسيا دليل الباحث العربي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

العبدالات، بسام والصمادي، جميل. (2016). مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا)، مجلة دراسات العلوم التربوية،1 (43)، 525-547

المشايخ، فاتن نبيل. (2020). التمييز بين الديسلكسيا السطحية والعميقة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي وأثر الطريقة الصوتية في تحسين أدائهم القرائي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

المكاحلة، أحمد. (2009). فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطالبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (2015). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(8)، 202–239.

علي، أحمد حسن. (2021). أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية. أنفره: دارسون تشاك

جاري، البشير ولعيس، إسماعيل وغربي، عبد الناصر. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة: دراسة حالة تلميذ في السنة 4 ابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية،7(4)، 48–68.

ركزة، سميرة والحمادي، فايزة. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في القراءة، مجلة تاريخ العلوم، 1 (7)، 348– 258.

شتا، هاني زينهم. (2022). فاعلية برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وعلاج العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (1)8، 81–119.

قنديل، هدى احمد (2021)، " فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي (الفونولوجي) لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا) لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس "، (رسالة دكتوراه)، جامعة النجاح الوطنية، 2021.

لعيس، إسماعيل. (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، (38) 10، 28– 46.

مصطفى، محمد علي وشراب، زينات عبد الرؤف عبد الله. (2010). فعالية استخدام استراتيجية التدريس المباشر في علاج صعوبات الكتابة في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات تربوية ونفسية، (67)، 401–383.

المراجع الأجنبية

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 17(8), 651–689.

Aldera, M. (2017). Application of The Dual-Route Model in Exploring Dyslexia and Dysgraphia in Arabic Speaking Adults with Aphasia. (unpublished doctoral Theses), Seton Hall University.

American Psychiatric Association APA. (2022), DSM 5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, (5th ed., text rev) American Psychiatric Association, Washington, DC.

Anthony, L. Jason & Francis, J. David. (2005). Development of Phonological Awareness. American Psychology Society, (5) 14, 255-259.

Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. a contemporary Journal, (1) 5, 41-57.

Beecher, c. c., Strand, P., & Grench, B.F. (2018). Investigation of the Development of pre-Academic Skills for preschoolers in head state. Journal of Education for Students placed at Risk, (23)3, 230-249.

Castles, A., & Friedmann, N. (2014). Developmental Dyslexia and The Phonological Deficit Hypothesis. Wiley Online Library, (29) 3, 270- 285.

Dickerson, J., & Johnson, H. (2004). Sub-Types of Deep Dyslexia: A Case Study of Central Deep Dyslexia. Neurocase,(10) 1, 39-47.

Dotan, D. & Friedmann, N. (2018). A cognitive model for multi digit number reading Inferences from individuals with selective impairments. Cortex. Cortex,101, 249-281.

Elhoweris, H., Alsheikh, N., Al Mekhlafi, A., Najwa and Alzyoudi, M..(2017) Effect of an Arabic Program of Direct Instruction for Phonological Awareness on Phonological Awareness Abilities. Exceptionality Education International, (27) 2, 110–124.

Friedmann, N., & Coltheart, M. (2014). Types of developmental dyslexia. Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives, De Gruyter Mouton.

Friedmann, N., & Haddad-Hanna, M. (2014). Types of developmental dyslexia in Arabic. In E. Saiegh-Haddad & M. Joshi (Eds.), Arabic Literacy: Theoretical Insights and Practical Challenges. Language and Literacy Series (119-152), The Netherlands.

Gail, G. (2005). Facilitating Awareness Development in3- and 4- year- old children with Speech Impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, (36) 4, 308-334.

Ho, F., & Siegel, L. (2011). Identification of sub-types of students with learning disabilities in reading and its implications for Chinese word recognition and instructional methods in Hong Kong primary schools. Reading and Writing, (25)7, 1547–1571.

Horowitz, H., Rawe, J., & Whittaker, M. (2017). The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5. New York: National Center for Learning Disabilities.

Jacobs, B., & Wright J. (2010). Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children with Reading Difficulties: A comparison of two instructional method. An International Journal of Experimental Educational Psychology,(23) 1 ,17-47.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). Learning from presentations advance organizers. Models of teaching (eighth Ed.). California State: Upper Saddle River.

Kinder, D., Kubina, R., Marchand-martella, N. (2005). Special Education and Direct Instruction: An Effective Combination. Journal Of Direct Instruction, (5) 1, 1-36.

Kim, M., & Beaudoin, D. (2007). Training phonological reading in deep alexia: does it improve reading words with low image ability?. Clinical Linguistics &Phonetics,(21) 5, 321-351.

Law, C. & Cupples, l. (2016). Thinking outside the boxes: Using current reading models to assess and treat developmental surface dyslexia. Neuropsychological Rehabilitation, (27) 2, 149–195.

Liu, S.; Quinn, A.; Gutmann, U.; Suzuki T.; & Sugiyama, M. (2014). Direct Learning of Sparse Changes in Markov Networks by Density Ratio Estimation. Neural Computation,(26) 6, 1169- 1197 .

Malhi, S., McAuley, T., Lansue, B., & Buchanan, l. (2019). Concrete and abstract word processing in deep dyslexi. Journal of Neurolinguistics, (51), 309–323.

Musa, A., & Balami, A. (2016). Effects of Phonological Awareness Training on the Reading Performance of Children with Dyslexia in Primary Schools in Maiduguri Metropolis, Borno State. Nigeria American Journal of Educational Research, (4) 15, 1078-1085.

Phonological Awareness (2018), An Instructional and Practical Guide for Use in the Kindergarten Classroom, Rachel Woldmo, Research for Psychology.

Pirzadi , H., Bonab, B., Yekta, M., Yaryari, F., Hasanzadeh, S., Sharifi, A. (2012). The impact of teaching phonemic awareness by means of direct instruction on reading achievement of students with reading disorder. Audio,(21) 1, 83-93.

Power, A. J., Colling, L. C., Mead, N., Barnes, L., & Goswami, U. (2016). Neural encoding of the speech envelope by children with developmental dyslexia. Brain & Language, (160), 1-10.

Purdy, M., & Newman, D. (2012). The phonologic-deep dyslexia continuum and its relation to concomitant speech and language symptoms in aphasia. [Clinical Aphasiology paper]

Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. Writing Systems Research,(5) , 169–188.

Schug,M.C., Travers,S.G., &Westren,R.D. (2001). Direct instruction and teaching of early reading. Wisconsin Policy Research Institute, (14) 2, 1-26.

Shallice, T., & Cooper, P. (2013). Is there a semantic system for abstract words?. Front Hum Neurosci, (7), 1–10.

Snowling, M., Hulme, C. (2016). Annual research review: the nature and classification of reading disorders-a commentary on proposals for DSM-5. Child Psychol Psychiatry, (5)53, 593-607.

Stanovich, K. A. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: II Text-level processes. Journal of Learning Disabilities, (15) 9, 549-554.

Wong, B. (2004). Learning About Learning Disabilities. U.S.A: Academic Press.

Wang, H., Nation, K., Castles, L., & Nickels, L. (2013). Predictors of Orthographic Learning of Regular and Irregular Words. Scientific Studies of Reading, (17) 5, 369-384.

Yampolsky, S., & Waters, G. (2010). Treatment of single word oral reading in an individual with deep dyslexia. Aphasiology,(16) 46, 455-471.

Zahriani, J. (2014). Kontektualisasi Direct Instruction Dalam Pembelajaran Sains. Lantanida Journal, (1),1 95-106.

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال الأردنية

سامر محمد حسين العزه

تاريخ الاستلام: 2023/06/11 تاريخ القبول:2023/07/23

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال الأردنية، حيث تألفت عينة الدراسة من (30) طفل من أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، ممن حصلوا على أقل الدرجات في مقياس التكيف وأعلى الدرجات على مقياس قلق المستقبل، والذين وافقوا على المشاركة في برنامج ارشادي مسند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، (15) طفل في المجموعة التجريبية، و(15) طفل في المجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس التكيف، ومقياس قلق المستقبل، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ,وتم التحقق من خصائصهم السيكومترية قبل تطبيقهم، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٌ ذات دِلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف تعزى للبرنامج الإرشادي. كما أظهرت النتائج وجود فروقٌ ذات دِلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل تعزى للبرنامج الإرشادي، إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج قدرة البرنامج الإرشادي المطبق في هذه الدراسة على تحسين مستوى التكيف على كافة الأبعاد (النفسي، والأسري، والاجتماعي والأكاديمي)، وخفض قلق المستقبل على كافة الأبعاد (الاجتماعي، والأسري، والاقتصادي، والنفسي، والأكاديمي) لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برامج إرشادية مستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، لخفض قلق المستقبل وتحسين مستوى التكيف لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية. وتطبيق البرنامج الإرشادي والأدوات، التي تم اعدادها لغايات هذه الدراسة، على أطفال في دور الرعاية الاخرى التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية الأردنية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج المعرفي السلوكي، التكيف، قلق المستقبل، أطفال قرى الأطفال (SOS).

The Effectiveness of a Counseling Program based on The Cognitive-behavioral Approach in Improving The level of Adaptation and Reducing Future Anxiety among Children in Jordanian Children's Villages

Samer Mohammed Hussein Al Azzeh

Abstract

The study aimed to know the effectiveness of a counseling program based on the cognitive-behavioral approach in improving the level of adaptation and reducing the future anxiety among the children of the Jordanian Children's Villages. The study sample consisted of (30) children from the SOS Children's Villages in Jordan who obtained the lowest scores on the adaptation scale and the highest scores on the future anxiety scale, and who agreed to participate in a counseling program based on the cognitive-behavioral orientation. The participants were randomly distributed into two equal groups: (15) children in the experimental group and (15) children in the control group. The study used the adaptation scale, the future anxiety scale, and the cognitive-behavioral counseling program, and their psychometric properties were verified before their application. The study used quasi-experimental method. The study concluded statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) among the means of the performance of the control and experimental groups in the post-scale of the adaptation scale in favor of the counseling program. The results also showed that there were statistically significant differences at significance level ($\alpha = 0.05$) between the average performance of the experimental and control groups in the post-measurement on the future anxiety scale due to the counseling program. In addition, the results showed the ability of the counseling program applied in this study to improve the level of adaptation to all dimensions (psychological, family, social, and academic), and reducing future anxiety on all dimensions (social, family, economic, psychological, and academic) among the Jordanian SOS children's villages. The study recommends to develop counseling programs based on the cognitive-behavioral aproach to reduce the future anxiety and improve the adaptation level among the Jordanian SOS children. The application of the counseling program and tools, which were prepared for the purposes of this study, on children in other care homes of the Jordanian Ministry of Social Development.

Keywords: cognitive-behavioral program, adaptation, future anxiety, SOS children.

