المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 13 جوان 2021

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 13 جوان 2021

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الثالث عشر (13) جوان 2021

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

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

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، 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.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

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

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- 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، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Traditional Arabic 14 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- 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).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- 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 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

كلمة العدد

تصدر المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية في عددها الثالث عشر بأبحاث متنوعة في مختلف مجالات العلوم النفسية والتربوية لتؤسس بذلك لتطوير النشر العلمي نحو بحث جاد أين نهدف دوما لتحقيق غايات كبرى نسعى لتحقيقها من خلال كل إصدار في ظل التطورات الحاصلة في الميدان البحثي اليوم.

إن الرهان الذي يقع على المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية هو تحدي يهدف لبلورة العديد من المفاهيم والقضايا النفسية التي يتم معالجتها في إطار علمي من قبل الباحثين أين تكون الإضافة العلمية هي عنوان كل مقاربة علمية موضوعية في ظل الحاجة الماسة لمثل هذه البحوث لفهم الظواهر المحيطة بنا من كل جانب.

إن المساهمات المنشورة في هذا العدد تبين ذلك التنوع والثراء المعرفي وكذا التباين في التناول، وهو ما يجعلنا بقدر ما نقدم الشكر لكل الباحثين المساهمين في هذا العدد، فإننا دائما نتوجه بكامل العرفان والتقدير والإحترام لكل الخبراء المحكمين الذين ساهموا معنا في إخراج العدد من حيث التنقيح والتحكيم، وعلى أمل أن نلقاكم في أعدادنا القادمة بأبحاث أخرى نرحب دوما بكل المساهمات البحثية التي تقدم إضافة علمية في تخصصات العلوم النفسية والتربوية.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 13 جوان 2021

فهرس المحتويات

صفحة

اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية

عامر محمد الضبياني.....10.

دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(جامعة أجدابيا انموذجا)
عمر عبد الحميد مفتاح المغربي، عبد السلام محمد مصباح بوكنيشة،.....25.

النقل الديداكتيكي للبلاغة: مفهوم الانزياح نموذجا

د.الحسن بواجلابن،.....45.

جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا

د.عبد الواحد الجابر محمد، د.محمد عمر آدم،.....63.

المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية

محمد أحمد شاهين، فلسطين إبراهيم جبريني،.....101.

المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم

د. سامي محمد علقم، .....139.

مستوى السلوك الايجابي لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة– فلسطين
أ.ضياء حسن شقورة، أ.عادل غزالي،.....168.

تطوير النظام التعليمي من خلال تطبيق معايير ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام

د. منصور غازي المحمدي،.....198.

مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة– فلسطين

أ.يحيى عمر شعبان شقورة، د.عادل غزالي،.....230.

فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدي طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز
فاطمة كمال أحمد علي النجار،.....252.

مقاربة سيكولوجية لرصد أهم المشكلات النفسية والإجتماعية لدى الشباب في ظل مستجدات المدن الجزائرية

د.خرموش منى،.....297.

أثر استخدام التعلم النشط على تحصيل واتجاهات الطلبة في مادة الرياضيات-دراسة شبه تجريبية على طلبة الصف الثالث الأساسي

فداء عبد الله المعايطة، د. احمد الطويسي،.....316.

أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

أ.م.د. ناصر حسين ناصر،.....347.

أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائيّ ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ
د. شادي محمود أبو عباس،.....376.
الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة

أ.د. زياد بركات،.....403.

أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الاستقلال وعلاقتها ببعض المتغيرات
د. محمد طالب دبوس، د. عامر صابر شحادة،.....448.

الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجًا"
أ.م.د. علـي محمـد علـي شمـــلان،.....479.

الإدراك والمعالجة الذهنية للمعلومات: تكامل الأبعاد البيولوجية والنفسية والمعرفية والاجتماعية

د.جوادي يوسف، د.قشي الهام.......506.

Littérature et didactique : entre évolution et révolution méthodologique

Dr.Rachida SADOUNI, Youcef BACHA,……530.

اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية

عامر محمد الضبياني
جامعة شاندونغ نورمال - الصين

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مستوى كل من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية، ومعرفة العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية وان كانت هناك فروق في استجابات عينة البحث طبقاً لمتغير النوع الاجتماعي. وتكون مجتمع البحث من طلبة الجامعات اليمنية الحكومية (صنعاء - ذمار) الملتحقين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019-2020م، وبلغت العينة (775) طالب وطالبة. واعتمد البحث المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة البحث. وبعد إجراء التحليل الإحصائي بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل البحث إلى أن مستوى كل من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية جاء بدرجة منخفضة، مع وجود علاقة طردية بين الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، بينما لا توجد فروق بين استجابات عينة البحث طبقا لمتغير النوع الاجتماعي. وخلص البحث إلى عدد من التوصيات أهمها: تنفيذ برامج تدريبية لإكساب طلبة الجامعات اليمنية مهارات اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية..

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الكفاءة الذاتية، طلبة الجامعات، الجامعات اليمنية.

1. مقدمة:

القادة الأذكياء الذين يستخدمون اليقظة عموماً يكونون أكثر انفتاحاً على الاحتمالات ووجهات النظر المختلفة لإنهم يسمحون لأنفسهم بتلقي معلومات جديدة حتى ولو كانوا يعتقدون أن ما هو أمامهم حقيقة أو صواب بالنسبة لهم. غالباً ما يُظهر الأشخاص ذوو المستويات العالية من اليقظة صفات التعاطف والقبول مع أنفسهم والآخرين ولديهم مهارات شخصية متقدمة ويتواصلون بشكل أكثر فعالية مع الآخرين ويتمتعون بنمط حياة أفضل مقارنة بالأشخاص الذين لا يتمتعون بمستويات عالية من اليقظة.(Feltman, Robinson & Ode, 2009) حيث يتعامل الفرد مع المحفزات من حوله باهتمام و وعي من خلال ملاحظة أفكاره وعواطفه ومشاعره والعيش معها لحظة بلحظة (Berger and Waldron, 2000; Stoops,2005) والانفتاح على تجارب جديدة والتواصل معها مما يساهم في التنظيم السلوكي الذاتي للفرد ومنحه القدرة على اتخاذ خيارات تكيفية حول الاستجابات المختلفة (Burgoon & Elder, 2010)

وأثبتت الدراسات أن اليقظة العقلية فعالة في الابتكار والإبداع حيث ترتبط اليقظة الذهنية بمشاعر التمكين والثقة (Luberto et al. 2014 (Perez-Blasco et al. 2013;، إذ وثق العديد من الباحثين مثل دراسات: Caldwell et al. 2010؛ Heath et al. 2016؛ Turner et al. 2016، الشلوي، 2018) وجود علاقة إيجابية لليقظة العقلية مع الكفاءة الذاتية.

2.مشكلة الدراسة.

زاد الاهتمام في السنوات الاخيرة بالبحوث التي تناولت اليقظة العقلية. ومع ذلك يرى الباحث أن هنالك ندرة في البحوث التي تناولت اليقظة العقلية في البيئة العربية لا سيما البحوث التي درست العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية، حيث لا توجد دراسة يمنية تناولت هذا الموضوع. ووفقاً للدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة ذمار، بالاضافة الى احتكاكه بطلبة الكلية من خلال عمله بالجامعة لاحظ عدم فهم شامل لدى الطلبة لمفهوم اليقظة العقلية وتدني مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، لذا يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

-ما هو مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟

-ما هو مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟

-هل توجد علاقة بين كل من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟

-هل توجد فروق بين استجابات عينة البحث لمستوى كل من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية طبقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر– أنثى)؟

3.أهمية البحث.

تتمثل أهمية البحث الحالي في مدى تناوله لأحد الموضوعات البحثية الهامة وهو اليقظة العقلية وعلاقة هذا المتغير بالكفاءة الذاتية، خاصةً في ظل الظروف الحالية التي يشهدها العالم جراء إنتشار فيروس كورونا (كوفيد-19)، والظروف الاستثنائية التي تمر بها اليمن من حرب وحصار وتدهور معيشة. نأمل ان يساعد هذا البحث الجهات ذات العلاقة لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية ورفع مستوى اليقظة العقلية لديهم خلال تقديم التوصيات اللازمة.

4.مصطلحات البحث.

اليقظة العقلية:Mindfulness عرفها مارك وداني(2011) Mark& Danny على أنها "طريقة تستند إلى العقل والجسم معاً، تساعد الناس في تغيير طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم عن طريق محاولة التعايش معها ومواجهتها". ويعرفها لانجر (1992)Langer بأنها حالة من الوعي الحسي الذي يترك الفرد منفتح على كل ما هو جديد. فيما يعرفها كل من براون وريان (2003 Ryan & Brown بأنها الانتباه والتقبل للواقع، والوعي بكل ما يتعلق بأحداث التجربة الحالية، وأنها مقدرة الفرد على الانتباه الكلي لخبراته التي تحدث في اللحظة الآنية وقبولها وعدم إصدار الأحكام بشأنها.

ويعرف الباحث اليقظة العقلية إجرائياً بأنها الدرجات التي يحصل عليها طلبة الجامعات اليمنية محل البحث على مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (FFQM).

الكفاءة الذاتية Self-efficiency: يعرفها باندورا (Bandura) بأنها اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيرا في الأحداث المؤثرة في حياتهم (Bandura, 1992). ويعرفهادوفانووكر (Dovan& Wicker, 1997) بأنهاالإمكانيةوالقدرةعلىأداءالسلوكالمطلوب،ومنثمالتأثيرفيالعملياتومجرياتالأمور لإحداث التغيير والتطوير.

ويعرف الباحث الكفاءة الذاتية إجرائياً بأنها الدرجات التي يحصل عليها طلبة الجامعات اليمنية محل البحث على مقياس الكفاءة الذاتية.

5.دراسات سابقة.

- دراسة عبد الله (2013) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة ديالي على عينة قوامها (500) طالب وطالبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج إلى أن مستوى اليقظة الذهنية لدى عينة البحث من طلبة الجامعة كان مرتفعاً، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية طبقا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

-دراسة بديوي وعبد (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة البصرة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدما الباحثان الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من اليقظة الذهنية لدى عينة البحث من طلبة الجامعة وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية طبقا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

-دراسة قاسم (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الشخصية واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة المستنصرية على عينة قوامها (120) طالب وطالبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من الكفاءة الشخصية لدى عينة البحث من طلبة الجامعة ومستوى ضغيف من اليقظة الذهنية ولا توجد علاقة بين المتغيرين أو فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة طبقا لمتغير النوع الاجتماعي.

-دراسة الشلوي (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الدوامي على عينة قوامها (154) طالب وطالبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى عينة البحث ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.

6.الإطار النظري.

اليقظة العقلية.

بدأت اليقظة العقلية كثقافة شائعة الانتشار في الديانة البوذية منذ 2600 سنة تحت مسميات متعددة أشهرها التأمل Meditation واليوغا Yoga والتي لازالت تمارس حتى يومنا هذا. وتم ترجمة المصطلح التقني البوذي لأول مرة على أنه "اليقظة الذهنية" Mindfulness بواسطة ريس ديفيدز Rhys Davidsفي العام 1881م. وفي خمسينيات القرن الماضي بدأت مراكز البحوث تجري أبحاث معمقة عن هذا المفهوم حتى تم في نهاية المطاف صياغة الإطار النظري لليقظة العقلية كعلم على يد عدد من العلماء؛ أبرزهم إلين لانجر Ellen Langer وجون كابات زين Jon Kabat-Zinn. وفي سبعينات القرن الماضي تمّ الاعتراف بها في عالم الطبّ الحديث، وأصبح يُطلق عليها "العلاج المعرفي القائم على اليقظة"Mindfulness-Based Cognitive Therapy ثم بعد ذلك تطورت وظهرت تدخلات علاجية اخرى منها العلاج القائم على خفض الضغط "Mindfulness-Based Stress Reduction وغيرها .كما زاد الاهتمام بمفهوم اليقظة الذهنية خلال العقود الثلاث الماضية (Bishop, et al. 2004). حيث سارعت العديد من الجامعات إلى إنشاء مراكز لتدريب اليقظة الذهنية وأبرزها جامعة ماساتشوستس University of Massachusetts وجامعة اوكسفورد University of Oxford، وأنشئت أيضا مجلات علمية عالمية متخصصة تعنى بنشر أبحاث اليقظة الذهنية Mindfulness ومنها مجلات تحمل الاسم نفسه، حتى تخطت الأبحاث العلمية المنشورة في اليقظة الذهنية نحو أكثر من 20,000 بحث حسب موقع PubMed.

واليقظة العقلية تعني قبول أفكارنا وشعورنا كما هي بدون الحكم عليها. بمعنى قبول معتقداتنا دون الاعتقاد بأنها صحيحة أو خاطئة. فعندما نمارس اليقظة العقلية، تتناغم أفكارنا مع ما نشعر به في اللحظة الحالية بدلاً من إعادة صياغة الماضي أو تخيل المستقبل (Kabat-Zinn,et al2013). والتي تتطلب الاهتمام المستمر بالتجربة الحسية والمعرفية والعاطفية المستمرة، دون الحكم على هذه التجربة، والبقاء عن قصد في الوقت الحاضر (Neale, 2006). حيث يعرفها مارك وداني Mark & Danny (2011) بأنها "طريقة تستند إلى العقل والجسم معاً، تساعد الناس على تغيير طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم عن طريق محاولة التعايش معها ومواجهتها". فيما يعرفها لانجر Langer(1992) بأنها حالة من الوعي الحسي الذي يترك الفرد منفتح على كل ما هو جديد.

ويعرف كذلك كل من براون وريان (Ryan& Brown 2003) اليقظة العقلية بأنها الانتباه والتقبل للواقع، والوعي بكل ما يتعلق بأحداث التجربة الحالية، وأنها مقدرة الفرد على الانتباه الكلي لخبراته التي تحدث في اللحظة الآنية وقبولها وعدم إصدار الأحكام بشأنها.كما عرفها كل من (Marlette&kristeller,1999)بأنها الوعي بالمدى الكمي لخبرات الفرد الموجودة والانتباه لخبرته الحالية وتقبلها دون إصدار أحكام سواء كانت سارة أو غير سارة وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والأحداث تماما كما في اللحظة الراهنة.

ومما سبق إرتأينا بأن اليقظة العقلية هي حالة مرنة للعقل والانفتاح على الجديد، يستطيع من خلالها الفرد الإدراك الكامل لما يجري في الداخل (من جسد، وعقل، وقلب، وروح) والانتباه الكامل لما يحدث من حوله.

مكونات اليقظة العقلية:

حدد لانجر (Langer 1989) أربعة مكونات لليقظة العقلية، هي: البحث عما هو جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة؛ بينما أقترح باير (Baer 2003) مكونين لليقظة العقلية: المكون الأول: التنظيم الذاتي للانتباه؛ ويتضمن عددا من الصفات، مثل: الاهتمام المستمر، والقدرة على الاحتفاظ على الانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتحول والأفعال، والمرونة العقلية التي تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر، والوعي، والمراقبة. أما المكون الثاني فهو: التوجه نحو التجربة (الخبرة)، ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة.

أما بيشوب وزملاءه (Bishop, et al 2004) فأشاروا إلى أن اليقظة العقلية تتكون من عنصرين هما: التنظيم الذاتي للانتباه نحو تجربة الفرد المباشرة، والفضول والانفتاح وقبول التوجه نحو اللحظة الحالية للشخص. فيما حدد باير وآخرون (Baer, et al.2006) خمسة مكونات لليقظة الذهنية، هي: المراقبة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية .وأشارت العديد من الدراسات التجريبية إلى فوائد اليقظة الذهنية، فهي ترتبط إيجاباً مع الأداء النفسي الإيجابي، كما تعد عنصراً أساسياً لعدد من التدخلات النفسية (Baer, 2003).

الكفاءة الذاتية.

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة والذي تم ترجمته إلى العربية من المصطلح الانجليزي Self-Efficacy، ويستخدم أحياناً بمعنى فعالية الذات.

ويعرفها باندورا (Bandura) بأنها اعتقادات الناس حول امكاناتهم لانتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تاثيراً في الاحداث المؤثرة في حياتهم (Bandura, 1992). ويعرفها دوفانووكر (1997Dovan& Wicker,) بأنها الإمكانية والقدرة على أداء السلوك المطلوب، ومن ثم التأثير في العمليات ومجريات الأمور لإحداث التغيير والتطوير. ويضيف ارادوجوبكينتج، (Radwej&Bckentj,1997) بأنها مظاهر تسهم في شعور الفرد بالقدرة على الانجاز وتقدير الذات.

وتتمثل الكفاءة الذاتية من وجهة نظر (يخلف، 2001) في معتقدات الأفراد حول قدراتهم على ضبط الأحداث التي تؤثر على حياتهم، ولها أبعاد ثلاثة هي: الصعوبة، والتعميم، والقدرة. فيما يرى (صالح، 1993) بأن الكفاءة الذاتية تمثل الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق السلوك.

ويشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء: بأن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (قطامي، 2004). وتعتمد الكفاءة الذاتية المدركة في جزء منها على إدراك الذات (Self-Perception) وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات.

ومما سبق إرتأينا بان الكفاءة الذاتية هي تقدير الفرد لذاته من خلال شعوره بقدرته على الانجاز وأداء السلوك المطلوب تحقيقه.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا (Bandura, 1986) أبعاد الكفاءة الذاتية في بعدين: البعد الأول يسمّى بالكفاءة الذاتية الشخصية Personal Self–efficacy، ويقصد بها إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ المهام المطلوبة منه بنجاح. أما البعد الثاني فيسمى بتوقع المخرجات Outcome Expectancy؛ ويشير إلى إيمان الفرد بأن سلوكه بطريقة معينة سيؤدي إلى النتائج المطلوبة (نوافلة والعمري، 2013). ويرى باندورا (Bandura) بأن مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة تقيس ثقة المفحوصين في قدرتهم على إنجاز مستويات متباينة من المهام.

7.منهجية البحث.

منهج البحث: اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي لكونه الأنسب لجمع البيانات من عينة البحث.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة الجامعات اليمنية الحكومية (صنعاء - ذمار) الملتحقين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019-2020م.

عينة البحث: بلغت عينة البحث (775) طالب وطالبة ملتحقين بجامعتي صنعاء وذمار خلال العام الجامعي 2019-2020م وهي نسبة كافية للاستدلال بها على ملامح مجتمع البحث، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، موزعين حسب النوع الاجتماعي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث طبقا للنوع الاجتماعي

الجامعة	النوع		المجموع
	ذكر	أنثى	
صنعاء	312	246	558
ذمار	144	73	217
المجموع	456	319	775

أدوات البحث: أستخدم الباحث الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات من عينة البحث واعتمد المقاييس الآتية:

-مقياس اليقظة العقلية: تم اعتماد مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (FFQM) الذي أعده كل من Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer (2006) ويتكونمن (39) فقرة، على المقياس الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، والذي تم تعريبه وإختبار صدقه وثباته من قبل (البحيري وأخرون، 2014)، كما بلغ معامل ثبات المقياس في هذا البحث (0.93).

-مقياس الكفاءة الذاتية: تم اعتماد مقياس الكفاءة الذاتية الذي تم تطويره واختبار صدقه وثباته من قبل الدكتور علي محمد الشلوي، (2018)، ويتكون من (15) فقرة منها تسع فقرات ايحابية، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9)، وست فقرات سلبية، وهي (10، 11، 12، 13، 14، 15) على المقياس الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). كما بلغ معامل ثبات المقياس في هذا البحث (0.92).

8.عرض ومناقشة النتائـــــــج:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) متوسطات تقديرات عينة البحث

م	المتغير	المتوسط الحسابي	لانحراف المعياري	المستوى
1	الملاحظة	15.96	4.786	منخفضة
2	الوصف	18.12	4.503	منخفضة
3	الانتباه	18.14	4.652	منخفضة
4	عدم التفاعل	17.51	4.570	منخفضة
5	عدم الحكم	14.81	4.632	منخفضة
6	اليقظة العقلية ككل	84.38	20.410	منخفضة

من الجدول (2) الموضح لمتوسطات تقديرات عينة البحث، نجد أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعات اليمنية جاء بدرجة منخفضة، ويعزو الباحث ذلك الى المشكلات التي تواجه الطلبة اليمنيين بسبب الظروف التي تمر بها اليمن من حرب وحصار وتدهور للحياة المعيشية وارتفاع كلفة التعليم الجامعي والتي من شأن كل ذلك تشتيت انتباه الطالب وجعله في حالة من عدم الاستقرار الذهني والنفسي.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) متوسطات تقديرات عينة البحث

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الكفاءة الذاتية	30.83	10.587	منخفضة

من الجدول (3) الموضح لمتوسطات تقديرات عينة البحث، نجد أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بدرجة منخفضة، ويعزو الباحث ذلك الى حالة عدم الاستقرار النفسي

والاجتماعي للطالب اليمني لما تم ذكره سابقاً، والتي بسببها قد يفقد الطالب ثقته بنفسه ويتراجع مستوى تقدير الذات لديه لعدم وضوح ملامح المستقبل الذي ينشده.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه: ما العلاقة بين اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية؟ تم إجراء أختبار بيروسون للارتباط، للمتغيرات كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) أختبار بيروسون للارتباط

الكفاءة الذاتية	أبعاد اليقظة العقلية					
	الملاحظة	الوصف	الانتباه	عدم التفاعل	عدم الحكم	ككل
معامل الارتباط	.458**	.434**	.441**	.442**	.429**	.501**
مستوى المعنوية	.000	.000	.000	.000	.000	.000

من الجدول (4) الموضح لنتيجة اختبار بيروسون للارتباط، نجد وجود علاقة ارتباط بين أبعاد اليقظة العقلية الخمسة والكفاءة الذاتية حيث أن مستوى المعنوية أقل من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) وهذه العلاقة كالآتي:

-علاقة طردية بين بعد الملاحظة لمتغير اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.
-علاقة طردية بين بعد الوصف لمتغير اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.
-علاقة طردية بين بعد الانتباه لمتغير اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.
-علاقة طردية بين بعد عدم التفاعل لمتغير اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.
-علاقة طردية بين بعد عدم الحكم لمتغير اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.

ويعزو الباحث ذلك إلى كون اليقظة العقلية توسع مدارك الفرد وتزيد من قدرته في تقدير ذاته والايمان بقدراته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Luberto et al. 2014؛ Perez-Blasco et al. 2013؛ Caldwell et al. 2010؛ Heath et al. 2016؛ Turner et al. 2016، الشلوي، 2018).

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: وللإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نصه: هل يوجد فروق بين استجابات عينة البحث لمستوى كل من اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية طبقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر – أنثى)؟ تم إجراء إختبارT لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) أختبارT لعينتين مستقلتين

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الملاحظة	ذكر	561	15.80	4.681	.198	.675	.412
	أنثى	214	16.36	5.040	.345		
الوصف	ذكر	561	18.18	4.456	.188	.928	.336
	أنثى	214	17.97	4.633	.317		
الانتباه	ذكر	561	18.15	4.669	.197	.000	.991
	أنثى	214	18.11	4.617	.316		
عدم الحكم	ذكر	561	17.56	4.664	.197	2.735	.099
	أنثى	214	17.38	4.324	.296		
عدم التفاعل	ذكر	561	14.84	4.607	.195	.048	.827
	أنثى	214	14.74	4.705	.322		
اليقظة العقلية	ذكر	561	84.35	20.344	.859	.126	.723
	أنثى	214	84.47	20.631	1.410		
الكفاءة الذاتية	ذكر	561	30.72	10.525	.444	.551	.458
	أنثى	214	31.11	10.768	.736		

من الجدول (4) الموضح لنتيجة إختبارT لعينتين مستقلتين، نجد أن هنالك فروق بين استجابات عينة البحث لبعد الانتباه فقط من متغير اليقظة العقلية لصالح الذكور، حيث أن مستوى المعنوية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ويعزو الباحث ذلك إلى سعة الاطلاع والخبرات لدى الطلبة الذكور كونهم أكثر تفاعلاً من الطالبات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (2013). فيما لا توجد فروق بين استجابات عينة البحث لبقية الأبعاد كون مستوى المعنوية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

9.خلاصة البحث:

-إن مستوى اليقظة العقلية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية منخفض.

-توجد علاقة ارتباط بين أبعاد اليقظة العقلية الخمسة (الملاحظة– الوصف – الانتباه - عدم التفاعل - عدم الحكم) والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية.

-يوجد فروق بين استجابات عينة البحث من طلبة الجامعات اليمنية طبقا لمتغير النوع الاجتماعي لمستوى اليقظة العقلية لصالح الذكور في بعد الانتباه، فيما لا توجد فروق بين استجابات عينة البحث لبقية الابعاد وكذلك متغير الكفاءة الذاتية.

10.التوصيات والمقترحات:

-نوصي الجامعات اليمنية بتنفيذ برامج تدريبية لجعل الطلبة يكتسبون مهارات اليقظة العقلية والكفاءة الذاتية.

-نقترح على الباحثين إجراء دراسات مستقبلية بنطاق أوسع حول اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الأخرى تستهدف طلبة الجامعات اليمنية الحكومية وغير الحكومية.

قائمة المراجع:

1.البحيري، عبد الرقيب أحمد؛ ومحمود، أحمد طلب؛ والضبع، فتحي عبد الرحمن؛ والعواملة، عائدة أحمد (2014).الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة td ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي. مصر.

2.بديوي، زيه يحياوي؛ وعبد؛ مها صدام (2018). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. بحث منشور بمجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية العدد (1) المجلد 43، جامعة البصرة-العراق.

3.الشلوي، علي محمد (2018) اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عينشمس، 19 (1)، 9 -24.

4.صالح، عواطف حسين (1993) الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

5.عبد الله، أحلام (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة، مجلة الأستاذ، العدد (205) المجلد الثاني. جامعة ديالى، العراق.

6.قاسم، حوراء محمد علي (2018). الكفاءة الشخصية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. بحث منشور بمجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (57)،ا لجامعة المستنصرية /كلية الآداب، العراق.

7.قطامي، يوسف (2004) تفكير الأطفال – تطورهُ وطرق تعليمه, الدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
8.Baer, R. A.(2003). Mindfulness training as a clinical intervention A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10.
9.Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13, 27–45 .
10.Bandura, A. (1986). Social foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory. NJPrentice-Hall.
11.Bandura, A. (1992) Exercise of personal agency thought the self- efficacy mechanism. In Schwarzer (ed) , self- efficacy, thought control of action (3-38) Washington DC.Hemispheres.
12.Bandura, A. (1997). Self – efficacy. The exercise of control. Stand for university. New York: Freeman and Company.
13.Bishop, S. R., Lau. M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V. Abbey, S., Speca, M., Velting, D. &Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11, 230–241.
14.Burgoon, J. K., Berger, C. R., & Waldron, V. R. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. Journal of Social Issues, 56(1), 105-127.
15.Elder, J. (2010). Mindfulness: A potentially good idea. (Master), State University of New York Empire State College.
16.Feltman, R., Robinson, M. D., & Ode, S. J. J. o. R. i. P. (2009). Mindfulness as a moderator of neuroticism outcome relations: A self-regulation perspective. 43(6), 953-961
17.Kabat – zinn (1990) : full catastrophe living , using the wisdom of yourbady and mind of face stress , pain , illness, new yorkdelacourt.
18.Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L. Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a Meditation-Based Stress Reduction Program

in the Treatment of Anxiety Disorders. American Journal of Psychiatry, 149, 936–943.
19.Langer, E. J. (1989). Mindfulness. New-York: Addison-Wesley.
20.Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. Consciousness and Cognition, 1, 289-305. doi:10.1016/1053-8100(92)90066-J.
21.Neale, M. I. (2006). Mindfulness meditation: an integration of perspective from Buddhism, science and clinical psychology, California, San Francisco.
22.Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 822–848 .
23.Stoops, T. L. (2005). Understanding mindfulness: Implications for instruction and learning. (Doctoral dissertation), West Virginia University.

Mindfulness and its relationship to self-efficiency among Yemeni university students

AamerAldbyani

Shandong Normal University - China

Abstract : The study aims to investigate the relationship between mindfulness and self-efficiency among Yemeni university students. The sample of study consists of (775) students at Sanaa and Thamar universities. After collecting and analyzing data, the results showed that a low level of mindfulness and self-efficiency, while the relationships between all the five-facet mindfulness and self-efficiency were significant and positive. The results also showed that no statistically significant differences in the level of mindfulness and self-efficiency to gender. The study concluded with some recommendations,the most important of which are implementing training programs to provide Yemeni university students with mindfulness and self-efficiency skills.

KeyWords: Mindfulness, Self-efficiency, Yemeni universities.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(جامعة أجدابيا انموذجا)

عمر عبد الحميد مفتاح المغربي
عضو هيأة تدريس جامعة إجدابيا –ليبيا
عبد السلام محمد مصباح بوكنيشة
عضو هيأة تدريس جامعة إجدابيا -ليبيا

ملخص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،حيث استخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع استبانة على عينة تكونت من (42) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة اجدابيا، وبلغ معامل ثبات الاستبانة (0.71.2)، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود دور إيجابي بالجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات توظيف الجامعة للتعليم الإلكتروني تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا على متغير الدرجة العلمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: دور الجامعات الليبية، التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد.

مقدمة:

العصر الذي نعيش فيه يتسم بتغيرات سريعة ومتتابعة في ظل تكنولوجيا المعلومات الذي اقترن به انفجار تقني ومعرفي وثقافي هائل متباين، وأنتج هذا القرن العديد من آليات تصنيع المعرفة والمزيد من وسائل التقنية التي جعلت العالم قرية كونية حيث لعبت تقنية الحواسيب والإنترنت دوراً كبيراً في نقل المعلومات من الشمال إلى الجنوب مروراً بالشرق والغرب في اللحظة نفسها.

" ولقد أدى هذا التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب و طرق جديدة للتعليم غير المباشر، تعتمدعلى توظيف تلك المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب،ومنها استخدام الكمبيوتر ومستحدثاته، والأقمار الصناعية و القنوات الفضائية، وشبكة المعلومات الدولية، بغرض إتاحة التعلم على مدار اليوم و الليلة لمن يريده وفي المكان الذي يناسبه، بواسطة أساليب و طرق متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة، لتقدم المحتوى التعليمي من خلال تركيبة من لغة مكتوبة ومنطوقة، وعناصر مرئية ثابتة ومتحركة وتأثيرات وخلفيات متنوعة سمعية و بصرية،يتم عرضها للمتعلمين باستخدام جهاز الكمبيوتر،مما يجعل التعلم شيق وممتع، ويتحقق بأعلى كفاءة،وبأقل مجهود، وفي أقل وقت، مما يحقق جودة التعليم " (موقع، توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكترونى)

إن التعليم عن بعد جاء نتيجة للتطورات التكنلوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" (Artificial Intelligence) و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الغرفة الصفية وأصبحت جزءا أصيلا منها، وإن التزايد في أعداد المعلمين والطلاب الذين يستخدمون الحاسب والإنترنت والهواتف الذكية في عملية التعلم يعود إلى ما يتمتع به التعليم الإلكتروني من خصائص ولما له من آثار إيجابية، فقد كشفت دراسة كل من إدواردز وفريتز (Edwards and Fritz 1997) أن التعليم الإلكتروني ممتع ومشوق ويحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها بفاعلية، ويحسن من اكتساب الطلبة للمفاهيم (أبوشخيدم، سحر سالم،2020 :2-5).

وإن الجامعة لها دور أساسي في نشر ثقافة التعلم الالكتروني من خلال إصدار منشورات وكتيبات للتعريف به وبأهميته، وللجامعة أن تعقد المؤتمرات وتعمل على التركيز لعقد ندوات التي من شأنها خلق تفاعل ومعرفة وجهات النظر وإيضاحها، ومتابعة كل مستجد في تقنية المعلومات والتوعية في استخدام التعلم الالكتروني بشكل متوازي للتعليم التقليدي ومصاحب له . لذا فقد أصبح من الضروري مواكبة العملية التعليمية لتلك المتغيرات السريعة وذلك لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل كثرة المعلومات و زيادة عدد الطلاب و نقص المعلمين و بعد المسافات، لذا اهتمت النظم التعليمية الحديثة بإعداد الأفراد إعدادا يؤهلهم للاستخدام الجيد للحاسبات و تقنية المعلومات، مما أدى إلى ظهور أنماط و طرق عديدة للتعليم،خاصة في مجال التعليم الفردي أو الذاتي – الذي يسير فيه المتعلم حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة – ومن أبرز تلك الطرق، طريقة التعلم الالكتروني، والذي يعتبر " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلوماتية والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعلمية وتفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم " (سالم أحمد محمد، 2004 : 18)

حيث لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة و الحقائق فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات و القدرات و الاعتماد على الذات ليكون قادرا على التفاعل مع متغيرات العصر، و قادرا على صناعة حياة جديدة قائمة على السيادة لا التبعية وفق تعليم دينه و مجتمعه، وفى هذا الصدد تركز سياسات و برامج التعليم العالي الحديثة على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، لذلك فإن طرق التدريس الحديثة باتت تبتعد عن المفاهيم التقليدية المتضمنة فلسفة أن يكون التعليم قائما على الأستاذ قائم بكل شيء . (موقع التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني)

ومن هنا فإن التعلم الإلكتروني ما هو إلا تجديدا لذلك الشكل الدراسي التقليدي بما يؤدي إلى إحداث أشكالاً دراسية جديدة ومتجددة تؤدي إلى إصلاح التربية التقليدية إصلاحاً يؤثر في البني التربوية، والوسائل، والمناهج، والمقررات الدراسية فالتعلم الإلكتروني هو تجديدا للتربية التقليدية وليس بديلا عنها، وقدرتها على تطوير

الكفاءات لتسهم في نجاح عملية التعلم فإن قطاع التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة يجب أن يكون أكثر استجابة لهذه التغيرات الهائلة و التطورات المتسارعة .

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم الالكتروني من أكثر المجالات التي تشهد نمواً سريعاً نتيجة التطورات العلمية والتقنية، وتزايد الطلب على دمج التقنية في التعليم، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع مفردات العصر الجديدة، ولقد أبدت جامعة أجدابيا اهتماماً كبيراً بدمج التقنية في التعليم خاصة في مثل هذه الأقات التي نمر بها ومعنا العالم من جائحة كورونا و اعتبرته خياراً استراتيجياً، لذا يعد التعلم الإلكتروني من أبرز تطبيقات دمج التقنية في التعليم حيث بادرت الجامعة إلى تجريب التعلم الالكتروني و منها كلية الآداب والعلوم وغيرها من كليات جامعة أجدابيا، وفي ذات الوقت لم تتوافر دراسات حول فاعلية هذه التجارب وكفاءتها، لهذا، فإن دراسة هذه التجارب وتقويمها يمكن أن يوفر معلومات مهمة في هذا المجال، خصوصاً فيما يتعلق بتحسين هذه التجارب أو التخطيط لبرامج جديدة، وتتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية وهي كالتالي:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد – محاضر– أستاذ مساعد) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 5-10، ومن 11- 15، ومن 16 فما فوق) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تعمل على إلقاء الضوء على ما قد يمثله تدشين جديد على الطالب في فحواه ومضمونه من خلال مفهوم إنّ تحسين العمليّة التّعليميّة، وتفعيل دور المُشاركة الفعّالة بين المُعلّم والمُتعلّم تتزايد باستخدام الوسائل التّكنولوجيّة المتعدّدة التي تساهم في مُساعدة التّلميذ على تذكّر المادّة التّعليميّة لأطول فترةٍ مُمكنة، وعلى تقييم وتقويم المادّة التّعليميّة باستمرار؛ حيث يضمن استخدام تكنولوجيا التّعليم في العمليّة التّعليميّة كإدخال تحديثات دائمة بشكلٍ مُستمر وفعّال يَضمن فاعليّة أكبر للعمليّة التّعليميّة،وتنويع أساليب التّعليم ومراعاة الفروق الفرديّة بين المُتعلّمين، واختصار الوقت المحدّد للتّعليم.

أهداف الدراسة:

1-الكشف عن دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الدرجة العلمية

(محاضر مساعد – محاضر – أستاذ مساعد) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

4- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير التخصص (علمي – أدبي) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

5- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 5-10، ومن 11-، ومن 16 فما فوق) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(جامعة أجدابيا انموذجا)

الحدود البشرية: اعضاء هيئة التدريس بجامعة اجدابيا

الحدود المكانية : جامعة أجدابيا – بليبيا .

الحدود الزمانية : العام الدراسي 2019- 2020م

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني: يعُرف بأنه" تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروح وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر شبكة الإنترنت" (العريفي، يوسف بن عبد الله، 2003 :3)

ويعُرف بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطها المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية

وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي" (الموسى،عبدالله بن عبد العزيز، 2001 :2)

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يتحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الدراسة المعد من قبل الباحثان.

الدراسات السابقة:

1- دراسة كارسويل،وآخرون، al et, Creswell (2000) ،هدفت إلى معرفة آراء الطلبة في تجربة التعلُّم عن بعد بواسطة الإنترنت وأثرها على نواتج التعلم،مقارنة بالطريقة التقليدية،تكونت عينة الدراسة من (500 (طالبٍ تم توزيعهم على مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (300) طالب درست المادة التعليمية من خلال الإنترنت بطريقة التعلم عن بعد، وتكونت المجموعة الثانية من 200)) طالب درست المادة التعليمية نفسها بالطريقة الاعتيادية، وبينت نتائج الدراسة أن نواتج التعلم متماثلة، رغم أن الطلاب فضلوا تجربة الإنترنت وكانوا يرغبون في إعادتها.

2- دراسة الرويلي،(2004):واقع استخدام شبكة المعلومات "الانترنت" في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر معلمي وطلاب مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض،تكونت عينة من (26) معلماً و(177) طالباً يستخدمون الانترنت، وتوصلت النتائج أن خبرة أفراد عينة الدراسة الحمد لله على سلامته في التعامل مع الحاسب الآلي متوسطة بالنسبة للمعلمين وعالية بالنسبة للطلاب.

3-دراسة الزامل،(2004) : تقييم تجربة التعلم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة (الرياض) والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية،وذلك من وجهة نظر الطلاب، سعت الدراسة لمعرفة الفروق بين إجابات إفراد العينة (256) طالبا وطالبة بمراعاة الاختلافات في الجنس(ذكور و إناث) والتخصص (حاسب آلي غيره) و الخبرة السابقة (طلاب متفرغين للدراسة و طلاب يعملون) والعمر ثلاث مجموعات:(أقل من 20، 20-25، 26فأكثر) والمستوى الدراسي (ثلاث مجموعات: المستوى الأول، المستوى الثاني، المستوى الثالث و الرابع) و توصلت النتائج إلى أن إتقان استخدام التقنية

يساعد على التفاعل مع طريقة التعلم الإلكتروني، كما أن اختلاف المستوى الدراسي لا يؤثر على التفاعل مع التعلم الإلكتروني،كما أن الطلاب المتخصصين في الحاسب الآلي و الطلاب غير المتفرغين للدراسة يتجاوبون مع إمكانية تطبيق التعلم الإلكتروني بشكل أكبر من غيرهم.

4- دراسة العبد الكريم،(2008):واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام التعليم الالكتروني في المدرسة، وتكون مجتمع الدراسة من (297(معلم، وقد بينت الدراسة أن لدى المعلمات معرفة بكيفية استخدام الحاسوب بما في ذلك الانترنيت والبريد الالكتروني، وأن هناك وجود فروق بين أفراد الدراسة نحو مدى الاستخدام والأنماط باختلاف عدة متغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة)

5-دراسة حسامو،(2011):واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة،هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، لذا تم إعداد استبانتين الأولى خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية طُبقت على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين والبالغ عددهم (113) والثانية خاصة بالطلبة طُبقت على عينة عشوائية من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين والبالغ عددهم (774(،وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، وتبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً واقع التعليم الالكتروني، ووجود فروق بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، ووجود فروق بين متوسط درجات الطلبة تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة تبعاً لمتغير التخصص.

6-دراسة طعمة،(2019):واقع التعليم الالكتروني في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها،بلغت عينة الدراسة تتكون من (400) بواقع (177) من الكليات العلمية و(223)من الكليات الإنسانية،وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، تم إعداد استبانة مكونة من(58) فقرة وبينت النتائج أن استعمال التعليم الالكتروني قد يسهل عمل الأساتذة في مختلف مجالات عملهم، و

يزيد من عملية التفاعل مع المادة التعليمية، وأن استخدام تقنية التعليم الالكتروني في التدريس يعالج العديد من المشاكل التربوية.

من خلال عرض الدراسات السابقة تتباين نتائج الدراسات السابقة، فقد اتفقت دراسة (الزامل، 2004)، ودراسة (العبد الكريم،2008)، في أن اتجاهات العينة كانت إيجابية نحو التعلم الالكتروني، ولتختلف هذه الدراسات مع دراسة (الرويلي، 2004)، ودراسة (كارسويل، 2000) أيضا بينت دراسة كلا من (الزامل،2004)، ودراسة كارسويل،2000) ودراسة (حسامو،2011)، ودراسة (طعمة،2019) في عدم وجود فروق تبعا لمتغير النوع، لتختلف مع ما أظهرته دراسة (العبد الكريم،2008) وجود فروق تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور، كما كشفت دراسة (الرويلي، 2004) عن وجود فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح تخصص الأدبي لتختلف مع دراسة (كارسويل،2000) والتي كانت لصالح التخصص العلمي، ولتختلف مع دراسة (الزامل، 2004) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولتظهر دراسة (العبد الكريم،2008) وجود فروق تبعا لمتغير الدرجة العلمية لصالح المحاضر، ولتختلف مع دراسة (حسامو،2011) والتي بينت عدم وجود فروق تبعا لمتغير الدرجة العلمية وأما دراسة (الزامل، 2004)، ودراسة (العبدالكريم، 2008) فقد أظهرت وجود فروق تبعا لمتغير الخبرة ، ولتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حسامو،2011)، وأخير لقد شكلت الدراسات السابقة قاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحثان، استفادوا منها في بدء العمل بالدراسة، و وضع المخطط التنظيمي لهم، كما ساعدتهم في تصميم ووضع أدوات الدراسة.

إجراءات الدراسة: قام الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة الحالية بتحديد منهجية الدراسة المستخدمة، ووصف لمجتمع الدراسة، وخطوات بناء الأداة، ودلالة صدقها، وثباتها، والوسائل الإحصائية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في تفسير النتائج،وذلك على النحو الآتي:

1/منهجية الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته للدراسة الحالية "فالمنهج الوصفي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة

والسائدة، والتعرف على اتجاهات ومعتقدات الأفراد "(السيد فؤاد بهي، 2005: 134).

2/ مجتمع الدراسة: تكون مجتمع هذه الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من جامعة أجدابيا والبالغ عددهم (277) عضوا للعام الحالي (2020) والجدول رقم (1) يوضح توزيع المجتمع

ت	الكلية	العدد	النسبة
1	الآداب	76	%27
2	العلوم	56	%20
3	الاقتصاد	61	%22
4	الحقوق	8	%3
5	الاعلام	12	%4
6	الطب البشري	28	%10
7	الهندسة	21	%8
8	طب الاسنان	2	%1
9	تقنية معلومات	13	%5
	المجموع	277	%100

.

عينة الدارسة: وقد اختير (42) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالطريقة العشوائية البسيطة والجدول رقم : (5،-4-3-2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس والدرجة العلمية والتخصص وسنوات الخبرة.

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

ت	الجنس	العدد	النسبة
1	ذكور	25	%60
2	إناث	17	%40
	المجموع	42	%100

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص

ت	التخصص	العدد	النسبة
1	أدبي	22	%52
2	علمي	20	%48
	المجموع	42	%100

جدول رقم (4) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية

ت	التخصص	العدد	النسبة
1	محاضر مساعد	24	%58
2	محاضر	11	%26
3	أستاذ محاضر	7	%6

جدول رقم (5) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

ت	التخصص	العدد	النسبة
1	من 5- 10	23	%55
2	من 11 -15	12	%29
	من 16 فما فوق	7	%6
	المجمـــوع	42	%100

3/ أداة الدراسة: تكونت الأداة من استبيانه تم تطويرها وبنائها بالاعتماد على مجموعة من الأدبيات كـالدوريات والكتب والمراجع في مجال التربية وعلم النفس، و الاسترشاد بعدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التعلم الالكتروني، والإطلاع على أدوات الاستبيان المشابهة لهذه الدراسة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1- **الصدق**: يعتبر أهم خاصية من خواص القياس ويشير" مفهوم الصدق إلى أي مدى وفاء المقياس بأغراض استخدامه وقياسه لما نريد أن نقيسه به " (صفوت فرج، 2002: 245).

صدق المحكمين: وهو" أن يقيس المقياس الخاصية التي وضع من أجلها، وصدق المقياس يمدنا بدليل مباشر على مدى صلاحيته للقيام بوظيفته ولتحقيق الأغراض التي وضع من أجلها "(كراجة عبد القادر،1997: 141)

"وغالباً ما يقرر ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها،وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها،فيبدي المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها،من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، والنظر في تدرج المقياس،ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً "(المغربي عمرعبد الحميد، 2009: 48).

وقد قام الباحثان بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص التربية وعلم النفس.

2- **الثبات**: من الصفات الأساسية التي يجب توافرها أيضاً في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها هي خاصية الثبات، " ويقاس ثبات أداة جمع البيانات بطرق مختلفة من أشهرها حساب معامل كرونباخ (ألفا) ويفترض تساوي المفردات في المقياس مع بعضها بعضا وتستخدم عندما يكون تقدير المفردات صفر،1، 2،.."(أبو علام صلاح الدين محمود،2006: 474).

وقد قام الباحثان بالتحقق من ثبات الاستبيان باستخدام: ألفا كرونباخ، والتي بلغت قيمته(0.71.2) والتي تعد قيمة مرتفعة ومطمئنة.

الأساليب الإحصائية: تم تحليل البيانات إحصائيا من خلال استخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البيانات المجمعة وهي:

1-المتوسطات الحسابية . 2- الانحراف المعياري . 3- المتوسط الفرضي .

4 - قيمة 5 . T- ألفا كرونباخ.

عرض النتائج وتفسيرها:

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي، حيث يتم فيها عرض النتائج التي تم التوصل إليها، وفق تساؤلات الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

التساؤل الأول: ما دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للتأكد من التساؤل، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) والمتوسط الفرضي لمعرفة دور الجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6)يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والانحراف المعياري،وقيمة (ت) والمتوسط الفرضي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	42	88.2	60	10.66	41	14.23	0.05

يتضح من الجدول رقم (6) أنه يوجد دور إيجابي للجامعات الليبية في توظيف التعليم الإلكتروني، حيث وجد المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (88.2) أكبر من قيمة المتوسط الفرضي والذي بلغ قيمته (60) وهذا يدل على وجود دور ايجابي للجامعات الليبية من خلال دعم ونشر التعليم الإلكتروني، وكذلك التخطيط الاستراتيجي المناسب، وأن جاهزية البنية التقنية لجامعة أجدابيا تعمل على تحقيق الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيأة التدريس وتأهيلهم من خلال إعداد دورات وندوات خاصة بالتعليم الإلكتروني واتفقت نتيجة هذه الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة (الزامل :2004) ودراسة (العبد الكريم :2008) واختلفت مع دراسة (الرويلي:2004) ودراسة (كارسويل :2000).

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للتأكد من إجابة التساؤل، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (7) يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للعينة.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	ذكور	25	89.92	14.67	40	2.921	0.05
	إناث	17	82.42	10.78			

يتضح من الجدول رقم (7) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الذكور، ولقد رجح الباحثان السبب في ذلك أن للذكور سهولة التنقل والمشاركة الفعالة في كل المناشط التوعوية والتثقيفية وخاصة في هذه الظروف الحالية التي تمر بها البلاد كافة بسبب جائحة كورونا وغيرها من الظروف الأخرى، اتفقت هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (العبد الكريم : 2008 م) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من (الزامل :2004) ودراسة (كارسويل 2000) ودراسة (طعمة :2019) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين .

التساؤل الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الدرجة العلمية (محاضر مساعد – محاضر -أستاذ مساعد) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد)من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للتأكد من إجابة التساؤل، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير الدرجة العلمية على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد)من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (8) يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)

المتغير	الدرجة العلمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	محاضر مساعد	24	33.44	5.01	39	0.569	0.05
	محاضر	11	39.25	5.96			
	أستاذ مساعد	7	35.34	5.11			

يتضح من الجدول (8) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس يعزى لمتغير الدرجة العلمية عند مستوى دلالة (0.05) حيث وجد الباحثان أن نسبة اهتمام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني مرتفعة وذلك من خلال استخدامهم لتقنيات للتعليم الإلكتروني بجامعة أجدابيا بكافة المراحل الأكاديمية فيها من محاضرات (صوت وصورة) ونشرها في مواقع الكليات والجامعة واتفقت نتيجة هذه الدراسة الحالية مع دراسة (حسامو:2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا يعزى لمتغير الدرجة العلمية واختلفت مع دراسة (العبد الكريم :2008) والتي كشف عن وجود فروق دالة إحصائيا يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

التساؤل الرابع:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير التخصص(علمي – أدبي) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتأكد من إجابة التساؤل،تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير التخصص

(علمي،أدبي) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد)من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (9) يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)

المتغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	أدبي	22	40.26	3.01	40	0.570	0.05
	علمي	20	40.57	3.21			

يتضح من الجدول (9) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس يعزى لمتغير التخصص (علمي– أدبي) عند مستوى دلالة (0.05) وقد يكون السبب هو أن أعضاء التدريس من التخصصين على دراية كبيرة باستخدام التكنولوجيا، وذلك بسبب الدورات المكثفة التي عملت عليها الجامعة في الفترة الماضية من خلال دورات تنشيطية شارك فيها العديد من أعضاء هيأة التدريس من كافة التخصصات بجامعة أجدابيا، واتفقت هذه الدراسة الحالية مع دراسة (الرويلي 2004) ودراسة (كارسويل :2004) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا يعزى لمتغير التخصص .

التساؤل الخامس :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 5 – 10)، (من 11- 15)، (من 16 فما فوق) على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتأكد من إجابة التساؤل، تم حساب المتوسط الحسابي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة في توظيف التعليم الالكتروني يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة على مقياس توظيف التعليم الإلكتروني (التعلّم عن بعد)من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (10) يوضح قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت)

المتغير	سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعليم الإلكتروني	من 5 – 10	23	29.32	4.11	39	0.998	0.05
	من 11- 15	12	28.41	4.25			
	من 16 فما فوق	7	30.12	4.02			

يتضح من الجدول (10) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى دلالة (0.05) وقد يكون السبب هو أن أعضاء هيئة التدريس نتيجة لمرورهم بالدورات المكثفة التي عملت عليها الجامعة في الفترة الماضية من خلال دورات تنشيطية أكسبتهم خبرات ساعدت في تفاعلهم بشكل متساوي مع الحاسب الألي المستخدم في المحاضرات عن بعد، واتفقت هذه الدراسة الحالية مع دراسة (حسامو :2011) واختلفت مع دراسة (الزامل :2004) ودراسة (العبد الكريم : 2008) واختلفت مع باقي الدراسات الأخرى .

توصيات ومقترحات الدراسة:

- توفير شبكة انترنت تعمل بشكل جيد ومتاحة للأساتذة والطلبة جميعهم في كل كلية من الكليات.

- إقرار مناهج تستهدف التعليم الالكتروني في الجامعات.

- إقامة دورات تدريبية تثقيفية حول مجال التعليم الالكتروني ومتطلباته والأدوار الجديدة التي ينبغي للأساتذة والطلبة/ المعلمين القيام بها وفق أنماطه آلياته.

- إقامة دورات تدريبية في الجامعات كدورات (ICDL)،دورات على الانترنت، لإكساب الأساتذة مهارات تصميم الدروس الكترونياً.

قائمة المراجع:

1- أبو علام، صلاح الدين محمود(2006)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

2- أبو شخيدم، سحر سالم (2020)، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

3-الرويلي، زايد بن فاضل(2004)، استخدام شبكة الانترنت في مراكز مصادر التعليم والتعلم لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير،جامعة الملك سعود،الرياض .

4-السيد، فؤاد بهي(2005)، في علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط4، دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر.

5- الزامل، زكريا عبدالله (2004).تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في بعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب، منشور في المؤتمر التقني السعودي الثالث، 11 - 15 ديسمبر 2004

6- العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز(2008)، واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

7- العريفي، يوسف بن عبد الله (2003)، التعليم الالكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، الندوة العالمية الأولى للتعليم الالكتروني التي عقدتها مدارس الملك فيصل بالرياض، الفترة من 21-23- 2003.

8- المغربي، عمر عبد الحميد (2009)، مستوى إتقان معلم اللغة العربية للمهارات اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا، دار الامين، بنغازي، ليبيا.

9- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2002) التعليم الالكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ندوة مدرسة المستقبل، 23-24-2002، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية .

10- حسامو، سهى علي (2011)، واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية،جامعة دمشق، سوريا .

11-سالم، أحمد محمد (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني،مكتبة الرشد، الرياض، السعودية .

12- صفوت، فرج(2002)، القياس النفسي، الطبعة الخامسة،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة،مصر .

13- طعمة، منتهي شوكة(2019)، واقع التعليم الالكتروني في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق .

14- كراجة، عبد القادر(1997)، القياس والتقويم في علم النفس، رؤية جديدة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

15-موقع التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني Icon_minitime الجمعة ديسمبر 07, 2007 2:20 pm (https://mans-agric.ahlamontada.com/t12-topic

16-Carswell, L., Thomas, P., Peter, M., Price, B. & Richard M. (2000),” Distance Education Via the Internet Student Experience”, British Journal of Educational Technology, 31 (1).

The role of Libyan universities in employing e-learning (distance learning) from the viewpoint of faculty members ((Ajdabiya University as a model

a .Omar Abdel Hamid Moftah Al-Maghribi- Member of the teaching board of the University of Ajdabiya - Academic degree: Lecturer,

a.Abdal-Salam Muhammad Misbah Bokenisha - Member of the teaching committee at the University of Ajdabiya- academic degree: Lecturer

Abstract : The current study aimed to identify the role of Libyan universities in employing e-learning from the point of view of faculty members, as the researchers used the descriptive and analytical approach, and a questionnaire was distributed to a sample consisting of (42) members of the faculty at the University of Ajdabiya, and the stability factor of the questionnaire reached (0.71.2), and the results of the study found a positive role in Libyan universities in employing e-learning from the point of view of faculty members, and the results revealed that there are differences between the university's employment averages for e-learning according to the gender variable in favor of males, while there are no statistically significant differences on the degree variable. Scientific, specialty, and number of years of experience.

Key words: the role of Libyan universities, e-learning (distance learning

النقل الديداكتيكي للبلاغة: مفهوم الانزياح نموذجا.

د. الحسن بواجلابن.

أستاذ التعليم العالي مؤهل جامعة القاضي عياض، مراكش، المملكة المغربية

ملخص: النقل الديداكتيكي مضمون معرفي تمّ تحديده كمعرفة يُنتظر تدريسها، ويتلقى مجموعة من التحويلات التكييفية التي ستجعله قابلا للتدريس، وكانت الإشكالية هي: ما هي الكيفية التي تخول الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرّسة؟ ورصدتُ تطور مسار النقل الديداكتيكي، ثم اهتممتُ بأهدافه وبمراحله.
وميز إيف شفلار بين مرحلتين متعاقبتين هما: النقل الديداكتيكي الخارجي والنقل الديداكتيكي الداخلي.
بعد ذلك اهتممتُ بنسقية البلاغة العربية التراثية، وتقتضي النسقية البحث عن نسق شمولي يستوعب كل الأوجه البلاغية وإنشاء شبكة من المفاهيم تخضع لتراتبية محددة.
وقدمتُ تطبيقا على مصطلح الانزياح، وأخضعته لأجرأة النقل الديداكتيكي.
واهتممتُ بالنقل الديداكتيكي للبلاغة متوخيا تصورا ديداكتيكيا نسقيا لمفهوم الانزياح.
ورتبتُ المحسنات البلاغية الواردة في الكتاب المدرسي ترتيبا نسقيا. أما فيما يتعلق بالنقل الديداكتيكي الداخلي فقد عمدتُ إلى تحليل مستويات الانزياح الشعري في قصيدة لمحمود درويش ليتضح الترتيب النسقي لأوجه الانزياح، ويتم إجراء النقل الديداكتيكي لمفهوم الانزياح.

الكلمات المفتاحية: نقل ديداكتيكي، بلاغة، انزياح، نسقية.

مقدمة:

ظهرت المقاربة بالكفايات لتجعل المتعلم مركز العملية التعليمية ـ التعلمية، يقوم بتعبئة الموارد المناسبة لحل الوضعيات المشكلة، ويدمج مختلِف تعلماته في واقعه المعيش، مما يمنحها معنى، فيتفاعل مع محيطه بشكل إيجابي. الشيء الذي يجعل النسق الديداكتيكي (الأستاذ، التلميذ، المعرفة) مدعوا إلى الانفتاح على الوسط الاجتماعي والانسجام معه لكي يتأتى تحقيق الأهداف التي سطرها المجتمع. وفي خضم الانفتاح والانسجام، تظهر المعرفة العالمة وضرورة نقلها ديدكتيكيا لكي تصير معرفة مُدرّسة في الوحدات الصفية.

لقد استُعمل مفهوم النقل الديداكتيكي في البداية في علم الاجتماع، ثم نقله " Y. Chevallard " " إيف شفلار " إلى الرياضيات، وتمّ استثماره في بقية المواد التعليمية. ويعتبر النقل الديداكتيكي أهم مهارة يلزم أن يمتلكها كل أستاذ. والنقل الديداكتيكي مفهوم يمكن تعرفه من خلال عنوان فرعي هو: (من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرّسة) أورده إيف شفلارفي كتابه (La transposition didactique) لكن، « يجب ألا نخلط بين النقل الديداكتيكي والتبسيط العلمي الذي يتيح ولوجية إلى العلم بيسر». (Paun,2006 :4).

في البداية سأعرف النقل الديداكتيكي، وأقدم إضاءات عن بعض الأسئلة التي تثار حول المفهوم، ثم أتوقف عند مسألة النقل الديداكتيكي للبلاغة في الوحدات الصفية بالتعليم الثانوي التأهيلي من خلال ربط الدرس البلاغي بالممارسات التعليمية ـ التعلمية.

في تحديد المفهوم:

أول من استعمل مفهوم النقل الديداكتيكي هو " ميشيل فري" "Michel Verret " الذي بحث في مجال السوسيولوجيا لتحديد ظاهرة تتجاوز المدرسة والمواد التعليمية، واهتم بكل المعارف التي تقبل النقل.

وعُرف إيف شفلار بإسهاماته أثناء سنوات الثمانينات في نظرية النقل الديداكتيكي. عرّفه بقوله: «مضمون معرفي تمّ تحديده كمعرفة يُنتظر تدريسها ويتلقى مجموعة من التحويلات التكييفية التي ستجعله قابلا لأن يأخذ موقعه ضمن مواضيع التعليم. والعمل الذي يجعل من موضوع معرفة يُنتظر تدريسها موضوعا للتعليم يسمى

النقل الديداكتيكي».(Chevallard :39) النقل الديداكتيكي، إذا، هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الصرف الذي نشأت فيه إلى مجال الممارسة التعليمية والتربوية، لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية، وتستجيب لمختلف انتظاراتهم.

الإشكالية: وتتجلى الإشكالية التي يثيرها النقل الديداكتيكي في الكيفية التي تخول الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدرّسة.

تطور مسار النقل الديداكتيكي:

عرف التعريف الذي قدمه إيف شفالارللنقل الديداكتيكي تغييرا؛ إذ تمت إضافة الممارسات الاجتماعية مثل التكنولوجيا والإعلاميات، واللسانيات، والفنون، واقترح عليه " ألبير جوسوا " " Albert Joshua " تمديد نظرية النقل الديداكتيكي لصالح المعارف الخبيرة (,Perrenoud1998:487)وذكر مثال الموسيقى في السلك الإعدادي.

ولحق التغيير مسار النقل الديداكتيكي عندما اعتبر " بون" "Puan" النقل الديداكتيكي «كمسار مركب متأثر بعدة عوامل له كنقطة انطلاق مجموع المعرفة العلمية، وكنقطة نهاية مجموع المعارف المكتسبة من قبل التلاميذ (Paun,). » 2006 :3

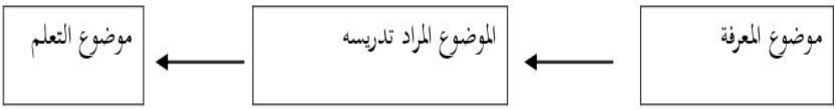
أهداف النقل الديداكتيكي: يمكن إجمال أهداف النقل الديداكتيكي في ما يأتي:

-تبسيط المعرفة العالمة، وجعلها قابلة لأن تُدرّس في مختلف المستويات.

-الاستفادة الإنسانية من المعرفة العالمة.

مراحل النقل الديداكتيكي:

أشار " ج. ب. أستولفي" " AstolfiJ. P. " و " م. دوفولاي" " M. Develay"إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية موضوعا للتدريس، يحدث تغييرا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها، وشبكات العلاقات التي يقيمها مع مفاهيم أخرى(Astolfi et M. Develay,1989 :43) فنستشفّ وجود إبستمولوجيا مدرسية يمكن تمييزها عن إبستمولوجيا المعارف المرجعية كما يبينه الرسم الآتي:



-موضوع المعرفة: يحيل على بيئتها العلمية الخالصة حيث هيمنة التجريد، والتعقيد.

-الموضوع المراد تدريسه: هو الموضوع الوارد في المنهاج الدراسي.

-موضوع التعلم: يتجلى في المعرفة المتداولة في الوحدات الصفية، وهي معرفة مستقاة من المعرفة المراد تدريسها. وخلال النقل الديداكتيكي يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار التوجيهات التي تقدمها المعارف الموجهة لأجل التدريس من كفايات، وأهداف تعلمية، ومستويات الإدراك لدى التلاميذ.

تتعرض المعرفة العلمية لعدة عمليات يتم بموجبها التغيير ليتأتّى لها أن تصير قابلة للتدريس. كما تغمرها عوامل ضاغطة من قبيل مستوى الإدراك لدى الفئة المستهدفة، وقيم المجتمع، والطبيعة الإبستيمية للمفاهيم موضوع التعلم.

وبتتبع المسار الإجمالي للنقل الديداكتيكي، نلفي شفلار قد ميز بين مرحلتين متعاقبتين، هما: النقل الديداكتيكي الخارجي، والنقل الديداكتيكي الداخلي. وهو ما يمكن توضيحه بالترسيمة الآتية:



يُقصد بالمعارف العالمة «متن يغتني بدون انقطاع بالمعارف الجديدة، المعروفة بملاءمتها وصحتها من طرف مجمع علمي متخصص. والمعرفة العالمة هي نتاج العلماء ضرورة »(Pellec ,1981 :40)أما المعارف المراد تدريسها، فهي « المضبوطة في مجموع النصوص الرسمية (البرامج، التوجيهات الرسمية، والشروح...)؛ هذه النصوص تحدد مضامين، ومعايير، ومنهجيات (Audigie ,1988 : 14)«.

وبالنسبة إلى المعارف المُدرّسة فهي المعارف التي أوجدها الأستاذ، ويستخدمها في الفصل الدراسي والمعارف المكتسبة هي التي قام التلميذ بتحصيلها.

يتعرض محتوى المعرفة العالمة، إذا، لعدة تغييرات ليصير قابلا للتدريس، الشيء الذي جعل شفالار يميز بين أربع مراحل، هي:

مرحلة المعرفة العالمة: وسمتها التجريد والتعقيد.

مرحلة المعرفة المنتظر تدريسها: وهي المعرفة الواردة في المناهج الدراسية والمقررات الرسمية والكتب المدرسية. وهي منبثقة من المعرفة العلمية بواسطة النقل الديداكتيكي.

مرحلة معرفة الوحدات الصفية: وتُؤخذ من المعرفة المنتظر تدريسها، ومن التوجيهات التربوية الرسمية.

مرحلة المعرفة التي يكتسبها التلميذ: وهي معرفة تتحدد من خلال مكتسبات التلميذ؛ ذلك لأنه ينظم المعارف المكتسبة تبعا لقدراته وبشاكلته المراعية لمتطلبات العقد الديداكتيكي بينه وبين أستاذه.

ويُقصد بالنقل الديداكتيكي الخارجي: «مجموع الشخصيات التي تهتم بمحتويات التعليم: الجامعيون الذين يعتنون بمشاكل التعليم، الممثلون لنظام التعليم، مؤلفو الكتب المدرسية، والمفتشون،)(Chevallard: 25»...وسميت هذه المرحلة كذلك؛ لأنها تُنجز خارج نظام التعليم، وبعيدا عن القسم. يتموضع النقل الخارجي في ثنايا التعليمات والتوجيهات الرسمية وفي البرامج الدراسية. أما النقل الديداكتيكي الداخلي فهو المجهود الذي تبذله هيئةالتدريس؛ إذ يقتضي هذا الصنف منالنقل الديداكتيكي تكييف المعارف المراد تدريسها وتحويلها كما وردت في المقررات والكتب المدرسية؛ لأنها نتاج الأساتذة وممارساتهم، والمعارف المُدرّسة يتعذر تعرّفها وتصعب ملاحظتها (Pellec, 1991 : 47).

