

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 07 ديسمبر 2019

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية



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

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 07 ديسمبر 2019



المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد السابع (07) ديسمبر 2019

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات
الاستراتيجية 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. بليكاوي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر.
- أ. شياخاوي 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 الأردنية، 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.إسعادى 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.رشيد 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.فكرونى 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 المرسله للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقراراً 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 الإلكتروني 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 الاسم 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 المرسله 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

مرة أخرى تعود المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في حلتها الجديدة بمقالاتها الخاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية وكل ما له علاقة بتخصصاتها المتشعبة والفروع المجاورة لها، وفي هذا الصدد تبرز واجهة المجلة ومقاربتها المعرفية التي ما فتأت تؤكد مسار رسمته المجلة منذ نشأتها.

ولأن مجال البحث العلمي هو مجال مفتوح فإن المجلة تساهم بدرجة معينة في نشر المعرفة الإنسانية وتثبيتها في إطار توفير المعلومة والمعرفة العلمية للباحث عنها وهو الهدف الأسمى الذي نسعى للوصول إليه نحو تحقيق الريادة في حقول علم النفس وعلوم التربية.

وإن جاءت مختلف المقالات التي برزت في هذا العدد متنوعة ومتباينة وفق مقاربات معرفية مختلفة فإنها جميعها تصب في أحد حقول الدراسات التربوية والنفسية في محاولة للإسهام في نقل المعرفة.

في هذا المقام الفريد من نوعه نوجه جزيل الشكر والعرفان والتقدير لكل من ساهم في هذا العدد سواء من خلال النشر أو التحكيم أو القراءة أو التصحيح أو التدقيق اللغوي وهي مهام ما فتأت تقوم بها هيئة التحرير والهيئة الإستشارية والعلمية من أجل تطوير المجلة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

فهرس المحتويات

صفحة

- المناخ الأسري كمتغير وسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي
لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة
د. عبد الله عادل شراب،.....10.
- معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر مدراء
المدارس في محافظة عجلون
أ. د. حامد محمد دعوم،.....33.
- واقع أطفال التوحد في الوطن العربي من وجهة نظر أمهاتهم: فلسطين
والأردن ومصر أنموذجاً
د. علي لطفي علي قشمر، أ. حياة عبد الحافظ عبيد الأحمد، أ. هند
فتحي علي،.....56.
- جودة الأداء اللغوي الشفوي للطالب الجامعي، طلبة التأهيل التربوي
أنموذجاً
أ. إبراهيم بن محمد بن عبد الله الرمحي،.....84.
- الصلابة النفسية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة
أ. د. فاضل خليل إبراهيم، د. رغد حسين عبد حسين،.....104.
- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودوره في التحضير
النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على إحتياز شهادة البكالوريا من
وجهة إدراك تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية
بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية البليدة وسط-
- أ. جبلي عز الدين، أ. عليك نامية،.....131.
- درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء
بعض المتغيرات: دراسة مقارنة
د. علي فارس، د. عبد الرحيم رحابي،.....147.

دور الكليات التربوية في إعداد المعلمين وتدريبهم في ضوء الخبرات والتجارب العالمية

أ.د عمر محمد عبد الله الخرابشة.....175.

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية في منظومة اللغة العربية وتطويرها لأساليب التواصل اللغوي

أ.نادية زيد الخير، أ.بدر الدين زمر، أ.سعاد لعريبي.....195.

المناخ الأسري كمتغير وسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة

العمرية 14 - 16 سنة

د. عبد الله عادل شراب

كلية التربية، جامعة غزة-فلسطين

أ. سما عبد الله شراب

باحثة تخصص تربية خاصة

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة: المناخ الأسري، العنف الإلكتروني، الأمن النفسي، ومعرفة إذا ما كان المناخ الأسري متغيراً وسيطاً في علاقة العنف الإلكتروني والأمن النفسي، وتحديد طبيعة مسار العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، واختلاف العنف الإلكتروني باختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، حجم الأسرة، الترتيب الميلاي، وذلك لدى الفئة العمرية 14-16 سنة، وللتحقق من ذلك طبقت مقاييس: المناخ الأسري، الأمن النفسي، العنف الإلكتروني (جميعها من إعداد الباحثان) على عينة قوامها (342) نصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث.

وأُسفرت النتائج عن: وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين المناخ الأسري والأمن النفسي، وارتباط سلبي دال إحصائياً بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني من ناحية والأمن النفسي من ناحية أخرى، كما وجد اختلاف في العنف الإلكتروني لصالح الذكور، بينما لم يظهر أي اختلاف في العنف الإلكتروني تبعاً لمتغيري حجم الأسرة، والترتيب الميلاي، كما أشارت النتائج أن المناخ الأسري يلعب دور المتغير الوسيط في العلاقة بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى عينة الدراسة. **الكلمات المفتاحية:** المناخ الأسري، العنف الإلكتروني، الأمن النفسي، المراهقة المتوسطة.

خلفية الدراسة:

يُعد العنف بشكل عام أحد أشكال السلوك العدواني، وهو مصطلح يشير إلى أنماط سلوكية سلبية ضارة وهدامة سواء للفرد والمجتمع على حد سواء، ونتيجة للانفتاح واستخدام التكنولوجيا الواسع في مختلف مجالات الحياة برزت مشكلة العنف (التنمر) الإلكتروني، ففي دراسة (Patchin & Hinduja, 2006: 152) كنظرة أولية على التسلط أو الاستقواء عبر الانترنت، أشارا إلى أن هذه الظاهرة أصبحت مصدراً للقلق الاجتماعي، مما زاد من اهتمام العلماء والباحثين في مجالات متعددة كالعلوم الاجتماعية والسلوكية والقانونية، كونها صيغة جديدة من صيغ العنف والاستقواء الإلكتروني، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة وأصبحت أكثر انتشاراً من خلال البارعين من المراهقين في أمور التكنولوجيا إما لمضايقة الآخرين أو الاستقواء عليهم.

وللعنف الإلكتروني أشكالاً وأصنافاً متعددة، كاختراق الحسابات الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي، ونشر الأكاذيب والقصص المسيئة عن أصحاب الحسابات، واستخدام الألفاظ غير الأخلاقية، والسب عبر الدردشة واستدراج الشخص من أجل الدخول على روابط تحتوي على فيروسات، وكذلك إرغام الضحية وبطريقة لا أخلاقية للبحث بالبيانات الشخصية الحساسة والسطو على الصور الشخصية ونشرها على حسابات أشخاص آخرين (رمضان حسين، 2016: 44)، أما (Nocentini et al , 2010) فقد صنفوا العنف الإلكتروني إلى أربعة أنصاف هي: العنف الكتابي والتي تستخدم سلوك العنف اللفظي أو المكتوب مثل المكالمات الهاتفية والرسائل النصية والبريد الإلكتروني، والعنف البصري مثل نشر صور سيئة أو مخجلة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وعنف الإقصاء كإقصاء أحد الأفراد من جماعات الإنترنت أو الدردشة، وعنف انتحال الشخصية والمتمثلة في الاستفادة من سرقة هوية الشخص "البروفيل الشخصي". (في: أمنية الشناوي، 2014: 5)

وعن شيوع وانتشار ظاهرة العنف الإلكتروني أشارت نتائج دراسات عدة انتشارها كظاهرة بين أوساط المراهقين، هذا ما أكدته نتائج دراسة (Ybarra et al , 2007) والتي أجريت على (1588) من طلبة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية من الفئة العمرية (10-15) سنة، من شيوع ظاهرة العنف الإلكتروني لدى عينة الدراسة حيث أقر (43%) من العينة بتعرضهم للعنف عبر الانترنت، و(21%) منهم إلى تحرشهم بالآخرين عبر الانترنت، وفي اليونان أشارت دراسة (Floros et al , 2013) على انتشار ظاهرة العنف الإلكتروني لدى المراهقين في المدارس الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية للذكور، وفي نفس السياق توصلت دراسة (Zhu et al, 2013) إلى

شيع ظاهرة العنف الإلكتروني بين طلاب المدارس الثانوية في الصين، كما أظهرت النتائج بأن الطلبة الذكور أكثر استهدافاً كضحايا وأكثر تورطاً في سلوك العنف الإلكتروني مقارنة بالطلقات، أما عربياً هدفت دراسة (أمينة الشناوي، 2014) التحقق من الكفاءة السيكمومترية لمقياس العنف الإلكتروني لدى عينة قوامها (860) طالباً من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في جمهورية مصر، وكان من أهم نتائجها وجود فروق للنوع الاجتماعي وكانت لصالح المراهقين الذكور في المرحلة الثانوية، وبحث دراسة (هشام المكاين وآخرون، 2017) الكشف عن الاختلاف في مستويات العنف الإلكتروني وفقاً لمتغير الجنس، لدى عينة قوامها (117) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدينة الرقاء بالأردن، وكشفت النتائج ارتفاع مستوى العنف الإلكتروني لعينة الدراسة، مع وجود فروق في العنف الإلكتروني لصالح الطلبة الذكور، كما نقت دراسة (غسق العباسي، 2016) الكشف عن الاختلاف في مستويات العنف وفقاً لمتغيري الجنس والترتيب الميلاي، لدى عينة قوامها (480) طالباً وطالبة من المرحلة الابتدائية والاعدادية في العراق، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في العنف لصالح الطلبة الذكور، وفروق في سلوك العنف بين فئات الترتيب الميلاي.

ويذهب الباحثان إلى أن ظاهرة العنف الإلكتروني تنمو وتستمر بحفية تامه في ظل أسرة مضطربة تُعد بيئة نفسية سيئة للنمو، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية، أما إذا أرادت الأسرة من بناء مناخ إيجابي لأبنائها، خصوصاً للأبناء المراهقين من الذكور والإناث، كونه تأخذ بأيدهم على تجاوز الصراعات النفسية الناتجة عن الاضطرابات النفسية والجسمية والجنسية والفكرية، لما يمر به من مرحلة تغيير وانتقال ما بين الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم في التعامل لما يتعرضون له جراء الانفتاح التكنولوجي والتطور في وسائل الاتصال والتواصل من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة والتي يكمن فيها الخطر من حيث التعرض أو الإرسال للعنف الإلكتروني، لا بد أن يتصف المناخ فيها بالديمقراطية والمرونة والعاطفة الصادقة والمودة والتراحم، فقد توصلت نتائج دراسة "Roe" والتي طبقته على مجموعة من علماء البيولوجيا والفيزياء والعلوم الاجتماعية، بأن مناخهم الأسري السليم كان داعماً لهم على التميز وتحقيق ذواتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي، لأنهم كانوا يعاملون من قبل آبائهم معاملة تتسم بالحرية ودرجة عالية من الاستقلالية وعلاقات أسرية سليمة فضلاً عن إشباع حاجاتهم (في: أديب الخالدي، 2002: 149)، كما أكدت دراسة (Tseng, 2004) أن المناخ الأسري السوي السائد في المنزل يجعل أبنائهم يتعرعون في جو أقرب ما يكون إلى التلقائية والفتح، وسر أغوار النفس وفهم مكونات

الشخصية، حيث يتبدى ما بها من استعدادات كانت ستظل في طي الكمون لولا توافر المناخ الأسري المناسب الذي يدعم الأبناء في توجهاتهم، فسلوكيات الآباء واتجاهاتهم تؤثر في نفسية الأبناء حاضراً ومستقبلاً، وفي نفس السياق هدفت دراسة (عفرأ خليل، 2006) إلى قياس المناخ الأسري لـ (250) طالباً وطالبة في العراق، وكان من أبرز نتائج دراستها تمتع عينة الدراسة الكلية بمناخ أسري مرتفع، بسبب توفر كل عوامل الحب والتفاهم والتعاون ووضوح الأدوار، فضلاً عن إشباع حاجاتهم بشكل معتدل، أما (تغريد حنفي، 2007) فقد أكدت من خلال نتائج دراستها التي تم تطبيقها على عينة مكونة من (200) طالباً وطالبة من المرحلتين الثانوية والجامعية في مصر، بأن المناخ الأسري يُعد بمثابة السند القوي الذي يدفع الأبناء للانطلاق إلى الحياة والتفاعل معها بمرونة وأكثر كفاءة في المواقف التي يمرون بها، بعكس الأفراد الذين تربوا في مناخ أسري مضطرب.

ويرى الباحثان أن المناخ الأسري غير السوي هو أحد أهم مهددات الأمن النفسي للمراهق، كون الأسرة النواة الأولى في بناء المجتمع بل أنها من أقوى المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر على شخصية المراهق وسلوكه، ويُعد إشباع الأمن النفسي مطلباً مهماً واحتياجاً من الاحتياجات التي لا غنى عنها لدى المراهقين، فالأمن النفسي ما هو إلا شعور المراهق بأنه آمن على نفسه، محبوب لدى أسرته ومحيطه الاجتماعي، إضافة إلى مكانته الاجتماعية من خلال بيئته الصديقة التي لا تسبب له الإحباط أو التهديد أو الشعور بأي أنواع القلق، وفي هذا الجانب أكد (محمود حسين، 1989: 309) أن المراهق لا يشعر بالأمن إلا إذا تمت عملية البلوغ بسلام وشعر بالتقبل من والديه، ويذكر (حامد زهران، 2003: 248) أن إشباع الحاجة إلى الأمن يحتاج إلى تماسك الجماعة، والشعور بالانتماء ووحدة الأهداف، وسلامة السلوك، وسلامة الأدوار الاجتماعية، ووضوح العلاقات الاجتماعية، ويسر الاتصال، وقد أثبتت الكثير من الدراسات كدراستي (Davis, et al, 1995 - Gordon. T, et al, 2004) أن الأمن النفسي للمراهق يتوقف على مدى شعوره بذلك الأمن في طفولته، فإذا تربى المراهق في جو آمن يسوده الدفء الأسري فإنه سينمو بشكل سوي، ويصبح قادراً على تحقيق ما يريد، وهنالك شواهد كثيرة في علم النفس الإكلينيكي أن العصابين والجانحين يعانون فقدان الشعور بالأمن، فقد أوضح "Maslow" أن أنماطاً معينة من العصابين، وخاصة المصابين بعصاب الوسواس القهري، يكونون مدفوعين بدرجة كبيرة للبحث عن إشباع حاجاتهم على الأمن. (Demary, 2005: 691).

ومن الدراسات التي اهتمت ببحث العلاقة ما بين المناخ الأسري والأمن النفسي من ناحية، والأمن النفسي بالعنف الإلكتروني من ناحية أخرى، دراسة (إيناس سليمان، 2003) التي أجريت على عينة قوامها (101) من المراهقين الذكور والاناث، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سلبي بين المناخ الأسري غير السوي وبين إشباع الحاجات النفسية لدى المراهقين، كما أشارت نتائج دراسة (2007 Rocher, أن إدراك الأطفال للخلافات الأسرية يزيد من شعورهم بعدم الأمن ويقلل من قدرتهم على التنظيم ويجعل الصور النمذجية للأسرة لديهم سلبية، أما محلياً فقد هدفت دراسة (سامية اريعم، 2011) الكشف عن طبيعة العلاقة بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب وشعورهم بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، على عينة قصصية مكونة من (186) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وكان من أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الأبناء لأسلوب المعاملة السوية للأب والشعور بالأمن النفسي، كما توصلت نتائج دراسة (عواطف محيسن، 2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والاتصال الأسري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، وفي السودان أجرى (أشرف علي وآخرون، 2016) دراسة هدفوا من خلالها معرفة السمة العامة للمناخ الأسري والأمن النفسي، وعن طبيعة العلاقة ما بين المتغيرين، على عينة مكونة من (110) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج ارتفاع السمة العامة للمتغيرين، ووجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسري والأمن النفسي، وهدفت دراسة (أسماء عبده، 2017) استكشاف العلاقة ما بين الأمن النفسي والعنف لدى المراهقين في محافظة المنوفية بمصر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي والتمتع لدى المراهقين المصريين، كما وجد فروق داله بين الذكور والإناث على مقياس التمتع لصالح الذكور، كما كشفت نتائج دراسة (Huang & Chien- Chou, 2010) والمشار إليها (في: أسماء عبده، 2017) أن المتمتعون شعروا بالأمن النفسي على حساب ضحاياهم، كما أظهر ضحايا التنمر الإلكتروني مشاعر الخوف وعدم الإحساس بالأمن النفسي. في ضوء ما تقدم، يمكننا إبراز تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت وبشكل محدد الفئة العمرية (14- 16) سنة في محافظة خان يونس والتي تعرف بمرحلة المراهقة المتوسطة، كونها مرحلة حرجة في حياة الفرد، وحلقة من حلقات النمو، تتأثر بالمرحلة التي تسبقها، وتؤثر على المراحل التي تليها، لذا تتطلب مرحلة المراهقة وعياً من قبل المحيطين بالمراهق، لتفهم ما يطرأ على طباعه وسلوكياته، ومساعدته على تجاوزها والتغلب عليها، كذلك اتضح أنه بعد مراجعة الأدب السيكلوجي ندرة الدراسات الفلسطينية خاصة، والدراسات العربية والأجنبية عامة التي تناولت متغيرات الدراسة

الحالية مجتمعة في حدود ما توافر للباحثان من دراسات مما يبرز أهميتها البحثية، ومن هنا تأتي الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: (ما دور المناخ الأسري كمتغير وسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة؟)، وقد انبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة؟
2. هل يُعد المناخ الأسري عامل وسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14-16 سنة؟
3. ما العلاقة بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي بعد العزل الإحصائي للمناخ الأسري؟
4. هل يختلف العنف الإلكتروني لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة باختلاف (النوع الاجتماعي، حجم الأسرة، الترتيب الميلادوي)؟

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق أهداف متباينة تتمثل في: حجم علاقة الارتباط بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني والأمن النفسي، كذلك صحة بناء النموذج النظري المقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة، إضافة إلى تبيان مدى الاختلاف في العنف الإلكتروني لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، حجم الأسرة، الترتيب الميلادوي).

مبررات الدراسة وأهميتها:

1. حساسية الموضوع وأهميته، فالعنف الإلكتروني عند الفئة العمرية 14-16 سنة (المراهقة المتوسطة) محور بحث وتدقيق واسع، لما له من خطر كبير على المجتمع من ناحية ومن ناحية أخرى على الحالة النفسية لهذه الفئة.
2. للدراسة أهمية اجتماعية ونفسية كونها تدرس المناخ الأسري والأمن النفسي، حيث أكدت الدراسات على أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية والنفسية للمراهق، وذلك من خلال توفير الجو النفسي والاجتماعي الإيجابي لهم مما يوفر لهم الراحة والأمن النفسي.

3. تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني الذي يتناول عينة الدراسة الحالية، ومتغيراتها حسب علم الباحثان، لأهمية وحساسية هذه الفئة من الأفراد في العمل مستقبلاً على تقدم المجتمع وازدهاره، لهذا كان لا بد من إجراء العديد من الأبحاث حول هذه الفئة لرعايتها وتنشئتها التنشئة السليمة التي تضمن لهم السلام والأمن النفسي، وخصوصاً بعد الانفجار التكنولوجي الحاصل في المجتمع.

4. إثراء مكتبة القياس النفسي بمقاييس جديدة تتلاءم وطبيعة عينة البحث الحالي بما تنطوي عليه من صفات متباينة.

مصطلحات الدراسة:

المناخ الأسري: العلاقات القائمة على الأساليب الإيجابية في التعامل بين أفراد الأسرة لتكوين علاقات إنسانية دافئة، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إجاباته على عبارات فقرات مقياس المناخ الأسري المستخدم في هذه الدراسة.

العنف الإلكتروني: عرفه (Barton, 2006) بأنه عدوان عام ومتعمد، قد يكون مادياً أو لفظياً أو جسدياً، والذي يحدث من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (في: أسماء عبده، 2017: 192)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إجاباته على عبارات فقرات مقياس العنف الإلكتروني المستخدم في هذه الدراسة.

الأمن النفسي: شعور المراهق بالإيجابية تجاه حياته، والاتجاه الشخصي الاجتماعي نحو ذاته وتقبلها، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إجاباته على عبارات فقرات مقياس الأمن النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

الفئة العمرية 14-16 سنة: تُعرف بمرحلة المراهقة المتوسطة، وتتميز بالنمو الجسدي، والتغير في التفكير والمشاعر، وهي تقابل الصفوف الدراسية الثامن والتاسع والعاشر، وفقاً لسلم التعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية.

الطريقة والاجراءات:

أسلوب الدراسة: اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على نموذج وصفي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة موضع الدراسة، فضلاً عن الأسلوب المقارن لدراسة مدى اختلاف العنف الإلكتروني باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، حجم الأسرة، والترتيب الميلاي).

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة الصفوف الدراسية (الثامن، التاسع، العاشر) الذكور والإناث، للمدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم غرب محافظة خان يونس، والذي يبلغ عدد أفرادها (8173) حسب الإحصائيات الرسمية لقسم التخطيط والمعلومات التابع للمديرية، للعام الدراسي 2018 - 2019، وقام الباحثان باختيار المدارس مع مراعاة توزيعها الجغرافي، والتوازن بين مدارس الذكور ومدارس الإناث، بحيث تمثل العينة المجتمع الأصلي تمثيلاً جيداً، وسحبت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، واختيرت العينة بنسبة (4.2%) تقريباً من حجم المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أفرادها (342) طالباً وطالبة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	171	50%
	أنثى	171	50%
حجم الأسرة	صغيرة (1- 4)	76	22%
	متوسطة (5- 7)	154	45%
	كبيرة (8 فأكثر)	112	33%
الترتيب الميلادى	متقدم (1- 4)	86	25.1%
	متوسط (5- 7)	135	39.5%
	متأخر (8 فأكثر)	121	35.4%

أدوات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد ثلاث أدوات هي:
أولاً: مقياس المناخ الأسري: بعد مراجعة أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، وتعريفات المناخ الأسري، والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع، وهي أدوات تنوعت تبعاً للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس، كما في دراسة (نوره الهذلي، 2014)، (عواطف محيسن، 2013)، (تغريد حنفي، 2007)، تم تحديد عبارات المقياس، والذي اشتمل على (15) عبارة.

صدق الأداة:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس الاجتماعي والمقياس والتقويم، لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للمقياس ككل ومعرفة

مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات بناءً لآراء السادة المحكمين، كما تم حذف عبارة واحدة تكرر مفهومها مع عبارة أخرى، وبذلك استقر عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (14) عبارة، وتكون سلم الإجابة من (3) بدائل وهي: (نعم = 3، أحياناً = 2، لا = 1).

الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (70) طالبًا وطالبة من الفئة العمرية 14 - 16 سنة، للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحيه بدائل الاستجابة، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستويي دلالة (0.05 - 0.01).
ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس، بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا ($\alpha = .73$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وعلى نتائجه في الدراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس العنف الإلكتروني: بعد مراجعة أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، وتعريفات العنف الإلكتروني، والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع، وهي أدوات تنوعت تبعًا للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس، كما في دراسة (هشام المكانين وآخرون، 2017)، (رمضان حسين، 2016)، (أمينة الشناوي، 2014)، تم تحديد عبارات المقياس، والذي اشتمل على (15) عبارة.
صدق الأداة:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في الصحة النفسية والقياس والتقييم، لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للمقياس ككل ومعرفة مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، وفي ضوء ذلك تم حذف ثلاث عبارات بسبب التكرار، حيث استقر عدد عبارات المقياس إلى (12) عبارة، وتكون سلم الإجابة من (3) بدائل وهي: (نعم = 3، أحياناً = 2، لا = 1).

الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (70) طالبًا وطالبة من الفئة العمرية 14 - 16 سنة، للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحيه بدائل الاستجابة، بحساب

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوي دلالة (0.05 - 0.01).
ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس، بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا ($\alpha = .18$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وعلى نتائجه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الأمن النفسي: بعد مراجعة أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، وتعريفات الأمن النفسي، والاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع، وهي أدوات تنوعت تبعاً للأساس النظري الذي اعتمدت عليه، والعينة المستهدفة من المقياس، كما في دراسة (أسماء عبده، 2017)، (عواطف محيسن، 2013)، (سامية اريعم، 2011)، تم تحديد عبارات المقياس، والذي اشتمل على (15) عبارة.

صدق الأداة:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصورته الأولية على تسعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، لتحديد مدى ملائمة كل عبارة للمقياس ككل ومعرفة مدى وضوح كل عبارة من حيث الصياغة، حيث تم الإبقاء على العبارات كما هي من حيث العدد، حيث وصلت نسبة الاتفاق عليها (90%)، كما تم إعادة صياغة ثلاث عبارات بناء على آراء السادة المحكمين، وتكون سلم الإجابة من (3) بدائل وهي: (نعم=3، أحياناً=2، لا=1).

الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استكشافية من خارج عينة الدراسة الأصلية مؤلفة من (70) طالباً وطالبة من الفئة العمرية 14 - 16 سنة، للاطمئنان لوضوح العبارات، إضافة عن سهولة فهم التعليمات، وصلاحيته بدائل الاستجابة، بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد وجد ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05).

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس، بمعادلة ألفا كرونباخ، وكانت قيمة ألفا ($\alpha = .68$)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وعلى نتائجه في الدراسة الحالية.

الأساليب لإحصائية: استعان الباحثان بالرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) لإجراء التحليلات والإحصاءات التالية: معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين المتعدد، واختبار (T-test)

للعينات المستقلة، واختبار (One Way Anova)، وقد اختبرت هذه الأساليب في ضوء متغيرات الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وحجم العينة، وطبيعة الأدوات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: هل توجد علاقة دالة إحصائية بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14-16 سنة؟، ولإيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني والأمن النفسي

المقياس	المناخ الأسري	الأمن النفسي	العنف الإلكتروني
المناخ الأسري	1	0.66**	-0.49**
الأمن النفسي		1	-0.61**
العنف الإلكتروني			1

** قيمة (Sig.) دالة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$).

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا ما يأتي:

أولاً: وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني لدى الفئة العمرية 14-16 سنة، بمعنى أنه كلما ارتفع المناخ الأسري وكان أكثر إيجابية قل وانخفض العنف الإلكتروني لدى عينة الدراسة، وفي هذا المقام يؤكد الباحثان أن المناخ الأسري السعيد المكون من علاقات الود والعطف والتعاون والاهتمام والعناية بين الوالدين له الأثر الإيجابي على تربية وتنشئة الأبناء، إضافة إلى أنه - المناخ الأسري - المحور الرئيس في مواجهة التحدي الذي يهدف إلى تحسين السلوك للارتقاء بتفكير أبنائهم والعبور بهم إلى بر الأمان من المستحدثات التكنولوجية والتي تعصف بهم وتجرحهم إلى إصدار السلوكيات الغير مرغوبة اجتماعياً والمتنافية من العادات والقيم المجتمعية، وهذا ما ذهبوا إليه الباحثان في مقدمة الدراسة إلى أن ظاهرة العنف الإلكتروني تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل أسرة مضطربة تُعد بيئة نفسية سيئة للنمو، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية، أما إذا أرادت الأسرة من بناء مناخ إيجابي لأبنائهم، خصوصاً للأبناء المراهقين من الذكور والإناث، كونهما تأخذ بأيدهم على تجاوز الصراعات النفسية الناتجة عن الاضطرابات النفسية

والجسمية والجنسية والفكرية، لما يمرون به من مرحلة تغيير وانتقال ما بين الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم في التعامل لما يتعرضون له جراء الانفتاح التكنولوجي والتطور في وسائل الاتصال والتواصل من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة والتي يكمن فيها الخطر من حيث التعرض أو الإرسال للعنف الإلكتروني، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المناخ الأسري الإيجابي للأبناء كدراسة "Roe" حيث توصلت بأن المناخ الأسري السليم لمجموعة من علماء البيولوجيا والفيزياء والعلوم الاجتماعية كان داعماً لهم على التميز وتحقيق ذواتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي، لأنهم كانوا يُعاملون من قبل آبائهم معاملة تتسم بالحرية ودرجة عالية من الاستقلالية وعلاقات أسرية سليمة فضلاً عن إشباع حاجاتهم (في: أديب الخالدي، 2002: 149)، كما أكدت نتائج دراسات كلاً من (Tseng, 2004، عفراء خليل، 2006، تغريد حنفي، 2007) على أهمية المناخ الأسري كونه السند القوي الذي يدفع الأبناء للانطلاق إلى الحياة والتفاعل معها بمرونة وأكثر كفاءة في المواقف التي يمرون بها، بعكس الأفراد الذين تربوا في مناخ أسري مضطرب، واعتبرت كلاً (منار خضر وحنان عبد العاطي، 2009: 4369) أن المناخ الأسري الإيجابي يعتبر من الموارد البشرية الهامة التي لا تُكران لدورها في عملية النضج الاجتماعي للأبناء، فهو يعكس قدرتهم على إدراك القيم الاجتماعية والأخلاقية الموجودة بالمجتمع والالتزام بها؛ وذلك من خلال المشاعر الحميمة والانفعالات الخاصة بين أفراد الأسرة داخل هذا المناخ؛ حيث تظهر هذه المشاعر وتنمو وتتأصل خلال التفاعل المباشر لأعضاء الأسرة الواحدة بعضهم مع بعض في مواقف الحياة اليومية، ونظراً لأنه لم يتوافر للباحثان - على حد اطلاعهما - دراسة سابقة تناولت العلاقة بين متغيري المناخ الأسري والعنف الإلكتروني بشكل مباشر، أعتبر الباحثان بأن النتيجة جديدة إلى حد ما، لذا يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من العلاقة ما بين متغيري الدراسة.

ثانياً: وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14- 16 سنة، بمعنى أنه كلما قل العنف الإلكتروني زاد الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، فارتباط الأمن النفسي بعلاقة عكسية مع العنف الإلكتروني تعتبر نتيجة منطقية، لاعتبار الأمن النفسي أحد العوامل الرئيسة للتحكم في العنف بشكل عام والعنف الإلكتروني على وجه الخصوص، وقد اتفقت

هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أسماء عبده، 2017) حيث توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي والتمتع لدى المراهقين المصريين، كما اتفقت نتائجنا مع دراسة (Huang & Chien, 2010) المشار إليها في المرجع السابق، بالعلاقة السالبة ما بين المتغيرين.

ثالثاً: وجود ارتباط طردي دال إحصائياً بين المناخ الأسري والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14-16 سنة، بمعنى أنه كلما ارتفع المناخ الأسري وكان أكثر إيجابية ارتفع الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، فالعلاقة الدافئة في الأسرة تساعد أبنائها في غرس الثقة بأنفسهم وبالأخرين من حولهم، مما يدفع الأبناء إلى إشباع حاجاتهم النفسية وفي مقدمتها الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة النفسية، إضافةً إلى أن المناخ النفسي والعاطفي للأسرة يُعد من أهم العوامل الرئيسة في تكوين شخصية الأبناء، وقد اتفقت النتيجة الحالية تتفق مع نتائج دراسات (سليمان، 2003، Rocher, 2007، سامية اريعم، 2011، عواطف محيسن، 2013، أشرف علي، 2016) حيث أثبتت الدراسات بأن إشباع الحاجات النفسية لدى المراهقين لا يتم إلا من خلال مناخ أسري مبني على الحب والدفء والعاطفة.

السؤال الثاني: هل يُعد المناخ الأسري عامل وسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14-16 سنة؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل المسار، وطريقة الأرجحية العظمى لمعرفة تأثير المناخ الأسري على العنف الإلكتروني والأمن النفسي كمتغير وسيط لدى الفئة العمرية 14-16 سنة، ومن أجل التحقق من حسن مطابقة النموذج السببي اعتمد الباحثان على عدد من المؤشرات الإحصائية تتمثل فيما يلي:

-مؤشر كاي² (Chi-Square) حيث بلغت قيمة المؤشر (13.4) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً.

-مؤشر حسن المطابقة (GFI) حيث بلغت قيمة المؤشر (0.91) وهذه القيمة تقترب من الواحد صحيح.

-مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGIF) حيث بلغت قيمة المؤشر (0.92) وهذه القيمة تقترب من الواحد صحيح.

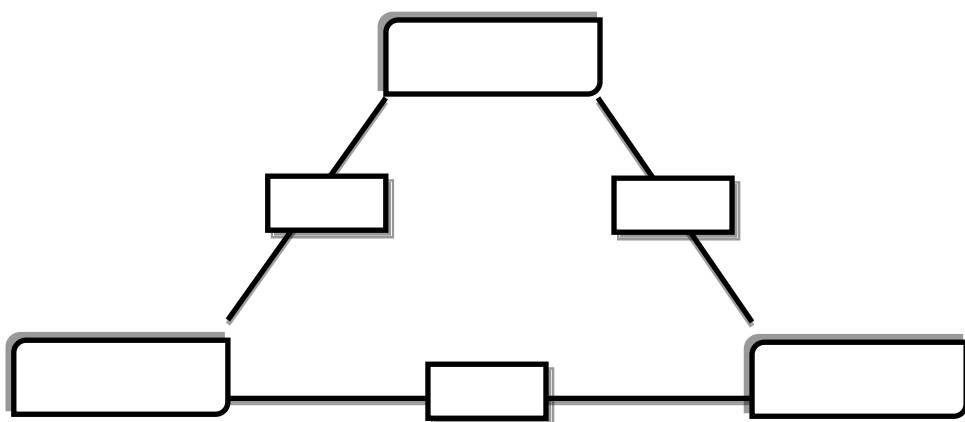
-مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) حيث بلغت قيمة المؤشر (0.68).

من خلال القيم الواردة في المؤشرات السابقة الذكر، طمئننت الباحثان على أن النموذج ملائم، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل المسار.

جدول (3): يوضح ملخص نتائج تحليل المسار

المتغير المتأثر			المناخ الأسري			الأمن النفسي		
المتغير المؤثر			التأثير			Sig		
			قيمة (T)			قيمة (T)		
المناخ الأسري			0.42			0.02		
5.65			- 0.43			0.03		
العنف الإلكتروني			4.62			6.25		
- 0.41			0.02			0.03		

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا أن للمناخ الأسري علاقة مباشرة مع الأمن النفسي، فكلما كان المناخ الأسري أكثر إيجابية كلما كان الأمن النفسي أفضل، كذلك وجد تأثير سلبي للمناخ الأسري على العنف الإلكتروني، أي أنه كلما كان المناخ الأسري أكثر إيجابية كان العنف الإلكتروني أقل، وهذا يدل على أن للمناخ الأسري الإيجابي دور في تعزيز وتحسين الأمن النفسي بعد التعرض للعنف الإلكتروني، والحصلة النهائية أن المناخ الأسري يُعد متغيراً وسيطاً بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لدى الفئة العمرية 14- 16 سنة، ويتضح ذلك من خلال الشكل التالي.



شكل (1) المسار التخطيطي للنموذج النهائي

يتضح من الجدول رقم (3) والشكل أعلاه بأن النتائج جاءت معززة لصحة النموذج السببي المقترح، فالمناخ الأسري يلعب دوراً مهماً في خفض العنف الإلكتروني لدى الفئة العمرية 14- 16 سنة، كما أن المناخ الأسري لعب دوراً مهماً كذلك في تعزيز الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، وبذلك تحقق هدف الدراسة، وهو صحة النموذج لمسار علاقة المناخ الأسري كوسيط بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي، فهو بذلك يكون نتيجة للمتغير الأول (العنف الإلكتروني) بحيث يكبح من جماحها، ويعتبر سبباً للمتغير الثاني (الأمن النفسي) حيث يحسن ويعزز منها، ويبقى مسار العلاقة صحيحاً ما بقي

أفراد العينة ينعمون ببيئة أسرية ايجابية ملؤها الحب والعاطفة والحنان، وبذلك يمكننا التنبؤ في ظل مناخ أسري مضطرب من الممكن أن ينشط العنف الإلكتروني، إضافة إلى عدم إشباع حاجة الأمن النفسي، ونظرًا لأنه لم يتوافر للباحثان - على حد اطلاعهما - دراسات سابقة بحثت في موضوع الدراسة الحالية بمتغير وسيط فيعتبر الباحثان بأن النتيجة جديدة إلى حد ما، لذا يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من سلامة وصحة النموذج المقترح.

السؤال الثالث: ما العلاقة بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي بعد العزل الإحصائي للمناخ الأسري؟، ولإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط البسيط والجزئي، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (4): معاملات الارتباط البسيط والجزئي بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي لعد عزل تأثير المناخ الأسري

الأمن النفسي العنف الإلكتروني	معاملات الارتباط		قيمة T لمعامل الارتباط الجزئي	دلالة الارتباط الجزئي
	البسيط	الجزئي		
العنف الإلكتروني	- 0.36	- 0.06	0.77	غير دال إحصائيًا

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا وجود معامل ارتباط مباشر بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي (-0.36)، وعند العزل الإحصائي لتأثير المناخ الأسري عن العلاقة بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي انخفضت قيمة معامل الارتباط من (-0.36) إلى (-0.06)، وأصبحت غير دالة إحصائيًا.

السؤال الرابع: هل يختلف العنف الإلكتروني باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، حجم الأسرة، الترتيب الميلادوي) لدى الفئة العمرية 14 - 16 سنة؟

أولاً: اختلاف العنف الإلكتروني باختلاف متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (T) للنوع الاجتماعي على مقياس العنف الإلكتروني

المقياس	النوع	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
العنف الإلكتروني	ذكر	171	2.2895	.25508	10.499	.000**
	أنثى	171	1.9474	.34133		

** قيمة (Sig.) دالة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$.

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث من الفئة العمرية 14-16 سنة على مقياس العنف الإلكتروني، وهذه الفروق تجاه الذكور، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من (Zhu et al, 2013 - Floros et al, 2013 - أمينة الشناوي، 2014 - غسق العباسي، 2016 - أسماء عبده، 2017 - هشام المكانين وآخرون، 2017)، ويعزو الباحثان الفروق الإحصائية تجاه الذكور إلى أن المجتمع الذي نحياه هو مجتمع ذكوري ينم عن خلل اجتماعي منبثق عن المعتقدات والممارسات الاجتماعية دون اعتبار الذكور والإناث متساويين، حيث أنه يسمح للذكور بالتواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي دون ضوابط.

يبد أن (هشام المكانين وآخرون، 2017: 193) أوضح إلى أن الذكور يتيحون للكثير من الغرباء التواصل معهم، في حين لا تثق كثير من الإناث بالغرباء وتحظر الغرباء من الولوج لصفحاتهن الخاصة في مواقع التواصل الاجتماعي، كما أن الإناث أكثر خوفاً من الذكور في المغامرة بالسب والشتم والتهجم على الآخرين من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، ولا يثقن بضمانات الخصوصية والأمان في شبكات التواصل الاجتماعي، إذ تخاف الفتيات من نظرة المجتمع لهن إن كشفت بعض مشكلات التواصل لديهن في شبكات التواصل الاجتماعي.

ثانياً: اختلاف العنف الإلكتروني باختلاف متغير حجم الأسرة (صغير، متوسط، كبير)، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف وقيمة (F) ودلالاتها لحجم الأسرة على مقياس العنف الإلكتروني

حجم الأسرة	متوسط المربعات	قيمة	مستوى
صغيره (1-4)	متوسطة (5-7)	كبيرة (8 فأكثر)	(F)
248	119	2.084	126
العنف الإلكتروني			248

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئة العمرية 14-16 سنة ذوي الأسر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة على مقياس العنف الإلكتروني، ويمكننا تفسير هذه النتيجة إلى أن جميع الأسر في المجتمع الفلسطيني مهما بلغ حجمها تشترك في طبيعة واحدة من التفكير والمعتقدات، ونظراً لأنه لم يتوافر للباحثان - على حد اطلاعهما - دراسة سابقة تناولت هذا المتغير بشكل مباشر، لذلك يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات.

ثالثًا: اختلاف العنف الإلكتروني باختلاف متغير الترتيب الميلادي (متقدم، متوسط، متأخر)، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف وقيمة (F) ودلائها للترتيب الميلادي على مقياس العنف الإلكتروني

الترتيب الميلادي	متوسط المربعات		قيمة (F)	مستوى الدلالة
	متقدم (1-4)	متوسط (5-7)	متأخر (8 فأكثر)	
المقياس	0.065	0.120	0.544	0.581
العنف الإلكتروني	0.065	0.120	0.544	0.065

من خلال قراءة القيم المدونة بالجدول أعلاه، يتضح لنا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الفئة العمرية 14 - 16 سنة ذوي الترتيب الميلادي المتقدم والمتوسط والمتأخر على مقياس العنف الإلكتروني، وجاءت نتيجة بحثنا الحالي مخالفة لنتيجة دراسة (غسق العباسي، 2016) حيث كشفت نتائجها إلى وجود فروق في التنمر بين فئات الترتيب الولادي، ويمكننا تفسير النتيجة بأن الأسر الفلسطينية لا تميز في التعامل ما بين أبنائها مهما كان موقعه فيها، وخصوصًا لما يمر به المجتمع الفلسطيني من انتهاكات إسرائيلية بحق المجتمع بشكل عام، جعل الأسر تعزز الشعور بالمسؤولية وأن يكونوا أقوى ضميرًا، إضافة إلى تعزيز الأمن النفسي والأسري لأبنائها، ونظرًا لأنه لم يتوافر للباحثان - على حد اطلاعهما - إلا دراسة واحدة تناولت هذا المتغير بشكل مباشر، لذلك يوصيان بإجراء المزيد من الدراسات.

خلاصة وتوصيات:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجد ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين المناخ الأسري والأمن النفسي، كما وجد ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين المناخ الأسري والعنف الإلكتروني من ناحية والأمن النفسي من ناحية أخرى.
- صحة النموذج لمسار علاقة المناخ الأسري كمتغيرًا وسيطًا بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي، ووجد معامل ارتباط مباشر بين العنف الإلكتروني والأمن النفسي عند العزل الإحصائي لتأثير المناخ الأسري.
- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس العنف الإلكتروني، والفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية لعينة الدراسة من ذوي الأسر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة، والترتيب الميلادي المتقدم والمتوسط والمتأخر على مقياس العنف الإلكتروني.

واستكمالا للجوانب ذات العلاقة بهذه الدراسة فقد خرج الباحث بالتوصيات الآتية:

1. عقد برامج تأهيلية للأسر إلى أفضل الأساليب لتكوين مناخ أسري إيجابي، لسلامة أبنائهم المراهقين من الاضطرابات النفسية التي تؤدي بهم إلى عدم إشباع حاجة الأمن النفسي، ويكونوا فريسة سهلة للعنف الإلكتروني.
2. تفعيل دور الأسر في القرارات الخاصة بأبنائهم لمواجهة العنف الإلكتروني، مع توعية الأسر على أساليب الرقابة لمواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بأبنائهم.
3. تبني منهج إرشاد توعوي من خلال مؤسسات المجتمع المدني لتوجيه المراهقين للإفادة من التكنولوجيا بالشكل الإيجابي، مع التوعية بمخاطر الاستخدام الخاطئ لمواقع التواصل الاجتماعي.
4. ضرورة أن تقدم وسائل الإعلام المختلفة برامج التوعية لمخاطر العنف الإلكتروني على الأمن النفسي للفرد والنسيج الاجتماعي للمجتمع.

قائمة المراجع:

- أريعم، سامية (2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). 25 (7). نابلس.
- حسين، رمضان عاشور (2016). البنية العاملة لمقياس التمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية. ع4. 40-85.
- حسين، محمود عطا (1989). الشعور بالأمن النفسي في ضوء متغيرات المستوى والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. المجلة التربوية. جامعة الكويت. ع 22.
- محنفي، تغريد حسنين (2007). المناخ الأسري وعلاقته بالصلافة النفسية لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- الخالدي، أديب (2002). المرجع في الصحة النفسية. الدار العربية للنشر والتوزيع.
- حنضر، منار وعبدالعاطي، حنان (2009). المناخ الأسري وعلاقته بدوافع الزواج العرفي لدى الشباب الجامعي. المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.
- حنليل، عفراء ابراهيم (2006). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء. مجلة التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. ع 49.

- زهران، حامد عبدالسلام (2003). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي "دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي". عالم الكتب. القاهرة.
- سليمان، إيناس (2003). المناخ الأسري وعلاقته بإشباع الحاجات النفسية للأبناء المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة.
- الشناوي، أمنية إبراهيم (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر، الضحية). مجلة مركز الخدمة الاستشارات البحثية - شعبة الدراسات النفسية و الاجتماعية. كلية الآداب، جامعة المنوفية. 1- 50.
- العباسي، غسق غازي (2016). سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. ع 50. 88- 117.
- حبده، أسماء أحمد (2017). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين. مجلة البحث العلمي في التربية. ع 17. 187- 202.
- حلي، أشرف وقمر، مجذوب وأحمد، محجوب (2016). المناخ الأسري وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 2(2). 65- 84.
- محيسن، عواطف محمد (2013). الأمن النفسي وعلاقته بالحضور- الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- المكانين، هشام عبدالفتاح ويونس، نجاتي أحمد والحيارى، غالب محمد (2017). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. 12 (1)، يناير 2018. 179- 197.
- الهلدي، نوره خليفه (2014). المناخ الأسري وانعكاساته على النضج الاجتماعي للأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التصاميم، جامعة ام القرى.

- Davis, Patrik Eital (1995): Children`s Responses To Adult Conflict As A function Of Conflict History, Eric- No .Ed.
- Demary ،H (2005): The Relationship between social support and student adjustment; A longitudinal Analysis, 42 (7).
- Floros,G.D, Siomos,K .E, Fisoun,V ,Dafuli,E ,Geroukalis,D, (2013): Adolescent Online Cyberbullying in Greece: The impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. Journal of School Health, 83 (6), 445- 453.

- Gordon. T & Others (2004): Marital Conflict, Child Emotional Security about Family Relationship & Child Adjustment, School of Psychology, Cardiff University, Cardiff, U.K.
- Patchin, J. W & Hinduja, S. (2006): Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. Youth Violence and Juvenile Justice 4(2). 148- 169.
<https://doi.org/10.1177/1541204006286288>.
- Rosher Schudlich, (2007). Prospective effects of inter parental conflict on child attachment security and the moderating role of parents. Journal of Marriage and Family, 72 (5), 292-325.
- Tseng, V.(2004). Family interdependence and Academic adjustment in college youth from immigrant and us--born families, Child development, 35 (3), 966- 983.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Mitchell, K. g. (2007): The Co-occurrence of Internet Harassment and Unwanted Sexual Solicitation Victimization and Perpetration: Associations with Psychosocial Indicators. Journal of Adolescent Health, 41, S31-S41.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. School Psychology International, 34(6), 630 – 647.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس المناخ الأسري.

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	الأشياء الإيجابية في أسرتي تفوق كثيراً الأشياء السلبية.			
2	علمتني أسرتي بأن الحرية التزام أولاً.			
3	رسخت أسرتي مبدأ التسامح وتقبل الآخرين لدي.			
4	تحرص أسرتي على سماع وحل كل مشكلة أتعرض لها في عالمي الواقعي والافتراضي.			
5	ترشدني أسرتي وتبين لي الصواب من الخطأ بحب ومودة.			
6	نقضي أنا وأفراد أسرتي الكثير من الوقت في المرح والحديث معا في المنزل.			
7	تهتم أسرتي بمشاركتي معها بالزيارات العائلية.			

8	تتميز العلاقة بيني وبين أفراد أسرتي بالدفع والترابط.		
9	يسود التفاهم والحوار بيني وبين أفراد أسرتي.		
10	تشجعتني أسرتي على الالتزام بالتقاليد والأعراف الاجتماعية والدينية.		
11	أشارك أنا وأسرتي الجيران أفراحهم وأحزانهم.		
13	تساعدني أسرتي على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاتي.		
14	زودتني أسرتي بمبدأ احترام حقوق الآخرين من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.		

ثانياً: مقياس العنف الإلكتروني:

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	يتم تهديدي بالإيذاء الجسدي عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
2	أعرض للسخرية والاستهزاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
3	يتم نشر فيديوهات أو صور مسيئة لي عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
4	يتم انتحال شخصيتي وإظهارها بصورة سيئة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
5	أتلقي رسائل خادشه للحياء عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
6	يتم استغلالني جنسياً عبر مواقع التواصل الاجتماعي.			
7	أفرض آرائي على الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.			
8	أطلق أسماء غير لائقة على الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.			
9	أعتمد نشر أسرار الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.			
10	أرسل دعاوي للآخرين للدخول في محادثة غير أخلاقية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.			
11	أهدد الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي بغرض التهيب والإذلال لهم.			
12	أنتحل شخصية الآخرين لتشويه سمعتهم وإضرار بهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي.			

ثالثاً: مقياس الأمن النفسي

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
---	----------	-----	---------	----

1	أشعر بالراحة والهدوء النفسي.		
2	أشعر بالخوف من وقت لآخر.		
3	أشعر أن حياتي مهددة بالخطر.		
4	أشعر بالإحراج عندما اتحدث أمام الآخرين.		
5	أشعر بالتوتر والاحباط من وقت لآخر.		
6	أشعر بالراحة والأمان عندما اعبر عن مشاعري لمن حولي.		
7	أشعر بالرضا عن حياتي.		
8	أثق في قدرتي على حماية نفسي.		
9	مشاعري غير مستقرة معظم الوقت.		
10	أفضل الجلوس وحدي.		
11	أقبل نقد ولوم الآخرين لي.		
12	التزامي بالضوابط الاجتماعية تشعرني بالأمان.		
13	علاقتي مع الآخرين لا تدوم لمدة طويلة.		
14	تقديري للآخرين واحترامهم يشعرني بالأمان.		
15	قدرتي على مواجهة المشكلات وحلها تشعرني بالأمان.		

Domestic atmosphere as a mediator between electronic violence and psychological/emotional security for the age group (14-16)
Abdallah Adel R. Shurrab & Sama Abdallah A.

Shurrab

Abstract: The study aims at building a proposed theoretical model for the casual relation between study variables: domestic atmosphere, electronic violence and psychological/emotional security, fining out whether domestic atmosphere is a medium variable in the relation between electronic violence and psychological security, determining the nature of relation tracks between the three variables and determining the difference in electronic violence by different variables; gender, family size, birthday ranking for the age group (14-16).

To verify that the following scales were applied: domestic atmosphere, psychological security and electronic violence (designed by the researcher), on a sample of (342) persons, half of them males and the other half females.

The results concluded that there is a positive correlation with statistical value between domestic atmosphere and psychological security and a negative correlation with statistical value between domestic atmosphere and electronic violence one had and between domestic atmosphere and psychological security on the other hand.

Also, there is a difference in electronic violence for men while there is no difference in electronic violence in family size and birthday ranking variables, Results indicated as well that domestic atmosphere plays as a medium in the relation between electronic violence and psychological security for the study sample.

Key words: Domestic atmosphere, Electronic violence, Psychological/emotional security, Mid-Adolescent.

معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر مدراء المدارس في

محافظة عجلون

أ.د. حامد محمد دعوم

قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

ملخص: تتناول الدراسة الحالية معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر مدراء المدارس في محافظة عجلون، استعرضت هذه الدراسة معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية بالإضافة إلى أبرز الحلول المقترحة للتغلب على هذه المعوقات، تم الاعتماد على أداة الدراسة من خلال استبانة تم إعدادها خصيصاً لهذه الغاية موجهة إلى (128) مدير ومديرة، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل مع أسئلة الدراسة وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن أفراد العينة يتفقون بدرجة كبيرة على أهمية معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في الحد من تنمية وتطوير قدرات الطلبة وأن أبرز معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية كما يراها مدراء المدارس في محافظة عجلون تتمثل ب عدم وضع المشرفين الرياضيين خطة واضحة المعالم لممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية، وعدم اتسام الأنشطة الرياضية في المدرسة بالحدثة والتجديد وبناء على هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الرياضية، مدراء المدارس، المعوقات.

مقدمة:

تُعد ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية من أهم مقومات العملية التعليمية التي تساهم في تربية النشء تربية سليمة في جميع المراحل الدراسية، حيث أضحت الأنشطة الرياضية جزءاً من فلسفة التربية الحديثة التي تهدف إلى صقل شخصية الطلبة والكشف عن قدراتهم وميولهم. أي أن الأنشطة الترويحية الرياضية ليست منفصلة عن المواد والمقررات الدراسية الأخرى وإنما هي جزء مهم من المنهج المدرسي الحديث.

يؤمن العديد من الباحثين بضرورة تأصيل ثقافة الترويح (Recreation) في مختلف المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية، ومنهم من يعتبر الترويح استراتيجية حديثة تحرص على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات التي تواجه الطلبة بغية الوصول إلى نوعيات من الطلبة قادرة على إنتاج المعرفة وتوظيفها لخدمة الإنسانية عامة، وإحداث التكامل والترابط بين أجزائها، وتمكين الطلبة من ممارسة الأنشطة اللامنهجية المتعددة التي تساعدهم على فهم المواد التعليمية لاحقاً، وتحقيق أهدافها المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وذلك لأن الترويح لا يتطلب تكلفة أو تعقيداً، ولأن العديد من أشكاله متيسرة ومتاحة للجميع وتعمل على إشباع رغباتهم وإحتياجاتهم وهذا بطبيعة الحال يساعدهم في تنمية قدراتهم البدنية والعقلية والمعرفية والنفسية (Shamroukh, N. & Khasawneh, K, 2011).

يعتبر منهاج التربية الرياضية في الوقت الحالي من المناهج التربوية الهامة، لأنه يهتم بالجوانب الصحية للفرد والحفاظ عليها، بالإضافة إلى وجود ارتباط وثيق بين التربية الرياضية وتقدم المجتمع وذلك لأن تقدم المجتمعات يُقاس بمدى صحة أفرادها، وبالنظر إلى عصرنا الحالي وما يواكبه من تقدم تكنولوجي في جميع مجالات الحياة المختلفة ووسائلها الحديثة التي عملت على تغيير حياة الإنسان بشكل عام نجد أن التكنولوجيا قللت من ممارسة الأفراد لأنشطة الرياضية وظهور العديد من الأمراض الصحية الخطيرة المنتشرة في عصرنا الحالي. ومن هنا أصبح لزوماً على الأفراد ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية المختلفة التي تعمل على تنمية شخصية الأفراد على جميع النواحي (البدنية، النفسية، العقلية، الاجتماعية، الصحية)، حيث أن الترابط بين الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية ومحاوله إكتمالها لدى الفرد تعتبر من أهم العوامل التي تؤدي إلى تقدم المجتمع، أي أن صحة المجتمع هي أساس تقدمه ورفاهيته وبالتالي الوصول إلى المواطنة الفعالة (Hill, 2005).