المقدمة والأدب النظري

يواجه الأطفال في العصر الحالي مجموعة من التحديات بما يزخر به من تغيرات سريعة ومتلاحقة في الأحداث والظروف، والتي لها تأثير كبير على الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية لهم، وهو ما أدى إلى تعقيد الحياة، وتغير طبيعة الأطفال المستقرة، وحياتهم الهادئة؛ حيث أصبحوا عرضة للكثير من الاضطرابات النفسية، فأصبحوا يواجهون صعوبة في تحقيق أهدافهم نتيجة قلقهم المستمر من المستقبل، ونتيجة ضعف تكيفهم في بيئتهم المحيطة.ويمثل إعلان جنيف– الذي تبنته الأمم المتحدة في عام (1924) – الخطوة الأهم من حيث الاهتمام الدولي بحقوق الطفل، وهذه الخطوة ليست هي الخطوة الأولى من نوعها في البشرية؛ فالشريعة الإسلامية هي أول من قرر مبادىء الطفل وحقوقه، وقد تم تطوير هذه الخطوة لتصبح نواة لإعلان حقوق الطفل في عام (1959)، والذي أخذ بالتطور التدريجي إلى أن وصل في عصرنا الحالي إلى شكله الحالي، المنسجم مع المواثيق والاتفاقيات الإقليمية، والدولية، مع جهود عديدة في مجال العناية بالأطفال وحقوقهم.

إن الأطفال في دور الرعاية المختلفة في حاجة ماسة إلى المساعدة والمساندة من المجتمع المحيط، سواء كانت على المستوى الفردي أو المجتمعي، وتنتشر دور الرعاية المختلفة للأيتام في معظم أنحاء المملكة الأردنية، وتتنوع برامجها بين الأسرة الصديقة، والأسرة الكافلة، أو الرعاية الإيوائية، وتضم مؤسسات خاصة بالبنين وأخرى للبنات (علاونة والصمادي، 2018).

تعد قرى الأطفال (SOS) الأردنية من المؤسسات الإجتماعية التي تقدم الرعاية النفسية والاجتماعية وتعنى بالأطفال الأيتام ومن في حكمهم من فاقدي السند الأسري؛ نظراً لما يواجهونه من مشكلات متعددة، مثل التفكك الأسري وغياب الوالدين واليتم، نتاج جملة من المشكلات الاقتصادية، والأخلاقية، والصراعات، واللجوء، وبالتالي فقدان السند الأسري الذي يعد مصدر الدعم الرئيسي في حياة الفرد، لذلك يقع على عاتق المرشدين ومقدمي الرعاية من امهات وقادة بيوت الشباب أعباء وضغوط مضاعفة، نظراً لتعدد وتشابك مشكلات هؤلاء الأطفال، لذا فقد زاد الاهتمام بأطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية مع زيادة الاهتمام بالبرامج الإرشادية المتطورة التي تساعدهم على التواصل الفعال، وفهم خصائصهم النفسية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية (أبو حماد، 2015). كما يعد تكيف الأطفال من القضايا الهامة والضرورية لإنشاء بيئة عاطفية آمنة، وتحقيق ذلك يعني الارتقاء بالمستوى الاجتماعي للأطفال؛ ويعتبر سوء التكيف من أهمِ التحديات الأساسيةِ التي تعترض الأطفال وتعيق تكيفهم الاجتماعي والأكاديمي، لذا من المهم إكسابهم المهارات والسلوكات الاجتماعية المناسبة والاندماجِ بشكل أفضل في بيئتهم المحيطة. كما أن قلق المستقبل من الموضوعات المهمة التي بحثتها العلوم النفسية، كونه يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية، كما أنه من أهم العوامل المؤثرة في الشخصية الإنسانية، والمؤدي إلى اضطرابها. وبالتالي، فإن قلق المستقبل ظاهرة تستحق الدراسة لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية الإيوائية وبخاصة الأطفال منهم، لأن حياتهم مليئة بالظروف المثيرة للقلق على المستقبل، سواءً على الصعيد الدراسي، أم الاجتماعي، أم النفسي، أم الاقتصادي (شاهين وبلالو، 2021).

تعرف قرى الأطفال (SOS) الأردنية بالقرى التي تعنى بتقديم الرعاية والدعم والتوجيه والإرشاد والتمكين للأيتام ومن في حكمهم من فاقدي السند الأسري؛ حيث افتتحت قرى الأطفال (SOS) في الأردن في عام (1987)، وقدمت خدمات عالية الجودة للأطفال الأيتام وفاقدي السند الأسري في أنحاء المملكة جميعها. وقد تم بناء قرى الأطفال (SOS) الأردنية في مدينة عمان والعقبة وإربد؛ حيث ضمت منازل عائلية عديدة لاستيعاب المزيد من الأطفال الأيتام وفاقدي السند

الأسري؛ حيث ضمت بيوت للأطفال والشباب/الشابات من سن 13 إلى 18 سنة تتابع رعايتهم، ودراستهم، والعمل على تطوير مهاراتهم، وتهيئتهم للخروج إلى الحياة المستقلة مستقبلا (أبو حماد، 2015).

وجدير بالذكر ان الخطوة الأولى لانتقال الأطفال نحو حياة مستقلة هو وصولهم إلى مرحلة الشباب؛ ويكون ذلك بعد سن الثامنة عشرة 18 حيث يصبح الشباب والشابات شركاء مع جمعية قرى الأطفال (SOS) الأردنية من خلال عقد شراكة، كما ينتفعون من الفرص التي يقدمها صندوق الأمان لمستقبل الأيتام في تغطية تكاليف تعليمهم الأكاديمي أو المهني، ومن الضروري أن تكون الأمهات ومقدمي الرعاية في قرى الأطفال (SOS) الأردنية قادرين على التعامل مع الأطفال والشباب المنتفعين، ومع التغييرات التي تطرأ في مرحلة المراهقة، والتي عادة ما تكون سريعة؛ حيث ينتقل فيها الأطفال من مسؤولية رعاية الأم إلى مسؤولية مقدمي الرعاية، وحرصا على تقديم مستوى عالي من الجودة والمهنية خلال مراحل الرعاية، يخضع العاملين في قرى الأطفال SOS الاردنية لتقييم مستمر ويتم دعمهم ببرامج متنوعة، وبتدريبات على المهارات الازمة للتعامل مع تحديات الرعاية وتلبية احتياجات الأطفال المادية، والنفسية، والاجتماعية والأكاديمية والتأكيد على مصلحة الطفل الفضلى وسرية وخصوصية المعلومات. تؤمن قرى الأطفال بنمو الطفل داخل بيئة عائلية، أو في إطار نوع آخر من أنواع الرعاية حيث يتم توجيهه لتطوير إمكانياته والاعتماد على النفس لكي يصبح فرداً فاعلاً في المجتمع. كما إن العمل مع الشباب يبدأ منذ استقبال الطفل في البرامج، حيث تؤخذ القرارات المتعلقة بنمط الرعاية، والتعليم والمسار المهني مع الطفل/الشاب وترتكز على حاجاته النمائية ومصلحته الفضلى بحيث يتم تمكينه لأخذ قرارات تخص حياته منذ الطفولة الأولى. كما تشارك أمهات قرى الأطفال SOS الأردنية بطريقة نشطة في عملية أخذ القرارات والتخطيط للمشروع الشخصي لكل طفل.(العزة، 2019).

تتمثل رؤية جمعية قرى الأطفال (sos) الأردنية بأن يكبر كل طفل في بيئة امنة محاطاً بالحب والاحترام والحماية. ورسالتها هي بناء أسر للأطفال المحتاجين ومساعدتهم في صياغة مستقبلهم، والإسهام في تنمية مجتمعاتهم. وتعتمد في وجودها على الحق الأصيل الذي كفله الدستور الأردني بحماية الأطفال المحتاجين للحماية والرعاية وفاقدي السند الأسري نتيجة العوامل التي قد تحيط بهم وتجعل منهم فئات ضعيفة يستلزم حمايتها بكل السبل والطرق انطلاقا من حقهم الأصيل في الرعاية والتنشئة الاجتماعية البديلة، والعمل على معالجة أوضاع الاطفال بكل الطرق والوسائل. (SOS قرى الأطفال الأردن،2021).

تجدر الإشارة هنا إلى أن مصطلح فاقدي السند الأسري يشير إلى الأطفال الذين فقدوا روابطهم الأسرية مع الأبوين أو العائلة بشكل عام، وفقدوا البيئة الأسرية المناسبة لأسباب متعددة، وهم المتعارف عليهم في الأردن بمصطلح الأيتام، ويشمل هذا المصطلح الطفل أو الشاب أو الشابة الفاقد لأحد أو كلا والديه أو غير معروف الأم أو الأب أو معروف الأم وغير معروف الأب أو ضحايا التفكك الأسري ولا يتلقون منهم الرعاية أو العناية المنصوص عليها قانونياً.

ويشمل فاقدي السند الأسري مجموعتين من الأطفال هم:

المجموعة الأولى: الأطفال غير الشرعيين " وهم الأطفال المولودون خارج إطار الزواج والذين يواجهون مشكلة تحديد نسبهم، وهو ما أكد عليه قانون الأحوال المدنية الأردني، وتنقسم هذه المجموعة الى ثلاث فئات هي على النحو الآتي:

1. فئة غير معروفي النسب: يطلق هذا المصطلح على الطفل الذي تعرف أمه إلا أن والده غير معروف أو لم يثبت نسبه الى أبيه من الناحية القانونية.

2. اللقطاء (الأطفال المتخلى عنهم): وهم مجهولو الأب والأم وقد تم الاشارة إليهم في المادة (5/3) من قانون الجنسية الأردنية، حيث أكدت هذه المادة على أنه من ولد في المملكة الأردنية الهاشمية من أبوين مجهولي النسب فإنه يمنح الجنسية الأردنية مالم يثبت عكس ذلك.
3. أطفال السفاح: وهم الأطفال المولودون نتيجة علاقة غير شرعية بين المحارم، وهذا الفعل يجرمه قانون العقوبات الأردني.

المجموعة الثانية: الأطفال الشرعيون: وهم الأطفال المولودون في إطار الرابطة الزوجية، لكنهم فقدوا الرعاية الأسرية نتيجة لأسباب مختلفة كالنزاعات الأسرية، أو العنف الأسري أو الإهمال أو الإساءة من قبل الوالدين أو هجر الوالدين لأطفالهما، ويدخل في إطارها أيضاً حالات الزواج المتعدد والطلاق والهجرة الخارجية للمعيل أو وفاة الوالدين وأحياناً قد يكون الوضع الاقتصادي الصعب للأسر أحد أسباب فقدان الرعاية الأسرية للأطفال من هذه الفئة. (عراسي واخرون،2021).

يتبع لقرى الأطفال (SOS) الأردنية (33) بيت (منزل) خاصة بالمنتفعين من اطفال وشباب، ويقوم المكتب الوطني بإدارة هذه القرى، ويضم كادر ذو خبرة من مستشارين تربويين، ونفسسين، وإداريين. كما ويرتبط بأفراد المجتمع المحلي من أجل الوصول إلى مستوى عال من الخدمات التي يمكن أن تساعد في تحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية والاندماج في المجتمع المحلي لدى الايتام وفاقدي السند الأسري.

يتوقع من العاملين مع الشباب العمل على بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات، وزيادة القدرة على التكيف من خلال تطوير قدراتهم على إدارة العلاقات الشخصية والاجتماعية، وتوفير فرص التعلم لتمكينهم من اكتساب المعرفة وتطوير مهارات جديدة. ويتم التركيز على بناء قدرات الشباب للوقاية من المخاطر المتوقعة، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية؛ ومساعدة الشباب على تنمية الوعي الاجتماعي، والشعور بالتضامن الاجتماعي وإعطائهم فرصة في صنع القرار، وتعزيز دورهم كمواطنين فاعلين (SOSقرى الأطفال الأردن،2021).