طريقة النقل الديداكتيكي وإجراءاته: تتمّ عملية النقل الديداكتيكي عبر ثلاث إجراءات يمكن اعتبارها شروطه، وهي:

-أولا: اختيار المعرفة وتبسيطها بحيث تكون قابلة للتداول بين التلاميذ.

-ثانيا: إعداد لغة واصفة واضحة المعاني، ومفهومة من قبل التلاميذ.

-ثالثا: عرض المحتوى التعلمي على التلاميذ مع مراعاة مبدإ التدرج في الصعوبة مرورا بالمعرفة البسيطة، فالمركبة، ثم المعقدة.

إجراءات النقل الديداكتيكي:

نجد مجموعة من العمليات عند الانتقال من المعرفة العالمة كما أنتجها العلماء إلى المعرفة المعدّة للتدريس، وهي:

-إزالة التزامنية: "Désyncrétisation" حيث يتم « تجزيء الممارسة النظرية إلى حقول معرفية (Verret,1975 :146)» وهو إجراء اختزالي لا يدل على

اجتثاث المعارف من أصولها، أو طمس معالمها، فالاختزال إجراء يتوخى صيانة الخصوصيات العلمية للمعرفة العالمة وتبسيطها. إن اختزال المعارف هو الكفيل بتسهيل الانتقال من الخطاب العلمي إلى الخطاب التعليمي. وتسجل المعارف المرجعية من مظانها العلمية الأصلية. وعلى الرغم من ذلك فالمعارف العلمية تَتَبَيْنُ في السياق المدرسي التعليمي، فتخضع لمقتضياته: من منهاج دراسي، وأهداف تعلمية، مرورا بالغايات والمرامي. فتتخلى عن سياقها السوسيولوجي الذي أنتجها لتستحيل مادة مدرسية تنصاع لشروط المدرسة بما هي سياق سوسيولوجي آخر.

-التجرد من السياق الخاص:" Décontextualisation "؛ إذ تكون المعرفة المُدرّسة موضوعا لتجريد من السياق الأصلي (موضع الاختراع والإنتاج)، لتأخذ محلها في عالم آخر وضمن سياق مغاير للأول"Recontextualisation" مكون من نظام المعارف المراد تدريسه **(**Voir Brousseau :48-50**).**

- تجاوز الطابع الشخصي للمعرفة: " Dépersonnalisation "

من مميزات المعرفة المدرسية إقصاء الطابع الشخصي عن المعرفة العالمة التي انتقلت إلى الوحدات الصفية، و«الفصل بين المعرفة العالمة ومنشئها »**(**Verret ,1975 :146**).**

-القابلية للبرمجة:"Une Programmation du savoir " والمقصود بها « قابلية برمجة تحصيل المعرفة؛ أي: برمجة التعلمات»**(**Verret:146**)**وهو ما يقتضي تنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة بشكل تطوري يراعي القدرات الإدراكية للتلميذ، وكفايته في تحصيل المعارف والمهارات. والبرمجة خاصية تشكل الميسم الذي تعرف به المعرفة المدرسية؛ ذلك لأنها تخضع للتخطيط، وتقديم دروس على أخرى، والبدء بالأسهل، ثم السهل، فالمعقد. والبرمجة، قبل مجريات التدبير.

-إشهار المعرفة: "Une Publicité du savoir ": بعد عمليتي تجريد نص المعرفة من أي طابع شخصي، وإدراجه ضمن برامج دراسية منظمة، تصير المعرفة جاهزة للعرض وإشهارها147 :Verret**)**)وهو ما يدل على ضرورة توضيحها ودقة وصفها.

حال البلاغة العربية القديمة وحاجتها إلى النسقية: أثرتُ نسقية البلاغة العربية التراثية؛ لأن البلاغة العربية القديمة ثم منهاج اللغة العربية للثانوي التأهيلي يعانيان من سوء ترتيب مختلف الظواهر البلاغية. تحظى المفاهيم بمرتبة خاصة داخل النسق، يحدّد مكانة كل مفهوم الموقع الذي تتواجد ضمنه في النسق، والمعنى الذي تؤدّيه. وعادة ما تفرض العلوم التي تتصدّر البناء الثقافي للمجتمعات مفاهيمها الخاصة وخصائص نسقها على العلوم المجاورة. وبالنسبة إلى بلاغتنا، قال الباحث محمد العمري: « لقد أنجزت بلاغة الرّصد العربية القسم الأول من البرنامج البنيوي الظاهراتي القسم الذي يمكن إدخاله في عملية الوصف الضرورية لكل علم، وبقي على البنيوية أن تُنظّم هذا السجل الحافل بالصور، وتكتشف قوانينه الفاعلة في السكون والدينامية »(العمري محمد،1999: 20). ويرى " جون كوهن" «أن البلاغة القديمة قد بُنيت بمنظور تصنيفي خالص. لقد وقفت محاولتها عند وضع المعالم، وتسمية وترتيب الأصناف المختلفة من الانزياحات. كانت تلك المهمة مملّة ولكنها ضرورية. فمن هنا ابتدأت العلوم جميعا. لكن البلاغة وقفت عند هذه الخطوة فلم تبحث عن البنية المشتركة بين الصور المختلفة، وهذا بالتحديد هو هدف تحليلنا »(جون كوهن، 1986:47).

تقتضي النسقية، إذا، البحث عن نسق شمولي يستوعب كل الصور البلاغية؛ ذلك لأن الوصف والتصنيف لا يكفيان على الرغم من أهميتهما. فبعد رصد الوقائع كمقولات، تأتي المرحلة الأهمّ وهي وضع الأسماء بدقة وبناء الأنساق، « وفي حوار بين الأنساق الطامحة إلى الانغلاق والتناظر والوقائع المتجسدة التي لا يتم إدراك كل العلاقات الخفية التي تربط بينها تُثار الأسئلة تلو الأسئلة .. إن ضبط الأسماء والأنساق، فيما أنجز، يفتح مجالات أخرى للبحث؛ فعن طريقه نتحرر من الحضور العيني للوقائع ونكتشف الخانات التي تتطلب مزيدا من التنقيب. وعموما فكلما أمكن تحويل المصلحات إلى شبكة متواصلة الحلقات في علاقات عمودية وأفقية كلما أمكن الانتقال إلى مستوى أعلى من التجريب »(العمري محمد، 1999: 87).

نضع في البداية الأنساق المصطلحية ليتمّ الحوار بين الحصيلة البلاغية العربية القديمة والدرس البلاغي الغربي الحديث، مع استحضار لأسئلة العصر. ويلزم إقامة تصنيف يوضح الموقع الذي يحتله المفهوم في مجموع النسق، و ما يَحُفُّ به من مفاهيم ترتبط به، على اختلاف في قيمتها وأهميّتها انطلاقا من الموقع الذي تسيطر

عليه. فتقدم تعريفات جديدة للمصطلح القديم؛ حيث تتمّ الزيادة في مضمارها، فتتوسع دلالة المصطلح، أو ينقص، ويُستبدل مصطلح بآخر لأنه أدل أو أدق، أو لأنه جامع مانع. وقد لا يجدي الموجود من الأنساق، فيبحث الدارس عن المفقود منها. على ألا يُجتَثّ المصطلح من سياقه ونسقه. ثم يتمّ إنشاء شبكة من المفاهيم تخضع لتراتبية محددة.

النقل الديداكتيكي للبلاغة: تطبيق على مصطلح الانزياح: سأستعين بجهد جان كوهنالنسقي، لتظهر التقاطعات والتباينات، ويتّضح ما يحتاج من المصطلحات إلى إعادة الترتيب.

يلزم أن تُرتب مختلف الظواهر ترتيبا نسقيا، وأن يُنظر إلى كل مفهوم، ويُبحث عن المفاهيم التي توازيه أو تقابله. واعتبار المفهوم مقولة كبرى إذا كانت بجواره مفاهيم أخرى تمتّ له بصلة أو قرابة، فنجعلها تنضوي تحت لوائه، فنعتبرها حينئذ مقولات صغرى، وهو ما ينطبق على مفهوم الانزياح الذي أحاول إخضاعه لأجرأة النقل الديداكتيكي.

النقل الديداكتيكي الداخلي والخارجي لمفهوم الانزياح:

المعرفة العالمة	المعرفة المراد تدريسها	المعرفة المُدرّسة
مرجعية الانزياح وإطارها وسياقها هو البحث العلمي	تكييف أشكال الانزياح وفق التوجيهات التربوية الرسمية	تكييف أشكال الانزياح تبعا للمضامين المدرسية
نظرية الانزياح: كتاب بنية اللغة الشعرية لجان كوهن، مع الانفتاح على اهتمامات التراث البلاغي العربي بالموضوع	ظهور أشكال الانزياح في المقررات الدراسية	وضعيات ديداكتيكية لإرساء المفهوم، ووضعيات تقويمية لتأصيله. والاستعانة بتحليل لمستويات الانزياح الشعري لتبسيط مفهوم الانزياح وترسيخه.
النقل الديداكتيكي الخارجي		
النقل الديداكتيكي الداخلي		

النقل الديداكتيكي وبناءتصور نسقي لمفهوم الانزياح: عندما نتصفح منهاج اللغة العربية للثانوي التأهيلي، نلاحظ أنه يشكو من سوء ترتيب الظواهر اللغوية والبلاغية. وأن النقل الديداكتيكي بمرحلتيه: الخارجي والداخلي يعاني عدة مشاكل.

وبالنسبة إلى **النقل الديداكتيكي الخارجي** فقد لاحظت في مقرر مستوى جذع الآداب أن مجزوءة الشعر العمودي في الأسدوس الثاني تضم الدروس البلاغية الآتية: الجناس، والسجع، والاقتباس، والطباق والمقابلة. هذه محسنات بديعية وردت من تراثنا البلاغي. ويجب ترتيب البيت البلاغي. فالجناس، والسجع وجهان بلاغيان صوتيان يخدم كل منهما بطريقته الخاصة المستوى الصوتي في النصوص الإبداعية من النماذج الشعرية المقترحة في الكتاب المدرسي، وكلاهما يشكل انزياحا صوتيا. والطباق وجه بلاغي دلالي يخدم المستوى الدلالي في النصوص الشعرية المقترحة، وكذلك شأن الاقتباس. فيُكتفى في الكتاب المدرسي باستنتاج قاعدة كل وجه بديعي، دونما استحضار لمستوى النص الذي يشتغل فيه كل محسن بديعي، فيبقى هذا الأمر عالقا إلى حين المرحلة الثانية من النقل الديداكتيكي؛ أي: الداخلي. وهو ما سيقوم به الأستاذ في الوحدات الصفية. كما لاحظت في مقرر مستوى السنة الثانية من سلك الباكلوريا، مسلك الآداب المجزوءة

الأولى والثانية من الأسدوس الأول: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات تضم الدروس البلاغية الآتية: التكرار والتوازي، والصورة الشعرية، وشعرية اللغة. فلم يهتم الكتاب المدرسي بمفهوم الانزياح إلا في درس شعرية اللغة، مع العلم أن التكرار وجه بلاغي صوتي يحقق انزياحا صوتيا. ويهتم بالمستوى الصوتي في النصوص الإبداعية، وله طبعا الوظائف: الإيقاعية، والدلالية، والإقناعية.

والتوازي « هو تكرار نفس الخطاطة الصرفية - التركيبية بين متتاليتين لغويتين أو أكثر »(مجموعة مؤلفين، 2007 :27).المراد بالتوازي هو الترصيع الصرفي؛ حيث إنه هو توازن صيغتين أو أكثر صرفيا، أقصد توازن الصوائت. وأمثلة درس التوازي في الكتاب المدرسي تؤكد ذلك أيضا؛ إذ ورد فيه: " قول محمود سامي البارودي: ويـلاه من **لحظها** الفتّاك إن **نـظرت** * وآه من **قدّها** العسّال إن ***سنحت***

كالبدر إن **سفرت،** والظّبي إن **نظرت***والغصن إن **خطرت،** والزهر إن **نفحت**»(مجموعة مؤلفين،2007: 26).

فبين " لحظها " و " قدّها " ترصيع صرفي مسجوع، وكذلك بين " نـظرت" و " *سنحت"*، وبين " سفرت" و " نظرت" و " خطرت" و " نفحت".

وبين " الفتّاك" و " العسّال" ترصيع صرفي. ويحقق الترصيع الصرفي بنوعيه: الترصيع الصرفي المسجوع، و الترصيع الصرفي انزياحا صوتيا أيضا. ويهتم بالمستوى الصوتي في النصوص الإبداعية كذلك والصورة الشعرية، وتضم الاستعارة، والمجاز المرسل، والكناية وهي انزياحات دلالية.

أما فيما يتعلق **بالنقل الديداكتيكي الداخلي،** فيُستحسن تقديم تحليل لمستويات الانزياح الشعري في قصيدة لكي تتضح أشكال الانزياح باعتبارها هي الدرس اللغوي ضمن نسق تشتغل فيه هو الشعر باعتباره هو

الدرس القرائي. وقد وقع اختياري على قصيدة: تلك صورتها وهذا انتحار العاشق للشاعر محمود درويش[1].

« وأريد أن أتقمص الأشجار

[1]- هذه مقاطع من القصيدة / الديوان: تلك صورتها وهذا انتحار العاشق.

قد كذب المساء عليه. أشهد أنني غطيته بالصمت

قرب البحر

الأمواج تمشي في الصدى

وكأنه انتحر

العصافير استراحت في المدى.

****

والصوتُ أسودُ

كنتُ أعرف أن برقا ما سيأتي

كي أرى صوتا على حجر الظلام.

والصوتُ أسودُ

كنتُ في أوج الزفاف

الطائرات تمر في عرسي

-كتبتُ-

حبيبتي فحم

-كتبتُ-

و كنتُ أعرف أن برقا ما سيأتي

كي يعود المطربون إلى ملابسهم

إن الطائرات تمر في يوْمي وفي حلْمي تمر الطائرات

حاور السجان صمتي قال صمتي برتقالا

قال صمتي هذه لغتي »(درويش محمود، 1984: 549- 551).

الإطار النظري لمفهوم الانزياح: توضيح مستويات الانزياح لدى تيار الشعرية البلاغية اللسانية: " جان كوهن":(بنية اللغة الشعرية)، و " جماعة مو"" Le Rhétorique Générale)**.**("Groupe µ :

حرصت إسهامات هذا التيار البلاغي على توضيح الواقعة الشعرية بالانزياح، وقد عرّفه جان كوهن بأنه « خطأ متعمد يرجى من ورائه تصحيح اللغة »(جان كوهن، 1986: 94). وعرض رواد هذا التيار للانزياح على المستويات: الصوتي، والتركيبي، والدلالي[2](Le Groupe µ,1970: 12250

ويتمثل الانزياح الصوتي في الموازنات الصوتية بالتكرار، والترصيع،..

وينحصر الانزياح التركيبي في الحذف، والزيادة، والتقديم.

ويتجلى الانزياح الدلالي في الاستعارة بِزَمَنَيْها: المنافرة الدلالية: "Sémantiquel'impertinence"، والملاءمة الدلالية: " pertinence Sémantique"، هذا بالإضافة إلى الرمز.

التحليل: توضيح الانزياح الشعري في المستويات: الصوتي، والتركيبي، والدلالي.

تجدر الإشارة بداية إلى انتماء قصيدة تلك صورتها وهذا انتحار العاشق إلى المرحلة الشعرية: بدء الخروج من الوطن؛ حيث ترك الشاعر محمود درويش فلسطين مرغما، وهاجر إلى بيروت.

المستوى الصوتي: وتمثله الموازنات الصوتية الآتية:

-التكرار: " كتبت " و " كنت أعرف أن برقا ما سيأتي " و " قال صمتي " لتأكيد همجية العدو الإسرائيلي، والرغبة الملحة لدى الفلسطينيين في الانتقام.

[2]- تُنظر تلك المستويات على التوالي في: Le Groupe µ : Rhétorique Générale, pp : de 50 à 66, de 67 à 90, de 91 à 122 .

-والترصيع الصرفي المسجوع بين " الصدى " و " المدى، وبين " يومي" و" حلمي" ؛ إذ تجانست صوائت الكلمتين وتوازنت نوعا وسجعا (العمري محمد، 1990: 111) مما أتاح للشعر تجانسا صوتيا.

ومنحت تلك الموازنات الصوتية الشعر انزياحا صوتيا، وموسيقى داخلية اعتمادا على ما أشاعته من تجانسات صوتية.

المستوى التركيبي: ويتجلى في التقديم والتأخير: " الأمواج تمشي في الصدى "؛ فأصل الجملة، هو:تمشي الأمواج في الصدى، و" العصافير استراحت في المدى"، فأصلها هو: و استراحت العصافير في المدى.

و" حبيبتي فحم كتبتُ "، فأصلها: كتبتُ حبيبتي فحم. و حققت الضرورة الشعرية بالتقديم والتأخير انزياحا تركيبيا مس قانون رصف الكلمات.

المستوى الدلالي: ويتجلى في الصور الآتية:

الاستعارة: وتتجلى في:الأمواج تمشي، وهي استعارة مكنية؛ حيث حذف الشاعر محمود درويش الإنسان، ورمز إلى خاصية ملازمة له وهي المشي، وأدت إلى تحقيق الانزياح الدلالي؛ حيث تخللها زمنان:

-المنافرة الدلالية:الأمواج تمشي.

-الملاءمة الدلالية:الأمواج تتحرك احتجاجا أو توديعا للشهيد الفلسطيني.

الرمز: وظف الشاعر محمود درويش رمز الصمت للتعبير عما يعتمل داخل نفسه من مشاعر الثورة على العدو، كما وظف رمز البرتقال للدلالة على الوطن فلسطين؛ إذ يغدو البرتقال مرادفا للوطن.

خاتمة:

يُعد الانزياح من أهم المداخل لتحليل الواقعة الشعرية. وقد كانت أوجه الانزياح أهم رَكْح فني تأسست عليه شاعرية الشاعر محمود درويش؛ إذ وجدنا أوْجُهَ الانزياح الشعري في هذه القصيدة، وعملت كلها على إضفاء صفة الاختلاف على شعر محمود درويش.

إن مفهوم النقل الديداكتيكي ثري، ويخوّل إنجاز عدة مهام: فهو يتيح لنا التفكير بشأن ممارساتنا المهنية وفهمها، ويسائل ممارسات الأستاذ وجهوده لتيسير تحصيل التلاميذ مختلف التعلمات، ويخدم المهنية وتقريب المعرفة العالمة. والتدليل على أن لا معرفة بدون ممارسات، ويستهدف صيانة الخصوصيات العلمية للمعرفة العالمة وتبسيطها.

ولا يحتاج النقل الديداكتيكي عند تنزيله في الوحدات الصفية إلى جهود ديداكتيكية فقط، وإنما يحتاج أيضا إلى الترتيب النسقي للموارد الواردة في المقرر كما هو الشأن عندما نهمّ بإجراء النقل الديداكتيكي للبلاغة. ومن الضروري الاستعانة بجهود الدرس البلاغي الغربي في شأن نسقية البلاغة العربية.

قائمة المراجع:

1.كوهن، جان(1986). بنية اللغة الشعرية. ترجمة محمد الولي ومحمد العمري. دار توبقال. الدار البيضاء.

2.العمري، محمد(1990). تحليل الخطاب الشعري .البنية الصوتية في الشعر. ط 1.الدار العالمية للكتاب. الدار البيضاء.

3.درويش، محمود(1986).تلك صورتها وهذا انتحار العاشق.الطبعة11. دار العودة. بيروت.

4.مجموعة مؤلفين (2007). الممتاز في اللغة العربية. السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية. مكتبة الأمة للنشر والتوزيع.الدار البيضاء.

5.العمري، محمد(1999). مصطلح الدرس الأدبي والنسق المعرفي. مجلة فكر ونقد. السنة 2. العدد 20.

6.Astolfi, J. P. et Develay, M (1989). La didactique des Sciences. Que Sais – je. Presses universitaires de France, Paris, PUF.

7.Audigier, F (1988). Savoirs enseignés – Savoirs savants, Paris, INRD.

8.Brousseau, G. Théorie des situations didactiques en Mathématique. Grenoble: la pensée sauvage.

9.Chevallard, Y (1985). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble: la pensée sauvage.

10.Le Groupe Mµ (1970). Rhétorique Générale. Paris. Larousse.

11.Le Pellec, J, Violette, (1991). M. A. : Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Paris.

12.Paun (2006). Transposition didactique, un processus de construction de savoir scolaire, Carrefours de l'éducation, 22.

13.Verret, M (1975). Le temps des études, Paris, Honoré Champion, 2 Vol.

14.Perrenoud. Philippe. (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences », Revue des sciences de l'éducation, volume 24 numéro 3.

The didactic transposition of rhetoric: the concept of deviation as a model.

By. Dr. Hassan Bouijellaben

Professor, Cadi Ayyad University, Marrakesh, Morocco

Abstract: The didactic transposition of rhetoric: the concept of deviation as a model.

Didactic transposition is cognitive content that has been defined as knowledgethatissupposed to betaught, and thatreceives a set of adaptive transfersthatwillmakeit capable of beingtaught, and the problematic is: Whatis the methodthatallows the transition fromscientificknowledge to taughtknowledge? I followed the development of the didactic transposition process, then I presentedits objectives and stages.

Yves Schifflerdistinguishedtwo successive phases: external and internaldidactic transposition.

Afterthat, I dealtwith the systematization of traditional Arabrhetoric, the systematization requires the search for a system thatassimilates all the rhetorical figures and the creation of a net-work of concepts subject to a specifichierarchy.

I provided a practice at the term of the deviation and subjectedit to the practice of didactic transposition.

I paid attention to the didactic transposition of rhetoric, seeking a systematicdidactic conception of the concept of deviation.

I have organized the rhetorical figures mentioned in the textbook in a systematicorder. As for the internaldidactic transposition, I analyzed the levels of poeticdeviation in a poem by Mahmoud Darwish to clarify the symmetricalorder of the deviation figures, and carry out the didactic transposition of the concept of the concept of the deviation.

Keywords: didactic transposition, rhetoric, deviation, systematization.

جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا

د.عبد الواحد الجابر محمد

المعهد العالي لإعداد المعلمين بأنجمينا ـ تشاد

د.محمد عمر آدم

كلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا – تشاد

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية بمدينة أنجمينا والكشف عن الفروق في جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية تبعاً لعدد من المتغيرات: الدائرة، والمؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والتعرف إلى أبعاد الجودة المتعلقة بالعملية التعليمية جودة المباني المدرسية وجودة المعلم، وجودة الطلاب وجودة الإدارة المدرسية وجودة أنماط التقويم، وجودة الوسائل التعليمية، وجودة المقررات الدراسية، في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. استخدم الباحثان المنهج الوصفي. لوصف وتفسير وتحليل مشكلة البحث، ولتحقيق أهداف البحث فقد طور الباحثان استبانة لقياس جودة التعليم العربي الإسلامي الثانوي في العاصمة أنجمينا، وتكونت من (80) بنداً في (7) محاور. ويتألف مجتمع البحث الحالي من (80) من المديرين والمشرفين التربويين، وبما أن مجتمع البحث الحالي صغير نسبياً، ومتجانس من حيث متغيرات الخبرة التعليمية، والمؤهل التعليمي، والدورات التدريبية فإن الباحثين اختارا أسلوب الحصر الشامل.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

-جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تسود بدرجة مرتفعة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجميناتبعاً لمتغير الدائرة (الدائرة، الدائرة2، الدائرة 4، الدائرة 5، الدائرة 7، الدائرة8، الدائرة 10)، لصالح متغير الدائرة (الدائرة 5).
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي (جامعي، فوق الجامعي) لصالح المؤهل التعليمي (فوق الجامعي).
الكلمات المفتاحية: جودة، التعليم، العربي الإسلامي، المدارس الثانوية، مدينة أنجمينا

مقدمة ـ تحديد مشكلة البحث وأسئلته:

إن الجودة بوصفها مطلباً لكل مؤسسة ذات مصداقية في مدخلاتها ومخرجاتها هي من نتائج التقدم العلمي والتكنولوجي الذي ميز العصر الحالي، حتى باتت الركيزة الأساسية التي ينهض عليها عمل وأداء كل المؤسسات الاقتصادية والصناعية والمالية، ثم انتقل مفهوم الجودة إلى التربية والتعليم الذي وجد في مبادئها، وأسسها، ومفهوماتها دفعة جديدة متجددة لتجويد العمل التربوي والتعليمي، وبهذا باتت كل مراحل التعليم تؤكد على مطلب الجودة في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها، وانطلاقا مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما مدى استيفاء عناصر التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا لمعايير الجودة التعليمية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية التي يشكل جميعها إجابة على إشكالية البحث المطروحة.

1- هل تسود جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا بدرجة منخفضة.
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة بمتغير الدوائر لمديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي.
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي لمديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة المهنية لمديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المهنية لمديري ومشرفي التعليم العربي الإسلامي الثانوي.

فروض البحث:

1- تسود جودة التعليم العربي الإسلامي بدرجة منخفضة.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) في استجابات المديرين والمشرفين المتعلقة ببعد جودة الإدارة المدرسية للتعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) في استجابات المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة ببعد جودة عناصر الإشراف التربوي.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(005) بين استجابة المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة بفقرات جودة أساليب التدريس في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة ببعد أنماط التقويم.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(005) بين استجابات المديرين والمشرفين التربويين حول جودة المناهج التعليمية في المدارس العربية الإسلامية الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين
7- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (005) بين أراء المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة بالوسائل التعليمية.
8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(005) بين آراء المديرين والمشرفين التربويين حول جودة المقررات الدراسية في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا.
9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين آراء المديرين والمشرفين التربويين المتعلقة بجودة الطلاب.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (005) بين آراء المديرين والمشرفين التربويين حول جودة المباني الدراسية للتعليم العربي الإسلامي الثانوي.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (005) تعزي لمتغير النوع (ذكورا/إناث).

12- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(005) تعزي لمتغير الخبرة المهنية للمديرين والمشرفين التربويين .

13- لا توجد فروق إحصائية عند مستوى (005) بين استجابات عينة البحث- المديرين- على أبعاد مقياس جودة التعليم الثانوي العربي الإسلامي تعزي لمتغير تخصص.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف إلى جودة الإدارة المدرسية للتعليم العربي الثانوي في المدارس العربية الإسلامية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

-التعرف إلى جودة نظام الإشراف التربوي للتعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين.

-الكشف عن واقع جودة أساليب واستراتيجيات التعليم في التعليم الثانوي العربي الإسلامي بمدينة أنجمينا.

-التعرف إلى جودة الرسائل التعليمية في التعليم الثانوي العربي الإسلامي بمدينة أنجمينا من وجهة المديرين والمشرفين التربويين

-التعرف إلى جودة أنماط التقويم في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا من وجهة المديرين والمشرفين التربويين

-معرفة مدى توافر عناصر الجودة المتعلقة بالمنهاج الدراسي في التعليم الثانوي العربي الإسلامي بمدينة أنجمينا من وجهة نظرالمديرين والمشرفين التربويين

-التعرف إلى جودة المقررات الدراسية في التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

-معرفة مدى جودة المعايير المتصلة بالطلاب في التعليم العربي الإسلامي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

-جودة المباني المدرسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين للتعليم العربي الإسلامي الثانوي.

-مدى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق إحصائية(005) في استجابات المديرين والمشرفين التربويين نعزي لمتغير النوع(ذكرا/ أنثى)
-الكشف عن الفروق عند مستوى الدلالة (005) تعزى لمتغير الخبرة المهنية للمديرين والمشرفين التربويين
-معرفة ما إذا كانت هنالك فروق إحصائية(005) تعزى لمتغير التخصص العلمي للمديرين والمشرفين التربويين.

أهمية البحث:

يمكن أن يسهم هذا البحث في الكشف عن واقع الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العربية الإسلامية في مدينة أنجمينا، ويفيد المديرين والمشرفين وخبراء المناهج في مجال التعليم العربي الإسلامي الثانوي في تشاد عموماً وفي مدارس مدينة أنجمينا العربية الإسلامية الثانوية خاصة، في تطوير وتحسين وتجويد مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم العربي الإسلامي التشادي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: يجري هذا البحث خلال العام الدراسي: 2019 -2020م

الحدود البشرية: مديري ومشرفي المدارس العربية الإسلامية التشادية" في مدينة أنجمينا.

الحدود الموضوعية: حددت في" (جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا).

الحدود المكانية: مدينة أنجمينا العاصمة التشادية.

الحدود المنهجية: يلتزم الباحثان المنهج الوصفي لوصف وتحليل وتفسير واقع جودة التعليم الثانوي بالمدارس العربية الإسلامية في مدينة أنجمينا.

مفاهيم الدراسة :

جودة التعليم الثانوي:

الجودة لغة: و يمكننا تعريف الجودة من الناحية اللغوية من الفعل جود أي شيء جيد و الجمع جياد و جيائد بالهمزة، و منها أجاد الشيء أي أحسنه و جوده تجويداً، أي قدمه على أكمل و أحسن وجه ممكن (محمد،2017م:456) يعتبر أصل الكلمة الاشتقاقي جود (وهو أصل يدل على التسامح بالشيء وكثرة العطاء، ومن اشتقاقاته:

الجيد: ضد الرديء وجاد الشيء جُودة وجَودة أي/ صار جيد اً، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله(رشاد محمود بدر 2009 :23).

الجودة اصطلاحا: هي (درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل المستفيد من الخدمة، ونقصد بالجودة مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء ومدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة معا لمعايير المستهدفة (معايير مؤسسات التعليم الجامعي2012: 15).

ويعرف محمود سالم الجودة التعليمية بقوله هي" عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية، وفي جوانب العملية التعليمية والتربوية في المؤسسة كلها.(محمود سالم الطلاع2014: 8).

التعليم العربي الإسلامي: عرفه كل "من سيد سجاد حسين" وسيد على أشرف" هو ذلك:(بأنه ذلك اللون من ألوان التعليم الذي يعني بصقل أحاسيس الطالب بصورة يصبح معها موقفه من الحياة وأفعاله وقرراته والمنهج الذي يتبعه في شتى فروع المعرفة خاضعة لقيم الإسلام الروحية والخلقية المتعمقة في وجدانه (سجاد حسين وسيد أشرف1983: 17).

التعليم الثانوي: يعرفه الباحثان بأنه: مجموع "البرامج الدراسية التي تقدم للطلبة والطالبات في المرحلة الثانوية من التعليم العربي الإسلامي، وهي المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الإعدادية، وغالبا يكون عدد السنوات الدراسية ثلاث سنوات تماشياً مع السلم التعليمي في النظام التعليمي التشادي.

المدارس العربية الإسلامية الثانوية بأنها: المؤسسات التعليمية الثانوية التي تدرس المواد الدراسية باللغة العربية، وهى المدارس التي يعول عليها مسلمو في تشاد في تربية أبنائهم تربية إسلامية في العقيدة والعبادة والسلوك والقيم والاتجاهات النافعة للدارسين والمجتمع).

أنجمينا: هي العاصمة السياسية والإدارية لجمهورية تشاد.(إبراهيم داغي مايدة،2014: 37)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الجودة: للجودة معان متنوعة ومتعددة وكثيراً ما يجدالباحثون صعوبة في تحديد المعنى بدقة ،ويرجع هذا إلى إمكانية استخدامها بصفة مطلقة أو بصفة نسبية. والجودة كلمة أصلها لاتيني مشتقة من **Quails** والتي تعني طبيعة الشيء أو جزءاً من طبيعته .وقديما كانت تعني الدقة والإتقان(ربيع المسعود،2014: 3).

وقد عرّف أرماند فيغانباوم، **(Armand Feigenbaum)**" الجودة على أنها الناتج الكلي للمنتج جراء دمج خصائص نشاطات التّسويق والهندسة والتّصنيع والصّيانة والتي تمكّن من تلبية حاجات ورغبات الزّبون .(صليحة رقاد، 2014: 11) ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعني: الوصول الى مستوى الأداء الجيد(النجار فريد راغب، 1999 :73).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:total quality

تعد إدارة النوعية الشاملة من أكثر المفاهيم الفكرية والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع من قبل الاختصاصين والباحثين والإداريين والأكاديميين الذين يعنون بشكل خاص بتطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المنظمات الإنسانية(حضير كاظم حمود، 2000 :71-72).

وتعد الجودة الشاملة **Total Quality** من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى ، وذلك علي يد العالم ديمنج)ُ**Edward Deming**) والذي لقب بأبي الجودة الشاملة، ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة ، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول علي نوعية أفضل من التعليم(جميل نشوان، 2004 :5).

من التعريفات السابقة لإدارة الجودة الشاملة، يمكن استخلاص النقاط الآتية:

-الجودة الشاملة هي مدخل أو طريقة لأداء العمل، وتسعى إلى زيادة قدرة المنظمات على المنافسة من خصائص إدارة الجودة الشاملة خلال التحسين المستمر لجودة البضائع، والخدمات، والعمليات، والأشخاص القائمين عليها، وبيئات عملها.

-الجودة الشاملة تعمل على إحداث تغييرات جذرية في أسلوب عمل المؤسسة وفي فلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء.(عماد أبو الرب و آخرون، 2017 :2).

فوائد الجودة الشاملة في مجال التعليم:

-رفع مستوى الطلاب في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية)

-الاستجابة (لشكاوى ومشكلات الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها)

-إقامة مناخ تعليمي سليم يقوم على أساس من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السليمة لجميع العاملين في المدرسة.(صالحة عيسان 2019 :3).

من المبادئ التي تقوم عليهاالجودة التعليمية الشاملة: وبناء على الفلسفة المتجددة للجودة الشاملة والتي كان من تطبيقاتها أن طبقت في مجال التعليم وضع مؤسس الجودة «**William edward deeming"وليم** إدوارد(مبيح) المبادئ التالية التي يسترشد بها كل مدير أو مسؤول عن هيئة إنتاجية أو خدمية وهذه المبادئ هي:

-أن يضع المدير هدفاً ثابتاً يعمل على نشره كافة عناصر إدارته البشرية، فمدير المدرسة الثانوية على سبيل المثال لا الحصر إن هو أراد أن تكون مدخلات وعمليات ومخرجات مدرسته تتسم بالجودة التعليمية الشاملة لابد له من وضع أهداف عامة وفي ضوء أهداف التعليم الثانوي، تكون هذه الأهداف من اجتهادات واقتراحات المشاركين معه في العملية التعليمية بالمدرسة الثانوية. وهذا يتطلب تغيير النمط الأحادي القديم في التفكير الإداري المدرسي الذي يعتمد على أفكار فرد واحد، وعلى مبادراته الفردية في ظل غياب وتغييب العناصر الفاعلة في العلمية الإدارية المدرسية من المعلمين، والمشرفين، والطلاب وأولياء أمور. (عماد الرب وآخرون 2017 :2).

-غير أنه يشترط أن تكون هذه الأهداف طويلة المدى، ولها صلة بالمستقبل، إذ إن عمل المدرسة هو شامل من أجل تهيئة الناشئة إلى حياة المستقبل الواعد، وذلك لا يتأتى مالم تكن هذه الأهداف مفهومة من الفاعلين في المدرسة. (صالحة عيسان2019 : 5).

-تعلم الفلسفة الجديدة: تقوم الفلسفة الإدارية التقليدية على روح المنافسة، وهذا بعكس الفلسفة الجديدة للجودة الإدارية التي تقوم على روح الفريق والعمل التعاوني الذي يقوم على معرفة احتياجات العاملين، وما السبيل المثالي لتحقيقها
-دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة.
-تنمية الموارد البشرية: كالمعلمين وتطوير وتحديث المناهج واستخدام طرق تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
-مشاركة العاملين: التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية لتحسين مستوي الأداء(أحمد إسماعيل حجي2000: 422):

الدراسات السابقة:

اهتم كثير من العلماء والباحثين بجودة التعليم بمختلف مراحله بغية الوقوف على واقع جودة التعليم وتحسين مدخلاته وعملياته و مخرجاته. ومن هذه الدراسات:

دراسة فاطمة موسى الخالدي(2017م) سعت هذه الدراسة إلى تحقي الأهداف التالية:

-التعرف إلى أهم المستحدثات التكنولوجية المناسبة لشرح موضوعات اللغة العربية في
المرحلة الثانوية.
-وضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي تتفق مع معلمي اللغة العربية.
-تحديد مستوى اختلاف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في توظيف المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس) :ذكر –أنث.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

مجتمع وأدوات الدراسة :تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظات غزة والبالغ عددهم (641) معلماً ومعلمة للعام الدراسي2012-2011 م.

أما أداة جمع البيانات فكانت الاستبانة وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظات غزة للعام الدراسي(2012-2011) و قد تم اختيار العينة عشوائياً. أهم النتائج: حصل استخدام المعلمين للشبكة العنكبوتية) الإنترنت (في العملية التعليميةعلى المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره(% 65.8) ، يليه استخدامهم لأجهزة الصوت) المسجل – mp،3) ثم الحاسوب. ويندر استخدام المعلمين للأقلام التعليمية المتحركة في التدريس، حيث احتلت المرتبة الثامنة عشرة في المحور الأول بوزن نسبي قدره) (% 36.2،أما استخدام جهازي(DVD)

دراسة محمود سالم الاطلاع: (2014م) سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:التعرف إلى مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم وتطبيقاتها العملية في الميدان التربوي.والتعرف إلى دوافع الجودة في التعليم الأساسي ومقارنة مستوى الجودة مع المعايير المتعارف عليها في مجال الجودة التعليمية.ومعرفة آراء أولياء الأمور والمديرين والمعلمين حول العوامل التي يمكن أن تؤثر في العملية التربوية في المدرسة الابتدائية. وحصر العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً أو إيجاباً على العملية التعليمية في محافظة القنيطرة.

المنهج وأدوات البحث: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل واقع الجودة التعليمية في مدارس محافظة القنيطرة. أما أدوات البحث فقد اعتمد الباحث الأدوات التالية: الأداة الأولى: وهي عبارة عن معيار جودة التعليم الأساسي (المقترح والذي استمد من المعيار iso-qoo1)الأداة الثانية وهي عبارة عن مجموعات من استبيانات البحث وزعت على الفئات التالية: استبانة وجهت إلى الموجهين المختصين لمواد مرحلة التعليم الإسلامي الابتدائي.استبانة موجهة لمديري مدارس التعليم الابتدائي استبانة موجهة لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي في محافظة القنيطرة.استتابة موجهة للمسؤولين عن الأبنية المدرسية.استبانة موجهة للمشرفين التربويين، كما قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مع عينة من أولياء أمور التلاميذ.

وقد توصل الباحث إلى أهم النتائج التالية:

-المناهج التعليمية مستوفية للمعايير المفترضة لجودة التعليم الأساسي وتأثيرها يعتبر ايجابياً في التعليم الأساسي.

-الإدارة التعليمية لا تعتبر- بحسب نتائج التحليل الإحصائي-مستوفية لمعايير الجودة التعليمية في الإدارة المدرسية الابتدائية.

-أداء المعلمين متسق مع معايير الجودة المتصلة بمجال المعلم، غير أن وجود بعض المعلمين الذين يعملون بالساعات له أثر سلبي سلبي.

دراسة يزيد قادة: (2012م) هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي: تسليط الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وعلى إمكانية تطبيقه في المؤسسات التعليمية. والتعرف إلى أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

منهج وأدوات الدراسة: للإجابة على الإشكالية المطروحة ومن أجل إثبات صحة الفرضيات أو عدمها تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلاءم وطبيعة الموضوع وذلك بالاعتماد على المؤلفات العلمية باللغة العربية والأجنبية والدراسات المتخصصة والبحوث بالإضافة إلى مواقع الانترنت التي لها علاقة بالموضوع، كما تم إجراء دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة لمعرفة مدى تطبيق المؤسسات التعليمية الجزائرية لإدارة الجودة الشاملة من خلال توزيع ثلاثة استبيانات.

مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع الدراسة من جميع متوسطات ولاية سعيدة في الموسم الدراسي 2010-2011، والبالغ عددها 51 متوسطة موزعة عبر دوائر الولاية كما يلي:

أجريت هذه الدراسة على عينة عددها 27 متوسطة أي بنسبة قدرها % 52.94 من مجتمع الدراسة وقد اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

أهم النتائج: لقد اتضح من خلال النتائج التي توصل إليها على مستوى المتوسطات محل الدراسة أن المدرين يرون بأن المؤسسات التعليمية تطبق إدارة الجودة الشاملة و ذلك بأن الإدارة المدرسية و الأستاذ كلاهما يتصفان بالجودة، و يلتزمان بمبادئ إدارة الجودة الشاملة و معاييرها. أما الأساتذة و التلاميذ فقد ذهبوا إلى عكس ذلك فهم يرون بأن المؤسسات التعليمية لا تطبق إدارة الجودة الشاملة سوء تعلق الأمر بالإدارة المدرسية التي تفتقر إلى الأساليب والطرق الحديثة في التسيير و كذلك الأستاذ لا يلتزم بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها، كما أن التلميذ هو أيضا لا تتوفر فيه مواصفات و معايير الجودة، أما المنهج الدراسي فهو فلا يتلاءم مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إلى جانب أن المناخ التعليمي في المؤسسات التعليمية غير مهيأ لتقبل و تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.

دراسة محمود خليل أبو دف (2007 م) هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:التعرف إلى مفهوم جودة التعليم في الإسلام.والتعرف إلى مفهوم جودة التعليم في التصور الإسلامي.

منهج الدراسة: اتبع الباحث أسلوب تحليل المضمون بوصفه أحد أساليب المنهج الوصفي، بأن حدد مضامين بعض الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة وآراء بعض علماء التربية الإسلامية تم تصنيفها بناء على أسئلة الدراسة وأبعادها.

أهم النتائج: وقد توصلت الدراسة إلى أن التربية الإسلامية لها السبق في التأكيد على جودة التربية والتعليم وذلك تحت أسماء مثل (الإحسان والاتفاق، والسداد، باعتبارها مفاهيم تتطلب جودة العمل، وكشفت الدراسة العديد من الحوافز التي شرعها الإسلام لحفز العمل، وجعله أكثر جودة وإتقانا وإخلاصا.

دراسة عناية محمد خضير: (2007م**)** سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية: التعرف إلى واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجه نظر العاملين فيها.

والتعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي في استجابات العاملين في المديريات.
منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لأنه يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين في محافظات الضفة الغربية خلال الفصل 2007م .الدراسي الثاني من العام - 20072006 لآخر إحصائية لكل مديرية وقد بلغ عدد افراد مجتمع الدراسة (13) مدير تربية وتعليم و (26)نائب مدير تربية وتعليم و (182)رئيس قسم (340) مشرفاً تربوياً شملت مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية أجريت الدراسة على عينة عددها (451)حيث وزعت الاستبانة على مجتمع الدراسة كاملا ونظرًا لعدم استرجاع جميع الاستبانات تصبح العينة بمثابة عينة قصدية، لمناسبتها لمثل هذه الدراسة، وتم ذلك بمساعدة وزارة التربية والتعليم العالي ومديريات

التربية والتعليم في محافظات الخليل، جنوب الخليل، أريحا، بيت لحم، الرام وضواحي القدس، رام الله، وسلفيت، نابلس، قلقيلية، طولكرم، طوباس، قباطية، جنين ولقد تم توزيع 561 استبانة واستعيد منها 465 استبانة وتبين أن عدد استبانات الصالحة للتحليل الإحصائي451

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة60.4 % وإن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.65 % .

دراسة أحلام مزوجي:(2007م) التعرف إلى واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية **و**معرفة الفروق في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمة تبعا لمتغير الجنس والخبرة.

منهج الدراسة: والمنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة :تم اختيار أساتذة ثانوية محمد بوصبيعات المنطقة الغربية بسكرة، حيث تتكون هذه العينة من 40 أستاذا وأستاذة أداة الدراسة : الاستبانة.باعتبارها أداة مناسبة لهذه الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: إن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمة تؤدي إلى إحداث تغيرات إيجابية تمس كل شيء داخلها بحيث تمكنها من تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالة، وبالتالي تضمن البقاء والتفوق والاستمرارية.

تعقيب على الدراسات السابقة: استفاد الباحثان من الدراسات السابقة التي اتيح لهما الاطلاع عليها والوقوف على نتائجها ما يلي:

-تطوير أهداف البحث بما يتماشى مع موضوع هذه الدراسة الحالية التي هدفت إلى تحليل وتفسير جودة العليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا
-ساعدت في صياغة وتعديل فروض البحث في صيغتها المبدئية والنهائية.

-إعادة تعديل أسئلة البحث في ضوء نتائج كثير من الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان.
-الإفادة من الإجراءات المنهجية التي اتبعتها هذه الدراسات وخصوصا في بناء استبانة البحث.
-الاستفادة من إجراءات التحليل الاحصائي لهذه الدراسات.
-الإفادة من التوصيات والمقترحات والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.

إجراءات البحث الميداني:

منهج وأدوات البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي. لأنه المنهج المناسب لجمع أكبر قدر من المعلومات والبيانات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

مجتمع البحث: ويتألف مجتمع البحث الحالي من(80)مديراً ومشرفاً تربوياً وبما أن مجتمع البحث الحالي صغير نسبيا ومتجانس من حيث متغيرات الخبرة التعليمية والمؤهل التعليمي، والعمر فإن الباحثان اختارا أسلوب الحصر الشامل لانجاز الدراسة الحالية.

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي حسب متغير الدوائر العشرة والنوع، والمجموع.

الدائرة الأولى	الدائرة الثانية	الرابعة	الخامسة	السابعة
ثانوية السلطان كاسر	ثانوية المركز الإسلامي للقوني دريد مي	ثانوية الشعبية العربية	ثانوية المعهد العلمي الإسلامي	ثانوية النصر
ثانوية الايمان العربية	ثانوية الجيل الصاعد	ثانوية ابن الهيثم	ثانوية البيان العربية	ثانوية البيان للتربية والتعليم
مجمع الدراسة التعليمي	ثانوية مسجد النور		ثانوية ابن مالك	ثانوية مؤسسة التوفيق العربية
ثانوية قينيبور التعليمي	ثانوية الملك فيصل		ثانوية النهضة	ثانوية التضامن العربية
	ثانوية قجي العربية		ثانوية الحكمة العربية	ثانوية القادسية
	ثانوية الصداقة السودانية التشادية		ثانوية التقدم العربية	
	ثانوية المركز الكويتي		ثانوية السلام	
	ثانوية القراءات التابعة لجامع		معهد طيبة لتأهيل الحفاظ	

	الملك فيصل			
الدائرة الثامنة			الدائرة العاشرة	
ثانوية وارا العربية	ثانوية زيت بن ثابت	مركز ابن رشد التعليمي	ثانوية النهضة النموذية	
ثانوية الامجاد التعليمية	ثانوية نور الايمان التعليمية	ثانوية الاجيال العربية	مجمع ابن سيرين للتعليم الثنائي	
ثانوية معهد السلام الازهري	ثانوية أم القرى	ثانوية النجاح العربية		
ثانوية النهضة النموذية	أكاديمية الفتوحات المزدوجة			

جدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الدائرة

الدائرة	التكرار	التكرار النسبي
الدائرة1	12	%15.0
الدائرة2	18	%22.5
الدائرة4	6	%7.5
الدائرة5	14	%17.5
الدائرة7	9	%11.3
الدائرة8	16	%20.0
الدائرة10	5	%6.3
المجموع	80	%100.0

يتضح من الجدول رقم (2) أن متغير الدائرة حصلت الدائرة (2) على النسبةَ الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (22.5%)، يليها في المرتبة الثانية الدائرة (8) بنسبة (20.0%)، وفي المرتبة الثالثة الدائرة (5) بنسبة (17.5%)، والمرتبة الرابعة الدائرة (1) بنسبة (15.0%)، المرتبة الخامسة الدائرة (7) بنسبة (11.3%)، المرتبة السادسة الدائرة (4) بنسبة (7.5%)، في حين كانت المرتبة الدنيا من نصيب الدائرة (10) بنسبة (6.3%).

جدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	التكرار	التكرار النسبي
جامعي	58	%72.5
فوق الجامعي	22	%27.5
المجموع	80	%100.0

ويتضح من الجدول أن متغير المؤهل التعليمي، حصل المؤهل التعليمي: (جامعي) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (72.5%)، في حين كانت المرتبة الدنيا من نصيب المؤهل التعليمي: (فوق الجامعي) بنسبة(27.5%).

جدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	التكرار النسبي
من1 - 5سنوات	24	%30.0
من6 - 10سنوات	56	%70.0
المجموع	80	%100.0

يتضح من الجدول السابق أن متغير سنوات الخبرة حصلت سنوات الخبرة :(من 10 6 -سنوات)على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (70.0%)، في حين بلغت المرتبة الدنيا سنوات الخبرة: (من5- 1سنوات) بنسبة (30.0%).

جدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	التكرار	التكرار النسبي
لم يتدرب	24	%30.0
دورة واحدة	15	%18.8
دورتان	5	%6.3
ثلاثة دورات	10	%12.5

أربعة دورات	3	%3.8
خمسة دورات	8	%10.0
ستة دورات	6	%7.5
سبعة دورات	2	%2.5
ثمانية دورات	1	%1.3
تسعة دورات	1	%1.3
عشرة دورات	2	%2.5
إحدى عشر دورة	1	%1.3
ثلاثة عشر دورة	1	%1.3
ستة وعشرون دورة	1	%1.3
المجموع	80	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير عدد الدورات التدريبية حصل عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها المبعوث: (لم يتدرب) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (30.0%)، يليه في المرتبة الثانية عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها المبحوث (دورة واحدة) بنسبة (18.8%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها: (ثلاثة دورات) بنسبة (12.5%)،بينما حصلت المرتبة الرابعة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها(خمسة دورات) على نسبة (10.0%).أما المرتبة الخامسة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها: (7) بنسبة (11.3%)،على المرتبة السادسة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها:(ستة دورات) بنسبة (7.5%)، المرتبة السابعة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها (دورتان)بنسبة (6.3%)، المرتبة الثامنة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها (أربعة دورات) بنسبة (3.8%)، المرتبة التاسعة عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها (سبعة دورات، عشرة دورات) بنسبة (2.5%) لكل منهما، في حين كانت المرتبة الدنيا من نصيب (ثمانية دورات، تسعة دورات، إحدى عشر دورة، ثلاثة عشر دورة، ستة وعشرون دورة) بنسبة (1.3%) لكل منها.

أدوات البحث: طور الباحثان بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري استبانة لقياس جودة التعليم العربي الإسلامي الثانوي بمدينة أنجمينا. والجدول التالي يوضح محاور المقياس

جدول رقم (6) يوضح محاور المقياس

الرقم	المحور	عدد البنود
1	جودة المباني المدرسية	8
2	جودة المعلم	12
3	جودة الطلاب	10
4	جودة الإدارة المدرسية	11
5	جودة التقويم التحصيلي	16
6	جودة الوسائل التعليمية	13
7	جودة المقررات الدراسية	10

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة التعليم الثانوي:

أولاً: محور جودة المبنى المدرسي:

1.صدق فقرات: محور جودة المبنى المدرسي:

وللتثبت من صدق محور جودة المبنى المدرسي حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01)

جدول رقم (7) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة المبنى المدرسي

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
1	2.6875	1.09768	.566**	.000	,01
2	2.4125	1.15500	.445**	.000	,01
3	2.9125	1.14950	.650**	.000	,01
4	3.1125	1.23241	.714**	.000	,01
5	3.1500	1.08032	.716**	.000	,01
6	2.9750	1.21150	.675**	.000	,01
7	2.9375	1.24620	.708**	.000	,01
8	2.7625	1.38018	.425**	.000	,01
المجموع	22.9500	5.82204			

2.صدق محور جودة المبنى المدرسي:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة المبنى المدرسي حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) 05) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة المبنى المدرسي صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: محور جودة المعلم:

1.صدق فقرات: محور جودة المعلم:

وللتثبت من صدق محور جودة المعلم حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (12) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01).

جدول رقم (8) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة المعلم

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
9	3.1125	1.15828	.342**	.002	,01
10	3.2500	1.00000	.576**	.000	,01
11	3.3750	1.02346	.682**	.000	,01
12	3.4000	.88016	.669**	.000	,01
13	3.3500	.95599	.717**	.000	,01
14	3.3500	.91541	.817**	.000	,01
15	3.4125	1.05175	.827**	.000	,01
16	3.3625	1.04632	.769**	.000	,01
17	3.3000	.98598	.732**	.000	,01
18	3.3375	1.15773	.702**	.000	,01
19	3.5000	.99365	.636**	.000	,01
20	3.3500	1.11492	.697**	.000	,01
المجموع	40.1000	8.30982			

2.صدق محور جودة المعلم:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة المعلم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (12) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة المعلم صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثًا: محور جودة الطلاب:

1.صدق فقرات: محور جودة الطلاب:

وللتثبت من صدق محور جودة الطلاب حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01)

جدول رقم (9) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة الطلاب

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
21	3.3000	.98598	.779**	.000	,01
22	3.1250	.89124	.758**	.000	,01
23	3.2125	1.12164	.702**	.000	,01
24	3.0250	.84156	.552**	.000	,01
25	3.1875	.99484	.775**	.000	,01

26	3.1625	.96053	.745**	.000	,01
27	3.0375	.90629	.674**	.000	,01
28	3.0500	.93997	.696**	.000	,01
29	2.9875	.80338	.678**	.000	,01
30	3.1875	.87285	.540**	.000	,01
المجموع	31.2750	6.46505			

2.صدق محور جودة الطلاب:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة الطلاب حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة الطلاب صادق في قياس ما وضع لقياسه.

رابعاً: محور جودة الإدارة المدرسية:

1.صدق فقرات: محور جودة الإدارة المدرسية:

وللتثبت من صدق محور جودة الإدارة المدرسية حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01)

جدول رقم (10) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة الإدارة المدرسية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
31	3.1750	3.1750	.665**	.000	,01
32	3.3875	3.3875	.672**	.000	,01
33	3.3750	3.3750	.816**	.000	,01
34	3.4250	3.4250	.843**	.000	,01
35	3.4250	3.4250	.864**	.000	,01
36	3.6500	3.6500	.842**	.000	,01
37	3.5500	3.5500	.842**	.000	,01
38	3.4875	3.4875	.868**	.000	,01
39	3.6250	3.6250	.847**	.000	,01
40	3.6375	3.6375	.784**	.000	,01
41	3.5125	3.5125	.801**	.000	,01
المجموع	38.2500	38.2500			

2.صدق محور جودة الإدارة المدرسية:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة الإدارة المدرسية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (11) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة الإدارة المدرسية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: محور جودة التقويم التحصيلي:

1.صدق فقرات: محور جودة التقويم التحصيلي:

وللتثبت من صدق محور جودة التقويم التحصيلي حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (16) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.))

جدول رقم (11) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة التقويم التحصيلي

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
42	3.2375	1.12783	.683**	.000	,01
43	3.1625	1.06073	.838**	.000	,01
44	3.2625	.91047	.696**	.000	,01
45	3.3250	1.04063	.818**	.000	,01
46س	3.4375	1.08900	.816**	.000	,01
47	3.3125	1.05054	.854**	.000	,01
48	3.3250	1.06468	.814**	.000	,01
49	3.3000	.94668	.786**	.000	,01
50	3.1625	1.14122	.777**	.000	,01
51	3.3750	1.08354	.713**	.000	,01
52	3.3125	1.02616	.757**	.000	,01
53	3.2000	.99873	.768**	.000	,01

54	3.2000	1.06021	.784**	.000	,01
55	3.1250	1.09516	.846**	.000	,01
56	3.2125	1.11029	.735**	.000	,01
57	3.1625	1.03659	.710**	.000	,01
المجموع	52.1125	13.05489			

2.صدق محور جودة التقويم التحصيلي:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة التقويم التحصيلي حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (16) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة التقويم التحصيلي صادق في قياس ما وضع لقياسه.

سادساً: محور جودة الوسائل التعليمية:

1.صدق فقرات: محور جودة الوسائل التعليمية:

وللتثبت من صدق محور جودة الوسائل التعليمية حسب معامل ارتباط (بيرسون .K Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (13) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) ومستوى الدلالة (05.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) ومستوى الدلالة (05.)

جدول رقم (12) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة الوسائل التعليمية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
58	2.9750	.88554	.233*	.000	,05
59	3.2375	1.00937	.712**	.000	,01
60	3.2375	1.16101	.625**	.000	,01
61	3.0625	1.12895	.658**	.000	,01
62	3.5375	1.31152	.614**	.000	,01
63	3.5500	1.39529	.585**	.000	,01
64	3.0125	1.16373	.495**	.000	,01
65	2.7750	1.38687	.125	.000	,01
66	2.7875	1.27977	.220*	.000	,01
67	2.9500	1.28181	.528**	.000	,01
68	3.0625	1.07142	.417**	.000	,01
69	3.3500	1.31303	.685**	.000	,01
70	3.5000	1.33122	.629**	.000	,01
المجموع	41.0375	7.90841			

2.صدق محور جودة الوسائل التعليمية:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة الوسائل التعليمية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (13) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) ومستوى الدلالة (.05) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع

من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة الوسائل التعليمية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

سابعاً: محور جودة المقررات الدراسية:

1.صدق فقرات: جودة المقررات الدراسية:

وللتثبت من صدق محور جودة المقررات الدراسية حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.)

جدول رقم (13) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور جودة المقررات الدراسية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
71	2.8625	.92427	.691**	.000	,01
72	2.8625	1.00308	.746**	.000	,01
73	2.8000	1.14073	.738**	.000	,01
74	2.8750	.99842	.696**	.000	,01
75	3.0625	1.04753	.696**	.000	,01
76	3.0875	.94392	.645**	.000	,01
77	2.9500	.97954	.667**	.000	,01
78	2.9750	1.05513	.639**	.000	,01
79	3.0625	.89079	.512**	.000	,01

80	3.2000	1.15177	.466**	.000	,01
المجموع	29.7375	6.58295			

2.صدق محور جودة المقررات الدراسية:

من خلال التثبت من صدق فقرات محور جودة المقررات الدراسية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (10) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.) وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور جودة المقررات الدراسية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: ثبات مقياس جودة التعليم الثانوي:

وللتثبت من ثبات المقياس استخدم الباحث في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ) ، حيث تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرج الباحث الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (937.) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

جدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس جودة التعليم الثانوي

ت	المحور	قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	تسلسل العبارات في المقياس
1	جودة المبنى المدرسي	.756	8	من 1 إلى 8
2	جودة المعلم	.891	12	من 8 إلى 01
3	جودة الطلاب	.878	10	من 21 إلى 30
4	جودة الإدارة المدرسية	.945	11	من 31 إلى 41
5	جودة التقويم التحصيلي	.955	16	من 42 إلى 57

6	جودة الوسائل التعليمية	.749	13	من 58 إلى 70
7	جودة المقررات الدراسية	.846	10	من 71 إلى 80
المتوسط العام لنتائج اختبار ألفا كرونباخ لكل محاور مقياس جودة التعليم الثانوي		.937	80	من 1 إلى 80

سادساً، الصدق التجريبي لمقياس جودة التعليم الثانوي:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفاكرونباخ) البالغة (.937) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (.968) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس جودة التعليم الثانوي يتمتع بصدق عالي.

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: (يسود جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا بدرجة منخفضة)

الفرضية الصفرية H_O -Null Hypothesis: تعني أن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة منخفضة.

الفرضية البديلة H_1- Alternate Hypothesis: تعني أن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة مرتفعة.

للتحقق من الفرضية الأولى قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدم الباحثان اختبار (T).

جدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لقياسمستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
3.193	3.000	64.404	79	.000

يلاحظ من الجدول رقم (19) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (3.193) وهي أكبر من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (64.404) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)،إذن نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة منخفضة، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة مرتفعة، وهذا يشير إلى أن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة مرتفعة.

الفرضية الثانية:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجميناتبعاً لمتغير الدائرة).

لحساب الفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير الدائرة(الدائرة، الدائرة 2، الدائرة 4، الدائرة5 ، الدائرة 7، الدائرة 8، الدائرة 10) ، قام الباحثان بحساب الوسط تحليل التباين الأحادي،

جدول رقم (16) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير الدائرة

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	39704.040	6	6617.340	8.087	.000
داخل المجموعات	59731.848	73	818.244		

الكلي	99435.887	79			

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير الدائرة(الدائرة، الدائرة 2، الدائرة 4، الدائرة 5، الدائرة 7، الدائرة 8، الدائرة 10) ، وذلك إستناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير الدائرة (8.087)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا لمتغير الدائرة (الدائرة، الدائرة 2، الدائرة 4، الدائرة 5، الدائرة 7، الدائرة 8، الدائرة 10)، لصالح متغير الدائرة (الدائرة 5).

جدول رقم (17) يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الدائرة

الدائرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدائرة1	263.1667	33.93264
الدائرة2	220.8889	29.24117
الدائرة4	244.0000	18.28661
الدائرة5	286.1429	29.84539
الدائرة7	255.1111	27.19120
الدائرة8	269.2500	29.06430
الدائرة10	245.8000	13.16055

الفرضية الثالثة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيمستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي)

لحساب الفروقفي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجميناتبعاً لمتغير المؤهل التعليمي (جامعي، فوق الجامعي)، استخدم الباحثان حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت).

جدول رقم (18) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجميناتبعاً لمتغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
جامعي	254.1207	33.99901	64.128	79	.000
فوق الجامعي	259.0000	39.74203			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (64.128) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي (جامعي، فوق الجامعي) لصالح المؤهل التعليمي (فوق الجامعي).

الفرضية الرابعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة)

لحساب الفروقفي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (من1 - 5سنوات، من - 10 6سنوات)، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت).

جدول رقم (19) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجميناتبعاً لمتغير سنوات

سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1- 5سنوات	246.5417	39.16296	64.108	79	.000
6 - 10سنوات	259.2857	33.42058			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (64.108) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في

المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (من1 - 5سنوات، من6 - 10سنوات) لصالح سنوات الخبرة (من6 - 10سنوات).

الفرضية الخامسة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها)

لحساب الفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها، قام الباحثان بحساب الوسط تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (18)

جدول رقم (20) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الإحتمالية Sig
بين المجموعات	23056.446	13	1773.573	1.533	.129
داخل المجموعات	76379.442	66	1157.264		
الكلي	99435.888	79			

يبين الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها، وذلك استنادا إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها (1.533)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (.129) وهي أقل من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

النتائج: وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-إن جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا يسود بدرجة مرتفعة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا لمتغير الدائرة (الدائرة، الدائرة2، الدائرة 4، الدائرة 5، الدائرة 7، الدائرة 8، الدائرة(10، لصالح متغير الدائرة (الدائرة 5).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي (جامعي، فوق الجامعي) لصالح المؤهل التعليمي (فوق الجامعي).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (من - 5 1سنوات، من6- 10سنوات) لصالح سنوات الخبرة (من6 - 10سنوات).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي مستوى جودة التعليم الثانوي في المدارس العربية الإسلامية التشادية في مدينة أنجمينا لمتغير عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

-أن تهتم وزارة التربية الوطنية والجهات الداعمة للتعليم العربي الإسلامي الثانوي عموما بإعداد وتدريب المشرفين التربويين.

-الاهتمام بتطوير أداء مديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية في تشاد.

-العمل على توفير تقنيات التعليم التي تسهم في تطوير وتحسين أداء معلمي التعليم العربي الإسلامي الثانوي.
-تحسين استراتيجيات التقويم الفعالة وتدريب المعلمين على استخدامها.
المقترحات لدراسات مستقبلية: وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحثان إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

-تقويم جودة التعليم العربي الإسلامي الابتدائي في مدينة أنجمينا، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية.

-جودة التعليم العربي الإسلامي الإعدادي في جمهورية تشاد من وجهة نظر التلاميذ والتلميذات.

-تقويم جودة أداء معلمي التعليم العربي الإسلامي الثانوي من وجهة نظر الطلبة والطالبات.

قائمة المراجع:

1.الأنصاري، مصطفي أحمد (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، قطر، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

2.بدر، رشاد محمود(2009). أثر تطبيق مبادي الجودة الشاملة على أداء المؤسسات الأهلية الأجنبية العامة في قطاع غزة، رسالة ماجستير في إدارة أعمال من قسم التجارة، في الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

3.جميل نشوان(2004). تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين. ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5
http://www.qou.edu/homePage/arabic/qualitydepartment/quality Conference/pepars/session4/jamel.htm

4.حجي، أحمد إسماعيل(2000). الإدارة التعليمية، المدرسة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة،.

5.حسين على أشرف، سيد سجاد، وسيد (1983). أزمة التعليم الإسلامي، ترجمة أمين حسين، الرباط، مكة المكرمة، جامعة عبد العزيز، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، ط1، السعودية.

6.حمود، خضير كاظم(2000). إدارة الجودة الشاملة دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.

7.راغب، النجار فريد(2000). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ،دار النشر إيتراك للنشر والتوزيع الطبعة الاولي، المجلد1.

