المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 04 مارس 2019

VR.3373-6364.B رقم التسجيل:
ISSN(online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies
International scientific periodical journal

العدد 04 مارس 2019

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN(online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN(online) 2569-930X

الـــعـــدد الرابع(04) مارس 2019

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتورة خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر

هيئة التحرير

د. بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
أ. شيخاوي صلاح الدين، جامعة بسكرة، الجزائر.
أ. المودن موسى، باحث، جامعة عبد الملك السعدي، المغرب.
أ. عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
أ. العيساوي صونيا، جامعة الجزائر 02، الجزائر.
أ. بوزاد نعيمة، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د.إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د لعريط بشير، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأدرنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- أ.د محمد الطاهر ميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
- د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بن عطية ياسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
- د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.روبي محمد، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صيفور سليم، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.
- د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
- د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
- د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
- د.فكروني زاوي، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
- د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.فيفيان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
- د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
- د.يزيد شويعل، جامعة المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط 14 Traditional Arabic للملخص العربي و 12 Times New Roman للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 16 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 18.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين. مثال

ذلك(عبد القادر فرج طه، 2002: 17-20)، أو (عبد القادر فرج طه، 2002).

- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المؤلف(السنة) ، عنوان الكتاب؟، ط(الطبعة إن وجدت)، دار النشر، مكان النشر، البلد، أما المقال: للمؤلف(السنة)، عنوان المقال، المجلة، م(المجلد)، ع(العدد)، مصدر المجلة(الجامعة أو المخبر مثلا)، مكان النشر، البلد.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

تصدر المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في عدد جديد بمقالات متنوعة ومختلفة تناولت العديد من القضايا التربوية والنفسية والتي جاءت لتؤسس لمناهج التربية وعلم النفس في ظل التطورات الحاصلة في هذه الميادين الأساسية والميادين المجاور لها.

إن علم النفس وعلوم التربية اليوم أضحى بحاجة لمثل هذه البحوث المتميزة التي تتناول ظواهر وقضايا من نواحي مبدعة في مجال البحث العلمي وهو ما يقدم قراءة موضوعية للكثير من هذه الظواهر النفسية والتربوية خاصة وأن مجال التربية جد مهم في تطوير وتقديم الإضافة للمعرفة في مختلف علوم التربية وعلوم النفس بميادينه النظرية والتطبيقية.

إن المجلة تحرص دائما على ذلك التنوع من خلال إعطاء الفرصة لكل الباحثين والناشرين الذين يقدمون مساهامتهم في مجال التربية لقراء المجلة وهو ما يمنحهم فرصة إظهار الحقائق النفسية والتربوية نحو تجديد علمي قائم على أسس دقيقة علمية وموضوعية بالدرجة الأولى.

ودائما نتوجه بجزيل الشكر لكل الساهرين والقائمين على هذه المجلة بداية بهيئة التحرير والهيئة العلمية والإستشارية التي تعد دعما أساسيا للمجلة والذين يمنحون المجلة بعضا من وقتهم في سبيل الرقي بالمجلة وتطويرها نحو العالمية من حيث جودة الأبحاث المنشورة، وكذا دقة الأبحاث وتقديمها لرؤيات تحليلية أو نظرية أو تطبيقية حديثة معاصرة للقضايا المطروحة اليوم، ولعل ذلك ما جعل المجلة تسير بخطى ثابتة نحو الأمام في سبيل تقديم ولو إضافة جزئية في مجال البحث العلمي.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 04 مارس 2019

فهرس المحتويات

صفحة

واقع تعليم اللاجئين والنازحين من(سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم.

أ.خولة كامل عبد الله الكردي، أ.هيفاء كامل عبد الله الكردي،..10.

علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين

ط.محمد بشير سيسي، ط.أبابكر سو،.....36.

فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب دولة قطر

أ.سيد شرف الدين، أ.زين الرجال عبد الرزاق،.....59.

دراسة استكشافية لاضطراب التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه.

د.عيناد ثابت اسماعيل،.....79.

البرامج العالمية لمكافحة التنمر المدرسي " برنامج دان ألويس Dan OLWEUS نموذجا

د.سليمة سايحي، ط.د.أسماء سايحي،.....94.

مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم

أ.د. زياد بركات،.....120.

المدرسة الخضراء نحو مجتمع تربوي مستدام- دراسة ميدانية –
أ.كزيز أمال،.....152.
الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات (دراسة استكشافية)
د.محمد الأزهر بالقاسمي،.....177.
أثر بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية على تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي-دراسة ميدانية على مستوى بعض ثانويات ولاية بجاية-
أ. رحموني عبد المجيد،.....199.
فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي في الجامعة من وجهة نظر الأستاذ
د.العربي حران، د. التونسي فائزة،.....220.
السلوك الخطر بين السلوكات الضارة بالصحة و المسؤولية الإجتماعية
أ.ليلى شيباني، أ.نامية عليك،.....236.
البطالة بين الخريجين في قطاع غزة، وسبل علاجها
د. رائد حسين عبد الكريم الزعانين،.....250.
التغيرات الاجتماعية في الأسرة وأثرها على نمو المهارات اللغوية لدى طفل مابين (5-3) سنوات.(دراسة حالة)
ط.د يسعد فوزية، د.جردير فيروز،.....273.
أسباب ظاهرة العنف لدى طلاب الجامعة ودور المؤسسات التربوية في مواجهتها "دراسة نظرية"
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر،.....297.

دراسة تحليلية للوحدة السابعة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي حسب معايير نموذج دن ودن

د. رائد محمد سليمان فريحات،.....319.

Le baccalauréat national à l'épreuve du savoir, du savoir-faire et du savoir-être: évaluation et mise en perspective

Rachid El Alaoui.....344.

واقع تعليم اللاجئين والنازحين من(سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم

أ. خوله كامل عبد الله الكردي
الجامعة الهاشمية: الأردن
أ.هيفاء كامل عبد الله الكردي
الجامعة الأردنية: الأردن

ملخص: هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية إدارة تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم، واستخدمت الباحثتان المنهج الاستقرائي،وتكونت الدراسة من المقدمة والتي اشتملت على أزمة التعليم بالنسبة للاجئين والنازحين، ومفهوم الحق في التعليم وأهميته للاجئين والنازحين وبعض الإحصائيات والأرقام في ذلك، وركزت الباحثتان أيضا على الخطط والبرامج والسياسات والركائز الأساسية لتعليم اللاجئين والنازحين، وبالنسبة لمشكلة الدراسة فقد تمحورت حول السؤال الرئيس: كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) من قبل الدول المضيفة لهم؟ وقد أوضحت الدراسة الجهود التي تبذلها الدول المضيفة للاجئين والنازحين في توفير التعليم لهم مع الخصوصية التي تميزت بها كل دولة في التعامل مع أزمة تعليم اللاجئين والنازحين.وعلى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: واقع، تعليم، اللاجئين، النازحين.

مقدمة:

إن وجود أعداد كبيره من الطلاب بدون تعليم لأمر يثير القلق، فمنذ اندلاع الأزمات والصراعات في الشرق الأوسط في السنوات القليلة المنصرمة، ارتفعت وتيرة الهجرات والنزوح إلى دول الجوار، وإزداد أعداد الأطفال الذين حرموا من ارتياد مدارسهم، لأسباب خارجه عن إرادتهم، هربا من القتل والجوع.

فمشكلة اللجوء باتت مشكله صعبه تعاني منها دولا كثيرة، فبسبب النزاع الحاصل في سوريا لجأت أعداد كبيره من السوريين إلى دول الجوار مثل (الأردن، لبنان، تركيا)، وفرار أعداد لا يستهان بها إلى دولا أجنبيه طلبا للعيش الكريم. فمنذ اشتعال الحرب برزت مشكلة الطلاب السوريين الذين انقطعوا عن مدارسهم وباتوا بلا تعليم ما انفكت المنظمات الدولية وعلى رأسها الأمم المتحدة بمناشدة الدول المستضيفة للاجئين، بتوفير مدارس خاصة لهم، وتوفير ما يحتاجونه من قاعات صفية، معلمين ومواد دراسية.

يمكننا القول بأن الأزمة السورية هي الأكثر مأساوية في هذا العصر، حيث يقارب عدد اللاجئين السوريين 5 ملايين لاجئ، تشكل نسبة الأطفال تحت سن 18 سنه التعليم الأساسي حوالي 52%. من هنا سارعت الدول المانحة وهي الولايات المتحدة ودول الإتحاد الأوروبي إلى مد يد العون لأبناء الأسر اللاجئة بما يعينهم للرجوع إلى دراستهم بالتزامن مع التذبذب في إرسال هذه المساعدات وتلكؤ دول أخرى. لكن بالرغم من المناشدات الدولية، ما زال يعاني النازحين واللاجئين الأمرين لإيجاد مخرجا يعينهم على إيجاد الحل الملائم لإكمال تعليمهم(عليبة، 5-8:2016).

وتحذر المنظمات الدولية من الأزمة الكبيرة التي ستواجهها سوريا مستقبلا حتى عند توقف الحرب لأنها ستواجه جيلا من الأميين بسبب انقطاع ملايين الأطفال والشبان السوريين عن التعليم جراء الأزمة التي تمر بها البلاد. فقد وصل عدد النازحين داخل البلاد إلى أكثر من ستة ملايين شخص بينما تجاوز عدد اللاجئين السوريين في دول الجوار أكثر من مليوني شخص أكثر من نصفهم من الأطفال دون سن السادسة عشرة. فقد أشارت منظمة اليونيسيف في أواخر شهر اغسطس /آب الماضي إلى أنه من بين المليون طفل سوري لاجئ في دول الجوار فإن هناك 740 ألفا دون سن الحادية عشرة أي في سن التعليم (بي بي سي عربي، 2013).

من ناحية أخرى ارتفع عدد الأطفال اليمنيين خارج المدارس ليبلغ مليوني طفل ،وهو ما يحرم هؤلاء من أحد حقوقهم الأساسية وهو التعليم ،وقال صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، إن 350 ألف طفل لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس العام الماضي بسبب المعارك في اليمن ،وذكر ممثل منظمة اليونيسيف في اليمن أن عددا كبيرا من الأطفال قتلوا وهم في طريقهم إلى المدارس أو أثناء الدوام المدرسي، مما يضيف سببا لخشية الأهالي من تعرض أبنائهم للخطر،كما أن أكثر من ألفي مدرسة لم تعد صالحة للاستخدام بسبب تضررها أو تدميرها بالكامل ،لأنها تحولت إلى مسكن لنازحين أو أنها تستخدم لأغراض عسكرية، وتحققت الأمم المتحدة من تجنيد أكثر من ألف ومئتي طفل ممن لا تتجاوز أعمارهم 18 عاما، وذلك بهدف الانخراط في القتال والمعارك(www.aljazeera.net).

ومن جانب آخر أكد عضو المفوضية العليا لحقوق الإنسان، أن مخيمات النزوح في العراق ما زالت تعاني نقص المدارس الابتدائية، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسب التسرب من المدارس في المحافظات، إذ بلغ عدد التلاميذ المتسربين في محافظة نينوى 13449 تلميذ، وأوضح إلى وجود عقبات كثيرة تحول دون حصول الأطفال على حقهم في التعليم، ومنها نقص المستمسكات الثبوتية لهم، استغلال الأطفال بأعمال غير مشروعة وخارجة عن القانون، وجود أعداد كبيرة من المدارس المتضررة وعدم وتجهيزها بالمستلزمات الكافية (www.ihchr.iq).

يشير إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والنازحين إلى أهمية التعلم كعنصر أساسي في الاستجابة الدولية للاجئين، فالتعليم حق أساسي من حقوق الإنسان، وقد نصت عليه اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 واتفاقية عام 1951 الخاصة بوضع اللاجئين، فالتعليم ينير حياة اللاجئين مما يمكنهم من التعرف على أنفسهم والعالم من حولهم، في الوقت الذي يسعون فيه إلى إعادة بناء حياتهم ومجتمعاتهم(www.unhr.org)

فمشكلة تعليم الأطفال اللاجئين والنازحين باتت واقع لا يمكن تهميشه، فالتعليم أداة مهمة لبناء المجتمعات وبناء شخصية الإنسان بالشكل الذي يجعله مدركا لما يحدث من تغييرات حوله، ليكون قادرا على مواجهة تلك التغييرات السريعة وتكوين الاستجابة الصحيحة، ليتمكن من مساعدة مجتمعه على تجاوز أي عقبات قد تهدد وجوده.

وعلى ضوء ذلك تتفق المجتمعات الدولية على أهمية التعليم كونه أداة مهمة للاستقرار العاطفي والمادي والاجتماعي لأفرادها، وبالتالي يضمن لها بقاء أطول

في الصفوف الأولى بين دول العالم، وتحديدا في المجالات الاقتصادية والمظاهر الحضارية، لكن في حالة عدم الاستقرار فإن التعليم يقع ضحية هذه الأزمات الإنسانية، ويفقد أولويته حتى ضمان السلم والأمن في الأرجاء(علوان، 2018-15 :19).

فالإنسان اللاجئ والنازح بحاجة إلى رعاية كبيرة وذلك لتعويضه نظير حرمانه من حقوقه التي فقدها عند خروجه من وطنه، فتكاتف الجهود الدولية وتقديم الدعم والتمويل للاجئين والنازحين على حد سواء لأمر ضروري حتى يتمكنوا من مواصلة حياتهم بشكل طبيعي.

ومن هنا فقد بينت الأمم المتحدة اتفاقية تضمنت حقوق اللاجئين ومسؤولياتهم عام 1953 والتزامات الدول المتعاقدة، وهناك البروتوكول الإضافي الذي وقع عام 1967، الذي وسع النطاق الزماني والمكاني لهذه الاتفاقية (www.ohchr.org).

ومن أهم الحقوق الممنوحة للاجئين حسب نصوص الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين(شوقي،2017: 2):

1-الحماية القانونية من الملاحقة بتهمة الدخول الغير قانوني للدول المشتركة في الاتفاقية.

2-الحق في السكن مادة 21.

3-الحق في العمل مادة 17.

4-الحق في التعليم مادة 22(تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين المعاملة الممنوحة نفسها لمواطنيها فيما يخص التعليم الابتدائي).

5-الحرية في التنقل مادة 26.

6-الحق في التقاضي أمام المحاكم مادة 16.

7-الحق في الحصول على وثائق هوية وجوازات سفر مادة 28.

فالمادة 22 وهو الحق في التعليم أوضحت ضرورة منح الدول المتعاقدة اللاجئين أفضل معاملة ممكنة، على ألا تكون في أي حال أقل رعاية من تلك الممنوحة للأجانب عامة في نفس الظروف، فيما يخص فروع التعليم غير الأولي وخاصة على صعيد متابعة الدراسة، والاعتراف بالمصدقات والشهادات المدرسية والدرجات العلمية الممنوحة في الخارج والإعفاء من الرسوم والتكاليف وتقديم المنح الدراسية(www.ohchr.org).

وقد تم إقرار الحق في التعليم والاعتراف به من قبل الولايات القضائية منذ عام 1952، المادة رقم 2 من البروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والتي تلزم جميع الأطراف الموقعة على ضمان الحق في التعليم، ووفقا لميثاق الأمم المتحدة الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966 يضمن هذا الحق بموجب المادة 13 منه(علاونة، 2016).

تزداد نسبة الأطفال اللاجئين المحرومين من التعليم والذين لم يدخلوا المدارس على الإطلاق، يبلغ عدد اللاجئين المسجلين لدى المفوضية العليا لشؤون اللاجئين والذين هم تحت وصايتها 1702 مليون لاجئ، حوالي نصفهم أطفال وقاصرون دون سن 18 عاما ووفقا للمفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، فإن حوالي 305 مليون طفل لاجئ في سن الدراسة لم يدخلوا المدرسة إطلاقا في عام 2016. ومن بين 7500 طفل في مخيم شمال العراق يتلقى 2500 فقط من هم دون سن العاشرة، التعليم الذي يوفره خمسة معلمين ،فقد أوضح مدير المدرسة أن هناك أسبابا عدة تمنع الأطفال من الذهاب إلى المدرسة من هذه الأسباب فقدان المستمسكات الثبوتية للتلميذ نتيجة ظروف النزوح ، والحالة المادية الصعبة لبعض العائلات ،واستفادتها من هؤلاء الأطفال في العمل خاصة بلا معيل(الشرق الأوسط، 2018).

والجهود ما زالت تبذل للتغلب على مشكلة تعليم اللاجئين، فلا ينبغي أن يرتبط التعليم بحالة الطوارئ أو يكون تعليما طارئا بل يجب أن يوافقه تخطيط وتنظيم مع توفير التمويل والدعم المناسب، لتمكين اللاجئين من الحصول على التعليم الذي يضفي على المجتمع الذي يعيش فيه اللاجئ الأمن والسلم الاجتماعي.

ولكي ينشا جيل معتز بجذوره متمسكا بعقيدته وموروثه الأخلاقي والتاريخي كان لا بد أن يربى تربية صحيحة، ليتسنى له بناء مستقبله بعيدا عن مغريات العصر، ومحصنا ضد الغزو الثقافي والذي بات الخطر الحقيقي الذي يهدد مجتمعه وأمته.

من هنا أشارت (www.unhcr.org) أن من بين اللاجئين الذين تعني بهم المفوضية والبالغ عددهم 17,2 مليون شخص، هناك 6,4 مليون لاجئ في سن الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 1عاما ويعتبر الحصول على التعليم محدودا، فيما لا يستطيع 3.5 مليون شخص الذهاب للمدرسة.

أولا.البرامج والخطط والسياسات المستهدفة لتعليم اللاجئين والنازحين.

1-برنامج جسور: نحو خمسين في المائة من اللاجئين السوريين الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 17 عاما في لبنان، أو أكثر من 180000 طفل لا يرتادون المدارس حاليا، في العام 2015 قدم المانحون الدوليون أكثر من 1.1 مليار دولار للبنان من أجل مساعدته عل التعامل مع أزمة اللجوء السوري-منها مليون لوزارة التربية والتعليم العالي والمدارس الرسمية اللبنانية و260.7 مليون دولار لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) التي تمرر هذه المساعدات إلى وزارة التربية والتعليم العالي ومجموعة من المنظمات الأهلية الشريكة مثل جمعية إنقاذ الطفل، وتستحق وزارة التربية والتعليم التنويه على الدور البارز الذي أدته في هذا المجال، فمن خلال الدعم من المانحين الدوليين-لا سيما الاتحاد الأوروبي، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، ووزارة التنمية الدولية البريطانية، والعديد من الوكالات الدولية-أطلقت الوزارة إستراتيجية "توفير التعليم لجميع الأطفال في لبنان" في العام 2015.حدد هذا البرنامج الذي يمتد ثلاث سنوات أهدافا طموحة، منها تسجيل 200000 لاجئ سوري في المدارس الرسمية والتعليم القائم على المجتمع لتلقين نحو 45000 طالب مهارات الأساسية للقراءة والرياضيات(بوكنر وآخرون، 1-2:2016).

يستضيف لبنان العدد الأكبر من اللاجئين السوريين المسجلين في المنطقة، 520 ألف طفل سوري مسجل في لبنان الآن، وهذا العدد الأكبر للأطفال السوريين اللاجئين في أي دولة مجاورة، حيث اعتمدت الدولة اللبنانية مبادئ برنامج "جسور" لتعليم اللاجئين(سكر، 1:2012).

-الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان.

-تأمين جودة عالية من التعليم لجميع طلاب جسور مبني على مخرجات تعليمية محددة.

-إيلاء أهمية خاصة للعامل النفسي والاجتماعي للأطفال في برنامج جسور.

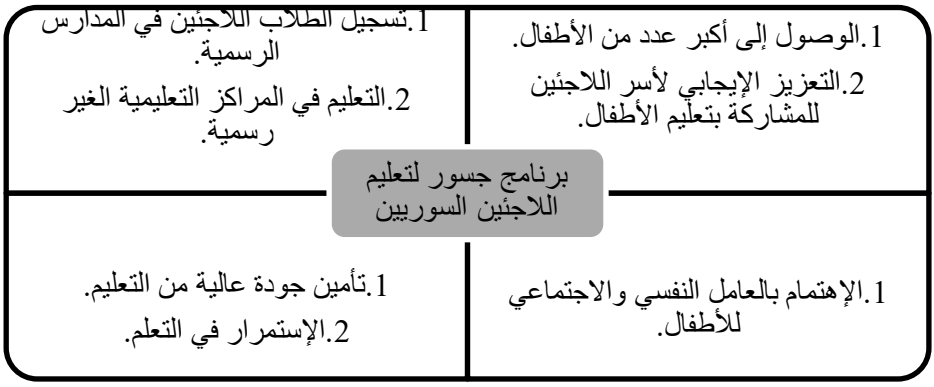
-العمل على إعداد الطلاب للالتحاق بالتعليم الرسمي وتسجيلهم قدر الإمكان بالمدارس الرسمية اللبنانية.

-توعية الأهالي حول أهمية التعليم والتعزيز الإيجابي لمشاركتهم بتعليم الأطفال.

-تعمل جسور مع اللاجئين في لبنان منذ حزيران 2013.

الهدف من برنامج جسور:

يهدف برنامج جسور لتعليم اللاجئين إلى خلق فرص تعليمية للأطفال السوريين في لبنان، وذلك إما عبر تسجيلهم في مدارس لبنانية رسمية (عامة،خاصة) عند الإمكان، أو عبر تعليمهم في المراكز التعليمية غير الرسمية لضمان عدم تفويت فرصة التعلم أو الاستمرار في التعليم (أبو عمشة، 2014).



الشكل (1): أهداف برنامج "جسور" من وجهة نظر أبو عمشة (2014).

ثانياً. خطة الأردن للاستجابة في تعليم اللاجئين السوريين (2016-2018):

إلى جانب ذلك تسعى الأردن إلى توفير التعليم للاجئين السوريين بما يمكن العدد الأكبر منهم إلى تلقي التعليم والرجوع إلى مقاعد الدراسة وتعويض الأوقات السابقة التي لم يستطع معها اللاجئين والنازحين من الذهاب إلى مدارسهم.

يهدف قطاع التعليم في الأردن إلى ضمان الحصول المستدام على التعليم النوعي والشامل لكل من اللاجئين السوريين من خلال الخطوات الرئيسية التالي(ألبوخا وآخرون، 2009):

-زيادة الحصول على فرص التعليم الشامل.

-تحسين نوعية التعليم التي يتم تقديمها للأطفال المتضررين.

-تعزيز قدرات الحكومة على التخطيط للنظام التعليمي وإدارته في ضوء الضغوطات الإضافية.

ثالثاً. سياسات تحسين الوصول للتعليم:

وفي إطار تحسين طرق الوصول إلى التعليم لكافة اللاجئين والنازحين من:سوريا،اليمن،العراق، فقد بينت منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف عدة سياسات وذلك لتمكين الأطفال اللاجئين والنازحين والذين هم في سن التمدرس.

وفيما يلي اعتبارات سياسات تحسين الوصول إلى التعليم(كالبرتسون وآخرون، 3-4:2015):

-تطوير إستراتيجية منسقة لمعالجة وصول الأطفال الذين لا يرتادون المدارس.

-تطوير خطة لاستعمال المساحات المدرسية المتاحة بشكل استراتيجي.

-تطوير بدائل تعليمية نظامية مرخص لها بدوام كامل وذات نوعية جيدة.

-خلق مناوبات تعليمية إضافية في المدارس الرسمية مع التركيز بصورة أكبر الجودة.

-تحسين البيانات والمعلومات لتعزيز إدارة تعليم اللاجئين.

-تحسين فاعلية الاستجابة لحاجة اللاجئين إلى التعليم عبر استخدام التكنولوجيا بصورة خلاقة.

رابعاً. الركائز الأساسية لمستقبل تعليم اللاجئين والنازحين:

وعلى ضوء ذلك فالأطفال اللاجئين والنازحين بحاجة ماسة إلى تنظيم عملية التعليم، ليتسنى لهم أن يكونوا دعائم قوية ترتكز عليها مجتمعاتهم، وهذا لا يتأتى إلا من خلال وضع تصور عام لمستقبل التعليم وقت الأزمات من الأهمية بمكان أن يرتكز على عدة ركائز أساسية كما أوردها(الجبور،1:2018):

-وجود منهاج أساسي موحد.

-قيام المنظمات التي تهتم في التعليم على الاستثمار في التعليم.

-تبني التعليم القائم على التكنولوجيا والإعلام الإلكتروني من أجل ضمان وصول التعليم المناطق التي يحتاجه وقت الأزمات.

-تحمل المنظمات الدولية المسؤولية تجاه توفير التعليم الأساسي.



الشكل (2): مستقبل التعليم وقت الأزمات من وجهة نظر الجبور (2018).

خامساً.التعليم في اليمن وقت الحرب:

يواجه التعليم في اليمن ظرفا دقيقا وحرجا، فبعد أن دخلت الحرب عامها الرابع ،وفي ظل الحرب والحصار الذي تعيشه اليمن تزداد الضغوط المالية على التعليم، الأمر الذي جعل وزارة التربية والتعليم عاجزة عن تنفيذ أنشطتها وامتنعت لأشهر عن إجراء الامتحانات الوطنية لطلبة الصف التاسع والثالث الثانوي البالغ عددهم (600) ألف طالب وطالبة مما جعل الوزارة تلجأ إلى فرض استقطاعات على الموظفين لإجراء الامتحانات حيث وصلت الاستقطاعات من رواتب موظفي وزارة التربية والتعليم قرابة مليار ريـال وضعفيها من الوزارات المدنية الأخرى. إضافة إلى ذلك يعتمد تمويل التعليم في اليمن بشكل كبير على المانحين (شركاء التعليم) حيث تشير التقارير الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم 2014م أن الممولين الخارجيين يساهمون بما نسبته 79% من الأموال المخصصة لتنفيذ خطط وأنشطة الوزارة سنويا، وقد أدت الحرب الراهنة إلى توقف شركاء التعليم عن العمل وخسرت اليمن 2015م أكثر من 92% من أموال المانحين حيث انسحب كافة المانحين والممولين للتعليم بعد 21 سبتمبر(مركز الإعلام التربوي،2015 :9).

هناك حوالي مليوني طفل تسربوا حاليا من المدارس في اليمن. ويمثل ذلك نسبة 27% في المائة من أطفال اليمن في سن المدرسة والمقدر عددهم ب 7.3 ملايين طفل، بما يشمل 513 ألف طفل من الأطفال النازحين داخليا، وبشكل إجمالي هناك 2.3 ملايين شخص يحتاجون إلى الدعم لضمان قدرة الأطفال المتأثرين بالأزمة على الوصول إلى التعليم ويشتمل ذلك على 1.1 مليون شخص يعيشون في المناطق المتأثرة بشدة النزاع، تقدر مجموعة التعليم ووزارة التربية والتعليم عدد المدارس التي تأثرت بشكل مباشر بفعل النزاع في مختلف أرجاء البلاد ب1,604 ،مما يؤثر سلبا على قدرة 720 ألف طالب على الحصول على التعليم .ووفقا للأوضاع في شهر سبتمبر 2016 تعرضت 248 مدرسة للتدمير بسبب القصف أو الضربات الجوية،كما تعرضت 1,164 مدرسة للتلف الجزئي بسبب النزاع، ويحتمي الأشخاص النازحون حاليا في 167 مدرسة، وهو عدد أقل بكثير من عدد المدارس البالغ 737 التي تم استخدامها كمأوى للأشخاص النازحين في أوقات مختلفة أثناء النزاع(تقرير الأمانة العامة للأمم المتحدة، 40:2016).

كما أدت الحرب الراهنة إلى إغلاق(3700) مدرسة في عموم اليمن ما يمثل ربع مدارس اليمن مما تسبب في حرمان قرابة (1.8) مليون طالب وطالبة من مواصلة التعليم وإكمال العام الدراسي 2014-2015 وتم اعتماد نتائجهم بناءا على نتائج الفصل الدراسي الأول من العام ذاته، حيث يصل متوسط الطلبة الذين يرتادون المدارس بمليون طالب وطالبة،كما تعرض عدد كبير من مكاتب التربية والتعليم في المحافظات والمديريات لأضرار مختلفة وتعرضت كثير منها للسلب والنهب وإتلاف بعض الوثائق الخاصة بالطلاب، وتعرضت مطابع الكتاب المدرسي بعدن للحرق (مركز الإعلام التربوي، 10:2015).

إن الأزمة اليمنية في التعليم باتت أمرا ملحا لا بد من تضافر الجهود الدولية، لتمكين الأطفال المحرومين من ارتياد مدارسهم والرجوع إلى مقاعد الدراسة بكل أمان، فالأمم المتحدة ومنظمات المجتمع الدولي يقع على عاتقها العبء الأكبر في مد يد العون للأطفال الذين انقطعوا عن مدارسهم فترات طويلة.

سادساً.النازحون العراقيون وأزمة التعليم:

ذكر نازحون من الأنبار في بغداد وجود فترات انقطاع عن الدراسة بين أبنائهم لمدة عامين أثناء الإنتقال من مكان لآخر، قبل أن يستقروا في منطقة نزوحهم الحالية، وأشار آخرون إلى الانقطاع عن فصول دراسية بالكامل بسبب ظروف

الجوية القاسية مثل الفيضانات التي أدت إلى الإخلاء القسري للمخيمات. حصول النازحين على التعليم عادة ما تعيقه المسافة التي تبعد بها المرافق التعليمية عن أماكن الإقامة. النازحون الذين يعيشون في المناطق النائية يميلون إلى مقاومة إرسال أطفالهم إلى المدارس لأسباب أمنية، مالية وعملية، والبيئة الغير آمنة في العراق أيضا تجعل وصول الأطفال في العراق الواقعة خارج محيطهم بمثابة تحديا من نوع خاص(حسن وآخرون، 27:2016).

إن التعليم بالنسبة للنازحين أصبح شيئا يشوبه الكثير من التحديات، ووفقا للعديد من التقارير الدولية اتساع الفجوة بين الطلاب والحصول على التعليم، فبالرغم من انتهاء الأزمة وعودة معظم النازحين إلى ديارهم إلا أنه لازالت العديد من المصاعب تواجه التلاميذ وأسرهم من الوصول إلى المدارس والإنتظام بها، فالدولة العراقية تبذل جهودا حثيثة لتمكين المحرومين من التعليم وتقديم المساعدات اللازمة لانتظام هؤلاء الطلاب في مدارسهم وجامعاتهم.

بطبيعة الحال فإن القضايا المتعلقة بحصول الأطفال على التعليم لا تقتصر على التوترات بين النازحين والمجتمعات المضيفة، والحقيقة هي أن العديد من المدارس غير قابلة للاستخدام لأغراض التعليم ،حيث أن العديد من المدارس إما أنها مأهولة من قبل الأسر النازحة كأماكن للإيواء ،أو يلجأ إليها العسكريين أو أنها تعاني من أضرار جسيمة(حسن وآخرون27:2016،)، في الواقع تحققت الأمم المتحدة من أنه قد تم تنفيذ ما لا يقل عن 135 هجمة على المرافق التعليمية والموظفين منذ 2014، ووفقا لليونيسيف تم إغلاق حوالي واحدة من كل خمس مدارس نتيجة الحرب(يونيسيف، 2016: 11).

في دراسة أجرتها (ترزي وآخرون,318:2016-314) عن فرص التعليم العالي للنازحين في العراق، أوضحت تضرر سبعة جامعات عراقية بما تضم 84 كلية ومعهد، وتشرد ونزح الغالبية العظمى من أساتذتها وطلبتها. ويتراوح عدد الطلبة الجامعيين المهجرين بين 113000 طالب، بينما يبلغ العدد الكلي للنازحين في عمر الدراسة بين 6-17 سنة ما يقدر بعدد 880000 لاجئ، وبعد فترة من الفوضى امتدت لأربعة أشهر، كانت خلالها توصيات الحكومة العراقية للطلبة والتدريسيين النازحين هو الالتحاق بأقرب جامعة في المناطق الآمنة وتسجيل أسمائهم فيها لإثبات حالتهم، وفي هذا الإطار عملت الحكومة العراقية على:

أ-استكمال الامتحانات النهائية للعام الدراسي 2013-2014 والتي لم تستكمل في المحافظات الساقطة ضمن إجراء رسمي (الامتحانات التكميلية).
ب-تكليف التدريسيين من جامعات المناطق الساخنة بالمهام التدريسية مع إمكانية تعويض النقص من الجامعة المستضيفة على أن تتحمل جامعات المناطق الساخنة أجور المحاضرات الإضافية.
ج-معالجة حالات الطلبة الخريجين وكيفية احتساب معدلاتهم وطلبة الدراسات العليا سواء الذين هم في مرحلة البحث
أو ضمن مرحلة الكورسات.

سابعاً.آلية لحماية المدارس ضد الهجمات المسلحة:

حينما تصبح العملية التعليمية بمكوناتها المادية والبشرية عرضة للهجمات والعنف المسلح فإن الأطراف المختلفة للعملية التعليمية، مثل المعلمين والأهالي والوزارات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني. وفيما يلي أهم الآليات التي استخدمت في مناطق عدة لحماية التعليم وضمان عدم انقطاع التلاميذ عن التعلم لفترات طويلة (جرونمان، 2015):

أ)حماية الأرواح والمنشآت: هناك بعض الإجراءات الفورية التي يمكن اتخاذها لحماية الأرواح والمنشآت التعليمية لتجنب إغلاق المؤسسات التعليمية بشكل كامل، والمقصود بتلك الحماية هو الإجراءات الدفاعية من شأنها المحافظة على أرواح المعلمين والطلبة والتقليل من الخسائر قد تحدث للبنايات التعليمية.
ب)توفير الحماية أثناء الطريق للطلاب والطالبات.
ج)توفير الحراس عند المدارس حيث قامت وزارة التعليم بالعراق بتعيين حراس مسلحين للمدارس الابتدائية والإعدادية في بغداد.
د)تسليح المدرسين: في تايلاند تم تسليح قرابة 2000 معلم وتدريبهم على استخدام السلاح والدفاع عن النفس وطرق التفاوض.
ه)تعزيز أبنية المدارس وبناء أماكن خاصة للطلبة داخل المدارس.
و)إشراك الأهالي في حماية المدارس والطلبة في أفغانستان قامت اللجان الأهلية في مدينة خوست بتنظيم مجموعات لحماية المدارس وتأمينها مقابل مبالغ مالية يدفعها الأهالي.

ي)تبني طريقة التعليم عن بعد واقتراح استخدام المدارس المنزلية والتي انتشرت في أفغانستان تحاكي المدرسة التقليدية وتقام هذه المدارس بالتعاون بين الأهالي والحكومة والمنظمات غير حكومية ويعمل بها معلمين محليين.

ع)تبديل أماكن المدرسة ومواعيد اليوم الدراسي.

ط)تجنب المناطق أو الأوقات الخطرة: في العراق عام 2007 أظهرت التقارير أن المعلمين العراقيين يسلكون طرقا مختلفة للذهاب للعمل ويصفون سياراتهم في أماكن مختلفة ويدخلون لمكاتبهم من مداخل مختلفة، وفي الأراضي الفلسطينية قامت شركة الاتصالات بتوفير خدمة الرسائل النصية في إبلاغ الطلبة بالمعلومات والإنذارات التي تخص إغلاق الجامعات أو المدارس.

إن هذه الآليات تعد ذا أهمية كبيره لحماية وتمكين الطلاب من الوصول إلى مقاعد الدراسة بأمن وسلام، لذا يجب مراعاة ظروف كل منطقة تتعرض للحرب والعنف المسلح، ودراسة كل العواقب والاحتمالات عند تطبيقها، فهي تبقى محاولات لضمان عدم انقطاع الأطفال عن مدارسهم وحماية المجتمع من عملية التجهيل المقصودة.

ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية والتي طبقت المنهج الاستقرائي، في السؤال الرئيس: كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) من قبل الدول المضيفة لهم: تركيا والأردن والمملكة العربية السعودية والعراق؟

ومن السؤال الرئيس يتفرع منه ثلاثة أسئلة فرعية:

1)كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين السوريين في تركيا؟

2)كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين السوريين في الأردن؟

3)كيف يتم إدارة تعليم اللاجئين اليمنيين في المملكة العربية السعودية؟

4)كيف يتم إدارة تعليم النازحين العراقيين في العراق؟

أولاً. إدارة تعليم اللاجئين السوريين في تركيا:

في تركيا لم تأل الحكومة التركية جهدا في توفير المدارس للطلاب السوريين ودمجهم في مدارس حكومية تابعه للدولة، وتقديم المنح للطلبة لاستكمال دراساتهم الجامعية مع توفير المساعدات اللازمة،بالإضافة إلى مساهمة منظمات المجتمع الدولية التركية التي كانت لمساهمتها الأثر البالغ في إستيعاب مشكلة الطلبة والتخفيف من حدة الأزمة السورية.

فعلى الرغم من التحديات التي تواجه تركيا من اجل دمج اللاجئين السوريين في نظامها التربوي، فقد بلغت نسبة الطلبة الذين يرتادون المدارس التركية ما نسبته 49 ألف طالب وهذا عدد كبير من أصل 87 ألف طالب(قدور، 2017).

لقد وضعت وزارة التربية التركية بالتعاون مع منظمة اليونسكو ودول الإتحاد الأوروبي سياسات ومبادرات تظهر مدى التزام الدولة التركية في دمج الطلاب السوريين من اللاجئين في التعليم الأساسي في المدارس التركية والحد من المعوقات التي تواجه عملية التعليم للطلبة السوريين وتتمثل فيما يلي(كوبولو، 2017:25-20):

-اللغة: من أهم العقبات مع إقرار وزارة التربية التركية تدريس اللغة التركية.

-الاندماج: تبذل وزارة التربية التركية جهودا حثيثة لدمج الطلبة السوريين في النظام التعليمي التركي.

من هنا نرى أن الحكومة التركية لم تألو جهدا في مساعدة الطلبة السوريين اللاجئين، لاستكمال دراستهم فقد وفرت مستشارين تربويين لفهم حاجات الطلبة اللاجئين وتقديم المشورة اللازمة لهم، ليتمكنوا من الاندماج في العملية التعليمية بشكل أفضل، لكن عائق اللغة يحول دون تمكين الطلاب من الانسجام بشكل كافي في المدارس التركية.

فتركيا لم تدخر جهدا في مساعدة الأطفال السوريين على التحاقهم بالمدارس مجانا مع تقديم برامج وخدمات تعليمية مميزه تمكن الطالب السوري من الذهاب للمدرسة، وتقديم مساعدات في التنقل بهدف تسهيل الوصول إلى المدارس، وجهود الدولة التركية في تعليم اللاجئ السوري واضحة للعيان، ولكن على المانحين مساعدة تركيا للقيام باتخاذ خطوات هامه وهي(حمادة، 2016:212):

-تسهيل عملية حصول اللاجئين السوريين على بطاقات الهوية.

-زيادة نسبة أعداد الطلبة الملتحقين في برامج الدعم اللغوي.

-زيادة عدد المعلمين السوريين المؤهلين للتعيين في المدارس مع زيادة قاعدة التحاق كل الطلبة السوريين في منظومة التعليم.

-توفير خدمات نقل مدعومة حكوميا، وذلك لتسهيل وصول الطالب لمدرسته.

-تسهيل حصول رب الأسرة السوري على تصريح العمل والحد من عمالة الأطفال.

-حث الأسرة السورية اللاجئة على تشجيع أبنائها على الذهاب للمدرسة وذلك بزيادة الوعي لديهم، يتوفر الدعم للمؤسسات الإعلامية سواء المقروءة أو المكتوبة أو المرئية.

ثانياً. إدارة تعليم اللاجئين السوريين في الأردن:

تشكل مسألة تعليم وتربية أطفال اللاجئين مصدر قلق كبير، حيث بلغت نسبة اللاجئين في التعليم النظامي 60% (128,000 ملتحق بالمدرسة مقابل 92,000 لا يرتادون المدارس) من اللاجئين السوريين في الأردن (سالم، 9:2018).

بالمقابل وفرت الحكومة الأردنية مدارس خاصة للاجئين السوريين مع تعيين معلمين أيضا من اللاجئين، وتقديم القاعات الصفية والمواد الدراسية اللازمة لذلك. بالنسبة للدولة الأردنية فالوضع مختلف، فالأردن دوله تعتمد بالدرجة الأولى على المساعدات والمعونات الخارجية، فوجود مشكله اللاجئين ليس بالأمر الهين، فقد تقدمت الأردن بطلب إلى الأمم المتحدة إلى مد يد العون لها وبخاصة في مشكلة اللاجئين السوريين، وبدورها حثت المنظمات الأمم المتحدة الإغاثية منها الدول المانحة كالولايات المتحدة ودول الإتحاد الأوروبي لتقديم المعونات اللازمة التي تساعد على تخفيف حدة مشكلة اللجوء على كامل الأراضي الأردنية، وذلك عن طريق توفير مساعدات ومنح دراسية للطلاب السوريين في جامعاتهم، وبالرغم من الجهود المبذولة في سبيل التخلص من ثقل المسؤولية التي تحملتها الحكومة الأردنية، مازالت أعداد اللاجئين بازدياد، والأمر مرشح بالتعقيد(تومن، 2016).

على أثر ذلك وفرت الحكومة الأردنية مدارس خاصة في مخيمات اللاجئين السوريين للتعليم الأساسي، بالإضافة إلى معلمين ومقررات دراسية هي في معظمها تعتمد على المنهاج الأردني، وهذا في حد ذاته ليس بالأمر الكافي، فوجود منهاج تعليمي يراعي الحالة النفسية والاجتماعية للطلاب وظروفهم الصعبة نتيجة الشتات وفقدان ديارهم وممتلكاتهم وبالأخص فقدان الأمن والاستقرار.

ففي إطار خطة الأردن والتزامها دوليا في تقديم التعليم الجيد الذي يرتقي بالمجتمعات ويحقق للأفراد طموحاتهم والشعور بالطمأنينة تجاه المستقبل. فهناك ركائز أساسية يستطيع فيها القائمون على خطة التعليم الاستراتيجي وفق عدة ركائز (علية، 2016: 8):

1-الحصول على تعليم مميز وذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة، بإيصال العلم والمعرفة إلى أكبر عدد من محتاجيه.

2-تحسين نوعية التعليم بما يتلاءم مع ظروف العصر الراهنة.
3-التركيز على التعليم الأساسي، حتى يتحلى الأطفال المستهدفين في هذا النوع من التعليم على المرونة والقدرة على التكيف مع الظروف التي تواجههم.

وفي هذا السياق يتعرض الطلاب اللاجئين إلى كثير من الأضرار التي تمنعهم من استكمال تعليمهم، ومن الأضرار الناجمة من عدم تمكن اللاجئين من الطلاب من استكمال تعليمهم(الجبور، 2018:7-2):

1-عمالة الأطفال: اضطرار الأطفال الذين هم في سن الدراسة إلى العمل لإعالة أسرهم.
2-الزواج المبكر: ساهم الزواج المبكر في تخلي الفتيات عن الذهاب للمدرسة.

وفي هذا المضمار سعت كثير من منظمات المجتمع الدولي إلى توفير ما يحتاجه الطلاب اللاجئون من سوريا بشكل جزئي، لا يسد الحاجة الماسة لتقديم التعليم الصحيح القادر على توجيه الطلاب إلى التخطيط لمستقبلهم بشكل أفضل ومراعاة الظروف النفسية والاجتماعية التي مر بها معظم اللاجئين والمساعدات التعليمية التي تقدم وقدمت ما زالت ضئيلة مع الأعداد الكبيرة من اللاجئين المقيمين على أراضي دول الجوار واستمرار تدفق هذه الأعداد. مما يشكل ارباكا واضحا للدولة الأردنية وازدياد طلبها للمساعدات والخدمات التي ستقدم للاجئين من الطلاب، فتقديم المعونات المالية والعينية باتت أمرا لا يقارن مع حدة الأزمة وتشابكها وصعوبة استجابة المجتمع الدولي للنداءات المتكررة من الأردن لطلب المساعدة ومد يد العون لها حتى تتمكن من الاستمرار في مساعدة اللاجئين وتقديم الحاجات التعليمية اللازمة بما يتماشى مع الأوضاع الاجتماعية والنفسية والسياسية والاقتصادية للمجتمع الأردني(كالبرتسون وآخرون، 2015: 10-11).

فالأردن تسعى إلى توفير التعليم الذي يحتاجه الإنسان اللاجئ على أراضيها، ومن هنا تتكاثف الجهود التي تقدمها مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات والجمعيات والهيئات المختلفة لسد حاجة اللاجئين من الأطفال للذهاب إلى المدرسة مع توفير المستلزمات التي يحتاجونها من معلمين أكفاء مدربين ومنهاج يواكب التغيرات السريعة التي تحدث في العالم، وذلك ليتسنى للطفل الدارس للحصول على تعليم جيد يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه.

وانسجاما مع نهج الأردن في تقديم كافة الخدمات التعليمية للاجئين بخاصة السوريين منهم, فقد قدمت جامعة آل البيت إحدى جامعات الأردن الحكومية مبادرة

في تبني التعليم الرقمي الذي يهدف إلى وصول اللاجئ السوري إلى تعليم مميز بالإضافة إلى انفتاح الجامعة على المنظمات الدولية التي تعنى بالجانب التعليمي والإنساني والتعاون معها في تقديم مشروعات تعليمية تخدم اللاجئين السوريين كالتعليم المفتوح والتعليم المدمج (الرقمي والتقليدي)، تماشيا مع الأساليب التعليمية الحديثة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في تقديم أفضل خدمه تعليمية للاجئين بالإضافة إلى تأهيل وتدريب الخريجين منهم لرفد سوق العمل وفتح مجالات واسعة تساعدهم على إكمال دراستهم العليا مع توفير منح دراسية لهم(الشرعه، 2018).

وتنفيذا للوعود التي قدمتها دول الإتحاد الأوروبي والولايات المتحدة في عمان، فقد تم تقديم ما يقارب من 54 مليون دينار لدعم التربية لتقديم تعليم نوعي للاجئين السوريين، وذلك في إطار التزام هذه الدول بوعودها على مساعدة اللاجئين السوريين للحصول على تعليم لجميع الأطفال في الأردن ودعم النظام التربوي الأردني، ويأتي هذا الدعم ضمن خطة الدول المانحة لتوسيع قاعدة قبول الطلبة السوريين في المدارس الرسمية الأردنية، والاستمرار في تسريع الوصول للتعليم النوعي الرسمي للطلبة مع زيادة التحاقهم في المدارس الحكومية والالتزام في تنفيذ برنامج التعليم الاستدراكي بالتعاون مع منظمة اليونيسيف والذي يستهدف الطلبة في المرحلة العمرية (12-9) سنة لدعم وصولهم إلى المدارس الرسمية (بترا، 2017).

وفي مجال تقديم الخدمة التعليمية للإنسان اللاجئ ,فالأردن تسير في طريق تحسين نوعية وجودة التعليم الذي توفره للاجئين، والشفافية في التعامل مع مختلف مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الدولية،إنما تهدف إلى توسيع قاعدة المستهدفين بالخدمة التعليمية المناسبة والتي تمكنهم من بناء مستقبلهم وإرساء ركائز الأمن والسلم المدني,فقد زادت أعداد المدارس التي تقدم الدراسة على فترتين(صباحية، مسائية) وذلك لتسهيل حصول الطلبة السوريين على المقاعد الدراسية وتعيين معلمين جدد مدربين ومؤهلين، بالإضافة إلى شراء الكتب ودفع الرسوم الدراسية واعتماد الشهادات المصدقة وتأثيث المدارس بكل ما تحتاجه من مقاعد وإدراج وصيانة(التميمي،2017).

ومن هنا على الأردن إتخاذ سلسله من الخطوات الإضافية للإرتقاء بشكل كاف لتقديم الخدمة التعليمية للطفل السوري اللاجئ(الزعبي، 16:2017):

-الشفافية وذلك بتوسيع قاعدة قبول أكبر عدد من اللاجئين وقبول الوثائق المتاحة لدى اللاجئين لضمان تسجيلهم في
المدارس.
-تبني سياسة تحسين نوعية وجودة التعليم بالإضافة إلى تدريب المعلمين وتأهيلهم لتقديم خدمة تعليمية ملائمة وذا جدوى للطلاب.
-على الدول المانحة مساعدة الأردن لتسهيل وصول الطلاب السوريين إلى التعليم الثانوي والتعليم المهني.

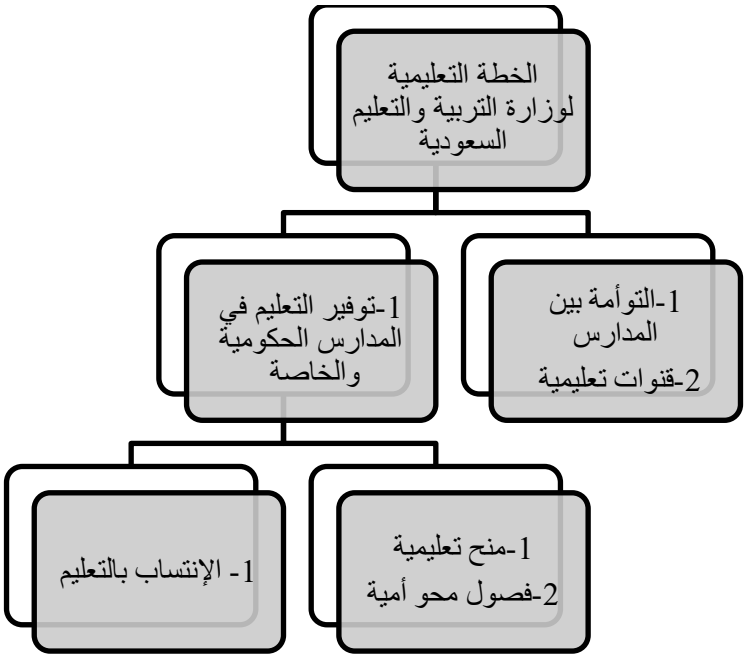
ثالثاً. إدارة تعليم اللاجئين اليمنيين في المملكة العربية السعودية:

أعلنت وكالة الغوث الدولية التابعة للأمم المتحدة ووفقا للبيانات الصادرة عنها، أن المملكة العربية السعودية تصدرت قائمة الدول المستقبلة للاجئ اليمن، بإيوائها حوالي 40 ألف منهم 75%يمنيون(حيالي، 2015).

وبالحديث عن التجربة السعودية في تعليم اليمنيين والتي تتميز بالتفرد والنوعية، حيث قامت وزارة التعليم السعودية بتقديم برنامج تنفيذي للتعليم عن بعد موجهة للطلاب والطالبات باليمن، واعتماد المناهج اليمنية والقيام بتحويل المواد التعليمية إلى وسائط كمبيوترية وتلفزيونية، والجهود المبذولة من قبل الوزارة ستغطي الخدمات التعليمية لليمنيين،كما أنها ستعطي فرصا تعليمية للطلاب والطالبات عبر التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ويستفيد منها أعداد كبيرة من الطلبة في مخيمات النازحين بالداخل أو مخيمات اللاجئين(الرشيد، 1:2016).

والجهود المبذولة من قبل الدولة السعودية في مساعدة الطلبة اليمنيين في تلقي التعليم يتم عبر توفير حزم تعليمية مبرمجة يتم بثها عن طريق المواقع الإلكترونية، ويتفاعل معها المعلمون بشكل مباشر وتزويد الدارسين بالاختبارات، كما استخدمت وزارة التعليم السعودية 12 قناة تلفزيونية تقدم دروسا مكثفة للمستفيدين، حيث استفاد نحو مائتي ألف طالب وطالبة من الطلاب اليمنيين يتلقون تعليمهم في المدارس السعودية، إضافة إلى منح تقدمها لليمنيين لتدريسهم في الجامعات السعودية. ويذكر هنا أن وزارة التعليم السعودية قد صممت خطة تنفيذية تشتمل على خيارات متعددة في تقديم العملية التعليمية ،والحفاظ على حقوق الطالب الأساسية في الحصول على التعليم بالاتصال المباشر بمعلميه من خلال مشروع التوأمة بين المدارس، بالإضافة إلى تفعيل بدائل الكترونية كقنوات "دروس" والاستفادة من منصات التعليم عن بعد(الرشيد، 2:2016).

من ناحية أخرى فقد نصت الضوابط التعليمية في المملكة العربية السعودية على معاملة الطلبة اليمنيين بمختلف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية معاملة السعوديين، حيث يتم توزيع الطلبة إلى المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومساعدة آخرين على الانتساب في التعليم العام في المدارس الحكومية فقط، وبالتوافق مع مسار تعليم الطلاب اليمنيين، فقد وفرت المملكة العربية السعودية فصول لتعليم كبار السن (محو الأمية) (al-Arabiya.net).



الشكل (3): الخطة التنفيذية لوزارة التربية والتعليم السعودية لتعليم اللاجئين اليمنيين من وجهة نظر(الرشيد، 2016).

رابعاً. إدارة تعليم النازحين العراقيين في العراق:

والحال في العراق له وضعه الخاصة بالنسبة للنازحين الذين غادروا ديارهم أثناء الأزمة في سوريا، فقد عانى النازحون العراقيون الكثير، جراء الوضع في مدينة الموصل وترك العديد من الأطفال مدارسهم سعيا لإيجاد مصدر رزق يعينهم على مساعدة أسرهم ولو بأجور زهيدة. حيث ذكر تقرير لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة(يونيسيف) العام الماضي أن قرابة 305 مليون طفل عراقي في سن الدراسة تسربوا من التعليم، مع التحاق أكثر من نصف مليون طفل بسوق العمل بدلا من الدراسة، فقد تقلصت المساعدات للنازحين العراقيين وزادت الحاجة للمال

مما دفع منظمة الغذاء العالمي لمناشدة الدول المانحة بتقديم المعونات الغذائية والدوائية لأكثر من مليون لاجئ عراقي(بسمة، 2017:4-2).

فقد عزفت أعداد كبيره من النازحين العراقيين عن تسجيل أبنائهم في المدارس، خشية الاختطاف والقتل، حيث تم تدمير أعداد كبيره من المدارس او استهدافها من قبل الأطراف المتنازعة مما أدى إلى إيقافها عن العمل، وكانت الحاجة ماسه لإعادة تأهيل تلك المدارس. لكن المشكلة تتمثل في قلة الدعم المقدم من قبل الدول المانحة والتي تزيد من تفاقم مشكلة تعليم الأطفال ودمجهم بالعملية التعليمية، مع النقص الحاد في رفد المدارس بالمواد الأساسية من إعادة بناء المنشاة التعليمية وتوفير الكتب والمواد العينية من إدراج ومقاعد بالإضافة الى توفير طاقم تدريس يستطيع أن يقدم الخدمة التعليمية بالتزامن مع الأوضاع السياسية الصعبة (الباسل، 2018).

وتشير التقديرات إلى أن أكثر من ثلاثة ملايين من الأطفال والمراهقين في سن الدراسة غير ملتحقين بالتعليم نتيجة النزوح والصراع القائم. وأشارت المقابلات التي تم إجراؤها مع النازحين أن أولئك الذين يقيمون في مخيمات كنوا أكثر عرضة للالتحاق بالمدرسة دون الآخرين. وفقا لوزارة التربية والتعليم العراقي، نشاطات المجمع التعليمي العراقي 32 في المائة من الأطفال النازحين فقط هم من لديهم إمكانية الوصول إلى أي نوع من التعليم الرسمي في نهاية يوليو/تموز 2015.كما ذكر نازحون من الأنبار في بغداد وجود فترات انقطاع عن الدراسة بين أبنائهم لمدة عامين أثناء الانتقال من مكان لآخر(حسن وآخرون، 6:2016).

في الدراسة التي أجرتها (أحمد، 30:2015)، أوضحت أن واقع التعليم في العراق مضطربا ومأساويا تبعا للعديد من التحديات فالظروف الاقتصادية الصعبة، والذي أدى إلى مشاكل كبيرة على مسيرة التعليم، فالمئات من الطلبة اضطروا إلى ترك سنتهم الدراسية ، كما أشارت الدراسة إلى الفوضى التي تعم عملية التعليم وعدم قدرة المدارس على استيعاب الطلاب أو توفير متطلبات العملية التربوية .من جانب آخر كشفت الدراسة عن التحديات التي تواجه العملية التعليمية وتتمثل بانتظار مئات الطلاب فرصتهم في التعليم، وفي إيجاد مدارس بديلة وكادر تدريسي وتربوي مختص، وأبرزت الدراسة أن التحدي الأكبر هو محدودية الإمكانيات في مقابل الأعداد الكبيرة من الطلاب، وبينت الجهود التي تبذلها الحكومة العراقية في تأجير منشآت غير تعليمية كالفنادق والبنايات، ومدارس أهلية بأوقات دوام ثنائي وثلاثي، وتوفير الكتب والقرطاسية وبناء كرفانات لحل أزمة الطلبة النازحين.

فالصعوبات التي يواجهها الأطفال النازحين في الحصول على التعليم كثيرة ومعقدة، فهناك أكثر من 3 ملايين نازح عراقي في البلاد، من بينهم 350,000 طفل غير مسجل في المدرسة، حيث يعاني الأطفال النازحون الذين يدرسون في المخيمات من تحديات إضافية، مثل ارتفاع درجة الحرارة في الصيف وصعوبة الدراسة داخل الخيام ونقص في الكتب والقرطاسية، إلى جانب وجود نقص في التمويل من قبل المنظمات العاملة في تلك المناطق(أوتن، 2017).

من جانب آخر عملت وزارة التربية العراقية على إتخاذ عدة إجراءات، لتسهيل الحصول الطلاب النازحين على التعليم الجيد، حيث كانت خطواتها كفيلة بأن تتجاوز التحديات التي واجهتها، واعتماد سلسلة من الحلول جديرة بالاهتمام واتخاذها نموذجا يحتذى به.

فقد عملت الدولة العراقية حزمة من الإجراءات لتيسير توفير التعليم العالي للطلاب النازحين تمثلت بعدة نقاط(ترزي وآخرون، 2016:322-311):

1)احتساب سنة عدم رسوب لجميع الطلبة، وتأجيل دراسة الذين لم يتمكنوا من أداء الامتحانات.

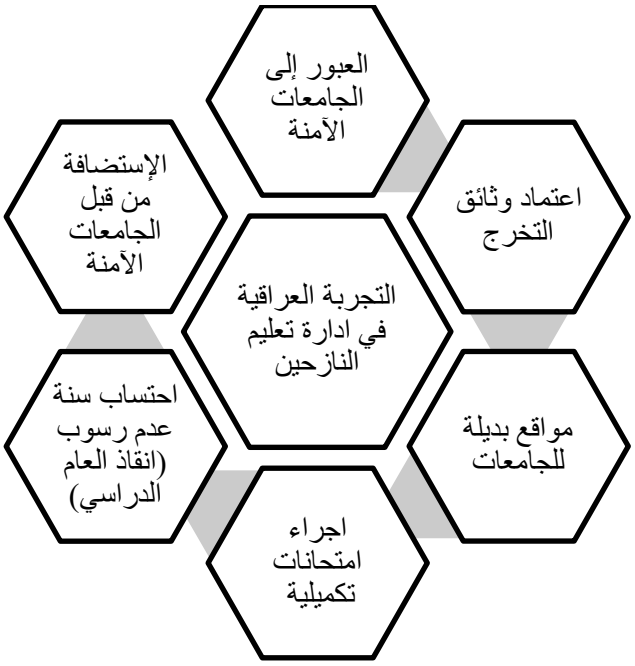
2)استضافة طلبة الدراسات العليا إلى جامعات المناطق الآمنة.

3)تنظيم قبول منفصل للطلبة الذين أنهوا دراستهم الثانوية.

4)إنشاء مواقع بديلة للجامعات في المناطق الآمنة.

5)تكليف التدريسيين من النازحين بالمهام التدريسية، مع إمكانية تعويض النقص الحاد من الجامعة المستضيفة.

6)منح وثائق التأييد للطلبة، إذا تم طلبها من قبل الطالب.



الشكل (4): التجربة العراقية في تعليم النازحين من وجهة نظر(ترزي وآخرون، 2016).

التوصيات: بناءا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يلي:

-ضرورة قيام الدول المانحة والأمم المتحدة والمنظمات الدولية إلى تبني برامج تعليمية واضحة المعالم لمساعد الأطفال اللاجئين والنازحين المحرومين من التعليم.

-تصميم أنشطة ودورات تدريبية تهدف إلى تزويد المعلمين اللاجئين والنازحين بالمعلومات والمهارات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يحتاجون للتعليم.

-تطوير آلية واضحة لبناء منظومة تعليمية فاعلة ومتكاملة.

-إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأطفال اللاجئين والنازحين، والتركيز على العقبات التي تواجه تطبيق الخطط والإستراتيجيات التي يمكن من خلالها التغلب على هذه العقبات.

-إقامة مراكز بحثية ودورات تثقيفية ومواقع على الشبكة العنكبوتية، تهتم بالطرائق والأساليب التي تعين على تقديم خدمة التعليم للطلاب اللاجئين والنازحين.

قائمة المراجع

1. أبو عمشة،علي(2014). تكيف الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان، ما الذي يحتاجونه، بيروت، لبنان. تم استرجاعه من:Jusoorsyria.comتم الاطلاع عليه :2018/11/20 س:7:00

2. أحمد، أمينة(2015). التعليم في العراق قبضة داعش وجحيم النزوح، بغداد، العراق.

3. الباسل، ميمونة(2018).مدارس الموصل اكتظاظ في الصفوف بعد الحرب، الموصل، العراق.

4. التميمي،أحمد(2017). 50 مدرسة مسائية لاستيعاب الطلبة السوريين، الغد، عمان،5 سبتمبر 2017.

5. ألبوخا، سباستيان وآخرون(2009). النزوح الداخلي، مجلس اللاجئين النرويجي. تم استرجاعه من: www.internal-displacement.org تم الاطلاع عليه :2019/1/14 س:10:00

6. الجبور، عبد الله(2018). تجربة الأردن في تعليم أطفال اللاجئين(الحالة السورية)، عمان، الأردن.

7. الحيالي،محمد(2015). السعودية تتصدر الدول المستقبلة للاجئين اليمنيين، دبي، ا.ع.م

8. الرشيد،نايف(2016). تعليم عن لليمنيين برعاية سعودية، الرياض، م.ع.س

9. الزعبي،عاصم(2017). مدارس مسائية للطلبة السوريين في الأردن، عمان، الأردن.

10. أوتن،كاثي(2017). احتياجات الأطفال النازحين العراقيين في مجال التعليم.

11. بترا وكالة الأنباء الأردنية(2017). 54 مليون دينار لدعم التربية في تقديم تعليم نوعي للاجئين السوريين، عمان، الأردن.

12. بسمة، آيات(2017). العراق يواجه تحدي تعليم أطفال الموصل النازحين، بغداد، العراق.

13. بوكنر، إليزابيث وسبنسر، دومينيك(2016). من شأن زيادة التنسيق بين المانحين الدوليين والقطاع العام والمجتمع الأهلي أن تساهم في سد الثغرات في الخدمات التعليمية للاجئين السوريين في لبنان،كلية المعلمين، جامعة كولومبيا،

الولايات المتحدة تم استرجاعه من : carnegieendowment.org تم الاطلاع عليه: 22/1/2019 س:7:15.
14. ترزي، فكري، جيلاني، فلة(2016). فرص التعليم العالي المتاحة أمام اللاجئين والنازحين السوريين والعراقيين-دراسة مقارنة، المؤتمر العلمي الدولي الأول(اللاجئون السوريون بين الواقع والمأمول)، جامعة أديامان، أنقرة، (2016)،1170-1190.
15. تومن، لاير(2016). اندماج اللاجئين السوريين في المجتمع الأردني، عمان، الأردن.
16. جرونمان،كرستين(2015). الآليات التطبيقية لحماية التعليم من الهجمات المسلحة، رسالة ماجستير، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة.
17. جريدة الشرق الأوسط،ع14636، 14 ديسمبر 2018،الرياض،م.ع.س
18. حسن، أحمد، الجبوري، ميس(2016). التحديات الإنسانية في أزمة النزوح في العراق، مركز سيسفاير لحقوق المدنيين ومجموعة حقوق الأقليات الدولية، لندن، المملكة المتحدة.
19. حسين الشرعة(2018).آل البيت تتعاون مع المنظمات الدولية التعليمية لخدمة اللاجئين السوريين،الرأي،عمان،9 ابريل 2018.
20. حمادة، عبد الله(2016). أزمة اللاجئين السوريين في تركيا التحديات وسيناريوهات الحل المقترحة،كلية الإقتصاد، جامعة حلب،حلب،سورية.
21. رانيا، سكر(2012). برنامج تعليم الأطفال اللاجئين، برنامج جسور مؤسسة السلام العالمية.
22. سالم، هبه(2018). بعد سبع سنوات وضع التعليم لأطفال اللاجئين السوريين في الأردن، جامعة كامبردج، لندن، المملكة المتحدة.
23. شوقي، ميلاد(2017). حقوق اللاجئين في القانون الدولي، بيروت، لبنان.
24. علاونة، فادي(2016). الحق في التعليم في ضوء المواثيق الدولية. تم استرجاعه من:pulpit.alwatanvoice.comتاريخ النشر:2016/6/25 تم الاطلاع عليه:2019/1/12 س:6:00.
25. عليبة، محمود(2016). أطفال اللاجئين في الوطن العربي جيل يفد حقه في التعليم. تم استرجاعه من: www.sasapost.com تم الاطلاع عليه 2018/12/25 س:11:43

26. قدور،كنانة(2017). برنامج تعليم اللاجئين السوريين في تركيا، أنقرة، تركيا.
27. كالبرتسون، شيلي،كونستانت، لؤي(2015). تعليم أطفال اللاجئين السوريين -إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن، مؤسسة راندا، سانتا مونيكا،كاليفورنيا، الولايات المتحدة الأمريكية.
28. كوبولو، دييغو(2017).تعليم الأطفال السوريين اللاجئين بتركيا واقع أليم وحلول طارئة.
29. يونيسيف(2016). ثمنا باهظا من أجل الأطفال: العنف يدمر الطفولة في العراق، الأمم المتحدة، نيويورك.
30. موقع قناة العربية تم استرجاعه من:Al-arabiya.net21/11/2018.
31. موقع قناة الجزيرة تم استرجاعه من:Aljazeera.net 27/11/2018.
32. موقع المفوضية العليا لحقوق الإنسان تم استرجاعه من:www.ihchr.iq29/11/2018.
33. موقع مجلس حقوق الإنسان تم استرجاعه من:www.ohchr.org21/11/2018.
34. موقع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئينwww.unhcr.org20/11/2018.
35. موقع قناة بي بي سي عربي تم استرجاعه من: www.bbc.com22/1/2019.
36. موقع الأمانة العامة للأمم المتحدة تقرير "نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية (اليمن)".2017 تم استرجاعه من: www.un.com22/1/2019.

The Reality of Educating Refugees and Displaced Persons From (Syria, Yemen, Iraq) By The Host Countries

Prepared by: khawla kamel Abdullah alkurdy-Haifaa Kamel Abdullah alkurdy

Abstract: The target of this study is to shed light on how to manage the education of refugees and displaced persons from (Syria, Yemen, Iraq). The researchers used the inductive approach. The study begins with an introduction which includes the term (the right to learn) and its importance to refugees and displaced persons, and the educational crisis of the refugees and displaced persons from with some related statistics and numbers. The researchers focus on basic plans, programs, policies and pillars of refugees and displaces persons education. The study problem centers around the main question (How is the education of the refugees and displaced persons from (Syria, Yemen, Iraq) managed by host countries? The study clarifies the efforts which the host countries exerted to provide them with education; taking into consideration the particularity of each country in dealing with the refugees and displaced persons educational crisis. On the light of the study's results, some recommendations are introduced.

Key words: reality, education, refugees, displaced persons.

علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين

ط. محمد بشير سيسي
ط. أبابكر سو
قسم علم النفس بجامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرّف عن علاقة الكفاءة الذاتية بمستوى التوافق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً من الطلبة المغتربين وغير المغتربين بجامعة الملك سعود، وأعمارهم كان ما بين 18-35، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التوافق النفسي، كما استخدم الباحث المهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية منخفضة، وأن مستوى التوافق النفسي مرتفع لدى عينة الدراسة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدم وجود علاقة إرتباطية بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، ولم تجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لحالة الطالب.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، الدافعية للتعلم والتكوين، المتربصين بمراكز التكوين المهني.

مقدمة:

إن لكفاءة الذاتية يمكن اعتباراها من المفاهيم الأساسية التي قدمها العالم (1997 ,Bandura A. O'leary) في الدراسات الشخصية،ويعني بالكفاءة الذاتية، أن السلوك الصادر من الفرد يعتمد بشكل كبير على توقعات الفرد وأحكامه، ومعتقداته بمهاراته السلوكية، ومدى كفايته للتعامل مع الظروف المحيطة به.

وترتبط الكفاءة الذاتية بالاعتقادات التفاؤلية لدى الفرد بأنه قادر على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط، فالذي يتمتع مثلا بفاعلية الذات العالية في رأي باندورا، يكون قادرا في الغالب على أداء أنواع متنوعة من العمل والانجاز بنشاط أكبر، ويؤدي به ذلك إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة ومطالبها التي تشكل تحديا بنسبة له، فهي تعكس قوة إيمان الفرد أن باستطاعته تنفيذ سلوكه بنجاح، وقد أشار بعض الباحثين أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية يستجيبون بشكل أفضل من غيرهم في المواقف الضاغطة(عودة محمد علي، 2013).

ووفقا لباندورا (Bandura A. O'leary, 1997) فإن الاعتقاد بالكفاءة الذاتية مطلوب من أجل ضمان الاستعمال الأمثل للقدرات، ومن أجل الأداء الناجح، ففي رأيه يميل الناس إلى السلوك على نحو غير فعال إذا كانت كفاءتهم الذاتية متدنية، ويرى أن فاعلية الذات كلما كانت أعلى كلما استطاع الفرد القيام بإنجازات وأداء أعماله بشكل فعال،كما يرى بأن تقييم الفرد لفعالية ذاته إشارة واضحة إلى تقييمه لقدرته على الأداء وقدرته على التحكم بالأحداث، لأن تقييم الفرد لمستوى فاعليته الذاتية لديه يؤثر في دافعيته، ومستوى جهده ومبادرته ولاسيما في مواجهة ما يعترض أهدافه،ويؤثر على أسلوب تفكيره وسلوكه.

وجدير بالإشارة أن مستويات الكفاءة الذاتية من الممكن أن تكون معززة أو عائقة للتحفيز للعمل، وقد لوحظ أن ذوي فاعلية الذات العالية من الأفراد يختارون انجاز المهمات الأكثر تحديا، لأن الأحكام الخاصة بكفاءته الذاتية قد حددت أطرها سلفا في الذهن (ألآلوسي أحمد اسماعيل، 2014).

وغني عن القول بأن فاعلية الذات لا تركز اهتمامها علي تغيير إدراكات الأفراد نحو ذواتهم فحسب،بل تهتم بتحسين المؤسسات الاجتماعية- والظروف الإنسانية التي يعاني منها الأفراد، وبعض سلوكياتهم. ونظرا لأهمية هذا الموضوع حظي بعديد من الدراسات العلمية،بسبب ملاءمته لمجالات كثيرة في الحياة مثل التوافق النفسي، والعدوان، والتحصيل الدراسي، والانجازات، فهو من إحدى أفضل الوسائل لكشف عن الشخصية الإنسانية(ألآلوسي أحمد اسماعيل، 2014).

ومن المتغيرات التي يفترض الباحث أن لها علاقة مع الكفاءة الذاتية متغير التوافق النفسي،ويقصد بالتوافق النفسي العمليات النفسية التي من خلالها يتأقلم الفرد مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية على حد تعبير بيهاما، أو هي"عملية دينامكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وفق التصور الزهراني، فالتوافق النفسي بشكل عام متغير تم تناوله في علم النفس للإشارة الى قدره الفرد على التوافق مع المتطلبات المفروضة عليه خلال المشاركة في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في المجتمع. وبمعنى آخر يشير التوافق النفسي إلى قدره الفرد على تقديم الاستجابة المناسبة للحياة المفروضة في البيئة الاجتماعية المحيطة به(Willam, 2016).

ويشير (جابر بطرس،2008) إلى أن التوافق عملية دينامية مستمرة يسعى من خلالها الفرد إلى الوصول إلى حالة من التوافق بين ما يمتلكه من حاجات ودوافع، وبينما يواجهه من متطلبات بيئية. إن الإنسان في رأي بطرس يسعى منذ لحظه الميلاد للعمل بطريقة ايجابية من أجل الشعور بالارتياح والرجاء،والحصول على تقبل الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية، وهذا الأمر يقتضي منه أن يعدل من سلوكه حتى يتمكن من تحقيق الانسجام بين واقعه الداخلية ومحيطه البيئي الخارجي.

وقام الباحث بمطالعة بعض الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، لكنه لم يجد أية دراسة علمية حاولت ربط ببن المتغيرين، وقد وجد أن كثير من الدراسات ربطت الكفاءة الذاتية بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وبعض المتغيرات النفسية والقيمية، ومنها دراسة لينت التي هدفت التعرّف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمثابرة والنجاح، ودراسة المزروع(2007) التي ربطت فاعلية الذات بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة. وفي ضوء هذا النقص الملحوظ جاءت هذه الدراسة لسد هذه الثغرة. ويتقدم الباحثان بالشكر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود على دعم وتمويل هذا المشروع البحثي رقم (URSP-3-18-119) من خلال برنامج دعم أبحاث طلبة البكالوريوس.

مشكلة الدراسة والتساؤلات:

تتحد مشكلة هذه الدراسة في أهمية هذه المتغيرات وضرورة الاهتمام بمستوى التوافق النفسي للشباب الجامعيين، باعتبارهم طاقة المستقبل. وقد لاحظ الباحث من خلال تعايشه مع بعض الطلبة المغتربين وغير المغتربين في جامعة الملك سعود أن

ظروف الدراسة وحالة الطالب لها أهمية كبيرة على مستوى توافقه النفسي، ولاحظ أيضا أن كثيرا من الطلاب الذين يظهرون درجة عالية من التوافق النفسي يتمتعون بمستوى كفاءة ذاتية عالية. ونظرا لقلة الدراسات العلمية المتعلقة بهذا الجانب، إذ لم يجد الباحث أي دراسة ربطت العلاقة بين هذا المتغيرين،معظم الدراسات التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي ربطتها بمتغير آخر كما أشرنا في مقدمة البحث، منها: دراسة دي ويتز وآخرون (De Witz And , 2009) التي هدفت فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والهدف من الحياة لدى طلبة الجامعة،وكانت من نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الذاتية؛ والهدف من الحياة، وكذلك دراسة المشيخي(2009) هدفت التعرّف على العلاقة بين قلق المستقبل وبكل من الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، وكانت من نتائج دراستها وجود علاقة سالبة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في كل من الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح. ومن هنا يرى الباحث ضرورة دراسة علاقة الكفاءة الذاتية بمستوى التوافق النفسي لدى الطالب الجامعي لافتراضه بوجود علاقة بينهما، وتكمن مشكلة الدراسة في التعرّف عن علاقة الكفاءة الذاتية بمستوى التوافق النفسي، وتحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

-ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة؟

-ما مستوى التوافق النفسي لدى عينة الدراسة؟

-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي؟

-هل توجد فروق في الكفاءة الذاتية ذات دالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) تبعا لمتغير الحالة؟

أهمية الدراسة:

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع ومتغيراته، ويمكن تحديده فما يلي:

-تعد أولى دراسة تتناول علاقة الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي - على حد علم الباحث.

-تقدم هذه الدراسة إضافة ثرية للمكتبات التربوية والنفسية.

-تلقى هذه الدراسة الضوء عن العلاقة بين الكفاءة الآتية والتوافق النفسي، مما يمكن أن يساعد المربيين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس على مساعدة الطلبة على التوافق النفسي ورفع كفاءتهم الذاتية.

-النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة قد تساهم في وضع مقترحات مفيدة للمتخصصين.

فرضية الدراسة:

-نتوقع أن يكون مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة مرتفعة.

-نتوقع أن يكون مستوى التوافق النفسي لدى عينة الدراسة مرتفع.

-نتوقع أن تكون هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي.

-نتوقع أن تكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة.

أهداف البحث:

-تهدف هذا البحث إلى التعرف عن طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لدى عينة الدراسة.

-تهدف إلى التعرف على مدى تأثير الكفاءة الذاتية على مستوى التوافق النفسي للفرد.

-تهدف للحصول على مستويات أفضل من التوافق النفسي.

-تهدف إلى مقارنة مستويات الكفاءة الذاتية بين الطلبة المغتربين وغير المغتربين.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية :

يشير مصطلح الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تنفيذ بعض المخططات العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يملك قدرة على انجاز بعض الأهداف المطلوبة فإنه سيحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلا. وبمعنى آخر فإن الكفاءة الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته(حجات عبد الله إبراهيم، 2010).

وقد عرف باندورا الكفاءة الذاتية (Bandura A. O'lear,1997) بأنها مجموعة من التوقعات التي تجعل الشخص يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه يحظى بالنجاح.

أما مادوكس (Maddux , 1998) فيعرفها بأنها اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لا نتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيرا في الأحداث المؤثرة في حياتهم.

وفي ضوء ما سبق عرفها الباحث بأنها إحساس الفرد بقابليته وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه وتفاؤله الايجابي إزاء الواجبات والنشاطات، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الكفاءة الذاتية التي أعدها الباحث.

التوافق النفسي:

فقد تم تناول مفهوم التوافق النفسي من قبل العديد من العلماء والباحثين في عديد من التعريفات،حيث عرفه(بيهاما، 2010) بأنه: "العمليات النفسية التي من خلالها يتأقلم الفرد مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.

بينما يعرف حامد الزهراني التوافق بأنه "عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته(خيؤ سارة عثمان محمد، 2010).

الإطار النظري:

النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية والتوافق النفسي:

نظرية الكفاءة الذاتية (efficasy-self):

أشار باندورا مفهوم فاعلية الذات لأول مرة في كتابه (**نظرية التعلم الاجتماعي** الصادر عام (1977) وفي نفس العام قام بنشر أبحاث متعلقة بها في مجلة **(الشخصية وعلم النفس الاجتماعي)**. وعلى مدى سنوات طويلة بذل جهودا كبيرة لتطوير هذه النظرية، ودراسته وتطبيقه في مجالات متعددة من علم النفس، وعلى وجه التحديد الجانب السريري والاجتماعي، وبعد جهود استمرت ما يقارب عشرين سنة أصدر باندورا كتابا يتناول الكفاءة الذاتية وسماه **(فاعلية الذات: ممارسة السيطرة)** وبيّن في هذا الكتاب بما يعني من الكفاءة الذاتية،ويقصد به أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على معتقدات الفرد وتوقعاته بمدى كفايتها للتعامل مع التحديات والظروف الضاغطة،ويرى أن إدراك الفرد لفاعلية ذاته وكفاءته يتعلق بتقويمه لقدرته على التحكم بالأحداث وبقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز، كما أن الحكم على مستوى فاعلية الذات في رأيه يؤثر على طبيعة العمل الذي يمارسه الفرد أو الأهداف التي يسعى لتحقيقها (Bandura, A. O'lear,1997).

وتمثل الكفاءة الذاتية وسطيا معرفيا للسلوك، فتوقع الفرد لفاعلية ذاته يحدد مدى الجهد الذي يبذله في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه. ويرى كروغار أن الكفاءة الذاتية تؤثر في قرار الفرد المتعلق بقيام بالعمل أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف الانجاز والتحصيل(حجات عبد الله ابراهيم، 2010) .

وبشكل عام، إن الكفاءة الذاتية ليست فقط سمة من سمات الشخصية، ولا تقاس باعتبارها سمة، ولكنها تقاس باعتبارها معتقدات وتوقعات ترتبط بسلوك محدد في موقف معين، وفي وقت نفسه، فإن توقعات الكفاءة الذاتية قابلة للتعميم عبر السلوكيات المختلفة بناء على مدى تشابه بينها من حيث المهارات المتطلبة،وفي ذلك يرى باندورا أن المعتقدات الافتراضية أو القناعات المتعلقة بفاعلية الذات تؤثر على العمل المراد قيام به تبعا لطبيعة المعتقدات أو توقعات، وقد يساعد الفرد على الأداء الأفضل،كما أنه من الممكن أن تكون عائقة له،ويرى أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية القوية يركزون انتباههم في تحليل المشكلة،محاولين الوصول للحل الأفضل، أما الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية،يحولون انتباههم إلى الداخل،ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، فهم يبالغون في التركيز في الجوانب القصورية وتدنى كفاءتهم الذاتية،مما يمكن أن يؤدي بهم إلى نتائج فاشلة (Bandura & Wood ,1989).

ويعتقد كل من باندورا ووود (Bandura & Wood ,1989) أن اعتقاد الفرد أو قناعته بتدني مستوى كفاءته الذاتية تولد في شخصيته نوعا من التوتر الذي بدوره يحول دون الاستخدام الفعّال للقدرات المعرفية،من خلال تحويل الانتباه عن كيفية القيام بالمطلوبات بما هو أفضل إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي واحتمالية الفشل.

النظريات المتعلقة بالتوافق النفسي:

على مدى السنين قام عديد من الباحثين النفسانيين بتناول مفهوم التوافق النفسي من خلال نظريات علمية، وكل باحث يفسر التوافق من منظور اتجاه تخصصه الخاص، ومن بين هذه النظريات:

نظرية فرويد:

يرى فرويد أن الدوافع هي التي تتحكم في سلوك جميع البشر،ويرى أن كل سلوك يظهر نتيجة للصراع بين الهو، والأنا، والأنا الأعلى الموجودة في الجهاز النفسي للفرد. فالهو في التصور الفرويدي عبارة عن طاقة موجهة إلى إشباع

غريزة الجنس والعدوان وبقية الغرائز الأخرى، وبالتالي فهي طاقه فطرية لاشعورية توجد مع الفرد منذ ولادته. أما طاقة الأنا في رأي فرويد غريزة لحفظ الذات،ويتعلم الفرد بها كيف يتصرف خارج البيئة التي يعيش فيها،فهي طاقة شعورية، أما الأنا الأعلى فتعتبره المدرسة الفرويدية طاقة متكونة من القواعد الأخلاقية يتعلمها الفرد عن طريق العقاب،مثل العدوان وضبط الإخراج، وعليه تعتبر الصحة النفسية نتاج الصراع بين هذه القوى الثلاثة،فإذا تغلب الهو على غيرها من القوى تظهر أمراض العصاب والذهان لدى الفرد،لأن اللاشعور هي التي تتحكم على الفرد، أما إذا تغلب الأنا على غيرها تظهر أمراض الكبت والشعور بالذنب، وإذا حصل التوازن بين هذه القوى الثلاثة حصل التوافق لدى الفرد نتيجة للتوان في إشباع الغرائز وتكيف المطالب مع الواقع ومحاولة السيطرة على الدوافع التي يرصاها المجتمع(بخيتة، 2009).

يرى(حسين حشمت، 2006) أن فكرة التوافق النفسي إستمدت من علم الأحياء، إن فكرة التوافق النفسي استمدت من علم الأحياء، يرى أن علماء النفس ويرى (حسين حشمت، 2006).

وقد إستمد علماء النفس فكرة التوافق وأطلقوا عليه لفظ التوافق المقصود به قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين،علاقات تتسم بقدرة الفرد على العطاء والحب من جانب،ومن جانب آخر على العمل الفعّال المنتج، مما يجعل الفرد نافعا في محيطه الاجتماعي،ويشير هذا إلى أن التوافق مفهوم شامل يرمز إلى حالة معينة من النضج يصل إليها الفرد(الكصوؤي أزهر حسن،2011).

النظرية السيكوبيولوجية:

يعتقد أصحاب هذه النظرية بأن هناك عوامل مؤثرة في حياة الفرد،هي الوراثة وحياة الجنين والطفولة، إضافة إلى ضغوط الحياة ومؤثرات البيئة، كذلك فشل الإنسان في سبيل مواجهة الواقع،وعدم قدرته على تقبل طبيعته،وتؤثر جميع هذه العوامل على التوافق النفسي للفرد بحيث لا يستطيع الفرد أن يفكر بطريقة سليمة إلا إذا كانا هناك اتزان غددي، حيث تتحول القدرة الداخلية في المخ الى صور عديدة، الطاقة الجسمية، العقلية، النفسية. وترى هذه المدرسة أن هناك نوعان من الطاقة: هي الطاقة الايجابية والسلبية،فالطاقة الحيوية توجه إلى الشعور الواعي والشعور غير الواعي، والشعور غير الواعي يمكن ملاحظته عند الطفل بعد ولادته مثل الشعور بالابتسامة التي ليس لها معنى في ذهنه، والثاني هو حالته التي تترسب في

اللاشعور، وتثبت لتظهر من وقت لآخر حيث تتجه الطاقة التفاؤلية والتشاؤمية من غير وعي(الكصؤي أزهر حسن،2011).

السلوكيون:

أما السلوكيون فيرون بأن التوافق النفسي يعد اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في التعامل مع الآخرين، والتي سبق أن تعلمها في حياته،وأدت إلى تحقيق التوتر عنده وإشباع حاجاته ودوافعه(خيؤ سارة عثمان محمد 2011).

ويرى بافلوف أن عدم التوافق النفسي ينجم من اضطراب بين استجابة الكف للاستثارة،وهي استجابات تعتمد على تكوين الفرد،ويرى أن الأمراض النفسية تنشأ من أفعال منعكسة خاطئة متكونة من تأثير تعامل عاملي الوراثة والبيئة،وهي أنماط من الشعور الخاطئ المتعلم لتخفيف الألم الخطأ يعززها إحجام المريض عن القيام بأي عمل يؤدي إلى مخاوفه من تثبيت المرض(الكصؤي أزهر حسن، 2011).

الدراسات السابقة:

قام كل من رودينبيري ورينك (Roddenberry and Renk ,2010) بدراسة هدفت إلى التحقق من دور مركز الضبط،كمتغيرات نفسية وسيطة في العلاقات بين الضغوط والمرض لدى طلبة الجامعة،وتكونت عينة الدراسة من (159) طالباً جامعياً من المستفيدين من الخدمات الصحية في الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين ممن لديهم مستويات عالية من الضغوط؛أظهروا مستويات عالية من المرض،كما أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين ممن لديهم مستويات عالية من الإجهاد والمرض لديهم مستويات متدنية من الكفاءة الذاتية.

كما أجرى دي ويتز وآخرون (De Witz et 2009) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والهدف من الحياة لدى طلبة الجامعة،وتكونت عينة الدراسة من (344) طالباً، منهم (331) من الإناث و(11) من الذكور شملت الطلبة الأمريكيين من أصل قوقازي،وآسيوي،وأفريقي وغير ذلك، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الكفاءة الذاتية؛ والهدف من الحياة، فكلما زادت الكفاءة الذاتية زاد الهدف من الحياة.كما أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات التدخل المستندة إلى نظرية الكفاءة الذاتية لها تأثير إيجابي على الإحساس بالهدف من الحياة.

وقام المشيخي(2009) بدراسة حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،وتكونت عينة الدراسة

من (720) طالباً،منهم (400) طالب من طلاب كلية العلوم و(320) طالباً من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سالبة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في كل من الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات ومتوسطات درجات منخفضي الكفاءة الذاتية على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات،كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلبة كلية الآداب على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً للاختصاص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية العلوم،ثم أشارت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح.

وقامت المزروع(2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة،وتكونت عينة الدراسة من (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى،وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة،كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الدافع للانجاز في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الدافع للإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

وأجرى سحلول (2005) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء،تكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام 2005، توصلت الدراسة إلى وجود بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي ارتباط موجبة دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي كما بينت الدراسة إلى وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى الطلبة إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

كما هدفت دراسة سعيد(2005) إلى معرفة أثر توكيد الذات في تنمية الكفاءة الذاتية لطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية،كما هدفت إلى بناء برنامج إرشادي في توكيد الذات، إضافة إلى التعرّف على أثر توكيد الذات في تنمية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي من طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة

المستنصرية، وتكونت العينة من(16)طالباً وطالبة ممن لديهم شعور عال بالقلق الاجتماعي وفاعلية الذات منخفضة، وأسفرت نتائج الدراسة وجود ارتباط عكسي بين فاعلية الذات والقلق الاجتماعي،أي كلما تمتع الفرد بفاعلية الذات المرتفعة انخفض الشعور بالقلق الاجتماعي وبالعكس.

أما دوير وكيومينقس (Cummings, & Dwyer 2001) فدراسته هدفت معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات التأقلم والضغوط، وتكونت عينة الدراسة من(75)من طلبة الجامعة الكندية منهم (54)من الإناث و(21) من الذكور. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباط سالبة بين فاعلية الذات والضغوط، كذلك هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين المساندة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء والضغوط.كما أظهرت نتائج الدراسة:أن أفراد العينة الذين استخدموا إستراتيجية التأقلم القائمة على التجنب كانت لديهم مستويات عالية من الضغوط.