قلق المستقبل

يعرف قلق الستقبل بأنه: جزء من القلق العام أي أنه أحد أشكال القلق الذي يعانيه الفرد في الحاضر ويكون بسبب المستقبل، ويحدث متمثلا في مجموعة من البنى المعرفية كالتشاؤم وإدراك الفرد عدم كفاءته لإنجاز الأهداف العامة في حياته (Matarneh & Altrawneh, 2014). وهو حالة نفسية تحدث في المواقف ذات التهديد الحقيقي أو المدرك (Wright, et al, 2014). وعرفه العتوم وآخرون (2022) بأنه عندما يتم تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات أكبر وسلطة من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي، كما ويعرف بأنه حالة عدم الراحة ومشاعر التوتر والضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالعديد من جوانب الحياة (غزالي، 2016).

ومن المظاهر التي قد تظهر على الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل المعاناة من الانطواء والحزن والشك والتردد والبكاء لأتفه الأسباب، والنظرة التشاؤمية للحياة، والتشدد بالرأي والخوف من التغيرات الاجتماعية ومحاولة الاستفادة من العلاقات الاجتماعية وتأمين المستقبل، والحفاظ على الطرق الروتينية في مواقف الحياة، والانعزال والانسحاب من الأنشطة البناءة في الحياة، من مظاهر قلق المستقبل المظهر المعرفي: ويتمثل في أفكار الفرد وتصوراته ومعتقداته السلبية المتشائمة فيما سيجري في المستقبل، والمظهر الانفعالي: ويتمثل في انفعالات الفرد ومشاعره السلبية غير السارة نحو الأحداث المستقبلية، وتظهر هذه الانفعالات على شكل خوف وقلق وتوتر ويأس وحزن، والمظهر السلوكي: ويتمثل

في سلوكات الفرد نحو التعامل مع مجريات الأمور والأحداث التي تظهر على شكل سلوك سلبي بالإضافة للسوك التجنبي الحذر (خطاطبة، 2017).

ويرى الباحث ان القلق أحد سمات الأيتام ومن في حكمهم من فاقدي السند الاسري بشكل عام؛ وغالباً ما تكون نسبة انتشاره لديهم أعلى من أقرانهم الآخرين؛ وذلك نتيجة للضغوط الاجتماعية أو النفسية التي يعيشونها نتيجة حالة اليتم، إضافة للضغوط الناتجة عن حاجته لاتخاذ القرارات المصيرية؛ والخوف من المجهول في المستقبل، ونظراً لما يعانيه اليتيم جراء فقدانه أحد والديه أو كلاهما من ضغوط نفسية واجتماعية ومادية؛ وحرمانه من تلبية حاجاته الأساسية، فقد لا يستطيع التكيف مع هذه الضغوط والظروف من حوله لعدم امتلاكه مهارات التكيف اللازمة للتعامل معها، مما سينعكس سلباً على صحته النفسية وتقدمه في الحياة؛ ويؤدي الغموض الذي يشعر به الطالب اليتيم تجاه المستقبل إلى العجز وارتفاع مستوى القلق؛ وخصوصاً أنه قد لا يشعر بالسيطرة على مستقبله؛ إضافة إلى النظرة غير الواضحة تجاه المستقبل؛ وهذا يؤدي إلى الاستمرار بالشعور بالقلق تجاه المستقبل.

التكيف النفسي والاجتماعي

تسهم عملية التكيف في تحقيق التوازن بين الكائن من جهة، والمحيط من جهة أخرى ولذا فهو يشير إلى تفاعل شخصي مع الذات ومع الناس ومع العالم. يشير هذا التفاعل الى صلات متعددة بين جوانب تتبادل التأثير، ويتضمن عنصرين رئيسين (المرابحة،2019): الأول: الفرد وما ينطوي عليه في بنائه النفسي من حاجات ودوافع وخبرات وقيم وميول وقدرات وعواطف كل ذلك يسهم في توجيه السلوك الفردي، وهذا ما يطلق عليه اسم المحيط النفسي الداخلي للفرد. والثاني: المحيط الخارجي ويقصد به البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية تتفاعل مع هذه العناصر في تكوين المحيط العام للفرد، فسلوك الفرد للتكيف مع أقرانه، يمر بعملية تكيف وتكون الغلبة فيها للمحيط الاجتماعي، أما سلوك الفرد الذي يقاوم دافعاً داخلياً ملحاً فالغلبة فيه تكون للمحيط الداخلي.

ويرى (Kaur, & Purmima, 2019) أن التكيف يعكس دوافع الفرد، وقدرتهم على وضع تصور لأهدافهم، وتطبيق استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، والرضا عن البيئة، ويمكن الإشارة إلى الأبعاد الرئيسية للتكيف:

- التكيف الأكاديمي: ويشمل إشباع الدوافع التعليمية للفرد والتحقيق الفعال للأهداف الأكاديمية.
- التكيف الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على بناء شبكة للتواصل وتكييفها مع البيئة الاجتماعية.
- التكيف الانفعالي الشخصي: وهو يمثل التوازن النفسي والانفعالي للفرد.
- التكيف المؤسسي: ويتكون من مدى جودة اتصال الفرد ببيئته المهنية.

التكيف بشكل عام هو عملية يقوم من خلالها الفرد باستيعاب وفهم المشاعر والأفكار والسلوك الذي يقوم به الفرد، وذلك بهدف رسم الاستراتيجيات والخطط والبرامج لمواجهة ظروف الحياة؛ فالتكيف هو التفاعل المستمر مع الذات والأفراد المحيطين بالفرد، كما أن التكيف يحتوي على مجالين: أولهما هو التكيف النفسي وهو القدرة على التوافق بين دوافع الفرد وحاجاته والدور الذي يقوم به في المجتمع، وثانيهما هو مجال التكيف الاجتماعي وهو الملاءمة بين الفرد نفسه والأفراد المحيطين به، ويشتمل على جميع البيئات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة التي يعيش بها الإنسان كالأسرية والمهنية، ويكون ذلك من خلال إشباع الحاجات والدوافع الاجتماعية وتحقيق الأهداف الاجتماعية (ربابعة والشمالي، 2018).

العلاج المعرفي السلوكي

عرف بيك (Beck, 1976: 157) العلاج المعرفي السلوكي على أنه عبارة عن مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤثر في السلوك وتتمثل هذه المبادئ في أن العوامل المعرفية (التفكير– التخيل– التذكر) ذات علاقة بالسلوك المضطرب وظيفياً، وأن تعديل هذه العوامل يكون شرطاً أساسياً لإحداث أي تغيير في السلوك، فالسلوك المضطرب ناتج عن نماذج تفكير منحرفة تم الإبقاء عليها. وقدم بيك في هذا السياق مفاهيم ثلاثة أساسية وهي الأحداث المعرفية، العمليات المعرفية والأبنية المعرفية. تسعى النظرية المعرفية إلى تعديل أو خفض الاضطرابات النفسية الناتجة عن المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية.

ويبرز العلاج المعرفي السلوكي من خلال التأثير المباشر للعمليات المعرفية الداخلية على سلوك الفرد، وأن تغير تلك السلوكيات يكون بطريقة سلوكية معرفية دون أن تلغي الجانب الانفعالي الذي يمثل الدور المحوري في إحداث السلوكيات المضطربة (Cottraux, 2011).

يتمثل الافتراض الأساسي للمنظور المعرفي السلوكي في أن معظم السلوكيات الإشكالية، والمعارف والانفعالات قد تم تعلمها، ويمكن تعديلها بتعلم جديد. وهذه العملية غالبا ما تسمى (العلاج النفسي)، ومع ذلك فإن المكون المهم لهذه العملية تعليمي حيث يشترك أعضاء المجموعة في عملية التعليم والتعلم، ويتعلمون كيفية تطوير منظور جديد عن طرائق التعلم. كما يتم تشجيعهم على محاولة سلوكيات أكثر فعالية، ومعارف فعالة وانفعالات أكثر فعالية أيضا. وقد تظهر المشكلات بسبب القصور في المهارات وسلوكيات التكيف أو الاستراتيجيات المعرفية التي لم يتم تعلمها. ويمكن أن يكتسب أعضاء المجموعة مهارات المجابهة بالمشاركة في هذه الخبرة التعليمية. وهناك مثال وهو تقديم مهارات الفعالية الاجتماعية للأفراد ذوي القلق الاجتماعي الذين يحتاجون إلى مواجهة مخاوفهم (كوري،2017).

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث والتفاعل مع الفئة العمرية (14–18) من أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، لاحظ معاناة الأطفال من قلق المستقبل مصحوباً بمظاهر دالة على سوء التكيف، حتى أن بعض الأطفال يتسربون من المدارس وكانوا يفكرون في عدم إكمال التعليم، كما تزايدت تساؤلات هؤلاء الأطفال عن كيفية التغلب على قلقهم من المستقبل، وكيفية تكيفهم مع المجتمع، ما دفع الباحث إلى القيام بعمل استطلاع رأي عن أهم الأسباب التي دفعتهم إلى القلق على مستقبلهم، والخوف من عدم تكيفهم. وجاءت نتائج تحليل المحتوى لاستطلاع الرأي هذا لتوضح أن أكثر الأسباب تكراراً هي: التوجه السلبي نحو الحصول على مهنة مستقبلاً، والخوف من عدم تحقيق عائد اقتصادي مناسب، وتوقع نظرة المجتمع السلبية لهم، والشعور بالتمييز والإقصاء، والشعور بالنقص لديهم، والشك في قدرتهم على الاستقلال والاعتماد على النفس. ورصد المركز الوطني لحقوق الإنسان، عبر زيارات ميدانية مفاجئة لعينة عشوائية لدور الرعاية الإيوائية للأطفال فاقدي السند الأسري، وتبين من خلالها وجود تحديات وإشكاليات، منها غياب أصحاب التخصص في المجال النفسي والاجتماعي برغم الحاجة الكبيرة لهم، خصوصا أن نسبة كبيرة من الأطفال تعاني مشاكل نفسية، تتمثل بشكل أساسي بالشعور بالقلق والخوف من المستقبل ولفت التقرير إلى ضعف برامج الرعاية اللاحقة بعد خروج الأطفال من الدار في سن 18؛ خصوصا أن غالبيتهم غير مؤهل أكاديميا ومهنيا، ومع عدم وجود مأوى، ما يزيد معاناة هذه الفئة. وقدرت دراسة أن (7.300) طفلاً اردنياً دون سن الثامنة عشر أصبحوا ايتاماً وفقدوا معيليهم جراء وباء كورونا، وأن أكثر

من مليون طفل دون سن 18 عاما حول العالم فقدوا من كان يرعاهم سواء كانوا أما أو أبا أو جدا كان يعيش ضمن أسرتهم، وهذا يخلق لهم العديد من المشكلات النفسية، والاجتماعية. (المركز الوطني لحقوق الإنسان، 2019).