8.رقاد، صليحة(2014). تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات التعليم العالي الجزائري آفاق ومعوقاته، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، الجزائر.
9.الشربيني، هند أحمد، الجودة في مدارس التعليم العام، للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، كلية البنات العلمية –القصيم بريدة، السعودية
10.الشيباني، عمر محمد التومي(1971). مناهج البحث الاجتماعي منشورات المنشأة الشعبية العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، الطبعة الأولى.
11.صالحة عيسان(2019). الجودة الشاملة والاصلاح التربوي، مرجع إلكتروني.
12.الطلاع، محمود سالم (2014). العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساس بمدارس محافظة القنطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه منشورة في الشبكة العنكبوتية(الانترنت) في التربية –قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة دمشق، سوريا
13.العضاضي، سعيد بن على(2012). معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 9.
14.عماد أبو الرب وآخرون(2017). دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة، عمان – المملكة الأردنية الهاشمية،
15.فراج، أماني محمد، محسن(2006). جودة منهج أم منهج من أجل الجودة.
16.مايدة، إبراهيم داغي(2014). طرق تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمحافظة وداي- تشاد-منطقة أبشه (دراسة تحليلية تقويمية) دار الكتب والوثائق القومية المصرية، ط1،القاهرة
17.محمد، فواطمية(2017). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانيةبالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31، ديسمبر، الجزائر.
18.محمد، محمد على(1988). علم الاجتماع والمنهج العلمي: دراسة في طرائق البحث وأساليبه، دار المعرفة بجامعة الاسكندرية الطبعة الثالثة.جمهورية مصر

19.المسعود، ربيع (2014). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ظل قيادة إبداعية، دراسة حالة بنك البركة، أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل درجة في العلوم الاقتصادية- تخصص اقتصاد وتسير المؤسسة، الجزائر.
20.معايير اعتماد مؤسسات التعلم الجامعي(2012). دار النشر المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، رقم ط1، جمهورية مصر العربية.

Quality of Secondary Education in Chadian Arabic Islamic Schools in N'Djamena.

Dr / Mahamat Oumar Adam

Faculty of Educational Sciences University of Ndjamena

Dr /Abdalwahid Aldjabir Mahamat

Higher Institute for Teacher Training Ndjamena -Chad

Abstract: The study aimed to know the reality of the quality of secondary education in Chadian Arabic Islamic schools in N'Djamena, and to find out the differences in the quality of secondary education in these schools according to the following variables(department, educational qualification , years of experience, and the number of training sessions and the identification of quality dimensions related to the educational process, school buildings quality, teacher quality, student quality, school management quality, quality of assessment patterns, and quality of teaching aids and quality of curricula), in Arabic Islamic secondary education in N'Djamena from the administrators' and educational inspectors' point of view. The two researchers have used the descriptive approach to describe, interpret, and analyses the research problem. To achieve the goals, the two researchers developed a questionnaire to measure

the quality of Arabic Islamic secondary education in the capital N'Djamena: It consisted of (80) items in (7) axes

The actual study society consist of 80 of education managers and supervisors. Even though the actual study society is relatively few and consistent in educational experience variable, education qualification, training sessions the researcher chooses the inclusive couantification process.

The study reached a total of results, including:-

1- The results of the statistical analysis have shown that there is a high-level quality of secondary education in Chadian Arabic Islamic schools in the city of Ndjamena.

2- There are statistically significant differences in the level quality of secondary education in Chadian Arabic Islamic schools in the city of N'Djamena. According to the variable of the department (second, fourth, fifth, seventh, eight, tenth) in favor of the fifth department variable.

3- There are statistically significant differences in the quality of secondary education in Chadian Arabic Islamic schools in the city of Ndjamena, according to the variable of the educational qualification (university, post-graduate) in favor of the educational qualification variable post- university.

Keywords: Quality, Education, Arabic Islamic, Secondary schools, Ndjamena.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية

محمد أحمد شاهين
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي
جامعة القدس المفتوحة -فلسطين
فلسطين إبراهيم جبريني
محاضر غير متفرغ في الإرشاد النفسي والتربوي -جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية. استخدم المنهج الارتباطي بأسلوب تحليل المسار، على عينة عشوائية طبقية ضمت (320) من العاملات في هذه الأجهزة في العام 2020/2019م. أظهرت النتائج أن مستوى المناعة النفسية كان مرتفعاً، بينما كان مستوى كل من الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي متوسطاً. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة الثلاثة، وبهذا فقد تحقق شرط اختبار النموذج، في وجود مسار بين الضغوط النفسية والمناعة النفسية، ووجود مسار بين المناعة النفسية والاتزان الانفعالي، ووجود مسار بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي.وكانت قيمة التأثير غير المباشر للضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي (-159.)، وهذا يدل على أن المتغير الوسيط أسهم في خفض العلاقة بين الضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي. ويمكن القول إن التأثير يختلف عن الصفر في وجود المتغير الوسيط، وبالتالي فإن المتغير الوسيط (المناعة النفسية) تُعد وسيطاً جزئياً للعلاقة بين المتغير المستقل (الضغوط النفسية) والمتغير التابع (الاتزان الانفعالي).

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، الضغوط النفسية، الاتزان الانفعالي، تحليل المسارات.

المقدمة:

تعتمد الحياة التي نعيشها في صورتها الشاملة وجوهرها على التفاعلات التي يتبادلها الإنسان في جميع المجالات الحياتية اليومية، والتغيرات التي تتضمنها باستمرار، فالتطور السريع ومحاولة الإنسان مواكبة تلك التغيرات جعلته يسعى دوماً إلى الارتقاء بمستواه، لكنه يواجه الكثير من المشكلات والضغوطات. وتتعرض العاملات في الأجهزة الأمنية كغيرهن من العاملات في القطاعات الأخرى إلى ضغوطات بمختلف الأشكال والمستويات، وينعكس هذا الواقع سلباً عليهن، وقد يؤثر على اتزانهن الانفعالي، وبالتالي قيامهن بواجباتهن تجاه أدوارهن المتعددة، وهذا يتطلب منهن أن يمتلكن قدراً كافياً من المناعة النفسية، وبخاصة في ظل البيئة الفلسطينية وواقعها، وما تتضمنه من تحديات وضغوطات على المستويات كافة، التي تؤثر على العاملات في القطاع الأمني.

يمتلك الإنسان بطبيعته قوى داخلية تشير إلى قدرته في التغلب على المعوَقات التي تواجهه، والانتصار على الظروف التي تثبط الهمم، والخروج بنجاح من المحن الضاغطة، لذا يسعى الإنسان دوماً إلى المحافظة على التوازن والبقاء، وسيطرته على إكمال نجاحاته واستعادة قوته (العكيلي، 2017). إن التطور السريع ومحاولة الإنسان في مواكبة تلك التغييرات جعلته يسعى دوماً إلى الارتقاء بمستواه، لكنه يواجه الكثير من المشكلات والضغوطات (زارو، ديبلات، برانش، وتلدمان، 2009).

وخلق الله سبحانه وتعالى الإنسان ككائن جسدي ونفسي ذات دلالات عميقة في فهم الخالق، فالنفس كما الجسد يتكون من جهاز معقد يتعرض لأمراض واضطرابات عديدة، فالجهاز العضوي المناعي الذي يحمي الإنسان من الأمراض العضوية، يوازيه ذلك الجهاز المناعي والمعروف بنظام المناعة النفسية Psychological Immune System (PSI)، لكي يحافظ على الذات ويحميها من الإضطرابات النفسية والعقلية (زيدان، 2013).

وقد اكتشف روبرت أدلر (Robert Adler) في جامعة روشستر (Rochester) في نيويورك أن الجهاز المناعي لدى الإنسان له القدرة على التعلم، وأن العقل والانفعالات ليسا كيانين منفصلين بل هما مترابطان (دانيال وجولمان، 2004). لذا نرى الاهتمام بالمناعة النفسية ليس باعتبارها كحالات دراسية فقط، إنما تأكيداً على

أنها قوى داخلية للإنسان يستطيع من خلالها أن يحافظ على نفسه من دائرة الضغوطات المحاصر بها، فهذا العصر يتميز بكثرة الضغوطات النفسية التي يتعرض لها الأفراد من قلق وتوتر، وغيرها من تلك الأشكال التي أصبحت جزءاً من الحياة المعاصرة (عثمان، 2001).

عرف سيلي(Selye, 1976) المناعة النفسية بأنها تمثل تعبيراً عن المقاومة والصمود النفسي التي يبديها الفرد أمام الضغوط التي يواجهها الفرد. أما إبلسون وآخرون (Apilson et al.,2004)، فعرفوا المناعة النفسية بأنها: تلك التوجيهات التكيفية غير المدركة التي تعمل على التوازن بين خداع الذات واختبار الواقع، للتعامل بكفاءة مع متطلبات الحياة اليومية. في حين عرفها اللويمي (2010) بأنها: قابلية الإنسان على حماية نفسه من الإصابة بالأمراض، وهي تتفاوت من شخص إلى آخر. ويؤكد كل من دوبي وشاهي (Dubey & Shahi, 2011)بأن الفرد لديه نظام للمناعة النفسية بمثابة وعاء يجمع المصدار النفسية، التي تعمل على حمايته من المشاعر والوجدانات السلبية التي ترتبط بالضغوط والقلق والتوتر والغضب والإنهاك، وغيرها من الأزمات والاضطرابات النفسية التي يواجهها في حياته.

وتكمن أهمية المناعة النفسية للمجتمع وأفراده في أنها تعتبر عنصراً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي، وهي تساهم في زيادة إنتاجية المجتمع من خلال بناء أُسري مستقر، وتساعد الفرد على تقبل الواقع المحيط به، إضافة إلى مساهمتها في الحياة الاجتماعية بشكل إيجابي من خلال بناء صحة نفسية سليمة خالية من الاضطرابات والأمراض (Olah, 2010).

وتساهم المناعة النفسية في التكيف الذاتي لدى الفرد لمواجهة الأعباء والمسؤوليات المنطوية به، وتعتبر البنية الأساسية في حل المشكلات، باعتبارها استجابة لمتطلبات البيئة التي يعيش فيها من خلال التوافق أو التلاؤم (Adaptation). إن التكيف الذاتي للفرد والذي تساهم في بناؤه المناعة النفسية يمثل مجموعة من الاستجابات وردود الفعل، الذي يعدل بواسطتها الفرد الأنماط السلوكية والتكوين النفسي لديه؛ حيث يمكنه من إشباع حاجاته ودوافعه وتلبية مطالب الحياة المادية والاجتماعية، وتحقيق الانسجام والتوافق النفسي والاجتماعي (عبد الله، 2001).

ويرى ماسلو (Maslow) أن الفرد الذي يتمتع بنمو نفسي سليم هو الذي يحظى بإشباع حاجاته الأساسية ومحقق لذاته، وأن الشخص المحقق لذاته هو الفرد الذي

أنجز مستوى عالٍ من التوافق ويستطيع أن يصدر أحكاماً جديدة، وأن هذا الفرد يحصل على مصدر رئيس للرضا من خلال نموه وتطوره ولا يعاني من القلق. أما روجرز (Rogers)، فيؤكد على أن الفرد إذا تلقى تقديراً إيجابياً مستمراً وغير مشروط، تكون لديه شخصية سليمة ويشعر بالاستقرار، ويعتقد "روجرز" أن السلوك الذي يجلب نتائج إيجابية للفرد لن يكون مشبعاً من الناحية الشخصية فحسب، بل سينال تقديراً إيجابياً أيضاً من المجتمع (العكيلي، 2017).

ويرى بيك (Beck) أن الفرد يستجيب للخبرات بشكل محرف غير واقعي، فإذا كانت الاستجابة وفقاً لتعريفات لا تتوافق مع الواقع الحقيقي فإن الانفعال سيأتي تبعاً للوهم وليس للحقيقة، ويؤكد بيك (Beck) في الأُسلوب العلاجي على الفرد نفسه من خلال التعزيزات التي يعبر فيها الفرد عن الأحداث، ويجعل من الاضطرابات وعلاجها أكثر اتصالاً بخبرات الحياة اليومية. أما كيلي (Kelly)، فيركز على الطريقة التي يستجيب بها الفرد إلى المواقف والأحداث؛ حيث أن الإنسان يقوم بالملاحظة وصياغة الفرضيات بالفطرة، ويحاول الوصول إلى التوافق وتحقيق الصحة النفسية (الشريف، 2016).

وقد أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوطات النفسية، ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة، وبيئة العمل، وطبيعة الحياة، فالأهداف كثيرة والأماني والتطلعات عالية لكن الاحباطات والعوائق كثيرة، فلا شك أننا نعيش في عصر يزدحم بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتزداد فيه مطالب الحياة باستمرار (الزيود، 2004). وتولد الضغوط طاقة سلبية لا يستطيع من خلالها الفرد التوفيق ما بين حاجاته ودوافعه ومطالبه وحاجات البيئة المحيطة التي يعيش فيها، بحيث لا ينجح في إشباع دوافعه وتؤثر بشكل سلبي على قوة مناعته النفسية، فيعوَق ذلك من نموه وتطوره لمواجهة الصراعات وبالتالي على اتزانه الانفعالي، ويتبدى ذلك في ظهور الإحباط والخوف والقلق والتوتر والسلوكات غير المتوافقة، التي تؤثر لاحقاً على عدم تحقيق التكيف الذاتي للفرد (بطرس، 2008).

وقد استخدم مفهوم الضغط في المجال البيولوجي من قبل العالم "هانز سيلي"، الذي يعد الأب الروحي للضغوط النفسية؛ حيث عرف الضغط النفسي بأنه: مجموعة من الأعراض التي تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط، وهو استجابة غير محددة من

الجسم نحو متطلبات بيئية، مثل التغير في الأسرة أو فقدان العمل أو الرحيل، والتي تضع الفرد تحت الضغط النفسي (عبيد، 2008). وفسر "سيلي" الضغط النفسي تفسيراً فسيولوجياً بحكم عمله كطبيب، وتنطلق نظريته من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغط، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تاثير بيئي مزعج. ويعتبر "سيلي" أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط عالمية، وهدفها هو المحافظة على الكيان والحياة (علي، 2018).

ولا بد من الإشارة إلى نظرية لازاروس (Lazarus)، التي تعتبر التقدير العقلي المعرفي للضغوط هو مفهوم أساس يعتمد على طبيعة الفرد؛ إذ إن التهديد الذي يتعرض له الفرد مرتبط بالبيئة المحيطة به وبخبراته الشخصية مع الضغوط، ومن هنا يستطيع الفرد أن يفسر الموقف، حيث يعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل، منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة البيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه (أبو مصطفى، 2015).

يتميز الكائن البشري عن باقي المخلوقات الأخرى بعدد من الصفات التي تجعل منه مخلوقاً فريداً، وإحدى هذه الميزات هي نزعته في التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين ضمن معايير تنظم في أنماط سلوكية، يسعى من خلالها الفرد إلى تحقيق الأهداف والإنجازات ومحاربة الصعوبات التي تواجهه. فنلاحظ أن الأفراد يتباينون في ميزان غير ثابت لمشاعرهم، أفكارهم، وسلوكاتهم نتيجة لمؤثرات خارجية تضغط عليهم، ومليئة بالمعاملات الإنسانية والمواقف المختلفة إلى تخدش في نهايتها جدار الاتزان الانفعالي لديهم. إن الاتزان الانفعالي يوفر بيئة تمتاز باستقرار العلاقات والتجنب من التعرض للاضطرابات النفسية، وتتضمن هذه السمة أيضاً القدرة على مواجهة أي من الظروف الطارئة (حمدان، 2010).

ويعرف جيلفورد (Guilford, 1959)، الاتزان الانفعالي من خلال أن الشخص الذي تكون لديه رؤية موضوعية لذاته، ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة، ويكون خالياً من الرؤية المتطرفة التي تسبب الحساسية الانفعالية الزائدة لملاحظات الآخرين، هو متزن انفعالياً. أما كيبنس (Kipnis, 1997)، فعرف الاتزان

الانفعالي بالشخص الذي يستطيع أن يتخلص من الأوهام والخيالات التي لا ترتبط بالواقع، والتي تؤثر في سلوكاته بحيث تجعله أكثر إدراكاً للواقع الذي يعيشه.

وقد اهتم فرويد (Freud) في أبحاثه بالعمليات اللاشعورية والمكنونات الداخلية للإنسان، وقد أعطى اهتماماً محدوداً بعض الشي بالانفعالات وغيرها في عملية الاستجابة، إلا أنه قد أوضح بأن الانفعالات تدخل ضمن الشعور أو الوعي. أما دافيد رابابورت(Deved Rapapor)، فأشار إلى أن عملية اللاشعور تحدث فيما بين المنبه الذي يدور حول الانفعال وبين التغيرات الخارجية أو الداخلية، وأن التغير اللاإرادي الخارجي والشعور الانفعالي عمليتان منبثقتان من نفس المصدر الحاضر المعبيء للطاقة، وأن كل الانفعالات تختلط معاً ويتم التعبير عنها في أنواع من الصراعات. وقد أوضح إريكسون (Erikson) أن الصحة النفسية للفرد في مرحلة عمرية معينة، تساعده في تحقيق التكيف النفسي في المراحل العمرية التالية (غانم، 2011).

أوضح بعض السلوكيون أن الانفعال ينشأ نتيجة الصراع المستثار لدى الكائن الحي، والذي يؤدي به إلى القيام باستجابات غير منسقة؛ إذ أن هناك صعوبات في تحديد التعريفات الإجرائية الدقيقة لمعنى الصراع باعتباره أساس الانفعالات. وقد بين "واطسون" بأن الانفعال نمط وراثي من الاستجابة تضمن تغييرات جسمية (أبو سلامة، 2014).

وأشارت النظريات المعرفية إلى أن التغير الانفعالي يمكن أن يحدث في غياب أي مشاعر انفعالية أو دون وجود دليل واضح لتأكيد ذلك، وأن الخبرات الشعورية للانفعالات تأتي من خلال المدخلات من البيئة الخارجية وإدراك الموقف للفرد وتفاعلها معها. وقد بين شاختر (Schachter) أن الحالات الانفعالية تأتي نتيجة للتفاعل بين العوامل المعرفية والاستثارة الفسيولوجية، والمعرفة تعمل على إيضاح ردة فعل الفرد، وبالتالي ظهور عوارض فسيولوجية تكون إيجابية في حالة إدراك الفرد لتلك المعلومات التي تفاعل معها (الشمري، 2005)، فالدور الكبير للعمليات العقلية المعرفية التي تعمل على إيثار الحالات الانفعالية التي يتعرض لها الفرد. وترى النظرية المعرفية أن الانفعالات الإيجابية تظهر عند الإنسان عندما نتحقق بتوقعاته وتتجسد تصوراته المعرفية في الحياة، أي أنه عندما تنسجم النتائج الحقيقية للأداء مع المقاصد والنوايا يحدث التآلف المعرفي (بني يونس، 2007).

وترتبط المناعة النفسية ببعض السمات الشخصية الإيجابية، مثل القدرة على الاتزان الانفعالي والتنظيم الذاتي (Lorincz et al., 2011)، في حين يعتبرها زيدان (2013) بأنها قدرة الفرد على التخلص من أسباب الضغوط النفسية والإحباطات والتهديدات والأزمات النفسية عبر التحصين النفسي. وترى أولا (Olah, 2010)أن نظام المناعة النفسية هو أحد عوامل الشخصية المسؤولة عن مواجهة الضغوط والإنهاك النفسي لتحقيق الصحة النفسية، أما كيجان (Kaggan, 2006)، فيرى أن الإنسان لديه نظام مناعة نفسية وظيفته حماية الفرد من الآثار السلبية للضغوط الانفعالية على غرار نظام المناعة الحيوية في الجسم.

ومن هنا جاء التركيز على دراسة المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي في البيئتين العربية والأجنبية؛ إذ جاء في دراسة دوربي وشاهي (Dubey & Shahi, 2011) في تقصيها لدور المناعة النفسية في تخفيف الضغط والإنهاك النفسي في مجال المهن الطبية، أن المناعة النفسية ترتبط بالوظائف النفسية الصحية، والتعامل الصحيح مع الضغوط، والأداء المرتفع، والشعور بالرضا والاتزان (Bona, 2014).

وقد أظهرت نتائج دراسة الجزار (2018) وجود علاقة ارتباط موجبة بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي، وكذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة، واختلاف ديناميات الشخصية للطلاب مرتفعي المناعة النفسية عنها للطلاب منخفضي المناعة. وبينت نتائج دراسة المعمرية (2018) وجود علاقة إيجابية بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة بسلطنة عمان، وعدم وجود فروق في متوسطات المناعة النفسية تعزى لمتغيرات نوع إعاقة الطلاب، وسنوات الخبرة.وأشارت نتائج دراسة مسحل (2018) إلى وجود علاقة طردية بين المناعة النفسية والكفاءة المهنية، ووجود علاقة عكسية بين المناعة النفسية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة. وأوضحت نتائج دراسة العكيلي (2017) وجود علاقة ارتباط موجبة بين المناعة النفسية وكل من الوعي بالذات والعفو لدى طلبة جامعة بغداد، وأن متغيرا الوعي بالذات والعفو يسهما بـ (28.4%) من التباين الكلي للمناعة النفسية. أما دراسة بوليك وكوبولارسيزيك (Bulik & Kobylarczyk, 2016)، فأشارت نتائجها إلى أن الصمود النفسي رجال الإطفاء الذين تعرضوا لأحداث صادمة ذات علاقة بأعمالهم يرتبط بشكل ضعيف مع ضغوط ما بعد الصدمة فيما

يخص التغيرات التي تتعلق بإدراك الذات، ويرتبط بشكل قوي في تقييم التوتر، بينما يرتبط بشكل سلبي مع التحديات والخطر، وأشارت النتائج إلى ارتباط الصمود النفسي بشكل إيجابي مع التحدي.

وبينت نتائج دراسة البليدي (2019) أن مستوى الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية كان متوسطاً، وكانت الضغوط الاقتصادية هي الأعلى، بينما الضغوط الوظيفية هي الأدنى. وبينت نتائج دراسة دويكات (2018) أن مستوى الضغوط النفسية والمهنية كانت مرتفعة لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة، ولم تكن الفروق في الضغوط دالة إحصائياً في أي من متغيرات الدراسة الضابطة التي تناولتها. وأظهرت نتائج دراسة أبو عين (2013) وجود ضغوطات نفسية تعاني منها المرأة العاملة في الأجهزة الأمنية في أبعاد المقياس مرتبة تنازلياً: البعد الإداري، البعد الأسري المجتمعي، البعد الاقتصادي، البعد المهني، البعد الاجتماعي، وأخيراً البعد النفسي. أما دراسة دايلي (2013)، فأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين الضغوط النفسية والقلق لدى المرأة المتزوجة العاملة، وأن درجات الضغوط النفسية تنقص كلما ارتقت وظيفة المرأة بالطور التعليمي الذي تعمل به، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغوط النفسية تبعاً لسنوات الخبرة لصالح (10-6) أعوام.

وأشارت نتائج دراسة عاشور (2017) إلى عدم وجود فروق دالة في متوسطات الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيري: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وبينت نتائج دراسة المزيني (2015) وجود علاقة ارتباط طردية بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة، ولم تظهر وجود فروق دالة في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير: (الجنس، مدة الخدمة، والمؤهل العلمي). وأظهرت نتائج دراسة هاليم وآخرون (Hallim,2011)أن الاتزان الانفعالي والسمات الشخصية يمكن أن تتنبأ في مدى ملائمة المتقدمين للوظائف عند صناع القرار، بينما كشفت نتائج دراسة حمدان (2010) عن عدم وجود فروق دالة في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير: مكان العمل، أو لسنوات الخبرة لدى ضباط الشرطة في محافظة خان يونس، بينما كانت الفروق دالة باختلاف متغيري: التخصص العلمي، والرتبة العسكرية.

ويرى الباحثان أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفعهما إلى ضرورة التعرف إلى المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية؛ إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك يكون هذا الجانب حديث ولم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني، وبخاصة في الأسلوب الذي أتبع في استخلاص النتائج وهو أسلوب تحليل المسارات، الذي يندر استخدامه في الدراسات الفلسطينية. وقد استفيد من الدراسات السابقة في تصميم أدوات البحث الحالي، بالإضافة إلى الاعتماد على المنهجيات والإحصاءات الواردة في بعض هذه الدراسات.

مما تقدم، يتبين أهمية هذا الجهاز المناعي النفسي ودوره كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي، فهي من الممكن أن تمثل القدرة الذاتية على الحماية من المشاعر السلبية التي تنتج عن مواجهة الأزمات والإحباطات والضغوطات، ولا تخلو منها حياة الإنسان، وهي بالتالي تجعل الفرد أكثر صموداً ومناعة وقوة في مواجهة الضغوط وتحقيق التوازن الانفعالي.وتشير الإحصاءات إلى أن إجمالي عدد العاملات في البيئة الأمنية الفلسطينية بلغ (1908) عاملة، يمثلن (6.21%) من إجمالي العاملين في الأجهزة الامنية الفلسطينية، موزعات على (1805) عاملة على مرتب عسكري، و (103) عاملة على مرتب مدني (وزارة الداخلية الفلسطينية، 2019).

وتواصل المرأة العاملة في الأجهزة الأمنية جهودها الدؤوبة لتوسيع حضورها في القطاع الأمني، في حين ما زالت الضغوط تتزايد عليها من جهة وقلة مستوى الاتزان الانفعالي في بعض المواقف، وبغياب مفهوم المناعة النفسية لدى البعض منهن، وبخاصة في ظل عدم وجود رؤية واضحة للتخفيف عنها، وشعور العاملات بعدم الأمان في تكافؤ الفرص، والتوتر العام الذي قد يقع عليها بسبب نظرة المجتمع التي ما زالت في طور التجديد والتعديل في صورة مناسبة. ولا بد من الإشارة إلى القوانين الفلسطينية والخاصة بقوى الأمن الفلسطيني، لا تتلاءم في كثير من الظروف مع العنصر النسائي وإلزامها بالواجبات دون النظر إلى حقوقها كافة، وبخاصة في قوانين:التأمين والمعاشات، وقانون الخدمة بقوى الأمن (وزارة الداخلية الفلسطينية، 2019).

ومن خلال المناعة النفسية التي تستمد منها القوى الخفية لمواجهة التحديات النفسية والاجتماعية، استطاعت المرأة أن تنخرط في عدة مجالات للعمل، واتجهت إلى البيئة الأمنية والعسكرية، وذلك منذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية إلى أرض الوطن بشكل مهني مؤسساتي، وتشكيل الأجهزة الأمنية الفلسطينية عام 1994م، فالعاملات في الأجهزة الأمنية يتعرضن كغيرهن من العاملات في القطاعات الأخرى إلى ضغوطات بمختلف الأشكال والأسباب، سواءً أكانت بسبب النظرة المجتمعية لهن كجزء من الضغوطات الاجتماعية، أم تلك المشكلات الوظيفية أو الاقتصادية.

وينعكس هذا الواقع سلباً على العاملات في الأجهزة الأمنية، مما يستدعي إيضاح الفكرة العامة لصناع القرار من أجل مواجهة تلك المشكلات والوصول إلى الحلول المناسبة للعاملات في ذلك القطاع لإنجاح قدرتهن في بيئة صحية بعيدة عن الطريق الذي يوصلهن إلى الفشل المهني. ومن خلال ما سبق، لا بد أن نتبين خصوصية البيئة الفلسطينية في إنشاء الأجهزة الأمنية، وما تتضمنه من مشكلات وضغوطات على المستويات كافة، والتي تؤثر على العاملات في القطاع الأمني وبخاصة العاملات اللواتي كان لهن النصيب الأكبر من تلك الضغوط، ومن هذه الفكرة انطلق الباحثان في دراسة دور المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تعدّ المناعة النفسية مصطلح معاصر أصبح استخدامه منتشراً في الآونة الأخيرة لما يتفاعل مع مجالات الحياة كافة سواءً الاجتماعية، أم الاقتصادية، أم المهنية أم السياسية حتى أصبح الاهتمام به بعد كثرة الضغوطات النفسية التي يتعرضن لها، النساء وبخاصة في بيئتهن العملية، لذا نلاحظ في القطاع الأمني -حسب علم الباحثان-، ما تواجهه العاملات في الأجهزة الأمنية من ضغوط نفسية يجب أن لا يبقى طور الاستمرارية كي لا يؤثر على حياتهن بشكل عام؛ إذ أن الاتزان الانفعالي يعتبر أيضاً مؤشراً مهماً يؤثر ويتأثر بالضغوط النفسية التي تواجه العاملات في بيئة العمل، وبخاصة في القطاع الأمني.

واستناداً إلى ما سبق، وجد من الأهمية تسليط الضوء على المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية لتدعيم الأفكار الإيجابية، وتقوية روح

المرأة العاملة لمواجهة الضغوط النفسية بمختلف أشكالها التي تعاني منها، والإشارة إلى أهمية أن تتمتع بمستوى مناسب من الاتزان الانفعالي، وذلك للقيام بالمهام المنطوية عليها بأكمل صورة، ولتطوير العمل الأمني، وكذلك للدخول في ساحات عمل مختلفة، فتحول مفهوم عمل المرأة من الشكل الإداري فقط إلى المنظور الإداري والأمني معاً. كما أن العاملات في الأجهزة الأمنية يعانين من بعض الصعوبات المتعلقة بالتمثلات الذكورية سواءً في إطار الاستحقاقات من ترقيات، أو التأمين الصحي، أو الالتحاق بدورات وتدريب خارجي، أو الوصول إلى مراكز اتخاذ القرار، وهذا ينعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على الضغوط النفسية بمجالاتها كافة لديهن، وبالتالي انعكاس ذلك على الاتزان الانفعالي لدى هؤلاء العاملات، مروراً بالمناعة النفسية بدرجاتها ومكوناتها. وبناءً على ذلك، وجدت الباحثة من الأهمية التعرف إلى المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.وبناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟

السؤال الثالث: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟

السؤال الرابع: هل تعد المناعة النفسية متغير وسيط في العلاقة بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة، ومن ثم التحقق من صحة النموذج المقترح من خلال فحص التأثير المباشر وغير المباشر للمناعة النفسية على كل من الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي كل على حدة، ومعرفة ما إذا كانت المناعة النفسية متغيراً وسيطاً بين

الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية، وسعت الدراسة إلى التحقق من الأهداف الفرعية الآتية:

-التعرف إلى مستوى كل من: الاتزان الانفعالي، المناعة النفسية، والضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية.

-تحديد إمكانية اعتبار المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي بعد العزل الإحصائي للمناعة النفسية.

-تحديد إمكانية أن تكون المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية عاملاً وسيطاً بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي.

أهمية البحث:

تبرز الأهمية النظرية للبحث في تسليط الضوء على أسلوب تحليل البيانات المتمثل في تحليل المسار Path Analysis، كدراسة العلاقة في المناعة النفسية كوسيط ما بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، كما أنها اكتسبت أهمية خاصة، إذ تعتبر من أوائل البحوث في فلسطين _حسب علم الباحثان-، التي ستدرس "المناعة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية". كما يمكن أن يسهم البحث في إثراء الموضوع من وجهة النظر المعرفية لفهم طبيعة متغيرات الدراسة والعلاقة بينها، ليشكل إطاراً نظرياً للبحوث اللاحقة، وبخاصة في استخدام أُسلوب تحليل المسار. أما من الناحية التطبيقية، فإن أهمية البحث الحالي تتمثل فيتقديم المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تنمي وتعزز المناعة النفسية والاتزان الانفعالي لدى هؤلاء العاملات، وتوفير بيانات وصفية تساعد في بناء أي برامج إرشادية تهدف إلى العمل على خفض حدة الضغوط النفسية ورفع مستوى المناعة النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية.

حدود البحث ومحدداته: تتمثل حدود البحث في الآتي:

الحدود البشرية: العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

الحدود المكانية: طبق البحث على فروع الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، وهي: (أريحا، الخليل، القدس، بيت لحم، جنين، رام الله، سلفيت، طوباس، طولكرم، قلقيلية، نابلس).

الحدود الزمانية: طبق البحث في العام الجامعي 2020/2019م.

الحدود المفاهيمية: اقتصر البحث على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة.

المحددات الإجرائية: استخدم مقياس المناعة النفسية، ومقياس الضغوط النفسية، ومقياس الاتزان الانفعالي، وهي بالتالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة البحث وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، مع الأخذ بالاعتبار أيضاً أن البحث أجري في فترة وباء كورونا المستجد (COVID 19)، وانعكاس ذلك على استجابات العينة في متغيراتها كافة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

المناعة النفسية Psychological Immunity: "هي قدرة الفرد على حماية نفسه من التأثيرات السلبية المحتملة للضغوط والتهديدات والمخاطر والاحباطات والأزمات النفسية، والتخلص منها عن طريق التحصين النفسي باستخدام الموارد الذاتية، والإمكانات الكامنة في الشخصية، مثل: التفكير الإيجابي، والإبداع، وحل المشكلات، وضبط النفس، والاتزان والصمود، والصلابة، والتحدي، والمثابرة، والفاعلية، والتفاؤل، والمرونة، والتكيف مع البيئة" (زيدان،2013: 817). وتعرف المناعة النفسية إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية على أداة المناعة النفسية المطورة في الدراسة الحالية.

الضغوط النفسية Psychological Stress: "هي بمثابة استجابة فسيولوجية غير نوعية صادرة عن الإنسان لكي يتكيف مع الظروف الداخلية والخارجية التي تحدث الماً وسروراً" (Selye, 1976:10). وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً بأنها: الدرجة التي تحصل عليها العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية على مقياس الضغوط النفسية المطور في الدراسة الحالية.

الاتزان الانفعالي Emotional Stability: يعرفبأنه: "مرادف لمعنى الوسطية وأن مرونة الشخصية من مظاهر هذه الوسطية، المتمثلة بالاعتدال في مجال الانفعالات والاعتدال في إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، والاعتدال في تحقيق ذلك الجانب من الشخصية الذي أهمله الآخرون، وهو الجانب الروحي من الشخصية"(السبعاوي، 273:2007). ويعرف الاتزان الانفعالي إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية على مقياس الاتزان الانفعالي المطور في الدراسة الحالية.

تحليل المسارات Path Analysis: هو أسلوب إحصائي ارتباطي يعتمد على تحليل الارتباط المتعدد، ويستخدم لوضع احتمال العلاقة بين المتغيرات كثيرة العدد وفحصها في منظومة معادلات خطية سواءً أكانت المتغيرات مستمرة أم متقطعة، فهو امتداد لتحليل الانحدار المتعدد، ويستخدم في دراسة النماذج السببية على أساس أن يضع الباحث تصور لنمط العلاقات بين المتغيرات ذات الصلة. وهو يبرز في إظهار التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع؛ إذ لا يمكن فصل تلك المتغيرات عن بعضها البعض لشدة ترابطها، فهي تعتمد على دراسة التأثيرات الكلية المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع. ويهدف تحليل المسار لتحليل معاملات الارتباط بين متغيرين إلى تأثيرات مباشرة وتأثيرات غير مباشرة، بحيث يمكن الباحث من إعطاء تفسيرات أكثر وضوحاً من خلال النتائج (Davidson, 2012).

منهجية البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات حول المتغيرات التي يتناولها، ومن ثم تحديد إذا كانت هناك علاقة بينهما، وتقصي طبيعة تلك العلاقة ووصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً باستخدام مقاييس كمية (الخرابشة، 2007)، كما استخدم أسلوب تحليل المسار (Path analysis)، الذي يعتمد على نموذج وصفي للعلاقات بين المتغيرات موضوع الدراسة: (المناعة النفسية، الضغوط النفسية، والاتزان الانفعالي)؛ إذ يعد أسلوب تحليل المسار من أفضل الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل معاملات الارتباط بين المتغيرات إلى آثار مباشرة وأُخرى

غير مباشرة (Davidson, 2012)، وهو الأنسب لتحقيق أهداف البحث بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، والبالغ عددهن (1908)موظفة في العام(2019م)،يتوزعن على متغيرات الدراسة الديمغرافية، وذلك وفقاً لمصادر دائرة التدريب والتطوير والموارد البشرية في وزارة الداخلية الفلسطينية (وزارة الداخلية الفلسطينية، 2019). واختيرت العينة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية، مع الأخذ بالاعتبار تمثيل أفراد العينة لمتغيرات الدراسة الديمغرافية، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية؛ إذ بلغ حجم العينة (320) عاملة في الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الشمالية.

أدوات البحث وخصائصها:

أولاً-مقياس المناعة النفسية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس المناعة النفسية، المستخدم في دراسة (الشريف، 2016)، وقد تكون في صورته الأولية من(51) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (الاحتواء، المواجهة التكيفية، تنظيم الذات).

ثانياً-مقياس الضغوط النفسية: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالضغوط النفسية، فقد استند إلى مقياس الضغوط النفسية المستخدم في دراسة (البليدي،2019)،وذلك لملائمة المقياس مع هدف الدراسة المتعلق بمتغير الضغوط النفسية وتشابه عينة الدراسة. ويتكون المقياس من (51) فقرة، تقيس في مجملها مستوى الضغوط النفسية، موزعة على خمسة مجالات، هي: الضغوط الوظيفية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الأسرية، الضغوط الصحية.

ثالثاً-مقياس الاتزان الانفعالي: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدم مقياس الاتزان الانفعالي الوارد في دراسة عاشور (2017)،وذلك لملائمة المقياس

لهدف الدراسة. ويتكون المقياس من (23) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الضبط الانفعالي،المواجهة الانفعالية،المرونة الانفعالية).

الصدق الظاهري(Face validity)لمقاييس البحث:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لكل مقياس من مقاييس البحث الثلاثة: مقياس المناعة النفسية، مقياسالضغوط النفسية، ومقياس الاتزان الانفعالي، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت بعض الفقرات، وأضيفت فقرة واحدة لأحد المقاييس، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها، وحسب الآتي:

تشكل مقياس المناعة النفسية في صورته الأولية من (51) فقرة، وعدلت صياغة بعض الفقرات، لكن لم تحذف أو تضاف أي فقرة، فبقي عدد فقرات المقياس (51) فقرة.

تشكل مقياس الضغوط النفسية في صورته الأولية من (51) فقرة، وعدلت صياغة بعض الفقرات، لكن لم تحذف أو تضاف أي فقرة، فبقي عدد فقرات المقياس (51) فقرة.

تشكل مقياس الاتزان الانفعالي في صورته الأولية من (23) فقرة، وعُدلت صياغة بعض الفقرات، وأضيفت فقرة واحدة لبعد الضبط الانفعالي، فأصبح عدد فقرات المقياس (24) فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث:

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث الثلاثة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (34) من العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس البحث(Construct Validity):

استخدم صدق البناء أو ما يطلق عليه أحياناً بصدق الاتساق الداخلي، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس الدراسة الثلاثة، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجداول (1)، (2)، (3):

جدول (1) معاملات ارتباط فقرات مقياس المناعة النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=34)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الاحتواء			المواجهة التكيفية			تنظيم الذات	
1	.66**	.44**	12	.13	.21	32	.56**	.68**
2	.31*	.19	13	.57**	.47**	33	.54**	.68**
3	.63**	.63**	14	.65**	.44**	34	.30*	.21
4	.74**	.50**	15	.73**	.58**	35	.50**	.54**
5	.52**	.25	16	.34*	.43*	36	.34*	.10
6	.40*	.46**	17	.56**	.44**	37	.46**	.53**
7	.53**	.24	18	.51**	.49**	38	.16	.22
8	.79**	.52**	19	.48**	.50**	39	.37*	.19
9	.60**	.43*	20	.06	.14	40	.62**	.65**
10	.59**	.36*	21	.63**	.62**	41	.55**	.55**
11	.69**	.66**	22	.18	.22	42	.50**	.36*
-	-	-	23	.55**	.53**	43	.03	.05
-	-	-	24	.58**	.45**	44	.57**	.44**
-	-	-	25	.63**	.67**	45	.44**	.27
-	-	-	26	.72**	.59**	46	.38*	.28
-	-	-	27	.56**	.59**	47	.60**	.45**
-	-	-	28	.67**	.70**	48	.58**	.40*
-	-	-	29	.61**	.51**	49	.55**	.60**
-	-	-	30	.61**	.50**	50	.51**	.38*
-	-	-	31	.68**	.53**	51	.23	.22
	درجة كلية للبعد .72**			درجة كلية للبعد .91**			درجة كلية للبعد .86**	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن معامل ارتباط الفقرات: (2، 5، 7، 12، 20، 22، 34، 36، 38، 39، 43، 45، 46، 51)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.30-.79)، وهي بالتالي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011)أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (2، 5،

7، 12، 20، 22، 34، 36، 38، 39، 43، 45، 46، 51)، فأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق (37) فقرة.

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الضغوط النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=34)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الضغوط الوظيفية			الضغوط الاجتماعية			الضغوط الاقتصادية	
1	.14	.12	11	.73**	.40*	22	.80**	.50**
2	.55**	.26	12	.83**	.61**	23	.85**	.53**
3	.60**	.56**	13	.78**	.55**	24	.75**	.43*
4	.65**	.42*	14	.84**	.58**	25	.78**	.60**
5	.65**	.44**	15	.80**	.55**	26	.69**	.59**
6	.29	.16	16	.66**	.39*	27	.82**	.57**
7	.72**	.43*	17	.68**	.73**	28	.80**	.61**
8	.58**	.24	18	.55**	.33*	29	.87**	.61**
9	.66**	.48**	19	.67**	.32*	30	.86**	.55**
10	.72**	.41*	20	.80**	.36*	31	.79**	.50**
-	-	-	21	.44**	.53**	-	-	-
	درجة كلية للبعد 63.**			درجة كلية للبعد 68.**			درجة كلية للبعد 68.**	
	الضغوط الأسرية			الضغوط الصحية				
32	.74**	.55**	42	.61**	.34*			
33	.68**	.62**	43	.65**	.58**			
34	.63**	.53**	44	.37*	.47**			
35	.81**	.63**	45	.69**	.42*			
36	.83**	.69**	46	.57**	.27			
37	.67**	.59**	47	.59**	.32*			
38	.67**	.66**	48	.68**	.67**			
39	.83**	.74**	49	.42*	.56**			
40	.78**	.74**	50	.72**	.36*			
41	.79**	.60**	51	.73**	.41*			
	درجة كلية للبعد 84.**			درجة كلية للبعد 72.**				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. ≥α)

بناءً على البيانات الواردة في الجدول (2)، فقد حذفت الفقرات: (1، 2، 6، 8، 46)، وأصبح عدد فقرات المقياس (46) فقرة.

جدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتزان الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=34)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الضبط الانفعالي			المواجهة الانفعالية			المرونة الانفعالية	
1	.49**	.53**	6	.48**	.60**	17	.78**	.50**
2	.61**	.42*	7	.54**	.39*	18	.74**	.53**
3	.46**	.37*	8	.26	.45**	19	.65**	.61**
4	.51**	.54**	9	.56**	.51**	20	.51**	.17
5	.57**	.39**	10	.56**	.48**	21	.52**	.24
-	-	-	11	.71**	.59**	22	.38*	.51**
-	-	-	12	.78**	.66**	23	.73**	.46**
-	-	-	13	.55**	.53**	24	.67**	.41*
-	-	-	14	.71**	.61**	-	-	-
-	-	-	15	.39*	.29	-	-	-
-	-	-	16	.54**	.44**	-	-	-
درجة كلية للبعد .52**			درجة كلية للبعد .90**			درجة كلية للبعد .71**		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .01)

بناءً على البيانات الواردة في الجدول (3)، فقد حذفت الفقرات: (8، 15، 20، 21)، وأصبح عدد فقرات المقياس (20) فقرة.

ب) الثبات لمقاييس البحث:

للتأكد من ثبات مقاييس البحث الثلاثة،فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة

الأداة	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس المناعة النفسية	الاحتواء	8	.81
	المواجهة التكيفية	17	.89
	تنظيم الذات	12	.81
	الدرجة الكلية	**37**	**.93**
مقياس الضغوط النفسية	الضغوط الوظيفية	6	.79
	الضغوط الاجتماعية	11	.90
	الضغوط الاقتصادية	10	.94
	الضغوط الأُسرية	10	.91
	الضغوط الصحية	9	.79
	الدرجة الكلية	**46**	**.94**
مقياس الاتزان الانفعالي	الضبط الانفعالي	5	.67
	المواجهة الانفعالية	9	.80
	المرونة الانفعالية	6	.78
	الدرجة الكلية	**20**	**.86**

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المناعة النفسية تراوحت ما بين (.81-.89)، ومعامل الثبات للدرجة الكلية (.93). وكانت معاملات الثبات لمجالات مقياس الضغوط النفسية ما بين (.79-.94)، وللدرجة الكلية (.94)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية. أما قيم معاملات معامل الثبات لمجالات مقياس الاتزان الانفعالي، فتراوحت ما بين (.67-.80)، و (.86) للدرجة الكلية، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس البحث:

أولاً-مقياس المناعة النفسية: تكون مقياس المناعة النفسية في صورته النهائية من (37)، فقرة موزعة على (3) مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي:تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق لحد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2)درجتان، لا تنطبق (1)، درجة واحدة. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمناعة النفسية باستثناء الفقرات (6، 12، 32، 34، 37)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيحها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثانياً-مقياس الضغوط النفسية: تكون مقياس الضغوط النفسية في صورته النهائية من (46)، فقرة موزعة على (5) مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي:دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للضغوط النفسية.

ثالثاً-مقياس الاتزان الانفعالي: تكون مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية من (20)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي:تنطبق تماماً (5) درجات، تنطبق كثيراً (4) درجات، تنطبق لحد ما (3) درجات، تنطبق قليلاً (2)درجتان، لا تنطبق (1)، درجة واحدة. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للاتزان الانفعالي باستثناء الفقرات: (1،

2، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 18)، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى استخدام كل من: المناعة النفسية، الضغوط النفسية، والأمن النفسي لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (5-1) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مستوى منخفض (2.33فأقل)، مستوى متوسط (2.34-3.67)، مستوى مرتفع (3.68-5).

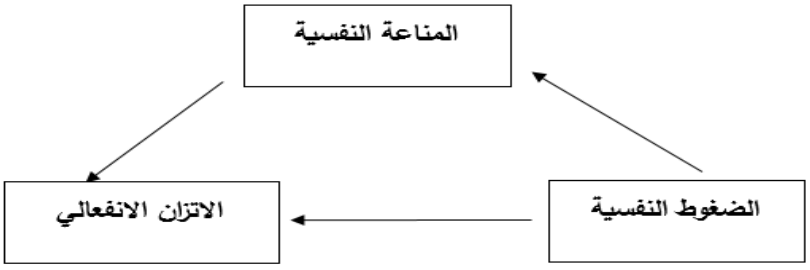
متغيرات الدراسة والنموذج المقترح للعلاقة بينها: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: الضغوط النفسية.

المتغير الوسيط: المناعة النفسية.

المتغير التابع: الاتزان الانفعالي.

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، فقد وضع نموذج مقترح اشتقت منه فرضيات الدراسة، كما هو موضح في الشكل (1):



الشكل (1): المسار التخطيطي للنموذج المقترح

ويرتكز النموذج على أن المناعة النفسية هي المتغير الذي يجابه الضغوط النفسية، والتي بدورها تؤثر على مستوى الاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، وبالتالي تصاغ هذه الفرضيات من خلال النموذج المقترح للدراسة، وكما وردت في الفصل الأول.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟ حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس المناعة النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	2	المواجهة التكيفية	3.80	0.779	76.0	مرتفع
2	1	الاحتواء	3.62	0.903	72.4	متوسط
4	3	تنظيم الذات	3.60	0.782	72.0	متوسط
		الدرجة الكلية للمناعة النفسية	3.70	0.777	**74.0**	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية ككل بلغ (3.70)، وبنسبة مئوية (74.0%)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة للمجالات، فقد تراوحت ما بين (3.60-3.80)، وجاء مجال "المواجهة التكيفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.80)، وبنسبة مئوية (76.0%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "تنظيم الذات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.60)، وبنسبة مئوية (72.0%)، ومستوى متوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجزار، 2018)، التي أظهرت وجود مناعة نفسية مرتفعة لدى طلاب الجامعة باختلاف ديناميات الشخصية، كما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة (مسحل، 2018)، التي أظهرت أيضاً ارتفاعاً في مستوى المناعة النفسية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة، ومدى إسهام متغير (الكفاءة المهنية) و(الضغوط المهنية) في التباين الكلي لمتغير (المناعة النفسية)، واختلف مع نتائج دراسة (Bulik& Kobylarczyk, 2016)،التي أظهرت أن الصمود النفسي يرتبط بشكل ضعيف مع ضغوط ما بعد الصدمة فيما يخص التغيرات التي تتعلق بإدراك الذات، ويرتبط بشكل قوي في تقييم التوتر، بينما يرتبط بشكل سلبي مع

التحديات والخطر، وأشارت النتائج إلى ارتباط الصمود النفسي بشكل إيجابي مع التحدي. وقد يعزى ذلك على اختلاف مجتمعي العينة، إذ إن مجتمع الدراسة عند (Bulik& Kobylarczyk, 2016)، كان رجال الإطفاء، بينما المجتمع في الدراسة الحالية هو العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، وبالتالي تختلف وجهات النظر لمفهوم المناعة النفسية بين هاتين الفئتين، فمسؤولية العاملة في الأجهزة الأمنية تختلف عن مسؤولية عامل الإطفاء الذي يتعرض للضغوط بشكل مفاجئ على عكس العاملة في الأجهزة الأمنية.

وتعزى هذه النتيجة إلى وضع العاملات في الأجهزة الأمنية وبخاصة عند تعرضهن لأحداث ضاغطة بحياتهن، فهن قد يستطعن مواجهتها بطريقة تكيفية، لأنهن يمتلكن آليات عمل تحفز الأدوات المعرفية للتكيف مع الأحداث والتي تتفاعل مع وجدانهن، ما يجعلهن قادرات على مواجهة الأحداث الصعبة والتحديات اليومية، وتزيد من قدرتهن على مواجهة الشدائد والأزمات، والتعامل معها بكفاءة بدل الهروب منها، بينما هناك قدرات منخفضة لدى العاملات للتعامل مع الأحداث البيئية كمعلومات موجهة لاختبار الخبرات الجديدة واندماجها مع البيئة المعرفية لديهن، وعلى دمج الخبرة المكتسبة من ذلك بنمط لا يؤثر على الوظيفة الفعالة لديهن، كما أنه ينتج مناعة نفسية مضادة تحمي العاملة من التأثيرات البيئية السلبية. كذلك فإن العاملات في الأجهزة الأمنية يسعين دائماً إلى خلق طابع إيجابي يحاولن من خلاله أن يحققن الاتجاه نحو الذات الكاملة قدر المستطاع، والنمو والتطور المستمر، والتكامل والاتساق بين جوانب شخصياتهن، والتلقائية والتوجيه الذاتي والاستقلال، وإدراك الواقع واتخاذ القرارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الضغوط النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	3	الضغوط الاقتصادية	3.18	1.200	63.6	متوسط
2	4	الضغوط الأُسرية	2.74	1.040	54.8	متوسط
3	5	الضغوط الصحية	2.67	1.025	53.4	متوسط
4	2	الضغوط الاجتماعية	2.65	0.981	53.0	متوسط
5	1	الضغوط الوظيفية	2.63	0.954	52.6	متوسط
		المتوسط الكلي الضغوط النفسية	2.79	0.904	**55.8**	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية ككل بلغ (2.79)، وبنسبة مئوية (55.8%)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لإجابات للمجالات، فقد تراوحت ما بين (3.18-2.63)، وجاء مجال "الضغوط الاقتصادية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.18)، وبنسبة مئوية (63.6%)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "الضغوط الوظيفية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وبنسبة مئوية (52.6%)، ومستوى متوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البليدي، 2019)، التي أظهرت نتائجها وجود ضغوط بدرجة متوسطة لدى العاملات في الأجهزة الأمنية، وكانت الضغوط الاقتصادية هي الأعلى، بينما الضغوط الوظيفية هي الأدنى، واتفقت كذلك مع دراسة (أبو عين، 2013)، التي بينت نتائجها وجود ضغوطات نفسية متوسطة تعاني منها المرأة في أبعاد المقياس، لكنها كانت مرتبة تنازلياً حسب الآتي: البعد الإداري، البعد الأسري المجتمعي، البعد الاقتصادي، البعد المهني، البعد الاجتماعي، وأخيراً البعد النفسي، واختلفت مع نتائج دراسة (دويكات، 2018)، التي أفادت بارتفاع مستوى الضغوط النفسية والمهنية لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى طبيعة الظروف التي تعيشها العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، ومنها الظروف الاقتصادية التي ترتبط بمعدل دخل منخفض في الواقع الفلسطيني، كما أن في الضغوط الأسرية التي تعيشها العاملات

بحسب طبيعة عملهن في الأجهزة الأمنية في مجتمع شرقي ومحافظ تشكل نسبة عالية من الضغوط والالتزامات نحو الأسرة، كما أن الثقافة العامة تجاه الاهتمام في الجانب الصحي ليست سليمة بدرجة كافية، إلا أنها زادت في هذا الوقت وبخاصة مع انتشار فايروس كورونا (كوفيد-19)، وانعكس ذلك على الأنشطة التي قد تقوم بها العاملات في الأجهزة الأمنية للتعامل مع الضغوط التي يتعرضن لها.

وقد يفسر تقدم الضغوط الاقتصادية على غيرها من مجالات الضغوط الأخرى إلى الواقع الذي يعيشه العاملون في الوظائف الحكومية بشكل عام، فهم لم يتقاضوا رواتبهم لمدة شهرين متتاليين في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19)، وتراكم الالتزامات المالية على العديد منهم، ومن ضمنهم العاملات في الأجهزة الأمنية، نظراً لما فرضته الأزمة وتقلص الإيرادات الفلسطينية بمقدار النصف على الأقل، وأن مخاطر فيروس كورونا كان أكثر فتكاً بالاقتصاد الفلسطيني، كما أن الاحتلال ساهم في تدهور الوضع الاقتصادي من حيث استهداف المنشآت الاقتصادية وعمليات الاستيطان والضم، كل ذلك انعكس سلباً على واقع المواطن الفلسطيني في شتى القطاعات بشكل عام، والعاملين في الأجهزة الأمنية بشكل خاص. أما احتلال الضغوط المهنية في المرتبة الأخيرة، فقد يُرد إلى شعور المستجيبات بدرجة من الاحترام والتقدير من قبل زملائهن، أو رغبتهن في إثبات جدارتهن في العمل ضمن الأجهزة الأمنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس الاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الاتزان الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	المستوى
1	3	المرونة الانفعالية	3.58	0.752	71.6	متوسط
2	1	الضبط الانفعالي	3.16	0.936	63.2	متوسط
3	2	المواجهة الانفعالية	3.06	0.893	61.2	متوسط
		المتوسط الكلي للاتزان الانفعالي	**3.24**	**0.752**	**64.8**	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل بلغ (3.24)، وبنسبة مئوية، (64.8%)،ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية للمجالات، فقد تراوحت ما بين (3.58-3.06)، وجاء مجال "المرونة الانفعالية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.58)، وبنسبة مئوية (71.6%)، ومستوى متوسط، بينما جاء مجال "المواجهة الانفعالية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وبنسبة مئوية (61.2%)، ومستوى متوسط.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الربيع وعطية، 2016)، في أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع نتائج دراسة (المزيني، 2015)، بوجود اتزان انفعالي لدى ممرضي الطوارئ بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (عاشور، 2017)، التي أظهرت أن ممرضي العناية الفائقة يتمتعون بدرجة مرتفعة من الاتزان الانفعالي، وقد يعزى ذلك لاختلاف مجتمع العينتين، حيث يتطلب العمل في أقسام العناية الفائقة إلى اتزان انفعالي أعلى من العاملات في الأجهزة الأمنية التي تختلف المهام فيها اختلافاً واضحاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار الحالة الداخلية للعاملات، نتيجة لما يتعرضن له من مؤثرات خارجية، وبالتالي يؤثر ذلك في سلوكهن من ناحية وفي طبيعتهن الجسمية من ناحية أُخرى. وقد يفسر تقدم المرونة الانفعالية على غيرها من المجالات باعتبار أن معظم العاملات في الأجهزة الأمنية يمتلكن قدرة على التحكم بانفعالاتهن بدرجة عالية، فهن يفترض أن يتصفن بثبات انفعالي، وتروي، وحكمة انفعالية، فالازدياد المطرد مؤخراً في أعداد العاملات في الأجهزة الأمنية، كان نتاجاً لقدرتهن على إثبات العديد منهن لأنفسهن في عملهن حتى وصلت بعضهن إلى مواقع متقدمة (عدد قليل من وصلن إلى مواقع المشاركة في صنع القرار).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تعد المناعة النفسية متغير وسيط في العلاقة بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية؟جرى بناء نموذج سببي (Causal Model)، بناءً على أساس نظري واستخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، واعتمد لهذا الغرض نموذج (Baron & Kenny, 1986)، لاختبار المتغير الوسيط، والذي يشترط وجود

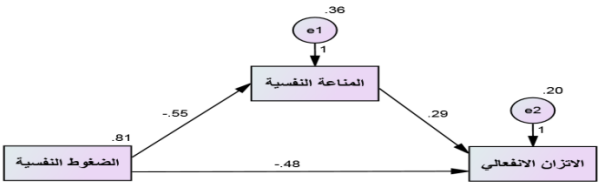
علاقة بين المتغير المستقل (الضغوط النفسية) والمتغير التابع (الاتزان الانفعالي)، وبين المتغير الوسيط (المناعة النفسية) والمتغير التابع (الاتزان الانفعالي). ولتحقيق هذا الشرط، حُسبت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، كما في الجدول (8).

جدول (8): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (ن=320)

	المناعة النفسية	الضغوط النفسية	الاتزان الانفعالي
المناعة النفسية	1		
الضغوط النفسية	-.636**	1	
الاتزان الانفعالي	.670**	-.771**	1

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.01) بين متغيرات الدراسة، وبهذا فقد تحقق شرط اختبار النموذج، وبناءً عليه استخدم برنامج (AMOS)، وذلك باستخدام تقنية البوتوستراب (bootstrap samples5,000) (Hayes, 2009)، ويوضح الشكل (2) تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج.

شكل (2): نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج



يتضح من الشكل (2) وجود تأثير مباشر للضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي والمناعة النفسية من جهة وللمناعة النفسية على الاتزان الانفعالي من جهة أخرى، ويوضح الجدول (9) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية.

جدول (9) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية

المسارات السببية	أثر مباشر B	أثر غير المباشر	الآثار الكلية	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة C.R	الدلالة P	BC 95% CI Lower	BC 95% CI Upper
الضغوط النفسية –> المناعة النفسية	-,546	,000	-,54	,037	-14,70	≤0,001	-,619	-,473
المناعة النفسية –> الاتزان الانفعالي	,292	,000	,292	,042	-7,014	≤0,001	,210	,374
الضغوط النفسية –> الاتزان الانفعالي	-,482	-,159	-,64	,036	13,486	≤0,001	-,553	-,412

الاختصارات: B– معامل الانحدار غير المعياري؛ BC– تصحيح التحيز؛ CI–فترة الثقة

يتضح من الجدول (9) وجود مسار بين الضغوط النفسية والمناعة النفسية؛ إذ بلغ الأثر للمسار وعند فترة ثقة (546.-،فترة ثقة[619.- ,473.-]95%)، وهي دالة إحصائياً. ووجود مسار بين المناعة النفسية والاتزان الانفعالي؛ إذ بلغ الأثر للمسار عند فترة ثقة (292.،فترة ثقة[210., 374.]95%)، وهي دالة إحصائياً. ووجود مسار بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي؛ إذ بلغ الأثر للمسار وعند فترة ثقة (482.-، فترة ثقة[553.- ,412.-]95%)، وهي دالة إحصائياً. وقد جاءت قيمة التأثير غير المباشر للضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي (159.-)، وهذا يدل على أن المتغير الوسيط أسهم في خفض العلاقة بين الضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن التأثير يختلف عن الصفر في وجود المتغير الوسيط، وفي ضوء ما أشار إليه ماك كينون (MacKinnon, 2008) أنه إذا كان فاصل الثقة لا يتضمن قيمة الصفر وكان التأثير غير المباشر للمتغير المستقل دال، فإن المتغير الوسيط (المناعة النفسية) تُعد وسيطاً جزئياً (Partial Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (الضغوط النفسية) والمتغير التابع (الاتزان الانفعالي).ومن أجل قياس تأثير مساهمة كل من الضغوط النفسية والمناعة النفسية في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير مساهمة كل من الضغوط النفسية المناعة النفسية في التنبؤ بالاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	التباين المفسر
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta			(R)	R^2
الثابت	5,030	,087		57,813	,000		
الضغوط النفسية	-,642	,030	-,771	-21,603	,000		
الثابت	3,506	,232		15,080	,000		
الضغوط النفسية	-,482	,036	-,580	-13,444	,000	,771	,595
المناعة النفسية	,292	,042	,301	6,992	,000	,806	,649

قيمة "ف" المحسوبة للضغوط النفسية = 466,678 دالة عند مستوى دلالة ,000.

قيمة "ف" المحسوبة للمناعة النفسية= 292,925 دالة عند مستوى دلالة ,000.

يتضح من الجدول (10) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لكل من المناعة النفسية والضغوط النفسية في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، ويلاحظ أن كل من الضغوط النفسية والمناعة النفسية قد وضحا معاً (64.9%) من نسبة التباين في بالاتزان الانفعالي، أي أن متغيري: الضغوط النفسية، والمناعة النفسية، لهما دور مهم وأساس في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، أما النسبة الباقية والبالغة (35.1%) فتعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في التنبؤ بالاتزان الانفعالي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبئية الاثنان قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار، وهي: (y= 3.506+-.482+.292)، أي كلما تغير متغير الضغوط النفسية درجة واحدة يحدث تغير سلبي عكسي في الاتزان الانفعالي بمقدار(.482)، وكلما تغير متغير المناعة النفسية درجة واحدة يحدث تغير إيجابي طردي في الاتزان الانفعالي بمقدار (.292).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجزار، 2018)، التي أظهرت إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقي وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة، كما اتفقت مع دراسة (مسحل، 2018)، التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين المناعة النفسية والكفاءة المهنية، ووجود علاقة ذات

دلالة إحصائية سالبة بين المناعة النفسية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة، كما اتفقت أيضاً مع دراسة (المزيني، 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة، كما اتفقت أيضاً مع دراسة (المعمرية، 2018)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة. ولم تظهر أي من نتائج الدراسات السابقة اختلافاً جوهرياً مع نتائج الدراسة الحالية، علماً أنه لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وبذلك يكون هذا الجانب من الدراسة حديث ولم تجري دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني أو حتى في مجتمعات أخرى –حسب علم الباحثان-.

وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية المناعة النفسية في مد العاملات في الأجهزة الأمنية بالقوة لمواجهة التحديات وتجاوز العثرات لتحقيق النجاحات، ومواجهة الضغوط النفسية لتحقيق صحة نفسية جيدة وبالتالي اتزان انفعالي مرتفع، وشعورهن بنوع من الرضا، فالمناعة النفسية تعمل كدرع مقاوم في سبيل العمل على التقليل من التوتر الذي ينشأ من ضغوط العمل وحدة الاحتراق النفسي، وبالتالي الإسهام في زيادة الاتزان الانفعالي لدى العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية.

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لكل من المناعة النفسية والضغوط النفسية في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، وأن كل من الضغوط النفسية المناعة النفسية قد وضحا معاً (64.9%) من نسبة التباين في الاتزان الانفعالي، أي أن متغيري: الضغوط النفسية، والمناعة النفسية، لهما دور مهم في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، أما النسبة الباقية والبالغة (42.9%) فتعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في التنبؤ بالاتزان الانفعالي، أي كلما تغير متغير الضغوط النفسية درجة واحدة يحدث تغير سلبي عكسي في الاتزان الانفعالي بمقدار (482.-)، وكلما تغير متغير المناعة النفسية درجة واحدة يحدث تغير إيجابي طردي في الاتزان الانفعالي بمقدار (292.).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المناعة النفسية تساعد في الحد من الضغوط النفسية التي تعاني منها العاملات في الأجهزة الأمنية، كما أنها تلعب دوراً مهماً في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي. أما افتقار العاملات للمناعة النفسية وزيادة الضغوط

النفسية، فمن شأنه أن يؤدي إلى استنزاف بدني وانفعالي لهن، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة الاتزان الانفعالي ويؤثر سلباً على واجباتهن المهنية، فيظهر ذلك على شكل ضعف بالأداء الوظيفي ونقص الدافعية وصعوبة التكيف مع ضغوطات الحياة وسرعة الشعور بالإنهاك أثناء العمل. وإذا نظرنا إلى هذه النتيجة في ضوء الدراسات السابقة، نلاحظ عدم وجود دراسة واحدة -في حدود علم الباحثان-تجمع بين متغيرات الدراسة (المناعة النفسية، الضغوط النفسية، الاتزان الانفعالي)، مما يضفي أهمية خاصة للدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات: في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

-قيام جهات الاختصاص في الأجهزة الأمنية وبخاصة وحدة الإرشاد والدعم النفسي على تحسين مستوى مجالي الاحتواء وتنظيم الذات ضمن مجالات المناعة النفسية لدى العاملات في الأجهزة الأمنية، باعتبار مستوى كل منهما كان متوسطاً.