وكذلك دراسة كيلي (1993) هدفت الكشف عن أثر الجنس والتخصص الأكاديمي في فاعلية الذات المهنية المدركة، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٦ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلاً وأن التخصص كان متنبأ جيداً أكبر من الجنس في تفسير الفاعلية الذاتية المدركة.

مجتمع الدراسة:

تكونت مجتمع الدراسة من الطلبة المنتظمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود لعام 2018/2017، وتم أخيار 66 طالبا وعشوائيا من الطلبة المغتربين وغير المغتربين عينة للدراسة الحالية والبالغين عمرهم ما بين (30-18)

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الحالة.

المجموع	الجنسية			
	المغتربون	النسبة	غير المغتربون	النسبة
66	33	50	33	50

مقياس الكفاءة الذاتية:

قام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الذاتية اعتمادا على مقياس محمد علي عودة 2013) والقريشي (2014) وعجوة (1993). وقسم المقياس إلى ثلاثة أقسام:

-الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

-الكفاءة الذاتية العامة.

-الكفاءة الذاتية الاجتماعية.

وفي ضوء الإجراء السابق تم الحصول على 24 فقرة. وتتم الإجابة على البنود بأحد البدائل الأربعة: غير موافق بشدة (درجة واحدة) غير موافق (درجتين) موافق أحيانا(ثلاث درجات) موافق بشدة (أربع درجات) وبناء على هذه الطريقة تراوحت درجة المقياس من الدرجة الواحدة كأقل درجة يحصل عليها الطالب إلى أربع درجات كأقصى درجة. ويعتبر الارتفاع في الدرجة الكلية للمقياس دليل غلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

صدق المحكمين:

وتم عرض المقياس على بعض من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بجامعة الملك سعود وإبداء آراءهم حول العبارات لتأكد من صدق المقياس لقياس ما وضع لأجله فتم الحصول على موافقتهم بنسبة مائة بالمائة بعد إجراء تعديلات مطلوبة.

الصدق الداخلي:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للمقياس أن معامل الارتباط لجميع أبعاد فاعلية الذات تراوحت بين (0.510-0.410) وهي دالة كلها عند (0.01).

الاتساق الداخلي:

ولتحقق من ثبات المقياس فقد لجأ الباحث إلى استخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وكانت المقياس ككل (0.936) ويعد هذا المؤشر مقبولا.

جدول (2) لمعامل الارتباط بين العبارات.

رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
1	,737	6	,645	11	,792	16	,355	21	,626
2	,765	7	,650	12	,721	17	,417	22	,496
3	,618	8	,647	13	,842	18	,401	23	,458
4	,717	9	,723	14	,724	19	,165	24	,473
5	,665	10	,720	15	,514	20	,407		

المتغير	معامل الارتباط لجميع العبارات	عدد العبارات
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	,925	24

ويتضح من الجدول أن درجة معامل الارتباط لكل عبارة كانت موجبة كما اتضح أن الدرجة الكلية للمقياس كانت (0.925) وهي قيمة مرتفعة جدا، وتعد مؤشرا مقبولا.

مقياس التوافق النفسي:

قام الباحث ببناء مقياس التوافق النفسي معتمدا على الدراسات السابقة، وفي ضوء الإجراءات اللازمة تم الحصول على 29 فقرة. وتتم الإجابة على البنود بأحد البدائل الأربعة: غير موافق بشدة (درجة واحدة) غير موافق (درجتين) موافق أحيانا (ثلاث درجات) موافق بشدة (أربع درجات) وبناء على هذه الطريقة تراوحت درجة المقياس من الدرجة الواحدة كأقل درجة يحصل عليها الطالب إلى أربع درجات كأقصى درجة. ويعتبر الارتفاع في الدرجة الكلية للمقياس دليل غلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

صدق المحكمين:

وتم عرض المقياس على بعض من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس بجامعة الملك سعود وإبداء آراءهم حول العبارات لتأكد من صدق المقياس لقياس ما وضع لأجله فتم الحصول موافقتهم بنسبة مائة بالمائة بعد إجراء تعديلات مطلوبة.

الصدق الداخلي:

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للمقياس أن معامل الارتباط لجميع أبعاد فاعلية الذات تراوحت بين (0.410-0.510) وهي دالة كلها عند (0.01).

الاتساق الداخلي:

ولتحقق من ثبات المقياس فقد لجأ الباحث إلى استخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وكانت المقياس ككل (,801) ويعد هذا المؤشر مقبولا.

جدول (3) لمعامل الارتباط بين العبارات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	,504	6	,612	11	,336	16	,086	21	-,019
2	,270	7	,507	12	,497	17	,184	22	,380
3	,386	8	,321	13	,625	18	-,088	23	,523
4	,523	9	,720	14	,708	19	,361	24	,184
5	,116	10	,726	15	-,029	20	,467	25	,648
26	,241	27	,322	28	-,390	29	-,111		

المتغير	معامل الارتباط لجميع العبارات	عدد العبارات
الدرجة الكلية للتوافق النفسي	,801	29

ويتضح من الجدول أن درجة معامل الارتباط لكل عبارة كانت موجبة كما اتضح أن الدرجة الكلية للمقياس كانت (,801) وهي قيمة مرتفعة جدا وتعد مؤشرا مقبولا.

عرض نتائج الدراسة

نتيجة السؤال الأول:

تنص الفرضية: مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة متوسطة كحد أقصى.

للتحقق عن هذا الافتراض، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية مع حساب المقياس ككل وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول.

جدول (4) لمستوى الكفاءة الذاتية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية	3,4197	,61575	مرتفع
مستوى الكفاءة الذاتية الاجتماعية	3,1613	,51513	مرتفع
مستوى الكفاءة الذاتية ككل	3,40	,661	مرتفع

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الكفاءة الذاتية ككل لدى عينة الدراسة مرتفعة،حيث بلغ متوسط الحسابي ككل (3,40) بانحراف معياري (,661) وكان جميع البنود بتقدير مرتفع.

نتيجة السؤال الثاني:

تنص الفرضية: مستوى التوافق النفسي لدى عينة الدراسة متوسط كحد أقصى.

للتحقق عن هذا الافتراض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد التوافق النفسي مع حساب المقياس ككل وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول.

جدول (5)لمستوى التوافق النفسي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
مستوى التوافق النفسي	3,38	,292	مرتفع

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى التوافق النفسي ككل لدى عينة الدراسة مرتفع، حيث بلغ متوسط الحسابي ككل (3,38) بانحراف معياري (0.292) وكانت جميعها بتقدير مرتفع.

عرض نتيجة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فرق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تبعا لمتغير حالة الطالب.

للتأكد عن هذا الافتراض فقد تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين.

جدول (6)لفروق مستوى الكفاءة الذاتية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية {ديف}	سيغ	قيمة {ف}	قيمة ت
مستوى الكفاءة الذاتية	أفريقيون	33	3,38	,794	64	,075	3,282	-,291
	سعوديون	33	3,43	,504		غير دالة	متجانس	

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود فروق في مستويات الكفاء الذاتية تعزى لحالة الطالب المغترب أم غير المغترب.

نتيجة السؤال الرابع:

للإجابة عن هذا السؤال تم تحقق من الفرضية التالية : توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي.

وقام الباحث باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) للكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس المتغيرين وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول.

جدول (7) للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي.

المتغيرات	التوافق النفسي	مستوى الدالة
معامل ارتباط للكفاءة الذاتية	,249** ,	,193

لقد اتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي (,249**) على مستوى الدلالة (,193)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي.

مناقشة نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى:

أشارت نتيجة الفرضية الأولى أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفعة لدى عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رفقة خليف سالم ﴿2005﴾ التي أشارت أنها مرتفعة، ودراسة خالدي ﴿2007﴾ ،كما تتعارض مع دراسة قريشي﴿2014﴾.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية نظرا إلى أن الطالب من حيث العمر والمرحلة الدراسية يعيش في مرحلة الإعداد للعمل والحياة الاجتماعية، وهذه المرحلة الحرجة تحتم عليه مواجهة الحياة والصعوبات مع الإصرار، وترسيخ الثقة بالنفس. ويمكن الإشارة إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط مع البيئة المحيطة بالفرد لدرجة كبيرة، أي إذا ارتبطت الكفاءة الذاتية المتدنية مع بيئة متجاوبة يمكن أن يؤدي ذلك بالفرد للفشل والإحباط،كذلك إذا ارتبطت الكفاءة الذاتية العالية مع بيئة غير متجاوبة يمكن للفرد تكثيف جهوده لتغيير البيئة،أما إذا ارتبطت الكفاءة الذاتية المتدنية مع بيئة غير متجاوبة فسيكون ذلك سببا في عدم اكتراث الفرد واستسلامه لليأس والإحباط(عبد الله حمادنة، 2014).

ويعني هذا أن ما يمر به الطالب من خبرات،وما يكتسبه من مهارات نوعية وكيفية تجعل منه إنسانا قادرا على إصدار الأحكام والتحكم بتفاعلاته وهو يمتلك عزيمة قوية لمواجهة ظروف الحياة والمجتمع (عبد الله عبد،2017).

ويرى الباحث أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها الطالب الذي تتسم بالصعوبة،مما يحتم عليهم المثابرة والاجتهاد لتحسين توقعاتهم وأدائهم، إضافة إلى أنهم يتلقون من خلال المقررات الدراسية عديد من المهارات اللازمة التي تساعدهم على تنمية كفاءتهم الذاتية، مما يمكن أن يجعل لديهم توقعات وأحكام عالية على قدراتهم للقيام بالأدوار ومواجهة الصعوبات والمشاكل التي ستعترضهم(القريشي علي تركي نافل،2014).

النتيجة الثانية:

أشارت نتيجة الفرضية الثانية أن مستوى التوافق النفسي مرتفع لدى عينة الدراسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البدراني،2014)، ودراسة السلطان،2008﴾ التي أشارت أنها مرتفعة، ومع دراسة النجماوي، 2010﴾.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

إن بيئة الجامعة بيئة ثقافية،غنية بالمثيرات الاجتماعية والمعرفية،والتي بدورها تساعد الطلبة على اكتساب الخبرات المعرفية،كما تساعدهم على النمو النفسي والاجتماعي، مما ينعكس ايجابيا على سلوك الطالب وتوافقه النفسي والاجتماعي. وكما يقول البدري فإن البيئة الجامعية تساعد الطالب على بناء علاقات شخصية مرضية،وبناء علاقات صداقة والحفاظ عليها(البدر البدري، 2014).

النتيجة الثالثة:

أشارت نتيجة الفرضية الثالثة بأنه لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية لدى المغتربين وغير المغتربين.

ويمكن تفسير سبب عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى المغتربين وغير المغتربين معتمدا على عدة عوامل، ومنها أن المغتربين وغير المغتربين من طلبة جامعة الملك سعود أصبحوا يتنافسون في اكتساب المعرفة وفي تنمية قدراتهم على سواء، إضافة إلى أن الدورات التي تقدمها الجامعة لتحسين كفاءتهم الذاتية ليست حكرا على غير المغتربين فحسب،بل للجميع،مما يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستويات الكفاءة الذاتية. وفي دراسة حمادنة أشارت أن عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى الطلاب ربما يعود إلى التقارب في البيئة الثقافية والاجتماعية لعينة الدراسة، وتوفر الإمكانات والموارد للجميع(حماد حمادنة، 2014).

النتيجة الرابعة:أشارت نتيجة الفرضية الرابعة بأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي.

لم يجد الباحث من الدراسات السابقة –حسب ما اطلع - أية دراسة بين علاقة الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، ويرى الباحث بأن هذه النتيجة نتيجة منطقية جدا،لأن الكفاءة الذاتية كما يراها باندورا تشير إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تنفيذ بعض المخططات العقلية المطلوبة لانجاز الهدف المحدد،وعليه لا نتوقع أن تكون لمعتقدات الشخص على قدراته علاقة مع مستوى التوافق النفسي، لأن التوافق النفسي متعلق بحالة الفرد النفسية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، بينما الكفاءة الذاتية تتعلق فقط بفاعلية الفرد وقدرته على الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول نفسه.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:

-تضمين المناهج الدراسية لمرحلة البكالوريوس لمواضع تساهم في تنمية الكفاءة الذاتية.

-توفير أنشطة وبرمج تساعد على اكتساب الكفاءة الذاتية وتعزيزها.
-إقامة ندوات ومحاضرات عن أهمية الكفاءة الذاتية وآثارها في المجتمع.

المقترحات:

-إجراء دراسات حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بعض متغيرات مثل نمط الشخصية والذكاء العاطفي.
-إجراء دراسات حول التوافق النفسي وعلاقته ببعض متغيرات مثل الذكاء الروحي والعاطفي.

خاتمة:

تناولت هذه الدراسة بصفة عامة الكفاءة الذاتية ومستوى التوافق النفسي، وقد عرف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها مجموعة من التوقعات التي تجعل الشخص يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه يحظى بالنجاح.أما التوافق النفسي فيعرفه حامد الزهراني بأنه "عملية دينامكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد، الهدف من هذه الدراسة كان محاولة التعرّف على مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين مع التحقق من طبيعة ومدى وجود العلاقة بينهما،وكانت عينة هذه الدراسة متكوّنة من 66 طالبا من المغتربين وغير المغتربين الملتحقين بجامعة الملك سعود في العام الدراسي 2018/2017،وفي سبيل انجاز هذه الدراسة استخدم الباحث المقياسين: مقياس الكفاءة الذاتية، المتكونة من 24 فقرة،موزعة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية،الكفاءة الذاتية الاجتماعية،الكفاءة الذاتية العامة،ومقياس التوافق النفسي التي كانت في حدود 29 فقرة، تقيس المستوى الكلي لمستوى التوافق النفسي لدى عينة الدراسة، وفي نهاية الدراسة توصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية مرتفعة بشكل عام لدى عينة الدراسة،وكذلك وجدت الدراسة أن مستوى التوافق النفسي مرتفع ، ولكن لم تجد الدراسة أي فروق ذات دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تبعا لحالة الطالب المغترب أو غير المغترب،كما أن فرضية الدراسة المتعلقة بوجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لم تتحقق لأن الدراسة لم تجد أية علاقة بين المتغيرين.

قائمة المراجع:

1.الجلاد ربا أحمد علي (2012)، السلوك العدواني وعلاقته بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية، عمان.

2.جابر عبد الحميد (1990)، نظريات الشخصية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان 2.

3.حجات عبد الله ابراهيم(2010)، عادات العقل والفاعلية الذاتية، ط1، دار جليس الزمان، عمان.

4.خيؤ سارة عثمان محمد(2011)، التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين سمعيا، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النيلين، مصر.

5.القريشي علي تركي نافل(2014)، التفكير الزعبي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية النفسية ،العراق، 5(105)، 56-59.

6.الكصؤي أزهر حسن(2011)، التوافق النفسي والدراسي لحفظة القرآن الكريم: دراسة مقارنة بين الطلبة والحفظة وغير الحفظة بكلية الشيخ عبد الله البدري التقنية –بربر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان، السودان.

7. ألعلوي آسيا عياد عربيي(2017)، المرونة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

8.الآلوسي أحمد اسماعيل(2014)، فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

9.رربحي مصطفى عليان(2014)، العنف الجامعي، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.

10.زهير حسين محمد(2004)، أثر بعض المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية والأكاديمية في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية الزعبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

11.عبد الوهاب محمد السيد(2011)،الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي:دراسة على طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، 5(10)، 28-22.

12.محمد علي عودة سنة(2013)، فاعلية الذات على وفق التمايز النفسي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية والنفس، بيروت، لبنان 3(56)، 95-99.

15.Bandura , A . & wood ,R (1989) , Effect of perceived control ability and performance standards on self-regulation of comples decision making , journal of personality and social psychology USA , (56) (5).

16.Bandura , A. O'leary., (1987), perceived self-Efficacy & pain control: opioid & Nonopioid mechanism . journal of personality and social paychology, NY,USA 53 (3) , (563-571).Henderson, Ronadw ,and Bergan,John(1973),The Cultural Context of Childhood, Charles Emerril Publishing, U.S.A

18.Connor, S (2013), intelligence tests for robots: solving perceptual reasoning tasks with a humain robot. master degree thesis, lowa state university ,USA .

19.Feldman R. S (1994), Essential of understanding psychology ,2and edition N.Y,USA.

20.Hinshaw,S.P (1992), Comorbidity and Implications for Intervention, ,Journal of Consulting & Clinical Psychology, UK, 60 (6),893-903 .

21.Maddux , J .(1987), Self- efficacy and osce performance among second yea students, Journal of Psychology, USA, , 60, (6), 893-903.

Self-efficacy as a determinant of psychological compatibility among expatriate and non-expatriate students

Abstract: The study aimed to revealing the nature of the relationship between self-efficacy and psychological compatibility. The study sample consisted of (66) expatriate and non-expatriate students. Their ages ranged between 18-35. The results of the study showed that the level of self-efficacy is low, and that the level of psychological compatibility is high in. The results of the study also found that the lack of correlation between self efficacy and psychological compatibility. The efficiency of self-attributed to the situation of the student.

Key words: self efficacy , psychological compatibility, expatriate , non-expatriate.

فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب دولة قطر

أ.سيد شرف الدين
جامعة USIM: ماليزيا
أ.زين الرجال عبد الرزاق
جامعة USIM: ماليزيا

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالباً، حيث تم تدريس المجموعة التجريبيّة من خلال برنامج الكورت الأول (توسيع مجال الإدراك) وتشتمل على (33) طالبًا، أمّا المجموعة الضابطة فتم تدريسها وفق الطريقة التقليدية، وتشتمل على (30) طالبًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الاختبار البعدي وفي ضوء النتائج قدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج الكورت، القراءة، التفكير الناقد.

مقدمة:

إن من أهم أسباب تأخر المسلمين اليوم عن ركب الحضارة المادية ابتعادَهم عن التفكير الصحيح وإعمال العقول فيما يفيد، ولا يخفى على كثير من المسلمين أن القرآن الكريم في كثير من آياته يقوم بالتنويه بالعقل والتعويل عليه، مثل قوله تعالى:{لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُون} (القرآن. الأنعام 6 :151) وقوله جل شأنه:{لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُون}(القرآن. البقرة219:2) والآيات من القرآن الكريم في هذا الباب كثيرة ومتعددة.

وبالمقارنة بين ما حثنا عليه القرآن وواقعنا التعليمي الأليم وواقع التعليم في الأمم الأخرى نجد بونا شاسعاً، فقد ورد في التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي قام به منتدى الفكر العربي بعنوان" تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة أو الأمل(جروان فتحي، 2007) "وفي المراجعة الدقيقة التي قمنا بها لكل الوثائق الرسمية في الدول العربية حول أهداف التعليم، لم نعثر على هدف إعداد المواطن للمستقبل كهدف واضح أو صريح، بل إن كلمة "المستقبل "لا تكاد توجد على الإطلاق في معظم الوثائق، إن التركيز الذي وجدناه في أهداف ومضامين التعليم في الأقطار العربية طبقا لوثائقها الرسمية هو الماضي والحاضر مع أن التعليم بطبيعته عملية مستقبلية".

مشكلة الدراسة

دلت نتائج طلاب الصف السابع بدولة قطرعام2015 على تدنٍ في تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بأدائهم في الصف السادس عام 2014 في جميع المواد الدراسية وفي المتوسط العام؛ مما استدعى قيام مكتب تحليل السياسات والبحوث التربوية التابع للمجلس الأعلى للتعليم بإجراء دراسة تحت عنوان "دراسة أسباب تدني مستوى الطلاب في الصفين السابع والعاشر"؛ لإستقصاء هذه الأسباب والوقوف على أهم المقترحات ووضع الخطط العلاجية اللازمة(المجلس الأعلى للتعليم، 2015: 7)، وإضافة إلى ما سبق فإن تنمية التفكير لدى الطلاب أصبح مثار اهتمام كثير من التربويين في العالم، إلا أن الأمر في العالم العربي لا يزال في طور المهد؛ إذ تعد التجارب العربية محدودة في إدخال برامج تعليم التفكير في المدارس، وقد أكدت العديد من الدراسات الأهمية الكبيرة لتطوير مهارات التفكير وتنميتها عند الطلاب كجزء أساسي من المنهج التعليمي مثل دراسة De Bono, E,1986) ودراسة (John, E. 1991 ،وتولي دولة قطر عناية كبيرة بتعليم كفايات التفكير الناقد "والذي يتضمن القدرة على تأمل الفرد في تفكيره الذاتي

وكذلك في تفكير الآخرين؛ لتحديد الفرضيات والأسس التي يقوم عليها تفكيرنا واستدلالنا العقلي وما إذا كان ذلك كله صحيحا "(وزارة التعليم والتعليم العالي، 2015: 25).

وتُعنى دولة قطر بالاختبارات الدولية عناية فائقة؛ حيث يعد الإنجاز في الاختبارات الدولية من أهم الأولويات للسياسة التعليمية لدولة قطر حيث تستهدف "تطوير المهارات العليا للتفكير في سياق خبرات تعلم ثرية وذات معنى، وتلك هي جوانب التعلم التي تعنى بها اختبارات دولية مثل: اختبار بيزا" Student Programme for International Assessment "(وزارة التعليم والتعليم العالي، 2015: 45).

وقد شاركت دولة قطر في اختبارات بيزا دورات 2006، و2009، و2012، و2015، ويشتمل اختبار بيزا على ثلاثة مجالات هي: مجال المعرفة الرياضية ومجال معرفة القراءة ومجال المعرفة العلمية ومهارة حل المشكلات.

ويتركز اهتمام (مجال معرفة القراءة) على قدرة الفرد على فهم واستيعاب واستخدام النصوص المكتوبة ويشتمل على مايلي: الفهم والاسترجاع، والدمج والتفسير والتأمل والتقييم (دليل المعلم للاختبارات والدراسات الدولية،2018)، وعلى الرغم من التحسن النسبي في أداء طلاب دولة قطر في اختبارات بيزا في الدورات الأربعة المتتابعة من 2006 وحتى 2015 إلا أنه مازالت هناك فجوة في أداء طلاب دولة قطر مقارنة بالمتوسط العام لمنظمة (OECD).

جدول 1.1: نتائج دولة قطر في اختيارات بيزا

المجال	الدورة				المتوسط العام لمنظمة (OECD) لدورة 2015
	2006	2009	2012	2015	
القراءة	312	372	388	402	493
الرياضيات	318	368	376	402	490
العلوم	349	379	384	418	493

(/http://www.oecd.org/pisa)

يشير الجدول (1.1) إلى نتائج دولة قطر في اختبارات بيزا في الدورات الأربع من 2006-2015، ويتبين أنه في مجال معرفة القراءة لعام 2015 بلغ المتوسط العام (493) بينما كان متوسط طلاب دولة قطر في نفس المجال (402) أي أن متوسط دولة قطر يقل بحوالي (90) نقطة عن المتوسط العام لمنظمة (OECD) مما يدل على وجود فجوة في مجال معرفة القراءة وما يتضمنه من مهارات تتعلق بمهارات التحليل والمقارنة والتفسير وهي من مهارات التفكير الناقد.

وتأسيساً على ما سبق ونظرا لتدني التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السابع كما رصدته دراسة مكتب تحليل السياسات والبحوث التربوية التابع لوزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، وللاهتمام العالمي والمحلي بتعليم كفايات التفكير الإبداعي والناقد كما رصده الإطار العام للمنهج التعليمي بدولة قطر، ولتأهيل طلاب الصف السابع لتحقيق نتائج متقدمة في مجال معرفة القراءة باختبارات بيزا فقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في تعرف فاعلية استخدام برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف السابع.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى فاعلية برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السابع بدولة قطر؟ وقد تفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي واختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند طلبة المجموعة التجريبية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة؟ وقد تم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند(α=0.05)؟

أهداف الدراسة:

إن الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو الكشف عن مدى فاعلية دمج برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف السابع بدولة قطر، والوقوف على مدى نجاعة البرنامج المذكور في تحقيق ذلك، ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

1. الكشف عن الفروق في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة.
2. الكشف عن الفروق في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي واختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند طلبة المجموعة التجريبية.
3. الكشف عن الفروق في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تم الاقتصار في برنامج الكورت (CoRT) على الجزء الأول(توسيع مجال الإدراك)، وقد تم الاقتصار في مقرر القراءة على الموضوعات الموجودة في وحدتي النصوص النقاشية والنصوص الإقناعية من مقرر مادة اللغة العربية وإعداد دروسها وفق برنامج الكورت الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك)،كما اقتصرت مهارات التفكير الناقد على المهارات الآتية: (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج).

الحدود الزمانية. تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017-2018.

الحدود المكانية. طبقت الدراسة على عينة من (63) طالبا من طلاب الصف السابع بمدرسة أبي عبيدة الإعدادية للبنين التابعة لبلدية الريان بالدوحة عاصمة دولة قطر للعام الدراسي 2017-2018.

الإطار النظري والدراسات السابقة

برنامج الكورت. يعد برنامج الكورت أحد أشهر البرامج في تعليم التفكير بصورة مباشرة، وقد قام بتصميمه إدوارد دي بونو E. De Bono في بداية السبعينات من القرن الماضي ، و يضم برنامج الكورت (60) درساً في التفكير ، وهي مقسمة إلى ستة أجزاء ، وكل جزء يحتوي على عشرة دروس ، ويضم الجزء الواحد كتاباً للمعلم وعشرة أوراق للطلبة (السرور ناديا وحسين ثائر،2007: 10).

الجزء الأول (توسيع مجال الإدراك) (Breadth). يشتمل هذا الجزء على(10)دروس كما يلي.

الدرس الأول. معالجة الأفكار(PMI). يتعلم الطالب فحص فكرة ما من خلال النقاط الإيجابية والسلبية والمثيرة فيها بدلا من الجمود عند القبول أو الرفض فقط.

الدرس الثاني. اعتبار جميع العوامل (CAF). وهو عبارة عن محاولة الطالب لأخذ جميع العوامل في موقف ما بعين الاعتبار وعدم إهمال أي منها.

الدرس الثالث. القوانين (Rules). يهدف هذا الدرس إلى توفير فرصة للممارسة والتدريب على معالجة الأفكار، واعتبار جميع العوامل، حيث تساعدنا القوانين على التفكير بشكل محدد ودقيق.

الدرس الرابع. النتائج المنطقية وما يتبعها (C&S). تبلور النتائج المنطقية وما يتبعها عملية النظر إلى المستقبل لرؤية نتائج بعض الأعمال والخطط والقرارات.

الدرس الخامس. الأهداف (A G O). يتمحور هذا الدرس حول التأكيد على فكرة الهدف (Purpose) لجعل الطالب يركز على المقصود من وراء العمل.

الدرس السادس. التخطيط(Planning). الهدف من هذا الدرس هو كيفية استخدام الأدوات الخمسة السابقة في التدريب والممارسة على التخطيط.

الدرس السابع. الأولويات المهمة الأولى (FIP). في الدروس السابقة تم التعامل مع أكبر عدد ممكن من عمليات معالجة الأفكار واعتبار جميع العوامل والنتائج وجميع الأهداف المختلفة.

الدرس الثامن. البدائل والاحتمالات الاختيارات(APC). إن عملية البدائل والاحتمالات الاختيارات هي محاولة لتركيز الاهتمام على اكتشاف جميع البدائل أو الخيارات في المواقف المختلفة.

الدرس التاسع. القرار(Decision). يهيئ هذ الدرس للجمع بين الدرسين السابع" الأولويات المهمة الأولى **(FIP)**" والدرس الثامن" البدائل والاحتمالات الاختيارات(**APC**)" وكذلك الدروس الأخرى بصفة عامة ففي عمل القرارات ينبغي على الطالب اعتبار جميع العوامل وأن تكون أهدافه واضحة ويقيّم الأولويات وينظر إلى النتائج ويكتشف البدائل.

الدرس العاشر. وجهات نظر الآخرين(OPV). في الدروس التسع السابقة كان الأمر مُنْصَبّاً حول تضخيم الموقف التفكيري (توسيع الإدراك) وذلك من وجهة نظر المفكر وحده، ولكن هناك مواقف تفكيرية تحتاج إلى إشراك أشخاص آخرين فيها، إنّ وجهة نظر هؤلاء الناس تعد متطلبا لتوسيع الموقف الذي هو الموضوع الأساس للدروس العشرة الأولى.

دمج البرنامج. إن مرونة برنامج الكورت سهلت دمجه في المنهاج الدراسي بأي طريقة تناسب المعلم على الوجه الأحسن، فبعض المدراس تدرس الكورت بمادة منفردة، بينما يدخله بعضها الآخر في مادة ما أو في المنهاج كله وهذا ما اتبعته هذه الدراسة ؛حيث تم دمج البرنامج في أنشطة التمهيد والغلق والواجبات البيتية .

القراءة . يرى كثير من الباحثين في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، ؛ وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز (Decoding) تعريفًا للقراءة؛ لأنَّ فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى أن يقوم القارئ بعمليّة آليّة لا تفكير فيها، بيد أنه بعملية القراءة ينمو فكر الإنسان وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل

والنقد(طعيمة رشدي والشعيبي محمد، 2006)، إن القراءة الحقيقية عملية معقدة تشمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها في الجملة، وقبول معنى ورفض آخر، وجميع ذلك يؤثر في صورة الاستجابة النهائية للمادة المقروءة(حبيب الله محمد، 2000).

التفكير الناقد .المتتبع للأدبيات المتعلقة بالتفكير الناقد يمكنه أن يلحظ أن الباحثين يختلفون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من ناحية، وإلى تعدد جوانب هذا المفهوم من ناحية أخرى، ومن هذه التعريفات ما يلي:

أ.تعريف(Polette) للتفكير الناقد" هو التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا الثلاث في تصنيف بلوم، وهي التحليل والتركيب والتقويم"(جروان فتحي،2007).

ب.ويعرفه (حبيب مجدي ،2007) بأنه " نوع من التفكير المسؤول الذي ييسر عمليات الوصول للقرار، ويعتمد على معايير ومحكات خاصة، وكذلك على التقويم الذاتي والحساسية للمواقف المتنوعة".

أهمية التفكير الناقد: يلعب التفكير الناقد دوراً مهماً وأساسياً من عدة نواحٍ، فمن الناحية التعليمية والتربوية تتجلى أهمية التفكير الناقد في كونه يزيد من فاعلية الطالب في الموقف التعليمي، ومن الناحية الاجتماعية فإن التفكير الناقد يمكِّن الطالب من المساهمة الاجتماعية الفاعلة والنشطة في العملية التعليمية سواءً داخل الصف الدراسي أو خارجه، وذلك من خلال الإستراتيجيات المستخدمة في الصف، أو من خلال الأنشطة الاجتماعية التي يتاح للطالب المشاركة فيها خارج الصف، ومن الناحية النفسية فإنه يزيد من فهم ووعي الطلاب بقدراتهم وإمكاناتهم، وبذا يكسبهم العديد من الخصائص والسمات النفسية المرغوبة، كالجرأة والشجاعة، والثقة بالنفس(الحلاق علي،2010).

مهارات التفكير الناقد. تم تحديد مهارات التفكير الناقد التي يتضمنها موضوع الدراسة على النحو التالي:

1. معرفة الافتراضات: القدرة على تحديد الافتراضات التي تصلح حلا لمشكلة أو رأي في القضية المطروحة.

2. التفسير :القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

3.تقويم المناقشات القدرة على التمييز بين مواطن القوة والضعف لإعطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.
4. الاستنباط: القدرة على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تعطى للفرد، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء ذلك ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
5. الاستنتاج: القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومهارات للتمييز بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة الافتراضات التي تصلح كحل مشكلة في القضية المطروحة.

منهجية البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة حيث تم تدريس الطلاب موضوعات القراءة عن طريق برنامج الكورت للمجموعة التجريبية، بينما استخدمت الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة، وقام الباحثان بتطبيق اختبار التفكير الناقد قبل البدء بالمعالجة وبعد الانتهاء منها،وقد تم تنفيذ الدراسة بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة للحصول على فكرة موسعة حول موضوع الدراسة، كما تم إعداد (10) دروس وفقا لبرنامج الكورت (تم تحديدها بالرجوع إلى الخطة الفصلية ومذكرات التحضير وعدد الحصص اللازمة لتنفيذ المادة التعليمية، بحيث يكون زمن التدريس في مجموعتي الدراسة متساويا وموزعا على المادة العلمية الموجودة في وحدتي النصوص النقاشية والنصوص الإقناعية.

العينة الاستطلاعية. قامت الدراسة بتطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة استطلاعية مكونة من(19) طالباً من مدرسة أبي عبيدة الإعدادية للبنين بالصف السابع، وقدتم اختيارهم عشوائياً، وتم تنفيذ التجربة مرتين: الأولى بتاريخ11 /2017/12، وتم إعادة التجربة مرة أخرى بتاريخ 2017/12/25 للتحقق من معامل ثبات النتائج.

العينة الأساسية. تتكون عينة الدراسة من (63) طالبا، موزعين على فصلين من فصول الصف السابع، أحدهما مجموعة ضابطة، والآخر مجموعة تجريبية وقد تم اختيار المدرسة بطريقة قصدية، لسهولة التواصل معها، بينما تم اختيار العينة داخل المدرستين بطريقة عشوائية.

جدول (1) توزيع طلبة عينة الدراسة

المدرسة	الجنس	عدد طلاب المجموعة التجريبية	عدد طلاب المجموعة لضابطة	الإجمالي
أبو عبيدة	ذكور	33	30	63

أدوات الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم التعامل مع الأدوات الآتية:

أولا.(برنامج الكورت): استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية برنامج الكورت (توسيع مجال الإدراك) لتدريس موضوعات القراءة في تنمية التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف السابع، وتم استخدام التصميم التجريبي القبلي – البعدي (Pre- Post -Test Design)، وقد تعرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل(برنامج الكورت)، وبعد ذلك تم اختبار المجموعتين(التجريبية والضابطة)الاختبار البعدي، ويدل الفارق بين الاختبارين القبلي والبعدي على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة التجريبية.

ثانيا.(خطة دمج برنامج الكورت في المقرر): قامت الدراسة بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت درس الكورت (الجزء الأول) لتعليم التفكير، وبعد ذلك تم عرض كل مهارة من المهارات العشرة ودمجها ضمن بعض دروس المقرر، كما أُجريت بعض التعديلات على الأمثلة الواردة في الجزء الأول من برنامج كورت لتعليم التفكير (توسعة مجال الإدراك) من قبل الباحثين وذلك بتغيير صياغة بعض العبارات أو تغيير بعضها بما يتناسب مع طبيعة المقرر. وتكون البرنامج في صورته النهائية من (10) حصص، وقد تم عرض خطة الدمج على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس الذين أقروها بعد إدخال بعض التعديلات في الأنشطة وزمنها والواجبات المنزلية وحجمها.

ثالثا. (اختبار مهارات التفكير الناقد): استعانت الدراسة بمقياس (عبد السلام فاروق وسليمان ممدوح، 1982) المتعلق بمهارات التفكير الناقد، وقد اقتصر المقياس على (20)فقرة حتى يتناسب مع الفئة العمرية (الصف السابع) والبيئة القطرية؛ وذلك بسبب طول الاختبار مما قد يصيب العينة بالملل وعدم التعامل معه بالجدية المطلوبة، وقد حُذفت الفقرات ذات التمييز السلبي على معامل ألفا كرونباخ في العينة الاستطلاعية.

صدق وثبات أدوات الدراسة. قام الباحثان بتقنين أدوات الدراسة؛ وذلك للتأكد من صدقها وثباتها.

صدق المحكمين: تم عرض أدوات الدراسة الثلاثة على عدد من المختصين في المناهج وطرائق التدريس الذين أقروها مع بعض التعديلات، أما ما يتعلق باختبار التفكير الناقد فقد استخدمت الدراسة مقياسا محكّما وطبق على عدد من البلدان العربية ومنها البيئة الفلسطينية فقد قام (عفانة عزو، 1998) بتقنين مقياس التفكير الناقد وتحكيمه وتطبيقه، وقد قام الدراسة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس

على العينة الاستطلاعية البالغة (19)، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقراته.

ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد. تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

معامل ثبات كرونباخ. أكد كرونباخ على خمسة دلائل الصدق التكويني من بينها الاتساق الداخلي للاختبار (فرج صفوت،1980) وقد تكون اختبار التفكير الناقد في صورته النهائية من (20) فقرة بمعامل ثبات قدره (0.83).

جدول (2) معامل الاتساق الداخلي لمهارات التفكير الناقد على طريقة ألفاكرونباخ

المهارة	معامل ألفا كرونباخ
معرفة الافتراضات	0.77
التفسير	0.81
تقويم المناقشات	0.80
الاستنباط	0.79
الاستنتاج	0.81
مقياس التفكير الناقد ككل	0.83

طريق إعادة الاختبار: حيث تمت إعادة تطبيق الاختبار بتاريخ25-12-2017 بعد أسبوعين من التجربة الأولى والتي تمت بتاريخ11-12-2017، وتم حساب ثبات الثبات لكل مهارة من المهارات وللمقياس ككل عن طريق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation

جدول (3) معامل ثبات بيرسون لاختبار التفكير الناقد

المهارة	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	0.94
التفسير	0.82
تقويم المناقشات	0.66
الاستنباط	0.74
الاستنتاج	0.71
مقياس التفكير الناقد ككل	0.74

يشير الجدول السابق رقم (3) إلى قيم مرتفعة في معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمته في مقياس التفكير الناقد بأبعاده الخمسة 0.74 وهذ القيم جميعا أعلى من قيمة0.60 مما يؤشر إلى توفر معامل الثبات بصورة كبيرة.

الدراسة الأساسية: بعد أخذ الموافقات اللازمة من وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر للبدء بالدراسة قام الباحثان بتنفيذ الخطوات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة الأساسية، وجرى تطبيق التجربة بمدرسة أبو عبيدة الإعدادية للبنين وقد

بدأ تطبيق البرنامج من تاريخ 2018/2/5 حتى تاريخ 2018/3/28. من الفصل الدراسي الثاني 2017-2018.

نتائج الدراسة

1.للإجابة عن سؤال الدراسة الأول قام الباحثان باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين Independent sample t-test ،وقد أظهر اختبار (T) لعينتين مستقلتين في الجدول رقم (4) بأن قيمة(T) للدرجة الكلية للتفكير الناقد تبلغ (0.344) عند مستوى الدلالة البالغ(0.732) أكبر من (α=0.05) أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في المجموعتين وهذا يدل على أن أداء المجموعتين كان متكافئا قبل البدء بتنفيذ المعالجة.

جدول (4) اختبار (T) لعينتين مستقلتين Independent sample t-test لاختبار التفكير الناقد القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة*
معرفة الافتراضات	التجريبية	33	6.45	1.66	61	0.052	0.959
	الضابطة	30	6.43	1.59			
التفسير	التجريبية	33	5.75	1.71	61	1.244	0.218
	الضابطة	30	5.13	2.25			
تقويم المناقشات	التجريبية	33	5.39	1.74	61	0.356-	0.723
	الضابطة	30	5.56	2.09			
الاستنباط	التجريبية	33	5.00	1.62	61	0.072-	0.942
	الضابطة	30	5.03	2.02			
الاستنتاج	التجريبية	33	2.33	1.49	61	0.392	0.697
	الضابطة	30	2.16	1.87			
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	التجريبية	33	24.93	6.60	61	0.344	0.732
	الضابطة	30	24.33	7.38			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05) ودرجة الحرية= 61.

من الجدول أعلاه يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (p < 0.05) في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وأبعاده الخمسة (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج) في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2.للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحثان باستخدام اختبار (T) لعينتين مرتبطتين Paired sample t-test؛ للبحث فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج الأولية لاختبار التفكير الناقد القبلي بأن أداء المجموعة التجريبية كان ضعيفا بشكل عام، ولكن بعد الانتهاء من المعالجة – برنامج الكورت- دلت النتائج على ارتفاع في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (5) اختبار (T) لعينتين مرتبطتين Paired sample t-test للاختبار القبلي والاختبار البعدي لطلبة المجموعة التجريبية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة *
معرفة الافتراضات	التجريبية(قبل)	33	6.45	1.66	32	-3.436	0.002
	التجريبية(بعد)	33	7.69	1.44			
التفسير	التجريبية(قبل)	33	5.75	1.71	32	-4.075	0.000
	التجريبية(بعد)	33	7.24	1.78			
تقويم المناقشات	التجريبية(قبل)	33	5.39	1.74	32	-5.345	0.000
	التجريبية(بعد)	33	7.30	1.70			
الاستنباط	التجريبية(قبل)	33	5.00	1.62	32	-4.103	0.000
	التجريبية(بعد)	33	6.39	1.65			
الاستنتاج	التجريبية(	33	2.33	1.49	32	-	0.000

	قبل)					6.00	
	التجريبية(بعد)	33	4.21	1.84		1	
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	التجريبية(قبل)	33	24.93	6.60	32	-6.07	0.000
	التجريبية(بعد)	33	32.84	6.78		7	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية= 32.

تشير هذه النتائج إلى أن وجود فرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي وقدره (32.84) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي وقدره (24.93) وأن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لم يكن ذا فرق يذكر ،فالانحراف المعياري في القياس القبلي قدره (6.60)، فيما كان الانحراف المعياري في القياس البعدي قدره (6.78).

من الجدول أعلاه يتضح أن($p < 0.05$) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والقبلي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وأبعاده الخمسة، وهذا يدل على التأثير الكبير الذي أحدثه المتغير المستقل (برنامج الكورت) في أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة باستخدام مستوى الدلالة(α=0.05) فقد تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا حيث كانت(t) = (-6.077) بمستوى دلالة (0.00)، ودرجة الحرية= 32،وقد أظهر اختبار (T) لعينتين مرتبطتين في الجدول (5) بأن مستوى الدلالة البالغ (0.000) أقل من (α=0.05) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والقبلي وهذا يدل على أن التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل (برنامج الكورت) في أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة وذلك في الاختبار البعدي.

3.للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث قام الباحثان باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين Independent sample t-test؛ للمقارنة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار التفكير الناقد البعدي بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول (6) اختبار (T) لعينتين مستقلتين Independent sample t-test لأبعاد اختبار التفكير الناقد البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	التجريبية	33	7.69	1.44	61	2.324	0.023
	الضابطة	30	6.73	1.83			
التفسير	التجريبية	33	7.24	1.78	61	2.824	0.006
	الضابطة	30	5.93	1.89			
تقويم المناقشات	التجريبية	33	7.30	1.70	61	2.525	0.014
	الضابطة	30	6.10	2.07			
الاستنباط	التجريبية	33	6.39	1.65	61	2.641	0.010
	الضابطة	30	5.33	1.51			
الاستنتاج	التجريبية	33	4.21	1.84	61	3.307	0.002
	الضابطة	30	2.63	1.93			
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	التجريبية	33	32.84	6.78	61	3.614	0.001
	الضابطة	30	26.73	6.61			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية= 61.

باستخدام مستوى الدلالة α=0.05 فقد تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا ($p < 0.05$) حيث تبلغ قيمة (T) للدرجة الكلية للتفكير الناقد = (3.614) بمستوى دلالة =(0.001)، وتشير هذه النتائج إلى أن الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية وقدره (32.84) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقدره (26.73) كان ذا دلالة إحصائية، وأن الانحراف المعياري للمجموعتين لم يكن ذا فرق يذكر فالانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قدره (6.78)، فيما كان الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة قدره (6.61). وقد أظهر اختبار (T) لعينتين مستقلتين في الجدول (6) بأن مستوى الدلالة البالغ (0.001) أقل من (α=0.05) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن أداء المجموعة التجريبية حقق تقدما كبيرا في الاختبار البعدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد وأبعاده الخمسة (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات،

والاستنباط، والاستنتاج) وهذا يدل على التأثير الكبير الذي أحدثه المتغير المستقل (برنامج الكورت) في أداء المجموعة التجريبية بعد المعالجة.

حجم الأثر: للوقوف على أثر البرنامج استخدمت الدراسة معادلة كوهين لقياس الأثر، وهو أحد المقاييس التي تعتمد على الفرق المعياري بين متوسطي درجات مجموعتين من الطلاب، وعرفه (Cohen, 1988) على أنه "الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (م 1، م 2) مقسوماً على الانحراف المعياري (ع) لأي من المجموعتين شريطة التجانس" ويتم حساب مقياس كوهن لحجم التأثير بالمعادلة التالية كالتالي:

$$\text{Cohen's d} = (M2 - M1) / \text{SD pooled}$$

where:

$$\text{SD pooled} = \sqrt{((SD12 + SD22)/2)}$$

$$\text{حجم التأثير: d} = \frac{\text{م1} - \text{م2}}{\text{ع}}$$

حيث إن: (م1) :المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى(التجريبية)، (م2):المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية(الضابطة) ، (ع): الانحراف المعياري لأي من المجموعتين(لبد خليل، 2005).

$$d = \frac{26.73 - 32.84}{6.60} = 0.925$$

وهذه نسبة تأثير عالية مما يدل على نجاعة البرنامج وتحقيق هدفه، وقد أشار (Cohen, 1988 :26) أن حجم الأثر يكون كبيرا إذا بلغ 0.8 فيما أعلى.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع بدولة قطر، وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن طلبة المجموعة التجريبية قد تفوقوا على نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد وأبعاده الخمسة(معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج)،ويمكن رد الأثر الفاعل لتلك النتيجة لدمج برنامج الكورت في محتوى الوحدتين الدراسيتين موضوع الدراسة، وآية ذلك أن محتوى المادة العلمية قد تم تقديمه للمجموعة التجريبية في سياقين أولهما التعليم المباشر بنفس الآلية التي تمت في الطريقة الاعتيادية، وثانيهما من خلال خطة دمج برنامج الكورت وما اشتملت عليه من أنشطة تناولت مواقف متسقة

أو مرتبطة بمحتوى المادة التعليمية مما أتاح لهم فرصا إضافية للمرور بخبرات تعلّم المحتوى أثناء إنجاز التدريبات المتنوعة التي اشتملت عليها الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية مما أتاح لهم فرصة ممارسة مهارات التفكير وتعلم محتواها المرتبط بالمحتوى العلمي للمادة الدراسية، فجاءت نتائج المجموعة التجريبية أعلى من نظرائهم الذين درسوا المحتوى اعتياديا.

وتدعم هذه النتيجةَ نتائجُ الدراسات التي طبقت برامج تعليم التفكير من حيث الجانب الإيجابي في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة(عطار ناهد،2013) و(المحتسب سمية وسويدان رجاء،2010) و(عيسى إلهام،2014) و(عبد العزيز حنان،2014) و(السلمي عبد العزيز،2012) و(العويضي وفاء،2016) بيد أن دراسة(العتيبي خالد،2007) خلصت نتائجها إلى فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد دون تحسين التحصيل الدراسي، وقد عزا (العتيبي خالد، 2007: 93) ذلك إلى أن محتوى المواد الدراسية قد لا يعزز مهارات التفكير، كما أن اهتمام المعلمين بوجه خاص نحو تحفيز وتنمية مهارات التفكير ضعيف نسبياً فضلا عن غياب بعض الطلاب مما أثر على مستواهم التحصيلي، يشار إلى أن دراسة (العتيبي خالد، 2007) السابقة قامت بتدريب الطلاب على برنامج الكورت بصورة مستقلة عن المواد الدراسية ولم تقم بدمج مهارات الكورت في أي من المواد الدراسية

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1.الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الناقد سواء أكان بمنهج منفصل أم من خلال المناهج الدراسية.

2.ضرورة عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس حيث الأساليب والطرق المستخدمة لا تزال هي الطرق التقليدية.

3.إنشاء مراكز داخل المؤسسات التعليمية تعنى بالمبدعين من الطلاب وتعمل على إخضاعهم لبرامج التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

4.دمج برنامج الكورت وغيره من برامج تعليم التفكير في تدريس مهارات اللغة العربية الأخرى كالاستماع والكتابة والتحدث خاص والمواد الأخرى بشكل عام.

5. إعادة النظر في مناهج اللغة العربية الحالية والعمل على تأليف مناهج تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد.

قائمة المراجع

1. أبو مهادي، صابر(2010). مهارات التفكير الناقد المضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

2. جروان، فتحي(2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط3. دار الفكر. عمّان. الأردن

3. حبيب، مجدي(2007).اتجاهات حديثة في تعليم التفكير: إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة. ط3. دار الفكر العربي. القاهرة: مصر.

4. حبيب الله. محمد(2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. دار عمار. عمّان. الأردن.

5. المحتسب، سمية، وسويدان، رجاء(2010).أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CoRT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،24 (8): 2311- 2334.

6. الحلاق، علي(2010). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية. دار المسيرة. عمّان . الأردن.

7. الزيود، نادر(1988).مبادئ القياس والتقويم في التربية. (ط2). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمّان. الأردن.

8. السرور، ناديا ، وحسين، ثائر(2007). سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير. دي بونو للنشر والتوزيع. عمّان. الأردن.

9. السلمي، عبد العزيز(2012). فاعلية استخدام بعض مهارات برنامج الكورت لتنمية التفكير على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة الحديث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

10. الصافي، عبد الحكيم، وقارة، محمد(2010). تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمّان. الأردن.

11. طعيمة، رشدي، والشعيبي، محمد. (2006).تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

12. العباجي، ندى(2012).أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات الإدراك التفكير الناقد والتفكير التقاربي. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمّان.

الأردن.
13. عبد السلام، فاروق، وسليمان، ممدوح(1982). كتيب التفكير الناقد. مركز البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية، جامعة أم القرى. السعودية.
14. عبد العزيز، حنان(2014). أثر توظيف برنامج الكورت في تدريس الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.،فلسطين.
15. العتيبي، خالد(2007). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. السعودية.
16. عطار، ناهد(2013). فاعلية استخدام برنامج الكورت تقنيا في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
17. عفانة، عزو(1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1(1): 38- 96.
18. العويضي، وفاء. (2016)." فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة المدينة العالمية(مجمع)، (15):2- 46.
19. عيسى، إلهام(2014). فاعلية توظيف برنامج الكورت في تنمية أبعاد التعلم لمارزانو في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
20. فرج، صفوت(1980). القياس النفسي. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
21. لبد، خليل(2005)."تقويم بعض الإجراءات المنهجية في رسائل الماجستير المقدمة لكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
22. المجلس الأعلى للتعليم.(2015). دراسة أسباب انخفاض مستوى تحصيل طلبة

الصفين السابع والعاشر في المدارس المستقلة بدولة قطر. الدوحة. قطر.
23. مناصرة، يوسف(2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. مجلة القراءة والمعرفة، 43: 88-129.
24. وزارة التعليم والتعليم العالي(2015). الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر. الدوحة. قطر.
25. Cohen, J(1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
26. De Bono, E(1986). CORT Thinking IV Teacher Notes: Creativity, (2nd ed.), Pergamon Press, Inc, London.
27. John, E. (1991). Research Work In The Cort Method, In Stuart Mclure & Peter Davies (Eds.), Learning To Think, Thinking To Learn, Oxford, Organization For Economic Cooperation.

The Effectiveness of Integrating CoRT Programme for Teaching Reading in Developing Critical Thinking Skills among Qatari Students

ABSTRACT: This study aimed at examining the effectiveness of Integrating CoRT Programme for Teaching Reading in Developing Critical Thinking Skills among Qatari Students. The study sample consisted of (63) students. The experimental group, which consisted of (33)students, was taught using the first CoRT Program (Breadth). The control group, which consisted of (30)students, was taught using the traditional method. The study results demonstrated significant statistical differences in the performance level of the experimental group students in critical thinking skills in the post test. A number of recommendations were offered in light of the results of the present study.

Keywords*:* CoRT Programme-Reading- Critical Thinking**.**

دراسة استكشافية لاضطراب التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه.

د.عيناد ثابت اسماعيل
جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان: الجزائر

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نشاط التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه بالمقارنة مع الأطفال العادين. على اعتبار فرضيا أنّ ظهور الاضطراب في النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لدي المصاب يقترن بضعف القدرة على المحافظة على اتزان الأداء السلوكي من خلال ضعف نشاط التعديل الذاتي السلوكي، الذي يعبر عن مرحلة النضج في الأداء السلوكي لدي الطفل العادي. اعتمدنا في هذه الدراسة على اختبار جزائري مقنن لتشخيص اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، إضافة إلى التقرير الطبي المعاين للاضطراب والذي أنجز من طرف طبيب الأمراض العقلية للأطفال بالمستشفى الجامعي لتلمسان. كما تم استخدام اختبار التعديل الذاتي السلوكي لبونتيز Ponitz وفيلب كيمار Philippe Guima (2009) لقياس قدرة التعديل الذاتي السلوكي (لمواقف ادائية سلوكية).بينت نتائج الدراسة أنّ نسبة عالية (76 %) من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه (العينة التجريبية) يعانون أيضا من اضطراب في التعديل الذاتي السلوكي، في حين أنّ الأطفال العادين (المجموعة الضابطة) يملكون القدرة على التعديل الذاتي السلوكي ولو بعد حين.

الكلمات المفتاحية: التعديل الذاتي السلوكي، فرط النشاط الحركي، قصور في الانتباه.

مقدمة:

إنّ اختلاف سلوكيات الأطفال في المرحلة الأولى من العمر يجعلنا نتوقف حائرين في التفريق بين الطبيعي وغير الطبيعي من تلك السلوكيات، فقد يكون من منظور الوالدين شيئا طبيعيا، ولكن يراه المختصين من أطباء ونفسانيين شيء غير عادي. إنّ بعض الأطفال تزيد عندهم الحركة عن معدلها الطبيعي ونجد عندهم قصور في الانتباه مع اندفاعية زائدة في السلوك، هذه هي الأعراض الأساسية لاضطراب فرط النشاط الحركي مع قصورا في الانتباه. يعد هذا الاضطراب من بين الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشارا، إذ تشير دراسة براكلى Barkley, 1997: 3): أنّ نسبة انتشار الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه تتراوح ما بين 3% إلى 9% من الأطفال المتمدرسين، ويمس كذلك ثلاثة أضعاف الذكور من الإناث. أما بالنسبة لدراسة (وليد السيد خليفة، 2008 :99) أشار إلى أنّ انتشار اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يتراوح ما بين 4% إلى 20 % من أطفال المدارس الابتدائية وذلك ما بين سن 6 إلى 12 سنة. أشار الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية الخامس، أن نسبة انتشار هذا الاضطراب تزيد عن 5% من الأطفال في العالم.

إنّ لهذا الاضطراب أثر كبير على النمو المعرفي والما وراء معرفي والسلوكي عند الطفل، حيث تشير دراسة هلين بواسون سنة2008 أنّ الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لديهم عجز على مستوي نشاط الما وراء معرفي.كما أشارت دراسة باركلي Barkley سنة1997 أنّ الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، يعانون من عجز على مستوي الوظائف التنفيذية، وكذا الحديث الداخلي، وصعوبة في التعديل الذاتي المعرفي والسلوكي وفي التخطيط للسلوكيات عكس الأطفال العادين. من هنا تتجلي أهمية هذه الدراسة في إبراز العلاقة التي تربط كلا من التعديل الذاتي السلوكي واضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه.

1.مشكلة الدراسة:

يعد اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ولعل أكثرها انتشارا، فمنذ نهاية القرن العشرين سجل هذا الاضطراب اهتمام طبي كبير ولهذا الاضطراب تأثير على الطفل من الناحية المعرفية والسلوكية والعلائقية. كما يعرف هذا الاضطراب في موسوعة علم النفس بأنه ذلك الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز إنتباهه،

ويتسم بالخصائص الآتية: الاندفاعية، فرط في النشاط الحركي، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل التعبير عن ذاته، أو التحكم الذاتي. وأيضا يظهر الطفل الذي لديه اضطرابات في الانتباه قصورا في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي، وقصورا في الوظائف المعرفية والما وراء المعرفية.

يحظى مفهوم ما وراء المعرفة أيضا باهتمام كبير من الباحثين والتربويين، كما أنّ لما وراء المعرفة أثر كبير على النمو المعرفي عند الأطفال. إنّ ما وراء المعرفة نشاط عقلي معقد إذ يعتبر من أهم مكونات السلوك الذكي عند الطفل، ويقوم هذا النشاط بمعالجة المعلومات الذاتية سواء كانت معرفية أو سلوكية من أجل توجيهها ضمن سياق محدد. من بين النشاطات الما وراء المعرفة نجد التعديل الذاتي والذي يندرج تحته نشاطات أخرى مثل التعديل الذاتي المعرفي والسلوكي والعاطفي وغيرها. عرف جون بياجي سنة1976 في دراسة كيومارد (Guimard،143:2012) أنّ التعديل الذاتي السلوكي هو تلك القدرة الذاتية التي يمتلكها الطفل من أجل تعديل سلوكه الذاتي والعمل على موازنته وموائمته حسب المواقف الحياتية ومن ثم استيعابه. فحين أشار هوس وآخرون (Howse et al 2003) أنّ التعديل الذاتي السلوكي يعمل على تنشيط سلوك الفرد ضمن وظائف ذهنية محددة والتي تعمل بدورها على تنشيط عمليات معرفية محددة دون غيرها، وذلك على حسب المثيرات الخارجية لأن كل مثير وله استجابات وظائفية ذهنية وعمليات معرفية خاصة به. كما أشار ندير كروسبواسNader-Grosbois في دراسة كيومارد (Guimard،153:2012) أنّ الطفل الذي لديه تعديل ذاتي سلوكي عادي هو الطفل الذي لديه القدرة الكافية على تنظيم وتخطيط سلوكياته الذاتية ضمن المهام الموكلة إليه مع التحكم في الاستجابات السلوكية أو اللفظية ضمن سياق محدد.

توجد دراسات قليلة اهتمت بدراسة العلاقة الترابطية بين اضطراب التعديل الذاتي السلوكي واضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه. ففي سنة 1983 أشار دوجلاس douglas إلى أنّ الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لا يعانون من فرط النشاط الحركة وقصور في الانتباه فقط بل لديهم قصور على مستوي تعديل السلوك المعرفي والذي يتجلى في عدم القدرة على التحكم في السلوكيات الذاتية مع اندفاعية وعدوانية زائدة إذا ما تم مقارنتهم مع اقرانهم من الأطفال العاديين. فقد اعتبر خازيندار Khazindar سنة1987 أنّ الأطفال المضطربي الانتباه لديهم ضعف في القدرة على التعديل الذاتي سواء كان

معرفي أو سلوكي أي عدم إدراك الطفل المصاب بقصور في الانتباه لإدائه السلوكي. كما أهتم كل من سعيد دبس وإبراهيم السمادرني سنة 1998 في دراسة (مفيدة بن حفيظ،23:2014) بتصميم برنامج علاجي تدريبي من أجل تحسين ضعف التعديل السلوك الذاتي الذي يعاني منه كلا من الأطفال المصابين بقصور في الانتباه المصحوب مع فرط النشاط الحركة، تكونت عينة الدراسة من 10 أطفال والتي تتراوح أعمارهم ما بين 10- 14 سنة وطبق عليهم مقياس" وكسلر "لذكاء الأطفال (الجزء العملي) وقائمة" كونرز "لتحديد سلوك الطفل وقائمة تقدر السلوك للطفل المعتمدة في IV DSM والبرنامج التدريبي الذي يقوم على تعديل السلوك الذاتي للطفل المصاب بقصور في الانتباه مع فرط النشاط الحركي. رغم قصور نشاط التعديل الذاتي السلوكي الذي تعاني منه العينة، أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تدريب العينة على كيفية تقديم التعليمات اللفظية للذات في خفض الحركات غير المضبوطة وزيادة تركيز الانتباه لدى الأطفال والاحتفاظ به لفترة أطول. يمكن أنّ نستنتج من هذه الدراسة أنّ الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لديهم ضعف في نشاط التعديل الذاتي السلوكي الذي يرجع سببه إلى افتقارهم إلى مهارة الحديث الداخلي الذي يقوم به الطفل العادي من أجل تعديل سلوكيه.

وعليه يكمن الغرض البحثي للدراسة الحالية في الكشف عن مستوي نشاط التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، وذلك انطلاقا من التساؤلات التالية:

-هل الأطفال المصابون بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يعانون من ضعف في النشاط التعديل الذاتي السلوكي؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيا في التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بـــفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه مقارنة مع الأطفال العاديين؟

2.فرضيات الدراسة: للإجابة على تساؤلات الدراسة نقترح الفرضيات التالية:

-إن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يعانون من ضعف النشاط التعديل الذاتي السلوكي.

-توجد فروق إحصائية دالة في التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه مقارنة مع الأطفال العاديين.

3.تحديد مصطلحات الدراسة:

اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه: هو اضطراب سلوكي يصاب به الأطفال، حيث يعانون من قصور في الانتباه وعدم القدرة على التركيز وعلى إنهاء

الواجبات المدرسية المطلوبة منهم، بالإضافة إلى عدم استطاعتهم على البقاء هادئين في القسم وخارجه وعدم كف اندفاعهم الذي يؤثر عليهم وخاصة على أدائهم الدراسي والعلائقي مع المحيط الخارجي.

قصور الانتباه Inattention: عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه لفترة زمنية طويلة، مع سهولة تشتت ذهنه بالمؤثرات الخارجية المحيط به، أثناء ممارسة الأنشطة.

النشاط الحركي الزائد Hyperactivité: نشاط الطفل حركي زائد عن معدله الطبيعي لا يستطيع أنّ يبقى هادئا ومستقر لمدة طويلة في مكان واحد بل ينتقل من مكان إلى أخر بدون مبرر.

الاندفاعية Impulsivité: تصرف الطفل بدون تريث أو حساب لعواقب الأمور ولا يستطيع أنّ ينتظر دوره فأي نشاط مما قد يعرض الطفل للحوادث في حياته اليومية.

التعديل الذاتي السلوكي l'autorégulation comportemental: هو قدرة الفرد على التحكم في سلوكه الذاتي وتوجيهه ضمن سياق محدد يضمن به التحكم في الاستجابات السلوكية أو اللفظية.

4.الخطوات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي تم الاشارة اليه في دراسة (بوحوش، عمار، والذنبات، محمود محمد، 2009 :139) الذي يعتبر من بين المناهج التي تعمل على الوصف والتحليل والتفسير العلمي لظاهرة أو مشكلة محددة. مع تصور هذه الظاهرة كميا وذلك عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة ثم تصنيفها وتحليلها إحصائيا وإخضاعها للوصف الدقيق.

عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى عينة ضابطة والتي تكونت من 13 طفلا تم اختيارهم بطريقة مقصودة وهم الأطفال العاديين، والعينة التجريبية والتي تضم 13طفلا تم اختيارهم بطريقة مقصود وهم الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، كلتا العينتين هم أطفال متمدرسون في المرحلة الابتدائية. والجدول رقم(01، 02) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الصف الدراسي.

الجدول رقم (01) العينة التجريبية حسب الصف الدراسي:

	الثانية ابتدائي	النسبة %	الثالثة ابتدائي	النسبة %	الرابعة ابتدائي	النسبة %	الخامسة ابتدائي	النسبة %	المجموع	النسبة %
الصف	6	46.15	4	30.76	1	7.69	2	15.38	13	100

الجدول رقم (02) العينة الضابطة حسب الصف الدراسي:

	الثانية ابتدائي	النسبة %	الثالثة ابتدائي	النسبة %	الرابعة ابتدائي	النسبة %	الخامسة ابتدائي	النسبة %	المجموع	النسبة %
الصف	1	7.69	9	69.23	2	15.38	1	7.69	13	100

5.أدوات الدراسة:

مقياس تشخيص اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاستعانة بمقياس جزائري مقنن لتشخيص اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه وهو من إعداد (فقيه العيد، 2013: 31-50).

وصف مقياس الدراسة: يعتبر مقياس النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه والعدوانية عند الأطفال أداة مفيدة للتشخيص، وتوفر كثيرا من الوقت والجهد، حيث يتضمن هذا المقياس مجموعة من البنود توضح بدقة النشاط الحركي وحالة الانتباه ومستوى العدوانية عند الطفل.

ويشمل المقياس 29 بندا تتوزع على النحو التالي:

من البند الأول إلى غاية البند رقم 09: تعبر عن تشتت الانتباه.

من البند رقم 10 إلى غاية البند رقم 18: تعبر عن النشاط الحركي الزائد.

من البند رقم 19 إلى غاية البند رقم 28: تعبر عن السلوك العدواني.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق المقياس: اتبع صاحب المقياس طريقة صدق المحكمين لتقرير صدق المضمون. في هذا الصدد لقد قام 5 اساتذة من قسم علم النفس بدراسة بنود المقياس حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدي ملائمة كل بند على حدة في قياس الأبعاد العيادية الثلاثة وذلك بإعطاء قيمة تتراوح من 0 إلى 10. من خلال النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدى صلاحية العبارة وصدقها فيما تقيسه وجدنا أن كل العبارة تتفوق بـ 90%.

استخدم الباحث صدق المحكي أي مدي ارتباط هذا المقياس بمقياس "اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال "الذى قام بإعداده السيد أحمد 1999: ويضم هذا المقياس 62 عبارة في صورته المدرسية، ويشمل

ثلاثة أبعاد تتمثل في ضعف القدرة على الانتباه، وزيادة النشاط الحركي، والاندفاعية. وبعد عملية التطبيق وحساب معامل الارتباط بين المقياسين حصل الباحث على معامل ارتباط قدره0.83.

كما استخدم الباحث في حساب صدق هذا المقياس اسلوبا مختلفا يتضمن مقارنة استجابات الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات، ومقارنتها بالسلوك العادي للأطفال، من خلال ملاحظة مختلف القدرات التي يبديها الطفل غير العادي لفترة من الوقت. اجريت دراسة الصدق على 80 طفلا متمدرسا في المرحلة الابتدائية، من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، ثم وضع الباحث درجة إيجابية لكل سلوك متسق مع فقرات المقياس، ودرجة سلبية على كل سلوك غير متسق مع بنود المقياس . ثم صنف الباحث كل نوع من الاستجابة على حدة، وقام بحساب النسب المئوية لكل عبارة، وفي النهاية تم حساب مدى الاتساق الداخلي للعبارات، قد بلغ الاتساق نسبة 77% وهي نسبة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: لكى يتعرف الباحث على ثبات المقياس استخدم طريقة اعادة التطبيق بفارق زمنى قدره 27 يوما. لقد اختار الباحث عينة قصدية قوامها 83 تلميذا،50 منهم لا يعانون من هذا الاضطراب بينما 33 منهم يعانون من النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه والعدوانية ثم قام بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، واختصرت النتيجة على معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان بروان وهي $\check{\alpha} = \frac{\tilde{N}2}{\tilde{N}+1}$ فحصل على معامل ارتباط يساوي 0.70، ومنه معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون تساوي $\check{\alpha} = \frac{0.7*2}{0.7+1} = \frac{1.4}{1.7} = 0.8$ يتبين من خلال هذه النتيجة ان معامل الثبات المستخرجة للمقياس التي قدرة بـ0.82 مرتفعة ومقبولة سيكومتريا بحيث يمكن الاعتماد على هذ المقياس كأداة للدراسة بدرجة عالية من الثقة.

مقياس التعديل الذاتي السلوكي: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث (عيناد ثابت اسماعيل) بترجمة وتقنين اختبار التعديل الذاتي السلوكي للأطفال وتكييفه على المجتمع الجزائري.

وصف مقياس الدراسة: تم تصور هذا الاختبار من طرف بونتيز واخرون (Ponitz et al ، 2009: 605–619) لقياس التعديل الذاتي السلوكي ويسمى بـــ "Head-Toes-Knees-Shoulders الرأس واصابع القدم والكتفين والركبتين"

.لقد تم ترجمة وتقنين هذا الاختبار وتكييفه على المجتمع الفرنسي سنة 2012 من طرف الباحث كيومارد واخرون (Guimard،154:2012)، واستعمله هذا الاخير في بحثه حول التعديل الذاتي السلوكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المدارس الابتدائية.

تتكون هذه الأداة من جزئيين، الجزء الأول يطلب من الطفل أنّ يفعل عكس ما يسمعه، إذا قيل له المس رأسك فهو يلمس أصابع قدميه وإذا قيل له المس أصابع قدميك فهو يلمس رأسه. أما بالنسبة للجزء الثاني من المقياس، نزيد على الموضعين الأولين موضعين اخرين من الجسم وهما الركبتين والكتفين، في هذه المرحلة كذلك يفعل الطفل عكس ما يقال له أي إذا قيل له المس ركبتيك فهو يلمس كتفيه والعكس صحيح، ويصبح للطفل أربعة مواضيع من الجسم مع نفس التعليمة أنّ يفعل عكس ما يقال له.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: لمعرفة مدي صدق الاختبار وثباته كان لزاما على الباحث اختيار عينة مناسبة لتجريب الاختبار والتعرف على مؤشراته السيكومترية، وعليه فقد تم اختيار عينة قصدية تقدر بـــ(32) طفلا من مدارس ابتدائية لتلمسان والمستشفى الجامعي لتلمسان.

أولا. صدق الأداة:

صدق المحتوى: لدراسة صدق الاختبار اتبعنا طريقة صدق المحكمين لتقرير صدق المضمون، لقد تمثلت الخطوة الأولى بترجمة المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية من طرف الباحث (عيناد ثابت اسماعيل).

الخطوة الثانية قام الباحث بعرض المقياس على6 أساتذة من مختلف الجامعات الجزائرية قصد مراجعة هذه الترجمة وطلب منهم ان يؤشروا على الصفة المناسبة لوضعية كلا بند على حدة لقياس التعديل الذاتي السلوكي وذلك بوضع علامة أمام المعايير الثلاثة التالية: نعم(ملائمة)- لا(غير ملائمة)- نوعا ما(ملائمة نوعا ما).واعطيت الدرجة ثلاثة لصفة (نعم)، ودرجتين لصفة (نوعا ما)، ودرجة واحدة لصفة (لا).على ضوء الملاحظات التي أبداها هؤلاء الخبراء. اجريت بعض التعديلات والتصحيحات على العبارات لجعلها أكثر وضوحا وأقرب للثقافة الجزائرية وخاصة إلى القدرات المعرفية للطفل في سن معين.

من خلال حساب النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مدي صلاحية الاختبار وصدقه فيما يقيسه وجدنا أنّ نسبة اتفاق المحكمين تفوق 90 بالمائة وهي نسبة

مرتفعة ومقبولة سيكومتريا بحيث يمكن الاعتماد على هذا الاختبار كأداة للدراسة بدرجة عالية من الثقة.

أما بخصوص تحليل تقيمهم بمدي ملائمة كل بند من البنود للصفة التي أعدت لتقيسها بإعطاء درجات معينة تتراوح ما بين (3و1) تم حساب صدق الخبراء باستخدام طريقة (كاندال) و (كا^2) والجدول التالي يبين النتائج المتواصل اليها:

الجدول رقم (3) يبين نتائج صدق الخبراء باستخدام مقياس (كاندال) و (كا^2):

K: عدد المحكمين	N: عدد الفقرات	W: معامل كاندل	كا^2 O^2	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
06	24	0.54	68.82	15.08	5	0.01

من خلال الجدول رقم (3) يلاحظ أن كا^2 التجريبية اكبر من كا^2 الجدولية. وعليه فالمقياس يتمتع بقدر عال من الصدق وذلك عند مستوى الدلالة 0.01، حيث كانت معظم العبارات متناسقة فيما بينها ومناسبة لما تقيسه. وذلك بتطبيق القانون التالي:

$$W = \frac{(s)}{1/2.(x^2).(n^2 - n)}$$

ثانيا. ثبات الأداة: للتعرف على ثبات الاختبار استخدمنا معامل ألفا كرومباخ (chronback Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لــ كرومباخ ألفا (0.89) ، وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا يفي بأغراض البحث العلمي.

الجدول رقم (4) يبين نتائج ثبات الاداة باستخدام معامل ألفا كرومباخ (chronback Alpha)

الرقم	أبعاد المقياس	عدد الفقرات	قيم ألفا
01	المرحلة الأولى من الاداة	12	0.88
02	المرحلة الثانية من الاداة	12	0.88
قيمة الفا الاجمالية		0.89	

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا لكل بعد من ابعاد المقياس والتي تراوحت بين (0.88-0.88) مع القيمة الاجمالية 0.89 وجميعها دالة، وعليه يمكن الاعتماد على هذا الاختبار كأداة للدراسة بدرجة عالية من الثقة.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم(06) يوضح ذلك.

جدول رقم(05) يوضح معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	المقياس ككل	المرحلة الثانية	المرحلة الاولى
المرحلة الأولى من الأداة	**0,94	**0,88	-
المرحلة الثانية من الأداة	**0,98	-	

** دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول رقم(05) نلاحظ أنّ هناك ارتباط قوي جدا ودال احصائيا عند مستوى دلالة معنوية 0.01 بين أبعاد الاختبار فيما بينهم وبين معدل نتائج الاختبار ككل، تدل هذه النتائج على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه أثناء التطبيق.

6.عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة على التساؤل الأول، والذي ينص على: هل الأطفال المصابون بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يعانون من ضعف في النشاط التعديل الذاتي السلوكي؟

للتحقق من هذا التساؤل:

أولا. تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمقياس التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه: والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها.

جدول(06) يوضح نتائج مستويات التعديل الذاتي السلوكي عند العينة التجريبية(الأطفال المصابين بـ TDHA) حسب التكرارات والنسب المئوية.

العينة التجريبية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المستوى العادي للتعديل الذاتي السلوكي	03	%23
المستوى المنخفض للتعديل الذاتي السلوكي	03	%23
المستوى الجدّ المنخفض للتعديل الذات السلوكي	07	%53

من خلال النتائج التالية حول مستوي التعديل الذاتي السلوكي عند الاطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يظهر أنّ الاطفال ذوي المستوى العادي قدر بـ 23% أما عند الاطفال ذوي المستوى المنخفض فقد بلغ 23% وفي الاخير فالأطفال ذوي المستوي الجدّ المنخفض فقد تحصلوا على 53%.

ثانيا. تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمقياس التعديل الذاتي المعرفي عند الاطفال العاديين: يلخص الجدول التالي النتائج المتحصل عليها.

جدول(07) يوضح نتائج مستويات التعديل الذاتي السلوكي عند العينة الضابطة(الأطفال العادين) حسب التكرارات والنسب المئوية.

العينة الضابطة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المستوى العادي للتعديل الذاتي السلوكي	11	%84
المستوى المنخفض للتعديل الذاتي السلوكي	2	%15
المستوى الجدّ المنخفض للتعديل الذات السلوكي	0	0

من خلال النتائج التالية حول مستوي التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال العاديين، فالأطفال ذو المستوى العادي قدر بـ 84% أما عند الأطفال ذوي المستوى المنخفض فقد قدر بـ 15%.

نتائج الإجابة على التساؤل الثاني، والذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا في التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بـــفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه مقارنة مع الأطفال العاديين؟ للتحقق من التساؤل الثاني للدراسة تم استخدام الاختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين غير متساويتين نظرا لعدم تساوي نسبة الذكور مع نسبة الإناث للعينة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، من ثم حساب قيمة (T) لدلالة عن الفروق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (08)يوضح نتائج اختبار"T- test" لدراسة الفرق التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بـــ TDHA مقارنة مع الاطفال العادين.

	عينة التجريبية			عينة الضابطة			"ت " المحسوبة	"ت " الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ن	م1	ع1	ن	م1	ع1				
التعديل الذاتي السلوكي	13	2.31	0.85	13	1.31	0.75	3.61	2.49	24	0.01

يتضح من الجدول رقم (08) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العينة التجريبية والعينة الضابطة المتمثلة في التعديل الذاتي السلوكي بقيمة تائية الجدولية وتساوي 3.61 مقارنة بتاء الجدولية التي قدرت2.49 ومستوى دلالة 0.01 وتعود الفروق لصالح العينة التجريبية بمتوسط حسابي يبلغ2.31 وانحراف معياري 0.85 بقيمة مقارنة بالمتوسط الحسابي العينة الضابطة الذي قدر بـ 1.31 وانحراف معياري بقيمة 0.75.من هنا يتضح أنّ المتوسط الحسابي العينة التجريبية أكبر من

قيمته لدى العينة الضابطة و "ت" الجدولية اكبر من "ت" المحسوب في التعديل الذاتي السلوكي.

7.تحليل وتفسير النتائج:

انطلاقا من النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية، وعلى ضوء ما كشفته بعض الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج الدراسة، نناقش نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: أنّ الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه يعانون من ضعف النشاط التعديل الذاتي السلوكي. وقد أثبت الدراسة أن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لهم مستويات مختلفة من التعديل الذاتي السلوكي53% من لهم مستوي جدّ منخفض و23%لهم مستوي منخفض و23% لهم مستوي عادي. الملاحظ أنّ ليس جمع الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لهم اضطراب في التعديل الذاتي السلوكي، إذ قدرت نسبة الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه مع اضطراب في التعديل الذاتي السلوكي بـ76% . وهذا ما يتفق مع دراسة دوجلاس واخرون douglas et al(1983) ودراسة سعيد دبس وإبراهيم السمادرني (1998) إذ أشاروا أن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه هم أقل فعالية في التحكم في السلوكيات الذاتية وأكثر اندفاعية ولديهم أيضا ضعف في إتباع التعليمات الذاتية اللفظية والتعليمات الذاتية السلوكية أي ضعف في التعديل الذاتي السلوكي.

الفرضية الثانية: والتي تشير إلى وجود فروق إحصائية دالة في التعديل الذاتي السلوكي عند الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه مقارنة مع الأطفال العاديين. أكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العادين وذوي فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، أي أنّ التعديل الذاتي السلوكي عند ذوي فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه أقل من العادين، بحيث بلغ متوسط درجات الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه عند مقياس التعديل الذاتي السلوكي الذي تم الإشارة إليه سلفا لقياس قدرة التعديل الذاتي الأدائي السلوكي (2.31)، وهو أكبر من متوسط درجات العادين(1.31).هذا من جهة ومن جهة اخري نتيجة T هي 3.61 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي أقل من مستوى $\alpha = 0,05$ وأكبر من T الجدولية وهذا دليل على أنّ نشاط التعديل الذاتي السلوكي عند ذوي فرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه أقل من الأطفال العادين. هذا ما يتفق مع نتائج دراسة دراسة خازيندار

Khazindar الذي أشار فيها أنّ الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لهم ضعف في الاداء السلوكي إذا ما قورنوا مع الأطفال العادين، وكذلك يتفق مع دراسة هلين بواسون (HELENE POISSANT،2008 :161-169) والتي افترضت أن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لديهم كذلك تأخر في نمو التعديل الذاتي السلوك مقارنة مع الأطفال العادين. وكذلك تتفق مع ما أشار إليه (الزيات، 1998: 315)، أن أطفال ذوي اضطرابات الانتباه مع فرط في النشاط الحركي يفتقرون إلى مهارات ما وراء معرفية مختلفة، نجد من بينها مهارات التخطيط، حل المشكلات، ضبط الذات، التعديل السلوكي من منطلق الضبط أو التحكم اللفظي أو التعبير. نستنتج في الأخير أن الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه لا يعانون من اضطرابات سلوكية فقط بل لديهم اضطرابات ما وراء معرفية مرافقة كالتعديل الذاتي السلوكي.

قائمة المراجع :

1.بوحوش، عمار، والذنبات، محمود محمد(2009)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

2.فتحي مصطفى الزيات(1998)، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي.

3.فقيه العيد وآخرون(2013)، ترجمة وتكيف وتصميم اختبارات الصحة النفسية، مخبر انثروبولوجية الأديان ومقارنتها، جامعة أبى بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

4.مفيدة بن حفيظ(2014)،تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة، أطروحة دكتوراه، الجزائر.

5.وليد السيد خليفة(2008)، كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، دار وائل، الأردن.

6.Barkley RA(1997),ADHD and the nature of self-control, New York, NY: Guilford.

7.DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS FIFTH EDI T ION ,DSM-5,2013.

8. P. Guimard, B. Hubert, S. Crusson-Pondeville, I. Nocus(2012) Autorégulation comportementale et apprentissages scolaires à l'école maternelle, Psychologie française, 57.

9.Howse et al(2003), National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
10.Ponitz, C.C., McClelland, M.M., Matthews, J.S., Morrison, F.J(2009) ,A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes, Developmental Psychology 45.
11.H. Poissant, I. Neault, S. Dallaire et al(2008), Développement de l'autorégulation et de l'inhibition chez des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) J L'Encéphale 34.

Exploratory study of adjustment disorder with disturbance of conduct, in children with excessive motor activity and lack of attention.

Abstract: This study aimed to identify the regulation disorder with disturbance of conduct in children with hyperactivity and lack of attention, compared to normal children. This was based on the assumption that the appearance of disorder in physical activity with a lack of attention in the patient is accompanied by his/her inability to maintain poise behavioral performance, as a result of his/her weak behavioral self- regulation activity, which represents the maturity phase in the behavioral performance of a normal child. This study was based on an Algerian standardized test for the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), in addition to the medical report assessing the disorder and completed by a child psychiatrist at the University Hospital of Tlemcen. Moreover, a behavioral self- regulation test, of Cameron Ponitz and Philippe Guimard (2009), was also used to measure the capacity of behavioral self-adjustment (for behavioral attitudes). The results of the study showed that a high proportion (76%) of children with attention deficit hyperactivity disorder (experimental sample) also suffer from the behavioral self- regulation disorder, while normal children (control group) have that self-adjusting behavior, even after some time.

Keywords: Behavioral self- regulation, Hyperactivity, Lack of attention

البرامج العالمية لمكافحة التنمر المدرسي " برنامج دان ألويس Dan OLWEUS نموذجا

د.سليمة سايحي
جامعة محمد خيضر بسكرة: الجزائر
ط.د.أسماء سايحي
جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر

ملخص: لقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية، وأصبح انتشار ظاهرة التنمر فيها أمرا أثبتته العديد من الدراسات. ويعود تنامي الاهتمام بهذه الظاهرة في المدارس وتطور الدراسات حولها إلى الآثار المدمرة التي تتركها وخاصة على بعض الطلبة. ويوضح عدد من الخبراء أثر التنمر على الأفراد (أطفال أو بالغين)، حيث يكونون معرضين لخطر الأمراض المتعلقة بالضغط النفسي والتي من الممكن في بعض الأحيان أن تؤدي إلى الانتحار. كما يعاني ضحايا التنمر من مشاكل عاطفية وسلوكية على المدى الطويل، كالشعور بالوحدة والاكتئاب والقلق، وتدني تقدير الذات، وزيادة التعرض للمرض.

وهذه المخاطر تدعوا إلى ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من هذه المشكلة، أو التخفيف من أثرها، حيث حاولت بعض الدول بناء برامج وقائية وعلاجية لمكافحتها، ويعد برنامج ألويس أحد هذه البرامج الذي نعرضه في هذا المقال، لتحسيس المختصين بضرورة التفكير في تصميم برامج مماثلة لمواجهة هذه المشكلة.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، البرامج العالمية، برنامج دان ألويس Dan Olweus

مقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها في التأثير على الطالب ورعايته، وتنمية شخصيته ومهاراته ومواهبه وقدراته، وتزويده بالمعلومات والمعارف المستجدة، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي تعمل على تحفيز طاقاته الكامنة، وتوجيهها بالاتجاه الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع، وهي بهذا تحقق الهدف العام للتربية، وهو إعداد جيل قادر على أعباء الحياة، ويكون فاعلاً منتجاً ملبياً لحاجاته وحاجات مجتمعه، وقادراً على التكيف وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية، مثلما تساهم المدرسة في نمو الطلبة الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والمعرفي، والمهني. في ضوء الخبرات المتنوعة المقدمة إليهم، فأنها قد تساهم أيضا في إكساب البعض سلوكات مضطربة كالعنف والعدوان، من خلال تفاعلهم مع بعض مثيرات البيئة المدرسية والمجتمع المحلي. (الزعبي، 2015: 166)

ويعد التنمر المدرسي (bullying)، أو التسلط، أو الترهيب، أو الاستئساد، أو الاستقواء شكل من أشكال العنف الممارس في المجتمعات المدرسية، وهذه هي أسماء مختلفة لظاهرة سلبية نشأت في الغرب وبدأت تغزو مدارسنا بفعل تأثيرات العولمة والغزو الإعلامي الغربي، وقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية.

وقد لقي التنمر الاهتمام لأول مرة في ستينات القرن الماضي على يد أوليس Olweus، حيث لم يكن هناك تعريف دقيق لهذه الظاهرة، فوضع تعريفا له ثلاث محكات تحدد سمات هذه الظاهرة فجاء تعريفه كالتالي: أي سلوك عدواني يمارسه الفرد على فرد آخر بصورة دورية متكررة ويلحق به أذى لفظيا أو جسديا بصورة مباشرة أو غير مباشرة يعد تنمرا(الزعبي، 2015: 166).

وفي ضوء التعريف السابق، يميز أوليس Olweus بين سلوكي العدوان والتنمر. فالتنمر سلوك سلبي متكرر وموجه نحو فرد دون الآخر، ولا يوجد تكافؤ في القوة الجسدية بين المتنمر والضحية، فالضحية دائما ضعيف وغير قادر على مقاومة المتنمر، وهذا ما يجعل المتنمر يشعر بسلطته فيفرضها على ضحاياه متى شاء(جرادات، 2008: 110).

وقد حظي التنمر في البلدان الغربية والمتقدمة بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله وأنواعه والفئات المشاركة فيه جميعها والعوامل المؤثرة فيه، والبرامج المعدة لمواجهته، واهتمت المدارس بالقوانين التي تمنع التنمر والاضطهاد والإذلال(الصبحيين والقضاة، 2013: 77) ولم يحظى بمثل هذا الاهتمام بالدراسة

والبحث في الدول العربية باستثناء بعض الدراسات القليلة التي أجريت في السنوات الماضية، على الرغم من أنه يعد من أخطر الظواهر التي تواجهها مدارسنا اليوم ومن المفروض أن تكثف الدراسات حول هذه المشكلة.

وتشير الإحصائيات العالمية إلى انتشار التنمر المدرسي بين تلاميذ المراحل المختلفة حيث يتعرض ما يقارب (15-20 %) من تلاميذ المرحلة الابتدائية للتنمر والعنف من أقرانهم، وتزيد هذه النسبة لدى تلاميذ المرحلة الإكمالية، حيث تصل إلى نحو 30% و10% في المدارس الثانوية، في حين تشير الإحصاءات إلى أن حوالي نصف الأطفال في العالم تعرضوا مرة واحدة على الأقل للتنمر، خلال المرحلة المدرسية، وأن نسبة 10% منهم يتعرضون لنوع من الضغوط العنيفة بشكل منتظم(أحمد وعبده، 2016: 4).

إن التعامل الأمثل مع التنمر المدرسي يتم من خلال تطوير برامج مدرسية واسعة بالتعاون بين الإدارة التربوية والطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المدني، بحيث يكون هدف هذه البرامج هو تغيير ثقافة المدرسة، وتأكيد الاحترام المتبادل، والقضاء على التنمر ومنع ظهوره. ومن المفيد جدا في هذه الحالة الانطلاق من برنامج ألويس لمكافحة التنمر الذي تم تطويره في الثمانينيات من قبل العالم النفسي النرويجي دان ألويس(Dan Olweus) ويهدف البرنامج لمكافحة التنمر ومساعدة الأطفال على العيش بشكل أفضل وجعل بيئة المدرسة أكثر ايجابية.

مشكلة الدراسة:

اهتمت الدول المتقدمة بمشكلة التنمر المدرسي، وبذلت جهود في رسم الخطط وتطبيق البرامج والاستراتيجيات المناهضة للتنمر بغية إعادة البيئة الاجتماعية في المدرسة والتعايش باحترام ووئام، ورفض مبادئ وسلوكيات التنمر فيها.

وبعض هذه البرامج والاستراتيجيات يندرج تحت مظلة الجهود الوقائية التي تمنع مشكلة التنمر في المدارس قبل وقوعها، والبعض الآخر منها يندرج تحت مظلة الجهود العلاجية لمشكلة التنمر القائمة والموجودة بالفعل في البيئة المدرسية، وعلى الرغم من تمايزها إلا أنها تسعى إلى هدف واحد تكاتفت على تحقيقه وهو منع سلوك التنمر أو التقليل من حدة آثاره قدر الإمكان.

ويعد برنامج ألويس لمكافحة التنمر الذي تم تطويره في الثمانينيات من قبل العالم النفسي النرويجي دان ألويس (Dan Olweus) أحد هذه البرامج العالمية الذي طبق في أكثر من اثني عشرة دولة على نطاق العالم، وقد أظهرت الدراسات أن حالات التنمر في المدارس التي استخدمت هذا البرنامج قد تراجعت بنسبة 50%

خلال عامين، ويتم تطبيق هذا البرنامج على المستوى الوطني والعالمي وعلى امتداد مختلف المراحل الدراسية، وعلى مستوى المدرسة والقسم الدراسي والتلاميذ أنفسهم، ويتم تطبيقه على مدى عدة سنوات، تتخللها وقفات لتقويم النتائج ولقياس مدى فعاليته في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر والتخفيف من حدة آثارها.