إن الحالة النفسية الخاصة للأطفال فاقدي للسند الأسري تعكس الكثير من الصعوبات التي تستدعي الرعاية والاهتمام، فحالة القلق من المستقبل وصعوبات التكيف الاجتماعي والنفسي لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية الإيوائية تستحق تسليط الضوء عليها ودراستها، وتمثل مؤسسات الرعاية الإيوائية في الأردن دوراً لإيواء حالات التفكك والحرمان الأسري من الجنسين، ومنها قرى الأطفال (SOS) الأردنية، وأشار كل من كبروويزك وجومووسكا Koprowicz & (Gumowska,2022) أن الأسرة من أقدم وأهم المؤسسات التربوية والاجتماعية التي عرفها الإنسان، حيث ما زالت تقوم بدورها الرئيس والحيوي في تلبية الحاجات الجوهرية والضرورية لتنشئة الطفل، وإكسابه الخبرات والمهارات ومتطلبات الحياة، كما أنها تقوم بتلبية متطلباته الاجتماعية والنفسية والتربوية. وفي حال غياب الجو الطبيعي للأسرة فإن ذلك يؤدي إلى حالة الحرمان، فإنه يتم إيداع الأطفال في مؤسسات الرعاية الايوائية، مما قد يعرضهم للمشكلات الاجتماعية والنفسية، ومنها شعورهم بالقلق على مستقبلهم، إضافة للاكتئاب وعدم القدرة على التكيف والاندماج الاجتماعي والنفسي. وتأسيسًا على ذلك فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على السؤال الرئيسي: ما فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية؟، ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف بأبعاده (البعد الاجتماعي، البعد الأسري، البعد الاقتصادي، البعد النفسي، البعد الأكاديمي) تعزى للبرنامج الإرشادي؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل بأبعاده (البعد الاجتماعي، البعد الأسري، البعد الاقتصادي، البعد النفسي، البعد الأكاديمي) تعزى للبرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف لدى عينة من أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية. كما هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من أطفال قرى (SOS) في الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية: يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توفير أدوات قياس تتمتع بمعايير سيكومترية مقبولة من الصدق والثبات من الممكن الاستفادة منها في عينات بحثية أخرى، وسوف توفر الدراسة إطاراً نظرياً منظماً حول الأطفال في قرى الأطفال SOS الأردنية والتعرف على مستويات التكيف وقلق المستقبل يسهم في إثراء المادة العلمية للمرشدين وللعاملين والباحثين في هذا المجال، ويفتح آفاق بحثية جديدة أمامهم.

الأهمية التطبيقية: تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من إمكانية الاستفادة من النتائج المتوقع الحصول عليها في اعتماد وتطبيق البرنامج الإرشادي لتحسين التكيف وخفض قلق المستقبل لفئة الأطفال مابين (13–18 سنة) بشكل عام ونزلاء مراكز رعاية الأيتام وفاقدي السند الأسري بشكل خاص، والاستفادة من مقاييس الدراسة في تشخيص مستوى التكيف

ومستوى قلق المستقبل. وقد يسهم البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة في تقديم بعض الاستراتيجيات الإرشادية اللازمة للمرشدين لتحسين مستوى التكيف، وخفض قلق المستقبل للأطفال في القرى التابعة لقرى الأطفال (SOS) الأردنية، وامكانية التعميم على دور الرعاية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية الاردنية مستقبلاً.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

البرنامج الإرشادي: يعرف البرنامج بأنه: عبارة عن برنامج مخطط ومنظم يقوم على أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل فردي أو جماعي لكافة أعضاء الجماعة أو المؤسسة بهدف المساعدة في تحقيق النمو السوي والعمل على تحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها. (Birturk, &Karagun, 2015)

ويعرف إجرائيًا: بأنه عدد الجلسات الإرشادية والتي يبلغ عددها (14) جلسة، ومدة كل جلسة تسعون دقيقة، وتتضمن كل جلسة عدداً من الأنشطة والإجراءات الإرشادية المتنوعة، والمستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، والتي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية لتحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لأطفال قرى الأطفال(SOS) الأردنية.

التكيف النفسي والاجتماعي :Psychological and Social Adaptation

يعرف بأنه: تفاعل ديناميكي بين الفرد وبيئته لتحسين أدائه والتعامل مع مهامه في الحياة اليومية، وتغيير الظروف الاجتماعية، فالأفراد أكثر تفاعلاً مع المستقبل، وأقل خوفا من الفشل في تحقيق أهدافهم المستقبلية، والمرونة في التعامل مع المهام التنموية الحالية والتغييرات المستقبلية في السياق الاجتماعي (Ginevra 2018).

ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي المعد لهذه الدراسة.

قلق المستقبل :Future Anxiety

يعرف بأنه: حالة من التوتر، وعدم الإطمئنان، والخوف، والضيق، ناتجة عن توقعات الفرد بعدم تحقيق اهداف وحدوث صعوبات في المستقبل، مهما بذل من جهد، ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي (مخيمر والوذيناني، 2018).

ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس قلق المستقبل المعد لهذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الأطفال الأيتام المكونة من (30) طفلاً يتيماً.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في قرية الأطفال (SOS) في مدينة عمان– الأردن.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2023/2022).
- محددات الدراسة: يعتمد تعميم النتائج على خصائص العينة، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة.

الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة:

فيما يلي عرضا لأهم الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم، وتم عرضها من خلال جزئين على النحو التالي:

الدراسات السابقة

هدفت دراسة علاونة والصمادي (2018) إلى قياس أثر برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين. تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المقيمين في قرى الأطفال (sos) الأردنية من الولادة إلى (14) سنة في محافظة إربد– الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم بين (10–14) سنة ممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس التكيف الاجتماعي وأعلى درجة على مقياس العزلة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التكيف

الاجتماعي وخفض مستوى الشعور بالعزلة في القياس البعدي. كشفت دراسة العثامنة (2021) عن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدي الأم خلال المرحلة الأساسية في محافظة غزة، والتعرف إلى الفروق في متوسط التكيف النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدي الأم خلال المرحلة الأساسية في محافظة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبانة التكيف النفسي والاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طفل وطفلة من طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى الأطفال فاقدي الأم قد بلغ 51.4%، مع وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط التكيف الاجتماعي والدرجة الكلية للتكيف لدى الأطفال فاقدي الأم تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط التكيف النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية للتكيف لدى الأطفال فاقدي الأم تعزى للصف، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في متوسط التكيف النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية للتكيف لدى الأطفال فاقدي الأم تعزى لمكان إقامة الطفل، أوصت الدراسة تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال فاقدي الأم من خلال وزارة التربية والتعليم.

وأجرى فيشاناف وكاشيك (2021) viashnav & Kaushik دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى القلق والاكتئاب لدى الأيتام المقيمين في دار الأيتام. تكونت عينة الدراسة من (70) يتيماً يقيمون في دور الأيتام المختارة في جايبور بولاية راجاستان بباكستان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس القلق؛ ومقياس الاكتئاب. أظهرت النتائج أن مستوى كل من القلق والاكتئاب جاء متوسطاً. وكان هناك ارتباط محدود بين المتغيرات الديموغرافية المختارة ومستويات القلق والاكتئاب. وعملت دراسة السعيد وآخرون (El-Said et al ,2022) على إجراء تقييم للمشكلات النفسية لدى الأطفال الأيتام، تم استخدام التصميم الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أجريت هذه الدراسة في دار الرعاية الاجتماعية للذكور والإناث بمدينة بنها بمحافظة القليوبية في مصر، تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وعددها (80) طفل يتيم (40 ذكر و40 أنثى). تم جمع البيانات من خلال استبيانات ومقابلات منظمة، وتم تطبيق مقياس قلق الطفل والاكتئاب ومقياس روزنبرج لتقدير الذات. أظهرت النتائج أن نصف الأطفال الأيتام الذين تمت دراستهم لديهم مستوى متوسط من القلق والاكتئاب الكلي. بالإضافة إلى ذلك فإن أكثر من نصف الأطفال الأيتام الذين تمت دراستهم لديهم مستوى متدني من احترام الذات. بينما كان أقل من ربعهم يتمتع بمستوى معتدل من احترام الذات. كما توصلت الدراسة أن الضيق العاطفي وقلة الثقة بالنفس من المشاكل النفسية الرئيسية لدى الأطفال الأيتام والتي تتطلب اهتماما كبيراً. أوصت الدراسة بتصميم برنامج الإرشاد النفسي الاجتماعي وإدارته للأطفال الأيتام لتحسين مشاكلهم السلوكية والنفسية. وهدفت دراسة بيرفين (Perveen ,2022) إلى بيان في مستوى الاكتئاب والقلق والتوتر بين الشباب الأيتام الذين يعيشون في مدينة باهاوالبور – باكستان، بالاعتماد على المنهج التحليلي، وباستخدام مقاييس DASS-21 للأيتام حيث بلغت عينة الدراسة (200) يتيم. أظهرت النتائج وجود مستوى عال من الضغط النفسي بين الأيتام المنتمين من الطبقة المتوسطة الاجتماعية والاقتصادية. هذا أيضا يصور أن مستوى التوتر والاكتئاب كانت أعلى في الأيتام الذكور بدلاً من الأيتام الإناث. أوصت الدراسة بضرورة تقديم الدعم الاجتماعي للأيتام من الآخرين. وهدفت دراسة غزو (2019) إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب، ومعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل في ضوء متغير الجنس وصفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب) في محافظتي عمان وإربد في الأردن. كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال

الأيتام ومجهولي النسب. تكونت عينة الدراسة من (206) من الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الأيتام ومجهولي النسب كان مرتفعًا، وأن مستوى قلق المستقبل لدى الأطفال الأيتام ومجهولي النسب كان متوسطًا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الانفعالي ككل وأبعاده تعزى الى متغير صفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. ووجود فروق في متوسط قلق المستقبل ككل وأبعاده تعزى الى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث. وعدم وجود فروق في متوسط قلق المستقبل ككل وأبعاد قلق المستقبل تعزى إلى متغير صفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب). وأخيرًا أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، لملائمته لهدف الدراسة وهو التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التكيف وخفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13–18) سنة في قرى الأطفال (SOS) الأردنية في محافظة العاصمة عمان في الأردن، والبالغ عددهم (32) طفل خلال العام الدراسي 2022–2023م.

عينة الدراسة: تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية وفق الخطوات التالية:

1. إجراء مسح لمجتمع الدراسة وهم من الأطفال الذين تراوح أعمارهم ما بين (13–18) سنة المقيمين بقرى الاطفال (SOS) الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعددهم (32) طفل وطفلة. وقد حصرالباحث العينة في عمان فقط دون قرى إربد والعقبة لصعوبة جمع المنتفعين ضمن الفئة العمرية (13 –18) من القرى الثلاث.
2. تم الحصول على الموافقة وتسهيل المهمة وترتيب آلية التواصل واللقاء مع الأطفال.
3. تم التواصل مع الأطفال مجتمع الدراسة وإعلامهم بفكرة الدراسة وهدفها وأخذ موافقتهم على المشاركة.
4. تم توزيع مقياسي التكيف وقلق المستقبل على جميع الأطفال الذين وافقوا على المشاركة والبالغ عددهم (32) طفل وطفلة.
5. تم اختيار (30) طفل وطفلة ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس قلق المستقبل وأدنى درجات على مقياس التكيف.
6. تم توزيع أفراد عينة الدراسة لمجموعتين (المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية) بواقع (15) طفل وطفلة في كل مجموعة، الجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة التجريبية والضابطة.