-توفير آليات لدعم العاملات اللواتي يعانين من ضغوط نفسية وبخاصة الاقتصادية منها من قبل وحدة الشؤون الإدارية والموارد البشرية في الأجهزة الأمنية.

-وضع آلية من قبل وحدة الشؤون الإدارية والموارد البشرية في الأجهزة الأمنية وبالتعاون مع وزارة الداخلية للتخفيف قدر الإمكان من أعباء العمل الملقاة على عاتق العاملات في الأجهزة الأمنية، التي -ترفع مستوى الضغوط لديهن، وبخاصة غير العازبات في المراتب الوظيفية الدنيا.

-الاهتمام من قبل وحدة الإرشاد والدعم النفسي في الأجهزة الأمنية بتحسين فاعلية الذات لدى العاملات غير العزباوات، وبخاصة ذوات الرتبة الدنيا في الجهاز الأمني.

-الأخذ بالاعتبار من قبل وحدة الشؤون الإدارية ومسؤولي الأجهزة الأمنية بتأثير تعدد أدوار المرأة العاملة على ما تعانيه من ضغوط، وأهمية امتلاكها لمقومات المناعة النفسية التي تساعدها على الوصول إلى مستوى مناسب من الاتزان الانفعالي.

-تنفيذ وحدة الإرشاد والدعم النفسي برامج إرشاد وقائية تركز على الجوانب المعرفية والوجدانية، وتهتم بالإعداد النفسي للعاملات في الأجهزة الأمنية من خلال فترة التأهيل والتدريب قبل الدخول إلى العمل.

-ويقترح الباحثان إجراء أبحاث ودراسات على عينات أخرى من المهن لمعرفة دور المناعة النفسية كمتغير وسيط بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي، وكذلك إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تهتم بدراسة متغيرات وسيطة أخرى تؤثر على الاتزان الانفعالي بشكل كلي.

قائمة المراجع:

1.أبو عين، سامية. (2013). الضغوط النفسية التي تعاني منها المرأة العاملة في الأجهزة الأمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

2.أبو مصطفى، شادي. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

3.بشماني، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36(5): 85-100.

4.بطرس، حافظ. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5.لبلدي، هالة. (2019). الضغوط النفسية لدى العاملات في الأجهزة الفلسطينية في المحافظات الشمالية وعلاقتها بانتمائهن الوطني. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

6.بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

7.الجزار، رانيا. (2018). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي. مجلة البحث العلمي، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 7(19): 42-1.

8.حمدان، محمد. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

9.الخرابشة، عمر. (2007). أساليب البحث العلمي. عمان: مركز بيع الكتب في كلية الأميرة عالية الجامعية.

10.دانيال، جولمان. (2004). ذكاء المشاعر (ترجمة هشام الحناوي). القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، (تاريخ النشر الأصلي 2004).

11.دايلي، ناجة. (2013). الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

12.دويكات، مصطفى. (2018). الضغوط النفسية والمهنية لدى العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في شمال الضفة الغربية: فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 19(31): 217-192.

13.زاروا، جوان وديبلات، أيروني وبرانش، رونالد وتدلمان، ديبورا. (2009). دليل المبتدئين بالعلاج النفسي (ترجمة محمد قاسم عبد الله). عمان: دار الفكر للنشر، (تاريخ النشر الأصلي 2001).

14.زيدان، عصام. (2013). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 3(51): 882-811.

15.الزيود، نادر. (2004). استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة قطر، قطر.

16.السبعاوي، عرفات. (2007). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها (دراسة مقارنة). مجلة التربية والعلوم، جامعة الموصل، 15(30): 293-267.

17.الشريف، علاء. (2016). المناعة النفسية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1(36): 537-512.

18.الشمري، جاسم. (2005). الإنسان وعلم النفس في ضوء القرآن الكريم. الموصل: دار الكتب للنشر والتوزيع.

19.عاشور، باسل. (2017). الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

20.عبد الله، محمد. (2001). مدخل إلى الصحة النفسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

21.عبيد، ماجدة. (2008). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

22.عثمان، فاروق. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر والتوزيع.

23.العكيلي، جبار. (2017). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالوعي بالذات والعفو. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،1(81): 455-423.

24.علي، محمود. (2018). الضغوط النفسية وعلاقتها بالإصابات الرياضية في الأنشطة الرياضية المدرسية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1): 165-151.

25.غانم، حسن. (2011). الاضطرابات النفسجسمية تأصيل نظري ودراسات ميدانية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

26.اللويمي، أحمد. (2010). الصحة والحياة. دبي: البيان للنشر والتوزيع.

27.المزيني، أسامة. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدىممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

28.مسحل، رابعة. (2018). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاء المهنية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، مصر، 1(22):138-165.

29.المعمرية، هدى. (2018). المناعة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة في سلطنة عمان. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، 19 (17): 640-613.

30.وزارة الداخلية الفلسطينية. (2019). دراسة إحصائية حول كادر النساء العاملات في الأجهزة الأمنية الفلسطينية. أعدتها دائرة التدريب والتطوير والموارد البشرية، رام الله، فلسطين.

31.Abelson, R., K., & Gregg, A. (2004). Experiments with people revelations from social psychology. Inc. Mahwah, NJ 07430: Lawrence Erlbaum Associates, In Library of Congress Cataloging.

32.Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6): 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

33.Bona, K. (2014). An exploration of the psychological immune system in Hungarian Gymnasts. (University published master dissertation), University of Jyvaskyla.

34.Bulik, N., & Kobylarczyk, M. (2016). Association between Resiliency and Post-Traumatic Growth in Firefighters: The Role of Stress Appraisal, International Journal of Occupational Safety and Economics,1(22): 40-48.

35.Davidson, Erics. (2012). Predictors of Sleep Quantity and Quality in College Stunts.Southernlllmois UniversityCarbondale, (Unpublished Doctoral Dissertation).

36.Dubey, A. & Shahi, D. (2011). Psychological Immunity and Coping Strategies: A study on medical Professionals. Indian Journal of Social Science Researches, 8(2): 36-47.

37.Hallim, A. Zainal, et al. (2011). Emotional Stability and Conscientiousness as Predictors towards Job Performance. Pert Anika Journal of Science and Humanities8 .(6): 139-145.

38.Garcia, E. (2011.) A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

39.Guilford, J. P. (1959). Personality. New York: M C Grow-Hill Book Company Int.

40.Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. Communication Monographs, 76, 408–420. Doi: 10.1080/03637750903310360

41.Kagan, H. (2006). The Psychological Immune System. A new Look at Protection and Survival. Indiana Author House.

42.Kipnis, D. (1997). Ghosts, Taxonmies and Social Psychology, America, Psychologist March 3(52): 386- 387.

43.Lorincz, E., Lorincz, M., Kadar, A., Krizbai, T. & Maton, R. (2011). Relationship between the Characteristics of the Psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. The New Educational Review. 23(1): 103-114.

44.Olah, A., Nagy, H., & Toth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. E T C-Empirical Text and CulturesResearch, 4(6): 102- 108.

45.Selye, H. (1976). The Stress of Life. New York: M C Grow-Hill.

Psychological Immunity as an Intermediate Variable between Psychological Stress and Emotional Balance among Females Working in the Palestinian Security Forces

Mohammed A. Shaheen &Falastine I. Jebreene

Al-Quds Open University- Palestine

Abstract: The study aims to identify psychological immunity as an intermediate variable between psychological stress and emotional balance among female working in the Palestinian security forces in the northern governorates. The study uses the path analysis method, on a stratified random sample, includes The results show .320 female workers in the year 2019/2020 that there is a statistical significant relationship between the three variables of the study, and thus the condition of the model test is achieved, where value of the indirect effect of psychological pressures on the emotional equilibrium is -.159. This indicates that the median variable contributed to reducing the relationship between psychological pressures on the emotional equilibrium.

Keywords: Psychological immunity, psychological stress, emotional balance, path analysis.

المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم

د. سامي محمد علقم
جامعة القدس المفتوحة-فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من(180) معلماً ومعلمة من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة المشكلات من تطوير الباحث، وقد أشارت النتائج إلى أن متوسطات درجة المشكلات على الدرجة الكلية ذات درجة متوسطة، وأن متوسطات على المشكلات التوالي هي: التعليمية، السلوكية، النفسية، ثم الاجتماعية، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة المشكلات الدراسية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية لصالح مدرسة البنات، كما أن الفروق بين متوسطات المشكلات الدراسية لصالح بكالوريوس، وكذلك التخصص لصالح المواد العلمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة توظيف المرشدين لنشاطات الدعم النفسي، ومعالجة حالات العنف والسلوك العدواني والتنمر من قبل المعلمين والمرشدين ومدير المدرسة ومجالس أولياء الأمور، وتفعيل دور لجنة الحماية، ووضع قواعد للسلوك في الغرف الصفية والتزام الطلبة بمدونة السلوك لتحقيق الانضباط الإيجابي الذاتي، وتوظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط والتعليم الجامع وتنفيذ النشاطات اللامنهجية.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، اللاجئون، وكالة الغوث الدولية.

المقدمة:

تعتمد المجتمعات في مواجهة مشكلاتها على ما تمتلكه من خبرات وتجارب ومعارف، والتي كلما ازدادت، تمكنت من حل هذه المشكلات بشكلٍ ويمكن تصنيف المشكلات إلى مشكلات صحية، مثل سوء التغذية انتشار الأمراض التأثر بالأشعة الضارة المنبعثة من شاشات الأجهزة المرئية الإعاقات الجسمية والعقلية الأمراض الوراثية ومشكلات تعليمية مثل: الهروب والتسرب وانخفاض التحصيل التأخر الدراسي ومشكلات سلوكية)نفسية /أخلاقية مثلا العدوان ومحاكاة برامج العنف الإسراف والمغالاة في الاستهلاك والإنفاق غير المُرَشَّد السرقة الانطواء النشاط الزائد التمركز حول الذات التقمص الأنانية العناد السرقة التدخين جنوح الأحداث التبول اللاإرادي أحلام اليقظة الكذب البذاءة ومشكلات اجتماعية مثل)الحوادث التشغيل التسول ما يمكن عزو أسباب مشكلات الطفولة إلى قصور أدوار الأسرة ومؤسسات تعليم الأطفال ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع، ويرجع التأخر في التحصيل الأكاديمي للطلاب إلى أسباب ذاتية أو اجتماعية ناشئة عن الظروف الأسرية أو البيئية إلا أنه قد يرجع إلى وجود مشكلات نفسية أو اجتماعية أو تعليمية. وتمثل المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية عوامل رئيسة في التأخر الأكاديمي (الدباس، 2000).

فالمشكلات النفسية تعرف بأنها" تلك المشكلات التي تتعلق بالنفس وانفعالاتها وقد تنعكس آثارها على الفرد وتسبب له اضطرابات انفعالية تختلف شدتها باختلاف حدة المشكلات واختلاف طبيعتها ومن هذه المشكلات عدم القدرة على تحمل المسئولية، والإهمال، عدم الاستقرار والعصبية، الأحلام المزعجة والكوابيس، وضعف العزيمة والإرادة. (شبير، 1989).

ولا بد من التحدث عن أسباب المشكلات النفسية لما لها من أهمية فهي العوامل العمرية أو البيولوجية وتظهر بوضوح في حالات التخلف العقلي وضعف الخلايا العصبية والطفل الناقص في الوزن وتعرض الأم أثناء الحمل إلى نقص التغذية ونقص الرعاية والضغوط النفسية، والعوامل النفسية منها الجو الانفعالي العائلي والعوامل الوالدية والتي منها شخصية كل من الأب والأم، والعوامل الاجتماعية والفقر وسوء التغذية وسوء الأحوال السكنية، وإصابة الوالدين بمرض مزمن،

إصابة أحد أفراد الأسرة باضطراب نفسي، الخلافات الأسرية والطلاق، والاعتداء الجنسي، وعمل الأم وتغيبها عن المنزل، وغياب الأب عن المنزل وسفره

كما يدور الحديث عن لمشكلات الاجتماعية: "التي تعد تعبيراً عن انتشار أنماط سلوكية سلبية، ضارة بالمجتمع، وتتعارض مع ما ينبغي أن يكون عليه الواقع المجتمعي، ولها أسباب اجتماعيه دفعت إلى ظهورها، وانتشارها، وتسعى الجماعات الاجتماعية (أو بعضها) إلى الحد من آثارها الضارة (قناوي، 2000).

أما أسباب المشكلات الاجتماعية: ثمة أسباب عديدة ومتفاعلة لكل مشكلة اجتماعية ويوضح عمر والعاني أن هناك عوامل عديدة يمكن أن تسهم في حدوث المشكلات الاجتماعية منها: الهجرة الخارجية من بلد إلى بلد آخر، وصعوبة تكيف الفرد في مواجهة متطلبات المتغيرات الاجتماعية وعدم مسايرة النظم الاجتماعية مع تطورات المجتمع الحديث، والاحتدام القائم بين المتطلبات والتوقعات الاجتماعية للمجتمع مع قدرات شريحة عمريه معينة، وعجز المؤسسات الاجتماعية في تحقيق وإنجاز أهدافها وغايتها، والتغير الاجتماعي، والحروب، وتفكك هيكل التنظيم الاجتماعي(عمر والعاني،1991).

وكذلك المشكلات التعليمية التي تتمثل في نقص الإرشاد التربوي، العادات الخاطئة في التعلم والدراسة، وتخطيط وتنظيم الوقت، السرحان، أحلام اليقظة، العزوف عن تخصص ما، تدني مستوى التحصيل، الاتجاهات نحو الدراسة، وعدم تقبل التعليم، الغش في الامتحانات وعدم القدرة - على تبادل العلاقات الاجتماعية، الرسوب، طي القيد، سوء التكيف الدراسي (محمود، 1998).

وتتضمن صعوبة تركيز الانتباه والسرحان. النسيان وضعف الذاكرة، الطريقة الخاطئة في الاستذكار، عدم القدرة على تخطيط وتنظيم الوقت، إضاعة الوقت، عدم القدرة على استخدام المكتبة، البطء الشديد وعدم المثابرة، أحلام اليقظة أثناء الدراسة، صعوبة كتابة مذكرات في المدرسة، الصعوبات في التلخيص والحفظ، نقص القدرة على التعبير عن النفس في الكلام والكتابة، نقص الانضباط في الفصل، التأخر الدراسي في مادة أو أكثر، عدم القدرة على القراءة الجيدة والبطء فيها، عدم التجاوب مع المعلمين، عدم عدل المعلمين، نقص تشجيع المعلمين، تهكم المعلمين، الاعتماد على الدروس الخصوصية، تمييز المعلمين لبعض الطلاب دون الآخرين، الشك في قيمة المواد التي تدرس، القلق والخوف من الامتحانات، عدم معرفة كيفية

الاستعداد للامتحانات، الخوف من الفشل والرسوب، الغش في الامتحانات، الملل وكره الدراسة، الخوف من الكلام أمام الجماعة، الشك في قدرته على العمل، الشك في قدرته على التحصيل الدراسي، الشك في قدرته على التعليم العالي، الحاجة إلى المساعدة في اختيار الدراسة، مشاهدة التليفزيون أو سماع الراديو أكثر من اللازم على حساب الدراسة، نقص الإرشاد التربوي (زهران، 2001)

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه الطلبة اللاجئون الفلسطينيون الذين يعتمدون في الحصول على خدمات التعليم على جهود وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين "ألأونروا"، من تراجع في الخدمات المقدمة إليهم مع تراجع التمويل المقدم للوكالة، خاصة بعد أن أعلنت واشنطن توقفها تماما عن دفع حصتها في تمويل الوكالة التي تبلغ 360 مليون دولار. وتتولى "الأونروا" تمويل عدد كبير من المدارس في الضفة الغربية وغزة ولبنان والأردن. وقد تحدث للمتعلم عدة مشكلات نتيجة لتعرضه لبيئة مليئة من المشاكل كونه يعيش في بيئة مدرسية ومجتمع، يتغير ويتبدل حيث يواجه الفرد مشكلات تفوق قدرته على الاحتمال وقد تعيقه على تحقيق أهدافه، وإشباع رغباته مما يجعله يقع تحث طائلة من المشكلات المختلفة التعليمية، النفسية، السلوكية، والاجتماعية، وتحديداً تسعى لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم ؟

واشتملت الدراسة على التساؤلات الآتية:

-ما مستوى المشكلات الأكثر شيوعاً التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية لمتغير(الجنس، المدرسة_ المؤهل العلمي، التخصص)؟.

-ما سبل معالجة المشكلات الدراسية؟

فرضيات الدراسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المدرسة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة:

-التعرف على أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية

-التعرف على آراء المعلمين في المشكلات وسبل حلها.

أهمية الدراسة: تظهر الحاجة إلى البحث أشد إلحاحا في مدارس وكالة الغوث الدولية لاعتبارات أهمها:

-التعرف إلى المشكلات والضغوطات التي يعاني منها الطلبة.

-القدرة على الإلمام ومعرفة أسباب تلك المشكلات.

-التعرف على أهم سبل حل تلك المشكلات.

حدود الدراسة:

حدود مكانية: مدارس وكالة الغوث الدولية في جنوب الخليل(مجمع مدارس مخيم الفوار ، مجمع مدارس دورا ، الرماضين، بلي الاساسية المختلطة، بنات الخليل الاساسية).

حدود زمانية: السنة الدراسية (2019-2018).

حدود بشرية: الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية.

حدود مفاهيمية: تحدد الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

حدود إجرائية: تتحدد هذه الدراسة بأداتها المستخدمة فيها.

مصطلحات الدراسة:

المشكلة: الموقف والوسائل الحرجة المحيرة التي تواجه المعلم وتتطلب منه حلاً (الشيباني، 1973: 163).

المشكلات التعليمية: بأنها" عدم قدرة الطالب على التحصيل الدراسي إما لصعوبة المواد أو لطريقة التدريس السيئة أو لعدم استيعابه للمواد وفهمها الفهم السليم مما يفقده الثقة القدرة بنفسه وقدراته، وبالتالي يتأثر توافقه مع زملائه ومع جو المدرسة ومع توافقه النفسي عموما (شبير، 1989: 90).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: مجموعة الاستجابات التي يجيب عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات المشكلات التعليمية.

المشكلات السلوكية: تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب فيه وغير مقبول اجتماعياً، ويعوق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم وتوجيهم، ويؤثر على فاعلية العملية التربوية.

المشكلات النفسية: هي جملة من المواقف المتعلقة بالأحداث المرتبطة بالحياة اليومية والصعوبات والمعوقات التي تواجه الطالب حيث يدركها على أنها تشكل خطر حقيقي يهدد ذاته والتي تعيق قدرته على تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته والتكيف مع مطالبه مما يؤدي إلى حالة الانضغاط في البيئة الأسرية (عسكر، 2000).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة الاستجابات التي يجيب عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات المشكلات النفسية.

المشكلات الاجتماعية: تتمثل في نقص القدرة والارتباك في المسائل والمواقف الاجتماعية، والخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، والخوف من مقابلة الناس، ونقص القدرة على الاتصال بالآخرين، وقلة الأصدقاء ونقص القدرة على إقامة صداقات جديده، وعدم فهم الآخرين، والوحدة ونقص الشعبية ورفض الجماعة للفرد، وعدم وجود من يناقش مشكلاته الشخصية معه، القلق بخصوص التعصب الاجتماعي وعدم التسامح (زهران، 1995).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة الاستجابات التي يجيب عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات المشكلات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات السابقة كدراسة وزارة المعارف السعودية(2004) هدفت الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظات جدة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية.

وشملت عينة الدراسة (180300) طالب في (500) مدرسة. وأوضحت الدراسة أن مشكلات:الغياب، وقصات الشعر، والتأخر الدراسي، والتأخر الصباحي، والكتابة على الجدران، والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية أقل شيوعًا من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، كما أوضحت الدراسة أن مشكلتي إهمال الواجبات المدرسية، والكذب أكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الابتدائية من طلاب المدرسة الثانوية، وهم - طلاب المدرسة الثانوية أقل شيوعًا من طلاب المرحلة الإعدادية .

دراسة (الشخشير، 1995) هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي واجهت العملية التعليمية في الأراضي الفلسطينية المحتلة أثناء الانتفاضة الشعبية للشعب الفلسطيني من وجهة نظر المعلم. وقد شملت العينة(240) معلمًا ومعلمة في جميع المراحل التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي). وقد تم استخدام استبانة مكونة من عشر (10) فقرات، (4) منها تمثل مشكلات تعليمية و(4) تمثل مشكلات تربوية وسلوكية و (2) تمثل مشكلات إدارية وتمويلي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد مشكلات تربوية تعد من حيث الأهمية مشتركة بين جميع أنواع المدارس الفلسطينية. أكثر المشكلات أهمية هي المتعلقة بتقطيع العملية التعليمية بسبب الإغلاقات، وعدم إمكانية تغطية المنهاج المقرر لعدم توافر المختبرات، ومشكلة الانضباط في الصف.

دراسة المنصوري(1997) هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعا وبعض السمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف من ضمن المشكلات الوحدة النفسية والتعصب والنزوع للعنف والشعور بالنقص السلبية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وهي الانبساطية والعصابية الطيبة الصفاوة يقظة الضمير في ضوء متغيرين هما التخصص والمستوى الدراسي وتكونت عينة الدراسة من(226) طالبا واستخدمت أداة العوامل الشخصية الكبرى من اعداد كوستا وماكري (1993) تعريب بدر الانصاري (1997) واظهرت النتائج انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية على التوالي (الوحدة النفسية والتعصب والنزوع للعنف والشعور بالنقص السلبية) ويختلف الترتيب باختلاف التخصص ولا يختلف الترتيب باختلاف المستوى الدراسي ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين سمة العصابية والمشكلات النفسية.

دراسة شهوان، (2005) هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية والمهنية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في

محافظة غزة، والتوصل إلى بعض المقترحات لعلاج هذه المشكلات وتوصلت الدراسة إلى أهم المشكلات التربوية التي يعاني منها المعلم تطبيق قانون الترفيع الآلي بوزن نسبي قدره.(83.32%) وأن أهم المشكلات الأكاديمية تأثير ازدحام الفصول الدراسية بالطلبة على مستواهم العلمي بوزن (91.40%) وأن أهم المشكلات الثقافية كانت الغزو الثقافي لوسائل الإعلام وتأثيره على طلبة المرحلة الثانوية بوزن نسبي قدره (88.37%).

دراسة النجار (2009) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية في جامعة الأزهر بغزة المتدربين في مدارس محافظات غزة، وتم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ حجمها (120) طالباً وطالبة، بواقع (60)من الذكور و (60)من الإناث، حيث طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي2009/2008. م ولقد استخدمت الباحثة استبياناً من إعدادها شمل المجالات الثلاث للمشكلات، وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن النسب المئوية للمشكلات الثقافية (9.68،%)والمشكلات الأكاديمية(7.63،%) والمشكلات التربوية(1.53 %) كما بينت الدراسة أن مستوى تقدير وجود المشكلات التربوية والأكاديمية والمشكلات عند الذكور من الطلبة أعلى من الإناث.

وفي دراسة قام بها هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet,2005) هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر أساتذة الجامعةً على عينة من (321) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المشكلات المتمثلةّفي قلة الانتباه والتشتت، والاضطرابات النفسية، مثل: لقاء اللوم على لفت الانتباه، والعدوان، والآخرين، وعدم احترام الزميلات، واللامبالاة ظهرت لدى الطالبات بشكل ملحوظ، بينما ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بشكل أكبر.

وفي دراسة قام بها باكر ومايرز ولي (Bakker ,Myers & Lee,2004) هدفت إلى تعرف مشكلات الطلاب الجامعيين طالب وطالبة، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة على عينة من (829(أن النسبة المئوية لمشكلات الطلاب في المجال النفسي تساوي (78.17%) والمتمثلة في القلق من عدم توافر وظيفة مناسبة، والخوف من المستقبل، وصعوبة التركيز في الاستذكار، والإرهاق النفسي. وتوصلت نتائج الدراسة، أن الإناث أكثر قلق من ذوي المعدل التراكمي المرتفع

وأكثر معاناة من المشكلات النفسية، أما مشكلة صعوبة التركيز في الاستذكار؛ فهي منتشرة بصورة أوضح لدى ذوي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض.
دراسة الجدي(2008) هدفت الكشف عن مدى ممارسة المديرات في المدارس الثانوية للبنات في معالجة مشكلات الطالبات بمحافظة غزة ، إضافة إلى وضع سبل تربوية مقترحة لحل مشكلات الطالبات وقامت الباحثة بأعداد استبانة اشتملت على (49) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد (البعد التربوي، البعد الاجتماعي والاقتصادي، والبعد السلوكي) وتكونت عينة الدراسة من (300) مدرسة من المدارس الثانوية للبنات، وقد أظهرت النتائج أن اقوى الفقرات في البعد التربوي هو تعزيز دور المرشدة التربوية بوزن نسبي (83.93%)، يليها حث المعلمات على التعامل مع المشكلات اولاً بأول بوزن نسبي(81.07%) وأقوى الفقرات في البعد الاجتماعي والاقتصادي تشجع ثقافة العمل بروح الفريق بين الطالبات بوزن نسبي(80.4%)كما لا توجد فروق دالة تعزي لمتغير سنوات الخبرة كما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
وقام يورك وموز وكلارك (York, Moose, and Clark,2003) بدارسة حول أهم المشكلات السلوكية الشائعة بين الطلبة الجامعيين في ولاية فرجينيا، وأظهرت الدراسة أن أهم المشكلات التي ظهرت لدى العينة هي: الاكتئاب، والقلق، والنشاط الزائد، والاندفاعية.

ودراسة شارون، كارول (Carol, Sharon,1993) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر المشكلات خطورة في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الأسلوب المسحي في هذه الدراسة، حيث تم توجيه سؤال مفتوح لكل من المعلمين ومدراء المدارس حول المشكلات التي تواجههم في مدارسهم ثم تم بناء استبانة حول تلك المشكلات وطلب من المعلمين والمدراء تحديد درجة خطورة كل مشكلة باستخدام تدريج رباعي كالتالي: (مشكلة خطيرة، مشكلة متوسطة، مشكلة بسيطة، لا تشكل مشكلة). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اتفق كل من المعلمين والمدراء على أن قلة مشاركة أولياء الأمور تشكل مشكلة وكذلك مستوى المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الثانوية كان أعلى منه في المدارس الابتدائية ومن المشكلات التي اعتبرها معلمو المرحلة الثانوية مشكلات خطيرة كانت: اللامبالاة للغياب المتكرر، قلة احترام الطلبة للمعلمين، تعاطي الأهل للكحول أو المخدرات والتأخر الدراسي.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول مفهوم المشكلات المختلفة التي يواجهها الطلبة، إلا أنها تختلف مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وهم معلمي ومعلمات مدراس وكالة الغوث الدولية في فلسطين، كما أنها درست مشكلات الطلبة من وجهة نظر المعلمين،

وقد أظهرت دراسة (الشخشير، 1995) أن أكثر المشكلات أهمية هي المتعلقة بتقطيع العملية التعليمية بسبب الإغلاقات، وعدم إمكانية تغطية المنهاج المقرر، ومشكلة الانضباط في الصف. أما دراسة المنصوري(1997) أظهرت انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية على التوالي (الوحدة النفسية والتعصب والنزوع للعنف والشعور بالنقص السلبية) ودراسة شهوان، (2005) أظهرت أن أهم المشكلات الثقافية كانت الغزو الثقافي لوسائل الإعلام وتأثيره على طلبة المرحلة الثانوية.

دراسة النجار (2009) بينت أن مستوى تقدير وجود المشكلات التربوية والأكاديمية والمشكلات عند الذكور من الطلبة أعلى من الإناث. أما دراسة هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet,2005) أظهرت أن المشكلات المتمثلة في قلة الانتباه والتشتت، والاضطرابات النفسية، مثل: لقاء اللوم على لفت الانتباه، والعدوان، والآخرين، وعدم احترام الزميلات، واللامبالاة قد ظهرت لدى الطالبات بشكل ملحوظ، بينما ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بشكل أكبر.

ودراسة باكر ومايرز ولي (Bakker ,Myers & Lee,2004) أظهرت الإناث أكثر قلق من ذوي المعدل التراكمي المرتفع وأكثر معاناة من المشكلات النفسية، أما مشكلة صعوبة التركيز في الاستذكار؛ فهي منتشرة بصورة أوضح لدى ذوي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض.ودراسة الجدي(2008) أظهرت أن أقوى الفقرات في البعد التربوي هو تعزيز دور المرشدة التربوية يليها حث المعلمات على التعامل مع المشكلات أولا بأول وأقوى الفقرات في البعد الاجتماعي والاقتصادي تشجع ثقافة العمل بروح الفريق بين الطالبات كما لا توجد فروق دالة تعزي لمتغير سنوات الخبرة كما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ودراسة شارون، كارول (Carol, Sharon,1993)أن قلة مشاركة أولياء الأمور تشكل مشكلة ومن المشكلات التي اعتبرها معلمو المرحلة الثانوية مشكلات خطيرة كانت: اللامبالاة للغياب المتكرر، قلة احترام الطلبة للمعلمين، والتأخر الدراسي.

وقد تميزت الدراسة الحالية

تعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة في فلسطين في -حدود علم الباحث -التي تناولت أهم المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، وسبل حلها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

- بناء الإطار النظري الخاص بالمشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية السلوكية
- بناء أداة الدراسة المتمثلة في استبانة المشكلات التي يواجهها الطلبة وتحديد مجالاتها.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير ومقارنة نتائج الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، والإجابة على الأسئلة المحددة. من أجل تحقيق أهداف الدراسة الدراسة وهو المنهج الذي يهتم بالظاهرة كما هي في الواقع، ويعمل على وصفها، وتحليلها، وربطها بالظواهر الأخرى، حيث اعتمد الباحث على مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتحليلها، ومن ثم تجميع البيانات عن طريق الاستبانة، التي تم تطويرها بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدراس وكالة الغوث الدولية والبالغ عددهم (520) معلما ومعلمة، للعام 2019/2018

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة (180) معلماً ومعلمة، منهم (83) معلماً و(97) ومعلمة بنسبة (34.6%)، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، والجدول رقم (1.3) يبين خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

جدول المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوي
الجنس	ذكر	38	0.46
	أنثى	79	0.53
المدرسة	ذكور	67	0.42
	بنات	041	0.57
المؤهل العلمي	دبلوم	23	0.17
	بكالوريوس	134	0.74
	بكالوريوس فاكثر	14	0.07
التخصص	أدبية	112	0.67
	علمية	24	0.23
	غير ذلك	17	0.09

أداة الدراسة: استبانة المشكلات التي يواجهها الطلبة

طور الباحث في دراسته أداة الاستبانة حيث تكونت من: القسم الأول: يشتمل هذا القسم على معلومات أولية تتعلق بالمتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة(الجنس، النوع الاجتماعي ، المؤهل العلمي، التخصص).
القسم الثاني: يتكون من المشكلات الدراسية في ثلاث مجالات وهي:(مجال المشكلات التعليمي ومجال المشكلات النفسية، ومجال المشكلات الاجتماعية، ومجال المشكلات السلوكية.

أولا: صدق الأداة:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بعرض الاستبانة بصورتها الأولية، على مجموعة من أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة القدس المفتوحة، والبالغ عددهم (9) محكماً، وبعد الاطلاع ومراجعة ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة.

ثانيا: ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا**(Cronbac Alpha)**، وتم حساب معامل لثبات للأداة ككل حيث بلغت قيمة **الثبات (0.79)، وهي درجة ثبات(مرتفعة).**

المتغيرات المستقلة:

الجنس وله مستويان:(ذكر، أنثى) والمدرسة ولها مستويان: (ذكور، بنات) والتخصص وله ثلاثة مستويات:(مواد أدبية، مواد علمية، غير ذلك) والمؤهل العملي وله ثلاثة مستويات(دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس فاكثر)

المتغيرات التابعة:

درجة المشكلات التي يوجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث.

المعالجة الإحصائية:

أولاً: أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في تقنين أدوات الدراسة:

-استخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، من أجل تحديد درجة المتوسطات لاستجابة أفراد العينة وقد اعتمد المقياس الوزني الآتي:

جدول (2): مقياس الدراسة

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.66 فأقل	منخفضة
أكبر من(1.67) وأقل من (2.33)	متوسطة
2.34 فأعلى	عالية

-حساب معامل الاتساق الداخلي(معامل كرونباخ ألفا) للتحقق من الثبات.

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة عن طريق: اختبار(t) للمجموعتين مستقلتين(independent samples test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova –) لمعرفة مصدر الفروق، بين المتغيرات التي تكون ذات ثلاثة

مستويات، واختبار (scheffe) لمعرفة اتجاه هذه الفروق، وذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى المشكلات الأكثر شيوعاً التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية؟

جدول (3): المشكلات الأكثر شيوعاً التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
التعليمية	.8653	0.474	%77.3	مرتفعة
السلوكية	.773	0.485	%75.4	مرتفعة
النفسية	.6283	0.434	%72.5	مرتفعة
الاجتماعية	.1603	0.439	%63.2	متوسطة
الدرجة الكلية	.7243	0.161	%74.4	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن متوسطات درجة المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية على الدرجة الكلية (3.724) وهي ذات درجة مرتفعة، وأن متوسطات المشكلات على التوالي هي: المشكلات التعليمية، ثم المشكلات السلوكية ثم المشكلات النفسية، وهي ذات درجة مرتفعة، ثم المشكلات الاجتماعية، وهي ذات درجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الأولى، ومعرفة دلالة الفروق، استخدم الباحث اختبار(t)للمجموعتين مستقلتين(independent samples test).

جدول (4): نتائج اختبار"**t**" لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المشكلات الدراسية وفقاً لمتغير الجنس

المشكلات	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التعليمية	ذكر	38	.7043	0.064	178	.2032	*0.029

	أنثى	79	.5623	0.063			
السلوكية	ذكر	38	.2323	0.065	178	.0762	*0.039
	أنثى	79	.0973	0.065			
النفسية	ذكر	38	.8133	0.072	178	.0981	0.274
	أنثى	79	.7343	0.072			
الاجتماعية	ذكر	38	.8303	0.070	178	-.926	0.356
	أنثى	79	.8963	0.072			
الدرجة الكلية	ذكر	38	.6453	0.048	178	.4891	0.138
	أنثى	79	.5723	0.049			

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية (0.138)، وهي أكبر من قيمة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المشكلات الدراسية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المدرسة.

جدول(5): نتائج اختبار(t) "**(independent samples test** " لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المدرسة

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المشكلات التعليمية	ذكور	67	.5683	0.065	178	-1.720	0.087
	بنات	41	.6803	0.065			
المشكلات السلوكية	ذكور	67	.1183	0.066	178	-1.186	0.237
	بنات	41	.1983	0.066			
المشكلات النفسية	ذكور	67	.7023	0.073	178	-1.597	0.112
	بنات	41	.823	0.077			
المشكلات	ذكور	67	.8073	0.072	178	-1.354	0.177

الاجتماعية	بنات	41	.9053	0.071			
الدرجة الكلية	ذكور	67	.5493	0.049	178	-2.061	*0.041
	بنات	41	*3.651	0.049			

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(5) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية (0.041)، وهي أقل من قيمة($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية لصالح المدرسة (بنات).

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المشكلات التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (6): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المشكلات التعليمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	.7401	2	0.870	.8114	.0090*
	داخل المجموعات	2.0023	177	0.181		
	الكلي	.74233	179			
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	.860	2	0.4300	.2522	.1080
	داخل المجموعات	.78633	177	0.1910		
	الكلي	.64534	179			
المشكلات النفسية	بين المجموعات	.5622	2	.2811	.7265	.0040*
	داخل المجموعات	.59139	177	0.224		
	الكلي	2.1534	179			

المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	.0772	2	.0391	.8084	.0090*
	داخل المجموعات	.23438	177	0.216		
	الكلي	0.3114	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.6351	2	0.818	.2268	.0010*
	داخل المجموعات	.59117	177	0.099		
	الكلي	.22619	179			

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية، قد بلغت(0.001) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين في مستوى المشكلات التعليمية على الدرجة الكلية، تبعاً لمتغير التخصص، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار (Scheffe)، الذي أظهر أن الفروق بين متوسطات المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية لصالح بكالوريوس، ولأبعاد المشكلات (التعليمية، والنفسية، والاجتماعية) لصالح بكالوريوس.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المشكلات الدراسية تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (7): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way anova) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المشكلات المدرسية تبعاًلمتغير التخصص

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشكلات التعليمية	بين المجموعات	.5781	2	0.789	.3434	*0.014
	داخل المجموعات	2.1643	177	0.182		
	الكلي	.74233	179			
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	0.594	2	0.297	.5451	0.216
	داخل المجموعات	.05134	177	0.192		

	الكلي	.64534	179			
المشكلات النفسية	بين المجموعات	0.226	2	0.113	.477	0.622
	داخل المجموعات	1.9274	177	0.237		
	الكلي	2.1534	179			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	0.832	2	0.416	.8651	0.158
	داخل المجموعات	.47939	177	0.223		
	الكلي	0.3114	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.524	2	.262	.4782	0.087
	داخل المجموعات	.70218	177	0.106		
	الكلي	.22619	179			

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول(7) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية بلغت(0.087)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين في المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين المشكلات التعليمية تعزى لمتغير المستوى التخصص لصالح مواد علمية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما سبل معالجة المشكلات الدراسية التي يوجهها الطلبة اللاجئون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية، لسبل معالجة المشكلات الدراسية التي يوجهها الطلبة اللاجئون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مرتبة تنازليا

الرقم	سبل المعالجة المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
1	استخدام استراتيجيات التعلم النشط	126	**0%**9
2	الارشاد الاكاديمي	125	**%**89
3	وجود مرشد مدرسي في كل مدرسة	122	**7%**8

4	إثراء المنهاج	122	7%8
5	استخدام التعليم الجامع	122	7%8
6	الحوار والاستماع لآراء الطلبة	122	7%8
7	وضع القواعد والقوانين والتعليمات من اجل الانضباط الإيجابي الذاتي	122	7%8
8	تفعيل النشاطات اللامنهجية	119	5%8
9	الشراكة مع المجتمع المحلي ومجالس أولياء الأمور	119	5%8
01	تجويد البيئة المدرسية وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي في غرف الصف	119	5%8
11	معالجة السلوك العدواني والتنمر	117	4%8
12	عدم استخدام العقاب البدني واللفظي في المدرسة	117	4%8
13	الترفيه	117	4%8
14	التزام الطلبة بمدونة السلوك الخاصة بالمدرسة	117	4%8
16	دراسة أسباب الاتجاه السلبي نحو المدرسة	116	3%8
17	متابعة غياب الطلبة	115	2%8
18	إثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم	115	2%8

يتبين من الجدول (8) أن أعلى تكرار(126) كانت للمعالجة رقم (1) والتي نصت على" استخدام استراتيجيات التعلم النشط " يليه التكرار (125) للمعالجة رقم(2) والتي نصت":" الارشاد الأكاديمي، يليه التكرار (122) وهي للمعالجة رقم (3) والتي نصت" وجود مرشد مدرسي في كل مدرسة"

مناقشة النتائج

يتناول الباحث مناقشة نتائج الدراسة بشكل تفصيلي للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وتفسيرها في حدود الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة التي أمكن الحصول عليها، كما يستعرض مجموعة التوصيات.

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما مستوى المشكلات الأكثر شيوعاً التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية؟

تبين أن متوسطات درجة المشكلات التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية على الدرجة الكلية درجة مرتفعة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في كون المناهج المقدمة للطلبة جديدة وتحتاج إلى التعلم نشط واستراتيجيات تعليمية حديثة والاهتمام بجميع مشكلات الطلبة من حيث التعليم الجامع والترفيه ومعالجة المشكلات السلوكية والانطباط الايجابي الذاتي، والقيام بتقديم برنامج تطوير مهني للمعلمين وكذلك المشكلات التي مر بهم معلميهم من فقدان الأمن الوظيفي نتيجة تقليص الخدمات المقدمة وفصل عدد من المعلمين وترك المدارس بدون رفدها بالمختصين مما جعل هذه المشكلات درجة عالية.

ولاتوجد نتيجة دراسة يمكن مقارنه هذة النتيجة بها وبذلك تبقى هذه النتيجة وحيدة .

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير الجنس.

تبين النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المشكلات الدراسية تعزى لمتغير الجنس.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن المشكلات الدراسية التي يواجهها المعلمين والمعلمات تقريبا هي نفسها كونهم يقدمون الخدمة التعليمية في بيئة واحدة يقطنها اللاجئون الفلسطينون ولديهم نفس المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية .

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النجار (2009) التي بينت الدراسة أن مستوى تقدير وجود المشكلات التربوية والأكاديمية والمشكلات عند الذكور من الطلبة أعلى من الاناث، ومع نتيجة دراسة باكر ومايرز ولي (Bakker ,Myers & Lee,2004) التي توصلت أن الإناث أكثر قلق من ذوي المعدل التراكمي المرتفع وأكثر معاناة من المشكلات النفسية، ونتيجة دراسة هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet,2005) أظهرت أن المشكلات المتمثلة في قلة الانتباه والتشتت، والاضطرابات النفسية، مثل: لقاء اللوم على لفت الانتباه، والعدوان، والآخرين، وعدم احترام الزميلات، واللامبالاة ظهرت لدى الطالبات

بشكل ملحوظ، بينما ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بشكل أكبر.

-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المدرسة.

تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية لصالح مدرسة بنات.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقيد مدارس البنات وتطبيق التعليمات الصادرة عن المشرفين والمديرة بخصوص نمط الخطط الدراسية دون الالتفات إلى استراتيجات التعلم الحديثة كالتعليم النشط والتعليم المتمايز والتعليم الجامع وتقديم النفسي الاجتماعي والتركيز على الحصص الاعتيادية التقليدية لذا كانت هذه النتيجة، حيث لا توجد نتيجة دراسة يمكن مقارنه هذه النتيجة بها وتبقى هذه النتيجة وحيدة .

-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت النتائج أن الفروق بين متوسطات المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية لصالح بكالوريوس، ولأبعاد المشكلات (التعليمية، والنفسية، والاجتماعية) لصالح بكالوريوس.
وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجدي(2008) التي اشارت بأنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزي الباحث هذه النتيجة كون معلمي وكالة الغوث يحملون درجة البكالوريوس مع دبلوم تأهيل تربوي لذلك لديهم حساسية لتحديد المشكلات الأكثر دقة ومناقشتها، كما ان لديهم خبرات حديثة في أنماط التعلم والتعليم الجامع والدعم النفسي والاجتماعي من خلال تقديم برنامج تطوير المعلم المهني المبني على المدرسة.

-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية، تعزى لمتغير التخصص.
عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين في المشكلات الدراسية على الدرجة الكلية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المستجيبين المشكلات التعليمية تعزى لمتغير المستوى التخصص لصالح مواد علمية.

ويعزي الباحث هذه النتيجة كون المواد العلمية تتطلب الانتباه والتركيز والتحليل والتمحيص والتفكير لذلك كانت هذه النتيجة حيث لا توجد نتيجة دراسة يمكن مقارنه هذه النتيجة بها وبذلك تبقى وحيدة .

3.مناقشة لنتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:
ما سبل معالجة المشكلات الدراسية التي يوجهها الطلبة اللاجئون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
يتبين أن أعلى تكرار كان للمعالجة رقم (1) والتي نصت على" استخدام استراتيجيات التعلم النشط " يليه للمعالجة رقم(2) والتي نصت":" الإرشاد الأكاديمي، يليه وهي للمعالجة رقم (3) والتي نصت" وجود مرشد مدرسي في كل مدرسة"
ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أهم الحلول للمشكلات الدراسية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط والإرشاد الأكاديمي والإرشاد النفسي الاجتماعي ووجود مرشدين في المدارس.
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجدي(2008) التي أظهرت أن اقوى الفقرات في البعد التربوي هو تعزيز دور المرشدة التربوية
التوصيات
-توظيف المرشدين لنشاطات الدعم النفسي، معالجة حالات العنف والسلوك العدواني والتنمر من قبل المعلمين والمرشدين ومدير المدرسة ومجالس أولياء الأمور.
-وضع قواعد للسلوك في الغرف الصفية والتزام الطلبة بمدونة السلوك لتحقيق الانضباط الإيجابي الذاتي.
-تفعيل دور لجنة الحماية من السلوك العدواني والتنمر.

-توظيف المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط والتعليم الجامع.
-إثراء المنهاج من قبل المعلمين لتحقيق الهوية الوطنية.
-تنفيذ النشاطات اللامنهجية من أجل الترفيه والاهتمام بالتعلم باللعب.
-الحفاظ على بقاء الطلبة في المدرسة وتقليل حالات التسرب والرسوب.
-التعاون بين جميع أطراف العملية التعلمية مع الإدارة المدرسية لتوفير الاحتياجات والدعم النفسي الذي يساعد على تطوير شخصية الطلبة وتحصيلهم.

قائمة المراجع:

1.الجدي، عائدة. (2008). دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

2.الدباس، عبد العزيز. (2000). دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس.

3.زهران، حامد.(1995). علم نفس النمو. الطبعة الخامسة،،دار الكتب القاهرة.

4.زهران، حامد.(2001).الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط (3)، علم الكتب-العبيكان.

5.شبير، وليد.(1989). مشكلات الشباب والمنهج الإسلامي في علاجها، مؤسسة الرسالة، بيروت.

6.شخشير، خولة (1995)، المشاكل التعليمية خلال الانتفاضة كما يراها معلمو المدارس الفلسطينية، دراسات العلوم الإنسانية،22، ص 15.9

7.شهوان، سعد.(2005). المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية والمهنية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

8.الشيباني، عمر.(1973). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة، بيروت

9.عسكر، علي.(2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الفكر الكتاب الحديث، الكويت.

10.عمر، معن، والعاني عبد اللطيف.(1991). المشكلات الاجتماعية. جامعة بغداد.

11.قناوي، شادية.(2000). سوسيولوجيا المشكلات الاجتماعية وأزمة علم الاجتماع المعاصر، ط(1) دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

12.محمود، حمدي (١٩٩٨) التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، ط(1)، دار الأندلس لنشر والتوزيع، حائل.

13.المنصوري، خالد.(1997). المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعا وبعض السمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف . (Http://Libback.Uqu.Edu.Sa/Hipres/FUTXT/5700.Pdf20/10/2019)

14.النجار، منى.(2009). المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة لمستوى الرابع بكلية التربية جامعة الأزهر بغزة المتدربين في مدارس محافظات غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ،2(11) ص 63

15.وزارة المعارف السعودية (2004). مسح المشكلات السلوكية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظات جدة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية.

16.Bobbits, Sharron A; Rohr Carol L, (1993),What are the most serious problem in schools? Issue Brief. ERIC noted 35620.

17.Hills, M, Fluee, S. & Moplet, H. (2005). Solving Students' Behavior Problems through Teachers, Educational Psychology, 5(3): 33-65.

18.Bakker A., Myers K. & Lee, C.(2004). Personal and Psychological Problems of College Students, Journal of Counseling and Development, 78, 343 - 347.

19.York, L., Moose, V. and Clark, F. (2003). Behavioral Problems of Students, Br Med J, 4(12): 121-134.

استبانه

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:
تحية وبعد:
يقوم الباحث بإجراء دراسة حول المشكلات التي تواجه الطلبة اللاجئون في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل معالجتها في جنوب الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم، وذلك كورقة بحث مقدمة للمؤتمر لذا يرجى من حضرتكم الإجابة على جميع الأسئلة التي تحتوي عليها الاستبانة بدقه وموضوعيه، علما بأن بيانات الدراسة تعامل بسريه تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
مع الاحترام.
القسم الأول: بيانات أولية
الرجاء وضع دائرة حول الإجابة المناسبة.
الجنس: ذكر انثى
مستوى المدرسة –أساسية دنيا 2-أساسية عليا
النوع الاجتماعي مدرسة ذكور – مدرسة بنات المؤهل العلمي: 1- دبلوم 2- بكالوريوس 3 -ماجستير فأعلى
يرجى وضع إشارة × في المربع الذي يتوافق مع وضعك أمام كل فقرة من الفقرات التالية:

الرقم	المشكلات النفسية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	عدم تكوين اتجاهات ايجابية نحو الذات					
.2	السرحان داخل الفصل					
.3	العناد وعدم الاستماع للتوجيه					
.4	الشعور بالغيرة من الزملاء					
.5	الخجل من المواقف المختلفة					
.6	القلق الزائد كسمة كقلق الطلاب من الاختبارات					
.7	الخوف من الوحدة والانعزال					
.8	الشعور بالاكتئاب من الجو المدرسي					
.9	سرعة النسيان					
10	لدية عادات سلوكية متل الانفعال لأبسط الأمور/ مص الأصابع/ قضم الأظافر					
.11	السلوك العدواني ضد الزملاء					
.12	صعوبة التعبير عن انفعالاتهم بطريقة مقبولة					
.13	التأتأة واللجلجة في الكلام					
.14	النشاط الزائد					
.15	عدم إشباع الحب والحنان والعطف اللعب والترفيه والتسلية					

الرقم	المشكلات الاجتماعية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	عدم القدرة على تكوين الأصدقاء والاحتفاظ بهم					
.2	الارتباك عند مقابلة الآخرين					
.3	اشعر ان دافعية الطلبة انخفضت نحو الدراسة بسبب انشغالهم بشبكات التواصل الاجتماعي					
.4	صعوبة الاندماج والتفاعل الايجابي مع الزملاء					
.5	عدم المشاركة الاجتماعية في الألعاب الجماعية داخل المدرسة					
.6	صعوبة التوافق مع أنظمة وقوانين المدرسة					
.7	يفتقدون الثقة والاحترام المتبادل					
.8	وجود ظروف عائلية تؤثر على حياتهم الدراسية					
.9	إجبار أسرهم على مواصلة الدراسة					
10	التدليل والحماية الزائدة					
.11	صعوبة الأخذ بآراء زملائهم والعمل بها					
.12	التعصب للقبلية أو البلد					
.13	التفكك الأسرى نتيجة للطلاق أو تعدد الزوجات					
.14	التأثير السلبي للأقران					
.15	أعتقد أن عمالة الأطفال تؤثر في كفائتهم الاجتماعية					
الرقم	المشكلات السلوكية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	اللجوء إلى أساليب الغش في الاختبارات					
.2	ممارسة عادة الكذب باستمرار					
.3	التلفظ ببعض الألفاظ غير المقبولة					
.4	عدم الالتزام بالآداب الإسلامية في التعامل مع الآخرين					
.5	عدم احترام ملكية زملائه					
.6	قلة الانضباط الصفي الإيجابي					
.7	الاتصاف بالسلوك غير الرجولي (الميوعة)					

.8	السرقة					
.9	الكتابة على الجدران أو ممتلكات المدرسة					
10	الخروج على بعض العادات المألوفة في المجتمع					
.11	تسلط الطلاب الكبار السن على زملائهم الصغار					
.12	إصدار سلوك حركي سيء غير مرغوب					
.13	عدم الرغبة في تحمل المسئولية					
.14	التنمر باتجاه الزملاء					
.15	السلوك العدواني					
الرقم	المشكلات التعليمية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
.1	قلة ارتباط المنهاج بحاجات الطلاب وميول الطلبة وهواياتهم					
.2	عدم تركيز المنهاج على الهوية					
.3	قلة التركيز على المهارات الحياتية					
.4	قلة التركيز على مهارات التفكير الإبداعي					
.5	عدم تنفيذ المنهاج بشكل كامل					
.6	قلة استخدام استراتيجات التعلم النشط.					
.7	تغيب المعلمين المتكرر عن المدرسة					
.8	قلة الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عدم مناسبة البيئة المدرسية لذوي الإعاقة					
.9	التأخر الدرسي وضعف تحصيل الطلبة في اللغة العربية والرياضيات					
10	ازدحام اعداد الطلبة في الفصل					
.11	وجود الهدر التربوي(الرسوب والتسرب) التأخر أو التغيب عن المدرسة					
.12	ضعف صلة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي					
.13	عدم توافر الهيئة التدريسية المؤهلة علميا ومسلكيا					
.14	نقص المباني والمرافق والتجهيزات المدرسية					
.15	ضعف التوجيه والإرشاد الاكاديمي					

Problems faced by refugee students in UNRWA schools and ways to overcome them from the point of view of their teachers

Prepared by: Dr. Sami Alqam / Al-Quds Open University/ Palestine

Abstract: The aim of this study was to identify the degree of problems faced by refugee students in UNRWA schools from the point of view of their teachers. The study sample consisted of (180) teachers from UNRWA schools in the Hebron educational area, The results indicated that the average of the degree of problems on the total score was of a medium degree, and that the average of the problems were: educational, behavioral, psychological, and social, and the results indicate that there are no differences between the averages of the degree of academic problems to the variable of sex, and the presence of Statistically significant differences between the averages of academic problems on the total score in favor of the girls 'schoolThe differences between the average of the problems of study in favor of the Bachelor's degree, as well as the specialization in favor of the scientific subjects, are statistically significant.

In light of the results of the study, the researcher recommended the use of mentors for psychosocial activities, addressing cases of violence, aggressive behavior and bullying by teachers, mentors, school principals and parents councils, activating the role of the protection committee, establishing rules of behavior in classrooms and students' commitment to the code of conduct to achieve positive self-discipline. Teachers for active learning strategies, inclusive education and extracurricular activities.

Keywords: problems, refugee, Unrwa

مستوى السلوك الايجابي لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة – فلسطين

أ.ضياء حسن شقورة

جامعة الحسن الثاني – المحمدية- المغرب

أ.عادل غزالي

جامعة الحسن الثاني – المحمدية- المغرب

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى السلوك الإيجابي لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة والبالغ عددهم 2664 طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة قوامها 388 من كلا الجنسين منهم (202) من الذكور و (186) من الإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأدوات التالية: استبيان السلوك الإيجابي من إعداد الباحثان، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والوزن النسبي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن مستوى السلوك الايجابي لدى أفراد عينة الدراسة جيد ويقع عند مستوى (81.7%).

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01 في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي والدرجة الكلية للسلوك الإيجابي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الطالبات، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال النفسي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال النفسي والدرجة الكلية للسلوك الايجابي لصالح مجموعة كلية تدريب غزة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي لصالح مجموعة كلية تدريب غزة.
-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في المجال الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح مجموعة المستوى الثاني من أفراد العينة.
-وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في أبعاد المجال الاجتماعي والمجال العملي التطبيقي الدرجة الكلية للسلوك الايجابي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لأفراد العينة.
وعند الكشف عن اتجاه الفروق تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي والدرجة الكلية للسلوك الايجابي لصالح مجموعة المعدل التراكمي 80 وأكثر.
-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع أبعاد السلوك الايجابي والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير تعليم الأب ومتغير تعليم الأم لأفراد العينة.
الكلمات المفتاحية: السلوك الايجابي، الكليات التقنية، قطاع غزة.

مقدمة:

يعتبر الإنسان كائن اجتماعي وأحد أفراد البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها يتفاعل معها وتتفاعل معه ويقضي معظم أوقاته في جماعات، وهذا التفاعل يشكل لدى الإنسان علاقة دينامية بينه وبين البيئة المحيطة به وعليه يتحدد سلوكه حيث أنه يختلف نمط السلوك من فرد لآخر فكل فرد له سمات أثرت فيه وشكلت فكره. وبالتالي إما أن يكون سلوكه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه.

إن العقل البشري لا يقبل بالفراغ فإما أن يمتلئ بالأفكار الإيجابية أو الأفكار السلبية وهذ بدوره يجعل الإنسان يمارس السلوكيات الإيجابية الناجحة في حياته المنبثقة من أفكار إيجابية مثل الثقة والشجاعة والقيام بالأعمال الإنتاجية وغيره أو بدوره يتمثل لدى الإنسان السلوكيات السلبية الهدامة للإنسان ومجتمعه.

إن السلوك الإيجابي مقوماً للذات ومطوراً للبيئة والواقع والإيجابية هي من تدفع الفرد دوماً على درب التقدم ، فهي إشعاع خلاق، دائم يجعل من الفرد الإنسان مشروعاً لا يكتمل وهي تعني بناء الإنسان وبناء الحياة.(أمل راشد، 37:2003).

وإنَّ ما لفت انتباهنا أن هناك أهمية في الدراسات التي تناولت السلوك الإيجابي وتوافر الإيجابية، وهذه الدراسات لم تربط السلوك الإيجابي بالكليات التقنية، فالدراسات السابقة منها ما تحدثت عن الإيجابية وعلاقتها بالذكاء الوجداني مثل دارسة (علوان والنواجحة، 2013)، وهناك دارسات حاولت بناء برنامج إرشادي لتعزيز الإيجابية والتحقق من فعاليته كدراسة (أمل حسونة، 2010).

وقد شعرنا أيضاً بأن هناك ندرة واضحة في الدراسات المتعلقة بمتغير الدراسة وذلك في حدود علمه كما أن المجتمع الفلسطيني يفتقر إلى مثل هذه الدراسات والتي تهتم بعينة هامة وهم طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة. وبهذا وجدنا أن هناك حاجةً ماسة إلى دراسة تتناول السلوك الإيجابي، وسبل تطوير هذه العلاقة من أجل مسايرة الطالب التقني للتقدم العالمي.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

ما مستوى السلوك الإيجابي لدى طلبة الكليات التقنية الثلاث في محافظات غزة؟

هل يختلف السلوك الايجابي لدى طلبة الكليات التقنية بإختلاف (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى السلوك الإيجابي.

-التعرف على مدى توفر السلوك الايجابي لدى الطلبة في الكليات التقنية.

-معرفة ما اذا كانت الفروق في درجة السلوك الايجابي لدى الطلبة تختلف بإختلاف الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، وهذا يساعد على معرفة التعامل مع ذلك الفروق بناءً على تلك الاختلافات.

أهمية الدراسة: تتجسد أهمية هذه الدراسة في المجالين التاليين:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة من أنها من الدراسات الهامة والنادرة التي تنظر إلى السلوك الإيجابي على أساس أنه عنصر مهم في حياتنا اليومية بشكل

عام وللطلبة في الكليات التقنية بشكل خاص كما أنهما قد يكملان بعضهما البعض، كما تعتبر هذه الدراسة إضافة نظرية للمكتبة الفلسطينية والعربية في موضوع الدراسة (السلوك الإيجابي).

وقد تركز هذه الدراسة على عينة هامة وهم طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة كونهم القوة الفاعلة في عملية التطور الصناعي والتكنولوجي والتقني وزيادته كماً ونوعاً، ونظراً للدور المهم الذي يحتله السلوك الايجابي لدى هذه الفئة من الطلاب، وما يمكن أن ينتج عنه من ابتكارات تقنية واختراعات ميكانيكية تدفع بمسيرة التنمية والتقدم في فلسطين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: قد تقدم الدراسة معلومات عن مدى توفر السلوك الإيجابي لدى طلبة الكليات التقنية وهذا مما يساعد المربين على كيفية التعامل مع الطلبة وتعليمهم المهارات المؤدية للتفكير بشكل أفضل.

قد تفيد الدراسة الباحثين والمؤسسات الخاصة المهتمة في موضوعات الدراسة وطلبة الدراسات العليا.

تحديد مفاهيم الدراسة:

السلوك الإيجابي : تعرف (كمال، 2010) أنه: السلوك الذي يلقي التقدير في مجتمع ويتمثل في مساعدة الآخرين التدخل لإنقاذ حياة شخص، التعاون مع الآخرين، وهذه السلوكيات تؤدي اختيارياً ودون فرض خارجي(هدى كمال، 2010: 183)

ويعرفه الباحثان إجرائياً: " السلوك المنضبط والمقبول والسوي والمتطابق للفرد مع عادات وتقاليد وقيم المجتمع التي يعيش فيه، واندماجه فيه من خلال الجانب النفسي والجانب العملي التطبيقي والجانب الاجتماعي، ويتم قياسه في الدرجة التي حصل عليها طلبة الكليات التقنية على الاستبانة"

الكليات التقنية: يقصد بها تلك الكليات التي هي نوع من أنواع كليات المجتمع، ومدة الدراسة فيها سنتان أو أكثر بعد الثانوية العامة وتشتمل على واحد أو أكثر من البرامج التقنية المختلفة"(وزارة التربية والتعليم العالي، 1997: 6).

ويعرف الباحثان الكليات التقنية إجرائياً بأنها: " المؤسسات التعليمية التي تهتم بالتخصصات المهنية والتقنية وبها مجموعة تخصصات يدرس الطالب فيها حسب الأقسام فترة أكاديمية تقدر ب80 ساعة على الأكثر وتلك المؤسسات هي (كلية تدريب غزة التابعة لوكالة الغوث وكلية فلسطين التقنية وكلية العلوم والتكنولوجيا).

محافظات غزة: عرفتها (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997) بأنها: "جزء من السهل الساحلي الفلسطيني وتبلغ مساحتها 365 كيلو متر مربع، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات وهي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14).

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة: يتضمن هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات المستخدمة، والدراسة الاستطلاعية لاختبار صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة.

أولاً: منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي كونه الملائم لهذه الدراسة حيث أن هذا المنهج يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (احسان الأغا، 2002: 43).

ثانياً: مجتمع الدراسة: يشتمل على جميع طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة والمسجلين للعام الدراسي 2020/2019م، موزعين على ثلاث كليات تقنية وهي كما يوضحها الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) عدد أفراد مجتمع الدراسة

الكلية	العدد	النسبة
كلية فلسطين التقنية	747	%28.04
وكلية العلوم والتكنولوجيا	1500	%56.31
وكلية تدريب غزة	417	%15.65
المجموع	2664	%100

ثالثاً: عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى:

أ. العينة الاستطلاعية: قام الباحثان باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (80) من مجتمع الدراسة الأصلي من الجنسين، وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الميدانية: قد بلغت العينة (388) طالباً وطالبة من طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، منهم (202) من الذكور و (186) من الإناث، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات التصنيفية:

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة الميدانية تبعاً للمتغيرات التصنيفية

المتغير	النوع	العدد	%
الجنس	ذكر	202	52.1
	أنثى	186	47.9
الكلية	كلية فلسطين التقنية	144	37.1
	كلية العلوم والتكنولوجيا	117	30.2
	كلية تدريب غزة	127	32.7
المستوى الدراسي	الأول	203	52.3
	الثاني	185	47.7

المعدل التراكمي	أقل من 60%	11	2.8
	60 – 69%	125	32.2
	70– 79%	132	34.0
	80 – 89%	109	28.1
	90 % فما فوق	11	2.8
	ثانوي	207	53.4
	جامعي	93	24.0
	دراسات عليا	13	3.4

رابعاً: أدوات الدراسة: استبانة السلوك الايجابي: إعداد الباحثان

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري تم إعداد استبانة السلوك الايجابي، وتتكون الاستبانة من (71) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (3) يبين توزيع فقرات استبانة السلوك الايجابي على الأبعاد والفقرات السلبية

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات	أرقام الفقرات السلبية
المجال النفسي	20	1-20	1، 3، 4، 5، 7، 10،11، 12، 13، 17، 18، 20، 21
المجال الاجتماعي	25	1-25	1،24
المجال العملي التطبيقي	26	1-26	2
المجموع	71		

وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدرج ثلاثي (دائماً – أحياناً - أبداً)، ويقابلها على التوالي الدرجات (3- 2- 1)، فيما الفقرات السلبية فتصحح عكس ذلك الاتجاه بحيث يحصل المفحوص على درجة واحدة فقط إذا أجاب على (دائماً).

وتتراوح الدرجة على المقياس بين (71– 213 درجة) وتدل الدرجة المنخفضة على سلوك ايجابي منخفض لأفراد العينة، أما الدرجة المرتفعة فتدل على سلوك ايجابي مرتفع.