وما يدل على فعالية برنامج ألويس لمكافحة التنمر أنه تم تطبيقه في ظل ثقافات مختلفة ومراحل دراسية مختلفة وحقق نجاح في مكافحة التنمر في المدارس، لأنه يعتمد على الأساليب الغير قمعية في منع التنمر، حيث أكدت بعض الدراسات من أمثالها دراسة وونق (Wong, dinnis, 2004) أن الأساليب القمعية لمكافحة التنمر المدرسي غير مجدية بل الأساليب التي تعتمد على تنمية القدرة الذاتية والمهارات الاجتماعية القوية والعلاقات الجيدة بين أولياء الأمور والمعلمين هي من الأساليب النافعة في منع التنمر. (القحطاني، 2015: 85)

وكذلك أشارت دراسة ألويس (Olweus, 1991) التي سعت إلى خفض سلوك التنمر وخلق الوعي للأسرة والمعلمين والضحايا والمتنمرين، طبق البرنامج على طلبة المدارس الابتدائية والصف التاسع للأعمار من (6-15)، تضمن البرنامج تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتحسين إدراكا تهم لما يجري حولهم، وبث قيم إنسانية فيهم وتعليمهم مهارات الاتصال المناسبة ومهارات كسب الأصدقاء، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض سلوك التنمر وتقوية إمكانيات وقدرات الضحايا لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة(محمد، 2014: 75).

ولهذا نهدف من خلال هذا المقال إلى إلقاء الضوء على هذا البرنامج والتعرف على خلفيته وأهدافه وخطوات تصميمه وتنفيذه، وما هي النتائج التي حققها بهدف التفكير في تكييفه على مستوى البيئة الجزائرية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على بعض البرامج العالمية لمكافحة التنمر كبرنامج دان ألويس (Dan Olweus)من حيث مبادئه وأهدافه ومحتواه وكيفية تنفيذه وتقويمه.

-الاستفادة من برنامج دان ألويس (Dan Olweus) ومحاولة بناء وتصميم برامج مماثلة لعلاج هذه المشكلة أو التخفيف من حدتها.

أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة الحالية في أنها:

-تنبثق أهمية الدراسة من كونها تبحث في ظاهرة ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، لها نتائج سلبية على العملية التربوية، وتكيف الطلبة

وصحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية، إذ كشفت بعض الدراسات المحلية التي تناولت موضوع التنمر انتشاره بدرجة كبيرة في مدارسنا.

-تتضح أهمية الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو سلوك التنمر. هذا السلوك الذي يعد مشكلة لم تحظ بالبحث الكافي في البيئة العربية والمحلية حيث وجدنا في حدود علمنا دراسات قليلة جدا ومعظمها في السلوك العدواني والعنف.

-تكشف للمسئولين في المجال التربوي والتعليمي واقعا يتخذون بناءا عليه وفي ضوئه الإجراءات والتدابير المدرسية لمنع التنمر.

-إثارة انتباه المربين والمعلمين ومدراء المدارس والمرشدين التربويين لسلوك التنمر ونتائجه الخطيرة على الطلبة الأمر الذي يستدعي توجيههم لتصميم برامج مماثلة لبعض البرامج العالمية والعمل على إنجاحها بهدف تقليص سلوك التنمر وتخفيضه والتصدي له.

-توجيه نظر المسئولين في المجال التربوي والتعليمي لضرورة الاستفادة من بعض البرامج العالمية لمكافحة التنمر التي اثبت فعاليتها كبرنامج دان ألويس Dan (Olweus).

تعريف التنمر المدرسي: وقد تعددت تعريفات التنمر Bullying نظرا إلى تعدد معانيه وثراء محتواه، ومن هذه التعريفات نذكر أولا:

التعريف اللغوي: كلمة تنمر تعني تشبه بالنمر في صفاته أو طباعه، أي أنه أراد أن يخيف رفاقه فتشبه بالنمر وحاول أن يقلد شراسته؛ ويقال تنمر لفلان أي تنكر له، وتوعده ومدد في صوته"(العتيبي وآخرون، 2015: 22).

التعريف الاصطلاحي: يعرف (Pepler & Cragi, 2000) التنمر بأنه: "شكل من أشكال العدوان، لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية ودائما ما يكون المتنمر أقوى من الضحية. والتنمر قد يكون لفظيا أو بدنياُ أو نفسياُ وقد يكون مباشرا أو غير مباشر". (أحمد وعبده، 2016: 7)، ويعرفه Joliffe & (Farrington, 2006) بأنه:"حالة من السلوكات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوي ضد شخص آخر أقل قوة(الزعبي، 2014: 173).

أما سميث وزملائه (Smith, Osborn & Samara, 2008) فقد عرفوه بأنه: "عدوان متكررة سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين".

ويعرفه أيضا Barton (2006) في (أحمد وعبده، 2016: 8) من خلال ثلاثة معايير، المعيار الأول: أنه عدوان عام ومتعمد وأنه قد يكون ماديا أو لفظيا أو جسميا أو الكترونيا، المعيار الثانى: التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن، المعيار الثالث: التنمر يحدث اختلالا بالغا في العلاقات الشخصية.

ويقدم بيرماستر (Burmaster, 2007) تعريفا للتنمر المدرسي بأنه:"سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوق.، وللتنمر أشكالٌ عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، والإهانات اللفظية، وتهديدات غير لفظية، كما تشمل أيضا استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة و أحيانا رسائل تهديدية"(خوج، 2012: 193).

كما أكد سوليفان وكليري (Sullivan & Cleary, 2004) على أن سلوك التنمر يعكس في مضمونه سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر على مدار مدة طويلة من الزمن - يتتبع فيها المتنمر عن كثب أحوال الضحية – وهذه الأفعال السلبية تعكس سلوكا إيذائيا مبنيا على عدم توازن القوى في ميزان العلاقة بين كل من المتنمر والضحية"(خوج، 2012: 192-193).

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن التنمر المدرسي شكل من أشكال العنف وهو عنف متعمد متكرر (ليس عابر) من فرد أو مجموعة ينتج عنه الإضرار بفرد أو مجموعة، بحيث يكون هناك فرق في القوة، أو السلطة بين المتنمر والضحية؛ ويحدث إما في الوسط المدرسي أو في الأماكن المحيطة بالمدرسة.

كما أن التنمر فعل أو سلوك تسبقه نية مبيتة، وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بضحية بهدف إخضاعه قصراً، أو جبرا في إطار علاقة غير متكافئة ينجم عنها أضرار جسمية، ونفسية (لفظية-غير لفظية) وجنسية بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على الضحية.

أشكال التنمر المدرسي: هناك عدة أشكال للتنمر يمكن عرضها كما يلي(الصبحين والقضاة، 2013: 10-11)، (بهنساوي وحسن، 2015: 22):

التنمر الجسمي: كالضرب أو الصفع، أو القرص، أو الرفس أو الإيقاع أرضاً، أو السحب، أو إجباره على فعل شيء.

التنمر اللفظي: السب والشتم واللعن، أو الإثارة، أو التهديد، أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرقية.

التنمر الجنسي: استخدام أسماء جنسية وينادى بها، أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة.

التنمر العاطفي والنفسي: المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.

التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين.

التنمر على الممتلكات: أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها عنهم أو عدم إرجاعها أو إتلافها.

التنمر الإلكتروني: هو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى.

وهنا لابد من القول إن هذه الأشكال السابقة قد ترتبط معاً، فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي أو الجسدي مع الاجتماعي أو غيرها.

كما يمكن أن يكون التنمر اليوم أكثر تطوراً من خلال الوسائل الحديثة كالانترنت مثل: إرسال رسائل عن طريق البريد الالكتروني، أو الهاتف الخلوي، أو نشر إشاعات على صفحات الإنترنت، وهذا يعطي مساحة إضافية للتنمر.

من خلال الطرح السابق، يتضح أن التنمر يشير إلى ممارسة فرد أو جماعة للسلوكيات غير المقبولة، تعبر عن ممارسات عدائية متكررة، من شأنها استبعاد الآخرين، والتقليل من شأنهم، ومكانتهم وإهدار إنسانيتهم، ويمكن أن يتضمن التنمر الإساءات اللفظية، أو المكتوبة، أو التنابز بالألقاب، أو الاستبعاد من النشاطات الجماعية والمناسبات الاجتماعية، أو الإساءة الجسدية، أو الإكراه على فعل معين، على هذا الأساس فإن جوهر مفهوم التنمر هو إيذاء شخص آخر بطريقة ما يعجز هو عن مواجهتها نظرًا للتباين في القوة بين الشخص المتنمر وشخص الضحية.

حجم انتشار التنمر المدرسي:

لقد أصبحت ظاهرة التنمر في تزايد مستمر رغم التوعية لمخاطر هذه الظاهرة والتصدي لوقفها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع بشكل عام. فهناك طالب من كل سبعة طلاب هو ضحية، ويؤثر التنمر على خمسة ملايين طالب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (10-15 %) من جميع الأطفال في العالم للتنمر، أو أنهم رأوا أفراداً يتعرضون للتنمر في المجالات المختلفة (الجسمية، أو اللفظية أو النفسية أو الجنسية) وأن

25 % من الأطفال اعترفوا بأنهم ضحايا للتنمر، وفي استراليا تعرض (50 %) من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-11) سنة للتنمر.

ويقدر الخبراء بأن هناك نحو 3.7 ملايين طفل في الولايات المتحدة يتعرضون للتنمر عليهم في المدارس الابتدائية أو المتوسطة، وإن نحو 20 % يتعرضون لمعاناة طويلة المدى من التأثيرات النفسية والسيكوسوماتية والأفكار الانتحارية جراء التنمر عليهم.

وأشارت نتائج بحوث أوليس (Olweus, 1991) إلى أن الذكور هم أكثر مشاركة في التنمر من الإناث، وأن 60 % من الإناث هنّ ضحايا للتنمر ما بين الصف الخامس وحتى الصف السابع، وأن من (15-20 %) يتنمر عليهن من الذكور والإناث معاً، وأن نسبة أكثر من 80 % من الضحايا الذكور يتنمر عليهم من الذكور، ويرى أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث من 3 - 4 مرات في التنمر المباشر (التنمر الجسمي)، وبالمقابل تستخدم الإناث المتنمرات التنمر غير المباشر مثل التجاهل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية والاستثناء من المجموعة (الإقصاء)، والتنمر اللفظي (توجيه الشتائم والسب)(الصبحين والقضاة، 2013: 12-14)، (أبو غزال، 2009: 90).

وكذلك فإن الإحصائيات في العالم العربي لا تختلف كثيرا، وقد كشفت دراسة لنورة القحطاني في السعودية عام (2008) بعنوان: "التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برنامج التدخل المضاد " على أن نسبة الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى 31.5 %. (القحطاني، 2008: 165)

وكذلك كشفت دراسة سعيد الدوسري (2003) على أن التنمر متمثلا في اعتداء على الآخرين أو ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة 35.2 %. (بهنساوي وحسن، 2015: 4)

خصائص التنمر: وبهذا يتضمن التنمر ثلاث خصائص أساسية هي أنه:

-مقصود، فالمتنمر يتعمد إيذاء شخص ما.

-متكرر، أي أن المتنمر غالبا ما يستهدف إيذاء نفس الضحية لعدة مرات.

-عادة ما يحتوى على عدم توازن القوى، أي أن المتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة(بهنساوي وحسن، 2015: 20).

كما يمكن توضيح خصائص كل من المتنمر والمتنمر عليه (الضحية):

خصائص المتنمر والمتنمر عليه (الضحية):

خصائص المتنمر:

-القوة (بسبب العمر، الحجم، والجنس).

-تعمد الأذى (فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الارتياح).

-الفترة والشدة (استمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة)، ودرجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف. ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم،كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني، ولكنهم يشاركون فيه، ويقدمون الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرًا.

خصائص المتنمر عليه (الضحية): للضحية بالمقابل في موقف التنمر خصائص هي:

-قابلية السقوط (فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها، ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).

-غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحيانًا لا تذكر الضحية المتنمر عليها خوفًا من انتقام المتنمر).

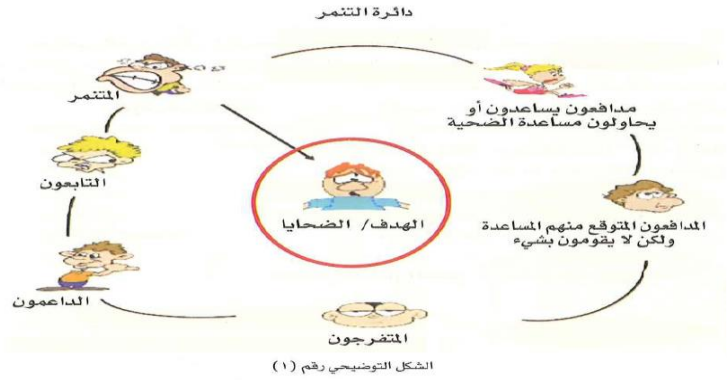
كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقديرًا منخفضًا للذات، وعددًا قليلًا من الأصدقاء، وإحساسًا بالفشل، وسلبية وقلقًا وضعفًا وفقدان ثقة بالنفس، ومعظمهم أضعف جسديًا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسيًا ضعيفا، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم.

وقد ميز أولويس (Olweus, 1993) بين شكلين من الضحايا هما: الضحايا السلبيون أو المذعنون والضحايا الاستفزازيون. يتميز الضحايا السلبيون بأنهم قلقون وغير آمنين ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخجل وعدم الجاذبية، والعزلة النسبية، وليس لديهم أصدقاء، ولديهم اتجاهات سلبية نحو العنف،

والضعف الجسمي لدى الضحايا الذكور، وهم أهداف سهلة مناسبة للأطفال المستقوين بسبب قلقهم وإذعانهم وشعورهم بعدم القيمة وعدم محاولتهم الرد على اعتداءات الأطفال المستقوين.

أما الضحايا الاستفزازيون فيوصفون بإظهارهم نمطين من ردود الأفعال وهما: القلق والعدوان وأحياناً يوصفون بالحركة الزائدة، ويسلكون طرقاً مزعجة وتهيجية بسبب عدم قدرتهم على التركيز، وهذا ربما يثير الأطفال الآخرين، ويحفزهم لإظهار ردود فعل سلبية تجاههم. ويبدو أن كلا النوعين من الضحايا يعانون من ضعف في مهاراتهم الاجتماعية ومعالجتهم للمعلومات الاجتماعية(القحطاني، 2012: 119)، (بهنساوي وحسن، 2015: 20-21)، (أبو غزال، 2009: 90-91).

ويوضح الشكل التوضيحي رقم (1) دائرة التنمر (الثقافة الاجتماعية المعززة لسلوك التنمر، والمشاركات وردود أفعال الطلاب في المدرسة عند حدوث التنمر). (القحطاني، 2012: 118)



الشكل التوضيحي رقم (١)

آثار التنمر المدرسي: أثار التنمر في المدارس تشمل الضحايا، والمتنمرين أنفسهم، والتلاميذ الموجودين أثناء موقف التنمر؛ وكل هذه المجموعات الثلاث تتأثر بموقف التنمر، ويمكن توضيح الآثار على هذه الأطراف الثلاثة فيما يلي(القحطاني، 2012: 120-121)، (بهنساوي وحسن، 2015: 14-15):

أولاً.آثار التنمر على الضحايا: ينعكس التنمر بشكل سلبي على الأفراد المتعرضين له، ومن أهم آثاره ما يلي:

-يصبح مرفوض وغير مرغوب فيه.

-يؤدي التنمر إلى مشاكل نفسية وعاطفية وسلوكية على المدى الطويل كالاكتئاب والشعور بالوحدة والانطوائية والقلق والإدمان وإيذاء النفس.
-يلجأ الفرد للسلوك العدواني نتيجة للتنمر، فقد يتحول هو نفسه مع الوقت إلى متنمر أو إلى إنسان عنيف.
-قد يستمر التنمر ويزداد انسحاب الفرد من الأنشطة الاجتماعية الحاصلة في العائلة أو المدرسة، حتى يصبح إنساناً صامتاً ومنعزلاً.
-الانتحار، حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر وخاصة بعد دخول التنمر الإلكتروني إلى الصورة.
-اضطرابات النوم.
-كما يعاني من يتعرض للتنمر إلى الصداع وآلام المعدة وحالات من الخوف والذعر.
-تدني التحصيل الدراسي، بسبب ترك الدراسة أو كثرة التغيب.
-سوء العلاقات الاجتماعية وسوء الظن.
-الهروب من المدرسة خوفا من المتنمرين.

ثانيا. آثار التنمر على المتنمرين:

-الحرمان والطرد من المدرسة وبالتالي يواجهون قصورا في الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة لهم.
-الإدمان على الخمور والمخدرات.
-الدخول في عراك دائم، وتخريب الممتلكات، وترك الدراسة.
-ممارسة نشاطات جنسية مبكرة (الانحراف الجنسي).
-التورط في أعمال إجرامية ومخالفات قانونية.
-يكون معتدياً وعنيفاً في علاقته مع زوجته أو أولاده مستقبلا.

ثالثا.آثار التنمر على الموجودين أثناء حدوث التنمر (المتفرجين): يمكن أن يتأثر التلاميذ بالتنمر إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع من المشكلات الصحية والنفسية للفرد إلى تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل.

المتفرجين أو الأفراد الموجودين أثناء حدوث التنمر يمكن تصنيفهم إلى مؤيدو المتنمر: وهم لا يبادرون بأعمال التنمر بأنفسهم ولكن قد يشاركون فيها، ويمكن أن يكونوا بمثابة جمهور للمتنمر يشجعونه ويضحكون على أفعاله، وقد يشجع المؤيد المتنمر فقط من خلال الوقوف لمشاهدة أعمال التنمر وعدم القيام بأي شيء لإيقافها.

والمدافع: هو الذي يقف بجانب الضحية ويخبر البالغين عن أعمال التنمر ويحاول إيقافها. والمتفرّج: وهو الدَّخيل الذي يبتعد عندما تبدأ أعمال التنمر ولا يخبر البالغين عنها أو يحاول دعم الضحية، ولكن يدعم المتفرّج أعمال المتنمر عن غير قصد.

لهذا فآثار التنمر تنعكس على كل هذه الأطراف، بحيث يمكن لمؤيد التنمر أن يصبح كذلك متنمر ويتعرض لنفس المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها المتنمر، أما المدافع فقد يتعرض للتنمر نتيجة دفاعه عن الضحية وقد يصبح ضحية للتنمر، ويتعرض لكل الآثار التي يتعرض لها الضحية. والمتفرج قد يشارك في التنمر كمتنمر أو قد يقع ضحية للتنمر ويتعرض لنفس المشكلات والاضطرابات بسب التواجد الدائم أثناء حدوث التنمر، ويمكن تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر مما سوف ينعكس على سلوكه.

علاج التنمر المدرسي: إن التعامل الأمثل مع التنمر المدرسي يتم من خلال تطوير برامج مدرسية واسعة بالتعاون بين الإدارة التربوية والطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المدني، بحيث يكون هدف هذه البرامج هو تغيير ثقافة المدرسة، وتأكيد الاحترام المتبادل، والقضاء على التنمر ومنع ظهوره، ومن المفيد جدا في هذه الحالة الانطلاق من:

البرامج العالمية لمكافحة التنمر المدرسي: يشكل ضحايا التنمر مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين تتجاهلهم المدرسة إلى حد كبير، وكثير من هؤلاء يكونون هدفًا للمضايقات لفترة طويلة من الزمن، بل لعدة سنوات في الغالب، لذلك فإنه من حقوق الطفل الأساسية وكما حددتها سياسات الأمم المتحدة أن يشعر بالأمان في المدرسة، وأن يعفى من الاضطهاد والإذلال المتعمد والمتكرر الذي يشتمل عليه التنمر، لذلك فلا ينبغي أن يخشى أي تلميذ الذهاب للمدرسة خوفًا من المضايقات والإهانة، ويجب ألا يقلق الآباء من تعرض أبنائهم لهذه الأحداث. (Olweus, 1997: 502).

ولقد أعدت وصممت العديد من برامج التدخل العالمية لمنع التنمر في المدارس والاستراتيجيات المضادة له والتي أثبتت من خلال تطبيقها قدرة كافة الأطراف المتورطة في موقف التنمر من مواجهة المشكلة، ومن أشهر هذه البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر المدرسي، والذي يعد من أكثر البرامج شمولا في مواجهة هذه الظاهرة:

برنامج ألويس لمكافحة التنمر المدرسي Olweus Bullying Prevention Program: (Olweus, 2002 , 2007, 2010 , 2014)، (القحطاني، 2008: 38-67):

تم تطويره في الثمانينيات من قبل العالم النفسي النرويجي دان ألويس ويهدف البرنامج لمكافحة التنمر ومساعدة الأطفال على العيش بشكل أفضل وجعل بيئة المدرسة أكثر ايجابية. وقد استخدم برنامج ألويس في أكثر من اثني عشرة دولة على نطاق العالم وقد أظهرت الدراسات أن حالات التنمر في المدارس التي استخدمت هذا النظام قد تراجعت بنسبة 50% خلال عامين. ويتم تطبيق هذا البرنامج على مدى عدة سنوات، تتخللها وقفات لتقويم النتائج ولقياس مدى فعاليته في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر والتخفيف من حدة آثارها.

دواعي تصميم البرنامج: في عام 1983، وبعد انتحار ثلاثة مراهقين في شمال النرويج نتيجة لتعرضهم للتنمر من قبل أقرانهم في المدرسة، بدأت وزارة التعليم بالدولة بشن حملة وطنية ضد التنمر في المدارس، وفي هذا السياق تم تطوير النسخة الأولى مما أصبح يعرف لاحقا باسم **"برنامج ألويس "** لمنع التنمر.

ففي مدينة بيرجن بالنرويج على وجه التحديد فقد تم تطبيق برنامج ألويس المضاد للتنمر وعلى نطاق واسع لمدة سنتين من عام 1997 إلى عام 1999 على 4000 طالب وكانت النتائج إيجابية جدًا، ومنذ عام 2001 تم تطبيق برنامج ألويس لمنع التنمر، كجزء من خطط الحكومة النرويجية للوقاية والحد من التنمر والعنف بين الأطفال والشباب، على نطاق واسع في المدارس الابتدائية والإعدادية في جميع أنحاء النرويج، وحاليا يتم في الولايات المتحدة تنفيذ برنامج ألويس لمنع التنمر في المدرسة والفصول الدراسية، وعلى مستوى الفرد والمجتمع، ويعتبر أولياء الأمور جزءا مهما من كل مستوى من مستويات تطبيق البرنامج.

ومما تجدر الإشارة إليه أن النجاح العالمي لبرنامج ألويس لمكافحة التنمر في المدارس يعود أولا إلى تحديده لإطار العمل، وثانيا إلى تركه محتوى القواعد والعقوبات لكل مجموعة على حدى، حيث يتيح الفرصة للطلاب والمعلمين والأهل بالمشاركة في وضعها، وبالتالي الانتماء لها، مع تأكيده أهمية الدورات التدريبية للمعلمين في حل النزاعات، وإدارة دفة الحوار، وكيفية تحويل الاستراحة إلى فترة إبداعية مليئة بالألعاب، وبالتالي الاستفادة من طاقة الطلاب فيما يفيدهم، ودورات في كيفية وضع القواعد وصياغتها، كما أنه يحدد الأولويات ويتيح الفرصة للمساهمة لجميع الأطراف.

ولقد نجمت عن البرنامج العديد من الإيجابيات من بينها (Olweus, 2002:18-20):

-تفعيل دور النقاش وتبادل الرأي بين المعلمين والإدارة.

-توطيد التعاون وتبادل المعلومات بين المعلمين وأولياء الأمور.

-تحسين مناخ العلاقة بين المعلمين والطلاب (مزيد من التفاهم والوضوح والصراحة).

-تغيرات إيجابية في الهياكل التنظيمية وفي نظام الاستراحات وإعادة تشكيل الساحة المخصصة للفسحة (لأن معظم عمليات التنمر تتم في هذه الأماكن).

-انخفاض كبير في الحالات المتعلقة بمشكلة المتنمر / الضحية في الصفوف التي طبقت بعض المكونات الأساسية من برنامج التدخل لألويس مقارنة بالصفوف التي لم تطبق إلا مكونات قليلة من مكونات البرنامج.

-انخفاض في معدل زيادة ارتباط الطلاب بالسلوكيات غير الاجتماعية الأخرى أو تحسن في المناخ الاجتماعي للصفوف الدراسية.

ونستعرض البرنامج من جميع أبعاده وجوانبه من حيث ماهيته، وأهدافه الرئيسية، والمبادئ الرئيسة له، والفئة المستهدفة التي يطبق عليها البرنامج، وتكاليفه، ومجالات ومستويات تطبيقه في المدارس، والعناصر المهمة لمرحلة البداية للبرنامج، والمواد الإلزامية والاختيارية اللازمة لتطبيقه، والمنفذين والمشرفين على البرنامج، وتدريب العاملين، والالتزام الزمني للعاملين، والإشراف على التطبيق وتكامل المكافحة.

ماهية برنامج ألويس لمكافحة التنمر: برنامج مكافحة التنمر لألويس عبارة عن برنامج متعدد المستويات والمكونات؛ صمم لأجل الحد والتقليل من مشكلة التنمر. المجال الرئيسي لتطبيقه هو المدرسة، بينما تشكل هيئة المدرسة أو العاملون بها الجهة الأساسية لتنفيذه وتطبيقه، مع عدم إغفال الدور الهام للطلاب والآباء في تفعيل بعض عناصره (Olweus, 2002: 3)

أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلى:

-إحداث تغيرات منهجية في بناء فرص التنمر ومكافأته والسلوك المماثل في بيئة المدرسة والبيئات المشابهة، بالإضافة إلى ذلك يشجع البرنامج السلوكيات الإيجابية والودية ومكافأتها.

-الحد من مشاكل التنمر (المتنمر والضحية) بين الطلبة في المراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) داخل وخارج المدرسة.

-منع وقوع مشاكل جديدة بين المتنمر والضحية.
-العمل على تحقيق أفضل العلاقات الممكنة بين الأقران في المدرسة، وخلق الظروف المناسبة التي تعين الضحايا والمعتدين على وجه الخصوص على مواكبة الجو المدرسي، وتحسين أدائهم داخل وخارج منظومة المدرسة.
-خلق بيئة مدرسية آمنة وإيجابية للتعلم لتحقيق تنمية صحية للطلبة.

المبادئ الأساسية لبرنامج ألويس لمنع التنمر: يركز برنامج ألويس لمنع التنمر على خلق بيئة اجتماعية مواتية، وشاملة للتلاميذ، ويقوم العمل على المبادئ الآتية:
-يقوم الكبار/القادة في المؤسسة بالترحيب بالصغار، والتعبير عن الاهتمام الإيجابي بهم، ويشاركون بنشاط في حياتهم كونهم أصحاب القرار، والقدوة الإيجابية للشباب.
-يتم وضع حدود واضحة وقاطعة للسلوك غير المقبول.
-تكون العوائق المناسبة لخرق أحدهم لقواعد السلوك المقبول غير جسدية، وغير معادية وسلبية مع الاستمرار في مد وإبراز السلوك الإيجابي ومكافأته.

الفئة المستهدفة للبرنامج: صمم بداية لطلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة، وقد تم تجربته بنجاح في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة حيث كانت النتائج إيجابية، وتستخدم المدارس الأمريكية البرنامج في الصفوف بداية من رياض الأطفال إلى الصف 12(طلاب من 5 إلى 19 سنة).

ورغم مشاركة جميع الطلاب في أغلب جوانب البرنامج إلا أن الطلبة الذين يتم التعرف عليهم بصفتهم من المتعرضين للتخويف من قبل الآخرين، وكذلك المتنمرين منهم أو الطلاب من الفئتين على حد سواء يتلقون تدخلات إضافية بشكل فردي ومتخصص.

تكاليف تطبيق برنامج ألويس لمكافحة التنمر: بالإضافة إلى التكاليف المرتبطة بالتعويضات الخاصة بالمنسق الميداني للبرنامج، فإن التكاليف التي تتفاوت تبعًا لحجم الموقع الخاصة بنفقات البرنامج كانت منخفضة نسبيًا ولم تتجاوز 200 دولار أمريكي لكل مدرسة لكي تشتري الاستبيان وبرنامج الكومبيوتر لتقييم التنمر بالمدرسة، بالإضافة إلى هذه 65 دولار تقريبًا لكل مدرس لتغطية تكاليف مواد الصف. وهي أحد المزايا الأساسية التي تمكن من تطبيق البرنامج أين ما كان.

مجالات ومستويات تطبيق برنامج ألويس لمكافحة التنمر:

أ.الشروط العامة لنجاح تطبيق البرنامج: وليكون البرنامج فعالا، لابد أن يشمل الأمور التالية:

–توعية المعلمين والأولياء والطلبة بماهية سلوك التنمر وخطورته والرغبة في تغييره واستبيان ألويس يساعد في تكوين هذا الوعي.
–إشراك المجتمع المدني والشركاء المؤسساتيين للمدرسة في محاربة الظاهرة.
–إدراج التربية على المواطنة والسلوك المدني في المناهج الدراسية.
–تشديد المراقبة واليقظة التربوية للرصد المبكر لحالات التنمر.
–وضع برامج علاجية للمتنمرين بالشراكة مع المختصين في علم النفس.
–وضع ميثاق (أو عقد) للفصل يوضح حقوق جميع الأطراف وواجباتهم على شكل التزام يشارك الجميع في صياغته والتوقيع عليه.
–تنظيم أنشطة موازية تهتم بتنمية الثقة بالنفس وتأكيد واحترام الذات.
–تشجيع الضحايا على التواصل مع المختصين في حالة تعرضهم لسلوكيات التنمر.
–إثارة النقاشات في القسم واستغلال اللعب البيداغوجي من خلال لعب دور الضحية للإحساس بشعورها في موقف التنمر.

ب.التدخل على مستوى المدرسة والصف والفرد: برنامج ألويس لمنع التنمر هو إطار لتغيير نظم المدرسة بأكملها من خلال العناصر التالية:

على مستوى المدرسة:

-إنشاء لجنة تنسيق لوقف التنمر.
-إجراء استبيان ألويس حول التنمر على مستوى المدرسة، وتحليله عن طريق برنامج كومبيوتر، وبعد معالجة ردود الطلاب سيتوفر قدر كبير من المعلومات التي تشمل:
-عدد الطلاب الذين يتعرضون للتنمر ونسبتهم المئوية وتواتر حالات التنمر.
-عدد الطلاب الذين يتنمرون على الآخرين ونسبتهم المئوية وتواتر حالات التنمر.
-أشكال التنمر.
-المواقع التي تقع فيها حالات التنمر.
-بعض صفات المتنمرين بما في ذلك الجنس، المرحلة الدراسية وعددهم (أي هل يتصرف المتنمرون كأفراد أو في شكل مجموعات).
-تواتر المرات التي يدرك فيها المدرسون والآباء وقوع حالات التنمر.
-تواتر المرات التي يحاول فيها المدرسون، والزملاء والآباء إيقاف التنمر.
-عقد مؤتمر مدرسي يشارك فيه جميع المشاركين في البرنامج ممكن يعرض فيه شريط فيديو بهدف وضع خطة طويلة المدى للمدرسة في تطبيق البرنامج.

-إجراء تدريب لجنة التنسيق لوقف التنمر وإخضاع المسئولين والمعلمين، وجميع الموظفين؛ بما في ذلك المشرفين على الملاعب، وسائقي الحافلات، والحراس موظفي غرفة الغذاء، وغيرهم من الكبار الذين يعملون مع الطلبة لهذا التدريب.
-تحسين المراقبة والبيئة الخارجية عن طريق تأمين العدد الكافي من الكبار (المدرسين أو غيرهم من الكبار أو مشرفي فترات الاستراحة) والإشراف على الطلاب أثناء فترات الاستراحة، كما أن بعض الترتيبات فيما يخص زمن فترات الاستراحة وأماكنها قد تساعد في منع التنمر.
-توضيح سياسات المدرسة وقواعدها الخاصة بمنع التنمر.
-مراجعة وتنقيح نظام الإشراف الخاص بالمدرسة.
-عقد اجتماعات مناقشة منتظمة مع الموظفين.
-البدء بإطلاق البرنامج في إطار حدث مدرسي.
-تثقيف وإشراك الآباء والأمهات؛ من خلال التدريب بصفتهم شركاء في كل مكونات البرنامج.

على مستوى القسم:

-نشر وشرح وتطبيق القواعد المتفق عليها ضد التنمر. من أهمها:
-نحن لا نعتدي على الطلاب الآخرين.
-نحن نحاول أن نساعد الطلاب المتنمر عليهم (الضحايا).
-نحن ملتزمون بأن نضم إلينا أي أحد من الطلاب عزل من المجموعة.
-عند علمنا بأن أحد الطلاب قد تنمِر عليه فسوف نبلغ المدرس وأولياء الأمور بالمنزل.
-عقد اجتماعات صفية منتظمة في الأقسام (يجلس الطلبة في شكل دائرة لمناقشة الأمر) ممكن بعد مشاهدة مقاطع من شريط فيديو، وكذلك لعب تمثيل الأدوار تعتبر طريقة فعالة لتوصيل الكثير من الأحاسيس والآليات المتعلقة بمشكلة التنمر. ويعطي دليل المدرس أمثلة عملية لاستخدام لعبة تمثيل الأدوار.
-مكافئة المدرسين للتلاميذ بصفاتهم الفردية أو في شكل مجموعة أو الفصل بأكمله نظير السلوك الإيجابي تجاه التقيد بالقواعد مثل:
-التدخل عند تعرض التلميذ للتنمر من قبل تلميذ أو أكثر.
-التحدث ضد الإساءة اللفظية داخل الفصل أو أثناء فترات الاستراحة.
-لفت انتباه المدرس إلى حالة تنمر شديدة.
-إخبار المدرس أو الأهل بأن الطالب نفسه أو غيره قد تعرض للتنمر.

-البدء أو المشاركة في أنشطة تشمل جميع الطلاب دون استثناء أحد منهم.
-المبادرة بضم الطلاب المعزولين للمشاركة في الأنشطة العامة.
-إبداء روح المعاونة وسلوك المودة للآخرين.
-مناقشة الصف للقواعد المضادة للتنمر، لتحديد العواقب السلبية المناسبة التي يجب أن تستخدم في حالة خرق القواعد التي جرى الاتفاق عليها.
-عقد اجتماعات مع أولياء أمور التلاميذ للمناقشة الشاملة لمشاكل الصف، أو المرحلة الدراسية أو المدرسة، ويمكن أن تبدأ الاجتماعات بمراجعة نتائج الاستبيان الخاص بالتنمر وعرض شريط التنمر، ويمكن أن تشمل الأسئلة التي توجه الطرق التي يمكن بواسطتها للمدارس والآباء، منفردين ومجتمعين، أن تحد وتمنع مشاكل التنمر. وكيف يمكن للآباء أن يساهموا في تحقيق الأهداف المضمنة في برنامج مكافحة التنمر المدرسي؟ وما هي مسئولية المدرسة تجاه الآباء فيما يتعلق بهذه المسائل؟

على مستوى الفرد:

-الإشراف على أنشطة الطلبة.
-التأكد من تدخل جميع الموظفين على الفور عند تعرض أحد الطلبة للتنمر.
-عقد اجتماعات مع الطلبة المعنيين (المتنمر والضحية) ومن الأحاديث التي يستعملها المدرس:
-إننا نعلم أنك قد شاركت في التنمر على" س ويمكن توثيق ذلك إلى حد ما.
-رسالة واضحة وقوية" أننا لا نقبل بالتنمر في مدرستنا /صفنا وسوف نعمل على أن يتوقف".
-المراقبة اللصيقة مستقبلا للمتنمر/ المتنمرين.
-فرض عواقب سلبية إذا لم يتوقف التنمر.
-طمأنة الضحايا بأنه ستبذل كافة الجهود لدعمهم وحمايتهم ضد أي تنمر في المستقبل.
-إقناع الضحايا بتبليغ المدرس فورا عن أية محاولات تنمر جديدة.
-عقد اجتماعات فردية ثم جماعية مع أولياء أمور للطلبة المعنيين (المتنمر والضحية) لمناقشة المشكلة والوصول إلى حلول لها.
-وضع خطط تدخل فردية للطلبة المعنيين.

على مستوى الجماعة:

-إشراك أفراد المجتمع المدني في لجنة التنسيق لمنع التنمر.

-إقامة شراكات مع أفراد المجتمع لدعم برنامج المدرسة.
-المساعدة في نشر رسائل مكافحة التنمر ومبادئ أفضل الممارسات في كامل المجتمع.

التدريب وتطبيق البرنامج: يتطلب تطبيق هذا البرنامج التزامات كبيرة ومستمرة من قبل مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من الموظفين، وتشمل العناصر الهامة للبرامج في مرحلته الأولى:

-إنشاء لجنة تنسيق لمنع التنمر واختيار منسق للبرنامج في الموقع (يكون أيضا عضو في اللجنة).
-إجراء دراسة استقصائية دون ذكر أسماء الطلاب من خلال استبيان (ألويس) حول التنمر للصفوف من الثالث إلى الثاني عشر.
-عقد دورة تدريبية لمدة يوم مع أعضاء لجنة التنسيق لمنع التنمر، لمناقشة طبيعة ومدى انتشار التنمر وعناصر البرنامج والخطوات الأولية التي يجب اتخاذها، مثل: تنظيم مجموعات نقاش للمعلمين ووضع جدول زمني محدد (نسبيا) لاجتماعات نقاش للمعلمين ووضع جدول زمني محدد(نسبيا) للاجتماعات الخاصة بتطبيق البرنامج.
-ترتيب تدريب لمدة يوم كامل يضم جميع المعلمين وغيرهم من الموظفين في المدرسة (بما في ذلك أعضاء لجنة التنسيق لمنع التنمر). ويتم خلال اليوم المخصص لهذا التدريب بالمدرسة، عرض نتائج الاستبيان الطلابي ومناقشة خطة البرنامج الشاملة الخاصة بتطبيق إستراتيجيات الوقاية والتدخل بالتفصيل. ويوضح جدول(1) الخط الزمني المثالي للأنشطة المبدئية للبرنامج.

جدول (01): الخط الزمني المثالي لأنشطة التدخل المبدئية

التاريخ	النشاط
الربيع	اختيار أعضاء لجنة تنسيق برنامج مكافحة التنمر.
الربيع	اختيار المنسق الميداني
أفريل ماي	تطبيق استبيان المتنمر /الضحية، عقد تدريب في يوم ونصف إلى يومين مع أعضاء لجنة تنسيق برنامج مكافحة التنمر
الصيف	المعلومات المدخلة وتحليل البيانات من الاستبيان المتنمر /الضحية
أوت سبتمبر	يوم المؤتمر المدرسي، يعقد خلال نصف يوم إلى يوم كامل على رأس العمل مع جميع العاملين بالمدرسة
بداية فترة الخريف، بعد يوم مؤتمر المدرسة	إطلاق العناصر الأخرى لبرنامج المدرسة الموسع (مثل وضع قواعد الصف المضادة للتنمر، بدء اجتماعات الصف، زيادة المراقبة، بدء التدخل على المستوى الفردي مع الطلاب، بدء مجموعات النقاش للمدرسين)

المواد التي ينطوي عليها البرنامج:

المواد الإلزامية للبرنامج:

-كتاب التنمر في المدرسة: ما نعلمه وما يمكن أن نفعله (ألويس، 1993) يمثل دليل برنامج ألويس لمنع التنمر على مستوى المدرسة.

-دليل برنامج ألويس لمنع التنمر الخاص بالمعلم (كيف يتم التعامل مع التنمر في المدرسة).

-استبيان ألويس المتنمر /الضحية (ألويس، 1996) للتلاميذ الصغار والكبار وتوفير نسخة إلكترونية أو ورقية.

-برنامج كومبيوتر (يستخدم مع ويندوز) لتقييم نتائج استبيان ألويس.

-شريط فيديو بعنوان التنمر مدته 11 دقيقة، يقدم 4 مشاهد لتلاميذ من المرحلة المتوسطة في أوضاع تتعلق بالتنمر، وهو مناسب للتلاميذ الكبار بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

-نشرة معلومات للآباء تتضمن (طبيعة وانتشار التنمر، الإشارات التحذيرية للمتنمرين/ الضحايا، التعريف ببرنامج مكافحة التنمر ونظرة شاملة للبرنامج وأسماء وأرقام هواتف الأشخاص الذين يتصل بهم في المدرسة).

المواد الاختيارية (التكميلية) للبرنامج:

-كتيب عن خطط الدروس التكميلية الخاصة ببرنامج مكافحة التنمر، يحتوي الكتيب على مقترحات لسبع خطط دروس إضافية تناسب التلاميذ الكبار بالمرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة، تركز الدروس على ربط التلاميذ بتخطيط الجهود المضادة للتنمر على نطاق واسع بالمدرسة ومساعدة التلاميذ على تنمية الاستراتيجيات المناسبة للرد إذا كانوا ضحايا أو شهود للتنمر.

المنفذون والمشرفون على البرنامج: تقع مسئولية تخطيط وتنسيق الجهود الخاصة ببرنامج مكافحة التنمر المدرسي، على لجنة تنسيق برنامج مكافحة التنمر، وفي معظم الأحيان على المنسق الميداني للبرنامج.

تدريب العاملين: يجب أن يتلقى جميع أعضاء لجنة تنسيق برنامج مكافحة التنمر والمنسق الميداني تدريبا مبدئيا مدته يوم أو يومان، ويختص هذا التدريب بإعداد أعضاء لجنة تنسيق مكافحة التنمر لقيادة مجموعات النقاش للمدرسين وجميع المشاركين في مدارسهم.

الالتزام الزمني للعاملين: على الرغم من التفاوت في مدى الالتزام الشخصي من جهة الزمن المخصص لبرنامج مكافحة التنمر من مدرسة إلى أخرى، ولكن يتوقع

أن يلتزم جميع العاملين بالمدرسة (هيئة التدريس والعاملون الآخرون، أعضاء لجنة تنسيق البرنامج، قادة مجموعات النقاش للمدرسين، المنسق الميداني) بالأدوار المنوطة لهم.

الإشراف على التطبيق وتكامل المكافحة: إن مراقبة تطبيق المكافحة يعتبر عنصرا حيويا لنجاح برنامج مكافحة التنمر، وتستخدم في مراقبة البرنامج نماذج وقوائم مراجعة للمشاريع المختلفة. ويجري حاليًا إعداد قائمة مراجعة قد تختلف اختلافًا طفيفًا بالنسبة للمدرسين، وتستخدم هذه القائمة مرة واحدة في كل فترة دراسية، وعلاوة على تأمين مقياس ما قد تم انجازه، تعمل هذه القائمة على تشجيع المدرسين على تطبيق مكونات البرنامج بسرعة نسبية أكبر.

التعقيب على برنامج ألويس Olweus:

-تمثل لدينا مدى وعي الدول المتقدمة بظاهرة التنمر بالمدارس فيما بذلته من جهود في رسم الخطط وتطبيق البرامج والاستراتيجيات المضادة للتنمر، بغية إعادة البيئة الاجتماعية في المدرسة والتعايش باحترام ووئام، ورفض مبادئ وسلوكيات التنمر فيها.

-يتضح من خلال عرض البرنامج أنه تكون الوعي لدى ألويس بأن التخلص من التنمر المدرسي يقتضي بالضرورة ويتحقق بتكاتف وتضافر جهود الإدارة والمدرسين وأولياء أمور الطلاب، والطلاب أنفسهم، وبجهود المختصين بالمجال من خارج المدرسة، مع ضمان الحصول على التزامهم بالمساعدة في إيقاف التنمر.

-لاحظنا أن برنامج ألويس يندرج تحت مظلة الجهود الوقائية التي تمنع مشكلة التنمر في المدارس قبل حدوثها، ويندرج أيضا تحت مظلة الجهود العلاجية لمشكلة التنمر القائمة والموجودة بالفعل في البيئة المدرسية، كتحسين بيئة الملاعب والساحات المدرسية، وغير ذلك.

-كما لاحظنا أن البرنامج نفذ على مستوى المدارس، ومستوى الفصول الدراسية، والمستوى الفردي. ويسعى إلى هدف واحد كجهد وقائي وعلاجي على تحقيقه وهو منع سلوك التنمر أو التقليل من حدة آثاره قدر الإمكان.

-ونرى أن مدى إسهام هذا البرنامج المضاد لسلوك التنمر عند التلاميذ يعود إلى مستوى التفاعل الذي تطلبه هذا البرنامج والاستراتيجيات، والعمق الذي تدار به، فالبرنامج تضمن اشتراك التلاميذ بصورة منتظمة ودورية، وكذلك المعلمون والأولياء، وغيرهم، وله تأثير أكثر من غيره من البرامج.

-تبين أن النجاح العالمي لبرنامج ألويس لمكافحة التنمر في المدارس يعود إلى تحديده لإطار العمل، وأيضا إلى تركه محتوى القواعد والعقوبات لكل مجموعة على حده، حيث يتيح الفرصة للطلاب والمعلمين والأولياء بالمشاركة في وضعها، وبالتالي الانتماء لها، وكذلك إلى تبنيه لفلسفة أن تكون المدرسة بيئة آمنة وإيجابية للتعلم.

خاتمة:

ختاما نستخلص أن برنامج ألويس لم يكن مصممًا فقط للحد ومنع السلوك والتصرف الغير مرغوب، وإنما لتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز السلوكيات المقبولة اجتماعيا وهذه الخواص المميزة لبرنامج مكافحة التنمر المدرسي لألويس لا تعتبر في العادة جذابة لمعظم العاملين بالمدرسة وغالبية الآباء. كما أن خواص البرنامج تجعل المدارس أكثر رغبة في تبني المشكلة والإقرار بأن من مسئوليتها القيام بدور لحلها.

ويقتضي التخلص من التنمر بالطبع ضرورة ترسيخ أسس بيئية آمنة داعمة وراعية اجتماعيا، والعمل على ترسيخ مفهوم الوئام والتفاهم والاحترام المتبادل في المدرسة وفي جميع الفصول الدراسية. علاوة على تقديم المساعدة اللازمة للطالب على الصعيد الفردي والأسري والمجتمعي، وهذا لن يتم إلا بنهج كل مدرسة لمقاربة علاجية متكاملة تعمل على إشراك المدرسين والإداريين والآباء وشبكات الدعم الاجتماعي، بالإضافة إلى التلميذ المتنمر والضحية لحل المشكلة تتناسب مع ثقافة المدرسة والمحيط الاجتماعي لمنتسبيها.

وهذا ما نهدف إليه من خلال عرض هذا البرنامج وخلفيته لتحسيس جميع الأطراف بضرورة التدخل المبكر لعلاج مشكلة التنمر لدى التلاميذ بتصميم برامج شاملة ومتكاملة كبرنامج ألويس، لأن علاج هذه المشكلة يشمل التلميذ الذي يقع عليه الظلم والاعتداء، إذ يجب الاهتمام به وتصحيح آثار التنمر عليه وإحاطته بالعناية. والجهة الثانية هي المعتدي الذي يمارس العنف والاعتداء كنمط سلوك ثابت يجب توجيهه وتقويمه كي لا يؤذي المزيد من الضحايا ولا يتطور سلوكه ليصبح أكثر عدائيا وينخرط في أفعال إجرامية لا يمكن تلافيها. فالطرفين بحاجة للعلاج النفسي والتقويم للتخلص من آثار هذا السلوك الخطير الذي ينتقل معهم حتى الكبر ليجعلهم أفرادا غير أسوياء يعانون من اضطرابات نفسية تؤثر على إنتاجيتهم ونجاحهم في الحياة.

التوصيات: نوصي بمجموعة من التوصيات التالية:

-ضرورة تطبيق برنامج ألويس لمنع التنمر المدرسي في المدارس الابتدائية والاكمالية والثانوية لأهميته، ولأنه برنامج متعدد المستويات والمكونات، حيث تمثل هيئة المدرسة بما فيها المعلمين الجهات الأساسية لتنفيذه وتطبيقه مع عدم إغفال الدور الهام للتلاميذ والآباء في تفعيل بعض عناصره.

-ضرورة تكثيف الدراسات عن الإجراءات المتبعة لمنع التنمر في المدارس المختلفة وفي المراحل التعليمية المختلفة.

-إجراء المزيد من الدراسات لسلوك التنمر بين الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة (لتحديد حجمه وعوامله، وعلاقته ببعض المتغيرات، وبرامج التدخل للحد منه)، وفي دول عربية مختلفة من خلال دراسات ذات منهجية نوعية للمتنمرين، والضحايا، حيث أن التنمر المدرسي من المواضيع البحثية الحديثة في العالم العربي والتي لم تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام على مستوى البحث العلمي.

-زيادة التواصل بين المدرسة والأسرة وإنشاء العديد من المجالس وورش العمل للوقاية من أخطار التنمر.

-تعليم الأولياء والأبناء والمعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مشكلة التنمر من خلال الإشراف على التلاميذ في الاستراحات وساحات المدرسة.

-إعداد برامج للعديد من الفئات المشاركة والمؤثرة في التنمر مثل ضحايا التنمر والمتفرجين والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم.

-تطوير برامج إرشاد جمعي تعتمد على نظريات الإرشاد النفسي المختلفة.

قائمة المراجع:

1.أبو غزال، معاوية(2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، 5 (2).

2.أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. وعبده، إبراهيم محمد سعد(2016). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية. على الرابط التالي:
http://scholar.cu.edu.eg/sites/default/files/drasem/files/jm_lqhr.pdf

3.بهنساوي، أحمد فكري. وحسن، رمضان علي(2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر، (17).

4.جرادات، عبد الكريم(2008). الإستقواء لدى طلبة المدارس ا لأساسية (انتشاره والعوامل المرتبطة به)، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، عمان، 2 (4).
5.خوج، حنان أسعد(2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، السعودية، 13 (4).
6.الزعبي، دلال. ورزان، مهيدات(2014). سلوكيات التنمر التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها (دراسة حالة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (53).
7.الزعبي، ريم محمد صايل (2015). درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (12).
8.الصبحيين، علي موسى. والقضاة، محمد فرحان(2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، طرق علاجه). ط 1، الرياض/ السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
9.العتيبي، عبد الله بن محمد وآخرون(2015). الحد من التنمر بين الطلبة في المدارس (حقيبة متدرب)، وزارة التعليم، اللجنة الوطنية للطفولة، برنامج الأمان الأسري الوطني، اليونيسف.
10.القحطاني، نورة سعد(2008). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض (دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية)، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، قسم التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
11.القحطاني، نورة سعد (2012). التنمر المدرسي وبرامج التدخل، مجلة ميادين، كلية التربية جامعة الملك سعود، السعودية، 211.
12.القحطاني، نورة سعد(2015). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 58.
13.محمد، أسماء عبد الحسين (2014). أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية للبنات، 25 (1)، 70 – 83. على الرابط الإلكتروني:

https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=91558/ 27/03/2018

14.Olweus, D(1993). Victimisation by peers : Antecedents and long- term outcomes, in K.H. Rubin and J.B. Asendorf (Eds). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood.

15.Olweus, D(1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European* Journal of Psychology of Education, 12.

16.Olweus, D & Sue, L(2002). Bullying prevention program,Venture Publishing, Golorado, and University of colorado at boulder.

17.Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J. & Snyder. M(2007). Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide. Center City, MN: Hazelden.

18.Olweus, D & Limber, S. P (2010) : The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades, In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (Eds), The International Handbook of School Bullying. New York: Routledge.

19.Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder. M. (2014). Olweus Bullying Prevention Program Coordinating Committee Notebook, Second Edition. Center City, MN: Hazelden.

Global programs to combat school bullying" Dan Olweus model"

Abstract: Schools have become the subject of daily bullying, and the prevalence of bullying has become evident in many studies. The growing interest in this phenomenon in schools and the development of studies around it to the devastating effects that leave them, especially on some students. A number of experts explain the impact of bullying on individuals (children or adults), who are at risk of stress-related illnesses that can sometimes lead to suicide. Bullying victims also suffer from long-term emotional and behavioral problems, such as feelings of loneliness, depression, anxiety, low self-esteem, and increased exposure to the disease.

These risks call for accelerated action to reduce or mitigate their impact. Some countries have attempted to build preventive and curative programs to combat school bullying. The Olweus program is one of the programs we present in this.

Keywords: School bullying, Global Programs, Dan Olweus Program.

مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم

أ.د. زياد بركات
جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم: فلسطين

ملخص: اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين لمهارات التعلم النشط أثناء التدريس، لهذا الغرض طبقت استبانة من إعداد الباحث مكونة من (39) فقرة على عينة مكونة من (232) معلماً ومعلمة، تم اختيار أفرادها بطريقة العشوائية الطبقية تبعاً إلى متغير الجنس. ولدى تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين الكلي لاستخدامهم التعلم النشط كان بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تقديراتهم لاستخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي. وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحث عدة توصيات كان أهمها: عقد دورات تدريبيه للمعلمين، في كيفية توظيف إستراتيجية التعلم النشط، وإجراء دراسات تناول نفس الموضوع ولكن على فئة أخرى ومناطق مختلفة، وعقد ورش عمل وحلقات تنشيطية وشرح الإستراتيجيات التي تدعم التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، المهارات، المرحلة الأساسية.

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة:

شهدت السنوات القليلة الماضية، تسارع وتيرة التقدم العلمي والتكنولوجي، فأدى ذلك إلى تحديات كثيرة ومتسارعة تواجه التربية على مستوى العالم نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات. ولذلك أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع، فجاءت توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم وسياسات القبول التعليم الجامعي بضرورة تغيير الفلسفة وأهداف التعليم من التعليم التقليدي القائم على المعلم وكفاءته فقط، ومن المتعلم السلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى التعلم النشط المتمركز حول المتعلم(سعادة، 2006).

لذا، يعد تطوير التعليم، واستراتيجيات التعلم المهمة وضرورية، لتطوير نواتج التعلم المختلفة، والتغلب على الفردية والاتجاهات الأحادية التي تتخلل الموقف التعليمي الموجودة في طرق التعلم التقليدية، والتي تركز على الحفظ والتلقين، وإهدار طاقات المتعلم وقدراته، وحقه في المشاركة أثناء التعلم، وإبداء الرأي والتعبير كحق إنساني للمتعلمين، وحينما يشارك الأفراد في النشاطات التعاونية، وجماعات التعلم الذاتية، فهم يمارسون حقا من حقوقهم(الرفاعي،2012).

والتعلم النشط يعد أحد الاتجاهات التربوية والنفسية التي لها تأثير إيجابي كبير على العملية التعليمية فهو ينقل دور المعلم من ناقل للمعارف والمعلومات إلى ميسر ومرشد لتعليم الطالبة، ومن خلال تطبيقه يمكن خلق بيئة تعليمية غنية بالمواقف والمهام، حيث ينصت الطالبة ويقرأ ويكتب ويتحدث ويفكر بعمق الأمر الذي يدعم ثقة الطالب بنفسه، ويجعله قادراً على ترتيب الأولويات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى إكسابه التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين (فريد، 2016).

إن غاية التعلم النشط هي مساعدة المتعلم في اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من الإستراتيجيات التعلم التي تمكنه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه، والتعلم باستقلالية، وكذلك مساعدته في الانطلاق في التعليم إلى خارج حدود المدرسة التقليدية للإستفادة من الحياة كمسرح للتعلم (زامل وعواد، 2008). لأجل ذلك كان لا بد من الاهتمام بدور المعلم، لذا فإن نجاحه متوقف على إعداد معلم كفء يتمتع بشخصية مستقرة منفتحة، قادرة على البذل والعطاء والابتكار والتجديد، يتصف بثقافة عامة، وإعداد أكاديمي متنوع، متفهم لحاجات الطلبة، وخصائص نموهم، مهيئاً لاكتشاف

مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، قادرا على توجيههم وإرشادهم، وتيسير التعلم لهم، وإزاء هذه القناعة بأهمية دور المعلم، لابد تطبيقهم للاتجاهات الجديدة لتفعيل العملية التعليمية، وذلك من خلال موقف المعلمين على حديث من طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل ميدانياً في التعلم النشط (Faieza, 2016).

مشكلة الدراسة

يركز واقع التدريس على الحفظ والتلقين فهو السائد في تدريس المادة العلمية المطلوبة، فمن الطبيعي ألا تظهر بوادر الإبداع والابتكار وحل المشكلات في تعليم الطلبة، فقد أصبحت حاجة الطالب اليوم إلى مهارات التفكير والابتكار في مواجهة المشكلات وليس مهارات الحفظ والاسترجاع. وتشير معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في المرحلة الأساسية الدنيا إلى تدني نوعية التعليم، وضعف الطلبة والمدارس على السواء والمقصود هنا نوعية التعليم نواتج التعلم التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وكذلك القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية الطالبة.

من هنا، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية، سعياً للبحث عن طريقة تدريسية تحقق تعلماً فعالاً ونشطاً يجعل الطلبة أكثر مشاركة في العملية التعليمية ويزيد من تحصليهم ومهاراتهم وتفكيرهم في آن واحد. وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي: ما مدى استخدام معلمي مرحلة الأساسية الأولى في محافظة طولكرم مهارات التعلم النشط؟

أسئلة الدراسة: تحاول الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف السابق من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة الآتية:

-ما مستوى استخدام معلمي المرحلة الدنيا في محافظة طولكرم لمهارات التعلم النشط في التدريس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير التخصص؟

أهمية الدراسة: تمكن أهمية الدراسة فيما يلي:
-تقديم إطار نظري عن طبيعة التعلم النشط من حيث المفهوم، والأسس والاستراتيجيات.
-تسهم في تعزيز دور التعلم النشط لدى الطالبة في المرحلة الأساسية الدنيا، ويهيئ المناخ الملائم لتحقيق غاياته من خلال تطوير أدوار معلمين.
-تطوير تدريس المرحلة الأساسية الدنيا بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بأهمية المتعلم في العملية التعليمية.
أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
-التعرف إلى مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس.
-معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى المتغيرات: الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، التخصص.

المفاهيم والمصطلحات:

التعلم: هو "تغير أو تعدل أو تحسن، أو تطور في السلوك نتيجة اكتساب معرفة أو مرور بخبرة" (جامعة القدس المفتوحة، 2016: 167). ويمكن تعريف التعلم بأنه "مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون كذلك بمعونة من المعلم وإرشاده" (الصيفي،2009: 13). وتتبنى الدراسة الحالية تعريفاً التعلم بأنه عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغير دائم في السلوك، تغير قابل للقياس وانتقائي بحيث يعيد توجيه الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية.

التعلم النشط: طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين، والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت أشرافه العلمي والتربوي (الرفاعي، 2012). كما عرفه سعادة (2006: 33) بأنه "عبارة عن طريقة للتعليم والتعلم في وقت واحد، يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تم طرحه من مادة دراسية بين المتعلمين، بوجود المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو

تحقيق أهداف التعلم المرغوبة". ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية بهدف إشراك الطالب بصورة مباشرة، ونشطة في عملية التعلم ذاتها للوصول إلى نتائج مرضية، تتمثل في تحقيق الأهداف، ويقاس بالدرجة الذي يحصل عليها المفحوص على الأداة المستخدمة لذلك.

المهارة: قدرة الفرد على إنجاز عمل ما ويتوقف إنجاز هذه العمل على مدى توفر هذه مهارة ونوعها(الرفاعي، 2012). ويمكن تعريف المهارة بأنها عمل أو سلوك يتكون من سلسلة من الحركات ليقوم به الفرد بسرعة وإتقان وبجهد قليل ونوعي (تويج، 2017).

إستراتيجية التعلم النشط: طرق عدة لتدريس مادة لتحقيق غاية أو هدف معين بحيث يختار المدرسون مداخل لتدريس حسب فلسفاتهم وتقيمهم لحاجات طلبتهم (الهاشمي، 2016).

مرحلة الأساسية الأولى: هي مرحلة تعلم المجتمع بمستوياته كافة ومرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع حيث أنها مرحلة البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة كما أنها مرحلة البداية في تكوينه الشخصي من سن السادسة بداية التكليف إلى الثانية عشر سن التمييز من عمره حيث أنها تشمل الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة (12-6) وتعتبر هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن الطالب والذي يستمر معه طوال حياته العمرية.

حدود الدراسة: التزام الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم.

الحد المكانية: تقتصر على المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

الحد الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 -2019.

الحد الموضوعي: تعمم نتائج هذه الدراسة في ضوء متغيراتها وصدق الأداة المستخدمة وثباتها.

الإطار النظري:

مفهوم التعلم النشط: يمثل التعلم النشط فلسفته التربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمي وتشمل جميع ممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيلة دور المتعلم، ويتم التعلم من خلال العمل والبحث والاعتماد على

ذاته من خلال الحصول على المعلومات واكتساب مهارات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والعمل الجماعي والتعلم التعاوني.

أهداف التعلم النشط: تضح أهداف التعلم النشط (زامل وعواد،2008؛ أبو الحاج ومصالحة، 2016؛ Cattaneo, 2017):

-اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا ومهارات حل مشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم وفي الحياة.

-زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها، واستقبالها.

-تطوير اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التعلم وتشجيعهم على اكتشاف اتجاهاتهم وقيمهم.

-تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم.

-تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.

-تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.

-تمكين المتعلمين من العمل بشكل إبداعي.

-تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقة في حياتهم.

دور المعلم المتعلم في التعلم النشط: في التعلم النشط يكون دور المعلم موجه والمرشد والسهل للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها. أم دور المتعلم فقد تغير في التعلم النشط فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل: طرح الأسئلة، وفروض الفروض ،والاشتراك في مناقشات والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب (الصيفي ،2009؛ يوسف، 2016).

فلسفه التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على فلسفة متعددة الجوانب هي(قاسم ،2014):

-يرتبط بواقع واحتياجات واهتمامات الطلبة.

-يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع المجتمع.

-يرتكز على قدرات وسرعة نمو الطلبة.

-يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.

-يحدث التعلم النشط في جميع الأماكن البيت، المدرسة، النادي، الحي.
-يضمن المبادرات الذاتية من الطلبة.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط: ويظهر الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم النشط في عدة جوانب كما هو مبين في الجدول (1) الآتي (بدير، 2008؛ فريد،2016؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ عطية، 2018):

الجدول (1): يقارن بين التعلم التقليدي والتعلم النشط في عدة جوانب

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنه للطلبة	معلنة للطلبة ويشاركون في وضعها وتخطيطها
دور المعلم	التلقين، مصدر المعلومات	الاعداد، الارشاد، التشجيع، التيسير
دورالطالب	يصغي، يحفظ، يتذكر، يسترجع	يصغي، يحاور، يناقش، يفكر، يحلل، يطبق،يقوم
بناء الشخصية	شخصية منقادة	شخصية متكاملة
بيئة التعلم	حجرة الصف	تشمل حجرة الصف والمعمل والمسرح والمكتبة وميدان الحياة بكل ما فيها
التعليمات	يصدرها المعلم	يشترك الطلبة مع المعلم في وضع التعليمات
نظام الفصل	يفرضها المعلم على الطلبة	يشرك المعلم الطلبة في اختيار نظام الفصل
شخصية المعلم	الصرامة والحزم	الحماس- المرح-التعاون
الوسائل	تعليمية	تعليمية/ تعلمية
جلوس الطلاب	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الأسئلة	المعلم هو الذي يسأل	يسمح للطالب بطرح الأسئلة على المعلم وعلى زملائه
التواصل	في اتجاه واحد	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحدة لكل طالب	كل طالب يتعلم حسب سرعته
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل، ويقارن الطالب بغيره	مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة مستوى الطالب قبل وبعد التعلم

أسس ومبادئ التعلم النشط: التعلم النشط يشجع المشاركة النشطة للمتعلمين ويقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ(الرفاعي، 2012؛ العالول، 2012):

-إشراك الطلبة في إدارة الوقت التدريس داخل الصف.
-احترام قدرات التلميذ ورغباته وميوله كحق إنساني.
-مشاركة الطلبة في تحديد نواتج التعلم المتنوعة.

-منح الطلبة الفرصة لتقويم أنفسهم وزملائهم.
-السماح للطلبة بطرح الأسئلة على المعلم أو لبعضهم البعض.
-تعدد مصادر المعرفة وتنوعها.
-التواصل الفعال بين مكونات الموقف التعليمي.
-وجود مقاعد تساعد الطلبة على الحرية والحركة.
-تدريب المتعلمين على الإدارة الذاتية.
-إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.
-تمركز التدريس والتعلم حول قدرات الطالب وإمكاناته.

فوائد التعلم النشط: للتعلم النشط عدة فوائد منها(قاسم، 2014):
-تنمية المهارات وقدرات النمو الشامل للمتعلمين.
-تلبية اهتمامات الطلبة وحاجات المتعلمين.
-تقديم أنشطة جديدة تدعم خبرات المنهج الدراسي.
-يعالج مشكلات الطلبة النفسية والسلوكية.
-دمج المؤسسة التعليمية في البيئة والمجتمع

الحاجة إلى التعلم النشط: ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة والحيرة والإرباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقة في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي. ففي الطرق التقليدية : يمكن أن توصف أنشطة المتعلم بالآتي(بدير،2008؛ الغلبان، 2014):
-يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما تعلمه.
-يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب وردها في الكتاب.
-يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات التي تتطلب تفكيراً عميقاً.
-تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعاريف.
-غالبا ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة.

ولكن في التعلم النشط تندمج المعلومة الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالنفس وذات. وتوصف أنشطه المتعلم في التعلم النشط كما يلي(بدير،2008):
-يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزيئات.
-يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه.

-يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق فليها.
-يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
-يحاول المتعلم الربط بين الأفكار الربط في مادة الأفكار الأخرى لمقابلة في المادة الأخرى.

أهمية التعلم النشط: تتضح أهمية التعلم النشط (سعادة، 2006؛ الزايدي، 2009؛ صقر، 2010؛ عطية، 2018)

1. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
2. تشجيع الطلبة على قراءة الناقدة.
3. التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الاهداف التربوية.
4. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة.
5. مساعدة المتعلمين على اكتشاف قضايا المهمة.
7. تشجيع طلبة على طرح الأسئلة مختلفة.
8. تشجيع الطلبة على حل المشكلات.
9. تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
10. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

عناصر التعلم النشط: للتعلم النشاط عدد من العناصر التي تلعب دوراً كبيراً في قيامه، ولها أهمية كبيرة في إتمام عملية التعلم بشكلها الأفضل، مع أن لكل من هذه العناصر دوره وأهميته، إلا أنها متكاملة تدعم بعضها البعض (أبو الحاج والمصالحة، 2016؛ يوسف، 2016):

-الاستماع والإصغاء: حيث يجب أن يستمع الطالب جيدا إلى المعلم أو إلى غيره من الطلاب وأن يكون منصتاً باستماعه وذلك بهدف الحصول المعلومة بشكل سليم بدون تشويش.
-المناقشة: هنا يبرز دور الطالب في مناقشته للمعلومات الواردة والتعبير عن راية في سواء كان بالاتفاق مع غيره من الطلبة أو بالاختلاف معهم مع وجوب المحافظة على شروط المناقشة الأساسية من احترام الرأي الآخرين والالتزام بالدور أثناء النقاش.
-التأمل: من خلال التأمل يستطيع الطالب تفكير جيد بالمعلومات الواردة إليه أو المعلومات التي سمعها،للتمكن من الرد عليها بشكل صحيح.

-الكتابة: كتابة المعلومات والملاحظات التي يحصل عليها،وكتابة رؤوس أقلام عن المواضيع لمناقشتها وتنظيمها بشكل معين لمناقشتها بتسلسل محدد ومناسب للموضوع.
-القراءة: قراءة المطلب أساسي لزيادة المعرفة بالمواضيع التي تطرح سواء أكانت من قبل المعلم أو من الطلبة.
الممارسة: من الممكن أن تكون الممارسة والاستراتيجيات والأساليب التي تعلمها الطالب من أجل التمكن وتثبيتها لديه.
-الدفعية الداخلية: وهي من المطالب الأساسية لعملية التعلم فهي محرك والقوة التي تدفع الطالب للتعلم والانجاز.
مميزات التعلم النشط: إن أسلوب التعلم النشط له العديد من المزايا ومن أهم مزايا(بكر، 2009؛ **حسنين،2009):**
-يزيد من اندماج الطلب أثناء التعلم ويجعل عملية التعلم متعة
-يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه.
-ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
-ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان.
-ينمي القدرة على التفكير والبحث.
-يعود الطلاب على إتباع قواعد العمل.
-ينمي لديهم اتجاهات وقيم ايجابية.
-يساعد على إيجاد تفاعل ايجابي بين المتعلمين.
-يعزز روح المسئولية والمبادئ لدى الأفراد.
-يعزز التنافس الايجابي بين الطلاب.
معوقات التعلم النشط: تتمحور معوقات التعلم النشط حول عدة أمور منها (سعادة، 2006؛ الصيفي،2009؛ الهاشمي، 2010):
-فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره.
-عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب.
-قلة الحوافز المطلوبة للتغير.
-الخوف من تجريب جديد.
-قصر زمن الحصة.
-زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.
-نقص بعض الأدوات والأجهزة.

-الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
-الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
-قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات.
-الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

التغلب على معوقات التعلم النشط: للتغلب على معوقات التي تحول دون استخدام استراتجيات التعلم في الجامعات والكليات المجتمع، اقترح بونويل(2010 ,Bonwell؛ الهاشمي،2016):

-يجب الاعتراف بأن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط تقلل من الوقت لتغطيته المحتوى المطلوب. وأن الكليات تستخدم استراتيجيات التعلم عادة ما تجد طرق أخرى للتأكد من تعلم الطلبة للمادة المطلوبة للمساق (مثل استخدام مهارات القراءة والكتابة، امتحانات الغرفة الصفية).

-أن الوقت الذي يحتاجه المدرس للتحضير قبل الحصة عند استخدام إستراتيجيات التعلم النشط يفوق ذلك الذي يحتاجونه لتحضير محاضرة تقليدية ولكن ليس بالضرورة أن يأخذ وقت أطول لتحضير محاضرة مدروسة جيداً وشاملة.

-يعد نقص الأدوات عائقاً يحول استراتيجيات التعلم النشط ولكن بالتأكيد ليس جميعها؛ فمثلاً أن تطلب من الطلبة القيام بتلخيص كتابي لمادة معينة قاموا بقراءتها، أو أن يشكلوا أزواجاً لتقييم عبارة أو تصريح هذا لا يتطلب أية مواد أو أدوات.

-قد يحول حجم الصف دون استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (مثلاً من الصعب أن يشارك جميع الطلبة في
مناقشة من مجموعات تتكون من أكثر من 40 طالباً).

إستراتيجيات التعلم النشط: هناك عدد كبير من إستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلم استخدامها سواء في التمهيد للدرس أو في عرضه أو في ختم الدرس، ومن هذه الإستراتيجيات (بكر، 2009؛ أبو هدروس وفرا، 2010؛ أبو الحاج ومصالحة، 2016؛ عطية، 2018):

التعلم التعاوني (Cooperative Learning): وهو إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسئولية في التعليم بين أفراد المجموعة التعاونية وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى التعلم المنشود، والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات، وليس بين الأفراد.

تدريس الأقران (Pear Teaching): ويعتمد على قيام المتعلم بالجهد الأكبر في عملية التدريس، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، حيث يتولى أحد

الطلبة أو بعضهم عملية التدريس، وهي من الطرق الفعالة في التدريس خاصة في الفصول التي تضم طلبة متفاوتي القدرات.

العصف الذهني (Brain Storming): وهي أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة (5- 12) فرداً وبإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً ومن ثم غربلة هذه الأفكار، واختيار المناسب منها، ويتم ذلك من خلال عدة جلسات تستغرق الواحدة منها بين (15- 20) دقيقة. والهدف منها تحرير الفكر والوصول به إلى الناحية الابتكارية حتى نتمكن من معرفة ما يجول بفكر المتعلم.

لعب الأدوار (Role Playing): تعرف إستراتيجية لعب الأدوار بأنها طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه الطلبة الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به، أما الطلبة الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة.

الافتراضات التي يقوم عليها التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على مجموعة من الافتراضات هي (حسنين،2009؛ الشمري، 2010):

-التعرض لخبرات متنوعة، فرصة ثمنيه للمتعلم وهذا أفضل من الارتكان على طريقة واحدة فقط في التعلم.

-النظام الرسمي في الصف، وجلوس المتعلم طيلة الوقت على المقعد يعني استخدام العقل فقط في التعلم،ويعني حرمان المتعلم من فرص التعلم عن طريق الحركة والجسد والحواس الأخرى.

-المعلم الذي يستخدم نمطاً واحداً، ومتكرراً في التعليم، يعني المعلم يقدم فقط خبرات في الاتجاه معين، وخبرات من نوع واحد فقط.

-الجو الصفي مجتمع صغير، وبإمكان كل من المعلم والمتعلم توظيفه.

-تجديد الطاقة والحيوية جسدياً، وذهنياً مسألة هامة (العقل السليم في الجسم السليم).

-التغير سمة العصر والعصر الذي نعيش يتسم بالسرعة، والتدفق المعلوماتي الأمر الذي يحتاج لهمة وعزيمة للتعايش معه.

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط: يحتاج التعلم النشط إلى سلسلة متتالية من الفنيات التي ينبغي على المعلم الأخذ بها عند البدء بهذا النوع من التعلم (زامل وعواد، 2008؛ الزايدي، 2009؛ يوسف، 2016):

-ابدأ بداية متواضعة وقصيرة.
-طور خطة لنشاط التعلم النشط، جربها، اجمع معلومات حولها، عدلها ثم جربها ثانية.
-جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً.
-كن واضحاً مع المتعلمين مبينا لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التعلم.
-اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث.
-شكل أزواجاً عشوائية من المتعلمين في الأنشطة.
-إن شرط النجاح في تطبيق التعلم هو التفكير والتأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الجمل (2017) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي ولتحقيق أهداف الدراسة باستخدام الباحث المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة، وطبقت الدراسة على عينة معلمي ومعلمات الرياضيات للصفين الخامس والسادس في المدارس الحكومية وبلغت عدده (50) معلماً ومعلمة وتكونت العينة على (27) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي. وتوصلت الباحثة إلى ضرورة توظيف استراتيجيات منوعة تنظيم البيئة الصفية الملائمة للإبداع وأن يركز المشرفون التربويون على الممارسات الإبداعية للمعلمين في الصف والتدريب. كما أظهرت النتائج وجود تأثير متوسط للتعلم النشط في مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة في استخدام مهارات التعلم النشط.

أما دراسة هيون وإديجر ولي (Hyun; Edgier & Lee, 2017) فقد هدفت إلى معرفة تأثير التعلم النشط في زيادة مشاركة الطلبة وتحسين أداء الطلبة، على عينة مكونة من (122) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، تم فحص التأثير التربوية للتعلم النشط على رضا الطلبة من عمليات التعلم، أظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعلم النشط كان مرتبعاً لدى المعلمين، وأن أنشطة التعلم التربوية هي

عوامل مهمة تزيد رضا الطلبة عن عمليات التعلم الفردية والجماعية. بالإضافة إلى ذلك، فالأنشطة التربوية في التعلم النشط يؤثر في تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في استخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمين.

وهدفت دراسة كاتانيو (Cattaneo, 2017) لتحديد أي أساليب التعلم النشط: القائم على المشاريع، والقائم على المشاكل، والقائم على التحقيق، والقائم على الحالة، والقائم على الاكتشاف، أكثر تأثيراً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعلم النشط كان مرتفعاً، وأن تأثير أساليبه في التدريس كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في استخدام التعلم النشط لصال الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً إلى متغيرات التخصص والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة كوينلان وفوجيل (Fogel, Quinlan ,2017) التحقق من مستوى استخدام المعلمين لأساليب التعلم النشط في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلماً ومعلمة في المدارس العامة في أمريكي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام المعلمين لأساليب التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية في ذلك تبعاً إلى متغيرات التخصص المؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

أما دراسة تويج (2017) فقد هدفت إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي بلغت (50) طالب، بواقع (25) طالب للمجموعة التجريبية و(25) طالب للمجموعة الضابطة، وذلك من خلال تدريس الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من منهج لغتي الجميلة للصف السادس، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعريب وتقنين الشنطي (1982)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة شودري (Faieza, 2016) معرفة تأثير استخدام التعلم النشط في تحسين نوعية التعلم والإنجاز لدى المعلمين في بنغلاديش، تكونت عينة ادراسة من (632) معلماً ومعلمة طبق عليهم استبانة حول فعالية استخدام التعلم النشط، وقد توصلت النتائج إلى أن استخدام أساليب النشط كان بمستوى متوسط بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وتبعاً إلى متغير التخصص لصالح التخصصات النظرية، والمؤهل العلمي لصالح المؤهلات العليا، وسنوات الخبرة لصالح الخبرات المتوسطة.

وهدفت دراسة صقر(2016) التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الصف النشط علـى تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدينة نابلس واتجاهاتهم نحو تعلمها، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبية على عينة الدراسة المكونة من(72) طالباً الصف الخامس الأساسي في مدرسة ذكور عسكر المجتمعيـة، وتم تقسيم عينـة الدراسـة إلـى مجموعتين تجريبية درست باستخدام إستراتيجية الصف النشط وبلغ عددها(36) طالباً وأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفرادها (36) طالباً وتوصلت الباحثة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طـلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتياديـة، التدريس باستخدام التعلم النشط) في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذي دلالة إحصائي بين متوسطي الاتجاهات نحو تعلم مادة الرياضيات لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس ولذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف النشط.

كما هدفت دراسة يوسف (2016) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة الصف الثاني الأساسي دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من مدرسة الإبداع النموذجية للتعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة موزعين على شعبتين دراسيتين، وقد تم اختيار الشعبتين وتوزيعهما على فئتين لمعالجة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والضابطة بالطريقة الاعتيادية ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار الكتابي، وجرى

التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما وطبقا على مجموعتين الدراسة بعد المعالجة، وأعدت الباحثة مادة تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط واستخدمت الباحثة طرق تدريس حديثة تعتمد على أن الطالب محور العملية التعليمية، وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات الكتابة لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وكان هذا التأثير مرتفع جداً.

وهدفت دراسة الغليان (2014) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفيهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (103) طالبة ثم تم اختيار المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية لمجموعة التجريبية الأولى وهي لصف الرابع (3) وعدد أفرادها (32) طالبة درسن وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية وهي لصف الرابع (4) وعدد أفرادها (36) طالبة درسن وفق استراتيجية لعب الأدوار، والمجموعة الضابطة وهي الرابع (5) وعدد أفرادها (35) طالبة تم تدريسهن باستخدام بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستويات: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية لعب الأدوار، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستويات: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثاني وأظهرت النتائج أن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة الصف الرابع الأساسي.

وهدفت دراسة زاكيدا وسليسكو(Zalkida & Slisko, 2013) التعرف إلى فعالية أساليب التعلم النشط في المشاركة الفردية والجماعية في الأنشطة الفعالة مثل المناقشة الصفية، والكتابة، والتجريب، وحل المشكلات التعليمية، والتحدث عن المواضيع التي سيتم تعلمها. تكونت العينة من (95) طالباً طالبة من مختلف التخصصات في الجامعة. وقد أظهرت النتائج أن حوالي (60٪) من الطلبة غيروا

أولياتهم وأفكارهم نتيجة استخدام هذه الأساليب، ووجد أيضاً أن مجموعة كبيرة من طلبة الجامعات من تأثرا بمستوى مرتفع بهذه الأساليب للتعلم النشط، وعدم وجود فروق جوهرية بين أفراد الدراسة في تقبلهم للتعلم النشط واستخدامه تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

ودراسة العالول (2012) هدفت إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (87) طالبة مدرسة غزة الأساسية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات بإستراتيجيات التعلم النشط، وقريناتهن اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي الاختبار المهارات الرياضية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات بإستراتيجيات التعلم النشط، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي الاختبار المهارات الرياضية.

هدفت دراسة الجدي (2012) إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع في محافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبي (36) طالبة، درست بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط، والثانية ضابطة (36) طالبة، درست بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشمري (2010) إلى تعرف أثر استخدام ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية لإسلامية، (العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين) في تحصيل التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع المتوسط واقتصرت عينة الدراسية على أربع مدارس البنين في منطقة الفروانية في الكويت والتي تشتمل على الصف التاسع وتم اختيارها بالطريقة عشوائية عنقودية وتم

توزيعها على أربع مجموعات ثلاث مجموعات تجريبية ومجوعات واحدة الضابطة المجموعة التجريبية الأولى تم تدريسها بأسلوب العصف الذهني وبلغ عدد طلابها (26) طالباً والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها بأسلوب المحاكاة والقصة ذات الاتجاهين (25) طالباً والمجموعة التجريبية الثالثة تم تدريسها بأسلوب القصة ذات الاتجاهين وبلغ عدد طلابها(27) طالباً.أما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة بأسلوب الاعتيادي، وبلغ عدد أفرادها(26) طالباً وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية،لتعزى لأسلوب التعلم النشط المطبق (العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين) ومقارنة بالأسلوب الاعتيادي ولصالح التعلم النشط بإستراتيجية الثلاث وتوصلت الدراسة إلى قيام وزرة التربية والتعليم بعقد دورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية ومعلمتها، على استخدام أساليب التعلم النشط المتمثلة في: العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين.

وهدفت دراسة أبوهدروس والفرا (2010) التعرف إلى أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطئيي التعلم، واستخدام الباحثان ثلاث أدوات هي مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40) وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية والانجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية، وجدت فروق ذات دالة إحصائياً أيضاً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

وهدفت دراسة الزايدي (2009) إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

مقارنة بالطريقة التقليدى واستخدمت الباحثة منهجاً شبه تجريبي، حيث طُبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها(56) طالبة من طالبات الصف الثالث وزعت على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (29) طالبة والمجموعة الضابطة من (27) طالبة، وقد قامت الباحثة باستخدام التعلم النشط في وحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعلم التقليدي وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والقدرة الكلية للتفكير الابتكاري وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط التحصيل القبلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مادة العلوم، عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا ومستوى التحصيل الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط التحصيل القبلي وتقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم النشط في تدريس العلوم.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة: في ضوء طبيعة متغيرات الدراسة وهدفها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته ذلك.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم (772) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم العالي في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2019/2018)، منهم (397) معلماً ويمثلون ما نسبته (4. 51) من المجتمع، و(375) معلمة يمثلن ما نسبته

(6. 48%) من المجتمع.

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (232) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته (30%) تقريباً من مجتمع الدراسة، تم اختيار أفراد هذه العينة بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس، وهي موزعة تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

الجدول (2): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	120	51.7
	الإناث	112	48.3
التخصص	مواد أدبية	144	62.1
	مواد علمية	88	37.9
المؤهل العلمي	دبلوم (كلية مجتمع)	51	21.9
	بكالوريوس	163	70.1
	دراسات عليا	18	8.0
مستوى الخبرة	أقل من (5) سنوات	71	30.6
	(5-10) سنوات	91	39.2
	أكثر من (10) سنوات	70	30.2
موقع المدرسة	مدينة	144	62.1
	قرية	88	37.9

رابعاً: أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها الباحث وتحتوي بصورتها النهائية على (39) فقرة، يجيب عليها المفحوص حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق جداً/ موافق/ إلى حد ما/ غير موافق/ غير موافق جداً)، وتتراوح الدرجة عليه ما بين (5) درجات في حالة الموافقة الشديدة ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة الشديدة. ولتفسير استجابات المفحوصين على الاستبانة اعتمد المعيار النسبي الآتي:

-أقل من (2 .33) مستوى استخدام منخفض للتعليم النشط

-(2 .33 – 3 .66) مستوى استخدام متوسط للتعليم النشط

-أكثر من (3 .66) مستوى استخدام مرتفع للتعليم النشط

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحث صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في علم النفس وأساليب التدريس من جامعات فلسطينية مختلفة بلغ عددهم (9) محكمين، وبعد تحليل ملاحظاتهم على فقرات الاستبانة تم حذف (3) فقرات لتكرار هدفها، فيما تم تعديل بعض الفقرات الأخرى. أما بخصوص الثبات فقد اعتمدت طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) فبلغت قيمة

معامل ثبات الكلي (0.93). وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشراً جيداً لصدق الأداة وثباتها.

خامساً: المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

-المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري والنسب المئوية.

-اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).

-تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى استخدام معلمي المرحلة الدنيا في محافظة طولكرم لمهارات التعلم النشط في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة للإستبانة والمتوسط الكلي وتفسيرها، وذلك كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ومستوى الأهمية لاستخدام أفراد الدراسة لمهارات التعلم النشط

الرتبة	الرقم المتسلسل	الفقرات	المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	مستوى الأهمية
1	3	تثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة	4.55	0.53	91.0	مرتفع
2	1	تسعى إلى أشراك أكبر عدد من المتعلمين في تحديد نتاجات التعليمية للدروس	4.52	0.53	90.4	مرتفع
3	38	تسعى لأن يكون داعماً حقيقياً للطلبة	4.52	0.64	90.4	مرتفع
4	9	تنوع في استخدام طرق وإستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار، والتمثيل والمحاكاة، والمسرح التفاعلي، والعصف الذهني)	4.49	0.62	89.8	مرتفع
5	17	تراعي إلى تنوع أنماط التعلم للطلبة أثناء عملية التدريس	4.47	0.55	89.4	مرتفع
6	18	تسعى إلى جعل الدروس ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	4.47	0.60	89.4	مرتفع
7	10	تشجع الطلبة على الابتكار وتجديد	4.45	0.55	89.0	مرتفع
8	2	ربط خبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمة الجديدة	4.44	0.53	88.8	مرتفع
9	28	تقديم العديد من الفرص لزيادة الدافعية المتعلمين	4.43	0.64	88.6	مرتفع
10	36	توفر مناخ ودي آمن لدعم الثقة بالنفس لدى الطلبة	4.43	0.68	88.6	مرتفع

11	5	تصمم أنشطة متنوعة في التدريس	4.40	0.66	88.0	مرتفع
12	33	تقوم بإثراء المنهاج الدراسي بمواد وأنشطة إضافية من مصادر ومراجع مختلفة	4.40	0.79	88.0	مرتفع
13	16	تراعي الفروق الفردية	4.39	0.77	87.8	مرتفع
14	30	توفر للمتعلمين فرص التعبير عما في أنفسهم حول ما تعلموه	4.37	0.67	87.4	مرتفع
15	37	يتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط	4.37	0.69	87.4	مرتفع
16	4	تنمي روح التعاون والعمل الجماعي	4.35	0.63	87.0	مرتفع
17	19	تنوع في أستخدم أدوات التقويم وأساليب المختلفة	4.35	0.65	87.0	مرتفع
18	27	تراعي التسلسل المنطقي في التدريس	4.32	0.60	86.4	مرتفع
19	29	تستخدم الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة فيها	4.31	0.68	86.2	مرتفع
20	34	توازن بين الأنشطة الفردية والجماعية	3.68	0.73	73.6	مرتفع
21	39	تسعى لأن تكون مرشداً للطلبة	3.66	0.68	73.2	متوسط
22	21	تنوع في الأنشطة اللاصفية التي تفيد المتعلمين	3.55	0.71	71.0	متوسط
23	25	تكلف المتعلمين بواجبات التي تعزز مهارات البحث العلمي لديهم	.293	0.66	65.8	متوسط
24	32	تقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين اتجاه أعمالهم	.253	0.68	65.0	متوسط
25	31	تلبي حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم	.243	0.77	64.8	متوسط
26	20	تستخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	.233	0.69	64.6	متوسط
27	35	تشخص مواطن الضعف لدى المتعلمين للعمل على علاجها	.233	0.76	64.6	متوسط
28	26	تراعي التسلسل السيكولوجي في التدريس	.233	0.78	64.6	متوسط
29	7	تشرك المتعلمين في اختيار الوسائل التعليمية اللازمة	3.21	0.70	64.2	متوسط
30	8	تولي التطبيقات العلمية اهتماماً يوازي الجانب النظري	3.20	0.62	64.0	متوسط
31	12	تكسب الطلبة مهارات عملية مثل التجريب والتركيب	3.20	0.82	64.0	متوسط
32	11	تكسب الطلبة مهارات عقلية مثل البحث والاستقصاء والتقويم	.173	0.60	63.4	متوسط
33	24	تطور فهم إيجابي لشخصية المتعلم	.123	0.52	62.4	متوسط
34	15	توظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً صحيحاً	.083	0.65	61.6	متوسط
35	23	تجعل بيئة التعلم ديمقراطية خلال عملية التدريس	.083	0.75	61.6	متوسط
36	13	تكسب الطلبة مهارات إدارية مثل التخطيط والتنظيم	.013	0.80	60.2	متوسط

		وإدارة الوقت				
37	6	تشرك المتعلمين في اختيار مصادر التعلم	.962	0.72	59.2	متوسط
38	14	تنظم الزيارات الميدانية ذات علاقة بموضوعات المنهجية	.952	0.71	59.0	متوسط
39	22	تساعد المتعلم في كتابة التقارير وبأسلوب علمي	.882	0.80	57.6	متوسط
المتوسط الكلي للتعلم النشط			3.80	0.35	76.0	مرتفع

يتضح من معطيات الجدول (3) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام التعلم النشط كانت بمستوى مرتفع على الفقرات (3, 1, 38, 9, 17, 18, 10, 2, 28, 36, 5, 33, 16, 30, 37, 4, 19, 27, 29, 34) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (6. 73 % - 0. 91%), وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرات (39, 21, 25, 32, 31, 20, 35, 26, 7, 8, 12, 11, 24, 15, 23, 13، 6, 14, 22) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (6. 57%-73.2%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط فقد كان بمستوى مرتفع، إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية (76%).