وتجدر الإشارة إلى أن تعليم الأنشطة الترويحية والرياضية الرياضية استحوذ على اهتمام الكثير من المعنيين بالشأن التربوي وخاصة في مبحث التربية الرياضية وبالتالي ركزت معايير تعلم وتعليم التربية الرياضية في المراحل التعليمية المختلفة على تعلم وتعليم الأنشطة الرياضية لأهميتها في الحياة اليومية والاجتماعية للطلبة (Chang , 2002).

إن المتتبع العلمي المتخصص في منهاج التربية الرياضية في العصر الحالي يجد التغير الواضح في طبيعة أهداف تدريس التربية الرياضية فلم يعد المجال المعرفي وحده هو الأهم، بل أصبحت أهداف منهاج التربية الرياضية تتصف بالشمولية، فبالإضافة إلى الاهتمام بالمجال المعرفي هناك اهتماماً واضحاً بالمجال الانفعالي للرياضة، وذلك عن طريق التركيز على تقدير قيمة الأنشطة الرياضية ومكانتها، وتذوق البعد الأخلاقي، وتنمية التفكير السليم، والدقة في السلوك، وإدراك طبيعتها وتطبيقاتها المهمة في الحياة اليومية ودورها في تقدم الحياة مما يساهم في تشكيل السلوك السوي عند الفرد في نهاية المطاف (Jennifer, L. & Kimberly, J., 2001) و (alzyoud, 2008: p70).

إن الهدف الأساسي من التعليم المدرسي والجامعي هو تطوير شخصية الطلبة وتهديب سلوكهم مما سيسر جنباً إلى جنب مع أهداف العملية التعليمية من حيث صقل مواهب الطلبة وقدراتهم العقلية وتدريبهم على التفكير السليم لمواجهة صعوبات الحياة وهذا بطبيعة الحال لا يتم إلا عن طريق إشراكهم في الأنشطة اللامنهجية وأهمها النشاط الرياضي والترويحي (Graham & ,2001 King, Valerius C).

على الرغم من أهمية تدريس الأنشطة الترويحية والرياضية في مختلف المدارس إلا أنه من الملاحظ أن هناك شكاوى كثيرة حول تعلم الأنشطة الترويحية والرياضية وتدني الدافعية لدى الطلبة ويتضح ذلك من خلال المخرجات التعليمية في التربية الرياضية التي لم تصل بعد إلى المستوى المقبول؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى جملة من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية وأنها ما زالت دون المستوى المطلوب. ومن أهم تلك المعوقات عدم توفر الإمكانيات المادية، عدم توفر المكان المناسب لممارسة الأنشطة الرياضية، قلة وعي الطالب بأهداف الأنشطة الرياضية، ضيق الوقت، عدم توفر الموارد المالية المناسبة، قلة الحوافز. بالإضافة إلى ذلك فإن فترة ممارسة الأنشطة الرياضية تكون عادة في نهاية اليوم الدراسي، وإن أداء الطلبة واشتراكهم في الأنشطة الرياضية لا يؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم الطلبة. علاوة على ذلك تفتقر العديد من الأنشطة الترويحية والرياضية إلى عنصر التشويق

Student Activities Center والمتعة، وضعف عوامل الجذب في الأنشطة)
Alterations, Rider University, Lawrenceville, New Jersey,
2002). وتأسيساً على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لتبحث في معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية لدى عينة من مدراء المدارس في محافظة عجلون.

مشكلة الدراسة:

يُعد النشاط الترويحي الرياضي مكوناً أساسياً من مكونات التربية الرياضية في البيئة المدرسية حيث يساهم في إعداد الطلبة وتأهيلهم بصورة جيدة. والنشاط الترويحي الرياضي يعطي طلبة التربية الرياضية الفرصة لاكتساب المهارات والخبرات العملية على أرض الواقع وتحويل المعارف النظرية والمهارات إلى ممارسة تطبيقية بما يتفق وقدراتهم العقلية والبدنية. وعلى الرغم من أهمية ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في إعداد الطلبة، إلا أن دراسة تلك الأنشطة الترويحية والرياضية لم تحظ بالاهتمام الكافي سواء في الجانب النظري أو في ما يتعلق بالقائمين عليها بالتدريب والإشراف، أو في الجوانب الإدارية والتنظيمية؛ وهذا بطبيعة الحال يسبب وجود بعض جوانب القصور في عملية إعداد طلبة التربية الرياضية. وعليه جاءت هذه الدراسة وتحددت مشكلتها في التعرف إلى معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لدى طلبة التربية الرياضية من وجهة نظر مدراء المدارس في محافظة عجلون، وذلك بالوقوف على المعوقات التي تواجه طلبة التربية الرياضية في ممارسة النشاط الترويحي الرياضي.

تساؤلات الدراسة: تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم؟
- ما الحلول المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة نحو معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

- المؤسسة التربوية التي تتعامل معها الدراسة؛ فهي تركز على البيئة المدرسية بوصفها أبرز المؤسسات التربوية نظراً لما تقدمه من وظائف كبيرة تسهم في تطوير المجتمع المدرسي وتنميته فالدراسة الحالية تهتم بربط المدرسة وما تقدمه من برامج وأنشطة بالمجتمعات من خلال إعداد جيل من طلبة مؤهل أي أن الدراسة الحالية تسعى إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع.

- مساعدة المدارس الأردنية الأخرى من خلال تعميم نتائج هذه الدراسة على باقي المدارس التي تعاني من نفس الظروف والمعوقات في التعرف على كيفية التعامل مع المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية بفاعلية وكفاءة، واستغلالها في تحقيق مزيد من التقدم والنجاح.

أهداف الدراسة: يتحدد الهدف من هذه الدراسة بما يلي:

- يتحدد الهدف العام في هذه الدراسة بـ " التعرف إلى معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون ؟" ويتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف إلى المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم.
 - التعرف على أهم السبل للتغلب على المعوقات التي تحد من ريادة الأعمال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الشباب.
 - رصد الفروقات التي تعود لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة نحو معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون.
- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:**

الأنشطة الطلابية: مجموعة البرامج التي تضعها الأجهزة التربوية (مشرفون، معلمون) من أجل إخراج جهود الطلبة وأنشطتهم إلى حيز الوجود وفقاً لميولهم ورغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومزاولته بشكل تلقائي، وبما يخدم المقررات المدرسية ويحقق الأهداف التربوية المنشودة وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة تحت إشراف المعلمين والتربويين في ضوء الإمكانيات المتاحة وهو ما يعتبر جزءاً من تقويم العملية التربوية (الفهيد، 2009). وتعرف الأنشطة الطلابية إجرائياً في هذه الدراسة على أنها الأنشطة اللامنهجية التي تقدمها المدارس الثانوية في محافظ عجلون والتي يرغب الطلبة بممارستها فعلياً على أرض الواقع لكنهم يواجهون معوقات تحول دون قيامهم بممارسة.

الأنشطة الرياضية: هي ذلك الجزء من التربية العامة لها علاقة بالجوانب التطبيقية والتي تهدف إلى تكوين المواطن الصالح من النواحي المعرفية و(النفس حركية) والوجدانية (Aldairy, 2003). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها نشاط حركي منظم يمارسه الطلبة ممارسه ايجابية في حدود إمكانيات المدرسة بحيث تساعده هذه الممارسة على إحداث تغيرات بدنية ونفسية وانفعالية واجتماعية وبما يمكنه من التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة.

الأنشطة الترويحية: هي تلك الأنشطة التي يمارسها الإنسان في وقت فراغه تمارس بشكل اختياري وبدافعية ذاتية وبوسائل وأشكال عديدة (العودة، 2001) وتعرفه الدراسة إجرائياً على أنه نشاط هادف يمارسه الطلبة بتوجيه من المدرسة كونها مؤسسة تعليمية وذلك من خلال المناهج والأنشطة التي تنظمها المدرسة ويكون من نتائجها اكتساب الفرد للقيم المعرفية والاجتماعية.

معوقات ممارسة الأنشطة: الصعوبات التي تحول دون تمكن الطلبة من ممارسة الأنشطة الرياضية المتاحة ويقلل من مشاركتهم في تلك الأنشطة (السبيعي، 2004).

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مدراء المدارس في محافظة عجلون .

الحدود المكانية: سيتم تنفيذ هذه الدراسة في مدارس محافظ عجلون.

الحدود الزمانية: سينفذ الباحث هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2018 / 2019.

الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة:

أجرى محمد الحجابا و مهند الزغيلان (2016) دراسة بعنوان " معوقات ممارسة طلبة جامعة مؤتة للأنشطة الرياضية الترويحية من وجهة نظرهم " تكونت عينة الدراسة من (2200) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي كان من أهم معوقات الطلبة لممارسة الأنشطة الرياضية الترويحية.

قام حمود العنزي (2015) بإجراء دراسة بعنوان " معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالاتجاه نحو الترويح وأوقات الفراغ لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية " تكونت عينة الدراسة من (1700) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: عدم اهتمام القادة الجامعيين بالترويح وتنفيذ الخطط المحققة له كما أن البيئة الجامعية تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية.

وأجرى كل من اسماعيل العون وهيثم القاضي (2014) دراسة بعنوان " العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة بجامعة آل البيت " تكونت عينة الدراسة من (537) طالب وطالبة وأظهرت النتائج ان ضيق وقت الفراغ لدى الطلبة من أهم العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية.

أما دراسة صفوت علي وآخرون (2014) فقد جاءت بعنوان " معوقات ممارسة الترويح الرياضي في أوقات الفراغ لدى الشباب الجامعي " استخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على عينة مكونة (840) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: هناك معوقات تحول دون ممارسة الشباب الجامعي للترويح الرياضي في أوقات الفراغ منها المتعلقة بالجانب الإداري وقلة الإمكانيات المادية والبشرية على مستوى الاقامات الجامعية، وكذلك المتعلقة بالجانب الشخصي للطلاب والمتمثلة في الجانب الأكاديمي، النفسي، الاجتماعي والمادي.

وأجرى كل من شمرخ و الزبود (2012) دراسة بعنوان " الصعوبات التي تعيق أساتذة الجامعات الأردنية الخاصة من ممارسة الأنشطة الرياضية " تكونت عينة الدراسة من (106) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات ممارسة الأنشطة الرياضية لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر.

وأجرى مهدي عبد الكريم (2011) دراسة بعنوان " معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية " استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب من طلبة كلية التربية الرياضية وأظهرت الدراسة أنه يجب أن

يحتوي البرنامج الترويجي على أنشطة متنوعة و جديدة كما يجب أن يثير البرنامج المقدم دوافع الفرد للممارسة.

أجرى مارتينيتش (Martincevic, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللامنهجية المقدمة في أوقات فراغ الطلبة في المدرسة على النمو الأكاديمي والشخصي لطلبة المرحلة الابتدائية تكونت عينة الدراسة من (816) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة كرواتيا واستخدمت الدراسة الاستبيان والملاحظة كأدوات رئيسة لجمع البيانات وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مشاركة طلبة المرحلة الابتدائية للأنشطة اللامنهجية المقدمة في أوقات فراغ الطلبة في المدرسة على النمو الأكاديمي والشخصي لدى الطلبة.

وجاءت دراسة اليسون (Allison , 2005) لتبحث في " دوافع المشاركة لدى المراهقين في النشاط البدني والعوائق التي تحول دون المشاركة واقتراحات لزيادة المشاركة " استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على الشباب الجامعي الذكور خلال السنوات الأولى من التعليم الجامعي وأظهرت النتائج أن الأسباب الاقتصادية تعتبر من أهم معوقات ممارسة النشاط الرياضي الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- بعد استعراض الدراسات السابقة التي دار معظمها حول معوقات ممارسة النشاط الترويحي والرياضي لدى الطلبة فإن الباحث يقدم مجموعة من الملاحظات على النحو الآتي:
- جاءت هذه الدراسة مكملية للدراسات السابقة من حيث سد الفراغ في بعض هذه الدراسات حيث لاحظت الباحث أن غالبية الدراسات السابقة لم تتطرق بشكل مباشر لمعوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في البيئة المدرسية.
 - أجريت الدراسات السابقة على مجتمعات دراسية متنوعة في حين تم تطبيق الدراسة الحالية في مدارس محافظة عجلون حيث اعتبرت هذه الدراسة دراسة حالة.
 - من حيث هدف الدراسة تنوعت الاتجاهات البحثية للدراسات السابقة ويتحدد الهدف الرئيس للدراسة الحالية في دراسة معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس في المحافظة.

- من حيث المنهجية تنتمي الدراسة الحالية إلى نمط الدراسات الوصفية وهي بنفس الوقت تعد دراسة حالة لمدارس محافظة عجلون.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة والدراسات السابقة

أولاً: أوجه الشبه

- أغلب الدراسات السابقة والدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي .
- بحثها في معوقات ممارسة النشاط الترويحي والرياضي.

ثانياً: أوجه الاختلاف

- استقصاؤها لأهم المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون.
- خصوصية المجتمع الذي تطبق عليه الدراسة حيث يتكون من مدارس محافظة عجلون وتحديداً من وجهة نظر مدراء تلك المدارس.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الفترة الزمنية التي تعاملت معها الدراسة الحالية فهي تعتبر حديثة مقارنة بالدراسات السابقة.
- المنهجية والإجراءات:** يُعد المنهج المستخدم في الدراسة هو أساس لكل دراسة كونه يكسب البحث طابعه العلمي وقد طبقت الدراسة الحالية عدد من الإجراءات المنهجية وذلك على النحو الآتي:
- المنهج المستخدم في الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي كونه الأنسب للدراسة.
- مجتمع الدراسة وعينتها:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس في محافظة عجلون والبالغ عددهم (128) مدير ومديرة وللوصول إلى نتائج دقيقة حرص الباحث على أن تكون هذه الدراسة مسحية ما أمكن أي الوصول إلى جميع المدراء حيث اعتبرت هذه الدراسة دراسة حالة.
- الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن=128)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	48	37.5
	انثى	80	62.5
	المجموع	128	100
المستوى التعليمي	بكالوريوس	60	46.8
	دبلوم عالي	25	19.5

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
	ماجستير	28	21.8
	دكتوراه	15	11.9
	المجموع	128	100
العمر (بالسنوات)	30 أقل 35 سنة	30	23.5
	35 سنة-أقل من 40 سنة	60	46.8
	40 سنة فأكثر	38	29.7
	المجموع	128	100

يظهر من الجدول رقم (1) ما يلي:

- بلغ عدد الذكور في العينة (48) بنسبة مئوية (37.5%)، بينما بلغ عدد الإناث (80) بنسبة مئوية (62.5%) وتوضح هذه النتيجة أهمية النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) في الحكم على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية في الحد من تنمية وتطوير قدرات الطلبة وهذا مفيد جداً للتعرف على رأي المرأة إلى جانب رأي الرجل للوقوف على دور المعوقات التي تواجه الطلبة وتحد من تنمية قدراتهم.

- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (46.8%) للمستوى التعليمي (بكالوريوس)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (11.9%) للمستوى التعليمي دراسات عليا(دكتوراه) وتدل هذه النتيجة على ارتفاع المستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة الأمر الذي يعني أن تحديد معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية في تنمية قدراتهم في المجال الرياضي سيتأثر بمستوياتهم التعليمية وبالتالي لن يكون تقييمهم أو حكمهم على هذا الدور تقييم عشوائي بل نابع من خلفياتهم ومستوياتهم التعليمية.

- بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر بالسنوات (46.8%) للعمر (35 سنة - أقل من 40 سنة)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (23.5%) للعمر (30 سنة - أقل من 35 سنة) وتدل هذه النتيجة على تنوع فئات العمر لأفراد مجتمع الدراسة مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء إيجابية أو سلبية عن أهمية المعوقات التي تحول دون تطوير الأنشطة الترويحية والرياضية.

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة بحثية للحصول على البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد طورت الاستبانة اعتماداً على المقاييس المستخدمة في

الدراسات السابقة كما عرضت على عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين واعتمدت بصورتها النهائية.

صدق وثبات الأداة: تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي التخصص والخبرة والكفاءة العلمية لإبداء رأيهم في الاستبيان، سواء من حيث مناسبة فقراته لأهداف البحث، أو مدى تغطيته للجوانب والمجالات المستهدفة بالدراسة وبناء على ملاحظات السادة المحكمين فقد أجريت بعض التعديلات حيث ظهر الاستبيان بصورتها النهائية. وفيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي التجانس في أداء المبحوث من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاستبيان في قياس خاصية معينة في الفرد، لقد قام الباحث بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (20) مبحوث من مجتمع الدراسة وخارج عينتها للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ويتم قياس صدق فقرات الاستبيان من خلال معامل الارتباط بين درجة الفقرة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه بما فيها درجة هذه الفقرة والأداة ككل، وهو ما يطلق عليه " الصدق البنائي " والجدول رقم (2) يوضح ذلك

الجدول رقم (2) معامل ثبات التطبيق بطريقة بيرسون (*Pearson Correlation*) ومعامل

ثبات الأداة بطريقة (كرونباخ ألفا)

المحور	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)	معامل تطبيق بطريقة بيرسون
معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	0.85	*0.81
الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	0.88	*0.83
الأداة ككل	0.86	*0.84

يظهر من الجدول رقم (1) أن معاملات الثبات بطريقة (Chronbach's Alpha) تراوحت أبعادها بين (0.85-0.88)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60) كما يظهر الجدول أن معاملات الارتباط بيرسون لأبعاد الدراسة تراوحت ما بين (0.81-0.84) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة. وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي حيث أُعطي لكل فقرة من الفقرات الواردة في الاستبيان خمس درجات من الموافقة من (1-5) على التوالي، حيث يعني الرقم (5) موافق بشدة، والرقم (4) موافق، والرقم (3) موافق بدرجة متوسطة،

والرقم (2) غير موافق، والرقم (1) غير موافق بشدة، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة للحكم على المتوسط الحسابي لإجابة أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمتغيرات الدراسة فقد حدد الباحث ثلاث مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) وبناءً على المعادلة التالية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

$1.33 = 3/4 = 3/(1-5)$ وبذلك تكون مستويات الموافقة كما يلي:

1) المتوسط الحسابي الذي تتراوح قيمته بين 1-2.33 يعكس درجة موافقة منخفضة.

2) المتوسط الحسابي الذي تتراوح قيمته بين 2.34-3.66 يعكس درجة موافقة متوسطة.

3) المتوسط الحسابي الذي تتراوح قيمته بين 3.67-5 يعكس درجة موافقة عالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة : للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام أساليب التحليل الإحصائي بالاعتماد على الرزمة الإحصائية (SPSS) وهو حزمة البرامج الإحصائية (Statistical Package for Social Science) ومقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics Measures) لوصف خصائص عينة الدراسة من خلال التكرارات والنسب المئوية وقد اختيرت الأساليب الإحصائية الملائمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي:

- 1 للإحصاء الوصفي : وذلك لعرض خصائص أفراد العينة ووصف استجاباتهم لفقرات الاستبانة.
- 2 لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة (Chronbach's Alpha) كرونباخ ألفا الذي استخدم لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- 3 تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) .
- 4 لاختبار (ت) (paired - sample) T.Test لفروق العينات المتزاوجة حيث يقوم هذا النوع باختبار الفروق بين إجابات عينة واحدة حول موضوعين أو مجالين مختلفين.
- 5 لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في الاتجاهات حسب متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً- النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: **ما المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم؟** للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات التي تقيس معوقات الأنشطة الترويحية والرياضية من وجهة نظر مدراء المدارس، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات محور " معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة " مرتبة تنازلياً (ن=128)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	عدم وضع المشرفين الرياضيين خطة واضحة المعالم لممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية	4.24	0.98	مرتفعة
1	11	لا تنسم الأنشطة الرياضية في المدرسة بالحدثة والتجديد	4.24	0.84	مرتفعة
2	13	لا يوجد متابعة مستمرة من قبل المشرفين الرياضيين على الطلبة المشاركين بالأنشطة الترويحية والرياضية في المدرسة	4.22	0.83	مرتفعة
3	12	لا يوجد تنسيق مسبق بين المشرفين الرياضيين والمؤسسات المستهدفة بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية	4.16	0.86	مرتفعة
4	7	كثرة عدد الطلاب الراغبين بالمشاركة في الأنشطة الترويحية والرياضية في المدرسة	4.13	0.88	مرتفعة
5	8	لا يعمل المشرفين الرياضيين على متابعة المشكلات التي تواجه الطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية والعمل على حلها	4.11	0.77	مرتفعة
6	6	عدم كفاية المهارات الرياضية للمشرفين القائمين على تنفيذ الأنشطة الترويحية الرياضية	4.06	0.86	مرتفعة
7	18	يُحَيَّر المشرفين الرياضيين بين الطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية	4.04	0.92	مرتفعة
8	2	لا يكلف المشرفين الرياضيين الطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية باختبارات تبين مستواهم وقدرتهم لممارسة تلك الأنشطة	4.00	0.98	مرتفعة

معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية من وجهة نظر مدراء المدارس أ.د حامد محمد دعوم

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
8	14	لا يقوم المشرفين الرياضيين بتوضيح المهام والأدوار المطلوبة من كل طالب يرغب بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية	4.00	0.98	مرتفعة
9	9	عدم التزام الطلبة بالبرنامج المعد لممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية داخل المدرسة	3.98	0.99	مرتفعة
10	4	لا تتناسب الأنشطة الرياضية في المدرسة مع قدرات الطلبة واستعداداتهم وميولهم.	3.90	0.92	مرتفعة
11	16	لا يربط المشرفين الرياضيين في المدرسة بين الجانب النظري والعملية عند ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية	3.78	0.92	مرتفعة
12	10	عدم أخذ موضوع ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية على محمل الجد من قبل إدارة المدرسة	3.64	0.92	متوسطة
13	15	عدم قيام المشرفين الرياضيين بعقد اجتماع تهيدي للطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية لتعريفهم بتفاصيل الأنشطة الرياضية والمؤسسات التي تقدمها خارج أسوار المدرسة	3.55	1.20	متوسطة
13	5	لا تنمي الأنشطة الرياضية في المدرسة مهارات التفكير الإبداعي و الابتكاري لدى الطلبة	3.55	1.41	متوسطة
14	17	لا تواكب الأنشطة الرياضية و الترويحية في المدرسة التطورات التكنولوجية الحديثة في المجال الرياضي	3.49	1.28	متوسطة
15	3	لا تبرز الأنشطة الرياضية والترويحية في المدرسة أهمية التعاون مع البيئة الاجتماعية المحيطة	3.33	1.33	منخفضة
16	20	لا يتقبل الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية والترويحية في المدرسة توجيهات المشرفين الرياضيين	2.15	1.05	منخفضة
17	19	لا تساعد الأنشطة الرياضية في المدرسة الطلبة على تبني اتجاهات شخصية تجاه القضايا الرياضية على المستوى	2.15	1.05	منخفضة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
		المحلي والعربي والعالمي			
		محور "معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية" ككل	3.73	0.98	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أن أفراد عينة الدراسة أجابوا بدرجة مرتفعة على محور " معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون " بمتوسط حسابي تراوحت قيمه بين (2.15 - 4.24) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة التي تشير إلى درجة تقييم مرتفعة على أداة الدراسة وبشكل عام نستنتج من نتائج الجدول أن أفراد عينة الدراسة يتفوقون بدرجة كبيرة على أهمية معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية في عدم تنمية وتطوير قدرات الطلبة واكتسابهم للمهارات المهنية والرياضية اللازمة حيث جاءت (13) فقرة من مجموع الفقرات الكلي (20) فقرة على درجة تقييم مرتفعة، أن أبرز معوقات الأنشطة الترويحية والرياضية كما يراها مدرء المدارس جاء في الفقرة رقم (1) والتي تنص على " **عدم وضع المشرفين الرياضيين خطة واضحة المعالم لممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية** " أي أن غياب خطة واضحة المعالم في تطوير الأنشطة الترويحية والرياضية من قبل المختصين بالشأن الرياضي والمشرفين الرياضيين هو أبرز المعوقات التي تواجه إدارة المدرسة مما يحد من إمكانية ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية التي يحتاجها الطلبة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي، 2015) التي أشارت إلى عدم اهتمام القادة الجامعيين بالترويج وتنفيذ الخطط المحققة له من أهم معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية الرياضية .

بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أعلاه أن الفقرة رقم (11) والتي تنص على " **لا تتسم الأنشطة الرياضية في المدرسة بالحدثة والتجديد** " قد جاءت في المرتبة الثانية وحصلت على درجة تقييم مرتفعة بنسبة مئوية بلغت (4.24 %) وانحراف معياري قيمته (98.0) وهذا يعني أن مدرء المدارس في محافظة عجلون يدركون أهمية التنوع والتجديد في تطوير الأنشطة الترويحية والرياضية إلا أن الواقع يظهر عدم أخذ موضوع ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في البيئة المدرسية في محافظة عجلون على محمل الجد من قبل المهتمين بالشأن الرياضي والمشرفين الرياضيين . وكذلك إتباع الأسلوب التقليدي في ممارسة الأنشطة الرياضية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مهدي عبد الكريم، 2011) والتي أظهرت أنه يجب أن يحتوي البرنامج الترويحي على أنشطة متنوعة و جديدة كما يجب أن يشير البرنامج المقدم دوافع الفرد للممارسة وتعتبر النتائج السابقة منطقية

وتبين مدى وعي مدراء المدارس بمحافظة عجلون بالمعوقات المحتملة التي تواجه تنفيذ الأنشطة الترويحية والرياضية فكان لا بد من وضع حلول ومقترحات لعلاج تلك المعوقات وهو ما سيجيب عنه السؤال الثاني لاحقاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما الحلول المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون من وجهة نظر مدراء المدارس أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات التي تعبر عن الحلول المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات محور " الحلول المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظ عجلون " مرتبة تنازلياً (ن=128)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	8	معالجة أوجه القصور التي تظهر أثناء ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية.	4.27	0.77	مرتفعة
2	3	توفير أدوات ومعدات تكنولوجية رياضية حديثة ومتطورة تساهم في تقديم خدمات رياضية تتناسب وقدرات الطلبة.	4.22	0.74	مرتفعة
3	9	التنسيق المسبق مع مؤسسات المجتمع المحلي لتنفيذ أنشطة رياضية وترويحية وبالتالي تحقيق العمل بروح الفريق الواحد	4.17	0.86	مرتفعة
3	11	تشجيع القطاع الخاص على تقديم التمويل المالي اللازم لتدريب وتأهيل الطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية لإكسابهم المهارات الرياضية اللازمة.	4.17	0.85	مرتفعة
5	1	ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية ضمن خطة زمنية تتلاءم وأوقات الفراغ لدى الطلبة.	4.15	1.02	مرتفعة
6	7	التركيز على أنشطة رياضية تنسجم ومهارات الطلبة.	4.14	0.88	مرتفعة
7	6	الاستعانة بخبراء ومتخصصين في الشأن الرياضي ولديهم نجاحات رياضية سابقة عند وضع الخطة الرياضية اللازمة لتنفيذ الأنشطة الرياضية.	4.05	0.81	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
8	10	تقدم تسهيلات مناسبة للطلبة الراغبين بممارسة الأنشطة الرياضية وتأصيل ثقافة التنافس الشريف بينهم.	3.97	0.76	مرتفعة
9	2	عدم التوسع بممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية إلا بعد تحقيق قدر مهم من النتائج الايجابية والمردود الرياضي المناسب.	3.95	0.96	مرتفعة
9	4	عقد اجتماعات دورية بهدف تقييم الأداء الرياضي للقائمين على تنفيذ وممارسة الأنشطة الرياضية.	3.95	0.92	مرتفعة
11	5	تقدم الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على تنفيذ وممارسة الأنشطة الرياضية بهدف تحفيزهم للعمل وتقديم أفكار جديدة تسهم في تطوير العمل الرياضي في المدارس	3.82	1.12	مرتفعة
		محور " دور فرق العمل في إدارة الأزمات " ككل	4.08	0.61	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (4) أن أفراد عينة الدراسة أجابوا بدرجة مرتفعة على محور " الحلول المناسبة للتغلب على المعوقات التي تحد من ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون " بمتوسط حسابي تراوحت قيمه بين (3.82 - 4.27) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة التي تشير إلى درجة تقييم مرتفعة على أداة الدراسة.

يتضح من نتائج الجدول الموضحة أعلاه أن أبرز الحلول المتبعة للحد من معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون تكمن في اهتمام المشرفين الرياضيين بمعالجة أوجه القصور التي تواجه تنفيذ وممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هذا المقترح يقوم بدور كبير في استمرارية ودعم الأنشطة الرياضية في البيئة المدرسية حيث حصلت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " معالجة أوجه القصور التي تظهر ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية " على متوسط حسابي مقداره (4.27). وتفسر هذه النتيجة أن المشرف الرياضي يحرص على تهيئة بيئة مدرسية مناسبة لممارسة الأنشطة الرياضية من خلال معالجة المشاكل التي تظهر خلال تنفيذ تلك الأنشطة والتفكير بالبدائل المناسبة للتعامل مع هذه المشكلات مما يسهم في الحد من فشل ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية لذلك نجد أن أبرز دور للمشرف الرياضي في البيئة المدرسية في الحد من أوجه القصور المحتملة الحدوث تتمثل في توفير الخطط المناسبة والتي لديها المقدرة على التعامل مع أوجه الخلل والقصور وقت حدوثها من خلال إكسابهم المهارات المهنية والرياضية اللازمة لضمان ممارسة الأنشطة الرياضية بكفاءة.

وبشكل عام نستنتج من نتائج الجدول رقم (4) أن هناك حلول مهمة للتغلب على معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون كما يوضحها أفراد عينة الدراسة حيث حصلت جميع فقرات هذا المحور على درجة تقييم مرتفعة. وهذه النتيجة تتفق ودراسة (العنزي، 2015) التي أشارت إلى ضرورة إكساب الرياضيين إلى الخبرات والمهارات اللازمة لهم قبل البدء بتنفيذ الأنشطة الرياضية من خلال عقد اجتماعات دورية بهدف تقييم الأداء الرياضي للقائمين على تنفيذ وممارسة الأنشطة الرياضية. كما تتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة مارتنفيتش (Martincevic, 2010) والتي أظهرت أهمية تحفيز الطلبة وتمكينهم مادياً ونفسياً لممارسة الأنشطة الرياضية بدافعية وحماس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تشكيل موقف أفراد عينة الدراسة نحو معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية والرياضية في مدارس محافظة عجلون تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور أداة الدراسة والتي تمثل بمجملها الفكر الرياضي لدى أفراد عينة الدراسة (تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي، العمر)، كما تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على محاور الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة المعتمدة.

متغير الجنس:

الجدول رقم (5) نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على محاور الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	ذكر	4.07	0.57	-	0.59
	أنثى	4.11	0.40	0.54	
الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	ذكر	3.95	0.66	-	0.03
	أنثى	4.14	0.55	2.18	

يظهر من الجدول رقم (5) ما يلي:

-عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة حول محاور الدراسة (معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية ، الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية) تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة حول محور(الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (-2.18) هي قيمة دالة إحصائية، لصالح الاناث بمتوسط حسابي (4.14)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور(3.95).

متغير المستوى التعليمي:

الجدول رقم (6) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المحور	المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	دبلوم	4.00	0.52	1.30	0.28
	بكالوريوس	4.09	0.50		
	دراسات عليا	4.16	0.49		
الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	دبلوم	4.10	0.62	0.87	0.46
	بكالوريوس	4.05	0.61		
	دراسات عليا	3.91	0.60		
الأداة ككل	دبلوم	3.96	0.58	0.70	0.55
	بكالوريوس	4.09	0.60		
	دراسات عليا	4.11	0.69		

يظهر من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة حول محاور أداة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائية.

متغير العمر بالسنوات:

الجدول رقم (8) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور الدراسة تبعاً لمتغير العمر بالسنوات

المحاور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	30 أقل 35 سنة	4.06	0.51	0.73	0.48
	35 سنة - أقل من 40 سنة	4.11	0.50		
	40 سنة فأكثر	3.99	0.50		
الحلول المقترحة للتغلب على معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية	30 أقل 35 سنة	4.13	0.55	2.95	0.06
	35 سنة - أقل من 40 سنة	4.09	0.60		
	40 سنة فأكثر	3.78	0.79		
الأداة ككل	30 أقل 35 سنة	4.13	0.55	2.95	0.06
	35 سنة - أقل من 40 سنة	4.09	0.60		
	40 سنة فأكثر	3.78	0.79		

يظهر من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد العينة حول محاور أداة الدراسة تبعاً لمتغير العمر بالسنوات، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً.

ملخص النتائج والتوصيات:

- يؤكد أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس في محافظة عجلون) على أهمية الأنشطة الترويحية والرياضية في تنمية وتطوير قدرات الطلبة اذا ما توافرت الظروف المناسبة لتنفيذ تلك الأنشطة على أرض الواقع.
 - لدى أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس في محافظة عجلون) رؤية واضحة لخطورة المعوقات التي تحد من ممارسة وتنفيذ الأنشطة الترويحية والرياضية.
 - يقدم أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس في محافظة عجلون) مجموعة من المقترحات والحلول اللازمة للتغلب على معوقات ممارسة وتنفيذ الأنشطة الترويحية والرياضية.
 - عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة (مدراء المدارس في محافظة عجلون) في رؤيتهم للحد من المعوقات التي تحول دون ممارسة وتنفيذ الأنشطة الترويحية والرياضية مما يدل على وعي من كلا الجنسين بأهمية الحد من تلك المعوقات.
- التوصيات:** بناء على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة وضع خطة واضحة المعالم حول الأنشطة الترويحية والرياضية من قبل المهتمين والمختصين بالشأن الرياضي في مدارس محافظة عجلون تشتمل على التنوع والتجديد بالأنشطة الترويحية والرياضية ووضع خطة زمنية تنفذ من خلالها تلك الأنشطة وأن يكون هناك متابعة مستمرة وتقييم لنتائج تلك الخطة.

- تزويد الطلبة بالدورات التدريبية والمهارات الرياضية الضرورية التي تساعد في تنمية وتطوير قدراتهم الرياضية بشكل مستمر.

قائمة المراجع:

1. الحجابا، محمد و الزغيلان، مهند (2016). معوقات ممارسة طلبة جامعة مؤتة للأنشطة الرياضية الترويحية من وجهة نظرهم، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد (31)، العدد (3)، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية.
2. السبيعي، صالح (2004). العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب في جامعة الملك سعود، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (94)، المملكة العربية السعودية.
3. شمروخ، نبيل و الزيد، خالد (2012). الصعوبات التي تعيق أساتذة الجامعات الأردنية الخاصة من ممارسة الأنشطة الرياضية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد (26)، العدد (4)، جامعة النجاح، دولة فلسطين ص 909 – 938.
4. عبد الكريم، مهدي (2011). معوقات الأنشطة الترويحية الرياضية لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، بحث علمي منشور، مجلة جامعة النجاح كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح، فلسطين.
5. علي جمعة، صفوت، و حسين، بن زيدان، و مقراني، جمال (2014). معوقات ممارسة الترويح الرياضي في أوقات الفراغ لدى الشباب الجامعي، مجلة الخير، العدد (3)، جامعة زيان عاشور، الجزائر.
6. العنزي، حمود (2015). معوقات ممارسة الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالاتجاه نحو الترويح وأوقات الفراغ لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، المجلة الأوروبية لتكنولوجيا علوم الرياضة، المجلد (6)، العدد (5)، ص 132 – 143.
7. العودة، خالد (2001). الترويح التربوي، دار المسلم للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
8. العون، اسماعيل، والقاضي، هيثم (2014). العوامل المؤدية إلى قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة الرياضية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلبة بجامعة آل البيت، مجلة جامعة دمشق، المجلد (14)، العدد (1)، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

9. الفهيدى، رشيد علي (2009). دليل الأنشطة المدرسية، مالك للخدمات الإعلامية، الكويت.

10. Al Dairy A. (2003). Contemporary curricula in sports education and their practical applications. Baidoun Center for Computer, Irbid- Jordan.

11. Allison, K.R., Dwyer, J.J.M., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K.K., & Boutilier, M (2005). Male adolescents' reasons for participating in physical activity, barriers to participation, and suggestions to increase participation. *Adolescence*, 40 (157), 155-170

12. Alzyoud, K. (2008). The impact of customs and traditions on Women's sport in Jordan. Unpublished PhD Thesis, Bandios University, Athens.

13. Chang, June (2002): "Student Involvement in the Community College: A Look at the Diversity and Value of Student Activities and Programs". ERIC, 21 pp. (ED470922).

14. Collins, J. Valerius, L. King. T. & Grham, A. (2001). The relationship between college students self- esteem and the frequency and importance of their participation in frequency and activities. *Nirsa Journal* 18 (1) 63-69.

15. Hill, Gand cleven. (2005). "Using Student surreys to help choose physical Education activities strategies". *Journal for physical and sport educators*. 18 (6). 6- 11.

16. Jennifer, L. & Kimberly, J. (2001). The Socialization Process for Women with Physical Disability the Impact of Agents and Agencies in the Introduction to an Elite Sport. *Journal of Leisure Research*, 38(3), 421-444.

17. Martincevic, J. (2010). Extracurricular activities as a factor of education for a leosire time, *Zivot Skola*, 24. 19- 34.

18. Shamroukh, N. & Khasawneh, K. (2011). The social benefits resulting from practicing sports activities from the perceptions of Yarmouk University students. *Journal of Al Najah University for Human Science*, 25(5), 1337-1358.

19. Student Activities Center Alterations, Rider .32 University, Lawrenceville, New Jersey (2002): Design Cost Data. ERIC, v46 n5 p36,39 (EJ655658).

Obstacles to the Exercise of Sports Recreational Activities from the Point of View of School Principals in Ajloun Governorate

Abstract: The present study deals with the obstacles of practicing recreational sports activities from the point of view of school principals in Ajloun governorate. (128) Director, used statistical methods appropriate to deal with the questions of the study and the study relied on the descriptive survey method as the appropriate approach to achieve the objectives of the study. The study reached a number of results including:

The respondents strongly agree on the importance of obstacles that implement recreational and sports activities in limiting the development of students' abilities.

The main obstacles to the implementation of recreational and sports activities as seen by the principals in Ajloun governorate are the lack of a clear plan for practicing sports recreational activities. In addition, the sports activities in the school are not characterized by modernity and renewal. According to these results, the study came up with a number of recommendations.

Keywords: School Principal, Sports Activities, Impediment.

واقع أطفال التوحد في الوطن العربي من وجهة نظر أمهاتهم: فلسطين والأردن ومصر أنموذجاً

د.علي لطفي علي قشمر

كلية العلوم الانسانية، جامعة الاستقلال أريحا-فلسطين

أ. حياة عبد الحافظ عبيد الأحمد

وزارة التربية والتعليم الأردنية

عمان-الأردن

أ.هند فتحي علي

الدبلومة باسيوط- مصر

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أطفال التوحد في الوطن العربي من وجهة نظر أمهاتهم: فلسطين والأردن ومصر أنموذجاً. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم أداة الدراسة والتي اشتملت على (86) فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسية هي: المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، والحركات الكبيرة، والحركات الدقيقة، والأنشطة والاهتمامات. وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (92) من أمهات أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2018/2019). واستخدم الباحثون اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي في الإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أداء أفراد الدراسة في المجمل كان ضعيفاً على أبعاد الأداة المستخدمة، وقد جاءت الأبعاد وفقاً لمتوسطاتها كالآتي: الحركات الكبيرة، والأنشطة والاهتمامات، والحركات الدقيقة، واللغة الاستقبالية، والمعرفي، واللغة التعبيرية، والاجتماعي الانفعالي. كما أشارت النتائج إلى أن متغير المؤهل العلمي للأمم

كان دالاً على جميع أبعاد الاختبار النفسي والتربوي، أما متغير الحالة الاجتماعية للأم فقد كان دالاً فقط على بعدي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. وأظهرت البيانات أيضاً أن متغير النوع الاجتماعي لطفل التوحد كان دالاً في أبعاد اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والحركات الدقيقة وذلك لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بضرورة إكساب الأطفال التوحدين المهارات الأساسية والمشار إليها في أداة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أطفال التوحد، الوطن العربي، أمهات أطفال التوحد، فلسطين، الأردن، مصر.

مقدمة:

يعتبر اضطراب التوحد من الإلغاز المحيرة نظراً لتباين خصائصه ولذلك فقد استقطب اهتمام الكثير من العلماء وظهرت تفسيرات عديدة له في محاولة لفهمه، ويشير كل من هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2006) إلأن التوحد اضطراب نمائي عام يتصف بظهور قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية وعجز معرفي واضطرابات في التواصل واللغة وتكون إثارة ذاتية غير اعتيادية وذات سلوكيات نمطية وطقوسية على أن تظهر هذه الخصائص وتشخص قبل سن الثالثة من العمر. أما التعريف الفدرالي الأمريكي للتوحد فيعرفه على أنه إعاقة نمائية تؤثر بدرجة ملحوظة على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي قبل سن الثالثة من العمر ويؤثر سلباً على الأداء التربوي، وتشتمل خصائصه على إعاقات في التواصل وانشغال في أنشطة تكرارية وحركات نمطية ومقاومة التغير في البيئة أو مقاومة التغير في الروتين اليومي واستجابة غير مألوفة للخبرات الحسية (Kuder, 2003, p.124).

أهمية الدراسة: يتلقى الأطفال التوحد الرعاية والتأهيل في البيت من قبل الأم وذلك لقلة عدد المراكز التي تعتم بهذه الفئة من الأطفال. ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هؤلاء يعانون صعوبات في المجالات النمائية النفسية والتربوية (Harris & Fagley, 1987; Norburg & Bishop, 2003; & Young, Brewer, & Pattiso, 2003). إلا أن الدراسات المختلفة أشارت إلى صعوبات ومشكلات ومستويات أداء مختلفة أيضاً. لذلك جاءت الدراسة الحالية لمحاولة تحديد طبيعة ومحتوى هذه الصعوبات لدى الأطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر. فالتعرف على واقعهم يوفر لنا معلومات عن القدرات الوظيفية النمائية ويساعدنا في تحديد المجالات المتأثرة ويمكننا من التعرف إلى مظاهر القوة والجوانب التي تحتاج إلى تدريب فضلاً عن أنه يزيد من فهم

المعلم بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أو يعرفونها، وهذه المعرفة تساعد على وضع البرامج العلاجية، وتحديد الطرق التي تشبع الحاجات الخاصة لأطفال التوحد، وبالإضافة إلى ذلك فإن تشخيص واقع أطفال التوحد يساعد الأمهات على مراقبة البرنامج التعليمي وتحديد تقدم الأطفال فيه (McLoughlin & Lewis, 2005). ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر. كما ويمكن استخدام أداة هذه الدراسة في إجراء البحوث والدراسات المستقبلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم؟
- هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف المؤهل العلمي للأم؟
- هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف الحالة الاجتماعية للأم؟
- هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف النوع الاجتماعي لطفل التوحد وفقاً لتقدير الأم؟

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر.
- توفير أداة يمكن استخدامها في إجراء البحوث والدراسات المستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

أطفال التوحد : وهم أطفال يعانون من قصور نوعي في التواصل وعجز في إقامة التفاعلات الاجتماعية وسلوكيات وأنشطة واهتمامات مقيدة وعلى أن يشخصوا دون سن الثالثة من العمر (Smith, 2007).

محددات الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على المحددات التالية.

الحدود البشرية: أمهات أطفال التوحد ممن أعمارهم من (08-15) سنة.

الحدود المكانية: فلسطين والأردن ومصر.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الأكاديمي (2018/2019).

الإطار النظري:

التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الاجتماعي واللفظي وغير اللفظي كما تعيق نشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة ويظهر هذا الاضطراب خلال الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل وتكون أعراضه واضحة تماماً في الثلاثين شهراً من عمر الطفل الذي يبدأ في تطوير سلوكيات شاذة وأنماط متكررة والانطواء على الذات. (عمارة، 2008).

وحتى نفهم خلفيات هذا الاضطراب فلنعرج سريعاً على تاريخ هذا الاضطراب لأن معرفة التاريخ التطوري لاضطراب التوحد يعطينا فهماً أكثر شمولية لبداية ظهور الاضطراب واكتشافه والمراحل التي مر بها وخصائص كل مرحلة وكذلك ما توصلت إليه البحوث والدراسات في محاولاتها للإلمام بكافة جوانب هذا الاضطراب.

إن مصطلح التوحد هو ترجمة للكلمة الإغريقية (autos) أي الذات الأنا التي تشير إلى الانطواء والتوحد مع الذات وقد استعمل العالم (بلولير ايغون) وهو عالم وطبيب سويسري ولد في زيورخ 1857-1939م - مفهوم السلوك التوحدي لأول مرة عام 1911م كدالة على الانفصام الشخصي بالرغم من الاختلافات الشديدة بين الاضطرابين. (الوزنه، 2004).

معنى التوحد: يظهر التوحد بوضوح في السنوات الثلاث الأولى من الحياة، ويعرف التوحد بأنه عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي واللعب التخيلي والابداعي وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على الارتباط وخلق علاقات مع الأفراد، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ، وعدم القدرة على التصور البناء والملائمة التخيلية. (زريقات، 2004).

مهارات التواصل فهي تكمن في عدم القدرة على التعبير عن الذات تلقائياً وبطريقة وظيفية ملائمة، وعدم القدرة على فهم ما يقوله الآخرون، عدم القدرة على استخدام مهارات أخرى بجانب المهارات اللفظية لمساعدة الفرد في القدرة على التواصل (الشامي، 2004).

أمّا مشاكل التأقلم مع البيئة فهي تكمن في عدم القدرة على القيام بعمل وأداء وظيفي بفاعلية في البيئة، وعدم القدرة على مسايرة وتحمل التغيرات في البيئة والتعامل معها بالإضافة إلى عدم القدرة على تحمل تدخلات الأفراد الآخرين. (كوهين، 2000)

تعريف الجمعية الأمريكية للتوحد : التوحد نوع من الاضطرابات التطورية (النمائية) والذي يظهر خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل حيث ينتج هذا الاضطراب عن خلل في الجهاز العصبي يؤثر بدوره على وظائف المخ وبالتالي يؤثر على مختلف نواحي النمو. فيؤدي إلى:

- قصور في التفاعل الاجتماعي.

- قصور في الاتصال سواء كان لفظيا أم غير لفظيا.

- وهؤلاء الأطفال يستجيبون دائما إلى الأشياء أكثر من استجابتهم إلى الأشخاص ويضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغيير يحدث في بيئتهم ودائماً يكررون حركات بدنية أو مقاطع من الكلمات بطريقة إليه متكررة. (الوزن، 2004).

كيف يتم التعرف على التوحد : في عام (1943) كتب الطبيب النفسي ليوكاير (Leo Kanner) مقالة تصف إحدى عشر مريضاً تابع حالتهم على مدى سنوات في عيادته، هؤلاء الأطفال كانوا يتصفون بمجموعة من الأعراض المرضية تختلف عن الأعراض النفسية التي تعود على متابعتها أو قرأ عنها في المنشورات والكتب الطبية، وقد أستعمل مصطلح التوحد Autism لأول مرة للتعبير عنها، وتتابعت البحوث والدراسات في محاولة لإجراء الغموض عنه. (الإمام، 2007).

نسبة شيوع إعاقة التوحد عالمياً : تقدر نسبة شيوع التوحد تقريبا (4 - 5) حالات توحد كلاسيكية في كل (10.000) مولود ومن (14 - 20) حالة (أسبيرجر) توحد ذا كفاءة أعلى، كما أنه أكثر شيوعاً في الأولاد عن البنات أي بنسبة (1:4) وللتوحيدين دورة حياة طبيعية كما أن بعض أنواع السلوك المرتبطة بالمصابين قد تتغير أو تختفي بمرور الزمن ويوجد التوحد في جميع أنحاء العالم وفي جميع الطبقات العرقية والاجتماعية في العائلات.

الأعراض السلوكية الشائعة للتوحد : إن الطفل المصاب بالتوحد هو طفل تصعب إدارته وذلك بسبب سلوكياته ذات التحدي وبالرغم من هذا فإن السلوكيات الصعبة التي يبدئها الطفل التوحد هي عقبة ثانوية للتوحد، والتوحد ليس فقط مجموعة من السلوكيات العديمة الهدف والغريبة والشاذة والفوضوية ولكنه مجموعة من نواقص خطيرة تجعل الطفل قلقا، غاضبا، محبطا، مريكا، خائفا ومفرط الحساسية ، وتحدث السلوكيات الصعبة لأنها هي الطريق الوحيدة التي يستجيب عبرها الطفل للأحاسيس الغير السارة وهي نفس النواقص التي تجعل تلك الأحاسيس تمنع الطفل أيضا من التعبير والتعامل معها بطريقة مناسبة . وتحدث السلوكيات بسبب إن الطفل يحاول إيصال رسالة ما إلى

الآخرين فيستخدم هذه السلوكيات الشاذة ليصل إلى احتياجاته ورغباته أو بما يحسه وما يطلبه من تغيير فيما حوله أو كطريقة للمسايرة والتعامل مع الإحباط. وتتلخص بعض هذه السلوكيات في:
-مقاومة التغير.

-السلوك الاستحواذي والنمطي.

-السلوك العدواني وإيذاء الذات.

-سلوك العزلة والمقاطعة.

-نوبات الغضب.

-المناورة مع الأفراد والبيئة المحيطة

-الضحك والقهقهة دون سبب.

-الاستشارة الذاتية.

-عدم إدراك المخاطر(الفوزان، 20193).

يظهر أطفال التوحد تبايناً واسعاً في سلوكياتهم ومهاراتهم وقدراتهم الوظيفية وحاجاتهم التعليمية والتي تتغير مع نموهم وتطورهم (Heflin & Alaimo, 2007)، وعلى نحوٍ عام فإن الأطفال التوحديين يتصفون بجملة من الخصائص على النحو التالي:

-قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية، حيث يعاني الأطفال التوحديين صعوبات في إدراك الحالات الانفعالية للآخرين، وكذلك يواجهون مشكلات شديدة في التعبير عن الانفعالات (Hobson, 2005).

كما يتصفون بقلّة الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية وقصور في تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها. ومن الدلائل الأخرى التي يظهرها الأطفال التوحديون هي فشلهم في القيام بالإيماءات والتلميحات الاجتماعية مثل القيام بإشارة مع السلامة والعجز في الانتباه المشترك Joint

Attention وهذا المفهوم يشير إلى النظر إلى الشيء الذي ينتظر إليه الشخص الآخر، ويسمح الانتباه المشترك للأطفال في إقامة تفاعلات اجتماعية مع الآخرين; Carter, Davis, Klin, & Volkmar, 2005) (الإمام، 2007).

-عجز في التواصل واللغة، إذ أن نصف أطفال التوحد تقريباً يصنفون على أنهم بكم أي أنهم لا يتكلمون، إلا أنهم أحياناً ينطقون بعض الأصوات البسيطة، كما ويظهر الأطفال التوحديين سلوك المضادة في الكلام Echolalia وهو تكرار للأصوات التي يسمعوها من حولهم وقد تكون المضادة فورية أي يكرر الطفل ما يسمعه مباشرة أو قد تكون المضادة متأخر أي تكرر الأصوات بعد مضي

وقت من الزمن وقد يتراوح ما بين ساعات إلى أيام، كما يظهر الأطفال التوحدين فهماً حرفياً للكلام أو المعلومات اللفظية المسموعة (Herward, 2006). ويتأثر اضطراب التواصل في التوحد في القدرة على معالجة المعلومات.

- القدرات الوظيفية الذكائية، فأطفال التوحد يظهرون مدى من القدرات العقلية، ومع ذلك فقد يظهرون قدرات عقلية متدنية جداً، وقد أشارت الدراسات إلى أن حوالي من 70% - 80% من أطفال التوحد لديهم إعاقات عقلية ومن جهة أخرى هناك أطفال توحديون موهوبون كما هو الحال في توحد السافانت Savant. كما يظهر بعض الأطفال ظاهرة الانتقائية الزائدة Over Selectivity حيث يركز الطفل على جزء من الشيء أو الشخص بدلاً من التركيز على الكل (Heward, 2006; Tsatsanis, 2005).

- الاستجابة غير الاعتيادية للمثيرات الحسية، حيث يظهر العديد من منهم استجابة غير اعتيادية للإثارة الحسية فبعضهم يرفض تناول فبعضهم قد يرفض أنواع من الأطعمة التي تمتاز برائحة معينة أو لون محدد، أو إظهارهم الحساسية لأصوات محدده، وكذلك بعض الأطفال التوحدين لا يظهرون الإحساس بالألم بالطريقة الطبيعية المعتادة.

- الإصرار على التماثل، فالعديد من الأطفال التوحدين يظهرون سلوكاً قهرياً في المحافظة على التماثل، فهم يواجهون صعوبات عندما يتغير الروتين داخل المنزل أو الصف وقد يتصف بعضهم بإظهار نوبات الغضب كاستجابة لذلك أو رمي الأشياء، فهو دائماً يريد أن يرى الأشياء ذاتها في نفس الأماكن وينزعج إذا حدث أي تغيير بها.