صدق الاستبانة:

أ- صدق المحكمين : تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد، حيث قمنا بأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بالطريقة التالية:

1. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد استبانة السلوك الايجابي موضوع الدراسة، وذلك كما هو مبين في جدول (4):

جدول رقم (4): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من استبانة السلوك الايجابي مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

المتغير	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المتغير	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1- المجال النفسي	1	0.482	دالة عند 0.01	يتبع 2 - المجال الاجتماعي	4	0.556	دالة عند 0.01
	2	0.351	دالة عند 0.01		5	0.370	دالة عند 0.01
	3	0.389	دالة عند 0.01		6	0.457	دالة عند 0.01
	4	0.692	دالة عند 0.01		7	0.351	دالة عند 0.01
	5	0.642	دالة عند 0.01		8	0.345	دالة عند 0.01
	6	0.425	دالة عند 0.01		9	0.195	غير دالة احصائياً
	7	0.519	دالة عند 0.01		10	0.382	دالة عند 0.01
	8	0.090	غير دالة إحصائياً		11	0.446	دالة عند 0.01
	9	0.459	دالة عند 0.01		12	0.370	دالة عند 0.01
	10	0.504	دالة عند 0.01		13	0.465	دالة عند 0.01

	11	0.541	دالة عند 0.01		14	0.367	دالة عند 0.01
	12	0.339	دالة عند 0.01		15	0.502	دالة عند 0.01
	13	0.568	دالة عند 0.01		16	0.251	دالة عند 0.01
	14	0.354	دالة عند 0.01		17	0.579	دالة عند 0.01
	15	0.271	دالة عند 0.05		18	0.317	دالة عند 0.01
	16	0.339	دالة عند 0.01		19	0.484	دالة عند 0.01
	17	0.483	دالة عند 0.01		20	0.364	دالة عند 0.01
	18	0.491	دالة عند 0.01		21	0.371	دالة عند 0.01
	19	0.437	دالة عند 0.01		22	0.333	دالة عند 0.01
	20	0.628	دالة عند 0.01		23	0.413	دالة عند 0.01
2- المجال الاجتماعي	1	0.370	دالة عند 0.01		24	0.130	غير دالة احصائياً
	2	0.486	دالة عند 0.01		25	0.268	دالة عند 0.05
	3	0.309	دالة عند 0.01				
المتغير	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المتغير	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3 - المجال العملي التطبيقي	1	0.345	دالة عند 0.01	3 - المجال العملي التطبيقي	14	0.528	دالة عند 0.01
	2	0.521	دالة عند 0.01		15	0.636	دالة عند 0.01
	3	0.449	دالة عند 0.01		16	0.576	دالة عند 0.01
	4	0.617	دالة عند 0.01		17	0.430	دالة عند 0.01
	5	0.385	دالة عند 0.01		18	0.540	دالة عند 0.01
	6	0.623	دالة عند 0.01		19	0.519	دالة عند 0.01
	7	0.271	دالة عند 0.01		20	0.316	دالة عند 0.01
	8	0.493	دالة عند 0.01		21	0.524	دالة عند 0.01
	9	0.577	دالة عند 0.01		22	0.357	دالة عند 0.01
	10	0.460	دالة عند 0.01		23	0.595	دالة عند 0.01
	11	0.539	دالة عند 0.01		24	0.397	دالة عند 0.01
	12	0.431	دالة عند 0.01		25	0.516	دالة عند 0.01

	13	0.520	دالة عند 0.01		26	0.512	دالة عند 0.01

قيمة ر الجدولية (د.ح = 78) عند مستوى 0.05 = 0.233، وعند مستوى 0.01 =0.302

يتبين من الجدول السابق أن معظم فقرات استبانة السلوك الايجابي (68 فقرة) حققت ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة 01.0 ومستوى 0.05؛ في حين لم تحقق الفقرة (8) من البعد الأول، والفقرتين (9 ، 24) من البعد الثاني ارتباطات دالة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وبذلك يبقى الاستبيان في صورته النهائية يتكون من 68 فقرة، موزعة على الأبعاد الثلاثة، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على الاستبيان في الصورة النهائية بين (68 – 204 درجة).

2. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (5) يبين معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لاستبانة السلوك الايجابي مع الدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال النفسي	0.821	دالة عند 0.01
المجال الاجتماعي	0.899	دالة عند 0.01
المجال العملي التطبيقي	0.901	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أنه توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بعد من أبعاد استبيان السلوك الايجابي والدرجة الكلية للاستبيان، فقد تراوحت قيم الارتباط بين (0.821 – 0.901)، وجميعها قيم دالة عند مستوى 0.01.

ثانياً: الثبات Reliability:

1. الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية لكل بعد من أبعاد استبانة السلوك الايجابي والدرجة الكلية، ثم استخدم معادلة سبيرمان-براون لتعديل طول البعد، للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين

متساويين)، ومعادلة جتمان للأبعاد فردية عدد الفقرات (النصفين غير متساويين)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (6) يبين قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية لاستبيان السلوك الايجابي

المتغير	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
المجال النفسي	19	0.663	0.797	دالة عند 0.01
المجال الاجتماعي	23	0.580	0.734	دالة عند 0.01
المجال العملي التطبيقي	26	0.736	0.848	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية لمقياس السلوك الايجابي	68	0.674	0.805	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.734 – 0.848)، وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن الاستبيان يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

أ. معامل ألفا كرونباخ: كما تم تقدير ثبات استبيان السلوك الايجابي في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات كل بعد ولفقرات الاستبيان ككل، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (7) يبين قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستبيان السلوك الايجابي

المتغير	عدد الفقرات	قيم ألفا	مستوى الدلالة
المجال النفسي	19	0.784	دالة عند 0.01
المجال الاجتماعي	23	0.824	دالة عند 0.01
المجال العملي التطبيقي	26	0.867	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية للاستبيان	68	0.912	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.784 – 0.912)، وجميعها دالة عند مستوى 0.01، وتفي بمتطلبات التطبيق.

ومما سبق اتضح للباحثان أن استبيان السلوك الايجابي موضوع الدراسة يتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزز النتائج التي سيتم جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة : تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي: وقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية لإيجاد الأوزان النسبية لمتغيرات الدراسة.
-اختبار (ت) T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين.
-تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
-معامل ارتباط بيرسون.
-اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.
سادساً: الخطوات الإجرائية: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قمنا بالخطوات التالية:

-جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في فروض الدراسة ولإعداد أداة الدراسة، قمنا بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغير الدراسة.

-إعداد أداة الدراسة بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة على عينة استطلاعية تكونت من 80 طالباً وطالبة من الكليات التقنية في قطاع غزة.

-تطبيق أداة البحث على العينة الفعلية والتي تكونت من 388 طالب وطالبة ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيراتها ومناقشتها ومحاولة ربطها بنتائج دراسات سابقة، ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها: يتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصياغة التوصيات والمقترحات في ضوئها:

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى السلوك الإيجابي لدى طلبة الكليات التقنية الثلاث قيد الدراسة في قطاع غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبيان السلوك الايجابي، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبيان السلوك الايجابي

أبعاد السلوك الإيجابي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
المجال النفسي	19	44.43	5.44	77.9	3
المجال الاجتماعي	23	57.81	6.60	83.8	1
المجال العملي التطبيقي	26	64.51	7.97	82.7	2
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	68	166.75	16.75	81.7	

يتضح من الجدول السابق أن السلوك الايجابي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الكليات التقنية بمحافظات غزة جيد ويقع عند مستوى (81.7%).

ويأتي المجال الاجتماعي في أعلى مراتب السلوك الايجابي بوزن نسبي (83.3%)، يليه العملي التطبيقي (82.9%)، وأخيراً يأتي المجال النفسي بوزن نسبي (77.9%)، وبذلك فإن جميع مجالات الاستبانة تقع ضمن مستوى متقارب، مما يشير إلى أن طلبة الكليات التقنية يتمتعوا بمستوى مناسب من السلوك الايجابي. وأما عن تصدر المجال الاجتماعي في أعلى مراتب السلوك الإيجابي فإن هذه النتيجة مؤشر للتكيف والتوافق الاجتماعي بين الفرد ومحيطه رغم كل ما يمر بالمجتمع الفلسطيني كحالة خاصة من حصار وانتهاكات مستمرة للحالة النفسية

والجسدية، وقد يعزو الباحثان ذلك إلى: ارتفاع درجة الإنتماء الوطني لدى طلبة الكليات التقنية وحب المشاركة المجتمعية والعمل بروح الفريق في الكلية والمجتمع والمساهمة في حل بعض المشكلات البيئية والفرد وخصوصاً طلبة الكليات التقنية لديهم احساس بالنواقص التي يحتاجها مجتمعهم ولذلك يعمل كل منهم دور فاعل في علاج المشكلات وسد احتياجات المجتمع من أجل إحداث التقدم والتطور له. وتتفق هذه النتائج جزئياً نتائج دراسة (النحاس، 2006) والتي أظهرت أن الطلبة في المدارس يمتلكون مستوى مرتفع من السلوك الإيجابي الاجتماعي نظراً لدور الأخصائي الاجتماعي في المدرسة.

أما المجال النفسي جاء في المرتبة الأخيرة فقد يرجع الباحثان ذلك إلى: أن هذه النتيجة متوقعة لما نظراً لما يمر به المجتمع الفلسطيني من أوضاع غير مستقرة وعدم توفر أبسط الحقوق المناسبة للإنسان فقد أصبحت حقوقه أمالاً وطموحات، وهذا يسبب القلق والتوتر عند بعض الأفراد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة (الفرا، 2006) فقد جاء الاتزان الانفعالي في أدنى المراتب لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

نتائج السؤال الثاني بمتغيراته التصنيفية والتي تنص على:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة السلوك الايجابي تعزى للنوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات الطلبة الذكور (ن= 202) ومتوسط درجات الطالبات الإناث (ن= 186) في درجاتهم على استبانة السلوك الايجابي موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، واستخدم الباحثان هذا الاختبار الإحصائي البارامتري بسبب اعتدالية توزيع الدرجات في كل من مجموعتي التطبيق، إضافة إلى أن عدد أفراد العينة يزيد عن ثلاثين فرداً، الأمر الذي يحقق شروط استخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين (محمود صلاح الدين علام ، ص210)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (9) اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في السلوك الايجابي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال النفسي	الذكور	44.29	5.43	0.502	غير دالة إحصائياً
	الإناث	44.57	5.47		
المجال الاجتماعي	الذكور	56.73	7.50	3.402	دالة عند 0.01
	الإناث	58.98	5.23		
المجال العملي التطبيقي	الذكور	63.69	9.17	2.122	دالة عند 0.05
	الإناث	65.40	6.32		
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	الذكور	164.72	18.67	2.507	دالة عند 0.05
	الإناث	168.96	14.11		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=386) عند مستوى دلالة 0.05 =1.96، عند مستوى دلالة 0.01 =2.58

يتبين من الجدول السابق:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01 في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي والدرجة الكلية للسلوك الإيجابي تبعاً لمتغير الجنس، بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات، لصالح الطالبات الإناث من أفراد العينة. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى التربية التي مر بها الذكور ربما يكون فيها تدليل بشكل كبير ومفرط قد يؤثر عليه في عدم الشعور بالمسؤولية والاتكالية في بعض الأمور كما أن الذكور في مجتمعنا مطالبين بتوفير وعمل أشياء أكبر من طاقاتهم وأعمارهم وهذا قد يغيم على سلوكم الاجتماعي والتطبيقي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب والطالبات في المجال النفسي، أي أن الطلبة بمحافظات غزة من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة في السلوك الايجابي على هذا المجال. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى التشابه في البيئة التعليمية والتدريب والتعليم التي يمر بها الطلبة من كلا الجنسين وتعرض كلا الجنسين لنفس الظروف والضغوطات التي يمر بها المجتمع الفلسطيني من احتلال وعدم توفر استقرار في جوانب الحياة المختلفة.

وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (علوان والنواجحة، 2013) في وجود فروق في بعض المجالات لصالح الإناث كما اختلفت نتائج هذه الدراسة

جزئياً مع نتائج دراسة (عيد، 2001) ودراسة (الصادق، 1992) ودراسة (الضعيف، 2002) والتي أكدت كل منهما عدم وجود فروق بين الجنسين في مجالات السلوك الإيجابي.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك الايجابي تعزى للكلية (كلية فلسطين التقنية، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية تدريب غزة).

-تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر الكلية (كلية فلسطين التقنية، كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية تدريب غزة) على مقياس السلوك الايجابي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (10) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في السلوك الايجابي تبعاً للكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال النفسي	بين المجموعات	409.55	2	204.77	7.131	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	11055.28	385	28.72		
	المجموع	11464.83	387			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	377.47	2	188.74	4.409	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	16481.79	385	42.81		
	المجموع	16859.27	387			
المجال العملي التطبيقي	بين المجموعات	613.25	2	306.62	4.928	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	23953.69	385	62.22		
	المجموع	24566.94	387			
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	بين المجموعات	4123.34	2	2061.67	7.597	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	104481.41	385	271.38		
	المجموع	108604.75	387			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ج=2، 385) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 01.0= 4.61

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع أبعاد السلوك الايجابي والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الكلية لأفراد العينة.

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الأبعاد ذات الدلالة تبعاً لمتغير الكلية:

جدول رقم (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد تبعاً للكلية

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال النفسي	كلية فلسطين التقنية	144	43.68	5.40
	كلية العلوم والتكنولوجيا	117	43.74	5.53
	كلية تدريب غزة	127	45.90	5.14
المجال الاجتماعي	كلية فلسطين التقنية	144	56.90	8.01
	كلية العلوم والتكنولوجيا	117	57.44	5.31
	كلية تدريب غزة	127	59.19	5.67
المجال العملي التطبيقي	كلية فلسطين التقنية	144	63.42	9.50
	كلية العلوم والتكنولوجيا	117	63.92	6.98
	كلية تدريب غزة	127	66.29	6.54
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	كلية فلسطين التقنية	144	164.00	19.47
	كلية العلوم والتكنولوجيا	117	165.11	15.02
	كلية تدريب غزة	127	171.38	13.84

والجدول التالي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات الأبعاد تبعاً للكلية:

جدول رقم (12) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على الأبعاد ذات الدلالة تبعاً للكلية

المتغير	البيان	كلية فلسطين التقنية	كلية العلوم والتكنولوجيا
المجال النفسي	كلية العلوم والتكنولوجيا	0.063	
	كلية تدريب غزة	*2.217	*2.154
المجال الاجتماعي	كلية العلوم والتكنولوجيا	0.549	
	كلية تدريب غزة	*2.293	1.745
المجال العملي التطبيقي	كلية العلوم والتكنولوجيا	0.500	
	كلية تدريب غزة	*2.868	2.368
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	كلية العلوم والتكنولوجيا	1.111	
	كلية تدريب غزة	*7.378	*6.267

يتبين من الجدولين السابقين أنه:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال النفسي والدرجة الكلية للسلوك الايجابي بين مجموعة الكلية كلية تدريب غزة من ناحية ومجموعتي الكلية كلية فلسطين التقنية وكلية العلوم والتكنولوجيا من ناحية، لصالح مجموعة كلية تدريب غزة. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى توفر الانضباط في التعليم والدوام في كلية تدريب غزة ومواقيت المحاضرات والالتزام بالجداول الموضوعة من قبل إدارة الكلية وهذا كله يضع الطالب في أمن نفسي يعكس سلوكه تجاه الآخرين كما أن الطالب في كلية تدريب غزة لا يفكر بما سيحدث له بعد انتهاء الدراسة أو بالمستقبل العملي له فهذه الكلية وهي تابعة لوكالة الغوث (الاونروا) توفر الكثير من فرص العمل لخريجيها وخصوصاً المتفوقين.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي بين مجموعة الكلية كلية تدريب غزة ومجموعة الكلية كلية فلسطين التقنية، لصالح مجموعة كلية تدريب غزة. ويرجع الباحثان هذه النتائج إلى عدة أسباب وهي: الشعور بالرضا عن الدراسة وعدم القلق من المستقبل في كلية تدريب غزة كما تم ذكره سلفاً وهذا يجعله يفكر في أمور أخرى كقضايا اجتماعية وغيرها. وإضافة إلى أن كلية تدريب غزة تستقبل الطلبة أصحاب المعدلات العالية في الثانوية العامة وهذا له دور في تفكيره الإيجابي وسلوكه التطبيقي والعملي كما أن وكالة الغوث

تستخدم أسلوب الثواب والتعزيز بكثرة لطلابها وتشجعهم على الأعمال التقنية والاجتماعية المختلفة.

ج. نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك الايجابي تعزى تبعاً للمستوى (الأول - الثاني). للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بالمقارنة بين متوسط درجات طلبة المستوى الأول (ن= 203) ومتوسط درجات طلبة المستوى الثاني (ن= 185) في درجاتهم على مقياس السلوك الايجابي موضوع الدراسة باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (13) اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والمستوى الثاني في السلوك الايجابي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال النفسي	الأول	44.14	5.32	1.071	غير دالة إحصائياً
	الثاني	44.74	5.58		
المجال الاجتماعي	الأول	57.10	7.57	2.226	دالة عند 0.05
	الثاني	58.59	5.25		
المجال العملي التطبيقي	الأول	63.94	9.08	1.484	غير دالة إحصائياً
	الثاني	65.14	6.50		
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	الأول	165.19	18.94	1.932	غير دالة إحصائياً
	الثاني	168.46	13.81		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=386) عند مستوى دلالة 0.05 =1.96، عند مستوى دلالة 0.01 =2.58

يتبين من الجدول السابق:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في المجال الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، بين متوسطي درجات مجموعتي المستوى الأول والمستوى الثاني، لصالح مجموعة المستوى الثاني من أفراد العينة. ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة طبيعية وترجع إلى أن طلبة المستوى الثاني لديهم تكيف أكبر من طلبة المستوى الأول كما تربطهم علاقات قوية بعناصر كليتهم وبالإضافة إلى أنهم

شاهدة برامج وتدريب أكبر وذلك بدوره يزيد من وعيهم بما يحيط بهم واندماجه في المجتمع المحيط بهم والذي يكون الطالب فيه مساعداً إيجابياً.

د. نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك الايجابي تعزى للمعدل التراكمي (أقل من 70 –70-79 – 80 فأكثر). تم إجراء تحليل التباين الأحادي لفحص أثر المعدل التراكمي (أقل من 70،70-79 ، 80 وأكثر) على مقياس السلوك الايجابي بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(14) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في السلوك الايجابي تبعاً للمعدل التراكمي لدى أفراد العينة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال النفسي	بين المجموعات	166.04	2	83.02	2.829	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	11298.79	385	29.35		
	المجموع	11464.83	387			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	478.05	2	239.02	5.618	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	16381.22	385	42.55		
	المجموع	16859.27	387			
المجال العملي التطبيقي	بين المجموعات	506.08	2	253.04	4.049	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	24060.85	385	62.50		
	المجموع	24566.94	387			
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	بين المجموعات	3172.36	2	1586.18	5.792	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	105432.39	385	273.85		
	المجموع	108604.75	387			

قيمة (ف) الجدولية عند (د.ح=2، 385) عند مستوى دلالة 0.05= 3.00، وعند مستوى دلالة 01.0= 4.61

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في أبعاد المجال الاجتماعي والمجال العملي التطبيقي الدرجة الكلية للسلوك الايجابي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي لأفراد العينة.

والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق في الأبعاد ذات الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي:

جدول رقم (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد السلوك الإيجابي تبعاً للمعدل التراكمي

المتغير	البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الاجتماعي	أقل من 70	136	56.54	6.89
	70-79	132	57.80	6.92
	80 وأكثر	120	59.28	5.57
المجال العملي التطبيقي	أقل من70	136	63.40	8.68
	70-79	132	64.17	7.84
	80 وأكثر	120	66.15	7.00
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	أقل من 70	136	163.51	17.63
	70-79	132	166.63	16.62
	80 وأكثر	120	170.56	15.14

والجدول التالي يبين نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات الأبعاد تبعاً للمعدل التراكمي:

جدول رقم (16) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات أفراد العينة على الأبعاد ذات الدلالة تبعاً للمعدل التراكمي

المتغير	البيان	أقل من 70	70-79
المجال الاجتماعي	70-79	1.259	
	80 وأكثر	*2.738	1.480
المجال العملي التطبيقي	70-79	0.777	

	80 وأكثر	*2.753	1.976
الدرجة الكلية للسلوك الايجابي	70-79	3.121	
	80 وأكثر	*7.051	3.930

تبين من الجدولين السابقين أنه:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الاجتماعي والعملي التطبيقي والدرجة الكلية للسلوك الايجابي بين مجموعة المعدل التراكمي أقل من 70 ومجموعة المعدل التراكمي 80 وأكثر، لصالح مجموعة المعدل التراكمي 80 وأكثر. وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة لأن أصحاب المعدل التراكمي 80 وأكثر تم إعدادهم بشكل جيد مما يجيدوا النواحي العملية التطبيقية بشكل جيد كما أن لديهم وعي بما يحيط بهم وعلى دراية كاملة بمشكلات المجتمع واحتياجاته وهذا يظهر القناعة الكاملة في اختيار تخصصاتهم.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

-الاهتمام بالجوانب النفسية لدى الطلبة وضرورة توافر مرشد نفسي في كل كلية تقنية لمعالجة بعض الطلبة بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

-عقد الندوات وورش العمل للمدربين في الكليات التقنية عن مواضيع الدراسة السلوك الإيجابي لكي ينعكس ذلك على طلبتهم.

-عقد ورش العمل والندوات والأنشطة اللامنهجية التي تدعم الإيجابية لدى الطلبة وتعالج الثغرات عندهم مثل الجانب النفسي والتفكير السلبي المسيطر على بعض عقولهم وذلك بالاستعانة بأكاديميين من ذوي الاختصاص.

قائمة المراجع:

1.الأغا، إحسان (2002) البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.

2.حسونة، أمل (2007). فعالية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية التربوية في تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الإيجابية لدى عينة من الأطفال المكفوفين في مرحلة قبل المدرسة، دراسة مقدمة لمجلة دراسات الطفولة أبريل.

3.راشد، أمل (2003). الشخصية الإيجابية – المفهوم والقياس لدى عينة من الطلبة والطالبات للمرحلة الثانوية، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

4.صديق، عمر الفاروق (1986). الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، مصر.
5.عبيد. مجدي (1981).تصميم اختبار التوافق النفسي للراشدين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
6.علام، صلاح الدين محمود (2005) الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية"، دار الفكر العربي، القاهرة.
7.الفرا، إسماعيل (2006). دراسة لمستوى الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد الثامن، العدد (1)، ص1-36.
8.كمال، هدى (2010). نحو برنامج لتنمية السلوك الإيجابي لأخصائي الجماعية لمواجهة الأزمات، دراسات في الخدمة الإجتماعية والعلوم الإنسانية.
9.مخيمر، صلاح (1984). الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
10.Greene، J. & D'Oliveira، M. (1999) Learning to use statistical tests in psychology، 2nd edition، Open university press، Philadelphia، USA.
11.Scott، Susanne and Bruce، Reginald. (1994). Determinants of Innovative Behavior: path Model of Individual Innovation In the work place. Academy of Management Journal، 37، P580-607.

1.استبانة السلوك الإيجابي:

عزيزي الطالب/ة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،
سوف يقوم الباحثان بدراسة عن السلوك الايجابي لدى عينة من طلبة الكليات التقنية في قطاع غزة واليك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك وسلوكياتك وانفعالاتك اليومية داخل الكلية وخارجها ومن خلال علاقاتك مع زملائك ومعلميك داخل المحيط الجامعي ونظرا لقيام الباحث بهذه الدراسة فانك ستجد في عبارات هذا المقياس الآن خيارات قد تنطبق عليك او لا تنطبق .
عزيزي الطالب / ة : تخير احد الإجابات وذلك بوضع علامة (✓) بجانب الخانة التي تنطبق عليك من الخيارات الثلاث (دائماً - أحياناً - أبداً) واليك المثال التالي :

الفقرة	الاستجابة		
أشعر بالقلق أثناء تأدية التدريب أو النشاط	دائماً	أحياناً	أبداً
	✓		

وثق تماماً بأن ما ستدلي به من معلومات سيكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة العلمية مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .
وأملي بأن يجد منك هذا الاختبار كل الاهتمام من خلال الإجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة نظراً لان ذلك سيساعد الباحث في استكمال دراسته
مع شكري وتقديري لتعاونك.
الباحثان/ضياء حسن شقورة، عادل غزالي
البيانات الأولية : (يرجى تعبئة البيانات و وضع إشارة (×) في الخانة المناسبة)
الجنس : □ ذكر □ أنثى

الكلية : □ كلية فلسطين التقنية □ كلية العلوم والتكنولوجيا □ كلية تدريب غزة
التخصص:.....

المستوي الدراسي: □ الأول □ الثاني

المعدل التراكمي : □ اقل من 60% □ 60 -69 % □ 70 - 79% □80 - 89% □90 % فأكثر

مستوى تعليم الأب : □ إعدادي فاقل □ ثانوي □ جامعي □ دراسات عليا

مستوي مستوى تعليم الأم: □ إعدادي فاقل □ ثانوي □ جامعي □ دراسات عليا

أولاً : المجال النفسي:

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالارتباك عند لقاء المدربين			
2	أستطيع المحافظة على اتزاني النفسي في المواقف الصعبة			
3	أشعر بالانفعال عند الوقوع بالخطأ أثناء التدريب			
4	أواجه المشاكل والمواقف المحرجة بخوف وفزع			
5	أشعر بالحرج أثناء التحدث أمام جمع من الناس			
6	ينتابني شعور من التفاؤل حول مستقبلي الدراسي			
7	اشعر بالقلق والارتباك أثناء تأدية النشاط أو الاختبار			

8	أسيطر على أعصابي و انفعالاتي عند مواجهة أي مشكلة			
9	أتصرف بحكمة وعقلانية عند الاستثارة			
10	أشعر بالارتباك عندما يتم توجيه سؤال لي من المدرب			
11	أغضب بسرعة إذا سخر مني أحد			
12	ألوم نفسي دون أن ارتكب ذنباً			
13	أشعر بالخجل عند دخولي قاعة أو حجرة بها ناس			
14	أعبر عن مشاعري اتجاه الآخرين			
15	يرى الكثيرون أن مظهري الجسمي غير جذاب.			
16	أشعر بالهدوء الداخلي والاطمئنان معظم الوقت			
17	أتمنى لو استطعت أن أغير في مظهري الجسمي.			
18	أثور بسهولة ولأسباب تافهة			
19	أثق بنفسي وبقدراتي والتي تدفعني للبحث على أعلى الدرجات			
20	أصبح خائفا ومتوترا عندما أكون بصحبة شخص غاضب			
21	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري			

ثانياً: المجال الاجتماعي

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تزعجهم			
2	أتقبل النقد من الآخرين والمساءلة وأحاول معالجة الانتقادات الموجهة لي			
3	أتحلي باللطف وحسن المعاملة مع الآخرين			
4	لدي المقدرة المتميزة على التواصل الفعال شفوياً وبوضوح مع زملائي			
5	أساعد زملائي في حل المشكلات التقنية أثناء عمل تدريب			

6	أتحلى بالمرونة وسعة الصدر في التعامل مع الزملاء			
7	أحترم وجهات نظر الآخرين مهما بلغت			
8	أستطيع التعامل بسهولة مع الناس إذا كانوا من نفس بيئتي ومحيطي الاجتماعي			
9	أميل إلى تجنب المواقف التي تشعرني بالغربة عن الآخرين			
10	أشارك في الأنشطة الاجتماعية داخل الكلية			
11	أبادر بأعمال حسنة وايجابية حتى وان لم أكلف بها من المدرب			
12	أمتلك المقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين			
13	أمتلك المقدرة على التكيف مع الآخرين "أقران أو مدرسون"			
14	أفضل العمل بروح الفريق على العمل الفردي			
15	أحرص على تكوين علاقات طيبة مع زملائي وغيرهم			
16	أطلع الآخرين على ما أتوصل إليه من تطور أثناء تأديتي لنشاط ما			
17	أمتلك المقدرة على التعبير عن الأفكار ومناقشتها مع الآخرين			
18	أقوم بالعمل المنتج دون الاعتماد على أحد			
19	أشارك زملائي في مواجهة مشكلة تقنية ما			
20	أعتبر نفسي شخصا مسئولاً ويعتمد عليه			
21	يسود التفاهم بيني وبين الزملاء			
22	أستطيع كسب ود الأصدقاء أثناء تعاملي معهم			
23	أبادئ الآخرين بالتحية والسلام في معظم الأوقات			
24	أتجنب الاتصال البصري بالآخرين مثل " يطرق الرأس في الأرض، يفرك يديه"			
25	أستخدم ألفاظ مهذبة أثناء الحديث مع الآخرين			

ثالثاً: المجال العملي "التطبيقي":

م	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أحب الاستطلاع والسؤال عن كل شيء وباستمرار أثناء التدريب			
2	أترك النشاط قبل إكماله			
3	اهتم لتنبيهات المدرب وتعليماته أثناء التدريب			
4	يمكنني الابتكار في الأعمال العقلية المطلوبة مني أثناء دراستي			
5	يمكنني التخطيط والتنظيم والاستبصار وإجراء التجارب وترتيب الأفكار			
6	أستخدم أساليب جديدة ومتطورة أثناء التعامل مع أي مشكلة تقنية			
7	أحب الذين يتبعون شعار العمل قبل التسلية			
8	أستطيع إيجاد العديد من الحلول للكثير من المواقف والعقبات التي تواجهني أثناء التدريب			
9	أتحمس تجاه حل المشاكل التقنية أثناء التدريب			
10	أنجز نشاطي بإتقان			
11	أبادر في البحث عن أساليب التطوير والتجديد في التخصص الذي أنتمي إليه			
12	أطرح السؤال بصورة متزنة ومنظمة أثناء التدريب			
13	أشارك بإيجابية في المحاضرة أو التدريب العملي			
14	أهتم ببذل الجهد بما لدي من إبداعات وقدرات فنية لمواجهة اى مشكلة			
15	أستطيع تنظيم أعمالي واستثمار الوقت بكفاءة أثناء التدريب			
16	أحاول فهم كل نقطة أثناء التطبيق العملي للنشاط ولا أترك شئ غامض			
17	أواصل النشاط دون ملل أثناء التدريب			
18	أسابق لاستخدام التكنولوجيا الحديثة لاستثمار الوقت فى العمل			
19	أهتم بالتطبيقات العملية التي تحقق الوقاية من الوقوع بالمشاكل التقنية			

20	أنهى التدريب العملي في الوقت المحدد له			
21	أرتب لأي نشاط أو عمل أو مهمة أقوم بها			
22	ألتزم بأوقات المحاضرات والتدريب العملي			
23	أفكر بطريقة منطقية عملية وايجابية أثناء تأدية النشاط أو التدريب			
24	أهتم بدورات تدريبية خارج الكلية لأتمكن من استخدام التكنولوجيا			
25	أبحث عن كل ما هو جديد في مجال تخصصي			
26	لدى قدرة علي المثابرة لحل أي مشكلة تواجهني			

level of positive behavior of students of technical colleges in the governorates of Gaza - Palestine

Abstract: The study aims to identify to level of positive behavior among the students of technical colleges in the provinces of the Gaza Strip, The researcher uses the descriptive analytical approach. The sample of the study is students from all technical colleges in the provinces of the Gaza Strip. The sample consists of 2664 students. It is a random sample including 388 of both sexes (202) were male and (186) were female. The sample was chosen from the population study.

To achieve the objectives of the study, the researcher uses the following tools: a questionnaire of positive behavior prepared by the researcher, California test for critical thinking skills (Ajwa and Banna, 2000) and the test of thinking inventive (Magdi Habib, 2001) To analyze the data of the study, the researcher uses the following statistical methods arithmetic

averages, standard deviations, the relative weight, the Pearson correlation coefficient, test "T", analysis of variance and test (Shefeh).

Study results: 1 – The results demonstrated that the level of positive behavior among members of the study sample of students from technical colleges in the Gaza Strip was good and at the level of (81.7%).

2- There were statistically significant differences at the 0.05 level and the level of 0.01 in the social and practical applied fields and the total score for positive behavior depending on the sex variable, in favor of students, it turned out that there were no statistically significant differences in the psychological field.

3- There were statistically significant differences in the psychological field and the overall score of positive behavior in favor of Gaza Training College, and there were significant differences in the social and practical applied fields in favor of Gaza Training College.

4- There were statistically significant differences at the 0.05 level in the social field depending on the academic level variable in favor of the second level of the members of the respondents.

5- There were statistically significant differences in the dimensions of the social field and practical applied field overall score of positive behavior variable depending on the cumulative average of the sample. And upon detection of the direction of the differences, it turned out that there were

statistically significant differences in the social and practical applied fields and the total score for positive behavior is in favor of the cumulative average 80 and more.

6- There were no statistically significant differences in all dimensions of positive behavior and the total score of the scale depending on the father's education variable and mother's education variable of the respondents.

KeyWords: behavior, positive behavior, technical colleges, Gaza strip

تطوير النظام التعليمي من خلال تطبيق معايير ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام

د. منصور غازي المحمدي
أستاذ مساعد في جامعة المدينة العالمية
كوالالمبور- ماليزيا

ملخص: هدفت الدراسة إلى تطوير النظام التعليمي من خلال تطبيق معايير ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام، لذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بتحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري المرتبط بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العام، وأشارت النتائج إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام يتطلب أولاً تحديد مفهوم محدد وإجرائي لمعناها في كافة مستويات النظام التعليمي العام، فهناك العديد من الفوائد التي ستعود على التعليم فيما لو طبقت متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة بالطريقة المثلى، وأن بناء معايير لجودة التعليم يتضمن المؤشرات والشواهد والأدلة يسهم ذلك في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبالتالي الحصول على جودة النظام التعليم العام، وأخيراً تم تحديد مجموعة من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بالتوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، نظام التعليم، معايير، متطلبات إدارة الجودة شاملة، تعليم عام.

مقدمة:

يعد مدخل إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة، ولقد اتبعت اليابان وبعض الدول المتقدمة نظام إدارة الجودة لحل مشكلاتها الإنتاجية ولتحسين الجودة الشاملة، وذلك منذ النصف الثاني من القرن العشرين ولقد أثبت هذا الأسلوب جدارته لذلك أصبحت كافة مؤسسات العالم اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية أحوج ما تكون إلى الارتقاء بإنتاجية وتحسين الجودة، لمواجهة مختلف صور التحديات والتغيرات الأمر الذي يدعونا إلى التفكير في تحديث الأساليب الإدارية التي تأخذ بها مؤسساتنا الإنتاجية والخدمية على حد سواء (عليمات، 2004: 32). فالعديد من دول العالم أولت اهتماماً ملحوظاً بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مختلف المجالات والمؤسسات القائمة عليها لما تحقق من إيجابيات بفضل اعتمادها كنهج إداري جديد (أحمد، 2003: 9). ويؤكد الزواوي (2003: 69) أن الجودة الشاملة في التعليم شكلت نقلة نوعية من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز واعتبار أن التعليم وحده القادر على بناء الإنسان الذي يملك الإرادة لمواجهة خصائص هذا العصر وتداعياته بما يحفظ للعلم والتعليم دوره الذي بات يتعاظم في كافة الميادين. ولعل الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة ينبثق من اهتمام الدول المتقدمة والنامية بجودة التعليم، والذي يتمثل في عمل إجراءات إصلاحية في النظام التعليمي وخاصة تطوير الإدارة التعليمية نظراً لما لها من دور فاعل في تحسين جودة العملية التعليمية (عبد الدائم،2004: 7).لقد أصبح من الضروري التفكير المستقبلي للتعليم ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين الذي يتطلب وجود الجودة في المنتج التعليمي، وهذا لا يأتي إلا من خلال الاهتمام بتبني صيغ جديدة تطبقها بعض الدول المتقدمة والاستفادة منها والمتمثلة في إدارة الجودة الشاملة (الزهيري،2008: 29) لأنها أثبتت نجاحها في المجال الصناعي والتقني وقدمت ممارسات وتطبيقات أدت إلى ازدهار عالم التقنية والصناعة. ولقد بدأت المؤسسات التعليمية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الثمانينات كمحاولة مستحدثة للإصلاح، وذلك لأن إدارة الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استخدامها أو توظيفها كآلية في عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز مبادئ إدارة الجودة وعناصرها كنظرية تطبيقية على دور الفرد والمشاركة التعاونية في إطار النظام المدرسي أو التعليمي من أجل التحسين المستمر (الفتلاوي، 2008: 52). وانطلاقاً من المبادئ التي تتميز إدارة الجودة الشاملة بها

ونتيجة لما حققته من نجاح كبير في المجالات التي طبقت فيها، عمد التربويون في الثمانينيات إلى تكييفها وتطويعها في العمل التربوي بمجالاته المتعددة، ومن تلك المجالات التي دخل إليها مفهوم الجودة ومبادئها حديثاً مؤسسات التعليم العام لما لها من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في العملية التنموية.

وتعتمد إدارة الجودة الشاملة على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة فضلا عن أنها تهدف إلى تحقيق التحسين والتطوير المستمر وأعلى المستويات الممكنة من الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات، كما أن ظهور الجودة الشاملة جاء من منطلق أنها إستراتيجية شمولية لتطوير الإنتاجية وتحقيق ما يسمى بالجودة المستمرة والتحسين المستمر كونها تركز على الأداء والممارسات العملية بالأسلوب الصحيح ومثالي والأخذ في الاعتبار تجنب تبديد الموارد أو سواء استغلالها ودعم الابتكار والتجديد بشكل مستمر (Mukhopadhyay، 2020) إن الوصول إلى نظام تعليمي متكامل مشبع بالجودة، يتطلب تغييراً جذرياً في كافة عناصر النظام ومكوناته وبنيته ومناخه التنظيمي وأهدافه وتفاعلاته مع محيطه وتركيبة موارده، أي تصبح الجودة له قاعدة وإستراتيجية ضمن كافة العمليات الدقيقة منها أو الكبيرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لما كان التعليم العام من أهم المراحل التعليمية، لكونه مرحلة بناء المواطنة وترسيخ الهوية، وأن مخرجاته تنعكس على التعلم العالي، اتجهت العديد من الدول العربية والمنظمات إلى دراسة نظام إدارة الجودة الشاملة، لتحديد إمكانية تفعيله في مؤسسات التعليم العام (الألمعي، 2002: 1). ومؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ومن بينها الإدارات العامة للتربية والتعليم كانت لها عدة محاولات ولا تزال لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في عملياتها إلا أن تلك المحاولة لم تحقق أهدافها حتى الآن (هديه، 2013)، كما أشارت نتائج دراسة المالكي (2010: 9) بأن هناك ضعفاً في التعليم العام في المستوى الإداري في نواحي التخطيط والتنظيم والإشراف والمتابعة ومركزية اللوائح والقرارات المنظمة للعمل داخل المدرسة، وضعف في الموارد البشرية والإمكانيات المادية المتاحة. كما كشفت دراسة أخضر (2008) عن وجود تحديات إدارية ومالية تواجه الإدارة التعليمية في المملكة، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة الأنظمة والتعاميم والإجراءات واللوائح المالية والإدارية المطبقة الآن، واستحداث نظام لتقويم أداء

الإدارة التعليمية بصفة عامة يقوم على المراقبة والمتابعة والدعم بحيث يكون منهجياً ومنتظماً وفق إطار زمني (ص192). ولقد أشار المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (2011) إلى ضرورة التأكيد على ممارسات الجودة وتطبيقاتها، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة بما يسهم في رفع كفاءة النظام التربوي وجودة مخرجاته في ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين. وتوصي خطة التنمية التاسعة (2014-2010) للمملكة العربية السعودية بضرورة تطوير النظام التعليمي بما يضمن الاستجابة النوعية والكمية للاحتياجات التنموية والمجتمعية وللتحديات المستجدة، كما هدفت إلى تطبيق نظم الجودة في التعليم ومعاييرها. وأكدت دراسة المطيري (2018: 178) أن هناك انخفاض في الأداء الإداري في إدارات التعليم، وأن النمط الإداري التقليدي لم يعد قادراً على مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه إدارات التعليم، وقصور بعض إدارات التعليم عن مواكبة المستجدات الحديثة التي تفرضها متطلبات العصر الحديث والمرحلة المستقبلية. ومن هنا تأتي مشكلة الدراسة في بحث كيفية تطوير النظام التعليمي من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟
2. ما هي الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟
3. ما هي معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟
4. ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام.
2. التعرف إلى الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام.
3. التعرف إلى معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام.

4. التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع المتعلق بفلسفة إدارة الجودة الشاملة ومدى فعالية تطبيقها في قطاع التعليم العام باعتباره نظاماً يحتاج لتحقيق الإصلاحات والتحسينات وتجويد المخرجات، والإصلاح الإداري الشامل بصورة مستمرة، وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات والندوات وطالبت بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

تنطلق أهمية هذه الدراسة أيضاً من خلال نتائجها والتي يمكن أن تكون ذات فائدة للمسئولين في قطاع التعليم العام، وقد تفيد كذلك الباحثين والدارسين في إجراء أبحاث أخرى جديدة من خلال نتائج وتوصيات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

المتطلبات: يقصد بالمتطلبات ما يجب على النظام فعله، وهي تلك الشروط والمواصفات والحاجات والضروريات التي ينبغي توافرها في نظام ما (علي،2003: 26).

ويمكن تعريف المتطلبات إجرائياً بأنها المتطلبات التنظيمية والمادية والبشرية والمجتمعية التي ينبغي توافرها في النظام التعليمي في التعليم العام لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

التطوير: يعرفه بطاح (2006: 62) بأنه جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير وتطوير العاملين والتكنولوجيا المستعملة، والعمليات والهياكل التنظيمية، وذلك سبيلاً لتطوير الموارد البشرية والمادية أو تحقيق الأهداف التنظيمية.

ويعرف الباحث التطوير إجرائياً: عملية متكاملة تهدف إلى تحسين فاعلية مكونات النظام التعليمي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء معايير الجودة العالمية.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند إليها المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين (عليمات،2013: 19).

ويعرف الباحث إدارة الجودة الشاملة إجرائياً: أسلوب استراتيجي يقوم على التخطيط المسبق والتعاون المشترك والإحساس بالمسؤولية واعتماد مبدأ التشاركية ومبدأ المحاسبية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالٍ في عناصر النظام التعليمي في التعليم العام: (المدخلات، العمليات، المخرجات) مع الاستمرار بالإصلاح والتحسين والتطوير بمرونة وفعالية تحقيقا للأهداف العليا للتعليم وتلبية لحاجات ورغبات المستفيدين واعتماداً على معايير ومؤشرات تمثل مستوى الأداء الأفضل.

التعليم العام: هو التعليم الذي يقدم للطلاب منذ بداية السلم التعليمي وحتى بداية التعليم الجامعي (الحامد،2005: 85)

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر الإداري في إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي في التعليم العام، وجمع المعلومات وتبويبها وتحليلها ومن ثم تفسيرها للاستفادة منها في موضوع الدراسة، والتوصل إلى النتائج التي أسفرت عنها الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة، وقد تم ترتيب تلك الدراسات زمنياً بناءً على تاريخ صدورها من الأقدم إلى الأحدث وهي كالتالي: فقد هدفت دراسة القباري (2011) إلى معرفة مدى تقبل مدراء الإدارات ومشرفي وموظفي الإدارة العامة للتربية الخاصة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير الآيزو، إضافة إلى معرفة المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في

ضوء معايير (الآيزو)، وتم استخدام الأسلوب الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وقد طبقت الدراسة على جميع العاملين في الإدارة العامة للتربية الخاصة، وعددهم (45) موظفاً من مدير إدارة إلى مشرف تربوي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أبرزها: اتفاق بين وجهات نظر عينة الدراسة حول مدى تقبل وأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير آيزو، بينما كان هناك تباين في وجهات النظر لعينة الدراسة حول المعوقات التي يمكن أن تحول دون قيام الإدارة العامة للتربية الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في ضوء معايير آيزو، وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد سياسة واضحة وصريحة للجودة، والعمل على توفير الموارد اللازمة لتطبيق سياسة الجودة ووضعها موضع التنفيذ، واستقطاب كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في مجال إدارة الجودة الشاملة. بينما هدفت دراسة (Hubert، 2011) إلى الكشف عن مدى تطبيق مؤشرات الجودة الشاملة بجامعة (West Virginia) الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول مدى التطبيق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت أداة الدراسة وهي الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة البالغ عددهم (70) عضوا، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة بالجامعة جاءت بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى استفادة الجامعة من الخبرات الخارجية لتطويرها، واختيار أعضاء هيئة التدريس الأكفاء، كما جاءت مؤشرات تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ومتابعة العملية التعليمية وتطويرها تطبق بدرجة عالية، ومؤشرات تطوير القوى البشرية واتخاذ القرارات وخدمة المجتمع تطبق بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة غلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة العمل على تطوير القوى البشرية التي تعمل على خدمة المجتمع وتمكينهم من الالتحاق ببرامج تعنى بتحقيق الجودة الشاملة. في حين هدفت دراسة الزعبي (2013) إلى التعرف درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها. وأجريت الدراسة على عينة من (100) موظف من الموظفين، واستخدم المنهج المسحي الوصفي الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة متوسطة، وأصت الدراسة بتطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة بصورة فعالة وتجاوز صعوبات التطبيق.بينما هدفت دراسة العمير (2016) إلى وضع استراتيجية تسهم في تطوير

تطبيق الجودة الشاملة بجامعة الدمام في ضوء الخبرات العالمية،كما هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة الدمام وفق معايير الجودة، والتعرف على جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليل swot) المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى جامعة الدمام، والتعرف على بعض الخبرات العالمية في مجال إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام وعددهم (2798) عضواً، وخرجت الدراسة بمجموعة من المتطلبات لتطوير تطبيق إدارة الجودة بجامعة الدمام، كما أظهرت الدراسة عدداً من خبرات الجامعات العالمية التي أمكن الإفادة منها لبناء إستراتيجية مقترحة، كما أظهرت الدراسة وجود العديد من التحديات والمشكلات التي تواجه الجامعات، وأن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات الحكومية السعودية وأنشطتها متوسطة.في حين هدفت دراسة العمري (2018) إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتألف مجتمع الدراسة من (230) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس الثانوية بمحافظة النماص تطبق معايير الجودة الشاملة بجميع مجالاتها (القيادة، التخطيط، أداء المعلم، الموارد المالية، المجتمع المحلي، أداء مكاتب التعليم) بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بدعم نشر ثقافة الجودة، وتفعيل نظام المراقبة والمتابعة والتقويم الميداني.بينماهدفت دراسة الفهمي (2020) إلى دراسة معايير ونماذج وأساليب ضبط وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال استعراض الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة ونماذجها، وكيفية ضبطها ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها أن الجودة للتعليم تمثل إستراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية وأن مجالات الجودة وضبطها تتسع بتعدد عناصر ومكونات النظام التعليمي، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد معايير للجودة في المؤسسات التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات ومناقشتها وتحليلها نجد أن هناك اهتماما كبيراً بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لأثرها الإيجابي في التطوير والتحسين والارتقاء بمستويات

الأداء فسلطت الكثير من الدراسات الضوء عليها، كما تناولت بعض الدراسات جانباً من جوانب الجودة الشاملة لإيضاح بعض المعوقات واستطلاع الآراء للبحث عن فرص التحسين والتطوير، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام كدراسة القباري (2011) ودراسة الزعبي (2013) ودراسة العمري (2018) ودراسة الفهمي (2020)، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت إدارة الجودة في مجال التعليم العالي كدراسة (Hubert، 2011) ودراسة العمير (2016)، وقد تناولت هذه الدراسات مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم، وإمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي والصعوبات التي تواجه عملية التطبيق، والتعرف على أسس إدارة الجودة ومراحل تطبيقها، وقد توصلت نتائج كافة الدراسات السابقة إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمل التعليمي.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها التالية:

نتائج السؤال الأول: ما هو مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟

بدايةً لإيضاح مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم لا بد من توضيح المفهوم اللغوي للجودة، فالجيد نقيض الرديء، يقال هذا الشيء جيد، ويقال: أجاد الشيء: صيره جيداً، أجود: أتى بالجيد من القول أو العمل (المعجم الوسيط، د.ت: 145)، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود، وجاد عمله يجود جودة، وجود تجويداً وبالرجوع إلى معاجم اللغة العربية نجد المعجم الوسيط يشير إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيداً وفعلها "جاد" (إبراهيم وآخرون، د.ت: 150) كما أشار إليها ابن منظور في لسان العرب (1984: 72) على أن أصلها من الجود والجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده: أي صار جيدا، وأجاد الشيء: أي "أتى بالجيد من القول والفعل"، وفي معاجم اللغة الإنجليزية يكثر التعدد لمعاني الجودة Quality، ويركز قاموس أكسفورد (Oxford، 2010) على تحديد "درجة الامتياز" كأساس للحكم على مستوى الجودة.) 43). وارتبطت الجودة بالإسلام منذ الوهلة الأولى لخروجه إلى حيز الوجود، فالإسلام دين يدعو إلى تجويد العملية التعليمية وإتقانها لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع لتحقيق السعادة للإنسان في الدارين الدنيا

والآخرة، وقد احتلت خاصية التجويد والإتقان جزءاً من مقومات السلوك الإنساني، وقد جاءت الدعوة للتجويد منسجمة مع قول الله تعالى: ﴿الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الإنسان من طين﴾]السجدة: 7[، وأيضاً قوله تعالى: ﴿وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شيء إنه خبير بما تفعلون﴾]النمل: 88[، وقوله تعالى: ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾]التين: 4[.

وقد حضي مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم في السنوات الأخيرة اهتماماً بالغاً من قبل الباحثين التربويين لدوره الريادي في تحسين وتطوير النظم التعليمية، فعرف البوهي والمصري (2018: 64) إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها:" التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها ، وعرفها الحولي (2004: 10) بأنها: " توفير مجموعة من الخصائص والسمات للمدخلات، والعمليات، والمخرجات، مع تقديم تغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين"، وعرفها كنعان (2005، 69) بأنها: "تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير المحددة مسبقا ".في حين تعرفها العسيلي (2010: 10) بأنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التي تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب من خلال الاهتمام بحاجات المعلمين والعمل على إشباعها والاهتمام بطلاقة تأدية العمل واستخدام إجراءات تعمل على اكتشاف الأخطاء قبل وقوعها واتخاذ القرارات وتحسين عمل المعلمين بناء على الحقائق. بينما يعرفها الجضعي (2005: 51) بأنها مجموعة من العمليات قوامها التزام القيادة بإيجاد المناخ المفعم بالثقة، والداعم للعمل التعاوني، ومنح العاملين مساحة عريضة للمشاركة بما يكفل الإبداع والتحسين ولتوقعات العملاء الداخليين والخارجيين، في حين يعرفها البكري (2001) بأنها منهج نظري وتطبيقي لعملية متكاملة ومتناسقة من المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية التي تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج (الطالب). ويعرفها زاهر (2008: 126) بأنها جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي. كما عرفها الصليبي (2007: 20) بأنها: "قدرة المؤسسات التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة تستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها: (الطلبة، وأولياء الأمور،

وأصحاب العمل، والمجتمع وغيرهم) بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفا لتقييم المخرجات والتحقق من صفة التميز فيها"، ويرى عبود (2004: 120) بأن الجودة الشاملة في التعليم عبارة عن: " المعايير الموضوعة التي يمكن تطبيقها على كل عنصر من عناصر التعليم بدءاً من الموقف التعليمي البسيط بين المدرس والطالب وانتهاء بالقرار الإداري على المستوى المركزي بما يضمن كفاءة هذا التعليم مما يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي". كما عرفها الغفيلي (2011) بأنها: " أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسؤولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عالٍ في عناصر النظام التعليمي: (المدخلات، العمليات، المخرجات) مع الاستمرار في التطوير والتحسين بمرونة وفعالية تحقيقا لحاجات ورغبات المستفيدين واعتمادا على تقيمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء ".

وبعد استعراض جملة من التعريفات التي تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام يمكن القول بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة من يعد من المفاهيم التي يصعب تعريفها بطريقة مباشرة ودقيقة خاصة في المجال التربوي وقد تباينت وجهات نظر الباحثين حوله، حيث رُبط بعضهم تعريف الجودة بالأهداف، أي أن الجودة تُعرف بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها،ومنهم من ربط إدارة الجودة الشاملة بالقيادة الفاعلة، ومنهم من أكد على المدخل العملياتي، ومنهم من أكد على التدريب والتحسين المستمر، ومنهم من ربط تعريف الجودة بالمدخلات والعمليات، فتحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل من المدخلات المادية، والبشرية، وطرائق استخدامها، واستثمارها، والبعض ربط مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالمخرجات وأكد على جودة ووحدة المنتج التعليمي (الباحث).

ومما سبق استعراضه يمكن القول بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام لا بد أن ينطلق من التأكيد على مجموعة من المرتكزات الرئيسية وهي كالتالي أن إدارة الجودة الشاملة:

- تمثل إستراتيجية متكاملة للنظام التعليمي ومتجذره في كافة عناصر النظام ومكوناته.

-أسلوب وطريقة مستمرة في التحسين والتطوير لكافة مكونات النظام التعليمي وبرامجه.

-تأخذ بمبدأ التشاركية مع الشركاء الداخليين والخارجيين.

-تأخذ بمبدأ معالجة القصور، وتعزيز الإيجابيات، وتعيل مبدأ المحاسبية لتلافي الأخطاء.

-تعمل على تلبية متطلبات كل من التعليم العالي وسوق العمل وخطط التنمية الوطنية وتطلعات الجهات المستفيدة من التعليم العام.

-تركز بشكل رئيسي وتعمل على تحقيق جودة مخرجات التعليم العام بتمكين الطلبة بالمهارات وأدوات المعرفة وأصول المواطنة الصالحة ومقومات وأدوات التعلم الحديثة.

-تحقق القدرة على التنافسية بين مخرجات التعليم العام الأخرى باكتساب المواصفات والمهارات اللازمة التي تمكنهم من ذلك.

كما يمكن أن يستخلص الباحث مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام بأنها: أسلوب استراتيجي شامل لكافة مكونات النظام التعليمي العام وعناصره (مدخلات وعمليات ومخرجات) يأخذ بمبدأ التحسين والتطوير المستمر والتعاون المشترك بين العاملين في قطاع التعليم والمستفيدين والتحلي بالمسؤولية وتفعيل المحاسبية والتركيز على جودة المخرجات التعليمية.

نتائج السؤال الثاني: ما هي الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟

هناك العديد من الفوائد التي تدفع التعليم العام إلى تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة ومن أهم هذه الفوائد التي يمكن أن تعود على النظام التعليمي العام من خلال تطبيق هذا الأسلوب ما ذكره الخلف (1997: 68) من أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح سوف يحقق الفوائد التالية:

1. خفض التكاليف: يقود تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء وإعادة العمل مرة ثانية، ومن ثم تحسين الإنتاجية فتكلفة الجودة هي مجموع التكاليف لجعل الأشياء صحيحة وتصحيحها عندما لا يتم عملها بصورة صحيحة من المرة الأولى وهذه التكلفة تتضح فيما يلي:

أ-تكاليف المنع (أو الوقاية): وهي التكاليف التي يتم صرفها من أجل إتقان أداء الخدمات التعليمية للمستفيدين ومنع تقديم الخدمات ذات الجودة الضعيفة، وتشمل توظيف أشخاص مؤهلين وبرامج تدريب وبرامج لتخطيط الرقابة على الجودة.

ب-تكاليف الفشل الداخلي: وتشمل التكاليف التي يتم دفعها لتصحيح كافة الأخطاء داخل المنظومة التعليمية، وتشمل تكاليف تصحيح الطرق الخاطئة أو الأساليب الخاطئة.

ت-تكاليف الفشل الخارجي: وهي التكاليف التي يتم اكتشافها من قبل المستفيد كون الخدمة المقدمة لا تتوافر فيها الجودة المطلوبة.

2. زيادة الإنتاجية: الإنتاجية هي حصيلة الكفاءة والفاعلية معاً ومتى ما توافرت الكفاءة والفاعلية كانت جودة الخدمة إذا أن الجودة تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء العمل.

3. تحسين في أداء العاملين وبتالي أداء المؤسسة ككل: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح يؤدي إلى تحسين في أداء العاملين، مما ينعكس إيجاباً على أداء المؤسسة الكلي، فالجودة الشاملة تعمل على منع الأخطاء وبالتالي تحسن في أداء العاملين ناهيك عن ارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين من خلال إحساسهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تهم العمل وتطويره.

4. الجودة الشاملة تؤدي إلى رضاء العاملين والعملاء: حيث أن إدارة الجودة الشاملة تركز على إشراك العاملين في تقديم الاقتراحات وحل المشكلات في شكل أفراد وجماعات عمل، فإن هذا الأمر له مردود إيجابي على رضا العاملين كما أن إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تلمس آراء ورغبات المستفيدين لتحقيقها وبالتالي الحصول على رضاهم حول منتجاتها أو خدماتها.

5. تحقق التحسن في معالجة المشكلات وتحسن الاتصالات: باعتماد أسلوب إدارة الجودة الشاملة على حل المشكلات من خلال الأخذ بآراء المجموعات التي تزخر بالخبرات المتنوعة، وبالتالي يسهل إيجاد الحلول الملائمة التي يمكن تطبيقها، مما يؤدي إلى تحسن فاعلية المدرسة وجودة أدائها، وتساهم في تحقيق الاتصال الفعال بين مختلف العاملين فيها.

في حين يلخص الفايز (2010: 33) الفوائد التي تحصل للنظام التعليمي في حال تم تطبيق إدارة الجودة الشاملة بما يلي: تطوير النظام الإداري في المؤسسات التعليمي بمسايرة روح العصر ومتطلباته، وتطوير كفاءة المدرسين من النواحي العلمية والإنسانية، وتوفير مناخ تنظيمي يرضى عنه جميع العاملين، والوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي ونيل رضاهم عن أداء المؤسسة والعاملين فيها، والمشاركة الفاعلة من قبل جميع العاملين في المؤسسة التعليمية وبالتالي إتقان أدائهم ثم تحمل المسؤولية عن هذا الأداء ونيل رضاهم، وضمان جودة الخدمات التعليمية، والمساعدة في تخفيض الهدر في موارد المؤسسة التعليمية وإمكانياتها.

كما يؤكد كل من المتبولي (2003: 193) وعلميات (2004: 128) ومجيد والزيادات (2008: 215) ودعمس (2009: 187) على أن الفوائد المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام تتلخص بالنقاط التالية:

-الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.

-العمل المستمر من أجل التحسين والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب أو استخدام الموارد في غير ما خصص له.

-توفير أدوات ومعايير ومؤشرات لقياس الأداء الإداري والتعليمي.

-تنمية معارف ومهارات واتجاهات العاملين في قطاع التعليم العام.

-تحسين وتطوير العملية التعليمية ومخرجاتها بصورة مستمرة.

-التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.

-تحقيق رضا المستفيدين من قطاع التعليم العام (الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع والتعلم العالي وسوق العمل).

-تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية بشكل فاعل.

-ضبط وتطوير النظام الإداري من خلال وضوح المسؤوليات والصلاحيات.

-يحقق مبدأ التشاركية في إدارة الجودة الشاملة زيادة دافعية العاملين في قطاع التعليم العام نحو الإنتاجية.

ويرى الباحث أن مزايا وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم إضافة إلى ما سبق ذكره تتجلى بالنحو التالي:

-تقديم معايير ومؤشرات وأدلة لكافة العاملين في قطاع التعليم والشركاء الداخليين والخارجيين عن التقدم الذي تحرزه المؤسسة التعليمية.

-تؤكد ممارسات إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي العام على العمل المؤسسي الذي يتسم بالديمومة والاستمرار في التحسين والتطوير.

-رفع وزيادة مستوى الوعي بجودة العمل لدى العاملين من خلال التزامهم بتحقيق الجودة والمعايشة اليومية لها.

-تعمل على تحقيق الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وإرضاؤهم.

-تحقق المشاركة لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية لكون كل فرد على علم ودراية بدوره ومسؤولياته ومشاركته في التطوير والإبداع والتحسين.

-ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة.

-ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها.

-المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.

-ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأوامر والمسؤوليات.

-الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الصحية والنفسية والعقلية والروحية.

-زيادة كفاءات الإداريين والمعلمين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.

-زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

-توفير جو من التعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق.

ومما سبق يتضح جلياً أهمية وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث أثبتت نجاحها إجمالاً في علم الإدارة أولاً ثم نجاح تطبيقها المبهر في علم الصناعة وفي المجال الصحي ثم لاحقاً في المؤسسات التعليمية.

نتائج السؤال الثالث: ما هي معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟

إن استخدام المعايير في العملية التعليمية أصبح من الأهمية بمكان، ويأتي ذلك الاقتناع بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه، والمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية (الورثان، 2009). وتشير الكعبي (2004: 121) إلى أن المعايير توفر لغة مشتركة، وهدفا يسعى إلى تحقيقه التربيون وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتساعد في توفير أسس واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلاب والمؤسسات ذات العلاقة بالتربية والتعليم، وتكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء المؤسسات. وتؤكد أبو الهيجاء (2007). أن تحقيق جودة التعليم تتطلب تطابق مواصفات الخريج مع المواصفات التي يتطلبها سوق العمل والمجتمع. وهذا يتطلب بذل الجهود والعمل على جعل الخريجين يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة.وتعد المعايير هي المرجع الأساس في تحديد مستوى المعارف والمهارات التي نتوقع من الطالب الوصول إليها في مجال التعلم من الموضوع التي يأخذها. كما تعبر المعايير عن مستوى الأداء أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، وتحدد كفاية أداء كل من مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته.وتعرف المعايير بأنها أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد للوصول إليها، والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها من خلال مجموعة من المؤشرات (شنودة، 2005: 23). والمعايير أيضاً هي محددات لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم بكل عناصرها. كما تعرف معايير الجودة في التعليم العام بشكل أكثر شمولية وتفصيل بأنها: "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توفرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (أهدافها، وجودة المنهج، وطرائق التدريس، ونظام التقويم)، وحسن أداء المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين. (علي، 2001: 210).

إن عملية تطوير معايير لجودة التعليم العام تحتاج إلى اتفاق عام بين المتعاملين بها حتى تتمكن من النجاح، وعادة ما يقوم معلمو المدرسة وإدارتها، ومجتمعا المحلي بمشاركة الإدارة بتطوير المعايير على مستوى المدرسة أو المحافظة أو الوزارة حيث تتشكل لجان رئيسة تكون مهمتها وضع المعايير أو مساعدة المدارس على عمل ذلك. (الكعبي، 2004: 123) وهذا فيما يخص الإدارة الإجرائية والتي تمثلها المدرسة وإلا فإن كافة مستويات النظام التعليمي بدءً من الإدارة العليا والإدارة الوسطى نحتاج إلى معايير رئيسية وفرعية لكافة منظومة النظام التعليمي. ووضع معايير قياس متفق عليها تتماشى مع المعايير الدولية لمنتج التعليم أمر هام وجاد وحيوي، لذلك عند القياس وصياغة المعايير يجب أن نضع في الاعتبار المدخلات، والعمليات، والمخرجات لمنتج العملية التعليمية، وعلى إدارات التربية والتعليم في هذا الإطار أن تضع نفسها في مقارنة إقليمية وعالمية ،والعمل على توحيد سبل القياس حتى يمكنها تعديل المسارات كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ومواجهة التحديات مع أهمية اشتراك المفكرين والعلماء مع الوزارة في المسؤولية في تحديد الأولويات التي يجب قياسها لمنتج التعليم في كل مرحلة عمرية وعلى مستوى المنطقة والدولة، وعلى أن يشتمل ذلك معايير قياس المهارات التي اكتسبها الطلاب في اللغة والعلوم الشرعية، والتفوق في الرياضيات والعلوم وكذلك درجة المشاركة في المجتمع (الورثان، 2009: 37).ويعد البعض المعايير أنها نموذج لمقارنة الأداء في عمليات التقويم، حيث يتم قياس الأداء الفعلي، ومقارنته بالمعايير، ومن ثم تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها، وذلك من خلال خطوات، وأفعال علاجية، وتتم المقارنة بناء على التناسب بين الأداء والأهداف، مما يعني أن المعايير هنا هي لقياس التناسب بين الهدف، والوسيلة (الخوالدة، 2003: 34).وتعتبر المعايير هي ضمان النجاح والتميز والكفاءة بالتعليم، لذا تعد معايير الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة عند تطبيقها في مجال التربية والتعليم، ومن ذلك ما ذكره البيلاوي، وآخرون (2006: 24-23) بأن المعايير تبرز أهميتها فيما يلي:

وضع مستويات معيارية متوقعة، ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه، وتقديم لغة مشتركة، وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب، وإظهار قدرة الطلاب على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا، ووجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرامج التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وتمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب،

والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة، واستخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج، والمواد المساعدة الأخرى، وإعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب، ودورهم كمتخصصين، وإظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب، وتدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وطرائق التدريس المتنوعة، وتقديم إطار ثابت، ومستقر لإعداد التقارير، والتأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب، وتشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم، وتوفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة، وتنمية تواصل أولياء الأمور في إطار عملهم المشترك، وتذوقهم للعمل التربوي التعليمي داخل المدرسة، واكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب، وحصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

إن المعايير يجب أن يعرفها الجميع ليكونوا قادرين على التأكد من أن " المدير، والمعلم، والطلبة " بالمدرسة جميعهم يعملون لنفس الهدف (Ravitch،1995) وبمجرد انتهاء المؤسسة التعليمية والمجتمع والمدرسة من تحديد ما هو مطلوب من الطلبة أن يتعلموه، لا بد من خطوات أخرى تهدف إلى التأكد من أن المعلمين يتقنون ما يجب عليهم تعليمه، فالمعلمون مسئولون عما يتم تدريسه، وهذا لا يعني أنهم يحملون عبء المعايير بالكامل، وعندما يفهم الطلاب المعايير المطلوب تحقيقها خلال أي سنة، فإنهم يمكن أن يقترحوا عدة طرق إبداعية لتناول هذه المعايير ضمن وحدة تركز على اهتماماتهم الشخصية والاجتماعية ذكر ذلك كل من (Doherty, 2012) فوجود معايير توضح الأداء المطلوب تحقيقه ومؤشرات بها شواهد وأدلة يجعل من العمل التعليمي أكثر وضوحاً ويسهل تقييم أداءه وتصحيح وتصويب مساره، ويزيد من ثقة الشركاء الداخليين والخارجيين بدور وأداء النظام التعليمي، لكن يجب أن تكون معلنة وملزمة ويعمل الجميع على تحقيقها. والجدير بالذكر أن المعايير هي أداة للتحسين وليست تحسيناً بحد ذاته، وتمثل المعايير خطة عمل إستراتيجية، وهي أداة تساعد في تحقيق الأهداف وتطوير الأداء والارتقاء به نحو التميز والتفوق، وهناك العديد من المعايير التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم العام، ومن ذلك ما ذكرت أبو الهيجاء (2007: 78) في أن أهم المعايير لضمان وصول المؤسسة التعليمية إلى الجودة الشاملة في إدارتها، وأنظمتها، من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وهي كالتالي:

1. تحديد مستويات معرفية ومهارية لما ينبغي أن يمتلكه المعلم.
2. تحديد معايير للتحصيل المكتسب للمتعلم.
3. تحديد نسبة حضور المتعلمين.
4. تطوير المناهج الدراسية. بحيث تتضمن موضوعات معاصرة ومفيدة تعمل على تشجيع الطلبة نحو التعلم الذاتي.
5. ارتفاع مستوى مهارات التدريس لدى عضو هيئة التدريس بما ييسر عملية التعلم والتعليم.
6. توافر السلوكيات والقدرة التي تدعو إلى ترسيخ القيم الروحية والأخلاقية والتسامح والانتماء.
7. توفر إدارة ديمقراطية تؤمن بالشراكة والعمل الجماعي التعاوني، وتمتلك الكفاءة على إدارة العملية التعليمية بفاعلية.
8. توافر المعدات والإمكانيات والتكنولوجيا اللازمة للعملية التعليمية.