ويتضح من خلال جدول (3) بأن دافعية المتعلمين تكون عالية من خلال طرح الأسئلة عليهم وكذلك القيام بإشراك مجموع الطلبة في عملية الاستدراك، والإجابة على هذه الأسئلة مما يؤدي إلى أشراك أكبر عدد من المتعلمين وكذلك يسعى لأن يكون داعماً حقيقياً، وأن يكون مرشد لطلبة ويسعى أن يجعل الدروس ممتعة بدرجة كبيرة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى وإن ربط خبرات السابقة لدى للمتعلمين عالية من خلال ربطها بالمواقف الجديدة وكذلك يوفر للمتعلمين مناخ الآمن والدعم للثقة بالنفس ويوفر فرص عالية لتعبير عما في أنفسهم حول ما تعلموه وإنها تراعي التسلسل بشكل الكبير على جوانب المنطقي والسيكولوجي في التدريس وإنها تكسب الطلبة مهارات العالية في مهارات العملية مثل: التجريب والعقلية مثل: البحث والاستقصاء والإدارية مثل: التخطيط والتنظيم في التدريس، وإنها توظف الثواب وعقاب توظيفاً كبيرة في العملية التربوية بشكل صحيح وكذلك القيام بإشراك مجموعة من الطلبة في اختيار مصادر التعلم وأنها تنظم زيارات الميدانية ذات علاقة بموضوعات المنهجية ويجعل بيئة التعلم ديمقراطية ويستخدم الأحداث الجارية بدرجة كبيرة جداً في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة، وتساعد بشكل كبير المتعلمين في كتابة التقارير وبأسلوب علمي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراضات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Hyun; Edgier &

Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ تويج، 2017؛ صقر، 2016؛ يوسف، 2016؛ الغلبان، 2014؛ Zalkida & Slisko, 2013؛ العالول، 2012؛ الشمري، 2010؛ أبو هدروسوفرا، 2010؛ الزايدي، 2009)؛ والتي أظهرت نتائجها أن استخدام مهارات التعلم النمشط وأساليبه كانت بمستوى مرتفع. وقد تعارضت مع دراسات (الجمل، 2017؛ Quinlan & Fogal, 2017؛ Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها أن مستوى استخدام هذه المهارات والأساليب مستوى منخفض أو متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (4) الآتي:

جدول(4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس

الجنس / التعلم النشط	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	4.32	0.36	4.24	0.32	1.04	0.30

يوضح الجدول (4) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم نفس المستوى لاستخدام مهارات التعلم النشط في التدريس وأن نوع الجنس لا يؤثر على مهارات المعلمين حول مهارات التعلم النشط، وبخاصة أن جميع المعلمين ذكوراً وإناثاً يخضعون لنفس الظروف الاجتماعية والتربوية والسياسية، ويطبقون نفس المعايير والأنمة التربوية. ولدى مقارنة هذه النتيجة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Zalkida & Slisko, 2013)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه. وقد تعارضت مع دراسات (Faieza,

Quinlan & Fogal, 2017 ؛2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم النشط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الخبرة، فكانت كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الخبرة

من 1-5 سنوات		6 – 10		10 سنوات فأكثر	
المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف
4.35	0 .71	4.38	0 .69	4.22	0 .64

يوضح الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة في التدريس، وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمهارات التعلم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.214	2	0 .107	1.09	0.18
داخل المجموعات	22.588	229	0.098		
المجموع	22.802	231			

توضح معطيات الجدول (6) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس سواء كانوا من ذوي الخبرات المرتبعة أم المتوسطة أم المنخفضة. مما يدل على التشابه في وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس برغم من تنوع الخبرات التدريسية لدى هؤلاء المعلمون. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل،

2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارات التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير الخبرة في التدريس لصالح فئة الخبرة المتوسطة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير التخصص العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (7) الآتي:

جدول(7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير التخصص العلمي

التخصص / التعلم النشط	المواد النظرية (الأدبية)		المواد العلمية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف		
	4.29	0.37	4.29	0.32	0.02	0.98

توضح معطيات الجدول (7) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس سواء كانوا يدرسون مواد أدبية أم مواد علمية. مما يدل على تشابه وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف تخصصاتهم لديهم نفس مهارات التعلم النشط في التدريس. وهذا يشير إلى أن التخصص لا يؤثر على اتجاهات المعلمين سواء كان تخصص المعلمين مواد أدبية أو مواد علمية فهم يستخدمون التعلم النشط بنفس المستوى من الفعالية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014؛ Zalkida & Sliko, 2013)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام

مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير التخصص العلمي. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارات التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير التخصص العلمي في التدريس لصالح فئة التخصصات النظرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، فكانت كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول(8): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي

دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	
المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف
4.27	0 .61	4.28	0 .71	4.49	0 .69

يوضح الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمهارات التعلم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الإنحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.181	2	0.090	1.50	0.08
داخل المجموعات	13.822	229	0.06		
المجموع	14.003	231			

توضح معطيات الجدول (9) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في

التدريس سواء كانوا من ذوي المؤهلات العلمية العليا أم الدنيا. مما يدل على تشابه وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم معلومات متقاربة عن استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، وهذا يشير أن المستوى علمي سواء بكالوريوس أو دبلوم أو دراسات عليا لا يؤثر على مهارات المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارات التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي لصالح فئة المؤهلات العليا.

التوصيات: في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يقترح الباحث التوصيات الآتية:

-عقد دورات تدريبيه للمعلمين، في كيفية توظيف إستراتيجية التعلم النشط.

-إجراء دراسات تناول نفس الموضوع ولكن على فئة أخرى ومناطق مختلفة.

-عقد ورش العمل والحلقات التنشيطية وشرح الإستراتيجيات التي تدعم التعلم النشط.

-تدريب الطلبة بالمرحلة الأساسية على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية تحصيلهم الدراسي، وفي تنفيذ النشاطات البيتية لزيادة تفاعلهم داخل غرفة الصف، وتشجيعهم على الاعتماد على النفس عند تنفيذ الإستراتيجيات، وذلك عن طريق تشجيع وزارة التربية والتعليم.

-استخدام وسائل تعليمية معينة كالأجهزة السمعية والبصرية لما لها قدرة على تحسين مهارات التعلم النشط عند الطلبة.

-الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية التي يكون فيها الطالب سلبياً والاهتمام بطرق التدريس التي تعتمد على المشاركة الإيجابية للطلبة مثل التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني.

قائمة المراجع:

1. أبو الحاج، سها ومصالحة، حسين(2016). إستراتيجيات التعلم النشط وأنشطه وتطبيقات عامة. مركز دبي: ديبونو لتعليم التفكير لنشر والتوزيع.

2. أبو هدروس، ياسر وفرا، معمر(2010). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
3. بدير، كريمان(2008). التعلم النشط. ط2، عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.
4. بكر، فهد(2009). التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
5. تويج، سليمان(2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات تفكير الإبداعي. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1(1)، 38-52.
6. جامعة القدس المفتوحة(2016). طرائق التدريس والتدريب العامة. القدس: منشورات القدس لنشر والتوزيع.
7. الجدي، مروة(2012). أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
8. الجمل، سمية(2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات تدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستر غير منشورة، كلية الدراسات عليا، جامعة الإسلامية، غزة.
9. حسنين، حسين(2009). التعلم النشط. عمان: دار المجدولاوي لنشر والتوزيع.
10. الرفاعي، عقيل(2012). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
11. سعادة، جودت(2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشرق لنشر والتوزيع.
12. الزايدي، فاطمة(2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى الطالبات الصف ثالث المتوسط بالمدارس حكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
13. زامل، مجدي وعواد، يوسف(2008). التعلم النشط. رام الله: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

14. الشميري، عبد الله(2010). تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع وإثرها في تحصيل وتفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.
15. صقر، ختام(2010). أثر استخدام إستراتيجيات الصف النشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدينة نابلس واتجاهاتهم نحو تعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
16. الصيفي، عاطف(2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. عمان: دار الفكر لنشر.
17. العالول، رنا(2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة.
18. عطية، محسن(2018). التعلم النشط وإستراتيجياته وأساليبه الحديثة في التدريس. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.
19. الغلبان، حاتم(2014). أثر توظيف إستراتجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرئي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
20. فريد، حياة (2016). مقدمة في التعلم النشط واستراتيجيات. عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم، مديرية محافظة الباطنة شمال، متاح على الموقع: http://dr-hayat-alfarid.blogspot.com/2016/02/blog-post.htm.
21. قاسم، أمجد(2014). الأهمية التعلم النشط وأهدافه وفوائده. عمان: آفاق علمية وتربوية، متاح على الموقع: http://al3loom.com/?p=12370.
22. نمر، عصام(2003). علم النفس التربوي. عمان:دار الفكر.
23. الهاشمي، عبد الرحمن(2010). التعلم النشط واستراتيجيه وتطبيقات ودراسات. عمان: دار الكنوز للمعرفة.
24. يوسف، إيمان(2016). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينية من طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة اللغة العربية . دبي، متاح على الموقع: www.mubadrah.ae/uploads/27e9381a88666757acfff3caf9c82704.pdf

25. Bonwell, C(2010). Active learning: Creating excitement in the classroom Washington, DC: The George Washington University.
26. Cattaneo, K(2017).Telling active learning pedagogies apart: from theory to practice. London:The New School University (EEUU).
27. Faieza,C(2016). Employment of Active Learning at HEIs in Bangladesh to Improve Education Quality. International Education Studes, 9(10), 47-57.
28. Zalkida, H. & Slisko, S(2013). Changing university students' alternative conceptions of optics by active learning corresponding author. University of Sarajevo, Faculty of Science, Bosnia and Herzegovina.
29. Hyun, J.; Edgier, R. & Lee, D(2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. Seattle Pacific University International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, http://www.isetl.org/ijtlhe/.
30. Quinlan1, A. & Fogel, C(2014). Transcending Convention and Space: Strategies for Fostering Active Learning in Large Post-Secondary Classes. New York: Cornell University, 2 Criminology.

Level of Use of Active Learning Skills for Lower Elementary Stage Teachers in the Public Schools at Tulkarm Governorate

Abstract: The study investigated the extent to which the teachers of the lower elementary stage in the public schools in Tulkarm governorate used the skills of active learning during teaching. For this purpose, a questionnaire was prepared by the researcher, consisting of (39) paragraphs on a sample of (232) teachers, In a randomized, methodical manner depending on sex and specialization. In the analysis of the data, the results of the study showed that the overall teachers' assessment of their active learning use was high, and the results showed no significant differences in their estimation of active learning according to gender, experience, specialization, and scientific qualification. In the light of these results, the researcher suggested several recommendations, the most important of which were: holding training courses for teachers, how to employ an active learning strategy, conducting studies on the same subject, but on another category and different areas; holding workshops and workshops**.**

KeyWords: Active Learning, Skills, Elementary Stage.

المدرسة الخضراء نحو مجتمع تربوي مستدام- دراسة ميدانية –

أ.كزيز أمال
جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر

ملخص: تنطلق هذه الدراسة من فهم تجارب عالمية وعربية حول المدرسة الخضراء وأهميتها في التنمية الاجتماعية التي لم تتداول بصورة كبيرة بين الأوساط العلمية، وعلى هذا الأساس إن التعرف على آليات تنمية المجتمع التربوي المستدام كأحد متطلبات العصر الحالي من خلال تنمية قيم التربية البيئية وحماية البيئة، والحفاظ عليها وتنمية الرغبة في الاكتشاف لدى المتعلم وجذبه نحو التعلم تعتبر احد الأنماط التربوية الحديثة نحو المدرسة كمجال وفضاء علمي تربوي، فالمدرسة الخضراء مجال تدعيمي لآفاق المتمدرسين والمدرسين وبناء تمثلات ملموسة حول الثقافة المدرسة.

فوجود المدرسة الخضراء اليوم أصبح ضرورة اجتماعية لابد من توسيعها وتطويرها بما يتناسب آفاق كل مجتمع مثل ما ذهبت إليها المدارس الخضراء في كل من اندونيسيا والصين ودبي، وعليه إن تشكيل ثقافة المدرسة الخضراء ونشرها بين الأوساط الاجتماعية التربوية تعكس واقع التوجه نحو التنمية الاجتماعية حسب بلد.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الخضراء، مجتمع تربوي مستدام، التربية، التربية البيئية، الحماية البيئية.

مقدمة:

تتعد آليات الحفاظ على البيئة وحمايتها باختلاف التوجهات الفكرية والاجتماعية لكن إذ أردنا طرح التوجه الفكري التربوي فنجد أن أحد سبل حماية البيئة وتربية الطفل هي المدارس الخضراء، والتي للأسف تشهد نقصا في التداول على مستوى التراث العلمي لعدم تناولها بالطرح التربوي، لذا وجب التركيز على أهمية المدرسة الخضراء وعلاقتها بالتربية وحماية البيئة وتفعيل متطلبات التربية البيئية التي تكاد تنعدم في المجتمع الجزائري وهذا من خلال الكشف عن الواقع الفعلي للمدرسة الجزائرية من جانب بيئي تربوي تعليمي.

وعلى هذا الأساس تكمن الغاية من الدراسة في محاولة التعريف بالمدرسة الخضراء وآلياتها التربوية وضرورة تطبيقها بعيدا عن موضوع الشروط المناسبة للمبنى المدرسي (لا المبنى المدرسي الخضر الصديق
للبيئة)، فالاختلاف يكمن في أن مفهوم المدرسة الخضراء واسع يشمل الجوانب البيئية والتربوية والتعليمية أما المفهوم الأول مجرد من منطق التفاعلات البيئية التربوية بقدر ما يعتمد على توفير شروط معينة للمبنى فقط، وعليه إن البناء الأخضر المستدام يتطلب توفير آليات محددة ليتلائم مع الشروط العالمية للبناءات الخضراء خاصة في المجال المدرسي والذي يعتبر وسيلة لتحقيق التطور في المجال التعليمي والتربوي كونه يستمد من الطبيعة غالبا التي تعمل على حماية المتمدرسين من جوانب عدة (جسمية صحية، عقلية، نفسية...).

بالنسبة للمجتمع التربوي المستدام فهو المجتمع الذي يعمل على تشكيل رأسمال طويل المدى بمعنى أن تكون مخرجات التعليم على قدر كبير من تفعيل وتطوير المجتمع والذات الفردية لهم، وهذا بحد ذاته يعد أكبر إنجازات المجتمع التربوي المستدام، فإن الحاجة لمثل هذه المدارس الخضراء لها أهدافها وغاياتها على المستوى العام والخاص فإذا ما تم الحديث عن المستوى الخاص فيعبر عن تشكيل هوية فاعلة للأفراد مستقلة عن الغير، تهدف إلى تحقيق قدر كاف من النجاحات وغرس قيم تربوية مبنية على (التنشئة الاجتماعية السليمة) التي هي بمثابة اللبنة الأولى في تشكيل المجتمع.

بالنسبة للمستوى العام فإن المجتمع لا يحقق التطور والارتقاء إلا من خلال أفراده الذين يسهمون في البناء الاجتماعي له معتمدين في ذلك على أن تتشارك المصالح العامة مع المصالح الخاصة لتحقيق مجمل الأهداف السابق ذكرها، حيث تسعى المدارس الخضراء إلى تقديم رؤية جديدة مبنية على دمج المعايير الخاصة

بالطبيعة في البناءات وجعلها جزءا من الثقافة الاجتماعية تتداول بين الأوساط المتعددة.

مشكلة الدراسة:

إن الحديث عن المدارس الخضراء يدفع بنا إلى تسليط الضوء على مجمل المعايير الاجتماعية حسب كل مجتمع والتي تتعدد وتختلف حسب كل مجال عمراني واجتماعي وحسب النماذج الثقافية والتربوية والمعايير والقيم الخاصة، فالمدرسة الخضراء تختلف أبعادها التربوية والاجتماعية باختلاف مجمل السياسات التربوية والتي نجدها متوفرة في كثير من الدول مثل: اندونيسيا والسعودية ودبي، التي استدمجت هذه المدارس في سياستها التعليمية لتحقيق عائد اجتماعي منها، يضمن تشكيل مجتمعات قائمة على التنمية الاجتماعية والبشرية، إلا أن الحديث عن هذه البناءات في بعض المجتمعات العربية خاصة يسلط الضوء حول غياب تطبيق مثل هذه السياسات التي حققت نجاحا كبيرا في مجالات عديدة (تربوي، تعليمية، تثقيفية...).

وعليه تم انتقاء مجتمع الدراسة ليمثل مدينة بسكرة كنموذج للمجتمع الجزائري للبحث عن مسببات تغييب المدارس الخضراء في المجتمع الجزائري أو أسباب عدم التوسع في تطبيقها على نطاق الإصلاحات التربوية التي تأتي بإضافات على مستوى المنهج والمضمون المعرفي وتغفل بعض المجالات الأخرى كالمباني المدرسية فزيادة عدد المدارس لا يعبر عن الجودة في هيكلتها بقدر ما يهدف إلى تحقيق مبدأ تعميم التعليم .

إذن تكمن مشكلة الدراسة في البحث عن مؤشرات المدرسة الخضراء ومقارنتها ببعض المدارس الجزائرية والبحث عن أسباب تغييب هذا المفهوم عربيا وفي المجتمع الجزائري رغم أهميتها المتعددة المجالات الاجتماعية والتي قد تسهم في القضاء على مشكلات عدة كالتسرب، الرسوب، وصعوبات التعلم والتربية السليمة والوعي الاجتماعي كمؤشرات تسهم في تحسين جودة التعليم والارتقاء بمخرجات التربية والتعليم على المدى القريب التي تسهم أيضا في تحقيق العديد من المفاهيم مثل التربية البيئية والوعي البيئي التعليم الذاتي التربية وإعادة إنتاجها بشكل مستمر يجعل من المدارس في مصاف التقدم والتطور التنمية، وعليه تنطلق هذه الدراسة من البحث على:

-ما هو مفهوم المدرسة الخضراء؟.

-كيف تسهم المدرسة الخضراء في التربية والتعليم والتثقيف؟.

-ما هي علاقة المدرسة الخضراء بالتربية والتعليم؟.
-كيف تسهم المدرسة الخضراء في التوجه نحو مجتمع تربوي مستدام؟.

أهداف الدراسة:

-التعرف على أهمية المدرسة الخضراء على المستوى العالمي والعربي من خلال جمع مجموعة من نماذج المدارس الخضراء.
-إبراز واقع المدرسة الخضراء في المجتمعات العربية والعالمية.
-التعرف على دور المدارس الخضراء في التنمية الاجتماعية والثقافة البيئية والتعليمية.
-التعرف على تأثير المدرسة على الجانب التعليمي للمتمدرسين.

أهمية الدراسة:

في إطار التطور والتنمية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية تأتي أهمية الدراسة في التعريف بمفهوم المدرسة الخضراء وأهميتها تربويا، اقتصاديا، واجتماعيا كسبيل لتحقيق التوازن الاجتماعي لمتطلبات التطور والارتقاء الاجتماعي لثقافة الفرد، فالمدارس الخضراء بناء وفضاء تفاعلي تعليمي تربوي يسهم في تشكل الوعي الاجتماعي يشكل توازنا بيئيا بين المتمدرس ومحيطه الخارجي إضافة إلى كونها أحد آليات تحسين المستوى التعليمي والقضاء على المشكلات التربوية والاقتصادية.

أولا. المباني الخضراء.

1.مفهوم المباني الخضراء:

تعتبر العمارة الخضراء أو المباني والمدن الصديقة للبيئة أحد الاتجاهات الحديثة في الفكر المعماري الذي يهتم بالعلاقة بين المباني والبيئة، وهناك العديد من المفاهيم والتعريـــــــــــفات التي وضعت في هذا المجـــــال.

فالمعماري آين يانج Ken Yean: يرى أن العمارة الخضراء أو المستديمة يجب أن تقابل احتياجات الحاضر دون إغفال حق الأجيال القادمة لمقابلة احتياجاتـــــهم أيضا، ويرى المعماري وليام ريدWilliam Reed أن المباني الخضراء ما هي إلا مباني تصمم وتنفذ تتم إدارتها بأسلوب يضع البيئة في اعتباره، ويرى أيضا أن أحد اهتمامات المباني الخضراء يظهر في تقليل تأثير المبنى على البيئة إلى. جانب تقليل تكاليف إنشائه وتشغيله(ميسون احمد، .-Eng-aret.montadarabi.com

أما المعماري ستانلي أبرآرومبيStanley Abercrombie : فيرى أنه توجد علاقة مؤثرة بين المبنى والأرض(ابراهيم عباس، 2014).

إذن المباني الخضراء هي تلك المباني التي تسهم في تفعيل قيم حماية البيئة والطبيعة وحماية الفرد من أضرار المباني العادية التي تنعكس سلبا على الحياة الاجتماعية للفرد.

2.نطاق تطبيق المباني الخضراء: يمكن تطبيق هذه المباني بشكل عام على:

المباني العامة وتشمل: المدارس والجامعات والمباني التعليمية، الدوائر الحكومة وتشمل الوزارات والمؤسسات الحكومية، المساجد ودور العبادة، المباني الإدارية بأنواعها، المراكز الثقافية والمسارح، المستشفيات والمباني الصحية.

المباني الخاصة وتشمل: المباني السكنية بما فيها المنازل والعمارات السكنية، المباني التجارية وتشمل المجمعات التجارية، قاعات الاجتماعات وصالات الأفراح(الدليل الإرشادي للمباني الخضراء، 2013: 22).

يتضح من خلال العنصرين أن المباني الخضراء تشمل مجالات عديدة حول المباني فهي تشترك في معايير وشروط تطبيقها رغم اختلاف هدف كل مبنى مثل (المسجد، المدرسة)، فالهدف من هذه المباني الخضراء هو حماية الفرد والبيئة والمجتمع ككل وتحسين صور هذه المباني لتتلاءم مع متطلبات العصر الحديث والمحافظة على الثقافات الاجتماعية، فالغاية منها تحقيق سلامة الفرد ونشر الوعي والثقافة حولها.

3. **متطلبات البناء الأخضر:** وضعت المنظمات والحكومات العالمية عدة محددات ومتطلبات يتم من خلالها تصنيف الأبنية الخضراء بحيث لا يعتبر البناء اخضرا إذ لم يحقق الحد الأدنى من هذه المتطلبات وهي:

التصميم المعماري الأمثل: فعند وضع مخطط للبناء لا بد من الأخذ بعين الاعتبار حاجات البناء من التهوية والتسخين والتبريد عن طريق اختيار التوجيه المناسب له بناء على المكان وتوقعات تطور البناء فيه في المستقبل، يتم التأكد من مكان البناء واتجاهه نحو الشمس من اجل الاستفادة من ضوء الشمس وتقليل نسبة الرطوبة.

مواد البناء الصديقة للبيئة: يتم اختيار المواد التي تدخل في إنشاء البناء من مواد محلية ولا تستعمل المواد المستوردة إلا في حالات انعدام البديل المحلي وذلك للاستغناء عن الطاقة المستهلكة أثناء عمليات الشحن عبر البحار أو في الجو، كما يراعى اختيار اقل المواد ضررا بالبيئة على طول مراحل إنتاجها وكذلك سهولة المواد في إعادة التدوير.

استخدام الطاقات الطبيعية والحفاظ على الطاقة المتوفرة: إن الاستفادة من وسائل إنتاج الطاقة المتجددة الممكنة مثل السخانات الشمسية أو ألواح الخلايا الضوئية

الشمسية، أو طاقة الرياح، أو طاقة السدود والشلالات، أو طاقة أمواج المد والجزر أو الطاقة الحيوية وأي نوع آخر من الطاقة النظيفة سوف ينعكس بنتائج ايجابية جميعها تسهم في الحفاظ على نظافة البيئة قدر الإمكان.

أساليب الحفاظ على الماء داخل المباني:استهلاك المياه في المنزل يجب أن يكون في أدنى حد ممكن عن طريق استعمال الأدوات الموفرة للمياه واستخدام أنظمة أكثر كفاءة لضخ المياه وإعادة استعمالها، وإعادة تدوير المياه الرمادية والتي تساعد في تخفيض الآثار الضارة لاستعمال المياه على البيئة المحيطة كالبيئات البحرية مثلا(البناء الأخضر،https://www.ts3a.com).

الحفاظ على جودة الهواء داخل المبنى: ويتم ذلك من خلال توجيه الفتحات إلى اتجاه الرياح السائدة لكل منطقة مع مراعاة وجود أكثر من فتحة لكل فراغ لخلق تيار هوائي مناسب، وفي حالة الفراغات غير المواجهة للرياح السائدة يمكن أن نستعين بملاقف الهواء حيث تسحب الرياح إلى داخل البناء.

نظام الإضاءة للمبنى: للإضاءة أهمية كبيرة وخاصة في ترشيد استهلاك الطاقة.

فلسفة اختيار ألوان الواجهات الخارجية: له تأثيرات بيئية ومناخية هامة فالألوان الفاتحة أو القريبة من اللون الأبيض لها قدرة كبيرة على عكس الإشعاع الشمسي.

التصميم الصوتي وتجنب الضوضاء: إن للصوت تأثيرات على الصحة النفسية والجسدية للإنسان ويكون لها نوعين من التأثيرات:

تأثيرات جيدة: وهي الناتجة عن الأصوات الجميلة.

تأثيرات ضارة: وهي الناتجة عن الأصوات العالية والضوضاء، ومن أهم مصادر الضوضاء داخل المبنى هي استخدام الأجهزة الكهربائية الكبيرة كغسالات الملابس والصحون وأجهزة التلفزيون، أما الضوضاء من خارج المبنى فيحملها الهواء وتدخل المبنى عن طريق النوافذ والأبواب المفتوحة أو الفتحات الصغيرة.

التصميم الآمن والموقع الأفضل للمبنى: يجب دراسة كل منطقة أو موقع بحيث يتم تلافي الأخطار الطبيعية والتي يمكن أن تتواجد في المناطق التي تشتهر بالسيول فيراعى عدم البناء في مسارات هذه السيول والتي تتخذها السيول كطريق لها أو عمل الاحتياطات اللازمة إما بتغيير مجرى السيل نفسه أو بالاستفادة من مياهه عن طريق توجيهه إلى خزانات أرضية مصممة ومدروسة لتستوعب الكميات المتوقعة من مياه هذه السيول(كزيز نسرين، 2017: 283).

يتضح من خلال هذا أن للمباني الخضراء شروط ومعايير خاصة بها تختلف عن المباني العادية، فالمباني الخضراء غالبا ما تهتم بالجانب الشكلي والمضمون

النوعي فهي تسهم في (الأمن في التصميم وتوفيره على شرط الحفاظ على الجانب الفسيولوجي كتوفير التهوية الجيدة وان تكون مواد البناء طبيعية غالبا)، إضافة إلى مراعاة مجتمع البناء فالمدرسة مثلا لا يمكن أن تتواجد في موقع ضوضائي يشتت انتباه المتمدرسين، إضافة إلى أهمية الإضاءة كأحد العوامل الرئيسية في التركيز وانتقاء الألوان المناسبة التي تنعكس كلها إما سلبا أو إيجابا على الفرد، إضافة إلى العديد من الشروط التي تسهم في بناء تمثلات الأفراد حول جودة المباني الخضراء الصديقة للبيئة.

ثانيا. المدرسة الخضراء

1.مفهوم المدرسة الخضراء:

المدرسة الخضراء هي نموذج لمدارس عصرية تستند على مبادئ التعلّم عن البيئة، وتطبيق أسلوب حياة مستدامة في المدرسة، وتفعيل أنشطة طلابية تهدف إلى إحداث تغيير في الوعي والسلوك في المجتمع فيما يتعلق بالبيئة. ومن بين القضايا البيئية ذات الصلة للبيئة المدرسية، يمكن التركيز على الاستخدام الرشيد للموارد، وتعزيز تطوير مناطق خارج إطار المدرسة. المدرسة الخضراء تتعهد بالعمل من أجل البيئة بشكل بارز وبمشاركة المجتمع(مدرسة ماري يوحنا، html.f:/Users/BIK/Downloads).

إن التثقيف البيئي في المدارس يهدف إلى رفع مستوى توعية الطلاب وزيادة اهتمامهم وإسهامهم في الأمور والقضايا البيئية، من خلال كشفهم على مضامين ومعلومات بيئية ومشاكل بيئية وتشجيعهم وتدريبهم على اكتساب مهارات تعمق لديهم الوعي البيئي وتساهم في تقبّل عادات وقيم بيئة وفي اتخاذ خطوات عملية إيجابية تجاه البيئة، ابتداءا بالبيئة القريبة بهم، البيت والمدرسة، ومن ثمّ الحي والبيئة القريبة وامتدادا إلى اهتمامهم بقضايا بيئية عالمية(مدرسة ماري يوحنا، html.f:/Users/BIK/Downloads).

وعليه يمكن تعريف المدرسة الخضراء بأنها:"المجال التربوي الذي يستند لمؤشرات المباني الخضراء الصديقة للبيئة والتي تهدف إلى تدعيم المجال التربوي والقيمي والبيئي الذي يسهم في تفعيل العملية التعليمية والتربوية داخل وخارج المجال المدرسي".

2.المدراس الأيكواوجية:

وهي تحوي برنامج لتعلم كيفية التدبير من أجل ترسيخ ثقافة التنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية الابتدائية، عن طريق تشجيع المتعلمات والمتعلمين لأخذ دور

فاعل في كيفية تدبير مؤسساتهم لفائدة البيئة، من خلال العمل في كل الأقسام المدرسية يهدف برنامج "المدارس الإيكولوجية" ويعد برنامج" المدارس الإيكولوجية" هو أحد برامج المؤسسة الدولية للتربية البيئيةFEE والذي تنخرط فيه 65 دولة عبر القارات الخمس عرف برنامج "المدارس الإيكولوجية "انطلاقته منذ سنة 6005بالمؤسسات التعليمية الابتدائية بالمغرب من طرف مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة بعد انخراطها في المؤسسة الدولية للتربية البيئية، وبدأ تعميمه التدريجي بشراكة بين مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة ووزارة التربية الوطنية منذ سنة(دليل المدارس الايكولوجية، 2013: 3).

وعليه غن المدارس الايكولوجية كتنظيم تعليمي ومعرفي تسهم في نشر العديد من القيم البيئية والتربوية من خلال المناهج التعليمية العملية خاصة التي تهدف غلى تنظيم المعرفة حول المباني الخضراء وأهميتها العلمية حيث تجعل من المدرسين والمتمدرسين أعضاء فاعلة في غرس هذه القيم التربوية المحافظة على البيئة والمدرسة، ليصير المدرس موزعا لمعاني التربية البيئية بصورة منتظمة من خلال عملية التعلم ليعيد المتمدرس إنتاجها داخل وخارج المجال المدرسي ككل .

المحاور التي يشتغل عليها برنامج "المدارس الإيكولوجية:

-التقليص من استهلاك الماء.

-التقليص من استهلاك الطاقة.

-التدبير الجيد للنفايات.

-المحافظة على التنوع البيولوجي والعناية بالتغذية الجيدة(عزمي بسمة، 2013: 62).

3.أهمية المدارس الخضراء:

كفاءة استخدام المياه والطاقة: أثبتت الدراسات والتجارب أن البناء المدرسي الأخضر هو موفر في تكاليف التشغيل وقليل الأثر البيئي وتعد كفاءة استخدام الطاقة الأكثر أهمية لأي بناء مدرسي أخضر.

الاستدامة المالية: خلال الدراسة التي قامت بها المجالس المدرسية في أونتاريو بكندا تبين أنه عادة يتم تصميم المدرسة لتستمر لأكثر من 50 سنة وخلال هذه المدة يمكن أن تكون تكاليف تشغيل والصيانة تفوق كامل تكلفة البناء كله.

تعزيز الإشراف البيئي: عن طريق إشراك والهام طلاب الجيل القادم بأهمية البيئة وحمايتها والمحافظة عليها وكذلك البناء نفسه يشكل مصدرا تعليميا حيث أنه يعزز

ثقافة الجيل القادم في الحفاظ على الموارد وتقليل النفايات وزيادة الوعي للتصميم المستدام في قطاعات الاقتصاد.

تعزيز رضا وأداء المعلم: من خلال تصميم فصول دراسية عالية الأداء لتكوين بيئة لطيفة وذات فعالية عالية للعمل ومريحة بصريا وحراريا وذات مستويات صوتية بمستوى عالمي فهذا يشكل حافزا للمعلم للقيام بواجبه بكل راحة(عزمي بسمة، 2013: 62).

يتضح أن للمدرسة الخضراء كمبنى أهمية بالغة في تشكيل العديد من القيم التي تدل على الوعي بضرورة وأهمية هذه المدارس لدى الفرد (الفاعلين داخل هذه المباني الخضراء) مثل عدم التبذير والمحافظة على مصادر المياه وتحويلها على مصادر طاقوية تشكيل مبادئ الإشراف التربوي السليم داخل هذه المباني وتعزيز رضا وأداء الموظفين ما يجعل من هذه المباني حقلا للتفاعلات الاجتماعية الواعية.

إن بناء المدارس الخضراء إذن هو وسيلة للتصرف بمسؤولية اتجاه البيئة والتغيرات المناخية التي تحدث وذلك من خلال:

-الحفاظ على الطاقة.

-الحد من انبعاث الغازات الدفيئة والضباب الدخاني.

-الحد من استخدام المياه.

-ممارسة النمو الذكي في الاستخدام الحكيم للمساحات الأرضية(عزمي بسمة، 2013: 63).

أساسيات المدرسة الخضراء:

تعكس أهمية المدرسة الخضراء أساسيات قيام هذا المبنى كمؤسسة منظمة لها شروطها وآليات تفعيلها في البناء الاجتماعي الذي يوفر بدوره متطلبات التنمية البشرية، والاجتماعية ولهذا إن الإحاطة بأساسيات المدرسة الخضراء يسهم في التعريف بجانبها التنظيمي والمتمثل في:

اللجنة الخضراء: تنشئ المدرسة الخضراء لجنة خضراء تتكون من ممثلين عن المعلمين والطلاب والمجتمع، وهدفها تعزيز عملية إنشاء ومؤسسة منهجية المدرسة الخضراء.

الهدف الأساس من البرنامج هو: دعم الاهتمام المجتمعي بأمور تتعلق بجودة البيئة، من خلال مشاركة وتشارك، يشمل الطلاب وأولياء الأمور وطاقم معلمي المدرسة والمؤسسات والجمعيات المجتمعية والمجتمع القريب.

نواتج/فوائد أخرى ممكنة في سيرورة المدرسة الخضراء:

-تطوير إقليم/مناخ تربوي إيجابي والحد من العنف.

-رفع مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب.

-تعزيز رابط الانتماء بين الطالب وبيئته القريبة.

-الحد من كمية النفايات والفضلات في المدرسة.

-انخفاض في فواتير المياه والكهرباء.

-زيادة الوعي البيئي.

-تسويق المدرسة والدعاية من اجلها بشكل واسع في وسائل الإعلام المحلية.

-إنشاء روابط اتصال مع مدارس أخرى في جميع أنحاء العالم.

-المساعدة المالية من وزارة البيئة و/وزراه التربية لإنشاء البنية التحتية وتدريب معلمي المدارس(المدرسة الخضراء: 15)

إن سياق المدرسة الخضراء بالغ التنظيم والتسلسل في إعطاء معاني ممنهجة حول تأسيسها كاللجنة الخضراء وبرامجها التي تهدف إلى تطوير القيم التربوية والقضاء على المشكلات المدرسية المتعددة والتي تعد مسؤولية اجتماعية للمجالات الأخرى مثل: (الإعلام، البلديات، الدولة) لدعمها وتوسيع نطاق نشرها.

ثالثا.نماذج من المدرسة الخضراء:

1.المدرسة الخضراء –بالي-: تأسست "المدرسة الخضراء في بالي" عام 2008 وهي مدرسة عالمية خاصة غير ربحية تتبنى نهجا يرمي إلى إلهام الشباب ليحققوا طموحاتهم ويحدثوا أثراً إيجابيا في العالم. وتسعى المدرسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على المدى الطويل تتمثل في استغنائها تماما عن شبكة الطاقة الكهربائية لتصبح مبنىً مستداماٍ بالكامل ومكتفً ذاتيا من الطاقة، بالإضافة إلى المساهمة في إيجاد حلول لنقص الطاقة الكهربائية في البلاد.

وبفضل مزيجها من مصادر الطاقة المتجددة، تنتج المدرسة 72كيلوواط ساعي من الطاقة التي تستهلكها كما توفر طيفاً واسعا من التجارب التعليمية لطلابها، حيث يتولى الطلاب أنفسهم تنفيذ وقيادة جميع مشاريع المدرسة بإشراف من المعلمين والخبراء وأعضاء المجتمع والتي تتميز بتسطير مجموعة من الأهداف طويلة المدى، ويتيح لهم هذا المستوى العالي من المشاركة بناء المهارات والثقة اللازمة لإحداث تغييرٍ حقيقي من خلال تعليم ريادي قائم على المجتمع المحلي(جائزة زايد لطاقة المستقبل، 2008: 4).

وسيسهم مشروع "المدرسة الخضراء في بالي" بنشر الوعي في المجتمع حيال الآثار المؤذية للبطاريات باعتبارها نفايات خطرة والحد في الوقت ذاته من مشكلة النفايات الإلكترونية المتزايدة، حيث يتم سنويا استبدال نحو مليون هاتف نقال و 35ألف جهاز حاسب محمول في بالي، ويفتح المشروع آفاقاً جديدة للتعاون مع مجتمع بالي من خلال جمع البطاريات المستعملة وإنشاء بنك للبطاريات، وسيخفض المشروع كذلك من الانبعاث الحالية لغاز ثاني أكسيد الكربون بنحو الثلث (من 33إلى 11طن) في السنة.

2.المدرسة الخضراء –تنزانيا-: ضم شبكة المدارس الخضراء في تنزانيا ثلاث مدارس ثانوية تقع ضمن منطقة كلمنجارو وهي ماكومو وكيريا وكيليو وتطمح الشبكة لأن تصبح مركزاً محليا لتوفير المعرفة والتعليم البيئي العملي بالتعاون مع المجتمعات المجاورة، ويكون ذلك عبر طرح مبادرات لتوعية الطلاب وأولياء الأمور وسكان القرى والمسئولين المعنيين بأهمية تعزيز استخدام مصادر الطاقة المتجددة، والحد من إزالة الغابات، والمساهمة في رصد ومواجهة تأثيرات تغير المناخ وترسيخ مفهوم الاستدامة. وإثر فوزها بـ "جائزة زايد لطاقة المستقبل" عام 2013 عن فئة الجائزة العالمية للمدارس الثانوية في أفريقيا، تمكنت مدارس الشبكة من افتتاح صفوفٍ مسائية للمرة الأولى عبر إنشاء نظام لتوليد الطاقة الشمسية الكهروضوئية باستطاعة 8كيلوواط لدعم الاحتياجات المتنامية من الطاقة. واستفادت الشبكة كذلك من مواقد الطهي الموفرة للطاقة وهاضم الغاز الحيوي في مدرسة ماكومو من أجل خفض تكاليف الطاقة بشكل ملموس وساهم أكثر منٍ 1000طالبٍ وطالبةٍ بدور أساسي في تحقيق هذه الإنجازات من خلال المشاركة في مختلف مراحل تركيب ونشر التقنيات الجديدة بدءاً من التخطيط وصولا إلى التنفيذ(جائزة زايد لطاقة المستقبل، 2008: 05).

3.المدرسة الخضراء- ايرلندا -: أسست "كلية بلفيدير" عام 1832كمدرسة للبنين في العاصمة الأيرلندية دبلن وتفخر المدرسة بخريجيها المتميزين وعلاقاتها الراسخة مع المجموعات المجتمعية والمؤسسات الخيرية. ويتمتع مجتمع المدرسة بدرجة عالية من الوعي إزاء قضايا العدالة المناخية، وقد عمل على مواجهة التحديات البيئية العالمية من خلال تشكيل "لجنة الكربون" وتقليص البصمة الكربونية للمدرسة بشكل ملموس وقابل للقياس.

كما نجحت المدرسة بتطوير مشروع مختبر تجريبي على مدى 18شهرا بهدف إنتاج الغذاء في المناطق الحضرية إلى جانب اكتساب المعارف العملية حول المياه

والطاقة المستدامة. وانطلاقاً من إيمانها الراسخ بأن الطلاب يشكلون جزءا من حلول مواجهة التحديات البيئية الحالية، توفر المدرسة لهم تجربة عملية لإنتاج الغذاء ومواجهة تحدياته - ولاسيما المرتبطة بالطاقة والمياه.

فضلا عن إتاحة الفرصة لتعزيز دورهم في ابتكار حلول مستدامة للمشكلات البيئية. وتعمل المدرسة على توطيد علاقة الطلاب بمجتمعاتهم المحلية من خلال التوعية، وتسعى لأن تصبح مركزاً تعليمياً محلياً ودوليا يحفز على إطلاق مزيد من المبادرات في المستقبل. كما تهدف إلى إنشاء شبكة دولية، وتعزيز الشعور بالمواطنة العالمية والمسؤولية البيئية(جائزة زايد لطاقة المستقبل، 2008: 06).

رابعا. المدارس الخضراء والبيئة:

مع تصاعد الاهتمام العالمي بقضايا البيئة وتنامي المطالب بضرورة التصدي بفعالية للمشكلات البيئية الملحة وعلى رأسها مشكلة التغيرات المناخية والاحتباس الحراري المرتبطة بالتلوث، ظهر مفهوم المدارس الخضراء، بهدف تطوير المؤسسات التربوية بيئياً. (المدارس الخضراء،html./file:///C:/Users/BIK/Downloads):

1.المدارس الخضراء والعالمية: بدأت العديد من دول العالم في الاهتمام بإنشاء المدارس الخضراء، وبصفة خاصة الدول الأوربية، استجابة لدعوة مؤتمر الأرض، وتوصيات صندوق البيئة الأوربي بتعميم خطة المدارس الخضراء، بهدف تقييم المدارس وفقاً المعايير البيئية فيما يتعلق بالعملية التعليمية والتربوية والإدارة والمنشآت وسبل التعامل مع الموارد الطبيعية.

وفي بداية عام 2005م، عممت هذه الخطة في أكثر من 700 ألف مدرسة في 42 دولة حول العالم(المدارس الخضراء،html./file:///C:/Users/BIK/Downloads).

لقد بدأ الاهتمام الدولي بفكرة المدارس الخضراء في أعقاب قمة الكرة الأرضية المنعقدة في مدينة ريو دي جانيرو بالبرازيل في عام 1992م، والتي وضعت ميثاق العمل المعروف باسم جدول أعمال القرن الحادي والعشرين، والذي دعا إلى التعاون في مجال المشروعات الخاصة بالحفاظ على التوازن الضروري بين احتياجات سكان الكرة الأرضية وقدرة الكرة الأرضية على تلبية هذا الاحتياجات، وهو ما يسمى بالتنمية المستدامة(المدارس الخضراء، html./file:///C:/Users/BIK/Downloads).

وأكد أن مجال التطوير المستديم يكمن في نقطة التقاء احتياجات البيئة والاقتصاد والمجتمع, وهي نفس النقطة التي يقف فيها نظام التربية والتعليم.

وقد أدرك المجتمعون أن المطلوب من نظام التربية والتعليم أن يكون قطاعاً رائداً في هذا الاتجاه العالمي لزيادة الوعي البيئي والتنمية المستدامة، وأن من أهم أسس هذه التنمية الإيمان بالعملية التربوية طويلة المدى ودورها في الارتقاء بالوعي البيئي وتنميته، وهو ما دعا صندوق البيئة الأوربي في عام 1995م إلى المطالبة بتعميم خطة المدارس الخضراء في أوربا بأسرها.

وتسعى فكرة المدارس الخضراء إلى تحويل المؤسسات التعليمية إلى ما يشبه المحميات البيئية، بما يجعلها تتوافق مع الكثير من التوصيات التي نصت عليها الاتفاقات الدولية، خصوصاً اتفاق كيوتو الخاص بالحد من انبعاث الغازات المسببة للاحتباس الحراري، وإيجاد وازع بيئي في ضمير التلاميذ والعمل على تعميقه وتنميته وتعويدهم على احترام الكوكب الذي يعيشون على سطحه.

وتلتزم المدرسة الخضراء ببرنامج تربوي بيئي، يتضمن خطة متكاملة لزيادة المساحات الخضراء داخل المدرسة وفي محيطها، مع العمل على تحويل القاحل منها إلى واحات خضراء، مملوءة بالزهر والعشب والشجر، مع الالتزام الصارم بمعايير النظافة(المدارس الخضراء،html./file:///C:/Users/BIK/Downloads).

ومنه إن العمل على استبدال الملاعب المرصوفة بالاسمنت أو الأسفلت، لتزرع بالعشب الأخضر ولتحاط بالأشجار، مع الحرص على تقليص المساحات المخصصة لمواقف السيارات، كذلك فإن على المدارس الخضراء أن تهتم بتشجيع الطلاب على استخدام الدراجات الهوائية كبديل للسيارات، أو الوصول إلى المدارس مشياً على الأقدام، وخاصة بالنسبة لمن يقطنون بالقرب من المدارس، مع تخصيص مواقف للدراجات داخل المدارس، على أن تؤمن السلطات المحلية لسائقي الدراجات من الطلاب ممرات آمنة ومحددة بمحاذاة الشوارع الرئيسية، وتحويل محركات سيارات النقل المخصصة لنقل الطلاب من المازوت إلى الغاز الطبيعي، وفقاً للمواصفات المعمول بها دولياً، والاقتصاد في استهلاك الطاقة المستخدمة في أجهزة التدفئة والتبريد، مع توعية الموظفين والأساتذة بالحد من استعمال سياراتهم الخاصة واستعمال وسائل النقل العمومية والمترو(جائزة زايد لطاقة المستقبل، 2008: 05).

والتخفيف من طباعة الأوراق المستعملة لأغراض إدارية ومدرسية، والحرص على إعادة تصنيعها وتقليص استعمال الأطباق البلاستيكية إلى النصف على الأقل، وتزويد الطلاب وأسرهم بمجموعة من المنشورات والكتيبات التي تتضمن معلومات وتدابير متعلقة بحماية البيئة داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

2.الأهداف التربوية والاجتماعية للمدارس الخضراء:

إن الهدف الرئيسي من المدارس الخضراء هو غرس الوعي بالقضايا البيئية لدى التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور وتعويدهم على التعامل معها بجدية في حياتهم، وتقوية الشعور بالمسئولية والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه، وضرورة حمايته والحفاظ عليه من كل ما يتهدده من مخاطر وفي مقدمتها المخاطر البيئية، وغرس روح المشاركة والعمل الجماعي لدى التلاميذ، وتزويدهم بالمهارات المختلفة التي تمكن كل منهم من التعامل مع مشكلات وقضايا البيئة بإيجابية وبوعي، بما ينعكس بصورة إيجابية على البيئة المحلية والعالمية.

وتكشف الدراسات أن الأطفال لديهم استعداد اكبر بكثير من الشباب وكبار السن لتقبل القيم والمفاهيم البيئية الجديدة وتعديل سلوكياتهم بما يتوافق مع المعايير البيئية، إذا ما تم توعيتهم وتبصيرهم بما ينبغي عليهم القيام به، وتنمية روح المسئولية فيهم وتوظيف حماسهم الطبيعي تجاه قضايا البيئة بما يجعل لهم دوراً رائداً في توجيه وحث باقي فئات المجتمع على المشاركة في حل مشكلات بيئتهم ومجتمعهم(المدارس الخضراء،html./file:///C:/Users/BIK/Downloads).

إضافة إلى زيادة الوعي والمعرفة البيئية عند المتمدرس وفهم تأثيرات الإنسان على البيئة، تشجيع المتمدرس على إعادة التدوير للمنتجات المختلفة وفهم أبعاد الموضوع أيضا إكتساب سلوكيات صحيحة من خلال تذوين أهم المبادئ البيئية عند المتمدرس كحب الطبيعة والحفاظ على البيئة .(الأهداف التربوية من مشروع مدرستنا الخضراء https//sites.google.com).

ولا يقتصر دور المدارس الخضراء على مجرد توعية التلاميذ بقضايا ومشكلات البيئة وسبل التعامل معها، أو تنمية مهاراتهم البيئية، ولكنها بمثابة محاولة لخلق نموذج مصغر لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع بأسره.

فعندما يشارك التلميذ في تنظيف مدرسته ويتعلم كيفية التعامل مع المخلفات بأنواعها وزراعة وغرس الأشجار، وسبل ترشيد استهلاك الطاقة هذا سوف ينعكس على سلوكياته خارج المدرسة، سواء في البيت أو في الشارع، وعندما يكبر، فإنه سيعود أسرته وأبناءه على التعامل الرشيد مع البيئة ومواردها وهذا ما يعرف

بالتنشئة الاجتماعية(المدارس الخضراء،html./file:///C:/Users/BIK/Downloads).

وهذا ما أدركته مؤخراً بعض الدول مثل الصين، التي بدأت تطبيق تجربة المدارس الخضراء منذ عام 2000 والآن بها نحو 16 ألف مدرسة خضراء، تشكل نحو 5.2% من إجمالي المدارس بها، وتطمح في زيادة عدد هذه المدارس إلى 76 ألف مدرسة خلال العام القادم(Vithessonthi, 2009: 49).

وقد حذت الكثير من الدول النامية وبعض الدول العربية حذو الصين، وبدأت في تطبيق التجربة على نطاق محدود، وعمل مسابقات بين المدارس لتحفيز الطلاب على الاهتمام بقضايا البيئة والمساهمة في النهوض بها، وهو اتجاه محمود، ينبغي العمل على دعمه وتشجيعه من جانب وسائل الإعلام والمؤسسات المعنية بقضايا البيئة، فالمدارس الخضراء تسهم في تنمية مدركات الفرد تشكيل قيم الاستقرار والمحافظة على هذه المدارس لذا تسعى الدول المتطورة لنشر ثقافة المدارس الخضراء في مجتمعاتها وبين أفرادها (Vithessonthi, 2009: 49).

وعليه يمكن القول أن أغلب الدول المتقدمة مثل كندا ودول الاتحاد الأوربي عملت على تطبيق المدارس الخضراء وقد طبقتها بنجاح في بعض مدارسها وتسعى لتعميم التجربة على سائر المدارس الأخرى، ومنه فإن تطبيق هذه التجربة في الدول النامية التي لم تقطع شوطاً كبيرا في الالتزام بالمعايير والاشتراطات البيئية الدولية يواجه صعوبات ومشكلات في مجالات عديدة(اقتصادية واجتماعية وثقافية) عديدة، لكن في الوقت ذاته يمكن أن يكون خطوة على طريق بناء أجيال جديدة لديها وعي بيئي، وشعور بالمسئولية تجاه قضايا والمشكلات البيئية المتنوعة، والمتعددة فالمباني الخضراء أصبحت بمثابة أولى خطوات التنمية في مجال التربية والتعليم التي تسهم في ضبط العديد من التجاوزات على مستوى المدرس أو المتمدرس أو غيرهم من فاعلين في هذا المجال.

3.التربية البيئية والمدرسة الخضراء:

للتربية البيئية مجموعة من الأهداف التي لها علاقة بالمدرسة الخضراء ومن أهم هذه الأهداف نذكر:

الأول: تمكين الأفراد من فهم الطبيعة المعقدة للبيئة، وأنها نتاج التفاعل بين عناصر حيوية (بيولوجية) وفيزيقية واجتماعية واقتصادية وثقافية وعلى التربية البيئية أن تتيح للفرد وللمجتمع وسائل إدراك الاعتماد المتبادل بين هذه العناصر المختلفة والتي تتباين حدودها المكانية والزمنية.

الثاني: تنمية قدرة الفرد على إدراك أهمية البيئة في التنمية الاقتصادية والثقافية، وترسيخ الشعور بالمسئولية الشخصية تجاه البيئة، والمحافظة على سلامة وازدهار البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية، في هذا المجال تعمل التربية البيئة على نشر المعارف عن وسائل التنمية التي لا تضر بالبيئة، وعلى حفز الناس على استكشاف مناهج لحياتهم تحقق التناغم والتوافق مع البيئة(33 : 1992, UNCED).

الثالث: رفع وعي الناس بالاعتماد المتبادل بين دول العالم وأقاليمه في مجالات الاقتصاد والسياسة والبيئة، وأن (Stone, M. K, 2009: 32)، وهذا ما يحدد الوعي بها الأفعال التي تأتيها جماعة من الناس (في بلد من البلدان) آثار بيئية على المستوى الإقليمي أو العالمي حيث قد تظهر هذه الآثار بعد فترة من وقت، وفي مناطق قد تكون بعيدة عن مكان إنتاج أسبابها(الدمرداش صبري، 1985: 66).

وفي هذا الشأن يكون للتربية البيئية دور هام في ترسيخ الشعور بالمسئولية وبأهمية التعاون والتنسيق بين دول العالم هذا ما يستهدفه التعاون الدولي في تنمية التربية البيئية(Pepper, 2008 :46).

للتربية البيئية صلة كبيرة بالمدرسة الخضراء فالتربية البيئية لا يمكن تحقيقها نظريا فقط بل تتطلب التعمق والجانب العملي في ترسيخ قيم المحافظة على البيئة وحمايتها ولهذا تعتبر المدارس الخضراء الصديقة للبيئة احد أهم المجالات العمرانية التي تساعد على تنمية وتطوير المعارف البيئية، فالتربية العملية تساعد بشكل كبير في توثيق العلاقة بين المجالين فيصبح المدرس مربي ومعلم في هذا الوسط يهدف إلى إنتاج معاني تفاعلية تساعد المتمدرس في تشكيل وعيهم بهذا المجال لتتعدى لمجالات أخرى مثل الأسرة الشارع، وعليه يمكن القول إن التربية البيئية من متطلبات وأساسيات المباني الخضراء وان المباني الخضراء من أبرز آليات تحقيق التربية البيئية.

الوعي والبيئة وعلاقتهما تربويا من الأمور المطروحة في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية في ستكهولم في عام 1982 عن ربط الوعي البيئي مع الاهتمام بالتربية البيئية مما ساهم في دعم وتطوير ما يعرف بالتعليم أو التربية البيئية لتوعية الأفراد في قطاعات المجتمع كافة بالبيئة والمشكلات الناجمة عن التفاعل معها لقد افرز هذا التوجه برامج للتوعية البيئية، وقد استوعب رجال التربية هذا الهدف خلال تطعيم المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة بموضوع التربية البيئية وهكذا نشأ ما يسمى بالفكر البيئي ليدخل بقاء الجنس البشري واستمراره، حيث

يتوج ذلك باتخاذ القرارات المناسبة لحل مشاكل البيئة وبناء التكامل البيئي التنموي ويتضح في:

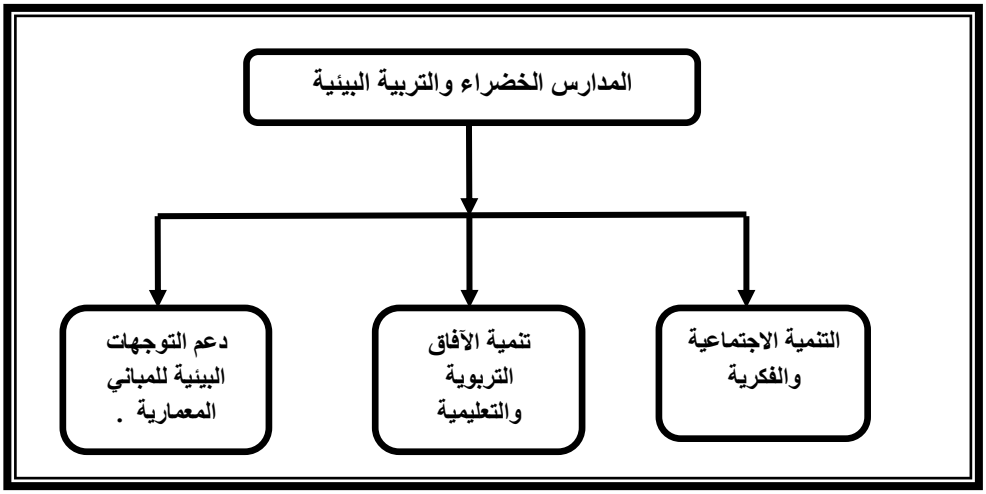
-يجب أن ينطلق وعي الإنسان لبيئته ومشكلاتها خلال التربية الانتقادية التي تتوجه نحو تنمية الإدراك.

-والوعي للعوامل الاجتماعي والاقتصادية والسياسية للمشكلات.

-تعمل التربية البيئية إلى تنمية المهارات اللازمة لفهم العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته وبيئة.

ويبرز دور القيم الأخلاقية التي تغرسها التربية البيئية والتي تتجسد في محصلتها بالوعي البيئي في قدرتها على تعديل شروط العلاقة بين الإنسان والطبيعة وهي علاقة انتهاء حيث أن الإنسان جزء منها(سلام شهد:23).

شكل رقم (01) يوضح المدرسة الخضراء والقيم التربوية



- من إعداد الباحثة -

خامسا. مفهوم المجتمع المستدام وعلاقته بالمجتمع التربوي المستدام:

إن المجتمعات المستدامة هي مناطق سكنية وتجارية يتم التخطيط لها وبنائها أو تطويرها لتعزيز المعيشة المستدامة بالنسبة للسكان في المرحلة الحالية أو المستقبلية، إن تلك المجتمعات آمنة وشاملة، ومخططة ومبنية ومشغلة بصورة جيدة وتوفر تكافؤ في الفرص وخدمات جيدة للجميع ومن الضروري أن تلبي تلك

المجتمعات متطلبات التنوع الخاصة بالسكان عبر تحقيق التوازن والدمج بين المكونات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للمجتمعات.

وبالتالي فإنها ستساهم بصورة متواصلة بتأمين مستوى معيشة متقدم للأجيال الحالية أو المستقبلية عبر التركيز على الجوانب المتعلقة بإعادة الإنتاج وعناصر المياه والنقل والطاقة النفايات فإن المجتمعات المستدامة تركز على الاستدامة البيئية والتنمية والزراعة، كما تساهم هذه المجتمعات بالتنمية الاقتصادية وتطور البنية التحتية الحضرية المستدامة، وتسعى في المجال التربوي لتحقيق التالي:

- العمل بفعالية للحد من تغير المناخ، عبر الكفاءة في استخدام الطاقة واستعمال مصادر الطاقة المتجددة وغيرها للمبنى المدرسي.
- حماية البيئة من خلال تقليل التلوث الذي يطال المكونات الأرضية والمائية والهوائية.
- التقليل من النفايات والتخلص منها وفقا للممارسات الجيدة السائدة حاليا.
- توفير نمط حياة يقلل من الأثر السلبي على البيئية ويعزز من التأثيرات الايجابية .
- توفر ساحات خضراء نظيفة وآمنة(كزيز نسري،2017: 286).

ولإنجاز هذه الأهداف يتعين القيام بما يلي:

- المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع في وجه العولمة حتى لا يفقد المجتمع أيا من المقومات التي يمكن أن تحث على الابتكار الذي ينبع من الطبيعة الجغرافية والثقافة والتاريخ والهوية الفريدة للمدينة.

-صون وتعزيز استجابة برنامج استدامة للتحديات والفرص البيئية لتحسين كفاءة الموارد والحد من البصمة الكربونية والمحافظة على التنوع الحيوي الحضري(الرؤية الاقتصادية لإمارة أبو ظبي: 220).

إن مبادرة المجتمعات المستدامة جزء رئيسي في إقامة اقتصاد أخضر، فهي تعزز النمو الاقتصادي وتحقق التوازن بين الأهداف الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، إن الهدف النهائي من هذه المبادرة هو نشر الاستدامة وكفاءة استهلاك الموارد وتطبيق ذلك في القطاع العقاري ومختلف أدواته على مستوى المدينة وتغيير العادات البشرية وممارسات الشركات وفقا لتلك المتطلبات وبما يتماشى مع إستراتيجية الاقتصاد الأخضر(دبي للاستدامة العقارية:23).

سادسا. الجانب الميداني للدراسة:

يعبر الجانب الميداني للدراسة على الخصوصية العلمية التي تتطلبها وعليه يمكن التعريف بمجموعة الإجراءات المنهجية التي تم الاعتماد عليها من أجل تحقيق الهدف من الدراسة.

أدوات الدراسة: تم الاعتماد على أداة الملاحظة والملاحظة بالمشاركة إضافة إلى مقابلة حرة مع بعض العاملين في المؤسسات السابق ذكرها اعتمادا على مؤشرات المباني الخضراء العالمية والمدارس الخضراء.

المنهج المعتد في الدراسة: الاعتماد على المنهج الوصفي لوصف الواقع الفعلي للمباني المدرسية الجزائرية ومقارنتها مع مؤشرات المدارس الخضرا.

نماذج حول المدرسة الجزائرية :

- النموذج 01-

المؤسسات التعليمة	ابتدائية عدوان مبروك			ابتدائية حي سيدي غزال		
مؤشر المدرسة الخضراء	مطبق	غير مطبق	مطبقا نوعاما	مطبق	غ. م	م.نوعاما
- وجود مناطق مظلة .	X				X	
- وجود مساحات خضراء كافية .	X				X	
- وجود برامج بيئية للمدرسة الخضراء.			X		X	
- مباني بمواد صديقة للبيئة.		X			X	
- التربية البيئية.			X			
- تعزيز الإشراف البيئي.			X		X	
- توفر على إنارة جيدة.			X			X
- بعيد عن الضجيج والإزعاج.			X			X
- متوفر على بيئة مناسبة مضادة للفصول.					X	
- المنظر الجمالي للمبنى.		X			X	
- فناء داخلي مفتوح.	X				X	
- تطور الأنماط الشكلية للأقسام والمكاتب والمرافق المدرسية.		X			X	
- التوفر على المرافق صحية.	X				X	
- استخدام الطاقة البديلة .		X			X	
- توفير المياه وإعادة تكريرها.	X			X		

- النموذج 02 -

المؤسسة التعليمية	متوسطة طيبي عبد الرحمان			ثانوية أوماش الجديدة		
مؤشرات المدرسة الخضراء	مطبق	غير مطبق	مطبقا نوعاما	مطبق	غ. م	م.نوعا ما
- وجود مناطق مظلة .		X			X	
- وجود مساحات خضراء كافية .		X			X	
- وجود برامج بيئية للمدرسة الخضراء.		X			X	
- مباني بمواد صديقة للبيئة.		X			X	
- التربية البيئية .			X		X	
- تعزيز الإشراف البيئي .		X			X	
- توفر على إنارة جيدة .	X					X
- بعيد عن الضجيج والإزعاج.			X	X		
- متوفر على بيئة مناسبة مضادة للفصول.			X		X	
- المنظر الجمالي للمبنى .			X		X	
- فناء داخلي مفتوح .			X		X	
- تطور الأنماط الشكلية للأقسام والمكاتب والمرافق المدرسية.		X			X	
- التوفر على المرافق صحية.		X			X	
- استخدام الطاقة البديلة.		X			X	
- توفير المياه وإعادة تكريرها.		X		X		

من خلال ما تم جمعه من تراث نظري ومؤشرات ميدانية حول موضوع الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في:

بالنسبة للنماذج العالمية والعربية التي انتهجت سياسة تطبيق المدارس الخضراء الصديقة للبيئة نجد إنها اعتمدت على مجموعة من الأنماط البيئية التي تساهم في تشكيل ثقافة بيئية، كما تجعل من المتعلم فردا مشاركا في تفعيل قيم المدرسة الخضراء إضافة إلى ذلك فهي فضاء قيم صديق للبيئة يسهم في الحفاظ على الجانب الصحي والنفسي للمدرس والمتمدرس كمجال علمي وتربوي وتثقيفي.

-تلعب المدارس الخضراء كجزء أساسي للمباني الخضراء في تنمية المهارات الاجتماعية للفرد والسلوكية وتسهم في تشكيل هوية فاعلة في هذا الوسط الاجتماعي، كما تعتمد على جعل هذه المباني ذات عمر طويل يحافظ على البيئة

مثل ما تم التطرق إليه في المدارس الخضراء الصينية والماليزية والعربية التي أصبحت في تزايد مستمر نظرا لأهمية وانعكاساتها الايجابية على مستوى التعليم والتعلم والتربية.

-أصبحت المدارس الخضراء ثقافة تربوية اجتماعية تتعدى آثارها للمجالات الاجتماعية الخارجية كالمحافظة على المكان العميقة والمنزلية فأصبحت احد أشكال التنشئة المدرسية في مثل هذه المجتمعات.

-تسهم المدرسة الخضراء في تفعيل التعلم الذاتي من خلال البحث والإدراك إضافة إلى إكسابه قيم الوعي الاجتماعي والتفاعل مع الطبيعة والحفاظ عليها بصور آلية.

بالنسبة لما توصلت له الدراسة الميداني حول واقع المدرسة الجزائرية في مجال المدرسة الخضراء فنجد:

-غياب تفعيل متطلبات تحقيق المدارس الخضراء في المدرسة الجزائرية وهذا يجعل منها فضاء علميا تقليديا بحتا لا يسهم في تشكل القيم البيئية والتربوية اللازمة للارتقاء بمصاف الدول التي تعتمد على تفعيل المدارس الخضراء من أجل المتعلم والمعلم والمجال المدرسي الكلي.

-عدم حصر مفهوم المدرسة الخضراء في "التشجير" فقط فالمدرسة الخضراء هي مدرسة تربوية تعليمية تثقيفية تنموية تساهم في المحافظة على البيئة كما تساهم في التربية البيئية من خلال إنشاء مدارس صديقة للمتمدرس يحرص عليها كفرد، وبدورها توفر له متطلبات التعليم الجيد مع مراعاة الجانب الجسمي والنفسي له فتزوده بآليات للراحة وحب التعلم والاكتشاف وتجعل منها فضاء يجد المتمدرس نفسه فيه بعيدا عن الحتمية التعليمية للمدارس التقليدية.

-تغييب لمفهوم المدرسة الخضراء بصورة كبيرة في المجتمع الجزائري وهذا ناتج عن غياب الوعي الاجتماعي البيئي بأهمية المدرسة الخضراء وانعكاساتها الايجابية على الطفل.

-لم ترقى المدارس لمفهوم المدرسة الخضراء، وغياب العديد من مؤشراتها في مدارسنا وتبقى مجرد جهود فردية قليلة.

-التقليدية في التصميم الخاص بالمباني وعليه الحتمية المطلقة لشكل المبنى.

-غياب ثقافة التربية البيئية المدرسية.

-تدهور أوضاع المدارس وقدمها ووقوعها في أمكان ضجيج لا تسمح في التعلم والتعليم.

-غياب العديد من المرافق الصحية والاجتماعية والتثقيفية حول البيئة.

-عدم الاستفادة من الطاقة البديلة وغياب الأماكن المظلة للمتمدرس وغياب سياسة التشجير من طرف الجميع غالبا.

وكمستخلص للدراسة يمكن القول:

تشكل المدرسة الخضراء عالميا أحد أهم المجالات الاجتماعية المعتمدة في سياسة تطوير المهارات والكفاءات التعليمية وتشكل أيضا أحد أهم مرتكزات الإصلاحات التربوية؛ فالمدارس الخضراء الصديقة للبيئة تبني آفاق واسعة للمجتمع وللفرد وتسهم في رفع مستوى الوعي والثقافة البيئية والتربوية، والتعليمية وخفض مستوى المشكلات التربوية والبيئية والاجتماعية، كونها فضاء يجد فيه المتعلم نفسه مرتاحا ومستعدا للدراسة والتعلم فهي تجمع بين سياسة تحبيب وجدب التعليم والتعلم وسياسة حماية الطبيعة.

أما توصيات الدراسة فتتمثل في:

-التوعية بأهمية المدرسة الخضراء في المجتمع الجزائري لما لها من فوائد تربوية وتعليمية وتثقيفية وبيئية وتكنولوجيا.

-تقديم بحوث علمية تسهم في نشر مفهوم المدرسة الخضراء وسط المنظومة التربوية ولدى المهندسين.

-فتح ورشات تثقيفية لمفهوم المدرسة الخضراء ووجوب تفعيلها داخل المجتمع الجزائري بعيدا عن مفهوم المباني المدرسة فقط.

-توعية الأطفال والمتمدرسين بضرورة إنشاء جماعات مدرسية تهتم بالبيئة بمساعدة مشرفين ومدرسين ومدراء.

-توعية المجتمع بضرورة امتلاك هذه المدارس الصديقة للبيئة سواء كان ذلك من خلال المناهج التعليمية أو برامج التوعية المجتمعية المختلفة ووسائل الإعلام.

قائمة المراجع:

1. الدليل الإرشادي للأبنية الخضراء دولة فلسطين(2013). نقابة المهندسين. فلسطين:المجلس الفلسطيني الأعلى للبناء الأخضر.

2. إسماعيل. محمد عماد الدين وآخرون(1974). كيف نربي أطفالنا. القاهرة: دار النهضة العربية.

3. بسمة عزمي.جبران سعادة(2014). دراسة تقييمية للمدارس الحكومية الخضراء في الضفة الخضراء. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.كلية الدراسات العليا.

4. جائزة زايد لطاقة المستقبل(2008). مواجهة تحديات اليوم من اجل غد أفضل.الإمارات العربية المتحدة.
5. سلامة، عبد الحافظ محمد(2002). أثر استخدام جهاز (Data show) في تحصيل طالبات كلية الملكة علياء في مادة ثقافة اللغة العربية، كلية المعلمين بالرياض، مجلة كليات المعلمين، بيشة، السعودية. 2 (2).
6. صبري، الدمرداش إبراهيم(1985). الاتجاهات البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بيئات ثلاث. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
7. دليل برنامج المدارس الايكولوجية (2013) . المغرب: مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة.
8. كزيز نسرين(2017). تطوير البناء العقاري نحو مجتمع مستدام، المباني الخضراء أنموذجا، مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر. ع2.
9. البناء الأخضر : هل تعرف ما هي الأبنية الخضراء ؟. متوفر على الرابط: https://www.ts3a.com/bi2a/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AE%D8%B6%D8%B1-، تاريخ الزيارة: 2017/07/28، توقيت الزيارة: 11:50.
10. المدارس الخضراء وأهميتها في حماية البيئة. زمن الزيارة 13:17، تاريخ الزيارة 2018/07/11، متوفر على file:///C:/Users/BIK/Downloads/منتديات%20ستار%20تايمز.html
11. مدرسة خضراء – مدرسة مار يوحنا والتربية والبيئة. زمن الزيارة 14.22، تاريخ زيارة 2018/7/11 14:22 file:///C:/Users/BIK/Downloads/«المدرسة%20الخضراء»%20فرصة%20ثانية%20للطفل%20غير%20المتمدرس.html
12. ميسون احمد، المباني الخضراء، تاريخ التصفح 2018/10/29، زمن التصفح 12:02، متوفر على Eng-aret.montadarabi.com
13. Vithessonthi . (2009). Corporate ecological sustainability strategy decisions: The role of attitude towards sustainable development. Journal of Organisational Transformation and Social Change, 6(1), 49-64. doi: 10.1386/jots.6.1.49/1.

14. UNCED(1992) Agenda 21: Programme of Action for Sustainable 10 .Development.Rio Declaration on Environment and Development. N.Y.: United Nations.
15. Stone, M. K . (2009)Smart by nature: Schooling for sustainability. Healdsburg, CA Watershed Media.
16. Pepper, & Wildy, H. .(2008) Leading for sustainability: Is surface understanding enough? Journal of Educational Administration.

GREEN SCHOOL TOWARDS A SUSTAINABLE EDUCATIONAL COMMUNITY

Abstract: THE STUDY AIMS AT IDENTIFYING THE MECHANISMS OF DEVELOPING A SUSTAINABLE EDUCATIONAL SOCIETY AS ONE OF THE REQUIREMENTS OF THE CURRENT ERA THROUGH THE DEVELOPMENT OF THE VALUES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION, PROTECTING AND PRESERVING THE ENVIRONMENT AND DEVELOPING THE DESIRE TO DISCOVER. THE LEARNER HAS TO DRAW TOWARDS LEARNING AND TOWARDS THE SCHOOL AS A FIELD AND SPACE EDUCATIONAL EDUCATIONAL, GREEN SCHOOL MUST PROVIDE ALL THE REQUIREMENTS OF GOOD AND GOOD LEARNING, BOTH THE LEARNER OR THE TEACHER. THE EXISTENCE OF THE GREEN SCHOOL TODAY HAS BECOME A SOCIAL NECESSITY THAT MUST BE EXPANDED AND DEVELOPED TO SUIT EACH SOCIETY AND THE GREEN SCHOOL CULTURE MUST BE FORMED.

Keywords: GREEN SCHOOL, SUSTAINABLE EDUCATIONAL COMMUNITY, BREEDING, ENVIRONMENTAL EDUCATION, ENVIRONMENTAL PROTECTION.

الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات (دراسة استكشافية)

د.محمد الأزهر بالقاسمي
جامعة برج بوعريريج: الجزائر

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات حسب مستوى كل من التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. حيث تم إجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من (64) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عبر ابتدائيات مدينة الوادي خلال الموسم الدراسي 2013/2012، وللكشف عن درجة الصعوبة تم اختيار المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الدراسة، كما استعملنا الأداة المتمثلة في استبانة تقيس الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات من تصميم الباحثتان(كلثوم قاجة، ومريم بن سكيريفة، 2010).

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين وفق التدريس بالكفاءات متوسطة بنسبة تقدر بـ 2.01؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي في مرحلة التخطيط بـ 1.92، بينما بلغ متوسطها الحسابي في مرحلة التنفيذ بـ 2.09، أما في مرحلة التقويم فقد بلغ متوسطها الحسابي بـ 2.03، وقد أشارت جميع هذه النتائج أن درجة صعوبات التدريس بالكفاءات لدى معلمي المدارس الابتدائية متوسطة في كل مراحل عملية التدريس؛ وهذا مؤشر خطير لأن نتائجه تنعكس على تعلم التلاميذ وعلى العملية التعليمية ككل.

الكلمات المفتاحية: المعلمين، المدارس الابتدائية، التدريس بالكفاءات

مقدمة:

تعتبر التربية والتعليم من أولويات الدول المتقدمة في العالم الحديث، لذلك اهتمت الدولة بالمؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة بجميع مراحلها. والدولة الجزائرية لم تتأخر في هذا الاهتمام المتزايد منذ الاستقلال وهي تطور وتحسن في مناهج وبرامج مراحل التعليم المختلفة.

فقد رافقت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر عدة تدابير منها وقفات تقييمية تقويمية لهذا السعي، على سبيل المثال لا على سبيل الحصر فقد سعى القائمون على المنظومة التربوية إلى تقويم الكتب المدرسية الجديدة، كما سعوا إلى وضع مخططات تكوينية لإعادة تأهيل وتكوين المعلمين لمسايرة
التغيرات الجديدة المصاحبة لعملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات(محمود، 2011: 04) وفي هذا السياق جاء الاختيار العالمي للمقاربة بالكفاءات لإعداد النشء، تلك المقاربة ذات النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم. فهي مقاربة تتمركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم وكيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي، وليس مجرد متلقي سلبي كل دوره الخضوع للمعلم الذي يحشو رأسه بزخم من المعلومات لا يلبث أن ينساها حينما يخرج من الموقف التعليمي(رداف، 2011: 462).

وإذا كان التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى تسهيل مهمة تحقيق الأهداف المسطرة، والوصول بالمتعلمين إلى سلوك المرغوب فيه، فإن مهمة المعلم تسيير هذا النشاط وتنظيمه، والتحكم في إدارته وفق ما يضمن مشاركة التلاميذ، ودفعهم لتوظيف كل الإمكانيات والموارد المناسبة من أجل تحقيق نواتج التعلم(رمضاني، 2015: 32).

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية؛ ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات التدريسية أو الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها عند إعداده بمعاهد وكليات إعداد المعلم، وعند تدريبه(عمومن ومعمري، 2011: 274) وفي هذا الإطار قمنا بدراسة ميدانية شملت 64 معلما من مرحلة التعليم الابتدائي كعينة بحث استكشافية لمعرفة درجة الصعوبات التي تواجههم وفق التدريس بالكفاءات.

مشكلة الدراسة:

تعتبر المدرسة اليوم بكل مراحلها من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يبني عليها العالم آماله وثقته بمستقبل البشرية، فلقد تزامن ذلك مع التغييرات السريعة في كافة مناحي الحياة التي يعرفها هذا العصر، حيث أدت إلى التخلي عن حصر دور المدرسة في نقل المعلومات، واكتساب المعارف، إلى تكفلها بمسؤوليات ومطالب تتعلق

بتحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الفرد.

لذا يرى فؤاد أبو حطب، وآمال صادق "أن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع صغير فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر في دوره في نواتج التعليم"(أبو حطب والصادق، 1983: 505) وهذا ما ذهبت إليه المدرسة الحديثة حينما جعلت من أهم مهماتها تهيئة التلاميذ لكي يكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحاضرة والمستقبلية سواء في المواقف التعليمية أو المواقف الحياتية، فقد "يخطئ الناس إذا ظنوا أن المدرسة مكان يحشر فيه التلاميذ جنبا إلى جنب لتلقي بضع معلومات يمكنهم أن ينجحوا عادة في تلقيها دون أن تربط بعضهم ببعض أية علاقة "(القوصي، 1970: 393).

وتعتبر المقاربة بالكفاءات نظاما تربويا يهدف إلى جعل المتعلم يكتسب – من خلال المعرفة والمكتسبات المدرسية المتنوعة – الكفاءات والخبرات العملية التي تؤهله إلى الاستفادة من مكتسباته بحيث يستخدمها في كل موقف يحتاج إليها في حياته اليمية، وفي حل مختلف المشكلات التي تواجهه، سواء كانت متعلقة بالمدرسة أو بالحياة العامة(فرحاوي، 2011: 142).

فبرغم من أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم(معوش، 2011: 42).

وقد شهدت المنظومة التربوية في الجزائر عدة تغييرات بدءا من تبني نظام التعليم الأساسي والذي أدخلت عليه إصلاحات جزئية سنة 1996 تمثلت في الاعتماد على المقاربة بالأهداف نسبة إلى الاتجاه السلوكي، وفي سنة 2001 نادت الجزائر بالمقاربة بالكفاءات نسبة إلى الاتجاه المعرفي، إلا أن هذه المقاربة لم تطبق

فعليا إلا في سنة 2003 للسنتين الأولتين من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط وشيئا فشيئا إلى أن عممت على كل المراحل(الابتدائي، والمتوسط، والثانوي).

كما جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر، حيث أن جل هذه الدراسات والإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة، من بينها المعلم وممارساته وتصوراته حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها (وهيبة بن عالية، 2002) حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصورا حديثًا عن التقويم، في حين أبدى المفتشون اهتمامًا أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم(بوعيشة، 2008: 9) وهذا يدعونا إلى التركيز أكثر على المعلم باعتباره صاحب الدور الكبير في نجاح العملية التدريسية.

وقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم، والكفاءات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفاءات أساسًا على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أتعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس، أو تقويمه سلوك التلاميذ.

وفي ظل كل هذه التغييرات نجد المعلم مجرد منفذ فقط فما إن هضم المقاربة بالأهداف وألفها تم التخلي عنها ليجد نفسه منفذا للمقاربة بالكفاءات والتي لم تتضح معالمها في ذهنه لحد الساعة، مما جعله يواجه صعوبات جمة في فهم هذه البيداغوجية. لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة هذه الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات.

تساؤلات الدراسة:

1- ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات؟

2- ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التخطيط ؟

3- ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التنفيذ ؟

4- ما درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التقويم ؟

أهمية الدراسة:

-تحديد مستوى كفاءات التدريس التي يمتلكها المعلمون حتى يتم تعزيزها أو تنميتها.

-تزويد المسئولين عن العملية التعليمية بجوانب القصور المهني لدى المعلمين.

-فتح المجال لدراسات أخرى للتعرف على الصعوبات التي تواجه الأساتذة في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، والتعرف على الصعوبات من وجهة نظر المفتشين والمديرين.

أهداف الدراسة:

-الكشف عن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات.

-التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات في مرحلة التخطيط.

-التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات في مرحلة التنفيذ.

-التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات في مرحلة التقويم.

حدود الدراسة:

حدود بشرية :تمثلت في عينة يقدر حجمها ب 64 معلما ومعلمة.

حدود مكانية :تحددت هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية بالوادي.

حدود زمنية :تحددت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2014/2013.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

المدرسة الابتدائية: وهي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ التعليم القاعدي، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بالإضافة إلى التربية التحضيرية الغير إلزامية، وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار:

الطور الأول: ويشمل السنة الأولى والثانية.

الطور الثاني: ويشمل السنة الثالثة والرابعة.

الطور الثالث: ويشمل السنة الخامسة(محمود، 2011: 21).

معلم المدرسة الابتدائية: وهو الموظف المعين من طرف وزارة التربية المكلف بالتدريس في المدرسة الابتدائية.

الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية: هي تلك الظروف والعوامل التي تؤثر سلبا على أداء معلمي المدارس الابتدائية لمهامهم داخل القسم. ويتم الكشف

عن هذه الصعوبات من خلال استبيان الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية الذي أعدّ لهذه الدراسة.

التدريس بالكفاءات: هو عملية تربوية منظمة يعمل من خلالها المعلم على وضع التلميذ أمام جملة من الوضعيات يوظف فيها مجموعة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات) لحل مشاكل.

الدراسات السابقة:

من الدراسات العربية التي تناولت موضوع التدريس بالكفاءات نجد دراسة "سهيلة الفتلاوي"؛ حيث أقيمت هذه الدراسة سنة (1994) بالأردن حيت شخصت بناء برنامج تدريسي لإعداد الطلبة المعلمين في ضوء الكفايات التدريسية، وقد استخدمت عينة متكونة من 36 طالبا وطالبة من المرحلة المنتهية لمعهد إعداد المعلمين المركزي في مدينة بغداد – الكرخ، قسم اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، قسمت العينات إلى ثلاث مجموعات في كل مجموعة 12طالبا وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن أن تدريب الطلبة المتعلمين بطريقة التعيينات له تأثير فعال في مستوى أداء الكفايات الرئيسية المشمولة في البحث، كما أن طريقة البحث لا تختلف في فعاليتها عن تأثير التدريب الفعلي الفردي في مستوى أداء الطلبة للكفاءات التدريبية المختلفة.

أما الطريقة التقليدية، فلم تتطرق لأية كفاية من الكفايات التدريبية التي تهتم بالجانب التطبيقي في ارتباطه بالجانب النظري لمهام الكفايات التدريسية المتضمنة في مقرر طرائق التدريس (رمضاني، 2015: 15).

ومن بين الدراسات التي تطرقت إلى التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نجد دراسة (بوكرمة أغلال، 2005) والتي هدفت إلى تشخيص نقاط ضعف ونقاط قوة معلم العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية، وذلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين، وقد تمت الدراسة على عيّنة بلغ عددها 300 معلم في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عيّنة البحث يجدون صعوبات في قدرتهم على التحكم في كفاءات العلوم التي تتمحور حول العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الفرد المتعلم، والتي تتمثل في الكفاءات المنهجية الأساسية للعلوم وهي : الاستدلال العلمي، والتحكم في المعلومات العلمية، والتحكم في الانجاز التقني، وأوعزت الدراسة هذه النتائج إلى نوعية التكوين وعدم فهم أفراد العيّنة للتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم(بوعيشة، 2008: 9)

الإطار النظري للدراسة:

تعريف التدريس بالكفاءات:

تعريف التدريس:

يعرف التدريس على أنه كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف(طياب، 2012: 139).

التدريس بمفهومه الواسع العميق مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة التعلم وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها ، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما أو أداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة ومحددة(شاهين، 2010: 13).

ويعرف التدريس إجرائيا: "هو نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ويتضمن هذا النظام عناصر أساسية ثلاثة المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي"(راشد، 2005: 63).

تعريف الكفاءة أو الكفاية:

في الواقع يعود ظهور فكرة الكفاية في نظر (روني أمغيس) إلى سنة 1969 م، مع النحو التوليدي مع تشومسكي، وقد استعمل مصطلح" الكفاية " مقابلا للمصطلح الإنجليزي (Compétence) الذي يشير إلى مفهومين، أولهما :القدرة :وهي التي تكمن عند الفرد وتمكنه من إنتاج عدد لا متناه من الجمل .وثانيهما :الملكة اللسانية(فرحاوي، 2011: 144).

والكفاءة حسب" رومانفيل "ومن معه Romainville et consorts تعني الإدماج الوظيفي للدرايات Savoirs والإتقان savoir-faire، وحسن التواجد مع الغير savoir-être، وحسن التخطيط للمستقبل savoir–devenir، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حل المشكلات كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل.

وتعد حسب Françoise Raynal et Alain مجموعة السلوكيات الممكنة (الوجدانية، والمعرفية والحسحركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين. فالكفاية أو الكفاءة هنا تشمل الدرايات والإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل وباعتماد المصطلح المعرفي، فهي تفيد في الوقت ذاته معارف ثابتة أو

منهجية أو مواقف معينة. ويتضح هنا عدم تطابق لفظتي الكفاية والقدرة، ذلك أن ملاحظة الممارسات البيداغوجية قد أثبتت أن أغلب الأهداف العامة هي عبارات لتوقعات ترتبط بالمجال المعرفي، وبالتالي يصعب فيها الصياغات العامة الدرايات وحسن التواجد(فرحاوي، 2011: 144 - 145).

وبناءا على التعريفات السابق لمصطلح التدريس والكفاية، يمكننا تعريف التدريس بالكفاءات فيما يلي:

- يعرف" فيليب بيرنو "(2004) التدريس بالكفاءات على أنه: "تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة"(بوعيشة، 2008: 89).

- تعريف عبد الرحمان صالح الأزرق: هو امتلاك المعلم لقدر كافي من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية التي تظهر في أداءه وتوجيه سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض(الأزرق، 2000: 19).

- تعريف حسن شحاتة وزينب النجار: مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس، ومن بين أهم هذه الكفايات إتقان مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها المعلم والمعرفة بالخصائص النفسية للطلاب ومعرفة طرق التعليم والتعلم وإتقان مهارات التدريس وتوافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة(النجار، 2003: 246).

وانطلاقًا من هذا التعريف نحدد ثلاث نقط أساسية للتدريس بالكفاءات:

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها.
- يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
- المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه(بوعيشة، 2008: 89)

أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها(محمود، 2011: 75-76):

الكفاءة المعرفية: لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

كفاءات الأداء: وتشتمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة. إن الكفاءات التي بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج: امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب، ولذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم.

الكفاءات الوجدانية (الانفعالية): هي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية، والمثل العليا ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من الكفاءات وتكاد تجمع البحوث والدراسات السابقة على تحديد هذه الكفاءات وقياسها.

الكفاءات الاستكشافية (الاستقصائية): هي الكفاءات التي تشتمل علة الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

إن التدريس بإستراتيجية المقاربة بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ، والتي تجعل من المتعلم أكثر تحكما في سيرورة الدرس يلخصها (رمضاني، 2015، 65) في ما يلي:

مبدأ الفهم: يقصد بهذا المبدأ هو المعرفة القبلية للتلميذ لمدى اكتسابه لسرعة الفهم أثناء مزاولة المعلم للدرس أي هل يمتلك المتعلم القدرة على فهم العبارات التي ينطق بها المدرس دون تكرارها.

مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى. كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

عملية التدريس:

هو نشاط مهني يتم انجازه من خلال عمليات رئيسية هي (التخطيط ، التنفيذ، والتقويم) يستهدف من خلالها مساعدة التلاميذ على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن تم تحسينه وفق منهجية التدريس بالكفاءات(رمضاني، 2015: 12)، وفي ما يلي عرض مفصل لأهم عناصر عملية التدريس الأساسية وهي : التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

التخطيط: حيث يتم التخطيط والإعداد والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية، والتعرف كذلك على طبيعة العملية التدريسية وتسلسل مجرياتها التربوية والنفسية المختلفة.