- الأنماط السلوكية الطقوسية وغير الاعتيادية، حيث ينشغل الأطفال التوحدين بممارسة سلوكيات روتينية وتكرارية ويظهرون سلوكيات نمطية مثل هز الجسم والتمايل والتلويح بالأيدي، وبالإضافة إلى ذلك قد يقضي الطفل ساعات في النظر إلى سقف الغرفة مثلاً.

- السلوك المشكل، وهذا ما يزعج أسر أطفال التوحد حيث يبدون سلوكيات مشكلية ومثيرة للقلق لمن حولهم وهذه السلوكيات قد تشمل العدوان على الآخرين أو حتى أنفسهم (Heward, 2006; Heflin & Alaimo, 2007) 8- اللعب الرمزي، حيث يظهر الأطفال التوحدين

مشكلات شديدة في أداء مهارات اللعب الرمزي وتقليد الأطفال الآخرين، إذ يعتبر العجز في التقليد من المعالم الأساسية التي تصف الأطفال التوحدين وهذا يعكس عيوباً ذكائية واختلال وظيفي تنفيذي (Roger, Cook, & Meryl, 2005). ولقد أجريت العديد من الأبحاث على أسباب

التوحد ولكن لم تقدم هذه الأبحاث إلا القليل، وبالتالي علينا ألا ندهش عندما نجد هذا الكم الهائل من النظريات، وتقول إحدى الاستنتاجات من هذه الأبحاث أن هذا الاضطراب يمكن ألا يكون سببه واحد فقط، إذ أنه يمكن أن يكون ناتج عن جملة معقدة من الأسباب. فقد كان في الماضي يفسر على أنه ناتج عن الرفض للطفل من قبل الآباء والمشاعر السلبية تجاه الطفل وفي ضوء هذا المضمون نجد الطفل ينسحب ويعزل نفسه عن الاختلاط بالآخرين والتفاعل معهم إلا أن هذا التفسير لم يكن مقنعا وتم التحلي عنه. ومن الأسباب المفترضة للتوحد هي المستويات العالية من السيروتونين والدومامين، والاختلال الوظيفي في النصف الأيسر للقشرة المخية، والشذوذ العصبي، وعيوب إدراكية معرفية رئيسية تسبب مشكلات في فهم الأصوات، والمطاعم، والمواد السامة في الجسم، والحساسية لبعض أنواع المأكولات (لزيقات، 2004).

ومع تعدد النظريات المفسرة للتوحد فقد تعددت أيضا طرق العلاج، فقد بدأ الأخصائيون بأفكار مختلفة حول الطفل التوحدي، وبوجهات نظر متباينة حول إمكانية إحداث تغير من خلال العلاج، وإمكانية تجاوز الصعوبات الخاصة بالطفل والبيئة بما في ذلك سلوك المحيطين تجاه الطفل. ويركز الذين ينظرون إلى التوحد على أنه حالة صحية على العلاجات الدوائية التي تهدف إلى التخفيف من الأعراض وتحسن القدرات الوظيفية النفسية، والمؤيدون للعلاجات الطبية قلائل، رغم البحوث التي أجريت حول الشذوذ الكيميائي لنشاط الدماغ. واكتسب العديد من الأطفال التوحدين حياة أفضل من خلال برامج علاجية مبكر في الحياة إذ يعتقد الأخصائيون النفسيون المهتمون بقياس السلوك وحل المشكلات والذكاء والاستجابات الاجتماعية أو اللغوية بأن الطفل التوحدي يمكن مساعدته ليكون أفضل وسعيداً بدرجة أكثر، ويمكن أن يكونوا مستقلين أكثر ولديهم سلوكيات اجتماعية مناسبة. هؤلاء يضعون أهدافاً سلوكية ويستخدمون المعززات لزيادة السلوك المرغوب وتقليل السلوكيات غير المرغوب فيها (لزيقات، 2004). وتعلم المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل في البيئة الطبيعية وباستخدام الرفاق واهتمامات الطفل التوحدي باللعب وذلك بهدف تنمية هذه المهارات وتطويرها. وبالرغم من المناهج المتنوعة والبرامج المختلفة في علاج التوحد إلا أن جميعها يشتمل العناصر الأساسية بما في ذلك بيئات التدريس المنظمة والروتينيات المتنبئ بها والمناهج الوظيفية في تعديل السلوك غير المرغوب ومهارات الانتقال لإعداد الأطفال لمرحلة الروضة (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003; Heflin & Alaimo, 2007).

نصائح لأمهات الأشخاص المصابين بالتوحد:

- حاولي تجنب استخدام كلمات كثيرة وأوامر أو تعليمات طويلة. حيث يواجه الأشخاص المصابين بالتوحد مشكلات في تذكر تسلسل الكلمات. وذلك يمكن كتابة التعليمات على الورق إذا كان الطفل أو الشخص يستطيع القراءة.
- لدى كثير من الأطفال المصابين بالتوحد موهبة في الرسم، والفن، أو الحاسوب. حاولي تشجيع هذه المواهب وتطويرها.
- قد يركز الأطفال المصابين بالتوحد على شيء ما يرفضون التخلي عنه، كلعب القطارات أو الخرائط، وأفضل طريقة للتعامل مع ذلك هي استغلال ذلك من أجل الدراسة، حيث يمكن استخدام القطارات، مثلاً، لتعليم القراءة والحساب، أو يمكن قراءة كتاب عن القطارات والقيام بحل بعض المسائل الحسابية استخدام القطارات، كعد مثلاً كم كيلومتر يفصل بين محطة وأخرى.
- استخدمي طرق مرئية واضحة لتعليم مفهوم الأرقام.
- يواجه كثير من الأطفال المصابين بالتوحد صعوبات في الكتابة، بسبب صعوبات في التحكم بحركة اليد، للتغلب على شعور الطفل بالإحباط بسبب سوء خطه، شجعيه على الاستمتاع بالكتابة، واستخدم الحاسوب في الطباعة إذا أمكن ذلك.
- بعض الأطفال المصابين بالتوحد يتعلمون القراءة بسهولة أكبر إذا استخدموا طريقة تعلم الحروف أولاً، بينما يتعلم البعض الآخر باستخدام الكلمات دون تعلم الحروف أولاً.
- بعض الأطفال لديهم حساسية ضد الأصوات المرتفعة، ولذلك يجب حمايتهم من الأصوات المرتفعة (كصوت جرس المدرسة مثلاً)، أو صوت تحريك الكراسي بحكها في الأرضية. ويمكن التقليل من صوت تحريك الكراسي بوضع سجادة فوق أرضية الفصل.
- تسبب الأضواء العاكسة (الوهاجة) (fluorescent lights) بعض الإزعاج لبعض الأطفال المصابين بالتوحد. ولتجنب هذه المشكلة، ضعي طاولة الطفل قرب النافذة، أو تجنبي استخدام الأضواء العاكسة.
- بعض الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من فرط الحركة أيضاً (hyperactivity)، حيث يتحركون كثيراً، ويمكن التغلب على ذلك إذا تم إلباسهم صدرية أو معطف ثقيل يقلل من حركتهم (بوضع أكياس رز أو فول مثلاً لتزيد من وزن الصدرية أو المعطف) كما أن الضغط الناتج عن الوزن قد يساعد على تهدئة الطفل ولأفضل النتائج يجب أن يرتدي الطفل الصدرية لمدة عشرين دقيقة، ثم يتم خلعه لبضع دقائق.

- يستجيب بعض الأطفال المصابين بالتوحد بشكل أفضل ويتحسن الكلام عندهم إذا تم التواصل معهم بينما هم يلعبون على أرجوحة أو كانوا ملفوفين في سجادة. فالإحساس الناجم عن التأرجح أو الضغط الصادر من السجادة قد يساعد على تحسين الحديث. لكن يجب ألا يُجبر الطفل على اللعب بالأرجوحة إلا إذا كان راغباً بذلك.

- بعض الأطفال والكبار المصابين بالتوحد، ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي، لا يستطيعون معالجة المعلومات الداخلة عن طريق الرؤية والسمع في نفس الوقت، وذلك لا يستطيعون الرؤية والسمع في نفس الوقت، ولذلك يجب ألا يطلب منهم أن ينظروا وينصتوا في نفس الوقت.

- تعتبر حاسة اللمس، عند كثير من الأشخاص المصابين بالتوحد ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي أكثر الحواس فاعلية. ولذلك يمكن تعليمهم الحروف بتعويدهم على لمس الأحرف المصنوعة من اللدائن (البلاستيك). كما يمكن أن يتعلموا جدولهم اليومي بلمس الأشياء الموجودة على الجدول قبل بضع دقائق من موعد النشاط. فمثلاً قبل 15 دقيقة من موعد الغداء قدم للشخص ملعقة ليمسكها.

- في حال استخدام الحاسوب في التعليم، حاولي وضع لوحة المفاتيح في أقرب مكان إلى الشاشة، حيث أن بعضهم قد لا يدرك أن عليه أن ينظر إلى الشاشة بعد الضغط على أحد المفاتيح.

- من السهل بالنسبة لبعض الأشخاص ممن يستخدمون التواصل غير اللفظي الربط بين الكلمات والصور إذا رأوا الكلمة مطبوعة تحت الصورة التي تمثلها، وقد يجد بعض الأشخاص صعوبة في فهم الرسومات، حيث يفضلون استخدام الأشياء الحقيقية والصور في البداية.

- قد لا يدرك بعض الأشخاص المصابين بالتوحد أن الكلام يستخدم كوسيلة للتواصل. ولذلك فإن تعلم اللغة يجب أن يركز على تعزيز التواصل. فإذا طلب الطفل كوباً فأعطه كوباً، وإذا طلب طبقاً بينما هو يريد كوباً، أعطه طبقاً. حيث يحتاج الطفل أن يتعلم أنه حينما ينطق بكلام ما، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث شيء ما.

- قد يجد كثير من الأشخاص المصابين بالتوحد صعوبة في استخدام فأرة الحاسوب، ولذا حاول استخدام أداة أخرى لها زر منفصل للضغط، كالكرة الدائرية، حيث يجد بعض الأطفال المصابين بالتوحد، ممن يواجهون مشاكل في التحكم العضلي، صعوبة في الضغط على الفأرة أثناء مسكها. (عمارة، 2005).

الدراسات السابقة:

قام هيدنبرو وتجاس (Hedenbro & Tjus, 2007) بدراسة حالة التفاعلات القائمة بين الآباء وأطفالهم التوحدين، وقد اشتملت الدراسة على 20 أسره سويدية، حيث قيمت أنماط تفاعلهم مع أطفالهم التوحدين خلال طريقة لعب لوسانا (Lausanne Triadic Play Method) وقد جمعت البيانات الكمية والنوعية عندما كان الأطفال في سن 3 و 9 و 18 و 40 شهرا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال التوحدين يظهرون تأخر في المهارات اللغوية، وخلصت الدراسة إلى أهمية تقديم الخدمات التدخل المبكر وأهمية تقييم تفاعلات الأسرة. دراسة مدبولي (2006). وعنوانها فاعلية برنامج TEACCH في تنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد، وهدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تيتش (TEACCH) في إحداث تحسن للتفاعل الاجتماعي للأطفال التوحدين ودمجهم في المجتمع بصورة جيدة، ومساعدة الأسرة في التعامل مع هؤلاء الأطفال بشكل مناسب. وتكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً من الأطفال ذوي التوحد تتراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات بمتوسط عمر (7) سنوات وشهرين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (8 ضابطة و8 تجريبية). واستخدم في الدراسة مقياس تقدير التفاعلات الاجتماعية عند الطفل التوحدي الجزء الخاص بالتفاعلات الاجتماعية من برنامج تيتش (TEACCH). وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً لأفراد المجموعة التجريبية في مهارات التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة وفقاً لمقياس التفاعلات الاجتماعية، كما ثبت استمرار أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه بعد مرور شهرين.

قامت بوتينج (Botting, 2004) بدراسة المهارات اللغوية البراجمانية لدى عينة مكونة 15 طفلاً توحدياً، وقد استخدمت الباحثة قائمة تواصل الأطفال Children's Communication Checklist وقد أشارت النتائج إلى الأطفال التوحدين المستهدفين في الدراسة يتصفون بإعاقات لغوية شديدة.

قام نوربوري وبيشوب (Norburg & Bishop, 2003) بدراسة العلاقة بين القدرة اللغوية التراكمية والكفاءة اللغوية البراجمانية في التعبير القصصي لدى عينة من الأطفال التوحدين والأطفال الذين يعانون من الإعاقات اللغوية المحددة والأطفال العاديين، وقد استخدمت قائمة تواصل الأطفال Children's Communication Checklist، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحدين يظهرون أخطاء نحوية أكثر من الأطفال ذوي الإعاقات اللغوية المحددة والأطفال العاديين

وان قصتهم كذلك تتصف بالغموض. وهدفت دراسة قام بها كل من يونج وبرور وباتسون (Young, Brewer, & Pattiso, 2003) إلى تقييم الأنماط السلوكية غير الطبيعية لدى الأطفال التوحدين، وقد اشتملت الدراسة 173 أياً لأطفال توحدين قاموا بمليء استمارة مصممة للكشف عن المشكلات التي يعاني منها أطفالهم التوحدين، وقد حدد الآباء المشكلات التي تواجه أطفالهم على النحو الآتي: صعوبات في الحركات الكبيرة، وعيوب في الإدراك الاجتماعي، ومشكلات تواصلية وأنماط سلوكية غير اعتيادية أو غير مألوفة.

دراسة عبد الله وخليفة (2001). عنوانها فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط في تنمية السلوك التكيفي لأطفال التوحد، وهدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة - باعتبارها أحد الأساليب الجديدة في تعليم الأطفال التوحدين - في تنمية السلوك التكيفي لأطفال التوحد. حيث تكونت عينة الدراسة من (8) أطفال توحد ممن ينطبق عليهم (14) بند على الأقل من تلك البنود التي يتضمنها المقياس التشخيصي المستخدم، وتراوح أعمار العينة فيما بين (8 - 13) سنة، بينما كانت أعمارهم العقلية فيما بين (57 - 78)، وجميعهم من المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط. وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدم في الدراسة كل من مقياس جودار للذكاء، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (إعداد/ محمد بيومي خليل 2000)، ومقياس السلوك التكيفي للأطفال (إعداد/ عبد العزيز الشخص 1992)، البرنامج التدريبي (إعداد/ عادل عبد الله ومنى خليفة). وأشارت نتائج الدراسة إلى حدوث تحسن ملحوظ في مهارات السلوك التكيفي نتيجة استخدام جداول النشاط المصورة، واستمرار هذا التحسن خلال فترة المتابعة.

ويتضح من العرض السابق للدراسات أنَّ أطفال التوحد يعانون من مشكلات في المجالات النمائية المختلفة، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال فقد اهتمت الدراسة الحالية في تحديد هذه الصعوبات ووصفها لدى الأطفال التوحدين الملتحقين في مراكز رعاية التوحد بمدينة عمان في الأردن. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أمهات أطفال التوحد في كل من فلسطين والأردن ومصر خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2018/2019)، ولا توجد إحصائيات دقيقة لعدد أطفال التوحد في كل من فلسطين والأردن ومصر، وذلك لندرة المراكز المتخصصة التي تهتم بهذه الفئة من الأطفال، إضافة إلى نظرة المجتمع بالامتناع عن الإفصاح بإصابة أحد الأبناء بالتوحد. واقتصر بعض البيانات على ما يتم متابعته في المستشفيات أو الوزارات المتخصصة في كل الدول.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (92) من أمهات أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر خلال الفصل الأول من العام الأكاديمي (2018/2019). ويوضح الجدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (1): التكرارات والنسب المئوية وفقاً لمتغيرات الدراسة

النسبة المئوية	التكرار	المتغير	المجال
39%	36	دبلوم وأقل	المؤهل العلمي للأم
49%	45	بكالوريوس	
12%	11	دراسات عليا	
100%	92	الكلية	
57%	52	متزوجة	الحالة الاجتماعية للأم
22%	20	مطلقة	
13%	12	أرملة	
9%	8	منفصلة	
100%	92	الكلية	
59%	54	ذكر	النوع الاجتماعي لطفل التوحد
41%	38	انثى	
100%	92	الكلية	

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة، فقد جمعت البيانات من خلال اختبار التقييم النفسي والتربوي وقد أعده الباحثون لهذا الغرض اعتماداً على دراسة مسحية وعلى مراجعة الأدب والدراسات السابقة المرتبطة بالتقييم النفسي والتربوي للأطفال التوحديين، مثل الملف النفسي والتربوي للأطفال التوحديين الذي أعده اسكوبلر وزملاءه، Schopler, Lansing, Reichler, & Marens, (1995) ودراسة بوتينج (Botting, 2004) ودراسة يونج وبرور وباتسون (Young, 2003), Brewer, & Pattiso, وقد اشتمل الاختبار بصورته الأولية على (96) فقرة، وبعد عرضه على المحكمين تكوّن الاختبار بشكله النهائي من (86) فقرة موزعة على سبعة أبعاد. لقد حكم على مستوى أداء أفراد الدراسة على اختبار التقييم النفسي والتربوي على النحو الآتي: جيد جداً: إذا نفذ الطفل التوحدي المهمة بنجاح ودون مساعدة. جيد: إذا نفذ الطفل التوحدي المهمة بنجاح مع المساعدة. ضعيف: إذا أظهر الطفل التوحدي بعض المعرفة بكيفية أداء المهمة ولم ينجح بتنفيذها.

ضعيف جداً؛ إذا لم ينفذ الطفل التوحيدي المهمة بنجاح حتى بعد التوضيحات المتكررة.

وقد اتبع في تصحيح الاختبار التدرج الرباعي (جيد جداً، جيد، ضعيف، ضعيف جداً). وتم الاعتماد على المعيار الإحصائي ذي التدرج المطلق، حيث قسم فيه الفارق على عدد فئات التصنيف (3 / 4)، وبذلك أصبح الفارق 0,75 ويمثل الانتظام في الانتقال من فئة إلى أخرى، وذلك على النحو الآتي: (3,27 - 4) جيد جداً، (2,51 - 3,26) جيد، (1,76 - 2,50) ضعيف، (1 - 1,75) ضعيف جداً.

صدق الاختبار: استخدم صدق المحتوى، حيث عرض الاختبار على (12) مختصاً في هذا المجال؛ وذلك من أجل الحصول على آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات وارتباطها بالمجالات التي تنتمي إليها، وكذلك كفاية عدد الفقرات للمجال. وقد تم الاحتفاظ بالفقرة التي زادت نسبة اتفاق المحكمين عليه على (10)، أي ما نسبته (83%) فأكثر.

ثبات الاختبار: قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لاستمارة محددات البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية والجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي جاءت بدرجة (0.92)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

التحليل الإحصائي: بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

النتائج: يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تمّ التوصل إليها، وهي منظمة وفقاً لأسئلتها.

نتائج السؤال الأول: وينص على: ما واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم؟

الجدول (2): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى أداء الأطفال التوحيدين على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
--------	-----------------	-------------------

0.30	2.05	المعري
0.24	1.68	الاجتماعي الانفعالي
0.38	2.38	اللغة الاستقبالية
0.44	1.89	اللغة التعبيرية
0.32	3.24	الحركات الكبيرة
0.23	2.79	الحركات الدقيقة
0.28	2.86	الأنشطة والاهتمامات
0.31	2.41	الكلي

اعتماداً على المعيار الإحصائي ذي التدرج المطلق تبين أن واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم كان جيداً على أبعاد الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة والأنشطة والاهتمامات، بينما كان أدائهم ضعيفاً على الأبعاد التالية: المعري، واللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. أما البعد الاجتماعي الانفعالي فقد كان الأداء عليه ضعيف جداً.

نتائج السؤال الثاني: وينص على: هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف المؤهل العلمي للأم؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي وفقاً لمُنغير المؤهل العلمي للأم

البعد	دبلوم وأقل		بكالوريوس		دراسات عليا		الكلية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المعري	2.06	0.16	2.22	0.19	1.50	0.09	0.30
الاجتماعي الانفعالي	1.70	0.16	1.79	0.19	1.30	0.13	0.24
اللغة الاستقبالية	2.64	0.20	2.41	0.14	1.64	0.25	0.38
اللغة التعبيرية	2.42	0.12	1.62	0.11	1.38	0.10	0.44
الحركات الكبيرة	3.33	0.18	3.35	0.21	2.67	0.31	0.32
الحركات الدقيقة	2.91	0.21	2.76	0.19	2.54	0.20	0.23
الأنشطة والاهتمامات	2.85	0.14	2.98	0.16	2.54	0.55	0.28

كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء أطفال التوحد على أداة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للأم ، وللمقارنة بين هذه المتوسطات فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات أداء أفراد الدراسة على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للأم

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة*
المعرفي	بين المجموعات	2	1.189	42.357	0.000*
	ضمن المجموعات	37	0.02806		
	الكلية	39			
الاجتماعي الانفعالي	بين المجموعات	2	0.55	19.234	0.000*
	ضمن المجموعات	37	0.02859		
	الكلية	39			
اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	2	2.16	65.541	0.000*
	ضمن المجموعات	37	0.03296		
	الكلية	39			
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	2	3.574	275.664	0.000*
	ضمن المجموعات	37	0.01296		
	الكلية	39			

0.000*	24.439	1.156	2	2.312	بين المجموعات	الحركات الكبيرة
		0.04731	37	1.75	ضمن المجموعات	
			39	4.063	الكلية	
*0.002	7.76	0.301	2	0.603	بين المجموعات	الحركات الدقيقة
		0.03884	37	1.437	ضمن المجموعات	
			39	2.04	الكلية	
*0.002	7.231	0.442	2	0.885	بين المجموعات	الأنشطة والاهتمامات
		0.06117	37	2.263	ضمن المجموعات	
			39	3.148	الكلية	

تبين البيانات الموجودة في الجدول (4) أن جميع قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق، فقد أجري اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (5) يظهر نتائج هذا الاختبار.

الجدول (5): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير المؤهل العلمي للأُم على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي

البعد	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
المعرفي	دبلوم وأقل		*0.160	*0.562
	بكالوريوس			*0.722
	دراسات عليا			
الاجتماعي الانفعالي	دبلوم وأقل		0.089	*0.400
	بكالوريوس			*0.490
	دراسات عليا			
اللغة الاستقبالية	دبلوم وأقل		*0.227	*1.000
	بكالوريوس			*0.773
	دراسات عليا			

*1.041	*0.798		دبلوم وأقل	اللغة التعبيرية
*0.243			بكالوريوس	
			دراسات عليا	
*0.667	0.012		دبلوم وأقل	الحركات الكبيرة
*0.678			بكالوريوس	
			دراسات عليا	
*0.369	0.148		دبلوم وأقل	الحركات الدقيقة
0.222			بكالوريوس	
			دراسات عليا	
*0.315	0.125		دبلوم وأقل	الأنشطة والاهتمامات
*0.440			بكالوريوس	
			دراسات عليا	

تبين من البيانات في الجدول (5) أن مصادر دلالات الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، كانت بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح تقديرات الأمهات المتأهلات بدرجة البكالوريوس مقابل الأمهات المتأهلات بدرجة الدبلوم في الأبعاد الآتية: المعرفي، والاجتماعي الانفعالي، والحركات الكبيرة، والأنشطة والاهتمامات. كما توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح تقديرات الأمهات المتأهلات بدرجة البكالوريوس مقابل الأمهات المتأهلات بدرجة الدراسات العليا في الأبعاد الآتية: المعرفي، والاجتماعي الانفعالي، واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، والحركات الكبيرة، والأنشطة والاهتمامات. ويتضح الجدول نفسه انه توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح تقديرات الأمهات المتأهلات بدرجة الدبلوم مقابل الأمهات المتأهلات بدرجة الدراسات العليا في الأبعاد الآتية: المعرفي، والاجتماعي الانفعالي، واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، و الحركات الكبيرة، والحركات الدقيقة، والأنشطة والاهتمامات.

نتائج السؤال الثالث : وينص على: هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف الحالة الاجتماعية للأم؟

واقع أطفال التوحد في الوطن د.علي لطفي علي قشمر، أ.حياة عبد الحافظ عبيد الأحمد، أ.هند فتحي علي

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأم

البعد	متزوجة		مطلقة		أرملة		منفصلة		الكلية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	2.0	0.1	1.9	0.3	2.2	0.1	2.2	0.2	2.0	0.3
	7	7	5	8	0	7	6	9	5	0
الاجتماعي الانفعالي	1.7	0.1	1.5	0.2	1.8	0.1	1.8	0.2	1.6	0.2
	1	6	8	8	3	6	3	1	8	4
اللغة الاستقبالية	2.6	0.2	2.1	0.4	2.4	0.1	2.4	0.1	2.3	0.3
	4	1	5	4	2	1	2	2	8	8
اللغة التعبيرية	2.4	0.1	1.5	0.2	1.6	0.1	1.7	0.0	1.8	0.4
	2	3	7	7	3	0	1	8	9	4
الحركات الكبيرة	3.3	0.1	3.1	0.4	3.3	0.2	3.3	0.2	3.2	0.3
	3	9	4	2	0	4	0	6	4	2
الحركات الدقيقة	2.9	0.2	2.7	0.2	2.7	0.2	2.6	0.1	2.7	0.2
	0	2	0	2	9	3	9	3	9	3
الأنشطة والاهتمامات	2.8	0.1	2.8	0.4	2.9	0.1	2.9	0.0	2.8	0.2
	4	4	2	1	8	3	6	6	6	8

كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء أطفال التوحد على أداة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأم، وللمقارنة بين هذه المتوسطات فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

واقع أطفال التوحد في الوطن د.علي لطفي علي قشمر، أ.حياة عبد الحافظ عبيد الأحمد، أ.هند فتحي علي

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات أداء أفراد الدراسة على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأم

البعد	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	0.435	3	0.145	1.75	0.174
	ضمن المجموعات	2.981	36	0.083		
	الكلي	3.416	39			
الاجتماعي الانفعالي	بين المجموعات	0.384	3	0.128	2.596	0.067
	ضمن المجموعات	1.774	36	0.049		
	الكلي	2.158	39			
اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	1.82	3	0.607	5.871	*0.002
	ضمن المجموعات	3.72	36	0.103		
	الكلي	5.54	39			
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	6.222	3	2.074	53.151	*0.000
	ضمن المجموعات	1.405	36	0.039		
	الكلي	7.627	39			
الحركات الكبيرة	بين المجموعات	0.31	3	0.103	0.991	0.408
	ضمن المجموعات	3.753	36	0.104		
	الكلي	4.063	39			
الحركات الدقيقة	بين	0.346	3	0.115	2.448	0.079

					المجموعات	
		0.047	36	1.694	ضمن المجموعات	
			39	2.04	الكلي	
0.626	0.589	0.049	3	0.147	بين المجموعات	الأنشطة والاهتمامات
		0.083	36	3.001	ضمن المجموعات	
			39	3.148	الكلي	

تبين البيانات الموجودة في الجدول (7) أن قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، على بعدي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية حيث بلغت قيمة ف 5.871 و 53.151 على التوالي، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق، فقد أجري اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول (8) يظهر نتائج هذا الاختبار.

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير الحالة الاجتماعية للأعلى بعدي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية

البعد	الحالة الاجتماعية	متزوجة	مطلقة	أرملة	منفصلة
اللغة الاستقبالية	متزوجة		*0.485	0.220	0.220
	مطلقة			0.265	0.265
	أرملة				0.000
	منفصلة				
واللغة التعبيرية	متزوجة		*0.853	*0.795	*0.708
	متزوجة			0.058	0.146
	أرملة				0.087
	منفصلة				

تبين من البيانات في الجدول (8) أن مصادر دلالات الفروق عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ كانت بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح الأم المتزوجة مقابل الأم المطلقة، وذلك على بعد اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. كما توجد فروق عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح الأم المتزوجة مقابل الأم الأرملة والأم المنفصلة على بعد اللغة التعبيرية.

نتائج السؤال الرابع : وينص على: هل يختلف واقع أطفال التوحد في فلسطين والأردن ومصر من وجهة نظر أمهاتهم باختلاف النوع الاجتماعي لطفل التوحد وفقاً لتقدير الأم؟
الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد الاختبار النفسي والتربوي ونتائج اختبار (ت) لمتغير النوع الاجتماعي لطفل التوحد التوحدي وفقاً لتقدير الأم

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفي	ذكور	2.07	0.34	0.463	38	0.646
	إناث	2.03	0.21			
الاجتماعي الانفعالي	ذكور	1.69	0.26	0.298	38	0.767
	إناث	1.67	0.20			
اللغة الاستقبالية	ذكور	2.25	0.36	2.857	38	*0.007
	إناث	2.57	0.33			
اللغة التعبيرية	ذكور	1.58	0.15	11.073	38	*0.00
	إناث	2.35	0.30			
الحركات الكبيرة	ذكور	3.20	0.37	0.841	38	0.405
	إناث	3.29	0.24			
الحركات الدقيقة	ذكور	2.71	0.21	2.684	38	*0.011
	إناث	2.90	0.21			
الأنشطة والاهتمامات	ذكور	2.89	0.33	0.804	38	0.426
	إناث	2.82	0.19			

تشير البيانات في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الأطفال التوحدين لصالح الاناث في أبعاد اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والحركات الدقيقة حيث بلغت قيم (ت) 2.857، 11.073، 2.684 على التوالي.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن أداء أفراد الدراسة في المحمل كان ضعيفاً على أبعاد الأداة المستخدمة، وقد جاء الأداء على أبعاد الحركات الكبيرة والحركات الدقيقة والأنشطة والاهتمامات جيداً، وهذا يعود إلى أن أمهات أطفال التوحد يصفن أولادهن بأن لديهم مهارات حركية جيدة لأنهم يحققون مراحل تطوّرهم الحركي وإن كان غير منتظم وذلك ما لم يكن لديهم قصور في القدرات العقلية (الشامي، 2004).

بينما كان أداؤهم ضعيفاً على الأبعاد التالية: المعرفي، واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، أما البعد الاجتماعي الانفعالي فقد كان الأداء عليه ضعيف جداً. وهذه النتيجة تتفق مع خصائص الطفل التوحيدي الذي يتصف بإعاقات نوعية في المجال التواصلية والاجتماعية الانفعالية وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه كل من سيجمان وسينا (Sigman & Sena, 1993)، ونوربوري وبيشوب (Norburg & Bishop, 2003)، وكريدون (Creedon, 1973)، وهيدنبرو وتجاس (Hedenbro & Tjus, 2007)، حيث أكدوا على أن الأطفال التوحيديين يظهرون أنماط لغوية ومهارة لعب الدور غير مناسبة واستعمال الأشياء على نحو غير وظيفي وسلوكيات غير مرغوبة. وأظهرت نتائج الجداول (3، 4، 5) أن الفروق كانت لصالح الأم التي تحمل درجة الدبلوم وهذا يؤكد على أن لديها الدافعية الكافية لتعويض الفارق في الدرجة العلمية بمزيد من الجهد وإثبات الذات، وزيادة القابلية نحو التعامل مع ابنها التوحيدي. أما الجداول رقم (6، 7، 8) فقد أوضحت النتائج أنالأمالمتزوجة كانت تقديراتها لأطفال عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية.وقد بينت نتائج الجدول (9) أن أداء الإناث من أطفال التوحد كان دالاً إحصائياً عن الذكور في أبعاد اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والحركات الدقيقة، فالإناث بوجود أو عدم وجود حالة التوحد لديهن التطور الأفضل من حيث اللغة كما يَتميّزَن في الحركات الدقيقة عن الذكور.

التوصيات: اعتماداً على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ضرورة تعليم الأطفال التوحيديين المهارات المستهدفة في هذه الدراسة.
- ربط أداة الدراسة بمتغيرات أخرى غير تلك المستهدفة في هذه الدراسة.

قائمة المراجع:

- الإمام، محمد صالح (2007). السلوك الجنسي لدى أفراد التوحد، برنامج الندوة العلمية بمناسبة اليوم العالمي للتوحد. الأكاديمية الأردنية للتوحد، عمان/ الأردن، 11 ابريل.
- الزريقات، ابراهيم عبد الله (2004). التوحد الخصائص والعلاج، ط1، عمان: دار الفكر.
- الشامي، وفاء (2004). سمات التوحد. جدّه: مركز جدّه للتوحد.
- عمارة، ماجد السيد علي (2005). اعاقاة التوحد، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الفوزان، محمد (2013). التوحد المفهوم والتعليم والتدريب، ط2، الرياض.
- كوهين، سيمون وبولتن، باتريك (2000). حقائق عن التوحد، ترجمة عبد الله ابراهيم الحمدان، ط1، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

- الوزنة، طلعت حمزة (2004). التوحد بين التشخيص والعلاج، ط1، الرياض، السعودية.
- Bank, L. (1983). Assessment of affective interaction between autistic children and their parents. ERIC, (ED241148).
- Boettcher, W., et al. (1979). Autism: Assessment of needs within heartland education agency: A studycommittee report. ERIC, (ED185796).
- Botting, N. (2004). Children's communication checklist (CCC) scores in 11-years-old children with communication impairments. International journal of language and communication disorders, 93 (2),Pp. 215-227.
- Brownell, M. (1997). Occupational stress among university teachers. Educational research, 36 (2), Pp. 13-43.
- Carter, A., Davis, N., Klin, A. & Volkmar, F. (2005). Social development in autism. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Volume One (p.312-334). New York: John Wiley & Sons, INC.
- Creedon, M. (1973). Language development in none verbal autistic children using a simultaneous communication system. ERIC, (ED078624).
- Filipek, P. (2005). Medical aspects of autism. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Volume One (p.534-578). New York: John Wiley & Sons, INC.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). Exceptional children: An introduction to specialeducation. Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, S. & Fagley, N. (1987). The developmental profile as a predictor of status for autistic children: Four to seven year follow up. School psychology review, 16 (1), Pp. 89-93.
- Hedenbro, M. & Tjus, T. (2007). A case study of parent-child interactions of a child with autistic spectrum disorder (3-48

months) and comparison with typical-developing peers. Child language teaching & therapy, 23 (2), Pp. 201-222.

-Heflin, L. & Alaimo, D. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. Upper Sanddle River: Memill & Prentice Hall.

-Heward, W. (2006). Exceptional children: An introduction to special education. Upper Sanddle River: Memill & Prentice Hall.

-Hobson, P. (2005). Autism and emotion. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Volume One (p.406-422). New York: John Wiley & Sons, INC.

-Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.

-Kuder, S. (2003). Teaching students with language and communication disabilities. Boston: Allyn & Bacon.

-Losche, G. (1987). Sensorimotor and action development in autistic children from infacy to early childhood. ERIC (Ed294380).

-McLoughlin, J. & Lewis, R. (2005). Assessing students with special needs. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

-Miller, M. (1990). Characteristic of autism: Literature review. ERIC, (ED331199).

-Norbury, C. & Bishop, D. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. International journal of language and communication disorders, 38 (3), Pp. 287-313.

-Ogura, T. (1987). The relationship between early language, cognitive and social development through a longitudinal study of autistic children. ERIC(Ed295369).

-Roger, S., Cook, I. & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development,

- neurobiology, and behavior, Volume One (p. 382-405). New York: John Wiley & Sons, INC.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. (2004). Assessment in special and inclusive education. Boston: Houghton Mifflin Company.
 - Schopler, E, Lansing, M. Reichler, R. & Marcul, L. (2005). Psychoeducational profile: TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders. Austin: pro-ed.
 - Sigman, M. & Sena, R. (1993). Pretend play in high-risk and developmentally delayed children. New directions for child development, (59), Pp. 29-42.
 - Slotnick, C. (1988). Cognitive differences in classification tasks among autistic children. New directions for child development, (39), Pp. 75-90.
 - Smith, D. (2007). Introduction to special education: Making a difference. Boston: Allyn & Bacon.
 - Tager-Fergusson, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and communication. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Volume One (p.335-364). New York: John Wiley & Sons, INC.
 - Wetherby, A. (2006). Understanding measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In: Tony Charman and Wendy Stone (eds.), Social & communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, & intervention (p. 3-35). New York: The Guilford Press.
 - Tsatsanis, K. (2005). Neuropsychological characteristics in autism and related conditions. In: Fred R. Volkmar, Rhea Pual, Ami Klin and Donald Cohen (eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior, Volume One (p. 365 381). New York: John Wiley & Sons, INC.

-Young, R., Brewer, N. & Pattison, C. (2003). Parental identification of early behavioral abnormalities in children with autistic disorder. The international journal of research and practice, 7 (2), Pp.125-143.

الملحق: أداة الدراسة.

The reality of the children of autism in the Arab world from the point of view of their mothers: Palestine, Jordan and Egypt as a model

Abstract: The current research aims to know the actuality of autistic children in Arabic lands: Palestine, Jordan, Egypt according to their mother's point of view

In order to achieve the aims of the research, a questionnaire was prepared by the researchers which is composed of (86) items of (BA) divided to seven main fields: cognitive, social and emotion, Receptive language, expressive language, large movements, small movements, practices and interests.

The validity and stability of the research tool has been verified. The sample of the research has been formed from (92) mothers of Autistic children from Palestine, Jordan and Egypt during the first semester of (2018/2019). the researchers used the T- test and one way analysis of variance to answer the research questions. The results have shown that the overall performance of the autistic children are weak on the dimensions of the tool used. The dimensions were ordered depending on their arithmetic mean as follow: large movements, practices and interests, small movements, Receptive language, cognitive, expressive language, social and emotion.

The results indicated that the variable of mother's scientific qualification is statistically significant of all dimensions of psychological and educational testing.

The mother social status variable is statistically significant only on two dimensions: Receptive language, expressive language.

Data showed that the gender of autistic child variable is statistically significant in girls more than boys on the dimensions of receptive language, expressive language and small movements.

The study recommended that the essential skills of autistic children must be improve, according to the study results.

Keywords: Autistic children, Arabic lands, Mothers of autistic children, Palestine, Jordan, Egypt.

جودة الأداء اللغوي الشفوي للطلاب الجامعي، طلبة التأهيل التربوي أنموذجاً أ. إبراهيم بن محمد بن عبد الله الرمحي مختص في التدريب المهني للمعلمين- سلطنة عمان

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى النحوي في أداء طلبة التأهيل التربوي بجامعة صحار، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث أداة تحليل على عينة الدراسة البالغ عددها (40) طالبة معلمة في تخصص اللغة العربية من مجتمع الدراسة البالغ (122) طالب معلم، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأخطاء في المستوى النحوي التي وقعت فيها عينة الدراسة بلغت (15.02%)، كما بلغت أعلى نسبة في الأخطاء النحوية في أداء المفعول به بنسبة 5.77%، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها إعداد برامج تدريبية موجهة؛ لتصحيح الأداء الشفوي للطلبة/المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، وإدراج مادة في تحليل الأخطاء اللغوية من ضمن برنامج إعداد الطلبة/المعلمين في اللغة العربية بمؤسسات إعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: جودة الأداء اللغوي، الطالب الجامعي.

مقدمة:

لقد أصبح لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة دور في تهيئة المعلمين للتعليم مدى الحياة، ولها دور في بناء فكرهم على الحداثة والتطوير، وإكسابهم مهارات التفكير لفهم متغيرات الحياة بأصنافها كافة، وأهمية هذه الجودة لهذه المؤسسات تنبع من كونها من أهم المؤسسات العلمية التعليمية التي تلجأ إليها المجتمعات الحديثة؛ لتلبية حاجات الطلبة/المعلمين التربوية والمهارية والثقافية والأكاديمية، وتهيئتهم للتعليم مدى الحياة(الغنيم، 2011).

وإن التعليم الجيد يتطلب إعادة النظر في أوضاع المعلم قبل الخدمة، أثناء دراسته الجامعية وإعداده الإعداد الجيد، الذي يعينه في العمل أثناء الخدمة، كما أوصت أبودقة واللولو (2007) بضرورة زيادة الاهتمام بتنمية بعض المهارات اللازمة للطلبة، في جامعات وكليات إعداد المعلمين، كمهارة التحدث.

وفي دراسة حول امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية، والتي أجرتها لجنة تطوير الأداء اللغوي بوزارة التربية والتعليم(2015)، جاءت نتائج الفقرة الأولى في بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة والتي تنص على الآتي: "يستخدم معلم اللغة العربية- اللغة العربية الفصيحة الخالية من الأغلاط الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية" في حكم المتوسط. وأوصت الدراسة باعتماد مؤسسات إعداد المعلم على قائمة الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم قبل تخرجه، ومن ضمنها مهارة الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى.

كما أن نتائج دراسة الكمزارية (2012) والتي طبقتها على مدارس سلطنة عمان، عن واقع استعمال معلمي اللغة العربية الفصحى في الأداء الشفوي، جاءت نسبة 50% من اللغة المستعملة تشوبها أغلاط نحوية وصرفية، وعزت الباحثة ذلك إلى قلة ممارسة معلمي اللغة العربية الفعلية في الأداء الشفوي للقواعد النظرية، مما يدل على وجود إشكالية في إتقان هذه المهارة، على اعتبار أن هذه الفئة من المختصين في اللغة العربية، وينبغي أن يمتلكوا مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى بإتقان. وأوصت الكمزارية بإضافة مساق في مهارة التحدث إلى برامج إعداد المعلمين، يتدرب فيها الطالب/المعلم على الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى.

تحديد مشكلة الدراسة:

تحظى المنظومة التعليمية بأهمية كبيرة من قبل المخططين، وتولي هذه المنظومة برامج إعداد المعلمين رعاية المسؤولين عن التعليم؛ إيماناً منهم بأن كفاءة مهارة المعلم تؤثر بشكل مباشر في رفع أداء الطلبة، وقد قام الباحث بتتبع مجموعة من الدراسات التي أوصت بضرورة إدراج برامج في مهارات الأداء الشفوي بالفصحى للطلبة المعلمين في مرحلة إعدادهم (الكمزارية، 2012؛ وزارة التربية والتعليم، 2015)، إذ أظهرت نتائج الدراستين قصوراً في مهارة الأداء الشفوي بالفصحى،

كما أن العديد من المؤتمرات، والندوات، والملتقيات، عقدت وأوصت أهمية الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى، وضرورة التزام المعلم والمتعلم بها، في المراحل التعليمية كافة، ومنها:

توصية "الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي" الذي أكد على ضرورة الالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى في شرح دروس اللغة العربية من قبل المعلم والمتعلم (وزارة التربية والتعليم، 2009).

كما أكد "المؤتمر الدولي الرابع لتعليم اللغة العربية في مجتمع المعرفة" استخدام اللغة العربية الفصيحة في الأماكن التي تعتبر قدوة لاستخدام اللغة، مثل: المدارس، والجامعات، وحوار المعلم لطلبته بها، لأن المعلم قدوة (مذكور، علي & حوالة، سهير & فرج، إلهام، 2005).

وتتحدد مشكلة الدراسة في مقدار ما أحدثته اللهجة العامية عند طلبة التأهيل التربوي المتخصصين في اللغة العربية من تحريفات في لغتهم المنطوقة في شكلها العام والجانب النحوي بكل خاص، وحلولا محل اللغة العربية الفصحى؛ مما أدى إلى شيوع الخطأ في قواعد اللغة العربية، وصيغها الصرفية والمعجمية والنحوية والصوتية، مع قصورهم في الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى في جانبها النحوي في شرح الدروس داخل الفصول الدراسية أثناء التدريب العملي بالمدارس؛ نتيجة ضعف إتقانها فترة الإعداد قبل الخدمة بمؤسسات التعليم الجامعي، وضرورة التدريب عليها وإتقانها في فترة الإعداد بمؤسسات التعليم الجامعي كما أوصت به دراسة الكمزارية (2012)، ودراسة وزارة التربية والتعليم (2015)، ومجمع اللغة العربية الفلسطيني (2014).

لذلك تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع استخدام طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية في جامعة صحرار اللغة العربية الفصحى في المستوى النحوي في أدائهم الشفوي؟

أهداف الدراسة:

-الوقوف على واقع استعمال طلبة التأهيل التربوي اللغة العربية الفصحى في المستوى النحوي في أدائهم الشفوي

أهمية الدراسة:

-أول دراسة تجرى لهذا المستوى التعليمي من الطلبة/المعلمين في هذا الموضوع في سلطنة عمان -حسب علم الباحث.

-تقدم إشارات عن مستوى النحوي الذي يستخدمه طلبة التأهيل التربوي.

-تقدم نتائج الدراسة إشارات واضحة للمسؤولين عن بعض المهارات اللغوية التي ينبغي تضمينها والتأكيد عليها في مساقات برنامج إعداد المعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلبة التأهيل التربوي المتخصصين في اللغة العربية؛ لأن هذه الفئة درست قبل التحاقها ببرنامج التأهيل التربوي، مواد أكاديمية في اللغة العربية وفروعها، لمدة لا تقل عن أربع سنوات.

الحدود المكانية: طلبة التأهيل التربوي بجامعة صحار؛ لكون الباحث يجري دراسته بالجامعة ذاتها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015؛ لقبول كلية التربية والآداب الباحث لإجراء دراسته في هذا الفصل.

الحدود الموضوعية: الأداء الشفوي لطلبة التأهيل التربوي بجامعة صحار داخل الصف أثناء التدريب العملي في المستوى النحوي؛ لأهمية هذه المستوى في الأداء اللغوي الشفوي.

مصطلحات الدراسة:

التأهيل التربوي Educational Preparation: بالرجوع إلى الموقع الإلكتروني لجامعة صحار وجد الباحث التعريف التالي: "إعداد فئة من الخريجين بمختلف المجالات وتدريبهم ليكونوا قادرين على التدريس وفق أحدث الاستراتيجيات والاتجاهات التربوية العالمية، وذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتنمية قدراتهم الإبداعية؛ ليكونوا قادرين على التغيير والتطوير والمنافسة في سوق العمل وصقلهم بالمهارات البحثية المعرفية والتربوية، لتوظيفها في حل المشكلات وتقديم المقترحات التربوية، بما ينمي الطاقات والخدمات والاستشارات الفنية المتخصصة" (جامعة صحار، 2017).

وعرفه إبراهيم (2009، ص. 228) بأنه: "رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة للقيام بعمل بعينه، له علاقة مباشرة بالعملية التربوية".

ولقد عرفه العديلي وسمارة، (2008، ص. 48) بأنه: "دورات تدريبية تستهدف تأهيل المشتركين بتنفيذ المنهج المدرسي وظيفياً؛ ليصبحوا أكثر قدرة وفعالية في إنجاز المسؤوليات المنهجية المتوقعة منهم".

كما عرفه القيسي (2006، ص. 123) بأنه: "عملية تدريب الفرد وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه بصورة عامة، وتتطلب عملية التأهيل تنمية المهارات اللازمة لنجاح الفرد في حياته وفي عمله".

ويعرفه الباحث إجرائياً: برنامج تعليمي مكوّن من عدة مقررات دراسية، يهدف إلى إكساب الطالب/المعلم الكفايات والقدرات اللازمة قبل الخدمة فترة الإعداد؛ لتؤهله من التمكن من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة عالية.

الأداء الشفوي Oral Performance: "التنفيذ الفعلي للكفاءة اللغوية، ونقلها من حيز القدرة الافتراضية الموجودة في الذهن إلى حيز الواقع الفعلي والتطبيق العملي أثناء التحدث". (عمار والموسوي، 2014، ص. 89).

كما عرفها إبراهيم (2009، ص. 45) "قدرة الفرد على الأداء اللغوي الصحيح".

وعرفها أيضًا بأنها: "كل ما ينطق بها المستجيب من كلمات وجمل وعبارات، استجابة لموقف أو مثير من خلال صورة أو سؤال للتعبير عما يدور في ذهنه من أفكار أو تخیلات يريد نقلها للآخرين".

ولقد عرفها عمارة (2010، ص. 7) بأنها: "الجهد الذي يقوم به المتعلم عن طريق أداء لغوي شفهي ضمن برنامج مقترح لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بتنمية مهارات التحدث".

ويعرفها الباحث إجرائياً: اعتماد طلبة التأهيل التربوي اللغة العربية الفصحى أثناء أدائهم الشفوي داخل غرفة الصف في حديثهم مع الطلبة أثناء التدريب العملي بالمدارس.

المستوى النحوي: وهو مخالفة القاعدة النحوية، والقصور في ضبط الكلمات ضمن قواعد النحو المعروفة (الراجحي، 2010).

منهج الدراسة: نهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، إذ تهدف الدراسة إلى تحليل الأداء الشفوي للطلبة المعلمين في المستوى النحوي.

مجتمع الدراسة: طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية بجامعة صحار، للعام الأكاديمي 2016/2015، والبالغ عددهم 122 طالباً وطالبة. والجدول التالي يصف مجتمع الدراسة:

جدول 1.1 توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
اللغة العربية	3	119	122

عينة الدراسة: عينة الدراسة تكوّنت من أربعين طالبة/معلمة من مجتمع البحث.

أداة الدراسة:

بطاقة تحليل المحتوى: اشتقتها الباحثة من البرنامج، وتكونت من سياق الجملة التي سينطقها الطالب/المعلم أثناء التدريب العملي في الموقف الصفّي، مع تصنيف اللحن في المستوى النحوي، والذي يعرفه الراجحي (2016) بأنه: مخالفة القاعدة النحوية، والقصور في ضبط الكلمات ضمن قواعد النحو العربي.

الهدف من التحليل: تحديد مهارة الأداء الشفوي في المستوى النحوي التي يتحدث بها طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية للعام الدراسي 2016/2015.

محتوى التحليل: تسجيلات صوتية لحصص تطبيقية عملية لطلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية، وتتناول المستوى النحوي وفقاً لأداة التحليل المعدة لذلك.

فئة التحليل: ضمت فئة التحليل المستوى التالي:

المستوى النحوي: وهو مخالفة القاعدة النحوية، والقصور في ضبط الكلمات ضمن قواعد النحو العربي (الراجحي، 2016).

وحدة التحليل: وحدة الكلمة؛ إذ تم معالجة كل كلمة نطق بها الطالب/المعلم، بالاستعانة بأداة التحليل.

ضوابط عملية التحليل:

- جمع بيانات تسجيل لحصة كاملة للطالب/المعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة بمعدل تسجيل لكل طالب/معلم لحصة استعمل التسجيل في الإجابة عن سؤال الدراسة.

- اقتصر التحليل على الأداء الشفوي للطالب/المعلم داخل الغرفة الصفية، أثناء الأداء العملي.

- تحليل التسجيلات كان على المستوى النحوي فقط ولا علاقة له بموضوع الدرس الذي قدمه الطالب/المعلم، ولا طريقة التدريس، ولا مدى الإلمام والإعداد الجيدين للدرس.

- التحليل لا يدخل في مدى صحة المعلومات التي يقدمها الطالب/المعلم؛ فمثلاً لو قال الطالب/المعلم أثناء شرحه للدرس داخل الغرفة الصفية: إن الفاعل منصوب، فيعدُّ أدائه الشفوي صحيحاً.

- قام الباحث بتدريب اثنين من المحللين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية على آلية التحليل باستخدام أداة الدراسة؛ لقياس ثبات الأداة.

نتائج الدراسة: حلل الباحث التسجيلات الصوتية للأداء الشفوي لعينة الدراسة، والبالغ عددها أربعين طالبة/معلمة بمعدل أربعين حصة دراسية عملية باستخدام بطاقة التحليل المعتمدة في الدراسة، وقام الباحث بفرز الكلمات التي أدتها عينة الدراسة صحيحة من الكلمات التي أخطأت فيها، وللتثبت من دقة تفرغ البيانات وفرزها استعان الباحث باثنين من المتخصصين في اللغة العربية، والجدول رقم 2.1 يعرض مجموع الكلمات التي أدتها عينة الدراسة في جميع الحصص العملية، والكلمات الصحيحة، ونسبتها في كل حصة، والكلمات الخطأ ونسبتها في كل حصة، ومجموع الكلمات الصحيحة ومجموع الكلمات الخطأ ونسبة كل واحدة منها. جدول رقم 2.1: مجموع الكلمات المستعملة في الحصة الدراسية، ومجموع الكلمات الصحيحة ونسبتها، ومجموع الكلمات الخطأ ونسبتها.

مسلسل العينة	مجموع الكلمات المستعمل ة في الحصة الواحدة	عدد الكلمات الصحيح ة	عدد الكلمات الخطأ	نسبة الكلمات الصحيحة	نسبة الكلمات الخطأ
1	639	393	246	%61.50	%38.50
2	687	318	369	%46.28	%53.71

مسلسل العينة	مجموع الكلمات المستعمل ة في الحصة الواحدة	عدد الكلمات الصحيح ة	عدد الكلمات الخطأ	نسبة الكلمات الصحيحة	نسبة الكلمات الخطأ
3	1004	427	577	%42.52	%57.47
4	2201	1176	1025	%53.4	%46.56
5	1059	675	384	%63.73	%36.26
6	1648	892	756	%54.12	%45.87
7	475	221	254	%46.52	%53.47
8	1009	332	677	%32.90	%67.09
9	2289	1513	776	%66.09	%33.90
10	932	420	512	%45.06	%54.93
11	1031	499	532	%48.39	%51.60
12	659	324	335	%49.16	%50.83
13	1464	549	915	%37.5	%62.5
14	951	392	559	%41.21	%58.78
15	886	376	510	%42.43	%57.56
16	1174	529	645	%45.05	%54.94
17	1395	689	706	%49.39	%50.60
18	1070	574	496	%53.64	%46.35
19	1078	441	637	%40.90	%59.09

مسلسل العينة	مجموع الكلمات المستعمل ة في الحصة الواحدة	عدد الكلمات الصحيح ة	عدد الكلمات الخطأ	نسبة الكلمات الصحيحة	نسبة الكلمات الخطأ
20	985	226	732	%22.94	%74.31
21	1476	849	627	%57.52	%42.47
22	485	220	265	%45.36	%54.63
23	342	164	178	%47.95	%52.04
24	726	430	296	%59.22	%40.77
25	616	357	259	%57.95	%42.04
26	1001	248	753	%24.77	%75.22
27	354	128	226	%36.15	%63.84
28	1165	361	804	%30.98	%69.01
29	833	401	432	%48.13	%51.86
30	939	286	653	%30.45	%69.54
31	255	116	139	%45.49	%54.50
32	1598	671	927	%41.98	%58.01
33	857	366	491	%42.70	%57.29
34	906	367	539	%40.50	%59.49
35	714	148	566	%20.72	%79.27
36	578	270	317	%46.71	%54.84
37	634	340	294	%53.62	%46.37

مسلسل العينة	مجموع الكلمات المستعمل ة في الحصة الواحدة	عدد الكلمات الصحيح ة	عدد الكلمات الخطأ	نسبة الكلمات الصحيحة	نسبة الكلمات الخطأ
38	744	358	386	%48.11	%51.88
39	969	326	643	%33.64	%66.35
40	1197	368	829	%30.74	%69.25
المجموع	39025	17740	21267	%45.45	%54.49

يتضح من الجدول رقم 2.1 ما يلي:

1- عدد الكلمات في الحصة الواحدة تفاوت بين أفراد عينة الدراسة، حسب نوع الدرس وطريقة تدريسه.