وأشار أحمد (2003: 175) إلى أن هناك معايير يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم هي:

1. معايير مرتبط بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات الجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.
2. معايير مرتبط بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.
3. معايير مرتبطة بالطلبة: من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعلم.
4. معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية والتبعية الثقافية.
5. معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات ....إلخ .
6. معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات

بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرة والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

وذكر البربري (2007: 137) إن مفهوم جودة التعليم يتطلب وجود معايير ترتبط بعناصر العملية التعليمية وهي:

-معايير الجودة مرتبطة بالأهداف.

-معايير الجودة مرتبطة بالمناهج الدراسية.

-معايير الجودة مرتبطة بالمعلمين.

-معايير الجودة مرتبطة بالطلاب.

-معايير الجودة مرتبطة بالوسائط التعليمية.

-معايير الجودة مرتبطة بالتمارين والتدريبات.

-معايير الجودة مرتبطة بالاختبارات والتقويم المستمر.

كما حدد فليه والزكي (2004: 15) مجموعة من المعايير التي تقوم علها جودة التعليم، وهي:

•تبني فلسفة وفكر إداري يهدف إلى ضمان الجودة.

•التركيز الواضح على الطالب داخل المؤسسة وخارجها.

•التركيز على المشاركة بين الطلاب والمعلمين والإدارة.

•اعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسئولاً عن الجودة.

•تحديد احتياجات العملاء.

•التركيز على جوانب القصور ودعم أوجه التفوق.

•استمرارية التحسين والتطوير.

•تنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.

•اشتراك جميع العاملين بالمؤسسة في حل المشكلات التي تواجهها.

•التركيز على منع الطالب من الفشل بدلا من دراسة أسباب الفشل بعد وقوعه.

•التدريب لكل فرد في المؤسسة من اجل الجودة.

ومن أشمل المعايير لإدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام ما قدمه الفتلاوي (2008) ويمكن إجمالها بالمعايير الرئيسية التالية:

المجال الأول: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية.

المجال الثاني: معايير الجودة في أهداف التعليم.

المجال الثالث: معايير الجودة في المناهج الدراسية.

المجال الرابع: معايير جودة الكتاب المدرسي.

المجال الخامس: معايير جودة أداء المعلم.

المجال السادس: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس.

المجال السابع: معايير جودة التقويم والامتحانات.

المجال الثامن: معايير جودة الطالب.

المجال التاسع: معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها.

ومن المعايير التي قدمت في التعليم العام معايير الجودة الشاملة-التقويم الشامل: CbomprehnsiveEvaluation

فحركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم قدمت بعض المعايير التي تضمن شمولية التعليم، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية، وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها، (Miller & Kets de Vries 1987)، تتمثل بالآتي: الأهداف-تعلم الطالب- الهيئة التعليمية - البرامج التعليمية - الدعم المؤسسي - القيادة الإدارية -

الإدارة المالية - مجلس إدارة المؤسسة التعليمية - العلاقات الخارجية - التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية.

وبناء على الدراسات والبحوث التربوية في مجال الجودة الشاملة قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم مناسبة للبيئة العربية ومؤسساتها بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة للمجالات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة والموضوعية، حيث تركز على الأمور والتفصيلات المهمة في المنظومة التعليمية، ويمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة ومتطورة، كما أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وقابلة للتعديل وفق التطورات العلمية والتكنولوجية، وقابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات، ويرى الباحث بأن معايير الجودة للتقويم الشامل من أكثر المعايير تفصيلاً، وقد حظيت بقبول لدى الأوساط التعليمية لشموليتها تعليمياً على مستوى الإدارة الإجرائية (المدرسة)، كما أن معايير الجودة للتقويم الشامل هي معايير يمكن قياسها لذا حرص القائمون على وضع هذه المعايير أن تكون ذات طابع تربوي مستمدة من الأهداف والغايات العليا لسياسة الدولة المرتبطة بالقيم الدينية والأخلاقية، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته، ومما سبق يتضح أن هناك العديد من الباحثين والمؤسسات والهيئات المعنية بالتعليم العام قامت بوضع معايير لجودة للتعليم،إلا أن معظم هذه المعايير تستهدف الإدارة الإجرائية ممثلة في النظام التعليمي المدرسي وليس كافة مستويات النظام التعليمي العام، إذ لا بد من بناء معايير لجودة النظام التعليمي العام تكون معلنة وتشمل كافة مستويات النظام التعليمي(الإدارة العليا (وزارات التعليم) والإدارة الوسطى (إدارات التعليم) والإدارة الإجرائية (إدارات المدارس) وتحدد ضمناً المؤشرات والأدلة التفصيلية وتتضمن آلية العمل والشواهد المطلوبة، كما يرى الباحث أن يكون انطلاق بناء هذه المعايير من مدخل تحليل النظم التعليمي (المدخلات - العمليات- المخرجات)لكافة مجالات العملية التعليمية (الإدارة، والمعلم، والطالب، والمناهج،وطرائق وأساليب التدريس، والإمكانات المادية، والتقويم، والمشاركة المجتمعية...ونحوها)، وأن تضمن هذه المعايير الحد والمستوى المأمول وهو الأعلى، والمستوى المقبول وهو الحد الأدنى.

نتائج السؤال الرابع: ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام؟

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر المناخ الملائم للتطبيق ومن أهم المتطلبات التي ينبغي توفرها عند البدء في تطبيق منهجية الجودة الشاملة ما ذكره (جودة، 2008: 86-87) وهي:

1. دعم الإدارة العليا: من الضروري إقناع الإدارة أولاً وقبل كل شيء بضرورة تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة وذلك حتى يكون لديها الاستعداد لدعم المؤسسة.

2. التركيز على العميل: إن الهدف الأساس من تطبيق منهجية الجودة هو رضا العميل وإسعاده، وبالتالي فإن إقناع الإدارة والعاملين بالتوجه نحو العميل متطلب أساسي.

3. التعاون وروح الفريق: ينبغي توفر مناخ التعاون وروح الفريق والعمل الجماعي بين العاملين في المؤسسة وذلك لأن تطبيق الجودة يعتمد على روح الفريق الواحد.

4. ممارسة النمط القيادي المناسب: إن أكثر الأنماط القيادية مناسبة لتطبيق إدارة الجودة هو النمط الديمقراطي والذي يسمح لمشاركة العاملين في وضع الأهداف واتخاذ القرارات أما النمط الدكتاتوري فهو لا يناسب المنهجية الجديدة.

5. وجود نظام للقياس: من المتطلبات الأساسية وجود نظام للقياس مبني على استخدام الأساليب الإحصائية لضبط الجودة مما يسمح باكتشاف الاختلافات في الإنتاج والانحرافات في الوقت المناسب واتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة.

6. فعالية نظام الاتصالات: من الضروري أن يكون هنالك نظاماً فعالاً للاتصالات باتجاهين سواء بين الرئيس والمرؤوس أو بين المؤسسة من الداخل أو الخارج، وينبغي أن يكون نظام الاتصالات قادراً على إيصال المعلومات الدقيقة عن إنجازات العاملين وإبلاغ مرؤوسيهم بمضمونها في أقرب وقت.

ويرى الباحث أن المبادئ السابقة تؤثر بشكل مباشر في تحقيق الجودة والتي يمكن تشخيصها بالأمور التالية: تطبيق مبادئ الجودة، ومشاركة الجميع في عملية التحسين المستمرة. وتحديد وتوضيح إجراء العمل أو ما تطلق عليه بالإجراءات التعليمية، فعندما تريد أي مؤسسة تعليمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لابد لها من توفير عدد من المتطلبات التي تساعدها وتعينها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة

وإن كان هناك اختلاف بين الكتاب والباحثين حول عدد هذه المتطلبات إلا أنها ضرورة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وأضاف البنوي (1995: 84) إلى ما سبق قوله إن لإدارة الجودة في التعليم مواصفات ومتطلبات لا بد من توافرها وذلك على النحو الآتي:

1-وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة.

2-كفاءة التنظيم الإداري والوظيفي لضمان تحقيق الجودة الشاملة.

3-وجود نظام للمراجعة الدورية من الإدارة للنظام لتفادي الوقوع في الأخطاء.

وأورد الطعامنة (2001: 182) متطلبات أخرى لتحقيق إدارة الجودة الشاملة صاغها الباحث لتتوافق مع دراسته على النحو الآتي:

1)إشراك وتفويض السلطة للمشرفين والتربويين والمعلمين والطلاب ومختلف العاملين في المؤسسة التعليمية عند اتخاذ القرارات التي تخص عملهم.

2)اعتبار المستفيدين من الخدمة (المشرفين، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) المرجعية لمعرفة مستوى جودة الخدمة المقدمة لهم.

3)التحول من الطريقة الفردية في أداء العمل الإداري والتعليمي إلى الطريقة الجماعية، أي أن يكون التعليم والتربية مهمة تكاملية مقسمة على جميع أعضاء المؤسسة التعليمية، ينبغي أدائها بجودة عالية ترضي المستفيدين وتحقق الغرض من وجود المدرسة. ويختصر رجب (2007) أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ما يلي: نشر ثقافة الجودة، والهيكل التنظيمي المناسب، والقيادة الديمقراطية، وتحسين أسلوب اتخاذ القرار، وزيادة معدلات المشاركة، والاتجاه نحو اللامركزية (تفويض السلطة)، ودعم العلاقات الإنسانية، والتأكيد على التحفيز، وإدارة الوقت، وتحسين نظام الاتصال، وتكوين حلقات الجودة (العمل الفريقي)، والتقويم الشامل للأداء، والتدريب المستمر (102). ويرى عبد الغني (2004) أن متطلبات تطبيق إدارة الجودة هي تغيير عادتنا القديمة، وتغيير أسلوب التفكير، وعدم الخوف من التغيير، والاستعداد للعمل الشاق، والحكمة (24).

وبناء على ما سبق ومن خلال إطلاع الباحث على عدد من الدراسات والأبحاث والكتب المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، يمكن تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام بالمتطلبات التالية:

أولاً: تهيئة جديدة لبيئة التعلم والتعليم ويتم ذلك من خلال عقد مجموعة من اللجان، ونشر ثقافة الجودة والترغيب بها وإيضاح فوائد تطبيقها).

ثانياً: اختيار القيادة الإدارية التعليمية المؤهلة، والتي تسهم وتدفع نحو تطبيقات وممارسات إدارة الجودة الشاملة.

ثالثاً: التخطيط الاستراتيجي للعمليات الإدارية والتعليمية.

رابعاً: بناء هياكل تنظيمية أكثر تطوراً ونضجاً تتفق وتتناسق مع مفاهيم وأهداف إدارة الجودة الشاملة.

خامساً: إدارة الموارد البشرية التعليمية وتنميتها وفق تطلعات إدارة الجودة الشاملة.

سادساً: بناء مواصفات معيارية لأداء كل من المعلم والطلبة وقيادات المدارس والمشرفين التربويين لتسهل بذلك عملية تقييم الأداء والكشف عن المستوى الحالي مقارنة بالمعايير المتوقع حصول الأداء عليها.

سابعاً: بناء إستراتيجية تقنية شاملة لكافة ممارسات العمل الإداري التعليمي.

ثامناً: نشر ثقافة تجويد العمل، والتطلع على الحصول على الأداء الأمثل، والعمل على تحقيق التنافسية.

تاسعاً: إتقان كافة الممارسات الإدارية والتعليمية.

عاشراً: العمل على إرضاء وشركاء إدارات التعليم من خلال إشراكهم في صناعة القرارات التعليمية.

الحادي عشر: الأخذ بأدوات التقويم المستمر لكافة العمليات الإدارية التعليمية.

الثاني عشر: تقييم البيئة التنظيمية واتجاهات العاملين باستمرار.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات التالية:

1.العمل على تحديد مفهوم لإدارة الجودة الشاملة بالشكل الذي يخدم التعليم العام ويستمد من سياساته ويحقق أهدافه.

2.نشر الوعي بأهمية إدارة الجودة الشاملة وبالفوائد التي تقدمها للنظام التعليمي العام.

3.بناء منظومة من المعايير مشتملة على العديد من المجالات والمؤشراتالتي تحقق جودة التعليم العام.

4.ضرورة شمولية المعايير في التعليم العام وعدم اقتصار بناؤها على معايير الإدارة الإجرائية والتي تمثلها الإدارات المدرسية.

5.تركيز القيادات في التعليم العام على توفير كافة المتطلبات اللازمة والداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم أحمد أحمد (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

2.إبراهيم عباس الزهيري (2008)، الإدارة المدرسية والصفية منظومة الجودة الشاملة، دار الفكر العربي.

3.أحمد بطاح (2006)، قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع.

4.أحمد كنعان (2005)، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لتطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد. 18-19-/ديسمبر/2005، جامعة عين شمس، القاهرة.

5.إميل فهمي شنودة (2005)، مقياس وطني لجودة كليات التربية من منظور عصري، المؤتمر السنوي الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات

التعليمية، الجزء الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمي، الفكر العربي.

6.أمين البنوي (1995)، إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على مستوى المدارس بجمهورية مصر العربية، مجلة الجمعية المصرية للتربية والإدارة التعليمية، 2، 281-320.

7.أنيس إبراهيم وآخرون (د. ت)، المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية(ط2). مكتبة الشروق الدولية.

8.أيمن مغرم العمري ومحمد عبد الكريمعطية (2018)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص، مجلة البحث العلمي في التربية، 19 (3)، 44-1.

9.جمال الدين محمد ابن منظور (1984)، لسان العرب، الجزء الثاني، دار المعارف.

10.جود على القباري (2011)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الإدارة العامة للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة (آيزو) [رسالة ماجستير]، جامعة الإمام محمد بن سعود.

11.حسن حسين البيلاوي، رشدي أحمد طعيمة، سعيد أحمد سليمان، عبد الرحمن النقيب، محسن المهدي سعيد، محمد بن سليمان البندري، مصطفى أحمد عبد الباقي(2006)، الجودة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

12.حسن رفاع المطيري (2018)، تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لمديري إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

13.حمده محمد المالكي (2010)، تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القياديات التربوية بمحافظة جدة [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

14.خالد سعد الجضعي (2005-)، إدارة الجودة تطبيقات تربوية، دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

15.خالد محمد الزواوي (2003)، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، مجموعة النيل العربية.

16.رأفت عبد العزيز البوهي وإبراهيم جابرالمصري (2018)، الجودة الشاملة في التعليم. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

17.رجاء العسيلي (2007)، تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8 (4)، 1-30.

18.سعيد علي هديه (2013)، آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتصور مقترح لبنائها في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية [رسالة دكتوراه]. كلية التربية بمكة المكرمة.

19.سهيلة محسن الفتلاوي (2008)، الجودة في التعليم " المفاهيم-المعايير-المواصفات-المسؤوليات"، دار الشروق للنشر.

20.سوسن مجيد ومحمد الزيادات(2008)، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. الصفاء، عمان.

21.شيرين أحمد أبو الهيجاء (2007)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع.

22.صالح ناصر عليمات (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق والمقترحات. الشروق للنشر والتوزيع.

23.صالح ناصر عليمات (2013)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع.

24.صلاح الدين المتبولي (2003)، التربية ومشكلات المجتمع. دار الوفاء.

25.ضياء الدين زاهر (2008)، إدارة النظم التعليمي للجودة الشاملة. (دليل علمي). دار السحاب.

26.عايد الخوالدة (2003)، بناء معايير لإدارة التجديد في النظام التربوي الأردني [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عمان.

27.عبد العزيز سليمان العمير (2016)، إستراتيجية مقترحة لتطوير تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجامعة الدمام في المملكة العربية السعودية [رسالة دكتوراه]. جامعة الإمام محمد بن سعود.

28.عبد الله الغفيلي (2011)، واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى.

29.عبد الله عبد الدائم (2004)، السياسات المستقبلية للتعليم بوجه عام والتعليم الأساسي بوجه خاص في البلدان العربية في ضوء الخبرات العربية والدولية. ورقة عمل، طرابلس.

30.عبد الله موسى الخلف (1997)، ثالوث التميز تحسين الجودة وتخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية، مجلة الإدارة العامة، 37 (1)، 160-121.

31.عبدة فليه فاروق وأحمد عبد الفتاح الزكي (2004)، معجم مصطلحات التربية: لفظا واصطلاحات، الوفاء.

32.عبود عبد الغني (2004)، إدارة الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لتعليم الجامعي العربي، 18-19-/ديسمبر/2004، جامعة عين شمس، مصر.

33.عدنان أحمد الورثان (2009)، الدليل الإرشادي لتطبيق الجودة، مكتب وزير التربية والتعليم.

علي عبده الألمعي (2012)، الجودة الشاملة في التعليم العام، المعايير والمنطلقات والمعوقات. -http://www.minbr.corn/list

34.عليان عبد الله الحولي (2004)، تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله.

35.فائزة أخضر (2008)، الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي. مؤتمر الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم.

36.فيصل عايد الفايز (2010)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين من وجهة نظر المديرين [رسالة ماجستير]، جامعة الشرق الأوسط.

37.كفاح داوود علي (2003)، الحلقات المفقودة في منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الملتقى الفكري لتطوير كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية. حلب.

38.محفوظ أحمد جودة (2008)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر.

39.محمد الطعامنة (2001)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي في وزارة الصحة بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة أبحاث اليرموك، 17(1). 170-185.

40.محمد بن معجب الحامد (2005)، التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد.

41.محمد عبد الله البكري (2001)، أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. المجلة التربوية، 15(16)، 41-1.

42.محمود الصليبي (2007)، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتهما بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم. حامد للنشر والتوزيع.

43.مرزوق مطر الفهمي (2020)، ضبط وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية (المعايير والنماذج والأساليب) في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (15)، 104-97.

44.مصطفى أحمد رجب (2007)، المسكوت عنه في دراسات الجودة التعليمية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر لتطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

45.مصطفى نمر دعمس (2009)، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار غيداء.

46.ميسون طلاع الزعبي (2013)، درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة من وجهة نظر موظفيها، مجلة دراسات العلوم التربوية، 40 (2)، 583-597.

47.نادية حسن السيد علي (2001)، تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية، المكتب الجامعي الحديث، 27 (8)، 203-274.

48.نعيمة عبد الله الكعبي (2004)، مستوى تحقيق معايير المحتوى الأكاديمي عند أطفال التمهيدي في رياض الأطفال في مملكة البحرين، الجامعة الأردنية، عمان.

49.هند أحمد البربري (2007)، الجودة في مدارس التعليم العام. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بريده، جامعة الملك سعود.

50.وزارة التخطيط والاقتصاد. خطة التنمية التاسعة (2010-2014م)، الرياض.

51.وزارة التربية والتعليم. (2011)، المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض 8-11 /يناير/2011.

52.Doherty, G. (2012) "Quality assurance in education" Quality Assurance and Management, 75-102 .

53.Hubert ،N. (2011) "Application of Quality Assurance Principles New York State University", Paper Presented at New York State University conference on education.

54.Kets de Vries, M. F., & Miller, D. (1987) "Interpreting organizational texts", Journal of Management Studies, 24(3), 233-247.

55.Mukhopadhyay, M. (2020) "Total quality management in education", SAGE Publications Pvt. Limited.

56.Oxford (2010) "Essential" ،Arabic Dictionary ،university press.

57.Ravitch, D. (1992) "National standards and curriculum reform: A view from the Department of Education", Nassp Bulletin, 76(548), 24-29.

Developing the educational system by applying the requirements of total quality management in public education

Dr. Mansoor Ghazi ALMohammadi

Assistant Professor at Al-Madinah International University

kualalumpur-Malaysia

Abstract: The study aimed to develop the educational system through the application of standards and requirements of total quality management in public education. Therefore, the descriptive and analytical approach was relied upon by analyzing the literature related to the managerial thought related to total quality management in public education, and the results showed that the application of total quality management in public education requires first defining a specific procedural concept of its meaning in all levels of the general education system. The benefits that will accrue to education if the requirements and standards of TQM are applied in the best way, and that building quality standards for education includes indicators, evidence and evidence that contribute to the success of implementing TQM and thus obtaining the quality of the general education system. Finally, a set of total quality management requirements in public education have been identified, and in light of the results, the researcher recommended appropriate recommendations

Keywords: Development, education system, comprehensive quality management requirements, general education.

مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة– فلسطين

أ.يحيى عمر شعبان شقورة

طالب دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية- المغرب

د.عادل غزالي

أستاذ علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية- المغرب

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر، والكشف عن الفروق في مستوى المرونة النفسية بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس، الدخل الشهري للأسرة،نوع الكلية)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية من طلبة جامعة الأزهر بغزة من الكليات العلمية والكليات الأدبية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، لبيان مدى انتشار المرونة النفسية، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة المرونة النفسية من إعداد الباحثان، وقد تم إجراء دراسة استطلاعية لتفحص صدق وثبات أداة الدراسة وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا 0.818.بينت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية كان فوق المتوسط (77.6%)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد المرونة النفسية لصالح الطلاب، بينما لم تكن الفروق دالة في البعد الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية بين الطلبة من الكليات العلمية والطلبة من الكليات الأدبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للدخل الشهري للأسرة. وأوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بطلبة الجامعة وتوفير سبل التكيف مع الظروف

الضاغطة التي يعيشونها، وكذلك إعداد برامج تثقيفية وتعليمية تكسبهم المرونة والكفاءة في حل المشكلات والصعوبات التي تعيق حياتهم الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، الطالب الجامعي، جامعة الأزهر.

مقدمة:

يعيش الشعب الفلسطيني ظروفاً حياتية صعبة نتيجة الاحتلال الإسرائيلي وممارساته القمعية على مدار سنوات الاحتلال منذ العام 1948، بالإضافة للحصار الظالم المفروض على قطاع غزة منذ سنواتول حتى الآن، وما نتج عنه من زيادة الضغوط النفسية على كافة شرائح المجتمع، وقد أثرت كل هذه الظروف على شخصية الفرد وقدرته على التكيف مع الصعوبات المختلفة التي مثلت تحدي كبير ليواصل مشوار حياته في البناء والثبات والنضال من أجل التحرر من نير الاحتلال، وهذا يتطلب قدر عالي من المرونة النفسية التي تمكن الفرد من الثبات والاتزان النفسي والنظرة الواقعية للحياة.

ويشير كارذرس 1998 بأن "خاصية المرونة لدى الإنسان تتسق مع قابلية التغير في الطبيعة وتغير الفعل الإنساني والاجتماعي ومن ثم فإن هذا الوضع يستلزم مهارة وإبداعاً وتجديداً في الفكر وفي السلوك وفي تقدير نتائج الغير، وهذه المهارة تتضمن التكيف اجتماعياً – التكيف المقترن بروح المعاشرة الاجتماعية ويتجسد هذا الفكر في العمل الاجتماعي المتجدد" (خرنوب، 2010: 960).

وتلعب المرونة النفسية دوراً هاماً في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته، ويفيد الشرقاوي 1983 بأن الشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، وهذا يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف وأزمات الحياة، فلا يضطرب أو ينهار للضغوط أو الصعوبات التي تواجهه (ريان، 2006: 35).

وتعني المرونة النفسية القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد أو النكبات أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي

ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار" وتعرف المرونة في علم النفس على أنها "القدرة الإيجابية للفرد على التكيف مع الضغوط النفسية، وتمكنه من أداء وظائفه بشكل جيد" Masten)،(2009 .

وتفيد جودة (2011: 40) أن المرونة هي إحدى سمات السلوك السوي، فالشخص السوي هو القادر على إيجاد البدائل وتعديل سلوكه والاستجابة للظروف المتغيرة، ويجد دائماً بدائل للسلوك الذي يفشل في حل مشكلة تواجهه، وكذلك يعرفها حلاوة 2013 بأنها: عملية دينامية تمكن الأفراد من إظهار التكيف السلوكي عندما يواجهون مواقف عصيبة أو صادمة أو مأساوية أو تهديد أو حتى مواقف ضاغطة (أبو حلاوة، 2013: 5).

ويبين أزلينا وشاهرير Azlina & Shahrir (2010) أن المرونة النفسية هي قدرة الفرد على التعافي من الأمراض، الاكتئاب والمصائب، وقيام الفرد بوظائفه بالرغم من التحديات والظروف الصعبة المحيطة به، وهذا يتطلب من الفرد القدرة على التكيف الفعال الذي يتضمن كل من الأفكار والأفعال.

ويمكن القول أن المرونة هي الاستجابة الانفعالية والعقلية التي تمكن الإنسان من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، وتعرف الجمعية الأمريكية للأمراض النفسية المرونة النفسية بأنها "عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، الصدمات، النكبات، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر، مثل المشكلات الأسرية، مشكلات العلاقات مع الآخرين، المشكلات الصحية الخطيرة، ضغوط العمل والمشكلات المالية. كما تعني المرونة النفسية القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد أو النكبات أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار" APA)، 2002).

وتشكل أحداث الحياة اليومية المتلاحقة التي يتعرض لها طلبة الجامعات سواء على المستوى الشخصي أو الأسري أو نتيجة للعلاقات الاجتماعية أو الحياة الأكاديمية تحدياً كبيراً، يتمثل في مدى قدرة الفرد على مواجهتها بأساليب فعالة تحافظ على توازنه وصحته النفسية(إبراهيم، 1994: 105).

فيجب على الفرد أن يكون متزناً انفعالياً؛أي بمعنى التعبير عن انفعالاته بحسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف الانفعالية وسهولة السيطرة عليها وضبطها، ويجد نوعاً من التماثل بين شدة الإنفعال ومثيراته والتماثل بين نوع المنبه والانفعال الناتج عنه، لذلك يجب على الفرد أن يمتلك قدراً من المرونة النفسية التي تمكنه بأن يكون قادراً على ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والإضطرابات النفسية، ولديه القدرة على حل إشكالها دون انفعالات فجة غير لائقة، فالحياة اليومية وتنوع المواقف فيها التي يتعرض لها الفرد، وما تتطلبه من مرونة وتكيف مستمرين، تجعل الإنسان الناضج أكثر مرونة في طرق وأساليب تعبيره الانفعالية.

ومن هنا انطلقت فكرة الدراسة لدينا في محاولة للتعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، وخاصة في ظل الظروف الحياتية الضاغطة التي يمرون بها نتيجة الحصار الظالم المفروض على محافظات غزة وما نتج عنه من تفشي البطالة وقلة فرص العمل، بالإضافة إلى التدمير المتواصل لمقدرات المجتمع وممتلكاته، وهذا يتطلب قدراً من المرونة النفسية لمواجهة تلك الضغوطات والتحديات ومواصلة التقدم والنجاح في الحياة العلمية والعملية.

إشكالية الدراسة:

يعيش قطاع غزة واقعاً مريراً بسبب الحصار الإسرائيلي الخانق المفروض عليه منذ خمسة عشر عاماً، والذي أدى لتدهور الوضع الاقتصادي نتيجة إغلاق الكثير من المصانع والمنشآت الإقتصادية، وفقدان الكثير من العمال لعملهم وانتشار البطالة والفقر بشكل كبير، حيث أثر ذلك على جميع مناحي الحياة. وبحسب تقرير صادر عن وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (2019) فإن 80% من العائلات في قطاع غزة تعتمد على المساعدات الإنسانية، كما أظهر تقرير البنك الدولي (2018) أن نسبة البطالة تجاوزت 70% من عدد السكان في قطاع غزة. وبالتالي فإن ظروف الحياة الصعبة التي يعيشها سكان قطاع غزة أثرت على أنماط حياتهم وقدرتهم على توفير متطلبات الحياة الكريمة، كما أن الكثير من الطلاب تركوا مقاعد الدراسة لعدم قدرتهم على دفع الرسوم الدراسية للجامعات.

وتتضح مشكلة الدراسة من خلال الواقع المرير الذي تمر به فئة الطلاب الجامعيين، ومن خلال الضغوط التي تتعرض لها هذه الفئة في حياتهم اليومية، وفي

ظل جائحة كورونا التي أضرت بكل مناحي الحياة وسببت الكثير من المشكلات والمعيقات لكافة شرائح المجتمع وخاصة الطلبة، مما جعلنا نلتفت إلى مشكلة هذا البحث، والتي صياغتها بالسؤال الرئيس التالي:

ما مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تبعاً لمتغير الجنس؟
-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة؟
-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تبعاً لمتغير نوع الكلية؟

فرضيات الدراسة:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تعزى لمتغير الجنس(ذكور – إناث).
الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تعزى لمتغير الدخل الشهري للأسرة.
الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تعزى لمتغير نوع الكلية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

-التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة.
-الكشف عن الفروق في مستويات المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزةتعزى لمتغيرات (الجنس، الدخل الشهري للأسرة، نوع الكلية).

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في أنها تتطرق إلى موضوع لم يلق الكثير من الإهتمام من قبل الباحثين في المجتمع المحلي حيث إن الدراسات التي أجريت حول مفهوم المرونة النفسية قليلة في محافظات غزة، لذا فإن الباحثان يأملان أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم

في إثراء المكتبات الفلسطينية والعربية والدراسات التربوية التي من شأنها أن تفيد طلبة الدراسات العليا وجميع المهتمين بمجال البحث الإنساني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: بناءً على نتائج الدراسة المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى إحداث التكيف اللازم لمواجهة الضغوط النفسية التي يعيشها طلبة الجامعات في محافظات غزة، وذلك من أجل رفع المرونة النفسية لديهم وزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة، كما يمكن أن تستعين عمادة شؤون الطلاب بنتائج هذه الدراسة في وضع خطط عملية تؤدي إلى خفض الضغوط الملقاة على الطلبة ورفع مستوى المرونة النفسية لديهم، كما يمكن لمجلس الطلبة أيضاً الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع برامج تثقيفية وترفيهية تساعد على رفع مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، كما يمكن أن تستفيد الجامعات الأخرى من هذه النتائج لوضع برامج تعمل على رفع مستوى المرونة النفسية.

مصطلحات الدراسة:

المرونة النفسية: تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس المرونة النفسية بأنها "عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، الصدمات، النكبات، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر، مثل المشكلات الأسرية، مشكلات العلاقات مع الآخرين، المشكلات الصحية الخطيرة، ضغوط العمل والمشكلات المالية" (APA، 2002) .

ونعرف المرونة النفسية بأنها: قدرة الفرد على مواجهة المواقف المختلفة بفاعلية والرد عليها بشكل عقلاني، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين.

الطالب الجامعي: نعرف الطالب الجامعي بأنه: كل طالب (ذكر أو أنثى) ملتحق بإحدى الجامعات الفلسطينيةومنتظم في الدراسة للعام الدراسي 2019 / 2020.

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة: تناولنا أهم الإجراءات التي قمنا بها لتحقيق أهداف الدراسة ولقد تمثلت في اختيار منهج ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: منهج الدراسة: استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، ويقصد به المنهج الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها وهذا المنهج يتناول أحداث وظواهر قائمة وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخلنا في مجرياتها ويستطيع التفاعل معها ووصفها وتحليلها(خلف،63:2012).

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الأزهر بغزة والبالغ عددهم 20479 (11589 ذكور و 8893 إناث).

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة من جامعة الأزهر (100 من الذكور و100 من الإناث)، وقد تم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية.

رابعاً: أداة الدراسة: استخدمنا في الدراسة الحالية استبانة المرونة النفسية: من إعداد الباحثان.

خطوات بناء الاستبانة: قمنا بالاطلاع على التراث التربوي والدراسات السابقة والمقاييس التي تم استخدامها لقياس المرونة النفسية، حيث استفاد الباحثان منها في إعداد الاستبانة لتتناسب مع طبيعة عينة الدراسة الحالية، ومن ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم في فقرات الاستبانة، وقد اعتمد الباحثان الفقرات التي اتفق عليها 80% من المحكمين.

وصف الاستبانة: تكونت استبانة المرونة النفسية من 40 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الانفعالي: وهو مكون من 16 فقرة
- البعد العقلي: وهو مكون من 9 فقرات
- البعد الاجتماعي: وهو مكون من 15 فقرة

وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس على النحو التالي:

3 = دائماً 2 = أحياناً 1 = أبداً للفقرات الإيجابية

1 = دائماً 2 = أحياناً 3 = أبداً للفقرات السالبة

وقد تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 60 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بهدف حساب صدق وثبات استبانة المرونة النفسية بالطرق التالية:

أولاً: الصدق Validity: قمنا بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في جدول (1).

جدول رقم (1): معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

البعـــد	معامل الارتباط
الانفعالي	0.799 **
العقلي	0.803 **
الاجتماعي	0.863 **

** = دالة عند مستوى دلالة 0.01

تراوحت درجة الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين 0.799 و 0.863 وهي قيم مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للاستخدام في هذه الدراسة.

ثانياً: الثبات Reliability

1. الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half: قمنا بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لمقياس المرونة النفسية حيث بلغ معامل الارتباط (ر = 0.538) وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01، ثم استخدم معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown لتعديل طول الاختبار Equal Length Correlation وقد تبين أن معامل ارتباط سبيرمان – براون للاختبار (ر = 0.700)، وكانت معاملات الارتباط للفقرات الفردية (ر = 0.677) ومعاملات الارتباط للفقرات الزوجية (ر = 0.764).

2. الثبات بطريقة معامل ألفا – كرونباخ Cronbache alpha: قمنا بحساب ثبات المقياس باستخدام معاملألفا – كرونباخ وبلغت قيمة معامل ألفا 0.818.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة: للحصول على نتائج الدراسة استخدمنا المعالجات الإحصائية التالية:

-التكرارات، المتوسطات، الانحراف المعياري والوزن النسبي.
-اختبار (ت) Independent Sample T test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين في المتغير التابع.
-اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من مجموعتين مستقلتين في المتغير التابع.
سادساً: خطوات إجراء الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قمنا بالخطوات التالية:

-جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في فروض الدراسة ولإعداد أداة الدراسة، قمنا بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغير الدراسة.
-إعداد أداة الدراسة بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة على عينة استطلاعية تكونت من 60 طالباً وطالبة من جامعة الأزهر بغزة.
-تطبيق أداة البحث على العينة الفعلية والتي تكونت من 200 طالب وطالبة ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيراتها ومناقشتها ومحاولة ربطها بنتائج دراسات سابقة، ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.
نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها: تكونت عينة الدراسة من 200طالب وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة كما هو موضح أدناه.

جدول رقم (2): خصائص عينة الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	100	50.0
	إناث	100	50.0
نوع الكلية	علمية	100	50.0
	أدبية	100	50.0

الدخل الشهري للأسرة	أقل من 1000 شيكل	49	24.5
	1000 – 2000 شيكل	73	36.5
	2001 – 3000 شيكل	38	19.0
	أكثر من 3000 شيكل	40	20.0

لمعرفة مستوى المرونة النفسية قمنا بحساب النسبة المئوية، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة وذلك كما هو مبين أدناه.

جدول رقم (3): استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الانفعالي (الوجداني)

الرقم	العبـــــــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	أتخذ قراراتي بنفسي	2.415	0.493	80.5
2	لدي الجرأة لمواجهة الواقع مهما كان مؤلماً	2.280	0.522	76.0
3	عندما أحل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى	2.615	0.508	87.2
4	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها تحت رحمة الصدفة	2.465	0.633	82.2
5	أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات	2.180	0.700	72.7
6	مهما كانت العقبات فإنني أسعى لتحقيق أهدافي	2.660	0.495	88.7
7	لدى حب استطلاع ورغبة في معرفة مالا أعرفه	2.505	0.617	83.5
8	أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنطوي علي مشكلات أستطيع أن أواجهها	2.330	0.626	77.7
9	أرغب أن أصف نفسي بأنني ذو شخصية لطيفة وقوية	2.620	0.545	87.3
10	أخجل من الإجابة على الأسئلة التي يوجهها المحاضر بالرغم من معرفتي للإجابة الصحيحة	2.485	0.601	82.8
11	أرتبك عندما يوجه لي المحاضر سؤال أمام الآخرين	2.605	0.510	86.8

12	أشعر بحرج من الاتصال بأساتذتي	2.370	0.604	79.0
13	أتردد في الاستفسار من أساتذتي عن مواضيع لا أفهمها	2.145	0.645	71.5
14	أشعر بالملل والضيق أثناء المحاضرات	2.440	0.563	81.3
15	أشعر بقلق شديد عند الدخول لقاعة الامتحانات	2.430	0.622	81.0
16	أتغلب على غضبي من الآخرين بسرعة معقولة	2.685	0.486	89.5

يتضح من الجدول رقم (3) الخاص بالبعد الإنفعالي (الوجداني) أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أتغلب على غضبي من الآخرين بسرعة معقولة" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.685) بوزن نسبي قدره (89.5%) ونفسر هذه النتيجة بأن غالبية الطلبة يسيطرون على إنفعالتهم ويتحكمون بها عند الغضب بقدرة عالية، ويليها الفقرة التي نصت على "مهما كانت العقبات فإنني أسعى لتحقيق أهدافي" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.660) بوزن نسبي قدره (88.7%) ونفسر هذه النتيجة بأنه بالرغم من وجود الصعوبات الضغوطات في الواقع المعاش فإنهم يسعون لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.180) بوزن نسبي قدره (72.7%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الطلبة يشعرون بعدم القدرة على مواجهة المشكلات التي تعيق حياتهم الدراسية، ويليها الفقرة التي نصت على "أتردد في الإستفسار من أساتذتي عن مواضيع لا أفهمها" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.145) بوزن نسبي قدره (71.5%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الطلبة يشعرون بالتردد من مواجهة أساتذتهم لسؤالهم عن موضوع لا يفهمه وذلك خوفاً من الإحراج.

جدول رقم (4): استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد العقلي

الرقم	العبـــــــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	أتقبل الانتقاد بصدر رحب	2.500	0.609	83.3
2	أتمسك برأيي بالرغم من صواب الرأيالأخر	2.030	0.641	76.6
3	أعتبر رأيي هو رأي مبدئي إلىأن استمع للآخرين ثم أقرر	2.530	0.656	84.3

	الرأي النهائي			
4	اعترف بالخطأ إذا اقتنعتبوجهة النظر المخالفة	2.470	0.609	82.3
5	أصغي للرأي المخالف ليلأستوعب حقائقه التي قد تكون غائبة عني	2.880	0.340	96.0
6	أؤمن بأن الخلاف في الرأيضرورة لإثراء الموضوع المطروح للنقاش	2.260	0.635	75.3
7	عادة ما أفكر جيداً قبل أن أقدم على فعل أي شيء	2.685	0.516	89.5
8	أشارك أسرتي في مواجهة وحل المشاكل التي تواجهنا في الأسرة	2.670	0.568	89.0
9	أرفض القيام بالأعمال التي يكلفني بها والدي إذا تعارضت مع مبادئي	2.530	0.600	84.3

يتضح من الجدول رقم (4) الخاص بالبعد العقلي أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أصغي للرأي المخالف لي لأستوعب حقائقه التي قد تكون غائبة عني" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.880) بوزن نسبي قدره (96.0%) ونفسر هذه النتيجة بأن كثير من الطلبة يستمعون للآراء التي تتناقض مع آرائهم وذلك من أجل تعديل أفكارهم عن موضوع معين، ويليها الفقرة التي نصت على "عادة ما أفكر جيداً قبل أن أقدم على فعل أي شيء" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.685) بوزن نسبي قدره (89.5%) ونفسر هذه النتيجة بأن الكثير من الطلبة يتحكمون بأفعالهم بوعي ودراية قبل تنفيذها، في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أتمسك برأيي بالرغم من صواب الرأي الأخر" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.030) بوزن نسبي قدره (76.6%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض من الطلبة يتمسكون بآرائهم ومعتقداتهم ولا يهتمون بآراء الآخرين، ويليها الفقرة التي نصت على "أؤمن بأن الخلاف في الرأي ضرورة لإثراء الموضوع المطروح للنقاش" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.260) بوزن نسبي (75.3%) ونفسر هذه النتيجة بأن القليل من الطلبة يقتنعون بأن اختلاف الآراء ووجهات النظر في موضوع يثري النقاش.

جدول رقم (5): استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الاجتماعي

الرقم	العبـــــــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	أشارك الآخرين في مناسباتهم السعيدة والحزينة	1.985	0.676	66.1
2	أسعى لمساعدة الآخرين في محنهم	2.565	0.554	85.5
3	أسعى لبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين	1.875	0.749	62.5
4	أغتنم أي فرصة للتواصل مع الآخرين	2.610	0.556	87.0
5	لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة بسهولة	1.995	0.719	66.5
6	أشارك في الأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية	2.300	0.715	76.6
7	علاقاتي مع الآخرين مبنية على الاحترام والتقدير	2.065	0.709	68.8
8	أشارك في النقاشات حول المواضيع الأسرية مع أفراد أسرتي	2.265	0.637	75.5
9	أقدم المساعدة لزملائي في حل المسائل الدراسية التي لا يقدرون على حلها	2.080	0.697	69.3
10	أحترم أراء والدي بالرغم من تعارضها مع رأيي الشخصي	1.665	0.542	55.5
11	أشارك في الأعمال البيتية بالرغم من انشغالي بالأعباء الدراسية	1.825	0.543	60.8
12	أقدم المساعدة لأخوتي في حل واجباتهم المدرسية بالرغم من انشغالي بدراستي	2.290	0.554	76.3
13	أنفذ تعليمات والدي بدقة	1.735	0.712	57.8
14	أنفذ رغبات والدي بدون تذمر	1.590	0.703	53.0
15	أشارك في الأنشطة والفعاليات الطلابية داخل الجامعة	2.120	0.661	70.6

يتضح من الجدول رقم (5) الخاص بالبعد الإجتماعي أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أغتنم أي فرصة للتواصل مع الآخرين" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.610) بوزن نسبي قدره (87.0%) ونفسر هذه النتيجة بأن كثير من الطلبة يتواصلون مع أقرانهم في الجامعة بشكل مستمر، ويليها الفقرة التي نصت

على "أسعى لمساعدة الآخرين في محنهم" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.565) بوزن نسبي قدره (85.5%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض من الطلبة يقدمون المساعدة لزملائهم عند تعرضهم لمشكلات ومعيقات لا يستطيعون تخطيها، في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أحترم آراء والدي بالرغم من تعارضها مع رأيي الشخصي" حيث بلغ متوسط الدرجات (1.665) بوزن نسبي قدره (55.5%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الطلبة يحترمون ويصغون لآراء والديهم حتى لو تعارضت مع رأيهم وأفكارهم، ويليها الفقرة التي نصت على "أنفذ رغبات والدي بدون تذمر" حيث بلغ متوسط الدرجات (1.590) بوزن نسبي (53.0%) ونفسر هذه النتيجة بأن القليل من الطلبة يستمع لرغبات وطلبات والديه وينفذها بدقة دون سخط واستياء.

ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): متوسط الدرجات والوزن النسبي لمعدل انتشار المرونة النفسية

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
البعد الانفعالي (الوجداني)	16	48	2.232	0.213	74.4
البعد العقلي	9	27	2.386	0.249	79.5
البعد الاجتماعي	15	45	2.370	0.216	79.0
الدرجة الكلية	40	120	2.329	0.165	77.6

يتبين من جدول رقم (6) أن البعد العقلي كان الأعلى انتشاراً بوزن نسبي 79.5%، ويليه البعد الإجتماعي بوزن نسبي 79.0%، وكان البعد الإنفعالي (الوجداني) الأقل انتشاراً بوزن نسبي 74.4%، وبشكل عام بلغ مستوى المرونة النفسية 77.6%.

تشير هذه النتائج إلى أن مستوى المرونة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة كان فوق المتوسط، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن استمرار وتكرار الظروف الضاغطة التي يعيشها الشعب الفلسطيني بجميع شرائحه ومن ضمنهم طلبة الجامعات أدى إلى زيادة القدرة على التكيف مع تلك الظروف وبالتالي زيادة المرونة النفسية التي تمكنهم من الإستمرار والنجاح في الحياة واجتياز الصعاب التي تواجههم، كما أن

الطلبة يتميزون بقدرتهم على التفكير العلمي والتفاعل مع الأنشطة الطلابية، وقدرتهم على استخدام البدائل والقدرة على تغيير الوجهة الذهنية والقدرة على التفكير بأشكاله وطرائقه، وبالتالي يؤدي إلى زيادة مستوى المرونة النفسية لديهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (فحجان، 2010) التي بينت أن مستوى مرونة الأنا لدى أفراد عينة الدراسة كان فوق المتوسط بوزن نسبي بلغ (75.0%)، ودراسة (الخطيب، 2007) التي بينت وجود مستوى مرتفع من مرونة الأنا لدى أفراد العينة،وبينت نتائج دراسة (الخطيب، 2006) تمتع الشباب الفلسطيني بدرجة عالية في مرونة الأنا.

لاختبار صحة الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تعزى لمتغير الجنس(ذكور- إناث)"، قمنا بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من الطلاب والطالبات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): الفروق في المرونة النفسية بين الطلاب والطالبات

أبعاد المرونة النفسية	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
البعد الانفعالي	طلاب	100	2.286	0.208	3.740	0.000 *
	طالبات	100	2.177	0.205		
البعد العقلي	طلاب	100	2.437	0.233	2.982	0.003 *
	طالبات	100	2.334	0.255		
البعد الاجتماعي	طلاب	100	2.394	0.215	1.526	0.129 //
	طالبات	100	2.347	0.216		
الدرجة الكلية	طلاب	100	2.372	0.158	3.824	0.000 *
	طالبات	100	2.286	0.160		

* = دالة عند مستوى 0.05 // = غير دالة إحصائياً

تشير نتائج جدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في كل من البعد الانفعالي

(ت = 3.740) وقيمة الدلالة 0.000، البعد العقلي (ت = 2.982) وقيمة الدلالة 0.003، والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (ت =3.824) وقيمة الدلالة 0.000 وجميعها قيم دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذكور، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في البعد الاجتماعي (ت= 1.526) وقيمة الدلالة 0.129.

ونرى أن هذه النتيجة منطقية، وذلك يعود إلى التركيب الفسيولوجي للذكور الذي يمكنهم من تحمل الأعباء الجسدية والضغوط النفسية بدرجة أكبر من الإناث، كما أن العادات والتقاليد والثقافة السائدة والقيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع والذي يحيط الإناث بحماية زائدة ولا يسمح لهن بالحرية المطلقة في المجتمع، والمجتمع الذي نعيش فيه مجتمع شرقي ذكوري حيث يتحمل الذكور الأعباء ويواجهون صعوبات الحياة بدرجة أكبر وبالتالي تزيد من قدرتهم على التكيف مع تلك الظروف الصعبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ربابعة، 2018) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق ببعد التفاؤل ولصالح الذكور، وبينت دراسة (كرمان، 2005) وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التصلب – المرونة لصالح الذكور، كما بينت نتائج دراسة (الخطيب،2006) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مرونة الأنا لصالح الذكور، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (العلوي، 2017) ودراسة (الشبول، 2017) ودراسة (الشماط، 2013) ودراسة (الزهيري، 2012)التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية تعزى لمتغير الجنس، أي أن طبيعة المرونة النفسية لدى الجنسين متشابهة.

لاختبار صحة الفرض الثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة تعزى لمستوى الدخل الشهري للأسرة"، قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVAلمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات الدخل الشهري للأسرة (أقل من 1000 شيكل، 1000 – 2000، 2001 – 3000، أكثر من 3000 شيكل)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): الفروق في المرونة النفسية التي تعزى للدخل الشهري للأسرة

أبعاد المرونة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة
البعد الانفعالي	بين المجموعات	0.200	3	0.067	1.475	0.223
	داخل المجموعات	8.865	196	0.045		
	المجموع	9.065	199			
البعد العقلي	بين المجموعات	0.224	3	0.075	1.202	0.310
	داخل المجموعات	12.194	196	0.062		
	المجموع	12.418	199			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	0.064	3	0.021	0.447	0.720
	داخل المجموعات	9.302	196	0.047		
	المجموع	9.366	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.064	3	0.021	0.783	0.505
	داخل المجموعات	5.369	196	0.027		
	المجموع	5.434	199			

تشير نتائج جدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات الطلبة التي تعزى للدخل الشهري لأسرة الطالب وذلك في كل من البعد الانفعالي (ف = 1.475) وقيمة الدلالة 0.223، البعد العقلي (ف = 1.202) وقيمة الدلالة 0.310، البعد الاجتماعي (ف= 0.447) وقيمة الدلالة 0.720، والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (ف =0.783) وقيمة الدلالة 0.505 وجميعها قيم غير دالة إحصائياً.

نعزو هذه النتيجة إلى طبيعة الظروف الإقتصادية الصعبة في السنوات الأخيرة نتيجة الحصار المفروض على قطاع غزة وما نتج عنه من تدني مستويات الدخل الشهري، ولكن في المقابل فقد تعاطت الجامعة مع هذه الظروف الصعبة وتبنت أنظمة تساعد الطلبة على الإستمرار في الدراسة مثل صندوق إقراض الطالب لتغطية رسوم الدراسة، والإعفاءات من الرسوم الدراسية بنسب متفاوتة تعتمد على

دراسة الحالة الاقتصادية لأسرة الطالب، بالإضافة إلى بعض المنح الدراسية. كل هذه الإجراءات مكنت الطلبة من التكيف مع الوضع السائد والاستمرار في الدراسة بغض النظر عن الدخل الشهري للأسرة، وبالتالي اكتساب المرونة النفسية التي تساعدهم على مواصلة مشوارهم التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فحجان، 2010) التي بينت عدم وجود فروق في مرونة الأنا تعزى للدخل الشهري.

لاختبار صحة الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة تعزى لمتغير نوع الكلية(علمية- أدبية)"، قمنا بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الأدبية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): الفروق في المرونة النفسية بين نوع الكلية (كلية علمية – كلية أدبية)

أبعاد المرونة النفسية	نوع الكلية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
البعد الانفعالي	علمية	100	2.225	0.197	-0.475	0.635
	أدبية	100	2.239	0.228		
البعد العقلي	علمية	100	2.393	0.244	0.408	0.684
	أدبية	100	2.378	0.256		
البعد الاجتماعي	علمية	100	2.381	0.198	0.694	0.488
	أدبية	100	2.360	0.234		
الدرجة الكلية	علمية	100	2.333	0.155	0.305	0.761
	أدبية	100	2.326	0.175		

تشير نتائج جدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات الطلبة من الكليات العلمية والطلبة من الكليات الأدبية وذلك في كل من البعد الانفعالي (ت = -0.475) وقيمة الدلالة 0.635، البعد العقلي (ت = 0.408) وقيمة الدلالة 0.684، البعد الاجتماعي (ت= 0.694) وقيمة

الدلالة 0.488، والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (ت =0.305) وقيمة الدلالة 0.761 وجميعها قيم غير دالة إحصائياً.ونعزو عدم وجود فروق في المرونة النفسية إلى أن البيئة الجامعية والجو العام الذي يعيشه الطالب متقارب، كما أن طلبة الجامعة يعانون نفس الظروف وتقع عليهم أعباء دراسية وواجبات مختلفة، بغض النظر عن نوع الكلية أو التخصص الذي يدرسه الطالب. ويتميز الطلبة ذوو المرونة النفسية العالية بالإلتزام بحضور المحاضرات والمشاركة الفاعلة في المناقشات، والإجابة على الأسئلة التي يوجهها المحاضر، وعدم التردد في الإستفسار عن المعلومات الغامضة والإستعداد للامتحانات وعدم الخوف منها.وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ربابعة، 2018) ودراسة (الشبول، 2017) ودراسة (العزري، 2016) ودراسة (الزهيري، 2012) التي بينت عدم وجود فروق في المرونة النفسية تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة نوصى بالتالي:

-عقد ندوات وورش عمل تهدف إلى توعية طلبة الجامعات بأهمية المرونة النفسية لحل مشكلاتهم التي يواجهونها.
-تصميم وتطبيق برامج إرشادية لرفع مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.
-توفير مختصين في الإرشاد النفسي في الجامعات لمساعدة الطلبة في التغلب على أزماتهم النفسية، وطرق التكيف مع الصعوبات والضغوطات.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الخمسون، السنة الثالثة، ص ص 95 – 127.
2.أبو حلاوة، محمد (2013). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداته وقيمتها الوقاية، إصدار شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (29).
3.جودة، آمال (2011). الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، غزة، فلسطين.
4.خرنوب، فتون محمد (2010). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى في الشخصية دراسة ميدانية لدى طلبة المعهد العالي للغات في جامعة دمشق،

المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. 11/29، 2010/12/1، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 959-973.
5.الخطيب، محمد جواد (2006). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، مج 15، العدد 12، ص ص: 1051 – 1088.
6.الخطيب، محمد جواد (2007). الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة، المؤتمر التربوي الثالث، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
7.خلف، مهيرة (2012): مبتورو الأطراف خلال الحرب على غزة "دراسة اكلينيكية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
8.ربابعة، هشام (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الإختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

9.ريان، محمد إسماعيل (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

10.الزهيري، لمياء قيس (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة ديالي، الجزائر.

11.الشبول، لانا (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

12.الشماط، مازن (2013). مرونة الأنا كمؤشر وقائي من سيطرة الميول الإكتئابية وأفكار الإنتحار، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق.

13.العزري، سالم (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الإجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

14.العلوي، آسيا (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والإجتماعي لدى الطلبة في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

15.فحجان، سامي خليل (2010). التوافق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

16.كرمان، انتصار عبد السلام (2005). الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن.

17.American Psychological Association APA (2002): The road to resilience، 750 First Street، NE، Washington DC.

18.Azlina A.M and Shahrir J. (2010). Assessing reliability of resiliency belief scale (RBS) in the Malaysian context. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE); 1(1): 3 – 8.

19.Masten، A.S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. Education Canada، Vol. 49(3): 28-32.

Level of resilience among students of Al Azhar university of Gaza, Palestine

Abstract: The purpose of this study was to identify the level of psychological resilience among the students of Al Azhar University of Gaza, and to assess the differences in level of resilience related to gender, family income, and type of college. The sample of the study consisted of 200 students, half of them males and the other half was female students, selected randomly. The study utilized descriptive design, and for data collection the researchers developed self-administered resilience questionnaire. The researcher performed a pilot study to examine validity and reliability of the questionnaire, and Cronbache alpha was 0.818. The results showed that the level of resilience was above moderate (77.6%). Also, the results showed that there were statistically significant differences in all the domains of resilience in favor of male students, but there was no significant difference in the social domain. In addition, the results showed that there were statistically no significant differences in resilience related to type of college and family income. The study recommended the need to increase attention towards the university students and provide methods to improve their adjustment to face the pressing conditions in Gaza Strip. Also, the need to prepare educational programs to elevate the students' level of resilience and increase their abilities to solve the problems and obstacles that they face during their study.

Key words: Psychological resilience, university students, Al Azhar university.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل

لدي طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز

فاطمة كمال أحمد علي النجار

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس – كلية العلوم والدراسات الانسانية – جامعة سطام بن عبد العزيز – المملكة العربية السعودية
مدرس مناهج وطرق تدريس – كلية التربية – جامعة قناة السويس – جمهورية مصر العربية.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدي طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي واستخدمت الباحثة أداتين (اختبار تحصيلي، ومقياس عادات العقل)، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الأقسام العلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز بمحافظة الأفلاج، وقد بينت النتائج فاعلية المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل، وبعض عادات العقل لدي طالبات مجموعة الدراسة،حيث بلغت قيمة "ت" في اختبار التحصيل الدراسي (10.770) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وبلغت قيمة "ت" علي مقياس عادات العقل الكلي (13.094) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات.

الكلمات مفتاحية: الفاعلية، مقرر إلكتروني، التعلم المقلوب، التحصيل الدراسي، عادات العقل.

المقدمة

لكل عصر من العصور سمات وخصائص تميزه عن غيره من العصور وأن العصر الحالي مفعم بالتطورات المتسارعة والمتلاحقة في شتي المجالات، وعلي وجه الخصوص المجال التعليمي، حيث أدت أزمة فيروس كورونا (COVID-19) إلى إغلاق آلاف المدارس والجامعات حول العالم، ولجأت كثير من المؤسسات التعليمية في دول العالم والدول العربية علي وجه الخصوص إلى خيار التعليم عن بعد، لضرورة استمرار المناهج الدراسية المقررة وسد أي فجوة تعليمية قد تنتج عن تفاقم الأزمة، وأهمية إيجاد آلية دائمة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والعمل على تدريبهم على نظم التعليم عن بعد التي تطبق في التدريس أو في التقويم، وكيفية توافق منهجيات التقويم والامتحانات عن بُعد وآلياتها التكنولوجية مع طبيعة مناهج التعليم المختلفة.

وقد قامت العديد من المؤسسات التعليمية على إنشاء مراكز للتعلم الالكتروني وتقنياته بحيث يمكن عن طريقها مساعدة أطراف العملية التعليمية(معلمين - طلاب) على تحمل مسؤولياتهم نحو تنميتهم الذاتية والمهنية مما يساعد على تحسين الأداء وذلك لما لهذه المراكز من قدرة على الربط بين المصادر التكنولوجية الحديثة مثل الانترنت والمقررات الالكترونية وبين أدوات التعلم التقليدية، بما يخدم العملية التعليمية.

وقد قامت جامعة سطام بن عبد العزيز بتفعيل نظام التعلم Black Board كونه أحد أنظمة التعلم المعتمده في الجامعة، وحيث أنه يحتوى على بيئة للتعلم المتكامل وأدوات مختلفة تهيئ لعضو هئية التدريس ما يحتاجه من أدوات مساعدة في عملية التعليم مثل (الفصول الأفتراضية - الواجبات –الاختبارات - المنتديات - المدونات وغيرها).

والتعليم الإلكتروني لا يحدث في الجامعات بشكل عشوائي ولكنه عمل مؤسسي تحت معايير جودة دولية، ويحتوى على المدخلات والمخرجات والتغذية الراجعة، كما تخضع مقررات التعليم الإلكتروني إلي معايير محددة، وقد اتبعت أكثر جامعات المملكة ومنها جامعة سطام بن عبد العزيز معايير كوالتي ماترز في تصميم وتدريس المقررات الإلكترونية (كوالتي ماترز، 2015) .

وأكدت كثير من الدراسات التربوية أن المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني لها دوراً فائق في إيصال المعلومات وبنائها وبقاء أثرها في أذهان الطلاب، مثل دراسة هارديدي وسينج(hardidi & sung (2010 أكدت علي نجاح استخدام التعلم والتفاعل من خلال الإنترنت مقابل التفاعل وجها لوجه، وأثبتت عدم وجود فروق بين هذين النوعين من التفاعل إذا حدث التعلم في نفس الظروف وتوفرت نفس شروط التعلم واستراتيجياته.

وتوصلت دراسة الزهراني (2014) إلى جدوى المقررات الإلكترونية في تطوير التحصيل المعرفي لدى طلاب مرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة، وأوصت بضرورة تطبيق ذلك على بقية المقررات الجامعية.

وكما وضعت دراسةإبراهيم وآخرون (2015) لائحة بعدة معايير لضبط المقررات الالكترونية التي تنشر على البوابة الإلكترونية لجامعة نجران، وتوصلت إلى عدم توفر الكثير من تلك المعايير في المقررات التي خضعت للفحص، وأوصت بضرورة إلتزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالمعايير اللازمة لتصميم المقررات، لكي تحقق الأهداف المنشودة.

وبينت دراسة داود (2018) فاعلية مقرر مهارات الاتصال الإلكتروني في تنمية التحصيل والاتجاه الإيجابي نحو المقرر، وأوصت بضرورة تصميم جميع مقررات كلية الشريعة إلكترونياً لما للمقررات الإلكترونية من أثر إيجابي على التحصيل والاتجاه نحوها.

ودعت الحاجة إلي ضرورة البحث عن أنواع من التعليم تساعد المتعلم على التعلم بسرعته الذاتية، وتساعد المعلم على استثمار وقت الدراسة في المناقشات والأنشطة التعليمية التي تعزز فهم المتعلم.

ويشير جونسون وآخرون إلى أن التعلم المقلوب هو أحد أنماط التعلم المدمج، الذي يجمع بين تفعيل التكنولوجيا في التعلم دون إغفال دور المعلم والمتعلم بوجود التكنولوجيا وأدواتها كأدوات معينة على التعلم الفعال، ولإحداث تغيرات جوهرية في السياق التعليمي والمؤسسات التعليمية، فإستراتيجية التعلم المقلوب تعمل على إثراء العملية التعليمية، وتحقيق مخرجات تعلم إيجابية على المستوى المعرفي المتمثل في زيادة التحصيل، واكتساب المهارات، وحب المادة الدراسية والتفاعل

الإيجابي معها داخل الصف بين المعلم والمتعلمين، أوبين المتعلمين مع بعضهم (Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2014).

وفي التعلم المقلوب يقوم المعلم بتقديم وإعطاء المحاضرة قبل وقت المحاضرة على شكل مقاطع فيديو، ويقضي المعلم وقت المحاضرة في التفاعل مع الطلاب وإشراكهم في أنشطة التعليم والتعلم (Mok,2014: 7).

وهذه الإستراتيجية تقوم بنقل التعليم من المكان الجماعي إلي المكان فردي، عبر مشاهدة الفيديوهات بالمنزل فردياً، ثم بعد ذلك يتم تحويل غرفة الصف إلي بيئة تعلم نشطة، ويكون دور المعلم موجه ومرشد للطلبة لتطبيق ما قاموا بتعلمه (Calvin, 2014).

وتعمل الجامعات علي إعداد الطلاب لكي يكونوا قادريين علي مواجهة التحديات التي تفرضها المتغيرات المعاصرة، وما تتطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين من تنشئة الطلاب علي سلوكيات فكرية تجعلهم قادرين علي مواجهة التحديات المعرفية والتكنولوجية، وحل المشكلات التي تواجههم، وتبرز أهمية عادات العقل في كونها سلوكيات، يقوم الطالب بتكرارها والتدريب عليها حتى تتحول إلى عادة مستدامة لديه؛ وهذا ما أكده وينبرج بأن الأهمية التربوية لتدريس عادات العقل للطلبة تكمن في تعلمها واستخدامها العملي، بما يسهم في جعلها بمثابة عادات عقلية مستدامة، وقابلة للاستخدام عدة مرات مستقبلاً ونتيجة لذلك؛ فإنها تتحول بمرور الوقت لتصبح سلوكاً تكرارياً، وأسلوب حياة مستدام للطالب (Wineburg, 2003).

وتسهم عادات العقل في تمكين الطلبة من الإدارة الجيدة والفعالة لأفكارهم، وتنظيمها بشكل جيد والنظر إلى العلاقات بصورة غير مألوفة، وتنظيم بنية العقل للتمكن من حل المشكلات المختلفة (قطامي وعمور، 2005).

وتركز عادات العقل على أن الوصول بالطالب إلى مستويات أعلى من التفكير والأداء، يتطلب أن تتاح لهم فرص المشاركة والتفاعل والتحدي لإكتساب مجموعة من المهارات والسلوكيات الأكثر ثراء من تلك التي تقيسها الاختبارات التقليدية، حيث تتيح عادات العقل للطلبة التفكير بشكل مختلف، هذا بالإضافة إلى التنقل بين المواقف المعقدة ومواجهتها داخل البيئة التعليمية وخارجها بكل كفاءة واقتدار من

خلال استدعاء العادة العقلية المناسبة لها بشكل تلقائي (Kallick& Zmuda, 2017).