الجدول (1) :توزيع أفراد الدراسة التجريبية والضابطة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
المجموعة الضابطة	10	5	15
المجموعة التجريبية	8	7	15
المجموع	18	12	30

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين: الأول مقياس التكيف والثاني مقياس قلق المستقبل، بالإضافة إلى إعداد برنامج إرشادي مستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، وتالياً شرح لأدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التكيف: لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس التكيف من قبل الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري الخاص بموضوع التكيف وتكون المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة تقيس أربعة أبعاد هي كالاتي: التكيف النفسي، التكيف الأسري، التكيف الاجتماعي، التكيف الأكاديمي.

تم التحقق من صدق مقياس التكيف باستخدام طريقتي الصدق الظاهري (المحتوى)، وصدق البناء الداخلي، وتم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياس التكيف:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي والبالغ عددهم (10) محكمين من حيث صحة الفقرات لغوياً ومدى وملاءمتها لقياس ما وضعت له حيث تم اعتماد نسبة اتفاق 80% على صحة وملاءمة الفقرات، ومن حيث الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة للتعديل، وضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة في المقياس والبُعد، إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق البناء الداخلي لمقياس التكيف: تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (10) أطفال من من نفس الفئة العمرية لأطفال قرية (SOS) الأردنية في محافظة إربد، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع البُعد، وارتباط الفقرات مع المقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس التكيف والبُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

التكيف النفسي			التكيف الأسري			التكيف الاجتماعي			التكيف الأكاديمي		
معامل الارتباط		الفقرة رقم	معامل الارتباط		الفقرة رقم	معامل الارتباط		الفقرة رقم	معامل الارتباط		الفقرة رقم
البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل	
0.89**	0.76**	1	0.91**	0.81**	11	0.90**	0.86**	21	0.86**	0.81**	31
0.95**	0.87**	2	0.90**	0.88**	12	0.84**	0.79**	22	0.86**	0.80**	32
0.91**	0.80**	3	0.89**	0.88**	13	0.90**	0.94**	23	0.86**	0.81**	33
0.91**	0.80**	4	0.97**	0.96**	14	0.95**	0.90**	24	0.97**	0.94**	34
0.86**	0.77**	5	0.92**	0.93**	15	0.90**	0.85**	25	0.89**	0.87**	35
0.95**	0.90**	6	0.87**	0.85**	16	0.91**	0.86**	26	0.83**	0.85**	36
0.81**	0.85**	7	0.91**	0.89**	17	0.82**	0.85**	27	0.88**	0.89**	37
0.80**	0.88**	8	0.89**	0.88**	18	0.86**	0.88**	28	0.87**	0.88**	38
0.85**	0.90**	9	0.81**	0.76**	19	0.90**	0.92**	29	0.75**	0.76**	39
0.89**	0.91**	10	0.88**	0.86**	20	0.88**	0.81**	30	0.86**	0.86**	40

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات بُعد التكيف النفسي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.76–0.91)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وأن معاملات الارتباط بين فقرات بُعد التكيف الاسري والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.76–0.96)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. كما أن معاملات الارتباط بين فقرات بُعد التكيف الاجتماعي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.79–0.94)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وأن معاملات الارتباط بين فقرات بُعد التكيف الأكاديمي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.76–0.94)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

وتم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف ببعضها البعض، الجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف ببعضها

البُعد	التكيف النفسي	التكيف الأسري	التكيف الاجتماعي	التكيف الأكاديمي
التكيف النفسي				
التكيف الأسري	0.84**			
التكيف الاجتماعي	0.89**	0.86**		
التكيف الأكاديمي	0.85**	0.89**	0.82**	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف ببعضها تراوحت ما بين (0.82–0.89) وجميعها قيم دالة إحصائيا.

ثبات مقياس التكيف: قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس التكيف باستخدام طريقتين لحساب الثبات وهي:

أ- **الطريقة الأولى: ثبات الإعادة (Test - Retest):** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، حيث طلب الباحث منهم الإجابة عن فقرات مقياس التكيف، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون يبين درجات العينة الاستطلاعية في التطبيقين، وعلى الأبعاد الأربع للمقياس، ويوضح الجدول (6) نتائج الثبات بطريقة الإعادة.

ب- **الطريقة الثانية: طريقة ألفا كرونباخ:** لقد تمّ حساب ثبات أداة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وذلك على درجات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح النتائج.

الجدول (4): معامل الثبات بطريقتي الإعادة وألفا كرونباخ لمقياس التكيف

البُعد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
التكيف النفسي	10	0.81**	0.867
التكيف الأسري	10	0.83**	0.873
التكيف الاجتماعي	10	0.84**	0.869
التكيف الأكاديمي	10	0.85**	0.861
مقياس التكيف ككل	40	0.86**	0.891

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (4) أن معاملات ثبات الإعادة بيرسون لمقياس التكيف وأبعاده الفرعية تراوحت ما بين (0.81–0.85) وبلغ قيمة ثبات الإعادة بطريقة بيرسون للمقياس ككل (0.86) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (0.861–0.873)، كما بلغ قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.891) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً حيث أشارت الدراسات إلى أن معاملات الثبات التي تكون (0.70) فما فوق هي معاملات مقبولة.

تصحيح مقياس التكيف: تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة وذلك حسب الدرجة التالية: درجة (1) تعبر عن الإجابة (بدرجة قليلة جداً)، ودرجة (2) تعبر عن الإجابة (بدرجة قليلة)، ودرجة (3) تعبر عن الإجابة (بدرجة متوسطة)، ودرجة (4) تعبر عن الإجابة (بدرجة كبيرة)، ودرجة (5) تعبر عن الإجابة (بدرجة كبيرة جداً)، وتم عكس التدريج للفقرات التي تدل على انخفاض مستوى التكيف، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد

عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس وعلى كل بُعد من أبعاده، تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة مستويات للاستجابة والتي استخرجت بالمعادلة التالية:

(الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات

(5.00 – 1.00) ÷ 3 ÷ 4.00 ÷ 3 = 1.33

وبناءً على ذلك تم تقسيم الاستجابة على المقياس إلى ثلاثة مستويات وهي:

- (1.00– أقل من 2.33) وتعني مستوى منخفض من التكيف.
- (2.33 – أقل من 3.66) وتعني مستوى متوسط من التكيف.
- (3.66– 5.00) وتعني مستوى مرتفع من التكيف.

ويوضح الجدول (5) توزيع فقرات المقياس على أبعاده الفرعية:

الجدول (5): توزيع فقرات مقياس التكيف

البُعد	عـــــدد الفقرات	أرقـــــام الفقرات	اتجاه الفقرة	
			وجود التكيف(إيجابية)	عدم وجود تكيف (سلبية)
التكيف النفسي	10	10–1	2، 7، 8، 9	1، 3، 4، 5، 6، 10
التكيف الأسري	10	20–11	11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19	13، 20
التكيف الاجتماعي	10	30–21	22، 23	21، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30
التكيف الأكاديمي	10	40–31	31، 35، 36	32، 33، 34، 37، 38، 39، 40
مقياس التكيف	40	40–1		

ثانياً: مقياس قلق المستقبل

تم تطوير مقياس قلق المستقبل من قبل الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والاطلاع على مقاييس ذات علاقة بموضوع قلق المستقبل مثل مقياس (Spielberger,gorsuush,Husheene,1966) ومقياس (Parveen,2022)، ومقياس تايلور ومقياس هلدا ومقياس هاملتون لتقدير مستوى القلق وتكون المقياس في صورته الأولية من (39) فقرة تقيس خمسة أبعاد لقلق المستقبل هي كالاتي: البُعد الاجتماعي، البُعد الأسري، البُعد الاقتصادي، البُعد النفسي، البُعد الأكاديمي.

تم التحقق من صدق مقياس قلق المستقبل باستخدام طريقتي الصدق الظاهري (المحتوى)، وصدق البناء الداخلي، "ويقصد بصدق المقياس (Instrument Validity) إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله، وعليه يمكن تعريف صدق أداة جمع البيانات إلى أي درجة توفر الأداة بيانات ذات علاقة بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة، أي أن الصدق يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، أي يقيس السمة أو الظاهرة التي وضع لقياسها ولا يقيس غيرها، وتم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياس قلق المستقبل: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي والبالغ عددهم (10) محكمين من حيث صحة الفقرات لغوياً ومدى وملاءمتها لقياس ما وضعت له حيث تم اعتماد نسبة إتفاق 80% على صحة وملاءمة الفقرات، ومن حيث الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة للتعديل، وضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة في المقياس والبُعد، إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة.

صدق البناء الداخلي لمقياس قلق المستقبل: تم التحقق من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (10) طفل من خارج العينة حيث قام الباحث باختيار العينة الاستطلاعية من نفس الفئة العمرية

لأطفال قرية (SOS) في محافظة إربد، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع البُعد، وارتباط الفقرات مع المقياس ككل، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس قلق المستقبل والبُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	البُعد الاجتماعي		رقم الفقرة	البُعد الأسري		رقم الفقرة	البُعد الاقتصادي		رقم الفقرة	البُعد النفسي		رقم الفقرة	البُعد الأكاديمي	
	معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط	
	البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل		البُعد ككل	المقياس ككل
1	0.889**	0.809**	11	0.939**	0.901**	16	0.919**	0.827**	23	0.876**	0.939**	33	0.874**	0.800**
2	0.963**	0.944**	12	0.920**	0.878**	17	0.908**	0.883**	24	0.959**	0.892**	34	0.833**	0.803**
3	0.939**	0.883**	13	0.924**	0.909**	18	0.928**	0.894**	25	0.923**	0.833**	35	0.893*	0.861**
4	0.939**	0.883**	14	0.955**	0.848**	19	0.897**	0.775**	26	0.895**	0.867**	36	0.909**	0.864**
5	0.736**	0.551**	15	0.939**	0.901**	20	0.883**	0.848**	27	0.870**	0.864**	37	0.932**	0.883**
6	0.888**	0.708**				21	0.810**	0.869**	28	0.897**	0.840**	38	0.905**	0.894**
7	0.841**	0.727**				22	0.773**	0.789**	29	0.879**	0.753**	39	0.815**	0.775**
8	0.838**	0.785**							30	0.916**	0.800**			
9	0.868**	0.809**							31	0.890**	0.772**			
10	0.969**	0.885**							32	0.916**	0.738**			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الاجتماعي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.736–0.969)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وأن معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الأسري والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.920–0.955)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وأن معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الاقتصادي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.773–0.928)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. كما أن معاملات الارتباط بين فقرات

البُعد النفسي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.870–0.959)، وجميعها قيم دالة إحصائياً. وأن معاملات الارتباط بين فقرات البُعد الأكاديمي والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.815–0.932)، وجميعها قيم دالة إحصائياً.