2- هناك من الطالبات/المعلمات من استأثرن بالحديث طوال الحصة، ومنهن من لم تتحدث كثيراً في الحصة، إلا أن رصد الحديث الشفوي كان من بداية الحصة إلى نهايتها.

3- بلغ إجمالي عدد الكلمات في حديث عينة الدراسة 39025 كلمة، جاءت الكلمات الصحيحة منها 17740 كلمة، بنسبة 45.4%، أما الكلمات الخطأ فبلغت 21267 كلمة، بنسبة 54.49%.

4- يلاحظ الباحث أن الفارق بين عدد الكلمات الصحيحة وعدد الكلمات الخطأ بلغ 10%، لصالح عدد الكلمات الخطأ، وهذا يدل على أن أكثر من نصف حديث الطلبة/المعلمين الشفوي مشوب بالخطأ.

5- نسبة الحصص التي أدت فيها عينة الدراسة أكثر من ألف كلمة هي: 42.5%.

6- كان أعلى مجموع لعدد الكلمات المستعملة في الحصة الواحدة 2289، جاء بعدها 2201، أما أقل مجموع عدد كلمات المستعملة في الحصة الواحدة فبلغ 255، تلاها 354.

7- من الملاحظ أن قلة عدد كلمات لا يعني قلة الخطأ اللغوي فيها، فالعينة التي استعملت عدد 354 كلمة في الحصة الواحدة، كانت نسبة الخطأ في أدائها الشفوي 63.84%، بينما العينة التي استعملت عدد كلمات أعلى في الحصة الواحدة 2289، كانت نسبة الخطأ في أدائها الشفوي 33.90%.

وللتعمق أكثر في مستوى الأداء الشفوي لعينة الدراسة، ركز الباحث الأخطاء في الأداء الشفوي التي وقعت فيها عينة الدراسة في المجال النحوي. والجدول رقم 3.1

يظهر الأخطاء النحوية تفصيلاً مع النسبة المئوية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، وإجمالي الأخطاء النحوية، وإجمالي النسبة المئوية للأخطاء النحوية.
جدول رقم 3.1 الأخطاء النحوية للعينة، وأمثلة عليها وتوصيفها وعدد مرات تكرارها:

م	الباب النحوي	مثال على الجمل أدتها عينة الدراسة خطأ	توصيف الخطأ	عدد تكرار الخطأ
1	المفعول به	أنهت المجموعة كل أسئلة النشاط. والمدة التي أُعطيت فيها النشاط كانت كافية. والمجموعة ترى عدم جدوى عملكم.	تمثلت أخطاء عينة الدراسة في ضبط المفعول به مرة بتسكينه وهي أكثر الحالات، ومرة برفعه. كما أن عينة الدراسة وقعت في أخطاء في الأفعال التي تنصب مفعولين في حالات كثيرة، والصحيح في هذه الحالة: (كل-النشاط-وعدم).	805
2	بناء الفعل وإعرابه	ذكر الكاتب.. ورد في النص جَلَسَتْ فاطمة	تسكين الفعل في حالاته المختلفة، لاسيما حينما لا يتصل بآخر الفعل شيء، وتغيير الحركة عندما يتصل بالفعل شيء، والصحيح في الأمثلة الواردة: (ذكر - ورد- جلست).	742
3	الإضافة (المضاف والمضاف إليه)	كراسي وطاولات الصف. محاة وأقلام السبورة. تحدثي عن حياة وإنجازات الكاتب	عندما تتعدد المضافات إلى مضاف إليه واحد، في هذه الحالة وقع بعض أفراد العينة في هذه المسألة في مرات عديدة وهو أمر مكروه في اللغة الفصحى، وأجازة بعضهم في الشعر فقط؛ فالزمخشري (2013، ص372) يقول: "يجوز الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالظرف في الشعر كقول الفرزدق "بين ذراعي وجبهة الأسد"، والصحيح في هذه الحالة: (كراسي الصف وطاولاته،	724
		مدير عام المديرية	ومحاة السبورة وأقلامها، وحياة الكاتب وإنجازاته). لا يجوز الفصل بين المضاف (المدير) والمضاف إليه (المديرية) بكلمة (عام) التي هي وصف	

				للمدير، والصحيح أن يقال (المدير العام للمديرية..).
712	4	الفاعل	يسرني تهنئتك. يسعدني تفاعلكم. كان ينبغي على المجموعة التشاور فيما بينها أولاً.	تركزت الأخطاء في التالي: أ- في حالة اتصال ضمير النصب بالفاعل وتأخر الفاعل، مثل: (يسرني تهنئتك - والصحيح: (تهنئتك)، و(يسعدني تفاعلكم - والصحيح: (تفاعلكم). وهنا اتصل ضمير النصب بالفاعل وتأخر الفاعل. وقعت عينة الدراسة في خطأ عندما ينفصل الفعل عن الفاعل بإحدى مكملات الجملة، مثل: كان ينبغي على المجموعة التشاور فيما بينها أولاً، والصحيح: (التشاور).
645	5	جمع المذكر السالم	الطلبة مقبلين على الدراسة بجد واجتهاد	جمع المذكر السالم يرفع بالواو وينصب ويجر بالياء، والصحيح في هذه الحالة: (مقبلون).
634	6	نائب الفاعل	يُستخرج من كل سطر كلمة واحدة. يُراد من كل مجموعة إجابة واحدة. -الاختبار كان مقررًا عقدة اليوم.	عندما يلي الفعل المبني للمجهول جار ومجرور، تم معاملته من قبل عينة الدراسة معاملة المفعول به فنصبته والصحيح رفعه (كلمة، إجابة). ورد خطأ في اسم المفعول الذي يعمل عمل الفعل المبني للمجهول، كما في الحالة الثالثة والصحيح فيها: (عقده).
621	7	فتح همزة إن وكسرها	يسعدني إنك حضرت الدرس. ظنيت إنك سايره. الآن ننتقل للفقرة الأخرى، حيث أنكم خلصتوا أنشطة الفقرة السابقة	يوجد خلط كبير في حديث عينة الدراسة في فتح همزة إن وكسرها، فمعظم أفراد العينة يخطئ في همزة إن، والصحيح في هذه الحالة فتحها في الجملة الأولى والثانية؛ لأنها مسبوكه مع ما بعدها بمصدر مؤول، وكسرها في الجملة الثالثة؛ لأنها وقعت بعد حيث، وفي ذلك يقول محي الدين في حاشيته: "إنما وجب كسر همزة إن إذا وقعت بعد إذ، وبعد حيث" عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك 299/1 حاشية (4)، وهذا الرأي الأشهر،

8	إن وأخوتها	لنيتكم متفقين في الحصة الماضية. والقصيدة رائعة؛ لأن بها معانٍ عميقة. كان ثمة أمورٌ غير واضحة. إنما العاملين يبنون المجتمع	وقد يجوز فتح همزة إن بعد حيث.
9	كان وأخواتها	-سيكون له أثرًا واضحًا في نتائجكم. -أصبح لها مكانة عظيمة في عصرها -كان لدي سؤال	هنا وقعت اسمًا كان فهي مرفوعة، والصحيح (أثر، مكانة، سؤال).
10	التمييز	جمعت الثريا اليوم ثلاثة عشر نقطة	أيضا التمييز لم يخلُ من الخطأ في حديث عينة الدراسة الشفوي، والصحيح: نقطة.
11	الخبر	لولا المدارس موجودات لانتشر الجهل.	إذا جاء المبتدأ بعد (لولا) يجب حذف الخبر، والصحيح: لولا المدارس لانتشر الجهل.
12	الاسم الممنوع من الصرف والاسم المصروف	أ-هناك مهائمًا ساكفكن بها. -طريق العلم به مشاقٌ يجب أن تتحملنها. -هي دعوى قدمت لكن.. -أنتم سفراء لبلدكم. ب-أرشدتكن إلى إجابة أعمق من إجابة فاطمة. -سيكون هذا واجب مع واجب آخر سأوزعه عليكم نهاية الحصة. ت-يمكن الاستفادة من أشياء أخرى. -هناك أشياء في الفقرة تدلكن إلى الإجابة.	هناك عدة أخطاء وقعت فيها عينة الدراسة في الممنوع من الصرف مثل: أ-كلمات تنتهي بصيغة منتهى الجموع (مفاعل) وردت في سياق كلام عينة الدراسة الشفوي والصحيح: (مهائم، ومشاق)، كما وردت كلمات تنتهي بألف التانيث المقصورة، والصحيح: (دعوى)، كما وردت جموع منتهية بألف وهمزة، والصحيح: (سفراء). ب-الصحيح فيها: (أعمق، وأخر) فهي صيغة (أفعل) التفضيل، كأمثلة الحالة (ب) ت-كلمة أشياء، تكرر الخطأ فيها في مواضع عديدة لدى عينة الدراسة، اعتمادًا على عدم صرفها بناء على لغة القرآن مثل قوله تعالى: (يأيها الذين آمنوا لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم) سورة المائدة (101).
		ج-أخبرتكم عن أجزاء من الدرس حذفتم. زينب وقعت في أخطاء من	

		يذكرها؟. رناد ومريم وجهينة أعضاء في المجموعة الثالثة.	ج-منع المصروف ورد في كلمات منتهية بهمزة أصلية، مثل: (أجزاء، وأخطاء)، والصحيح في هذه الأمثلة (أجزاء، وأخطاء). كما تكرر المنع من الصرف في كلمة (أعضاء)، والصحيح صرف أعضاء بتنوين الضم).	
13	النعته	فقد الكاتب ادعاءً كثيرة. بدأت وزارة الصحة حملة توعية واسعة. تميزت نزوى بمعالم كثيرة	وردت أخطاء في إعراب النعت، ففي المثال الأول اعتبرت عينة الدراسة أن ادعاءات مجرورة؛ لذلك جرت كثيرة، أما في المثال الثاني فعدت عينة الدراسة أن (واسعة) نعت لتوعية أما في المثال الثالث، فحركة الفتح في كلمة معالم هي حركة جر نيابة عن الكسرة، والصحيح في الأمثلة: (كثيرة، واسعة، كثيرة).	517
14	أدوات الاستفهام	أ-هل تسمح لي يا مريم بمساعدة فاطمة لك؟ كيف تستطيعي تمثل هذه القيم في حياتك؟ ب-ثم ليس من واجبكم احترامها. ج-هل ذهبت ربما أم سعاد؟	كثير خطأ عينة الدراسة في استعمال أدوات الاستفهام كالتالي: أ-جزم الفعل المضارع بأداة الاستفهام هل وكيف، والصحيح في هذه الحالة: (هل تسمحين، وكيف تستطيعين)، بإثبات النون في حالة الرفع. ب-كما ورد خطأ في حرف الاستفهام الهمزة في بعض الجمل، والهمزة من ألفاظ الصدارة فيجب أن تتقدم على حرف العطف، ومن ذلك قوله تعالى: (أثم إذا ما وقع آمنتم به) يونس (51). ج-كما استخدمت هل في حديث عينة الدراسة للتعيين، والصحيح أن الهمزة تستخدم للتعيين والتخيير وليس هل، والصحيح في هذه الحالة: (أذهبت ربما أم سعاد).	485
15	فعل الأمر	فاطمة اخترني الإجابة.	فعل الأمر من اختار لا تحذف الألف منه، والصحيح: (اختاري).	483
16	الاسم الموصول	هذه الكلمتان التي ذكرتهما زميلتكم قبل قليل. المجموعتين التي في الخلف	أ-عندما يقع اسم الموصول صفة للفظ قبله فإنه يطابقه في التذكير والتأنيث، وفي الأفراد والتثنية	407

		انتبهوا. فاطمة تابعي مع البنيتين التي أمامك.	والجمع، ووردت جمل في حديث عينة الدراسة خالفت هذه القاعدة، والصحيح في الأمثلة: (هاتان، اللتان، واللتين).	
17	المثنى	فاطمة حصلت على درجتان. كانت المجموعتين متفاعلتين.	المثنى يرفع بالالف وينصب ويجر بالياء، والصحيح في هذه الحالة: (درجتين والمجموعتان)،	392
18	المنقوص	ألا أرى أيديكم ترتفع. ستواصل عهود مساعيها في البحث عن الإجابة. ب-فعل ماضي منصوب وعلامة نصبه الفتحة. لا يوجد داعي للإطالة فيها.	أ-وقعت عينة الدراسة في أخطاء في نطق الاسم المنقوص المنسوب، إذ إن المنقوص ينصب بالفتحة الظاهرة، إلا أنها عاملتها معاملة المنقوص في حالتي الرفع والجر، والصحيح في الحالة (أ): (أيديكم ومساعيها). ب-أخطاء متعلقة بالمنكر المنقوص في حالتي الرفع والجر، فالأصل في يائه أن تحذف ويعوض عنها بالتنوين، والصحيح في الحالة (ب): (ماضٍ وداع).	381
19	أسلوب النداء	يا بناتٍ هدوء، سعاد اقرئي	التسكين أخذ نسبة كبيرة من حديث عينة الدراسة؛ مما أوقع حديثهن في خطأ، والصحيح (يا بناتٍ).	376
20	اسم الفاعل	كاتبتنه الدرس	إلحاق نون التوكيد باسم الفاعل والصحيح: كاتبة الدرس.	368
21	الفعل المضارع للمستقبل	سوف لن نأخذ الاختبار هذه الحصة. سوف لن نكتب الآن.	تكررت أخطاء بإدخال سوف على الفعل المضارع المنفي بلن، والصحيح حذف كلمة سوف؛ لأن حرف النفي لن يصرف الفعل المضارع من الحاضر إلى المستقبل، وعلى ذلك فمن الخطأ إدخال سوف الدالة على المستقبل في سياق هذه الجمل، فسوف تدل على إثبات المستقبل البعيد، أما إذا أريد الدلالة على المستقبل المنفي فيتم استعمال لن فقط دون سوف.	359
22	الفعل الماضي	خبرته أبوكن بالرحلة	إلحاق نون التوكيد بالفعل الماضي، والفصحى لا تجيز ذلك، والصحيح: (خبرته)	244
23	المفعول	قرأنا الدرس ثلاث مرات	وثلاث نائب عن المفعول المطلق	311

المطلق			
24	العدد	سنبقى في هذه الوحدة ثلث عشر حصة شكرا لك يا عهود، لك خمسة درجات	لذلك تنصب والصحيح: (ثلاث) وردت عدة أخطاء في العدد والمعدود تدل على عدم ضبط قواعده لدى بعض أفراد العينة، مثل: (سنبقى في هذه الوحدة ثلث عشر حصة – والصحيح ثلاث عشرة حصة)، وسينذكر الباحث تفصيلا في كلمة (ثلث عشر) في الجانب الصوتي، إلا أنها لم تطابق المعدود في التانيث. كما وردت الجملة التالية في حديث عينة الدراسة: (شكرا لك يا عهود، حالك خمس درجات – والقاعدة في الأعداد من الثلاثة إلى العشرة أن العدد يخالف المعدود في التذكير والتانيث، والصحيح في المثال الثاني: (لك خمس درجات).
25	الحال	جايها اليوم فرحانه الزهراء.	246 من الأخطاء التي وردت في أحكام الحال بتسكين آخرها بدل نصبها، والصحيح: اليوم.
26	الأفعال الخمس	يجب أن تذاكرين دروسك؟ فأنت لم تقومين بذلك. كان المعلمون يقدموا لنا ما عندهم من معلومات	198 الأفعال الخمسة تنصب وتجرم بحذف حرف النون وترفع بثبوتها، الصحيح في هذه الحالة: (تذاكري، تقومي، يقدمون).
27	لا النافية للجنس	لا غنى عن الجملة الأولى. لا معنى مرتبط بالقصيدة في كلام زميلتك.	183 أخطاء في اسم لا النافية للجنس في حديث عينة الدراسة الشفوي، فبناء اسم لا النافية للجنس على الفتح يعني عدم تنوينه.
28	أسماء الإشارة	هبة تابعي تلك المجموعين	153 وردت استعمالات لأسماء الإشارة في غير موضعها، كاستخدام اسم الإشارة المفرد مع المثنى، مثل: (هبة تابعي تلك المجموعين – والصحيح هاتين).
29	العطف	كل مجموعة تتكون من: الكاتب، المقرر، المتحدث، حامل الأدوات	117 والصحيح ربط عناصر تركيب الجملة بالواو.
30	حروف الجر	أشك بنجاح عملكن، حاولن التركيز أكثر. ينبغي على المجموعة.	93 شاع في حديث عينة الدراسة استبدال حرف جر مكان حرف جر آخر، وليست هذه المبادلة بين حروف الجر من باب ما يسمى في

			النحو بالتضمنين، وهي أن يأتي في السياق حرف جر مكان حرف آخر يتضمن معناه، مثل قوله تعالى: "وأصلبكم في جنوع النخل.." فإن حرف الجر (في) تضمن حرف الجر (على)، والصحيح في هذه الحالة: (أشك في - ينبغي للمجموعة)، فقد ورد في قوله تعالى: (وما علمناه الشعر وما ينبغي له).
--	--	--	--

يتضح من الجدول رقم 3.1 التالي:

-تنوعت الأخطاء النحوية في أداء عينة الدراسة كمًا وتفاوتت نوعا.

-وجود ثلاثين موضوعا نحويا شائعا في الخطأ في الأداء الشفوي للطلّابات/المعلمات تمثلت في الآتي: الاسم الممنوع من الصرف والاسم المصروف، وإن وأخوتها، وكان وأخواتها، ونائب الفاعل، والفاعل، والمفعول به، والاسم المنقوص، والأفعال الخمسة، والاسم المثنى، وجمعا لمذكر السالم، والإضافة، والعطف، وحروف الجر، وبناء الأفعال وإعرابها، والنعته، ولا النافية للجنس، وفتح همزة إن وكسرها، والفعل المضارع للمستقبل، وأدوات الاستفهام، واسم الإشارة، والاسم الموصول، وأسلوب النداء، والعدد، والتمييز، والحال، والخبر، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والفعل المضارع المنصوب بأداة النصب، وفعل الأمر، والفعل الماضي، واسم الفاعل.

-أعلى نسبة خطأ تكرارا وردت في المفعول به، إذ وصلت النسبة من إجمالي الأخطاء النحوية 5.77%.

-أما في المرتبة الثانية من حيث تكرار الخطأ فجاء بناء الأفعال وإعرابها، فعينة الدراسة مرة ترفعها في مواضع ليس حقها الرفع، ومرة أخرى تسكنها في مواضع ليس حقها التسكين، وهي الأكثر في عدد الأخطاء، حيث وصلت نسبة الخطأ فيها إلى 5.3%.

-حروف الجر كانت أقل الأخطاء النحوية تكرارا بنسبة 0.66%، تلاها العطف بالواو بنسبة 0.83%.

-نسبة موضوعات الجملة الفعلية في أخطاء عينة الدراسة في الأداء الشفوي بلغ 25%.

توصيات الدراسة:

1- إعداد برامج تدريبية موجهة؛ لتصحيح الأداء الشفوي للطلّابة/المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

- 2- إدراج مادة في تحليل الأخطاء اللغوية من ضمن برنامج إعداد الطلبة/المعلمين في اللغة العربية بمؤسسات إعداد المعلمين، والاستفادة من بطاقة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة.
 - 3- إدراج مساق في مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى يساعد الطالب/ المعلم من تحويل المعرفة النظرية في قواعد اللغة العربية إلى تطبيق عملي.
 - 4- إلزام أساتذة أقسام اللغة العربية والطلبة المنتسبين إليها بالتحدث باللغة الفصحى.
 - 5- توجيه الطلبة/المعلمين بمؤسسات إعداد المعلمين إلى تتبع الأداء الشفوي الخطأ، والعمل على تصحيحها بشكل منظم ومستمر.
 - 6- الاستفادة من جداول تحليل الجانب النحوي والصرفي والمعجمي والصوتي التي خرجت بها الدراسة الحالية؛ لتعريف الطلبة/المعلمين بها، وتقويم لغتهم من خلالها.
- قائمة المراجع:
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.
- أبودقة، سناء إبراهيم، واللؤلؤ، فتحية صبحي. (2007)، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد الخامس عشر، ص465-504.
- جامعة صحار. (2017). التأهيل التربوي. <http://www.soharuni.edu> استرجع بتاريخ 2017/1/1.
- الراجحي، عبده. (2010). التطبيق النحوي. ط3، عمان: دار المسيرة.
- العديلي، عبد السلام موسى وسمارة، نواف أحمد. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. دار المسيرة: لبنان.
- عمار، سام عبد الكريم والموسوي، علي شرف. (2014). مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. مجلس النشر العلمي، جامعة السلطان قابوس.
- عمارة، جيهان السيد. (2010). فعالية برنامج مقترح للأنشطة اللغوية الشفهية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء نظرية التعلم بالنموذج. مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 144، ج7، ص367-402.
- الغنيم، مرزوق يوسف. (2011). التعلم مدى الحياة أطر مرجعية لبرنامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية. بيروت، لبنان.
- القيسي، نايف نزار. (2006). المعجم التربوي وعلم النفس. عمان: دار أسامة.
- الكمزارية، مكية حسن. (2012). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للفصحى في أداؤهم الشفوي داخل الصف الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- مجمع اللغة العربية الفلسطيني. (2014). توصيات المؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية الفلسطيني. <http://www.mohe.ps> استرجع بتاريخ 2016/11/25م.
- المذكور، وعلي، حواله، وسهير، فرج، إلهام. (2005). توصيات المؤتمر الدولي الرابع التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص77-73.

- وزارة التربية والتعليم. (2015)، مدى امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم. (2009). الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي. مسقط.

ملحق: بطاقة تحليل محتوى الدراسة

اسم الطالب/ المعلم:

دليل استخدام بطاقة تحليل محتوى الأداء الشفوي:

[illegible]

يكتب الباحث الجملة التي يؤديها الطالب/ المعلم كاملة في عمود (الجملة).
يقوم الباحث بفرز الكلمات التي كتب في الجملة في رقم (1) إلى كلمات صحيحة وكلمات خطأ،
بناءً على أدائها الشفوي حسب قواعد اللغة العربية.
بعد تحديد الكلمات الخطأ في الجملة يصف الباحث اللحن الذي تم الوقوع فيه، مثل: (جلس الولد
في الطاولة)، ففي هذه الجملة كل الكلمات صحيحة ما عدا كلمة الولد فيصف الباحث اللحن في
بطاقة تحليل المحتوى كالتالي: نصب الفاعل المرفوع.
يصنف الباحث الكلمات التي تم تحديدها تحت بند (الكلمة- خطأ) إلى نوع اللحن في المستوى
النحوي، بوضع شرطة مائلة (/).
ثم يحسب الباحث عدد الكلمات الصحيحة في الحصة الدراسية كاملة، وعدد الكلمات الخطأ، وعدد
تكرار الخطأ النحوي، ويضعها في الخانات المحددة في بطاقة تحليل محتوى الأداء الشفوي.

The Quality of the Oral Linguistic Performance of the University Student: A case Study of Educational Qualification Students

IBRAHIM MOHAMMED ABDULLAH AL RUMHI, The Specialised for professional Training of Teachers, Sultanate of Oman.

Abstract: The study aimed at finding out the grammatical performance level of Sohar University educational qualification students. To achieve the objectives of this study, the researcher applied an analysis tool on a study sample of (40) Arabic language female teacher students out of a total of (122) teacher students. The results of the study showed that the percentage of errors in the grammatical level of the study sample reached (15.02%). Furthermore, the highest percentage of errors was in the grammatical performance of the object, and it reached a score of (5.77%). The study recommends preparing targeted training programmes to correct the oral performance of the teacher students specialised in Arabic language. The study also recommends including a specific subject for analysing linguistic errors in the student/ teacher qualification programme of Arabic language in the different educational qualification institutions.

Keywords: Quality oral language performance, university student

الصلابة النفسية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة

أ.د فاضل خليل إبراهيم

كلية التربية الأساسية جامعة الموصل - العراق

د.رغد حسين عبد حسين

المديرية العامة للتربية في نينوي - العراق

ملخص: هدف البحث التعرف على: مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة. والفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الصلابة النفسية على وفق متغيرات: الجنس، التخصص، السنة الدراسية. فضلاً عن التعرف على: إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة. والفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت على وفق متغيرات: الجنس، التخصص، السنة الدراسية. كذلك هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة. والفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت على وفق متغيرات: الجنس، التخصص، السنة الدراسية. تكونت عينة البحث من (1011) طالباً وطالبة من جامعة الموصل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. توصل البحث إلى النتائج الآتية: اتصفت عينة البحث بمستوى متوسط من الصلابة النفسية، كما اتصفت بمستوى متوسط من إدارة الوقت، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة جامعة الموصل .

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، إدارة الوقت، طلبة الجامعة، علم النفس التربوي.

أولاً: مشكلة البحث:

إن أكثر شرائح المجتمع عرضه لضغوط الحياة هي شريحة الشباب. وقد تكمن خطورة تلك الضغوط في مدى ما تتركه من آثار سلبية على شخصياتهم وسلوكياتهم بأبعادها المختلفة، مما يؤدي الأمر إلى اختلال الآليات الدفاعية لدى البعض منهم لعدم قدرتهم على احتمالها، فيكون الشاب فريسة سهلة لهذه الصراعات والاضطرابات على اختلاف درجاتها، في حين قد يحاول بعضهم الآخر تحقيق قدر من التكيف والتلاؤم معها، إدراكاً منهم بأنهم قادرون على تحديها ومواجهتها أيا كانت مصادرها، محاولين بذلك الاستمتاع بالقدر المناسب من السعادة النفسية.

ولاشك إن الطلبة الجامعيين من شريحة الشباب هم الأكثر تعرضاً للضغوط ومتغيرات الحياة. بحكم التحديات التي يواجهونها والتي تقف بالضد من طموحاتهم وآمالهم وتطلعاتهم، وهم عماد المجتمع وأساس تطوره. من هنا نرى ثمة ثنائية يمكن تشخيصها لدى الطلبة الجامعيين على وفق درجة استجاباتهم لتلك التحديات من عدمها، فمنهم من تدفعه تلك التحديات إلى المزيد من الثبات والاستجابة للتحديات بقوة ويخرج منها أكثر متعة وصبراً. وعليه فقد منحتهم تلك التحديات المزيد من الصلابة النفسية والطمأنينة وسمو مفهوم الذات لديهم و المزيد من العطاء والتقدم. وفي الجانب الآخر قد يفشل بعض الطلبة في الاستجابة لتحدي الظروف القاهرة فتتهار لديهم دفاعاتهم النفسية و تضعف صلابتهم النفسية مما يؤثر على مواقفهم الحياتية وصحتهم النفسية وبالتالي تحصيلهم العلمي والدراسي وجودة حياتهم الجامعية.

ومن بين المتغيرات التي تؤثر الصلابة النفسية فيها ببعديهما التكيفي أو الانسحابي، هي متغير إدارة الوقت الذي يعد من القضايا المهمة، ولاسيما في المرحلة الجامعية حيث أصبحت إدارة الوقت من المعايير التي تؤخذ بالاعتبار لتحديد مدى نجاح الطالب وفاعليته في جميع المراحل الدراسية، وتتطلب إدارة الوقت المهارة والقدرة على إنجاز الأعمال بشكل منظم وفعال لتحقيق الأهداف المنشودة حتى تؤدي دورها في تحقيق إدارة أفضل للوقت.

إذن نحن أمام متغيرين لهما أثران كبيران في حياة الطالب الجامعي، لهذا يحاول الباحثان التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة من حيث مدى الالتزام والتحكم والتحدي ... بوصفها أبعاداً تقيس ذلك المتغير النفسي خاصة في ظل الظروف القاهرة التي مر بها مجتمعنا وما أفرزته تلك الظروف من تحديات نفسية جمّة طالت أفراد المجتمع كافة وطلبة الجامعة خاصة. وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالتساؤلات الآتية:

- هل ثمة مستويات متباينة للصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة؟
- هل يدير طلبة الجامعة وقتهم بالمستوى المطلوب؟
- هل ثمة علاقة ارتباطية بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة؟
- هل ثمة فروق بين الطلبة في مستوى صلابتهم النفسية وإدارتهم للوقت على وفق جنسهم أو تخصصهم أو سنتهم الدراسية؟
- ثانياً: أهمية البحث:** يستمد البحث الحالي أهميته من خلال:
 - تناوله لمتغير الصلابة النفسية الذي يجعل من الإنسان أكثر فاعلية في مواجهة الضغوط النفسية من خلال الالتزام والتحدي والتحكم.
 - تناوله لمتغير إدارة الوقت بصفته أحد مقومات تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية، وذلك من خلال حاجة الطلبة الجامعيين لكيفية إدارة وقتهم بشكل صحيح لضمان وصولهم إلى أفضل النتائج.
 - تناوله للمرحلة الجامعية التي تضم الطلبة من فئة الشباب الذين هم في حاجة ماسة إلى تمتعهم بالصلابة النفسية وإدارة وقتهم بفاعلية.
 - قلة الدراسات النفسية التي تناولت متغيري الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وذلك في حدود علم الباحثين.
- ثالثاً: أهداف البحث:** يهدف البحث إلى التعرف على:
 - مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات: الجنس والتخصص والسنة الدراسية.
 - مستوى إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.
 - العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية.
- رابعاً: حدود البحث:**

- يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة جامعة الموصل للمستويين الدراسيين (السنة الأولى - السنة الرابعة) للعام الدراسي (2017-2018).

- يتحدد البحث بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

خامساً: تحديد المصطلحات إجرائياً

الصلابة النفسية **Psychological Hardiness**: قدرة الطالب الجامعي على تمثل معايير

الالتزام والتحكم والتحدي في مواجهة الضغوط النفسية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها

المستجيب (الطالب أو الطالبة) على فقرات مقياس الصلابة النفسية المستعمل في البحث الحالي.

إدارة الوقت **Time Management**: قدرة الطالب الجامعي على تخطيط وتنظيم ومتابعة

وقته الدراسي والاجتماعي وبما يحقق أهدافه المنشودة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها

المستجيب (الطالب أو الطالبة) في ضوء استجابته على فقرات مقياس إدارة الوقت المستعمل في

البحث الحالي.

طلبة الجامعة: هم الطلبة الملتحقون في كليات الجامعة (في التخصصات العلمية أو الإنسانية) من

الذكور والإناث بعد حصولهم على الشهادة الثانوية، وتبلغ أعمارهم بين 18 - 23 سنة.

سادساً: الإطار النظري والدراسات السابقة.

ماهية الصلابة النفسية: استطاعت "سوزان كوباسا kobasa" من خلال الدراسات التي قامت بها

في السنوات (1979 - 1983) أن تحدد ماهية الصلابة النفسية، واستهدفت هذه الدراسات معرفه

المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم

للضغوط، وترى (كوباسا) أن الصلابة النفسية هي اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام

كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعليته أحداث الحياة الضاغطة

(عثمان، 2001: 209).

ويمكن النظر إلى الصلابة النفسية على أنها قدرة الشخص على التعامل بفعالية مع الضغوط النفسية

والقدرة على التكيف مع التحديات والصعوبات اليومية والتعامل مع الإحباط والأخطاء والصدمات

النفسية والمشاكل اليومية لتطوير أهداف محددة وواقعية والعمل على حل المشاكل والتفاعل بسلاسة

مع الآخرين. (ألجهني، 2011: 14).

أهمية الصلابة النفسية:

للصلابة النفسية أهمية كبيرة في حياة الإنسان، وهي تعينه على تجنب آثار الضغوط الحياتية المختلفة، فقد أشارت كوباسا (Kobasa) إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، فالأفراد الأكثر صلابة يتعرضون للضغط ولا يمرضون (ياغي، 2006: 32).

ويشير الإمارة (2001) إلى أنه لو قام الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الصلابة النفسية بتقدير الضغوط بأنها تشكل لهم ضغطاً بالفعل، فإن سمات شخصيتهم تظل تعمل كواق من تأثير الضغوط عن طريق تسهيل اختيار أساليب المواجهة التوافقية، أو عن طريق كف السلوك غير التوافقي، فالأفراد ذوو الصلابة العالية نظرياً يميلون إلى استخدام أسلوب المواجهة التحويلي، وهو أسلوب مواجهة يستخدم للدلالة على نقل نمط من السلوك من عمل إلى آخر بمعنى أن اكتساب خبره معينة تؤدي إلى رفع مستوى الإنجاز للفرد في عمل مماثل. (الإمارة، 2001: 55).

وعلى العكس من ذلك يعتمد الأفراد ذوو الصلابة النفسية المنخفضة أسلوب المواجهة التراجعي أو النكوصي، وهو حيلة دفاعية تحقق للفرد ولو لفترة مهرباً من الضغوط المحيطة به، وذلك بالرجوع إلى مرحلة سابقة تمثل فيها السعادة والراحة النفسية، ويلجأ إليها الإنسان للتخفيف مما يعانيه من نكسات أو انكسارات نفسية، فيتذكر ماضيه المليء بالأمان والرخاء والرفاه الذي عاشه، ويذهب بتفكيره بعيداً إليه وكأنه حلم مر سريعاً (حمادة وعبد اللطيف، 2002: 236-238).

وتضيف كوباسا ومادي (1982) أن الصلابة النفسية تؤدي أدواراً مهمة بالنسبة للفرد تتمثل في: تغيير الإدراك المعرفي للأحداث اليومية إذا ما تم رؤيتها على نحو غير واقعي، فيعتقد الأفراد ذوو الصلابة في كفاءتهم في تناول الأحداث الحياتية، ومن ثم فهم يرون الأحداث اليومية الشاقة بصورة واقعية. التخفيف من الشعور بالإجهاد الناتج عن الإدراك السلبي للأحداث وتحول دون وصول الفرد لحالة الإجهاد المزمن وشعوره باستنزاف طاقاته.

تحقيق التعايش بطرائق توافقية فعالة، وترتبط بالواجهة الفعالة للضغوط والتوافق الصحي معها.

دعم عمل متغيرات أخرى كالمساندة الاجتماعية بوصفها من المتغيرات

الواقعية. (Kobasa & Maddi, 1982: 172).

يتضح مما ذكر آنفاً أن الصلابة النفسية تنشئ جداراً دفاعياً نفسياً للفرد، يعينه على التكيف البناء مع أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة، وتخلق لديه شخصية شديدة التحمل تستطيع أن تقاوم الضغوط

وتخفف من آثارها السلبية ليصل إلى مرحلة التوافق، وتخلو حياته قدر الإمكان من القلق والاكتئاب وتصبح ردود أفعاله مثالا للاستحسان.

أبعاد الصلابة النفسية:

توصلت كوباسا "Kobasa" من خلال دراساتها إلى أن الصلابة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد هي: الالتزام والتحكم والتحدي.

والالتزام هو اتجاه الفرد نحو معرفة ذاته وتحديد أهدافه وقيمه في الحياة وتحمله المسؤولية، وهو كذلك اعتقاد الفرد بقيمة وفائدة العمل الذي يؤديه لذاته أو للجميع، وقد أشارت (كوباسا) إلى أن الالتزام يمثل القدرة على إدراك الفرد لقيمه وأهدافه وتقدير إمكانياته، ليكون لديه هدف يحققه. (عباس، 2010: 176). ويرى مجدي (2007) أن الإنسان المتسم بالالتزام يود الانخراط مع الناس والأحداث من حوله بدلا من أن يكون سلبيا، ويزعجه أن يغرق في الوحدة والاعتزاب. (مجدي، 2007: 98).

ويشير مصطلح التحكم إلى ميل الناس إلى الاعتقاد أن لهم قدرة التأثير على الأحداث التي يتعرضون لها في حياتهم وضبطها. (عبد العزيز، 2010: 129). ويتضمن التحكم أربع صور رئيسية هي: القدرة على اتخاذ القرار، والتحكم المعرفي، والتحكم السلوكي، والتحكم الإسترجاعي. (راضي، 2008: 28).

ويتضمن بعد التحدي التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة بصفاتها أمورا طبيعية لا بد من حدوثها لنمو الفرد وارتقائه، مع قدرته على مواجهة المشكلات بفاعلية، وهذه الخاصية تساعد الفرد على التكيف السريع في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة، وتخلق لديه مشاعر التفاؤل في تقبل الخبرات الجديدة. (عبد العزيز، 2010: 130).

نظرية كوبازا في تفسير الصلابة النفسية:

قدمت كوباسا (Kobasa, 1979) نظرية رائدة في مجال الوقاية من الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسدية، وتناولت خلالها العلاقة بين الصلابة النفسية بوصفها مفهوماً حديثاً في هذا المجال، واحتمالات الإصابة بالأمراض، فقد اعتمدت كوباسا في صياغة نظريتها على عدد من الأسس النظرية، تمثلت في آراء بعض العلماء أمثال: ماسلو وروجرز وفرانكل، والتي أشارت إلى أن وجود هدف للفرد أو معنى لحياته يجعله يتحمل إحباطات الحياة، ويتقبلها. (Mtteson, 1987: 102-104).

ويعد أنموذج لازاروس (Lazarous 1961) من أهم النماذج التي اعتمدت عليها نظرية (Kobasa) من خلال ارتباطها بعدد من العوامل، وحددها هذا النموذج في ثلاثة عوامل رئيسية هي:

1. البنية الداخلية للفرد.

2. الأسلوب الإدراكي المعرفي.

3. الشعور بالتهديد والإحباط (عودة، 2010: 79).

وذكرت (كوباسا) أن الأفراد الذين يتسمون بالصلابة النفسية يكونون أكثر نشاطاً ومبادأة واقتداراً وقيادة وضبطاً داخلياً، وأكثر صموداً ومقاومة لأعباء الحياة المجهدة، واشد واقعية وإنجازاً وسيطرة وقدرة على تفسير الأحداث، كما أنهم يجدون أن تجاربهم ممتعة وذات معنى، وعلى العكس الأشخاص الأقل صلابة يجدون أنفسهم والبيئة من حولهم لا معنى لهم ، ويشعرون بالتهديد المستمر، والضعف في مواجهة أحداثها المتغيرة ويعتقدون أن الحياة تكون أفضل عندما تتميز بالثبات في أحداثها أو عندما تخلو من التجديد، فهم سلبيون في تفاعلهم مع البيئة. (الطاهر، 2016: 127).

ماهية إدارة الوقت:

تعني إدارة الوقت جدولة الوقت أو برمجته، ويقصد بها توزيع الساعات المتاحة لدى الفرد على الأنشطة المختلفة أو على يوم أو أسبوع أو شهر أو بصورة تمكنه من إدارة الوقت والسيطرة عليه بهدف الاستفادة منه (جامعة القدس المفتوحة، 1995: 177).

ويرى " دروكر " (Drucker، 1989) أن إدارة الوقت هي إحدى مهارات إدارة الذات، كما يعد الوقت معياراً مهماً للتمييز بين المجتمعات والأمم. فالأمم التي تحسن استخدامه هي الأمم المتقدمة، في حين نجد الأمم المتأخرة عادة لا تحسن استخدام الوقت ولا تقيم له وزناً، ولا تنظر إليه نظرتها للموارد الأخرى (السراج وآخرون، 1990: 87-86).

ويشير خلف والزهراني (2009) إلى أن إدارة الوقت تعني إدارة الفرد لنفسه بنفسه ، وتوجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف والإنجازات التي يصبو إلى تحقيقها (خلف والزهراني، 2009: 63). والوقت مورد من الموارد النادرة والثمينة، كما أنه عنصر من عناصر المنافسة في عصرنا، لذا علينا أن نسعى لاستغلاله بعقلانية وذكاء وصولاً إلى تحقيق ما نصبو إليه، وعلى ذلك فإن التحصيل الأكاديمي للطالب يعتمد على مدى قدرته على تحليل وقته ومعرفته.

ويرى القصي (2003) بأن إدارة الوقت علم وفن الاستخدام الرشيد للوقت، وهي علم استثمار الزمن بشكل فعال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والمتابعة والتنسيق والتحفيز والاتصال ، وهي

إدارة بأندر عنصر متاح للفرد فإذا لم نحسن إدارته لن نحسن إدارة أي شيء (القصي، 2003:109).

خصائص الوقت: يتميز الوقت بعدة خصائص منها:

- الوقت محدد، إذ يملكه كل فرد بالتساوي.
- يمضي بانتظام نحو الأمام دون أي تأخير أو تقديم (أحمد وحافظ، 2002: 185).
- لا شيء أطول من الوقت لأنه مقياس الخلود، ولا شيء أقصر منه لأنه ليس كافياً لتحقيق جميع ما يريد المرء.

- يسير الوقت بنفس السرعة والوتيرة، سواء أكان وقت مسرة وفرح، أم وقت اكتئاب وترح، وإن كان يبدو غير ذلك فهو في الشعور لا في الحقيقة. (العجمي، 2000:174).

مضيعات الوقت Time Wasters: وهي عبارة عن استخدام الوقت بطريقة غير ملائمة، أو نشاط يأخذ وقتاً غير ضروري، أو عمل لا يعطي مردوداً يتناسب والوقت المبذول من أجله. ويعد مفهوم مضيعات الوقت، مفهوماً ديناميكياً متغيراً بتغير الزمان والمكان والأشخاص (أبو شيخة، 1991:131).

ثمة مضيعات تحول دون إدارة وقت تعلم الطالب الجامعي وهي:
عدم توزيع الوقت المخصص للتدريس على الأهداف التعليمية بشكل مناسب.
الوقت الضائع نتيجة لكثافة الطلبة في القاعة الدراسية.
الوقت الضائع نتيجة حوادث مقاطعات التدريس كالاختلال بالنظام والروتين الجامعي أو نتيجة الزيارات المفاجئة للضيوف أو الزملاء.

الوقت الانتقالي بين القاعات الدراسية، والتحول من نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر.
الوقت الضائع نتيجة عدم انتباه الطلبة وعدم تنفيذهم لما يطلب منهم.
غياب المدرس أو الطلبة أو مغادرة أي منهما غرفة الدراسة.
قلة الإمكانيات والأدوات التعليمية في الجامعة (زيدان، 1992: 177).

الدراسات السابقة:

دراسات التي تناولت الصلابة النفسية:

هدفت دراسة عبد الصمد (2002) إلى معرفة الصلابة النفسية والوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا، وتكونت عينة الدراسة من (284) طالبا وطالبة

وقد استخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية من إعداده، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين أبعاد الصلابة النفسية والوعي الديني، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين أبعاد الصلابة النفسية ومعنى الحياة. كما أسفرت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في بعدي (الالتزام - التحكم) لصالح الطلاب، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في بعد التحدي من أبعاد الصلابة النفسية.

هدفت دراسة عباس (2012) إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية والتفكير الناقد لدى طالبات التربية الرياضية في جامعة القادسية، فضلاً عن التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية والتفكير الناقد لدى العينة ذاتها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب المسح والعلاقات الارتباطية. وتكونت عينة الدراسة من (86) طالبة للمراحل الأربعة من كلية التربية الرياضية للعام الدراسي (2011-2012). وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: تتميز طالبات المرحلة الرابعة والثالثة بمستوى مرتفع من الصلابة النفسية، وتتميز طالبات المرحلة الثانية والأولى، بمستوى منخفض من الصلابة النفسية، كذلك ترتبط الصلابة النفسية ارتباطاً قوياً بالتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الرابعة والثالثة، وهناك علاقة ضعيفة بين الصلابة النفسية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانية والأولى. هدفت دراسة العبدلي (2012) إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين في مكة المكرمة، كما سعت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، وكذلك التحقق من وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الصلابة النفسية وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا من طلاب التعليم الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة النفسية وأبعادها لدى الطلاب المتفوقين أعلى منه لدى العاديين، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين أساليب مواجهة الضغوط من جهة والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) من جهة أخرى لدى الطلاب المتفوقين وكذلك العاديين.

سعت دراسة صالح والمصدر (2013) إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية، والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب الجامعي بمحافظة غزة، ومعرفة الفروق بين الطلبة على مقياس الصلابة والتوافق النفسي والاجتماعي طبقاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، ونوع الجامعة). وتكونت عينة الدراسة من (232) طالبا وطالبة من الملتحقين بجامعة الأقصى وجامعة الأزهر بمحافظة غزة،

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وأعدا مقياساً للصلابة النفسية ومقياساً للتوافق النفسي والاجتماعي بنفسيهما، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة دالة إحصائية بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الصلابة النفسية طبقاً لمتغيرات الدراسة.

هدفت دراسة كايز (Khaez2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية وحافز الانجاز للموظفين العاملين في شركة مارن الصناعية في إيران (سادر)، إذ تم اختيار 200 موظف من بين 400 موظف ومن أقسام مختلفة بشكل عشوائي وبعد تحديد أهداف البحث، تم تقديم استبيانين لقياس الصلابة النفسية وحافز الإنجاز لهيرمن. وتم جمع البيانات وتحليل الاختبارات الإحصائية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية معنوية بين الصلابة النفسية للموظفين وحافز الإنجاز وبنسبة ثقة بلغت 99%، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، علاوةً على ذلك فإن الصلابة النفسية للرجال كانت أكبر من الصلابة النفسية للنساء.

هدفت دراسة فاتح (2015) إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي، ومعرفة كل بعد من أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام - التحكم - التحدي)، وتكونت عينة الدراسة من (60) امرأة مصابة بسرطان الثدي من مستشفى الجزائر. اخترن بطريقة عشوائية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس الصلابة لمخيمير (2002). وتوصلت الدراسة إلى: أن المرأة المصابة بسرطان الثدي لديها مستوى متوسط من الصلابة النفسية في كل من بعد الالتزام وبعد التحكم وبعد التحدي.

ب- دراسات التي تناولت إدارة الوقت:

هدفت دراسة الدوري (2002) إلى قياس القدرة على تنظيم الوقت لدى طلبة جامعة بغداد، والتعرف على دلالة الفروق بين متغير الجنس (ذكور - إناث) في مهارة تنظيم الوقت، كذلك التعرف على الفروق بين التخصص (علمي - إنساني) في مهارة تنظيم الوقت. وتكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة في جامعة بغداد من طلبة المرحلة الرابعة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود مستوى عال من القدرة على تنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تنظيم الوقت بين طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تنظيم الوقت بين طلبة الجامعة على وفق متغير الاختصاص (علمي - إنساني) ولصالح الإنسانيات.

هدفت دراسة عبد العال (2009) إلى التعرف على إدارة الوقت لدى الطلبة، وإلقاء الضوء على بعض الجوانب التي ينظم فيها الطلبة وقتهم اليومي، مع بيان المعوقات التي تحول بينهم وبين الاستفادة الكاملة من ذلك الوقت، واعتمد الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (82) طالباً من طلاب كلية المعلمين بحائل - السعودية في الاختصاصات الأدبية والعلمية، وقام الباحث بتصميم استبيان، احتوى على (15) عبارة، تم تطبيقها على العينة بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية بين إدارة الوقت وبين التحصيل الدراسي، فكلما ارتفعت فعالية إدارة الوقت لدى الطلاب ارتفع معها التحصيل الدراسي. كما أن الطلاب الذين شملتهم عينة الدراسة بكلية المعلمين بحائل يديرون وقتهم بكفاءة في بعض الأحيان، ويحتاجون مع ذلك إلى أن يكونوا أكثر تمسكاً وحرصاً على تطبيق استراتيجيات توفير الوقت.

هدفت دراسة السيوف (2014) إلى استقصاء استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (237) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، وقد طور الباحث أداة مكونة من (45) فقرة مدرجة إلى أربعة مستويات وتم اختبار صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات إدارة الوقت تعزى لكل من المستوى التعليمي (بكالوريوس، دراسات عليا) والجنس (ذكور - إناث). في حين وجدت فروق دالة إحصائية في استخدام الطلبة لاستراتيجيات الوقت تعزى للمعدل التراكمي ولصالح معدل (جيد جداً - ممتاز). سعت دراسة صابر (2015) إلى التعرف على مستوى طلبة جامعة السليمانية في إدارتهم للوقت، ومعرفة دلالة الفروق في إدارتهم لوقتهم بحسب متغيرات النوع والتخصص. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة تم اختيارهم من (6) كليات، وشملت كلا التخصصين (العلمي - والإنساني). قامت الباحثة ببناء أداة للبحث مكونة من (42) فقرة موزعة على أربعة محاور. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مستوى إدارة الوقت لدى طلبة جامعة السليمانية هو في المدى المتوسط، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدارتهم للوقت تبعاً لمتغير النوع والتخصص.

هدفت دراسة الرويس (2015) إلى التعرف على مستوى الوعي بأهمية الوقت ومضيعاته لدى طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بمحافظة عفيف، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (179) طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت

الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الطلبة لديهم وعي بأهمية الوقت بدرجة مرتفعة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة تعزى لمتغير الجنس، والتخصص العام، والتقدير الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة حول مضيعات الوقت الذاتية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص العام، والتقدير الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة حول محور مضيعات الوقت البيئية تعزى لمتغير الجنس (لصالح الذكور)، والتخصص العام (لصالح التخصصات العلمية)، والتقدير الأكاديمي (لتقدير القبول).

سابعاً - منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي - الارتباطي، وهو أكثر مناهج البحث استخداماً ولا سيما في مجال البحوث التربوية . وقد أشار عباس وآخرون (2014) إلى أن الدراسات الارتباطية تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كمياً من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد. (عباس وآخرون، 2014:77).

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة جامعة الموصل للسنتين الدراسيتين (الأولى - الرابعة) والبالغ عددهم (18367) طالباً وطالبة موزعين على (22) كلية، وبواقع (12794) طالباً وطالبة في السنة الدراسية الأولى و(5573) طالباً وطالبة في السنة الدراسية الرابعة. أما عينة البحث فقد تكونت من (1011) طالباً وطالبة، وبواقع (559) طالباً وطالبة في السنة الأولى، و(452) طالباً وطالبة في السنة الرابعة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول (1) يوضح تفاصيل عينة البحث.

جدول (1) عينة البحث حسب الكليات على وفق متغير (الجنس والتخصص والسنة الدراسية)

المجموع الكلي	اعداد الطلبة للسنة						الكليات	التخصص	ت
	الرابعة			الأولى					
	المجموع	اناث	ذكور	المجموع	اناث	ذكور			
100	50	17	33	50	20	30	الحقوق	الكليات الإنسانية	-1
100	50	12	38	50	26	24	الآداب		-2
100	50	20	30	50	25	25	الآثار		-3
100	40	20	20	60	25	35	التربية الأساسية		-4
100	33	13	20	67	32	35	الفنون الجميلة		-5

100	50	30	20	50	27	23	طب الأسنان	الكليات العلمية	-6
100	50	27	23	50	17	33	الهندسة		-7
100	38	17	21	62	31	31	العلوم		-8
109	49	24	25	60	27	33	علوم الحاسبات والرياضيات		-9
102	42	20	22	60	20	40	الزراعة والغابات		-10
1011	452			559			المجموع الكلي للطلبة		

أدوات البحث:

الأداة الأولى: مقياس الصلابة النفسية: قام الباحثان بإعداد مقياس الصلابة النفسية للمرحلة الجامعية، والهدف من هذا المقياس هو تحقيق هدف البحث المتمثل بمعرفة مستوى (الصلابة النفسية) لدى طلبة الجامعة، إذ قام الباحثان بالاطلاع على عدة مقاييس سابقة للصلابة النفسية وتحليلها، وبوجه خاص مقاييس كل من مخيمر (2002) والبيرقدار (2011) والعبدلي (2012) وزروق (2013) وفاتح (2015)، وعلى الرغم من أهمية تلك المقاييس وموضوعيتها، إلا أن الباحثين ارتأى أن يقوموا بإعداد مقياس (الصلابة النفسية) ليكون أكثر ملائمة ومناسبة لأهداف البحث وطبيعته وعينته. وقد أفاد الباحثان من هذه المقاييس، فضلاً عن الأدبيات والدراسات السابقة في إعداد فقرات المقياس بصورته الأولى، وبلغ عددها (51) فقرة مرتبطة بالبيئة الجامعية، موزعة بالتساوي على ثلاث أبعاد تضمن كل منها (17) فقرة وهي:

البعد الأول: الالتزام، وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله.

البعد الثاني: التحكم، وهو اعتقاد الفرد بالتحكم فيما يلقاه من أحداث، وانه يتحمل المسؤولية الشخصية عن حوادث حياته.

البعد الثالث: التحدي، وهو القدرة على اتخاذ القرارات، والاختيار بين البدائل، وتفسير وتقدير الأحداث والمواجهة الفعالة.

وقد وضعت خمسة بدائل أمام كل فقرة وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، إذ إن البدائل الخماسية هي أكثر ملائمة لطلبة الجامعة (الدليمي، 1997: 212).

الأداة الثانية: مقياس إدارة الوقت: قام الباحثان بإعداد مقياس إدارة الوقت للمرحلة الجامعية، بغية تحقيق أهداف البحث، وهو التوصل إلى معرفة كيفية (إدارة الوقت) لدى طلبة الجامعة. وعلى الرغم من وجود عدة مقاييس لإدارة الوقت إلا أن الباحثين ارتأيا إعداد مقياس يتلاءم مع طلبة الجامعة كون أغلب المقاييس، طبقت على الموظفين والمدراء. وعليه قام الباحثان بمراجعة عدة مقاييس سابقة لإدارة الوقت وهي مقاييس كل من الرشيد (2003) و بركات (2007) والزهراني (2010) والرحيمي والماردني (2014).