والتخطيط يمثل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية ويقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة وتنظيم هذه العناصر مع بعضها يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا وجسمانيا ووجدانيا(طياب، 2012: 139).

ويتضمن تخطيط الدرس علاوة على تحديد الأهداف – المعرفية والمهارية والوجدانية- تحديد المحتوى الذي من خلاله تتحقق هذه الأهداف، بمعنى عناصر الدرس الرئيسة، وأيضا يتضمن التخطيط الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس ومتى استخدامها، ويتعرض التخطيط : التمهيد للمدرس، وعرض خطواته، وختامه كما يشمل هذا التخطيط الملخص السبوري، وتقويم الدرس، والأنشطة اللاصفية والواجبات المنزلية التي يكلف بها التلاميذ(راشد، 2005: 62).

التنفيذ: وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس وتعني "مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل"(الأزرق، 2000: 30).

ومهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة، فنجد من هذه المهارات:تهيئة التلاميذ للدرس والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والمحادثة الجوهرية، والاكتشاف، والاستقصاء والتعزيز، وإدارة الصف، وصياغة الأسئلة الصفية واستخدامها وغيرها من المهارات(راشد، 2005: 63).

التقويم: عرف التقويم في مجال التربية بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة(طياب، 2012: 139) ويقصد به في العملية التدريسية المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه، إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل على نحو مختلف في السنة التالية.

وإذا كان التقويم هو منطلق وقاعدة في الفعل التربوي، سواء لدى المدرس أو المشروع أو الإدارة التربوية، فإن المقاربة البيداغوجية تقدم (ومن الضروري ذلك) منظورا ممكنا لإشكالية التقويم، حتى لا تبقى العملية التربوية مرتجلة، وإبداع أشكال نوعية من التقويم التربوي المؤسساتي العام وتقويم المواد المدرسية، ووضعيات التدريس، هي من مهام وأولويات كل مقاربة بيداغوجية، لا تتحدد في التظير فقط بل في التقويم ثم تقديم حلول أساسية للمعضلات التربوية المطروحة فالتقويم البيداغوجي هو ما يعطي لكل مقاربة بيداغوجية مشروعيتها النظرية والعملية في ظل أوضاع يستحيل فيها الفصل بين غايات التربية والتكوين، وبين متطلبات وضرورات التقويم. ويمكن القول أن عمليات التقويم ليست عملية نهائية دائما ولا يجب أن نفهمها كذلك(الخميسي، 2012: 34-35).

العوامل المساهمة في نجاح عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

لقد أشارت(حجي، 2010: 43) إلى عدة عوامل تساعد في نجاح المقاربات الجديدة في الممارسات التعليمية والتربوية منها:

- تكثيف الدورات التكوينية لمعرفة خصوصيات الكفايات من حيث التطبيق والتنفيذ.

- تزويد المؤسسات بمراجع تربوية يستأنس بها المدرس أثناء عمله.
- توفير الوسائل التعليمية الضرورية بجميع الوحدات المدرسية.
- تأهيل المدرسة وجعلها فضاء لاستثمار ميولات وذكاء المتعلم.
- ضرورة زيارة مختصين لمناقشة ومعالجة بعض الحالات التي تحتاج إلى تدخل خارجي.
- تقليص البنية الكمية للمواد، وإعادة النظر في توزيع الحصص الزمنية لكل مادة.

الجانب الميداني للدراسة:

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة هدفت لمعرفة مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفايات، فإن المنهج الوصفي هو الملائم لها، "كونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا"(عبد الحميد، وكاظم، 1984: 135).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين والمعلمات بالوادي، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية من مختلف الابتدائيات، حيث وزعت 120 استبانه واسترجعت 64 استبانة فقط أي بنسبة 53.33 % كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية

العدد	المدارس	عدد المعلمين	النسبة المئوية%
01	ابتدائية ونيسي الهاشمي	11	17.19
02	ابتدائية فرج عبد القادر	07	10.94
03	ابتدائية عسيلة بلقاسم	06	9.37
04	ابتدائية مرغني خليفة	06	9.37
05	ابتدائية كينة العائش (01)	06	9.37
06	ابتدائية دبار محمد	07	10.94
07	ابتدائية موساوي عبد الواحد	08	12.50
08	ابتدائية الضمريني	05	7.82
09	ابتدائية مهوات علي	08	12.50
المجمـــوع		64	100

أدوات الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في إستبانة من إعداد الباحثتين(قاجة، وبن سكيريفة، 2010) حيث تكونت من ثلاثة عناصر وهي: التخطيط، والتنفيذ،

والتقويم، وذلك تماشيا مع عملية التدريس للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات.

تم تطبيق الإستبانة على 20 معلما ومعلمة للعام الدراسي 2013/2012 م لحساب الصدق والثبات وكانت النتائج كالآتي:

الصدق: لقد تم حساب صدق الاستبانة باستعمال طريقة المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على مقارنة درجة الأقوياء بمتوسط درجة الضعفاء على الاختبار"(السيد ،1978: 404).

وعلى هذا الأساس تمّ ترتيب درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تنازليا وأخذت نسبة 27% لذوي الدرجات العليا، و27% لذوي الدرجات الدنيا للأداة المكون من 25 عبارة، ثم تمّ تطبيق اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين واستخلاص النتائج المتحصل عليها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية للأداة

البيانات الإحصائية / العينة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	07	8.25	3.06	12	دالة عند 0.01
المجموعة الدنيا	07				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة وهي 8.25 أكبر من قيمة " ت" المجدولة وهي 3.06 وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن قيمة المقياس له قدرة على التمييز، وهذا ما يدل على صدق المقياس.

الثبات: وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية، وهذه الطريقة تتم بتجزئة المقياس إلى نصفين، ويكون معامل الارتباط بين نصفي الاختبار(أبو علام، 2004: 439).

وبعد تطبيق هذه الطريقة على الأداة وحساب معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار إذ بلغت قيمة 0.69 وبعد التعديل باستخدام معادلة سبرمان براون بلغت قيمته 0.81 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية للأداة

البيانات الإحصائية / الدرجات	ن	ر قبل التصحيح	ر بعد التصحيح	ر المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الفردية الدرجات الزوجية	20	0.69	0.81	0.56	18	دالة عند 0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط المساوية لـ (0.81) أكبر من القيمة المجدولة المساوية لـ (0.56) وهي دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعني أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات ويصلح لإعادة تطبيقه في الدراسة الأساسية.

الصورة النهائية للأداة: بلغ إجمالي بنود الاستبانة 25 بندا موزعة على ثلاث عناصر حسب عملية التدريس مقسمة كالآتي:

- مرحلة التخطيط، والمتمثل في العبارات من (01 إلى 07).
- مرحلة التنفيذ، والمتمثلة في العبارات من (08 إلى 18).
- مرحلة التقويم، والمتمثلة في العبارات من (19 إلى 25).

كما حددت ثلاث بدائل للإجابة بدرجاتها كالآتي: تنطبق تماما (03 درجات) تنطبق أحيانا (02 درجات) لا تنطبق (01 درجات).

الأساليب الإحصائية:

للتعرف على درجة الصعوبة حسب المتوسط الحسابي لها. (السيد ،1978: 404)

عرض وتفسير النتائج:

الإجابة عن التساؤل الأول:

ما مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات؟

جدول رقم (04)يوضح المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات

الصعوبات	المتوسط الحسابي	درجات الصعوبة	الترتيب
التخطيط	1.92	متوسطة	الثالثة
التنفيذ	2.09	متوسطة	الأولى
القويم	2.03	متوسطة	الثانية

المتوسط الحسابي للاستبيان ككل هو: 2.01.

للإجابة عن السؤال (ما مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات؟)

تم حساب المتوسط الحسابي لترتيب الصعوبات حسب مراحل عملية التدريس كما هو موضح في الجدول، فقد تبين أن المراحل الثلاثة لا تختلف كثيرا في درجة الصعوبة، حيث وردت كلها بدرجة متوسطة، كما نلاحظ التقارب الشديد بين مرحلتي التنفيذ والتقويم في المتوسط الحسابي.

الإجابة عن التساؤل الثاني: ما مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التخطيط؟

جدول رقم: (05) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات في مرحلة التخطيط

الرقم	العبـــــارات	المتوسط الحسابي
01	أجد صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية	1.92
02	أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة	1.71
03	أجد صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس	1.73
04	أجد صعوبة في وضع الوسائل التعليمية التي تساعد على استيعاب الدرس لعدم توفرها	2.31
05	أجد صعوبة في إيجاد بعض المصادر الخارجية أثناء الإعداد	2.18
06	أجد صعوبة في اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ	1.64
07	أجد صعوبة في اختيار الأنشطة (التمارين) المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات	2.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن درجة صعوبة البنود متوسطة ما عدا البند رقم 06 فقد كانت درجة صعوبته منخفضة.

الإجابة عن التساؤل الثالث: ما مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التنفيذ؟

جدول رقم: (06) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات في مرحلة التنفيذ

الرقم	العبـــــارات	المتوسط الحسابي
08	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ	2.01
09	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في الدرس	1.90
10	أجد صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأنها تفوق مستواهم	2.34

11	أجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ طوال الحصة	2.32
12	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي	2.12
13	أجد صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ	1.90
14	أجد صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ	2.06
15	أجد صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ أثناء الدرس كالتشويش مثلا	1.92
16	أجد صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المتفوقين لإشراك التلاميذ الآخرين في النقاش	2.07
17	أجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الضعاف)	2.37
18	أجد صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه أنشطة التعلم	2

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن درجة صعوبة البنود متوسطة ما عدا البندين رقم 10 و17 فقد كانت درجة صعوبتهم مرتفعة.

الإجابة عن التساؤل الرابع:

ما مستوى الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التقويم؟

جدول رقم: (07) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجة الصعوبات التي تواجه المعلمين وفق التدريس بالكفاءات في مرحلة التقويم

الرقم	العبـــــارات	المتوسط الحسابي
19	أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت	2.51
20	أجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة	2.04
21	أجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي أكلف بها التلاميذ	1.68
22	أجد صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ	1.89
23	أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد	2.18
24	أجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية	1.70
25	أجد صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم	2.25

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن درجة صعوبة البنود متوسطة ما عدا البند رقم 19 فقد كانت درجة صعوبته مرتفعة.

مناقشة النتائج:

كشفت النتائج أن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية وفق التدريس بالكفاءات متوسطة في كل عناصر عملية التدريس، وهذا مؤشر خطير

لأن نتائجه تنعكس على تعلم التلاميذ وعلى العملية التعليمية ككل. ويمكن عزو ذلك إلى عدة أسباب منها:

أن المعلمين لم يتلقوا تكوينا خاصا بالتعليم الابتدائي لا من حيث كيفية التعامل مع التلاميذ، ولا من حيث معرفة متطلبات النمو الخاصة بكل مرحلة، ولا من حيث مهارات التدريس، إذ أن كفاءات التدريس تحتاج لأن يكون المعلم ملم بجميع "المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس، ومن بين أهم هذه الكفايات إتقان مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها المعلم والمعرفة بالخصائص النفسية للطلاب ومعرفة طرق التعليم والتعلم وإتقان مهارات التدريس وتوافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة"(النجار، 2003: 246).

كما قد تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى عامل الأقدمية في التدريس لدى المعلمين، حيث من الصعب أن يغير المعلمين ممارساتهم التدريسية من النمط القديم الذي اعتادوا عليه في تحضير وإعداد الدرس إلى الممارسة وفق التدريس بالكفاءات التي لم تتضح مصطلحاتها لدى الكثير من المعلمين خاصة وأن معظمهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في هذا المجال، وبالتالي فإن "هذه الأقدمية تلعب دورا أساسيًا في عزوف المعلمين عن التخطيط المحكم والمنظم لدروسهم ، والاكتفاء بالاطلاع على أنشطة الدرس والاعتماد على الخبرة التي اكتسبوها خلال سنوات التعليم ، حيث يذكر (جابر عبد الحميد جابر) أن المعلمين ذوو الأقدمية لا يخططون لدروسهم بشكل روتيني بل يكتفون بوضع تصور ذهني للأنشطة التي سوف يمارسونها مع تلامذتهم "(بوعيشة، 2008: 141).

ويمكن ارجاع هذه النتيجة أيضا إلى عدم رضا المعلمين بفكرة التدريس بالكفاءات، حيث لم تتحدد الرؤية بشكل واضح حول هذه البيداغوجية الجديدة لدى المعلمين، كونها تختلف تماما عن النمط السائد سابقا وهو التدريس بالأهداف، لأن غياب الرؤية الواضحة نحو مهنة التدريس تأثر على أداء المعلمين أثناء الممارسة التدريسية، وفي هذا الصدد "تؤكد دراسة(أمل بنت علي المخزومي، 1995) على أهمية الاتجاهات الايجابية في نجاح الأداء في أية مهنة يختارها الفرد، وأن الإخفاق في هذه المهنة إنما سببه الرئيس وجود اتجاهات سلبية نحوها، بينما تؤكد دراسة (ماجد الخياط، 1999) أن الاستعداد ووجود الاتجاه الايجابي من أساسيات نجاح المعلم في أداء رسالته التربوية"(طياب، 2012: 144).

كما أضافت (حليمة عمارة) في دراسة لها حول التدريس بالكفايات بقولها: "وبنزولنا للواقع نلمس معلمين لا يعرفون معنى هذه المقاربة بالأساس، وآخرون

وإن أحاطوا بها علما فهم ما يزالون يراوحون مكانهم فيما يتعلق باستخدامهم للأساليب، وطرق التدريس، والتقويم التقليدية، وتجنبهم لما تفترضه مقاربة الكفايات، وذلك إما لعدم كفاءتهم في إتباع ما تمليه هذه الأخيرة من أساليب، وطرق في التعليم، والتقويم، أو لأن المقاربة بالكفايات تتطلب لتطبيقها إمكانات مادية تغيب عن الواقع الميداني للمؤسسات التربوية، أو..."(عمارة، 2015: 159).

بالإضافة إلى ذلك قد يعود السبب إلى أن المعلمين لم يتوجهوا إلى مهنة التعليم عن رغبة واقتناع وإنما اضطرتهم الظروف إلى ذلك، فقد أشار (عبد الله حمود الجميل، 2008) إلى أن المعلم الذي ينتسب لمهنة التدريس دون رغبة أو اتجاه ايجابي نحوها سوف يجد نفسه عاجزا عن أداء مهامه التربوية، وسيصبح التعامل معه صعبا وسيصبح عبئا على العملية التعليمية(طياب، 2012: 144).

كما أن المعلومات الخاصة بكيفية تطبيق بيداغوجية الكفاءات ما زالت غير واضحة في أذهان المعلمين لجدتها وهذا ما كشفته الدراسة الحالية حيث بلغ درجة الصعوبة التي يواجهها المعلمين في مرحلة التنفيذ بـ 2.09 وهي النسبة الغالبة في عناصر العملية التدريسية، وهذه النتيجة قد تعود أيضا إلى قلت الوسائل التي تتناسب مع طبيعة الدرس، فطريقة التدريس بالكفاءات تتطلب توفر الوسائل البيداغوجية الإيضاحية التقليدية (الرسوم، الخرائط، الصور، الكتب... والتكنولوجية الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت ...)، لأن عدم توفر مثل هذه الوسائل والأدوات الحديثة يجعل المعلم يتخلى عن بعض الأجزاء من الدرس لعدم توفر الوسائل أو قدمها.

وتعد كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد عاملاً آخر يحول دون ممارسة التدريس بالكفاءات خاصة المتعلقة بالأنشطة الجماعية، أو بما يعرف بالتعلم التعاوني ولقد أكد ذلك (حسن شحاتة، 1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية أن نسبة يعتمدون عمل المجموعات وأسلوب المناقشات، وأرجع عزوف البقية عن تلك الممارسات إلى أعداد التلاميذ المتزايدة في أقسامهم(بوعيشة، 2008: 144). والتي قد تصل في بعض الأقسام إلى أزيد من 40 تلميذ وهذا يؤدي إلى عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة.

نستخلص ومن خلال ما سبق أن الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بعينه وذلك لكثرة الأسباب وتعقدها، فقد يكون المعلم هو مصدر هذه الصعوبات، أو التلميذ، أو الأسرة، أو المنهاج، أو غيرها من هذه الأسباب، وحتى يستطيع المعلمين تخطي كل هذه العقبات لابد من

قطاع التعليم تزويد المعلمين بالكفاءات والمهارات والآليات التي تمكنه من تخطي هذه الصعوبات.

التوصيات:

- عقد دورات تكوينية للمعلمين لمعالجة جوانب الضعف التي تمس عناصر العملية التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في ضوء المقاربة بالكفايات.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى استقصاء درجة صعوبة التدريس بالكفاءات في جميع مراحل التعليم، للتعرف فيما إذا كان هناك اتفاق أو اختلاف في درجة المعرفة.
- توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالكفاءات.
- الاهتمام بفئات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة إيجاد حلول لهم.
- تزويد المدارس الابتدائية بمختصين نفسانيين.
- التقليل من عدد التلاميذ داخل غرفة الصف حتى يتسنى للمعلم التحكم في العملية التعليمية.
- تشجيع المعلمين على التكوين الذاتي في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد للدرس.
- حث أولياء التلاميذ على متابعة ومساعدة أبنائهم في أداء الواجبات المنزلية التي تعود بالفائدة للتلاميذ.

قائمة المراجع:

1. العرابي محمود(2011)، دراسة كشفية المعلمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة السانية، وهران.
2. جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم(1984)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
3. حميدة عمارة(2015)، مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم)، مجلة جسور المعرفة، م1، ع3، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف.
4. عبد العزيز القوصي(1970)، علم النفس، أسسه وتطبيقاته التربوية، الطبعة السابعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
5. رجاء محمود أبو علام(2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 4، دار النشر للجامعات، القاهرة.

6. رمضاني مصطفى(2015)، أثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بثانوية ولاية بشار) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.
7. فؤاد البهي السيد(1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر.
8. فؤاد أبو حطب وأمال صادق(1983)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
9. فوزية حجي(ماي 2010)، شهادات حول المقاربات البيداغوجية المتداولة في مجال التربية والتكوين بالمغرب، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ملف المقاربات البيداغوجية، ع2، المملكة المغربية، الرباط.
10. عبد الرحمان صالح الأزرق(2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ب ط، دار القلم دمشق، سوريا.
11. حسن شحاتة، وزينب النجار(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
12. كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات(2011)، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، دراسات نفسية وتربوي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع6، جوان: 2011.
13. معوش عبد الحميد(2011)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري - تيزي وزو.
14. نورة بوعيشة(2008)، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.
15. نصيرة رداف(2011)، متطلبات التدريس بالكفاءات، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والإجتماعية، م3، ع2، جامعة ورقلة.
16. محمد طياب(2012)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 8، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.
17. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(2010)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، دبلوم الخاصة في التربية، جامعة الاسكندرية.

18. عبد اللطيف الخميسي(ماي 2010)، المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ملف المقاربات البيداغوجية، ع2، المملكة المغربية، الرباط.
19. على راشد(2005)، كفايات الأداء التدريسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
20. عمومن رمضان ومعمري حمزة(2011)، رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، م3، ع2، جامعة ورقلة.
21. لعزيلي فاتح (أكتوبر 2013)، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، ع14، جامعة البويرة.

Difficulties faced by primary school teachers in terms of competency-based teaching (exploratory study)

Abstract: This study aimed to determine the degree of difficulties faced by primary school teachers according to the teaching of competencies according to the level of planning, execution and evaluation. This study was carried out on a sample of 64 teachers and instructors randomly selected through the el-ouedi primary School during the 2012/13 academic season, and to reveal the degree of difficulty, the descriptive approach to the nature of the study was chosen, and we used the tool to identify measures The difficulties experienced by teachers in teaching with competencies from the design of the researchers (Kalthoum Qaja and Mariam Ben Skirifa, 2010).

The results of the study have shown that the degree of difficulties experienced by teachers in terms of competency teaching is estimated at 2.01; the average arithmetic at the planning stage was 1.92, while the arithmetic average at the implementation stage was 2.09, whereas in the calendar phase the arithmetic averaged 2.03, All of these findings indicated that the degree of competency teaching difficulties of elementary school teachers is moderate throughout the teaching process; This is a serious indicator because its results are reflected in pupils ' learning and the educational process as a whole.

Keywords: teachers, primary schools, teaching competencies

أثر بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية على تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي-دراسة ميدانية على مستوى بعض ثانويات ولاية بجاية-

أ. رحموني عبد المجيد
معهد التربية البدنية والرياضية: جامعة الجزائر

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى إبراز دور وتأثير بعض السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية على تقديم التغذية الراجعة وعلى علاقة هذه السمات بالتغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، في مرحلة التعليم الثانوي.
وقد تكونت عينة الدراسة في مجموعة من أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي في ولاية بجاية وبلغ عددهم 90 موزعين على 34 ثانوية، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس سمات الشخصية واستبيان للتغذية الراجعة، وتوصل الباحث إلى أن السمات الشخصية الايجابية للأستاذ وهي (سمة تحمل المسؤولية، سمة الثقة بالنفس، سمة الاتزان الانفعالي) لها تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة، في حين أن سمة الانطوائية لها تأثير سلبي على تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية.
الكلمات الدالة: سمات الشخصية، أستاذ التربية البدنية والرياضية، التغذية الراجعة.

مشكلة الدراسة:

تعد مادة التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية من المواد الأكاديمية، شأنها شأن باقي المواد الأخرى، والتي أولت لها وزارة التربية الوطنية اهتماما كبيرا، حيث أصبح تدريسها عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة (تربوية، معرفية، حركية، نفسية واجتماعية) في سلوك المتعلم وفي تفكيره ووجدانه وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون معدا إعدادا متميزا من الناحية المعرفية والمهنية والبيداغوجية، مما يسمح له بتطوير العمل التربوي والتعليمي، لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه، والانسجام مع متطلباته ومستجداته، ومواجهة كل التغيرات(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2006:19).

فالأستاذ بصفة عامة وأستاذ التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، مفتاح نجاح العلاقة البيداغوجية، فهو المسئول عن تحقيق الأهداف التربوية والأهداف الخاصة بمادته، ولكي يقوم بدوره بفاعلية وبصفة جيدة، لا بد أن يتوفر على قدر ممكن من الكفاءات والقدرات، من أجل تحقيق عملية تربوية شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم.

إضافة إلى هذا فقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم، وذكائه ومهاراته التدريسية التي يتمتع بها، ذلك أن المربي الناجح لا يقتصر دوره على حدوث التعليم فقط، وإنما يتعداها إلى بناء شخصية الإنسان في أبعادها الجسمية والنفسية والعقلية والأخلاقية والى ربط التعليم بالحياة وتحسين مخرجاته، ومن هنا تبرز أهمية دور المربي في العملية التربوية(Laska ,John.A,1976 :111).

ومن أجل نجاح العملية التربوية (تعليم /تعلم)، يجب على المربي أن يوفر الجو العاطفي الملائم، والتحكم الجيد في مختلف أشكال التقويم والتحفيز، أثناء تقديم درس التربية البدنية والرياضية، وكذلك حسن اختيار الوضعيات التعلمية المناسبة لكل نشاط، من أجل بلوغ الأهداف المسطرة.

وتعد التغذية الراجعة إحدى السلوكات والوظائف البيداغوجية المندرجة ضمن الاتصال والتفاعل بين المربي والتلميذ، فهي ترمي لتشكيل إطار المعرفة والتعزيز الإعلامي لدى التلاميذ، فهي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل، وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم

التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم، باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية/التعلمية بلوغها.

ومما لاشك فيه أن أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجزائر بصفة عامة، وولاية بجاية بصفة خاصة يتميزون بمجموعة من الصفات و السمات الشخصية التي تحدد شخصية كل واحد منهم على حدى، وتختلف هذه السمات من أستاذ إلى آخر حيث عرفها نبيل سفيان "على أنها الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص وهي استعداد ثابت نسبيا لنوع من السلوك "(نبيل سفيان، 2004: 58)، مما يؤثر بلا شك على طريقة التدريس بصفة عامة وتقديم التغذية الراجعة بصفة خاصة، مما أدى بنا من خلال موضوع بحثنا هذا إلى محاولة إبراز دور السمات الشخصية للأستاذ وتأثيرها على عملية تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، من خلال طرح التساؤل التالي:

هل السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية لها تأثير على تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ أثناء الحصص التعليمية؟

وللإجابة على التساؤل العام ارتأينا إلى محاولة الكشف وتوضيح طبيعة العلاقة بين بعض السمات الشخصية للأستاذ ووظيفة التغذية الراجعة من خلال سعينا لتأكيد الفرضيات التالية:

-لسمة تحمل المسؤولية تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

-لسمة الثقة بالنفس تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

-لسمة الاتزان الانفعالي تأثير فعال على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

-لسمة الانطوائية تأثير سلبي على تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

أهمية البحث:

-تكمن أهمية دراستنا الحالية هذه، أنها تدرس موضوعا مهما في العملية التربوية، هي علاقة بعض سمات الشخصية للمربي باستعمال شكل من أشكال التقييم والتقويم المباشر أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، ألا وهي التغذية الراجعة.

-إن التعرف على السمات الأساسية للشخصية يوضح لنا مدى تأثير هذه السمات ودورها في قدرة الأستاذ على التعامل مع تلاميذه، وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية والتربوية المنشودة.

- يعد أستاذ التربية البدنية والرياضية ذو مكانة جيدة في المنظومة التربوية الحديثة، وعليه فانه جدير بالاهتمام والبحث حول سمات شخصيته التي لها تأثير ايجابي على الحياة النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين التغذية الراجعة من حيث وظائفها الأربعة ككل (التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية والإعلامية)، كأسلوب للتقويم والتقييم لسلوك المتعلم، وبين بعض السمات الشخصية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية وهي مستوحاة من مقياس سمات الشخصية للدكتورة أماني عبد المقصود (سمة تحمل المسؤولية، سمة الثقة بالنفس، سمة الاتزان الانفعالي، سمة الانطوائية)، بالإضافة إلى التعرف على مدى تأثير هذه السمات على تقديم التغذية الراجعة للأستاذ سواء في الاتجاه الايجابي(تغذية راجعة فعالة وناجحة)، أو نحو الاتجاه السلبي (تغذية راجعة فاشلة).

المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالدراسة:

الشخصية: حسب معجم علم النفس (1983) : " هي العنصر الثابت في سلوك الشخص وهي كل ما يميز الشخص ويجعله مختلفا عن الأخرين ، فكل شخص هو في نفس الوقت يشبه الآخرين من أفراد جماعته الثقافية والاجتماعية ،ومختلف عنهم بخصائص تجاربه المعاشة " (Norbertsillamy, 1983 :508).

ويعرفها ألبورت Allport: " الشخصية هي التنظيم الديناميكي في نفس الفرد لتلك الاستعدادات الجسمية، النفسية، التي تحدد طريقته الخاصة للتكيف مع البيئة ".

تعريف بيرت : " الشخصية هي ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية، الثابتة نسبيا التي تعتبر مميزا خاصا للفرد، وبمقتضاها يتحدد اسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية "(مجدي أحمد محمد عبد الله، 2014: 62).

السمات الشخصية : هي الصفات أو الأبعاد النفسية التي يتميز بها الفرد والتي يمكن قياسها، ويعرفها ألبورت" بأنها نظام نفسي عصبي مركزي عام وخاص، فهو عام من حيث جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري فالسمة هي استعداد أو نزعة

عامة من المكونات السيكوفيزيقية تدفع الفرد، وهو نظام خاص من حيث أنه خاص بالفرد(ألفت محمد حنفي، 1995: 60).

ونحن هنا في صدد تحليل أربع سمات متمثلة في: (سمة تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، الانطوائية).

الاتزان الانفعالي: يعتبر الاتزان الانفعالي إحدى مؤشرات الصحة النفسية للفرد ويعبر عن الشخصية السوية للفرد، وقد اختلفت وتعددت آراء العلماء والمفكرين حول تعريفهم له وتفسيره ونذكر منها:

يشير "روبيرRober" الى أن مفهوم الاتزان هو مدى قدرة الفرد على الهدوء وضبط النفس وعدم الانفعال أثناء المناوشات، ويستخدم عموما لوصف خالة الشخص الناضج انفعاليا ولديه مرونة، بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للموقف ومتناغمة معه من حيث الظروف.(Rober,AS, 1987 : 236)

الثقة بالنفس:يعتبر مفهوم الثقة بالنفس من المفاهيم المهمة في مجال دراسة الشخصية بمكوناتها السوية وغير السوية، فالثقة بالنفس عامل أساسي في الشخصية وأحد العوامل الرئيسية فيها، وقد حدد "Cattel" في دراسته العامليةمتشبعات هذا العامل بعدد غير قليل من المتغيرات غير السوية مثل (الهم، القلق، الميل للعزلة، الحساسية وتثبيط الهمة)، وأما القطب المقابل للثقة بالنفس فكان التقبل وقوة الشخصية والاعتزاز بالذات)(فريح عويد العنزي، 1999: 417).

تحمل المسؤولية: يقصد به قدرة الأستاذ على تحمل نتائج ما يقوم به من مهام، وهي نتيجة لما يفكر به وما يصدر منه من سلوك يعكس رغباته وأهدافه نحو السلوك المسئول الذي يتضمن الاهتمام بالآخرين والشعور بروح المسؤولية تجاه عملية التدريس.

الانطوائية: بصفة عامة هي عكس الاجتماعية، حيث يتسم الشخص الذي يحمل هذه السمة بتفادي الاحتكاك مع مختلف أفراد المجتمع، والهروب من مواجهتهم وعدم مخالطتهم، وحب العزلة والوحدة.

التغذية الراجعة: تعرف التغذية الراجعة بأنها " تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه، من أجل مساعدته في تعديل هذا الأداء إلى الأفضل ويجب أن تكون التغذية الراجعة ملازمة باستمرار لعمليات التعليم والتعلم،وفي كل مراحلها، أي يمكن أن تكون مصاحبة لعمليات التقويم المستمر (تكويني) سواء بعد جزء من الدرس أو في نهايته، ومنها ما يصاحب التقويم الختامي، سواءا كان درسا أو

موضوعا أو فصلا دراسيا أو في نهاية العام الدراسي(محمد أمين عطوة، 2009: 117).

كما يعرفها **وجيه محجوب (2002)**" أن التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل والدقيق تعني جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أو خارجية أو كلاهما معا قبل أو أثناء أو بعد الأداء الحركي والهدف منها تعدي الاستجابات الحركية وصولا إلى الاستجابات المثلى(يحي محمد نبهان، 2008: 20).

أستاذ التربية البدنية والرياضية:التعريف الإجرائي: هو ذلك المعلم الذي يحاول تحقيق الأهداف التربوية والمدرجة ضمن اطار المناهج التعليمية من خلال ترجمتها إلى سلوكات قابلة للملاحظة ويمكن تطبيقها على أرض الواقع بواسطة مختلف الأنشطة البدنية والرياضية الفردية والجماعية.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت موضوع السمات الشخصية:

دراسة بوعروري جعفر 2011: تحت عنوان **"أثر سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية وكفاءته التربوية على تحسين الصحة النفسية للمسعفين المتمدرسين":** وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية وهي(المسؤولية، الاتزان الانفعالي، السيطرة، الاجتماعية) وكذلك كفاءته التربوية على تحسين الصحة النفسية للمسعف المتمدرس، واعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة البحث تشمل عينتين مختلفتين: العينة الأولى شملت 100 متمدرس مسعف موزعين على ثلاث مناطق من الشرق الجزائري (سطيف، قسنطينة، باتنة)، أما العينة الثانية فقد اشتملت على 25 أستاذ للتربية البدنية والرياضية، وكانت عملية اختيار العينة بطريقة عشوائية مقصودة نظرا لطبيعة المجتمع البشري.

ولقد توصل الباحث إلى أن سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية لها تأثير ودور بالغ الأهمية في تحسين الصحة النفسية للمسعف المتمدرس كما أن لكفاءته التربوية أيضا تساعد على تحسينها.

دراسة الزهرة الأسود (2014/2013): بعنوان **"الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية":** وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة).

واعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من أربع جامعات جزائرية ، أما أدوات القياس فتمثلت في أداة لقياس الممارسات الإبداعية من تصميم الباحثة، بالإضافة إلى مقياس "الاتزان الانفعالي" ومقياس " الموضوعية" ومقياس "السيطرة" ل:(جيلفوردوزيمرمان).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة و سمات الشخصية (الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة) لدى الأستاذ الجامعي.

دراسة محمد وداك (2009/2008): تحت عنوان**" السمات الشخصية للمدرب الرياضي وعلاقتها بتماسك الفريق"**: وكانت تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير شخصية المدرب الرياضي على تماسك الفريق، والكشف عن العلاقة بين بعض السمات الشخصية للمدرب وتماسك الفريق الذي يشرف عليه، وحددها الباحث ب12 سمة والتي من بينها (سمة تحمل المسؤولية، الثبات الانفعالي، الثقة بالنفس) والتي تتفق مع بحثنا هذا، واعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية مقصودة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية للمدرب وتماسك الفريق، من خلال تأثير بعض السمات بدرجة أكبر مقارنة بسمات أخرى، وخاصة سمة الثبات الانفعالي وتقدير الذات والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وروح الاجتماعية.

الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة:

دراسة أيت لونيس مراد عام (2000/1999)، تحت عنوان " دراسة تحليلية للتغذية الرجعية المدرجة في حالة التعليم و التعلم ، و علاقتها بالتجربة البيداغوجية عند المدرس الجزائري": وكانت تهدف الدراسة إلى إبراز أثر التجربة البيداغوجية على التغذية الرجعية المدرجة في حالة التعليم والتعلم لحصة التربية البدنية والرياضية ,وكذلك معرفة هل طبيعة ونسبة التغذية الرجعية تتغير باختلاف المستوى التعليمي للتلاميذ وكذلك طبيعة النشاط المدرس، أما أدوات البحث التي اعتمد عليها الباحث تمثلت في الملاحظة لجمع البيانات ,واختبار fisher لقياس دلالة الفروق .وكانت عينة البحث تتكون من 20 مدرس ,موزعين على عينتين، العينة الأولى تضم فئة المدرسين الذين تتراوح تجربتهم الميدانية بين صفر إلى ثلاث سنوات (0- 3 سنوات)، والعينة الثانية من ستة إلى عشرة سنوات (6 – 10 سنوات) وكانت عملية اختيار العينات بطريقة عشوائية.

وتوصل الباحث إلى أن التجربة البيداغوجية لها تأثير ايجابي على التغذية الرجعية المدرجة في الحالات التعليمية، كما أن نسبة وطبيعة التغذية الرجعية المستعملة تختلف تبعا لمستوى التلاميذ وطبيعة النشاط (جماعي وفردي).

الإجراءات المنهجية للبحث:

المنهج المستخدم: من أجل الكشف عن العلاقة بين بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية ومستوى استخدام التغذية الراجعة أثناء الحصة، وتحديد طبيعة ارتباطهما ومقدار هذا الارتباط واتجاهه، والإجابة عن أسئلة بحثنا هذا، اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لطبيعة بحثنا هذا، بحيث يعرف على" أنه نوع من أنواع أساليب البحث والذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"(العساف صالح محمد،2006: 261).

مجتمع الدراسة: ويشير إلى المجموعات الكلية من الأفراد أو الظواهر أو الأشياء التي تسمح بتعميم نتائج بحث ما(محمد وليد البطش، 2007: 96).ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في أساتذة التربية البدنية والرياضية للمؤسسات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي لولاية بجاية والتابعة لوزارة التربية الوطنية، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع حسب إحصائيات 2018/2017 ، والصادرة من مديرية التربية لولاية بجاية 175 أستاذ وأستاذة، موزعين على 62 ثانوية.

عينة الدراسة: وتعرف العينة على أنها مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة، فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث أنه يتم انتقائها من مجتمع الدراسة وفق إجراءات وأساليب محدد(محمد وليد البطش،رجع السابق: 97).واشتملت عينة بحثنا هذا على 90 أستاذ وأستاذة، يمثلون نسبة51.42% من المجتمع الأصلي للدراسة، وكان اختيار العينة حسب الظروف والإمكانيات المتوفرة للباحث، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ، وهو ما يسهل لنا بطبيعة الحال دراستنا الميدانية، وكانوا موزعين على 34 مؤسسة تربوية.

أدوات الدراسة: من أجل التحقق من فرضيات بحثنا هذا والوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية، تم الاعتماد على تطبيق أداتين:

مقياس السمات الشخصية: من إعداد الدكتورة" أماني عبد المقصود عبد الوهاب" أستاذة في الصحة النفسية والإرشاد النفسي بجامعة المنوفية مصر، يحتوي المقياس على 61 عبارة تقيس أربعة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: سمة تحمل المسؤولية وتقيسه 16 عبارة.

البعد الثاني: سمة الثقة بالنفس وتقيسه 17 عبارة.
البعد الثالث: سمة الانطوائية وتقيسه 15 عبارة.
البعد الرابع: سمة الاتزان الانفعالي وتقيسه 13 عبارة.
استبيان للتغذية الراجعة: قام الباحث ببناء استبانة تمثل التغذية الراجعة من حيث وظيفتها، وهذا من خلال الرجوع الى الكتب والأطر التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، ويحتوي الاستبيان على 33 عبارة موزعة على 04 محاور، التغذية الراجعة التصحيحية تمثلها 08 عبارات، التفسيرية تمثلها 08 عبارات، التعزيزية 09 عبارات، الإعلامية 08 عبارات.
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس السمات عن طريق تطبيقه على عينة قوامها 30 أستاذ تم اختيارهم من المجتمع الأصلي للدراسة.
صدق الأداة: للتأكد من صحة الأدوات المعتمدة لجمع البيانات اعتمدنا على:
الصدق الظاهري لمقياس السمات الشخصية: تم عرض المقياس على مجموعة من الدكاترة قصد النظر في مدى صلاحيته وملائمته للبيئة الجزائرية، وقد أجمعوا على صلاحيته لقياس فرضيات البحث، وهذا بعد حذف 05 عبارات من المقياس لطابع التكرار وكذا عدم قدرة المفحوص على الإجابة عليها، وهو ما يعرف بالصدق الظاهري.

وقد أصبح المقياس بعد هذا التعديل كما يلي: سمة تحمل المسؤولية (16) عبارة، سمة الثقة بالنفس (16) عبارة، سمة الانطوائية (11) عبارة، سمة الاتزان الانفعالي (13) عبارة، أي بمجموع (56) عبارة.
صدق الاتساق الداخلي لمقياس السمات الشخصية: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح معامل الارتباط بين محاور مقياس سمات الشخصية والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
تحمل المسؤولية	0.747	,000	دال إحصائيا عند 0,01
الثقة بالنفس	0.870	,000	دال إحصائيا عند 0,01
الاتزان الانفعالي	0.778	,000	دال إحصائيا عند 0,01
الانطوائية	0.547	,000	دال إحصائيا عند 0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (01) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لمحاور مقياس سمات الشخصية والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها على التوالي (0,74) و (0,87)، (0,77) و (0,54)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس سمات الشخصية.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات الأداة تم حساب قيم ألفا كرونباخ Alpha cronbachلفقرات المقياس الكلي(α =0.794) وهي قيمة عالية الدلالة تعكس اتساقا داخليا، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (02): يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس السمات الشخصية

أبعاد مقياس سمات الشخصية	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
تحمل المسؤولية	0,766	16
الثقة بالنفس	0,760	16
الاتزان الانفعالي	0,742	13
الانطوائية	0,767	11
المقياس الكلي	0,794	4 محاور

صدق استبيان التغذية الراجعة:

الصدق الظاهري: تم إتباع نفس الخطوات السابقة مع مقياس السمات الشخصية، (نفس العينة)، ونفس الأساتذة المحكمين وهذا بالنسبة للصدق الظاهري ولم يتم حذف أو إضافة أي عبارة وأكدوا جميعا على ملائمة عبارات الاستبيان للدراسة الحالية.

صدق البناء أو التكوين: تم التأكد من صدق الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (03): يوضح معامل الارتباط بين محاور استبيان التغذية الراجعة والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التغذية الراجعة التصحيحية	0,814**0	,000	دال إحصائيا عند 0,01
التغذية الراجعة التفسيرية	,672**0	,000	دال إحصائيا عند 0,01
التغذية الراجعة التعزيزية	0,793**0	,000	دال إحصائيا عند 0,01
التغذية الراجعة الإعلامية	0,897**0	,000	دال إحصائيا عند 0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (03) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لمحاور استبيان التغذية الراجعة والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها على التوالي (0,81) و (0,67)، (0,79) و (0,89)،وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس التغذية الراجعة.

ثبات الاستبيان: تم التأكد من الثبات عن طريق حساب قيم ألفا كرونباخ Alpha cronbachلفقرات المقياس الكلي(α =0.809) وهي قيمة عالية الدلالة تعكس اتساقا داخليا، وهذا ما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات وهذا ما يتبين لنا في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يوضح قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس التغذية الراجعة

أبعاد مقياس التغذية الراجعة	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
التغذية الراجعة التصحيحية	0,742	08
التغذية الراجعة التفسيرية	0,770	08
التغذية الراجعة التعزيزية	0,743	09
التغذية الراجعة الإعلامية	0,748	11
المقياس ككل	0,809	4 محاور

الأساليب الإحصائية المستعملة:

من أجل التوصل إلى مؤشرات كمية دالة تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم على النتائج تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

-حساب معادلة ألفا كرونباخ ومعادلات الارتباط (معامل بيرسون) لتقنين وتحديد الخصائص السيكوميترية لأدوات البحث.

-معادلة معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل سمة مع التغذية الراجعة ككل.

عرض تحليل ومناقشة النتائج:

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية على أنه: لسمة تحمل المسؤولية تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

ولتأكيد هذه الفرضية ارتأينا إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تحمل المسؤولية ودرجة تقديم التغذية الراجعة لدى أفراد عينة الدراسة، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (05):يوضح قيم معاملات الارتباط بين سمة تحمل المسؤولية وأبعاد التغذية الراجعة والدرجة الكلية للتغذية الراجعة لدى عينة الدراسة.

البعد الأول	أشكال التغذية الراجعة		التصحيحية	التفسيرية	الإعلامية	التعزيزية	التغذية الراجعة ككل
سمة تحمل المسؤولية	معامل الارتباط	1	0.742	0.732	0.773	0.667	0.775
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	90	90	90	90	90	90

ويتبين من خلال الجدول رقم (05)أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سمة تحمل المسؤولية والتغذية الراجعة والتي بلغت (0,77)، وهي قيمة عالية وطردية، أي كلما ارتفعت درجة سمة تحمل المسؤولية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى استعمال التغذية الراجعة كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما أن كل قيم معامل الارتباط بين تحمل المسؤولية وأبعاد التغذية الراجعة الأربعة(التصحيحية، التفسيرية، الإعلامية، التعزيزية) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث بلغت على التوالي (0,74-0,73-0,77-0,66)،ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على أنه: لسمة الثقة بالنفس تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

ولتأكيد هذه الفرضية ارتأينا إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس ومستوى استعمال التغذية الراجعة لدى أفراد عينة الدراسة، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (06): يوضح قيم معاملات الارتباط بين سمة الثقة بالنفس وأبعاد التغذية الراجعة والدرجة الكلية للتغذية الراجعة لدى عينة الدراسة.

البعد الثاني	أشكال التغذية الراجعة		التصحيحية	التفسيرية	الإعلامية	التعزيزية	التغذية الراجعة ككل
سمة الثقة بالنفس	معامل الارتباط	1	0.731	0.727	0.781	0.655	0.770
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	90	90	90	90	90	90

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سمة الثقة بالنفس والتغذية الراجعة والتي بلغت (0,77)، وهي قيمة عالية وطردية أي كلما ارتفعت درجة سمة الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه استعمال التغذية الراجعة كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما أن كل قيم الارتباط بين الثقة بالنفس وأبعاد التغذية الراجعة الأربعة(التصحيحية،التفسيرية، الإعلامية، التعزيزية) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث بلغت على التوالي (0,65-0,78-0,72-0,73)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على أنه: لسمة الاتزان الانفعالي تأثير ايجابي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

ولتأكيد هذه الفرضية اعتمدنا الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي ومستوى استعمال التغذية الراجعة لدى أفراد عينة الدراسة، باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل:

جدول رقم (07) يوضح قيم معاملات الارتباط بين سمة الاتزان الانفعالي وأبعاد التغذية الراجعة والدرجة الكلية للتغذية الراجعة لدى عينة الدراسة.

البعد الثالث	أشكال التغذية الراجعة		التصحيحية	التفسيرية	الإعلامية	التعزيزية	التغذية الراجعة ككل
سمة الاتزان الانفعالي	معامل الارتباط	1	0.700	0.707	0.715	0.613	0.727
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	90	90	90	90	90	90

ويتبين من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سمة الثقة بالنفس والتغذية الراجعة والتي بلغت (0,72)، وهي قيمة عالية وطردية أي كلما ارتفعت درجة سمة الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه استعمال التغذية الراجعة كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما أن كل قيم الإرتباط بين الإتزان الإنفعالي وأبعاد التغذية الراجعة الأربعة(التصحيحية، التفسيرية، الإعلامية، التعزيزية) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث بلغت على التوالي (0,61-0,71-0,70-0,70)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية على أنه: لسمة الانطوائية تأثير سلبي على تقديم التغذية الراجعة عند الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

ولتأكيد هذه الفرضية ارتأينا إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمة الانطوائية واستعمال التغذية الراجعة لدى أفراد عينة الدراسة،باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (08): يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين سمة الانطوائية وأبعاد التغذية الراجعة والدرجة الكلية للتغذية الراجعة لدى عينة الدراسة.

البعد الرابع	أشكال التغذية الراجعة		التصحيحية	التفسيرية	الإعلامية	التعزيزية	التغذية الراجعة ككل
سمة الانطوائية	معامل الارتباط	1	-0.816	-0.720	-0.705	-0.665	-0.771
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000
	حجم العينة	90	90	90	90	90	90

ويتبين من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سمة الانطوائية والتغذية الراجعة بلغت (-0,771**)، وهي قيمة عالية سالبة وعكسية أي كلما ارتفعت درجة سمة الانطوائية لدى أفراد عينة الدراسة كلما انخفض معه مستوى استعمال التغذية الراجعة والعكس صحيح، كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) كما أن كل قيم الارتباط بين الانطوائية وأبعاد التغذية الراجعة الأربعة(التصحيحية، التفسيرية، الإعلامية، التعزيزية) جاءت سالبة وعكسية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث بلغت على التوالي (-,816** /-,720** /-,705** /-,665**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

مناقشة نتائج فرضيات البحث:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى :من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (05)، وباعتبار أن سمة تحمل المسؤولية سمة ايجابية ، حسب **"كونستانيسف"(1993)**، والذي يؤكد أن المسؤولية هدف وعمل، فالأستاذ الذي يشعر بالمسؤولية هو أستاذ ايجابي وعملي، فالشعور بها أوله عمل وسبيله عمله وهدفه عمل، كما أن الأستاذ الذي يتصف بهذه السمة يتمتع بالثبات، الضمير، الصدق والثقة والجدية في انجاز أعماله(محمد أحمد عبد الخالق، 2006: 206.) ومنه نستنتج أنه كلما كان أستاذ التربية البدنية والرياضية له القدرة على تحمل المسؤولية بدرجة أكثر كلما كان له القدرة أكثر في تقديم التغذية الراجعة والتحكم فيها، وبمعنى آخر نقول أنه لسمة تحمل المسؤولية دور فعال في تقديم تغذية راجعة ناجحة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية والعكس صحيح، وتتفق نتيجة دراستنا هذه مع دراسة **"بوعروري"**

(2012)، وهذا بإسقاط سمة تحمل المسؤولية فقط كصفة ايجابية في موضوع بحثنا، بحيث توصل إلى أن الأساتذة الذين يتصفون بهذه السمة يؤثرون بصفة ايجابية وقوية على صحة تلاميذهم.

وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود علاقة بين سمة تحمل المسؤولية ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية. وقبول فرضية البحث التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين سمة تحمل المسؤولية ومستوى تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، ومنه فالفرضية الأولى محققة.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: ومن خلال تحليل نتائج الجدول رقم (06) وباعتبار سمة الثقة بالنفس سمة ايجابية، وهذا ما يؤكده **"Guilford"** إذ يقول بأن الثقة بالنفس هي إحدى سمات الشخصية الأساسية، وهي مرتبطة بالتكيف العام للفرد، حيث توصل إلى أن الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعة العوامل التي تمثل اتجاهات الفرد الايجابية نحو الأشياء ونحو نفسه والبيئة الاجتماعية(محمد حسن علاوي، 2002: 50)، ومنه نستنتج أنه كلما ارتفعت هذه السمة لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية كلما زادت عنده القدرة على تقديم التغذية الراجعة بكل ثقة وبطريقة ناجحة، وكلما انخفضت هذه السمة أنخفض معها مستوى استخدام التغذية الراجعة، وهو ما يدل على التأثير الايجابي لسمة الثقة بالنفس عند الأستاذ على تقديم التغذية الراجعة، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود علاقة بين سمة الثقة بالنفس واستعمال التغذية الراجعة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية. وقبول فرضية البحث التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين سمة الثقة بالنفس ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، ومنه فالفرضية الثانية محققة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (07)، نستنتج أن سمة الاتزان الانفعالي باعتبارها سمة ايجابية لها دور فعال في تقديم التغذية الراجعة عند أستاذ التربية البدنية والرياضية، بحيث كلما كانت هذه السمة متوفرة بدرجة أكبر كلما ساهم ذلك في زيادة تقديم التغذية الراجعة، وكلما انخفض نسبة توفرها لدى الأستاذ كلما انخفض معها مستوى استخدام التغذية الراجعة، وهي نفس النتيجة تقريبا والتي توصل إليها **"بوعروري" (2012)**، بحيث توصل إلى أن سمة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تؤثر بصفة موجبة وقوية على الصحة النفسية للتلاميذ المسعفين، لأن الأستاذ الذي يتصف بهذه السمة

يتحكم في انفعالات الغضب، الكراهية، ويتعامل مع المواقف بكل ثبات واتزان وحكمة.

كما تتفق نتائج بحثنا هذا مع عدة دراسات عربية وأجنبية، بحيث أجمعت جميعها على ارتباط سمة الاتزان الانفعالي إيجابا بكفايات الأداء الجيد في عملية التدريس، ونذكر منها دراسة" **الزهرة الأسود" (2012)**، بحيث أسفرت نتائجها الى وجود علاقة موجبة بين الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى الأستاذ الجامعي ودرجة اتزانهم الانفعالي، كما توصلت دراسة "**جوخ"Gough"(1952)** الى أن الأساتذة الذين يتصفون بالأداء الجيد والممتازين يتمتعون بالاتزان الانفعالي، كما تدعم نتائج الفرضية الحالية، دراسة "**فؤاد أبو حطب" و"أمال صادق"(1990)** بحيث توصلت إلى ارتباط سمة الاتزان الانفعالي بالكفايات المهنية لدى المدرسين، كما استخلصت دراسة "**سليمان عبيدات"(1991)** إلى أن سمة الاتزان الانفعالي من أبرز الصفات التي يرى التلاميذ وجوب توفرها في الأستاذ الجيد.

وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود علاقة بين سمة الاتزان الانفعالي ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، وقبول فرضية البحث التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين سمة الاتزان الانفعالي ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، ومنه فالفرضية الثالثة محققة.

مناقشة الفرضية الرابعة: من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (08)، نستنتج أن سمة الانطوائية باعتبارها سمة سلبية لها تأثير سلبي على تقديم التغذية الراجعة، أي كلما كانت هذه السمة متوفرة بشكل أكبر لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، كلما كان مستوى استخدام التغذية الراجعة منخفض وأقل فاعلية، وكلما انخفضت درجة توفرها لدى الأستاذ كلما زاد ذلك من مستوى تقديم التغذية الراجعة وأكثر فاعلية، فقد أثبتت العديد من الآراء والدراسات أن الانطوائية في غالب الأحيان سمة سلبية، فالشخص الانطوائي يميل إلى الخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية، والميل إلى الانعزال والاكتئاب والمزاج المتقلب (محمد السيد الششتاوي، 2014: 66)، وهي مظهر من مظاهر سوء التكيف الاجتماعي، يحتاج صاحبها إلى نوع من الإرشاد والتوجيه وعدم إهماله، فالأستاذ الذي يتصف بهذه السمة تجده يتفادى الاحتكاك مع زملائه الأساتذة، ومع الإدارة والتلاميذ، كما يتهرب من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات التي تواجهه في الحياة المهنية، وهوما يؤثر سلبا

على أدائه البيداغوجي والتربوية وعليه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود علاقة بين سمة الانطوائية ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، وقبول فرضية البحث التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين سمة الانطوائية ودرجة تقديم التغذية الراجعة أثناء درس التربية البدنية والرياضية، ومنه فالفرضية الرابعة محققة.

الاستنتاجات والتوصيات: من خلال النتائج المتوصلة إليها يتبين لنا أن السمات الشخصية لأستاذ التربية البدنية والرياضية لها تأثير واضح على عملية تقديم التغذية الراجعة أثناء الحصص التعليمية، كما تختلف درجة واتجاه التأثير (ايجابي، سلبي) من سمة إلى أخرى ومن شخص إلى أخر، وعليه يمكن القول أن الفرضية العامة تحققت، وهذا ما أكدته الفرضيات الجزئية كما يلي:

-يزداد مستوى استخدام التغذية الراجعة عند أستاذ التربية البدنية والرياضية بازدياد درجة توفر سمة تحمل المسؤولية لديه، وهذا يعني وجود ارتباط ايجابي بين سمة تحمل المسؤولية والتغذية الراجعة فالعلاقة موجبة.

-يزداد مستوى استخدام التغذية الراجعة عند أستاذ التربية البدنية والرياضية بازدياد درجة توفر سمة الثقة بالنفس لديه، وهذا يعني وجود ارتباط ايجابي بين سمة الثقة بالنفس والتغذية الراجعة فالعلاقة موجبة.

-يزداد مستوى استخدام التغذية الراجعة عند أستاذ التربية البدنية والرياضية بازدياد درجة توفر سمة الاتزان الانفعالي لديه، وهذا يعني وجود ارتباط ايجابي بين الاتزان الانفعالي والتغذية الراجعة فالعلاقة موجبة.

-ينخفض مستوى استخدام التغذية الراجعة بارتفاع درجة توفر سمة الانطوائية لدى الأستاذ، وهذا يعني وجود ارتباط عكسي لاقتران الزيادة في متغير الانطوائية بالانخفاض في مستوى استخدام التغذية الراجعة والعكس صحيح.

وعلى ضوء ما تم التوصل إليه في هذا البحث يمكن أن نقدم بعض التوصيات التي يمكن أن تكون مكملة لموضوع بحثنا هذا وهي:

-ضرورة الاهتمام بالتكوين الدائم لشخصية الأستاذ والعمل على صقل السمات الايجابية له.

-انجاز بحوث ودراسات تشمل سمات شخصية ومتغيرات أخرى للأستاذ.

خاتمة:

من خلال دراستنا هذه، والتي حاولنا من خلالها التعرف على درجة تأثير بعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية على تقديم التغذية الراجعة أثناء

الحصص التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا عن طريق الكشف عن طبيعة العلاقة ببين هذه السمات (سمة تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، الانطوائية)، ومستوى استخدام التغذية الراجعة ، وبعد التحليل النظري والتطبيقي لموضوع الدراسة وتحليل الفرضيات الجزئية للبحث توصلنا إلى أن:

-السمات الشخصية الايجابية للمربي والمتمثلة في بحثنا هذا في سمة تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي لها تأثير فعال في تقديم التغذية الراجعة بأبعادها الأربعة التصحيحية والتفسيرية، التعزيزية والإعلامية، أي كلما زادت درجة توفر هذه السمات عند أستاذ التربية البدنية والرياضية كلما زاد معه مستوى استخدام التغذية الراجعة، وهذا ما يساعد على نجاح وتحقيق أهداف الحصة.

-السمات الشخصية السلبية (الانطوائية) للأستاذ لها تأثير سلبي على تقديم التغذية الراجعة، فكلما زادت درجة توفرها لدى الأستاذ كلما قل معه مستوى استخدام التغذية الراجعة والعكس صحيح.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نقول أن موضوع الشخصية من المواضيع الأكثر تعقيدا في مجال علم النفس، كما أنها عامل مهم في مجال التدريس، فنجاح وفشل العملية التعليمية قائم على شخصية المدرس بالدرجة الأولى، لذا يجب الاهتمام بهذا الجانب وإعطائه أولوية ومكانة خاصة في عملية تكوين الأساتذة، وإجراء دراسات معمقة في مجال شخصية أساتذة التربية البدنية والرياضية لتحديد أهم السمات التي يجب أن يتصفوا بها.

قائمة المراجع:

1. ألفت محمد حنفي(1995). علم النفس المعاصر. مطبعة الجمهورية.الإسكندرية.مصر.

2. العساف صالح محمد(2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط4. مكتبة العبيكان. الرياض. المملكة العربية السعودية.

3. مجدي أحمد محمد عبد الله(2014). سيكولوجية الدافع للإنجاز دراسة عامة مقارنة .دار المعرفة الجامعية.مصر.

4. محمد أحمد عبد الخالق(2006). قياس الشخصية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

5. محمد السيد الششتاوي(2014). سيكولوجية الشخصية الرياضية. ط1. مؤسسة عالم الرياضة للنشر.الإسكندرية. مصر.

6. محمد أمين عطوة(2009). تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق – رؤية معاصرة–. ط1. دار السحاب. القاهرة. مصر.
7. محمد حسن علاوي(2002).سيكولوجية المدرب الراضي.ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
8. محمد وليد البطش .فريد كامل أبو زينة(2007). مناهج البحث العلمي- تصميم البحث والتحليل الإحصائي.ط1. دار المسيرة.الأردن.
9. نبيل سفيان(2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي.ط1. ايتراك للنشر والتوزيع.مصر.
10. يحي محمد نبهان(2008).الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة.دار اليازوري للنشر.الأردن.
11. العنزي فريح عويد(1999).الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة، مجلة دراسات نفسية، م9، ع3، القاهرة. مصر.
12. وزارة التربية الوطنية(2006). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية. اللجنة الوطنية للمناهج. الجزائر.
13. Laska, John A(1976).schooling and Education ,Basic Concept and Problems ,Van Nostrand Company . N.Y
14. Norbert sillamy (1983).dictionnaire de psychologie , édition bordas , paris.
15. Rober,A(1987); Dictionary of psychology , press boocks, New York.

The impact of some personality traits of the teacher of physical education and sports on the provision of feedback during the course of physical education and sportsin secondary education Field study at some level in the district of Bejaia

Rahmouni Abdelmadjid. Institute of Physical Education and Sports. Algeria University

Abstract: The aim of this study was to show the role and impact of somepersonal traits of the teacher of physical education and sports on the provision of feedback and the relationship of these characteristics to feedback during the course of physical education and sports in particular, in secondary education.

The study sample consisted of a group of teachers of physical education and sports in the secondary stage in the area of Bejaia. The number of participants was 90 in 34 secondary schools. The sample was randomly selected. The researcher used associativedescriptive method. The study tool was in the personality traits measure and a feedback questionnaire. That the positive personality traits of the teacher (the attribute of responsibility, the attribute of self-confidence, the attribute of emotional balance) have a positive impact on the provision of feedback, while introversion has a negative effect on feedback during the course of physical education and sports.

Key-words: personality traits; teacher of physical education and sports; feedback.

فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي في الجامعة من وجهة نظر الأستاذ

د. العربي حران
د. التونسي فائزة
جامعة عمار ثليجي الأغواط: الجزائر

ملخص: تطورت أساليب وطرق وإستراتجيات التعلم في الآونة الأخيرة وأصبح علماء التربية يهتمون بالكيفية التي يستطيع من خلالها التلاميذ تحقيق أهداف الموضوعات التعليمية، وذلك من خلال البحث على إستراتجيات تعليمية جديدة ترقى بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها والتي من شأنها أن تساهم بشكل فعال في إنجاحها، لذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على إكساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية ، إذ تتمثل مهمة المعلم العصري وفقا للطرائق الحالية، في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة العصرية بأنفسهم والمشاركة بفاعلية في أنشطة التعليم أي أنه لا يعتمد على المعلم وحده كمصدر أول وأخير للمعلومة ولا يعتمد على فئة قليلة من الطلاب دون غيرهم ، بل يعتمد على تفعيل جميع الطلبة بجميع قدراتهم أو ما يسمى بالتفاعل الصفي ، لذلك سنحاول في بحثنا هذا معرفة طريقة التعلم التشاركي من طرف الأستاذ الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الأستاذ الجامعي، إستراتيجية، التعلم التشاركي، مجموعات التعلم، فعالية.

مشكلة الدراسة:

إن أهداف التعليم لم تعد محصورة على نقل المعارف إلى التلاميذ أو تدريبهم على بعض المهارات المحددة بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، وذلك نتيجة لظهور إتجاه في الآونة الأخيرة يهتم بالتفاعلات الحاصلة بين التلاميذ بعضهم بعضا وسبل الإستفادة منها في الموقف التعليمي كرد فعل للإتجاهات والآراء الحديثة في التربية والتي تعتمد على فعالية التلاميذ وتعاونهم معاً (محمد مصطفى الديب، 2004: 26).

كما أن التطور التكنولوجي الذي حدث في العالم إرتبط بالتطور العلمي والذي يعد سمة العصر، وقد ظهر نتيجة لذلك مفاهيم جديدة وموضوعات حديثة إقتضتها الضرورة لحل المشكلات الحياتية الناجمة عن التقدم العلمي والتقني، وكان لا بد أن ينعكس هذا التطور على المناهج الدراسية وطرائق وإستراتيجيات التدريس نظراً لأن الطرائق المستخدمة حالياً والموجهة للطلبة تصب في قوالب جامدة تعتمد في الأساس على الحفظ والإستظهار لا الفهم والتفكير، ومن بين هذه الإستراتيجيات هي إستراتيجية التعلم التعاوني – لنتعلم معاً - حيث تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحسين وتنشيط أفكار الطلبة الذين يعملون في مجموعات حيث يعّلم بعضهم بعضاً ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته.

ومن هنا يمكننا طرح التساؤل الرئيسي التالي: ما هي طريقة تطبيق إستراتيجية التعلم التشاركي من طرف الأستاذ الجامعي؟، وهل لهذه الإستراتيجية دور في نجاح عملية التدريس؟.

فرضيات الدراسة:

-تشكيل المجموعات له دور في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي.

-توزيع وشرح أدوار المجموعات له دور كبير في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي.

-تقييم عمل المجموعات له دور كبير في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي.

أهداف الموضوع:

-محاولة معرفة أهم الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تطبيق إستراتيجية التعلم التشاركي.

-محاولة معرفة أثر التعلم التشاركي في الفعل التربوي الديدكتيكي (العملية التعلمية).

أهمية الموضوع: تكمن أهمية الموضوع الذي ستتناوله الدراسة في كون موضوع التعلم التشاركي يشكل قضية هامة للتربويين والباحثين، كونها تشكل إستراتيجيات تعليمية بديلة لنظام التعليم التقليدي، وكذلك توافقه مع تقنيات العصر ومتطلباته ولما له من دور في إعطاء فرصة لتطوير وإرتقاء مستوى عملية التعلم.

تحديد المفاهيم:

الإستراتيجية:هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية، تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئات محدودة من المتعلمين(وزارة التربية الوطنية، 2011).

التعلم التعاوني: عرفه "جونسون وآخرون" على أنه" الإستخدام التعليمي للمجموعات الصغيرة بحيث يعمل الطلاب مع بعضهم بعضا لزيادة تعلمهم وتعلم بعضهم إلي أقصى حد ممكن"، ثم يوضح "جونسون ورفاقه" تعريفهم للتعلم التعاوني بقولهم "وفكرته سهلة حيث يقسم التلاميذ إلي مجموعات مكونة من (2-5) أعضاء بعد أن يتلقوا تعليمات بذلك من المعلم، بعد ذلك يأخذون على العمل بالأشغال حتى يفهم وينجز جميع أعضاء المجموعة العمل بنجاح" (جونسون ديفيد، جونسون روجر، أديث هوليك، 2008: 05).

أما منظمة اليونيسكو(منظمة التربية والثقافة والعلوم) فقد عرفت التعلم التعاوني سنة 2007 بأنه"أحد نتاجات التربية المعاصرة، حيث يتعاون الطلبة من خلاله لتعليم أنفسهم بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة"(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2008: 81).

المقاربة النظرية(أبو غزالة محمد ومحمود عطا عقل، 2005: 18):

نظرية الإعتماد المتبادل الإجتماعي: تقوم هذه النظرية على إفتراض يستند إلى طريقة بناء الإعتماد المتبادل الإجتماعي الذي يحدد كيفية تفاعل الأفراد معاً وتحدد بذلك النتاج، فالإعتماد المتبادل الإيجابي (التعاون) يؤدي إلى التفاعل المعزز عندما يشجع الأفراد بعضهم البعض على التعلم، ومن أنصار هذه النظرية "كيرت" (1900) الذي أسهم في وضع النظرية الكلية (الجشتلت) وهو إعتماد الأفراد على بعضهم البعض في إنجاز المهمة المعطاة لهم، ويصف جونسون شعار عمل الأفراد في هذا العنصر (ننجو معاً أو نغرق معاً) ويترجم هذا الشعار من خلال:

-الأهداف المشتركة لجميع أفراد المجموعات .

-الأدوار الإدارية والتعليمية المحددة للأفراد والمجموعات .

-المكافآت المشتركة لجميع أفراد المجموعة عند إنجاز المهام المعطاة.

نظرية بعد النمو المعرفي(الإدراكي):تقوم هذه النظرية على الأساس النظري لعلم النفس المعرفي ورائده (جون بياجيه) وتستند إلى أن المعرفة سلوك إجتماعي يبين من خلال الجهود التعاونية المبذولة للتعلم والفهم وحل المشكلات ،ويقوم الأعضاء أثناء ذلك بممارسة هذا السلوك–أيضا-بتبادل المعلومات والخبرات وإكتشاف نقاط الضعف في إستراتيجيات تفكير بعضهم البعض ويصححون ويعدلون فهمهم بناء على ذلك.

أنماط التعلم التعاوني:

تعود الأبحاث في مجال التعاون إلى بدايات القرن الماضي لكن الأبحاث حول تطبيق التعاون عملياً في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينيات، وعندما قام مجموعة من الباحثين بتطوير أنماط للتعلم التعاوني بناءاً على هذه الدراسات والبحوث وأداء المتخصصين والتربويين يمكن تلخيص أهم أنماط التعلم التعاوني مرتبة حسب الأقدمية كالآتي: التعلم معا/الإستقصاء الجماعي/فرق-ألعاب-دور مباريات/ تقسيم /الطلبة في فرق حسب التحصيل /التعاون المتكامل للقراءة والإنشاء/الطريقة البنيوية أو المنحى البنيوي(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2008: 81).

دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني: "وفي إستراتيجية التعلم التعاوني يصبح دور الأستاذ توجيهيا وإرشاديا وميسراً لعملية التعلم، ويصبح المعلم مصدر للمعرفة وليس ناقلا لها، فهو يؤدي دوراً حساساً في مساعدة الفريق على وضع الأهداف وتقديم مصادر التعلم للفريق وتقديم التغذية الراجعة البناءة لأداء تلاميذه"(أحمد اسماعيل حجي، 2000 : 37).

قبل بدء الدرس يقوم المعلم بما يلي

"يحدد معلم أعضاء الجماعة التعاونية على بناء طبيعة المهام الموجودة في كل موضوع تعليمي، وطبيعة المادة التعليمية، والوقت المتاح للتعلم التعاوني، وإن عدد الجماعة الأكثر ملائمة في قاعة الدراسة هو 5 تلاميذ"(محمد مصطفى الديب، 2006: 114).

ويتم تحديد الأدوار لأفراد المجموعة "فالمعلم يحدد دور كل فرد في المجموعة علي أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لأخر أو حتى خلال الدرس الواحد،ومن هذه الأدوار:قائد المجموعة، الشارح، المشجع، الناقد، المراقب"(عفت مصطفى الطناوي، 2002: 81).

في أثناء الدرس يقوم المعلم: بمراقبة المجموعات والإستماع إلى الحوارات والمناقشات التي تدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدي قيامهم بأدوارهم وإمدادهم بالتغذية الراجعة عن سلوكهم أثناء العمل مع متابعة سير تقدم أفراد المجموعة ومدي إسهامات الأفراد داخلها وحثهم على التقدم في المهام وسرعة الإنتهاء منها بأفضل أداء"(عفت مصطفى الطناوي، 2002: 82).

بعد الإنتهاء من الدرس"يعلق المعلم على ما لاحظه على الجماعات أثناء عملها بموضوعية وبعبارة محددة ويعرض تقييمه لأداء الجماعات على التلاميذ وفي الأخير يكافئ المعلم الجماعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء كأن يشترك الجميع في المكافأة"(محمد مصطفى الديب، 2006 : 58)

مجالات الدراسة:

أ.المجال المكاني: لقد تمت الدراسة بجامعة عمار ثليجي بالأغواط التي أنشئت لأول مرة كمدرسة عليا لأساتذة التعليم التقني سنة 1986 . بموجب المرسوم التنفيذي رقم 86-165 المؤرخ في: 05-08-1986.

ب.المجال الزمني: تم إجراء الدراسة بولاية الأغواط وذلك في فترة الممتدة أفريل 2017 إلى غاية ماي 2017.

المنهج المتبع في الدراسة:

لقد إستخدمنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي و يعرف المنهج الوصفي بأنه طريقة من طرق التحليل بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية إجتماعية أو مشكلة إجتماعية أوسكان معينين(عمار بوحوش، محمد الذنيبات، 1999: 139).

الأدوات المستعملة في الدراسة:

لقد إستعملنا في هذه الدراسة إضافة إلى الملاحظة التي عادة ما تكون في الدراسة الإستطلاعية،إستبيان موجه إلى الأساتذة الجامعيين بجامعة عمار ثليجي بالأغواط من جميع التخصصات والذين يستخدمون أسلوب التعلم التشاركي في حجرات الدراسة وتم تصميم الإستبيان وتقسيمه إلى قسيمين هما:

القسم الأول: يحتوي البيانات الخاصة بالأساتذة من حيث (الجنس، السن، الخبرة).

القسم الثاني: يحتوي على ثلاث محاور(مؤشرات) المتمثلة في:

-تشكيل مجموعات التعلم التشاركي يتكون من ستة فقرات.

-توزيع وشرح أدوار مجموعات التعلم التشاركي يتكون من سبعة فقرات.

-تقييم مجموعات التعلم التشاركي ويتكون من ستة فقرات.

كما تم إستخدام مقياس ليكرت ذو ثلاث درجات لتقييم إجابات العاملين، بحيث تم إعطاء رقم لكل درجة من المقياس من أجل تسهيل عملية معالجتها كالآتي: موافق: (3) /أحياناً: (2) / غير موافق: (1)

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الإستعانة ببرنامجSPSS 19.0، وشمل البحث على الأساليب الإحصائية التالية:

-اختبار (ت) t.test: تم إستخدامه قصد التأكد من صدق فرضيات الدراسة

-معامل آلفا كرونباخ:من أجل إختبار ثبات أداة الدراسة.

اختبار ثبات أداة الدراسة:

لقد استعملنا معادلة (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وقد تحصلنا على هذه القيم الموجودة في الجدول التالي بعد توزيع الاستبيان على العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (01): يبين نتائج اختبار ألفا كرومباخ لمتغيرات الدراسة الخاصة بالأساتذة

الرقم	المتغير	عدد العبارات	ألفا كرومباخ
01	مجموعات التعلم التشاركي	06	0.698
02	شرح أدوار مجموعات التعلم التشاركي	07	0.647
03	تقييم مجموعات التعلم التشاركي	06	0.649
مجموع فقرات الإستبيان		19	0.786

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل " آلفا كرونباخ " الكلي أكبر من (0,7) ومنه فأداة القياس تتسم بالثبات فيما يخص عينة الدراسة، كما أنّ معاملات الإتساق الداخلي لمتغيرات الدراسة تفوق(0.60) وهي نسبة يمكن قبولها لأغراض التحليل، إذ أنها تجاوزت الحد الأدنى المعتمد في مثل هذه الدراسات، وبالتالي إمكانية توزيع الاستمارة على أساتذة جامعة الأغواط الذين يستعملون أسلوب التعلم التشاركي في التدريس.

العينة و كيفية إختيارها و مواصفاتها:

من أجل معرفة فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي من وجهة نظر الأستاذ في جامعة الأغواط ،تم إختيار مجموعة من الأساتذة الذين يستخدمون أسلوب التعلم التشاركي، حيث تم إختيار عينة مكونة من21 أستاذ بجامعة الأغواط بطريقة قصدية.

التحليل والتعليق على البيانات الأولية لمواصفات العينة:

جدول رقم (02) :يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الفئة	التكرار	النسبة
ذكـر	8	%38.1
أنثــى	13	%61.9
المجموع	21	%100

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

يبين الجدول أعلاه أن ما نسبته(38.1%)من عينة الدراسة من الذكور و(61.9%) من الإناث ومنه نستنتج أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور.

جدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب السن

الفئة	التكرار	النسبة
من 20 إلى 29 سنة	8	%38,1
من 30 إلى 40سنة	5	%23.8
من 41 إلى 50 سنة	8	%38,1
من 51 إلى 60 سنة	0	%0
المجموع	21	%100

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

من خلال الجدول نلاحظ أن ما نسبته (38.1%) من عينة الدراسة أعمارهم "أقل من20إلى29سنة"، و(23.8%)أعمارهم تتراوح بين"30إلى40سنة"، وكذلك نسبة(38.1%) ممن تتراوح أعمارهم"من40إلى50سنة"بينما كانت النسبة لمن أعمارهم تفوق 60 سنة بنسبة(0%).

جدول رقم (04): يبين توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

الفئة	التكرار	النسبة
أقل من 3 سنوات	7	%33,3
من 3 إلى5 سنوات	3	%14,3
أكثر من 5 سنوات	11	%52,4
المجموع	21	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ أكبر نسبة تعود لمن لديهم أكثر من 05سنوات خبرة أي ما نسبته(52.4%)من الأساتذة، فيما كانت أقل نسبة لمن لهم من3إلى 5سنوات خبرة بنسبة(14.3%)، بينما كانت نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من ثلاث سنوات تقدر بـ(33.3 %)، ومنه يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن أغلبية الأساتذة المبحوثين الذين يعتمدون أسلوب التعلم التشاركي في التدريس لديهم أكثر من 05 سنوات خبرة في التدريس .

تحليل وإستنتاج جداول متغيرات الدراسة:

لإختبار مدى موافقة الأساتذة على محاور الاستبيان، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على الإتجاه العام لآراء أفراد العينة.

المحور الأول: تشكيل المجموعات

يوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الأول المتمثل في تشكيل المجموعات.

جدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الأول

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
01	هل تتكون مجموعات التعلم التشاركي من 02 إلى 06 أفراد؟	2.43	0.698	مرتفعة
02	هل تقوم بتقسيم المجموعات على حسب الترتيب الهجائي؟	1.52	0.750	منخفضة
03	هل تقوم بتقسيم المجموعات على حسب رغبة الطلبة و ميولا تهم؟	2.29	0.644	متوسطة
04	هل تقوم بتقسيم المجموعات على حسب التقارب المكاني في القسم؟	1.62	0.865	منخفضة
05	هل يراعى في إختيار مجموعات التعلم التعاوني الظروف النفسية؟	2.71	0.644	مرتفعة
06	هل يراعى في إختيار مجموعات التعلم التعاوني مستويات الطلبة؟	1.95	0.921	متوسطة

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ إختلاف وتباين إجابة الأساتذة على عبارات المحور الأول المتمثلة في تشكيل المجموعات فبالنسبة للعبارة الأولى والخامسة نلاحظ أن درجة الموافقة عليها كانت مرتفعة، وهذا ما نلاحظه في الواقع، حيث أن

معظم مجموعات التعلم التشاركي تكون محصورة بين 02 إلى 06 طلبة وكذا مراعاة الظروف النفسية لهؤلاء الطلبة.

بالنسبة للعبارة الثانية والرابعة نجد درجة الموافقة عليها منخفضة، حيث أن غالبية الأساتذة لا يعتمدون على الترتيب الهجائي ولا التقارب المكاني في تقسيم المجموعات.

أما العبارة الثالثة والسادسة كانت نسبة الموافقة عليها متوسطة، حيث أن الأساتذة يعتمدون على ميولات الطلبة في إختيار مجموعات التعلم التشاركي وأحيانا لا ونفس الشيء بالنسبة لمستوى الطلبة.

جدول رقم (06): يبين متوسط الفروق لإجابة الأساتذة على عبارات المحور الأول

المحور	رقم العبارة	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تشكيل المجموعات	01	20	18.62	0.000
	02		9.31	
	03		16.27	
	04		8.58	
	05		19.32	
	06		9.71	

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

نلاحظ من الجدول أن جميع فقرات المحور الأول المتعلق بتشكيل المجموعات يتراوح فيها معامل الارتباط ما بين (8.58 إلى 19.32) عند درجة حرية 20 ومستوى دلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً، ومنه نستنتج أن تشكيل المجموعات له دور في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي.

المحور الثاني: توزيع و شرح أدوار المجموعات

يوضح الجدول رقم (07)المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الثاني والمتمثل في توزيع وشرح أدوار المجموعات.

جدول رقم (07) :المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الثاني

رقم العبارة	العبـــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
07	هل تقوم بتوزيع الأدوار على طلبة المجموعة التعاونية؟	2,81	,4020	مرتفعة

08	هل تقوم بشرح دور كل طالب في المجموعة التعاونية؟	2,76	,5390	مرتفعة
09	هل تعطي كل طالب في المجموعة رقم أم لا؟	1,67	,7300	متوسطة
10	هل تقوم بتحديد الوقت العام و المخصص لكل مجموعة؟	2,62	,5900	مرتفعة
11	هل تتابع عمل المجموعة التعاونية و مدى تعاون أفرادها؟	2,90	,3010	مرتفعة
12	هل تقوم بتشجيع كل مجموعة على حل المشاكل التي تواجهها؟	2,81	,5120	مرتفعة
13	أثناء قيام المجموعة بعملها هل تقوم بطرح أسئلة شفوية؟	2,76	,4360	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

من خلال الجدول رقم(07) نلاحظ أن معظم عبارات هذا المحور والمتمثل في توزيع وشرح أدوار المجموعات كانت درجة الموافقة عليها مرتفعة، وذلك من خلال المتوسطات الحسابية الناتجة، فنرى أن الأستاذ يقوم بتوزيع الأدوار على أفراد المجموعة ويشرح دور كل منهم ويقوم بتحديد الوقت المحدد لكل مجموعة، كما يتابع عمل أفراد هذه المجموعات ويقوم بتشجيعهم ومحاولة حل المشاكل التي يواجهونها، ويطرح مجموعة من الأسئلة الشفوية عليهم، بينما كانت درجة الموافقة على العبارة التاسعة (09) متوسطة، حيث أن الأساتذة في الغالب لا يعطون أرقام لكل طالب في مجموعات التعلم التشاركي.

جدول رقم (08):يبين متوسط الفروق لإجابة الأساتذة على عبارات المحور الثاني

المحور	رقم العبارة	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
توزيع و شرح أدوار المجموعات	07	20	31,99	0.000
	08		23,48	
	09		10,45	
	10		20,35	
	11		44,25	

	12		25,15	
	13		29,00	

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات 19

نلاحظ من خلال الجدول رقم(08) أن جميع فقرات المحور الأول المتعلق بتشكيل المجموعات يتراوح فيها معامل الارتباط ما بين(10.45الى44.25) عند درجة حرية 20ومستوى دلالة 0.000 و هي دالة إحصائياً، ومنه نستنتج أن توزيع وشرح أدوار المجموعات له دور كبير في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي داخل قاعة الدراسة.

المحور الثالث: تقييم عمل المجموعات

يوضح الجدول رقم (09) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الثالث والمتمثل في تقييم عمل المجموعات.

جدول رقم (09) :المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و درجة موافقة الأساتذة على عبارات المحور الثالث

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
14	بعد إنتهاء المجموعة التعاونية من عملها، هل تقوم بتقييم عملها على أساس إلتزامهم بسلوك التعلم التعاوني؟	1,62	,4980	منخفضة
15	بعد إنتهاء المجموعة التعاونية من عملها عل تقوم بتقييم عمل المجموعة على أساس كل طالب على حدة أو على أساس إتقانهم للمهارات الجماعية؟	2,71	,6440	مرتفعة
16	هل أنت راض تمام الرضا عن مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبتك؟	2,29	,4630	متوسطة
17	في رأيك هل تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني ساهم في زيادة الدافعية و إكتساب المهارات الإجتماعية لدى الطلبة؟	2,43	,5980	مرتفعة
18	في رأيك هل تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني عمل على نجاعة العملية	2,67	,7300	مرتفعة

	التعليمية؟			
19	هل تواجه صعوبات في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني داخل القسم؟	2,57	,6760	مرتفعة

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن درجة الموافقة على العبارة (14) كانت منخفضة لأن الأستاذ لا يستطيع أن يقوم بتقييم الإلتزام بل التقييم يكون بنتائج كل مجموعة، بينما كانت درجة الموافقة على العبارة (16) و المتمثلة في " هل آنت راض تمام الرضا عن مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبتك؟" متوسطة وذلك يعني أن الأساتذة غير راضين تماما عن المستوي الدراسي الذي يقدمه الطلبة.

أما في باقي عبارات المحور الثالث كانت درجة الموافقة عليها مرتفعة،حيث أن الأساتذة يقومون بتقييم عمل مجموعة التعلم التشاركي ككل، ويرون أن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني تساهم في زيادة الدافعية وإكتساب المهارات الإجتماعية لدى الطلبة، كما أن تطبيق هذه الإستراتيجية عمل على نجاعة العملية التعليمية، وفي نفس الوقت نلاحظ أن الأستاذ يواجه صعوبات في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني داخل القسم.

جدول رقم (10): يبين متوسط الفروق لإجابات الأساتذة على عبارات المحور الثالث

المحور	العبارة	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم عمل المجموعات	14	20	19,32	0.000
	15		22,62	
	16		18,62	
	17		16,73	
	18		17,42	
	19		10,24	

المصدر: من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS 19

نلاحظ من الجدول أن جميع فقرات المحور الأول المتعلق بتشكيل المجموعات يتراوح فيها معامل الإرتباط ما بين (10.24 الى22.62) عند درجة حرية 20 ومستوى دلالة 0.000 وهي دالة إحصائياً.

ومنه نستنتج أن تقييم عمل المجموعات له دور كبير في فعالية تطبيق أسلوب التعلم التشاركي، كما يمكنا القول أن ذلك من شأنه أن يكون بمثابة عامل إيجابي نحو دافعية الطلاب نحو هذا الأسلوب من التعلم الذي ساهم في إتاحة الفرصة

للجميع في عملية التعلم من جهة،وكذلك تجسيد مخزون المهارات المعرفية التي يمتلكه الطالب من خلال هذا الأسلوب التعليمي .

النتائج العامة:

من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين لنا أن جميع فقرات محاور الفرضيات يتراوح معامل الإرتباط فيها ما بين(8.58إلى 44.25) عند درجة حرية 20 ومستوى دلالة 0.000 وهي دالة إحصائية، ومنه نستنتج أن طريقة تطبيق إستراتيجية التعلم التشاركي من طرف الأستاذ لها دور كبير في نجاح هذه الإستراتيجية.

وإعتماداً على النتائج المتوصل إليها يمكننا أن نثبت صحة ما إفترضناه من خلال هذه الدراسة بأن طريقة تطبيق إستراتيجية التعلم التشاركي من طرف الأستاذ لها دور كبير في نجاح هذه الإستراتيجية أثناء عملية التدريس.

خاتمة :

إن الأبحاث والإسهامات الأولى في مجال التعلم التشاركي ترجع إلى بدايات القرن الماضي ، لكن الأبحاث حول تطبيقه عملياً في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينيات، وعندما قام مجموعة من الباحثين بتطوير أنماط للتعلم التشاركي، وبناءاً على تطبيق المتخصصين والتربويين لها ضمن الحقل التربوي في وقتنا الحاضر لاسيما الجامعي منه، يمكننا القول أن لإستراتيجية التعلم التشاركي عدة إيجابيات لا يمكن حصرها على الأستاذ فقط من حيث تسهيل مهامه البيداغوجية، بل تنعكس نتائجها على المتعلم أيضا حيث أنها تزيد من الكفاءة الإجتماعية للتلاميذ من خلال إتاحة التفاعل وتبادل الأفكار والآراء أثناء الدراسة وتوضيحها بحرية، وبناء العلاقات الإنسانية بينهم، وتعلم الكثير من القيم والاتجاهات مثل التعاون وبناء الثقة وإنخفاض المشكلات السلوكية لدى الطلبة ، مما يؤدي إلى تحسين قدرات التفكير عند الطلبة ، بالإضافة إلى زيادة الدافعية للتعلم، فكفاية الأستاذ في إستثمار دوافع طلابه تعد شرطاً لنجاحه في إستثارة نشاطهم، وتوجيهه، وضمان إستمراره حتى يتحقق الهدف، وعليه أن يتعرف على مستوى التقدم لدى طلابه ومستوى تحصيلهم حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق إستعداداتهم، مما قد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي والشعور بمرارة الإحباط .

الإقتراحات والتوصيات:

-ضرورة تطبيق أسلوب التعلم التشاركي في الجامعة الجزائرية كإستراتيجية للتدريس خاصة و أن مهامه تتوافق إلى حد كبير مع المهام الجديدة التي أفرزها

نظام (ل.م.د) والتي تلزم على الأستاذ أن يصبح مكونا يهتم بإكساب الطالب المهارات لإنتقاء المعارف الملائمة وتطبيقها.

-كما أن إستراتيجية التعلم التشاركي لها دور في تحسين الكفاءة الإجتماعية وتحسين إتجاهات الطلبة نحو المنهج و التعلم والجامعة وزيادة الدافعية للتعلم لديهم.

-على الرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم التشاركي، إلا أن هناك بعض النقائص والعيوب التي تشوبه، والتي ينبغي على الأستاذ الإنتباه لها ومحاولة معالجتها أثناء تطبيقه لهذه الإستراتيجية ومن بين هذه العيوب: ظهور بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أعضاء الجماعة كإظهار بعض التلاميذ الهيمنة على نشاط الجماعة والسيطرة على باقي الأعضاء وإهمالهم، والتي من شأنها أن تؤدي إلى إضعاف الدافعية للتعلم خاصة لدي التلاميذ منخفضي التحصيل ، وكذلك في بعض الأحيان الأخرى يؤدي ذلك إلى عدم القدرة على التحكم في إدارة الصف من طرف الأستاذ.

قائمة المراجع:

1. أحمد اسماعيل حجي(2000)، إدارة بيئة التعليم والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

2. أبو غزلة، محمد ومحمود عطا عقل(2005)، دليل المعلم في التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية للصفوف(6-1)، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.

3. جونسون ديفيد، جونسون روجر، أديث هوليك(1995)، التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط1، الظهران، السعودية.

4. جودت أحمد سعادة وآخرون(2008)،التعلم التعاوني، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

5. عفت مصطفى الطناوي(2002)، التدريب الفعال، دار المسيرة، الأردن.

6. عمار بوحوش، محمد الذنيبات(1999)، المنهج العلمي وطرق إعداد البحوث، ط2، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.

7. محمد مصطفى الديب(2006)، استراتجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

8. محمد مصطفى الديب(2004)، دراسات في التعلم التعاوني، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

9. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج(2011)، الوثيقة المرفقة للمناهج للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، طبعة الديوان للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

The effectiveness of applying participatory learning in the university from the point of view of the professor

Abstract: Methods and strategies of learning have recently developed and the scholars of education are concerned with how students can achieve the objectives of the educational subjects by looking at new educational strategies that maximize the learning process and that will contribute effectively to its success. Various educational theories have emerged that help to acquire many mental, social and motor skills. The task of the modern teacher, in accordance with the current methods, is to provide learners with the opportunity to acquire modern knowledge themselves and participate actively in educational activities, On the teacher alone as the first and last source of information and does not rely on a small group of students, but rather depends on the activation of all students with all their abilities or so-called class interaction, so we will try in this research to learn the method of participatory learning by the university professor.