ويرى الحارثي (2002) أن تنمية العادات العقلية تساعد المتعلمين علي مواجهة مواقف الحياة، بحيث تمكنهم أن يعيشوا منتجين في عالم غني بالمعلومات، وأن تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين يعني نقل الذكاء من المستوى النظري إلي المستوى العملي، وبذلك يصبح معنى تنمية عادات العقل مرادفاً للتدريب على الحياة العملية.

ويرى كوستا وكاليك (2003) أن عادات العقل هي السلوكيات الذكية التي تتطلب انضباطاً للعقل تجرى ممارسته بحيث يصبح طريقة اعتيادية من العمل نحو أفعال أكثر انتباها وذكاءً، وتستخدم عادات العقل كمرشد لجميع أعمالنا، وان تعلمها يقتضى تحولاً نحو إدراك أوسع لنواتج التعلم.

كما يؤكد باير (2003) Beyer أن عادات العقل يجب أن يمارسها المتعلم بصورة متكررة لكي تكون جزءاً من طبيعته، وأن الطريقة المثلى لاكتساب وتنمية تلك العادات هي أن تقدم للمتعلمين وأن يمارسوها في مهمات بسيطة ثم تطبق في مواقف أكثر تعقيداً.

وعليه فقد أكد فولراث (2016) Vollrath على ضرورة تدريب المعلمين على الأنشطة والمعلومات والأفكار والمواقف التي يمكن أن تشتق من عادات العقل، ليكونوا قادرين على بناء دروس وأنشطة تساعد على تطوير عادات العقل لدى الطلبة، مع ملاحظة أنه ليس إلزامياً أن يتم إدماج عادات العقل بشكل يومي في الخطط الدراسية اليومية للمعلمين، وإنما يكتفى أن يقوم المعلمون بتطوير درس أو نشاط مرة في الإسبوع لتطوير عادات العقل.

كما تشتمل عادات العقل على عدد من المهارات والمواقف والاتجاهات، والميول والقيم والخبرات السابقة، وتتضمن قيام المتعلم بتفضيل نمط من السلوكيات الفكرية واستخدامه في وقت وموقف معين دون غيره من الانماط، هذا بالاضافة إلى أن العادات العقلية تتطلب قيام المتعلم بتقييم مدى فاعلية السلوكيات المستخدمة لتعديلها إذا احتاج الأمر ذلك والاستفادة منها في المستقبل (Costa. A & 2009 Kallick.B,.

وفي ضوء ذلك اهتم البحث الحالي بإنتاج أحد المقررات الدراسية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية إلكترونيًا وهو مقرر استراتيجيات التدريس الخاصة، حيث إعداد الطالبات المعلمات وفق أساليب التعلم الحديثة هدف تربوي ينعكس على أدائهن التدريسي، وجودة العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

علي الرغم من أهمية التعلم عن بعد، وتعزيز الفصول الافتراضية المركزية لعدة مهارات تربوية من مهارات القرن الحادي والعشرين، كمهارات التعلم الذاتي والتمكن التكنولوجي والعمل بروح الفريق الواحد بين الطلبة ومعلميهم، إلا أن السلبيات التي تواجه التعليم الإلكتروني ومنصاته كثيرة جداً، ومنها ضغط العمل علي تلك المنصات، الأمر الذي يترتب عليه عدم قدرة بعض الطالبات علي الدخول للمنصة نظراً لضعف شبكة الإنترنت أو الخروج المفاجئ من المنصة، الأمر الذي يتطلب التفكير في تطبيق إستراتيجية تساعد الطالبات في التعرض للمعلومات عدة مرات، وعدم نسيانها بسرعة كبيرة، وتدريب الطالبات على استخدام بعض من التطبيقات والادوات الرقمية من خلال تغير بعض عادات العقل حتي تسهل عليهن عملية التعليم والتعلم، والاستفادة من تزايد الإقبال على استخدام شبكة الإنترنت التي أثرت بشكل كبير في الحياة، حيث انتشرت شبكات التواصل الاجتماعي، وزاد إقبال المتعلمين على استخدامها، والاستفادة منها في التواصل مع الآخرين، وتبادل الخبرات فيما بينهم، وللتصدي لهذه المشكلة فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي وبعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

-ما التصور المقترح لمقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في استراتيجيات التدريس الخاصة لطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية؟

-ما فاعلية المقرر المقترح في تنمية التحصيل الدراسي لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية؟

-ما فاعلية المقرر المقترح في تنمية بعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلي:

-تصميم مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في استراتيجيات التدريس الخاصة لطالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية.

-تحديد مدى فاعلية المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية.

-تحديد مدي فاعلية المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في تنمية بعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية.

أهمية البحث: قد يسهم البحث الحالي فيما يلي:

-الاستفادة من مصادر التعلم الإلكتروني المتاحة في الجامعة بشكل فعال من خلال استخدام نظام البلاك بورد لإكساب الطالبات مهارات التعامل مع المقررات الإلكترونية.

-مساعدة طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية، علي التعلم من خلال المقررات الإلكترونية بما يسهم في تنمية عادات العقل لديهن.

-تنمية التحصيل الدراسي لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية من خلال التعلم المقلوب.

-إفادة أعضاء هيئة التدريس من خلال تقديم مقرر إلكتروني في إستراتيجيات التدريس الخاصة يرتبط بمتغيرات الواقع التربوي المعاصر.

-تزويد أعضاء هيئة التدريس بإختبار تحصيلي إلكتروني لمقرر إستراتيجيات التدريس الخاصة المقرر علي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية.

-تزويد الباحثيين بمقياس لعادات العقل.

حدود البحث: يقتصر البحث على الآتي:

الحدود الموضوعية: التحصيل الدراسي، وست عادات من عادات العقل وهي (المثابرة، والتصور والتخيل والابتكار، والتفكير التبادلي، والتسؤل وطرح المشكلات، ومرونة التفكير، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح) لدي طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز.

الحدود المكانية: كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة سطام بن عبد العزيز بمحافظة الأفلاج بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تطبيق المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي1441/ 1442ه 2021/2020 م لمدة 12 أسبوع.

الحدود البشرية: طالبات الشعب العلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة سطام بن عبد العزيز بمحافظة الأفلاج.

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي علي:

-المنهج الوصفي.

-المنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب كمتغير مستقل في تنمية التحصيل وعادات العقل كمتغيرات تابعة.

التصميم التجريبي: تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي.

الأسلوب الإحصائي: اختبار (ت) t-test للمجموعات المرتبطة (غير المستقلة).

أدوات القياس في البحث:

اختبار تحصيلي. (إعداد الباحثة)

مقياس عادات العقل. (إعداد الباحثة)

عينة البحث: (30) طالبة من طالبات الأقسام العلمية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز.

متغيرات البحث: إشتمل البحث علي المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: يتمثل في المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب.

المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي وعادات العقل.

مصطلحات البحث: وتضمن البحث الحالي المصطلحات التالية:

المقرر الإلكتروني E-course: يعرف بأنه مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد علي الكمبيوتر وهو محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة علي شبكة محلية أو شبكة الإنترنت، وفيه يتمكن الطالب من التفاعل والتواصل مع المعلم من جانب ومع زملائه من جانب آخر(عزمي، 2008: 65).

ويُعرف إجرائياً بأنه مقرر قائم علي التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه، وتطبيقه، وتقويمه، وتطلع الطالبات من خلاله علي المحاضرات خارج قاعات الدراسة، ويخصص وقت المحاضرات داخل القاعات الإفتراضية لحل الأسئلة ومناقشة التكليفات، وذلك بهدف تنمية التحصيل الدراسي، وبعض عادات العقل لديهن.

التعلم المقلوب Flipped Learning: هو تعلم يدمج بين التعلم المتمركز حول المتعلم والمتمركز حول المعلم ويتضمن أنشطة تعلم تفاعلية لمجموعات صغيرة داخل القاعات الدراسية، وتعلم فردي مباشر معتمد علي تكنولوجيا الحاسوب.

يعرف بأنه استراتيجية تدريس تتمركز حول الطلبة بدلاً من المعلمين، إذ يقوم الطلبة بمشاهدة فيديوهات تعليمية باستخدام التقنيات السمعية والبصرية، وبرامج المحاكاة الإفتراضية، وقصص تلفزيونيه مصوره واوراق عمل في منازلهم قبل وقت الحصة، بينما يستغل المعلم وقت الحصة بتوفير بيئة تعلم تفاعلية نشطة يتم فيها توجيه الطلبة، وتطبيق ما تعلموه (الزين،2015: 6).

وهي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط التي يكون فيها المعلم مشاركاً مع الطالب، بل قد يقتصر دور المعلم على أن يكون موجهاً ومرشداً فقط وتمتاز بأنها تجمع بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي (متولي، 2015).

وتُعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه إستراتيجية تستخدم فيها تكنولوجيا التعليم الحديثة، في إيصال محتوى مقرر استراتيجيات التدريس الخاصة للطالبة، من خلال قلب مهام التعلم بين قاعة الدراسة والمنزل، حيث يتم فيها مشاهدة الطالبة لمحتوى المحاضرة، في المكان والوقت المناسبين لها، ويتم التفاعل، وممارسة المهارات، وحل أنشطة التعلم، وأداء المهمات، والمشاريع العلمية، وحل المشكلات، داخل قاعة التعلم الإفتراضية.

عادات العقل Habits Of Minds: يُعرفها كوستا، وكاليك (Costa & Kallick, 2000, 2008:15-40)

بأنها عملية تطوير للعقل لجعله قادراً علي إنتاج حلول كثيرة للمشكلات وأفكار متنوعة، وتتضمن قيم وإتجاهات وميول، مما يجعل المتعلم يفضل تصرفات عقلية دون أخرى، كما عرفوها أيضاً بأنها مجموعة من التفضيلات لأنماط عقلية دون غيرها يستخدمها المتعلم في موقف ما، ويسعي للمحافظة عليها.

وتُعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة مهارات وأنشطة ذهنية وممارسات ودوافع تتكون من خلال استجابة الطالبة إلي أنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلي تفكير، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلي عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر بسرعة تلقائية عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة في داخل الفصول الافتراضية ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة المستجيبة علي مقياس عادات العقل المعد لأغراض البحث.

التحصيل الدراسي Academic achievement: وهو ما تكتسبه الطالبة من معلومات وخبرات مرتبطة بمحتوى مقرر استراتيجيات التدريس الخاصة، ويكون التعبير عنه إجرائياً بالدرجة التي تحققها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لأغراض البحث الحالي.

الفاعلية Effectiveness: هي مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة (شحاته والنجار، 2003).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الأثر الناتج الذي يمكن أن يحدثه المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب علي التحصيل الدراسي، وبعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز.

أدبيات البحث:

المحور الأول: المقررات الإلكترونية

المقرر الإلكتروني هو وعاء معرفي يحتوي على وسائط تعليمية تفاعلية تعتمد على حاستي السمع والبصر، ويتم تحميله على موقع ليصبح متاح لأكبر عدد من المتعلمين حيث يتيح للمعلم والمتعلم تخزين أعمالهم وتدعيمها بالوسائط المتعددة والوصول إليها في أي وقت وأي مكان، وكذلك بالإمكان تحديث وتغيير محتواه (أبو شاويش، 2013: 4).

معايير تصميم المقرر الإلكتروني: وتشمل هذه المعايير ثمانية معايير هي (كوالتي ماترز، 2015):

-النظرة العامة ومقدمة المقرر.

-أهداف التعلم.

-التقويم والقياس.

-المواد التدريسية والموارد.

-أنشطة المقرر، وتفاعل المتعلم.

-تقنيات المقرر.

-دعم المقرر.

-إمكانية الوصول.

وحتى يتسنى تحقيق تلك المعايير في المقرر الإلكتروني كان لا بد أن يضم المقرر ما يلي (عمادة التعلم الإلكتروني جامعة سطام، 2020):

-صفحة ابدأ هنا ومكوناتها كالتالي: (رسالة ترحيب- نظرة عامة عن المقرر- جولة في المقرر دليل الطالب - نشاط عرف نفسك).

-صفحة دليل المقرر وتتكون من (معلومات المقرر- معلومات المدرس- تقويم المقرر- مراجع المقرر- سياسات المقرر).

-مكونات دروس المقرر وتتكون من (أهداف الوحدة - خطوات تحقيق التعلم" محتويات أنشطة - تقييمات")

-صفحة المناقشات وتتكون من منتدى للمقرر يطرح فيه الطلاب أفكارهم وأسئلتهم.

-صفحة أخبار المقرر ويعرض فيها الجديد في المقررات وما أنجزه الطلاب؛ بهدف تحفيز غيرهم من الطلاب ومواعيد الاختبارات وتسليم المهام.

-صفحة التقييمات ويجد فيها الطالب الاختبارات المرحلية والفصلية والنهائية.

-صفحة المهام ويجد فيها الطالب ما يطلب منه من مهام في كل درس وكيفية القيام به.

-صفحة درجاتي ويجد فيها الطالب درجاته في الأعمال الفصلية والاختبارات والمهام المختلفة.

-صفحة البريد الإلكتروني وفيها يتمكن الطالب من مراسلة الأساتذة والطلاب في المقرر وفي الصفحة صندوقي الوارد والصادر.

-صفحة التعليمات وفيها يجد الطالب تعليمات واضحة ومحددة عن كيفية استخدام النظام وفيها إمكانية البحث عن أي معلومة قد تفيده لاستخدام النظام بكفاءة.

مميزات استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمي(حسن، 2013: 4)**:**

-يمكن للطالب التعامل مع المقرر في أي وقت وأي مكان.

-إمكانية دراسة المقرر والإطلاع عليه عدة مرات (مواجهة الفروق الفردية).

-تقضي على بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطلاب مثل الخجل والانطواء وتشجعهم على محادثة معلميهم وأقرانهم بجرأة وشجاعة.

-يتم تقديم المحتوى بأشكال مختلفة مدعمه بالوسائط المتعددة.

-إمكانية تطوير المحتوى بيسر وسهولة.

-الاستفادة من الخدمات لاستضافة أستاذ أو عالم من أي مكان في العالم.

-عرض التجارب العملية مثل العمليات الطبية والتجارب المعملية وغيرها بشكل متزامن أو غير متزامن.

-التفاعل بين الطالب والمادة العلمية وبينه وبين المعلم وبين الطلاب أنفسهم.

-للطالب دوراً إيجابياً وفاعلاً في المقرر الإلكتروني.

-يتيح الفرصة للطلاب للاتصال بكم هائل من المعلومات.

-يتيح للطلاب الفرصة لتعلم المادة العلمية إضافة إلى تعلم مهارات الحاسب.

-يتصف بالمرونة ويقدم فرصاً للإثراء والمراجعة.

-يستطيع المعلم من خلاله استخدام طرق تدريس متعددة مثل: المحاكاة، والتعلم بالاستكشاف، والتعلم المبني علي الخبرة، والعلاج الفردي.

-يسهل على المعلم عملية تصحيح الاختبارات والواجبات، ويقدم له إحصائيات عن مدى تحصيل وتقدم الطلاب كأفراد وكمجموعة.

المحور الثاني: التعلم المقلوب

ويُعرف التعلم المقلوب بأنه نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات(زوحي، 2014).

وتشير البلاصي (2015) إلى أن أهمية التعلم المقلوب تكون علي عدة جوانب وتتلخص فيما يلي: **بالنسبة للمتعلم:**

-يركز علي الأنشطة داخل الصف وعدم نقل المهام والواجبات إلى البيت.

-يتيح للطالب التعلم بحسب قدرته علي الإستيعاب من خلال تكرار عملية العرض، ولذلك فهي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

-يعمل التعلم المقلوب علي تحقيق المستويات العليا، حيث يتم اكتساب مستويات الأهداف الدنيا خارج الصف مثل التذكر والفهم، وداخل الصف يتم اكتساب مهارات التفكير العليا.

-يثير التعلم المقلوب التشويق والاستمتاع بعملية التعلم عند الطلاب.

-يساعد التعلم المقلوب في رفع مستوى التحصيل الدارسي للمتعلمين.

بالنسبة للمعلم:

-يساعد التعلم المقلوب المعلمين في الاستغلال الأمثل للوقت أثناء الحصة الدراسية.

-يعين التعلم المقلوب المعلم في إدارة الصف وضبط الطلاب.

-خلق فرص أكثر للتواصل مع الطلاب.

-سهولة تقييم الطلاب عبر توظيف مواقع التواصل الإلكتروني في التعلم المقلوب.

-يساعد المعلم في التغلب علي مشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب داخل حجرة الصف والتأكد من حصول جميع الطلاب على المحتوى العلمي.

بالنسبة للعملية التعليمية:

-خضوع المحتوى العلمي بشكل دائم للمراجعة والتنقيح.

-يساعد في التوظيف الجيد للتقنيات الحديثة.

-خلق بيئة تعليمية تساعد الطلاب في تحفيز مشاركاتهم داخل الفصل وتحمل مسؤولية تعلمهم.

وتتعدد خصائص إستراتيجية التعلم المقلوب كما أورده ستراير Strayer (2012) فيما يلي:

-تقسيم الدروس خارج قاعة الدرس إلى أجزاء يمكن التحكم فيها وتسجيلها في صورة لقطات فيديو يمكن وصول الطلاب إليها في أي وقت عبر شبكة الإنترنت.

-تركيز الوقت للتعلم وممارسة أنشطة عديدة داخل قاعة الدرس مثل التطبيقات العملية، وحل المشكلات، والمناقشات، وغيرها من الأنشطة التي تتيح للطلاب الإنخراط بعمق مع المحتوى الذي يتم تناوله خارج قاعة الدرس في التعلم المقلوب، ويمكن للمعلم الإستفادة من الوقت في العمل مع الطلاب بشكل فردي، كما يتيح للطلاب إتقان ما تعلموه من خلال العمل بالمحاضرة.

-توفير أساليب تقييم متنوعة لقياس قدرة الطلاب علي الإستيعاب.

-يقود الطلاب حلقات النقاش حول المحتوى وتصل هذه النقاشات إلى مستوى عالى من التفكير الناقد.

-يتنقل الطلاب بين محفزات متعددة للنقاش تعتمد على مرونة العمل التعاوني، ويتحدى الطلاب بعضهم البعض خلال الحلقات الخاصة بالمحتوى.

-يأخذ الطلاب على عاتقهم مسؤولية وملكية المادة الدراسية، ويستخدمون معرفتهم من أجل قيادة بعضهم البعض دون تدخل من المعلم.

المحور الثالث: عادات العقل

وتُعرف بأنها عبارة عن معرفة كيفية التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الشخص الإجابة عن سؤال ما (Ricketts, 2004: 11-13).

ويُعرفها نوفل بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم، التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الآداءات أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات أو المنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقود إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا النهج (نوفل، 2008: 68 – 67).

وتُعبر عادات العقل عن نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة يكون حلها غير متوفر في أبنيته المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أوموقف غامض (كوستا وكاليك، 2003).

وقد توصل كوستا وكاليك إلى (16) عادة عقلية تقود من امتلكها إلى سلوك إنتاجي مبدع.

وفيما يلي وصف توضيحي لكل عادة من هذه العادات (Costa & Kallick, 2008: 15-40):

المثابرة Persisting: هي إصرار الفرد على مواصلة العمل وإكمال المهمة بنشاط وحيوية دون ملل، ويتصف المثابرون بأنهم يواظبون ولا يتراجعون، ويستخدمون استراتيجيات متعددة لمواجهة المواقف والصعاب، ولا يقبلون الهزيمة، وفي كل مرة يفشلون فيها؛ يحاولون مرة أخرى.

التحكم بالتهور Impulsivity Managing: تشير إلى القدرة على الصبر والتأني، والتفكير قبل القيام بالفعل، والإبتعاد عن التسرع والفورية، ومعاودة النظر عدة مرات قبل الوصول إلى حكم نهائي.

الإنصات مع الفهم والتعاطف Listening with understanding and comassion: هو الإنصات بوعي لما يقوله الآخرون، وهو فعل نقدي تأملي وعمل ذهني معقد يتضمن العديد من الفعاليات والقدرات الذهنية، ويعد الإنصات نقطة البداية للفهم والحكمة.

التفكير بمرونة Thinking flexibly: يشير التفكير بمرونة إلى قدرة الفرد على النظر للموضوع من زوايا مختلفة وجوانب متعددة، ويوصف الشخص الذي يمتلك هذه العادة بالقدرة على توليد البدائل والحلول المتعددة لمواجهة المواقف والمشكلات التي يمكن أن تعترضه.

التفكير ما وراء المعرفي Metacognition: يمثل التفكير ما وراء المعرفي وعي الفرد بما يجريه من عمليات تفكير، وقدرته على تحديد ما يعرف وما يحتاج إلى معرفته، ويوصف الفرد الذي يمتلك هذه العادة بوعيه بما يقوم به ولماذا يقوم به وما هي النتائج التي ترتيب على قيامه به.

الكفاح من أجل الدقة Striving for accuracy: هو العمل من أجل تحقيق درجة عالية من الإتقان والكمال والخلو من الأخطاء، ويوصف الأفراد الذين يمتلكون هذه

العادة بأنهم يتفحصون ويراجعون ما يقومون به للتأكد من صحته ومطابقته لما هو مطلوب.

التساؤل وعرض المشكلات Questioning and problems posing: تشير هذه العادة إلى مقدرة الفرد على عرض الأسئلة وصياغة المشكلة بشكل دقيق، بحيث تكون المعلومات المجموعة للإجابة عن الأسئلة والمشكلة المطروحة تساعد على ملء الفجوة وسد النقص الحاصل في البناء المعرفي للفرد.

تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الحالية Applying previous knowledge to current situations: أي الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الفرد من أجل توظيفها في مواجهة مواقف حياتية مشابهة.

التفكير والتواصل بدقة ووضوح Think and communicat clearly and concisely: تشير إلى قدرة الفرد على توصيل ما يريد التعبير عنه بدقة ووضوح سواء أكان ذلك بطريقة كتابية أو شفوية.

الإستجابة بدهشة ورهبة Responding with wonderment and awe: تشير هذه العادة إلى استمتاع الفرد بحل المواقف والمشكلات التي يكتنفها الغموض وحب الاستطلاع ومعرفة المجهول، وسعادته أثناء قيامه بعمليات البحث والتقصي وإيجاد الحلول.

جمع البيانات باستخدام جميع الحواس Gathering data through all the senses: تشير إلى أهمية استخدام كافة الحواس في عملية التعلم، فكلما زاد عدد الحواس المستخدمة في عملية التعلم كلما زادت نسبة المعارف والخبرات المكتسبة.

الإبداع والتخيل والتجديد Creating; imaging and innovating: تشير إلى قدرة الفرد على تخيل الحلول والبدائل وتصورها بطرق مختلفة تتسم بالجدة والبعد عن التقليدية.

الإقدام علي المخاطر بمسؤولية Taking risks responsible: تشير إلى امتلاك الفرد لروح المغامرة البناءة والمحسوبة، والإقبال على المهام الجديدة بثقة وجرأة وعدم الخوف من الفشل، لأن الخوف من الفشل يشكل عائق كبير أمام استخدام الأفكار الجديدة والطرق الحديثة.

إيجاد الدعابة Finding Humor: القدرة على إضفاء جو من المرح من خلال تقديم أشكال معينة من السلوك تعمل على إدخال البهجة والسرور والسعادة للنفس، وإن امتلاك المتعلم لهذه العادة العقلية يعمل على زيادة نشاطه ودافعيته ويستثير طاقاته الإبداعية.

التفكير التبادلي أو التعاوني Thinking interdependently: أي قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين والعمل ضمن فريق، ويتصف من يمتلك هذه العادة بالإنفتاح على الرأي الآخر وتقبل نقد الآخرين والقدرة على تقديم الآراء والمبررات.

التعلم المستمر Learning continuously: تشير هذه العادة إلى رغبة الفرد المستمرة وتشوقه الدائم للتعلم والحصول على المعلومات وتحصيل الخبرات والتعرف على كل ما هو جديد دون ملل أو شعور بالتعب.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تتعلق بالتعلم المقلوب:

دراسة حويري (2020) التي هدفت إلى التعرف على أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلم المعكوس وفقاً لنموذج ADDIE على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم، واعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(230) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، وأوصت الدراسة بتوفير بنية تحتية للتعلم المعكوس وذلك بإعداد كوادر بشرية وتجهيز مختبرات الحاسوب بالشكل الذي يلائم تطبيق هذه الاستراتيجية بشكل جيد.

ودراسة **اللهيبي، وريس (2020)** التي هدفت إلي التعرف علي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (220) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات

التربية في عدد من الجامعات السعودية، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة جداً على جميع مجالات الدراسة، ووجود عدة معوقات تحول دون استخدام التعلم المقلوب في التدريس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس تعزى إلى متغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

ودراسة **الشمري، وآل مسعد (2019)** التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي لمادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر الثانوي بدولة الكويت، والدافعية نحو تعلمها، وتكونت العينة من (62) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية، ودلت النتائج على فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في رفع مستوى التحصيل للمتعلم، وتحسين الدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لدى طلاب الصف الحادي عشر في دولة الكويت.

ودراسة **عثمان، وحســـــن (2017)** التي هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية معارف واتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة والثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وأعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (30) من المعلمات في المرحلة المتوسطة والثانوية في تخصصات (اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية)، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الكلية في اختبار التحصيل المعرفي لصالح القياس البعدي، وفي مقياس الاتجاه لصالح القياس البعدي.

ودراسة رخا (2017) التي هدفت إلي التعرف علي أثر إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ودافعيتهم للتعلم، وبلغت عينة الدراسة (63) طالب، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي، ومقياس لدافعية التعلم وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لدي الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي،

وتوصلت الدراسة إلي وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية للتعلم وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لصالح المجموعة التجريبية الأولي.

دراسة الشلبي (2016) التي هدفت إلي التعرف علي فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدي الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لكفايات التقويم المعرفية، وسلالم تقدير لملاحظة كفايات التقويم الأدائية، ومقياس لعادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم، وأوصت الدراسة بتصميم المقررات الدراسية بنماذج وأنشطة مستوحاه من الصفوف المقلوبة وتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية؛ مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية.

ودراسة زاهد (2016) التي هدفت إلي التعرف علي فعالية استراتيجية التعليم المعكوس باستخدام نظام البلاكبورد وتطبيق الواتس آب على التحصيل الأكاديمي والإتجاه نحو استخدام الانترنت في التعليم لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، حيث بلغت العينة (89) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو التعليم القائم على الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلي وجود فعالية مرتفعة لتطبيق استراتيجية التعليم المعكوس باستخدام نظام البلاكبورد وتطبيق الواتس آب على نتائج الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (2)، والاتجاه نحو التعليم القائم على الانترنت لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة حميد (2016) التي هدفت إلي التعرف علي فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدي طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة (59) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الفصول المنعكسة ومجموعة الفصل المدمج ومجموعة الفصل التقليدي في الاختبار المعرفي البعدي لصالح الفصول المنعكسة والفصول

المدمجة، وحققت الفصول المنعكسة فاعلية بمقدار (1.38) في الاختبار المعرفي، ومقدار (1.56) في بطاقة الملاحظة وفقاً للكسب المعدل بلاك.

ودراسة الدريبي (2016) التي هدفت إلي التعرف علي تصورات واتجاهات طالبات الجامعة حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم الجامعي، وبلغت عينة الدراسة (52) طالبة من طالبات البكالوريوس بجامعة الملك سعود، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس الاتجاه، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلي وجود اتجاهات ايجابية لدي طالبات البكالوريوس فيما يتعلق باستخدام الفصل المقلوب في التعليم.

ودراسة هارون، وسرحان (2015) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، وتكونت العينة من (115) طالباً من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الباحة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التعلم الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الزين (2015) التي هدفت إلي التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتكونت العينة من (77) طالبة من تخصص التربية الخاصة والطفولة المبكرة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود تأثير للتعلم المقلوب في تحصيل طالبات أفراد المجموعة التجريبية وذلك بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بعادات العقل:

دراسة الناجم (2020) التي هدفت إلي قياس تأثير الخريطة الذهنية (التقليدية والإلكترونية)على تدريس الفقه في تنمية التحصيل المباشر فور التعلم والمؤجل للتعرف على مدي احتفاظ المتعلمين بما تعلموه وعادات العقل لدي الطلاب في

المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (60) طالباً، واشتملت الأدوات على اختبار تحصيلي، ومقياس عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأوضحت النتائج أن للخرائط الذهنية بنمطيها التقليدي والإلكتروني أثر في تنمية التحصيل وعادات العقل، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين التجريبية الأولي والثانية في كل من التحصيل البعدي الفوري والمؤجل، ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التي تدرس بالخرائط الإلكترونية.

ودراسة عافية (2020) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم علي التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل والتفكير التحليلي، والتحصيل من خلال تدريس مقرر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لطالبات الماجستير قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (27) طالبة، وشملت أدوات الدراسة مقياس لعادات العقل، واختبار تحصيلي، ومقياس التفكير التحليلي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي علي مقياس عادات العقل ومقياس التفكير التحليلي والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية في التطبيق البعدي علي مقياس عادات العقل، ودرجاتهن علي الاختبار التحصيلي.

دراسة شمام، وبن كتيلة (2019) التي هدفت إلي التعرف على مستويات العادات العقلية السائدة عند طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم، وتكونت العينة من (69) مدرس ومدرسة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة، ودلت النتائج علي وجود تباين في الحدة والأوزان المئوية في عادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم ككل وكذلك تبعاً للجنس (ذكور- إناث)، وكذلك بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في عادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم حسب الجنس (ذكور- إناث).

ودراسة أبورياش والجندي (2019) التي هدفت إلي التعرف على مستوى امتلاك طالبات التدريب الميداني في تخصصي صعوبات التعلم والتعليم الابتدائي لعادات العقل، وتكونت العينة من (289) طالبة، وتمثلت الأدوات في مقياس عادات العقل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن عينة الدراسة تمتلك عادات العقل بنسبة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً عند مستوي (0.05) في المتوسطات الحسابية في أداء طالبات التدريب الميداني والتربية العملية لصالح طالبات التعليم الابتدائي.

دراسة عيسي، والطويرقي (2018) التي هدفت إلي التعرف علي فاعلية إستراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة (40) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات العامة للكتابة الإبداعية، وتنظيم الكتابة الإبداعية، ومحتوى الكتابة الإبداعية، والدرجة الكلية للمهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بريخ (2015) التي هدفت إلي التعرف على العلاقة بين عادات العقل ومظاهر السلوك الإيجابي عند طلاب جامعة الأزهر بغزة، وتكونت العينة من (515) طالب، وطالبة واستخدمت الدراسة مقياس عادات العقل، واستبانه لقياس السلوك الإيجابي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلي أن عادات العقل والسلوك الايجابي عند طلاب جامعة الأزهر جاءت مرتفعة، وأظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى (0.01) بين كل أبعاد عادات العقل والسلوك الايجابي الاجتماعي.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

-تنوعت أهداف دراسات المحور الأول، فنجد أن الهدف من بعض الدراسات هو التعرف علي فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل والمهارات الأدائية، مثل دراسة (رخا، 2017)، (الشلبي،2017)، (حميد، 2016)، (الزين، 2015)، و(هارون وسرحان، 2015) ومنها ما كان هدفها التعرف علي أثر الصف المقلوب علي الاتجاهات والدافعية، مثل دراسة (الشلبي،2017)، و(الدريبي، 2016)،

ومنها ما كان هدفها التعرف علي أثر الصف المقلوب علي عادات العقل مثل دراسة (الشلبي، 2017).

-بينما هدف البحث الحالي إلي التعرف علي فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وعادات العقل، فاتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل وهو توظيف التعلم المقلوب في حين أن دراسات المحور الثاني استخدمت عادات العقل كمتغير مستقل بينما البحث الحالي استخدمه كمتغير تابع.

-اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدامه للمنهج شبه التجريبي.

-اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في إستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي مثل دراسة (حويري، 2020)، (الناجم، 2020)، (الشمري، 2019)، (عيسي والطويرقي، 2018)، (عثمان وحسن، 2017)، (رخا، 2017)، (الشلبي،2017)، (حميد، 2016)، (الدريبي، 2016)، و(بريخ، 2015) في حين إختلف مع بقية الدراسات التي اتبعت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مثل دراسة (عافية، 2020)، (زاهد، 2016)، (الزين، 2015)، و(هارون وسرحان، 2015).

-وتنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة إلا أن معظمها قد اتفق في استخدام الاختبار التحصيلي، ومقياس لعادات العقل كأداة رئيسة، وهو ما استخدمه البحث الحالي.

-شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة ما بين أطفال الروضة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية، طلاب المرحلة الثانوية، والجامعية، وكذلك تمثلت عينة البحث الحالي في المرحلة الجامعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة : استفادة الباحثة من الدراسات السابقة ما يلي:

-اختيار منهج البحث، وبناء الأدوات المناسبة للبحث الحالي.

-اختيار عينة البحث وتحديدها.

-كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب علي نظام التعلم Black Board.

-التعرف على كيفية إعداد وتصميم المقرر الإلكتروني، وصياغة المحتوى العلمي المستهدف تدريسه في صورة إلكترونية.

-تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

-عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

-اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية إعداد مقررات الكترونية وفق أساليب حديثة منها التعلم المقلوب والتي يمكن أن تسهم في تنمية التحصيل الدراسي وبعض عادات العقل.

إجراءات ومنهجية البحث: تمت إجراءات البحث في ضوء الخطوات التالية:

أولاً: **الإجراءات البحثية الخاصة بالتساؤل الأول للبحث والذي تمثل في:**

ما التصور المقترح لمقرر إلكتروني في استراتيجيات التدريس الخاصة قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، وبعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تصميم المقرر الإلكتروني وفقاً للإجراءات التالية:

إعداد المقرر الإلكتروني:

تم الإطلاع على نماذج التصميم التعليمي المرتبطة بتصميم البرامج التعليمية عبر الانترنت ومنها: (الهادي، 2005)، (الباتع، المولى، 2009) ويمكن تلخيص مراحل بناء المقرر كالآتي:

1- مرحلة التحليل وتشمل:

أ-تحليل خصائص الطالبات: هم طالبات الإقسام العلمية، ممن لديهن القدرة على استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني وتحميل الملفات والمحادثة.

ب- تحليل بيئة التعلم المقلوب:

-بالنسبة للتعلم داخل قاعة المحاضرات الإفتراضية تم تطبيقة الاستراتيجيات بشكل إفتراضي.

-بالنسبة للتعلم خارج قاعة المحاضرات(المنزل): يتم التعلم من خلال المقرر الالكتروني المتاح عبر موقع البلاك بورد وقد تم إعداد المحاضرات عليه في شكل ملفات وسائط متعددة (فيديو- ملف صوت- صور..) تسمح بتكرار مشاهدة المحاضرة.

ت- تحليل أهداف المقرر: يهدف المقرر إلى تنمية بعض المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة باستراتيجيات التدريس الخاصة لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية.

ث- تحليل المحتوى التعليمي: تم وضع تصور للمحتوى الذي يحقق هدف المقرر المقترح وذلك بالإطلاع على توصيف المقرر المعتمد من قبل الجامعة.

2- مرحلة التصميم وتشمل:

أ- تنظيم الأهداف التعليمية للمقرر: تم صياغتها في شكل عبارات سلوكية تصف سلوك المتعلمة في كل محاضرة.

ب- تنظيم المحتوى[1] وطريقة عرضه[2]: تم تنظيم المحتوى التعليمي للمقرر في عشرة محاضرات تعليمية، روعي فيها التسلسل المنطقي كالآتي:

المحاضرة الأولى: مدخل مفاهيمي

المحاضرة الثانية: المناقشة والحوار

المحاضرة الثالثة: استراتيجية الاكتشاف

المحاضرة الرابعة: استراتيجية العروض العملية

المحاضرة الخامسة: استراتيجية خرائط المفاهيم

المحاضرة السادسة: استراتيجة التعلم التعاوني

المحاضرة السابعة: استراتيجية النمذجة (المحاكاة)

استخدام محركات البحث المحاضرة الثامنة: استراتيجية التدريس التبادلي

المحاضرة التاسعة: استراتيجية لعب الدور

المحاضرة العاشرة: استراتيجية حل المشكلات

[1] ملحق (1) المحتوى العلمي للمقرر الالكتروني في استراتيجيات التدريس الخاصة

[2] ملحق (2) صور شاشات المقرر الالكتروني

ويوجد لكل محاضرة أهداف تعليمية، وأنشطة مرتبطة بها وأساليب للتقويم.

ت- تحديد المهام والأنشطة التعليمية[3]: تم إعداد مجموعة من الأنشطة والمهام التشاركية الخاصة بكل محاضرة ومنها:

- ومواقع الانترنت لانجاز مهام التعلم مثل تنفيذ عروض بوربوينت، وكتابة خطط لبعض الدروس، وغيرها.
- المشاركة في حلقات النقاش والتواصل مع الزملاء من خلال المناقشات الصفية عبر الويب.
- إرسال رسائل البريد الإلكتروني واستقبالها، وتحميل بعض الملفات.
- عرض ما تم إنتاجه من تكليفات عبر المنتدى الخاصة بالمقرر لإبداء الرأي فيه.

ث- تحديد استراتيجيات تقديم المقرر: تم اختيار استراتيجية التعلم المقلوب.

ج- تصميم الوسائل التعليمية ومصادر التعلم:

- في التعلم المقلوب: يعتمد على الشرح من خلال ملفات الفيديو والصوت والصور الموجودة في المقرر الالكتروني.
- في التعلم داخل قاعة المحاضرات الإفتراضية: وقد اعتمد المقرر على وسائل عديدة منها: صور ورسوم، تسجيلات صوتية، ملفات الفيديو، ومراجع، ومواقع إلكترونية للتدريس وجميعها تم توظيفها بما يحقق أهداف المقرر.

ح- تصميم طرق التفاعل ونمط التعلم:

- في التعلم المقلوب: يتم التفاعل من خلال المشاركات التي يتيحها المقرر عبر المنتدى وغرفة الحوار ويكون به التفاعل متزامن أو بشكل غير متزامن من خلال البريد الالكتروني.
- نمط التعلم: تم استخدام نمط التعليم الجماعي من خلال محاضرة أسبوعيًا داخل قاعة المقرر الالكتروني الذي يسمح للطالبات والأستاذة بالحوار والتفاعل فيما بينهن، أما خارج المحاضرة اعتمد نمط التعلم الفردي.

خ- تحديد أسلوب التقويم وأدواته:

- التقويم القبلي ويتم من خلال تطبيق أدوات البحث قبليًا.
- التقويم التكويني ويتم من خلال تقديم التغذية الراجعة أثناء دراسة المقرر والاختبارات (الواجبات والتكليفات)[4] في نهاية كل محاضرة.

[3] ملحق (3) التكليفات والمهام التشاركية لوحدات المقرر الالكتروني

- التقويم النهائي ويتم من خلال تطبيق أدوات البحث بعديًا المتمثل في الاختبار النهائي للمقرر.

3- مرحلة الإنتاج وتشمل:

- اعتمد إنتاج المقرر على معايير الكولتي ماترز.
- صدق المقرر: تم عرض المقرر المنشور عبر موقع المركز القومي للتعلم الالكتروني على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حوله والتأكد من صلاحيته للتطبيق وقد أشار المحكمون إلى صلاحية المقرر للتطبيق.

4- مرحلة التطبيق تتضمن:

- التجريب الاستطلاعي لبعض محاضرات المقرر للتأكد من خلوها من الأخطاء أو أي مشكلة في التصميم، حيث تم تجربتها على مجموعة من طالبات الأقسام العلمية وعددهن (5) طالبات، وتم التعديل في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقرر.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- تطبيق المقرر المقترح.

5- مرحلة التقويم تتضمن:

تقويم تعلم الطالبات للمقرر وقياس فعاليته اعتمادًا على:

-الأداءات Performances: وهي تمثل ما تقوم به الطالبات من أداءات أثناء دراسة المقرر مثل المشاركة والتفاعل داخل المقرر، واستخدام البريد الإلكتروني، والمشاركة في غرفة المناقشات.

-الإنتاجيات Products: الإنتاج المتمثل في إنجاز المهمات المطلوبة مثل تصميم خريطة معرفية أو كتابة خطة أو تنفيذ درس مصغر.

-أداء الاختبارات النهائية للمقرر وهي: اختبار تحصيلي ومقياس عادات العقل.

الإجراءات البحثية الخاصة بالتساؤل الثاني للبحث والذي تمثل في:

ما فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية التحصيل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية ؟

[4] ملحق (4) واجبات وتكليفات المقرر الالكتروني

وللإجابة عن هذا التساؤل تم بناء الاختبار التحصيلي وفقاً للإجراءات التالية:

1.الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلي قياس تحصيل طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة سطام بن عبد العزيز للمعارف العلمية المتضمنة في مقرر استراتيجيات التدريس الخاصة.

2.جدول مواصفات الاختبار: صممت الباحثة جدول مواصفات في ضوء تحليل محتوى المقرر، وذلك في مستويات التحصيل المعرفية (التطبيق – التحليل – التركيب - التقويم) وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل مستوي في كل موضوع.

3.صياغة مفردات الاختبار: اختارت الباحثة نوع الاختبار الإلكتروني الموضوعي، وقد تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، بحيث يتضمن أصل السؤال عبارة ناقصة أو سؤال، يتبعه أربعة بدائل تختار من بينها الطالبة البديل الصحيح، وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية علي 55 مفردة.

4.التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار التحصيلي علي مجموعة من طالبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعة سطام بن عبد العزيز بمحافظة الأفلاج بالمملكة العربية السعودية، قوامها (5) طالبات، وذلك بهدف: التعرف علي مدي وضوح أسئلة الاختبار، والبدائل والتعليمات بالنسبة للطالبات، وتسجيل ملاحظاتهن واستفساراتهن، لأخذها في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار، وكذلك لحساب صدق، وثبات الاختبار، ومعرفة معامل الصعوبة لمفرداته، وقدرته علي التمييز، وكان الزمن المناسب 120 دقيقة.

1/4. صدق الاختبار: استخدمت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية علي (7) من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس، وذلك بهدف إبداء الرأي في مدي مناسبة المفردات للمستوي المعرفي الذي تقيسه، وملاءمة الصياغة العلمية واللغوية لمستوي الطالبات، وتم التعديل في ضوء أراءهم من حيث الصياغات اللغوية لبعض الأسئلة، وتعديل المستويات المعرفية لبعض الأسئلة، وكذلك بعض البدائل، وتم كتابة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولي، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (50) مفردة وتحسب كل مفردة بدرجة.

2/4. ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار علي طالبات العينة الاستطلاعية المكونة من (5) طالبات من كلية العلوم والدراسات الإنسانية، وتم حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته 0.83، ويدل علي ثبات عالي لإختبار يمكن الوثوق به، وتراوح معامل الصعوبة بين (0.25 – 0.72)، وكان معامل التمييز بين (0.35 – 0.47).

3/4. تصحيح الاختبار: الاختبار عبارة عن (50) مفردة، تعطى درجة واحدة لكل مفردة إذا كانت الإجابة صحيحة، وصفراً إذا كانت الإجابة خاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (50) درجة، والنهاية الصغرى صفر، وتم تصحيحه إلكترونياً.

تم تطبيق الاختبار التحصيلي علي مجموعة البحث قبلياً وبعدياً، وتم تحليل ومعالجة النتائج إحصائياً.

الإجراءات البحثية الخاصة بالتساؤل الثالث للبحث والذي تمثل في:

ما فاعلية مقرر إلكتروني قائم علي التعلم المقلوب في تنمية بعض عادات العقل لدي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بإعداد ما يلي:

أولاً: قائمة عادات العقل: حددت الباحثة (6) عادات من عادات العقل الأكثر ارتباطاً بدراسة مقرر استراتيجيات التدريس الخاصة المقرر علي طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتم كتابة الصورة المبدئية للقائمة والتي تكونت من بعض عادات العقل وفقاً لتصنيف (كوستا وكاليك ، 2000، 2009).

تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هئية التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم النفس التربوي، لضبط صدق القائمة، ولتحديد مدي ارتباط تلك العادات بمقرر استراتيجيات التدريس الخاصة،

ويوضح جدول (1) نسب إتفاق السادة المحكمين.

م	عادات العقل	نسبة الاتفاق
1	المثابرة	%95
2	التصور والتخيل والابتكار	%97
3	التفكير التبادلي	%96
4	التساؤل وطرح المشكلات	%98
5	مرونة التفكير	%94
6	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	%97

الصورة النهائية للقائمة: في ضوء أراء السادة المحكمين وحساب نسب اتفاقهم علي تلك العادات تضمنت القائمة بصورتها النهائية (6) من عادات العقل، وهي (المثابرة، والتصور والتخيل والابتكار، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، ومرونة التفكير، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح).

ثانياً: إعداد مقياس عادات العقل في ضوء ما يلي:

1.الهدف من المقياس: يتمثل في قياس مدي اكتساب طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية بعض عادات العقل لتحديد مدى فاعلية المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في تنمية عادات العقل لديهن.

2.أبعاد المقياس: تضمنت أبعاد المقياس ست عادات عقلية، وهي المثابرة، والتصور والتخيل والابتكار، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، ومرونة التفكير، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح.

3.صياغة مفردات المقياس: تمت صياغة مفردات وأبعاد المقياس التي تم تحديدها في ضوء المقاييس المعدة في الدراسات السابقة، وتم الأخذ في الاعتبار خصائص المرحلة الجامعية، وبلغت فقرات المقياس (48) مفردة موزعة بالتساوي علي عادات العقل، بواقع (8) فقرات لكل عادة من عادات العقل الست.

4.تصحيح المقياس: يلي كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت: (منخفضة جداً – منخفضة – متوسطة – مرتفعة – مرتفعة جداً)، وأعطيت هذه البدائل الدرجات الآتية علي الترتيب (5-4-3-2-1)، وبالتالي تتراوح درجات المقياس الكلي بين (400-48) درجة، وعلي كل مقياس فرعي بين (40-1) درجة، ويبلغ المتوسط الفرضي للأداء علي المقياس الكلي (224) درجة، والمتوسط

الفرضي للأداء علي كل مقياس فرعي (24) درجة، ووضعت الباحثة تعليمات المقياس وطريقة الإجابة عليه.

5.صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأوليه علي مجموعة من السادة المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وذلك لإبداء الرأي حول فقراته من حيث صحة المفردة العلمية واللغوية، وارتباطها بالعادة العقلية، وتم إجراء التعديلات المقترحة، وأصبح المقياس يتكون من (48) مفردة موزعة علي (6) عادات عقلية.

6.ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس علي طالبات العينة الاستطلاعية المكونة من (5) طالبات، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.78) ويدل علي ثبات عالي.

7.زمن المقياس: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة علي المقياس من خلال تطبيقه علي العينة الاستطلاعية في (60) دقيقة.

8.الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (48) عبارة لقياس (6) عادات للعقل.

فروض البحث: في البحث الحالي تم التحقق من صحة الفروض التالية:

-يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى في الاختبار التحصيلي لصالح درجات التطبيق البعدى.

-حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمجموعة البحث على الاختبار التحصيلي من النوع الكبير ($\eta 2 > 0.14$).

-وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيق البعدي والمتوسط في التطبيق القبلي في مقياس عادات العقل لصالح درجات التطبيق البعدى.

-حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدى لمجموعة البحث على مقياس عادات العقل من النوع الكبير ($\eta 2 > 0.14$).

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بالتحصيل: وتتضمن هذه الجزئية التحقق من صحة الفرض الأول ونصه: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى في الاختبار التحصيلي لصالح درجات التطبيق البعدى".

وقد كشفت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والتي تم عرضها في الجدول رقم (2) عن ما يلي:

جدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، وحجم التأثير لنتائج كلا من التطبيق البعدي والقبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة 2η	حجم التأثير
قبلي	30	44.033	2.355	29	10.770	دالة عند مستوى 0,01	0.799	كبير
بعدي	30	48.833	1.464					

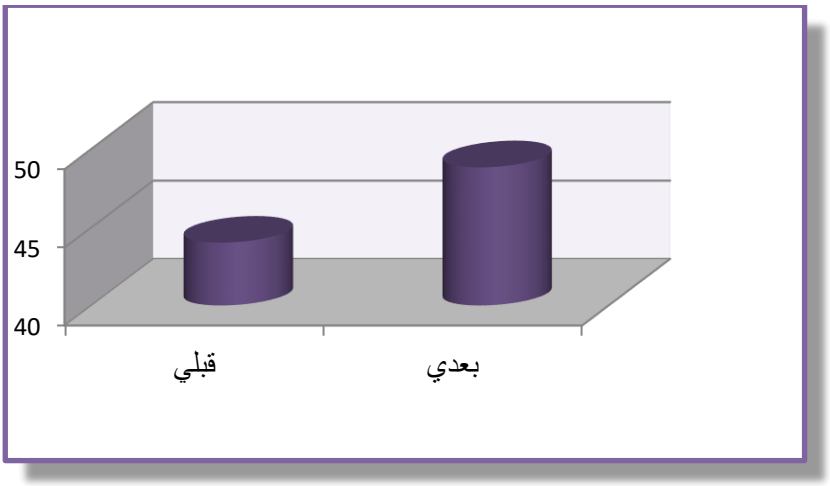
*قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت (ت) المحسوبة = (10.770) أكبر من (ت) الجدولية = (2.457) عند مستوى دلالة 0.01 أي أنها دالة إحصائياً وهو ما يكشف عن تحسن الأداء البعدي للطالبات مجموعة البحث عن الأداء القبلي.

وبمقارنة قيمة (η2) بالجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير في الاختبار التحصيلي (0.371) وهى قيمة أكبر من القيمة المرجعية لحجم التأثير الكبير وهى (0.14) وهو ما يوضح أن حجم التأثير كبير، ومن ثم يمكن القول أن المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب دوراً فعالاً في تنمية التحصيل للطالبات مجموعة البحث.

والنتائج على النحو السابق تثبت صحة الفرض الثاني للبحث المتمثل في أن حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدى لمجموعة البحث في الاختبار التحصيلي من النوع الكبير ($\eta 2 > 0.14$)، وتساعد على تحقيق الهدف الثالث للبحث.

ويتم بذلك قبول الفرض الأول، وبذلك تتم الإجابة عن السؤال الثاني، الأمر الذي يعني فاعلية التعلم المقلوب في تدريس المقرر لطالبات المستوى السادس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية، ويمكن التعبير عن هذه النتيجة بيانياً في الشكل الآتي:



شكل (1) مستوى تحصيل الطالبات في استراتيجيات التدريس الخاصة في التطبيقين القبلي والبعدي

واتفقت نتائج البحث مع ما توصلت إليه دراسة كل من (حويري، 2020)، و(الشمري، آل مسعد، 2019)، و(رخا، 2017)، و(الشلبي، 2016)، و(زاهد، 2016)، و(حميد، 2016)، و(هارون، وسرحان، 2015)، و(الزين، 2015) في فعالية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

-ساهمت العروض ومقاطع الفيديو في جذب إهتمام الطالبات، وإعتمادها علي نفسها في إدارة تعلمها، مما ساعد علي زيادة التحصيل في موضوعات المقرر الإلكتروني.

-اشتمل المقرر الإلكتروني علي شرح تفصيلي لموضوعات المقرر، وكان متاح للطالبات طوال الوقت مع إمكانية مشاهدته والإطلاع عليه أكثر من مرة، الأمر الذي ساهم في الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول، ومما أدي إلي تنمية مستوى التحصيل الدراسي.

-إحتوي كل موضوع من موضوعات المقرر علي لوحة مناقشات ركزت على المفاهيم والمعلومات المطلوبة، وأدي إلي زيادة تفاعل الطالبات مع المقرر، وساعد في بقاء أثر التعلم.

-إحتواء المقرر علي أنشطة التعليم والتعلم التفاعلية التي تم تجهيزها (قبل اللقاء المتزامن) مكنت الطالبات من تنظيم معلوماتهن، وأفكارهن من فهم المادة التعليمية من خلال قضاء جزء كبير من الوقت في القيام بمشاهدة مقاطع الفيديو، ومحاولة فهم المفاهيم الجديدة والغامضة، وتدوين الملاحظات لمناقشتها، الأمر الذي سهل احتفاظ الطالبات بالمعلومات.

-الاختبارات المرحلية والواجبات بعد كل درس دفعت الطالبات إلي تحصيل أكبر قدر من المعلومات، وتجديد معلوماتهن حول ما تعلموه.

-وضوح التعليمات لمشاركة الطالبات في (جروب الواتس آب الخاص بالمقرر، ومنتدي الأسئلة والاستفسارات علي نظام البلاك بورد) زاد من التفاعل مع المقرر، وسهل عملية تبادل الخبرات التربوية.

-وضوح قواعد العمل قبل البدء في المقرر، وما سيحصلون عليه مقابل كل نشاط، دفع الطالبات إلي التعامل مع المقرر بجدية.

-مشاركة المواقع الإلكترونية وروابطها علي المقرر أتاح للطالبات الاستزادة من المعلومات حول المقرر مما زاد من تحصيلهن الدراسي.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بعادات العقل:

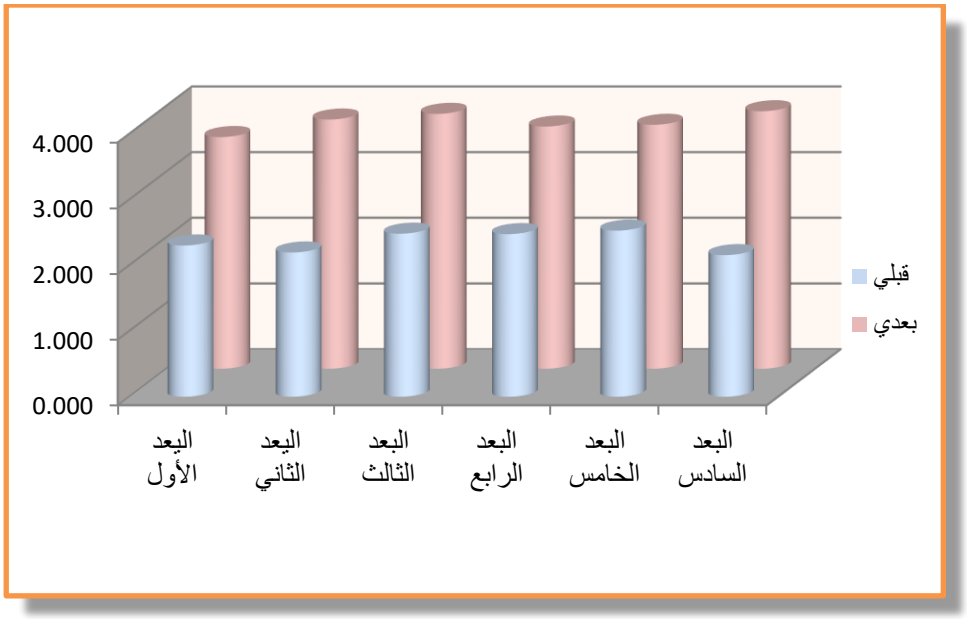
-وتتضمن هذه الجزئية التحقق من صحة الفرض الثالث ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدى في مقياس عادات العقل لصالح درجات التطبيق البعدى".

وقد كشفت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والتي تم عرضها في الجدول رقم (3) عن ما يلي:

جدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، وحجم التأثير لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل

أبعاد المقياس	درجات الحرية	قبلي		بعدي		قيمة ت	الدلالة
		المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف		
اليعد الأول	29	2.300	0.435	3.527	0.497	13.213	دالة عند مستوى (0,01)
اليعد الثاني	29	2.193	0.381	3.793	0.491	14.414	
البعد الثالث	29	2.480	0.402	3.880	0.469	12.660	
البعد الرابع	29	2.473	0.366	3.687	0.540	11.854	
البعد الخامس	29	2.527	0.388	3.713	0.429	10.856	
البعد السادس	29	2.153	0.351	3.920	0.422	15.566	
الكلي		2.354	0.387	3.753	0.475	13.094	

ويتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والمتوسط في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة بينهم في البعد الأول (13.213) للمقياس، قيمة "ت" في البعد الثاني (14.414)، وقيمة "ت" في البعد الثالث (12.660)، وقيمة "ت" في البعد الرابع (11.854)، وقيمة "ت" في البعد الخامس (10.856)، وقيمة "ت" في البعد السادس (15.566)، وبلغت قيمة "ت" للمقياس ككل (13.094) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث، ويمكن التعبير عن هذه النتيجة بيانيًا في الشكل الآتي:



شكل (2) مستوى عادات العقل لدي الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي

حساب حجم التأثير: يوضح الجدول التالي تلك النتائج:

جدول (4) مستوى دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس عادات العقل

أبعاد مقياس عادات العقل	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة η^2	مستوى حجم التأثير
البعد الأول	13.213	29	0.858	
البعد الثاني	14.414	29	0.878	
البعد الثالث	12.660	29	0.847	
البعد الرابع	11.854	29	0.829	كبير
البعد الخامس	10.856	29	0.803	
البعد السادس	15.566	29	0.893	
الكلي	13.094	29	0.855	

وبمقارنة قيمة ($\eta 2$) بالجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير في مقياس عادات العقل (0.855) وهى قيمة أكبر من القيمة

المرجعية لحجم التأثير الكبير وهـى(0.14) وهو ما يوضح أن حجم التأثير كبير، ومن ثم يمكن القول أن المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب دوراً فعالاً في تنمية عادات العقل للطالبات مجموعة البحث.

والنتائج على النحو السابق تثبت صحة الفرض الرابع للبحث المتمثل في أن حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدى لمجموعة البحث في مقياس عادات العقل من النوع الكبير ($\eta 2 > 0.14$) وتساعد على تحقيق الهدف الرابع للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المقرر الإلكتروني القائم علي التعلم المقلوب في بيئة الفصول الإفتراضية شجع الطالبات علي الإجتهاد والعمل المتواصل، وإدارة المواقف والإنفعالات بوعي وإتزان، ودعم قدراتهم في البحث والتفكير وتنظيم الخبرات ومتابعة كل ما هو جديد، وهذا إنعكس إيجابياً علي عادات العقل المتمثلة في المثابرة، والتصور والتخيل والابتكار، والتفكير التبادلي، والتساؤل وطرح المشكلات، ومرونة التفكير، والتفكير والتواصل بدقة ووضوح.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (الناجم، 2020)، و(عافية، 2020)، و(أبورياش والجندي، 2019)، و(عيسي والطويرقي، 2018)، و(بريخ، 2015)، حيث أظهرت أن عادات العقل تأثرت باستخدام برامج واستراتيجيات التعلم المختلفة.

التوصيات: في ضوء النتائج، توصي الدراسة، بما يلي:

-تطوير بناء المقررات الدراسية بما يناسب استخدام التعلم المقلوب، وذلك باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.

-تدريب أعضاء هيئة التدريس علي إتباع الأساليب والأنشطة التي تساعد علي تنمية وتطوير عادات العقل لدي الطالبات، وعمل برامج وندوات حول أهمية عادات العقل التي تعد من السلوكيات المطلوبة للنجاح في العمل.

-ضرورة دمج عادات العقل في النشاطات الطلابية والمناهج التدريسية.

-العمل على إجراء مزيد من التدريب للمستخدمين لنظام البلاك بورد ومحاولة الاستفادة منها في جميع الخدمات التي توفرها.

-تفعيل التعلم المستدام في أنظمة إدارة التعلم الالكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس ودمجه مع الأنماط الأساسية الأخرى وذلك ليعوض كل نمط نقص الأخر.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، عبد الله علي؛ وشريف، نادية محمد؛ والقحطاني، منى علي (2015). ضوابط ومعايير الجودة في إنتاج المقررات الإلكترونية للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة. دراسة تحليلية، جامعة نجران. مجلة رسالة الخليج العربي، 36 (136)، ص ص 87-102.
2. أبو شاويش، عبد الله عطية (2013). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية)، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.
3. البلاصي، رباب عبد المقصود يوسف (2015). أثر استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات مقرر العمليات الإلكترونية لطالبات دبلوم إدارة مراكز التعلم بجامعة حائل. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، 5 (50)، ص ص 050-026.
4. الحارثي، إبراهيم أحمد (2002). العادات العقلية وتنميتها لدي التلاميذ، الرياض: مكتبة الشقيري.
5. الدريبي، عهود (2016). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. مجلة بحوث العربية في مجال التربية النوعية: (3).
6. الدوسري، فؤاد فهيد؛ وآل مسعد، أحمد زيد (2017). فاعلية تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، 41(3)، (عدد خاص) يونيو2017م.
7. الزهراني، كاملة خليل (2014). تصميم مقرر إلكتروني وفق معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).كلية التربية، جامعة الباحة، السعودية.

8. الزين، حنان أسعد (2015). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(8).

9. الشلبي، إلهام (2017). فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(1).

10. الشمري، هادي طلال؛ وآل مسعد، أحمد زيد (2019). أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة المعلوماتية لطالب الصف الحادي عشر الثانوي.مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 13(1)، ص ص 15-85.

11. اللهيبي، رانية وريس، إيمان (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16 (3)، ص ص 317-334.

12. الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (2020). تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية فى تدريس الفقه في تنمية التحصيل الفورى والمؤجل وعادات العقل لدى طالب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ،1(44).

13. الهادي، محمد محمد (2005). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

14. بريخ، إلهام فايق سليمان (2015). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

15. حسن، نبيل السيد (2013). أثر استخدام التعلم التشاركى القائم على تطبيقات جوجل التربوية فى تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحوه لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القري.

http://www.bu.edu.eg/portal/uploads/Specific%20Education/Educational%20Technology/5143/publications/Nabil%20Elsayed%20Mohamed%20Hassan_1.pdf

16. حميد، أمال (2016). فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لدي طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
17. حويري، عليش عبد الرحيم البشير (2020). أثر وحدة تدريسية قائمة على استراتيجية التعلُّم المعكوس وفقاً لنموذج التصميم العام (ADDIE) على التحصيل الدراسي في مقرر المدخل إلى تكنولوجيا التعليم لدى طلاب المستوى الثاني بكلية التربية جامعة الخرطوم. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، 129(66).
18. داود، سليمان حموده محمد (2018). فاعلية مقرر الكتروني لمهارات الاتصال وفق معايير جودة التعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلاب كلية الشربعة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، (42).
19. رخا، إيمان أحمد محمد (2017). أثر إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية ودافعيتهم للتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (22)، يونيو 2017م.
20. زاهد، منال عبد الله (2016). فعالية استراتيجية التعليم المعكوس باستخدام نظام البلاك بورد وتطبيق الواتس آب علي التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو استخدام الإنترنت في التعليم لدى طالبات قسم الإقتصاد المنزلي بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المجلة العربية للعلوم ونشرالأبحاث، 5 (15)، ص ص 42-24.
21. زوحى، نجيب (2014). "كل ما يحتاجه المدرس حول الفصل المعكوس "Flipped Classroom". www.new-educ.com/outils-et-applications-de-la-classe-inversee
22. شمام، عاصم أحمد خليل؛ وبن كتيلة، فتيحة (2019). مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1)، جامعة الوادي، الجزائر، ص ص40-54.
23. شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

24. عافية، عزة عبد الرحمن مصطفي (2020). فاعلية برنامج قائم علي التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل والتفكير التحليلي والتحصيل لدي طالبات الماجستير. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (76).

25. عثمان، إلهام جلال إبراهيم؛ وحسن، رولا نعيم سليم (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية معارف واتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة والثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ،57(18).

26. عزمي، نبيل جاد (2008). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة : دار الفكر العربي.

27. عيسي،محمد أحمد أحمد؛ والطويرقي، أمل عبيد ناصر (2018). فاعلية إستراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.المجلة الدولية التربوية المتخصصة،8 (7).

28. قطامي، يوسف؛ وعمور، أميمة (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

29. كوالتي ماترز (2015). معايير تصميم المقررات الإلكترونية.
https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf .

30. كوستا وكاليك (2003). استكشاف تقصي عادات العقل ، مدارس الظهران الأهلية، السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

31. متولي، علاء الدين (2015). توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والـتعلم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة عين شمس، 8-9 أغسطس 2015 م، ص ص 91 – 102.

32. محمد، حسن الباتع؛ والسيد ،عبد المولي السيد (2009). التعلم الإلكتروني الرقمي، النظرية - التطبيق- الإنتاج. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

33. نوفل، محمد بكر (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

34. هارون، الطيب أحمد؛ وسرحان، محمد عمر (2015). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الالكتروني لدى طلاب البكالوريوس

بكلية التربية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية آفاق مستقبلية" ،في الفترة من23-26 جمادى الآخرة 1436هـ بمركز الملك عبد العزيز الحضاري.

35. Beyer, B .(2003) .Improving student thinking , the clearing house, Vol 71, No 5.

36. Calvin, H. (2014).Flip Your Classroom, Scholastic instructs.http://www.scholastic.com/teachers/article/flip-your-classroom. retrieved 1 march, 2017.