وقد استفاد الباحثان من هذه المقاييس فضلاً عن الأدبيات والدراسات السابقة في صياغة ووضع المقياس بصورته الأولى، والذي تكون من (53) فقرة مرتبطة بكيفية إدارة الوقت لطلبة المرحلة الجامعية. وقد وضعت بدائل خماسية أمام كل فقرة على وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وقام الباحثان بإجراء عمليات الصدق وتمييز الفقرات والثبات على أداتي البحث، وعلى النحو الآتي: تم عرض مقياسي الصلابة النفسية وإدارة الوقت على مجموعة من المحكمين في تخصص التربية وعلم النفس التربوي ممن لهم خبرة ودراية في هذا المجال، إذ بلغ عددهم (21) محكماً، وقد اعتمد نسبة اتفاق (80%) من آراء المحكمين معياراً للدلالة على الصدق الظاهري. وجرى حذف بعض الفقرات وتعديل فقرات أخرى لغوياً. عليه أصبح عدد فقرات الصلابة النفسية (43) فقرة وإدارة الوقت (50) فقرة. ولغرض معرفة تمييز فقرات الأدوات تم عرضهما على عينة مقدارها (250) طالباً وطالبة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تبين أن الأدوات تتمتعان بقوة تمييزية عالية. وبخصوص ثبات الأدوات تم استعمال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية الطبقية، وكان معامل الثبات لمقياس الصلابة النفسية وإدارة الوقت قد بلغا 0.84 و 0.83 على التوالي. وبهذا تكون الأدوات جاهزة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

ثامناً - المعالجات الإحصائية: استعمل الباحثان الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وعلى النحو الآتي: الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات مقياسي الصلابة النفسية وإدارة الوقت. الاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط متغيرات البحث. مربع كاي لمعرفة اتفاق آراء المحكمين.

تاسعا - عرض النتائج ومناقشتها:

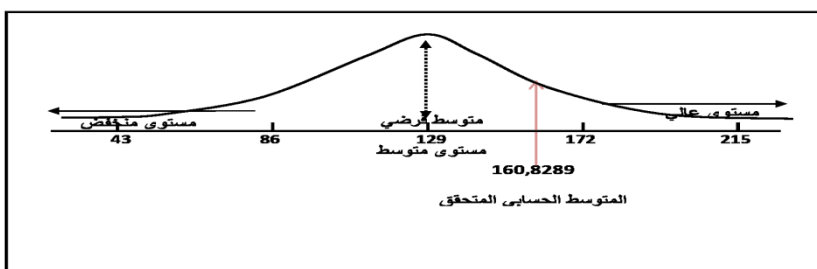
الهدف الأول: التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة: لأجل تحقيق هذا الهدف استخرجت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث والبالغ عددهم (1011) فرداً، إذ بلغ متوسطهم الحسابي (8289,160) وبانحراف معياري قدره (24624,13) وتراوحت درجات أفراد العينة بين (119 - 207). وعند مقارنة المتوسط الحسابي والبالغ (8289,160) مع المتوسط الفرضي والبالغ (129) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث لديهم مستوى متوسط من الصلابة النفسية. ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين طبق الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة (one sample t-test) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (402,76) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (960,1) عند مستوى دلالة (05,0) تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الحسابي (8289,160) لدرجات افراد العينة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) نتائج الاختبار التائي لقياس مستوى الصلابة النفسية للعينة الكلية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
1011	8289,160	129	24624,13	402,76	1,960	يوجد فرق دال بشكل عام

وتشير النتيجة إلى وجود فرق دال معنوياً في مقياس الصلابة النفسية ولصالح أفراد عينة البحث، ويتضح كذلك أن درجات أفراد العينة تقع ضمن المستوى المتوسط من مستويات الصلابة النفسية وكما في الشكل(1):

شكل (1) موقع درجات أفراد العينة على منحنى التوزيع القياسي في مقياس الصلابة النفسية



وتدل هذه النتيجة على أن طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى متوسط من الصلابة النفسية، وذلك بسبب ما يعيشونه من أوضاع غير مستقرة نتيجة التعرض إلى الضغوط الحياتية سواء كانت في محيط الأسرة أو ضغوط اجتماعية أو اقتصادية، والطلبة في الجامعة يعانون من هذه الضغوط لأنهم متأثرون بما يمر به البلد من تغيرات أمنية وسياسية مما ينعكس على صلابتهم النفسية. وهذا ما تتفق معه دراسة (كوباسا، 1981) حول الصلابة النفسية وعلاقتها في تخفيف وقع الأحداث على الصحة الجسمية والنفسية وتقوم بالمقاومة والصمود والوقاية من الأثر الذي تحدثه الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (البيرقدار، 2011) ودراسة (فاتح، 2015)، وقد اختلفت مع دراساتي كل من (عباس، 2012) و (الفتلاوي والدفاعي، 2012).
الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس (ذكور – إناث) – التخصص (العلمي – الإنساني) – السنة الدراسية (الأولى – الرابعة).

ولغرض تحقيق هذا الهدف طبق الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

(Tow samples Independent T-Test)، وكما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في مستوى الصلابة النفسية تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية).

الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغيرات	
	الجدولية	المحسوبة					
لا يوجد فرق دال	960,1 (05,0) (1009)	186,0	54311,12	7594,160	561	ذكور	الجنس
			08744,14	9156,160	450	إناث	
504,1		26037,14	2094,160	511	العلمي	التخصص	
		10411,12	4620,161	500	الإنساني		
لا يوجد فرق دال		684,0	41606,13	5725,160	559	الأول	الصف الدراسي
			04099,13	1460,161	452	الرابع	

يتبين من الجدول (3) أن القيم التائية المحسوبة لمتغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية أقل من القيمة التائية الجدولية. وقد أسفرت هذه النتيجة عن عدم وجود فرق دال إحصائي في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) مما يدل على أنه لا يوجد فرق بين

الذكور والإناث في الصلابة النفسية. ويعزو الباحثان عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى التقارب في السن، والذي قد يحقق لدى الجنسين مستوى من النضج، يجعلهم يعتقدون في قدراتهم على السيطرة والتحكم في مواقف التعلم والتعليم. كما أسفرت نتائج الجدول (3) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن اختيار الطلبة للتخصص العلمي أو الإنساني قد يكون بناء على ميولهم واتجاهاتهم. إضافة إلى أن المناهج الدراسية التي تقدم لهم قد يخلو مضمونها من متغيرات الصلابة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط، ويقتصر دور المناهج الدراسية على الجانب التعليمي والمعرفي. وأخيرا فإن نتائج الجدول (3) تدلنا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين طلبة السنتين (الأولى - الرابعة) في مستوى الصلابة النفسية. و تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة كان متساوياً، أي بمعنى أن كل منهم يشعر بقدرته على تخطي أية عقبات تعترضهم في حياتهم اليومية والصمود أمامها.

الهدف الثالث: التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة: لتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3848،186) وبانحراف معياري (29016،19) وتراوح درجات أفراد العينة بين (77-238)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الفرضي والبالغ (150) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة لديهم إدارة للوقت بمستوى متوسط.

ولغرض التعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة (t-one sample test)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (973،59) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (960،1) عند مستوى دلالة (05،0)، تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة، والجدول (4) يبين ذلك.

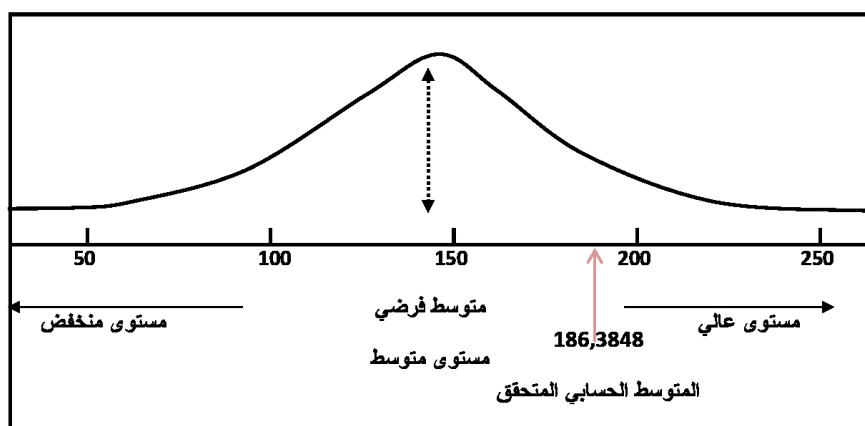
جدول (4) نتائج الاختبار التائي لقياس مستوى إدارة الوقت للعينة الكلية

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	

يوجد فرق						
دال بشكل	960,1	973,59	29016,19	150	186,3848	1011
عام						

يتضح من الجدول (4) أن درجات أفراد العينة قد وقعت ضمن المستوى المتوسط من مستويات إدارة الوقت، ويبدو ذلك واضحاً في الشكل (2).

شكل (2) موقع درجات أفراد العينة على منحنى التوزيع القياسي في مقياس إدارة الوقت



ويتبين من الشكل (2) أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط في إدارة الوقت، ويعزي الباحثان ذلك إلى الطرق والوسائل القصوى من الزمن المتاح للطلاب لتحقيق أهدافه وطموحاته ويخلق توازناً بين الحياة الأكاديمية والاجتماعية بما يعود عليه بالنجاح والسعادة في حياته والاستفادة من الوقت بالشكل الذي يؤدي إلى النجاح، وأن السمة المشتركة بين الناجحين هو قدرتهم على الموازنة ما بين الأهداف التي يرغبون في تحقيقها، والواجبات اللازمة عليهم تجاه عدة علاقات، وهذه الموازنة تأتي من خلال إدارتهم لذواتهم، وأن إدارة الذات تحتاج قبل كل شيء إلى الأهداف، إذ لا حاجة إلى تنظيم الوقت وإدارة الذات بدون أهداف يضعها المرء لحياته، لأن حياته تسير في كل الاتجاهات مما يجعل من حياة الإنسان حياة مشتتة لا تحقق شيء ويكون إنجازها ضعيفاً وذلك نتيجة عدم التركيز على أهداف معينة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صابر، 2015) وتتعارض مع دراسة (الدوري، 2002).

المهدف الرابع: يتضمن هذا المهدف التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وفقاً للمتغيرات: الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (العلمي - الإنساني) والسنة الدراسية (الأولى - الرابعة).

لغرض تحقيق هذا المهدف طبق الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Tow samples Independent T-Test) . والجدول (5) يبين نتيجة الاختبار التائي على وفق المتغيرات آنفة الذكر.

جدول (5) نتائج الإختبار التائي لدلالة الفرق في مستوى إدارة الوقت تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	ذكور	561	5793,184	339,3	960,1 (05,0) (1009)	يوجد فرق دال لصالح الإناث
	إناث	450	6356,188			
التخصص	العلمي	511	5753,186	317,0		لا يوجد فرق دال
	الإنساني	500	1900,186			
الصف الدراسي	الأول	559	2862,184	873,3		يوجد فرق دال لصالح الرابع
	الرابع	452	9801,188			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى إدارتهم للوقت ولمصلحة الإناث، إذ أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية، وكذا الحال بالنسبة إلى متغير السنة الدراسية، إذ تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في مستوى إدارتهم لوقتهم ولصالح السنة الرابعة.

والتعليل المرجح لتفوق الإناث على الذكور هو ميل الإناث (الطالبات) إلى تنظيم أوقاثن في الدراسة والمذاكرة وانتظامهن في الدوام في الجامعة أكثر من الذكور (الطلاب) فضلاً عن تفوقهن على الذكور في تنظيم علاقتهن الاجتماعية داخل الأسرة وفي حياتهن الجامعية .ويمكن أن تعزى نتيجة هذه المتغير إلى الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الذكور (الطلاب) من عدم اكتراثهم في إدارة أوقاثنهم على النحو الذي

يحقق الأهداف التي يصبو إليها، لذا فان مضيعات الوقت لديهم تكاد تكون ظاهرة ملحوظة في سلوك الشباب اليوم. وبذلك تتفق مع دراسة (الزهراني، 2010) وتتعارض مع دراسة (صابر، 2015). أما تعليل تفوق طلبة السنة الرابعة على أقرانهم في السنة الأولى أن طلبة السنة الرابعة والذين قاربوا على التخرج يتطلعون لقطف ثمرة صبرهم وسهرهم السنوات الطوال مما يجعلهم أكثر جدية في زيادة فاعلية إدارة وقتهم للارتقاء سعيا منهم للنجاح والتفوق، ولا يغيب عنا أنهم قاب قوسين أو أدنى من بلوغ أهدافهم وتحقيق أمانهم التي خططوا لها في بداية الدراسة الجامعية. وبذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (السيوف، 2014) وتتعارض مع دراسة (عبد العال، 2009).

وعودة إلى الجدول (5) يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الوقت بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المستهدفين بهذه الدراسة سواء كانوا في التخصص العلمي أم الإنساني فإنهم لا يتباينون جوهرياً في اتجاهاتهم نحو إدارة الوقت، ويرجع ذلك إلى ثقتهم في أنفسهم على تجاوز أية عوائق دراسية واجتماعية أو اقتصادية في إطار تفاعلهم بما يحيطهم بحيث لا تشكل أمامهم ضغوطاً بدرجة كبيرة أو ما يحصلون عليه من دعم نفسي ومساندة اجتماعية من قبل أفراد أسرهم أو المحيطين بهم في البيئة الجامعية تشد من أزرهم وترفع من معنوياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرويس، 2015) ودراسة صابر (2015) وتختلف مع دراسة (الزهراني، 2010) ودراسة (الدوري، 2012).

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة ؟
لأجل تحقيق هذا الهدف استخرج الباحثان قيمة معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد العينة على أداة الصلابة النفسية واستجاباتهم على أداة إدارة الوقت وبلغت قيمة معامل الارتباط (0,313) ، كما تم تطبيق الاختبار التائي للكشف عن دلالة معامل الارتباط ، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (10,468) اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ، وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت لدى طلبة المرحلة الجامعة والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت بشكل عام

العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
		المحسوبة	الجدولية	
1011	313,0	468,10	960,1	توجد علاقة دالة

مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (1009) .

ويرى الباحثان أن هذه العلاقة الإيجابية الدالة إحصائياً تعطي مؤشراً على أن الصلابة النفسية تقترن بإدارة الوقت، أي كلما زاد مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة زادت قدرة الطالب الجامعي على إدارة وقته. وتعدّ هذه النتائج منطقية لأنها سلطت الضوء على الظروف البيئية التي يعيشها الطالب، وقدرته على التكيف السليم مع المواقف والأحداث الجديدة، وإن إدارة الطالب للوقت بشكل سليم تعني إدارة الذات بشكل سليم. ولم يعثر الباحثان على دراسة سابقة أيدت أو خالفت هذه النتيجة. لعدم تناولها متغيري البحث الصلابة النفسية وإدارة الوقت سويةً.

المهدف السادس: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت وفقاً لمتغيرات: الجنس (ذكور - إناث) و التخصص (علمي - إنساني) والسنة الدراسية (أولى - رابعة).

ولتحقيق هذا المهدف تم تطبيق الاختبار الزائلي لإيجاد الفروق في مستوى العلاقة بين الأداتين على وفق متغيرات: الجنس والتخصص والسنة الدراسية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) الفروق في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، السنة الدراسية)

مستوى الدلالة عند (0.05)	القيمة الزائفة		القيم المعيارية لمعامل الارتباط	معامل الارتباط	العدد	المتغيرات	
	الجدولية	المحسوبة					
دال إحصائياً لصالح الإناث	960,1 (05,0)	599,2	156,0	154,0	561	ذكور	الجنس
			321,0	312,0	450	إناث	
غير دال إحصائياً		079,0	218,0	214,0	511	العلمي	التخصص
			213,0	208,0	500	الإنساني	
دال إحصائياً لصالح الرابع		128,2	110,0	109,0	559	الأول	السنة الدراسية
			245,0	238,0	452	الرابع	

يتبين من الجدول (7) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً في مستوى العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)، إذ أن القيمة الزائفة المحسوبة أكبر من القيمة الزائفة الجدولية، ولمصلحة الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى كون الإناث (الطالبات) قد امتلكن زمام إدارة الوقت من جانب علاقته بالصلابة النفسية، فإن تخطيطهن لوقتهن بفاعلية أكثر من الذكور (الطلاب)

جعلهن في موقع التفوق على زملائهن الذكور في هذا المجال، مما اقترنت لديهن مجالات في الصلابة النفسية مع جودة إدارتهن للوقت قياساً بأقرانهن.

كما يظهر من الجدول (7) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية توفرت في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت على وفق متغير السنة الدراسية (أولى - رابعة)، إذ أن القيمة الزائفة المحسوبة أكبر من الجدولية، وإن الفرق لمصلحة الطلبة في السنة الرابعة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة أن طالب السنة الرابعة قد أصبحت لديه تجربة وخبرة في مجال استثمار وقته وإنجاز أكبر قدر ممكن من الواجبات وتحقيق الأهداف والرغبات بما يخدم نفسه ووطنه، فكلما تقدم الطلبة في السلم التعليمي توافرت لديهم مهارات ذاتية تمكنهم من التحكم في أحداث ومجريات حياتهم ويصبحون أكثر وعياً وإدراكاً لرغباتهم المهنية وطموحاتهم وبالتالي تمتعهم بمستوى فعال في إدارتهم لوقتهم.

أما بالنسبة لمتغير التخصص (علمي - إنساني)، وكما هو واضح من الجدول (6) فلم تظهر هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الصلابة النفسية وإدارة الوقت وفقاً لهذا المتغير. إذ أن القيمة الزائفة المحسوبة أقل من القيمة الزائفة الجدولية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا التخصصين لديهم ذات النظرة في العلاقة بمستوى صلابتهم النفسية ومستوى إدارتهم لوقتهم فيجعلهم أكثر قدرة على الالتزام والتحكم والتخطيط والاستفادة من الوقت في تنظيم حياتهم الدراسية وإدارتهم لوقتهم الإجتماعي بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة.

التوصيات: من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثين يوصيان الآتي:

- اهتمام الجامعة بتقوية الصلابة النفسية إلى مستوى أعلى لدى الطلبة من خلال جلسات الإرشاد النفسي والتربوي على وفق برامج وقائية خاصة لحماية من تدني صلابتهم النفسية.
- تبني الجامعة لبرامج إرشادية ضمن برامج خدمة المجتمع لتعزيز ورفع مستويات الصلابة النفسية لدى الشباب.

- ضرورة إدخال مفاهيم إدارة الوقت في المناهج الدراسية الجامعية بوصفها مفاهيم للحياة العلمية والعملية للطلاب الجامعي.

- تعزيز برامج الإرشاد النفسي والتربوي في مجال إدارة الطلاب والطالبات لوقتهم الدراسي والاجتماعي داخل الجامعة وخارجها.

- توفير بيئة جامعية محفزة على تعزيز مجالات الالتزام والتحكم والتحدي في ارتباطها بتنظيم الوقت وإدارته لدى الطالب الجامعي.

المقترحات: يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة مشاهمة تطبق على طلبة السنتين الثانية والثالثة في الجامعة.
- دراسة مشاهمة تطبق على المرحلتين المتوسطة والإعدادية.
- دراسة حول فاعلية برنامج إرشادي نمائي ووقائي في رفع مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة.
- دراسة حول الصلابة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.
- دراسة تجريبية عن أثر الحوافز المادية والمعنوية على الصلابة النفسية.
- دراسة عن دور إدارة الوقت في رفع المستوى العلمي والمعرفي لدى طلبة الجامعة.
- دراسة حول دور برنامج إرشادي لتنمية قدرة الطالب الجامعي على وضع الأهداف، وحسن التعامل مع المضيقات الشائعة للوقت، وترتيب الأولويات.

قائمة المراجع:

- أبو شيخة، نادر أحمد. (1991). إدارة الوقت، دار المجدلاوي، عمان الأردن.
- أحمد، حافظ وحافظ، محمد. (2002). إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- الأمانة، أسعد. (2001). أساليب التعامل مع الضغوط، حدود المنهج والأساليب، مجلة النبأ، العدد الخامس والخمسون.
- بركات، زياد. (2007). اتجاهات الطلاب الجامعيين الذين يدرسون عن بعد نحو إدارة الوقت وعلاقته ببعض المتغيرات، بحث منشور، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.
- البيردار، تهديد عادل. (2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (11)، العدد (1).
- جامعة القدس المفتوحة. (1995). تعلم كيف تتعلم، من منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- الجهني، عبد الرحمن بن عبد. (2011). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد (4)، العدد (1).
- حمادة، لولوة وعبد الطيف، حسن. (2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة الدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (2)، ص (229-272).
- خلف، جمال محمود والزهراني، يحيى محمد. (2009). مهارات التفكير الإبداعي عند القائد التربوي المعاصر، ط1، زمزم للنشر والتوزيع، مصر.

- الدليمي، إحسان عليوي ناصر. (1997). أثر اختلافات تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السايكومترية لمقاييس الشخصية تبعاً للمراحل الدراسية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- الدوري، محمود عبد الله. (2002). قياس القدرة على تنظيم الوقت لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة كلية المعلمين، العدد (31)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- راضي، زينب نوفل أحمد. (2008). الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ألرحيمي، سالم والمارديني، توفيق. (2014). أثر إدارة الوقت في التحصيل الأكاديمي للطلبة بجامعة إربد الأهلية (دراسة ميدانية على طلبة جامعة إربد الأهلية)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (30) العدد (1).
- الرويس، فيصل بن عبد الله. (2015). مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت ومضيعاته الذاتية والبيئية، تم استرجاع المصدر من الانترنت بتاريخ 2016/6/27 <http://www.univ-chlef.dz>
- زرواق، نوال. (2013). مستويات الصلابة النفسية لدى المراهق المصاب بداء السكري، جامعة محمد خيضر بسكرة، ليبيا.
- الزهراني، حسن بن علي بن محمد. (2010). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلاب جامعة حائل، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- زيدان، همام. (1992). إدارة الوقت مدخل مستقبلي لزيادة فاعلية التعليم، المؤتمر الرابع نحو تعليم أفضل، الجمعية المصرية، القاهرة، مصر.
- السراج، فؤاد والرشيد، محمد وعثمان، علي. (1990). ميزانية الوقت لطلبة الجامعة، العدد (25)، (86-96).
- السيوف، أحمد علي. (2014). استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية، المجلد (41)، العدد (2).
- صابر، نيان. (2015). إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة أماربك، مجلد (6)، العدد (17)، ص (33-50).

- صالح، عايدة شعبان والمصدر، عبد العظيم. (2013). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والإجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد (1)، العدد(29)، ص 41-76.
- الطاهر، محمد طاهر. (2016). الصلابة النفسية لدى العاملين بوزارة الصحة ولاية جنوب دارفور، مجلة كلية العلوم والتكنولوجيا، العدد(4).
- عباس، ضرام موسى. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتفكير الناقد لطالبات كلية التربية الرياضية في جامعة القادسية، مجلة المثنى لعلوم التربية الرياضية، العدد(1)، ص(118-149).
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عبد العال، عنتر محمد احمد. (2009). فعالية إدارة الوقت لدى طلاب كلية المعلمين بحائل بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بالتحصيل، مجلة علوم إنسانية، العدد (40) كلية التربية، جامعة سوهاج مصر، ص112-144 .
- عبد العزيز، مفتاح محمد. (2010). مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم - نظريات - نموذج - دراسات، ط 1، دار وائل للنشر، عمان.
- العبدلي، محمد بن عبد الله. (2012). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عثمان، فاروق السيد. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط 1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العجمي، محمد حسين. (2000). الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.
- عودة، احمد سليمان والخليلي، يوسف خليل. (1988). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فاتح، سعيدة. (2015). الصلابة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- القصي، راشد. (2003). إدارة الوقت في التعليم الجامعي مدخل لزيادة فعاليته، (دراسة حالة)، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد(1).

-محمدي، محمود فهميم. (2007). بناء مقياس الصلابة النفسية لمعلمي التربية الرياضية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، المجلد(2).

-مخيمر، عماد. (1996). إدراك القبول - الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، مجلة الدراسات النفسية، المجلد السادس، العدد(2).

-ياغي، شاهر. (2006). الضغوط النفسية لدى العمال في قطاع غزة وعلاقتها بالصلابة النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

-Khaez، H. (2015) The Relationship Between Psychological Hardiness and Achievement Motivation، International Journal of Research in Social Sciences، Vol.5، No.3، pp.1-9.

-Kobasa ،S. C. Maddi S. R. Paccetti. M.C & Zola. MA (1985) Effectiveness of hardiness، Exercise and social support As Resources Against Illness ،Journal of Psychosomatic Research، No، 29. Pp.525-533.

-Mattson،N.T.&Ivancevich،J.M(1987)"Controlling work stress effective human resource and management strategies" ،London ،Jossey .Bass publishers.

Psychological Hardiness and Its Relationship with Time Management for University Students

Pro. Dr. Fadhil Khalil Ibrahim A. L. Rakhad H. Abed Hussein
University of Mosul - Iraq Directorate of Education in Mosul – Iraq

Abstract : The current research aims at investigating the following : 1. Psychological hardiness level of university students. 2. Time management level of university students .3. The relationship between psychological hardiness and time management for university students. 4.Statistical Significant differences in psychological hardiness ، time management، the relationship between them، according to the variables: (sex، specialization and academic level). The research sample consisted of (1011) students from Mosul university، selected randomly . The results indicated that the research sample is characterized with medium average of psychological hardiness، and time management . Also There is a positive connection relationship with significant difference between psychological hardiness and time management for Mosul university students.
Keywords: Psychological Hardness، Time Management، University Students، Educational Psychology.

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودوره في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ
المقبلين على إحتياز شهادة البكالوريا من وجهة إدراك تلاميذ السنة الثالثة من التعليم
الثانوي. دراسة ميدانية بمؤسّسات التعليم الثانوي لولاية البليدة وسط-

أ. جبلي عز الدين

جامعة لونيبي علي البليدة2- الجزائر

أ.عليك نامية

جامعة لونيبي علي البليدة2- الجزائر

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. باعتبار أن البكالوريا امتحان رسمي مصيري تعطى له الأهمية الكبرى من طرف المجتمع ككل، فهو يمثل مرحلة حاسمة في إجتياز خطوة كبيرة من الحياة التعليمية للتلاميذ تسبق عالم الشغل، لذا وجب على مستشار التوجيه العمل طيلة السنة الدراسية على مرافقة التلاميذ ومتابعتهم نفسياً من خلال مساندتهم وتخفيفهم والرفع من معنوياتهم، وتحقيق خدمة نفسية لهم، وذلك في إطار ما يخوله له القانون من مهام وتقنيات يمارسها معهم، فقد تم بناء استبيان من طرف الباحثين لغرض الدراسة الحالية، يتكون من عشرين وعشرون (20) بنداً، البعد الأول: بعد الوسائل التقنية وأدوات عمل المستشار والأساليب والتقنيات المستعملة مع التلاميذ في التكفل النفسي والبعد الثاني: بعد عمل مستشار التوجيه ومدى كفايته في تحقيق المتابعة والتكفل النفسي وسوف يطبق على عينة قوامها (300 تلميذ للطورين الثانوي والمتوسط أي المقبلين على شهادة البكالوريا والتعليم المتوسط)، وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي. والأدوات الإحصائية المناسبة للدراسة. وقد كانت النتائج كمايلي:

1. دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا حسب مايدركه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دور مرضي
 2. الظروف التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل الثانوية من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا في ظروف مرضية.
 3. الوسائل التي يعمل بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني للقيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا مرضية.
- الكلمات المفتاحية:** التوجيه لمدرسي والمهني، الإرشاد، العملية التربوية، مستشار التوجيه المدرسي والمهني، الخدمة النفسية.

مقدمة:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية إذ لا يمكن فصله عنها، فهو أحد خدماتها المهمة التي تسعى التربية جاهدة من خلالها إلى تربية الاختيارات لدى التلاميذ وتنمية مهاراتهم لبناء مشروعهم المستقبلي، ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وهذه التسمية الجديدة له منذ أكثر من عشر سنوات، فمهامه منوطة بما يقدمه من خدمات من خلال تكوينه النظري والتطبيقي وما يسعى إلى إكتسابه في كل مرة من خلال التكوينات والاجتهادات الشخصية التي يقوم بها من أجل تأدية مهامه في أحسن الظروف وذلك في مجال الخدمة النفسية والتوعوية والتحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية وما يحتاجون إليه من تقنيات إرشادية وتوجيهات ورفع للمعنويات وذلك قبل اجتيازهم لها في نهاية السنة.

يعتبر التوجيه المدرسي هيئة مهمة داخل المؤسسة التربوية فقد جاء عن توامي محمد (2018) أن التوجيه في بدايته الأولى أي قبل تحرير الجزائر من المستعمر الفرنسي في شكل توجيه مهني، إلا أنّ هذا التوجيه كان يقتصر على أبناء المستعمر الفرنسي والمعمرين، والأجانب الموجودين في الجزائر ذلك الوقت، ولم يستفد منه أبناء الشعب الجزائري إلا فئة قليلة جدا وذلك لتطبيقه الرواير والاختبارات المستوردة من البلدان الأوروبية، والتي لا تتناسب مع طبيعة المجتمع، الحضارية و الاجتماعية والثقافية

والدينية والاقتصادية. ذلك لقلة الأعمال والوظائف التي كانت مخصصة للجزائريين وقت إذن لان المجتمع كان يعيش التهميش والإقصاء من قبل المستعمر.

كما يؤكد كل من حناش فضيلة ومحمد بن يحيى زكريا، أن التوجيه أثناء الحقبة الاستعمارية كان يهدف إلى تحقيق غايات وأهداف المستعمر من حيث احتياجات اليد العاملة وذلك من خلال إقصاء أبناء الجزائر من فرص التعليم والتوجيه المهني للمهنة المتوفرة في ذلك الوقت، مثل الحرف اليدوية، ففي 1945 كان مركز واحد فقط، تحت إشراف ومسؤولية مستشار واحد. وقد تزايد العدد في مطلع الخمسينيات وصار عدد المراكز (9) تسع مراكز تحت إشراف (53) مستشار للتوجيه المدرسي والمهني، والتي كانت مهمتهم في ذلك الوقت توجيه أبناء المستعمر التوجيه المهني. (حناش فضيلة ومحمد بن يحيى زكريا، 2011).

إن التوجيه المدرسي في الجزائر تطور تطوراً ملحوظاً مع تطور المنظومة التربوية، وقد اتسعت مهامه بزيادة أهميته داخل مؤسسات التعليم الثانوي التي أصبحت كلها مغطاة وبدا يعين في المتوسطات وهو في تزايد مستمر، إذ تعتبر مهام مستشار التوجيه المدرسي مهام جد مهمة فهي عديدة تشمل الإعلام والتوجيه والإرشاد والتقويم، والتكفل النفسي الذي يعتبر جزء مهم من عملية التوجيه والإرشاد، إذ يعد التكفل النفسي حاجة ملحة داخل المؤسسة التربوية التي تمس فئة المراهقين بالدرجة الأولى. وهذه الفئة تتطلب رعاية وتكفل نفسي كبير جداً.

أهداف البحث: من خلال هذه الدراسة يتضح لنا أهم الأهداف المتمثلة فيما يلي:

- التعريف بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- محاولة التركيز على توضيح مهام مستشار التوجيه.
- التنويه إلى مهمة من مهام مستشار التوجيه المدرسي في والثانوية.
- توضيح الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التكفل النفسي للتلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا.

- محاولة إعطاء نظرة واضحة لمدى التكفل الذي يكون في المؤسسات التعليمية المتوسطة والثانويات لعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني ومدى تكفله بالتلاميذ المقبلين على اجتياز إمتحان البكالوريا.

أولا. الإشكالية:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التربوية، خاصة في المرحلة المتوسطة أي التعليم المتوسط والمرحلة الثانوية، إذ يكشف عن ملمح التلاميذ للانتقال إلى جذع معين أو شعبة من الشعب كما انه يكشف عن ميول واهتمامات التلاميذ من خلال عدة عمليات يقوم بها مستشار التوجيه و أدوات تساعد على ذلك مثل استبيان الميول والاهتمامات وبطاقة الرغبات المنجزين لفائدة تلاميذ السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي.

لذلك لا يفوتنا أن نشير إلى أن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر تأثر بالتغيرات التي طرأت على التربية عموماً وذلك في إطار الإصلاح، فمنذ أن باشرت الدولة بإصلاحاتها عليها ظهرت عدة نصوص تشريعية منظمة له حددت أسسه ومهامه وصلاحياته، وتنوعت بتنوع المراحل التي مرت عليها التربية عموماً وما صاحبها من تحديد في الأساليب والطرق.

كما أن واقع التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر قد مر بعدة مراحل من الحقبة الاستعمارية ليومنا هذا، وقد تطور خلالها نتيجة ظروف ومتغيرات عديدة، وأوصلته إلى ما هو عليه اليوم، هذا التطور والتغيير والنظام الذي يعيشه بناءً على مناشير ومراسيم وزارية، نظمته ورسمت أهدافه وحددت مهامه وبنيت أهميته، وتزامنا مع التطورات التي مست التربية وخاصة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فقد عرف تطورات أهمها ما كان سنة 1976 ومع هيكلة التعليم الثانوي 1992 سنة، وآخرها الإصلاحات الجديدة التي كانت بداية سنة 2003، إذ توضح صبرينة بايود، رمشي، ان التوجيه المدرسي في بدايته الأولى كان يتخذ طابعا إداريا أكثر منه تقني، إذ كانت مراكز التوجيه المدرسي والمهني تعمل بعدد لا يتجاوز (03) مستشارين يشرفون على 22 مقاطعة، أي كل مستشار مكلف بإعلام وتوجيه ما يزيد عن (5592) تلميذ من التعليم الأساسي والثانوي(صبرينة بايود، ربيعة رمشي).

لذا فإن الواقع المعاش في تلك الحقبة التاريخية، كان يبين ما مدى النقص الكبير في عملية الإعلام خاصة والتوجيه والتوعية والتكفل النفسي والمتابعة الميدانية الحقيقية، باعتبار إن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي كان مطالب بعدة أعمال كانت منصوبة عليه في القانون الأساسي لمهام مستشار التوجيه وهو في القرار الوزاري رقم: 92.827 المؤرخ في 13-11-91. المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

كما أنّ الإصلاحات التي تناولتها القوانين الجديدة حول التوجيه المدرسي والمهني حاولت رد الاعتبار لمهنية العملية الإرشادية بتغيير التسمية السابقة (مستشار التوجيه المدرسي والمهني) إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتحديد المهام والمتمثلة أساسا في مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي إلى جانب تقييم النتائج المدرسية ومرافقة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية والبيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008: 15 و16) هل يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدوره المطلوب منه خلال السنة الدراسية من أجل التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا حسب ما يدرسه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ ومنه نطرح التساؤل التاليين:

- هل الظروف التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل الثانوية تساعده على العمل بكل مألديه من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على نيل شهادة البكالوريا؟
- هل مستشار التوجيه لديه الوسائل المناسبة للقيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا؟

ثانيا. صياغة الفرضيات:

صياغة الفرضية الرئيسية: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على نيل شهادة البكالوريا حسب ما يدرسه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دور مرضي؟

صياغة الفرضية الجزئية:

- الظروف التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل الثانوية من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في ظروف مرضية.
- الوسائل التي يعمل بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني للقيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا مرضية.

ثالثا. مفاهيم البحث:

التوجيه المدرسي و المهني : عرفه كيلي Kelley بأنه >> يتم فيه وضع الأساس العلمي لتصنيف تلاميذ المدارس للثانويات مع وضع الأساس الذي بمقتضاه يتم تحديد احتمال النجاح للتلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي يدرس فيها<< (عبد الكريم قريشي، 1993: 25).

الإرشاد: عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف وإستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه ما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه(حامد عبد السلام، 1980: 09).

العملية التربوية: هي العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمنهاج الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة (<http://www.onefd.edu.dz>)، كما جاء في مذكرة ماجستير لحمري، محمد (2012) أنه من مميزات العملية التربوية أنها تقتصر على الجنس البشري، وهي عملية نمو يمارسها الكبير على الصغير و جيل على جيل.و نقل تراث و غط حياة يستمر من جيل لجيل آخر.

مستشار التوجيه المدرسي والمهني: هو الموظف الذي اجتازة مسابقة كتابية وشفهية للإلتحاق بهذا المنصب، وذلك شريطة حصوله على شهادة ليسانس في إحدى تخصصات علم النفس أو علم الاجتماع. كما تتمثل نشاطات مستشار التوجيه تتمثل في: مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، تحليل النتائج الفصلية والسنوية، لديه الحق في الاطلاع على ملف التلاميذ وجميع المعلومات الخاصة به، لديه الحق في المشاركة في بعض مجالس المؤسسة، الإرشاد النفسي، المتابعة النفسية والتربوية، تقديم الإعلام والتنسيق مع جميع مؤسسات الدولة لتقديم الإعلام المناسب للتلاميذ حسب الحاجة، وتقديم الإعلام للتلاميذ والأولياء، المشاركة في إنجاز مشروع المؤسسة، التقويم وهو إنجاز جميع الدراسات المطلوبة من الوصاية او مبادرات شخصية (مختار رحاب وعلوطي عاشور، دس).

الخدمة النفسية: عرفها محمد المساقية (2007: 186) قائلاً أن الخدمة النفسية هي مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم وتوجيههم إلى حل أزمتهم النفسية وضبط انفعالهم ولروحهم المعنوية خاصة في فترة الإمتحانات (مختار رحاب، علوطي عاشور، دس: 76).

رابعاً. الإجراءات المنهجية: سنعمل على إدراج الخطوات العملية التي قمنا بها على مستوى هذه الدراسة، بحيث نقدم المنهج المتبع وعينة الدراسة ومكان إجراءها وكذا أداة القياس التي طبقت.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي وذلك للتعرف على الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين لنيل شهادة البكالوريا خلال السنة الدراسية، وذلك حسب ما يدركه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الثانويات الخاصة بمقاطعة البليدة وسط ، والتي هي مبينة في الجدول رقم (02).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من فئة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي والمقبلين على اجتياز إمتحان شهادة البكالوريا وهو امتحان مصيري بالنسبة لهم. وهم بحاجة ماسة الى الرعاية والتكفل النفسي والمساندة ورفع المعنويات. وذلك في خمس ثانويات من وسط البليدة. يقدر العدد الإجمالي لعينة الدراسة بـ 300 تلميذ مقبل على إجتياز شهادة البكالوريا دورة جوان 2019 (137 ذكر، و163). والجدول (01) و(02) يقدمان توضيحات بخصوص عينة الدراسة.

الجدول رقم: (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	137	45.66%
أنثى	163	54.33%
المجموع	300	100%

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة على الثانويات وسط البلدية.

اسم الثانوية	العدد	النسبة
عمرين الخطاب	80	26.66%
بلقاسم الوزري	74	24.66%
ماحي	55	18.33%
الفتح	61	20.33%
زعبانة	30	10%
المجموع	300	100%

مكان إجراء الدراسة: اقتضت هذه الدراسة على خمس ثانويات وهي: ثانوية عمر ابن الخطاب

وثانوية بلقاسم الوزري وثانوية ماحي، وثانوية الفتح، و ثانوية زعبانة بولاية البلدية وسط وقد كانت

العينة المختارة من كل ثانوية كما هو موضح في الجدول رقم (02).

أدوات جمع البيانات: اعتمدنا على مستوى هذه الدراسة على مقياس دور مستشار التوجيه

المدرسي والمهني في التحضير النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين لنيل شهادة البكالوريا المنجز من

طرف الباحثين، لغرض الدراسة الحالية، يتكون المقياس من 20 عبارة موزعة على محورين، حيث تم

انجاز هذا المقياس اعتمادا على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع المراد دراسته،

ليناسب وطبيعة البيئة الجزائرية. واشتمل المقياس على الأبعاد التالية:

البعد الأول: مجال ظروف عمل مستشار التوجيه ومدى كفايتها في تحقيق المتابعة والتكفل

النفسي (10 عبارات من 1 إلى 10). ونقصد بها الظروف التي يعمل فيها المستشار للتكفل بالتلاميذ

المقبلين على نيل شهادة البكالوريا والتي تتمثل في توفير مكتب لائق، التوقيت مناسب لا يؤثر على

دروس التلميذ، توفير الهدوء، عدد حصص المقابلات كافية للتلميذ، وجود متابعة نفسية، وجود نظام

دائم.

البعد الثاني: مجال الوسائل التقنية وأدوات عمل المستشار والأساليب مع التلاميذ في التكفل

النفسي (10 عبارات من 11 إلى 20). ونقصد بها التقنيات التي يستعملها المستشار، مثل

الاسترخاء، التنفس، العلاج بالفن، الاختبارات الإسقاطية، الحصص التحسيسية والتوعوية، الإرشاد

الجماعي، الحصص الإعلامية لتوضيح الآفاق المستقبلية الجامعية المحفزة لنيل الشهادة، المقابلات

الجماعية للإصغاء إلى أفكارهم وطوحتهم ومشاكلهم.

الخصائص السيكمومترية للمقياس: وقد عملنا على دراسة الخصائص السيكمومترية للمقياس، بحيث تم

الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي الذي بلغ 0.68 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي قيمة عالية

بالنسبة إلى 1 و تجعل المقياس قابلاً للاستعمال. إضافة إلى التأكد من ثبات مقياس، بحيث قدرت

درجة ثباته عن طريق ألفا كرونباخ 0.73 من أصل 1، وهي قيمة عالية تجعل من هذا المقياس ثابتاً

ويمكن الاعتماد على نتائجه. كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، إذ بلغت

درجة ثباته 0.74 وهي قيمة مرتفعة بالنسبة إلى 1 وهو ما يؤكد صلاحية المقياس والاعتماد عليه.

خامساً: عرض وتحليل نتائج الدراسة: سنتناول في هذا السياق النتائج المتوصل إليها ونعمل على

معالجة الفرضيات وفق تسلسلها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية: صيغت الفرضية الرئيسية على اعتبار أنّ دور مستشار لتوجيه

والإرشاد المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة

البكالوريا حسب ما يدرجه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعتبر دور إيجابي. والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول رقم(03): حساب قيمة ت لعينة واحدة لمعرفة مدى إيجابية دور مستشار التوجيه حسب ما يدركه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

نظرة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا نحو التكفل النفسي المقدم من طرف مستشار التوجيه .	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفترض	الانحراف المعياري	قيمة T لعينة واحدة	مستوى الدلالة
نظرة التلاميذ الإيجابية	86.19	60	44,28	5,90	0,01
نظرة التلاميذ السلبية	38.17		28,45		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنّ دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التحضير النفسي والبيداغوجي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا حسب ما يدركه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يعتبر دور إيجابي إذ قدر المتوسط الحسابي بـ 86.19 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 مقارنة مع المتوسط الحسابي 38.17 الذي يمثل نظرة التلاميذ السلبية أي إنهم غير راضين عن دور المستشار في التكفل النفسي لهم وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا بفارق في المتوسط أكثر من 40 وهو فارق دال.

جدول رقم (04): يبيّن تكرارات نظرة التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه في التكفل النفسي

نظرة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا إلى التكفل النفسي الذي يقدمه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	التكرار	النسبة
نظرة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا إلى التكفل النفسي الذي يقدمه مستشار التوجيه نظرة إيجابية	202	67.33 %
نظرة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا إلى التكفل النفسي الذي يقدمه المستشار نظرة سلبية	69	23%
محايد	29	9.66%
المجموع	300	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة 67.33% من مجموع التلاميذ الذين لديهم نظرة ايجابية نحو دور مستشار التوجيه في التكفل النفسي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا أي ما يقدر عددهم بـ 202 تلميذ من مجموع 300 تلميذ من التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا أي يدرسون في السنة الثالثة ثانوي بكل من ثانوية بلقاسم الوزري، ماحي محمد، عمر بن الخطاب، زعبانة، الفتح، بالبلدية. يقرون على رضاهم عن دور المستشار الإيجابي في عملية التكفل النفسي للتلاميذ قبل اجتيازهم لشهادة البكالوريا كما هو واضح بفارق كبير نوعا ما عن نظرة التلاميذ السلبية لدور مستشار التوجيه الذين يبنوا بعبارة أخرى عن عدم رضاهم لدور مستشار التوجيه وتتفق هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال دراستنا الحالية عن دراسة مع دراسة عبد النور أرزقي التي كان موضوعها مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني والتي قدمت فيها مجموعة من الأسئلة وقد تبين أن التلاميذ لديهم علم بوجود المستشار ويقوم بدوره كمختص نفسي وانه من الضروري وجوده داخل المؤسسة ونعتقد أن ذلك قد يعود في أنه فعلا المستشار لديه مهام مهمة جدا يقوم بها مع التلاميذ لذا نظرة التلاميذ إليه كانت إيجابية، فهو الأقرب لهم والذي يصغي لهم ولمشاكلهم، ويقدم من وقته لإجراء مقابلات فردية أو جماعية معهم ومنه النظرة الإيجابية كانت نتيجة ما يقدمه من خدمات.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: وقد صيغت الفرضية على النحو الآتي : الظروف التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل الثانوية من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا هي ظروف مرضية.

جدول (05): يوضح الفروق بين الظروف التي يعيشها مستشار التوجيه المدرسي والمهني داخل الثانوية والتي تساعد على العمل بكل ما لديه من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

نظرة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T لعينة واحدة	مستوى الدلالة
نظرة التلاميذ لظروف عمل المستشار من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا مرضية	44,86	30	24,28	5,90	0,01

		19.89		38.99	نظرة التلاميذ لظروف عمل المستشار من أجل التكفل النفسي بالتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا غير مرضية
--	--	-------	--	-------	--

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (04) أن قيمة "ت" لعينة واحدة قدر بـ 5.90 أنه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 تبعا لمتغير ظروف عمل مستشار التوجيه من أجل القيام بعمله على أحسن وجه في التكفل النفسي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. وهو يمثل رضى التلاميذ عن ظروف عمل المستشار أثناء إجراء مقابلات أو حصص تحسيسية من خلال مقابلات جماعية معهم، إذ قدرت وجهة نظر التلاميذ نحو ظروف عمل المستشار بـ 44.86 وهي تمثل رضاهم عن ظروف عمل المستشار من خلال مايقدمه لهم من خدمات نفسية أثناء تكفله بهم قبل اجتياز شهادة البكالوريا، و 38.99 والتي تمثل النظرة غير المرضية اي نظرة سلبية عن ظروف عمل مستشار التوجيه، عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه أن ظروف عمل مستشار التوجيه كانت ايجابية ومرضية بالنسبة للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وذلك في الثانويات بلقاسم الوزري، عمر بن الخطاب، الفتح، زعبانة، ماحي، بحيث أن أغلب التلاميذ أقرّوا بأن الظروف مناسبة من حيث وجود، مكتب لائق، وتوفير لهدوء، والوقت المناسب، وهذا ما اختلف مع الورقة البحثية التي قدمها كل من مختار رحاب وعلوطي عاشور(دس) كون أن واقع ظروف الممارسة الواقعية لمستشار التوجيه هي تتمثل في عدم توفر المقاييس والاختبارات النفسية لتشخيص مشكلات التلاميذ، عدم توفر الإمكانيات اللازمة لقيام المرشد بالأنشطة الإرشادية، سواء كانت مادية أو مصادر دعم أخرى، عدم وجود مواعيد منظمة لجلسات إرشادية، كما أقرت أيضا عن عدم وجود الدعم الاجتماعي والمساندة والتقدير للمستشارين من طرف رؤسائهم، وهذا الإختلاف قد يرجع لكون المستشار أصبح يحمل شهادات عليا أكثر من السابق، وأصبح يقوم بدورات تكوينية على نفقته الخاصة، كما انه بينت الدراسة نفسها المذكورة أنه يكلف المستشار بأعمال إحصائية أكثر منها أخصائي نفسي وهنا اتفقت دراستنا مع هذا البند كانت الإجابات تقريبا متفقة مع دراستنا الحالية، فكلهم أجابوا بنعم.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: وقد كان نص هذه الفرضية كما يلي: مستشار التوجيه لديه الوسائل المناسبة للقيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا. كما هو موضح في الجدول (05).

جدول (05): يوضح الفروق بين رضى التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا

مستوى الدلالة	قيمة T لعينة واحدة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	نظرة التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا
0,01	5,55	21,28	30	39.67	نظرة التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا مرضية
		20.89		38.99	نظرة التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا غير مرضية

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (05) أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 في نظرة التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا، تبعا لمتغير وسائل عمل المستشار، وكانت في عمومها نظرة مرضية إذ قدر المتوسط الحسابي بـ 39.67. إلا أن النتيجة الثانية لنظرة التلاميذ لوسائل عمل المستشار عند القيام بمهمة التكفل النفسي لفائدة التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا كانت غير مرضية بـ 38.99 وهي نتيجة تكاد تكون نفسها بفارق بسيط جدا. وقد نرجع سببية هذه النتائج إلى الكثير من العوامل، أن مستشار التوجيه يستعمل نفس التقنيات الإرشادية، ولا يجتهد في التكوين وإثراء رصيده

المعلوماتي والتكويني في مجال العلاج وإكتساب تقنيات من أجل التكفل بالتلاميذ. وهي لا تتفق أيضا مع الورقة البحثية التي ذكرناها سابقا و قدمها كل من مختار رحاب و علوطي عاشور وأيضا تختلف مع الورقة البحثية التي قامت بها كل من الباحثتين صبرينة بايود وريبعة رمشي قائلتين عن (فنتازي كريمة ، 2010)، أنه رغم تبني النصوص الرسمية للمقاربة الحديثة للإرشاد والتوجيه إلا أنه لا يزال يمارس بطرق تقليدية تفتقر إلى الإعلام الثري والمتجدد ويعتمد على أساليب موضوعية ومحدودة. ويمكن تفسير هذا الاختلاف كون الورقة الأولى كانت سنة 2019 يعني بفارق قرابة العشر سنوات وهي فترة كبيرة جدا مع التطور التكنولوجي والعلمي السريع.

الاقتراحات:

- ضرورة الاهتمام بالتوجيه المدرسي لأنه يساهم في بناء واكتشاف إطارات المستقبل.
- الإلمام بالركائز الأساسية في المنظومة التربوية من خلال تكوين وتوعية المهتمين في هذا المجال.
- على مستشار التوجيه المدرسي، العمل على إثراء رصيده المعرفي والاهتمام بالدورات التكوينية، التي تجعل منه أطارا متمكنا من عمله، ومطلع على كل ما هو جديد في ميدان علم النفس حتى يساير التطورات العالمية، ويوكب الجيل وما يحدث له من تغيرات سريعة جدا.
- ضرورة إعادة النظر في بعض الوثائق المساهمة في عملية التوجيه المدرسي بالنسبة للتلاميذ.
- الإقلال من العمل الإداري والإحصائي وتركيز الاهتمام بالجانب البداغوجي والتوعوي والإرشادي والمساندة والمتابعة النفسية للتلميذ من أجل بناء مشروعه المستقبلي.

خاتمة:

إن التوجيه المدرسي هو ركيزة من ركائز المنظومة التربوية لأنه يساهم وبشكل كبير في توجيه وإرشاد إطارات المستقبل توجيهها يساهم في تحقيق رغبتهم وفق استعداداتهم وقدراتهم المطلوبة ووفق ما تتطلبه إمكانيات مؤسسات الدولة، من أجل بناء جيل قادر على تحمل المسؤولية، خال من المشاكل النفسية وفق إمكانياته وقدراته ووضعه في المكان المناسب له حتى يقوم بواجبه في أحسن صورة .

كما أنه يلعب دورا كبيرا في تنمية المجتمع رغم ما يعانيه من نقص وتقصير وعدم فهم من طرف المجتمع، فقد وجب على الدولة، التكفل به والاهتمام به ومده بكل الوسائل الضرورية للنهوض به

ومواكبة العصرنة، فوجود مستشار التوجيه ضروري جدا لخدمة التلميذ ورعايته خاصة قبل إجتياز الشهادات المصرية له، مثل شهادة التعليم المتوسط والبيكالوريا.

قائمة المراجع:

1. توامي محمد مفتش التربية الوطنية ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية البليدة سابقا.
2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008)، مراسيم تنظيمية خاصة بالقانون الأساسي لعمال التربية الوطنية المطبوعة الرسمية، ع59، الجزائر.
3. حامد عبد السلام زهران (1980)، التوجيه والارشاد النفسي، ط02، عالم الكتب، القاهرة.
4. حمري محمد (2012)، ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع، رسالة ماجستير.
5. صبرينة بايود، ربيعة رميشي(دس)، واقع إستراتيجيات التوجيه المدرسي والمهني في المدرسة الجزائرية، التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر واقع وآفاق، منشورات مخبر التربية العمل التوجيه. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
6. عبد الكريم قريشي (1993)، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، ع 1، جامعة باتنة.
7. عبد النور، أرزقي(دس)، مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مقال منشور، التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر واقع وآفاق، منشورات مخبر التربية العمل والتوجيه، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
8. القرار الوزاري رقم: 92.827 المؤرخ في 13-11-91. المتضمن تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
9. مختار رحاب، علوطي عاشور(دس)، الخدمة بين مضمون النصوص التشريعية وظروف الممارسة الواقعية، مقال منشور، التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر واقع وآفاق، منشورات مخبر التربية العمل والتوجيه. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
10. <http://www.onefd.edu.dz> 2018:28/05/2018 heur 21.15.