Keywords: university professor, strategy, participatory learning- learning groups, effectiveness.

السلوك الخطر بين السلوكات الضارة بالصحة و المسؤولية الإجتماعية

أ.ليلى شيباني
أ.نامية عليك
جامعة البليدة 02: الجزائر

ملخص: يقال أن "الصحّة هي تاجٌ على رؤوس الأصحاء لا يراه إلّا المرضى" ما جعل العديد من الباحثين يركزون على مجال الصحة، المضوع الذي يعبر عن خلو الفرد من الأمراض سواء الجسدية والنفسية، حيث يتعامل الفرد مع بعض المواقف بطرق ضارة تسبب له الأمراض، لذلك يسعى الباحثين في إيجاد حلول للتقليل منها وذلك بإتباع السلوكيّات الصحية، لما لها من أهميّة كبيرة للإنسان، وفي هذا المقال سنتحدّث عن أهم السلوكيات الضارة بالصحة من خلال التركيز على العناصر الغير صحية والمظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية :السلوك الخطر، السلوكيات الضارة بالصحة، المسؤولية الاجتماعية.

مقدمة:

يحاول الفرد إتباع عدد من الطرق للحفاظ على صحته وللتخفيف من فرصة إصابته بالأمراض، ذلك من خلال ممارسته للسلوكيات الواقية للصحة، إلا أن هناك فئة من الأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسدية والنفسية نتيجة ممارستهم للسلوكيات الضارة بالصحة، والتي تتمثل في التدخين الكحول وعدم ممارسة النشاط البدني، إلى غيرها من السلوكيات التي تضر بالصحة، ناهيك عن التفكير السلبي اتجاه الصحة لما لهذه السلوكيّات من دورٍ في تثبيط عمل كافة أجهزة الجسم خاصّةً المناعة فلا تعود قادرةً على مقاومة مختلف الأمراض، هذا ما جعل الباحثين المهتمين بالصحة يتوجهون لدراسة ما يضر الصحة، وهو ما سيتم التطرق إليه خلال هذه الورقة البحثية المتعلقة بالسلوك الخطر بين السلوكيات الضارة بالصحة و المسؤولية الاجتماعية.

الإشكالية:

تحتل مسألة السلوك الصحي وتنميته أهمية متزايدة، ليس فيما يتعلق بالجوانب الجسدية فحسب وإنما بالجوانب النفسية أيضا، وقد قاد الفهم المتزايد للعلاقة الكامنة بين السلوك والصحة إلى حدوث تحولات كبيرة في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين في فهم الصحة وتنميتها، وإمكانية التأثير فيها على المستوى الفردي، فأنماط السلوك الصحي تقوم على إجراءات يتخذها الفرد من أجل التعرف المبكر على حدوث الأمراض ومنع حدوثها. وهذا يشتمل على الأنماط السلوكية التي تبدو ملائمة من أجل الحفاظ على الصحة وتنميتها كصفة تميز الفرد ككل، بمعنى اللياقة التي يتمتع بها الفرد وتميزه عن غيره، فالسلوك الصحي يهدف عامة إلى محاولة التوصل إلى وضع سياسة صحية وقائية من أجل القضاء على مجموعة الأمراض والأوبئة التي غالبا ما يكون السبب فيها، أحد سلوكيات الخطر التي تسرع من حدوث هذه المشاكل الصحية. فسلوك الخطر المتعلق بالصحة هو ذلك السلوك الذي يزيد من احتمالية التعرض للمرض، وهذه السلوكات كثيرة جدا وتختلف كيفية القيام بها من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر ولعل من بين سلوكات الخطر التي أصبحت منتشرة في العالم بأسره ولاسيما في دول العالم الثالث نذكر: سلوك التدخين، سلوك القيادة الخطرة، سلوك شرب الكحول وسلوك قلة النشاط البدني، حيث أن نتائج هذه السلوكات أصبحت مبهرة بالكم الهائل من الأمراض والإعاقات التي تنجم عنها سواء على المدى القريب أو البعيد، هذا خاصة أن اعتمدها الفرد كنمط حياة يعتاده يوميا دون التفكير في مدى الضرر الذي سيلحق به جراء مثل هذه السلوكات التي

تعتبر عالة على حياة الفرد من جميع الجوانب الجسدية، النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية وحتى العقائدية(سارة أشواق بهلول، 2009: 11).

ولقد أدى التزايد المذهل والمخيف للأمراض المزمنة في الآونة الأخيرة وعلى رأسها:السكري، الأمراض القلبية الوعائية، السرطان...الخ إلى دق ناقوس الخطر من طرف جميع الباحثين والمهتمين بالصحة ومجالاتها من أطباء وعلماء، ولقد توصلت نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال مثل دراسة برسلو وبيلوك Belloc et Breslow1972 أن سبع سلوكات مهمة يمكن أن تقي الإنسان من كل هذه الأمراض والمشكلات الصحية ومن بينها: التغذية الصحية والنشاط الرياضي، كما يؤثر النمط المعيشي مباشرة على صحة الفرد والمجتمع، وله ارتباط وثيق بالعديد من المشكلات الصحية، والتي ارتفعت معدلات حدوثها وانتشارها ارتفاعا ملحوظا في مختلف دول العالم خصوصا في الآونة الأخيرة نتيجة للسلوكيات والأنماط المعيشية الخاطئة(صليحة القص، 2016: 5).

كما نجد مفهوم المسؤولية الاجتماعية يشتمل على مجموعة الواجبات والأدوار المفروضة على الفرد باعتباره منتميا إلى جماعة معينة وترتكز على محور المسؤولية الشخصية وما تتضمنه من معايير أخلاقية من واقع نسق المجتمع المنتمي إليه، وعلى ضوء المحور الشخصي للشعور بالمسؤولية اتجاه الآخرين والتي تأخذ صور الالتزام أو التعهد بإنجاز بعض المهام أو الأنشطة المختلفة مثل واجبات الطبيب الذي يشرف على علاج المرضى والمعلم الذي يقوم بتدريس التلاميذ والمسؤولية الاجتماعية التي لا تترتب عادة إلا على فعل يقوم به الإنسان في إطار اجتماعي منظم، ذلك لأن المسؤولية ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنسان وفعله في صيغته الفردية أو الجماعية(عياش بن الشيخ، 2008: 43).

لذلك ارتأينا في مضمون عناصر البحث إلقاء الضوء على السلوك الخطر من خلال أهم السلوكات الضارة بالصحة ، وعرضنا المؤشرات الرئيسية التي توضح عوامل الخطر والمظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية من خلال طرح التساؤل التالي: **ما مدى خطورة السلوكات الضارة بالصحة ودور المسؤولية الإجتماعية اتجاهها؟**

أهداف البحث: من خلال هذا البحث الذي يتمحور حول مفهوم السلوك الخطر بين السلوكات الضارة بالصحة والمسؤولية الاجتماعية، نحاول من خلال مضمون البحث التأكيد على ما يلي:

-البحث عن الدوافع الكامنة وراء ممارسة السلوكات الضارة بالصحة.

-التوعيه المرئية والمسموعة والمقروءة عن أهمية إتباع سلوكات صحية لتجنب الإصابة بالأمراض الجسدية والنفسية.
-إلقاء الضوء على دور الفرد كعنصر أساسي أمام المسؤولية الاجتماعية اتجاه الصحة الجسدية والنفسية.

مفاهيم البحث:

السلوك الخطر: ويعرفها ماتارازو Matarazzo1984 بأنها سلوكات ممرضة وتزيد احتمال الإصابة بـالمرض: التدخين شرب الكحول، الاستهلاك الكبير للمواد الدسمة والسكر...الخ(صليحة القص، 2016: 51)، يوضح هذا التعريف أن السلوكات الخطرة هي ما تكون كمنبه خطر قد يصيب الفرد ويتسبب في إلحاق الضرر به.

السلوكات الضارة بالصحة: يعرفه كل من بيرناس، ماير و شافر Shaffer et Miller, Byrnes(1999) هو ذلك السلوك الذي تكون لديه عدة نتائج ممكنة، حيث على الأقل واحدة من هذه النتائج تعتبر غير مرغوب فيها في حين توجد نتيجة واحدة على الأقل مرغوب فيها"(سارة أشواق بهلول، 2009: 34)، من خلال هذا التعريف الذي جاء بها بيرناس وماير وشافر يمكن القول أن السلوكات الضارة بالصحة هي مجمل التصرفات التي يقوم بها الفرد وتعود عليه بنتيجة سلبية مضرة تؤدي بصحته للتهلكة أو للمرض.

المسؤولية الإجتماعية: تعرف المسؤولية الاجتماعية على أنها محصلة استجابات الفرد نحو فهم ومناقشة المشكـــلات الاجتماعية والسياسة العامة، والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام أرائهم، وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة، واحترام الواجبات الاجتماعية(عياش بن الشيخ، 2008: 44)، يتضح من التعريف أن المسؤولية الإجتماعية هي مجمل توجهات الفرد إزاء المواقف التي يتعرض لها، وذلك من خلال استجاباته نحوها.

أهم الإتجاهات النظرية التي اهتمت بمجال السلوك الخطر:

نظرية السلوك الخطر: تناولت نظرية السلوك الخطر دراسة الاختلال الوظيفي وسوء التكيف حيث تعتبر هذه النظرية إطارا نظريا، نظاميا متعدد الجوانب ينطوي على جوانب اجتماعية ونفسية،وهي نظرية مشتقة من المفاهيم الأساسية لنظرية"روتر(1982-1954) للتعلم الاجتماعي ومفهوم ميرتون(1957) النظري للسلوك والافتراض الأساسي للنظرية هو اعتبار كل السلوكات نابعة من التفاعل البيئي للفرد، ويقصد بالبيئة تلك العوامل البيئية سواء المتعلقة بالبيئة الفيزيقية أو

المحيط الاجتماعي، أي العوامل المجودة خاجر نطاق الفرد أو خارج المنزل التي يتعرض لها الحدث ومنها مشاكل الرقابة وصحبة رفقاء السوء ومشكلات وقت الفراغ والأثر السيئ لوسائل الإعلام والمشاكل الدراسية.

وحسب نظرية السلوك الخطر التي تتضمن ذلك السلوك الذي ينطوي على مشكلة تمثل نوعا من الاهتمام ومصدرا للقلق، أو يكون السلوك بمثابة أمر غير مقبول وفقا للأعراف والأنماط الاجتماعية والشرعية للمجتمع التقليدي ومؤسساته، وهو سلوك يظهر نوعا من الاستجابة للرقابة الاجتماعية، سواء كان بمعدل الحد الأدنى مثل:التعبير عن الرفض أو بمعدل الحد الأقصى مثل النبذ والطرد والسجن، والسلوك هو حصيلة حيوية تنتج عن تفاعل الجوانب الرئيسية في الشخصية الفردية للإنسان مع البيئة الخارجية.

إن نظرية السلوك الخطر في بداية ظهور مفهومها تتمثل في دراسة أجريت في الستينات من القرن العشرين ،وكانت عبارة عن دراسة شاملة تتناول مشكلات تعاطي الكحول ومشكلات سلوكية أخرى،في المجتمعات الصغيرة التي تتضمن ثلاثة أجناس مختلفة ،في جنوب غرب كولورادو وبعد أن تم تطبيق المفهوم النظري لأول مرة في مشروع البحث على ثلاثة أجناس مختلفة تمت مراجعة الإطار النظري للمفهوم من خلال دراسة مطولة في أواخر الستينات أجريت على مجتمع طلاب المدارس الثانوية وتعتب هذه هي النظرية الأكثر شيوعا وانتشارا ويستشهد بها في الموضوعات ذات الصلة.

نظرية التحول إلى السلوك الخطر مع مراحل النمو: إن نظرية السلوك الخطر لها إيحاءات منطقية في تغير السلوك مع مراحل النمو المختلفة، وقد بينت النظرية على أساس الميل إلى السلوك الخطر والتورط في السلوك الذي يخرج عن الأنماط والأعراف المعتادة، ويرتبط الكثير من السلوك الخطر لدى الأفراد بالأنماط والأعراف المتعلقة بسن الفرد، وتشير النظرية إلى أن ممارسة السلوك الخطر قد يكون علامة من علامات الانتقال بين مراحل العمر المختلفة، مع تأكيد النظرية على جانب الميل النفسي من قبل الأفراد للقيام بالسلوكيات الخطرة، ويمكن من خلال ارتباط السن بالسلوك الخطر تحديد أو توقع احتمال التغير في نمو الأفراد عند قيامهم بتلك السلوكيات،خاصة لأول مرة يتم فيها ببممارسة السلوك الخطر،فيعد بمثابة علامة فارقية أو من العوامل المميزة لتغير حالة النمو لدى الأفراد ويتوقع من خلال نزعة الأفراد إلى السلوك الخطر كعامل من عوامل مراحل التقدم وتغير

سلوكي يتماشى مع مراحل نموه(منصور بن دخيل موسى العصيمي، 2010: 29-34).

من خلال الاتجاهات النظرية يمكن القول بأن هناك من يرجع السلوكات الخطرة إلى ما هو متعلم و مكتسب مما يواجهه الفرد أثناء مراحل نموه، وذلك بما يتلقاه من تغيرات نمائية تستوجب عليه مواجهة المواقف والتصرف بالسلوكات المختلفة باختلاف المواقف التي يتعرض لها.

سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة: تتعدد سلوكات الخطر المتعلق بالصحة حيث نجد تلك السلوكات المتسببة في المخاطر والتي تتضمن جميع الممارسات التي تشكل خطرا على الصحة العقلية والجسدية للأفراد، حيث أن بعض هذه السلوكات يمكن أيضا أن تؤثر سلبا على صحة الآخرين، ففي الآونة الأخيرة أصبحت مثل هذه السلوكات منتشرة بشكل كبير، و خير دليل على ذلك ارتفاع نسبة الأمراض في كل المجتمعات(فمثلا ارتفاع نسبة الإصابة بسرطانات الرئة الناتجة غالبا عن سلوك التدخين، وعلى الرغم من أن هذه السلوكات بدأت تتناقص في الدول ذات الدخل العالي، إلا أنها لا تزال في ارتفاع مستمر في الدول ذات مستوى دخل الفرد المنخفض والمتوسط، وهذا بالتقريب حال جميع الدول المصنفة ضمن ما يعرف بدول العالم الثالث، التي أصبحت المشاكل الصحية فيها تشكل عبئا عليها من الناحية الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، النفسية وحتى من الناحية الإنسانية. فكل هذه المشاكل إنما يعود مصدرها إلى مجموعة السلوكات الغير الصحية(سلوكات خطر على الصحة) التي يعتمد عليها الأفراد خلال حياتهم اليومية، دون الانتباه إلى مدى خطورتها على صحتهم، حيث تظهر هذه الخطورة على المدى القريب أو البعيد، والجزائر إحدى دول العالم الثالث التي تعاني كغيرها من الدول الأخرى من هذا النوع من المشاكل الصحية، إذ لوحظ في السنوات الأخيرة أن نسبة هذه المشاكل في تزايد مستمر رغم الجهود التي تبذلها الجهات المختصة للتقليل من مثل هذه السلوكات الخطرة المتعلقة بالصحة المتمثلة في كل من: سلوك التدخين، سلوك شرب الكحول، سلوك قيادة السيارات، و قلة النشاط البدني، فمثلا نجد سلوك التدخين الذي جاء في دراسة قام بها البروفسور سليم نفطي رئيس قسم الأمراض الرئوية بمستشفى مصطفى باشا –الجزائر العاصمة-سنة 2008 والتي عرض نتائجها على الصحافة الوطنية يوم 06 جويلية 2008 وجد أن 000 15 شخص يموت سنويا جراء التدخين في الجزائر، من بينهم 7000 شخص يموتون بعد إصابتهم بذبحة قلبية، و 4000 منهم يموتون بسرطان الرئة و 2000 منهم جراء

أمراض أخرى ناتجة عن التدخين، كما أضاف أن 20000 حالة جديدة من السرطان تسجل كل عام. كما أن استهلاك التبغ هو السبب الرئيسي للوفيات في الجزائر. كما نجد سلوك شرب الكحول الذي يتسبب في حدوث مليوني حالة وفاة سنويا كان يمكن تفادي معظمها، كما أن سلوك شرب الكحول خاصة و إن وصل درجة الإدمان مسؤول عن الإصابة بـ60 نوعا من الأمراض والإصابات. فتقديرات منظمة الصحة العالمية تشير إلى أن ما بين 20 % و 30 %من الإصابات بسرطان المريء وسرطان الكبد وتليف الكبد، وحوادث القتل، والصرع، وحوادث السيارات له علاقة بإدمان الكحول. كما أن شرب الكحول يعتبر أحد العوامل المؤدية إلى الإصابة بأمراض القلب التي تعد من بين الأسباب الرئيسية للوفيات في العالم(سارة أشواق بهلول، 2009: 16-17).

إن السلوكات التي يمارسها الفرد في حياته اليومية لها تأثيرات قد تكون ايجابية إذا ما كانت ممارسات صحية، أما غير ذلك فهي ممارسات غير صحية قد تضر بصحته وتؤدي به إلى خلق مجموعة من الأمراض الجسدية والنفسية.

محتوى الخطر وعوامل الخطر المضرة بصحة الفرد: إن محتوى السلوك الخطر يكمن في تسببه في الأخطار المدروسة في علم الأوبئة والتي تتسبب في العديد من الأمراض المزمنة، حيث توضح تقرير المنظمة العالمية للصحة لعام 2003 أن ارتفاع معدل الكولسترول، وزيادة ضغط الدم، والتدخين، وعدم مراعاة النظافة الشخصية، تشكل خمسة أخطار كبرى تقف وراء معظم الوفيات والمشاكل الصحية في عالم اليوم، وتكون مسؤولة عن 40 % من الوفيات البالغ عددها 57 مليون حالة تحدث في العالم سنويا، وفي هذا الصدد يدعو التقرير إلى الحد من الأمراض والأخطار الصحية وذلك بتشجيع ممارسة السلوك الصحي، إذ أن هذه المشكلات يمكن تجنبها والوقاية منها، وهنا نجد عامل الخطر الذي يعرف عوامل الخطر على أنها العوامل التي تزيد من احتمالات تعرض الشباب إلى النتائج السلبية وهي خاصية متعلقة بإحتمال مرتفع لوقوع المرض السببي وترتبط أربعة من غير الأمراض السارية :الأمراض القلبية الوعائية، السرطان، داء السكري والأمراض الرئوية الإنسدادية المزمنة فيما بينها بعوامل خطر مشتركة أي إحتمال وقوع خطر حيث يمكن الوقاية منها وهي مرتبطة بنمط الحياة المتبع، و هذه العوامل هي التدخين، إتباع نمط غذائي غير صحي، والخمول البدني ولهذا يجب التركيز على مراقبة عوامل الخطر هذه بصورة متكاملة(صليحة القص، 2016: 116).

هذا ما يوضح لنا الاهتمام الكبير الذي وقع عليه العديد من الخبراء في الصحة النفسية والجسدية في السنوات الأخيرة والتي تؤكد على تجمع عوامل الخطر والتي تتسبب في ظهور مجموعة من الأمراض ولأنها غالبا ما تحدث بالتزامن بعضها مع بعض في حدوث الأعراض المرضية.

المظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية: يذكر حامد زهران عددا من مظاهر المسؤولية الاجتماعية والتي نذكر أهمها:

-المسؤولية القانونية واحترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام واحترام العهود والوعود.

-الاهتمام بمشكلات مجتمعه والمساعدة في حلها، وتنمية المجتمع وتطويره .

-مسؤولية الخدمة العامة، والاشتراك في الجمعيات الخيرية لدعمها في رعاية المحتاجين لها ولنطلق عليها مسؤولية الخدمة الاجتماعية.

-مسؤولية الحفاظ على سمعة الجماعة وممتلكاتها والدفاع عنها.

-تحمل الفرد مسؤولية أرائه وسلوكه(عياش بن الشيخ، 2008: 47).

إن معظم المظاهر السلوكية التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية هي تلك التي يمارسها الفرد إزاء المواقف التي يواجهها وكذلك تلك المسؤولية التي تقع على عاتقه في استجاباته في المواقف اليومية.

الأسباب الرئيسية في نشوء السلوكات الخطرة الضارة بالصحة: هناك أسباب متعددة تسهم في نشوء السلوكيات الخطرة لدى الفرد منها الأسباب الجسمية مثل النشاط الزائد الناتج عن اختلاف إفرازات بعض الغدد الدرقية أو الغدة النخامية مع مستوى منخفض من الذكاء مما لا يمكن الفرد من تصريف نشاطه الزائد في اتجاهات مفيدة فيوجهها في سلوكيات خطرة ومن الأسباب المؤدية للسلوك الخطر والتي تعود للذات ذلك الشعور المتزايد بالإحباط وضعف الثقة بالنفس، والرغبة في التحرر من السلطة الضاغطة ، كذلك تلك الانفعالات النفسية وضعف الاستجابة للمعايير الاجتماعية، بالإضافة إلى عامل الأسرة التي لها خصوصية بالغة الأهمية لما لها من دور في التربية والتنشئة وتعتبر أقوى العوامل فاعلية في تشكيل بنية الطفل وتكوين شخصيته، وتحديد أنماط سلوكه وبالتالي فإن الظروف الأسري التي تحيط بالفرد تؤثر فيه إنا سلبا أو ايجابيا حسب طبيعة العلاقات الأسرية القائمة بين أفراد الأسرة،حيث أن الأسرة تساهم بشكل كبير في بروز السلوك الخطر وذلك لطريقة التنشئة التي تتبعها مع أبنائها متأثرة بما يلحقها من اضطرابات كالتفكك الأسري مثلا.

كما نجد وسائل الإعلام لها تأثيرها الجلي بما يبثه من سلوكيات مختلفة غير مرغوب فيها تؤثر سلبا في تعلم وتقمص السلوكيات الخطرة ولا شك أن هذا التأثير يزداد لدى الأطفال والمراهقين وأن المشاهدة المستمرة للقسوة في وسائل الإعلام تؤدي على المدى الطويل إلى تبلد الإحساس بالخطر والى قبول هذه السلوكيات الخطرة كاستجابة طبيعية لمواجهة بعض الصراعات(منصور بن دخيل موسى العصيمي، 2010: 31).

يمكن القول أن للسلوكات الضارة بالصحة أسباب عديدة وتختلف من شخص إلى آخر، كل حسب الظروف البيئية التي تحيط به وكذلك العوامل الذاتية التي تجعله يختلف عن غيره في الخصائص الشخصية و الثقافية و كذا المحيط الأسري الذي ينمو فيه، بالإضافة إلى الوسط الخارجي من الأصدقاء وما له من تأثيرات على سلوكات الفرد.

تقييم الخطر المتعلق بالصحة: إن تقييم الاختطار فعال عندما يمكن وضعه في إطار محدد يعتمد بدوره على أهداف تحليل الخطر، لذلك تعتبر الأخطار risques المتعلقة بالصحة كثيرة جدا ومتعددة، ولهذا يجب على جميع الهيئات المختصة في المجتمع أن تعمل على وضع خطة منهجية كمية من أجل تحديد وتقييم مدى المستوى الذي يمكن أن تؤدي إليه مثل هذه المخاطر ولهذا لا بد أن تكون الجهود مكثفة وموحدة في جميع المجالات العلوم الاقتصادية، العلوم الفيزيائية، العلوم الطبيعية، العلوم الصحية، العلوم السياسية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث أن أي تقصير أو تجاهل من أي جهة من هذه الجهات يمكن أن يزيد من حدة هذه المخاطر، ومن هنا تظهر أهداف تقييم الخطر والتي من بينها:

أ.محاولة الوصول إلى مقارنات ومقاربات معممة، وإمكانية إيجاد وحدة قياس موحدة لمثل هذه المشكلات.

ب.تقييم العوامل الوقائية والعوامل الضارة التي تؤثر على الصحة.

ج.الأخذ بعين الاعتبار الأسباب التي تؤثر على الصحة على المدى القريب Les causes Lointaines وعلى المدى البعيد Les causes Immédiates مع بعضها البعض دون إهمال سبب عن الآخر.

د.تقييم الأخطار التي تكثر في مجتمع معين، مع الأخذ بعين الاعتبار الأفراد الذين يكون لديهم عامل الخطر مرتفع Les Sujets à Haut Risque(سارة أشواق بهلول، 2009: 34).

نلاحظ من خلال هذه الأهداف وغيرها أن مجملها يهدف إلى التوصل إلى وضع سياسة وقائية شاملة، من أجل تقليص أو محاولة القضاء على هذه الأخطار التي تؤثر على صحة الإنسان الجسدية و النفسية، وكذلك على السياسة الاقتصادية و الصحية للمجتمع.

تربية المسؤولية الإجتماعية لدى الفرد للقيام بالسلوك الصحي نقيض السلوك غير الصحي: إذا كانت التربية هي الجهد الإنساني المنظم والمنظم لحركة المجتمع نحو تصور للشخصية الأمثل، فإن تربية المسؤولية الاجتماعية تقوم على عدة أصول هي:

الأصـــل الأول: إن المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية، اجتماعية دينية فهي إلزام خلقي يضعه الفرد على نفسه يكون فيه هذا الإلزام نحو الجماعة.

الأصل الثاني: إن تنميه المسؤولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في شخصية الفرد وتنمية هذا الجانب الخلقي الاجتماعي ليس منفصلا عن تنمية الشخصية كلها بل متكامل معها.

الأصل الثالث: إن تنمية المسؤولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، فالمجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيا وهي كذلك حاجة فردية فما من فرد تتفتح شخصيته وتتكامل إلا وهو مرتبط بالجماعة ومنتمي إليها ومتوحد معها.

الأصل الرابع: إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية المسؤولية اجتماعيا عن تربية المسؤولية، فالمدرسة هي المسئولة أساسا عن تأصيل وتمكين وتنمية ورعاية المسؤولية الاجتماعية عند أبنائها ولا يمكن أن تكون المدرسة محايدة إزاء المسؤولية الاجتماعية لأن تنميتها جزء من مسؤولية المدرسة تجاه المجتمع عامة وأبنائه من الناشئين الذين تشارك في تكوينهم.

الأصل الخامس: إن توكيد مسؤولية المدرسة في تكوين الخلق لا يعني الإقلال من دور سائر المؤسسات العاملة المؤثرة في هذا التكوين في المجتمع ولا الإقلال من شأنها فهي جميعا مؤثرة بـلا ريب سواء كانت الأسرة أو جماعات الأقران أو وسائل الإعلام أو أية منظمات أخرى يعينها هذا التأثير في تكوين الخلق في أبناء المجتمع.

الأصل السادس :إن في فطرة الإنسان استعداد لحاسة أخلاقية وتلك الحاسة الأخلاقية مغروسة في صميم جلبه الإنسان وفطرته والجهد التربوي الأخلاقي الذي

يوجه إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الناشئ، لا بد مستند إلى هذا الاستعداد للحاسية الأخلاقية في الفطرة.

الأصل السابع: إن تربية المسؤولية الاجتماعية، مثل التربية في عمومها، إنماء في وسط بعمليات فلا تؤتى العمليات الإنمائية ثمارها إلا إذا تحركت في وسط تربوي مناسب(عياش بن الشيخ، 2008: 48).

إن عنصر تربية المسؤولية الإجتماعية يتطلب تلك المبادئ الرئيسية التي تستوجب التربية الخلقية الاجتماعية، وكذا ما يتلقاه الفرد من تأثيرات خارجية قد تكون ذو أثر ايجابي أو عكس ذلك، والتي تتمثل في جماعات الأقران ووسائل الإعلام والوازع الديني والتربية الأسرية والوعي بالتربية الصحية وغير ذلك.

تغيير السلوكات الضارة بالصحة من خلال نظرية الهندسة الاجتماعية Changing health behavior through social Engineering: إن الكثير من التغيير في السلوك لا يحدث من خلال استخدام برامج تغيير السلوك ولكن من خلال الهندسة الاجتماعية والتي تتضمن تعديل البيئة بطرق تؤثر في قابلية الناس لممارسة سلوك صحي معين، وتسمى هذه الإجراءات بالسلبية (Passive) لأنها لا تتطلب قيام الفرد بسلوك معين فمثلا يعد استخدام حزام الأمان في القيادة إجراءا ايجابيا، لأن على الفرد القيام به للوقاية من التعرض للإصابة الناجمة عن حوادث السيارات في حين أن الوسائد الهوائية (Airbags)التي تنتفخ بشكل أوتوماتيكي بالهواء لدى حدوث الحوادث تمثل إجراءا سلبيا ، كما أن كثيرا من السلوكيات الصحية يتقرر حدوثها بفعل الهندسة الاجتماعية فالحظر الذي يفرض على تعاطي بعض أنواع المخدرات مثل: الهيروين والكوكايين وتنظيم عمليات التخلص من الفضلات السامة هي أمثلة على المعايير الصحية التي شرعت عن طريق القوانين، إن التدخين وتعاطي الكحول هي من الأمور المحظورة قانونيا في ظروف معينة وعلى مجموعات عمرية معينة، وفي أحيان كثيرة تكون الحلول التي تقدمها الهندسة الاجتماعية للمشاكل الصحية أكثر نجاحا من الحلول الفردية فمثلا مسألة تنقية المياه نستطيع أن نغرس عادات تنقية المياه لدى الأفراد عن طريق تصميم نظام تدخل يهدف إلى التأثير في الاتجاهات والسلوك لإقناع الناس بغلي المياه التي يستخدمونها علما بان تنقية المياه في مصادرها هو حل أفضل وقد نتدخل من خلال توجيه الوالدين إلى جعلهما يقومان باتخاذ الإجراءات الكفيلة بتقليل وقوع الحوادث في البيت ولكن إتباع طريقة في وضع الأدوية في عبوات آمنة وصنع ملابس الأطفال من مواد غير قابلة للاشتعال تمثل حلولا أكثر نجاحا كما

يؤدي تقليل معدل السرعة المسموح به في قيادة المركبات إلى نتائج أفضل بكثير في تخفيف الوفيات والإعاقات الناجمة عن حوادث المركبات من مجرد التدخل لجعل الناس يغيرون عاداتهم في القيادة، ومن طرق الهندسة الاجتماعية الحديثة نسبيا التي تهدف إلى تحسين العادات الصحية تلك التي تستخدم وسائل الإعلام الترفيهية لإيضاح الممارسات الجيدة، إذ تبين أن المسلسلات التي تعالج مشكلات اجتماعية كانت أكثر نجاحا من المحاضرات والنشرات في التأثير في الناس لتغيير عاداتهم الصحية في كثير من البلدان وبشكل خاص في البلدان النامية، وقد وجد الباحثون ميلا اكبر إلى التغيير لدى أولئك الذين يشاهدون نجومهم المفضلين في المسلسلات التلفزيونية يمارسون عادات صحية وبالطبع فان هناك حدودا للاعتماد على وسائل الإعلام في تغيير السلوك ولكن استخدام المسلسلات التلفزيونية في مواجهة مشكلات معينة مثل مشكلة الحمل بين المراهقات، ومرض فقدان المناعة المكتسبة حقق بعض النجاح في التخفيف من المشكلة(صليحة القص، 2016: 145-146).

يمكن القول أن تغيير السلوكات الضارة بالصحة هي عملية تتطلب الكثير من الإقناع لتغيير ذلك السلوك الغير الصحي، لذلك فإن عملية تغيير السلوك عن طريق الهندسة الاجتماعية لاقت نجاحا معتبرا بواسطة المحاضرات والنشرات الصحية التي لها تأثيرا فعال لذلك.

بعض الإقتراحات:

-نشر الوعي الصحي المتعلق بأهمية السلوكات الصحية.

-تقديم ورشات تعليمية وتدريبية للممارسين حول موضوع التربية الصحية الفعالة.

-الاهتمام بالبحوث الحديثة ذات التيار النفسي الصحي الذي يهدف للوقاية من الإصابة بالأمراض والوصول لطرق علاج فعالة.

خاتمة:

نخلص من خلال البحث أن صحة الفرد هي مسؤولية على عاتقه، وأن ممارسة السلوكات الصحية لها دور كبير في الحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية بما فيها النشاطات الرياضة التي تساعد الفرد على تحسين المزاج وتقليل الشعور بالوحدة والاكتئاب، لذلك يجب إتباع نظام صحي وتوعية الأفراد على ممارسة السلوكات الصحية ودعوتهم لتنشئة الجيل الصاعد على مسؤولية نظام صحي وجب التقيد به للنهوض بمجتمع يخلو من الأمراض المستفحلة بسبب الخمول وعدم ممارسة النشاطات البدنية وتعويضها بالسلوكات التي تحافظ على الصحة.

قائمة المراجع:

1.سارة أشواق بهلول(2009)، سلوكات الخطر المتعلقة بالصحة(التدخين، الكحول، سلوك قيادة السيارات وقلة النشاط البدني)، رسالة ماجستير،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

2.صليحة القص(2016)، فعالية برنامج التربية الصحية في تغيير سلوكات الخطر وتنمية الوعي الصحي لدى المراهقين، اطروحة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة حمة لخضر بسكرة، الجزائر.

3.عياش بن الشيخ(2008)، المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى السائقين، رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

4.منصور بن دخيل موسى العصيمي(2010)، تقييم السلوك الخطر لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

Dangerous behavior between behaviors harmful to health and social responsibility

Abstract: It is said that "health is a crown on the heads of healthy people see only the sick" Many researchers focus on the field of health, which is free of the individual physical and psychological diseases and the individual dealing with some situations in ways harmful to causing diseases, so researchers seek to find solutions to reduce them By following health behaviors that are of great importance to humans. In this article we will talk about the most important behaviors harmful to health by focusing on the unhealthy elements and behavioral manifestations of social responsibility.

Keywords: Risky Behavior, Behaviors Harmful To Health, Social Responsibility.

البطالة بين الخريجين في قطاع غزة، وسبل علاجها

د. رائد حسين عبد الكريم الزعانين
جامعة القدس المفتوحة: فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء العوامل المؤدية لتفاقم مشكلة البطالة التي يعاني منها خريجو الجامعات في قطاع غزة، وتحديد أسبابها، وما يمكن تقديمه من حلول بديلة للتخفيف من آثارها، من خلال تقديم تصور مقترح حول سبل علاجها، ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة على أربعة محاور، وسؤالين مفتوحين يجيب عليهما المفحوص حسب وجهة نظره، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (223) فرداً، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن التدريب والتطوير عاملان مهمان وفعالان في تحسين احتمال حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة، كما أن هناك دوراً مهماً للجامعات في المساهمة بتوفير فرص عمل للخريجين تركز على التخصصات المطلوبة لاحتياجات سوق العمل، وهنالك دور ضعيف للنقابات في التنسيق مع المؤسسات المختلفة من أجل توفير فرص عمل أو عقد الدورات وورش العمل والندوات وبرامج التدريب لتطوير أداء الخريجين، وغالبية خريجي الكليات المختلفة يؤكدون بشكل كبير أهمية إتقان اللغة الانجليزية، والبرامج الحاسوبية والانترنت، كوسيلة لتحسين فرصهم بالحصول على وظيفة، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج التشغيل المؤقت لا تعطي الحل الأمثل لمشكلة خريجي الكليات المختلفة؛ لكونها فترة محدودة، لا تلبث ويعود الخريج إلى جيش العاطلين عن العمل. وأوصت الدراسة بضرورة إتمام المصالحة بين شطري الوطن، والعمل على انشاء جهاز حكومي يعنى بالبطالة، خاصة في صفوف الخريجين، وإنشاء صندوق خاص بالخريجين، وتوفر له الموارد المالية اللازمة، لدعم ورعاية المشاريع الصغيرة وتشجيع الأفكار الريادية، مما يخفف من البطالة بشكل عام وبطالة الخريجين بشكل خاص، وفي خاتمتها أوصت الدراسة بضرورة تدخل المجتمع الدولي والوفاء بالتزاماته القانونية والأخلاقية، والتحرك العاجل لإنهاء الحصار المفروض على قطاع غزة، كونه يضع كافة العراقيل أمام تحقيق التنمية، ووقف العقوبات الجماعية.

الكلمات المفتاحية: البطالة، بطالة الخريجين.

مقدمة:

مشكلة البطالة إحدى أهم الظواهر الخطيرة التي تهدد كل المجتمعات عامة ومجتمعنا الفلسطيني خاصة، وهي من التأثيرات المباشرة لسياسة الاحتلال الإسرائيلي في الأراضي الفلسطينية.

وهي مشكلة عالمية ولا تخص بلداً أو شعباً بعينه، إذ أن هذه المشكلة توجد وبدرجات متفاوتة في معظم دول العالم، لذا يظل موضوع التوظيف أو التشغيل للقوى العاملة هدفاً ومطلباً تسعى إليه جميع الدول. حيث تبذل الدول جهود فيها من حيث الدراسة والتحليل للوقوف على الأسباب والعوامل المؤدية إليها وذلك لتحديد ووضع أفضل السبل للحد منها وعلاجها(البريفكاني، وآخرون، 2004).

فالبطالة إحدى أهم الظواهر المعقدة التي تصيب المجتمع بحالة من الإرباك لما تسببه من آثار خطيرة على المجتمع تنعكس بصورة مباشرة على النسيج الاجتماعي والقيم الأصلية التي يتمتع بها، إذا أن البطالة تعني بالنتيجة الجوع وما يترتب عليه، من هنا كانت توجه الباحثين والحكومات ومؤسسات المجتمع المدني وغيرها نحو التعرف إلى ما هية البطالة ومدى استشرائها في المجتمع، وبالتالي وضع الخطط الملائمة للحد منها أو لمعالجة آثارها، إذ أن القضاء على البطالة بصورة نهائية يعتبر ضرباً من الخيال، وهدفاً يكاد من المستحيل تحقيقه(عبد الحق، 2004: 21-22).

وتشكل فئة الشباب نسبة كبيرة في المجتمع الفلسطيني (30.0%)، وفق إحصائيات (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2018)، قلما تجذب صناع القرار إلا بالقدر الذي يخدم توجهاً معيناً أو يسهم في تعزيز سلطة هؤلاء الذين يتحكمون في الموارد والقرارات. ونظراً لارتفاع معدلات البطالة بين صفوف الخريجين يسود شعور عام لديهم بالإحباط والقلق والخوف من المستقبل يوماً بعد يوم وسنة بعد سنة(الزعنون، واشتيه، 2011).

وتخرج الجامعات الفلسطينية العاملة في قطاع غزة والكليات الجامعية سنوياً نحو أربعين ألف طالب، وأن (18%) منهم ينخرطون في قطاع العمل فقط، والباقي ينضم إلى جيش البطالة (www.alhaya.ps).

وأشار (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، ابريل 2018)، في تقرير له، حول أوضاع الشباب في المجتمع الفلسطيني، إلى أن بطالة الخريجين الشباب تجاوزت 55%، حيث بلغ معدل البطالة بين الخريجين (15- 29 سنة) من حملة الدبلوم المتوسط فأعلى 55.8% خلال العام 2017 (37.8% للذكور و72.0%

للاناث) مقارنة مع 41.5% في العام 2007 (31.7% للذكور و52.5% بين الاناث)، وسجل الخريجون من تخصص علوم تربوية وإعداد معلمين في العام 2017 أعلى معدل بطالة، إذ بلغ 69.6% (47.5% للذكور و76.2% للاناث)، بينما سجل الخريجون من تخصص القانون أدنى معدل بطالة إذ بلغ 25.7% (25.5% للذكور و26% للإناث).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي حاولت التعرف على العوامل المؤدية إلى بطالة الخريجين ومنها، دراسة (Migdad, 2009) التي ركزت على ضعف المؤسسات التعليمية في فلسطين في متابعة الخريجين وضعف النشاطات المتعلقة بمتابعة الخريجين مقارنة بالدول الأخرى، ودراسة (الزعنون، واشتيه، 2011) التي ركزت على التعرف على واقع البطالة في صفوف الخريجين في المجتمع الفلسطيني بشكل عام.

وأظهر دراسة لمركز الميزان لحقوق الإنسان، بعنوان البطالة وآثارها على حقوق الإنسان، أن البطالة ومعاناة الخريجين هي السمة الرئيسة ضمن مؤشرات البطالة المرتفعة في قطاع غزة، حيثُ بلغ عدد الخريجين/ آت من مؤسسات التعليم العالي للعام (2018/2017) في محافظات قطاع غزة (21508) خريج/ة، منهم (11601) من الذكور، و(9907) من الإناث. بينما بلغ عدد المسجلين في مؤسسات التعليم العالي (85660) طالب/ ة، وفي نفس الإطار تظهر الدراسة بأنه خلال العشر سنوات الأخيرة تقدم أكثر من ربع مليون خريج/ة (295.510)، بطلبات الحصول على وظيفة في وزارة العمل للاستفادة من فرص العمل المؤقتة التي تشرف عليها الوزارة، من بينهم حملة شهادات الدكتوراه، والماجستير، والدبلوم العالي، كما تشير الأرقام إلى أن حجم الزيادة السنوية في أعداد الخريجين/ آت سيكون كبيراً ارتباطاً بعدد المسجلين/ آت، وأظهرت الدراسة أن التغيرات السياسية في قطاع غزة انعكست على معدلات البطالة وبلغت (46.6%)، بينما تجاوزت نسبتها في أوساط الشباب (60%)، وفي صفوف النساء تجاوزت (85%). (https://palsawa.com/post/140229).

ومن جانب آخر يرى الباحث أن الممارسات الإسرائيلية لاسيما فرض الحصار والإغلاق المشدد على قطاع غزة للعام الحادي عشر على التوالي، واستمرار الهجمات الحربية واسعة النطاق والانتهاكات شبه اليومية ضد المدنيين في قطاع غزة، تشكل عقبة كؤود أمام تحسين واقع الخريجين وتنمية القطاعات الاقتصادية كافة، علاوة على تراكمات الانقسام السياسي الداخلي التي تسببت في مزيد من

تدهور الأوضاع الاقتصادية واستمرار تراجع نشاط المنشآت الصناعية والخدمية والتجارية، وانخفاض الطلب على العمالة.

وفي ظل ما يعانيه خريجو الجامعات في قطاع غزة من الانعكاسات السلبية للبطالة في ظل عدم توفر فرص عمل لهم، حيث يزيد عدد الخريجين العاطلين عن العمل عن ربع مليون خريج في قطاع غزة من مختلف التخصصات، تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تناقش موضوع يتعلق ببطالة خريجي الجامعات في قطاع غزة، وذلك نظراً للأعداد الكبيرة من هؤلاء الخريجين العاطلين عن العمل، والتزايد في أعداد الجامعات التي تقوم بتخريج هذه الأعداد من الخريجين، وذلك محاولة للتعرف على أهم أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تزيد منها، ودراسة السبل التي تساعد في حل هذه المشكلة أو الحد منها.

وفي هذا البحث سيتم تسليط الضوء على آثار البطالة على خريجي الجامعات في قطاع غزة، والعمل على تحليل أسبابها وإيجاد حلول بديلة للتخفيف من آثارها.

مشكلة البحث:

تشير البيانات الصادرة عن جهاز الإحصاء الفلسطيني إلى أن البطالة المنتشرة في فلسطين هي بصفة رئيسية بطالة متعلمين أو ما يعرف بالبطالة الهيكلية وتعني أن الوظائف والمهارات المطلوبة في سوق العمل الفلسطيني لا تتناسب مع التخصصات والمهارات المعروضة التي ينتجها النظام التعليمي، كما تشير هذه الإحصائيات في الجدول التالي:[1]

معدل البطالة والأجر اليومي بالشيقل للخريجين (29-19) سنة الذين يحملون مؤهل علمي دبلوم متوسط فأعلى في فلسطين حسب التخصص والمنطقة، 2017)

التخصص	معدل البطالة حسب المنطقة Unemployment Rate by Region			معدل الأجر اليومي بالشيقل Average Daily Wage in NIS
	الضفة الغربية West Bank	قطاع غزة Gaza Strip	فلسطين Palestine	
علوم تربوية وإعداد	57.5	77.1	69.8	69.1

[1] الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني، مسح القوى العاملة الفلسطينية (PCBS)، ابريل 2018م

معلمين				
علوم إنسانية	46.7	79.7	67.8	78.4
العلوم الاجتماعية والسلوكية	58.5	73.6	64.6	76.1
الصحافة والإعلام	37.7	64.7	56.6	58.1
الأعمال التجارية والإدارية	34.7	76.4	52.0	-
القانون	11.4	60.2	26.2	-
العلوم الطبيعية	65.0	75.6	70.0	64.9
الرياضيات والإحصاء	39.3	72.7	62.0	66.7
الحاسوب	51.3	66.2	56.0	88.2
الهندسة والمهن الهندسية	36.2	64.6	45.9	88.6
العلوم المعمارية والبناء	40.7	67.3	50.3	89.0
الصحة	36.1	56.7	45.1	90.3
الخدمات الشخصية	37.4	61.9	43.7	103.8
باقي التخصصات	35.0	72.2	53.9	70.0
المجموع	41.7	72.6	56.3	82.8

نلاحظ من الجدول السابق أن بطالة الخريجين في قطاع غزة تجاوزت 72%، مقارنة بنسبة بطالة الخريجين في الضفة الغربية (41.7%)، وسجل الخريجون من تخصص علوم إنسانية أعلى معدل بطالة إذ بلغ 79.7%، وسجل الخريجون من تخصص علوم تربوية وإعداد المعلمين المركز الثاني في أعلى معدل بطالة إذ بلغ 77.1% ، وسجل الخريجون من تخصص الصحة أدنى معدل بطالة إذ بلغ 56.7%، بينما سجل الخريجون من تخصص القانون معدل بطالة إذ بلغ 60.2%. وفي ظل التزايد المستمر والمتنامي في أعداد الخريجين نتيجة لتزايد الطلب على الجامعات ومعدلات الالتحاق والتزايد في أعداد الجامعات، ونتيجة لذلك فقد ارتفع عدد الطلاب بشكل يفوق قدرة سوق العمل على استيعاب هذا الكم الهائل من الخريجين، لا سيما خريجي الكليات المختلفة في قطاع غزة، حيث تتمحور مشكلة

البحث في التعرف على ظاهرة البطالة التي يعاني منها خريجو الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وما هي الأسباب المؤدية لظهور هذه المشكلة وكيفية العمل على حلها من خلال إيجاد بدائل منطقية.

حيث تكمن المشكلة الرئيسية في تحديد العوامل المؤدية لتفاقم ظاهرة البطالة التي يعاني منها خريجو الجامعات المتواجدون في قطاع غزة، وما هي أسبابها وما يمكن تقديمه من حلول بديلة للتخفيف من آثارها. ويمكن تحديد المشكلة من خلال طرح السؤال التالي:

-ما العوامل المؤدية لظهور بطالة الخريجين في قطاع غزة، وسبل علاجها؟

وينبثق عن السؤال السابق التساؤلات التالية:

-إلى أي مدى ترى أن الجامعات تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

-إلى أي مدى ترى أن الدورات التدريبية تلعب دور في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

-إلى أي مدى ترى أن النقابة تلعب دور في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

-إلى أي مدى ترى أن العوامل الإضافية تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

-ما التصور المقترح لعلاج مشكلة بطالة الخريجين في قطاع غزة؟

فرضيات البحث: للإجابة عن الأسئلة السابقة تم اختيار صحة الفرضيات التالية:

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الجامعات وحصول الخريجين على فرصة عمل في قطاع غزة.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدورات التدريبية للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخدمات التي تقدمها النقابات للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض العوامل الإضافية للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

-إلقاء نظرة شمولية على ظاهرة بطالة الخريجين في قطاع غزة.

-الوقوف على الأسباب الرئيسية التي تساعد على تفشي ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات في قطاع غزة.
-وضع المقترحات والحلول المناسبة لعلاج مشكلة البطالة لدى الخريجين في قطاع غزة.

أهمية الدراسة:تأتي أهمية البحث في النقاط التالية:
-يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً وهو الكشف عن الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ظاهرة بطالة الخريجين في قطاع غزة في ظل الإقبال المتزايد من قبل الطلبة الجدد الملتحقين بالكليات المختلفة في الجامعات، مع بيان ما يترتب على هذه الظاهرة من آثار سلبية على المدى الطويل.
-يستفيد صناع القرار في قطاع غزة من خلال دراسة الأسباب المؤدية لارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين في قطاع غزة والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لحل هذه الظاهرة أو التخفيف منها، من خلال التحليل المعمق لأسباب المشكلة.
-تنبع أهمية هذا البحث للجامعات في فلسطين بشكل عام وفي قطاع غزة بشكل خاص كونها تمكن من اتخاذ السياسات اللازمة لتطوير هذه الجامعات وتمكن من إعادة النظر في سياسات التعليم وسياسات القبول، وتقديم حلول مناسبة تقلل من حدة ظاهرة البطالة بين الخريجين.

محددات البحث: تحددت نتائج البحث بالمحددات التالية:
محددات بشرية:تم تطبيق البحث على عينة عشوائية من خريجي مدينة غزة العاطلين عن العمل.
محددات مكانية:تم تطبيق إجراءات البحث في مدينة غزة – فلسطين.
محددات زمانية: تم هذا البحث في شهر أغسطس من العام (2018).

مصطلحات الدراسة:

البطالة: يعرف مركز الإحصاء الفلسطيني البطالة أنها: " جميع الأفراد الذين ينتمون لسن العمل ولم يعملوا أبداً خلال فترة الإسناد في أي نوع من الأعمال وكانوا خلال هذه الفترة مستعدين للعمل وقاموا بالبحث عنه بإحدى الطرق مثل مطالعة الصحف، التسجيل في مكاتب الاستخدام، سؤال الأصدقاء والأقارب أو غير ذلك من الطرق" (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2016: 7).
وعّرفت منظمة العمل الدولية البطالة بأنها: "لفظ يشمل كل الأشخاص العاطلين عن العمل رغم استعدادهم له، وقيامهم بالبحث عنه بأجر، أو لحسابهم الخاص، وقد بلغوا من السن ما يؤهلهم للكسب والإنتاج"(منظمة العمل الدولية، 2009).

ويعرفها الباحث البطالة إجرائياً بأنها: تعرف البطالة بأنها : "الحالة التي يكون فيها الشخص قادراً على العمل وراغباً فيه، ولكن لا يجد العمل، والأجر المناسبين".

بطالة الخريجين: هم الأشخاص الذين يحملون مؤهل علمي دبلوم متوسط فأعلى، ولم يجدوا العمل رغم استعدادهم له، وقيامهم بالبحث عنه.

إجراءات البحث:

أولاً. منهج البحث: اتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بهدف التعرف على العوامل المؤدية لظهور بطالة الخريجين في قطاع غزة، وسبل علاجها.

ثانياً. مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من خريجي الجامعات في قطاع غزة العاطلين عن العمل، وحسب موقع الرسالة وبحسب إحصائيات رسمية، فإن ما يزيد عن ربع مليون خريج جامعي عاطل عن العمل في قطاع غزة، ونظراً لصعوبة وتكلفة استقصاء جميع أفراد المجتمع الأصلي الخاضع للمعاينة، لذا أخذ عينة من المجتمع محل الدراسة بأسلوب المعاينة القصدية من خريجي مدينة غزة العاطلين عن العمل والبالغ عددهم(223).

ثالثاً. أداة جمع البيانات: اعتمد الباحث في جمع البيانات على أسلوب الاستبانة وذلك لاستقصاء آراء أفراد العينة المفحوصة، وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أقسام:

القسم الأول.تحديد البيانات الشخصية: يتضمن هذا القسم مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالمعلومات الشخصية.

القسم الثاني.محاور الاستبانة: يتضمن هذا القسم محاور الاستبانة الرئيسة ومؤشراتها وهي:

دور الجامعات: من خلال الإجابة على مؤشرات السؤال التالي: إلى أي مدى ترى أن الجامعات تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

الدورات التدريبية: من خلال الإجابة على مؤشرات السؤال التالي: إلى أي مدى ترى أن الدورات التدريبية تلعب دور في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

دور النقابات: من خلال الإجابة على مؤشرات السؤال التالي: إلى أي مدى ترى أن النقابة تلعب دور في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

عوامل إضافية في الخريج: من خلال الإجابة على مؤشرات السؤال التالي: إلى أي مدى ترى أن العوامل التالية تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

القسم الثالث. من وجهة نظرك:

-ما هي المهارات المطلوب أن يمتلكها الخريج للحصول على فرصة عمل؟

-ما هي الحلول المقترحة لمشكلة بطالة الخريجين في قطاع غزة؟

الاستبانة تشتمل بصورتها النهائية على (4) أسئلة تضم (40) فقرة، يجيب عنها المفحوص، بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (5) درجات في حالة الاستجابة مرتفعة، ودرجة واحدة (1) في حالة الاستجابة منخفضة، بالاضافة إلى سؤالين مفتوحين يعبران عن وجهة نظر المفحوص.

خامسًا. المعالجة الإحصائية: من أجل معالجة البيانات إحصائيا استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية المحوسب في العلوم الاجتماعية (spss) ، بإصداره "19".

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: إلى أي مدى ترى أن الجامعات تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية التالية: **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الجامعات وحصول الخريجين على فرصة عمل في قطاع غزة".**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت"، وحساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، وقيمة الاحتمال (.Sig)، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " دور الجامعات " في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة " ت "	قيمة الدلالة (Sig)	الرتبة
1	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بمواكبة احتياجات المجتمع من	3.44	68.71	5.29	0.000 *	2

	التخصصات المختلفة.					
2	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بتطوير تخصصاتها بما يواكب احتياجات سوق العمل.	3.12	62.36	-1.97	0.025*	6
3	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بتطوير مناهجها بما يواكب احتياجات سوق العمل	3.14	62.79	2.43	0.007*	5
4	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بفتح تخصصات جديدة تواءم حاجة سوق العمل المحلي	3.19	63.84	3.52	0.000*	4
5	الساعات الدراسية العملية المخصصة من قبل الكلية في الجامعة التي تخرجت منها كافية لتأهيل الخريجين للانخراط في سوق العمل	2.93	58.53	0.14-	0.446*	7
6	ساهم انخفاض مفاتيح قبول الكليات في الجامعات في تفاقم مشكلة البطالة في قطاع غزة	3.46	69.14	4.82	0.000*	1
7	توجد تخصصات مفتوحة في جامعات قطاع غزة لا توجد لها فرصة وظيفية في سوق العمل.	3.28	65.54	3.91	0.000*	3
	جميع فقرات المجال معاً	3.22	64.43	4.05	0.000*	

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 α

يلاحظ من الجدول (1)، أن **أعلى فقرة في المجال** كانت: الفقرة (6) والتي نصت على "ساهم انخفاض مفاتيح قبول الكليات في الجامعات في تفاقم مشكلة البطالة في قطاع غزة" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 69.14 %، ومتوسط حسابي 3.46 (الدرجة الكلية من 5).

وأن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (5) والتي نصت على "الساعات الدراسية العملية المخصصة من قبل الكلية في الجامعة التي تخرجت منها كافية

لتأهيل الخريجين للانخراط في سوق العمل"، احتلت المرتبة الأدنى بوزن نسبي 58.53%، ومتوسط حسابي 2.93.

أما الدرجة الكلية للمجال كانت بوزن نسبي (64.43%)، ومتوسط حسابي (3.22)، لذلك يعتبر مجال " دور الجامعات في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة " دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha= 0.05$، مما يدل على أن هناك دور مهم جداً تلعبه الجامعات في المساهمة إيجابياً أو سلباً بتخريج تخصصات يوجد منها فائض وتحدث نوع من التكدس في تلك التخصصات، وهو ما يعكس دور الجامعات في دراسة احتياجات سوق العمل وبناء خطة تدريسية تلائم هذه المتطلبات. واتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (مقداد، 2009)، ودراسة (الغصين، 2014)، التي بينت أن هناك علاقة وثيقة بين سياسة التعليم في بلد ما ومعدل البطالة، لذلك يجب على الجامعات أن تراعي احتياجات سوق العمل من خلال خطة تراعي جميع التخصصات في الجامعات، ومن أهم العوامل التي تساهم في توفير وظيفة وحصول الخريج على فرصة عمل في مجال التخصص هي:

-سمعة الجامعة والقسم الذي درس فيه الخريج.

-المعدل التراكمي الذي تخرج به الخريج.

-الخبرة العملية والتدريب الميداني الذي يمتلكه الخريج.

-الخبرة في مجال الحاسوب واستخدام التقنيات الحديثة.

-مهارات اللغة الانجليزية، التي أصبحت لا غنى عنها لأي خريج.

لذلك من الضرورة الاستمرار في تطوير المساقات بحيث تتلاءم مع احتياجات المؤسسات العاملة في السوق وبحيث تلبي متطلبات سوق العمل المتنامية. ويرى الباحث أنه يجب ربط الجامعات بالمجتمع والقطاع الخاص والقطاع العام وبما يساهم في تعديل البرامج الأكاديمية بالشكل المناسب لسوق العمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: إلى أي مدى ترى أن الدورات التدريبية تلعب دور في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية التالية:"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدورات التدريبية للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة".

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت"، وحساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، وقيمة الاحتمال (.Sig)، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " الدورات التدريبية " في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة " ت "	قيمة الدلالة (Sig)	الرتبة
1	تساهم الدورات التدريبية في اكساب الخريج مهارات تساعد في الحصول على فرصة عمل	3.74	74.78	9.91	*0.00	1
2	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بتوفير دورات تخصصية عملية لطلابها.	2.96	59.19	-0.52	0.303	3
3	يعتبر توفير دورات تدريبية تخصصية للطلبة من أولويات الجامعة التي تخرجت منها	2.84	56.83	-1.56	0.06	5
4	تهتم الجامعة بعقد دورات تدريبية في اللغة الانجليزية تساعد الخريجين في الحصول فرصة عمل.	2.86	57.20	-1.64	-0.05	4
5	تهتم الجامعة التي تخرجت منها بعقد دورات تدريبية في الادارة تساعد الخريجين في الحصول فرصة عمل.	2.75	54.93	-3.12	0.001*	6
6	تهتم الجامعة بعقد دورات تدريبية في مجال الحاسوب تساعد الخريجين في الحصول فرصة عمل.	3.03	60.66	1.25	0.106	2
7	تتواصل الجامعات مع القطاع العام لتوفير فرصة التدريب العملي للخريجين للمساهمة في حصولهم على فرصة عمل.	2.94	58.72	0.93	0.177	7
8	تتواصل الجامعات مع القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية لتوفير فرصة التدريب العملي للخريجين للمساهمة في	2.67	53.38	-3.99	0.000*	8

	حصولهم على فرصة عمل.					
	جميع فقرات المجال معاً	2.94	58.72	-0.93	0.177	

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (2)، أن **أعلى فقرة في المجال** كانت: الفقرة (1) والتي نصت على " تساهم الدورات التدريبية في اكساب الخريج مهارات تساعد في الحصول على فرصة عمل " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 74.78 %، ومتوسط حسابي 3.74.

وأن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (8) والتي نصت على" تتواصل الجامعات مع القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية لتوفير فرصة التدريب العملي للخريجين للمساهمة في حصولهم على فرصة عمل." احتلت المرتبة الأدنى بوزن نسبي 53.38% ، ومتوسط حسابي 2.67.

أما الدرجة الكلية للمجال كانت بوزن نسبي (58.72%)، ومتوسط حسابي (2.94)، وقيمة "ت" (0.93-)، وقيمة الدلالة (.Sig) تساوي 0.177 ، لذلك يعتبر مجال " **الدورات التدريبية** " غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **α=0.05**، مما يدل على أن هناك دور مهم جداً تلعبه الدورات التدريبية في توفير فرص عمل للخريجين وذلك من أجل تخفيض نسبة البطالة وهو ما ينعكس بشكل إيجابي ومعنوي على حجم بطالة الخريجين في سوق العمل.

واتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (زعنون، واشتيوي، 2011)، و دراسة (الغصين، 2014)، التي بينت أن هناك دور إيجابي للتدريب والدورات التدريبية لتوفير فرص عمل للخريجين من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة، لرفع مستوى الخريجين وصقلهم مهنياً.

ويرى الباحث أن هناك نقاط ضعف ومعوقات تواجه الخريجين للحصول على فرصة عمل، على النحو التالي:

-نقص مهارات اللغة الانجليزية.

-قصور المهارات العلمية.

-ضعف القدرات التخصصية.

-ضعف مهارات الحاسوب واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.

-ضعف القدر على التكيف مع بيئة العمل.

ويرى الباحث أنه يجب على المؤسسات المشغلة في المجتمع أن توفر بعض الموارد الإضافية، وأن تساهم في توفير دعم وتمويل للمصادر التعليمية مثل

المختبرات والمكتبات لتدريب الطلبة قبل التخرج، ويجب أن يكون هناك اتفاق مع الجامعات والكليات لتدريب الطلبة قبل التخرج، مما يوحي بالترابط بين الجامعات والمعاهد والكليات مع سوق العمل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: إلى أي مدى ترى أن النقابة تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية التالية: **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخدمات التي تقدمها النقابات للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة "**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت"، وحساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، وقيمة الاحتمال (.Sig)، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " دور النقابات " في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة " ت "	قيمة الدلالة (Sig)	الرتبة
1	توفر دورات تدريبية تخصصية برسوم رمزية	3.29	65.90	5.05	0.000 *	1
2	تعمل النقابة على توفير فرص عمل للأعضاء المنتسبين لها ممن يبحثون عن فرصة عمل.	2.23	44.64	8.31	0.000 *	7
3	تقوم النقابة بدورها في التنسيق مع الجامعات من أجل الحفاظ على جودة الخدمة الأكاديمية المقدمة للطلبة.	2.43	48.58	-6.45	0.000 *	6
4	تشارك النقابة في تغيير المعايير والأسس المعتمدة في قبول الطلبة في الجامعات.	2.73	54.67	2.60	0.005 *	3
5	تقوم النقابة بإعداد وتنظيم الندوات والمؤتمرات العلمية والتخصصية.	3.20	64.01	2.88	0.002	2

6	تقوم النقابة بمد الخريجين بكل ما هو جديد في مجال تخصصه	2.56	29-.5	-4.88	0.000*	5
7	تقوم النقابة بتفعيل تدريب الخريجين الجدد وتأهيلهم لسوق العمل.	2.57	51.34	-5.12	0.000*	4
8	تقوم النقابة بإعادة تأهيل الخريجين القدامى وفقاً للتطورات التكنولوجية واحتياجات عمل المؤسسة.	2.19	43.85	-9.32	0.000*	8
9	تتدخل النقابة في مفاتيح القبول الجامعية للطلبة بما يتناسب مع سوق العمل.	1.87	37.45	11.76	0.000*	9
	جميع فقرات المجال معاً	2.57	51.34	-6.21	0.000*	

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (4)، أن **أعلى فقرة في المجال** كانت: الفقرة (1) والتي نصت على "توفر دورات تدريبية تخصصية برسوم رمزية" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 65.90 %، ومتوسط حسابي 3.29.

وأن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (9) والتي نصت على " تتدخل النقابة في مفاتيح القبول الجامعية للطلبة بما يتناسب مع سوق العمل" احتلت المرتبة الأدنى بوزن نسبي 37.45% ، ومتوسط حسابي 1.87.

أما الدرجة الكلية للمجال كانت بوزن نسبي (51.34%)، ومتوسط حسابي (2.57)، وقيمة "ت" (6.21-)، وقيمة الدلالة (.Sig) تساوي 0.000 ، لذلك يعتبر مجال " **دور النقابات** " دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.05** =α، مما يدل على أن هناك دور مهم جداً تلعبه النقابات في توفير فرص عمل للخريجين وذلك من أجل تخفيض نسبة البطالة وهو ما ينعكس بشكل إيجابي ومعنوي على حجم بطالة الخريجين في سوق العمل.

واتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة (مقداد، 2009)، و دراسة (الغصين، 2014)، التي بينت أن هناك دوراً إيجابياً يمكن أن تلعبه النقابات في توفير فرص عمل للخريجين من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة، لرفع مستوى الخريجين وصقلهم مهنياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: إلى أي مدى ترى أن العوامل الإضافية تلعب دوراً في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرضية التالية: **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض العوامل الإضافية للخريجين وحصولهم على فرصة عمل في قطاع غزة ".**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت"، وحساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، وقيمة الاحتمال (.Sig)، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال " عوامل إضافية تساعد في حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة " ت "	قيمة (Sig) الدلالة	الرتبة
1	ساهمت سياسات التشغيل والاستيعاب الحكومي في حصولك على فرصة عمل.	2.68	53.56	3.06	0.001 *	13
2	ساهمت سياسات التشغيل المؤقت من قبل الجهات الحكومية في حصولك على فرصة عمل.	2.18	43.63	-8.68	0.000 *	16
3	ساهمت برامج التشغيل المؤقت غير الحكومية في حصولك على فرصة عمل؟	2.45	49.00	-5.46	0.000 *	14
4	ملاءمة تخصصك في الدراسة واحتياجات سوق العمل.	3.11	62.21	1.21	0.113	11
5	طبيعة مشروع التخرج	2.99	59.70	-0.43	0.335	12
6	سمعت الجامعة التي تخرجت منها.	3.56	71.11	7.42	0.000 *	6
7	الخبرة العملية أثناء التدريب الميداني	3.47	69.44	6.43	0.000 *	9
8	القدرة على التواصل مع الآخرين	3.91	78.15	11.54	0.000 *	2

9	امتلاك مهارات في استخدام الحاسوب والانترنت	4.00	79.93	12.30	0.000*	1
10	امتلاك مهارات اللغة الانجليزية	3.79	75.90	10.55	0.000*	4
11	الدورات التدريبية بعد التخرج	3.36	67.11	4.52	0.000*	10
12	مساعدة الجامعة التي تخرجت منها (دائرة الخريجين، القسم).	2.22	44.48	-8.78	0.000*	15
13	القدرة على التحليل بشكل عملي دقيق	3.49	69.82	7.26	0.000*	8
14	القدرة على التحليل بشكل إبداعي ومبتكر	3.55	71.00	7.45	0.000*	7
15	القدرة على التأقلم مع الظروف الخارجية المتغيرة	3.70	74.05	9.31	0.000*	5
16	الأداء المهني في مجال التخصص	3.88	77.64	11.37	0.000*	3
	جميع فقرات المجال معاً	3.27	65.40	7.15	0.000*	

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 =α

يلاحظ من الجدول (5)، أن **أعلى فقرة في المجال** كانت: الفقرة (9) والتي نصت على "توفر دورات تدريبية تخصصية برسوم رمزية " احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 79.93 %، ومتوسط حسابي 4.00، الفقرة (8) والتي نصت على " القدرة على التواصل مع الآخرين" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي 78.15، ومتوسط حسابي 3.91، الفقرة (16) والتي نصت على "الأداء المهني في مجال التخصص " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي 77.64، ومتوسط حسابي 3.88، الفقرة (10) والتي نصت على " امتلاك مهارات اللغة الانجليزية " احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي 75.90، ومتوسط حسابي 3.79.

وأن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (2) والتي نصت على "ساهمت سياسات التشغيل المؤقت من قبل الجهات الحكومية في حصولك على فرصة عمل." احتلت المرتبة الأدنى بوزن نسبي (43.63%)، ومتوسط حسابي (2.18).

أما الدرجة الكلية للمجال كانت بوزن نسبي (65.40%)، ومتوسط حسابي (3.27)، وقيمة "ت" (7.15)، وقيمة الدلالة (Sig.) تساوي (0.000) ، لذلك يعتبر مجال " **العوامل الإضافية للخريج** " دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.05** =α، مما يدل على أن هناك دور مهم جداً تلعبه العوامل الإضافية منها (امتلاك مهارات الحاسوب والانترنت، واللغة الانجليزية، ومهارات الاتصال والتواصل،.....الخ)، وهي عوامل عديدة تساعد على توفير فرص عمل للخريجين وذلك من أجل تخفيض نسبة البطالة وهو ما ينعكس بشكل إيجابي ومعنوي على حجم بطالة الخريجين في سوق العمل.

نتائج الدراسة:

-التدريب والتطوير عامل مهم وفعال في تحسين احتمال حصول الخريج على فرصة عمل مناسبة وملائمة. هنالك دور مهم للجامعات في المساهمة بتوفير فرص عمل للخريجين من خلال التركيز على التخصصات المطلوبة وذلك بدراسة جيدة وفاحصة لاحتياجات سوق العمل من خريجي الكليات المختلفة وذلك من خلال الاتصال والتنسيق مع جهات الاختصاص المختلفة.

-هنالك دور ضعيف للنقابات في التنسيق مع المؤسسات المختلفة من أجل توفير فرص عمل أو عقد الدورات وورش العمل والندوات وبرامج التدريب لتطوير أداء الخريجين.

-الحصول على فرصة عمل للخريج غالباً لا ترتبط بتخصصه، حيث يمكن للخريج الالتحاق بها بالرغم من أنها تختلف عن تخصصه ولا تناسبه إلى أنه قادر على العمل فيها والتميز أيضا.

-غالبية خريجي الكليات المختلفة يؤكدون بشكل كبير على أهمية إتقان اللغة الانجليزية، والبرامج الحاسوبية والإنترنت كوسيلة لتحسين فرصهم بالحصول على وظيفة.

-توصلت الدراسة إلى أن برامج التشغيل المؤقت لا تعطي الحل الأمثل لمشكلة خريجي الكليات المختلفة؛ لكونها فترة محدودة، لا تلبث ويعود الخريج إلى جيش العاطلين عن العمل.

الأسباب الكامنة وراء تفشي بطالة الخريجين في قطاع غزة: إن الواقع لسوق العمل وانعكاسه على واقع التشغيل يجعل من الصعوبة بمكان صياغة برامج وخطط الأطر والمؤسسات الداخلة في سوق العمل، فهناك مجموعة من الأسباب

الكامنة وراء تفشي البطالة في قطاع غزة من أهمها (الفليت، 2006: 14)، (مقداد، وآخرون، 2006)، (مركز الميزان لحقوق الإنسان، 2018):

-سياسات الاحتلال الإسرائيلي وآثارها على مجمل النشاط الاقتصادي بما فيها سوق العمل.

-الممارسات الإسرائيلية لاسيما فرض الحصار والإغلاق المشدد على قطاع غزة للعام الحادي عشر على التوالي، واستمرار الهجمات الحربية واسعة النطاق والانتهاكات شبه اليومية ضد المدنيين في قطاع غزة، تشكل عقبة كؤود أمام تحسين واقع الخريجين.

-تراكمات الانقسام السياسي الداخلي التي تسببت في مزيد من تدهور الأوضاع الاقتصادية واستمرار تراجع نشاط المنشآت الصناعية والخدمية والتجارية، وانخفاض الطلب على العمالة.

-تراجع أداء الاقتصاد الفلسطيني وذلك نتيجة لكثير من التشوهات التي لحقت به على مدار العقود الماضية.

-عدم ربط السياسات الاقتصادية بأهداف علاج مشكلة البطالة في فلسطين.

-اختلال العلاقة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، وإنشاء العديد من الجامعات والمعاهد التي تقدم تخصصات إما متكررة أو لا يحتاج لها سوق العمل، مما يؤدي إلى عجز سوق العمل عن استيعاب الخريجين.

مقترحات لعلاج مشكلة بطالة الخريجين في قطاع غزة: تعتبر البطالة واحدة من أخطر المشكلات التي تواجه مجتمعنا الفلسطيني بشكل عام، وقطاع غزة بشكل خاص، وهي واحدة من التحديات التي يجب علينا الانتباه لها، ومن نتائج تحليل الاستبانة والمقابلات والتأصيل النظري للبحث تبين للباحث بعض المقترحات والتي يمكنها المساهمة في علاج مشكلة بطالة الخريجين في قطاع غزة وهي:

-إنشاء جهة تنسيقية بين الجامعات ووزارة التعليم العالي والقطاع الخاص لتنسيق مفاتيح القبول في الجامعات، وإنشاء وفتح الأقسام الجديدة وإعادة هيكلة التخصصات المختلفة واقتراح التخصصات المهنية اللازمة، حسب احتياجات سوق العمل.

-الإيقاف المؤقت لبعض التخصصات التي يثبت فيها زيادة نسبة الخريجين أكبر من حاجة سوق العمل.

-العمل من قبل النقابات المختلفة على توفير دورات وندوات وبرامج تدريب وتطوير للخريجين وبشكل متخصص من أجل رفع قدراتهم الذاتية والمهنية وصولاً إلى تحسين فرص حصولهم على وظيفة.
-ربط التعليم والتدريب باحتياجات سوق العمل، فالتعليم والتدريب هما المحوران الأساسيان لكل قضايا التنمية.
-إحياء قطاعات مغيبة في برامج التنمية الاقتصادية مثل قطاع الخدمات السياحية، يمكن أن تستوعب كماً هائلاً من الخريجين العاطلين لو أحسن استغلالها.
-تبني فكرة المشروعات الصغيرة والمتوسطة التي تعتبر أحد أبرز الآليات الجيدة لمواجهة مشاكل البطالة من خلال ما توفره من فرص عمل جديدة للخريجين العاطلين.
-تخفيض سن التقاعد ليساهم ذلك في توفير فرص عمل للخريجين.
-السعي لفتح أسواق خارجية للخريجين بحيث يعملوا في الدول العربية أو غيرها.
-إصدار تشريع ملزم للمؤسسات والشركات والهيئات في سوق العمل على المساهمة في تدريب الخريجين كل في تخصصه، أسوة بما حدث في انجلترا بإصدار قانون بتلر عام 1964، وكذلك قانون التدريب المهني رقم 75 عام 1969 في ألمانيا.
-التنسيق بين الحكومة والقطاع الخاص والممولين بحيث يتم توجيه التمويل لتحقيق تنمية مستدامة وليس إغاثة مؤقتة وهذا يساعد في توفير فرص حقيقية ليس فقط للخريجين بل للعاطلين عن العمل بشكل عام.
-ضرورة إتمام المصالحة الفلسطينية بين شطري الوطن، وتقديم المصلحة الوطنية على سواها، ومكافحة الفساد والواسطة والمحسوبية، ولاسيما عند التوظيف، وتفعيل مبدأ الكفاءة وتكافؤ الفرص، والعمل على إنشاء جهاز حكومي يعنى بالبطالة، خاصة في صفوف الخريجين، وإنشاء صندوق خاص بالخريجين، وتوفر له الموارد المالية اللازمة، لدعم ورعاية المشاريع الصغيرة وتشجيع الأفكار الريادية، مما يخفف من البطالة بشكل عام وبطالة الخريجين بشكل خاص.
-ضرورة تدخل المجتمع الدولي والوفاء بالتزاماته القانونية والأخلاقية، والتحرك العاجل لإنهاء الحصار المفروض على قطاع غزة، كونه يضع كافة العراقيل أمام تحقيق التنمية، ووقف العقوبات الجماعية، لضمان تمتع الشعب الفلسطيني بحقه في تقرير المصير.

قائمة المراجع:

1.البريفكاني، أحمد، وآخرون(2004)، ظاهرة البطالة بين خريجي كليات جامعة دهوك، جامعة دهوك، بغداد.

2.الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2016)، مسح القوى العاملة الفلسطينية: التقرير السنوي: 2015. رام الله – فلسطين.

3.الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني(2018)، مسح القوى العاملة الفلسطينية: التقرير السنوي المنقح:2017. رام الله – فلسطين.

4.الزعنون، فيصل، واشتيه، عماد(2011)، البطالة بين صفوف خريجي الجامعات الفلسطينية، مجلة مركز تطوير الأداء الجامعي، فلسطين.

5.عبد الحق، خالد(2004)، دور الإتحاد العام لنقابات عمال فلسطين في معالجة آثار البطالة في ظل انتفاضة الأقصى في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

6.مركز الميزان لحقوق الإنسان(2018)، البطالة وآثارها على حقوق الإنسان، غزة، فلسطين.https://palsawa.com/post/140229

7.منظمة العمل الدولية (2009)، آثار الأزمة المالية والاقتصادية على البلدان العربية: أفكار بشأن استجابة سياسات الاستخدام والحماية الاجتماعية، المكتب الإقليمي للدول العربية.

8.Migdad ،Mohammed (2009). Unemployment Among the Graduates of the Education System In Palestine، Islamic University of Gaza.

9.https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2018/08/12/1165582.html 11 مارس 2018

10.https://palsawa.com/post/140229 23يناير 2018

11.www.alhaya.ps 27 فبراير 2018

Unemployment Among Graduates in the Gaza Strip and It's Remedies

Dr. Raed H. A. Alzaanin

Al-Quds Open University

Abstract: This study aimed to investigate factors leading to worsening unemployment problem experienced by graduates of universities in the Gaza Strip, identifying its causes, and possible alternative solutions to mitigate their effects, by presenting a proposed vision on ways to remedy them. In order to achieve that, the researcher prepared a questionnaire consisting of (40) paragraphs divided into four axes, and two open questions to be answered by the examinee according to his point of view. A random sample of (223) examinees was selected. The results of the study concluded that training and development are important and effective factors in improving the likelihood of the graduates obtaining an appropriate job opportunity. There is also an important role for universities to play that can help provide job opportunities for graduates which is focusing on the required disciplines by studying the needs of the labor market. There is an insignificant role for associations in coordinating with different institutions in order to provide job opportunities or hold courses, workshops, seminars and training programs to improve the competencies of graduates. The majority of graduates of different faculties emphasize the importance of mastering English language, computer programs and the Internet as a way to improve their chances of finding a job. The study found that temporary employment programs do not provide the best solution to the

problem of unemployment because it provides a limited period, and then graduates become unemployed again. The study recommended the completion of reconciliation between the two parts of the country, the establishment of a government that pays attention to unemployment, especially among graduates, and the establishment of a special fund for graduates, providing them with the necessary financial resources to support and nurture small projects and promote entrepreneurial ideas, thus reducing unemployment in general and unemployed graduates in particular. Finally, the study recommended the involvement of the international community and the fulfillment of its legal and moral obligations and the urgent action to end the siege imposed on the Gaza Strip, as it imposes all obstacles to achieving development and ending collective punishment.

Keywords: Unemployment, Graduates Unemployment.

التغيرات الاجتماعية في الأسرة وأثرها على نمو المهارات اللغوية لدى طفل مابين (3-5) سنوات.(دراسة حالة)

ط.د يسعد فوزية
جامعة الجزائر 02: الجزائر
د.جردير فيروز
جامعة قسنطينة: الجزائر

ملخص: نظرا للتغيرات والتطورات التي تشهدها المجتمعات في جميع الميادين وخاصة الميدان الاجتماعي الذي يهتم بالأسرة باعتبارها خلية في المجتمع والتي لمستها تلك التغيرات وذلك، من خلال خروج المرأة للعمل ومشاركتها إلى جانب الرجل في مختلف مجالات الحياة وبذلك أصبحت غير قادرة على توفير الرعاية والاهتمام لأفراد عائلتها وخاصة الأطفال، الذين يعتبرون العنصر الذي تتمحور حوله هاته التغيرات فيؤثرون ويتأثرون من جميع الجوانب النفسية والسلوكية وأكثر الجوانب هي المهارات اللغوية التي تساعدهم على التواصل داخل محيطهم الاجتماعي والأسري بشكل خاص.

وقد جاءت هذه الدراسة من اجل الكشف عن التغيرات الاجتماعية في الأسرة وأثرها على نمو المهارات عند الطفل مابين (3-5) سنوات. وسنحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة الاستماع لدى الطفل مابين (3-5) سنوات؟

هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة التحدث لدى الطفل مابين (3-5) سنوات؟

هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة القراءة لدى الطفل مابين (3-5) سنوات؟

هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة الكتابة؟

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية لدى الطفل، خصائص نمو الطفل في مرحلة مابين (3-5) سنوات.

مقدمة:

تعتبر الأسرة من بين أهم المؤسسات التي تهتم بنشأة الأطفال وتربيتهم خاصة وأن مشروع الطفل يبدأ من زوج وزوجة، وقبل أن يكونا أباءا فهم أعضاء في المجتمع ولهم أدوار عملية، ومع التطورات الحاصلة و التغيرات الاجتماعية التي طرأت على البيئة والمجتمعات بصفة عامة والأسرة بصفة خاصة كخروج المرأة للعمل ومشاركتها إلى جانب الرجل في الحياة الاجتماعية لما لها من انعكاسات ايجابية على نمو الطفل وتطوره. ولقد تناولنا في بحثنا هذا جانب من جوانب هذا التغير الذي شمل الأسرة وتأثيرها على تنمية المهارات اللغوية حيث اندرجت هذه الدراسة تحت أسئلة فرعية: هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة كل على حدا؟.

انقسمت هذه الدراسة إلى شقين: الشق الأول هو الجانب النظري تناولنا فيه أربعة عناصر مفصلة، الجانب التمهيدي تناولنا فيه موضوع الدراسة الذي يتضمن كل من أسباب اختيار الموضوع، أهداف الدراسة التي أعطيت أهمية هذا الموضوع، كما تطرقنا إلى تحديد أهم المفاهيم الأساسية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، ومن ثم استعراض دراسات سابقة التي تطرقنا إليها في هذا الفصل نظرا لقلتها. وكذالك عنصر المهارات اللغوية الأربعة عنصر التغير الأسري وكذلك حياة الطفل مابين (3-5) أما الشق الثاني يدور حول الجانب الميداني للدراسة وتم استخدام دراسة حالة.

إشكالية الدراسة:

نظرا للتغيرات والتطورات التي تشهدها المجتمعات في جميع الميادين، وخاصة الميدان الاجتماعي الذي يهتم بالأسرة باعتبارها خلية في المجتمع، وباعتبارها جزءا أساسيا من تكوينه، وأي تأثير قد يمس هذا المجتمع الصغير يؤثر بطريقة أو بأخرى على المجتمع الكبير بجميع أطيافه ومن بين هذه التأثيرات، خروج المرأة للعمل ومشاركتها إلى جانب الرجل في مختلف مجالات الحياة وبذلك أصبحت غير قادرة على توفير الرعاية والاهتمام لأفراد عائلتها كونها تأخذ أدوارا عديدة، كأم وكزوجة وكابنة وكعاملة أو عضو فاعل في المجتمع وهته الأدوار الملقاة على عاتق المرأة أصبحت تأخذ أبعادا أخرى تؤثر على عائلتها والمحيطين بها وخاصة أطفالها، الذين يعتبرون العنصر الذي تتمحور حوله هته التغيرات فيؤثرون ويتأثرون من جميع الجوانب النفسية والسلوكية للأم وكذالك للأب، وأكثر الجوانب التي تتأثر هي المهارات اللغوية التي تعرف على أنها مجموعة من المفردات التي

يكتسبها الطفل تكون أسماء الأشياء، يرى صورها و يقارن بالصور الاسم الدال عليها من خلال القراءة، التحدث، الاستماع، و الكتابة(قاسم،2002: 138).

وكون الاستماع عنصرا أساسيا لتعلم مهارات اللغة فان ذالك يكون مختلفا على الأطفال ذوي الأمهات العاملات فالمصطلحات والكلمات هنا يكون مصدرها الوسائل التكنولوجية كبرامج التلفاز والهواتف الذكية وكذالك جماعة الرفاق من الأقرباء خاصة وان هذا الطفل يكون في مرحلة ما قبل المدرسة وبالتالي قد يتلقى مصطلحات ومفاهيم خاطئة وأحيانا تكون منافية للآداب، فالطفل في هذه المرحلة يكون كائن حسي أكثر منه عقلاني عملي فكل ما يتلقاه يبقى في مرحلة التطبيق فقط دون التحليل أو الانتقال للعمليات العقلية الأخرى، وبالتالي تتأثر لغته بشكل كبير ومصطلحاته ومفاهيمه لأنه يعيش في بيئة هو عنصر مهم فيها ولان اللغة هي مكونة من القراءة التحدث الاستماع والكتابة فبالتالي هناك عناصر كثيرة سواءا كانت نفسية أو اجتماعية تأثر على الطفل وعلى طرق اكتسابه للغة.

وقد جاءت هذه الدراسة من اجل الكشف عن التغيرات الاجتماعية في الأسرة وأثرها على نمو المهارات عند الطفل مابين (5-3) سنوات. وسنحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة الاستماع لدى الطفل مابين (3-5) سنوات؟

-هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة التحدث لدي الطفل لدى الطفل مابين (5-3) سنوات؟

-هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة القراءة لدى الطفل مابين (3-5) سنوات؟

-هل تؤثر التغيرات الاجتماعية على اكتساب مهارة الكتابة؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم التغيرات الاجتماعية داخل الأسرة وتأثيرها على اكتساب الطفل لأهم المهارات اللغوية(مهارة الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والتعرف على أهم هذه التغيرات الحالية باعتبارنا نعيش في عالم متسارع ومليئا بالأحداث والتطورات التي أحدثت جملة من الاختلالات داخل الأسرة وخاصة فئة الأطفال التي تعتبر الفئة الأكثر حساسية في المجتمع ككل.

الأدب التربوي للدراسة

التغيرات الاجتماعية في الأسرة: يعرف "لندربرج" الأسرة"النظام الإنساني الأول ومن أهم وظائفها إنجاب الأطفال والمحافظة على النوع الإنساني**"**(غيث، 1967: 88).

خصائص الأسرة: الأسرة من أهم وأكبر المؤسسات التي يتكون منها البناء الاجتماعي نظرا للمكانة الهامة التي تشتغلها بناء المجتمعات الإنسانية عبر العصور وقد عرفت عبر التاريخ تطورا كبيرا من حيث أنساقها حيث تطورت من الأسرة الكبيرة التي تظم جميع الأقارب والأهالي والمسنين إلى جانب الأسرة الصغيرة المتكونة من الزوجين وأولادهما وتكون القيادة من كبار السن ثم الذكور ثم صارت أحيانا للرجل وأحيانا للمرأة وأحيانا للأخ الأكبر من حيث وظائفها من الوظائف الكثيرة الواسعة والتقليل منها وحصرها في الوظائف الجسمية والاقتصادية والتربوية الخلقية(شروخ، دس:65).

الأسرة والتغير الاجتماعي: يتميز العصر الحاضر بالتغيرات الاجتماعية الكثيرة في جميع مناحي الحياة المختلفة فالكثير من العلماء يرون أن التغير الاجتماعي طرف عادي في المجتمع دون أن يكون لهذا التغيير اتجاه واضح يميزه كما كان أو كما سيكون فالتغيير قد يكون ارتقاء وتقدم أو قد يكن هبوطا وتخلف ذالك أن المجتمعات تشهد التحسن والارتقاء في بعض مراحل حياتها وتشهد التأخر والتخلف في البعض الأخر فليس هناك تحسن مضطرب أو تحسن مطلق لكن هناك تغير(صبيحة، 2001: 45-46).

والتغير الاجتماعي يشير عموما إلى العملية التي يتم من خلالها أحداث تحولات جوهرية في البناء الاجتماعي سوءا في أشكال التفاعلات الإنسانية وفي العلاقات القائمة بين الأفراد في المجتمع وفي لنظم القوانين والعادات والمعايير والقيم والمعايير بعبارة أخرى التغيير الاجتماعي يعني التحول الذي يطرأ على البناء الاجتماعي والأنساق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع وفي كافة الجوانب المادية والمعنوية(حجاز ، 2005: 91).

المهارات اللغوية:تنقسم مهارات اللغة إلى مهارات الحديث، الاستماع، القراءة، الكتابة، وحقيقة الأمر أن جميع مهارات اللغة متداخلة متشابكة، وهي مهارات يكتسبها الطفل تساعد على اكتساب المهارات الأخرى فالطفل خلال الحوار والاستماع يكتسب مفردات جديدة و ينمي المهارات الحركية المتصلة بالعضلات

الدقيقة، وكلها مهارات تدخل في عملية القراءة والكتابة. فما هي إذن النظريات التي تفسر اكتساب اللغة؟ وما هي عناصر هته المهارات؟

نظريات اكتساب اللغة:

النظرية السلوكية: تفترض النظرية السلوكية عامة أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، ولا يركزون اهتماماتهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تسود الأبنية اللغوية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور أن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى، لذلك لا يمكن أن تعرف أو تقاس. فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية و لكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية وأنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن أن تلاحظه، وتؤكد هذه النظرية على:

-نمو اللغة يكون عن طريق تقوية بعض الأصوات المختارة في عملية المناغاة، و من بين هذه الأصوات صوت " الراء " و " اللام ".

-أن اللغة عملية اجتماعية تعتمد على بيئة الطفل و تكون بمثابة الدافع لتكوين اللغة.

-الاكتساب عبارة عن شكل آلي في عملية التعلم حيث يعتمد الطفل اعتمادا كليا على أمه في الأكل والشرب(النواسة ، طه،2008: 42).

النظرية الإدراكية أو المعرفية: تهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة مع التركيز على العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللغة وتعلمها حيث يتعلم الطفل التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها. ومن ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها لتصبح مطابقة لتراكيب الكبار أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

تعد نظرية "بياجيه" هي الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية ، فالنمو المعرفي يقع في مراحل متباينة كما وكيفا. وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، وطبقا "لبياجيه" فإن كلمات الأطفال الأولى هي كلمات تتمركز حول الذات، وتسمى هذه المرحلة: ما قبل العمليات.