وتم استخراج معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس قلق المستقبل ببعضها البعض، الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس قلق المستقبل ببعضها

البُعد	البُعد الاجتماعي	البُعد الأسري	البُعد الاقتصادي	البُعد النفسي	البُعد الأكاديمي
البُعد الاجتماعي					
البُعد الأسري	0.908**				
البُعد الاقتصادي	0.819**	0.947**			
البُعد النفسي	0.815**	0.919**	0.907**		
البُعد الأكاديمي	0.837**	0.939**	0.975**	0.96**	

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس قلق المستقبل ببعضها تراوحت ما بين (0.815–0.975) وجميعها قيم دالة إحصائيا.

ثبات مقياس قلق المستقبل: تم التأكد من ثبات مقياس قلق المستقبل باستخدام طريقتين لحساب الثبات وهي:

أ- **الطريقة الأولى: ثبات الإعادة (Test Retest):** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية السابق ذكرها من خارج العينة الأساسية، حيث طلب الباحث منهم الإجابة عن فقرات مقياس قلق المستقبل، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون يبين درجات العينة الاستطلاعية في التطبيقين، وعلى الأبعاد الخمس للمقياس، ويوضح الجدول (8) نتائج الثبات بطريقة الإعادة.

ب-**الطريقة الثانية: طريقة ألفا كرونباخ:** لقد تمّ حساب ثبات أداة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وذلك على درجات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والجدول (8) يوضح النتائج.

الجدول (8): معامل الثبات بطريقتي الإعادة وألفا كرونباخ لمقياس قلق المستقبل

البُعد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
البُعد الاجتماعي	10	0.84**	0.866
البُعد الأسري	5	0.85**	0.890
البُعد الاقتصادي	7	0.83**	0.849
البُعد النفسي	10	0.81**	0.871
البُعد الأكاديمي	7	0.79**	0.848
مقياس قلق المستقبل ككل	39	0.83**	0.897

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يظهر من الجدول (8) أن معاملات ثبات الإعادة بيرسون لمقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية تراوحت ما بين (0.79–0.85) وبلغ قيمة ثبات الإعادة بطريقة بيرسون للمقياس ككل (0.83) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (0.848–0.890)، كما بلغ قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.897) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً حيث أشارت الدراسات إلى أن معاملات الثبات التي تكون (0.70) فما فوق هي معاملات جيدة.

اختبار التوزيع الطبيعي: يبين الجدول (9) نتائج التوزيع الطبيعي ويتضح منه أن كافة متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، وذلك بالنظر إلى قيم اختبار (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) وقيمة مستوى الدلالة المرافقة لها. وحيث أن جميع قيم مستوى الدلالة في الجدول أكبر من (0.05) الأمر الذي يعني أن قيم المتغيرات في الدراسة الحالية تتبع التوزيع الطبيعي.

الجدول (9): اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk

المقياس	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
التكيف	0.747	0.632
قلق المستقبل	0.647	0.797

من خلال الجدول (9) يتبين أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي مما يدل على إمكانية تطبيق الاختبارات الإحصائية المعلمية في دراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

تصحيح مقياس قلق المستقبل: تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة وذلك حسب الدرجة التالية: درجة (1) تعبر عن الإجابة (بدرجة قليلة جداً)، ودرجة (2) تعبر عن الإجابة (بدرجة قليلة)، ودرجة (3) تعبر عن الإجابة (بدرجة متوسطة)، ودرجة (4) تعبر عن الإجابة (بدرجة كبيرة)، ودرجة (5) تعبر عن الإجابة (بدرجة كبيرة جداً)، وتم عكس التدريج للفقرات التي تدل على انخفاض مستوى قلق المستقبل، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس وعلى كل بُعد من أبعاده، تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة مستويات للاستجابة والتي استخرجت بالمعادلة التالية:

(الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد المستويات

(5.00 – 1.00) ÷ 3 = 4.00 ÷ 3 = 1.33

وبناءً على ذلك تم تقسيم الاستجابة على المقياس إلى ثلاثة مستويات وهي:

- (1.00– أقل من 2.33) وتعني مستوى منخفض من قلق المستقبل.
- (2.33 – أقل من 3.66) وتعني مستوى متوسط من قلق المستقبل.
- (3.66– 5.00) وتعني مستوى مرتفع من قلق المستقبل.

ويوضح الجدول (10) توزيع فقرات المقياس على أبعاده الفرعية:

الجدول (10): توزيع فقرات مقياس قلق المستقبل

البُعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	اتجاه الفقرة	
			وجود قلق المستقبل (إيجابية)	عدم وجود قلق المستقبل (سلبية)
البُعد الاجتماعي	10	1–10	1–10	–
البُعد الأسري	5	11–15	11–15	–
البُعد الاقتصادي	7	16–22	16–22	–
البُعد النفسي	10	23–32	23، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 31، 32	27
البُعد الأكاديمي	7	33–39	33، 34، 35، 37، 38	36، 39
قلق المستقبل ككل	39	1–39		

ثالثا: البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي.

تم إعداد برنامج إرشاد جمعي يهدف إلى تحسين مستوى التكيف، وخفض قلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام وفاقدي السند الأسري، هو برنامج إرشادي معد ومنظم حسب أسس علمية ومستند على فنيات واستراتيجيات الاتجاه المعرفي السلوكي وتضمن أنشطة وتدريبات متنوعة.

تحكيم البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي: لأغراض التأكد من ملاءمة البرنامج ومناسبته للفئة العمرية ولتحقيق هدف الدراسة تم التحقق من صدق البرنامج الإرشادي، حيث تم عرضه في صورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس في الجامعات الاردنية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول مناسبة البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها، ومن ثم التمكن من تطبيقه على المجموعة التجريبية، ثم الأخذ بمجموعة الملاحظات التي سيقدمها السادة المحكمون، من ملاءمة الجلسات إرشادها، وعددها وعناوين الجلسات بما يتناسب مع النظرية الجدلية وأفراد الدراسة.

عرض نتائج تحليل البيانات والاجابة ومناقشة أسئلة الدراسة

- **أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف تعزى للبرنامج الإرشادي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف وأبعاده الفرعية والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف وأبعاده الفرعية

المجموعة	طريقة المعالجة	مقياس التكيف	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			متوسط حسابي	إنحراف معياري	متوسط حسابي	إنحراف معياري		
التجريبية	البرنامج الإرشادي	التكيف النفسي	2.25	0.64	3.57	0.37	3.57	0.09
		التكيف الأسري	2.19	0.84	3.51	0.60	3.51	0.15
		التكيف الاجتماعي	2.17	0.45	3.53	0.39	3.53	0.10
		التكيف الأكاديمي	2.01	0.47	3.65	0.67	3.65	0.17
		مقياس التكيف ككل	2.16	0.35	3.56	0.40	3.56	0.10
الضابطة	-	التكيف النفسي	2.23	0.68	2.26	0.64	2.26	0.17
		التكيف الأسري	2.25	0.88	2.29	0.51	2.29	0.13
		التكيف الاجتماعي	2.23	0.27	2.27	0.42	2.27	0.11
		التكيف الأكاديمي	2.12	0.58	2.32	0.64	2.32	0.16
		مقياس التكيف ككل	2.21	0.46	2.28	0.36	2.28	0.09

يتضح من الجدول (11)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التكيف في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن مقياس التكيف ككل في القياس القبلي (2.16)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (3.56)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن مقياس التكيف ككل في القياس القبلي (2.21)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (2.28).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة، على مقياس التكيف ككل، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (12) نتائج هذا التحليل.

الجدول (12): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياس التكيف البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
القياس القبلي (مصاحب)	0.294	1	0.294	1.982	0.171	0.068
البرنامج الإرشادي	12.125	1	12.125	*81.840	0.000	0.752
الخطأ	4.000	27	0.148			
الكلي	272.357	30				
الكلي المعدل	16.419	29				

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يلاحظ من الجدول (12)، أن قيمة (F) المتعلقة بمقياس التكيف ككل بلغت (81.840)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي تبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.56)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.28). ولإيجاد حجم أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.752)، أي أن حوالي (75.2%) من التباين في أداء أفراد عينة الدِّراسة على مقياس التكيف البعدية يعود إلى البرنامج الإرشادي، أما الباقي (24.8%)، فيعود إلى عوامل غير مفسرة.

كذلك تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد لمتغيرات التابعة (MANCOVA)، على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التكيف البعدية، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (13) نتائج هذا التحليل.

الجدول (13): نتائج تحليل التباين المشترك متعدد لمتغيرات التابعة (MANCOVA)، على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التكيف

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
القياس القبلي	التكيف النفسي	0.282	1	0.282	1.436	0.242	0.056
	التكيف الأسري	0.035	1	0.035	0.110	0.743	0.005
	التكيف الاجتماعي	0.042	1	0.042	0.249	0.622	0.010
	التكيف الأكاديمي	0.000	1	0.000	0.001	0.976	0.000
المجموعة	التكيف النفسي	12.945	1	12.945	*65.827	0.000	0.733
	التكيف الأسري	11.247	1	11.247	*35.402	0.000	0.596
	التكيف الاجتماعي	12.313	1	12.313	*73.960	0.000	0.755
	التكيف الأكاديمي	13.719	1	13.719	*29.589	0.000	0.552
الخطأ	التكيف النفسي	4.720	24	0.197			
	التكيف الأسري	7.625	24	0.318			
	التكيف الاجتماعي	3.996	24	0.166			
	التكيف الأكاديمي	11.128	24	0.464			
الكلي	التكيف النفسي	275.080	30				

	التكيف الأسري	271.960	30				
	التكيف الاجتماعي	268.720	30				
	التكيف الأكاديمي	292.270	30				
الكلي المعدل	التكيف النفسي	20.455	29				
	التكيف الأسري	19.660	29				
	التكيف الاجتماعي	16.420	29				
	التكيف الأكاديمي	25.262	29				

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا في الأبعاد الفرعية كافة لمقياس التكيف، وهي:

بُعد التكيف النفسي: إذْ كانت قيمة (F) (65.827)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك ارتفاع في مستوى التكيف النفسي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.57)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.26)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.733)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 73.3% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف النفسي.

- **بُعد التكيف الأسري:** إذْ كانت قيمة (F) (35.402)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك ارتفاع في مستوى التكيف الأسري لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.51)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.29)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.596)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 59.6% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الأسري.
- **بُعد التكيف الاجتماعي:** إذْ كانت قيمة (F) (73.960)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك ارتفاع في مستوى التكيف الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.53)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.27)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.755)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 75.5% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الاجتماعي.
- **بُعد التكيف الأكاديمي:** إذْ كانت قيمة (F) (29.589)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك ارتفاع في مستوى التكيف الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (3.65)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.32)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.552)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 55.2% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الأكاديمي.