Abstract: The present study aimed at finding out the role of the guidance counselor in vocational and vocational preparation in the psychological and pedagogical preparation of students who are passing the baccalaureate. As the baccalaureate examination is crucial to the importance of the community as a whole, it represents a decisive stage in the transition of a large step of the educational life of students ahead of the world of work, so the guidance counselor to work throughout the year to accompany students and follow them psychologically through their support and motivation and lifting Of their morale, and the realization of psychological service for them, within the framework of the mandate of the law of the functions and techniques practiced by them, a questionnaire was built by the researchers for the purpose of the current study, consists of twenty (20) items, the first dimension: after the technical means and tools of the work of the consultant and Methods and techniques used with students in the psychological provide for the second dimension: after a guidance counselor and the adequacy of the achievement of follow-up psychological and to ensure will be applied to a sample of (300 pupils of secondary two phases and the average of any next baccalaureate average education certificate), we have adopted the descriptive analytical approach. And the appropriate statistical tools for the study. The results were as follows:

1. The role of the guidance counselor in vocational and vocational guidance in the psychological preparation and pedagogy for students coming to pass the baccalaureate degree, as taught by students of the third year secondary role satisfactory
2. The conditions experienced by the counselor of the school and vocational guidance within the secondary school in order to provide psychological care for the students who pass the baccalaureate certificate.
3. The means by which the school and vocational guidance counselor works to carry out the task of psychosocial care for the benefit of students who pass the baccalaureate exam satisfactory

Keywords: Curriculums of teachers of vocational and vocational guidance, Counseling, Curriculums of the educational and vocational guidance, Psychological service.

درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء بعض

المتغيرات: دراسة مقارنة

د. علي فارس

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2- الجزائر

د. عبد الرحيم رحابي

جامعة البليدة 2 لونيبي علي- الجزائر

ملخص: تهدف الدراسة الحالية للكشف عن درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (138) أستاذاً وأستاذة، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس كفايات التعليم الإلكتروني لعلي موسى العمري (2009). وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- 1- يمتلك أساتذة التعليم الثانوي مستوى متوسط من كفايات التعليم الإلكتروني.
 - 2- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.
 - 3- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
 - 4- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة الجدد.
 - 5- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية.
- الكلمات المفتاحية:** كفايات التعليم الإلكتروني؛ أساتذة التعليم الثانوي.

مقدمة:

. يعد التعليم من المهن التي يحتاج فيها المعلم إلى جملة من المواصفات والكفايات والمؤهلات، فالتعليم صناعةٌ ما أحوج أن يكون صاحبها حاذقاً في عديد من المناحي الحيّاتيّة، عارفاً في مُتَنوّع المجالات ملتزماً بأخلاقيات المهنة بوصفه منبراً مشعّاً يعمد إلى توعية العقول والنفوس بمهنية مسؤولة واحترافية وهمة عالية وروح واثبة، مربياً للناشئة، حريصاً على مكانة أمته، ولن يتأتّى ذلك لأيّ نظام تربوي، إلّا باحترافية تقوم على موارد معرفية وموارد منهجية، قابلة للتوظيف في سبيل التوافق المهني القائم على ادراك مشكلات المهنة المرتبطة بمختلف عناصرها. ونظراً لأهمية دور المعلم في القسم من خلال مساعدة المتعلمين في بناء تعلماتهم وإرساء مواردهم وتحقيق الكفاءات المستهدفة؛ كان لازماً على هذا المعلم أن يمتلك جملة من الكفايات لخصتها وزارة التربية الوطنية في ثلاثة ميادين: (المعرفة المهنية؛ الممارسة المهنية؛ المشاركة المهنية). وتنوع الكفايات التعليمية مثل كفايات التخطيط للتدريس وإدارة الصف والتفاعل الصفّي والتقييم فضلاً عن الكفايات التكنولوجية والتي تندرج تحتها مجموعة الكفايات الحاسوبية والإلكترونية التي يجب على المعلم اكتسابها سواء أكان قبل الخدمة أو أثناءها، والتي باتت من أهم كفايات المعلم في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وعلى هذا الأساس تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. ولمعالجة هذا الموضوع تضمنت الدراسة شقين تناول الشق الأول منها الخلفية النظرية للإشكالية، حيث استعرضنا فيها إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها وخلاصة الأدب التربوي ذات الصلة بالموضوع. أما الشطر الثاني، فقد خص للدراسة الميدانية التي استهدفت اختبار الفرضيات مع توضيح منهجية الدراسة ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وهذا بشيء من التفصيل.

1-إشكالية الدراسة:

ترتكز عملية التعليم على العديد من العناصر، أهمها المعلم فهو العنصر الأساس في نجاحها، وأياً كانت العناصر والمقومات الأخرى، يبقى المعلم بما يمثله من فكر وقدرات هو قائد هذه العناصر والفاعل المؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، وهذه المكانة العالية للمعلم كانت وستظل في مختلف أنظمة ومؤسسات التعليم. وفي عصر تتضاعف فيه المعرفة بسرعة غير معهودة، بالتوازي مع تطورات تكنولوجية هائلة طالت كل مجالات الحياة ومنها التعليم، الذي يسعى إلى الاستفادة من مختلف الصور التكنولوجية التي قدمت مزايا متعددة ذات مردود غير مسبوق في كل الأعمال المدرسية؛ فإنّ

المعلم الكفاء الذي يتطور وينمو مواكباً لهذه التطورات والمستجدات أصبح هدف القائمين على التعليم، وخاصة استخدام برنامج Opale وبرمجية Moodle للتعليم الإلكتروني. ولعلّ التعليم الإلكتروني الذي أصبح واقعاً ملموساً في كثير من الأنظمة التعليمية يشكل التحول الأبرز، إذ ذكر جودت سعادة وفايز السرطاوي (2003،: 139) أن مع انتشار استخدام الحاسب بشكل واسع والاستفادة من خدمات الانترنت الكثيرة فرضت على المعلم أدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، ومع مطالب الثورة المعلوماتية والاتصالات من جهة أخرى، حيث تحول المعلم إلى القيام بمهام وأدوار ذات غط إشرافي واستشاري وتعاوني فهو المخطط للمواقف التعليمية والمصمم للدروس التي ستقدم بواسطة أدوات مختلفة للتعليم الإلكتروني.

إنّ اختلاف دور المعلم في ظل التعليم الإلكتروني لا يعني التقليل من الأهمية التي يشكلها حيث يؤكد أحمد سالم (2004،: 299) بأن التعليم الإلكتروني لا يلغي دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار. وهذه الأهمية المتزايدة لدور المعلم تحتم على مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مواجهة الصعوبات التي تنتظره، إذ يؤكد محمد نبيل العطروري (2001،: 08) وجوب الاهتمام بالمعلم ليس فقط من الناحية العلمية في مجال تخصصه وأسلوب التدريس وطريقة إعداده للمادة العلمية، بل لابد من استطاعته التعامل مع متطلبات العصر، مما يجعل من الأهمية بمكان توافر عدد كاف من المؤهلين القادرين على متابعة عمل النظام الإلكتروني الشامل، وهذا تأكيد على أهمية المعلم في التعليم الإلكتروني وما يجب أن يكون عليه من كفايات للتعامل مع أدواته وتطبيقاته.

ومع هذه الوظائف الجديدة للمعلم والتحول من تركز التعليم عليه إلى التركيز على المتعلم، فإنّ المعلم أيضاً يجب أن يتوافق مع ذلك، فيتعدى مرحلة حشو ذهن المتعلم بالمعلومات وشرحها بالطرق التقليدية إلى متابعة تعلم تلاميذه وإثرائهم من خلال التعليم الإلكتروني الشبكي بنوعيه التزامني واللا تزامني، وحتى يقوم المعلم هذه الأدوار الجديدة فمن الواجب أن تتوافر له العديد من الكفايات تشمل كفايات التدريس التخطيطية والتنفيذية والتقويمية، بالإضافة إلى كفايات توظيف التكنولوجيا في التعليم، والتواصل عبر التعليم الإلكتروني بما يتضمن من حوار ونقاش ومتابعة أعمال التلاميذ، والأعمال المساندة. لذلك فإنّ حتمية الاستعداد لدخول عالم التعليم الإلكتروني الذي لم يعد ترفاً وقيمة مضافة لمنظومة التعليم بقدر ما أصبح واقعاً تمارس وظائفه العديد من أنظمة التعليم حول العالم؛ هذه الحتمية قادت إلى وجوب امتلاك المعلم لمعارف ومهارات أساسية تؤهله لقيادة هذا النوع من

التعليم، ثم إنه من المفترض معرفة القدر الذي تتوافر به هذه الكفايات ليتسنى التأكد من موقف المعلم من خلال ثقافته وقدراته ومهاراته في مجال التعليم الالكتروني(علي موسى العمري، 2009).
وُشير أنيسة المنشىء (1985) أنه، وعلى الرغم من أهمية العناصر المادية والتقنية في أية منظمة تعليمية، فإن العنصر البشري، يبقى العنصر المحوري، الذي يستطيع أن يوظف ويستخدم هذه العناصر جميعها لتحقيق أكبر قدرٍ من الإنتاجية والكفاءة والفاعلية، ومهما استُحدث من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات، فإن جودة التعليم ذاته لا تتحقق إلا بتوفير المعلم الكفاء.

ويضيف حسن زيتون (1989) أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على كثير من العوامل، إلا أن المختصين بالتربية العملية، يؤكدون أن المعلم هو العنصر الرئيس في العملية التعليمية التعلمية كلها، وأكثر المناهج والكتب والنشاطات التعليمية والبرامج المدرسية تطوراً قد لا تحقق أهدافها إذا لم يكن المعلم معداً إعداداً جيداً ذا كفاية. عالية، يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والنشاطات والبرامج المدرسية والإمكانات المادية الأخرى. فالمعلم هو أحد العناصر الأساسية التي فرض عليها التغير بما يتلاءم مع الواقع الجديد للعملية التعليمية من تغير في الفلسفة التربوية، وتغير أدوار كل من المعلم والمتعلم، وتطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج الدراسية، وإدخال التكنولوجيا إلى جميع مناحي العملية التعليمية.

وبما أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرضت بعض المتغيرات على خصائص المعلم، وعلى دوره التعليمي داخل غرفة الصف، وعلى تربيته وتأهيله حتى يصبح عنصراً فعالاً يؤدي وظائفه التعليمية بشكل يتسق مع متطلبات عصر المعلومات والاتصالات؛ فإن إعداد المعلم وتأهيله قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة باتت قضية مهمة في إنجاح العملية التعليمية، فالمعلم هو في الوقت نفسه متعلم، ولا يستطيع أن يكون مرشداً وموجهاً جيداً أن لم يمتلك كفايات التكنولوجيا المعاصرة(محمد الخوالدة، 2004).

ولاشك أن الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة ووضعها موضع التطبيق سوف يؤدي إلى تحسين جميع مناحي العملية التعليمية (سماح هدايا، 2003). وإذا كان التأثير الحقيقي لثورة المعلومات والاتصالات يوجد أمامنا وليس خلفنا.

كما يرى (Throw, 1998)؛ فعلى المعلم أن يأخذ دوراً جديداً يتجاوز دوره التقليدي الحالي، بحيث ينتقل إلى منحى استقصائي ينصب على تعليم المتعلمين كيفية الاتصال بالمصادر الم عرفة

الإلكترونية، واختيار الملائم منها. ويؤكد محمد الهادي (2005) أن هذا يتطلب إحداث تغيرات جذرية في برامج تأهيل وإعداد المعلمين قبل تقلدهم العمل وممارستهم إياه. ولقد أجمعت الدراسات (سعيد السندي، 2000؛ وغازي القشامي، 2001؛ وأحمد سالم، 2004) على تعريف كفايات التعليم الإلكتروني بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجال تكنولوجيا التعليم لتحقيق تعلم أكثر فاعلية.

وتتنوع هذه الكفايات ضمن عدد من المجالات حسب ما أورده الدراسات (محمد الغزوي وحسين الطوبجي، 1991؛ Yalin, 1993؛ سعيد السندي، 200؛ غازي القشامي، 2001؛ حمزة درادكة، 2009) هي كفايات التصميم وكفايات الانتاج وكفايات الاستخدام وكفايات الإدارة وكفايات التقويم.

ويضيف حسن بني دومي وقسيم الشناق (2009) كفايات الثقافة الحاسوبية، كفايات الثقافة المعلوماتية وكفايات استخدام الحاسوب. إلا أنه وبتوفر جميع الكفايات والمهارات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، سيبقى هناك مجموعة من العقبات التي تحد من توظيف المعلمين لتلك الكفايات في عملية التدريس. وقد أشارت الدراسات (Bare & Meek, 1998) ونايف العتيبي، 2006؛ وأنس الحجي، 2002) إلى وجود عديد من الصعوبات التي تحول دون الاستخدام الفعال للكفايات التكنولوجية الحاسوبية، أهمها: عدم توافر البنية التحتية من أجهزة ومختبرات وصيانة، وقناعات المدرسين ومديري المدارس نحو توظيف التقنيات في التدريس، إضافة إلى العبء الدراسي للمعلم، ونقص تدريبه، وغياب الدعم الفني والإداري، وتصميم القاعات وندرة المتخصصين في التقنيات التعليمية وقلة الحوافز المقدمة لهم، وقلة البرمجيات التعليمية المصممة وفق المعايير التربوية، والتكلفة والجهد لإنتاج البرمجيات التعليمية الحوسبة.

وفي سياق الدراسات التي تناولت كفايات التعليم الإلكتروني نجد دراسة علي موسى العمري (2009) في المملكة العربية السعودية بعنوان كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، والتي توصلت إلى أن كفايات التعليم الإلكتروني تتوافر لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية بدرجة متوسطة. كما أنه توجد فروق في كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية لصالح التخصص العلمي، ولصالح الأحدث خدمة. وبالمقابل استهدفت دراسة خالد المؤمني (2008) الوصول إلى الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين، والتي انتهت إلى أن درجة الممارسة كما يراها

المشرفون كانت بدرجة عالية، كما أنه توجد فروق تعزى لصالح الذكور في متغير الجنس، وأنه لا توجد فروق تعزى لسنوات الأقدمية. وقد استهدفت دراسة أفنان دروزة (2007) معرفة مدى ممارسة المعلمين لدورهم المتوقع منهم في عصر الأنترنت، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الأقدمية. وقد هدفت دراسة محمد جبرين وآخرون (2006) إلى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومن وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، والتعرف على أثر الجنس والخبرة في هذه المعوقات، حيث خلصت إلى وجود فروق في متغير الجنس تعزى لصالح الإناث، ولصالح ذوي الخبرة القليلة.

وقد أجرى عبد الله الهدلق (2003) دراسة للتعرف على مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت بمهارات الحاسوب وبرمجياته ومدى استخدامهم لها في التدريس، والتي توصلت إلى أن أكثر البرامج المستخدمة هي برامج الرسوم، ومعالجة النصوص، وأقلها استخداماً برامج المحاكاة. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وقد هدفت دراسة عبد الله آل محيا (2002) إلى تحديد مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى طلاب المستوى الثامن بكلية المعلمين بأبها، والتي خلصت إلى أنهم يمتلكون كفايات تقنية الحاسب والانترنت بدرجة منخفضة. وأوضحت وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب الأقسام العلمية، و متغير الطلاب الأصغر سناً. كما هدفت دراسة ابراهيم العبيد (2002) إلى التعرف على مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات، والتي انتهت إلى وجود فروق لصالح الذكور ولصالح سنوات الأقدمية.

كما قام (Scheffler & Logan, 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التقنية التي يحتاجها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الكفايات قد حصلت على تقديرات تراوحت بين هام جداً ومتوسط الأهمية، وأن كفايات توظيف التقنيات في العملية التعليمية هي أعلى الكفايات أهمية، وأن الكفايات المتعلقة بآثار التقنيات الاجتماعية هي أقل الكفايات أهمية.

وفي دراسة حسين النجار (1997) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات المرحلة والخبرة والجنس والمؤهل، قد بينت نتائجها أن الكفايات التقنية التعليمية متوفرة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بدرجة عالية، أما درجة ممارسة الكفايات التقنية التعليمية فكانت بدرجة متوسطة، كما لا توجد فروق في توافر وممارسة الكفايات التقنية التعليمية تعزى لمتغيرات المرحلة،

والجنس، والمؤهل، في حين وجدت فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، لصالح أصحاب (10 سنوات فأكثر).

يعتبر أستاذ مرحلة التعليم الثانوي الركيزة الأولى لتحقيق أهداف المرحلة، وقد لوحظ أن هناك مشكلة تتمحور حول مدى تمكن هؤلاء الأساتذة من مهارات التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني من أجهزة وبرامج سواء في مادة المعلوماتية أو الرياضيات أو العلوم أو التاريخ والجغرافيا واللغة العربية والفلسفة، ولذا كان لابد من مواصفات أساسية ومحددة ينبغي أن يمتلكها المعلم وتتوافر له ليحيد في مهنته ويعمل بكفاءة عالية متوافقة مع مشاريع وأنماط التعليم الإلكتروني الذي بدل الكثير في واجبات المعلم ومهامه، فلم تعد مهامه تلك المهام التقليدية التي ورثها عن ما قبله من المعلمين، فهو الآن القائد المخطط المنظم والمسير، وحتى يضطلع هذه الأدوار والمسؤوليات؛ وجب أن يكون على قدر من التأهيل ليستطيع القيام بأدواره المتعددة نحو مهنته.

إنَّ المتمعن جيِّداً في الدراسات المشار إليها سلفاً يلحظ دون عناء مدى شح الدراسات السابقة في الجزائر، وهذا ما يُعطي مشروعية لإجراء الدراسة الحالية.

1- ما درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني؟

2- هل توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين؟

3- هل توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية؟

5- هل توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة؟

2- فرضيات الدراسة:

1- يمتلك أساتذة التعليم الثانوي مستوى منخفض من كفايات التعليم الإلكتروني.

2- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.

3-توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

4-توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة الجدد.

5-توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية.

3-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-الكشف عن درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني.

2-الكشف عن طبيعة الفروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين.

3-الكشف عن طبيعة الفروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس.

4-الكشف عن طبيعة الفروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية.

5-الكشف عن طبيعة الفروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة.

4-أهمية الدراسة: يُمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

-يعتبر التعرف على الكفايات المطلوبة لعمل ما الخطوة الأولى لنجاح هذا العمل، كما أنَّ التأكد من توافر هذه الكفايات يساهم بدرجة كبيرة في تحليل مستوى الاستعداد للقيام بالمهام المناطة بأساتذة مرحلة التعليم الثانوي.

-أنها تمثل محاولة لتحديد كفايات التعليم الإلكتروني الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى أساتذة مرحلة التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية.

-معرفة ما يحتاجه المعلم من تدريب ليتمكن من امتلاك كفايات التعليم الإلكتروني حتى يكون مهياً لمباشرة العمل التعليمي قصد تحقيق مقاصد العملية التعليمية التعلمية.

-جاءت الدراسة الحالية تكريساً لمبدأ الجودة الشاملة في قطاع التربية والتعليم بما يضمن إدخال التكنولوجيا في التعليم العام والتكنولوجي.

-إضافة دراسة جديدة إلى مكتبة أدبيات التعليم الإلكتروني الذي أضحي مطلب لجميع المؤسسات التعليمية وخاصة بالجامعة الجزائرية.

5-تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً: يسمح ضبط مفاهيم الدراسة بتقريب وجهات النظر بين الباحث و القارئ، و هذا من خلال توحيد المفاهيم وتبيان مقاصدها ومعانيها ودلالاتها لإزالة أي لبس أو غموض فيها فضلاً عن ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وتمثل مفاهيم الدراسة الحالية في ما يأتي:

كفايات التعليم الإلكتروني إجرائياً: يُعرّف الباحثان كفايات التعليم الإلكتروني إجرائياً بأنها مجمل القدرات والأداءات والمهارات التي يمتلكها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في مجال تكنولوجيا التعليم من خلال استخدام تقنيات المعلومات والبرامج المحوسبة والتطبيقات الإلكترونية أثناء التدريس. والتي تُقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث عند إجابته على عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

أساتذة مرحلة التعليم الثانوي: يُعرّف الباحثان أساتذة التعليم الثانوي إجرائياً بأنهم الأساتذة الذكور والإناث خريجو المدارس العليا للأساتذة والجامعات الذين يدرسون المواد العلمية (علوم الطبيعة والحياة، والعلوم الفيزيائية، والرياضيات) والمواد التقنية (المعلوماتية، هندسة الطرائق) والمواد الأدبية (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التاريخ والجغرافيا، والفلسفة واللغات الأجنبية) في مرحلة التعليم الثانوي.

6- منهج الدراسة: تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية، لذا تم تبني المنهج الوصفي، لأنه يُوفر فهماً عن درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني، فضلاً على أنه يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات.

7. حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة بالعديد من الثانويات وفي مختلف الولايات عبر الوطن، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): يوضح الثانويات حسب الولاية.

الرقم	اسم المؤسسة	مكان تواجدها
01	ثانوية الصادق الطالبي	الأغواط
02	ثانوية الشهيد قرينات بن حرزالله	
03	ثانوية البج أحمد	
04	ثانوية العربي بن ذهبية	
05	ثانوية أول نوفمبر	
06	ثانوية أحمد بن قصبية	
07	ثانوية جودي بلقاسم	
08	ثانوية الحاج عيسى	
09	ثانوية الامام الغزالي	
10	ثانوية شعباني حمدي	
11	ثانوية حمدي قويدر	
12	ثانوية الفتح	البليدة
13	ثانوية عمر ملاك	
14	ثانوية رابح بيطاط	
15	ثانوية الكفيف أحمد بمفتاح	
16	متقنة الشهيد سعيد مقراني بمفتاح	
17	متقنة الشهيد علي قصار بمفتاح	
18	ثانوية بوعلام دكار	الجزائر العاصمة
19	ثانوية عبدالحفيظ بوصوف	
20	ثانوية حسبية بن بوعلي	
21	ثانوية عمر راسم	
22	ثانوية عائشة أم المؤمنين	
23	ثانوية حي اللوز	
24	ثانوية وريدة مداد	
25	ثانوية عبدالله ابن عباس	
26	ثانوية سعد دحلب	
27	ثانوية سيدي يوسف	
28	ثانوية أحمد بن الشطيبي	

الجزائر العاصمة	29	ثانوية عبدالمؤمن
	30	ثانوية فرانس فانون
	31	ثانوية حفني ناصر
	32	محمد أمزيان طولاي
	34	ثانوية توفيق بوعتورة
	35	ثانوية شريف صباحي
	36	ثانوية محمد صالح رايح
	37	ثانوية عمارة رشيد
	38	ثانوية بحية حيدر
	39	ثانوية الاخوة حامية
الوادي	40	ثانوية حنكة علي
	41	ثانوية لبزة محمد
برج بوعريريج	42	ثانوية بن سخرية الطيب
المدينة	43	ثانوية ياحي المبلود
	44	ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم
	45	ثانوية حركاوي
المسيلة	46	ثانوية زيري بن مناد
	47	ثانوية أبي مزراق
سعيدة	48	ثانوية ابن السحنون الراشدي
	49	ثانوية يوسف الدرجمي
	50	ثانوية الشيخ بوعمامة
	51	ثانوية العابدين محمد
عين الدفلى	52	ثانوية الامير عبدالقادر
	53	ثانوية مالك بن نبي
	54	ثانوية العربي بن المهدي
	55	ثانوية أحمد عليلي
	56	متقنة ابن خلدون
	57	ثانوية عبدالحميد ابن باديس
	58	ثانوية محمد بوقرة

الحدود الزمانية: تم تحديد زمن إجراء هذه الدراسة ميدانيا في شهر ديسمبر من الموسم الجامعي 2018-2019.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على شريحة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ذكورا وإناثا والتي تتراوح أعمارهم ما بين 23 سنة إلى 45 سنة في العديد من الثانويات وفي مختلف ولايات الوطن.

8.مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة كافة أساتذة مرحلة التعليم الثانوي في القطر الجزائري، خلال الموسم الدراسي 2018-2019، والذين يمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

9.عينة الدراسة: بعد تعذر بل استحالة تطبيق الأسلوب العشوائي في الاختيار وكذلك لصعوبة تطبيق الدراسة على كافة مؤسسات الوطن، وهذا للاعتبار المنهجي المرتبط بالعشوائية ذاتها، والتي تقتضي على منح نفس الفرص لكل مفردات المجتمع الإحصائي حتى تختار ضمن عينة الدراسة، فقد تكونت عينة الدراسة من (138) أستاذاً وأستاذة أبدو رغبتهم في مشاركتهم في الدراسة من خلال الإجابة عن المقياس المستخدم في تجميع البيانات، وعليه يمكن القول أننا اعتمدنا الطريقة العرضية في اختيار أفراد العينة، والجداول التالية تُوضح خصائص أفراد العينة بشيء من التفصيل:

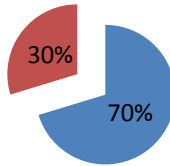
الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة تبعاََ لمتغير الجنس:

الرقم	الجنس	التكرار	النسبة
01	ذكر	97	70.00%
02	أنثى	41	30.00%
المجموع		138	100%

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (02) أنَّ الأساتذة الذكور يمثلون ما نسبته (70%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنَّ الأساتذة الإناث يمثلن ما نسبته (40 %) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (01): توزيع العينة تبعاً لمتغير الجنس

■ أنثى ■ ذكر



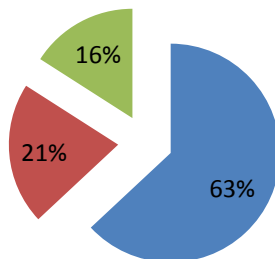
الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الأقدمية:

الرقم	الأقدمية	التكرار	النسبة
01	أقل من 5 سنوات	87	63.00%
02	من 6 إلى 10 سنوات	29	21.00%
03	10 سنوات فما فوق	22	16.00%
المجموع		138	100%

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (03) أنَّ الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 05 سنوات يُمثلون ما نسبته (63%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنَّ الأساتذة ذوي الأقدمية 10 سنة فما فوق يمثلون ما نسبته (16.00%) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (02): توزيع العينة تبعاً لمتغير الأقدمية

■ أقل من 5 سنوات ■ من 6 إلى 10 سنوات ■ 10 سنوات فما فوق



الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير نمط التكوين:

الرقم	نمط التكوين	التكرار	النسبة
01	المدرسة العليا للأساتذة	79	57.00%
02	الجامعة	59	43.00%
	المجموع	138	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (04) أنّ الأساتذة خريجي المدارس العليا يُمثلون ما نسبته (57.00%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنّ الأساتذة خريجي الجامعات يمثلون ما نسبته (43.00 %) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (03): توزيع العينة تبعاً لنمط التكوين

الجامعة —■— المدرسة العليا للأساتذة ■

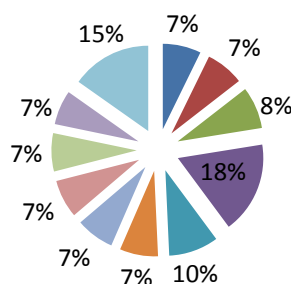
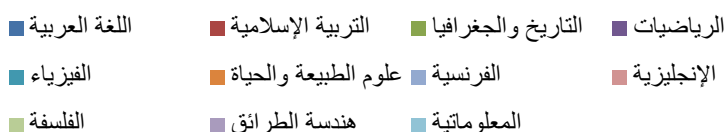


الجدول رقم (05): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير طبيعة المادة الدراسية:

الرقم	نمط التكوين	التكرار	النسبة
01	اللغة العربية	10	07.00%
02	التربية الإسلامية	10	07.00%
03	التاريخ والجغرافيا	11	08.00%
04	الرياضيات	24	17.00%
05	الفيزياء	13	09.00%
06	علوم الطبيعة والحياة	10	07.00%
07	الفرنسية	10	07.00%
08	الإنجليزية	10	07.00%
09	الفلسفة	10	07.00%
10	هندسة الطرائق	09	06.00%
11	المعلوماتية	21	15.00%
	المجموع	138	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (05) أنَّ الأساتذة الذين يدرسون مادة الرياضيات يُمثلون ما نسبته (17.00%) من مجموع أفراد العينة كحد أعلى في حين أنَّ الأساتذة الذين يدرسون هندسة الطرائق يمثلون ما نسبته (06.00%) من مجموع أفراد العينة كحد أدنى.

الشكل رقم (04): توزيع العينة تبعا لمتغير طبيعة المادة الدراسية



10. أداة الدراسة: قام علي العمري (2009) ببناء مقياس كفايات التعليم الإلكتروني، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (45) عبارة تتوزع على (04) أبعاد: (البعد الأول: درجة توافر كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني، وتضمن 12 عبارة أخذت الأرقام من رقم 1 إلى رقم 12. والبعد الثاني: درجة توافر كفايات قيادة الحاسب، وتضمن 14 عبارة أخذت الأرقام من رقم 13 إلى رقم 29. والبعد الثالث: درجة توافر كفايات قيادة الشبكات والانترنت، وتضمن 12 عبارة أخذت الأرقام من رقم 27 إلى رقم 38. والبعد الرابع: درجة توافر كفايات تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية، وتضمن 7 عبارات أخذت الأرقام من رقم 39 إلى رقم 45).

وقد استخدم الباحث لقياس مدى توافر هذه الكفايات معيار ليكرت الخماسي بحيث تعطي الدرجة (1) عندما تكون درجة التوافر للكفاية ضعيفة جدا، والدرجة (2) عندما تكون درجة التوافر ضعيفة، والدرجة (3) عندما تكون درجة التوافر متوسطة، والدرجة (4) عندما تكون درجة التوافر عالية، والدرجة (5) عندما تكون درجة التوافر عالية جدا، و بالتالي كانت تركيبة معيار ليكرت الخماسي، كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06): متوسطات قيم درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
1.79	ضعيفة جداً
2.59 - 1.8	ضعيفة
3.39 - 2.6	متوسطة
4.19 - 3.4	عالية
5 - 4.2	عالية جداً

وللتأكد من صلاحية المقياس تم حساب خصائصه السيكمومترية:

صدق المقياس: عرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لأخذ آرائهم في الصياغة النهائية لأداة الدراسة، من حيث الأبعاد الأربعة وما يندرج تحتها من فقرات والحاجة إلى تعديل و إضافة بعض العبارات وإلغاء بعضها، وحتى يتحقق هذا الصدق الظاهري في الأداة والذي يقوم على رؤية المحكمين في صلاحية الأداة وقابليتها للتطبيق، وبأنه يهتم بنوعين من الصدق: صدق المحتوى، وصدق البناء. والجدول التالي يوضح بنود الاستبانة قبل التحكيم وبعد إخضاعها له: الجدول رقم (07): عدد محاور وفقرات الأداة قبل وبعد التحكيم.

بعد التحكيم	قبل التحكيم	
4	4	القسم الأول: البيانات الأولية
		القسم الثاني: محاور الأداة الأربعة وفقراتها
12	16	المحور الأول: ما درجة توافر كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني لديك وفق وجهة نظرك؟
14	14	المحور الثاني: مادرجة توافر كفايات قيادة الحاسب لديك وفق وجهة نظرك ؟
12	15	المحور الثالث: مادرجة توفر كفايات قيادة الشبكات والانترنت لديك وفق وجهة نظرك؟
7	8	المحور الرابع: مادرجة توافر كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية لديك وفق وجهة نظرك؟
45	53	المجموع

من الجدول رقم (07) يتضح أن عناصر البيانات الأولية في القسم الأول لم يطالها التغيير بناء على مرئيات المحكمين، أما القسم الثاني من الأداة فقد كان البعد الأول مؤلفة من (19) كفاية ثم تقلصت بعد التحكيم إلى (12) كفاية مع التعديل والدمج والحذف، بينما كان البعد الثاني مؤلف من (14) كفاية ظلت كما هي بعد التحكيم (14) كفاية مع تعديلات في الصياغة، وفي البعد الثالث كانت الكفايات بعدد (15) كفاية ثم تقلصت بعد التحكيم إلى (12) كفاية، وفي البعد الرابع كانت

الكفايات بعدد (8) كفايات قبل التحكيم، ومع الأخذ بالتعديلات المقترحة من المحكمين تحولت إلى (7) كفايات حيث كانت أكثر التعديلات تتركز على المحور الرابع، وعليه يكون مجموع الكفايات في محاور الأداة (45) كفاية.

ثبات المقياس: لحساب قيم معامل ثبات الأداة قام الباحث باستخدام معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ *Alpha Cornpach*.

الجدول رقم (08): قيمة ألفا كرونباخ للفقرات المدرجة تحت أبعاد أداة الدراسة.

البعد	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
البعد الأول	12	0.91
البعد الثاني	14	0.89
البعد الثالث	12	0.89
البعد الرابع	7	0.86
المجموع العام	45	0.89

يوضح الجدول رقم (08) أن المقياس يتمتع بقيمة ثبات عالية، حيث بلغت قيمة ألفا (0.91) - 0.89 - 0.86 - 0.89) للبعد الأول والثاني والثالث والرابع على التوالي. وبلغ الثابت العام للأداة 0.89 ويدل ذلك على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

11. تقنيات المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صحة فرضيات الدراسة:

الإحصاء الوصفي: والمتمثل في كل من التكرارات، النسب المئوية، الدوائر النسبية، الأعمدة البيانية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

الإحصاء الاستدلالي: والمتمثل في كل من *T.test* لعينة واحدة، واختبار *T.test* لدلالة الفروق، واختبار تحليل التباين الأحادي *Anova one way*، وذلك من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS version 20*.

12. نتائج الدراسة الميدانية: قبل عرض النتائج نُشير إلى أنَّ الباحثان قد حرصا أن تتم الإجابة على أداة الدراسة في أحسن الظروف الممكنة، كما تم التأكد من فهم أفراد العينة لتعليمية المقياس، خصوصاً ما تعلق بالهدف من عملية القياس بمعنى ضرورة أن تعكس إجابة المبحوث المطلوب في كل بند من بنود المقياس ما هي عليه الأمور في الواقع لا كما يتمنى أن تكون عليه، ولا كما يتوقع أننا ننتظره منه. وبعد الانتهاء من عملية التطبيق والتأكد من احترام أفراد العينة للتعليمية في شطرها المتعلق بالإجابة

على كل عبارة من عبارات المقياس، وضرورة تفادي الإجابة النمطية كاختيار الخيار الأوسط في الإجابة عن كل البنود مثلاً، قام الباحثون بعملية التصحيح، ثم شرعوا في المعالجة الإحصائية لكافة البيانات المجمعة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

وعليه سيتناول الباحثان فيما يلي تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أنه: "يمتلك أساتذة التعليم الثانوي مستوى منخفض من كفايات التعليم الإلكتروني"، ولتحديد مستوى كفايات التعليم الإلكتروني قمنا بتحليل الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس كفايات التعليم الإلكتروني والمتوسط النظري للمقياس (عدد العبارات * عدد البدائل / 2) بالاعتماد على المعالجة الإحصائية *T* **Test** لعينة واحدة، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (09): يبين مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى أساتذة التعليم الثانوي.

المتغير	العينة	الفرق المعنوية		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
كفايات التعليم الإلكتروني	138	137.27	33.34	137	08.55	2.36	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن أساتذة التعليم الثانوي يمتلكون مستوى متوسط من كفايات بالتعليم الإلكتروني، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (08.55) وهي أكبر من ت الجدولة (2.36) عند درجة الحرية (137) ومستوى الدلالة (0.01). وعليه نرفض الفرضية الصفرية، وبالرجوع إلى الفروق المعنوية نجد المتوسط الحسابي لكفايات التعليم الإلكتروني يقدر ب (137.27) بانحراف معياري (33.34). ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها إلى عدة اعتبارات، منها ما هي متعلقة بالأستاذ في حد ذاته، ومنها ما هي متعلقة بطبيعة المادة، ومنها ما هي متعلقة بمدى توفر تلك الوسائل الإلكترونية بالمؤسسة التعليمية. فمن المتوقع أن يكون المعلم على دراية تامة بوسائل التعليم الإلكتروني لاستخدامها كمعينات للتعليم أثناء الشرح، وهذا ما يسمح بزيادة الدافعية لدى التلاميذ، من خلال ربط الدرس بواقع التلميذ، إلا أنَّ الواقع التربوي يشير إلى عدم كفاية الأستاذ في مجال المعلوماتية، وفيما يخص طبيعة المادة وخصوصيتها فهي التي تفرض استخدام مثل هذه الوسائل الرقمية

سواء كانت علمية أو أدبية أو تقنية. وغالباً ما يجد المعلم نفسه أمام مؤسسة تعليمية لا يوجد بها الحد الأدنى من الوسائل. وهذا ما يفسر النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية.

وعليه، نرفض الفرضية الأولى التي تنص على أنه يمتلك أساتذة التعليم الثانوي مستوى منخفض من كفايات التعليم الإلكتروني.

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور"، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية **T Test** لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس المتغير	الذكور ن=97		الإناث ن=41		درجة الحرية	الفروق	متوسط الدرجة	الانحراف المعياري	مسوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
كفايات التعليم الإلكتروني	145.02	33.38	118.95	25.35	136	07.03	04.48	02.36	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه يوجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي

لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ، حيث بلغت المحسوبة

(04.48) وهي أكبر من ت الجدولة (2.36) عند درجة الحرية (136) ومستوى الدلالة (0.01).

كما أن المتمعن في الفروق المعنوية نجد أن المتوسط الحسابي لكفايات التعليم الإلكتروني للذكور كان (145.02) وبانحراف معياري قدره (33.38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي عند الأنثى

(118.95) وبانحراف معياري قدره (25.35). وعليه كفايات التعليم الإلكتروني تتأثر بمتغير الجنس،

باعتبار أن الذكر ليس كالأنثى. فغالباً ما نجد الأساتذة الذكور مبدعون في استخدام التقنيات

الإلكترونية في التدريس مقارنة بالأساتذة الإناث اللواتي يركزن على الجانب اللفظي في التدريس، وقد

جاءت نتائج الدراسة مخالفة تماماً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة حسين النجار (1997) التي نفت

وجود فروق في كفايات التعليم الإلكتروني بين الجنسين. وبالمقابل فقد جاءت الدراسة الحالية متفقة مع

ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الله الهدلق (2003) وإبراهيم العبيد (2002). خالد المؤمني (2008).

وعليه، نقبل الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأستاذة"، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية *T* *Test* لدلالة الفروق، بعد التأكد من تجانس المجموعتين، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين

نمط التكوين	خريجو المدارس العليا 79=ن		خريجو الجامعات 59=ن		درجة الحرية	الفروق	ت.م.حسوبة	ت.م.جدولة	مستوى الدلالة
	متوسط الحسابي	انحراف معياري	متوسط الحسابي	انحراف معياري					
كفايات التعليم الإلكتروني	143.34	35.21	129.15	28.98	136	02.61	02.52	02.36	10.0

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه يوجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأستاذة، حيث بلغت ت.م.حسوبة (02.52) وهي أكبر من ت.م.جدولة (2.36) عند درجة الحرية (136) ومستوى الدلالة (0.01). كما أن المتمتعين في الفروق المعنوية نجد أن المتوسط الحسابي لكفايات التعليم الإلكتروني للأستاذة خريجي المدارس العليا كان (143.34) وبانحراف معياري قدره (35.21)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى خريجي الجامعات (129.15) وبانحراف معياري قدره (28.98). وعليه كفايات التعليم الإلكتروني تتأثر بمتغير نمط التكوين. ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في ضوء ما أسفرت عليه بعض الدراسات المشابهة، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر نتائج دراسة علي فارس (2019) الذي انتهى إلى تفوق خريجي المدارس العليا للأستاذة في مجال الكفايات التدريسية على

زملائهم خريجو الجامعات، وهذا راجع إلى نوعية التكوين في المدارس العليا للأساتذة رغم التحفظات عليه بطبيعة الحال.

وعليه، نقبل الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا. عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية"، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية تحليل التباين الأحادي **ANOVA One Way** لدلالة الفروق، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (11): يمثل الفروق المعنوية في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	متغير الأقدمية	المتغير
33.93	143.62	87	أقل من 5 سنوات	1
32.96	129.68	29	6-10 سنوات	2
24.53	122.18	22	10 سنوات فما فوق	3
33.34	137.27	138	المجموع	

الجدول رقم (12): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة
كفايات التعليم الإلكتروني	ما بين المجموعات	10183.574	2	5091.787	4.83	0.01
	داخل المجموعات	142099.962	135	1052.592		
	المجموع	152283.536	137			

يتضح من خلال نتائج الجدولين رقم (11) و(12) أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 5 سنوات، حيث بلغت قيمة ($F = 04.83$)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة علي موسى العمري (2009) في المملكة

العربية السعودية، ونتائج دراسة محمد جبرين وآخرون (2006)، كما جاءت مخالفة لنتيجة دراسة خالد المؤمني (2008) ونتائج دراسة أفنان دروزة (2007) التي أسفرت على أنه لا توجد فروق تعزى لسنوات الأقدمية. وكذلك نتائج دراسة ابراهيم العبيد (2002). فالأساتذة الموظفون حديثا وبحكم صغر سنهم ومعرفتهم بالتقنيات والوسائل التكنولوجية جعل منهم يستخدمونها في التدريس. وهذا ما يؤكد تفوق الأساتذة الجدد عن الأساتذة القدامى في مجال تكنولوجيا التعليم.

وعليه، نقبل الفرضية الرابعة التي تنص على أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية"، وللتحقق من صحة الفرضية اعتمدنا على المعالجة الإحصائية تحليل التباين الأحادي *ANOVA One Way* لدلالة الفروق، حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (13): يمثل الفروق المعنوية في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المادة الدراسية	المتغير	
11.96	108.20	10	اللغة العربية	1	كفايات التعليم الإلكتروني
33.69	144.80	10	التربية الإسلامية	2	
17.14	125.54	11	التاريخ والجغرافيا	3	
25.06	136.45	24	الرياضيات	4	
28.61	145.15	13	الفيزياء	5	
23.64	129.90	10	علوم الطبيعة والحياة	6	
229.97	120.30	10	الفرنسية	7	
11.39	102.90	10	الإنجليزية	8	
20.00	102.80	10	الفلسفة	9	
12.32	161.33	09	هندسة الطرائق	10	
20.77	183.80	21	المعلوماتية	11	
33.34	137.27	138	المجموع		

الجدول رقم (14): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق في كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير المادة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة
كفايات التعليم الإلكتروني	ما بين المجموعات	89167.220	10	8916.722	17.94	0.01
	داخل المجموعات	63116.316	127	496.97		
	المجموع	152283.53	137			

يتضح من خلال نتائج الجدولين رقم (13) و(14) أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية، حيث بلغت قيمة ($F = 17.94$)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتختلف الدراسة الحالية إلى حد ما مع ما خلصت إليه دراسة عبد الله آل محيا (2002)، وهي وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح طلاب الأقسام العلمية في الكفايات التعليمية الإلكترونية. كما جاءت متفقة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أفنان دروزة (2007). وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة علي موسى العمري (2009) في المملكة العربية السعودية. فالأساتذة الموظفون حديثاً وبحكم صغر سنهم ومعرفتهم بالتقنيات والوسائل التكنولوجية جعل منهم يستخدمونها في التدريس، وهذا ما يؤكد تفوق الأساتذة الجدد عن الأساتذة القدامى في مجال تكنولوجيا التعليم. ويفسر الباحثان النتيجة المتوصل إليها في عدة اعتبارات منها هي متعلقة بظروف التدريس من حيث انعدام وسائل التعليم الإلكتروني في بعض الثانويات على مستوى القطر الجزائري، ومنها ما هي متعلقة بالمعلم في حد ذاته من حيث كفايته في مجال المعلوماتية والتعليم الرقمي، ومنها ما هي متعلقة بطبيعة المادة العلمية وبيستمولوجيتها وخصائصها، وعلى سبيل التوضيح فنسجل أن أغلب أساتذة علوم الطبيعة والحياة والأرض وأساتذة العلوم الفيزيائية يستخدمون بكثرة الوسائل الإلكترونية في شرح الدروس وبناء الوضعيات التعليمية لما تتميز بها هذه المواد من خصائص في حين نجد أن مادة الفلسفة واللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا تتميز ببعض الخصائص، حيث ينتهج فيها أساتذة هذه المواد الأساليب الكلاسيكية في التدريس، وخاصة الفلسفة التي تعالج قضايا ميتافيزيقية إلى جانب دروس المنطق وفلسفة العلوم والأنا والغير والحرية والمسؤولية.

وعليه، نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية.

13. الاستنتاج العام: من خلال نتائج الدراسة الميدانية، وبعد قيام الباحثان بتحليل كامل لبيانات

الجداول السابقة الذكر توصل هذا الأخير إلى نتائج تمثلت في ما يلي:

- يمتلك أساتذة التعليم الثانوي مستوى متوسط من كفايات التعليم الإلكتروني.
- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة.
- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الأقدمية لصالح الأساتذة الجدد.
- توجد فروق في درجة امتلاك أساتذة التعليم الثانوي لكفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير طبيعة المادة لصالح أساتذة مادة المعلوماتية.

14. اقتراحات الدراسة: في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يُمكن الخروج ببعض

الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

- عقد دورات متخصصة لإكساب الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي مهارات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة التعليمية إلكترونياً.
- ربط تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بحضور هذه الدورات واستخدامهم للأجهزة المتوفرة بمؤسستهم التعليمية في تنفيذ الدروس والوضعيات التعليمية التعليمية.
- إعادة إجراء مثل هذه الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط.
- تكوين المعلمين في مجال التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

قائمة المراجع:

- ابراهيم العبيد (2002)، مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات - الأنترنت، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد سالم (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط 1، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- أفنان دروزة (2007)، مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الأنترنت من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة، ع (11).
- أنس بن فيصل الحجي (2002)، عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية، مجلة المعرفة، ع (45)، ص ص: 65-91.
- أنيسة المنشئ (1986)، دور التقنيات التعليمية في تطوير مناهج اعداد المعلمين، مجلة تكنولوجيا التعليم، ع (16)، ص ص: 25-32.
- جودت سعادة وفايز السرطاوي (2003)، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن.
- حسن بني دومي وقسيم الشناق (2009)، أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم، ط1، وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسن زيتون (1989) مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتخطيط وتنفيذ التدريس في تنمية بعض كفايات تدريس العلوم والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية العملية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- حسين النجار (1997)، مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أريد، الأردن.
- حمزة دراذكة (2009)، مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في لواء الرمثا لكفايات التعلم الإلكتروني، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إريد، الأردن.
- خالد المومني (2008)، الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أريد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، ع (36).
- سعيد السنيدي (2000)، الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إريد، الأردن.
- سماح هدايا (2003)، اللغة العربية والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في تدريسها، رسالة المعلم ، مج (42)، ع (1)، ص ص 24-29.

- عبد العزيز السرطاوي وسمير دقماق وماهر أبو هلال (2009)، المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية لدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ع (26)، ص ص: 39-75.
- عبد الله آل محيا (2002)، مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى طلاب كلية المعلمين بإبها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله الهدلق (2003)، مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت بمهارات الحاسوب وكثافة استخدامهم لها في التدريس، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، مج (15)، ع (2).
- علي فارس (2019)، دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط: دراسة مقارنة، دار نور للنشر والتوزيع، ألمانيا.
- علي موسى العمري (2009)، كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- غازي القشامي (2001)، مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم لها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- محمد الخوالدة (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد الغزواني وحسين الطوبجي (1991)، كفايات المدرسين ووسائل الاتصال التعليمية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، مج (06)، ع (1)، ص ص: 11-65.
- محمد جبرين وعاصم الشيخ وأنس عطية (2006)، معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (07)، ع (04).
- محمد نبيل العطرزي (2001)، إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ص ص: 05-12.

-نايف العتيبي (2006)، معوقات التعلم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

-Bare, J & Meek, A.(1998).internet Access In Public Schools Issue Brief.(ERIC .Document NO.417698).

-Scheffler, F., & Logan, J. (1999). Computer technology in schools: What teachers should know and be able to do. Journal of Research on Computing in Education, 31, 305-325.

-Throw,Christopher,p,(1998). Computers and Their Effects On Teaching High School Teachers in the Northeast Independents School District (texas).Texas A &M university.

- Yalin,H.(1993). A Study of Secondary School Teacher Competencies Necessary for The Use of Educational Technology (Teacher Competences) , Dissertation Abstract International,54,(3),pp 802-817.

The Degree Possession of E-learning Competencies by teachers at high school in light of some variables: A comparative study.

Abstract: The present study aims at determining the degree of possession of E-learning competencies by teachers at high school in light of some variables. The study sample consisted of (138) teachers males and females, to collect data used e-learning competencies scale which prepared by Ali Moussa ELAMARI. After the statistical analysis, the study showed the following results:

- 1 - Teachers of high school have an average level of e-learning competencies.
- 2- There are differences in the degree of possession of high school teachers of E-learning competencies according to the formation type for the benefit of graduates of higher schools for teachers.
- 3- There are differences in the degree of possession of high school teachers of E-learning competencies depending on the gender variable in favor of males.
- 4- There are differences in the degree of possession of high school teachers of E-learning competencies according to the variable of seniority for the benefit of new teachers.
- 5- There are differences in the degree of possession of high school teachers for E-learning competencies depending on the nature of the variable module for the benefit of teachers of informatics.

Keywords: E-learning competencies; high school teachers.

دور الكليات التربوية في إعداد المعلمين وتدريبهم في ضوء الخبرات والتجارب العالمية

أ.د عمر محمد عبد الله الخرابشة

جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

ملخص: تهدف الورقة البحثية إلى التعريف بدور الكليات التربوية في إعداد المعلمين، وتدريبهم، قبل الخدمة، وأثناءها، في ضوء الخبرات والتجارب العالمية والعربية، حيث تطرق البحث إلى مفهوم إعداد المعلمين، وأهميته، ومبرراته قبل الخدمة، وبعدها، وعرض بعض التوجهات الحديثة في برامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم، والتي تتبناها كليات العلوم التربوية، مع عرض لبعض الخبرات، والتجارب العالمية والعربية في هذا الاتجاه، وفي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة الرامية إلى رفع سوية كفاءة المعلمين قبل الخدمة، وأثناءها، وصولاً إلى عملية تعليمية تعليمية ناجحة، وناجعة، تسهم في تطوير المخرجات التعليمية.

وتم عرض وإبراز دور الكليات التربوية في القيام بهذا الدور الكبير، وفي رفد المجتمع بكفايات قادرة، ومؤهلة على النهوض بالعملية التنموية، والاقتصادية، وخدمة المجتمع، وتخريج كفاءات قادرة على القيام بالعملية التعليمية، ومواكبة كل ما هو جديد في الأساليب التربوية الحديثة في التعليم، والتفاعل مع المادة التعليمية، واكتساب الخبرات الضرورية، واللازمة لتحقيق الهدف السامي من عملية التعليم، ثم عرض لبعض التوصيات التي تحقق هدف التربية والوصول إلى العالمية.

الكلمات المفتاحية: كليات التربية، إعداد المعلمين وتدريبهم، خبرات وتجارب عالمية وعربية.

مقدمة:

تعد عملية التعليم من الأسس الهامة في التنمية الشاملة للمجتمع، كون التعليم المصدر الرئيس لإعداد الأفراد وتأهيلهم، الأمر الذي ينعكس بالنتيجة، والضرورة على المجتمعات من خلال القدرات، والمهارات، والمعارف التي يكتسبها أفرادها، الأمر الذي يمكنهم من القيام بالمهام المناطة بهم بكفاءة وفعالية، ولذلك أصبح الاهتمام بالتعليم في جميع مراحله من متطلبات التنمية الشاملة للمجتمعات، ونحوضها، وتمكينها من مسيرة التطورات في مختلف المجالات: المعرفية: والتقنية: والسياسية: والاقتصادية، والاجتماعية.

وعليه فقد سعت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وشكلت لديها أولوية متقدمة على غيرها، لدورها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لتلك الدول وتحقيق الآمال المستقبلية لها، ويعد المعلم من أول العوامل التي تسهم في تحقيق النهضة التربوية، والتعليمية المنشودة، نحو تحقيق نخضة المجتمع، وتطوره (نصار، 2018).

وفي ظل تطور مجالات الحياة الاجتماعية، والثقافية، والتقنية، والسياسية، والاقتصادية، والتقدم المعرفي، أصبح لزاما التركيز على المجال التربوي لما له من دور فعال في بناء المجتمع، وتربية النشء، وتوفير متطلبات الازدهار، والرفي للشعوب والأمم، فأصبحوا يتطلعون بشغف نحو التربية التي تؤدي دوراً كبيراً، وأساسياً في إعداد الأفراد، وصقلهم، وتربيتهم، وتمكينهم ليكونوا عناصر بناء في المجتمع، وأول خطوة في ذلك هي بناء الأفراد الصالحين، والقادرين على الإنتاج ضمن محيط اجتماعي، وبيئي، يتطلب عمليات تطوير، وتحسين، وتغيير إلى الأفضل، وهذا بطبيعة الحال يستلزم، ويتطلب وجود معلم مؤهل، وقادر على إحداث التغيير الإيجابي في المجتمع، فكان لا بد من تأهيله مسلياً، ومهنياً، وثقافياً، وأكاديمياً، ومهنياً، ليقوم بالدور والمهمة الموكلة إليه على الوجه الأكمل، وإعداد طلبة قادرين على تبوء دور إنتاجي مثمر في المجتمع، وهذا يتطلب بالضرورة، والنتيجة، إخضاع المعلمين إلى برامج تنمية، ومهنية، وعقد دورات تدريبية، تمكنهم من القيام بالمهام المناطة بهم مهنياً، وأكاديمياً، فكانت جودة المخرجات التعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على المعلم، وكيفية تأهيله، وإعداده، وتدريبه، قبل الخدمة، وأثناءها.

وهناك إجماع حول أهمية المعلم في العملية التعليمية، لاعتماد جودة مخرجات العملية التعليمية على جودة المعلم بشكل كبير فكان لا بد من التركيز على عملية إعداده، وتأهيله، وتدريبه قبل الخدمة، وأثناءها، فلجأت المؤسسات التربوية على الدوام إلى عملية التدريب المستمر للمعلمين ومن وقت إلى

آخر ليكونوا مواكبين، ومطلعين على كل ما هو جديد في مجال اختصاصهم ومهنتهم (العدواني، 2011).