ويتأثر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الجماعي بعاملين هما: إلغاء المركزية، التفاعل مع البيئة، والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هام جدا من وجهة نظر "بياجيه" لكل من التنمية العقلية واللغوية(النواسة ، طه ،2008:46).

النظرية الطبيعية: يقوم المذهب الطبيعي على افتراض أساسي يفيد أن اكتساب الفرد للغة يتم فطريا وجميع الأفراد يولدون ولديهم أداة تهيئهم لاكتساب اللغة وإدراكها بطريقة منظمة، وأكد ب"ينبرغ" على أن اللغة سلوك يتميز به الجنس البشري عن غيره من المخلوقات، و أضاف أن الإدراك والقدرات المتنوعة ترتبط بالنواحي البيولوجية عند الفرد، ويرى تشو مسكي في نفس الاتجاه وجود ميزات فطرية تفسر مقدرة الطفل على إتقان لغته الأولى في وقت قصير، وتعد اللغة في ظل المبدأ العقلي تنظيما فريدا من نوعه تستمد حقيقتها من كونها أداة للتعبير والتفكير، وافتراض تشو مسكي أن القواعد التفسيرية البسيطة تعمل على إنتاج سلاسل الكلمات التي تمثل الجمل الأساسية المعروفة باسم جمل النواة. وأيضا أشار إلى القواعد التحويلية والمسماة بالكفاءة اللغوية تمكن الفرد من القيام بعدد كبير من التوليدات أو التحويلات، فيتمكن من استخدام تراكيب لغوية كثيرة الدلالة على معنى واحد. وتحويل أي صيغة إلى صيغ مختلفة.

النظرية الوظيفية: يكمن جوهر هذه النظرية الوظيفية في ارتقاء الكفاءة اللغوية نتيجة التفاعل بين الطفل وبيئته، ويرى مؤيدو هذه النظرية أنه من الصعب فصل اللغة عن البعد المعرفي والعاطفي للفرد. فقد أشار بلوم إلى أن هناك اتجاهات عالمية سائدة تؤثر مباشرة على طبيعة اللغة و إعدادها مسبقا في برامج التعليم وهي الإنسانية تقريبا في أن لها العلاقات النحوية نفسها التي تشير إلى وظائف المفردات اللغوية، وأن الأطفال يمرون بالمراحل نفسها بغض النظر عن اللغة التي يتحدثونها مع تقدم أعمارهم، وأكد "بياجيه" أن اكتساب اللغة يرتكز على الاحتكاك أو التفاعل بين التطور المعرفي والإدراكي لدى الفرد و بين الأحداث اللغوية وغير اللغوية في بيئته.

ترى هذه النظرية أنه من الصعب الفصل في البعد المعرفي والبعد العاطفي للفرد، كما أن هناك اتجاهات عديدة تؤثر على طبيعة اللغة كما تركز هته النظرية على التفاعل بين التطور المعرفي والإدراكي لدى الفرد وبين الأحداث اللغوية وغير اللغوية.

التعليق على النظريات:

تعتبر اللغة عنصرا أساسيا لتفاعل الطفل مع بيئته، والسبيل الوحيد لتواصله مع العالم المحيط به ابتدءا من أمه وأبيه إلى إخوته إلى جماعة أصدقائه، إلا أن السؤال يكمن في كيفية اكتساب اللغة، وهنا يكمن الاختلاف بين هته النظريات في طبيعة اكتسابها، فالنظرية السلوكية تعتبر أنها عملية آلية كالأكل والشرب تماما وتركز

على السلوك الظاهري أكثر من اهتمامها على السلوك الداخلي في حين جاءت النظرية المعرفية مخالفة للنظرية السلوكية والتي ركزت على العوامل الداخلية المعرفية والعمليات العملية العقلية للغة، أما النظرية الطبيعية فجاءت لتنفي كل ما سبقها وتعتبر أن اكتساب اللغة يكون طبيعيا والطفل يولد وهو مؤهل لتعلم اللغة وان الفرد أو الطفل قادر على الكلام لأنه مؤهل بيولوجيا لذالك، أما النظرية الوظيفية فقد جاءت لتجمع بين كل سابقاتها فقد ربطت بين البيئة والفرد واعتبرت أن اكتساب اللغة ما هي إلا ترابط بين الفرد وبيئته وأن الطفل يكتسب اللغة من خلال محاكاته لبيئته واستخدامه لطاقاته وقدراته، ومما سبق يمكن القول أن اللغة عنصر أساسي وان اكتسابها يختلف من طفل لآخر وحسب استعداداته وقدراته وفي هذا ظهرت نظريات عديدة تسند اكتساب اللغة لعوامل تراها مناسبة.

المهارات اللغوية: تعتبر المهارات اللغوية من أهم المهارات الحياتية و التي من خلالها يستطيع الطفل الفاعل والتكيف مع بيئته.

مهارة الاستماع:الإنصات هو الاستماع لمحاولة تفسير اللغة المنطوقة (الحديث)، ومن هنا تأتي أهمية تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال ليفهموا ما يجري حولهم وما يقال لهم، وهناك أربعة أنواع من الإنصات: هامشي، تقديري، انتباهي، تحليلي.

فالإنصات الهامشي هو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكا في نشاط ما ويستمع بطريقة هامشية للموسيقى مثلا، أما الإنصات التقديري فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل و بتركيز لأن ما يستمع إليه ويريد أن يستمتع به وإن كان الطفل لا يبذل مجهودا لفهم ما يسمعه و لكنه يقدره، وبالنسبة للإنصات الإنتباهي فإن الطفل يركز انتباهه فيه ليفهمه فيلفي كل المظاهر التي تشتت انتباهه و يبذل جهودا ليتابع ويفهم ما يقال، ويزيد الإنصات التحليلي عن الإنتباهي بأن المستمع مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال يوجه إليه أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه. وعلى معلمة الروضة أن تنمي الأنواع المختلفة من الإنصات(الخويسكي، 2008: 45-46).

مهارة القراءة: القراءة: هي نشاط عقلي فكري تدخل فيه الكثير من العوامل تهدف أساسا إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، وقد تطور مفهومها عبر الأجيال.

مهارات القراءة:

مهارة التعرف على الكلمة: إن التعرف على الكلمة يعد من القدرات المهمة وذلك لغموض اللغة المكتوبة، وإذا كانت تلك القدرة عند الشخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى وبدون القراءة فإن المهارات العليا لم تستطع

القيام بدورها والقراءة للذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة..

مهارات فهم القراءة: إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة وإلا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيرا من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة من أجل أن تحل. (الترتوري القضاة، 2005: 77).

مهارة التحدث: تنمو قدرة الطفل على التحدث في سن مبكرة إذ يبدأ معظم الأطفال في تكوين جملة من كلمتين في سن الثانية للتعبير عن رغباتهم، وتزداد قدرة الطفل على التعبير بشكل كبير في السنوات من الثانية إلى السادسة حيث يتعلم الأطفال الكثير من المفردات تساعدهم على تسمية الأشياء والتعبير عن الأفعال والأفكار والرغبات والمشاعر،بالإضافة إلى نمو المحصول اللغوي فإن قدرة الطفل على تكوين الجمل تنمو وتطول الجمل ويزداد تركيبها تعقيدا ومن أهداف التحدث نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال واللفظ الصحيح للكلمات والنطق السليم للحروف والتكلم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللغة واكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معنى الكلام ومهارة الاتصال بالآخرين.ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال عرض صور جذابة على الأطفال تمثل موضوعات مختلفة تهمهم مثل صورة أسرة أو شاطئ البحر أو حديقة الحيوانات أو السوق وغير ذلك من الموضوعات.

منهج المهارات اللغوية و إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عنها بجمل من عندهم وذلك ينمي التخيل والابتكار عند الأطفال.كذلك يمكن أن توجه المعلمة بعض الأسئلة إلى الأطفال لتنمية الملاحظة ومساعدة الأطفال على التحدث والتعبير الحر وقراءة القصص على الأطفال تزيد من قدراتهم على تكوين الجمل للتعبير عن الأحداث. (الترتوري القضاة، 2005: 50).

مهارة الكتابة:

تعريف الكتابة: هي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة وتراعي فيها القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره وسببا في حكم الناس عليه، فكان التعريف الاصطلاحي للكتابة على ما بدا مجموع ما دار حيالها في التعريف اللغوي من دلالات متنوعة.

المتطلبات الأساسية لتعليم الأطفال الكتابة:

-عوامل ترتبط بشخصية الطفل مثل اكتمال النضج العصبي لديه وبمدى نضجه الانفعالي حيث يشعر الطفل بسعادة كبيرة حين يجد أن لتخطيطاته معنى يدركه الآخرون،ولهذا يؤكد علماء النفس على اثر العامل الوجداني في تعلم الطفل الكتابة والرسم وبمدى قدرة الطفل على تركيز انتباهه وبمستوى نضجه العقلي.

-عوامل تقدم الطفل بالكتابة ترتبط بالاتجاه السائد لدى الطفل في استخدامه يده اليمنى أو اليسرى،كما يرتبط بمستوى نضجه على ضبط حركاته.

الشروط الواجب مراعاتها لتهيئة الأطفال وإعدادهم للكتابة: مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم ،مراعاة عدد الأطفال في الصف،مراعاة الأدوات المستخدمة في تعلم الكتابة (أقلام، ورق، طباشير)، والتي لها تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين،مراعاة النضج الحركي للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توازنهم الجسمي والحركي قبل البدء في تعلم الكتابة،مراعاة تفهم الآباء للطريقة المتبعة لتعليم الأطفال الكتابة ومساعدتهم لصغارهم في المنزل من شأنه أن يزيد استعداد أطفالهم للتعلم(الحسن طه، 2011: 17-18).

مراحل تعلم الكتابة:

-في السنة الأولى والثانية من عمر الطفل تتسم حركاته التخطيطية بالآلية فهي مجرد حركات عضلية لا يستطيع التحكم فيها، وهي غير مقيدة وغير مقصودة.

إن الطفل في هذه المرحلة يظهر اهتماما بتخطيطاته، حيث يبدي إعجابه بها أو استياءه منها مع عجزه عن إصلاحها أو تهذيبها إلى ما هو أفضل، إذ تقتصر على تكرارها دون إدخال أي تعديل عليها،وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية في هذه المرحلة الرسم التصويري، وهو يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور العقلية التي يختزنها في دنيا الواقع (المنزل، الأشخاص الذين يعرفهم). وتعتبر خربشة الأطفال على أبواب المنازل وجدرانها المنطلق الأول لتعليم الأطفال مبادئ الكتابة، إن هذه المرحلة تعتبر مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل(الحسن،2007: 123).

وما يفيد ذكره هنا أن رياض الأطفال تقوم بتقديم أنشطة مثيرة سارة للأطفال تفيدهم في النضج الجسمي والعقلي وإكساب الطفل سيطرة على جسمه وعضلاته، ويكون هذا أكثر أهمية في هذا الوقت من تعلم الكتابة ومن ثم فليس هناك عمل كتابي مفتوح للأطفال في هذه الفترة فاللعب والحركة، والألوان، واستعمالها، واللغة الشفوية من تحدث وأناشيد وغناء، هو الأساس في برنامج رياض الأطفال ومع ذلك فالأطفال يلاحظون المعلم عندما يكتب شيئا على الصبورة، وعندما يسجل شيئا

أمامهم، وعندما يغلق السبورة ويكتب تحتها وهكذا يرى الأطفال الأعمال الكتابية أمامهم وإن كانوا غير مستعدين لها. إنهم يبدون حب الاستطلاع عن الكتابة، ويمكن أن يقال أن لديهم استعدادا للبدء في السنة الأولى ابتدائي.

ويمكن للمدرس في مدارس رياض الأطفال في فترة متأخرة منها أن ينسخ على السبورة جملا مملات عليه من بعض الأطفال بعد تعديلها منه وقد تكتب بعض الكلمات تعاونيا من الفصل كله. وفي نهاية العام الدراسي قد يتمكن بعض الطموحين من الأطفال مع التشجيع أن يكتبوا أسماءهم. (الخويسكي، 2008: 70).

خصائص طفل مرحلة مابين 3-5 سنوات: تشهد السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل أسرع فترة نمو خاصة في المجال الحسي الحركي مما يجعل أثرها باقيا على مر السنين، فالتعليم في السنوات الأولى يشكل الأساس الذي يقوم عليه التعلم في المراحل اللاحقة ، كما أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يحتاجون للرعاية والاهتمام ولذلك وجب تلبية حاجاتهم قدر الإمكان حتى يشعروا بالسعادة والأمان والعمل باستمرار على تقوية شخصياتهم بالتربية السليمة مما يجعلهم أكثر إقبالا على التعلم وأكثر حبا للحياة وللآخرين وإن عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى الوقوع في إعاقات بالغة لعملية النمو في هذه المرحلة وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل حيث سنتناول تعريف الطفولة المبكرة، أهمية الطفولة المبكرة، وأهم مطالب النمو في هذه المرحلة الحاسمة، وتطرقنا إلى أهم مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة الطفولة المبكرة وصولا إلى أهم العوامل والمشاكل المؤثرة على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

تعريف الطفولة المبكرة

الطفولة المبكرة Early Child Hood: وهي المرحلة التي تمتد من عامين إلى خمسة أعوام وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يحقق قدرا كبيرا من الاعتماد على النفس(محمد محمود بني يونس، 2005: 12).

وتعرف أيضا هذه المرحلة عقب انتهاء مرحلة الرضاعة وتستمر حتى نهاية العام الخامس أو بعده بقليل أي حتى دخول المدارس تقريبا، ويطلق على هذه المرحلة مسميات متعددة مثل مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة الحضانة إلا أن الكثيرين من دارسي علم النفس أطلقوا عليها الطفولة المبكرة(عصام نور، 2015: 81).

نستخلص مما سبق أن الطفولة المبكرة هي مرحلة من المراحل التي يمر بها الفرد والتي ينمو ويتطور من خلالها في جميع مظاهر نموه المختلفة، كما تعلم جملة

من الخبرات التي يتعرض لها الطفل على تشكيل سلوكياته وتثبيتها بالاعتماد على غيره.

أهمية مرحلة الطفولة المبكرة: تتميز الطفولة المبكرة بأنها ترسي الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها الشخصية، وبأن خبرات الطفل في السنوات الخمس الأولى من الحياة تقوم بدور مهم في إرساء دعائم الصحة النفسية التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية وتتصف هذه المرحلة بالنمو اللغوي وباكتساب مهارات التعبير والتواصل، كما تتصف بطاقة عالية من الخيال والتمركز حول مع النزعة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتجريب وحب اللعب وقد أفادت التجارب السيكولوجية بأثر الطفولة غير السعيدة والخبرات الصادمة أو غير المواتية في هذه الفترة في نمو اضطرابات الشخصية وعلى الرغم مما شاع في هذا الشأن من توجيهات نفسية تربوية عن تأثير السنوات الأولى والخبرات المبكرة في الطفولة على تطور الشخصية ونموها وصحتها النفسية(مريم سليم، 2004: 78).

وتعتبر مرحلة المبكرة من المراحل المهمة في حياة الإنسان والتي بدأها بالاعتماد الكامل على الغير ثم يتطور في النمو ويتجه نحو الاستقلال والاعتماد على الذات ففي مرحلة الطفولة المبكرة يقل اعتماد الطفل على الكبار ويزداد اعتماده على نفسه وذاته ويتم فيها الانتقال من بيئة المنزل إلى البيئة الخارجية المحيطة به مما يمكنه من التعامل بوضوح مع بيئته مقارنة بمرحلة المهد.

وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية وإكساب القيم والاتجاهات والعادات الاجتماعية ويتعلم فيها التمييز بين الصواب والخطأ وإن كان لا يفهم لماذا هو صواب أو خطأ(عبد الرحمان محمد السيد، 1998: 687).

مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة: تعلم عادات النظافة، تعلم الكلام .تعلم استعمال العضلات الصغيرة، تعلم التفريق بين الجنسين.تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب.تعلم استكشاف البيئة المحيطة به، تعلم التمييز بين الصواب والخطأ،تعلم التفاعل مع الآخرين،الإحساس بالثقة بالذات وبالآخرين، تعلم تحمل المسؤولية، تكوين مفهوم الذات الايجابي، تعلم العادات الاجتماعية السليمة،تعلم القواعد والقوانين للعب الجماعي.تعلم ممارسة الاستقلال الشخصي(العزة سعيد حسني، 2002: 40).

مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة الطفولة المبكرة: يقصد بالنمو تقدم الكائن الحي في مختلف الجوانب بداية من نشوئه إلى غاية وفاته ويتم ذلك عبر مستويات مختلفة(فتيحة كركوش، 2010: 20)، ومن بين أهم هذه المظاهر نذكر:

النمو الجسمي: يقصد بالنمو الجسمي نحو الحواس المختلفة كالبصر والسمع والشم والذوق والإحساسات المتنوعة كالإحساس بالألم والجوع والعطش والأكل(حامد زهران، 1994: 64)، والنمو الجسمي يتضمن في مرحلة الطفولة المبكرة التغير التشريحي كما وكيفا وحجما وشكلا ووضعا ونسيجا فهو يشمل النمو الهيكلي كنمو الطول والوزن والحجم(فتيحة كركوش، 2010: 161)، ويمكن القول أن النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المبكرة يمتاز بجملة خصائص أهمها ما يلي:

-يكون نمو الأطراف سريعا،الأسنان اللبنية تبدأ في التساقط تدريجيا لتحل محلها الأسان الدائمة.

-يصل طول الفئة في السنة الثالثة حوالي 90 سم ابتداء من السنوات 4،5،6، يكون النمو بطيئا.

-يزداد الوزن بمعدل 1كغ في السنة ويكون التغير في الشكل والحجم أبطأ من المرحلة السابقة.

ومنه لابد في هذه المرحلة من الاعتناء بصحة الطفل الجسمية وذلك بتوفير الشروط الضرورية كالمراقبة الطبية المستمرة والتغذية الجيدة والراحة والرعاية الصحية والنفسية لتضمن للطفل النمو الجسمي السليم.

النمو الفسيولوجي: ويقصد به نمو وظائف الأعضاء كالجهاز العصبي ونبض القلب وضغط الدم وعملية التنفس والهضم والإخراج وساعات النوم اليومي والتغذية ونشاط الغدد الصماء ويتميز بجملة من الخصائص أهمها:

-يزداد نمو الجهاز العصبي حيث يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة إلى 90% من وزنه الكامل.

-يزداد نمو الجهاز العضلي ويلاحظ أن العضلات الكبيرة أسرع نموا من العضلات الصغيرة.

-يصبح التنفس أكثر عمقا.

-في هذه المرحلة يبدأ الطفل في ضبط الإخراج.(حامد زهران : 1994، 65).

النمو الحسي: يقصد به نمو الحواس المختلفة كالرؤية والسمع والذوق والإحساسات الداخلية كالإحساس بالألم والجوع والعطش والشبع(حامد زهران، 1994: 64)، ومن أهم خصائصه أنه يتأثر بالعوامل التالية:

-يتأثر بمدى نضج الحواس المختلفة، مستوى نمو جهاز العصبي المركزي له دور مهم في زيادة النمو الحسي.

-البيئة المحيطة بالمستوى المعيشي الاجتماعي والثقافي والمهني.

-لا يستطيع الطفل التمييز بين اليمين واليسار وبين الحروف ذات الاتجاه اليميني واليساري، يميز بين الأعلى والأسفل وبين اليمين واليسار.
-يزيد الطفل إدراكا للبعد الزماني والمكاني وتتسع قدرته الفضائية مقارنة بالمرحلة السابقة، فمثلا في سن الثالثة يدرك اليوم الموالي وفي الخامسة يزيد إدراكه ألزماني(حامد زهران، 1994: 64).

النمو الحركي: ويقصد به عملية السيطرة على الحركات الجسمية من خلال النشاطات المنظمة للمراكز العصبية والأعصاب والعضلات وهذه العملية تبدأ بالتحكم بالحركات الجسمية العامة التي تساعد الطفل على القيام بحركات أساسية مثل المشي والركض والقفز والتنقل(فتيحة كركوش، 2010: 118)، وتشكل المهارات الحركية بعدا هاما في مرحلة الطفولة المبكرة ومن أهم صفات المهارة الحركية في هذه المرحلة سرعة الاستجابة والشدة والتنوع في الحركة وإذا كانت النشاطات الحركية غير منسجمة في البداية فإنها تتحسن مع التدريب المستمر من خلال ممارسته الناشطات الرياضية المختلفة, ومن أهم خصائص النمو الحركي ما يلي:
-تلعب المهارات دورا مهما في هذه المرحلة مرحلة النشاط اليدوي والعقل المكثف.
-يأخذ اللعب الشكل الفردي ولكن مع زيادة السن يتحول إلى لعب جماعي.
-يتم التعبير الحركي في مهارة الكتابة(فتيحة كركوش، 2010: 118).

النمو العقلي: ويعرف النمو العقلي بأنه الزيادة التدريجية في الوظيفية العقلية مع التقدم في العمر وعادة ما ينطبق هذا على الذكاء وتعتبر السنوات الأولى من أهم مراحل النمو العقلي ، ففي تلك السنوات تبلغ سرعة نمو الخلايا أعلى مستوى لها حيث يبلغ حجم المخ في بدايتها 75% من حجمه الكلي.

ويسمى "بياجيه" هذه المرحلة مرحلة ما قبل العمليات وفيها يمكن للطفل أن يتصور الأشياء والوقائع والأحداث ويظهر ذلك من خلال ردود أفعاله اليومية التي أصبحت تعتمد على قدراته العقلية وهذا تزامنا مع النمو السريع لقدراته اللغوية وقدرته على التذكر وتتميز مرحلة الذكاء الإجرائي لنمو وظيفة الكلام مما يساعد الطفل في تمثيل الأشياء والرمز لها حتى في غيابها من خلال القدرة على التخيل والتذكر ويستطيع الاسترجاع والاستحضار الذهني للحوادث السابقة، مثلا يستطيع أن يروي حادث وقع له، كما يستطيع تخيل القصص كما يزيد ميله إلى اللعب الخيالي(السيد البهي فؤاد، 1987: 56).

النمو اللغوي: لاكتساب اللغة دور كبير في التحكم أكثر في الوظيفة التعبيرية والترميزية كما هو عنصر أساسي إذ يساعد في فهم احتياجات الطفل وفي نمو ذكائه, فالطفل إذا أنهى عامه الثاني يكون قد بدأ يجتمع لديه قاموس لغوي يبلغ حجمه 50 كلمة حتى يصل إلى 2000 كلمة في السن الخامسة(مريم سليم، 2004: 81).

واتفق علماء النفس أن النمو اللغوي يمر بمراحل عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي: مرحلة الفهم، مرحلة استخدام الكلمة، مرحلة التمييز بين الاسم والفعل، مرحلة تكوين الجمل القصيرة، مرحلة الجمل البسيطة(فتيحة كركوش، 2010: 63).

النمو الاجتماعي: هو اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي من عادات وتقاليد وأنماط حياتية وقيم ومعايير مما يساعده على التفاعل والعيش في انسجام بين أفراد مجتمعه، وفي هذه المرحلة تتسع دائرة الاتصال الاجتماعي وتزداد التنشئة والتطبيع الاجتماعي وخاصة مع دخول الطفل مؤسسات ما قبل المدرسة كرياض الأطفال والمساجد ومراكز الترفيه ثم انتقاله للمحيط الجديد المتمثل في المدرسة، ويبدأ توجه الطفل بطريقة إرادية نحو الايجابية مع الآخرين في سن 5 سنوات ويكون اللعب جماعيا ومن خلاله يتعلم الطفل الكثير عن نفسه وعن رفقائه وتكثر الصداقات ويزداد التعاون بين الطفل ورفقائه وتكون المنافسة في البداية فردية ثم تصبح جماعية ومن أهم خصائصه: يكتسب الطفل المعايير الاجتماعية التي تعزز التطبيع الاجتماعي، يستقل الطفل نوعا ما عن الأهل وينمو عنده الضمير الجماعي، تكثر الصداقات ويزداد التعاون بين الطفل ورفاقه(سمية محمد، 2010: 175).

العوامل المؤثرة على النمو في مرحلة الطفولة المبكرة:

العوامل البيئية والاجتماعية: البيئة هي مجموعة من العوامل الخارجية المحيطة بالفرد والتي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية الحياة ، وسنتحدث عن أهم العوامل البيئية المؤثرة في طفل مرحلة الطفولة المبكرة وهي:

الأسرة : طفل هذه المرحلة طفل المنزل فالطفل يظل ملازم للمنزل 5 سنوات، وفي أواخر الطفولة المبكرة ينتقل الطفل إلى الروضة وعليه خلال هذه الفترة في أغلبها 2-5 سنوات وفي أواخر الطفولة المبكرة ينتقل الطفل إلى الروضة وعليه فالطفل في هذه المرحلة أكثر التصاقا بوالديه فهو لا يفارقهم إلا نادرا ويعتبر وجود الأم بجواره وبالذات في بداية الطفولة المبكرة نوع من الأمان لذاته ولذلك فالأسرة هي الحضن الأول للطفل وهي المؤسسة الغير رسمية الأولى التي تتولى رعاية

وحضانة الطفل ، ولذلك فالطفل انعكاس لأسرته ولقيم هذه الأسرة وتبرز أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وذلك لأن الاعتقادات والعادات التي يكتسبها الفرد في طفولته تكون نتيجة تقليد وتلقين الوالدين(المفدي عمر بن عبد الرحمان، 2001: 117).

الروضة: في الفترة المتأخرة من الطفولة المبكرة يدخل الطفل إلى جو شبيه بجو المدرسة غير أنه يغلب عليه اللعب في رياض الأطفال تتوسع العلاقات الاجتماعية لدى الطفل لتشمل معلمة الصف ورفاق الصف، والذين يشكلون أول نواة لجماعة الرفاق ويتعلم الطفل في هذه الفترة قوانين العلاقات الاجتماعية المبسطة بل ويبدأ في ممارسة بعض هذه الاستراتيجيات ، إن استخدام اللعب في تعليم الأطفال في رياض الأطفال ليس مضيعة للوقت كما يعتقد البعض بل هو أسلوب فعال وممتع يعلم الطفل أشياء كثيرة عن نفسه وعن الآخرين والبيئة التي يعيش فيها(العناني، حنان عبد الحميد، 2002: 157).

التغذية: تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو السريع نوعا ما، ولذلك فالطفل يحتاج إلى تغذية جيدة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة ويحتاج الطفل من التغذية الجيد فنمو العضلات ونمو العظام والجهاز العصبي يحتاج للغذاء فإذا نقص الغذاء أو كان غير متوازن أدى ذلك إلى تأخر النمو الجسمي والمعرفي أيضا(علاونة شفيق، 2001: 83).

إن سوء التغذية نقص البروتين بالأخص في غذاء الأطفال يترك أثار خطيرة وذلك لتأثيره على نمو الدماغ والجهاز العصبي عموما وعلى النمو الجسمي بل على سائر مظاهر النمو الأخرى فسوء التغذية في الطفولة المبكرة قد يؤثر على جوانب كثيرة من الشخصية وقد كون من الصعب تعويضه في المراحل اللاحقة(علاونة شفيق، 2001: 84).

الأمراض والحوادث التي تصيب الطفل: يتعرض الطفل في هذه المرحلة لأمراض الجهاز التنفسي بشكل متكرر، يتعرض الطفل في هذه المرحلة للسقوط من الأماكن المرتفعة لعدم قدرته على تقدير الارتفاع المناسب للفقر وهذا يعود لضعف النمو العقلي المعرفي وعدم قدرة الطفل على تمثل مفهوم الارتفاع(علاونة شفيق، 2001: 84).

مشاكل مرحلة الطفولة المبكرة:يعاني الطفل في مرحلة الطفولة من مشكلات عدة أهمها:**أ-التبول اللاإرادي:** يقصد بالتبول اللاإرادي عدم قدرة الطفل على التحكم بالتبول ليلا في سن يفترض أن تكون لديه القدرة على ذلك.

قلق الغرباء: إن عدم قدرة الطفل على حل أزمة عدم الثقة والاستقلالية مقابل عدم الاستقلالية، يؤدي إلى التصاق الطفل بوالديه واعتماد يته عليهما ما يقلل من كفاءته الاجتماعية فيصبح لديه قلق عن الغرباء وخشية من مواجهة المواقف الاجتماعية. ويظهر قلق الغرباء قبل عمر خمس سنوات ويبدي الأطفال المصابون بهذا الاضطراب خوفا مستمرا من الغرباء أو تجنبا لهم ولذلك فيمكن الإشارة إلى دور الأم كونها جديرة وقادرة على حل أزمات الطفل بحلول مرضية سليمة تؤدي إلى نمو سليم يساهم في نمو الشخصية النفس اجتماعية للفرد(أحمد عكاشة، 1998: 646).

مص الأصابع: حركات يقوم بها الطفل في الأصابع الأولى من عمره نتيجة الشعور بالجوع وأيضا عند ظهور الأسنان وهي عادة تشيع عند الأطفال في سنواتهم الأولى والثانية وهي إن استمرت بعد السنة الثالثة فإن هذا يدل على استمرار التوتر والقلق وهذا يدل أيضا على أن الطفل الذي يمارس هذا السلوك يعاني من وجود توتر داخلي وتلف ذاتي وصراعات نفسية للفرد.

اضطرابات الجنس: يقف الطفل غالبا في أول حياته من أعضائه التناسلية موقفا بريئا ، ولكن الآباء قد يكون عندهم اتجاه الخوف والشعور بالجرم نحو اللقب الجنسي المرضي وقد تحدث المشكلة نتيجة ميل الآباء والأمهات إلى حمل الطفل والإسراف في تقبيله وضمه مما يثير الأطفال ويجعلهم ميالين أحيانا إلى اشتقاق اللغة من اللمس مما يترتب عليه انحراف الاتجاه الجنسي، ولعلاج هذه المشكلة على المربي القيام بالخطوات التالية: التوعية الجنسية، قيام نظام تربوي سليم، تعديل السلوك توفر البيئة الطبيعية(أحمد عكاشة، 1998: 648).

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: كل دراسة في الحقيقة تحتاج إلى منهج قائم بذاته، ويعتبر أهم خطوة يقوم بها الباحث للحصول على نتائج أكثر دقة وتنظيم, وبحكم طبيعة الموضوع " التغيرات الاجتماعية في الأسرة وأثرها على نمو المهارات اللغوية لدى الطفل ما بين (5-3) "دراسة حالة" فقد استعملنا منهج دراسة حالة كونها أسلوب بحث يدور حول دراسة تفصيلية متعمقة لوحدة معينة (فرد، مؤسسة، مجتمع محلي..إلخ) بهدف الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن تاريخ الحالة، إذ تفيد هذه الأخيرة في وصف وتشخيص الوضع الراهن للحالة مع إمكانية التنبؤ بما سوف تكون عليه مستقبلا.

عينة الدراسة: ولما كان موضوع البحث يفرض نوع معين ومناسب من العينات تعددت طرق اختيار العينة، وذالك تبعا للظروف الموضوعية ومتطلبات الضبط العلمي والإمكانيات المتاحة، وهو اختيار نراعي فيه قواعد علمية دقيقة، وعينة دراستنا هي أطفال يعانون من عدم اكتساب أهم المهارات اللغوية وقد اخترنا (مهارة الكلام)، وقد اخترنا طفلين يعانون من اضطراب (تأخر لغوي ،تأخر الكلام)، وقد ثم اختيارهم بطريقة قصديه.

أداة الدراسة: وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المقابلة المقننة كونها تهدف للحصول على بيانات محددة عن الحالات المدروسة, وقد شمل دليل المقابلة بيانات تتعلق بتاريخ الحالة.

أسئلة المقابلة:

س1: جنس الطفل؟
س2: سن الطفل؟
س3: ما هو ترتيب الطفل بين إخوته؟
س4: المستوي التعليمي للأب والأم؟
س5: المستوى الاقتصادي للأسرة؟
س6: كيف كانت ولادة الطفل؟
س7: هل كانت الرضاعة طبيعية أم اصطناعية؟
س8: هل عاني الطفل من صعوبات في التنفس أثناء ولادته؟
س9: هل تناولت أدوية معينة أثناء فترة الحمل في الأشهر الأولى؟
س10: كيف كانت الحالة الصحية للطفل في الأشهر الأولى؟
س11: كيف كان نموه الحسي الحركي؟
س12: كيف كان نموه اللغوي؟
س13: كيف كان نموه العاطفي؟
س14: كيف هي سلوكيات الطفل مع إخوته؟
س15: هل تعملين خارج المنزل؟
س16:مع من تتركين الطفل في فترة غيابك عن المنزل؟
س17: هل سبق وأن أدخل الطفل الحضانة؟
س18: هل لاحظتم وجود خلل في سلوكيات الطفل؟
س19: كيف ثم اكتشاف حالة الطفل؟
س20:ما هي أهم الفحوصات التي طلب منكم القيام بها؟

عرض تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

تقديم الحالة رقم(01): ع ع يبلغ من العمر4 سنوات، المستوى التعليمي للأب ابتدائي والأم جامعي المستوى الاقتصادي للأسرة جيد وهو الطفل الأول لأختين اصغر منه واحدة 3سنوات والثانية عام ونصف مرحلة الولادة كانت جيدة مرحلة ما بعد الولادة جيدة، تذكر الأم أن الطفل تعرض لحمى متكررة في الطفولة المبكرة لكن ليس بالشيء الخطير. كما كان يعاني من التهابات الأذن المتكررة قبل 4 سنوات حسب ما ذكرت الأم، كان نموه الحسي الحركي عادي. السمع عادي لكن الطفل يعاني اضطراب في التركيز السمعي البصري، النمو اللغوي حسب الأم كان عاديا بحيث كانت المناغاة في وقتها التقليد ببعض المقاطع في سن 9 أشهر لكن عندما بدأ يحاول نطق أولى كلماته في سن تقريب سنة والنصف فقد الطفل الرغبة في الكلام والتواصل فجأة ...مع العلم بأن الأم كانت تقضي معظم أوقاتها خارج البيت فهي تعمل بالمستشفي وكذالك بالنسبة للأب الذي كان يعمل طول النهار كما أن الأسرة تسكن في بيت واحد مع العائلة الكبيرة التي تتكون من الأعمام والعمات والجد والجدة.

كان يقضي الطفل وقتا طويلا مع العمة التي كانت تضعه طوال اليوم أمام التلفزيون منذ الأشهر الأولى من ولادته إلى غاية أربع سنوات. التكيف العاطفي عند الطفل: الطفل مشتت النظرات.. يتكلم طوال الوقت بلغة غير مفهومة ليس لسبب التواصل وإنما لمجرد سماع صوته كما أنه لا يستطيع تسمية بعض الأشياء لكنه يعجز عن تكوين جملة حتى وإن كانت بسيطة ولا ينطق إلا بعض الكلمات لكن بإرادته فلو طلب منه التكرار لا يكرر تقول الأم عندما أناديه باسمه لا يلتفت... عندما تناديه الأم تكرر فيذهب عندها دون النظر إلى وجهها... ليس عنيف لكنه لا يخشى الخطر، ثم اكتشاف الطفل عندما أدخل دور الحضانة، حيث لاحظت المربية أن سلوكيات الطفل تختلف عن باقي الأطفال اللذين هم في نفس عمره الزمني، حيث قامت مديرة الروضة باستدعاء الأهل وشرح لهم وضعية الطفل، ذهب الوالدين عند المربية وقاموا بمجموعة من الفحوصات منها فحص الحركية الفموية اللسانية الوجهية: الأسنان جيدة، اللسان في حالة عادية لا وجود لمكبح اللسان .. اللهاة موجودة الحالة العضوية لجهاز التصويت في حالة عادية...التنفس عادي. أما عن اختبار اللغة الشفهية:لم يكرر ولا حرف لأنه كان مشتت الانتباه.

الاختبار الفونولوجي: لم يكرر ولا كلمة ولا جملة الاتصال: لم يكن يستطيع التواصل إلا من خلال ابتسامات متقطعة عندما كنا نقدم له لعبة مثلا، أما بالنسبة

للفهم لم يكن يركز ليفهم، حيث استطاع أن يسمي بعض الحيوانات التي كانت مرسومة في بطاقات باللغة الفصحى مثلا حصان كلب قط التي نطقها "كط" وغزالة التي نطقها "عذالة" وثعلب التي نطقها فعلب. لكن بعد دقيقتين توقف عن التسمية... فيما يخص تعيين صور عين بعض الصور التي كانت مألوفة عنده مثل الحيوانات وسيارة... بالنسبة لشرح ووصف صورة كان مستحيل. المهم أن رصيده اللغوي كان فقير جدا بحيث يعرف سوى بضع كلمات، أما عن المكتسبات القبلية: فتقول الوالدة التخطيط الجسدي غير مكتسب ، مفهوم الأشكال غير مكتسب مفهوم الألوان غير مكتسب مفهوم الأحجام غير مكتسب البنية الزمنية والمكانية غير مكتسبة. التشخيص، عندما لاحظت الأم هذه المؤشرات قررت أخذه عند أرطفوني وبعد متابعته والقيام بمجموعة من الفحوصات والاختبارات اتضح أن الطفل يعاني من تأخر لغوي بسيط.

تقديم الحالة رقم 02: الطفل ك.ص الذي يبلغ من العمر 3 سنوات و 9 أشهر، لا يعاني هذا الطفل من مرض عصبي، كان نموه الحسي الحركي عادي بل أن سن الجلوس و المشي عنده كان قبل أوانه، كان يعاني مشاكل متكررة في الأذن des otitesخاصة قبل سن 3 سنوات، كان الطفل كثير الحركة لكن ليس لدرجة الإفراط الحركي بل لأنه يعيش مع الأب والأم و أخته التي تبلغ من العمر سنتين فقط وكانت أمه هادئة لا تكثر الكلام مع طفلها الذي كانت تتركه لوحده بغرفته مع مجموعة من الألعاب مما جعله كثير الحركة لأنه لم يجد من يشاركه اللعب أو اهتماماته، لأن واليه يعملان طول النهار وعندما يعودان للمنزل يعودان متعبان وعندما يريد الطفل اللعب معهما يعطيانه الهاتف يلعب به حتى لا يقوم بإزعاجه مما جعل الطفل يدمن على الهاتف وكل الألعاب الموجودة فيه, حيث أصبع عدواني جدا تقول والدته في كثير من الحالات عندما يأخذ منه الهاتف يقوم بإيذاء نفسه مع العلم أن الوالدين يسكنان في ببيت صغير لوحدهما مما جعل الطفلين منعزلين عن باقي أفراد الأسرة الكبيرة (العائلة الكبيرة)، ثم اكتشاف الحالة عندما أدخل الطفل لجمعية الإصلاح والإرشاد، حيث لوحظ عليه سلوكيات غريبة كالعزلة والعدوانية، كثرة الحركة، مما جعل مربيته تستدعي والديه، وطلب منهما القيام بمجموعة من الفحوصات، وبعد ذلك ثم عرضه على مختص أرطفوني لكن حسب الأم لم تتجاوز عدد الحصص 3 حصص لأن المسافة كانت بعيدة بين البيت وعيادة المختص تستغرق وقت وتكاليف، كما قام الوالدان بأخذه عند طبيب أنف أذن وحنجرة لقياس سمعه وحسب اختبار قياس السمع سمعه كان سليما.

سبق وأن ادخل حضانة لكن ذلك لم يدم طويلا حسب الأم لان طفلها لم يكن يستطيع التعبير عن نفسه ولا أحد يستطيع فهم ما يقول.بالنسبة لنتائج الاختبارات كانت كالتالي:

الاختبار الفموي اللساني ألوجهي: الأسنان في حالة جيدة – اللسان في حالة طبيعية لا وجود لمكبح اللسان ولكن الطفل لا يجيد التحكم في لسانه مما جعل لعابه يسيل دائما – الفك سليم.

الاختبار الصوتي: استطاع الطفل تكرار كل الأصوات تقريبا ماعدا صوت الخاء وإلغاء.

الاختبار الفونولوجي: فيما يخص تكرار الكلمات مثلا بنان ينطقها يانان مثلا أحمر ينطقها أباي – فيما يخص تكرار الجمل كان يتكلم و لا يمكن لجاحد فهمه مثلا أنا نحب بابا وماما ينطقها مانا نب ب – فيما يخص الكلام العفوي غير مفهوم وقد كان الطفل ينزعج كثيرا عندما لا يفهمه شخص ما – كما كان يخترع أسماء لبعض الأشياء التي لا يستطيع نطقها تماما كما أنه لم يكن يعرف استعمال الضمائر بتاتا.

اختبار الفهم:كان الفهم عنده عادي، التسمية مثلا صورة طائرة يقول تيايا – فيما يخص التعيين كلما طلبنا منه تعين صورة نجح في تعيينها نجح في تعيين كل الصور التي قدمناها له.

اختبار المكتسبات القبلية: التخطيط الجسدي جيد بأدق التفصيل– مفهوم الألوان جيد –البنية المكانية جيدة– البنية الرمانية مضطربة خاصة الإيقاعات لم يتمكن من إعادة ولا مقطع فقد أصدرنا له إيقاعات ليسمعها فلم يتمكن من إعادتها.وقد ثم تشخيص الحالة من قبل مختص أرطفوني على أن الطفل يعاني من تأخر في الكلام ناتج عن اضطراب في الإدراك السمعي.

تفسير وتحليل نتائج الدراسة: إن الأم لها مكانة اجتماعية تتناسب مع الدور الذي تقوم بأدائه والمتمثل في الرعاية الكاملة بأطفالها وتنشئتهم اجتماعيا،حيث يكتسبون مكانتهم ويتعلمون أدوارهم الاجتماعية،من خلال تفاعلهم مع الآخرين وخاصة مع الأشخاص المهمين في حياتهم اليومية، فالأم لها ارتباطا وثيقا بهم لذلك وجودها بجانب أطفالها الصغار أمر ضروري، إلا أن عملها اليومي خارج المنزل يجعل علاقاتها معهم تتقلص نوعا ما، ومنه دورها الاجتماعي والتربوي إزاء هؤلاء الأطفال يضعف شيئا فشيئا، فغيابها وانشغالها الدائم يؤثر سلبا لا محالة على تربية أبنائها, وهذا التأثير كثيرا ما نلاحظه على أطفال ما قبل المدرسة,باعتبارهم الأكثر احتياجا للتواجد بالقرب من أمهاتهم لأطول فترة ممكنة لأنهم في طور إعداد وبناء

شخصياتهم المستقلة, وهذا ما لاحظناه عند عرضنا للحالتين، وأن سبب التأخر اللغوي وتأخر الكلام عند الطفلين هو خروج الأم للعمل وترك الطفل مع فرد آخر وحرمانه من الحنان والاهتمام، مما جعله يتعرض لمجموعة من السلوكيات الغير مقبولة مقارنة مع أقرانه كالبكاء بدون سبب, بالإضافة إلى العدوانية، والنشاط الزائد، ضف إلى ذلك الانطوائية، هذه الأعراض ظهرت عند الأطفال الذين يتركون عند البديل وهي أعراض نفسية غير عادية ناتجة عن غياب الأم لفترة طويلة بسبب عملها الخارجي وغياب جزء من دورها في تربية إبنها وجهلها لبعض التطورات النفسية الحاصلة له، كما يمكن رد هذه السلبيات التي أصبحت تميز شخصية الأطفال في ظل هذا التغير الاجتماعي السريع إلى أن الطرق التقليدية القائمة على فرض سيطرة ورقابة الوالدين واستعمال وسائل معينة في التربية كالضرب والترهيب، إذ أصبح ينظر لها على أنها غير سليمة, نظرا لعدم امتلاكها الوقت الكافي واستبدالها بالطرق الحديثة،كما أن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية كان لها أثرها الواضح في مدي التغير الذي تعرضت له عملية التنشئة الأسرية في الوقت الحاضر، ومنه يمكن تأكيد فرضية البحث التي تنص على "تأثير التغيرات الاجتماعية في الأسرة على نمو المهارات عند الطفل مابين (3-5) سنوات".

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذا البحث نصل لخلاصة مفادها أن التغيرات الاجتماعية لها تأثير مباشر على الأسرة سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية.ونظرا للمتغيرات غير المتحكم فيها في المجتمع، والتي لها تأثير على نمو المهارات اللغوية للطفل كونه جزء لا يتجزأ من البيئة المحيطة به.والتي تساهم في تعامله وتبادل معلوماته وإيصال انشغالاته بطريقة يتواصل بها داخل الأسرة المجتمع.

قائمة المراجع:

1.أديب عبد الله محمود النواسة،إيمان طه(2010)، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، ط1، الأردن. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

2.احمد مجدي حجازي(2005)، التغير الاجتماعي وقضايا المجتمع، ط1، القاهرة مصر.

3.بوخنوني صبيحة(2001)، التغير الاجتماعي في الأسرة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر.

4.هشام الحسن(دس)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5.زين كامل الخويسكي(2008)، المهارات اللغوية، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
6.حنان عبد الحميد العناني(2002)، اللعب عند الطفل الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
7.حامد زهران (1994)، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط1، عالم الكتب، مصر.
8.محمد فرحاة القضاة، محمد عوض الترتوري(2011)، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار حامد للنشر والتوزيع الطبعة الأولى.عمان .الأردن.
9.مريم سليم(2004)، علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان.
10.محمد محمود بن يونسي(2005)، الاستثمار في الطفولة المبكرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
11.سليمان عبد الواحد يوسف(دس)، سيكولوجية صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية.مصر.
12.سعيد حسني العزة(2002)، سيكولوجية النمو في الطفولة، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن.
13.سمية محمد(2010)، موسوعة الأمومة والطفل، ط1، دار البدر للطباعة والنشر، الجزائر.
14.عمر بن عبد الرحمان المفدى(2001)، علم نفس المراحل العمرية النمو من الحمل إلى الشيخوخة، ط1، دار الهرم، السعودية.
15.عبد الرحمان، محمد السيد(2008)، نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، مصر.
16.علاونة شفيق(2001)، سيكولوجية النمو الإنساني الطفولة، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.
17.عكاشة أحمد(1998)، الطب النفسي المعاصر، ط1، المكتبة لأنجلو المصرية، مصر.

18.عصام نور(2015)، الأسس النفسية للنمو، ط1، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
19.فتيحة كركوش(2008)، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة (النمو مشكلات مناهج ووقائع)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
20.فؤاد السيد البهي(1987)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط1، دار الفكر العربي. مصر.
21.صلاح الدين شروخ(دس)، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.الجزائر.
22.انس محمد قاسم(دس)، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب.مصر

Social changes in the family and its impact on the développements of language skills of children between (3-5) years (Case study)

ABSTRACT: In view of the changes and developments witnessed by societies in all fields, especially the social field, which is concerned with the family as a cell in society and which has undergone these changes through the exit of women to work and their participation alongside men in various areas of life and thus unable to provide care And attention to the members of her family, especially children, who are considered the element that revolves around these changes affect and are affected by all aspects of psychological and behavioral and most aspects are language skills that help them to communicate within their social environment and family in particular.This study was conducted in order to detect the social changes in the family and its impact on the development of skills in the child between (3-5) years.

In this study, we will attempt to answer the following questions:

Do social changes affect the child's listening skills (3-5 years)?

Do social changes affect the child's ability to speak (3-5) years?

Do social changes affect the child's reading skill (3-5 years)?

Do social changes affect writing skill acquisition?

keywords: Characteristics of the growth of the child in the stage (3-5) years, Language skills of the child.

أسباب ظاهرة العنف لدى طلاب الجامعة ودور المؤسسات التربوية في مواجهتها "دراسة نظرية"

د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر
جامعة الملك:
خالد المملكة العربية السعودية

ملخص: هدف البحث إلى التعرف أهم أساب العنف لدي طلاب الجامعة، كما هدفت تعرف دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف وتقديم مقترحات لمواجهة العنف داخل الجامعة، وباعتبار أن الجامعة جزء لا يتجزأ من المجتمع ولا يمكن عزلها عنة فقد تأثرت هي أيضاً بهذه الأحداث وأصبحت تعانى من العنف بين طلابها بشكل وبائي خطير وأن أعمال العنف مقصوراً على جامعة بعينها و إنما انتشرت بشكل وبائي خطير وأن أعمال العنف داخل الجامعة تصاعدت في الآونة الأخيرة وأخذت صوراً وأشكالاً مختلفة مثل المعارك بين الطلاب والاعتداءات على الموظفين والإداريين وحضور الطلاب وبحوزتهم الأسلحة البيضاء والتخريب المتعمد للمباني الجامعية وتعاطي المخدرات والكحوليات وغيرها من العقاقير مثل الهيروين والكوكايين والتحرش الجنسي والاغتصاب وحتى أن بعض تجار المخدرات بجميع أنواعها يعتمدون على توزيع وترويج مخدراتهم بين طلاب الجامعة أو بالطبع أن هذا العنف والسلوك العدواني والتخريبي لا يتوقف عند حدود الجامعة بل انتقل إلى البيئة المحيطة بها ويتحولون إلى أعضاء وجماعات من الأشرار والعصابات التخريبية.

الكلمات المفتاحية: العنف، العدوان، الشباب، الجامعة، المؤسسات التربوية.

مقدمة:

تهدف الجامعة إلى نشر المعرفة وتطويرها والإسهام في تقدم الفكر الإنساني وكذلك القيام بالبحث العلمي وتشجيعه وتوظيفه في مواجهة تحديات المجتمع وحل مشكلاته، كما ويعتبر من غايات الجامعة بناء شخصية الطالب وتنمية مهاراته وإطلاق إمكاناته، ومن غايتها أيضاً خدمة المجتمع وتلبية حاجاته، وأن ترجمة غايات الجامعة ورسالتها في مخرجات فاعلة، يحتاج إلى بيئة جامعية آمنه، ومناخ تعليمي واجتماعي يشجع على إطلاق طاقات الطلاب وصقل شخصياتهم باعتبار شبابا الجامعات أدوات التغير وفرسانه.

فيعتبر العنف الجامعي من أهم المعوقات التي تواجه الجامعة في تحقيق أهدافها، فلقد ظلت الجامعة تواجه انتشار العنف داخل أسوارها، إلى أن وصلت هذه الظاهرة حد لم يعد بالإمكان تجاهله أو إغفاله أو التخفي وراءه بإعتباره حدثاً لم يصل حد الظاهرة، وأكدت (آل ناشف، 2006). إن العنف الجامعي بمثابة كوارث طبيعية تسود معظم الجامعات وإن اختلفت بنيتها من جامعة إلى أخرى.

وتعد ظاهرة العنف ظاهرة عالمية أو مرضا انتشر في كيان المجتمع، وهو الأمر الذي يدعونا إلى النظر والتأمل في هذه الظاهرة لمعرفة أسبابها ودوافعها والتعرف على المستجدات التي حدثت على الصعيد المحلى والدولي، واستلزمها تزايد في شكل العنف ومظاهره، وهو ما يعد رسالة أو صيحة إنذار يجب التوقف أمامها ودراستها بعناية، ودراسة المناخ الاجتماعي النفسي الذي أفرز هذه الظاهرة خاصة أن الآثار السلبية للعنف لا تقف عند حد القائم بالعنف فقط ولا الشخص الواقع عليه العنف فعلياً، بل يتعدى ذلك إلى الشخص المشاهد للعنف ومن ثم تزداد الدائرة اتساعاً ليصبح الجميع تقريبا إما معتديا أو معتدى عليه أو مشاهد العنف، ويظل الأثر النفسي السيئ هو المتحدث عن هؤلاء جميعاً(الضوي، 2004: 153).

ولقد توصلت (الجمعية النفسية الأمريكية، 2001) أن أكثر من (3) ملايين حلة عنف تحدث في حرم الجامعاتوالمدارس في السنة الواحدة أي ما يعادل (16000) حالة عنف في اليوم الواحد بمعنى أنه تحدث حالة عنف كل (6) ثوان.

ونظرا لأن الجامعة جزء لا يتجزأ من المجتمع ولا يمكن عزلها عنه، فقد تأثرت هي أيضا بهذه الأحداث، وأصبحت تعانى من العنف بين طلابها بشكل غير مسبوق، ولم يعد العنف مقصوراً على جامعة بعينها، وإنما انتشر بشكل وبائي خطير، وان أعمال العنف داخل الجامعة تصاعدت في الآونة الأخيرة وأخذت صوراً وأشكالاً مختلفة مثل المعارك بين الطلبة والاعتداء على الموظفين،

والإداريين، وحضور الطلاب وبحوزتهم الأسلحة البيضاء، والتخريب المتعمد للمباني الجامعية، وتعاطي المخدرات والكحوليات وغيرها من العقاقير مثل الهروين والكوكايين والتحرش الجنسي والاغتصاب، وكما أن بعض تجار المخدرات بجميع أنواعها يعتمدون على توزيع وترويج مخدراتهم بين طلاب الجامعة، وبالطبع أن هذا العنف والسلوك العدواني والتخريبي لا يتوقف عند حدود الجامعة بل انتقل إلى البيئة المحيطة بها ويتحولون إلى أعضاء جماعات من الأشرار والعصابات التخريبية، مما يتطلب التوعية بمخاطر العنف والعمل على معالجته.

أهداف البحث: هدف البحث تعرف أسباب العنف الجامعي، وتعرف دور المؤسسات في مواجهته.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية هذا الموضوع أنه يتعرف أسباب العنف الجامعي ومظاهرة وأشكاله، لكي يتم التركيز عليها في علاج هذه الظاهرة. والتعرف على العوامل والمؤثرات التي تلعب دوراً فاعلاً في ارتفاع وانخفاض نسبة العنف لدى الطلاب الجامعين الذين يظهر عليهم مظاهر العنف والعدوان.

الأهمية العملية: حيث تساعد المسئولين في التعامل مع الأسباب المؤدية للعنف الجامعي والعمل على تلافيها، مما يوفر بيئة جامعية أمنه تسمح بالتركيز على الاهتمامات التعليمية والبحثية.

مصطلحات البحث:

مفهوم العنف: إن العنف ليس من السهل تعريفه ويصعب أن نقف على تعريف واحد محدد من العنف حيث يعتبر ظاهرة شديدة التعقيد وإحدى الصور السلبية للسلوك الإنساني ويرجع اختلاف تعريفاته كمفهوم من بيئة ثقافية لأخرى وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي تناولت العنف.

يعرف العنف بأنه: هو ذلك السلوك العدواني، التدميري الموجه ضد السلطة السياسية ورموزها بقصد زعزعة الأمن والاستقرار وخلق حالة من الفوضى تعم البلاد(غانم، 1998: 83).

كما يعرف العنف أيضا بأنة: تجاه كبار السن على أنه الأساليب السلوكية غير السوية التي توجه من قبل فئات معينة من المجتمع تجاه كبار السن كالإهمال النشيط أو السلبي أو الاستغلال النفسي أو المالي أو سوء المعاملة البدنية كالقرب والصفح

والهجران الذي يترتب عليه إلحاق الضرر والأذى بكبار السن(حسن، 2004: 211).

ويعرف العنف في موسوعة على النفس والتحليل النفسي بأنه:" السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمار صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره"(طه، 1993: 551).

ويعرف أيضا في معجم العلوم الاجتماعية العنف:" هو أي فعل يعمد فاعله إلى اغتصاب شخصية الآخرين، وذلك بإقحامها إلى عمق كيانها الوجودي ويرغمها على أفعالها وفى مصيرها، منتزعا حقوقها أو ممتلكاتها أو الاثنين معا "(طه، 1993: 55).

كما ويعرف في موسوعة (الجريمة والعدالة) كتعريف عام يشير إلى:" كل أشكال السلوك، سواء كانت واقعية أو مرتبطة بالتهديد الذي يترتب عليه تحطيم وتدمير الملكية أو إلحاق الأذى أو الموت أو النية بفعل ذلك(الضوي، 2004: 154).

ويستنتج من هذه التعريفات لمفهوم العنف أن العنف هو السلوك يتسم بالقوة والعدوان وأن مرتكبي هذا السلوك هو إنسان يتصف بأنه غير متمدن، ومتحضر ويتسم بالكره تجاه الآخرين وبالقهر من الآخرين مما يؤدى إلى الاستخدام المتعمد للقوة البدنية التي لديه إلى الاعتداء على الآخرين وإيذائهم وإلحاق الضرر بهم عن طريق الضرب والقتل والتكسير للممتلكات العامة.

العنف الجامعي: يعرف بأنه أنماط هجومية أو قهرية من السلوك تشمل الإيذاء الجسدي أو الإساءة النفسية أو الاستغلال، أو إتلاف الممتلكات التي يقوم بها بعض الطلبة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو الاعتداء على قوانين الجامعة وممتلكاتها(نوفل، 2008).

ويقصد به أسلوب العنف الذي يكون موجهاً نحو الذات من قبل الطالب الجامعي أو موجهاً نحو الآخرين أو التعدي على الممتلكات الجامعية أو عدم إتباع الأنظمة والقوانين الجامعية.

الطلاب الجامعيون العنيفون: هم الطلاب الذين يظهر عليهم أعراض العنف وتم إيقاع العقوبات عليهم من قبل إدارة الجامعة أو الجهات المعنية الأخرى.

يقصد به الباحثان بهم مجموعة الممارسات للطلبة الجامعيين والتي تلحق الأذى والضرر بهم أو بممتلكاتهم أو الممتلكات الجامعية.

مظاهر العنف الجامعي: يقصد بها بعض الأساليب والطرق التي يمارسها طلاب الجامعة أثناء ممارستهم للعنف داخل الجامعة سواء كان عنفاً ضد الممتلكات أو جسدياً أو نفسياً.

مفهوم العدوانية: فقد عرف بعض علماء النفس العدوانية بأنها:" ذلك المحتل الذي يحتل طرفيه سلوك هجومي أو فعل عدواني الذي يمكن أن يتخذ أية صورة من الهجوم الفيزيائي ويحتل طرفة الآخر النقد اللفظي المهذب، وكل كائن يجد لنفسه موقعا على هذا المتصل، تبعا للموقف الاجتماعي الذي يحييه(7-15)".

ويعرف سايكس العدوان بأنه:" الشروع في التشاجر والتحفز للمهاجمة أو التعارك مع الآخرين أو الميل للعدوان والتدمير"(طه، 1993: 48).

كما يعرف هيجارد العدوان بأنه:" نشاط هدام تخريبي من أي نوع، أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر إما عن الطريق المادي الحسي أو عن طريق الاستهزاء والسخرية ونجد أن هذا التعريف يتفق مع تعريف شابلين للعدوان بأنه يتناول الاعتداء أو إلحاق الأذى بالآخرين والسخرية والاستهزاء بهم"(طه، 1993: 48).

ويعرف العدوان في قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين بأنه:" سلوكيات تتسم بالكراهية أو العداء والهجوم ويمارسها في الغالب الأفراد المضطربون سلوكيا، وقد تكون مؤذية أو مخربة"(18-18).

وهناك أيضا من يعرف السلوك العدواني بأنه: سلوك يتسم بالعناد والتحدي، ويهدف منه الفرد إلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، سواء ضرر بدني أو لفظي أو تخريب الممتلكات العامة أو اغتصاب حقوق الغير(الشخص، 1992: 42).

كما يعرف أيضا محيي الدين حسين 1983 العدوان بأنه: سلوك يصدره الفرد لفظا أو بدنيا صريحا أو ضمنيا مباشر أو غير مباشر ناشطا أو سلبيا وسيطا أو غير وسيط وحدوده مؤدية على أنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو مشاعر عدائية لديه.

ونجد أن هذا التعريف يتفق مع التعريف السابق على سلوك العدوان الهدف منه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين قد يكون هذا الأذى والضرر بدني أو أذى وضرر لفظي.

البعد الأول: أسباب العنف لدى طلاب الجامعة: تختلف أحداث العنف في المجتمع تبعا لعدة عوامل. فقد تبين أن نسبة جرائم العنف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية

والسن والتعليم والجنس فكلما انخفض مستوى الطبقة الاجتماعية ازدادت تبعا لذلك معدلات جرائم العنف لأن انخفاض المستوى الاجتماعي يترتب عليه تزايد نسبة الإحباط للأفراد والجماعات الذين يعانون من الحرمان ويزداد الوعي لديهم بأنهم قد حرموا من حقوقهم الأساسية وبخاصة عندما يقارنون بين أنفسهم والآخرين من ذوي الأموال المرفهين، ويمكن أن تنفجر أعمال العنف لدى أفراد الطبقة الفقيرة ما لم تقيد بضوابط داخلية وخارجية يمنعها من ذلك. ولقد كان انتشار هذا الوعي بالحرمان لدى الطبقات الفقيرة هو الذي أدى إلى تزايد أعمال العنف بين الأفراد والجماعات في العقود الأخيرة من الزمن. كما أن هناك أيضا احتمالا بتفاقم أعمال العنف ما لم تتحسن الظروف الاقتصادية والثقافية(كوبو سومي،2001: 225). ولقد تعددت الأسباب التي تؤدي إلى العنف الجامعي وذلك لأنه ينبع عن مجموعة عوامل متعددة تتعلق بالشخص نفسه والبيئة الجامعية التي يعمل فيها، والعوامل المجتمعية كالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي تم حصرها كما أوردتها دراسة كل من (المخاريز، 2009، حسين، 2007، الصرايرة، 2009، الصبيحي والرواجفة، 2010، والحوامدة 2003، الكروسي، 2004) وهي كالتالي:

أسباب شخصية: تتمثل في السمات الشخصية للفرد والضغوطات والإحباطات التي يواجهها والقيم والمهارات التي يمتلكها في مواجهة مواقف الحرمان والخوف.

أسباب تتعلق بالأنظمة والقوانين داخل الحرم الجامعي: تتمثل في التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض داخل الحرم الجامعي، وتفاعلهم مع أعضاء هيئة التدريس، وكيفية مواجهة أمن الجامعة لعنف الطلاب.

أسباب مجتمعية: تتمثل في الثقافة المجتمعية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ودور الإعلام في اكتساب العنف، حيث تختلف هذه المسببات من طالب لأخر أثناء ممارسته للعنف.

كما ويعتبر من أهم أسباب العنف الأسباب الآتية:

أسباب بيولوجية: إن للعوامل البيولوجية أثر على السلوك الإنساني سلباً أو إيجاباً، سوياً أو لا سوياً، ولما كان العنف صورة من صور السلوك الإنساني المدمر. فإن مثل هذا السلوك سلوك وراثي أكثر منه بيئي حيث أن هناك ما يؤكد أن فردا يتسم بالعنف، إنما يعنى لك أن لديه استعدادات وراثية، وتركيبة نفسية خاصة جعلته يتجه اتجاها بوراثة جهاز عصبي سريع الاستثارة على أن هذا الاستعداد الموروث لا يصبح بالضرورة قلقا، وإنما تود عوامل مباشرة تفجر موقفاً ما ليتحول إلى واجهة سلبية من الحياة الاجتماعية تنذر بالعنف.

أسباب طبيعية: ويعنى بها أن العنف أو العدوان قد يتولد بسبب نوع البيئة الطبيعية بما يحدث فيها من تغيرات بيئية كالتغيرات الفلكية والجغرافية التي يتعرض لها الإنسان ومدى التفاعل بينهما.

أسباب أسرية:يعتبر من الأسباب الرئيسية لانحراف الأبناء وإقدامهم على العنف هو التفكك الأسرى الذي تعاني منه الأسرة العربية حيث أن انحراف الأبناء يعود في جزء كبير منه إلى غياب الأب حيث اللامبالاة الشديدة من رب الأسرة تجاه أسرته وغياب معظم الأوقات خارج منزله وانشغاله بجمع المال.

كما أن تصدع البناء الأسرى يؤدى في أحيان كثيرة إلى ارتفاع نسب الطلاق مما يتسبب بدوره في انحراف الأبناء إلى جانب الانحراف من الداخل حيث تنعدم القدوة كنتيجة طبيعية لإدمان الأب حيث تبين أن معظم جرائم السرقات تتم بدافع المغامرة وتمثل انعكاسا للنزعة العدوانية وليس الحاجة المادية.

كما أن عمل المرأة خارج البيت عامل أساسي في تفكك الأسرة العربية فقد جعل العلاقة بين الأبناء والآباء والأمهات غير السوية لأن الطفل لم يأخذ حقه من الحب والدفء والرعاية بسبب توزيع جهد المرأة بين العمل داخل البيت وخارجه كما أن ترك الأبناء في أيدي الخدامات قد يؤثر سلبا على النشء.

كما أن ازدياد التفكك الأسرى من الناحتين الكمية والكيفية معا داخل المجتمعات العربية يعكس مناخا اجتماعيا متوترا تتعدد فيه الضغوط الاقتصادية والاجتماعية ومصادر الاستفزازات التي تحاصر الأفراد وتدفعهم إلى الغضب والإقدام على العنف وعدم المحافظة على البناء الاجتماعي والعلاقات داخل الأسرة(حسن، 2006: 49).

وأفادت دراسة (السيد، 2000) أن سوء معاملة الآباء لبناتهن وعدم كيفية التعامل معهم يكون له أثر واضح على الفتاة واتجاهها إلى العنف، وأن سوء العلاقات الأسرية يؤدى إلى التصدع الأسرى حيث أن الإناث أكثر تأثرا بالخلافات والعلاقات الأسرية غير السوية مما يؤدى بهن إلى ارتكاب العنف.

أسباب إعلامية: تتعدد الأسباب الإعلامية فقد أكدت دراسة (الأمير، 2001) أن مشاهد العنف والدمار والخيال الواسع تدفع إلى تقليدها. وأن دور التليفزيون يزكى غرس البذور للسلوك العدواني، وأن هذه البذور تنمو وتظهر كسلوك ملموس إذا ما وجدت التربة الصالحة لها والظروف البيئية التي تساعد على تنميتها(العربي، 1994: 105).

وبالإضافة إلى هذه الأسباب توجد أسباب أخرى للعنف لدى طلاب الجامعة وهي كالتالي:

فمن أهم هذه الأسباب ما أشارت إليه دراسة (فراج 2001) حيث كانت تهدف تعرف العوامل البيئية (المجتمعية) التي تؤدى لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة إن من أهم أسباب العنف تنقسم إلى الأسباب الآتية:

أسباب هيكلية: وهي الأسباب التي تكمن في المجتمع على اتساعه مثل انتشار الطلبة وضعف رقابة الأسرة.

أسباب داخل الجامعة نفسها: مثل سفور الطالبات والاختلاط بين الجنسين بشكل لا يتناسب مع تقاليد المجتمع المصري أو الدين الإسلامي.

أسباب تعليمية: وتمثلت هذه الأسباب في عدم وجود جهاز رسمي للتثقيف الديني أو التوعية الثقافية.

أسباب سياسية: وتمثلت في ضعف مشاركة الطلاب في اتخاذ أو صنع القرار.

وبالتالي يمكن إجمالي أسباب ودوافع العنف في الأسباب التالية: محاولة إثبات الذات والفهم الخاطئ لمعنى الرجولة، انعدام الهدف لدى الطالب العدواني وفقدان الدافعية للتعلم، الإحساس بالفروق المادية والعلمية مع الأقران، ضعف رقابة الأسرة والتفكك الأسرى، عدم فهم أولياء الأمور لطبيعة سن المراهقة، المعاملة السيئة للابن داخل الأسرة، التفرقة في المعاملة بين الأبناء والقسوة والتدليل الزائد، ضعف شخصية المعلم داخل الفصل وعدم كفاءته العلمية، ضعف الإدارة المدرسية وغياب الانضباط، عدم وجود مناخ ملائم لتعبير الطالب عن ذاته، عدم وجود مناخ مناسب لممارسة الأنشطة، رفاق السوء، وقت الفراغ، افتقاد القدوة مع شلة الرفاق، تأثير وسائل الإعلام، التقليد والمحاكاة، قلة الوعي وانعدام الوازع الديني.

البعد الثاني. العوامل المؤدية للعنف: توجد عوامل تؤدى إلى العنف ومن أهمها العوامل الاجتماعية ويمكن تحديدها كما يلي:

تكمن الأسباب الاجتماعية في فقدان الإحساس بالأمن وانعدام العدالة حيث أن الإحباط والحرمان يعنى الخطر والتهديد لإشباع حاجات الإنسان الأساسية التي تحمى وجوده وتحافظ على بقائه، ومن ثم إذا انسدت أمامه مساك التعبير عن هذا الخطر وعدم القدرة على تغييره بالوسائل السليمة والمشروعة، استثيرت في نفسه النزعة العدوانية فيلجأ إلى العدوان بصوره ودرجاته المختلفة متجها على تحطيم مصادر الإحباط ورموزه سواء على مستوى الفرد الذي يأخذ شكل الجريمة أو على

مستوى الجامعة الذي يأخذ شكل التمرد والثورة وبالإضافة إلى ذلك فإن انعدام العدالة في توزيع الدخول والمكاسب والتضحيات والإشباعات كل ذلك يؤدى إلى الاضطرابات والظلم في توزيع المكانة الاجتماعية والأدوار والقدرة على الإشباع ، هذا كله من شأنه استثارة العنف في أشكاله المختلفة كالسلبية واللامبالاة والتخريب والخروج على القانون والجريمة .وبالإضافة إلى هذه الأسباب والعوامل يرتبط العنف أيضا إلى حد كبير ببعض المتغيرات والعوامل ومنها على سبيل المثال (السن – الجنس – المهنة – الدخل – الحالة الزوجية – الحالة الصحية – الحالة الاجتماعية –الجانب الديني – البطالة – الإدمان)(الطويل، 2002: 1706).

كما ترى نظرية التعلم أن العدوان سلوك اجتماعي متعلم كغيره من أنواع السلوك الأخرى، وتبعا لأصحاب هذا الاتجاه وعلى رأسهم باندورا فإن الإنسان ينخرط في السلوك العدواني تجاه الآخرين لعدة أسباب هي:

-أنه اكتسب العدوانية خلال خبراته السابقة.

-أنه استقبل أو توقع أشكالا عديدة من الإثابة للقيام بهذا السلوك.

-أنه تم تحريضه بشكل غير مباشر بالسلوك العدواني نتيجة العديد من الأسباب الاجتماعية أو البيئية الخاصة(عبد القوي، 1995: 289).

ولقد أورد(لونارد بيركوفيترا 1993)في كتابه (العنف في المجتمع) أن من أهم العوامل التي تسهم في العنف العلاقات الأسرية التي تكمن في درجة الحب والاحترام المتبادل بين الأفراد، ويقصد بالمحبة والعلاقات الدافئة والشعور بالأمن بين أعضاء الأسرة، أما درجة الاختلاف والصراع بين الأفراد التي تتمثل في العداء والكراهية داخل الأسرة تعد من العوامل المهمة التي تسبب العنف، وكذلك المعايير داخل المجتمع في الأدوار والسيطرة بين أفراد الأسرة على الآخرين وعقوبة السلوك(34-"299-265").

البعد الثالث. خصائص العنف لدى طلاب الجامعة: يحتوي العنف على مجموعة من الخصائص التي إذا توافرت في سلوك معين كان السلوك عنيفا وهذه الخصائص هي:

-تعمد الإيذاء وإن لم يحدث، فهناك بعض الأفعال قد تسبب أذى للآخرين لا يمكن أن نصفها بالعنف لأنها حدثت عرضا، في حين أن أفعالا أخرى قد لا ينجم عنها أذى تعد عنفا.

-قد يكون العنف فرديا يمارسه فرد ضد فرد أخر أو فرد ضد جماعة أو جماعيا تمارسه ضد فرد أو جماعة ضد جماعة أو موجها نحو الذات مثل الانتحار.

-قد يكون العنف ذا طابعا ماديا حيث يستخدم الفرد جسمه أو أجزاء من جسمه أو يستخدم أسلحة وأدوات أخرى أو ذا طابعا لفظيا مثل السب.
-يمكن أن يكون العنف إيجابيا حين تصدر عن الفرد أفعال مادية أو لفظية (ضرب، تحطيم، إهانة) من شأنها إيذاء الطرف الأخر أو سلبيا حيث يمتنع الفرد عن أفعال من شأنها دفع الضرر عن آخر مثل(الامتناع عن تقديم العون).
-يكون العنف استجابياً حين يحدث كرد فعل لأحد أشكال المضايقات من الطرف الآخر(استعادة حق مسلوب أو الانتقام أو تحرشا، حين يتحرش الفرد بضحيته ويتسم سلوكه نحوها بالعنف رغم عدم صدور أي بادرة عدائية منه، سعيا منه للحصول على مكاسب معينه أو تحقيق أهداف محددة كالسرقة مثلا أو تغيير الشهادة أمام المحاكم).
-كذلك يمكن أن يكون العنف مشروعا اجتماعيا أي يتماشى مع قواعد المجتمع قبل عدو، حماية ممتلكات خاصة أو عامة أو يكون غير مشروع بشكل انتهاكا لقواعد المجتمع(شوقي، 1992: 329-330).

البعد الرابع. مظاهر وأشكال العنف: يعتبر من أهم أشكال العنف:
-العنف الموجه ضد أفراد الأسرة.
-العنف الموجه ضد أفراد خارج نطاق السلطة السياسية (حرق نوادي الفيديو).
-التدمير الموجه ضد السلطة السياسية ورموزها بقصد زعزعة الآن والاستقرار وخلق حالة من الفوضى تعم البلاد.
-العنف الموجه ضد فئة معينة (فئة الأثرياء).
-العنف اللفظي الموجه ضد السلطة السياسية والمتمثل في بعض المقالات أو المعارضة أو الشعارات(غانم، 1998: 8).

وقد يأخذ العنف بناء على الأفراد الذي يقومون به الأشكال التالية:

عنف فردى: يصدر عن فرد واحد ضد فرد أو فرد ضد جماعة أو موجها نحو الذات.

عنف جماعي: ويصدر عن جماعة أو هيئة أو مؤسسة تستخدم جماعات وأعدادا كبيرة، على نحو ما يحدث في التظاهرات السلمية التي تتحول إلى عنف وتدمير واعتداء أو استخدام الشرطة والبوليس للعنف في فض التظاهرات والاضطرابات(طه، 1993: 55).

مظاهر وأشكال العنف الجامعي: لقد شاع العنف الجامعي داخل أسوار الجامعة متخذاً أشكالاً خطيرة منها:

العنف الجسدي: يتمثل في الضرب، استخدام الأدوات الحادة، الركل، الدفع، اللكم، شد الشعر، الطرح أرضاً.

العنف النفسي اللفظي: يتمثل في الإغاظة والتوبيخ، السخرية، الاستخفاف بالنقد.

عنف الممتلكات: يتمثل في تحطيم النوافذ، المقاعد، رمي القاذورات، الكتابة على الجدران(إبراهيم وآخرون، 2008، البداينه وآخرون، 2009، حسين، 2007).

كما ينقسم العنف إلى ثلاث فئات حسب تفاعل وخصائص مرتكبي سلوك العنف وهي:

العنف الموجه نحو الذات: يتمثل في الانتحار والإساءة الذاتية.

العنف الشخصي: يشمل العنف الأسري والعنف المجتمعي المحلي بشكل عام.

العنف الجمعي: يتمثل في العنف الاجتماعي والاقتصادي والسياسي (زيادة، 2007).

البعد الخامس. أبعاد العنف والعدوان: يقاس سلوك العنف والعدوان من خلال عدة أبعاد:

العناد والتحدي: أي إصرار الفرد على موقف معين متحدي به رغبة الكبار متمرد عليهم، غير مكترث بنظام المجتمع الذي يعيش فيه، ويتميز سلوكه بالتمرد والعصيان والعناد.

العدوان البدني: أي استخدام القوة الجسدية بهدف إيذاء الآخرين وإيلامهم وإيقاع الضرر بهم. وقد يؤدى العدوان البدني إلى حدوث إصابات أو عاهة عند الشخص المعتدى عليه.

العدوان اللفظي: أي استخدام بعض الشتائم والألفاظ النابية لتجريح مشاعر الآخرين والتهكم والسخرية منهم والتحقير من شأنهم.

تخريب الممتلكات العامة: أي عدم الحفاظ على الممتلكات العامة ومحاولة إتلافها وذلك بتحطيمها وتكسيرها وتشويه معالمها.

اغتصاب حقوق الغير: وهو عدوان يهدف إلى الاستحواذ على ممتلكات الغير بدون وجه حق والحصول على أشياء وميزات لا حق للفرد بها (عبد الحميد، صديق، 1999: 127).

البعد السادس. محرضات العنف والعدوان لدى طلاب الجامعة: إن الإحباط لوحده لا يؤدى إلى العدوان، ما لم يعقب الإحباط الشعور بالغضب لكي يهيئ الفرد للعدوان ومن أهم محرضات العنف (الازدحام السكاني، الفقر، مستوى تعليم الفرد، العمر)(حسن، 1998: 125).

البعد السابع. دراسات سابقة: حظيت ظاهرة انتشار العنف بين طلاب الجامعة باهتمام الباحثين في مختلف المجالات منها القانون، علم النفس، العلوم السياسية، والعلوم العسكرية، والعلوم الإستراتيجية والإعلام وغيرها من فروع العلوم الاجتماعية وتعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تلك الظاهرة من أبعاد مختلفة.وفي هذا الإطار اعتمد الباحث على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وقدما الباحثان عدداً من الدراسات السابقة مرتبة ترتيباً زمنياً من الأحدث إلى الأقدم ومن أهمها:

دراسة لبجيري(2018): هدفت الوقوف على اتجاهات الطلبة نحو تأثير عرض برامج الجريمة والعنف على المنظومة القيمية. وتكونت عينة الدراسة من (552) من طلبة جامعات تيارت، البليدة، جيجل وجامعة الوادي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبيان وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الجامعيون يعتقدون أن كثافة عرض برامج الجريمة والعنف في وسائل الإعلام الجديدة تؤثر سلباً على المنظومة القيمية، وكذلك لها تأثير سلبي على البعد الثقافي، السياسي، الاجتماعي، الخلقي.

دراسة عبد الحسين، عبيد(2017): هدفت تعرف العنف الإليكتروني لدى الشباب الجامعي، والفروق بين الشباب بجامعة بغداد وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وأفادت النتائج أن عينة البحث لديها مستوى من العنف الإليكتروني بشكل واضح وأنهم أكثر استعداداً لاستجابة مفردات العنف، وأثبتت وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث وتعرضهن لمختلف الضغوطات والإحباطات والتوتر.

دراسة العزب، بن حسين(2017): هدفت معرفة مستوى العنف والتوافق الجامعي لدى طلبة جامعة ذمار. كما هدفت معرفة الفروق في العنف وفقاً لمتغير الجنس والتخصص لدى الطلبة عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (700) من الطلبة الجامعيين، واستخدما الباحثان مقياس العنف (إعداد زينب شقير) ومقياس التوافق الجامعي (إعداد الباحثان). وأثبتت النتائج وجود مستوى متوسط للتوافق الجامعي على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما بينت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور والتخصصات الإنسانية.

دراسة جرادات وآخرون(2017): هدفت مدى فاعلية استخدام السيكو دراما في خفض أعراض العنف الجامعي لد عينة من طلبة جامعة الزرقاء الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (42) من الطلبة الجامعيين، واعتمد البحث عل مقياس العنف الجامعي (إعداد الباحثون). وأثبتت النتائج وأن هناك فروق بين المجموعة التجريبية

والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وتم تقديم مجموعة من التوصيات لمساعدة طلاب الجامعة على التكيف مع زملائهم.

دراسة القضاة(2016): هدفت تعرف أسباب انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية ودورها في الحد من هذه الظاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (333) فرداً من الإداريين والأكاديميين في الجامعات الأردنية وأظهرت النتائج أن تقدير أفراد العينة لأسباب العنف كان متوسطاً كما أظهرت وجود فروق في أسباب العنف في الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الوظيفي.

دراسة مقلاتي(2016): هدفت تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية. وتكونت عينة الدراسة من (118) أستاذ جامعيا، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبيان، وأثبتت نتائج الدراسة تعدد أسباب العنف منها ما يرجع للعوامل الاجتماعية كالتنشئة الاجتماعية، ومنها ما يرجع للعوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية عند الطلبة وكذلك العوامل الأكاديمية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وعلاقة الطلبة فيما بينهم.

دراسة مصمودي، سعادو(2014): هدفت تعرف العوامل المسهمة في تفشي ظاهرة العنف بين الوسط الطلابي. وتكونت عينة الدراسة من (260) من الطالبات المقيمات بالأحياء الجامعية بمدينة أم البواقي، واتبعا الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما استبيان وأظهرت النتائج أن العوامل الأسرية والمناخ الجامعي وكذا العوامل النفسية والاجتماعية هي الأكثر مساهمة في تفشي ظاهرة العنف بين الوسط الطلابي.

دراسة أبو نعير(2016): هدفت الكشف عن ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (49) عضو هيئة تدريس، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبيان وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينة الدراسة حول مجالات الدراسة العوامل المؤدية للعنف الجامعي، ودور الجامعة في الحد من ظاهرة العنف الجامعي، ودور عضو هيئة التدريس في الحد من ظاهرة العنف الجامعي، وأساليب معالجة العنف الجامعي، وقدمت الدراسة توصيات منها ضرورة عقد دورات لتطوير قدرات أداء موظفي الأمن الجامعي يكون مضمونها- مهارات فن الاتصال وفض النزاع وتعريفهم أساليب الحوار والتفاعل مع الطلبة.

دراسة حسين(2014): هدفت تعرف أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينه من طلبة جامعة البتراء. وتكونت عينة الدراسة من (311) من الطلبة الجامعيين، واستخدم استبيان وأثبتت نتائج الدراسة أن العنف جاء بدرجه متوسطة وأن هناك فروقاً بين طلبة المستوى الأول وكل من الثالث والرابع في تحديد الأسباب، وأن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث في تحديد الأسباب، كما أظهرت النتائج أن العنف النفسي أكثر شيوعاً وانتشاراً بين الطلبة بدرجة انتشار متوسطة يليه العنف الجسدي، ثم عنف الممتلكات.

دراسة حسونة(2013): هدفت معرفة درجة التزام الإدارات الجامعية بتطبيق القوانين المتعلقة بالعنف الجامعي في الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (116) عميداً ورئيس قسم، (757) من الطلبة الجامعيين، واستخدم استبيان وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الأنظمة والقوانين بناء على نظام تأديب الطلاب في الجامعات والعمل على عقد ندوات ومحاضرات لتوعية الطلاب بخطورة العنف الجامعي.

دراسة الشويحات وعكروش(2010): هدفت تعرف أسباب العنف الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (2100) من الطلبة الجامعيين، وأسفرت النتائج أن أهم أسباب العنف الجامعي هو ضعف المهارات الشخصية للطلبة ثم الخلفية الاجتماعية للطلبة وأخيرا الخلفية الثقافية لهم.

دراسة ضمرة والأشقر(2008): هدفت تعرف أسباب العنف الجامعي والحلول المقترحة من وجهة نظر عينه من طلبة جامعة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (340) من الطلبة الجامعيين، وأثبتت نتائج الدراسة أن أهم أسباب العنف غياب الوعي بأهمية القوانين، كما دللت النتائج أن تفعيل دور الأمن الجامعي وإقامة علاقات طيبه بين الطلبة وتنمية مهارات حل المشكلات وتطبيق القانون من أهم إجراءات خفض العنف.

دراسة المخاريز(2006): هدفت تعرف نقص أسباب العنف الطلابي في الجامعات الرسمية وأشكاله ومدى انتشاره، ودور عمادة شئون الطلاب في معالجة الظاهرة. وتكونت عينة الدراسة من (117) من أعضاء مجلس الطلبة الجامعيين و(33) مسئولاً إدارياً، وتوصلت نتائج الدراسة أن العنف ينتشر بدرجه متوسطة في هذه الجامعات وأن الأسباب التي تعود لأعضاء هيئة التدريس احتلت المرتبة الأولى، وأن الأسباب التي ترجع لإدارة الجامعة احتلت المرتبة الثانية، والأسباب التي تعزى للطلبة احتلت المرتبة الثالثة.

دراسة الحوامدة(2003): هدفت تعرف ظاهرة العنف لدى طلاب الجامعة الأردنية، وتناولت الدراسة ست جامعات أردنية وأثبتت نتائج الدراسة أن الذكور يمارسون العنف أكثر من الإناث، وأن طلبة الريف أكثر عنفا من طلبة المدن، وأن طلبة الكليات الإنسانية أكثر عنفاً من الكليات العلمية.

يتضح من عرض الدارسات السابقة أنها اهتمت بأسباب العنف الجامعي وأنواعه منها العنف الإليكتروني والآثار المترتبة عليه، سواء من الطالب أو الجامعة أو مخرجاتها، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بالجامعة، واعتمدت الدراسات على المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما استخدمت بعض الدراسات مقاييس للعنف، وأثبتت النتائج أن هناك العديد من العوامل المسببة للعنف لدى طلاب الجامعة منها، الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وأيضا كثافة البرامج الإعلامية عن الجريمة والعنف، وأظهرت النتائج وجود فروق لمتغير الجنس(ذكور – إناث)، وأفادت الدراسات تعرض الإناث للضغوط والقهر والعنف.

البعد الثامن. دور المؤسسات التربوية فى مواجهة العنف والعدوان لدي طلاب الجامعة: يعد العنف سلوك مركب ومعقد في جذوره إلى عوامل بيئية ونفسية واجتماعية واقتصادية وأكاديمية. ولذلك فإن مواجهته يجب أن تعتمد على مداخل متعددة بدلاً من الاعتماد على مدخل واحد فقط. وعلى هذا الأساس فإن التعامل بأسلوب معين مع طالب عدواني ليس بالضرورة أن يفيد مع طالب آخر، كما أن مفتاح النجاح في منع العنف وإيجاد مؤسسات تعليمية آمنة من مدارس وجامعات يمكن فبي تحديد آي البرامج والاستراتيجيات التي يجب أن تطبق ويجب أن يتم ذلك كله بالتعاون بين أولياء الأمور والمعلمين ورجال الإدارة والمؤسسات التعليمية ومختلف المؤسسات المعينة انطلاقاً من أن العنف مشكلة تربوية ولن تحل إلا بحلول تربوية وتضافر الجهود.

أولا. دور الجامعة فى مواجهة العنف: يجب أن تتخذ الجامعة في مواجهة العنف الأساليب الآتية:

-تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، القدوة الطيبة من جانب الكبار، مناخ منظم وغير مستند، وجود إدارة قوية ومتطورة، تطوير العلاقة الوطيدة بين أولياء الأمور والطلاب العدوانيين، تنمية علاقات التعاون بين طلاب الجامعات وتحقق أفضل اتصال الجامعات والمجتمع، أن تقوم الجامعة بتلبية احتياجات الطلاب العدوانيين.

-تقديم برامج ومناهج دراسية ذات صلة بموضوع العنف وآثاره وأخطاره، إرشاد الطلاب بواسطة الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، الجدية في تطبيق القوانين التي تحكم سلوك العنف لدى الطلاب، وضع لافتات بالجامعة تقنع بالعدول عن العنف والعدوانية والأعمال التخريبية، تنمية الولاء والانتماء والوطن لدى طلبة الجامعة، مناخ جامعي إيجابي شامل لتحقيق التنمية، التعليم والتوجيه بهدف توعية الفرد بالتبعات التي قد تترتب على السلوك التخريبي.

ثانيا. دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مواجهة العنف: يعتبر من أهم أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمواجهة العنف لدي الطلاب ما يلي:

-تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

-اكتساب أعضاء هيئة التدريس مهارات إدارة السلوك وأساليب حل النزاع بالطرق السلمية.

-يجب على أعضاء هيئة التدريس توعية الطلاب بمخاطر العنف والعدوان الطلابي.

ثالثا. دور الأسرة فى مواجهة العنف: إن الأسرة هي الدعامة الأولى لتقوية العلاقات والروابط الوجدانية بين الأخوة وذويهم، فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية تقوم بتعليم أعضائها المعايير السلوكية لتساعده في توافقه النفسي والاجتماعي. كما وتعتبر هي المسئولة عن كثير من مظاهر أو سوء التوافق لدى أعضائها، وبالتالي يتمثل دور الأسرة ف مواجهة العنف في الأدوار التالية(حسن، 1998: 43-45).

-مراعاة متطلبات النمو النفسي والعاطفي منذ مرحلة الطفولة المبكرة من قبل الأسرة وتبصريهم بأسلوب تربوي مشوق.

-التزام أولياء الأمور بالنظام في نجاح الأبناء في الجماعات المدرسية وتأثير مراقبتهم ومنع اتجاه الأطفال والأبناء لجماعات الأقران العدوانية.

-تطور العلاقة الوطيدة بين الأسرة والأبناء.

-توجيه الأسرة البناء في العزوف عن مشاهدة البرامج التليفزيونية التي تتضمن مشاهدة العنف والعدوانية وارتكاب الجرائم.

-أن تساعد الأسرة الأبناء على أن يأخذوا من برامج العنف التليفزيوني الفطنة والعبرة.

-وجود جو أسرى بالعاطفة والمحب والود والتفاهم الأسرى.

رابعا. دور الإعلام في مواجهة العنف: هناك العديد من العادات والثقافات الوافدة التي تلعب وسائل الإعلام المختلفة دورا رائدا في نقلها نتيجة التقدم الذي شهدته المجتمعات الإنسانية وبذلك تقدم وسائل الإعلام بمواجهة العنف بالطرق التالية:

-خفض عدد برامج الشغب والعدوانية والعنف والجريمة وعدد ساعاتها التي يشاهدها المراهقون.