ويتضح من نتائج البيانات أعلاه وجود فرق ذو دِلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف تعزى للبرنامج الإرشادي؛ إذ أظهرت النتائج وجود تحسن بمستوى التكيف لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي أثر بشكل إيجابي على مستوى التكيف لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيق البرنامج الإرشادي جعل

الأطفال في المجموعة التجريبية أكثر قدرة على اكتساب المهارات الاجتماعية؛ وذلك من خلال التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأطفال أثناء تطبيق جلسات البرنامج، كما يعزو الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي ساهم في إيجاد طرق فاعلة ساعدت الأطفال في التكيف مع محيطهم؛ وذلك من خلال خلق تفاعل مستمر لدى كل طفل مع ذاته ومع الآخرين ومع البيئة، وهذا التفاعل ذو طبيعة تبادلية بمعنى أن الطفل يوثر ويتأثر بالبيئة مما أوجد لديه قدرة على التكيف.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين مستوى التكيف النفسي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية؛ إذ أن البرنامج فسر ما مقداره (73.3%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف النفسي، ومن الممكن أن يفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي ساهم في جعل الأطفال أكثر قدرة على مشاركة أفكاره مع زملائه؛ كما ساهم في خفض مستوى الخجل عند التواصل مع الآخرين، كما أن هناك علاقات جيدة نشأت بين الأطفال في المجموعة التجريبية عند تطبيق البرنامج؛ إذ أن جلسات البرنامج سهلت على الأطفال إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2021) التي أظهرت أن هناك أثر للبرنامج الإرشادي الانتقائي على تنمية التوافق النفسي.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين مستوى التكيف الأسري لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية؛ إذ أن البرنامج فسر ما مقداره (59.6%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الأسري، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة التجربة نشأت بينهم علاقات الصداقة والأخوة والتي تعد بمثابة مصدر دعم نفسي للأطفال، وذلك من خلال التفاعل والمشاركة بالأنشطة اللامنهجية المتعددة والمشاركة الجماعية والتي وفرها البرنامج، والتي خلقت جو اجتماعي أخوي بين الأطفال؛ الأمر الذي دفع الأطفال إلى استجابات وسلوكات تكيفية يُرضي بها ذاته والآخرين، والتي بدورها تنعكس على مستوى الأسري.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين مستوى التكيف الاجتماعي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية؛ إذ أن البرنامج فسر ما مقداره (75.5%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الاجتماعي، ويرى الباحث اتفاق النتيجة مع دراسة علاونة والصمادي (2018) التي أظهرت وجود أثر برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي، ودراسة العتيبي (2021) التي أظهرت أن هناك أثر للبرنامج الإرشادي الانتقائي على تنمية التوافق الاجتماعي.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (55.2%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد التكيف الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي شجع الأطفال على طرح أسئلة قابلة للاختبار عن القضية أو المشكلة المراد دراستها، كما أنه ساهم في زيادة قدرة الأطفال على تحديد المعلومات التي احتاجها لتحقيق الاهداف الأكاديمية من خلال طرح الفرضيات للمشكلات التي سعى لحلها.

- **ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل يوجد فرق ذو دِلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل تعزى للبرنامج الإرشادي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري، والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل وأبعاده الفرعية

المجموعة	طريقة المعالجة	مقياس قلق المستقبل	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			متوسط حسابي	إنحراف معياري	متوسط حسابي	إنحراف معياري		
التجريبية	البرنامج الإرشادي	البُعد الاجتماعي	3.97	1.00	2.15	0.52	2.15	0.13
		البُعد الأسري	4.21	0.58	2.49	0.52	2.49	0.14
		البُعد الاقتصادي	3.97	0.28	2.52	0.65	2.52	0.17
		البُعد النفسي	4.25	0.35	2.55	0.49	2.55	0.13
		البُعد الأكاديمي	3.98	0.59	2.63	0.37	2.63	0.09
		مقياس قلق المستقبل ككل	4.08	0.49	2.47	0.36	2.45	0.09
الضابطة	–	البُعد الاجتماعي	3.91	1.08	3.81	0.76	3.81	0.20
		البُعد الأسري	4.29	0.73	4.13	0.68	4.13	0.18
		البُعد الاقتصادي	3.95	0.54	3.73	0.35	3.73	0.09
		البُعد النفسي	4.27	0.61	3.93	0.36	3.93	0.09
		البُعد الأكاديمي	3.94	0.69	3.86	0.36	3.86	0.09
		مقياس قلق المستقبل ككل	4.06	0.69	3.89	0.32	3.88	0.08

يتضح من الجدول (14)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس قلق المستقبل في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية عن مقياس قلق المستقبل ككل في القياس القبلي (4.08)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (2.47)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة عن مقياس قلق المستقبل ككل في القياس القبلي (4.06)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (3.89).

وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد عينة الدراسة، على مقياس قلق المستقبل ككل، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (15) نتائج هذا التحليل.

الجدول (15): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياس قلق المستقبل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta square
القياس القبلي (مصاحب)	0.033	1	0.033	0.287	0.597	0.011
البرنامج الإرشادي	15.268	1	15.268	*132.165	0.000	0.830
الخطأ	3.119	27	0.116			
الكلي	318.442	30				
الكلي المعدل	18.420	29				

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يلاحظ من الجدول (15)، أن قيمة (F) المتعلقة بمقياس قلق المستقبل ككل بلغت (132.165)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسط الحسابي يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذْ إنّ المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، إذْ بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.45)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.88). ولإيجاد حجم أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى الاتجاه المعرفي السلوكي، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0.830)، أي أن حوالي (83.0%) من التباين في أداء أفراد عينة الدِّراسة على مقياس قلق المستقبل البعدية يعود إلى البرنامج الإرشادي، أما الباقي (17%)، فيعود إلى عوامل غير مفسرة.

كذلك تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد لمتغيرات التابعة (MANCOVA)، على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس قلق المستقبل البعدية، باعتبار الدرجات القبلية متغيرًا مشتركًا، ويبين الجدول (16) نتائج هذا التحليل.

الجدول (16): نتائج تحليل التباين المشترك متعدد لمتغيرات التابعة (MANCOVA)، على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس قلق المستقبل

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	Eta square
القياس القبلي	البُعد الاجتماعي	0.015	1	0.015	0.038	0.848	0.002
	البُعد الأسري	0.032	1	0.032	0.084	0.774	0.004
	البُعد الاقتصادي	0.187	1	0.187	0.606	0.444	0.026
	البُعد النفسي	0.298	1	0.298	1.387	0.251	0.057
	البُعد الأكاديمي	0.121	1	0.121	0.991	0.330	0.041
المجموعة	البُعد الاجتماعي	19.555	1	19.555	*50.745	0.000	0.688
	البُعد الأسري	19.075	1	19.075	*49.222	0.000	0.682
	البُعد الاقتصادي	11.003	1	11.003	*35.724	0.000	0.608
	البُعد النفسي	13.829	1	13.829	*64.428	0.000	0.737
	البُعد الأكاديمي	11.185	1	11.185	*91.864	0.000	0.800
الخطأ	البُعد الاجتماعي	8.863	23	0.385			
	البُعد الأسري	8.913	23	0.388			
	البُعد الاقتصادي	7.084	23	0.308			
	البُعد النفسي	4.937	23	0.215			
	البُعد الأكاديمي	2.800	23	0.122			
الكلي	البُعد الاجتماعي	298.780	30				
	البُعد الأسري	359.800	30				
	البُعد الاقتصادي	312.184	30				
	البُعد النفسي	333.730	30				

	البُعد الأكاديمي	330.469	30				
الكلي المعدل	البُعد الاجتماعي	32.368	29				
	البُعد الأسري	30.455	29				
	البُعد الاقتصادي	18.545	29				
	البُعد النفسي	19.450	29				
	البُعد الأكاديمي	14.986	29				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائيا في الأبعاد الفرعية كافة لمقياس قلق المستقبل، وهي:

- **البُعد الاجتماعي:** إذْ كانت قيمة (F) (50.745)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك انخفاض في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالبُعد الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.15)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.81)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.688)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 68.8% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على البُعد الاجتماعي.
- **البُعد الأسري:** إذْ كانت قيمة (F) (49.222)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك انخفاض في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالبُعد الأسري لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.49)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (4.13)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.682)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 68.2% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على البُعد الأسري.
- **البُعد الاقتصادي:** إذْ كانت قيمة (F) (35.724)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك انخفاض في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالبُعد الاقتصادي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.52)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.73)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.608)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 60.8% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على البُعد الاقتصادي.
- **البُعد النفسي:** إذْ كانت قيمة (F) (64.428)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك انخفاض في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالبُعد النفسي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.55)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.93)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.737)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 73.7% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على البُعد النفسي.
- **البُعد الأكاديمي:** إذْ كانت قيمة (F) (91.864)، هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، أي إن هناك انخفاض في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالبُعد الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية، إذْ كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.63)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.86)، كذلك بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (0.800)، أي أن البرنامج فسر ما مقداره 80.0% من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على البُعد الأكاديمي.

ويتضح من نتائج البيانات أعلاه وجود فرق ذو دِلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل تعزى للبرنامج الإرشادي؛ إذ أظهرت النتائج وجود انخفاض في مستوى قلق المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما دل على أن البرنامج الإرشادي أثر بشكل إيجابي في خفض قلق المستقبل لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جلسات البرنامج الإرشادي تحتوى على مجموعة من الخطوات تهدف لجعل أفراد المجموعة التجريبية قادرين على التعامل مع التوترات ومشاعر الضغوط النفسية بصورة إيجابية؛ إذ أن قلق المستقبل بالنسبة لأطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية شكل خطورة على استقرارهم حيث مثل خوفاً من مجهول استنادا إلى خبرات ماضية أو حاضرة يعيشها الطفل خصوصاً في ظل ما يُعانيه الأطفال من الشعور بعدم الأمن وتوقع الخطر والشعور بعدم الاستقرار وتسبب لديهم هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي في نهاية الأمر إلى اضطرابات حقيقية وخطيرة، كما تعاني هذه شريحة من عدد كبير من مصادر القلق المتعلق بالمستقبل من قبيل القلق بشأن العمل والاعتماد على النفس والاستقلالية أو الزواج أو مواكبة التغيرات المعاصرة أو المستقبل غير المحدد وغيرها؛ لذلك فأن تصميم جلسات البرنامج الإرشادي يهتم بشكل واسع على دحض الأفكار اللاعقلانية وتعزيز قدرة الطفل على محاكاة المشاكل المستقبلة والتعامل معها بشكل إيجابي ومنظم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض جلسات البرنامج الإرشادي ركزت على مهارة التخيل المستقبلي مما يسمح للطفل فأن يحدد مجالات مخاوفه من المستقبل ويحاول أن يعد الدفاعات النفسية والعقلية لها كي يستطيع مواجهتها بنجاح.

يعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين قدرة الطفل على فهم وإدارة شكوكه، وإدارة ضغوطاته وانفعالاته والمحافظة على رباطة جأشه بطريقة فاعلة فضلاً عن زيادة قدرته على تحمل وتقبل حالة الغموض النسبي المحيطة به وتخليصه من المعتقدات الخاطئة، والسيطرة على حالة الغضب والخوف بحيث لا يؤثران على سلوكه وقراراته مما يدفعه على التعبير عن انفعالاته بطريقة مقبولة تكيفية مقبولة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ربيع (2020) التي أظهرت وجود أثر للبرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من الأيتام في الأردن، دراسة الكفوري والغنيمي والعطار (2020) التي أظهرت وجود أثر للبرنامج الإرشادي في خفض قلق المستقبل لدى المراهقات في دور الرعاية الاجتماعية

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تقليل مستوى القلق الاجتماعي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (68.8%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد القلق الاجتماعي، ويعزى هذا السبب إلى أن أفراد المجموعة التجريبية تتكون لديهم تفكير عكسي تجاه المستقبل من باب أنهم خضعوا لجلسات البرنامج الإرشادي الذي ركز على المهارات الحياتية اليومية من خلال مناقشتها بشكل جماعي والتركيز على كيفية تطبيق ما تعلمه خلال الجلسات في الحياة اليومية، مما ينعكس بشكل إيجابي على الحد من القلق الاجتماعي.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في خفض مستوى القلق الأسري لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (68.2%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد القلق الأسري، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي يساهم في التغلب على حالة الإحباط أو الانسحاب، والتغلب على القلق وجعل الأطفال قادرين على إتباع التعليمات وتنظيم الأفكار؛ مما أثر على مستوى القلق لديهم، وأن أفراد المجموعة التجريبية قد تشكلت لديهم أهداف نحو المستقبل ويوجهون أنفسهم بالنسبة لاختيار القرارات المستقبلية

المناسبة من وجهة نظرهم الأمر الذي يرفع من مستويات مهارات التفكير الايجابي المستقبلي. ويرى الباحث أن جلسات البرنامج تساهم في جعل الأطفال أكثر قدرة على وضع خطط يسيرون على دربهم ويحددون المستقبل بجهودهم وعملهم ويرسمون الخطط المناسبة للوصول لأهدافهم ويكون طموحهم مرتفع وقادرين على مواجهة الظروف الصعبة وتكون نظرتهم للحياة متفائلة.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في تقليل مستوى القلق الاقتصادي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (60.8%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد القلق الاقتصادي، ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج الإرشادي يركز بشكل كبيرة على استخدام التفكير المستقبلي المرتبط بالقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدي والعمل على تحقيقها وهو مكون رئيسي لسلوك الأطفال، والقدرة من الناحية النفسية على إنجاز الخطط المستقبلية البعيدة المدى والتي تنعكس بشكل إيجابي في الحد القلق الاقتصادي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي يساهم في عكس الجمود وبتوليد عدد من الأفكار الإبداعية، مما ساهم في زيادة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على تكوين صورة ذهنية عن بعض المشكلات والقضايا المتوقع تناميها وحدوثها مستقبلا، كما أن جلسات البرنامج الإرشادي ركزت على زيادة قدرة الأطفال على جمع أكبر قدر من المعلومات عن المشكلات والتحديات المستقبلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن البرنامج الإرشادي ساهم في تحسين مهارة تحديد الخيارات الشخصية لدى الأطفال وذلك من خلال تدريبهم على وضع خطة زمنية لتحقيق الأهداف المستقبلية، وتحديد الأهداف المستقبلية بدقة بحيث يمكن قياس درجة تحقيقها بالمستقبل.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في خفض مستوى القلق النفسي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (73.7%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد القلق النفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأطفال في قرى الأطفال (SOS) الأردنية يواجهون بالرفض وعدم التقبل من المجتمع مما قد يشكل لديهم بعض الضغوط النفسية التي تؤدي بالطفل إلى عدم التوازن وعدم المقدرة على تجنب الاضطرابات التي تحدث له كنتيجة لهذه الضغوط سواء كانت أكاديمية أو أسرية أو مجتمعية مما يقلل من كفاءة الطفل وأدائه وقدرته على تكوين صورة نحو مستقبله وقد حاول البرنامج الإرشادي زيادة مستوى امتلاك الأطفال في المجموعة التجريبية لمهارات حل المشكلات، وذلك باتباع خطوات منظمة في مواجهة المشكلات المسببة لقلق المستقبل، والتي تواجههم في حياتهم اليومية مما يلعب دور إيجابي في الحد من قلق المستقبل.

كما أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي ساهم في خفض مستوى القلق الاكاديمي لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية، أي أن البرنامج فسر ما مقداره (80.0%) من التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجات على بُعد القلق الاكاديمي، يعزى ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي يقلل من قلق المستقبل لدى الطفل وذلك من خلال الحد من التأثير السلبي للخوف والشعور بالوحدة لدى الأطفال؛ إذ أن جلسات البرنامج تجعل الطفل يكتسب مجموعة من قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة، مما يجعل الطالب متفاعلاً في مدرسته ومجتمعه، ويزيد من قدرته على التعامل مع الآخرين بثقة، وشعوره بأنه غير منسجم مع مجتمعه المدرسي.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي ساهم في زيادة قدرة الأطفال على إدارة الوقت ومراعاة الأولويات والأخلاقيات، وتحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات الهادفة، والاستفادة من فرص الحياة، وتوظيف القدرات والإمكانات وإدارة الحياة بصورة فعالة.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

1. – العمل على تطوير برامج إرشادية مستندة إلى الإتجاة المعرفي السلوكي، لخفض مستوى قلق المستقبل وتحسين مستوى التكيف لدى أطفال قرى الأطفال (SOS) الأردنية.
2. إجراء دراسات مستقبلية تتعلق بقلق المستقبل لدى الأطفال ابعد انتقالهم لدور رعاية الشباب وتطوير برامج التهيئة للمستقبل التي يتم تقديمها للأطفال.
3. وضع استراتيجيات تدخل على المستوى النفسي والإجتماعي تساعد الأطفال في قرى الأطفال (SOS) الأردنية على تحسين مستويات التكيف الاجتماعي والنفسي لديهم.
4. تطبيق البرنامج الإرشادي والأدوات، التي تم إعدادها لغايات هذه الدراسة، على فئات اخرى من الايتام من فاقدي السند الاسري في دور الرعاية الاخرى التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية الاردنية.
5. توظيف وسائل الإعلام لغايات نشر الوعي المجتمعي حول أهمية مساعدة وتقبل ودمج الأطفال الايتام وفاقدي السند الاسري في المجتمع بعد ترك دور الرعاية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

أبو حماد، ناصر الدين. (2015)، "أثر برنامج إرشادي جمعي قائم على الدعم النفسي الاجتماعي في تنمية استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية وتحسين مستوي التكيف الاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الأساسية العليا"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 25(88): 311– 351.

خطاطبة، يحيى بن مبارك. (2017)، "أثر التدريب على رخصة القيادة الأسرية في خفض قلق المستقبل وتحسين الكفاءة الذاتية لدى المقبلين على الزواج بمدينة الرياض"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 18(2): 645– 687.

ربابعة، مهدي والشمالي، صباح. (2018)، "مستوى الرضا عن العمل والقدرة على التكيف النفسي الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 32(5): 825–854.

شاهين، محمد أحمد، وبلالو، إسراء سليمان. (2021)، "المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية"، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12 (34): 55 – 70.

عتوم، معاذ عقلة سالم والشواشرة، عمر مصطفى. (2022)، "القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن"، *مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(1): 425– 459.

العثامنة، محمد حسن عبد القادر. (2021)، "التكييف النفسي لدى الأطفال فاقدي الأم خلال المرحلة الأساسية في محافظة غزة"، *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 1 (3): 967 – 992.

العراسي، سارة محمود والعفيشات، منير محمد والعزة، سامر محمد. (2021)، "حقوق فاقدي السند الأسري في الأردن (الواقع والتحديات)"، *مجلة تعليم متعدد الثقافات*،7(1).

العزة، سامر.(2019)، "مستوى التكيف وعلاقته بقلق المستقبل لدي المراهقين في بيوت الشباب"، *رسالة ماجستير*، جامعة عمان العربية، (2019).

علاونة، أسماء وصمادي، أحمد. (2018)، "أثر برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين"، *مجلة الجامعة الأردنية في العلوم التربوية*، 14(1): 70– 59.

غزالي، عبد القادر. (2016)، "قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم لدى طالبات معهد التربية البدنية والرياضية"، *المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، (15): 90– 97.

غزو، أحمد. (2019).،ا"لذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب"، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16 (2)، 155–172.

قرى الأطفال الأردن. (2021)، *الوقاية من الرعاية غير الملائمة (المبادئ التوجيهية الوطنية)*، عمان، الاردن: المكتبة الوطنية.

كوري، جيرالد. (2017)، *النظرية والتطبيق في الارشاد الجمعي*،(ترجمة ابوعطية وعيسى)،ط1،عمان، الاردن: دار الفكر للنشر.

مخيمر، هشام بن محمد بن إبراهيم؛ والوذينالي، محمد معيض. (2018)، "قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى"، *مجلة القراءة والمعرفة*، (201): 15– 39.

المرابحة، عامر. (2019)، "مستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الطب البشري في جامعة الخليج العربي في ضوء متغيري النوع والجنسية"، *مجلة كلية التربية*، 38(182): 403– 434.

المركز الوطني لحقوق الانسان. (2019). *التقرير السنوي (16)*، عمان: الأردن.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Al Matarneh, A. & Altrawneh, A. (2014), "Constructing a scale of future anxiety for the students at public Jordanian universities", International Journal of Academic Research, 6(5): 180-188.

Beck, A. (1976), Congitive Therapy and the emotional disorders. New York: International University Press.

Beck, J. (2011), Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. (2nd. ed.). New York: Guilford Press.

Birturk, Atilay; Karagün, Elif. (2015), "The Effect of Recreational Activities on the Elimination of State-Trait Anxiety of the Students Who Will Take the SBS Placement Test", Educational Research and Reviews, 10 (7): 894-900.

Cottraux, j. (2011), "Les psychotherapies comportementales et cognitives", el servier masson.7 (2): 3-1.

El-Said, Asmaa; Sorayia Ramadan Abd-Elfatah; Mawaheb Mahmoud Zak; Hend Ahmed Mostafa. (2022), "Psychological Problems among Orphan Children", 3 (1), 474-485.

Ginevra, M. (2018), "The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence", Journal of Adolescence, (62): 1-8.

Kaur, J.& Purnima, S. (2019), "Does psychological capital pave the way for academic adjustment? evidence from business school student", Journal of Strategic Human Resource Management, 8 (3), 53-62.

Koprowicz, A., & Gumowska, I. (2022), "Is the future frightening? Anxiety among young people in care in Poland as they move to independence", Adoption & fostering, 46(3): 302–317.

Perveen, Abida. (2022), "Prevalence of Depression Anxiety and Stress Among Orphan Young Adults Living in Bahawalpur: Gender and Socioeconomic Status Are in Focus", Pakistan Journal of Social Research, 4(4): 172-178.

Viashnav, J. & Kaushik, N. (2021), "Anxiety and Depression among Orphans Residing in Orphanage at Jaipur", Rajasthan: A Cross-Sectional Study World Journal of Advance HealthCare Research,5 (4): 160-165.

Wright, C. A., Dobson, K. S. & Sears, C. R. (2014), "Does a high working memory capacity attenuate the negative impact of trait anxiety an attentional control? Evidence from the anti-saccade task", Journal of Cognitive Psychology, 26(4): 400-412.