وقد أولت الأنظمة التربوية في جميع أنحاء العالم اهتماماً متزايداً، ومتنامياً بمهنة التعليم، وعمليات إعداد المعلمين، وتأهيلهم، ورعايتهم، وتدريبهم، وعملت على زيادة فاعليتهم، سعياً نحو رفع، وزيادة سوية أدائهم المهني، واعتمدت ذلك هدفاً استراتيجياً لإصلاح وتطوير الأنظمة التربوية والتعليمية، وتؤمن الدول النامية، والمتقدمة، بضرورة تطوير الأنظمة التعليمية، فالولايات المتحدة على سبيل المثال يؤمن غالبية رجال الفكر، والسياسة فيها بدور كل من: المعلم، والمنهاج، في رفد العملية التعليمية، وتطورها، ويؤمنون أن مفتاح التفوق العالمي سيكون من باب التعليم بالدرجة الأولى، فبنيت الولايات المتحدة الأمريكية الدعوة إلى توفير الأعداد الكافية من المعلمين المدرّسين، والمؤهلين، والتميزين، والقادرين على مواجهة عمليات التوسع في التعليم، الذي رافق التطور المتزايد في أعداد السكان، فعملت على تنمية مهاراتهم، وزيادة معارفهم، وتطوير كفاياتهم، ورفدهم بكل جديد يسهم في تطور العملية التعليمية، سواء أكان ذلك في الرياضيات التي كان لها نصيبٌ وافٍ من الاهتمام، أو العلوم، أو التقنية الحديثة، ليكون المعلمون - قبل الطلبة - قادرين على التعامل مع كل جديد، ليتمكنوا من نقله إلى طلبتهم، ففاقد الشيء لا يعطيه، كما سعت إلى جذب الكفاءات من المعلمين المتميزين، والمُعَدِّين بشكلٍ جيدٍ، لإيمانهم بأن المعلم الجيد هو المفتاح الصحيح، والأول، والرئيس للتعليم، وهو المحرك، والدافع، والمحفِّز للطلبة على الإقبال على العملية التعليمية بشغف، فصار لزاماً على المعلم امتلاك قدرٍ عالٍ من المعرفة، والوعي بالأمور المتعلقة بمختلف مناحي الحياة، ومجالاتها، ليكونوا الموجهين، والملمين لطلبتهم نحو مصادر المعرفة، الأمر الذي رتب على كليات التربية، وإعداد المعلمين الاهتمام بالطلاب معرفياً، وثقافياً، سواء أكان ذلك من خلال المناهج، والمقررات، أو النشاطات الطلابية المنهجية، واللامنهجية (العدواني، 2011).

وفي ضوء ذلك فقد تصدرت قضية إعداد المعلمين، وتأهيلهم، أولوية متقدمة في برامج التطوير التربوي في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية، وعملت مختلف دول العالم، والمجتمعات الدولية بمختلف أشكالها، وفلسفاتها، وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، على الارتقاء بالعملية التعليمية التعليمية من خلال تصميم برامج لإعداد المعلمين، هدفها الارتقاء بفعالية النظام التربوي، وتسهم بفعالية في تطوير نوعية الأجيال القادمة (نصار، 2018).

مشكلة الدراسة:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية: المعلم والطالب والمنهاج، وعليه فالمعلم عنصر رئيس، وله دور كبير في نجاح العملية التربوية، والتعليمية، وفي تحقيق أهدافها، وتطوير الحياة إلى الأفضل، وهذا يعتمد إلى حدٍ كبيرٍ على نوعية الإعداد والتأهيل الذي يتلقاه المعلمون قبل الخدمة وأثناءها، وعلى جودة التدريب الذي يتلقونه أثناء الخدمة، وبشكل يساير التطورات العالمية في المجالين التربوي والتعليمي، وعليه فالمعلم الجيد والمؤهل هو الذي يسهم في تطوير العملية التعليمية، وإعداد الأجيال للتعامل مع التطور التقني، والعلمي الذي يشهده العالم ومواكبته، وإعداده لاستشراف المستقبل، وتوقع تطوراتهِ وتحدياتهِ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصورٍ في موضوع إعداد المعلمين، وتأهيلهم، وتدريبهم، فقد توصل (نشوان، 2016) إلى وجود قصورٍ جليٍّ في عملية إعداد المعلمين حيث تصل نسبة الإعداد إلى (59%) والتي تعد نسبةً ضعيفةً نسبياً، ولا تمنح الطلبة المعلمين المهارات التدريسية المطلوبة.

ومع التغير المتسارع في أدوار المعلم، وتنوع مهامه، وتفرعها، لكن ذلك لم يترافق مع عمليات مراجعةٍ أساسيةٍ، ورئيسيةٍ، لعملية الإعداد المهني لتبلي الطموحات، وتحقيق الاحتياجات، وترافق ذلك أيضاً بتزايد النقد الموجه للمعلمين من المسؤولين، ومتخذي القرارات، ورأسمي السياسات، والأهالي، والطلبة، فضلاً عن الفوارق الكبيرة في المستويات الأكاديمية، والتحصيلية للطلبة في الصف الواحد، مما استلزم من المعلمين مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في مختلف الخصائص، والسمات التعليمية من جانب، والشخصية من جانب آخر، كما أن الأهداف النوعية الجديدة المطلوب من المدارس تحقيقها عند طلبتها، فأصبح المعلم مطالباً بالتركيز على المفاهيم والمضامين التي هي جديرة بأن يتم تعليمها للطلبة، وبما ينسجم مع مهارات الحياة العصرية، وتشجيع الطلبة على الاستقلالية في الفكر والعمل، وتدريبهم على استخدام التقنيات الحديثة، وتوجيه الطلبة إلى ما ينسجم مع الميول، والاتجاهات المتعلقة بهم: مهنيّاً ودراسياً، وتدريبهم على الممارسات، والسلوكيات الديمقراطية، هذه الأمور مجتمعةً تشكل سبباً وجيهاً لضرورة إعادة النظر في عملية تكوين المعلمين، تأهيلاً، وإعداداً، وتدريباً، وتمكينهم من الإيفاء بالمتطلبات اللازمة للقيام بمهامهم، وأدوارهم التي ترتبت نتيجة التغير الحاصل في المجتمع، وفي مختلف المجالات (الساسي، 2013).

وعليه فقد أولت المجتمعات برامج إعداد المعلمين أهمية قصوى، كون نوعية المعلمين، ومستويات التأهيل التي تقدم لهم في كليات التربية تعتمد بدرجةٍ عاليةٍ على برامج الإعداد، والتأهيل التي يخضعون

لها، وتؤثر في محتوى البرامج المقدمة لهم ونوعيتها، وعليه كان لا بد من الارتقاء بمهنة التعليم، من خلال تطوير أداء المعلمين، وتأهيلهم، وتدريبهم، وهذا يعتمد بشكل كبير على مدى الإعداد التخصصي، والتربوي كون أي جهود يتم بذلها لتحسين العملية التربوية عموماً، والتعليمية على وجه الخصوص، لن تؤتي ثمارها ما لم يتم البدء بعملية إعداد المعلمين، وتأهيلهم كون المعلم المدخل الرئيس من مداخل العملية التعليمية، الأمر الذي من شأنه ضرورة البدء الفوري بالتحسين المستمر لجميع جوانب إعداد المعلمين، وإكسابهم الكفايات المهنية اللازمة التي تلبي احتياجات الطلبة التعليمية، وتحقيق النجاح للعملية التعليمية.

وكون المعلم العنصر الأول في أي عمليات إصلاح تربوي، فقد تطلب الأمر ضرورة إعادة النظر في طرائق إعداد، وتأهيله، وتدريبه، وتزويده بالمعارف الحديثة، والمهارات الضرورية، والكفايات اللازمة لتحقيقه النجاح في مهنته، وقد تنوعت البرامج من برامج تقليدية قائمة على إعداد المعلمين إلى برامج قائمة على الكفايات، وبرامج قائمة على المدخل التحليلي للتعليم، وقد أصبحت عملية إعداد المعلمين الأكفاء، وتدريبهم تتم وفقاً للنظريات الحديثة في تدريب المعلمين.

وقد ترتب عن هذا تنامي الحاجة إلى قيام الكليات التربوية ومعاهد إعداد المعلمين ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي بإعادة النظر في برامجها لتنسجم مع التطورات والتغيرات العالمية، ولتكون منسجمة أيضاً لطبيعة المجتمع العربي، وحضارته، وواقعه الاجتماعي، والاقتصادي، وضرورة إعداد المعلمين في الكليات التربوية، وكليات ومعاهد إعداد المعلمين، بما ينسجم ويتوافق مع الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين، وضرورة تزويدهم بالخبرات، والمعارف، والاتجاهات، والقيم التربوية التي تمكن المعلمين من القيام بالمهام المنوطة بهم، والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وتكمن المهمة الأولى في تأمين الأعداد الكافية من المعلمين لتلبية الطلب المتزايد على المعلمين حيث تكمن المهمة في عملية اختيار الطلبة المتقدمين للدراسة في مؤسسات، ومعاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية، ثم في عملية الإعداد داخل المؤسسات التربوية من خلال حصولهم على المهارات، والخبرات، والمعارف، والكفايات، التي يتمكنون معها في نهاية دراستهم، واجتياز المقررات بنجاح، ليكونوا قادرين على القيام بالدور التربوي المناط بهم عند دخولهم الغرف الصفية (العدواني، 2011).

وانطلاقاً من أهمية دور المعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية، والتكوين العلمي، والثقافي لفكر الطلبة، وتشكيل سلوكهم، وشخصياتهم وأخلاقهم، فقد شكلت عملية الإعداد، والتأهيل والتدريب للمعلمين، أولوية متقدمة كونها قضية التربية نفسها، لأثرها في تحديد نوعية، وطبيعة الأجيال القادمة،

والذين يشكلون مستقبل الأمة، لا سيما وأن دور المعلم قد تجاوز وظيفة ناقل للمعلومات إلى الطلبة، إلى قائد وباحث، وبنّاء للشخصية الإنسانية السوية، وهذا بطبيعة الحال يتطلب منه امتلاك مهارات، وقدرات في التوجيه، والإرشاد وفن التدريس، وعليه فإن أي جهد يُبذل لتطوير أي جانب في العملية التربوية، والتعليمية، لن يُؤتي ثماره ما لم يبدأ بالمعلم إعداداً، وتأهيلاً، وتدريباً (عبد الحفيظ وريبع، 2017).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تدرسه، وهو دور كليات التربية في وضع برامج إعداد المعلمين، وتأهيلهم، وتدريبهم، ليكونوا قادرين على خدمة المجتمع، وتحقيق الغايات العامة للمجتمع في تنشئة أجيال مزودة بالعلم، والمعرفة، والمهارة لتكون عناصر إنتاج قادرة على النهوض بمجتمعها، والسمو به إلى ما هو أفضل مما هو عليه الآن، كما يمكن لرأسي السياسات، ومتخذي القرارات في المؤسسات التربوية الاستفادة منها في الجهود المبذولة لتطوير المجتمع، والنهوض بأفراده، وهي الغاية التي تسعى القيادات السياسية في جميع البلدان إلى تحقيقها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بيان أهمية وضرورة دور كليات التربية في عملية إعداد المعلمين، وتأهيلهم، وتدريبهم، ليكونوا قادرين على إدارة العملية التعليمية، ونقل المحتوى المعرفي إلى أذهان الطلبة بيسر، وسهولة بشكل يحقق عملية التعلم، وتمكين الطلبة من اكتساب المعارف، والخبرات، والمهارات التي يتطلبها التطور العلمي، والتقني الذي يشهده المجتمع، وتخرج طلبة قادرين على التعامل الإيجابي، والبنّاء، مع التقدم المتزايد في العلم، والتطور العالمي في المجالات: الاقتصادية، والسياسية، والمعرفية، والاجتماعية، وعرض لبعض التحارب، والخبرات العالمية والعربية، في مجال إعداد المعلمين، وتدريبهم، وتأهيلهم.

أهداف الكليات التربوية ووظائفها:

تتمثل الوظيفة الرئيسة للكليات التربوية، وهدفها الأساسي في عملية الإعداد المهني للمعلم، وتأهيله أكاديمياً، ليكون عند تخرجه قادراً على القيام بمسؤولية تعليم أفراد المجتمع، حيث أن مهنة التعليم مهنة جليلة شرفها الله، سبحانه وتعالى، وجعلها مهنة الأنبياء والرسل، هذا المعلم إذا ما أحسن إعدادة يستطيع الإسهام بدرجة عالية، وبفعالية في تطوير مجتمعه، وتغييره إيجابياً، كون المدرسة نتاج المجتمع بهدف خدمته، ويعول على المعلم بالدرجة الأولى القيام بهذه المهمة، كونه القائد، والرائد للمسيرة

التعليمية في المجتمع، وعليه يقع عبء الإسهام في التنشئة الاجتماعية للأجيال المتلاحقة، ويعد الموجه لاستعدادات الطلبة، وميولهم، كما أنه يعد شريكاً استراتيجياً في حل القضايا، والمشكلات التي يواجهها المجتمع، فضلاً عن التنوير الاجتماعي، والتوعية الثقافية، وعليه يمكن القول أن على عاتق الكليات التربوية مسؤولية اختيار نوعية الطلبة المرشحين ليكونوا معلمين، حيث سيتولى هؤلاء فيما بعد مسؤولية تربية أبناء المجتمع، التربية الصالحة، وتدريبهم ليكونوا مواطنين صالحين، لهم دورٌ رئيسٌ في عمليات التقدم المجتمعية وتطورها، وعليه كان لا بد من الحرص على عدم السماح بمزاولة مهنة التعليم إلا لمن تتوفر فيه مواصفات، وشروط محددة، يكون معها مؤهلاً للقيام بالمسؤوليات، والواجبات التي تم وضعها لمهنة التعليم، وتقوم الكليات التربوية أيضاً بوظائف منها: نقل المعرفة للطلبة، والإعداد المهني في مختلف المجالات، والعمل على توفير الاحتياجات الوطنية من المعلمين ذوي التأهيل العالي وفي جميع المراحل التعليمية، كما تقوم الكليات التربوية بتوليد المعرفة التربوية، وإنتاجها، وتصنيفها، وتخزينها من خلال برامج الدراسات العليا، وفي مختلف الدرجات، كما تقوم بنشر المعرفة تربوياً، وتطبيقها، وتسويقها في مختلف مناحي الحياة، وذلك من خلال برامجها المختلفة مثل: برامج تعليم الكبار، ومحو الأمية، والتعليم المستمر، ونشر التوعية البيئية بين الطلبة، وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل العلمية، مما يشكل ويشير إلى أهمية الدور الذي تقوم به الكليات التربوية، كونها الأكثر ارتباطاً بمستقبل المجتمع، كونها القائمة على إعداد المعلمين الذين يعدون عصب عملية التعليم، وكونهم العامل الأهم، والأول في نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها (سويلم، 2010).

أهمية إعداد المعلمين:

يعول المجتمع كثيراً على الطلبة كونهم قادة المستقبل، وأمل الأمة، وعليه فقد أوجدت التغيرات المتسارعة، والمتلاحقة في حياة الأفراد الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، مفاهيم جديدة في الحياة المهنية للمعلمين، مثل: مفاهيم العولمة، والاقتصاد الحر، وتقنية المعلومات، والتمكين، والتغيير، مما انعكس على مهنة التعليم، فكان لا بد من العمل على إعادة النظر في المنظومة التعليمية برمتها، ونظريات إعداد المعلمين وتدريبهم، وبما يتناسب مع متطلبات العصر الثقافية والتقنية، فكان لا بد من إجراء عمليات تقويم لبرامج إعداد المعلمين في ضوء الكفايات الحديثة التي لا بد للمعلم من امتلاكها، والتمكّن منها قبل ممارسته لمهنة التعليم، وتشكل العنصر الرئيس بالاعتراف بالمعلم، ودوره كمحترف ومهني (شباب ، 2018).

إعداد المعلمين قبل الخدمة:

ويقصد بإعداد المعلمين قبل الخدمة: مجموعة المعارف، والمفاهيم، والخبرات التي تقدمها المؤسسة التربوية للمعلمين، بهدف تفعيل احتكاكهم بها، وتفاعلهم معها، مما يؤدي إلى حدوث عملية التعلم، وتعديل السلوك، وبالنتيجة تحقيق أهداف المؤسسة التربوية بطريقة تتسم بالكمال، والشمول (العدواني، 2011)، وقد حظيت مهنة التعليم بعناية خاصة من الأنظمة التربوية في جميع الدول، وكان لا بد من إيلاء المعلمين اهتماماً خاصاً من حيث: التأهيل، والتدريب، وزيادة فاعليتهم، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية، والاقتصادية، بهدف تحقيق الإصلاح في الأنظمة التعليمية، لإيمان هذه الأنظمة أن المعلم الجيد، والمنهاج الجيد، يعدان مفتاح التفوق، والإبداع على مستوى العالم، فكان لا بد من توفير أعداد من المعلمين على درجة عالية من التميز، ومؤهلين للتعامل مع التطور المتسارع، والتوسع في التعليم الناجم عن التزايد الطبيعي في أعداد السكان، مدربين، وممتلكين للمهارات التدريسية، ومزودين بالمعارف اللازمة لتحقيق العملية التعليمية لهدفها، بالإضافة لتزويدهم بكل ما هو جديد في حقول اختصاصاتهم الدقيقة، لينقلوه إلى طلبتهم، وإقناعهم بأنهم حجر الرchy، والعامل الأول في جذب اهتمامات الطلبة، وتحريكها، فالمعلم لا يقتصر دوره على نقل المعرفة من المناهج - على أهمية هذا الدور - ولكنه أيضاً مسؤول عن مهام، وأدوار تربوية عديدة؛ فهو المصدر الرئيس للثقافة العملية، والثقافة العامة، ولا بد من امتلاكه قدرأً عالياً من الوعي بما حوله، والمعرفة بمجالات الحياة، وجوانبها، التي تشغل فكر الطلبة ذوي التنوير العقلي، والذهن المتفتح، ويبحثون عن إجابات وافية شافية، عما يدور في أذهانهم، وعما يرونه في المجتمع من أحداث، ونشاطات.

مفهوم وأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يقصد بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، أنه برنامجٌ منظمٌ، ومخطط، الهدف منه تمكين المعلمين من النمو المهني، يحصل المعلم من خلاله على مزيدٍ من الخبرات المسلكية والثقافية، ويؤدي إلى رفع سوية العملية التعليمية التعلمية، وينمي الطاقات الإنتاجية للمعلمين، وتخطيط مسبق ضمن إطار العمل الجماعي التعاوني (عارف، 1437هـ).

لا يقتصر تدريب المعلمين على ما يمكن أن يتلقوه قبل الالتحاق بالمهنة، ولكن عليهم مواكبة كل ما يستجد في هذا المجال، حتى يحقق التعليم هدفه بشكلٍ كاملٍ، وعليه يمكن إجمال أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يأتي: يكسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة خبرات، ومعارف، واتجاهات تسهم في تطوير الأداء، وتمكين المعلمين من إيصال رسالتهم التربوية، والتعليمية، ونقل الخبرات، والمعارف، والمهارات إلى الطلبة، كما أن التدريب يسهم في منح المعلمين الثقة بالنفس، وبمكّنتهم من القدرة على

إيصال رسالتهم دون الاستعانة بالآخرين، مما يعزز من عملية احترامه لنفسه، واحترام الآخرين له في الوقت نفسه.

تأهيل المعلمين تربوياً:

يهدف نظام تأهيل المعلمين إلى تقديم تدريب متواصل للمعلمين من خلال التعيينات الدراسية، التي يدرسونها، ويناقشونها بشكل دوري، وتمكين المعلمين من الدراسة الذاتية، واكتساب أساليبها، والاستجابة الآنية لاحتياجات المعلمين الناجمة عن المناهج الجديدة، وخلافها من التطورات التربوية التي تحدث في سلك التعليم في العالم، ورفع المستوى الأدائي المهني للمعلمين، والتوجيه الأكاديمي، والمسلكي للمتدربين، ليتمكنوا من القيام بوظائفهم بالشكل المطلوب، هذا فضلاً عن تحقيق برامج التأهيل التربوي للمعلمين مزايا منها: تمكن وزارات التربية والتعليم من تدريب المعلمين خلال الخدمة، وفي مواقعهم دون أن يتم نقلهم من المدارس، أو تعطيل الدراسة، أو عرقلتها، ويمكن التأهيل للمتدربين من تجريب الأفكار، والمفاهيم التي يتلقونها في أعمالهم اليومية، كما أنه يعد مناسبة طيبة للتوجيه، والرقابة، والمتابعة، والإرشاد للمتدربين، خلال عملهم اليومي في مدارسهم، وفي الظروف الاعتيادية، فضلاً عن أنه يعوّد المتدربين على الدراسة الذاتية الأمر الذي يتمكنون معه من حل مشكلاتهم التي تعترضهم، كما أنه يتيح فرصاً أوسع لتدريب مجموعات كبيرة من المتدربين في الوقت نفسه (عثمان وعلي وسنادة، 2010).

التجربة اليابانية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

يتبوأ المعلمون مكانة مرموقة في المجتمع الياباني، ويعوّدون من أصحاب المهن المحترمة، وكان معلمو المرحلة الابتدائية قبل سنة (1945) يتدربون في صفوف خاصة، لمدة سنتين، وكانت تسمى مدارس المعلمين الابتدائية والأولية، ويشترط للانتساب إليها الحصول على شهادة البكالوريا الثانية، وتتولى مدارس المعلمين الأولية مهمة إعداد المعلمين لمراكز الحضانة، ورياض الأطفال، والمدارس الأولية، كما يشترط في المتحقيين بها أن يمارسوا التدريس العملي لمدة عام واحد على الأقل (عثمان وعلي وسنادة، 2010).

وقد اعتمدت اليابان إعداد المعلمين في مرحلتين: التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي من خلال تأهيلهم في الجامعات، أو الكليات المعتمدة من وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة اليابانية، ومدة الدراسة بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية هي أربع سنوات في الجامعات الوطنية، ويدرس معلمو المدارس الثانوية الدنيا في جامعات وطنية عامة، محلية أو خاصة، أما معلمو المدارس الثانوية العليا

فيلتحقون بالجامعات للحصول على المعارف، والمهارات، والتأهيل المناسب، وفي اليابان هناك ثلاثة أنواع من ترخيص المعلمين: فترخيص معلم المرحلتين الابتدائية والثانوية يتطلب إخضاع المعلم المتدرب لدورة تدريبية عملية مكثفة مدتها أسبوعان، أما المستوى الثانوي الأعلى فتتطلب إخضاع المعلم إلى دورة تدريبية تصل إلى (37) ساعة منها أربع ساعات على الأقل لموضوعات التخصص و (31) للمهارات التعليمية، وفي اليابان يتم إعداد المعلم في الجامعات على فئتين: معلم فئة أولى، ومعلم فئة ثانية، ويشترط فيمن يرغب الالتحاق بمهنة التعليم توافر عدة شروط أهمها: أن يكون خريجاً من مؤسسة تعليمية معتمدة، ومعترف بها من قبل وزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ثم حضور دورة تدريبية ميدانية عملية بالنسبة لمعلمي الابتدائي بواقع أربع ساعات معتمدة أسبوعياً في التدريب الميداني، أما معلمو المدارس المتوسطة والثانوية فيشترط التدريب ساعتان معتمدتان أسبوعياً ميدانياً، وأن يجتاز المتقدم بنجاح اختباراً لتأهيل المعلمين (Teacher Qualification Examination) تعقده الولاية، وعند اجتياز المتقدم، واستيفائه للشروط كافة يكون مؤهلاً بمهنة التدريس في المحافظة التي اجتاز اختبار التأهيل فيها، ويتم تزويد مجلس التعليم بالولاية بقائمة تتضمن أسماء المعلمين المؤهلين للعمل، ويكون التعيين حصراً من الأسماء الواردة في القائمة، ولا يسمح التعيين من خارجها، وتكون صلاحية القائمة عاماً واحداً، وفي حال عدم التعيين عليه التقدم مرة أخرى، والنجاح لتضمن اسمه في القائمة الجديدة (بن هومل والعنادي، 2015).

التجربة البريطانية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

تأسست في بريطانيا لجنة اعتماد إعداد المعلمين في عام (1984) وهي أول محاولة من الحكومة للتدخل في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، تم بموجبه سحب بعض صلاحيات الجامعات في تقييم هذه البرامج، وقد أمرت رئيسة الوزراء في حينه مارغريت تاتشر بإجراء عمليات التفتيش على جميع برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم في عموم بريطانيا، وتأسست في (1994) وكالة تدريب المعلمين، لتحل محل لجنة اعتماد إعداد المعلمين تكون صلاحياتها تمويل برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم واعتمادها، وفي (2005) تم تغيير مسمى الوكالة إلى وكالة التدريب والتطوير للمدارس، تتبع لوزارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر، وأصبحت مكلفة بالعمل على تعزيز ودعم المدارس البريطانية لضمان توافر قوى عاملة، مدرّبة، ومؤهلة تعمل على تطوير، وتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وضمان تعليم عالي الجودة، بجميع الصفوف المدرسية، وتعمل أيضاً على تقديم الاستشارات، والنصائح والتوجيه اللازم لتطوير المؤسسات التعليمية، والقوى العاملة فيها، وكلفت الوكالة أيضاً بالتحقق من

استكمال متطلبات الوزارة المتعلقة بتدريب المعلمين المبتدئين، وإعدادهم بالشكل المطلوب، وعليها أيضاً وضع الخطط الضامنة لتقدم تدريب، وإعداد جيد للمتدربين، وتأهيلهم للحصول على درجة معلم كفؤ، أو مؤهل، والعمل على التحسين المستمر لعملية الإعداد (سويلم، 2010).

وضعت بريطانيا أمام الراغبين بالالتحاق بمهنة التعليم في المدارس ثلاثة خيارات: أولها أن يدرس مقررات تمتد إلى ثلاث سنوات، يحصل في نهايتها على شهادة في التربية، والثاني دراسة مقررات تمتد إلى ثلاثة أو أربعة أعوام يحصل في نهايتها على درجة البكالوريوس في التربية، والثالث دراسة مقرر واحد لمدة عام دراسي واحد لطلبة الدراسات العليا، ولا يخضع الطلبة لاختبارات تحريرية، وتشترط انجلترا وويلز حصول الراغب بمهنة التعليم على رخصة مزاولة مهنة التدريس بالمرحلة الإلزامية، وتسمى شهادة المعلم المؤهل ("Qualified Teacher Status" QTS) وتمنح بعد إنهاء البرنامج الإعدادي، والتجهيزي في كلية التربية، أما في اسكتلندا فيوضع المعلم تحت التدريب لسنتين دراسيتين من خلال العمل في المدارس، قبل حصوله على الموافقة بالتعيين، مع اشتراط التسجيل، وحجز الوظيفة بمجلس التعليم العام كونه الجهة المسؤولة عن منح الشهادة التأهيلية لممارسة مهنة التعليم (Norman, 2006).

التجربة الألمانية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

يخضع الراغبون بالالتحاق في سلك التعليم في ألمانيا إلى برنامج تصل مدته إلى خمس سنوات فيما يتعلق بمعلمي المرحلة الابتدائية، قد يمتد إلى ست سنوات لمعلمي المرحلة الثانوية، وقد تصل إلى سبع سنوات حسب الولاية (Brok, 2000).

ويتم إعداد المعلمين في ألمانيا في الكليات التربوية، ويلتحق فيها الحاصلون على (الابيتور Abitor) ومعاهد تدريب المعلمين والتي تستقبل الطلبة دون اشتراط نوع الشهادة السابقة، وتم منح المقاطعات كامل الحق والسلطة في تحديد النظام الخاص بإعداد المعلمين، والتنسيق فيما بينهم بهدف تحقيق الأهداف العامة (Norman, 2006).

التجربة الأمريكية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

تعد الولايات المتحدة دولة حديثة النشأة نسبياً، حيث أنها كانت مستعمرة بريطانيا إلى أن استقلت في عام (1776) وكان سكانها الأصليون من الهنود الحمر، أما السكان الحاليون فهم خليط من المهاجرين من جميع دول العالم، وإن كان غالبيتهم من أوروبا، وكانت القيادة السياسية البريطانية تؤمن بأن عملية تغيير المجتمع، وتعديل سلوكياته لا يتم من خلال التربية، وإنما من خلال الفلسفة، وعلم

اللاهوت، وبإمكان أي كان أن يكون معلماً، وعليه فلا داعي لكليات تربوية لتعليم المعلمين وتدريبهم، ويكفي فقط معاهد تقدم للمعلمين المواد العلمية، ويمكن اكتساب طرائق التدريس بالممارسة العملية، فكانت معاهد تدريب المعلمين أهم عندهم من الكليات التربوية، وبقيت هذه النظرة هي السائدة حتى بداية الستينات من القرن التاسع عشر، وبعد انتهاء الاستعمار البريطاني لأمريكا تكونت الولايات المتحدة من خمسين ولاية يحكمها نظام سياسي فيدرالي، ولكل ولاية سياستها التعليمية المستقلة، ونظامها التعليمي، وأسلوبها الخاص بها في تدريب المعلمين، وكانت أول تجربة أمريكية في تدريب المعلمين في سنة (1878) في إحدى المدارس النموذجية في ولاية فيلادلفيا، وكانت قائمة على أساس أن يقوم المعلم القديم بتدريب المعلمين الجدد الطرائق، والأساليب التدريسية التي يعرفها، وفي (1895) تأسس المعهد العالي لتدريب المعلمين في ولاية كولورادو، والدراسة فيه تمتد إلى ثلاث سنين، وتأسس أيضاً معهد آخر في ولاية ماساشيوستس، وتوالى إنشاء المعاهد، لكن اندلاع الحرب العالمية الأولى أحدث تغييراً مهماً في سياسات التعليم في جميع أنحاء أمريكا، حيث توصل القائمون على إدارة التعليم في أمريكا إلى قناعة بعدم صحة، ونجاعة السياسات التعليمية في الدول الأوروبية، وأن الفلسفة لا تغير المجتمع، بل أن التربية - دون غيرها - هي الأداة الفاعلة في تغيير المجتمع، وأن الأفراد متساوين في طبيعتهم، مع اختلاف قدراتهم العقلية، مما رتب عليهم الاهتمام بالبحث في التربية وتطوير المعاهد إلى كليات تربوية، وعليه أصبحت أهم الملامح في تدريب المعلمين وإعدادهم في أمريكا يقوم على ملامح رئيسة أهمها: ارتباط البرامج التدريبية للمعلمين قبل الخدمة بالدراسات التجريبية المرتبطة بكليات التربية، وعدم السماح بالتدريب بالمدارس، وأنيطت إدارة المدارس التجريبية بمدربين مؤهلين من الأساتذة في الكليات التربوية، وفي عام (1960) تم إلغاء جميع معاهد المعلمين، وجميع برامج التدريب، سواء أكانت قبل الخدمة، أم بعدها، وأنيطت مهمة تنفيذ هذه البرامج بكليات التربية (عثمان وعلي وسنادة، 2010).

التجربة الاسترالية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

قطعت استراليا شوطاً متقدماً في المجال التربوي، ويعود ذلك كفاية النظام التربوي فيها، وتميزها في عملية إعداد المخرجات التعليمية في مختلف مستوياتها، كما ونوعاً، وتعتمد استراليا تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتي تتم من خلال نوعين من المراكز: أولهما المراكز التربوية وهي منتشرة في مختلف الولايات الاسترالية، حيث يتم تمويلها بشكل مباشر من الإدارات المدرسية، وتعتمد على جهود ذاتية من المعلمين، واهتمامها يقع في العادة ببرامج تنمية المعلمين، من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة،

وبانتظام، وتتمتع لجنّتها الإدارية بالاستقلالية الكاملة في تعيين أعضائها، والتخطيط، والتنفيذ لأنشطتها، ومصادر التمويل لها، وثانيهما مراكز المعلمين التي تخضع لإدارات التعليم الرسمية بمختلف أشكالها، وتقوم هيئات إدارات المدارس بالمساعدة في تنفيذ أعمالها، وخدماتها مجانية، حيث يتم تمويلها من خلال هذه الإدارات، وبالرغم من مواجهة النوعين من المراكز مشكلات مالية إلا أنهما مستمرين في القيام بمهامهما وتحمل المسؤولية، لقناعتهم أن برامجهما تعمل وبشكل إيجابي على تطوير الأداء للمعلمين وتنميته، ورفع سويته وكفايتهم التعليمية (الصغير، 2007).

التجربة الصينية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

تولي الحكومة الصينية جودة التنمية المهنية المستمرة جل اهتمامها، وتسعى إلى إكساب الطلبة في المؤسسات التعليمية، قدرات ومهارات جديدة مطلوبة من المجتمع، وفي سوق العمل، ونفذت الحكومة الصينية مجموعة من الإجراءات، بهدف الوصول إلى الأرياف، وتحسين جودة التعليم الأساسي، وتطوير القدرات المهنية للمعلمين، سعياً لتضييق الفجوة بين الحضر والريف، وركزت الأسس التي وضعتها الحكومة الصينية للتعليم المستمر للمعلمين في مرحلتين: التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والصادرة في عام (1999) إعطاء أولوية قصوى لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين قبل الطلبة، وعملت على تنمية المعلمين، وفق ثلاث خطط تطويرية، تبدأ بتحويل نظام تدريب المعلمين إلى دعم التربية المهنية لهم، ثم تطبيق نظام فعال في تطبيق تعيين معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من المواهب، وضمان الجودة في تدريب المعلمين على مستوى عموم الصين، واعتماد دورات على مدى خمس سنوات يتم خلالها تدريب المعلمين في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، وتشمل عموم المعلمين في الصين، بحيث يحصل كل معلم على ما لا يقل عن (240) ساعة تدريبية على المهنة في كل دورة، وعلى المعلمين تلقي عدة دورات تدريبية خلال حياتهم المهنية، وتركز هذه الدورات التدريبية على تطبيق إصلاحي للمناهج، وتنمية المعارف في مجالي: التقنية، والمعلومات، وقد انتشرت هذه البرامج التدريبية لتشمل عموم الصين، مدنه، وأريافه، بهدف تحقيق التعليم للجميع، وبناء مجتمع يمتاز بالفراخية، والتناغم بشكل عام، وعليه فقد تزايدت البرامج التدريبية للمعلمين كمّاً ونوعاً، ولاقت استمراريتها قبولاً وترحيباً من الباحثين، والمهتمين، وصنّاع القرار (يان وهي، 2011).

التجربة الفنلندية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

تتبع فنلندا للنموذج الأوروبي في إعداد المعلمين، وتأهيلهم، والذي تطبقه (46) دولة في العالم، وهو يتضمن مسارين بشهادتين، الأول يحصل فيه الطالب على درجة البكالوريوس، والثاني يحصل فيه على

درجة الماجستير، والأخير يعد شرطاً رئيساً لممارسة مهنة التعليم، وهناك فرق بين نظام إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية، وبين نظام إعداد المعلمين في المرحلة الثانوية، فيشترط للأول التخصص في التعليم، واجتياز مقرراتٍ فرعيةٍ بنجاح في مادتين من منهاج المرحلة الابتدائية، أما الثانية فيشترط في معلمي المرحلة الثانوية التخصص في المادة التي يدرّسونها، فيلتحقون في دراسة تخصص معين مثل: الفيزياء، أو العلوم، أو التاريخ في الجامعة، ويقررون أثناء دراستهم، أو بعد إتمامها الالتحاق بالتعليم في المرحلة الثانوية، عندها يجب أن يدرسوا، أو يكونوا قد درسوا أربعة أعوامٍ من الدراسة النظرية، للمادة التي سيلتحقون بسلك التعليم لتدريسها، ليتمكنوا من إتقان مهنتهم، وفي فنلندا يعد نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية نظاماً تكاملياً، يتم فيه التركيز على الإعداد المهني، والتربوي، والعلمي للمعلم، وبشكلٍ متزامنٍ، أما نظام إعداد معلمي الثانوية فهو تنابعي، حيث ينهي الطالب دراسة أربع سنوات في الجامعة يلتحق في قسم التعليم بالجامعة لمدة عام دراسي واحد، يتم فيه إعداداه تربوياً ومهنياً، وهناك إقبال كبير على مهنة التعليم في فنلندا للمكانة الرفيعة لمهنة التعليم فيها، ونظراً للإقبال الشديد عليها تضع الحكومة معاييرٍ عاليةٍ جداً للقبول فتختار المعلمين من نخبة النخبة، وتتم عملية الاختيار لتأهيل الراغبين بالالتحاق بالتدريس وفقاً لتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة، ثم الخضوع لامتحان كتابي في بعض الكتب التربوية، والتكليف بالقيام ببعض النشاطات المشابهة لما يتم في المدارس، ويتم من خلالها التعرف إلى المهارات التفاعلية، وعمليات التواصل الاجتماعية لدى المرشح، ثم مقابلات شخصية مع أفضل المرشحين، ثم التحاق من يقع عليهم الاختيار لبرنامجٍ صارمٍ في إعداد المعلمين (هوغل والعنادي، 2015).

التجربة الأردنية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

حظي التعليم في الأردن باهتمام وزارة المعارف التي سميت فيما بعد بوزارة التربية والتعليم، منذ تأسيس المملكة، وقد كان التركيز في فترة الخمسينيات من القرن العشرين مقتصرًا على تأمين الأعداد الكافية من المعلمين لكن الاهتمام كان منصبا على الكم وليس الكيف، لتلبية التزايد السكاني الناجم عن بعض الهجرات القسرية، أو الارتفاع الطبيعي بأعداد المواليد، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، بعد إقرار إلزامية التعليم، فلجأت الوزارة إلى تأمين الأعداد اللازمة من المعلمين بغض النظر عن الخبرة المسلكية، ووصل الأمر إلى تعيين حملة الثانوية العامة، والاستعانة بمعلمين من خارج الأردن، وفي عام (1950) افتتحت وزارة المعارف صفًا لإعداد المعلمين في كلية الحسين بعمان، وفي العام الذي تلاه افتتحت داران لإعداد المعلمين أحدهما للذكور في عمان والاخرى للاناث في رام الله، يدرس

الطالب فيهما سنتان دراسيتان ليصبح بعدها معلماً، وتوالى إنشاء دور المعلمين التي تحولت فيما بعد إلى معاهد معلمين ثم كليات مجتمعت متوسطة إلى أن وصل عددها في (1989) إلى (57) كلية مجتمعت، ونتيجة لعدم وجود جامعات في الأردن قبل عام (1962) كانت عملية تأهيل وإعداد المعلمين الأردنيين منطاة بالجامعات العربية والأجنبية، من خلال إيفاد المتفوقين في الثانوية العامة، أو توجه أبناء اليسورين، وعلى نفقتهم الخاصة للدراسة في تلك الجامعات، وبتأسيس الجامعات على الارض الاردنية تحملت هذه الجامعات مسؤولية تأمين حاجات وزارة التربية والتعليم من المعلمين المؤهلين، وتنوعت مسميات التخصصات الأكاديمية وكانت تتغير من وقت إلى آخر حسب متطلبات المرحلة، فمن بكالوريوس في التربية إلى بكالوريوس معلم صف ويتم فيه تأهيل المعلم لتدريس جميع المواد في الصفوف الابتدائية من الأول وحتى الرابع، ثم بكالوريوس معلم مجال، والذي يتم فيه تأهيل المعلم لتدريس مادة واحدة أو مجموعة مواد ذات علاقة، ثم البكالوريوس في تخصص بعينه مثل: الفيزياء والرياضيات والكيمياء واللغة العربية واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا والشرعية.... الخ، هذه التخصصات لم يكن لكليات التربية دور فيها، ثم جاء التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي فيتخصص الطالب في الرياضيات تخصصاً رئيساً وفرعياً في التربية، يساعده في الالتحاق بسلك التعليم، قبل أن يتم إلغاء هذا الأمر، ثم أصبح المعلمون الملتحقون بسلك التعليم يلتحقون بالجامعات الأردنية، وفي كليات التربية إما إيفاداً من وزارة التربية والتعليم، أو على نفقتهم الخاصة للحصول على الدبلوم العالي، والمجستير، والدكتوراه (العموش، 2009).

التجربة السعودية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

بدأت مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بالمعهد العلمي السعودي، (1346هـ) بمدينة مكة المكرمة، ثم معاهد إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، ومراكز العلوم والرياضيات، وانتهاءً بالمؤسسات ذات السنتين، أو السنتين والنصف (الكليات المتوسطة) لإعداد المعلمين السعوديين، واتخذت وزارة المعارف قبل أن يتحول مسماها إلى وزارة التربية والتعليم قراراً في (1409)هـ تم بموجبه المباشرة بتطبيق الخطة الدراسية التي بموجبها تُمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي منذ ذلك العام، وفي (1428)هـ صدر مرسوم بنقل كليات المعلمين من مظلة وزارة التربية والتعليم إلى مظلة وزارة التعليم العالي تلاه صدور أمر آخر بإتباع الكليات للجامعات كل ضمن منطقتة الجغرافية، وإلى الجامعة الأقرب له، وتتبع السعودية نمطين من الإعداد الأكاديمي، والتربوي للمعلمين، أولهما النمط التكاملي، بحيث يدرس الطالب مواد تربوية وتخصصية بشكل متزامن، وعلى مدى سنوات أربع، يحصل بعدها

على الشهادة الجامعية الأولى في التعليم الابتدائي، أو التربية، يكون عندها الخريج مؤهلاً للعمل في الحقل التعليمي في مدارس المرحلتين: الابتدائية أو المتوسطة، حسب المسار الذي اتبعه، وثانيهما: النمط المتابعي، والذي يقوم على دراسة الطالب مواد تخصصية في إحدى الكليات الجامعية، وعلى مدى السنوات الأربع، يحصل بعدها على الشهادة الجامعية الأولى، ثم يلتحق بعد ذلك بإحدى الكليات التربوية يدرس خلالها مواد تربوية فقط، ولمدة قد تصل إلى عامين كاملين وبعدها يحصل على درجة الدبلوم العام، أو الدبلوم الخاص في التربية، تؤهله للالتحاق في سلك التعليم في المدارس، وأحياناً عند الحاجة يتم التجاوز عن شهادة الدبلوم، والالتحاق مباشرة بالتعليم في المدارس (الثويني، 2010).

التجربة السودانية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

كانت أول تجربة سودانية في إعداد المعلمين، وتأهيلهم مع تأسيس معهد تدريب المعلمين العالي سنة (1961) باتفاقية مشتركة بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليسكو) ووزارة التربية في السودان، منحت فيه الأخيرة مسؤولية الإشراف على الجوانب المهنية والأكاديمية، واتباع المعهد سياسة قبول الطلبة أصحاب المعدلات العالية، ومنحهم حوافز مجزية منها راتب شهري وسكن، وفي تموز من سنة (1974) أنشئت في جامعة الخرطوم أول كلية للتربية، فتم تحويل المعهد إلى كلية جامعية للتربية، تلا ذلك تأسيس ثلاث كليات جديدة للتربية الأولى في جامعة جوبا (1977) والثانية في عطبرة (1985) والثالثة في جامعة الجزيرة (1985)، ومع ظهور الحاجة إلى أعداد متنامية من المعلمين المؤهلين للإيفاء باحتياجات المرحلتين: الأساسية والثانوية، كان لا بد من قيام الجامعات بإنشاء كليات تربوية تفي بمتطلبات المرحلة فصدر قرار جمهوري يحمل الرقم (65) لعام (1994) تم بمقتضاه ضم كليات المعلمين، ومعاهد تدريبهم المتوسطة إلى الجامعات، تمنح بموجبها معلمي التعليم الأساسي مؤهلاً جامعياً، وعليه فقد تم تحويل مباني المعاهد التربوية، وكليات المعلمين المنطوية تحت مظلة وزارة التربية والتعليم إلى الجامعات، وتوالى إنشاء كليات التربية ليصل عددها إلى إحدى وعشرين كلية لإعداد معلمي المرحلة الأساسية، وتسع وعشرين كلية لإعداد المعلمين في المرحلة الثانوية، وست عشرة كلية تضم البرنامجين، وتتبع كليات التربية السودانية النظام التكاملي في إعداد المعلمين، والقائم على أن الطالب المعلم يبقى ضمن المناخ التربوي، والتعليمي، طيلة مدة الإعداد المسبق للخدمة وتكون الدراسة فيه شاملة للإطارين النظري والتطبيقي (محمد، 2010).

التجربة السورية في إعداد المعلمين وتأهيلهم:

تأسست في سوريا مديرية للإعداد والتدريب في عام (1958) مهمتها تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث يلتحق المعلمون بدور المعلمين والمعاهد، وتتم متابعة ادائهم وتسعى إلى تطويره وتحسينه، من خلال تعريضهم لخبرات، وممارستهم لمهارات، وتزويدهم بمعارف جديدة، وتنوع الأساليب التدريبية وفق طبيعة الدورة، والأهداف المرسومة لها، ويتم ذلك من خلال الدروس النظرية، حيث يتم عرض الموضوعات المقررة في برنامج الدورة ومنهجها، بالإضافة إلى التمارين العملية، والحلقات النقاشية، والتدريب الذاتي (الصغير، 2007).

الخلاصة:

يتبين من العرض السابق أن عملية تأهيل المعلمين، وإعدادهم، وتدريبهم، قد حظيت باهتمام كبير من مختلف الأنظمة السياسية، وقد منحت كليات التربية مسؤولية القيام بهذا الدور، وخلال استعراض الباحث للخبرات والتجارب العالمية والعربية، ظهر جلياً دور كليات التربية في تأهيل وإعداد المعلمين كما تبين جلياً دور وزارات التربية والتعليم، والمؤسسات التربوية في رعاية الطلبة والاهتمام بمدخلات العملية التعليمية التعلمية، وأهمها المعلم، فلجأت إلى التدريب قبل الخدمة في بعضها، والتدريب أثناء الخدمة في بعضها، والمزج بين النظامين في بعضها الآخر.

التوصيات:

- لتطوير مخرجات التربية والتعليم فيما يتعلق بعمليات التأهيل والإعداد والتدريب للمعلمين ولتعزيز دور كليات التربية في هذا المجال يوصي الباحث بما يأتي:
- دعم كليات التربية من أعلى المستويات السياسية والإدارية لتتمكن من القيام بدورها على الوجه الأكمل.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية محلية وخارجية لتمكينهم من اكتساب خبرات ومعارف جديدة تتواءم مع معطيات العصر، ومتطلباته.
- عقد مزيد من المؤتمرات التربوية في إدارة الصفوف والمناهج وطرائق التدريس لما في ذلك من دور كبير في إثراء العملية التعليمية التعلمية، واكتساب خبرات جديدة تمتاز بالحثة والعصرية.
- تعزيز وتطوير العلاقات بين الجامعات عموماً والكليات التربوية على وجه الخصوص، لما في ذلك من دور في خدمة معلمي المستقبل وتأهيلهم.
- زيادة تركيز كليات التربية على الجانب العملي في عملية تأهيل المعلمين وإعدادهم وتدريبهم.

- ضرورة إعداد وتصميم برامج تأهيل المعلمين، وإعادة النظر في محتوياتها ومفرداتها وأهدافها وأساليب تقوم أداء الطلبة مع مراعاة التنوع والمرونة والواقعية في ذلك.
 - إعادة النظر في المناهج لتكون منسجمة مع متطلبات العصر ومتغيراته، بحيث تكون قادرة على التكيف مع المستجدات العالمية والنظريات التربوية الحديثة في التعليم والتعلم وإدخال مفاهيم حديثة مثل: التمكين، والمساءلة، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة، والاقتصاد المعرفي، والحريات الأكاديمية، والعمولة، وحقوق الإنسان، والديمقراطية، والتواصل الاجتماعي، والانفتاح، وتكون مفتوحة على استيعاب كل جديد.
 - ضرورة التنسيق بين وزارات التربية والتعليم وكليات التربية تحصل فيه الأخيرة على ما تريده الأولى من مهارات يحتاجها المعلم ليم التركيز عليها في عمليات التأهيل، والتدريب، وتحصل فيه أيضا على تغذية راجعة حول مخرجات كليات التربية من المعلمين.
 - أن تقوم وزارات التربية والتعليم في الدول العربية بمنح المعلمين حوافز تشجيعية مادية ومعنوية مثل: زيادة الرواتب، ومنحهم علاوات إضافية، وتكريمهم في مناسبات مختلفة، والتنسيب بتكريم المبدعين منهم من قبل القيادات العليا السياسية والإدارية.
- قائمة المراجع:**
1. بن هومل: ابتسام ناصر، والعنادي: عبير مبارك، (2015)، "تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربي اليابان وفنلندا"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب والجمعية الأردنية لعلم النفس، 4(2) 31-50.
 2. الثويني: يوسف بن محمد، (2010)، "تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية- عمان- الاردن، (55) 401-427.
 3. الساسي: نور الدين، (2013)، "أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في ضوء النظريات المعرفية الحديثة"، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 33(2) 21-50.
 4. سويلم: محمد محمد غنيم، (2010)، "نماذج عالمية في ضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين"، مجلة كلية التربية بالاسماعيلية، جامعة قناة السويس، (16) 143-170.
 5. شياب: جعفر عبد الله محمد، (2018)، "تقييم أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الزرقاء الخاصة لجودة بعض الإجراءات والبرامج المتبعة في إعداد الأكاديميين والطلبة المعلمين"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، 2(27) 101-120.

6. الصغير: أحمد فرج، (2007) "تجارب بعض الدول في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإمكانية الاستفادة منها في ليبيا"، مجلة جامعة سيها للعلوم الإنسانية، جامعة سيها، 6(2) 90-95.
7. عارف: نوال، (1437هـ)، محاضرة بعنوان: إعداد المعلم، ضمن مقرر مقدمة في التعلم والتعليم، جامعة الملك سعود، متوفرة على الموقع الإلكتروني: http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/mhdr_dd_imlr
8. عبد الحفيظ: زين العابدين، وريع: عبوزي، (2017)، "الاتجاهات العالمية الحديثة لبرامج إعداد المعلمين"، مجلة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور الحلقة (6) 185-198.
9. عثمان: إبراهيم عثمان حسن، وعلي: عبد الغفار محمد، وسنادة: محمد حسن أحمد، (2010)، "الرؤية العلمية لكليات التربية في تدريب المعلمين"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية /جامعة الخرطوم/ السودان، منشورة على الموقع الإلكتروني: <http://khartoumspace.uofk.edu.bitstream/handle/456789/22789>
10. العدواني: خالد مطهر (2011)، إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، <https://kenanaonline.com/files/0028/28476/%D8%A9.pdf>
11. العموش: خلود، (2009)، برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، <https://www.majma.org.jo/res/seasons/27/27-8.doc>
12. معبد: عبد الغني إبراهيم، (2010)، "تقويم تجربة كليات التربية السودانية في إعداد المعلمين"، دراسات تربوية، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، 11 (21) 136-159.
13. نشوان: تيسير محمود، (2016)، "برنامج مقترح لتطوير الإعداد التربوي للطلاب المعلم لمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية - جامعة الأقصى"، مجلة كلية التربية، جامعة الأقصى، 2(30) 35-67.
14. نصار: أنور شحادة حسين، (2018)، "دور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية وفق الاتجاهات الحديثة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، 7(21) 165-181.
15. يان: تشونغي، وهي: تشوانجن، (2011)، "تدعيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتسهيل تنمية معلمي المناطق الريفية في الصين"، ترجمة عماد الدين عبد الرزاق، مستقبلات، 41(4) 817-838.
16. Brok: Colin, (2000), Global Perspectives on Teacher Education, Oxford Studies in Comparative Education, V6, N2, Triangles Books, England, United Kingdom.
17. Norman: Nigel, (2006), Initial Teacher Education in France, Germany, and England and Wales: A Comparative Perspective, Compare V.25 N.3, 211-226. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305792950250303>.

The Role of Educational Colleges in the Preparation and Training of Teachers in the Light of International Experiences

Prepared by

Professor Omar Mohammed Abdullah Al-Kharabsheh

Professor of Educational Administration

Al-Balqa Applied University- Jordan

Abstract : The research paper aims at defining the role of the educational colleges in preparing teachers and training them before and during the service in the light of experiences and international experiences. The research tackles the concept of teachers' preparation, its importance and justification before and after service. Also, the paper presents some of the recent trends in the programs of teacher preparation and rehabilitation adopted by the Faculty of Educational Sciences with a presentation of some of the experiences and global experiences in this trend and in light of the current global trends. These trends aim at upgrading the efficiency of teachers before and during the service and contribute to the development of educational outputs and graduate teachers with competencies capable of advancing the educational process. Also, these trends aim to keep up teachers with everything new in modern educational methods in education, interact with the educational material, acquire the necessary experiences to achieve the high objective of the process of education, provide the community with qualified competencies to promote the process of development, economic, and community service as well. Finally, the researcher presents some recommendations that achieve the goal of education and access to global.

Keywords: Colleges of education, teacher training and preparation, global and Arabic experiences.

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية في منظومة اللغة العربية وتطورها

لأساليب التواصل اللغوي

أ.نادية زيد الخير

جامعة باتنة 1 الحاج لخضر - الجزائر

أ.بدر الدين زمر

جامعة البليدة 2 - الجزائر

أ.سعاد لعربي

جامعة باتنة 1 الحاج لخضر - الجزائر

ملخص: لقد أحدثت الثورة التكنولوجية الحديثة -لاسيما في العقدين الأخيرين من الزمن- تغييرا تاريخيا في مجالي اللغة والمعرفة، وقد انعكس هذا التطور على اللغات ووسائل الاتصال الحديثة من حيث قدرتها على التبليغ وكسر حدود الزمان والمكان، ومنها الشبكات الاجتماعية، حيث أخذت لغة هذه الوسائط الافتراضية بعدا متميزا في عملية التواصل عماده الخصائص المنتمية إلى كل من لغتي المشاهدة والتحرير، بالإضافة إلى المرئي من الصور والأيقونات والأشكال، مشكّلة بذلك خطابا تواصليا كثيف المعلومات بين المرسل والمتلقي.