-خضوع البرامج التليفزيونية التي تتضمن مشاهد العنف تحت الإشراف من قبل اختصاصيين في علم النفس والتربية والاجتماعية.

-عدم التكرار للأعمال التي تتناول أعمال العنف على الشاشة.

-الإقلال من الإثارة التي تتضمنها برامج العنف على الشاشة.

-أن يقوم الكتاب والمؤلفين والمخرجين على تحويل القصة والحدث التاريخي إلى برنامج فيه المتعة الفنية وقوة الأداء.

-أن تعمل أجهزة الإعلام على إظهار الجانب الإنساني لرجال الأمن إلى جانب دوره الإيجابي فى خدمة المجتمع.

-إعلانات تليفزيونية ضد العنف والعدوان والتخريب.

خامسا. دور الدولة فى مواجهة العنف:

-القدوة الطبية من جانب الكبار.

-توسيع دائرة المشاركين أو المشاركة العريضة من قبل المجتمع.

-المتابعة المستمرة لمرتكبي العنف.

-اكتشاف السلوك العدواني والعنف وتحديد الأساليب الوقائية والعلاجية المناسبة لها.

-الردع والعقاب لمرتكبي السلوك العدواني والعنف.

-الإصلاح والتهذيب وتعديل السلوك العدواني والاستفادة من هذه الطاقة الدافعة إلى العمل المفيد والبناء.

-التأكيد على أن الممتلكات العامة ملك للجميع.

-الجدية في تطبيق القوانين والقرارات التي تحكم سلوك العنف والعدوان.

-ندوات ومحاضرات ضد العنف والعدوان.

-تخصيص يوم سنوي يتم فيه العفو عن أولئك الذين عدلوا عن سلوك العنف والعدوان والتخريب.

-أن تعمل المؤسسات الشعبية على توجيه ونقد المواد الإعلامية وبيان ما فيها من خلل ونجاح.

-أن تعمل المؤسسات الشعبية على توجيه بالتعاون مع الحكومة على تنمية الإنتاج الوطني المنبعث من واقع المجتمع والذي يتفق مع تاريخه الحضاري.
-تنمية علاقات التعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
-قيام المجتمع في إشباع الحاجات التي تدفع للعنف أو قلق بدائل بعيدة عن العنف.
-معالجة العوامل المرضية الناتجة عن الشعور بعدم الأمان إزاء هويتهم أو التمركز حول الذات.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم، محمد، معمريه، بشير، عبد العاطي فاطمة، عدلي، غانم(2009). العنف في المدرسة، دراسة حالة، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
2.البداينة، ذياب، والطراونة، خليف، والعثمان، حسين وأبو حسام(2009). عوامل الخطورة في البيئة الجامعية لدى الشباب الجامعي في الأردن، المجلس الأعلى للشئون، عمان.
3.أبو نعير، نذير سيحان محمد(2017). ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(1).
4.جرادات، نادر أحمد، أبو جاموس محمد، جرادات صهيب نادر(2017). فاعلية استخدام السيكو دراما في خفض أعراض العنف الجامعي لدى طلبة جامعة الزرقاء الخاصة،مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 21(1).
5.جمعه، جاسم عبد القاسم (1997). ظاهرة العنف في الرسوم الإسقاطيه للأطفال الكويتيين وعلاقتها بالقصص التلفزيوني للبث المباشر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع66.
6.حسن، محمود شمال (1998). محرضات السلوك العدواني، شئون اجتماعية جمعية الاجتماعين، الإمارات الشارقة، ع58.
7.حسن، محمد صديق محمد (2006). العنف عند الأبناء ومسئولية الأسرة، مجلة التربية قطر، ع156.
8.حسن، طه حسين (2004). ندوة العنف دراسات في الأسباب والنتائج، مجلة شئون اجتماعية، الإمارات- الشارقة – جمعية الاجتماعين، ع184.
9.حسين، محمود عطا(2014). أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينة الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 18(1).

10.حسين، محمود(2007). العنف الطلابي الجامعي وارتباطه بالقيم والذكاء الانفعالي وآليات الدفاع دراسة تحليلية، المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس جمهورية مصر العربية.
11.حسونة، أسامة يحيى(2012). درجة التزام الإدارات الجامعية بتطبيق القوانين المتعلقة بالعنف الجامعي في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، الأردن.
12.الحوامدة، كمال (2003). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، المؤتمر الأول لعمادات شئون الطلاب في الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.
13.زيادة، أحمد رشيد(2017). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، الأردن-عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
14.الضوي، هدى أحمد (2004). العنف والمراهقة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 4(13).
15.السيد، نادية رجب(2000). التنشئة الاجتماعية والعنف لدى الإناث فى مرحلة الطفولة المتأخرة وكيفية إعداد الوالدين للإرشاد الأسرى، مجلة معوقات الطفولة، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، ع8.
16.الشخص، عبد العزيز السيد، الدماطي، عبد الغفار(1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين،القاهرة، الأنجلو المصرية.
17.شوقي، ظريف(1992). السلوك العدواني، فى زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقه، مركز النشر لجامعة القاهرة.
18.الشويحات، صفاء، وعكروش، لبنى(2010). مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 3(2).
19.الصبيحي، فريال والرواجفة، خالد(2010). العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعةالأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 3(1).
20.الصرايرة، خالد(2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2).

21.ضمرة، جلال، الأشقر، وفاء (2014). أسباب العنف الجامعي والحلول المقترحة من وجهة نظر طلبة جامعةإربد الأهلية، مجلة إربد للبحوث والدراسات، 12(2).
22.طه، فرج عبد القادر (1993). موسوعة علم النفس والتحليل الإحصائي،الكويت، دار السعاد الصباح.
23.الطويل، عزت (2002). سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر، أسباب العنف، مجلة النفس المطمئنة، الجمعية العالمية للصحة النفسية، ع69.
24.عبد الحميد، سهام، صديق، محمد السيد (1999). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك السرقة لدى الجانحين المودعين بإحدى المؤسسات، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع51.
25.عبد الحسين، بشري، عبيد، إنعام مجيد(2017). ممارسة العنف الإليكتروني لدى الشباب الجامعي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مركز البحوث النفسية، العراق، ع55.
26.عبد القوى،سامي (1995). علم الفسيولوجي،القاهرة، دار النهضة المصرية، ط2.
27.العزب، محمد محسن أحمد، بن حسين، عبد العزيز محمد (2017). العنف وعلاقته بالتوافق لد طلبة جامعة ذمار، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(9).
28.غانم، محمد حسن(1998). رؤية عينة من المثقفين لظاهرة العنف، دراسة سيكولوجية، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع45.
29.فراج، فراج السيد(2001). العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
30.فوزي، فاطمة(1993). عنف تلاميذ التعليم الأساسي فى إطار المخالفات المدرسية، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا.
31.الكروسي، عادل(2004). تأثير الأفلام المقدمة من التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، مجلة شئون اجتماعية، ع82.
32.القضاة، داغر(2016). أسباب انتشار ظاهرة العنف فى الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإدارات الجامعية ودورهم في الحد منها،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9(25).

33.كوبو سومي(2001). مبادئ علم النفس الاجتماعي، ترجمة رشاد عبد العزيز موسى، عز الدين جميل عطية، القاهرة، دار النهضة العربية.
34.كيفي، عدنان أحمد(1999). العنف فى المدرسة، لابد من عقد عمل، مجلة المعرفة، وزارة المعارف – المملكة العربية السعودية، ع54.
35.مجلة العربي(1994). وزارة الإعلام الكويتية، ع449.
36.محمد، محمود مندوه(2004). ديناميات السلوك العدواني والانحراف السيكوباتي لدى الأحداث الجانحين المتسربين من التعليم " دراسة كلينيكيه". مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع56.
37.المخاريز، لافي(2006). ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية وأسبابها ودور عمادة شئون الطلبة في معالجتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
38.مصمودي،زين الدين، سعادو، أسماء(2014). العوامل المساهمة في تفشي ظاهرة العنف في الوسط الطلابي دراسة ميدانية بالأحياء الجامعية للإناث بمدينة أم البواقي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، ع4.
39.مقلاتي، سامي (2016). تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، ع6.
40.لبجيري،نور الدين(2018). تأثير كثافة التعرض لبرامج الجريمة والعنف على المنظومة القيمية، دراسة من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، مخبر الدراسات الإنسانية والأدبية، جامعة العربي تبسي – تبسة-الجزائر، 2(7).
41.الناشف، سلمى(2006). العنف في الجامعة، مسببات وحلول، *ندوة العنف في الجامعات*، جامعة مؤته الأردن
42.وعد الأمير (2001). التليفزيون واكتساب السلوك العدواني، مجلة الطفولة والتنمية، القاهرة، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، 1(4).

The reasons for the phenomenon of violence among university students and the role of educational institutions in confronting them"Theoretical study"

Abstract: The purpose of the research: The most important aspects of the violence of the university students. It also aims to identify the role of educational institutions in confronting violence and make proposals to confront violence within the university. As the university is a part of society and can not be isolated, it has also been affected by violence among its students The violence in the university has escalated in the last few days, and has taken many forms and forms such as battles between students, attacks on staff and administrators, students' presence with white weapons and vandalism. Such as heroin, cocaine, sexual harassment, rape and even some drug dealers of all kinds depend on the distribution and promotion of their drugs among university students. Of course, this violence and aggressive and destructive behavior does not stop at the university limits, but rather moves to the surrounding environment and turns into Members and groups of bad guys and gangs.

Keywords: violence, aggression, youth, university; educational institutions.

دراسة تحليلية للوحدة السابعة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي حسب معايير نموذج دن ودن

د. رائد محمد سليمان فريحات
جامعة فلسطين التقنية خضوري فرع رام الله: فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى الوحدة السابعة "الحركة الموجية والصوت" من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين خلال العام الدراسي 2016/2015، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام نموذج دن ودن الذي حدد أربعة أنماط من المتعلمين وهي الأنماط(الوجدانية، الاجتماعية، الجسدية، النفسية)، وتم وصياغة أربعة تساؤلات شملت أنماط المتعلمين الأربعة السابقة بمعاييرها حسب دن ودن، وقد تمثّلت أداة الدراسة بالمعايير الخاصة لنموذج دن ودن، وأظهرت النتائج عدم التوازن في توزيع الأنماط الأربعة في محتوى الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، حيث تمت عملية التوزيع بصورة عشوائية متفاوتة، وحاز النمط الاجتماعي في محتوى الوحدة على المرتبة الأولى بنسبة 100%، يليه في المرتبة الثانية النمط الوجداني بنسبة 75%، ثم النمط النفسي في المرتبة الثالثة بنسبة 60%، وحاز النمط الجسدي على المرتبة الرابعة و الأخيرة بنسبة 57 %.

الكلمات المفتاحية: نموذج دن ودن، أنماط التعلم.

مقدمة:

إن المنهج الدراسي هو العنصر الأساسي في النظام التعليمي،لأنه يمكن المتعلم من تطوير إمكاناته والاستفادة من مهاراته ويزوده بالمعارف والمهارات التي تمكنه من التعلم مدى الحياة،وعليه ينبغي أن يفي المنهج باحتياجات المتعلم ومتطلبات تطوره على المستويين الاجتماعي والتعليمي ويعزز من قدراته ويطور مهارات، فضلاً عن أنه ينبغي أن يكون منسجماً مع التغيرات والتطورات التي تشهدها المناهج في الوطن العربي واختلاف المتعلم وتنوع احتياجاته والمجتمع نحو التقدم والتطور(آمنة سلمان محمد، 2016: 4).

ويعكس المنهج مقومات الفلسفة الاجتماعية وتحويلها إلى سلوك يمارس من قبل المتعلمين بما ينسجم مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبه جميعا (أحمد حسن مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2009: 17). والمنهج الحديث له قواعده وأسسه ومفاهيمه ، ويهدف إلى بناء شخصية المتعلم ضمن خطة متكاملة لتوفير الخبرات التعليمية المناسبة لثقافة مجتمعه(فتحي يونس وآخرون، 2004: 9).

والكتاب المدرسي هو الذي يرسم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتم تعلمها، ويقرر إلى حد كبير طرائق التدريس الملائمة التي ينبغي إتباعها في التعلم(كاظم كريم الجابري، 2011: 163).

إن استعمال نماذج التدريس يرمي إلى معاملة التدريس كعلم يفيد ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته (سعد علي زاير، وسماء تركي داخل، 2013: 142). والنموذج هو خطة أو تصميم لإستراتيجية ذات خطوات معينة يمكن للمدرس استخدامها بهدف توجيه تدريس موضوع ما (Jones & et al,1980: 321)

نموذج دن ودن تم تطويره طوال خمس وعشرون سنة ، وهو من نماذج أنماط التعلم لـ ريتا دن و كينيث دن (Rita Dunn & Keneth Dunn) ويقدم هذا النموذج إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً ويعتمد هذا النموذج على نظرية مفادها أن كل طالب يتعلم أفضل بطريقته الخاصة ، ولذلك يدعو إلى تشخيص الطرق المفضلة لدى الطالب التي يتعلم بها بالشكل الأفضل، واستخدام هذه المعلومة في تصميم الإجراءات والأوضاع التعليمية التي تلاءم نمط هذا الطالب . كما واهتم دن ودن في دراستهما لأنماط التعلم بعدة عناصر متفاعلة ، فيها عناصر بيئية ومتغيرات اجتماعية وانفعالية وجسمية، ولكل منها عوامل فرعية. (The Dunn

and Dunn Learning Style Model of Instruction,2002) ويستند هذا النموذج إلى افتراضين:

-من الممكن التعرف على أفضليات الطالب الفردية في البيئات التعلمية.

-من الممكن استعمال إجراءات تعليمية متنوعة وتعديل البيئات التعليمية لتتلاءم مع أفضليات الطالب ونمطه المفضل.

وإذا تم تحقيق هذين الافتراضين، يتوقع أن تتحسن قابلية الطالب نحو التعلم، كما وقد تم تطوير نموذج دن ودن للاستعمال في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب، وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض، والهدف الرئيس للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملائمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة(وصفي عصفور، 1998: 57).

ولقد عرّف دن ودن عشرون عنصراً ضمن هذا النموذج وهي بشكل موجز كالتالي(لينا جابر ومها قرعان، 2004: 18).

الأنماط البيئية:

عنصر الصوت: حيث يعبر عن تفضيل الطالب للخلفية الصوتية أثناء تعلمه، وإلى أي مدى يفضل الهدوء أو يفضل الضجيج والموسيقى أثناء تركيزه؟.

عنصر الضوء: يعبر هذا العنصر عن مستوى الإضاءة المفضلة عند الطالب أثناء الدراسة والتعلم، هل يفضل ضوءاً خافتاً أم ساطعاً؟.

عنصر درجة الحرارة: ما هي درجة الحرارة التي يفضلها الطالب أثناء الدراسة أو القيام بفعاليات للتعلم؟، قد يفضل البعض غرفة دافئة والآخرون غرفة أقل دفئاً؟.

عنصر التصميم: يرتبط هذا العنصر بالغرفة وترتيب الأثاث فيها.

الأنماط الوجدانية:

عنصر الدافعية: يتعامل مع مستوى ونوع الدافعية لدى الطالب للتعلم الأكاديمي.

عنصر المثابرة: يرتبط بمدى تصميم الطالب على التعلم والقيام بمهمته التعلمية حيث يرتبط بقدرة الطالب وفترة الانتباه ودرجة اهتمامه.

عنصر المسؤولية: يتعلق بمدى تفضيل الطالب للعمل بشكل مستقل ومعتمد على نفسه لأداء وظائفه وبأقل إشراف وتوجيه ممكنين.

عنصر البنية: ويتعلق بتفضيل الطالب أو عدم تفضيله لمجموعة من النشاطات والمهام الواضحة والمحددة والمطلوبة منه، أو هل يفضل الطالب أن يعطى هدف ومن ثم يقرر الإجراءات والخيارات؟.

الأنماط الاجتماعية:

عنصر الذات: ويرتبط بمدى تفضيل الطالب القيام بمهامه التعليمية بمفرده أو مع جماعة.

عنصر الزوج: يتعلق بتفضيل الطالب العمل مع فرد واحد فقط، هل يفضل الطالب العمل مع زميل له أكثر من أن يعمل كفرد مع مجموعة؟ أو العمل في مجموعة صغيرة أو العمل لوحده؟.

عنصر المجموعة والفريق: هذا العنصر يساعد في تحديد ميول الفرد للعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب مع كثير من التفاعل والنقاش لإتمام المهمة كفريق أو ميله للعمل وحده.

عنصر النضج: هذا العنصر يتعلق بميل الطالب للتفاعل وتلقي التوجيهات من شخص لآخر.

عنصر التنويع: يعبر هذا العنصر عن مدى ميل الفرد للعمل في مهام متنوعة أثناء التعلم.

الأنماط الجسدية:

العنصر الحسي: يتم التركيز في هذا العنصر على التعلم من خلال السمع والنظر واللمس وكيفية تلقيه للمعلومات عندما يستعمل الطالب الأنشطة من مواد بصرية(عرض صور،خرائط،قراءة) أو نشاطات سمعية(السماع إلى الأنشطة،المحاضرة،الموسيقى) أو الانهماك في أنشطة حس حركية.

عنصر تناول الطعام والشراب: يركز هذا العنصر على الحاجة للأكل والشراب والمضغ أثناء الانهماك في نشاطات التعلم.

عنصر الوقت: يتناول هذا العنصر مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم من الصباح الباكر أو الصباح المتأخر، أو الظهر الباكر أو الظهر المتأخر أو المساء.

عنصر الحركة: يهتم هذا العنصر بالدرجة التي يفضل بها المتعلم تحريك الجسم، ربما بصورة غير واعية أثناء القيام بالمهام التعلمية.

الأنماط النفسية:

العنصر الشمولي-التحليلي: هذا العنصر يتعلّق بتحديد فيما إذا كان الطالب يتعلم بشكل أفضل إذا تناول موضوع الدراسة بشكل كامل، أو تناول الموضوع على شكل مهام متسلسلة، ويهتم الطلاب الشموليون بالمعنى العام والنتائج النهائية، أما التحليليون فيفضلون أن يتعلموا التفاصيل بصورة متسلسلة، ثمّ يضعوا هذه الأجزاء مع بعضها من أجل التوصل إلى الصورة الكبيرة.

عنصر كرة الدماغ: يرتبط هذا العنصر بسيادة كل من الجانبين الأيمن والأيسر من الدماغ، حيث يتصّف الطلاب الذين يسيطر عليهم الجانب الأيسر من الدماغ بأنهم تحليليون ومتسلسلون في التعلم بينما يتصف الطلبة الذين يسيطر عليهم الجانب الأيمن بميولهم الشمولي.

العنصر الاندفاعي/التأملي: يتعلق بدرجة سرعة التفكير.

مشكلة الدراسة:

بما أن الكتاب المدرسي أحد العناصر الرئيسة التي يستند إليها المنهج، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، وهو أحد الأسس التي يستند إليها المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه المتعلمين في الصف،فضلاً عن أنه يساعد على تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بكل أنواعه ومستوياته ويلبي حاجات المتعلمين من التربوية والتعليمية(رهيف ناصر العيساوي وآخرون، 2012: 125).

وشعورا بأهمية البحث عن استراتيجيات تأخذ بعين الاعتبار الأنماط المختلفة لإدماج معظم الطلبة في حصص العلوم وزيادة تحصيلهم فيها وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم وحصة العلوم، لذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

-ما درجة توفر معايير نموذج دن ودن في الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في فلسطين للعام الدراسي 2016/2015؟.

أسئلة الدراسة:

-ما مدى مراعاة الأنماط الوجدانية حسب نموذج دن ودن؟

-ما مدى مراعاة الأنماط الاجتماعية حسب نموذج دن ودن؟

-ما مدى مراعاة الأنماط الجسدية حسب نموذج دن ودن؟

-ما مدى مراعاة الأنماط النفسية حسب نموذج دن ودن؟

هدف الدراسة:

-معرفة النواحي الإيجابية والسلبية في الوحدة السابعة من كتاب العلوم الجزء الثاني للصف الثامن حسب نموذج دن ودن.

-معرفة مدى مراعاة الأنماط الوجدانية والاجتماعية والجسدية والنفسية حسب نموذج دن ودن.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى ندرة الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، ألا وهو تحليل محتوى كتاب العلوم حسب نموذج دن ودن. ونظراً لعدم تطور طرق التعليم ولسوء الحظ؛فإن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق القديمة متجاهلاً تماماً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم، لذلك فالحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة،كما يجب النظر للفائدة المبدئية لأنماط التعلم بأنها أداة تفكير بالفروق الفردية وعندما نساعد الطلبة على اكتشاف أساليبهم التعليمية الخاصة فإننا نمنحهم فرصة التوصل إلى الأدوات التي يمكن أن تستخدم الموضوعات المدرسية وفي مواقف كثيرة خارج المدرسة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة على نموذج دن ودن حيث تم تطوير النموذج للاستعمال في مختلف الصفوف من أجل تحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب، وبخاصة ذوي التحصيل المنخفض، والهدف الرئيس للنموذج هو تحسين فعالية التعليم من خلال تشخيص وملائمة نمط التعلم عند الطالب مع الفرص التعليمية المناسبة. ومن ناحية أخرى تعد هذه الدراسة مهمة لأنها تساعد على تحسين منهاجنا الفلسطيني ومحاولتها الكشف عن الإيجابيات والسلبيات للكتب المدرسية.كما ويقدّم نموذج دن ودن إطاراً تعليمياً علاجياً وتشخيصياً للطالب.

حدود الدراسة:

-اقتصرت الدراسة على الوحدة السابعة "الحركة الموجية والصوت " من كتاب العلوم للصف الثامن الجزء الثاني والمقرر في فلسطين.

-اقتصرت الدراسة على تحليل المادة العلمية حسب نموذج دن ودن.

-لم يتم تحليل الأنماط البيئية كونها تتعلق ببيئة غرفة الصف الدراسي.

-تم إجراء التحليل في العام الدراسي 2016/2015.

-تعتمد نتائج البحث على نتائج التحليل.

الدراسات السابقة:

دراسة آمنة سلمان محمد،(2016): وهي دراسة هدفت إلى تحليل كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم وإعداد دليل المدرس لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم. وتحدد مجتمع البحث بجميع كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة المتمثلة بكتاب الحاسوب للصف الأول متوسط وكتاب الحاسوب للصف الثاني المتوسط واختيرت منها الأسئلة والأنشطة من كتابي الحاسوب للمرحلة

المتوسطة عينة للبحث، واعتمد منهج البحث الوصفي التحليلي،وتكونت أداة الدراسة من قائمة تحليل المحتوى وفقا لنموذج الفورمات لمكارثي لأنماط التعلم الأربعة وهي (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي)، واظهرت نتائج التحليلي تفاوت في توزيع الأنماط الأربعة وفقاً لنموذج الفورما 4-MAT لمكارثي في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة، وكان ترتيب الأنماط الأربعة للكتابين(منطقي،تحليلي، ديناميكي، تخيلي) رتبة تنازلياً، وكانت تكرارات الأنماط الأربعة في كتاب الصف الأول المتوسط أكثر من التكرارات في كتاب الصف الثاني المتوسط. وأظهرت النتائج سيادة النمط المنطقي على جميع فصول كتابي الأول والثاني المتوسط،وحصوله على المرتبة الأولى في كلا الكتابين وندرة توافر بعض الأنماط مقارنة وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة تطوير محتوى كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم لمكارثي وتوفير دليل المدرس لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة.

دراسة عامرة خليل العامري ورشا عمر أحمد 2015: هدفت إلى التعرف على أثر أنماط التعلم (انموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الأدبي، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية في محافظة بابل في العراق للعام الدراسي 2013- 2014، قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، وطبق اختبار تحصيلي،حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتعميم نموذج تدريس التربية الفنية وفق انموذج دن ودن، وتدريب المدرسين على توظيف النموذج في تدريس المادة، وتهيئة البيئة التعليمية بما يتناسب مع انموذج دن ودن.

دراسة خولة عبد علاوي 2011 : هدفت إلى تعرف أثر انموذج دن ودن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم ،وتكونت عينة البحث من (80) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي وزعت إلى مجموعتين بالتساوي،وتم إجراء التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني ودرجات نصف السنة للعام الدراسي 2010-2011 والتحصيل الدراسي للأبوين. وتم بناء اختبار تحصيلي يتكون من (40) فقرة،وحللت النتائج إحصائياً حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج (دن ودن) وتلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في التحصيل. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصت الباحثة بالاهتمام بالنماذج التدريسية التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية لدى

التلاميذ وإعداد المعلمين الإعداد الذي يجعلهم قادرين على استعمال الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الحديثة الفاعلة في التدريس وتدريب المعلمين على استعمال انموذج دن ودن.

دراسة ليانا جابر ، ومها قرعان 2004: تناولت هذه الدراسة تحليل محتوى دروس من كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث وعلوم للصف الثامن على نموذج الفورمات ونموذج دن ودن. ومن خلال هذه الدراسة أظهرت الباحثتان مراعاة الكتاب لمعايير النموذجين.كما تحدث الكتاب عن أنماط التعلم المختلفة وعن النموذجين وآلية التحليل بالإضافة إلى الأمثلة التي يمكن للمعلم أن يحتذي بها في إعداد خطط دروس تراعي أنماط التعلم في المواضيع المختلفة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن دراسة عامرة خليل العامري ورشا عمر أحمد،هدفت إلى التعرف على أثر أنماط التعلم (انموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الأدبي، فيما هدفت دراسة خولة عبد علاوي إلى تعرف أثر انموذج دن ودن في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم، وتناولت دراسة ليانا جابر، ومها قرعان ، تحليل محتوى دروس من كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث وعلوم للصف الثامن على نموذج الفورمات ونموذج دن ودن، فيما هدفت دراسة آمنة سلمان محمد إلى تحليل كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم وإعداد دليل المدرس لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقاً لأنماط التعلم، وقد استفاد الباحث من منهجية الدراسات السابقة، ومن أدوات الدراسة، وطريقة تحليل المنهج وفق نموذج دن ودن خصوصا دراسة ليانا جابر ومها قرعان، ودراسة آمنة سلمان محمد.

منهجية الدراسة: اعتمد منهج البحث الوصفي التحليلي لتحليل الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء أنماط التعلم باعتماد أسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي الجزء الثاني، والمقرر في فلسطين خلال العام الدراسي 2016/2015، حيث تكون الكتاب من 116 صفحة.

عينة البحث: تمثلت عينة البحث في جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى الوحدة السابعة "الحركة الموجية والصوت" من كتاب العلوم للصف الثامن

الأساسي الجزء الثاني، حيث بلغ عدد صفحات الوحدة 26 صفحة من أصل 116 صفحة للكتاب كاملا، وبذلك كانت عينة الدراسة بنسبة 23%.

أداة الدراسة: تتمثّل أداة الدراسة في هذا البحث بالمعايير المتبعة في تحليل محتوى كتاب العلوم حسب نموذج دن ودن، فقد اتبعت المعايير الخاصة بنموذج دن ودن، وتم التحليل بناءً على المعايير الخاصة بهذا النموذج وهي وكالتالي:

جدول (1): معايير تحليل المحتوى

النمط	المعيار
الأنماط الوجدانية:	إثارة الدافعية: -ربط المادة بواقع الطلبة والمجتمع. -وجود عنصر التشويق في عرض المادة: قصة، مشكلة تريد حلاً، ... - أن يكون موضوع الوحدة ضمن ميول الطلبة واهتمامهم. -وجود تعزيز للطالب من خلال توفير تغذية راجعة، كلمات تشجيعية،
الأنماط الاجتماعية:	-التنويع في التعلم في: مجموعات، التعلم في أزواج،التعلم الذاتي. -النضج: مثل الرجوع إلى مختصين، خبراء، المعلم،... -التنويع في طبيعة المهام بأن تكون الإجراءات والنشاطات حسب روتين معين، أو تكون متنوعة من حيث طبيعة المهام.
الأنماط الجسدية: النمط المرئي اللفظي النمط المرئي غير اللفظي : النمط الحسحركي: النمط السمعي:	- وجود تعميمات، تعريفات، قوانين، مبرزة بخط أو لون مميز أو مظللة. - وجود خطوط عريضة قبل البدء بمادة: أهداف الدرس، أسئلة، مقدمة -إرفاق توضيح لفظي للرسومات. -وجدود جداول تلخص المادة، وتوضحها. -وجود صور، رسومات، خرائط -الإشارة إلى مشاهدة فيلم، أو برامج حاسوبية. -تصميم أنشطة يدوية، عمل ميداني خارج غرفة الصف، لعبة. استعمال برامج حاسوبية، أشرطة، أشرطة فيديو، نقاش وعمل في مجموعات. -سماع أشرطة مسجلة للمادة التعليمية، سماع الأصوات
الأنماط النفسية:	- العنصر الشمولي: الانتقال من قاعدة عامة إلى التطبيقات, - العنصر التحليلي: استنتاج وتعميم قاعدة من عدة حالات.

وفيما يلي نموذج لشكل الجدول الذي تم الاعتماد عليه في التحليل، كما هو في جدول (2) التالي:

جدول (2): معايير نموذج دن ودن

المعيار	نقد الوحدة حسب المعيار	
	النواحي الإيجابية	النواحي السلبية
1.الأنماط الوجدانية: إثارة الدافعية		
2. الأنماط الاجتماعية		
3. الأنماط الجسدية		
4. الأنماط النفسية		

إجراءات عملية التحليل:

-تحديد الهدف من التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد النواحي الإيجابية والنواحي السلبية في موضوعات الوحدة السابعة من كتاب العلوم.

-تحديد فئات التحليل: تمثلت بقائمة التحليل وفقا للأنماط الأربعة كما هو في الجدول 2 أعلاه.

-تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد النواحي الإيجابية والسلبية كوحدة للتحليل حيث أنها ملائمة لطبيعة البحث الحالي.

خطوات التحليل:

باعتماد أداة التحليل المعدة وفق أنماط التعلم بحسب نموذج دن ودن تم إتباع تحليل الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي على وفق الخطوات التالي:

-إعداد قائمة بثلاثة أعمدة لتفريغ نتائج التحليل كما هو موضح في الجدول (2) أعلاه.

-قراءة أولية عامة لموضوعات الوحدة السابعة للتعرف على النمط الذي تنتمي إليه والأفكار المتضمنة فيها.

-قراءة متأنية لموضوعات الوحدة السابعة لمرة واحدة أو أكثر.

-تحديد ما يتوفر من معايير نموذج دن ودن في موضوعات الوحدة.

-تحديد النواحي الإيجابية والنواحي السلبية في موضوعات الوحدة السابعة حسب معاييير نموذج دن ودن الواردة في الجدول (2) أعلاه.

-تم عرض التحليل على اثنين من المتخصصين في التربية وبعد إجراء التعديلات تم التوصل إلى النتائج.

النتائج

فيما يلي تحليل نتائج تحليل الوحدة السابعة " الحركة الموجية والصوت " من كتاب العلوم للصف الثامن وذلك حسب معايير نموذج دن ودن المبينة في الجدول (3) التالي ،

الجدول (3) : نتائج تحليل الوحدة

المعيار	نقد الوحدة حسب المعيار	
	النواحي الايجابية	النواحي السلبية
1. الأنماط الوجدانية : إثارة الدافعية	• يبرز وضوح هذا المعيار من خلال المقدمة للدروس حيث كان هناك ربط للمادة بواقع الطالب وهذا واضح من خلال المادة بتساؤلات تعليقا على شكل 17 ص45 ، ولقد أخذت هذه الأسئلة طابع المشكلات التي تحتاج إلى حل . كيف عرف الأولاد أن سيارة الإسعاف قادمة؟ " كيف استطاع الخفاش أن ينقض على فريسته من الحشرات؟ ماذا يجمع بين الحالات الثلاث؟ لعللك تدرك أن الصوت سواء...هو العامل المشترك في جميع هذه الحالات؟  الشكل (١٧): مصادر صوت مختلفة الأسئلة التي تم توجهيها للطالب تثير دافعيته كما أنها	ظهر عنصر التشويق بشكل واضح لكنه لم يعرض على شكل قصة

	مرتبطة بواقعه كما هو واضح في مربع بعنوان فسر وذلك ص49. فسر كان الناس يتنبئون بقرب وصول القطار عن طريق وضع أذنهم على سكة الحديد! • راعت هذه الوحدة ميول الطلبة واهتمامه حيث يبرز هذا بالأصل من خلال موضوع الوحدة ألا وهو عن الصوت وهذا واضح بالأنشطة التي تتعلق بالا لآت الموسيقية كما في نشاط 10 ص 56 وكذلك عن أصوات الطيور وتصنيفها كما في نشاط 12 ص56. نشاط 10 ص 56 نشاط(١٠): تصنيف الآلات الموسيقية ابحث مستعيناً بمدرس الموسيقى في مدرستك وبشبكة الإنترنت أو أي مراجع أخرى في بعض الأدوات الموسيقية، وصنفها حسب الفئات الثلاث. نشاط 12 ص 56 نشاط(١٢): تصنيف أصوات الطيور اختر ثلاثةً إلى خمسةٍ من الطيور، واكتب تقريراً عن أنواع الأصوات التي تصدرها (زقزقة، تصفيق جناحين، . . . إلى غير ه)، صنِّف هذه الأصوات إلى أصوات موسيقية (مريحة) أو ضجيج. حاول أن يتضمن تقريرك أكبر عدد من أنواع الأصوات وناقشها مع معلمك وزملائك في الصف.	
2. الأنماط الاجتماعية	• تعزز هذه الوحدة النمط الاجتماعي للطالب وذلك من خلال الأنشطة المليئة التي توجهه للعمل الجماعي بمشاركة زملاءه أو تعلمه بنفسه كما في نشاط3 الذي يقوم به الطالب استعانة مع زميل له.	

لتتعرفَ سلوكَ الأمواجِ عندما تواجهُ وسطاً جديداً قمْ بإجراء النشاط الآتي:

نشاط(٣): انعكاس الأمواج في نابض

المواد والأدوات: نابض طويل، وقطعةٌ من شبر ملون

خطوات العمل:

- خذ نابضاً طويلاً، وضعْهُ على أرض مستوية، اطلب من زميلك تثبيتَه من أحد طرفيه، ثم شدَّه باتجاهك.
- حرِّكْ طرفَ النابضِ مُحدثاً نبضةً مستعرضةً فيه، وراقب ما يحدث للنبضة عندما تصل إلى الطرف الآخر.
- كرِّر الخطوةَ السابقةَ مستخدماً نبضةً طولية، ولاحظ ما يحدثُ للنبضةِ عند وصولها للطرف المثبّت.

إسأل زميلك عما يشعرُ به عند وصولِ النبضةِ إلى الطرف الذي يُمسك به.

وأيضاً في نشاط 6 ص 49 " انتقال الصوت في المواد الصلبة"

نشاط(٦): انتقالُ الصوت في المواد الصلبة

المواد والأدوات: خيط متين بطول ٢ متر، وشوكة طعام

خطوات العمل:

- اربطْ شوكةَ الطعام بالخيط من منتصفه.
- لفَّ كلَّ طرفٍ من طرفي الخيط عدَّةَ لفاتٍ على سبابتي يديك، وضعْ رأسَ كلِّ سبابةٍ في إحدى أذنيك.
- دعْ زميلك يضرب الشوكة بسطحٍ جانبي لجسم حديدي مثل خزانة حديدية أو ثلاجة وراعِ أن يكون الخيط مشدوداً، أنظر الشكل (٢٠).
- قم بتبديل الأدوار مع زميلك وكررا التجربة.



الشكل (٢٠): انتقال الصوت في حبل

هل انتقل الصوتُ إلى الأذن عن طريق الهواء أم بطريقة أخرى؟ ما هي؟

وكذلك في نشاط 10 ونشاط 12 ص56.

نشاط(١٠): تصنيف الآلات الموسيقية

ابحث مستعيناً بمدرس الموسيقى في مدرستك وبشبكة الإنترنت او أي مراجع أخرى في بعض الأدوات الموسيقية، وصنفها حسب الفئات الثلاث.



نشاط(١٢): تصنيف أصوات الطيور

اختر ثلاثةً إلى خمسةٍ من الطيور، واكتب تقريراً عن أنواع الأصوات التي تصدرها (زقزقة، تصفيق جناحين، . . . إلى غيره)، صنِّف هذه الأصوات إلى أصوات موسيقية (مريحة) أو ضجيج. حاول أن يتضمن تقريرك أكبر عدد من أنواع الأصوات وناقشها مع معلمك وزملائك في الصف.

- و رد في

ص 51 نشاط يتضمن الرجوع إلى مختصين وذلك بزيارة إلى مركز علاج طبي يعنى بالتصوير بالأمواج فوق السمعية وذلك في نشاط "7"

- التنويع في النشاطات حيث تنوعت النشاطات مابين حسحركية التي تتطلب من الطالب العمل بنفسه أو

نشاطات كتابية مرفقة بتقارير كما في نشاط 7 ص 51 ، ونشاط 12 ص 56.

نشاط(٧)

◀ ابحث مستعيناً بالشبكة الدولية للمعلومات (شبكة الإنترنت) أو أي مراجع أخرى، واكتب تقريراً عن التصوير بالأمواج فوق السمعية.

◀ قم بزيارة إلى مركز علاج طبي يستخدم التصوير بالأمواج فوق السمعية، واسأل الطبيب أو

نشاط(١٢): تصنيف أصوات الطيور

اختر ثلاثةً إلى خمسةٍ من الطيور، واكتب تقريراً عن أنواع الأصوات التي تصدرها (زقزقة، تصفيق جناحين، . . . إلى غيره)، صنِّف هذه الأصوات إلى أصوات موسيقية (مريحة) أو ضجيج. حاول أن يتضمن تقريرك أكبر عدد من أنواع الأصوات وناقشها مع معلمك وزملائك في الصف.

- وجود تعميمات وتعريفات وقوانين تكون مبرزة بخط غامق والقوانين محاطة بإطار ليميزها الطالب كما في ص 48.

وص 39

ع= ٣٣١+ ٠,٦ x د

ز= ١/ ت .

وكذلك ص 40.

سرعة الموجة = طول الموجة x تردّد الموجة

وبالرموز: ع = ل x ت

والتعريفات ص 36-39.

أ- الأمواج المستعرضة (Transverse Waves)



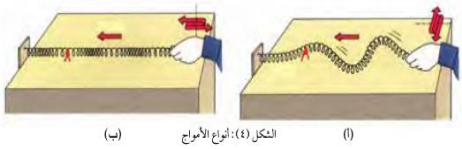
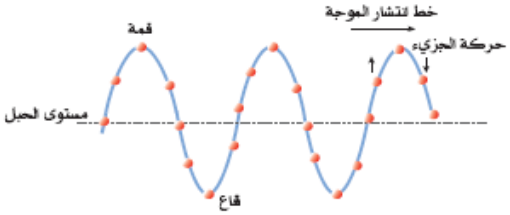
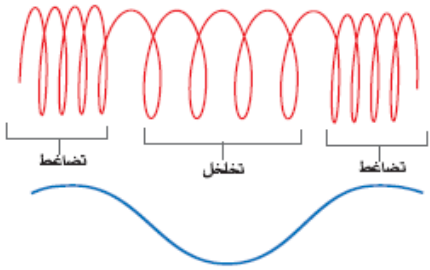
الشكل (٥): الأمواج المستعرضة في نابض

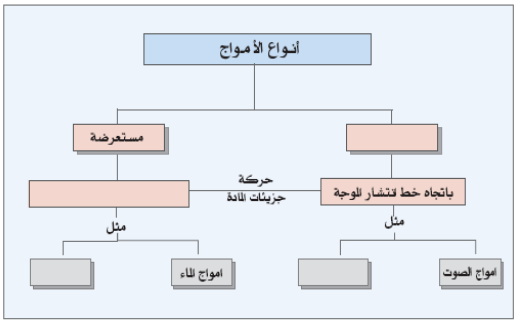
هي الأمواج التي تتحرّك فيها جزيئاتُ الوسط الناقل للموجة عمودياً على خطِّ انتشار الموجة كما يحدث عند تحريكِ نابضٍ مشدودٍ عمودياً على طول النابض، وتتكوّن الموجةُ في هذه الحالة من قممٍ وقيعان، ومن الأمثلةِ الأخرى على الأمواج المستعرضة أمواجُ الماء والأمواجِ التي تنتقل في حبل مشدود، أنظر الشكل (٥) المجاور.

ب- الأمواج الطولية (Longitudinal Waves)

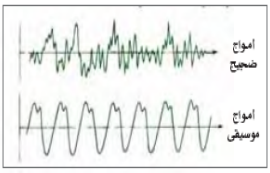
هي الأمواجُ التي تتحرّكُ فيها جزيئاتُ الوسطِ الناقلِ للموجة باتجاهٍ موازٍ لخط انتشار الموجة

الأنماط الجسدية أ) النمط المرئي اللفظي	ب - اتساع الموجة (Amplitude) هي أقصى إزاحةٍ تصل إليها جزيئاتُ المادةِ عن موقعها الأصلي. جـ - سرعةُ الموجة (Velocity) عبارة عن المسافة التي تقطعُها الموجةُ في الثانية، وتقاس بالمتر/ث، وتمثِّلُ سرعةَ انتقالِ الطاقة التي تحملها الموجة. تم توضيح الأهداف المطلوب انجازها في هذه الوحدة كما في ص33 ١ . توضِّحَ مفهومَ كلٍّ من الموجةِ والحركةِ الموجيّة. ٢ . تعرِّفَ اهميةَ الأمواجِ في حياتنا اليومية. ٣ . تتبيَّنَ انَّ الأمواجَ تنقلُ الطاقةَ من مكانٍ إلى آخر. ٤ . تستنتجَ عملياً انَّ جزيئاتِ المادةِ لا تنتقلُ مع الموجةِ، بل تهتزُّ حولَ موضِعها الأصلي. ٥ . تفرِّقَ بين سُرْعة الموجةِ وسرعةِ جزيئاتِ الوسط الناقل للموجة. ٦ . تميِّزَ بين أنواعَ الأمواج المختلفة. ٧ . تتعرَّفَ خصائصَ الأمواجَ وسلوكَها في الأوساط المختلفة. ود ملخصات للمادة في نهاية الوحدة كما في ص 58 ماذا تعلمت من هذه الوحدة؟ ■ تنقل الأمواجُ الطاقةَ من مكان إلى آخر. ■ تُقسَّم الأمواجُ إلى نوعين حسب اتجاه حركة جزيئات الوسط المهتز بالنسبة لخط انتشار الموجة : أمواج طولية وامواج مستعرضة. ■ تشتركُ جميعُ الأمواج في خصائصَ متماثلةٍ هي : طوْل الموجة، و سرعةُ الموجة، واتساعُ الموجة، والتردّد. ■ تعتمدُ سرعةُ الموجة في وسط ما على خصائص الوسط الذي تسيرُ فيه. ■ تتناسبُ شدةُ الموجة معَ اتسّاعها. ■ تنعكسُ الأمواجُ عن السطوح الفاصلةِ بين أوساطٍ مختلفة، وتنكسرُ الأمواجُ ويتغيرُ اتجاهها عند انتقالها من وسَطٍ إلى آخر. ■ الأمواجُ الصوتيةُ أمواجٌ طولية. ■ ينشأُ الصوتُ عن اهتزاز مادة. ■ الصوتُ بحاجةٍ إلى وسط ماديٍّ للانتقال. ■ يُقسَّمُ مدى التردد الصوتيِّ إلى ثلاثِ فئات : المدى المسموع، والمدى تحت المسموع، والمدى فوق المسموع. ■ ينعكسُ الصوتُ عن الحواجزِ الكبيرة فيما يُعْرَفُ بظاهرةِ الصدى، ويمكنُ سماعهُ إذا كان الحاجزُ يبعد مسافة لا تقل عن ١٧ متراً. ■ الرنينُ هو اهتزازُ جسمٍ بتأثيرِ جسمٍ مهتزٍّ آخرَ له التردد نفسه.	افتقرت المادة لوجود ملخصات أو خلاصة من وقت لآخر أثناء عرض المادة بينما اقتصرت فقط على نهايتها. لم تحتو ي الوحدة على رسومات لفظية بما له علاقة بالمادة
ب) النمط المرئي غير اللفظي	• تكثر الصور والرسومات في هذه الوحدة خاصة التي تتضمنها الأنشطة للتوضيح ، ومنها الشكل 4 الذي يوضح أنواع الأمواج وذلك في نشاط "2" ص35	لا يوجد إشارة لتوجيه الطالب

	نشاط(٢): الأمواج الطولية والأمواج المستعرضة **المواد والأدوات:** نابضٌ حلزونيٌّ طويلٌ وخفيف، قطعةُ شبر ملون. **خطوات العمل:** ◂ خذ نابضاً حلزونياً طويلاً وضعْه على سطح طاولة ملساء. ◂ اربطْ قطعةً من شبرٍ ملوَّنٍ في حلقة ما من النابض. ◂ أمسك بالنابض من طرفه، واطلب من زميلك أن يشده من الطرف الآخر. ◂ حرك يدك بشكل دوري إلى اليسار وإلى اليمين عمودياً على اتجاه النابض كما هو موضّح في الشكل (٤-أ)، وراقبْ حركةَ قطعةِ الشَّبر الملّون، في أيّ اتجاه تتحرّك ؟ ◂ بعد أن يسكن النابض، أمسكْ بيدك الأخرى بعض الحلقات القريبة منك مع إبقاء النابض مشدوداً. ◂ شدَّ الحلقاتِ باتجاهك، ثم اتركها كما هو موضّحٌ في الشكل (٤-ب)، في أيّ اتجاه تتحرّك قطعة الشّبر الآن؟  (ب) الشكل (٤): أنواع الأمواج (أ) شكل "7" والشكل "8" ص38.  الشكل (٧): تمثيل حركة الجزيئات في موجة  الشكل (٨): موجة طولية وتمثيلها • يوجد سؤال 3 ص 60 يطلب من الطالب إكمال خريطة .	لمشاهدة فيلم تعليمي عن الموضوع

ج) النمط الحس حركي	٣ أكمل المخطط الآتي:  ● يوجد س4 ص 57 يقترح على الطالب إمكانية استخدام برنامج Excel لتمثيل البيانات لمعروضة في السؤال. ٤ الجدول الآتي يبين سرعة الصوت في الهواء على درجات حرارة مختلفة: درجة الحرارة (سلسيوس) | سرعة الصوت (م/ث) صفر | ٣٣٤ ٥ | ٣٣٧ ١٠ | ٣٤٠ ١٥ | ٣٤٣ ٢٠ | ٣٤٦ ٢٥ | ٣٤٩ مُثِّلْ هذه البياناتِ على ورقةِ رسمٍ بيانيٍّ، ثم أوجدْ من الرسم سرعةَ الصوت على درجة حرارة ٢٢° س. يمكن استخدام برنامج Excel لتمثيل هذه البيانات. ● يوجد نشاط كتابي ص 51 يطلب من الطالب القيام بزيارة ميدانية وكتابة تقرير " عمل ميداني" قم بزيارة إلى مركز علاج طبي يستخدم التصوير بالأمواج فوق السمعية، واسأل الطبيب أو الفني عن استخدامات الجهاز، ثم قدم تقريراً عن زيارتك.	● لا يوجد اقتراح لتصميم آلة يدوية يقوم الطالب بتصميمها أو اقتراح لعمل لعبة ترتبط بالمادة.
د) النمط	● يوجد سؤال من أسئلة الفصل ص 57 يطلب من	● لم يتم

السمعي	الطالب الرجوع إلى الحاسوب واستخدام برنامج Excel لتمثيل البيانات المعروضة على شكل جدول في السؤال. ٤ الجدول الآتي يبين سرعة الصوت في الهواء على درجات حرارة مختلفة: | درجة الحرارة (سلسيوس)	سرعة الصوت (م/ث) | |---|---| | صفر | ٣٣٤ | | ٥ | ٣٣٧ | | ١٠ | ٣٤٠ | | ١٥ | ٣٤٣ | | ٢٠ | ٣٤٦ | | ٢٥ | ٣٤٩ | مُثِّلْ هذه البياناتِ على ورقةِ رسمٍ بيانيٍّ، ثم أوجدْ من الرسم سرعةَ الصوت على درجة حرارة ٢٢° س. يمكن استخدام برنامج Excel لتمثيل هذه البيانات.	طرح قضية للمناقشة الجماعية بين الطلبة داخل غرفة الصف. ● لم يتم توجيه الطلبة لمشاهدة أشرطة فيديو تتعلق بالمادة
الأنماط النفسية	● توفرت في هذه الوحدة العنصر الشمولي حيث تدرجت المادة وانتقلت في طريقة عرضها من العام إلى الخاص. ● كما ولقد برز العنصر التحليلي في الوحدة أي تم الوصول لاستنتاجات وتعميم قواعد من عدة حالات مثلاً كما تم التوصل إلى قانون السرعة حيث سبقه توضيح لسرعة الصوت ودرجة الحرارة وذلك ص48. ب- سرعة الصوت تعتمد سرعةُ الصوت في الوسط المادي على عاملين هما مرونة الوسط وكثافته، فسرعةُ الصوت في المواد الصلبة أعلى منها في السوائل، وسرعةُ الصوت في السوائل أعلى منها في الغازات. وكلما قلت كثافة الوسط (نتيجة زيادة درجة حرارته مثلاً) زادت سرعةُ الصوتِ فيه. فسرعةُ الصوت في الهواء الجاف حوالي ٣٣١ م/ث على درجة حرارة صفر سلسيوس، وعند ازدياد درجة حرارة الهواء بمقدار درجة سلسيوس واحدة تزداد سرعة الصوت بمقدار ٠,٦ م/ث، ويمكن تمثيل ذلك بالعلاقة الآتية: ع = ٣٣١ + ٠,٦ × د	

	وكذلك عند تعريف الضجيج والفرق بينه وبين الصوت الموسيقي وذلك ص 55. تسمعُ في حياتك اليوميةِ الكثيرَ من الأصوات التي ترتاحُ إلى بعضها وتنزعجُ من بعضها الآخر، ففي الصباح تشعرُ بارتياح عند سماعك جرسَ المدرسة، والنشيدَ الوطني، وهذه أصواتٌ موسيقيةٌ ترتاح الأذن لسماعها. وقد تسمعُ صوتَ سيارة الإسعاف، أو صوت الرعد في يوم ماطر فيزعجك ذلك، وهذا ما يُسمّى بالضجيج. فما الفرق بين الصوت الموسيقي والضجيج؟ يتميزُ الصوتُ الموسيقيُّ عن الضجيج بكون الأول حركةً دوريةً تتكررُ في فترات زمنية متعاقبة، وبذلك ترتاح لها الأذن، أما الضجيجُ فهو صوتٌ غير دوري، وبذلك لا ترتاح له الأذن، والشكل (٢٦) يوضّحُ الفرقَ بين الصوت الموسيقي والضجيج. ويجب التمييز هنا بين شدّةِ الصوت وكونه موسيقى أو ضجيجاً. فقد لا ترتاح إلى الصوت الموسيقي إذا كانت شدته عالية، وربما لا يزعجك الضجيج إذا كانت شدته منخفضة.  الشكل (٢٦): الصوت الموسيقي والضجيج	

مناقشة النتائج

اعتمادا على الجدول (3) السابق الذي تم من خلاله تحليل الوحدة حسب معايير نموذج دن ودن يمكن تلخيص نتائج التحليل في الجدول (4) الذي يبين النواحي الايجابية ، والجدول (5) الذي يبين النواحي السلبية

جدول (4) :ملخص نتائج تحليل الوحدة السابعة (النواحي الايجابية)

المعيار والنمط	النواحي الايجابية	العدد	النسبة المئوية
1)الأنماط الوجدانية	1) تم مراعاة الدافعية بتوجيه أسئلة للطالب تثير دافعيته وترتبط بواقعه 2) تم مراعاة عنصر التشويق بطرح انشطة على شكل مشكلة تريد حلا 3) موضوع الوحدة ضمن ميول الطلبة واهتمامهم	3	%75 الثانية
2) الأنماط الاجتماعية	1)راعت التنويع في التعلم : ذاتي، زوج، فريق 2)راعت عنصر النضج بطرح انشطة تتطلب الرجوع للمختصين مثل زيارة مركز علاج طبي 3) تم تنويع طبيعة المهام من نشاطات حسحركية وانشطة كتابية وزيارات	3	100 % الأولى
3)الأنماط الجسدية	1)وجود تعميمات وتعريفات وقوانين مبرزة ومحاطة باطار . 2) وجود خطوط عريضة قبل بدء المادة حيث تم تحديد اهداف الوحدة 3)وجود جداول تلخص المادة في نهاية الوحدة 4)وجود صور ، ورسومات ، واشكال ، مع توضيح لفظي 5) يوجد أنشطة يدوية مثل استخدام نابض طويل لتحديد انواع الأمواج 6) يوجد نشاط يطلب القيام بزيارة ميدانية لمركز علاجي يستخدم الامواج 7) يوجد اقتراح استخدام برامج حاسوبية في عرض البيانات 8) يوجد نشاط يطلب من الطلبة سماع الصوت المنتقل من طالب لآخر	8	%57 الرابعة

4)الأنماط النفسية	1.تم توفر العنصر الشمولي حيث تدرجت المادة وانتقلت في طريقة عرضها من العام الى الخاص . 2) تم مراعاة العنصر التحليلي احيانا حيث تم الوصول الى استنتاجات و تعاميم من حالات خاصة 3) تم مراعاة العنصر الاندفاعي اكثر من التأملي في الأنشطة	3	%60 الثالثة

جدول (5):ملخص نتائج تحليل الوحدة السابعة (النواحي السلبية)

المعيار والنمط	النواحي السلبية	العدد	النسبة المئوية
1)الانماط الوجدانية	1)لم تراعي وجود التعزيز للطالب بتوفير التغذية الراجعة والكلمات التشجيعية	1	%25
2) الأنماط الاجتماعية	لا يوجد	0	%00
3)الأنماط الجسدية	1)لم يتم الاشارة الى مشاهدة فيلم تعليمي عن الموضوع 2)لم يتم اقتراح تصميم آلة يدوية 3)لم يتم الاشارة الى لعبة تعليمية تعزز التعلم 4) لم يتم طرح قضية للمناقشة الجماعية بين الطلبة 5) لم يتم توجيه الطلبة لمشاهدة فيديو يتعلق بالمادة 6) لم يتم طرح أنشطة تتطلب سماع الاصوات المختلفة وتمييزها بحاسة السمع فقط	6	%43
4)الأنماط النفسية	1)لم يتم مراعاة التوازن بين عنصري الدماغ الايمن والأيسر حيث ساد الجانب الأيمن بشكل اكبر 2) لم يتم مراعاة العنصر التأملي في التفكير	2	%40

يتبين من الجدول (4) أعلاه بالاعتماد على النسب المئوية المبينة لكل معيار من معايير نموذج دن ودن، أن **النمط الاجتماعي** يأتي في المرتبة الأولى حيث كانت

نسبة توفر معايير هذا النمط هي 100%، ثم يليه **النمط الوجداني** حيث كانت نسبة توفر معايير هذا النمط هي 75%، ومن ثم يأتي **النمط النفسي** الذي توفرت معاييره بنسبة 60%، وجاء في المرتبة الأخيرة **النمط الجسدي** حيث تحققت معاييره بنسبة 57 %.

وبالاعتماد على الجدول (4) السابق، يمكن تناول أسئلة البحث بالمناقشة على النحو التالي:

ما درجة مراعاة الأنماط الوجدانية في الوحدة حسب نموذج دن ودن؟

بالعودة إلى الجدول (4)، والجدول (5) يظهر أنّ عدد النواحي الإيجابية ثلاثة بنسبة 75% بينما يوجد ناحية سلبية واحدة بنسبة 25%، وبالتالي يمكن القول: إن الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي **تراعي الأنماط الوجدانية بدرجة متوسطة.**

ما درجة مراعاة الأنماط الاجتماعية في الوحدة حسب نموذج دن ودن؟

بالعودة إلى الجدول (4)، والجدول (5)، يظهر أنّ عدد النواحي الإيجابية ثلاثة بنسبة 100% بينما لا يوجد نواحي سلبية، وبالتالي يمكن القول: إن الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تراعي معيار إدراك المتعلم للحقائق وتكوين المفاهيم بدرجة مرتفعة أي **تراعي الأنماط الاجتماعية بدرجة مرتفعة.**

ما درجة مراعاة الأنماط الجسدية في الوحدة حسب نموذج دن ودن؟

بالعودة إلى الجدول (4)، والجدول (5)، يظهر أنّ عدد النواحي الإيجابية ثمانية بنسبة 57% بينما يوجد ستة نواحي سلبية بنسبة 43%، وبالتالي يمكن القول: إن الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي تراعي **الأنماط الجسدية بدرجة منخفضة.**

ما درجة مراعاة الأنماط النفسية في الوحدة حسب نموذج دن ودن؟

بالعودة إلى الجدول (4) ، والجدول (5)، يظهر أنّ هناك ثلاث نواحي ايجابية بنسبة 60% بينما يوجد ناحيتان سلبيتان بنسبة 40%، وبالتالي يمكن القول: إن الوحدة السابعة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي **تراعي الأنماط النفسية بدرجة منخفضة.**

وبناءً على ما تقدم من مناقشة لأسئلة البحث توصل الباحث الى ما يلي:

-عدم التوازن في توزيع الأنماط الأربعة في محتوى الوحدة السادسة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي حيث تمت عملية التوزيع بصورة عشوائية متفاوتة.

-سيادة الأنماط الاجتماعية والوجدانية في محتوى الوحدة، حيث حاز النمط الاجتماعي على المرتبة الأولى بنسبة 100%، يليه في المرتبة الثانية النمط الوجداني بنسبة 75%، وحاز النمط النفسي على المرتبة الثالثة بنسبة 60%، بينما جاء النمط الجسدي في المرتبة الأخيرة بنسبة 57%.

التوصيات: في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

-مراعاة التوازن في توزيع الأنماط الأربعة في محتوى كتاب العلوم.

-العمل على مراعاة نمط المتعلم الجسدي والمتعلم النفسي عند تأليف الكتب المدرسية حيث أظهرت النتائج عدم مراعاة الوحدة لهذه المعايير بالدرجة المناسبة.

-زيادة الاهتمام بمراعاة نمط المتعلم الوجداني حيث أظهرت النتائج مراعاة الوحدة لهذا المعيار بدرجة متوسطة.

-العمل على سد الثغرات والنواحي السلبية التي تبيّنت في الوحدة حسب معايير نموذج دن ودن مثل الاهتمام بالتغذية الراجعة والتعزيز للمتعلم ، وضرورة الاهتمام بمشاهدة المتعلم لأفلام وفيديوهات تعليمية ترتبط بالمادة، وزيادة الاهتمام بالعمل اليدوي، وطرح قضايا للمناقشة الجماعية، والاهتمام بالمتعلم السمعي، وضرورة مراعاة التوازن بين جانبي الدماغ.

-الاستمرار بمراعاة نمط المتعلم الاجتماعي حيث أظهرت النتائج مراعاة هذا المعيار بدرجة مرتفعة.

قائمة المراجع:

1.أحمد حسن مرعي، ومحمد محمود الحيلة(2009)، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

2.آمال عياش ، وأمل زهران(2013)، أثر إستخدام انموذج الفورمات على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم ونحوها، بحث منشور، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، م1، ع4، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

3.آمنة سلمان محمد(2016)، إعداد دليل المدرس وفقاً لأنماط التعلم لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

4.خولة عبد علاوي(2011)، أثر انموذج دن ودن فـي تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمادة مبادئ العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة واسط، العراق.

5.رهيف ناصر العيساوي، داود عبد السلام، زينب حمزة(2012)، المنهج والكتاب المدرسي، ط1، مكتبة نور الحسن، بغداد.
6.سعد علي زاير، سماء تركي داخل(2013)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، ط1، دار المرتضى للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
7.عامرة خليل العامري، رشا عمر أحمد(2015)، أثر أنماط التعلم (انموذج دن ودن) في تحصيل مادة التربية الفنية لطالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع20، الجامعة المستنصرية، العراق.
8.عبد أبو المعاطي الدسوقي(2008)، الخبرة الفرنسية في تعليم وتعلم العلوم وتطبيقاتها في بعض الدول العربية والأجنبية، القاهرة.
9.عبد السلام جاسم، مهدي أسامة، كريم انتصار(2016)، أثر استعمال انموذج الفورمات في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع29، جامعة بابل، بغداد.
10.فتحي يونس وآخرون(2004)، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ط1، دار الفكر، عمان.
11.كاظم كريم الجابري، داود عبد السلام زينب حمزة(2011)، المنهج والكتاب المدرسي، ط1، مكتبة النعيمي، بغداد.
12.ليانا جابر، مها قرعان(2044)، أنماط التعلم، ط1، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
13.وصفي عصفور(1998)، أنماط المتعلمين وأساليب تعلمهم، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.
14.Jones, Howard L. et al(1980).How teachers perceive, similarities and difference among various teaching models, Journal of Reserch in science teaching, vol.17, No.4.4
15.The Dunn and Dunn(2002). Learning Style Model of Instruction, [On-line].

Analytical Study of the content of Unit(7) from the Science Book for Eighth grade accordance with Dunn and Dunn model standards

Abstract: This study aims to analyze the content of unit (7) “Motion Wave and Sound " from the science book for the eighth grade in Palestine during the academic year 2015/2016. To achieve this goal," Dunn and Dunn" model was used, which identified four learning styles (physiological, emotional, psychological, and sociological). Moreover, four questions were created in order to verify the learning styles that should be available in content of book. The study tool is the standards of " Dunn and Dunn" model .The results have shown the Disparity in the distribution of the four styles according to the model in the content of science Book for Eighth grade. The order of the four styles of book was (sociological ,emotional, psychological, physiological) as descending order with percentages (100%, 75%, 60%, 57%).

KeyWords: Dun&Dun model, learning Style.

Le baccalauréat national à l'épreuve du savoir, du savoir-faire et du savoir-être: évaluation et mise en perspective

Rachid El Alaoui, Doctorant en Faculté des Sciences de l'Éducation.
Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (GRAFE).
Université Mohammed V.
Maroc, Rabat.

Abstract: In addition to its educational, pedagogical and didactic attractions, the national baccalaureate exam is a purely social and popular concern. Whether for those who will take the exam, or for those who have already passed it, it is a pure moment of attention for those who have never had the chance to succeed in this type of exam. This is how we decided to look at the question, trying to evaluate the consistency of this evaluation through in three-dimensional aspect (knowledge, know-how and know-being). From the moment of these three types of knowledge can contribute fully to the construction of the competence and also taking into account that Morocco adopted for a long time the Competency-Based Approach (APC). It is then that the elaboration of the national examination of the baccalaureate must theoretically and necessarily evoke not only knowledge, but also know-how and know-being. This article seeks mainly to ensure the relevance of this evaluation through the respect of these requirements in the economic sciences.

Keywords: Bachelor's degree, knowledge, know-how, know-being, educational system.

Résumé: En plus de ses attraits éducatifs, pédagogiques et didactiques conséquents, l'examen national du baccalauréat est une préoccupation purement sociale et populaire, que ce soit pour ceux qui vont passer l'examen, ou pour ceux qui l'ont déjà passé depuis des lustres, voire même un pur moment d'attention pour les individus qui n'ont jamais eu cette chance de réussir face à ce type d'examen.
C'est ainsi que nous avons décidé de nous pencher sur la question, en essayant d'évaluer la consistance de cette évaluation à travers un prisme tridimensionnel, et qui est celui du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Du moment où il s'avère, que la formation et l'enseignement à l'ensemble de ces trois types de savoirs peuvent contribuer pleinement à la construction de la compétence, et compte tenu aussi que le Maroc a adoptée depuis une dizaine d'années l'approche par compétence (APC). C'est alors que l'élaboration de l'examen national du baccalauréat doit théoriquement et nécessairement évoquer non seulement du savoir, mais aussi du savoir-faire et surtout du savoir-être.
Cet article cherche principalement à s'assurer de la pertinence de cette évaluation à travers le respect de ces exigences, et plus particulièrement au niveau des sciences économiques.
Mots-clés: Baccalauréat, savoir, savoir-faire, savoir-être, système éducatif.

L'économiste doit être «un mathématicien, historien, homme d'État, philosophe, dans une certaine mesure, au-dessus de la mêlée et incorruptible qu'un artiste, et pourtant, parfois aussi proche de la réalité qu'un dirigeant politique» (Gregory N. Mankiw, 2003). Ces paroles de John Maynard Keynes

montrent l'importance et la richesse qui doit être accordée à la formation des futurs économistes. Au Maroc la formation en économie commence à la première année de l'enseignement secondaire qualifiant et dure trois ans.

Une première année d'étude est sous la forme d'un tronc commun qui permet à l'étudient d'accéder à la première année du cycle de baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant, et de choisir en deuxième année entre deux options :

-La science économique.

-La science de gestion comptable.

Pour ces deux options, il y a un examen national à passer qui déterminera avec deux autres types d'examens (l'examen régional et le contrôle continu) la note finale attribuée à l'élève pour avoir son diplôme de baccalauréat.

Dans notre recherche on a choisi de traiter la troisième composante de la note du baccalauréat, et qui est l'examen national. Ce choix se base sur une raison principale, puisque c'est dans ce type d'examen que les apprenants sont évalués sur le même pied d'égalité à l'échelle nationale (ceci n'est pas le cas pour les autres formes d'évaluation, du moment où les écoles privées par exemple gonflent généralement les notes relatives aux contrôles continus, sans la moindre considération du niveau réel des apprenants), mais aussi dans des matières relevant de leurs propres disciplines. On va étudier la matière intitulée « économie et organisation administrative des entreprises » du fait qu'elle bénéficie d'un coefficient élevé dans l'examen national. Puisque pour l'option sciences de gestion comptable, la matière économie et organisation administrative des entreprises s'empare d'un très grand coefficient, et qui est de 6 points.

Par ailleurs le nombre d'heures attribuées à cette matière est de 4 H par semaine, ce qui se traduit par une enveloppe globale de formation annuelle de 136 H, et qui reste en fait une masse horaire honorable compte tenu des autres disciplines scolaires enseignées en parallèle. Ce qui fait que notre choix va porter spécifiquement sur cette matière pour l'analyse de l'examen national du baccalauréat en économie, et puisqu'on parle ici des examens, on ne doit nullement oublier d'évoquer le concept de l'évaluation, et spécialement l'évaluation à caractère sommative.

Par ailleurs, il a été constaté que les étudiants qui ont reçu leurs baccalauréats rencontrent des difficultés à poursuite leurs études à l'université, et selon « le document n° 1 de la CAPESUR 9 ,5% des étudiants inscrits en première année quittent l'université au cours du premier cycle sans diplôme et seulement 10 % des étudiants d'une promotion obtiennent la licence en 4 ans » (Abderrahmane Rida, 2004) et dans une autre rencontre nationale sous le signe de l' « orientation active : un pont du lycée vers l'université » et qui s'est tenue le 28 avril 2011 à Oujda, on a cité un chiffre alarmant de 17 % de redoublement pour l'ensemble des filières en licence, alors que la première année du cursus enregistre les taux les plus élevés entre 34 % et 49 %. À noter ici que parmi les objectifs de la formation du bachelier en sciences économiques et de gestion, et si on se fie complètement au livre blanc (le livre blanc au Maroc est un document qui a permis d'établir un curriculum propre à une matière ou à un cycle bien précis, et de mettre conséquemment en pratique la politique éducative du pays) dans sa cinquième partie « c'est la poursuite des études supérieures dans les universités, les classes préparatoires et les

grandes écoles de commerce » ; un objectif parmi d'autres qu'ils n'ont pas réussi à réaliser, compte tenu des chiffres cités ci-dessus.

Subséquemment ces chiffres inquiétants d'échec universitaire et spécialement à la première année nous amènent à revoir les critères sur lesquels ont été évalués ces jeunes étudiants pour accéder à l'université, d'où la légitimité de cette recherche et qui s'interroge sur la pertinence de cette évaluation. Une évaluation qui doit tenir compte de la spécificité du savoir comme Zgor l'a soulignée dans sa thèse présentée à Bruxelles (Mohammed Zgor, 1990) et dont cette spécificité du savoir économique a été déjà définie par Karl Marx comme de « la diversité au sein de l'unité » (Serge Latouche, 1973).

Par contre pour ce qui est du savoir, du savoir-faire et du savoir-être , Xavier Roegiers pense que le savoir est constitué « des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation » (Xavier Roegiers, 2006) et qui n'est rien selon lui, que le synonyme d'un contenu et d'une connaissance, à l'autre versant le savoir-faire représente en effet de la « mise en œuvre d'un savoir et d'une habilité pratique maitrisée dans une réalisation spécifique » (OFPPT, 1999), tandis que le savoir-être est pensé par le guide de la pédagogie d'intégration comme toute « attitude adaptée à une situation donnée » (MEN, 2010).

Le constat et les différentes mises au point soulignés précédemment nous amènent automatiquement à poser la question suivante:

Quelle est la part réservée au savoir, au savoir-faire, et au savoir-être dans l'examen national marocain de la science économique et de gestion, option sciences de gestion

comptable et pour la matière économie et organisation administrative des entreprises ?

Notre méthode d'analyse va se baser sur les concepts et les théories docimologiques, et sur une étude des examens du baccalauréat entre l'année 2008 et 2011, session normale et session de rattrapage confondu. Pour cela nous allons adopter la démarche suivie par Abderrahmane Rida (2004) et qui se décline en deux étapes essentielles:

La première étape :

1. Identifier les partis du programme sur lesquelles porte chaque question ;
2. Recherche de la nature de la compétence intellectuelle mesurée par chaque question ;
3. Regroupement des questions selon leur nature,
4. Comparaison de l'ampleur qu'occupent les questions se rapportant au même contenu à l'étendue de celui-ci dans le programme d'étude;
5. Comparaison des questions selon la nature de la compétence intellectuelle mesurée.

La deuxième étape:

-La comparaison des épreuves d'examen pour apprécier les écarts entre le contenu dispensé et le contenu évalué.

-Ce travail va seulement analyser huit examens nationaux que ce soit pour la session normale ou celle du rattrapage, et qui couvrent la période de 2008 à 2011. Ce qui peut être justifié par deux raisons principales:

1. Depuis 2008 on a vécu une refonte profonde, et qui a porté sur le fond et la forme de la branche sciences économiques et gestion;

2. Cette période couvre aussi une phase importante, pour ce qui est de la réforme éducative au Maroc. Car c'est à ce moment précis que le programme d'urgence (le programme d'urgence est une réforme qui a été déployée pour améliorer et faire progresser l'état de l'école marocaine) va se déployer, représentant ainsi une nouvelle vague de changement après plusieurs autres échecs constatés jusqu'à peu.

Ainsi, nous allons organiser cet article en quatre points essentiels:

-Analyse des examens sur la base des masses horaires de formation et d'évaluation ;

-Analyse des examens sur la base des contenus qui doivent être enseignés ;

-Analyse des examens sur la base des savoirs;

-Analyse des examens sur la base des écarts entre ce qui a dû être dispensé et ce qui est évalué.

1) Analyse des examens sur la base des masses horaires de formation et d'évaluation

Le curriculum assignait à l'enseignement de la matière économie et organisation administrative des entreprises » prévoit pour la branche « sciences de gestion comptable » un contenu qui se subdivise en termes d'heures de formation et d'évaluation comme suit :

	Masse horaire	Evaluation
L'organisation de l'approvisionnement	10 H	2 H
L'organisation de la production	12 H	2 H
La fonction financière	12 H	2 H
La mercatique	16 H	***4 H***
La stratégie et la croissance	***33 H***	2 H
La gestion des ressources humaines	24 H	3 H
Réalisation d'un projet	12 H	2 H

Cette masse horaire représente pour chaque partie du cours une masse annuelle de formation, tout en laissant une période d'évaluation formative à la charge de l'enseignant. La masse horaire totale pour la formation de la matière « économie et organisation administrative des entreprises » est de 136 heures par an, dont 13 % (17H par an), destinée à l'évaluation.

Par ailleurs ce qui nous interpelle ici, c'est que pour le chapitre « organisation de l'approvisionnement » et qui compte une masse horaire de 10 heures par an, on lui accorde une évaluation de 2 H/an. Cependant cette même masse horaire d'évaluation (2 H par an) est attribuée au chapitre de la «stratégie et croissance» et qui compte pour 33 heures de formation par an. Ce qui représente 230 % de plus en termes d'heures de formation attribuées au chapitre intitulé «organisation de l'approvisionnement ».

Dans un autre côté, il faut souligner que pour tous les examens du baccalauréat que nous avons analysés, on trouve des questions qui se rapportent à ce chapitre (stratégie et croissance). Tout cela nous prouve clairement l'existence d'un bon nombre de lacunes en termes d'évaluation formative.

Alors comment pourrait-on demander aux apprenants d'obtenir de très bonnes notes à l'examen du baccalauréat, si on ne donne pas d'importance à l'évaluation formative au cours de l'acte d'apprentissage, et qui joue rappelons-le, un rôle capital pour vérifier périodiquement la qualité des apprentissages, et d'intervenir quand il y'a le besoin de réajuster et d'équilibrer le processus éducatif, pédagogique et didactique.

2) Analyse des examens sur la base des contenus qui doivent être enseignés

Nous avons suivi la répartition du contenu comme il a été indiqué dans le curriculum, les questions à résoudre par les élèves ont porté ainsi sur plusieurs chapitres (l'organisation de l'approvisionnement ; l'organisation de la production ; la fonction financière ; la mercatique ; la stratégie et la croissance ; la gestion des ressources humaines et enfin la réalisation d'un projet).

On peut remarquer alors que 5 examens sur 8 ne couvrent pas la totalité des chapitres étudiés et que parmi ces 5 examens, il y en a 4 qui ne réalisent pas une couverture du chapitre réalisation d'un projet, malgré l'importance de son contenu en termes de l'enseignement de l'économie, et l'inculcation effective de l'esprit entrepreneurial. On peut aussi observer clairement l'existence d'une différence de 39 questions entre le chapitre le plus évalué, qui est intitulé stratégie et croissance avec 44 questions et le chapitre réalisation d'un projet, avec seulement et uniquement 5 questions.

Ce qui nous amène à remettre en question cette fois-ci, la pertinence de l'évaluation sommative, et qui donne apparemment peu d'importance à l'évaluation de l'un des plus importants chapitres du programme.

3) Analyse des examens sur la base des savoirs

a) Clés de regroupement des questions

Clé de regroupement des questions

Catégories	Exemples de consignes
1-Compréhension du texte.	Déterminer le métier, présenter un organigramme, caractériser la société, schématiser les principales étapes, etc.
2-Restitution.	Rappeler les étapes, citer les avantages, dire en quoi consiste, expliquer (les termes, la notion, le rôle ...), etc.
3-Lecture du texte sur la base d'un savoir appris.	Reproduire et compléter, rappeler l'intérêt, dire si, énumérer, etc.
4-Application de formule apprise.	Calculer (le volume, le ratio, le fonds de roulement, la productivité…), etc.
5-Représentation graphique.	Établir, présenter une représentation graphique, etc.
6-Lecture, complément et commentaire d'un tableau, graphique ou résultat.	Interpréter le résultat obtenu, lire le résultat obtenu, etc.

Nous avons établi cette clé de regroupement dans le souci de rendre notre démarche plus claire, et qui permettra de disposer in fine de 6 catégories de questions homogènes.

On tient à souligner que c'est uniquement dans la session normale de 2009 que toutes les 6 catégories de questions ont été évoquées, et on peut observer aussi que les questions qui nécessitent la compréhension du texte commencent à prendre de l'ampleur depuis l'examen normal de 2010.

Par ailleurs, les questions qui sont dans la catégorie restitution sont moins nombreuses dans les examens des sessions normales, un nombre qui est multiplié par deux et même par quatre, quand il s'agit des examens de rattrapage. Ce qui peut nous amener à penser que dans une politique volontariste d'amélioration des taux de réussite, on pose des questions de restitution pour faciliter la tâche à l'apprenant, et

ce qui me parait loin, très loin même de bonnes pratiques en termes de l'évaluation sommative.

On a constaté aussi que 79 questions - ce qui représente 34 % de l'ensemble des questions des examens analysées - exigent de recourir légèrement à la mémoire, mais pas seulement, puisque ceci est accompagné d'un texte qui est fourni en complément pour ressortir la bonne réponse à la question. En plus de ce chiffre (34 %), il faut ajouter aussi 52 autres questions qui nécessitent le recours uniquement à la mémoire, et qui représentent 23% de l'ensemble des questions analysées.

Pour ce qui est des opérations arithmétiques, la restitution continue malencontreusement à dominer, vue que la mémorisation des formules a appliquée, représente une exigence majeure pour leurs mises en œuvre. Cette exigence dont il faut tenir compte dans 19 questions, soit 8 % pour l'ensemble des questions analysées. Ce qui nous amène alors à concevoir que l'intervention de la mémoire dans la réussite de l'examen du baccalauréat constitue une exigence capitale, et qui avoisine 65% des questions.

Pour le besoin d'une lecture plus simple, nous présentons ci-dessous un tableau synthétique de la répartition des questions selon les catégories prédéfinies un peu plus haut.

Synthèse de la répartition des questions selon leurs catégories pour l'ensemble des examens analysés.

Catégorie	Nombre de questions	%
Compréhension du texte	63	27%
Restitution	52	23%
Lecture du texte sur la base d'un savoir appris	79	34%
Application de formule apprise	19	8%
Représentation graphique	3	1%
Lecture, complément et commentaire d'un tableau, graphique ou résultat	14	6%
Total	230	100%

b) Clés de regroupement des savoirs

Ce qui distingue le savoir, du savoir-faire et du savoir-être « ne relèvent pas uniquement du contenu de question posée, et relève encore moins du verbe utilisé dans la consigne. Demander à un individu d'effectuer une analyse n'implique pas qu'on soit en présence d'une situation d'analyse » (Gérald Scallon, 2009) et c'est pour cette raison principale, que nous avons tenu à établir, une autre clé de regroupement, mais qui est en termes de savoirs pour cette fois-ci.

Nous présentons alors dans ce tableau, les clés de regroupements qui montrent les caractéristiques inhérentes à une typologie de savoir. Ce qui permet de disposer de trois catégories (savoir, savoir-faire, et savoir-être).

Clés de regroupement en termes de savoirs

Savoirs	Caractéristiques
Savoir	- Connaissance, compréhension, application (une application à base de répétition de ce qui est déjà mémorisé).
Savoir-faire	- Calcul, représentation graphique, élaboration d'un tableau et comparaison de calcule, Rédaction d'un texte.
Savoir-être	- Interprétation, commentaire, présentation.

On peut remarquer à ce niveau, que l'examen de la session normale de 2011 est celui qui évalue le plus le savoir avec un

pourcentage de 90 % et un nombre de questions qui atteint 27 questions, tandis que l'examen de la session normale de 2009 évalue le moins le savoir avec un pourcentage de 71 % et un nombre de questions sur le savoir qui atteint 22 questions.

Par ailleurs, on peut constater que l'examen de la session normale de 2010 est celui qui évalue le plus le savoir-faire avec un pourcentage de 16 % et un nombre de questions sur ce type de savoir qui atteint 5 questions. Par contre, l'examen de la session normale de 2010 évalue le moins le savoir-faire avec un pourcentage de 3 % et une seule et unique question sur le savoir-faire.

En outre, on peut observer que l'examen de la session normale de 2009 est celui qui évalue le plus le savoir-être avec un pourcentage de 13 % et un nombre de questions pour ce type de savoir qui atteint 4 questions, tandis que l'examen de la session du rattrapage de 2008 a dispensé carrément les apprenants marocains d'une évaluation portant sur le savoir-être.

Ce qui nous pousse ainsi à penser, que 84 % des questions portent sur le savoir, et seulement 10 % sur le savoir-faire, avec une portion plus faible sur le savoir-être, et qui représente seulement 6 % pour l'ensemble des questions posées dans les 8 examens du baccalauréat marocain dans le cadre de l'adoption de l'approche par compétence.

Pour rendre l'analyse plus compréhensible, nous présentons ci-dessous un tableau synthétique sur l'analyse en termes de savoir, savoir-faire, et du savoir-être.

Savoirs	Importance (%)	
Savoir	194	84%
Savoir-faire	22	10%
Savoir-être	14	6%
Total	230	100%

4) Analyse des examens sur la base des écarts entre ce qui a dû être dispensé et ce qui est évalué

Dans cette deuxième et dernière étape de notre analyse, on va évaluer l'écart entre les cours qui doit être dispensé aux étudiants, et ce qui est évalué à l'échelle nationale dans l'examen du baccalauréat. Nous procédons alors à la comparaison des épreuves de deux examens de rattrapage, qui s'adressent aux élèves de la promotion de 2010 et de 2011. Le choix de ces deux épreuves d'examen a été imposé par le fait d'un manque de barème de correction dans les différentes épreuves d'examens que nous avons consultées, et que nous avons pu obtenir pour réaliser cette étude.

On tient à souligner, que ces deux barèmes de correction sont formés de points attribués non à chaque question d'une manière précise, mais pour tout un dossier qui peut contenir les questions d'un ou de deux chapitres, il y a à signaler aussi que pour l'examen de rattrapage de 2010 le barème de correction et sur 120 points et pour l'examen de rattrapage de 2011 le barème de correction et sur 20 points.

Ainsi, nous présentons ci-dessous les deux tableaux représentant les résultats de l'analyse et qui portent respectivement sur les épreuves d'examens de rattrapage de 2010 et 2011.

Tableau montrant l'écart entre ce qui a dû être « dispensé » et ce qui est « évalué » pour l'examen de rattrapage de 2010

Contenu	Part dans le cours	%	Points attribués	%	Écart entre le dispenser et l'évaluer
L'organisation de l'approvisionnement	8,4%	18,48%	4,5	22,5%	+4,02
L'organisation de la production	10,08 %				
La fonction financière	10,08 %	51,25%	6	30%	-21,25
La mercatique	13,44 %				
La stratégie et la croissance	27,73 %				
La gestion des ressources humaines	20,16 %	20,16%	5	25%	+4,84
Réalisation d'un projet	10,08 %	10,08%	_	_	_
Présentation de la copie	_	_	0,5	2,5%	_
Présentation de l'entreprise	_	_	4	20%	_
Total	100%	100%	20	100%	_

Tableau montrant l'écart entre ce qui a dû être « dispensé » et ce qui est « évalué » pour l'examen de rattrapage de 2011

Contenu	Part dans le cours	%	Points attribués	%	Écart entre le dispenser et l'évaluer
L'organisation de l'approvisionnement	8,4%	18,48%	24	20%	+1,52

L'organisation de la production	10,08%				
La fonction financière	10,08%	23,52%	30	25%	+1,48
La mercatique	13,44%				
La stratégie et la croissance	27,73%	27,73%	33	27,5 %	-0,23
La gestion des ressources humaines	20,16%	20,16%	30	25%	+4,84
Réalisation d'un projet	10,08%	10,08%	_	_	_
Présentation de la copie	_	_	3	2,5%	_
Total	100%	100%	120	100%	_

Que ce soit pour l'examen de rattrapage de 2010 ou pour celui de 2011, on remarque que dans l'absolu il y a un équilibre entre les différents partis du cours faisant l'objet d'évaluation, sauf pour le chapitre « réalisation de projet ». Un chapitre qui n'est plus évalué depuis 2010 comme on a vu un peu plus loin. Toutefois, la confrontation entre ce qui est étudié et ce qui est évalué révèle l'existence d'écart significatif pour ce qui est de l'examen de rattrapage de 2010. Car pour les trois chapitres du cours, fonction financière, mercatique et stratégie et croissance, on distingue un écart de -21 %.

Cette sous-évaluation joue à la faveur de l'évaluation des autres chapitres du cours organisation de l'approvisionnement et gestion des ressources humaines, qui sont surévaluées respectivement pour +4 % et +5 %.

Pour ce qui est de l'examen de rattrapage de 2011, il semble que ce soit dans l'absolu ou dans la confrontation entre ce qui est étudié et ce qui est évalué. Il y'a un certain équilibre qui s'affiche, sauf pour le chapitre gestion des ressources humaines qui maintient un écart de +5 % entre « le dispensé » et «

l'évalué ». Le même écart que celui enregistré pour l'examen de rattrapage de 2010.

Conclusion

En guise de conclusion, nous constatons sous forme de **résultat final** que pour l'évaluation formative ou même l'évaluation sommative, l'analyse que nous avons réalisée a pu repérer un mauvais fonctionnement systémique de ces deux types d'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence appliquée au Maroc.

Puisque pour l'évaluation formative, on a observé une sous-évaluation du chapitre stratégie et croissance, malgré une évaluation de ce chapitre dans tous les examens de baccalauréat que nous avons analysé. Par ailleurs dans l'évaluation sommative, et qui correspond au rôle principal de l'examen du baccalauréat, l'analyse a pu repérer une surévaluation du chapitre stratégie et croissance, et qui est par contre sous-évalué en premier lieu dans l'évaluation formative.

Ceci a pu aussi montrer la place importante, et qui est toujours accordée à la mémoire pour la réussite de l'examen, malgré la spécificité propre à l'enseignement de l'économie, et qui exige par nature peu de restitution, avec l'existence d'un écart inquiétant entre ce qui a dû être dispensé et ce qui est évalué. Subséquemment, on a pu constater que le savoir est le plus évalué dans l'examen national du baccalauréat de la « science de gestions comptable » pour la matière « économie et organisation administrative des entreprises » en dépit du savoir-faire et du savoir-être, et qui restent malheureusement sous-évaluée.

Bibliographie:

1. De Diesbach, N(2005). Éducation : Transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel ? Éditions L'Harmatan.
2. Foray, D(2000). L'économie de la connaissance, Éditions La Découverte Paris.
3. Gherib, A(2006). Al Manhal Attarbaoui : dictionnaire thématique, encyclopédique des notions et concepts pédagogiques, didactiques et psychologiques, Éditions Le monde de l'éducation.
4. Latouche, S(1973). Épistémologie et économie : essaie sur une anthropologie sociale, Freudo-Marxiste, édition Antropos, Paris.
5. Mankiw, G(2003). Macroéconomie, Éditions De Boeck université.
6. Ministre de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique(2010). Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine.
7. Musolino, M(2011). L'économie pour les nuls, Éditions Wiley Publishing.
8. OCDE(1996). L'économie fondée sur le savoir, Paris.
9. Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail(1999). Glossaire de la formation professionnelle à l'OFPPT.
10. Ouzzi, A(2006). Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'éducation, Éditions Le monde de l'éducation.
11. Parmentier, C. (2008). L'ingénierie de formation, Éditions d'Organisation.
12. Rida, A. (2004). Enseignement des sciences économiques à l'université : diagnostic de la situation en première année de la

licence et contribution au développement d'un modèle didactique expérimenté par l'acquisition de concepts de bases, Thèse présentée à la FSE, Rabat.
13. Roegiers, X. (2006). L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves, Édition De Boeck.
14. Scallon, G. (2009). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Éditions De Boeck.
15. Zgor, M. (1990). Géographie et formation intellectuelle, thèse présentée à la VUB, Bruxelles.

امتحان البكالوريا الوطني وعلاقته بالمعرفة والمهارة ومعرفة الكيان: تقويم وتوضيح

أ.رشيد العلوي (طالب دكتوراه)
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس: المغرب،

ملخص: بالإضافة إلى أهميته التعليمية والتربوية والديداكتيكية، فإن امتحان البكالوريا يحظى بإهتمام اجتماعي وشعبي كبير، سواء بالنسبة لأولئك الذين سيجتازون الامتحان في قادم الأيام، أو للذين اجتازوه منذ مدة. وهو يمثل أيضا لحظة توقف وانتباه للأفراد الذين لم تتح لهم الفرصة للنجاح في هذا النوع من الاختبارات. من هذا المنطلق قررنا أن نتطرق إلى هذا الموضوع، في محاولة لتقويم هذا التقويم، من خلال تحليل ثلاثي الأطراف يستحضر الأبعاد التالية: المعرفة، المهارة، ومعرفة الكيان. ومنذ اللحظة التي يتضح فيها أن الأنواع الثلاثة للمعرفة تساهم بشكل كبير في بناء الكفاية التربوية لدى التلميذ، ومع الأخذ بعين الاعتبار أن المغرب اعتمد منذ مدة على مقاربة قائمة على الكيفيات والتي تستند بشكل أساسي على الأبعاد المعرفية المذكورة سابقا، وجب إذاً أن يتم تقويم امتحان البكالوريا، من منطلق استحضاره ليس فقط للمعرفة، بل أيضا فيما يخص المهارة ومعرفة الكيان. يسعى هذا المقال بشكل أساسي إلى تقويم امتحان البكالوريا، من خلال البحث عن مدى احترامه لهذه المتطلبات، وخصوصا وبشكل دقيق في شعبة العلوم الاقتصاد والتدبير.

الكلمات المفتاحية: إمتحان البكالوريا، المعرفة، المهارة، معرفة الكيان، النظام التربوي.