وفي خضم هذا الطرح يتمحور مقالنا حول إشكالية أساس ومجموعة من التساؤلات ذات الصلة وهي: هل هذه الوسائط الافتراضية كفيلة بنقل الظروف والأحوال الخطائية التي أنتج فيها الخطاب؟ وإلى أي مدى يمكن لهذه الوسائط مراعاة الخصوصية السياقية للغة العربية في ظل وجود الأيقونات والرموز والصور المصمّمة للتعبير عن حالات التفاعل بين أقطاب العملية التواصلية؟ وكيف يمكن تكييف منظومة اللغة العربية مع هذه الوسائل التواصلية الحديثة لمجابهة التقدم التكنولوجي ومسايرته؟

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل، الافتراضية، اللغة العربية، التواصل اللغوي.

مقدمة:

لقد أدى التطور المتزايد لوسائل الإعلام والاتصال إلى إحداث ثورة فعلية مسّت مختلف مجالات الحياة، وما طبع هذا الانتشار العلمي والمعرفي هو تطور وسائط الاتصال والتواصل الاجتماعي الافتراضية الحديثة، التي أحدثت طفرة نوعية في مجال الاتصال بين الأفراد والجماعات اللغوية على اختلاف أجناسهم وثقافتهم وتبايناتهم اللغوية والعقدية والفكرية؛ جلّ ذلك راجع لما يُعرف باسم العولمة التي تدل -في أشمل معانيها- "على الوحدة العالمية في كلّ شيء وحدة الثقافة واللغة والملبس والمأكل والمشرب إذ هي: "ببساطة تقوية أو أواصر الترابط العالمي" ويعزى مصدر نشوئها إلى التدفق المتنامي للسلع والمعلومات والبشر والممارسات عبر الحدود الوطنية إلى أشكال الاتصال الأكثر واقعية ناتجة عن تطورات تقنية" (محمد الترسالي، 2019: 64).

وكون تعلّم اللغة رهين الاستعمال قبل كل شيء، فإن وسائط التواصل الافتراضية الحديثة المتنوعة التي تعرض المادة اللغوية بطرق وأساليب وأشكال جديدة تسهم بطريقة أو بأخرى في تحصيل المرسل والمتلقي اللغة التي يتواصلان بها مع بعضهما أو مع غيرهما، والتي تعكس الاستعمالات اللغوية اليومية لأفراد الجماعة اللغوية الناطقة بلغتها العربية أو تلك الناطقة بغير لغتهما. غير أنّ المسجّل هنا أنّ تلك الاستخدامات الوظيفية الحيّة للغة قد تخضع لنظام اللغة العربية وقد تنأى عنه، وهو أمر يُعزى للمستوى العلمي والمعرفي للمتخاطِبَين.

وقد بات تأثير وسائل التواصل الاجتماعي الافتراضية الحديثة -أو كما تُعرف بالإعلام الجديد- على منظومة اللغة العربية غير خافٍ على باحث أو دارس أكاديمي، وذلك من خلال ما أحدثته هذه الشبكات التواصلية التفاعلية من تغيير وتطوير وفي بعض الأحيان تيسير لأساليب التواصل اللغوي بين المتخاطِبَين. وهو ما خلق نمطاً اتصالياً جديداً مغايراً لما كان سائداً.

انطلاقاً من هذا يحقُّ لنا طرح تساؤل يأتي في أوانه ليفسر لنا كيف تحلُّ الاختصارات غير المقننة المتداولة عبر هذه الوسائط الافتراضية بالممارسات اللغوية، وكيف تؤثر في منظومة اللغة العربية؟ هذا من جهة، ومن ناحية أخرى كيف يمكننا التأسيس والتقعيد لنمط جديد من اللغة (الخطابات اللغوية) الخاصة بمجموعات الدردشة والتواصل الذي فرضتها طبيعة الوسيلة والعصر، في ظلّ التباين اللغوي واللهجي؟

وهل تؤمّن هذه الوسائل (الشبكات الاجتماعية) نقل الخطابات اللغوية التواصلية ضمن أطرها وسياقاتها التفاعلية المتنوعة؟ أو بعبارة أخرى هل تحفل هذه الخطابات التواصلية عبر هذه الوسائط

بالسمات والخصائص ذاتها التي تميز الخطابات المباشرة وجها لوجه من ظواهر لسانية فوق قطعية كالنبر والتنغيم والنغمة وغيرها المرتبطة بالسياق المقامي؟

1. مفهوم التواصل:

1.1 التواصل في الوضع اللغوي: عرض ابن فارس (ت395هـ) في مقاييسه إلى المادة اللغوية [و. ص. ل] وذكر أنّ "الواو والصاد واللام أصلٌ واحد يدلُّ على ضمِّ شيءٍ إلى شيءٍ حتَّى يَعْلَقَهُ" (أحمد بن فارس، 1979: 115).

وغير بعيد عن هذا المفهوم نلفي أنّ الجذر اللغوي (و.ص.ل) قد ورد في معجم اللسان بمعانٍ كثيرة نذكر منها: "وَصَلْتُ الشيءَ وَصْلاً وَصِلَةً، والْوَصْلُ ضدُّ الهِجْرَانِ. ابن سيدة: الوَصْلُ خلافُ الْفَصْلِ. وَصَلَ الشيءَ بالشيءِ يَصِلُهُ وَصْلاً وَصِلَةً وَصِلَةً" (ابن منظور، 1300هـ: 726)؛ على وزن (علة) خفضاً وضماً، والأخيرة واردة عن ابن جيّ الذي فسّر ضمّها بناءً على حذف الواو التي هي (الفاء) وأصلها وَصِلَةً على وزن (فُعْلَةٌ)، فنقلوا ضمة الواو إلى ما بعدها وبالتالي جُعِلَتْ دليلاً وقرينة على حذف الواو (ابن منظور، 1300هـ: 726).

ويسهب ابن منظور في شرحه مدلول اللفظ قائلاً: "وَالْوَصْلَةُ: الْإِتِّصَالُ. وَالْوَصْلَةُ: مَا اتَّصَلَ بالشيء. قال الليث: كلُّ شيءٍ اتَّصَلَ بشيءٍ فما بينهما وَصْلَةٌ، والجمع وَصَلٌ. (...) وَالْوَصْلُ: ضدُّ الهِجْرَانِ. والتَّوَصُّلُ: ضدُّ التَّصَاوُرِ" (ابن منظور، 1300هـ: 728). وبهذا يكون التواصل دائماً على الاستمرارية وعدم الانقطاع بين الموصِل والموصَل به أو إليه، سواء أكان حسياً أم مجرّداً.

أما "كلمة (communication)، في اللغة الأجنبية، فتعني إقامة علاقة، وتراسل، وترباط، وإرسال، وتبادل، وإخبار، وإعلام" (جميل حمداوي، 2015: 9).

2.1 التواصل في الوضع الاصطلاحي: هو عبارة عن عملية يتم خلالها تبادل الأفكار والمعارف والمعلومات والخبرات والمشاعر بين الأطراف المشكّلة للنظام التواصلية؛ والمشاركة في إبداء الآراء واتخاذ القرارات... الخ.

وترتبط عملية التواصل بالعنصر المقامي الذي يعدّ جزءاً لا يتجزأ "من البواعث الاجتماعية الفاعلة في الخطاب الحوارية، وهي بواعث توطّر الحوار ليسير وفق حدود واضحة" (محمد نظيف، 2010: 8)، نظراً لأهمية المقام في تفسير وشرح مجريات ومسارات الحوار وإدراك مضامينه.

ويومئ التواصل بشكل عام إلى الأواصر الاجتماعية القائمة بين جماعات لغوية معيّنة، ويتمّ عبر أشكال مختلفة منها ما هو مباشر كالمقابلات الشخصية والمحادثات المرئية المسموعة، ومنها ما هو غير مباشر يتمّ تنفيذه عبر وسائط متنوعة بالصور المرئية والأشكال والرموز التعبيرية والإشارات أو باللغة في شقها المكتوب (الخطي)...الخ.

وبهذا يتّضح أنّ مفهوم التواصل قد أخذ بُعداً تقنياً جديداً بمجيء الثورة المعلوماتية، حيث وسّعت دائرته الاجتماعية وطوّرت مدلوله وخلقت أضرباً جديدة له كما أضافت له أغراضاً جديدة وآفاقاً أبعاد، بعد أن كان التواصل يهدف للتبليغ (Echange) والتأثير (Impact) والتبادل (Transfert) أصبح يروم إقامة نشاطات اجتماعية واقتصادية وإعلامية كالتجارة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني والتعليم الإلكتروني والسياحة الإلكترونية...الخ.

وقد أضحي هذا النوع من التواصل يعرف باسم التواصل الآلي أو الرقمي (Digital communication)، أين تتضافر كل أطراف الدارة التواصلية مضافاً إليها عنصر الآلة؛ حيث يمثّل "تبادل المعلومات وتداول المعارف اللبنة الأساس في دلالاته ومعانيه وأهدافه، عبر نظام رقمي يُجسده الحاسوب كقناة canal يتمثل دورها في إيصال المعلومة إلى الطرف الثاني من أطراف العملية التواصلية" (حمادي الموقت، 2017: 51).

والتواصل باختصار هو ذلك الإطار اللغوي وغير اللغوي الذي يجري بين أطراف العملية التواصلية باستخدام الآلة، ما يجعله يخرج من صيغته الطبيعية الإنسانية التقليدية إلى صيغته الرقمية الاصطناعية، ولقد قدّم حمادي الموقت (2017: 53)، الأنماط الأربعة للتواصل هي:

-تواصل إنسان - إنسان La communication homme – homme.

-تواصل إنسان - آلة La communication homme – machine.

-تواصل إنسان - آلة - إنسان La communication homme – machine – homme.

-تواصل آلة - آلة La communication machine – machine.

2. مفهوم الوسائط الافتراضية المتعددة (Multiple virtual media): وتعرف بـ (Multimedia) وهو مصطلح حديث يتكوّن من شقين: "Multi" و "media" بمعنى وسائط أو وسائل متعدّدة. وتدلّ على توظيف "جملة من وسائل الاتصال مثل: الصوت Audio والصورة

visual، والحركة، أو فيلم فيديو، أو برنامج كمبيوتر بصورة مندمجة ومتكاملة" (زكي أبو نصر البغدادي، 2015: 68)، من أجل زيادة فاعلية ونجاعة العملية التواصلية بشكل وظيفي.

3. مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي: هي عبارة عن منظومة من التطبيقات التقنية الحديثة المتواجدة عبر الأنترنت تسمح للمشاركة فيها بإنشاء حساب أو موقع خاص به، يربطه إلكترونيا مع أعضاء آخرين داخل هيكل دينامي من أجل توسيع العلاقات والتواصل والتفاعل. ومن هذه الشبكات فيسبوك، تويتر، لينكد إن، أنستغرام، واتس آب، فيبر... الخ.

وقد ساهمت هذه التقنيات الحديثة في خلق تفاعل بين اللغة العربية وتلك الوسائط التواصلية التفاعلية الجديدة، كانت له انعكاسات إيجابية وأخرى سلبية على اللغة العربية لا سيما ما تعلّق بجانبها الصوتي والصرفي والتركيبي والمعجمي وحتى الدلالي؛ ذلك "أنّ العلاقة بين اللغة والتقانات الحديثة لا تسير في خطوط متوازية، فالطرفان لا يتبادلان التأثير والتأثر لانعدام التكافؤ بينهما" (العبيدي خيرة، 2018: 345).

وبالرغم من تضارب الآراء حول مفهوم وسائل التواصل الاجتماعية الحديثة "إلا أنّه عكس التطوّر التقني الذي طرأ على استخدام التكنولوجيا، وأُطلق على كلّ ما يمكن استخدامه من قبل الأفراد والجماعات الشبكة العنكبوتية العملاقة التي اهتمت بالإعلام الاجتماعي الذي هو المحتوى الإعلامي الذي يميّز بالطابع الشخصي، والمتناقل بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، عبر وسيلة / شبكة اجتماعية، مع حرّية الرسالة للمرسل، وحرّية التجاوب معها للمستقبل، ومن ثمّ فإنّ مواقع التواصل الاجتماعي تشير إلى الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية" (قناوي منال، 2015/2014: 113).

4. خصائص الخطاب التواصلية عبر الوسائط الافتراضية: يستند الخطاب التواصلية الإلكتروني إلى مبدأ أساس ألا وهو مبدأ التفاعل (The principle of interaction) الذي يحيل على المساهمة في الأفعال وردود الأفعال، أو بمصطلحات المدرسة السلوكية (المثيرات stimulies والاستجابات Responses) بين الباث (البائين) والمتلقي (المتلقين) حول موضوع ما أو مواضيع مختلفة باستعمال العناصر اللسانية وغير اللسانية. وبالتالي فالخطاب التواصلية يحكمه التعاون بين أقطابه في سياق تفاعلي.

ثمّ إنّ ما يجعل الخطاب اللغوي المتداول عبر الوسائط التواصلية ومواقع الدردشة يحيد عن الرتبة والسكون والثبات، هو تلك التفاعلية "interactivity" الحاصلة بين المرسل والمتلقي مع المادة

المعرضة على الشاشة، والمتكونة من عناصر النصوص المكتوبة بالإضافة إلى الرسوم والصورة الثابتة والمتحركة والفيديو والصوت والأرقام والرموز والمؤثرات الموسيقية المختلفة (زكي أبو نصر البغدادي، 2015: 71)؛ التي تتضافر وتترابط مشكلة بذلك خطاباً لغوياً دينامياً ذو طبيعة حيوية، يضمن النجاح لصاحب هذه الرسالة (الخطاب) الموسومة بالتفاعل الإيجابي (نبيل علي، 2001: 101) والتي تضطر المتواصلين عبر هذه الوسائط للمشاركة الجماعية.

وذهب محمد نظيف (2010: 16-30) إلى تحديد بعض الميكانيزمات التي يبنى عليها الخطاب التواصلية المرتكز على مبدأ التفاعل بصفة جوهرية، مفضلاً الحديث عنها سنوجزها فيما يأتي:

خاصية المشاركة (Participating): تعدّ هذه الميزة أولى الآليات المفعّلة والحركة للحوار أو للخطاب التواصلية، والمنظمة له من خلال إبداء وتبادل الآراء والأفكار والأحاسيس بين أقطاب الخطاب.

خاصية المضمون والعلاقة (Content and the relationship): يقتضي كلّ خطاب تواصلية بين ممثليه علاقة معيّنة تربطهم ببعضهم البعض؛ وتحقيق الأهداف التواصلية لهذا الخطاب تتوقف على وجود (إرسالية) أو موضوع المحتوى المتناقل بين الباث والمتلقي.

هذه الإرسالية من شأنها أن تخلق بين ممثلي الخطاب التواصلية التفاعل وإنتاج مزيد من الإرساليات المتبادلة بينهم، التي قد يهدف أصحابها من خلالها وعبر العلاقة التي تصلهم ببعضهم البعض إلى التأثير والإقناع أو الأمر أو مجرد نقل الخبر. كل هذا لن يتأتى تحقيقه إلا من خلال تفعيل الإرسالية بين طرفي (أطراف) الخطاب.

ويولي ياكوبسون أهمية كبيرة لعاملي تنوع المتحاورين وتكيفهم المتبادل أثناء دائرة التواصل (Radius of communication)، ودورهما المفصلي في مضاعفة الشفرات الثانوية وتمايزها ضمن أعضاء الخطاب التواصلية وضمن القدرة اللفظية لأعضائه (رومان ياكوبسون، 2002: 69).

خاصية الازدواجية السنّية (Double coding): ويُقصد بها أنّ كلّ قطب من أقطاب المخطط التواصلية (الخطاب) له سنّا أو شفرة خاصة به، وبذلك تتجاوز هذه الحقيقة الطّرح الذي قدّمه جاكوبسون في خطاطته التواصلية التي تجعل الشفرة (code) واحدة بين المرسل (The Emitter) والمرسل إليه (The receiver).

وإذا كان ياكوبسون قد أقرّ بأحادية السنّ انطلاقاً من أحادية اللغة المشتركة بين المرسل والمتلقي، كونهما يتبادلان المصطلحات نفسها. مصرّحاً بذلك في خضمّ حديثه عن الظواهر المتصلة بطبيعة

اللغة وتحليل الجوانب الاجتماعية لبلوغ مستوى يضمن الانتقال من أحدهما إلى الآخر، أي "صياغة شفرة كلية من نوع معيّن، قادرة على التعبير عن الخصائص المشتركة للبنى الخاصة الناشئة عن كل جانب" (رومان ياكوبسون، 2002: 72).

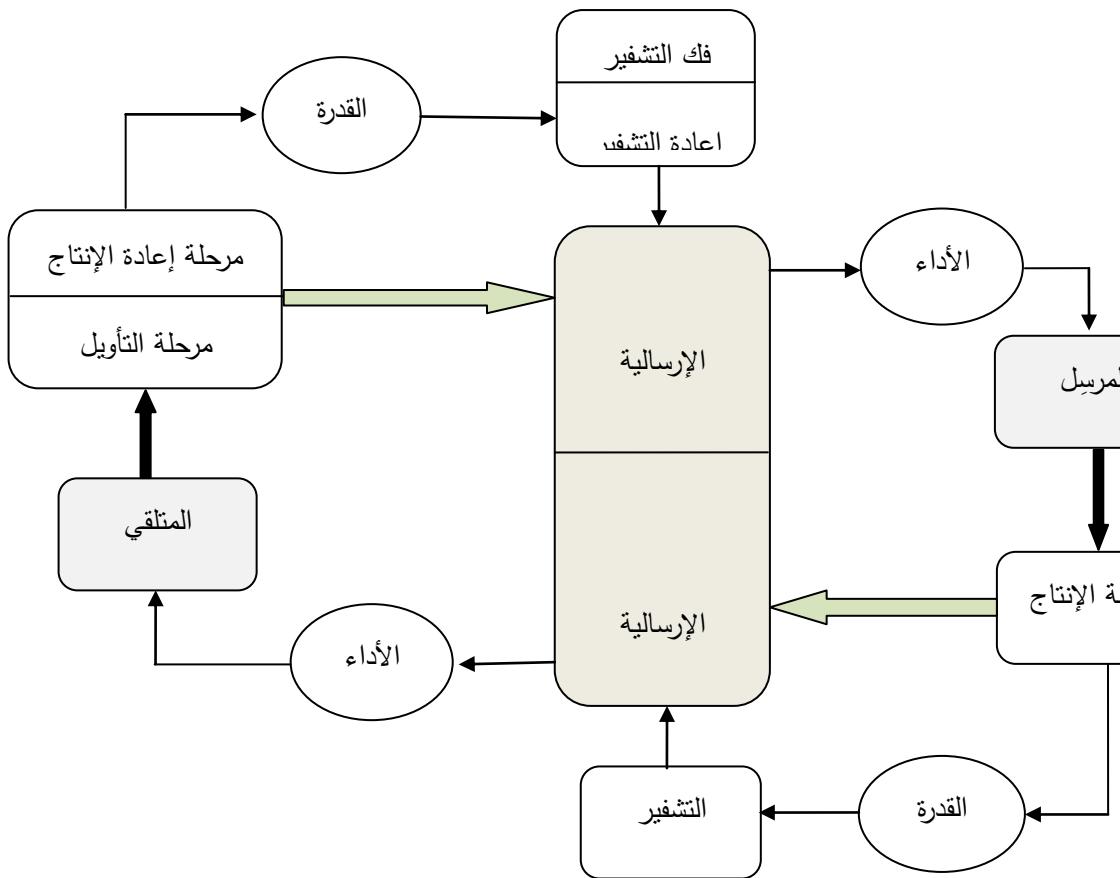
فإنّ عصر تكنولوجيا المعلومات قد قلب الموازين وأحدث طفرة نوعية وتغيراً في المفاهيم وإبطالا لبعض الحقائق والمسلمات لا سيما ما تعلق بعنصر السّنن بين المخاطب والمخاطب؛ إذ أصبح الخطاب التواصلية بينهما يتميز بسمة الازدواجية السّننية، كون الإرساليات بين العناصر الفاعلة فيه تتعدى صياغتها باللغة الواحدة، حيث يمكن أن يكون المضمون المرسل والمتبادل بين ممثلي الخطاب بعدة لغات، ومنه يكون لكل واحد شفرته الخاصة به. وعلاوة على ذلك فإنّ كل شفرة لسانية يمكنها أن تُفكّك ويُعاد تشفيرها مجدداً، من منطلق أنّ كلّ شفرة تحتوي على طائفة من الشفرات الثانوية المتميّزة (رومان ياكوبسون، 2002: 68).

خاصية الإنتاج والتأويل (Production and interpretation): يرتبط هذان

البراديجمين بعنصر السّنن بشكل أساس، فعندما يقوم المرسل بعقد السّنن أو تشفير الإرسالية، فإنه يستخدم نموذج الإنتاج الذي يراعي أثناء المرسل تفعيل الكفايات خارج لسانية كالجانب الإيديولوجي والثقافي والنفسي.

أمّا عملية حل وتفكيك سّنن الإرسالية التي يقوم بها المتلقي من أجل فهم محتواها، فإنّها تندرج في إطار نموذج التأويل الذي يساعد على التفاعل والتجاوب مع ما يستلزمه الخطاب التواصلية أثناء عملية الحوار.

ويمكن أن نصوغ هذه العملية وفق الخطاطة الآتية لتوضيح كيفية حدوثها بين المشاركين في الخطاب التفاعلي:



خطاطة تمثل عملية إنتاج وتأويل الخطاب بين أقطاب العملية التواصلية

خاصية اللاجماهيرية (Non-public): إنّ الخطاب التواصلّي عبر وسائل التواصل الافتراضية يمكن أن يوجه إلى فرد واحد فقط أو إلى مجموعة ما من الأفراد، وتعود للمرسل حرية اختيار ذلك (سليمة عياض، 2018م، ص388) على سبيل التمثيل لا الحصر عرض المنشورات أو إخفاءها أو تحديد الأشخاص الذين يمكنهم رؤيتها وكذا مشاركة الصور والروابط والمحتويات أو حذفها...الخ.

خاصية الدينامية (The dynamic): إنّ أهم ما يميّز الخطاب الإلكتروني التفاعلي المكتوب عبر الوسائط الافتراضية الحديثة، الذي يركز على العناصر التفاعلية والحوارية بين المرسل والمتلقي، هو عنصر الدينامية الفعّالة (dynamic element Efficient) كونه مرتبطاً بعامل الزمن؛ وبذلك ينعلم وجود فواصل زمنية بين إنتاج الكلام واستقباله. أي أنّ "تبادل الأفكار والمعلومات وتطويرها والمشاركة في النقاش يكون في الزمن الحقيقي (أي في نفس الوقت) مع جماعات واسعة بواسطة وظيفة تسمى مراحل الدردشة Internet Relay Chat" (رواجي خيرة، 2010/2009: 62) ما يخلق موقفاً حياً للممارسة اللغوية "من خلال برنامج متكامل من الصوت، والصورة، والحركة، واللون، والمنهج المتزايد للنص اللفظي والمرئي" (زكي أبو نصر البغدادي، 2015: 63)، يجعله يتسم بالمرونة والفاعلية.

وبالتالي فالخطاب الإلكتروني المكتوب في أغلب مواقفنا الحياتية نقرأه كما لو كان منطوقاً؛ أي وكأن المرسل يكتب وهو في حال حديث.

5. تمثّل المستوى الاسترسالي (العفوي) في الوسائط الافتراضية:

إنّ التبادلات الكلامية في الشبكات الاجتماعية تمتاز بسرعة التجاوب والردود السريعة غير المخطّط لها سلفاً، وعليه فأتساءل التحدّث يعدل المتكلّم إلى بنية لغوية شبه محكمة وأقلّ تنظيمًا مقارنة مع اللغة المكتوبة في المواقف والأحوال الخطّابية الرسمية الأدبية (التعبير الإجمالي) الذي تقتضيه حرمة المقام، ولذلك يلجأ أطراف العملية التواصلية إلى مستوى أخفّ وأعمّ تطبعه الانسيابية في الكلام المكتوب/المرئيّ ألا وهو المستوى الاسترسالي العفوي العامي (اللهجي)، الذي "يستجيب لما يسمى بمقام الأُنس (..) الذي يسترسل فيه صاحبه لأنّه يخاطب شخصا مأنوساً كصديق أو ابن أو زوجة؛ وفيه يكثر الإدغام والاختلاس للحركات والحذف للكلمات وغير ذلك من التخفيف" (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007: 162) نحو كثرة الإضممار والتقدم والتأخير والاختزال في تأدية الحروف (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007: 177)، إذ هو تخفيف يتمّ على المستوى الصوتي والصرفي والتركيب. حيث يعتمد المتخاطبين إلى تكرار عباراتهم وكلماتهم، وإعادة صياغة التعبيرات. أضف إلى ذلك أنّ المشاركين في الحدث الكلامي الفعليّ أو كما يُطلق عليه التواصل الإنساني الطبيعي (تواصل إنسان-إنسان) يتفاعلون أساساً وجهاً لوجه، ولذلك فإنّهم من الممكن أن يعتمدوا على ملامح فوق لغوية (ميتا لغوية) كالإيماءات وتعبيرات الوجه والإشارات والعبارات الإشارية من قبيل (هنا، هناك، تلك، الآن، هذا...) من أجل بلوغ المعنى بدعم من التغذية الراجعة (Feed back) التي يستند إليها

التواصل في مختلف سياقاته عندما يحدث سوء الاستقبال أو الاستيعاب أو التشويش أو الانحراف الانزياحي(جميل حمداوي، 2015: 12).

ويظهر في هذا النوع من التواصل كثير من التركيبات والصيغ المختصرة وأيضاً كثير من الملامح فوق القطعية (supra-segmental Features) كالتنغيم والنبر والإيقاع ونغمات الصوت وسرعة الكلام وخفته وتباينات ارتفاع الصوت وانخفاضه وغيرها... (ديفيد كريستال، 2005: 41-43). أما الكتابة فغالباً ما تتصف بالسكون وانعدام الاتصال البصري المباشر بين المرسل والمتلقي، مما لا يسمح لهم بالارتكاز على السياق الخارجي لتبيين المعنى المنشود.

إن كلام الشبكة باعتباره شكلاً من أشكال التواصل فإن أهم سماته محكومة بعامل الزمن؛ إذ يمكن توقع استجابة فورية، أي يمكن حذف الرسائل بشكل مباشر أو لا يمكن رؤيتها كونها متحركة على الشاشة(ديفيد كريستال، 2005: 45).

ويشير الباحث ديفيد كريستال إلى أن التباين بين كلام الوسائط الافتراضية (الدردشة) والمحادثة وجهها لوجه (المباشرة) منشأه التكنولوجيا؛ إذ إنّ إيقاع التفاعل على الإنترنت أبطأ بكثير من الإيقاع الموجود في موقف كلامي" (ديفيد كريستال، 2005: 46).

وبالرغم من تطور لغة الشبكات الاجتماعية، يبقى التفاعل عبرها تعوزه السمات ذاتها التي تميز لغة المحادثة وجهها لوجه؛ لعل أبرزها خلو لغة الدردشة من الملامح فوق القطعية كالنبر (Stress) والتنغيم (Intonation) والإيقاع (Rhythm) والطول (Long) والوقف (Pause) المرتبطة بالسياق الحالي (context of situation).

ويعدُّ تبادل الأدوار أثناء الحوار الإلكتروني من أبرز العناصر التي تسهم في إنجاح التفاعلات في الخطابات التواصلية الإلكترونية، فضلاً عن كونه صفة جوهرية يمتاز بها الخطاب التواصلية الإلكتروني عن الخطاب الطبيعي المباشر؛ فلهذا الأخير سمات جوهرية لا يمكن تمثّلها في الخطابات التواصلية الإلكترونية، ومنها السمات فوق- القطعية وما وراء اللغة -وهما مصطلحان وظيفيان يعبران عن فكرة أنه ليس المهم ما تقول ولكن الكيفية التي تقوله بها- أضف إلى ذلك أنه يُعبّر عنها من خلال التنوعات الصوتية من حدة الصوت وارتفاعه وسرعته والإيقاع والوقفات وغيرها.

وإذا عدنا إلى (النظام البصري) أو اللغة المكتوبة المتداولة في هذه الوسائط الافتراضية نجد أنّ المشاركين في العملية التواصلية يبذلون جهداً في سبيل تجسيد هذه السمات المميّزة محاكاةً للخطاب التواصلية الطبيعي المباشر؛ ونلمس ذلك في توظيفهم للحروف الهجائية المكررة وعلامات التقييم مثل:

آآآآ، أهلا، كيف الحالا؟؟؟؟؟، ألف (وتكتب أحيانا بلغة الأرقام 1000) مبروووووووووك، كيف حدث هذا؟؟؟؟؟؟؟؟!!!!!!، وهي علامات يستعملها المتخاطبون للدلالة على المبالغة في مشاعر معينة، كالتأثر أو التعجب أو الاستفهام الاستنكاري... وغيرها (سليمة عياض، 2018: 394). وتوظف علامات الترقيم هذه الموظفة من لدن المتخاطبين إنما جاء سعيًا منهم لتمثيل الأساليب العربية في صيغة رقمية جديدة ومختصرة إلى حد كبير من أجل إبلاغ أحاسيسهم وأفكارهم تجاه المواضيع المتداولة بينهم.

لكن يبقى السؤال المطروح: هل فعلاً تُحقّق هذه العلامات الأساليب والمعاني العربية بنوعها الخبيري والإنشائي وتكفل الوصول للأغراض الثابتة وراءها؟ وهل رقمته تلك الملامح المصاحبة للخطاب التواصلية يعدّ كافياً لنقل الطاقة التعبيرية للمشاركين في الحدث التواصلية؟. هذا ويفتقد الخطاب التواصلية الإلكترونية لتعبيرات الوجه والإيماءات والإشارات المتفق عليها التي لها دور محوري في التعبير عن المواقف، بالرغم من وجود أشكال ورسومات وصور لوسائل وأشياء تقنية مستخدمة في الحياة اليومية والأيقونات الباسمة (Emoticons) والمعبرة عن حالات نفسية من حزن وفرح وتعجب واستفهام... الخ الدالة على أفعال المشاركين. وبالرغم من ظهور كل هذه الابتكارات تبقى اللغة المكتوبة المتداولة عبر الوسائط الافتراضية الحديثة موسومة بالبأس والغموض وذلك لافتقارها لتعبيرات الوجه، وكذلك عدم قدرتها على الإفصاح عن جميع ملامح النبر واللامح فوق-التركيبية للكلام. لأنّ النظام المقطعي الصوتي للغة العربية ونبرها يتّسم بالبساطة؛ وحسب ما ذهب إليه نبيل علي أنّ لآلية الانتظام الصوتي دور كبير في توليد الكلام العربي وتمييزه آلياً، إذ يمكن استغلال قواعد النبر في تمييز الكلمات المنطوقة آلياً لتيسير عملية التعرف على مواضعه (نبيل علي، 1994: 335).

وتعتبر الأشكال والرسومات هذه واحدة من أبرز الملامح المميزة للغة المستخدمة في الوسائط الافتراضية الحديثة الخاصة بالدردشة، باعتبارها آلية مصمّمة لتجاوز غياب الملامح الإشارية ومسافات التخاطب.

إنّ ما يعاب على الخطابات الإلكترونية التواصلية هو غياب الملامح المميّزة للغة المنطوقة الدالة على التلقائية والسرعة وتوظيف الإشارات المحيلة إلى ردود الأفعال نحو: هل تعرف، آه، كما تعلم...

في حين أنّ المحادثة وجها لوجه يمكن أن تعبر عن الودّ والصدقة والاختلاف والتوافق تعبيرا منتظما من خلال الإشارات الدالة على ردود الأفعال التي يضعها المرسل عند النقاط الأساسية (نبيل علي، 1994: 56-57) في المواقف الخطابية المتباينة.

6. الأطر السياقية للخطاب الإلكتروني التواصلي:

إنّ ما يميّز الخطاب التفاعلي (لغة الدردشة) هو عدم توقُّع الموضوع المراد عرضه ونقاشه، ومن البنى المميّزة للخطاب الإلكتروني في فضاءات التواصل الافتراضي هو تكثيف الأعضاء مع بعضهم، على الرغم من اختلاف خلفياتهم الفكرية واللغوية والدينية... الخ. كما أنّ إسهاماتهم تتخذ باستمرار سمة لغوية مشتركة؛ حيث يبدأ الكلّ في توظيف واستعمال أنماط لغوية مختلفة من التراكيب النحوية، أو العامية، أو المصطلحات المهنية، أو الاختصارات (ديفيد كريستال، 2005: 186).

ويذهب الباحث البريطاني ديفيد كريستال إلى أنّ الشبكة العنكبوتية تتسم بالاختيارية من الناحية الرسومية الشكلية أكثر من أي ميدان آخر من ميادين اللغة المكتوبة في العالم الواقعي. مؤكّدا أنّنا إذا نظرنا إلى الأبعاد اللغوية البحتة للتعبير المكتوب من استعمال الهجاء والنحو والصيغ والمفردات وباقي خصائص الخطابات الأخرى كتنظيم المعلومات داخل النصوص، والتتابع المنطقي لها... سنجدّها بالدرجة نفسها من الاختيارية (ديفيد كريستال، 2005: 247).

7. اللغة البصريّة من التواصل المنطوق إلى تواصل ما بعد الكتابة:

لقد تغيّر مفهوم التواصل اللغوي مع ظهور هذه الثورة الرقمية الهائلة، التي تعدّت حدّه التقليدي الضيق إلى مفهوم أرحب وأوسع من مختلف النواحي خاصة من جهة تنوع أشكال هذا التواصل، الذي تميّزه سمة الكتابة المحضة التي تعوزها - وإن كانت مدعومة بأشكال وأيقونات... - "الانفعالات، وتوازرها -عادة- ألوان متعددة ومتضاربة من أفعال الكلام speech acts، مثل: حركات اليد والعينين، وخلجات الشفاه، وتغيير ملامح الوجه وأوضاع البدن" (نبيل علي، 2001: 238) المختلفة التي يشتمل عليها التواصل الشفاهي وجها لوجه.

وفي هذا الصدد يشير الباحث نبيل علي إلى أنّ التواصل اللغوي عن بعد في عصر الرقمنة والتطور الراهنين، قد انتقل من مرحلة الكتابة إلى مرحلة ما بعد الكتابة، التي تشكل مزيجا من المكتوب والمسموع والمرئي من الصور القارة والمتحركة، مجسدا بذلك خطابا لغويا اتصاليا كثيف المعلومات (نبيل علي، 2001: 239).

8. انعكاسات الفجوة الرقمية على اللغة العربية:

إنّ انتشار وتوسع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم ساعد على تسريع نقل المعلومات ومعالجتها، بشكل مذهل لم يشهد من قبل في الإنتاج الصناعي والمعرفي القائم على التجديد والإبداع. ومع اتساع شبكة الإنترنت ووسائل الاتصال الرقمية المتنوعة أخذت العولمة أبعاداً أخرى جعلت الدول المتطورة تُحكّم سيطرتها على الدول المتخلفة والنامية عبر ما يسمى باقتصاد المعرفة، الذي زاد في توسيع الهوة التي مسّت كل مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية ومنها اللغوية. وبسبب ذلك أصبحت اللغة العربية غير قادرة على مجاراة لغات الدول المتطورة اقتصادياً وثقافياً كالإنجليزية، وخاصة من ناحية ظهور المتزايد للمصطلحات مما يضطر القارئ العربي إلى العودة للمصطلحات والألفاظ والتعابير الأجنبية. فبسبب العوامل الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع العربي وكذلك عصر السرعة الذي امتاز بالمعلوماتية والعولمة، أردى اللغة العربية وكأخاً غير قادرة على مواكبة هذا التطور التكنولوجي الهائل.

وعليه يرى بعض الباحثين أنّه من واجب متحدثي اللغة العربية "بذل جهد خاص لجعل وعاء المعرفة الأكبر في متناولهم، ومن خلال زيادة معرفتهم باللغة العربية ليستطيعوا بدورهم توليد المعرفة بلغتهم الأم وتوسيع المستوى الرقمي العربي" (منصور فرح، 2007: 94)، كي لا يصبح التواصل بها صعباً حتى بين أبنائها لضعف مفرداتها وعسر إحكامها وشخّ مضمونها الرقمي وردائه وغياب الوسائل والأدوات المعلوماتية المناسبة للبحث فيها. ولذلك فالخطر الذي يكتنف اللغة العربية ليس خارجياً وحسب، بل "يأتي من تهميشها تدريجياً كلغة عمل وتواصل على جميع الأصعدة، بدءاً بالنشر العلمي وتبادل الخبرات التكنولوجية (...). والذي قد يعني ضمور اللغة واستخدامها في مجالات تقليدية محدودة" (منصور فرح، 2007: 95).

ويعضد هذا الرأي ما أورده الباحث نبيل علي مؤكداً على أنّ الاستخدام الوظيفي للغة في الحياة الواقعية قد غصّت عنه الطّرف دراساتها اللغوية، حجّته في ذلك الضّعف اللغوي الذي يترأى في مهارات الاتصال الأربع من كتابة وقراءة ونطق واستماع أثناء عملية التواصل لدى الناطقين بها (نبيل علي، 2001: 243)، معتبراً في الوقت ذاته مكمناً للضعف فيهم؛ كونهم ما زالوا "أسرى اللغة المكتوبة غير ملمّين بالعلاقات اللغوية والتداولية والمقامية التي تربط بين أدائها الشفهي وأدائها الكتابي" (نبيل علي، 2001: 243).

وغير بعيد عن هذا الطرح نلفي الأستاذ صالح بلعيد ينوّه بنموذج النمر الآسيوية والإفادة منها لأجل بلوغ نموذج عربي أصيل لتقليص الفجوة المعلوماتية بيننا وبين العالم المتقدم تكنولوجياً. وحضر المضايقات التقنية واللغوية بطريقة موضوعية وعلمية والنهوض بعلاجها في إطار التصحيح اللغوي والعلمي للغتنا(صالح بلعيد، 2008: 145-146).

مشيراً إلى بعض الصعوبات التي لا نتحكم فيها من قبيل العوائق المتعلقة بنظام الخطاطة العربية، وعدم تطوير وتقوية المشغلات العربية (محرك عربي...)، العجز الكبير في فتح مواقع معربة والعمل على ترقيتها(صالح بلعيد، 2008: 147).

ومما يصعب من معالجة اللغة العربية آلياً هو الخصوصية أو الحساسية السياقية لها سواء على مستوى تشكيل الحرف العربي وبنائه على السابق واللاحق أو على صعيد النحو من خلال علاقات المطابقة. فاللغة الإنجليزية مثلاً يمكن أن يتعامل الرّتاب مع نسق كتابتها بشكل بسيط نظراً لحروفها المنفصلة، على غرار العربية التي يقتضي نظامها الكتابي التشبيك والتشكيل(نبيل علي، 1994: 336).

تظل هذه القضية إحدى المعوقات التي تعترض سبيل الكتابة الآلية وبرمجة اللغة العربية حاسوبياً، ذلك أنّ الحرف العربي يتميز بخاصية التشكيل وبقي هذا في نظر بعض الباحثين إشكالا يورق اللغة العربية ويلقي بضلاله على تعابيرها، "إذ الفهم الصحيح لها مقرون به، وإهماله يحدّ من انتشار اللغة وتعلّمها بالشكل الصحيح. وتستمر الناشئة اليوم في التعود على هذا الانشطار بين اللغة وتشكيلها، وبالتالي، في سوء التعامل وسوء التدبير وسوء إتقان اللغة العربية، فيُعدّ التشكيل أهم أسباب فشلها وهبوطه"(حمادي الموقت، 2017: 57). مقارنة باللغات اللاتينية ذات الحروف المستقلة داخل الكلمة، مما يجعله لا يتأثر بموقعه سواء أكان بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها؛ بينما الطبيعة المتصلة لشكل الحرف العربي تجعل أمر كتابته وبرمجته من بين أكبر التحديات التي تجابه اللغة العربية حالياً، وبخاصة أن اللغة العربية تحتوي على الأصوات القصيرة أو كما تسمى في عرف النحاة "الحركات" باعتبارها أبعاد حروف كما يقرّ بذلك ابن جني (ت392هـ) في قوله: "اعلم أنّ الحركات أبعاد حروف المدّ واللين، وهي الألف والياء والواو، فكما أنّ هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث، وهي الفتحة والكسرة والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء، والضمة بعض الواو. وقد كان متقدّمون النحويين يسمّون الفتحة الألف الصغيرة، والكسرة الياء الصغيرة، والضمة الواو الصغيرة"(ابن جني، 1993: 17). وهو ما يصعب إلى حدّ كبير من حوسبة الخط العربي رغم وجود بعض المحاولات الرامية إلى إيجاد حلّ لهذا الإشكال من لدن الخبراء في هذا المجال.

9. الممارسات اللغوية الجديدة في الفضاءات الافتراضية وتأثيراتها في منظومة اللغة العربية:

إنَّ الظفرة التي عرفها العالم قد أحدثت خللاً في اللغة العربية، ما أدّى إلى ظهور لغة جديدة هجين من العربية والأجنبية، أو كما تسمى العربيتي (العربية/اللاتينية) والعربية الفصحى ولهجاتها، أو كما يطلق عليها "الأرابيش" وهو مصطلح مركب من Arabic و English وتشير إلى الطريقة الجديدة التي صارت تكتب بها اللغة العربية؛ حيث تكتب بحروف لاتينية، مع استبدال الحروف العربية غير الموجودة في اللاتينية بأرقام تحاكي دلالاتها الصوتية (زغدودة ذياب مروش، 2017: 121)، وهي لغة هجين أي مزيج من كلمات عديدة من لغات مختلفة تدمج في سياق تواصل واحد أثناء الخطاب بشكل اعتباطي غير ممنهج، مشكّلة بذلك نمطاً جديداً لأسلوب التواصل غير مبني على أسس وقواعد علمية للغة العربية؛ ليتم التواصل بها بشكل واسع عبر هذه الفضاءات الافتراضية، حيث أصبح يشيع كتابة التراكيب والألفاظ وصيغ الانفعالات والتعجب العربية بحروف لاتينية، وهي ظاهرة وُسم بها الجيل الرقمي المعاصر في هذه الوسائط الافتراضية المتنوعة الخاصة بالتواصل الاجتماعي والدرشة. من ميزات ظاهرة العريزية هذه الانحراف في الرسم الكتابي، بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية واللغوية عموماً، وهو خطر بات يهدد كيان الحرف (التشكيل) العربي بالزوال وكذا محو خصوصيته. دليل ذلك الانتشار الواسع للأخطاء الإملائية بين مستخدمي هذه الوسائط. وفي هذا السياق يشير الباحث محمد دشيش إلى اعتماد مشروع أحمد الأخضر غزال الموسوم "الطريقة المعيارية المشكولة" القائمة على اعتبار الكتابة منظومة لغوية فرعية من منظمة اللغة العربية. وهذه المنظومة عبارة عن "مجموعة محددة من الرموز المختلفة المتكونة من أقل ما يمكن من الرموز، مع كفايتها لكتابة نص عربي، مع إمكانية رسمها بمختلف أقلام الخط العربي الشائعة، مع إمكانية توصيف رموزها" (محمد دشيش، 1993: 209) وذلك استجابة للخصوصيات التقنية التي تتعامل مع الحرف العربي وبالتالي تقسّم الألفاظ بناء على هذه الطريقة.

أضف إلى ذلك الضرورة الملحة للسرعة التي اختصّ بها العصر قد دعت إلى وجوب اعتماد الاختصارات عند كتابة الرسائل للتواصل، وكذا عند التعليقات والتغريدات والردود بين المشاركين في الحدث التواصلي التي تمّ سنّها والتواضع عليها مسبقاً بينهم. وبذلك زاغت اللغة العربية عن سلامتها وصحتها على جميع مستوياتها ومكوناتها الداخلية في هذه الوسائط. وقد امتد هذا التأثير إلى اللغة العربية المستعملة حتى في الأحوال الخطائية الرسمية.

ومن بين سلبيات شيوع وسائط الاتصال الحديثة على اللغة العربية خلق ما يُعرف بالتصادم اللغوي بين المنطوق والمكتوب وفق نظرية تواصلية حديثة (صلاح الدين يحيى، 2017: 129)، "ما أعطى فعلاً جديداً للغة (التكنو لغة) أو (التكنو خطاب) الذي يخرق القيود والحدود التواصلية بين الأقطار المختلفة ويضع طرق تواصل شاملة وعالمية تكنو خطابية، وتوطّد العلاقة بين اللغات؛ حيث أصبحت اللغات بفضل وسائط الاتصال الحديثة أسهل تعلماً واكتساباً بفعل التواصل المباشر بين الأفراد والجماعات وباللغات المختلفة" (صلاح الدين يحيى، 2017: 130).

10. نماذج لأساليب التواصل عبر الوسائل الافتراضية الحديثة:

تتصف لغة الدردشة في الوسائط الافتراضية والاتصالات الرقمية بالاختصارات والرموز والحروف اللاتينية والحروف المستحدثة في الكتابة بالأرقام مثل:

2= الهمزة مثل كلمة سؤال تكتب so2al

3= عينا مثل كلمة سعادة تكتب sa3ada

6= طاء مثل كلمة إطلاق تكتب i6lak

k= قافا مثل كلمة قال تكتب kala

7= حاء مثل كلمة نجح تكتب naja7a

5= خاء مثل كلمة خرج تكتب 5aradja أو تكتب kharadja.

ولدينا بعض العبارات والألفاظ المستعملة في التحية التي استعيرت عنها عبارات أجنبية (فرنسية/إنجليزية) ثم اختصارها مثل:

قبل before وتختصر b4

اتصل بي هاتفياً call me وتختصر cm

دقيقة just a minute وتختصر jam

فقط أمزح just kidding وتختصر jk

شكراً مسبقاً thanks in advance وتختصر tia

يموت من أجل كذا to die for وتختصر 2d4

إلى الأبد for ever وتختصر 4e

ISA فهي اختصار لعبارة إن شاء الله (in sha2a Allah)

MHA فهي اختصار لعبارة ما شاء الله (Masha2a Allah)

JAK فهي اختصار لعبارة جزاك الله خيرا (jazaka Allaho khayran)

AL7M فهي اختصار لعبارة الحمد لله (Al7amdo lellah)

خاتمة:

بعد هذه الرحلة البحثية حول وسائل التواصل الافتراضية الحديثة وتأثيراتها على اللغة العربية، وما نتج عنها من تطوير لأساليب التواصل اللغوي، نقول إنّ الدور الكبير الذي تلعبه وسائط الاتصال الحديثة في مجال التنمية اللغوية، يجعلها كفيلة بالنهوض بالمستوى اللغوي العربي على سمت يجسّد الوحدة اللغوية في ظلّ التطور التكنولوجي والعلمي الراهن.

ونصل من خلال هذه الورقة البحثية إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها الإسهام في المحافظة على اللغة العربية واستخدام حروفها في طرق التواصل الحديثة وذلك من خلال:

- ضرورة استثمار هذه الوسائط المستحدثة في تقنية المعلومات وشبكة الاتصالات لبناء محتوى لغوي رصين، قصد فتح المجال لتعلم اللغة العربية من خلال إقرار بعض الحقائق اللغوية أو تغييرها أو تطويرها وربط اللغة العربية بالعصر الراهن.

- إنّ ما يطبع عملية التواصل هو ذلك التبادل اللغوي واللهجي البيني للإرساليات، فيجعلها تقيم تكتّلات وتفاعلات لغوية ولهجية متباينة بين أقطاب الخطاب التفاعلي الإلكتروني.

- تصميم منطديات تخص اللغة العربية وقضاياها، وإشراك المتخصصين والفاعلين في عرض ومناقشة مسائنها وطرح أفضل وأيسر السبل لمعالجة الأخطار التي تهددها لا سيما توظيف الحرف اللاتيني عوضا عن العربي أثناء التواصل.

- مما لاحظناه أيضا شح الدراسات في مختلف المستويات العلمية الأكاديمية الجامعية التي تعالج موضوع برمجة الخط العربي، ذلك أنّ أغلب الدراسات تدور في فلك وسائل الاتصال والتواصل وانعكاساتها على اللغة العربية دون تقديم حلول فعلية واضحة، وإذ لك نلفت الانتباه إلى:

- توجيه الطلبة وخاصة طلبة الدراسات العليا لإنجاز بحوث ودراسات علمية تتعلق بكيفية استخدام اللغة العربية عبر الوسائط الافتراضية التواصلية الحديثة، وتكييف منظومتها بحسب هذه الوسائل التقنية الجديدة وإبداع برامج عربية بحتة كي تستوعب منظومة اللغة العربية وخصائصها لا سيما إشكالية الخط العربي.

- ضرورة تعاضد جهود الباحثين في مجالي المعلومات والاتصالات واللسانيات لسنّ نُظم وبرامج تختص بالكتابة العربية للمحافظة على الهوية العربية وخصوصية الحرف (التشكيل) العربي.

- ضرورة دمج الطلبة والباحثين في مختبرات تكون مجهزة بالوسائل التقنية الجديدة لبحث مثل هذه الظواهر حتى يتسنى لهم تقديم نتائج دقيقة وعملية من شأنها الرقي باللغة العربية.
 - عقد اتفاقيات شراكة بين البعثة في اللسانيات والمعلومات من داخل الوطن وخارجه وتوطيد العلاقات بينهم لإنجاز دراسات وأبحاث في هذا المجال.
 - تنصيب لجان وهيئات رسمية عليا تعمل بالتنسيق مع لجان وفرق بحث مؤهلة مختصة بالرقابة اللغوية والتوجيه والإرشاد اللغوي لمتصفح ومستملي هذه الصفحات التواصلية من خلال إنشاء مواقع متخصصة في اللغة العربية.
 - إنشاء وتصميم مواقع إلكترونية ووسائط افتراضية للتواصل باللغة العربية الفصحى فقط، تكون مخصصة لطلبة الجامعات العربية وكذا المراحل الدراسية الأخرى؛ ومن ثم العمل على وضع تحفيزات وجوائز يستفيد منها هؤلاء الطلبة والمتدربون ممن يتأكد له الاستخدام الفعلي والصحيح للحرف العربي في تلك الوسائط.
 - إنشاء مواقع ويب (web) للتواصل وغرف الدردشة (chating rooms) للتفاعل باللغة العربية من أجل تطويرها والنهوض بتعليمها.
- قائمة المراجع:**
- أحمد بن فارس (1979)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج 6، ط2، دار الفكر، القاهرة، مصر.
 - جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور (دت)، لسان العرب، تح: أحمد فارس صاحب الجوائب، مج11، دار صادر، بيروت، لبنان.
 - جميل حمداوي (2015)، التواصل اللساني والسميائي والتربوي، ط 1، مؤسسة المثقف العربي، سيدني، أستراليا.
 - حمادي الموقت (2017)، اللغة العربية وإشكال التواصل في ضوء اللسانيات الحاسوبية، ط2، مطبعة طوب بريس، الرباط، المغرب.
 - خيرة رواجي (2010/2009)، CYBERCULTURE ثقافة الإنترنت: دراسة ميدانية لاستعمالات الشبكة بمدينة تهرت، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

- خيرة العبدى (2018)، تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على اللغة العربية، اللغة العربية والتقانات الجديدة، أعمال ندوة وطنية، ج2، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر.
- ديفيد كريستال (2005)، اللغة العربية والإنترنت، تر: أحمد شفيق الخطيب، ط 1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن الحاج صالح (2007)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر.
- رومان ياكوبسون (2002)، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- زغدودة ذياب مروش (2017)، الأرايش وأثرها على اللغة العربية الفصحى، ازدهار اللغة العربية بين الماضي والحاضر، أعمال ملتقى، ج 1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، شارع فرانكلين روزفلت، الجزائر.
- زكي أبو نصر البغدادي (2015)، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، مج ب، ع43، جامعة قسنطينة1، الجزائر.
- سليمة عياض (2018)، الانحراف اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي (مظاهره، وأسبابه، وعلاجه)، اللغة العربية والتقانات الجديدة، أعمال ندوة وطنية، ج 2، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر.
- صالح بلعيد (2008)، الإنترنت ومجتمع المعرفة، مجلة الجمع الجزائري للغة العربية، ع 6، تصدر عن الجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر.
- صلاح الدين يحي (2017)، اللغة العربية وتصادم اللغات في ظل وسائط الاتصال الحديثة، مجلة اللغة العربية، ع38، تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية، شارع فرانكلين روزفلت، الجزائر.
- أبو الفتح عثمان بن جني (1993)، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هندراوي، ج 1، ط2، دار القلم، دمشق، سوريا.
- محمد الترسالي (2019)، العولمة وتأثيراتها على البنية الثقافية للمجتمعات العربية المجتمع البيطاني نموذجاً، مجلة العلوم الاجتماعية، ع 8، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.

- محمد ديشيش(1993)، الكتابة العربية، إصلاح في الطباعة وتنميط في المعلومات، مجلة التواصل اللساني، مج1، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد نظيف(2010)، الحوار وخصائص التفاعل التواصل، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
- منال قناوي(2015/2014)، استخدام اللغة العربية في شبكات التواصل الاجتماعي -الفيسبوك- نموذجاً- دراسة ميدانية تحليلية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- منصور فرح(2008)، الفجوة الرقمية في المجتمع العربي وأثرها على اللغة العربية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 6، تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر.
- نبيل علي(2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، مجلة عالم المعرفة، ع265، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- نبيل علي(1994)، العرب وعصر المعلومات، مجلة عالم المعرفة، ع184، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

The influence of social media in arabic language system and its development of linguistic communication methods".

Abstract: Modern technological revolution has made – particularly in the last two decades of time – a historic change in the areas of language and knowledge, this development was reflected on languages and modern means of communication in terms of their ability to report breaking the boundaries of time and space, including social networks, where this language Virtual media is a distinct dimension in communication process properties belonging to the based on oral and liberation languages, in addition to the visual images and icons and shapes... Composed by a speech heavy meeting information between the sender and the receiver.

In the midst of this offering our intervention revolves around the problematic basis and a set of related questions: Is this a virtual media capable of moving circumstances where produced by the oratorical speech? And to what extent can this media privacy Arabic language contextual in the presence of icons and symbols and images designed to express situations of interaction between the poles of the communicative process? And how you can adapt the Arabic language system with these modern communicative means to respond to technological progress?

Keywords: virtual, media, Arabic language, linguistic communication.