37. Costa, A. & Kallick, B.(2000).Discovering and Exploring Habits of Mind, USA: ASCD.

38. Costa, A. & Kallick, B.(2003).What are Habits of Mind?, USA: ASCD.

39. Costa. A. & Kallick. B.(2009).Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers. Alexandria, VA: ASCD.

40. Hardidi, R., Sung, C.(2010) .Pedagogy of Online Instruction Can It Be As Good As Face-To Face?, Proceeding of American Conference on Information System, Long Beach, California.

41. Jacobsen, M., Brown, B. (2015) .Learning Designs using Flipped Classroom Instruction, May 2015.Canadian Journal of Learning and Technology.

42. Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014) .NMC horizon report , Higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

43. Mok, N.(2014).Teaching tip: The flipped classroom.Journal of Information Systems. Education, 25(1) ,7.

44. Ricketts. J.(2004) .The Relationship Between critical Dispositions and critical thinking skills of selected youth

leaders in the national FFA organization.Journal of southern Agricultural Education Research, 54(1) , 21-33.
45. Strayer,J.(2012) .How Learning in an inverted classroom influences, cooperation innovation. and task Orientation .learning Environ Res , 15,171-193.
46. Vollrath. D.(2016) . Developing Costa and Kallick's Habits of Mind Thinking for Students with a Learning Disability and Special Education Teachers, Presented to the Faculties of Arcadia University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Pennsylvania, USA.
47. Wineburg, S. (2003). Teaching the mind good habits, The Chronicle of Higher Education, 49 (31) , 20-24.

The effectiveness of an electronic course based on flipped learning in developing achievement and some habits of mind among students of Sattam bin Abdulaziz University

Fatema Kamal A. A. Elnaggar

Prince Sattam Bin Abdulaziz University - Kingdom of Saudi Arabia

Suez Canal Univeristy - Egypt

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of an electronic course based on flipped learning in developing achievement and some habits of mind among students of Sattam bin Abdulaziz University, and the study used the semi-experimental approach and the researcher used two tools (achievement test and the scale of habits of mind), and the study sample consisted of (30) A student from the scientific departments of the College of Sciences and Human Studies at Sattam Bin Abdulaziz University in Al-Aflaj Governorate. The results showed the effectiveness of the electronic course based on flipped learning in developing achievement, and some habits of mind among the students of the study group, as the value of "T" in the achievement test (10.770)) Which is a statistically significant value at the level of significance (α = 0.01), and the value of “T” on the scale of habits of the total mind was (13.094), which is a statistically significant value at the level of significance (α = 0.01), and in light of the results, a set of recommendations and proposals were presented.

Key words: Effectiveness, electronic course, flipped Learning, Academic achievement, habits of the mind.

مقاربة سيكولوجية لرصد أهم المشكلات النفسية والإجتماعية لدى الشباب في ظل مستجدات المدن الجزائرية

د.خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02- الجزائر

ملخص: إن دراسة المدن من الناحية السيكولوجية اليوم وإيلاؤها العناية أمر جد أساسي للإنطلاق في فهم تأثيرات المدن على سيكولوجية الأفراد، ولعل ذلك ما جعلنا نحاول فهم المدن الجزائرية وفق تصور نسقي نفسي في محاولة لتحديد أهم تلك المشكلات التي تعترض الشباب الجزائري خاصة في ظل المستجدات التي عرفتها المدن والتطورات الحاصلة في المجال العمراني ما يجعل عملية رصد وتحليل مشكلات الشباب التي يواجهها في ظل المدن أمر هامة للغاية من أجل فهم دور المدن في التركيبية النفسية لدى الشباب إنطلاقا من دور علم النفس في فهم شخصية الإنسان ودراسة سلوكه الإنساني في مختلف مواقف الحياة ومواقع التواجد التي تعد المدينة أحدها، لذا سنحاول الإشارة بنوع من التحليل وفق مقاربة سيكولوجية لأهم مشكلات الشباب الجزائري التي تواجهه في المدن الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: المدن، الشباب الجزائري، سيكولوجية، المشكلات النفسية، المشكلات الإجتماعية.

مقدمة:

لقد عرفت المدينة الجزائرية منذ الإستقلال إلى غاية اليوم العديد من التطورات خاصة في مجال الهيكلة والبناء والتهيئة العمرانية، وقد صاحب تطور المدينة العديد من التطورات في مختلف المجالات الاجتماعية للمجتمع، هذه التطورات في واقع المدينة الجزائرية أدت بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى بروز العديد من المشكلات على المستوى الاجتماعي والنفسي لدى مخلف الفئات الاجتماعية.

والمدن الجزائرية لا تختلف عن بقية مدن العالم، فهي أيضا تعرف توسعا حضريا سريعا، وزيادة معتبرة في استخدامات الأراضي، البنى التحتية والمرافق الأساسية، التي تحتضن أنشطة السكان وتزودهم بمختلف الخدمات الضرورية، وهو ما قاد إلى ارتفاع عدد التنقلات اليومية التي يقوم بها الأفراد لقضاء كل هذه الحاجات، ومن هنا أصبحت حركة النقل تواجه مشكل كثيرة كالاختناقات المرورية والازدحام الحاد وكل ما ينجر عنهما من مشاكل، الناجمين عن ضعف درجة انتساب وسائل النقل المتزايدة باستمرار(محمد مداحي، سوسن زيرق، 2016: 25).

إن المدينة تعاني اليوم الكثير من المشاكل التخطيطية التي تنعكس بشكل مباشر وغير مباشر على ساكنيها ونشاطاتهم وحياتهم ومستقبلهم، وتتلخص أهم هذه المشاكل بالإسكان والخدمات والبيئة والنقل والنمو السكاني، والمشكلة الكبرى هو تزايد وتفاقم هذه المشاكل يوما بعد يوم، وإذا كان بالإمكان حل هذه المشاكل اليوم فإن تجاهلها سيجعل من الصعوبة بمكان حلها مستقبلا نظرا لتعقيداتها وظهور مشاكل أخرى ستفرزها التطورات الحديثة التي ستظهر وتتسارع وتيرة تطورها مستقبلا(محمد أحمد سلام المدحجي، 2009: 1)، ولعل ما يمكن تأكيده أن مختلف المشكلات التي تعترض المدينة الجزائرية اليوم تنعكس بظلالها بصورة مباشرة أو غير مباشرة على الشباب قاطني هذه المدنية، فالمدينة بمواصفاتها الجزائرية الخاصة التي تميزها أوجدت في الواقع العديد من المشكلات لدى الشباب اليوم، كما بلورت مشاكل قد تكون جديدة خاصة بالمدينة أو مشكلات أخرى إجتماعية ونفسية زادت في حدتها وساهمت في وضوحها بصورة أو بأخرى، وهو ما يجعل من طبيعة المدنية الجزائرية تؤثر على مختلف المشكلات التي تؤرق حياة الشباب اليوم سواء ارتبطت هذه المشكلات بالبعد النفسي أو الإجتماعي.

ولأن فئة الشباب تعد الشريحة الأكثر تواجدا في المجتمع الجزائري من حيث التمثيل من جهة، وكذا بالنظر لطبيعتها وخصائصها فإنها تعاني في ظل واقع المدينة الجزائرية العديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تؤثر على تطور هذه الفئة وتحقيقها لأهدافها في ظل الواقع المعاش اليوم.

1.مشكلة الدراسة:

أضحت المدن اليوم تشكل هاجسا مهما من حيث إجراء الدراسات عليها، وإن كان التوجه الغالب هو دراسة المدن من الناحية الهندسية فإن دراسة المدن من الناحية الإجتماعية والنفسية أصبح أمر لا بد منه خاصة في ظل المستجدات التي عرفتها المدن اليوم، أين لم تعد مجرد منافذ للعيش فحسب بل إنها المكان السيكولوجي الذي تبحث فيه النفس الإنسانية عن الراحة بعيدا عن كل ضغوطات الحياة، ولعل العمل بتوفير مختلف المرافق فيها ينطلق من ذلك الأساس.

إن أحد أهم الإشكاليات التي ما فتأت تطرح اليوم في مختلف المدن الجزائرية هو ذلك الدور الذي يمكن أن تلعبه في تنامي العديد من الظواهر في شقيها الإجتماعي والنفسي، أين تحولت المدينة في الكثير من الأحيان لبؤر لظهور تلك المشكلات وهو ما يجعل من دراسة تأثيرات المدن كما هي عليه اليوم على مشكلات مختلف الفئات الإجتماعية أمر بإمكانه حل العديد من المشكلات على المستويين النفسي والإجتماعي.

فالمدينة لم تعد كما كانت عليه في السابق إذ عرفت قفزة نوعية خاصة من حيث الحجم من جهة وطبيعة المنشآت والبناء ما جعل التغير الإجتماعي الحاصل فيها يلفت إنتباه الكثير من الباحثين والمهتمين بمجال دراسة ورصد سلوكيات الأفراد في ظل المدن، على الرغم من قلة تلك الدراسات والإهتمامات التي سارت في نسق معماري هندسي بحت أو تسيير تقني واضح، مهملة بذلك الجانب السيكولوجي الذي يعد أساس الحكم على نجاح المدينة في تحقيق أهدافها.

لذا سنحاول الإجابة على سؤال أساسي يتمحور حول ما هي أهم المشكلات النفسية والإجتماعية لدى الشباب في المدن الجزائرية اليوم في ظل المستجدات الحاصلة في المدن؟

2. تحديد مفاهيم الدراسة:

المدينة: المدينة هي مستقرة بشرية فيها تجمع سكاني كبير محدود المساحة والنطاق ومقسمة إلى إحياء ومحلات سكنية ويقوم النشاط الإقتصادي فيها على الصناعة والتجارة والنقل والخدمات وتقل فيها نسبة المشتغلين في الزراعة وتتنوع فيها الخدمات والمؤسسات وتمتاز بصفة إدارية وبكثافة سكانية عالية كما تتميز مبانيها بالتنظيم الهندسي وسهولة المواصلات فيها، وبهذا فالمدينة يمكن تعريفها عن طريق ثلاثة مقاييس هي(عبد الرزاق أحمد سعيد صعب، 2009: 162):

1-عدد وكثافة السكان القاطنين فيها.

2-طبيعة العمل الذي يقوم به سكان المدينة.

3-تقسيم العمل.

المشكلات النفسية: هي"صعوبة يعاني منها الفرد وتشتمل على أعراض عضوية وأعراض نفسية تتمثل في إضطرابات التفكير واضطرابات الإنفعال، وهي عجز الفرد عن تحقيق التوافق إزاء هذه الحاجات مما قد يسبب له سوء التوافق النفسي والاجتماعي(خالد بن أحمد، عثمان المنصوري، 2008: 19).

المشكلات الاجتماعية: هي صعوبات وانحرافات سلوكية ترتبط بعلاقات الشاب بأفراد وقيم وعادات وتقاليد وقوانين وتوقعات مجتمعية(خالد بن أحمد، عثمان المنصوري، 2008: 20)

الشباب: لقد اختلف العلماء حول تحديد مفهوم الشباب نظرا لاختلاف تخصصاتهم، فمنهم من حدد هذه المرحلة بمعيار سلوكي تتشكل فيه الإتجاهات السلوكية المميزة لهذه المرحلة، ومنهم من حددها بمعيار زمني، وآخر بمعيار اجتماعي يتمثل في قدرة وسعي الشباب نحو احتلال مكانة إجتماعية والقيام بمجموعة من الأدوار تؤهله للحياة، وهناك من حددها بمعيار عقلي تتمثل في نمو العمليات العقلية مثل التذكر والتخيل، والإدراك والتفوق والقدرة على إتخاذ القرار وحرية الإختيار، وبالرغم من إختلاف وجهات النظر حول تحديد المرحلة العمرية لها، إلا أن معظم الآراء اتفقت على تحديدها بين 15-32 سنة(سارة صالح الخمشي، هيفاء عبد الرحمن الشلهوب، 2012: 145).

3.أهداف الدراسة:

-تبيان أهمية معالجة المدينة من الناحية النفسية.

-رصد مشكلات الشباب في ظل المدينة الجزائرية اليوم.

-محاولة بناء تصور نظري حول المدينة والمشكلات النفسية.

4. المشكلات الاجتماعية والنفسية في المدن الجزائرية لدى الشباب –مقاربة سيكولوجية-

تتميز المدينة الجزائرية بالعديد من الخصائص والسمات التي تميزها وتجعلها تضفي بخصائصها على المشكلات التي يعاني منها الشباب اليوم طابعها الخاص، وما يمكن ملاحظته أن التغيرات التي طرأت على المدنية الجزائرية من حيث نوعية البناء وطريقته وكذا طبيعة التخطيط للعمران الحضري أحدثت تأثيرات مباشرة ليس على الجانب الاجتماعي فقط بل على البعد النفسي لدى قاطن هذه المدن، وفي ظل قلة الدراسات خاصة الميدانية منها التي تكتشف بصورة ملموسة ودقيقة أبعاد المشكلات النفسية التي أحدثتها تغيرات المدنية ليس على الشباب فقط بل على مجمل أفراد المجتمع، وإن كنا هنا سنحاول أن نحدد بعض المشكلات التي أحدثتها تلك التغيرات من الجانب النفسي، وهي قراءة واقعية للمشهد المعاش من طرف الشباب في ظل المدن الجزائرية بمختلف مكوناتها ومكنوناتها.

مشكلة الحلقة المفرغة: إن حدوث أي من المشاكل الإجتماعية، أعلاه في محيط المجمعات السكنية الكثيفة عادة يكون بداية لمشكلة أكبر وهي ما يدعى في الأدبيات المتعقلة بدراسة المحيط الحضري بمشكلة الحلقة المفرغة، وهذه المشكلة تتسبب في مضاعفة المشاكل الاجتماعية وتؤدي في النهاية إلى انحدار المجمع السكني أو البناية الشققية نحو هاوية الفشل، وعندما تبدأ المشاكل في مجمع سكني أو بناية شقيقة ولأي من الأسباب فإن تلك البناية أو المجمع سيكتسب سمعة سيئة(فيصل حميد، محمد عرعر، عماد مشتهي، 2011: 7)، ولعل مختلف المشكلات التي تحدث في هذا الإطار تؤثر بصورة ملحوظة على نفسية الشباب، خاصة ما تعلق منها بالهروب من التواجد في المجمع السكني بحثا عن الذات الغائب الأكبر في الكثير من المدن أين لا يجد الشاب ذاته في مجمعات السكن التي يعيش فيها، ولعل عملية البحث المستمرة تؤدي به لا محالة إلى حالة من الغربة عن الذات، أين يمكن أن نلاحظ ذلك الفراغ والشرود الذي يعيشه شبابنا اليوم في مختلف المدن بسبب ما

توفره المدينة من متطلبات لا تلبي حاجيات الشباب الأساسية وهو أمر يجعل من إعادة مراعاة تخطيط المدن بما يتماشى وضروريات الحياة وحاجيات الشباب من أجل إعادة المدينة لتحقيق أهدافها، فالمدينة ليست مجرد مجمعات سكنية يتواجد بها الناس للنوم وفقط، بل لا بد أن تتحول المدينة إلى مركز إشعاعي لتبادل العلاقات وإثبات الذات وهو الأمر الغائب للأسف في مدننا التي تحولت كما قلنا سابقا لمرقد عام لا غير.

مشكلة الحركة والمواصلات: مع ظهور وظائف جديدة لمركز المدينة ومع النمو الطبيعي للسكان ومواكبة لتلبية احتياجاتهم، يحدث نمو طبيعي في الكتلة العمرانية سواء للمدينة ككل أو المركز على وجه الخصوص، ومع ظهور السيارة كوسيلة رئيسية للحركة إضافة إلى وسائل المواصلات المختلفة حافلات، قطارات، مترو أنفاق..إلخ)، وما يتتبعه من خدمات أساسية لها من محطات أو ساحات إنتظار إلى جانب المكون الرئيسي وهو الطرق، أصبح النسيج العمراني للمركز التقليدي أو التاريخي للمدينة غير قادر على استيعاب هذا النمط من الحركة والمواصلات(حاتم عبد المنعم الطويل، دس: 138)، فمشكلة المواصلات وحركة المرور أصبحت اليوم تؤرق الكثير من الشباب وتمثل لديه الكثير من جوانب الضغوط النفسية، أين تحولت إلى أهم ضغط نفسي خاصة في المدن الكبرى كالعاصمة مثلا، ويمكن أن نقول أن شبح المواصلات والوقت أدى إلى ظهور الكثير من الأمراض النفسية كالتوتر والقلق والإجهاد النفسي، حيث يمكن أن نلاحظ أن الكثير من الشباب يعاني من مسألة القلق والضغط بسبب المواصلات فالمدينة وفق هذا المنظار ورغم إيجابياتها أحدثت في الشباب جانبا سلبيا فيما يخص الكثافة السكانية التي جعلت من استغلال الموارد المتاحة للمواصلات يقل ويجعل الشباب يتعرض لمجموعة لا متناهية من الضغوط في هذا الإطار.

مشكلة الهجرة العجولة: إن هجرة السكان العجولة إلى المدن الآخذة في التوسع وما ينجم عن لك من نمو سكاني سيجعل من المتعذر التنبؤ بخدمات فعالة للنقل العام والتخطيط لها وتأسيسها، وفي المدن التي تنخفض فيها كثافة السكان، يصبح من الأصعب استحداث خدمات نقل عام فعالة من حيث تكلفتها بالنظر إلى طول المسافات وتشتت أماكن نشوء الرحلات ووجهاتها مما يفضي إلى خفض عدد الأشخاص لكل رحلة طريق أو رحلة مركبة، وإعطاء الأولوية للسيارات سيضاعف احتياجات الاستثمار الضروري للانتقال إلى وسائل النقل العام في

مرحلة لاحقة، ويؤدي تدني كثافة السكان أيضا إلى زيادة نصيب الفرد من استهلاك الطاقة في النقل ومن إنبعاثات المركبات(المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2013: 4)، فالتركيبة السكانية اليوم في مختلف المدن الجزائرية تغيرت، والتي ساهمت العديد من العوامل في ذلك كالبحث عن العمل وطبيعة عمل الكثير من الفئات التي اضطرت لنقل عائلاتها معها، وهو ما أحدث تغيرا جذريا في تركيب المجتمع الذي أصبح مختلف العادات والتقاليد وهو ما جعل هذه الهجرة المستعجلة تحدث الكثير من الأزمات النفسية لدى الشباب الذي وجد نفسه محاط بالكثير من التناقضات، مما أثر على شخصيته خاصة وأن تأسيس الشخصية القاعدية وتثبيتها يتعلق بالجوانب الاجتماعية المحيطة، وهو ما يجعل من هشاشة الشخصية في ظل الوضع الراهن أمر مطروح لدى الكثير من الشباب، وهو ما يجعل الكثير منهم ينطوي على نفسه أو يتجه لإتيان الكثير من السلوكيات الغير محبذة في المجتمع خاصة في ظل غياب الرقابة الاجتماعية التي قلت في المدن اليوم مقارنة بالماضي.

مشكلة العلاقات الاجتماعية لدى الشباب: إن العلاقات الاجتماعية السائدة في محيط الأسرة تحدد شكل بنائها ودرجة تماسكها، والأسرة غير الكاملة أي التي لا تشمل على الأب والأم كعناصر أساسية فيها، يكون أفرادها أكثر عرضة للتوتر والقلق مما قد يتسبب بخلق ميل لممارسة الأفعال الإنحرافية أو ارتكاب السلوك الإجرامي(تماضر حسون، حسين الرفاعي، 1987: 113)، فالملاحظ أن العلاقات الاجتماعية لدى الشباب اليوم في ظل المدن قد تغيرت عما كانت عليه سواء من ناحية تأثيرات طبيعة المدن بما توفره من هياكل من جهة أو طبيعة تأثيرات التكنولوجيات والتقنية التي غيرت كثيرا في طبيعة العلاقات، فالشباب اليوم لم يعد كما كان في الماضي يربط علاقاته بناءا على الجوار والقرب أي نظرية المكان والقرب في تكوين الجماعة بل أضحت هناك الكثير من العوامل التي تحدد تكوين الجماعات خاصة ما تعلق بالتكنولوجيا والتقنية ومواقع التواصل الاجتماعي، ولعل طبيعة العلاقات الافتراضية في الواقع بقدر ما ساهمت في بلورة وتنويع العلاقات من ناحية إيجابية إلا أن الكثير من الدراسات أكدت تلك الجوانب السلبية من ناحية العلاقات بين الشباب في ظل المدينة بما تحويه من تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.

التنشئة الاجتماعية: إن مهمة التنشئة الاجتماعية أضحت اليوم أصعب من أي وقت مضى على اعتبار تنوع المؤسسات الراعية للتنشئة الاجتماعية، لكن باتت

في الآونة الأخيرة تتعرض إلى ضغوط شتى مؤثرة في وظيفتها التربوية وقد تكون من بين هذه المؤثرات ضغوط الحياة الحضرية والمشكلات الاجتماعية ذات الصلة الوطيدة بكل من الأسرة والتربية والضبط الاجتماعي خاصة لدى فئة الشباب، وهي ناتجة عن التحولات الاجتماعية التي أدى إليها التحضر والنمو الحضري السريع الذي بدوره أنتج لنا بما يسمى بالأحياء العشوائية التي باتت السمة البارزة لمدننا(رضا سلاطنية، 2012: 211)، فالمدينة اليوم أثرت بشكل مباشر على طرق التنشئة الاجتماعية المعتمدة من طرف الأسر في تربية أبنائها خاصة الشباب منهم من جهة، كما أن زيادة حجم المؤسسات وتنوعها ساهم في تنويع التأثيرات التي تحدثها مختلف هذه المؤسسات كل حسب توجهها في تنشئة الشباب وهو ما جعل الكثير من الشباب عرضة للتأزم النفسي وتدهور صحته النفسية نتيجة التناقضات بين مختلف هذه المؤسسات في ظل إختلاف الأهداف المتوخاة من ذلك.

العنف في المجتمعات الحضرية: يشكل العنف في المناطق الحضرية تحديا خطيرا أمام الأشخاص المستضعفين، وغالبا ما تتفاقم هذه المشاكل بسبب عوامل الفقر، وتفاوت الأوضاع الاقتصادية والبطالة والإقصاء الاجتماعي والتهميش، بينما يتزايد نمو المناطق الحضرية في العالم، وصل العنف في العديد من المدن إلى مستويات غير مسبوقة ويؤدي العنف المزن إلى جعل الحياة اليومية في بعض المناطق شبيهة بالحياة في مناطق الحروب، ويتغير السياق الذي يظهر فيه العنف مع تسارع التوسع العمراني مولدا تحديات جديدة للذين يقدمون المساعدات ويعملون على تجنب النزاعات(مجلة الانساني، 2010: 12)، ولعل انتشار العنف بمختلف أنواعه الشفهي والجسدي بين الشباب ناتج من جانب آخر أيضا إلى طبيعة المدينة وفي ظل غياب الدراسات وقلتها التي تهتم بتأثير طبيعة البنيان والبناء وهياكلها على نفسية الشباب وتوجههم نحو العنف رغم أن من بين أسباب العنف هو تلك التغيرات التي أحدثتها المدينة على الشباب اليوم.

حجم المدينة: إن حجم وتوزيع وكثافة سكان المدن على اختلاف أنواعهم وشكل العلاقات المتداخلة بين الأفراد والجماعات، تحدد جميعها زيادة المشاكل الاجتماعية أو نقصانها، فعملية التحضر في أي مجتمع تصطحب معها تشكيلة واسعة من المشاكل الاجتماعية نوجز بعضها في ما يلي(علاء سليم أسعد صلاح، 2006: 23-24):

مشكلة عدم تماسك العائلة، ويمكن النظر إلى هذه المشكلة من ناحيتين، أولاهما عدم تماسك العائلة كوحدة، والثانية عدم تماسك العائلة والتحامها بالمجتمع المتحضر أو مجتمع المدينة.

الجريمة والجنحة والمخالفة: إن الجريمة تأتي من نمط السلوك والحالة العقلية ومن العوامل التي تساهم في ارتكاب الجريمة والانحرافات الأخرى التي هي دونها في الخطورة:

-عدم التجانس أو التفاهم بين الوالدين.

-عدم إهتمام الوالدين بتربية أبنائهم ورعايتهم.

-عدم الرضا والارتياح النفسي الناجم عن عدم وضوح أهداف الفرد.

-الاختلال العقلي بسبب نقص في التركيب العضوي أو بسبب الضغوط الاجتماعية.

الحاجات التي لا يمكن تحقيقها أو تلبيتها بالطرق السوية.

مشكلة التغير في بنية العائلة وما انجر عنه من مشكلات نفسية: إن نموذج الأسرة العربية الراهنة هو وليد المدينة، إذ استفاد شباب المدينة بشكل عام وشباب الريف المتعلم منهم من فرص العمل في مؤسسات الحكومة ومزاولة بعض المهن الجديدة، التي رافقت تطور وسائل وأساليب الإنتاج، فاستقلوا اقتصاديا عن جسم العائلة، وفي كثير من الأحيان يكون مكان العمل بعيد عن مكان إقامة العائلة، مما أتاح المجال لاستقلال الأسرة وانفصالها عن العائلة، وأصبح لها مكانة ودورا جديدين في العائلة(تماضر حسون، حسين الرفاعي، 1987: 126)، فالملاحظ أن طبيعة هيكلة العائلة ومكوناتها تحولت من العائلة الكبيرة إلى العائلات الصغيرة التي تتكون من الأبوين والأولاد فقط، وطبيعة هذه العائلات أثرت على بعد العلاقات لدى الشباب، خاصة من ناحية التربية والمراقبة، فالتغير في العائلات أوجد من ناحية نوع من الإستقلالية وتحمل المسؤولية من جهة، كما أوجد أيضا نوعا من التسيب واللامبالاة لدى الشباب وهو ما يجعل الشباب عرضة للخطر في ولوج عالم الجريمة نتيجة لذلك.

مشكل غياب بعض المرافق الضرورية التي تلبي حاجيات الشباب: تظل زيادة التكفل باحتياجات الشباب في ميادين التعليم، والتكوين المهني، والتشغيل والتثقيف والإعلام، والصحة والرياضة والترفيه هي المدخل الرئيسي لتحصين الشباب ضد ما يتعرض له من مخاطر البطالة والفقر، والتهميش والإقصاء والهجرة القسرية، والجريمة المنظمة والتطرف الديني والاستلاب الثقافي والحضاري(إتحاد المغربي العربي، 2016: 16)، فالشباب اليوم ووفق نظرية الحاجات لماسلو بحاجة لتحقيق الكثير من الحاجات بداية من الحاجات الفسيولوجية المتمثلة في المسكن والمشرب والملبس، ولعل المدينة أحدثت في هذا الجانب تلك التغيرات التي نلاحظها على طريقة اللباس لدى الشباب اليوم خاصة ما تعلق بها بالتقليد الأعمى لكل شيء، فالمدينة وفق هذا المنظور ساهمت في بروز العديد من الظواهر المتعلقة بالشباب من حيث طريقة لباسه وحياته، كما أن عجز المدينة عن احتواء الطاقات التي يتمتع بها الشباب من خلال توفير المرافق الضرورية جعل الكثير منهم يلجأ لأوكار الجريمة والفساد، ويؤثر نفسيا عليهم خاصة ما تعلق بالقلق وزيادة حدة التوتر والاكتئاب لديهم، خاصة وأنهم يجدون أنفسهم في ظل المدنية التي يعيشون فيها غير قادرين أو عاجزين عن تحقيق حاجياتهم الأساسية مما يقلل لديهم مستوى الطموح في ظل البيئة التي ينتمون إليها، خاصة وأن المدينة قد تكون فضاء إيجابيا أو سلبيا لدى الشباب حسب ما توفره من إمكانات وما ترصده من فضاءات لهؤلاء الشباب اليوم.

مشكلة الانتماء العاطفي: إن تحقيق الانتماء العاطفي بين السكان ومركز مدينتهم يكون بارتباطهم بعضهم ببعض أثناء ممارستهم للنشاط الاجتماعي والثقافي والفني والذي يحقق الإحتياجات المادية والروحية لهم على حد سواء، كما يمكن من خلال هذا النشاط نشر الثقافة الفنية على أوسع مجال بعرض المعروضات الفنية في الساحات والحدائق بالإضافة إلى إقامة الحفلات الموسيقية والفنون الشعبية في المناسبات والأعياد القومية(حاتم عبد المنعم الطويل، دس: 142)، وهو الإشكال الأساسي في البعد النفسي للمدينة فالشباب اليوم لا يحسون بأي انتماء للمدينة التي ينتمون إليها ولعل ذلك بسبب أن القائمين على شؤون هذه المدن لا يعملون من أجل تعزيز الانتماء للمدينة والذي يبرز من خلال سلوكيات المواطنة تجاه المدينة التي يعيشون فيها، فبمجرد النظر لواقع المدن الجزائرية ندرك غياب بعد سلوك المواطنة تجاه المدينة وهو ما يؤكد أن قاطني هذه المدنية لا تربطهم أي علاقة بالمدينة التي يقيمون بها، وذلك نتيجة العديد من العوامل أهمها أن المدينة لا تقدم

بالنسبة لهم أي خدمات ما يجعلهم يتخلون عنها تدريجيا وهو ما يوسع هوة الانتماء العاطفي والنفسي بين المدينة والشباب خاصة على إعتباره الشريحة الأهم تواجدا في المجتمع الجزائري.

مشكلة الأمراض: إن وجود وسائط نقل كثيرة ومتعددة في الوسط الحضري يعني وجود مصدر دائم لتلوث الهواء في المدينة، فهي المصدر الرئيسي للعديد من الغازات السامة المنبعثة كثاني أكسيد الكربون المتسبب في الاحتباس الحراري، وجزئيات الرصاص ومختلف الجزئيات التي تطرحها محركات المركبات وتبقى عالقة بهواء المدنية وتلوثه، وهو ما يؤثر على الصحة من خلال انتشار الأمراض الصدرية والتنفسية، الضغط العصبي وضغط الدم، مرض السكري وأمراض الكبد والأزمات القلبية، إضافة إلى العديد من الأمراض النفسية يعد الاكتئاب أخطرها، إلى جانب ما تخلفه حوادث المرور من عاهات وإعاقات مستديمة (محمد مداحي، سوسن زيرق، 2016: 264)، فالأمراض تنتشر بين الشباب خاصة تلك المتعلقة بالجانب النفسي، وذلك نتيجة غياب الكثير من المرافق الضرورية لدى الشباب التي تعد متنفسا له، ولعل ما يحدث داخل المدن من تشويه لبعض هياكلها ناتج بالأساس لمحاولة إثبات الوجود وكأن الشباب يقوم أنا هنا ألا ترونني، لذا فهو يلجأ للتفريغ عن مكنوناتها عن طريق رسائل سلبية كالخربشات والتدمير وتشويه الهياكل وغيرها من المظاهر السلبية التي يبرزها الشباب في واقعنا داخل المدن.

مشكل الإجرام: انتشار الجريمة بين سكان الأحياء القصديرية في المدن والتي تحتوي على أوكار للدعارة المنظمة والانحرافات الجنسية وبيع المخدرات والمتاجرة في السوق السوداء ولعب القمار(كمال تكواشت، 2009: 62)، والجريمة لا تتواجد فقط في الأحياء القصديرية بل هي منتشرة في الكثير من المدن وبمواصفات كثيرة ومختلفة، ولعل ذلك الانتشار والارتفاع في معدلات الجريمة خاصة في الأحياء الجديدة يؤكد ذلك الخلل في عملية التخطيط من طرف المصالح المختصة في هذا الإطار، ولعل الضحية الأولى التي أحدثتها متغيرات المدينة على الشباب هو مسألة أزمة الهوية لدى الشباب اليوم والتي تجعله يتصرف العديد من السلوكيات الإجرامية التي تكون لمحاولة لإثبات الذات لا غير في ظل مدينة اليوم.

بروز المدن المذكية وتأثيرها النفسي على الشباب: إنعكس التطور التقني الذي رافق نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين المتمثل بظهور تقنيات الاتصالات والمعلومات، بشكل أساسي على شكل الحياة وعلى طريقة أداء

النشاطات المختلفة، مؤديا إلى ظهور مجتمع من نمط جديد يعتمد اعتمادا متزايدا على المعرفة والتقنيات الرقمية، ويؤدي النشاطات المختلفة من خلال الوسائل الافتراضية بدلا من الوسائل الاعتيادية، وارتبط ظهور هذا النوع من المجتمعات بظهور تغيرات في بنية المدن، إذ ظهرت مدن تعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات والذكاء الاصطناعي، يطلق عليها المدن الذكية، تتيح للمجتمعات تطوير إمكانياتها على مختلف الأصعدة، وللمكونات التقنية للمدينة الذكية تطبيقات شاملة في عدة مجالات منها الخدمات، والصناعة والبيئة والاقتصاد، كما تؤدي دورا مهما في إيجاد حلول للمشكلات العمرانية، إذ يشكل تزايد هذه المشكلات دافعا لدراسة الدور الذي تؤديه تطبيقات المدينة الذكية لإيجاد حلول لتلك المشكلات(محمود حيان سفور، 2013: 584)، فالملاحظ على سلوكيات الشباب داخل المدن تلك الاستخدامات المكثفة لمختلف أنواع التكنولوجيات الرقمية الحديثة، وهو ما أحدث طفرة نوعية في تلك العلاقة بين المدينة والشباب اليوم خاصة ما تعلق بعملية التكيف والتوافق مع هذه التغيرات التي طرأت على المدينة من طرف الشباب، وهو ما جعل ذلك الصراع الداخلي لدى الشباب بين التغيرات والظروف المحيطة وبين إمكانياته وقدراته من جهة أخرى.

قلق المستقبل: من سمات الوضع المضطرب لدى الشباب سمة الخوف عامة والخوف من المستقبل والمؤثر سلبيا وبشكل كبير في حياة الشباب جراء ما يواجهه من عدم تكافئ الفرص وانسداد الآفاق المستقبلية، وهذه الظاهرة أي الخوف من المستقبل كانت واضحة جدا في معظم دراسات الشباب في البلاد العربية وهي ظاهرة تعبر عن حالة نفسية اجتماعية للشباب خلاصتها أنهم غير قادرين على معرفة مصيرهم ومستقبلهم(اتحاد المغرب العربي، 2016: 27)، فالمدن وما توفره من إمكانيات محدودة لدى الشباب جعلت الكثير منهم يعيش قلقا من ناحية المستقبل وهو ما جعل الكثير منهم يفكرون في الهجرة الغير شرعية فواقع المدينة يضيق عليهم تلبية حاجياتهم ما يجعلهم يبحثون عن البديل الذي قد يكون ملاذ لهم في الهجرة الغير الشرعية أو البحث عن طرق أخرى حتى لو كانت غير شرعية للتقليل من أمر القلق من المستقبل.

مشكلة الاختلاط بين الجنسين: إننا إذا أخذنا بمبدأ الاختلاط بين الجنسين في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وإذا ما فهم الآباء والمربون دورهم في إتاحة الفرصة للشباب للاختلاط تحت إرشاد وتوجيه صحيحين أمكننا التغلب إلى حد كبير على هذه

المشكلة، كما يجب في هذه المرحلة من العمر بث فكرة محببة إلى النفس تجاه الجنس لا إشاعة شعور مشوب بالتخويف والاشمئزاز التي تبثها القصص المضللة عن الجنس والتي تجعل الفتى والفتاة يشعران بالخجل والخوف في حضرة الجنس الآخر، ومن الخطأ أن يرسخ في ذهن الشاب أن المرأة مقدسة وظاهرة أشبه بالملاك الذي لا يمس ولا يجب التفكير فيه إلا كأم أو أخت أو تلقين الفتاة أن الرجال ذئاب خاطفة ومفترسة أو أشرار يجب تجنبهم والابتعاد عنهم، مثل هذه المعلومات المضللة التي يحصل عليها المراهقون والمراهقات تكون لديهم شعورا منفرا تجاه الجنس وحرجا مشويا بالخجل إذا ما أتيحت فرص الاختلاط(خليل ميخائيل معوض، 2004: 213)، ولعل هذه المشكلات أحدثت نوعا من التوتر والقلق النفسي لدى الشباب خاصة من جانب العنف الشفهي الممارس على المرأة في المجتمع في ظل غياب ثقافة الاختلاط بين الجنسين.

الصحة النفسية: إن المكان الذي يسكن فيه الفرد يؤثر في تكوين شخصية الفرد، كما يؤثر في صحته النفسية والجسدية والاجتماعية، كما توصلت الدراسات إلى أن ظروف الإسكان يؤدي إلى الظهور الكسل والخمول والإدمان ونقص النشاط لدى الأفراد الذي يسكنون هذا النوع من الإسكان، بالإضافة إلى تأثيره على النواحي الصحية والأخلاقية، كما بينت هذه الدراسات أن هناك عوامل ارتباط ما بين ظروف الإسكان من حيث الكثافة والازدحام وارتفاع معدل الوفيات ما بين الأطفال وانتشار الأمراض المعدية (محمد عزوز، 2006: 86)، فطبيعة المدن وما تتميز به من خصائص جعل مستوى الصحة النفسية لدى الكثير من الشباب تتأثر بذلك، خاصة وأن الصحة النفسية هي أمر نسب ومتغير بالتغيرات التي تطرأ على المدينة وما توفره من خدمات ومرافق للشباب، ما يجعل من أمر تعزيز الصحة النفسية عن طريق المدينة أمر ممكن عن طريق جعل المدينة فضاء للتعبير عن الذات وتحقيق الذات لدى الشباب وليس العكس.

الضغوط النفسية: يتعرض الشباب في ظل المدينة الجزائرية اليوم إلى العديد من الضغوط النفسية من ناحية شكلها أو هيكلتها أو مدى توفيرها للمرافق الضرورية للشباب وطريقة إدارة هذه المرافق من طرف القائمين عليها، فالكثير من هذه الضغوط وتراكماتها تؤدي إلى الإجهاد النفسي لدى الشباب، خاصة وأن الحياة في المدن اليوم أضحت تؤرق الكثير من الشباب بمشكلاتها.

سوء التوافق الذاتي: يعتبر هنا الفرد متوافقا أو لا نسبة لوسطه الإجتماعي الحضاري الذي يتحرك فيه فالمجتمع بقسوة معاييره الثابتة لا يرحم أي انحراف عن هذه المعايير، فقد يسمح بالإنحراف المعقول من أجل فردية التعبير لكنه لا يسمح بتاتا بالإنحراف الأساسي الذي يخلق الإضطراب والفوضى سواء في الفرد أو حوله، فهي أكبر دليل على سوء توافقه، وثمة عاملان يحكمان الموقف أولهما أن المجتمع العالمي الذي تختلط فيه أنماط الحضارة نجد أن العادات السوية في جماعة غير ذلك في جماعة أخرى، وثانيهما أن كل ما يعتبر شاذا منذ جيل مضى أو منذ قرن مضى قد يتقبله المجتمع اليوم، إلا أن مفهوم السواء واللاسواء كثيرا ما يختلف من مجتمع لآخر، وهو ما أكدته معظم الدراسات الأنتربولوجية مما يوضح نسبية تصور مفهوم التوافق أو السواء من مجتمع لآخر(صلاح أحمد مرحاب، دس: 46).

مشكلة الأزمات النفسية: يعيش الكثير من الشباب اليوم العديد من الأزمات النفسية التي تختلف حدتها، ولعل المدن بما تحتويه من طبيعة وخصائص وسمات أحدثت الكثير من هذه الأزمات، فالملاحظ أن التغيرات التي طرأت على طبيعة المسكن الذي كان فرديا لدى معظم الجزائريين وتحوله إلى السكن في الشقق أحدث نوع من الإختراق في مجال الخصوصية وهو ما أزم الوضع أين برزت الكثير من الأزمات النفسية التي لم تكن موجودة من قبل كالشعور بالوحدة النفسية، والقلق، والإجهاد، والاكتئاب والتوتر.

المعاش النفسي للشباب: إستعمل السكن السيئ كمؤشر عن الفقر، ولقد استهدفت في تحسين الصحة العمومية وإنقاص عدم المساواة في الصحة، وتوحي إحدى المراجعات الحديثة للأثر التحسيني للسكن السيئ بتأثيرات واعدة على النتائج الصحية النفسية والبدنية، والتي تتضمن التحسينات في التقارير الذاتية عن الصحة النفسية والجسدية، وفي الإجهاد الصحي النفسي، بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية الإيجابية الأوسع على عوامل مثل إدراك السلامة والجريمة والمشاركة المجتمعية والاجتماعية(منظمة الصحة العالمية، 2005: 29)، فالمسكن بإعتباره البيئة التي يعيش فيها الشخص فهي التي تحدد العوامل المحيطة بها، فالسكن الجيد والملائم يدعم المعاش النفسي للشخص ويجعله متوازنا نفسيا ومتوافقا بالنظر للمتطلبات التي يوفرها المسكن، في حين أن المسكن السيئ وغير ملائم يؤزم الوضع النفسي لدى الشخص خاصة إذا قام بمقارنة ما هو متوفر لديه مع ما هو

متوفر لغيره، مما يجعله يخجل من المسكن المتواجد به، وهو ما من شأنه أن يساهم في ظهور بعض الإضطرابات النفسية والمشكلات المتعلقة بالشخص، فقد يلجأ الشخص للانطواء والعزلة بسبب المسكن الذي يعيش فيه، كما قد يعاني من قضية الإغتراب النفسي وشرود الذهن.

الاضطرابات الانفعالية والمزاجية: أن المدينة بما تحتويه من تناقضات كثيرة اليوم أحدثت الكثير من الإضطرابات النفسية والانفعالية والمزاجية لدى الشباب اليوم، خاصة وأن المدينة شكلت إلى حد كبير فضاء للصراعات وتنمية الاضطرابات ويمكن التأكيد أن الإضطرابات النفسية هي" عبارة عن مجموعة من الانحرافات التي لا تنجم عن اختلال بدني أو عضوي أو تلف في المخ(حتى ولو كانت أعراضها بدنية أو عضوية)، وتأخذ هذه الانحرافات مظاهر متنوعة من أهمها التوتر النفسي، والكآبة، والقلق، والوساوس، والأفعال القسرية اللاإرادية، والتحول الهستيري، والشعور بوهن العزيمة، والعجز عن تحقيق الأهداف والمخاوف والأفكار السوداء التي تحاصر الفرد في يقظته فتدعه مشتت البال، وفي النوم تجعله أرقأ لا يعرف النوم إلى جفنه سبيلا) BEST F. HOSELITZ :The city, the factory., and Economic Growth»American Economic Review)may

مشكل البحث عن الذات: الكثير من الشباب اليوم يبحثون عن ذواتهم وعن تحقيقها في ظل المدينة وما تعيشه من تناقضات كثيرة على مختلف الأصعدة، خاصة وأن ما يميز المدينة الجزائرية هو غياب الكثير من الهياكل والمرافق التي يمكن أن تحتوي طموحات الشباب وطاقته ما يجعل يبحث عن وسائل وأطر لتفريغ الشحنات الزائدة، وهو ما يخلق نوعا من المشكلات النفسية والاجتماعية، فالشباب وهو يبحث عن ذاته في ظل المدينة الجزائرية اليوم تعترضه الكثير من العراقيل والمعيقات التي تحاول الحد من تحقيق أهدافه، وهو ما يعد مشكلا من المشاكل التي تؤرق الشباب اليوم.

5.إقتراحات وتوصيات:

-إجراء الدراسات الميدانية لفهم سيكولوجية الأفراد في المدن الجزائرية.

-تنويع المرافق الضرورية وتوفيرها بما يتلاءم وطبيعة الفرد الجزائري.

-تشييد المنشآت السكنية والتجارية وفق النمط العمراني الجزائري وبما يتوافق وخصوصية المجتمع الجزائري.

-إنشاء مرصد وطني لدراسة وهندسة المدن بإشراك الفاعلين في مجالات علم النفس وعلم الإجتماع.

-الإهتمام بمجال الأغنوميا التصميمية ونتائجها في تشكيل وهندسة المدن الجزائرية.

خاتمة:

إن المدن الجزائرية اليوم أحدثت الكثير من المشكلات في بعديها النفسي والاجتماعي لدى الشباب اليوم، هذه المشكلات التي غيرت الكثير من الأطر الاجتماعية خاصة ما تعلق بالبناء الاجتماعي والعلائقي والنفس اجتماعي اليوم.

إن عملية البحث عن أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي أحدثتها المدينة الجزائرية بخصائصها وميزاتها يحتاج في واقع الأمر للكثير من الدراسات في هذا الجانب لمعرفة أهم تلك التغيرات والمشكلات، وهو ما يمكننا أن نقدم قراءة ميدانية تطبيقية عن واقع المدينة الجزائرية بإقتراح الحلول التي من شأنها بلورة إستراتجية لبناء مدينة جزائرية قائمة على تلبية حاجيات الشباب وبلورتها بما يساهم في تطويرها وهو أمر ممكن إذا ما توافرت الإرادة اللازمة لذلك من طرف القائمين على شؤون المدن الجزائرية.

من المهم العناية ببناء المدن من خلال التأسيس لمدن تلبي حاجات الأفراد ورغباتهم وطموحاتهم خاصة وأن المدينة ليست مجرد هيكل بنائي وفق أشكال هندسية مختلفة بل إنه كيان سيكولوجي للحياة والعيش أين ينبغي دراسته من الناحية السيكولوجية خاصة من حيث تأثيرات الأشكال الهندسية والأحجام المختلفة للبناءات على سيكولوجية الفرد الجزائري، من أجل تحقيق مدنية تتوافق ونفسية الأفراد وتحقق لهم نوعا من الراحة والأمن النفسي الذي يعد مطلبا ضروريا اليوم في ظل المستجدات الطارئة على المدن الجزائرية.

قائمة المراجع:

1.إتحاد المغربي العربي(2016). أوضاع الشباب المغربي. الأمانة العامة للإتحاد.

2.تماضر حسون، حسين الرفاعي(1987). المشكلات الأمنية المصاحبة لنمو المدن والهجرة إليها. دار النشر بالمركز العربي للدراسات الامنية والتدريب. الرياض. المملكة العربية السعودية.

3.حاتم عبد المنعم الطويل(دس). إعادة تأهيل المراكز التقليدية للمدينة العربية التجربة اللبنانية حالة دراسية. جامعة بيروت العربية.كلية الهندسة المعمارية. لبنان.

4.خالد بن أحمد، عثمان المنصوري(2008). المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعا وبعض السمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف. ماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة أم القرى. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

5.خليل ميخائيل معوض(2004). دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف السلطة والطموح. دار المعارف. القاهرة. مصر.

6.رضا سلاطنية(2012). التنشئة الاجتماعية في الأحياء العشوائية. مجلة العلوم الانسانية. جامعة ورقلة. ع7.

7.سارة صالح الخمشي، هيفاء عبد الرحمن الشلهوب(2012). تنمية وعي الشباب بحقوق الإنسان لرفع مستوى المواطنة. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ع25. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

8.صلاح أحمد مرحاب(دس).سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح. دار الأمان للنشر والتوزيع. ط1. الرباط. المملكة المغربية

9.عبد الرزاق أحمد سعيد صعب(2009). التخطيط الحضري للمدينة بين التطبيق والنسيان. دراسات تربوية. ع7.

10.علاء سليم أسعد صلاح(2006). خصائص التحضر وعلاقتها بالتطور العمراني والنمو الاقتصادي. ماجستير في التخطيط الحضري والإقليمي. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

11.فيصل حميد، محمد عرعر، عماد مشتهي(2011). أنماط الشكل الحضري وبعض المشاكل الاجتماعية التي إرتبطت بها لمشاريع سكنية متعددة الطوابق في بريطانيا والخليج، المجلة العراقية للهندسة المعمارية. ع22-23-24،

12.كمال تكواشت(2009). الآليات القانونية للحد من ظاهرة البناء الفوضوي في الجزائر. ماجستير في العلوم القانونية. كلية الحقوق. جامع الحاج لخضر باتنة.

13.مجلة الانساني(2010). توسع المناطق الحضرية أو العيش في خطر. اللجنة الدولية للصليب الأحمر. القاهرة. مصر.

14.المجلس الاقتصادي والاجتماعي(2013). تسخير العلم والتكنولوجيا والابتكار لأغراض استدامة المدن والمجتمعات المحلية شبه الحضرية.

15.محمد أحمد سلام المدحجي(2009). التخطيط العمراني التطورات الحديثة وملامح مدينة المستقبل اليمنية. المؤتمر الهندسي الثاني. 30-31 مارس 2009. كلية الهندسة. جامعة عدن. اليمن.

16.محمد عزوز(2006). مشكلات الإسكان الحضري. ماجستير في علم الإجتماع الحضري. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

17.محمد مداحي سوسن زيرق (2016). حوكمة النقل الحضري.مجلة دراسات إقتصادية، ع03..

18.محمود حيان سفور(2013). المدن الذكية ودورها في إيجاد حلول للمشكلات العمرنية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية. م29. ع2.

19.منظمة الصحة العالمية(2005). الوقاية من الإضطرابات النفسية التدخلات الفعالة والخيارات السياسية.

20.BEST F. HOSELITZ :The city, the factory. and Economic Growth»American Economic Review may.

A psychological approach to monitor the most important psychological and social problems of youth in light of developments in Algerian cities

Dr. kharmouche Mouna

Mohamed Lamine Debaghine Setif-2- University, Algeria

Abstract: The study of cities from a psychological point of view today and giving them attention is very essential to start in understanding the effects of cities on the psychology of individuals, and perhaps that is what made us try to understand Algerian cities according to a systematic psychological perception in an attempt to identify the most important of those problems facing Algerian youth, especially in light of the developments that are emerging. I knew cities and developments in the urban field, which makes the process of monitoring and analyzing the problems of young people that they face in the shadow of cities very important in order to understand the role of cities in the psychological structure of young people, based on the role of psychology in understanding the personality of man and studying his human behavior in various life situations and locations of presence Which city is one of them, so we will try to refer, in a way, to an analysis according to a psychological approach to the most important problems of Algerian youth that they face in Algerian cities.

Keywords: cities, Algerian youth, psychology, psychological problems, social problems.

أثر استخدام التعلم النشط على تحصيل واتجاهات الطلبة في مادة الرياضيات- دراسة شبه تجريبية على طلبة الصف الثالث الأساسي

فداء عبد الله المعايطة
وزارة التربية والتعليم –الأردن
د. احمد الطويسي
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة-الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم النشط على تحصيل واتجاهات الطلبة في مادة الرياضيات –دراسة تشبه تجريبية على طلبة الصف الثالث الأساسي. وتم توظيف استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، تعلم الأقران) مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، حيث تم توظيف اختبار قبلي واختبار بعدي للتحقق من تحصيل الطلبة، وكذلك تم توظيف استبيان لاستقصاء اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات. واشتملت عينة الدراسة على (73) طالباً وطالبة مقسمة إلى مجموعتين: الأولى من (35) طالباً وطالبة شكلت المجموعة الضابطة، والثانية (38) طالباً وطالبة شكلت المجموعة التجريبية.

كشفت نتائج الدراسة عن أن تطبيق استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، تعلم الأقران) له أثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلبة في الرياضيات (وحدة الضرب) مقارنة بطريقة التدريس التقليدية. من ناحية أخرى أكدت النتائج الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم النشط على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. أما بخصوص متغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في تحصيلهم العلمي وكذلك اتجاههم نحو مادة الرياضيات. وأخيرًا، أوصت الدراسة بتطوير وتضمين استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، تعلم الأقران) في منهاج الرياضيات لجميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، الصف الثالث الأساسي، التحصيل، الاتجاهات، الرياضيات، الكرك.

المقدمة

تعد المرحلة الأساسية من أهم مراحل التعليم، والتي يجب الاهتمام بها واختيار أفضل أساليب التدريس وطرائقه التي تساعد على تحسن التحصيل والتعلم وجذب وإثارة اهتمام الطلاب وترغيبهم في المواد الدراسية المختلفة. والمرحلة الأساسية ذات أثر واضح في تحديد ميول الطلبة وبناء مستقبلهم، لذلك وجب البحث عن أفضل طرائق التعلم؛ ليتعلم هؤلاء الطلبة، وينجذبوا للتعلم. ولعل التعلم النشط القائم على استراتيجية التعلم باللعب وتعلم الأقران يسهم في جذب اهتمام الطلبة في هذه المرحلة الأساسية من التعليم، وهذا بدوره يتطلب الاستفادة من ميولهم نحو اللعب، والتفاعل مع الأقران، واستغلال هذه الاستراتيجيات المختلفة من أجل أن يتعلم الأطفال وهم فرحون ومستعدون لتلقي أفضل تعليم ممكن.

شمل التعلم النشط العديد من طرائق التدريس ومنها تعلم الأقران والتعلم باللعب، بالإضافة إلى تركيزه حديثاً على مهارات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتواصل وغيرها. أي أنه من الضروري التركيز على التعلم الذاتي من خلال التعلم باللعب في المدرسة، والتعلم من خلال الأقران، حيث يتفاعل المتعلمون مع بعضهم البعض، من خلال أن يكون أحدهم (طالب معلم) ينقل المعرفة والمهارات التي أتقنها إلى طلاب آخرين (أقران) تحت إشراف المعلم. (الحمران، 2019).

ولعل مادة الرياضيات لا تجد قبولاً كبيراً عند الطلبة، ومرد ذلك قد يعود لسبب اعتمادها على تقديم المعلومات المجردة، ويضاف لذلك ما لدى الطلبة من ارث يتناقلونه حول صعوبة مادة الرياضيات، على الرغم من أنها الأساس في الكثير من العلوم المختلفة وهي لغتها، فمن يتقن الرياضيات لا بدّ أن تكون مهمته سهلة وميسرة في تعلم المواد العلمية مثل: الأحياء، الفيزياء والكيمياء وغيرها، بالإضافة إلى أن الرياضيات تسهم في إفساح المجال للإبداع الخلّاق، ومجالاً خصباً لتطبيق طرائق تدريس مختلفة ومنها التعلم باللعب والتعلم بالأقران. (الأنصاري 2017).

وعلى ضوء ما تقدم، جاءت هذه الدراسة لتجربة استخدام استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب وتعلم الأقران) من خلال تصميم دروس قائمة على تلك الاستراتيجية تشمل العديد من الألعاب المبتكرة وحلقات تعلم الأقران في تدريس وحدة جدول الضرب في مبحث الرياضيات للصف الثالث الأساسي في مدارس محافظة الكرك، ودراسة أثرها في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات وتعرف مدى تحسن اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات. وعليه، تم استخدام المنهج شبة

التجريبي القائم على تحديد مجموعة تجريبية طبقت عليها استراتيجية التعليم النشط (التعلم باللعب وتعلم الأقران)، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية ليتسنى جمع وتحليل البيانات من خلال الاختبارات التحصيلية القبلية، والبعدية، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

مشكلة الدراسة:

تسعى مؤسسات التعليم العام في الأردن متمثلة بالمدارس الحكومية والخاصة في تحقيق شروط جودة التعليم، والتي تشمل عناصر عده منها أساليب التدريس، ويشير الواقع إلى أن التعليم المدرسي يغلب عليه تبني المنهج التقليدي في التدريس قوامه التركيز على الحفظ والتلقين والاسترجاع، أي التدريس من أجل الامتحان، دون الالتفات للشريك الآخر الفاعل في هذه العملية وهو المتعلم. متطلبات الجودة في التعليم تتطلب أن يثق المعلم بالمتعلم كشريك استراتيجي في عملية التعلم وبالتالي يصبح الطالب محور العملية التعليمية، لينحصر دور المعلم في التوجيه والإرشاد، لا أن يبقى متحدثا طوال فترة الحصة. هذا كله يضع أصحاب القرار ومديري المدارس أمام مشكلة تحتاج إلى فحص لواقع الممارسات التعليمية وإلى مراجعة لبعض السبل الكفيلة لضمان جودة التعليم المدرسي، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تتناول مشكلة أثر التعلم النشط (التعلم باللعب وتعلم الأقران)، ومدى فاعليتها في تحسين تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم مادة الرياضيات.

وقد يأتي هذا انسجامًا مع التوجه المحلي والعالمي الذي يركز على أهمية التنوع في الأساليب المستخدمة في التعلم، حيث تشير نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة عبابنة وأبو لبده والطويسي (2014)، إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات المعلمين وممارساتهم لأساليب التدريس المتمحورة حول المتعلم وبين تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات. وعليه، تتبنى الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيس: **ما أثر استخدام التعلم النشط على تحصيل واتجاهات الطلبة في مادة الرياضيات-دراسة شبه تجريبية على طلبة الصف الثالث الأساسي؟**

أسئلة الدراسة:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=≤0.05) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس (التعلم النشط، والطريقة التقليدية)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=\leq0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لمتغير جنس الطالب (ذكر، أنثى)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha=\leq0.05$) في اتجاهات طلبة الصف الثالث الأساسي نحو تعلم الرياضيات في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك تعزى لطريقة التدريس (التعلم النشط، والطريقة التقليدية)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=\leq0.05$) في اتجاهات طلبة الصف الثالث الأساسي نحو تعلم الرياضيات في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك تعزى لمتغير جنس الطالب: (ذكر، أنثى)؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، التي تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وتركيزها على طرائق التدريس التي تسهم في تنمية التفكير الناقد لديه، وتعزيز الاكتشاف لدى الطلبة. وتظهر أهمية هذه الدراسة العلمية، والعملية على النحو الآتي:

الأهمية العلمية: تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً لاستراتيجيات التدريس بشكل عام، والتعلم النشط بشكل خاص لفئة عمرية غاية في الأهمية، بالإضافة إلى أهمية مبحث الرياضيات. وبالتالي، ستضيف الدراسة المزيد من المصادر العلمية إلى الأدب التربوي، وتفتح الباب أمام المزيد من الدراسات العلمية لتوظيف تلك الاستراتيجيات في تعليم وتعلم مختلف المناهج المدرسية، وكذلك توفر وسائل تدريس مبتكرة يمكن الاستفادة منها في باقي المستويات الصفية.

الأهمية العملية: من خلال نتائج الدراسة، يمكن للقائمين على العملية التربوية والتعليمية العمل على توفير البيئة الصفية والمدرسية المناسبة لتفعيل استخدام استراتيجية التعلم النشط، وتعميم التجربة على مختلف المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

مفاهيم الدراسة النظرية والإجرائية:

التعلم النشط: من طرائق التدريس التي تمزج بين طرق التعلم والتعليم في أن معاً، بحيث يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، ويتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم (سعادة، 2007). ويعرف الباحثان التعلم النشط إجرائيا بأنه استراتيجية التدريس التي تتبنى استخدام

أساليب التعلم باللعب، وتعلم الأقران في تعليم وتعلم منهاج الرياضيات للصف الثالث الأساسي، وتحديداً في تدريس وحدة جدول الضرب.

التعلم باللعب: يعتبر التعلم باللعب نشاطًا حرًا موجه يتم استثماره في العملية التعليمية والتعلمية بهدف تعزيز مشاركة الطالب في تدريس المنهاج، وكذلك تنمية دافعية الطلبة للتعلم الحيلة (2002).

ويعرفه الباحثان إجرائيا على انه استخدام بعض الألعاب التي تم تصميمها في شرح جدول الضرب لطلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس مديرية تربية لواء قصبة الكرك، ومنها مدرسة عائشة بنت ابي بكر الأساسية المختلطة، ومدرسة مدين الأساسية المختلطة.

تعلم الأقران: يُعد التدريس بالأقران بمثابة استراتيجية مرنة تتفاعل فيها النظراء، وتشمل الطلبة الذين يقومون بدور المعلم. وعادة، يتم إقران طالب أعلى أداء مع طالب أو طلبة أقل أداء لمراجعة المفاهيم الدراسة أو السلوكية الهامة (B.،Hott ، Walker،2012).

ويعرفه الباحثان إجرائيا على انه تكليف عدد من الطلبة، وبمستويات مختلفة ليقوموا بشرح بعض مهارات عملية الضرب لأقرانهم مع قيام المعلمة بدور المشرفة، وتقديم المساعدة والتقويم اللحظي.

التحصيل الدراسي: هو مدى تحقيق الطالب أو المعلم أو المؤسسة لأهدافها التعليمية القصيرة أو طويلة الأجل (Rivkin et al،2005). ويعرفة الباحثان بأنه مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي المهارات الأساسية والمعرفية في إتقان عملية الضرب نتيجة لتطبيق استراتيجية التعلم النشط، ويتم قياسه من خلال الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لهذه الغاية.

الاتجاه: يشير الاتجاه، في علم النفس، إلى مجموعة من المشاعر والمعتقدات والسلوكيات تجاه شيء أو شخص أو حدث معين. وغالبًا ما تكون المواقف نتيجة للتجربة أو التنشئة، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي على السلوك (Petty،2018).

ويعرفة الباحثان على انه الانطباع السلبي ام الإيجابي الناتج عن تفاعل طلبة الصف الثالث الأساسي مع تطبيق استراتيجية التعلم النشط، ويتم قياسه من خلال مقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات الذي تم إعداده لهذه الغاية.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

يتناول الإطار النظري متغيرات الدراسة وماهية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الرياضيات بناءً على أهداف الدراسة، وكذلك يتناول أبرز الدراسات السابقة وذات الصلة بهدف الدراسة الحالية.

التعلم النشط:

يعد التعلم النشط أحد أحدث أنماط التعلم التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، حيث ركزت معظم المناهج الدراسية التي تضمنت برامج حديثة لتدريس الرياضيات على ضرورة استخدام الصف النشط بشكل متزايد في تدريس الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة. كما أن الأدوار والمهام تتغير وفقًا لمتطلبات المرحلة والأهداف التي نسعى لتحقيقها، حيث لم يعد مقبولاً أن ينفرد المعلم في عملية التعليم دون مشاركة حقيقية من الطلاب، وأصبح من الواضح أنه يجب منح الطالب الفرصة للمشاركة في الحوار والاستماع والقراءة بحيث يكتب ويتأمل ويلعب أثناء وجوده في الصف. وقد يساهم التعلم النشط في تكوين الذات لدى المتعلم، وينعكس ذلك بأشكال مختلفة على مواقفه وسلوكه، وبخاصة أن فلسفة التعلم النشط تعتمد على النظرية البنائية، حيث يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع موضوع التعلم ويربطها بالمفاهيم والأحداث السابقة. وتتحول من خلال التعلم النشط إلى معرفة جديدة وقدرة على توليد المعرفة المتجددة بمساعدة المعلم(قنديل، 2000).

تتضمن الفرضية الأساسية للتعلم النشط التركيز على تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من خلال استراتيجيات تعليم مبتكرة، والتي تتطلب من المتعلمين المشاركة بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم (Kim et al.، 2013). ومع ذلك، فإن مصطلح التعلم النشط يفتقر إلى تعريف موحد على الرغم من أنه يستخدم بشكل متكرر في الأدب والبحث التربوي. ويعود عدم وجود تعريفات وقياسات متفق عليها إلى ارتباط مفهوم التعلم النشط بالعديد من المجالات، مثل التعليم، وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من الحقول العلمية. ويمكن بإيجاز تعريف التعلم النشط في انه أي طريقة تعليمية تشرك الطلاب في عملية التعلم (Marton، 2018)، حيث تعزز الأساليب وطرق التدريس القائمة على التعلم النشط عملية التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (Roehl، 2013). وعليه، فإن استخدام التعلم النشط يتطلب تصميم وسائل وطرائق تدريس تتناسب مع متطلبات إشراك الطلبة من خلال الوسائل التعليمية المصممة لهذه الغاية.

وأظهرت العديد من الدراسات، مثل (الساعدي،2011؛ Wills، 2017 ; Stevens،2016) روابط قوية بين المشاركة وتعزيز التعلم؛ فالمشاركة هي جزء أساس من التعلم، حيث تشتمل العناصر الجسدية والعاطفية والاجتماعية والمعرفية كما يتجلى في التعلم النشط. وتعمل المشاركة النشطة على تعزيز التعلم لأنه يتضمن الأداء المشترك للتحفيز والحركة والمعرفة المفاهيمية والاستراتيجيات المعرفية والتفاعلات الاجتماعية في أنشطة التعلم. وعليه، عندما يتضمن التعليم مشاركة نشطة، من المرجح أن يقوم الطلاب بمعالجة المعلومات والاحتفاظ بها لفترات أطول ويستطيعوا إظهار مستويات أعلى من الإنجاز. وتشير الدراسات إلى أن الأطفال المشاركين بنشاط يتعلمون بشكل أفضل عند الحركة، لأن الحركة تسمح بالتحفيز مما يعزز قدرة الأطفال على تعلم معلومات غير مألوفة. وقد أوضح ستيفنز Stevens (2016) أن الأبحاث والدراسات كشفت عن أن التعلم النشط يتيح للدماغ النمو والعمل بشكل أكثر فاعلية، وأن النشاط البدني للمتعلم له تأثير إيجابي على الذاكرة والتركيز وسلوك الفصل والسلوك داخل الصف، حيث أن دمج النشاط البدني في مجالات المحتوى الأكاديمي يساعد على زيادة تحصيل الطلاب لأنه يوفر فهماً أكبر للمحتوى الدراسي.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن الادعاء بأنه من الضروري دمج التعلم النشط في تعليم الرياضيات من خلال اعتماد العديد من استراتيجيات التعليم النشط الموصي بها مثل استراتيجية التعلم باللعب وتعلم الأقران، وهي الاستراتيجيات التي تتبنى تطبيقها الدراسة الحالية في الكشف عن أثر استخدام التعلم النشط على تحصيل واتجاهات الطلبة في مادة الرياضيات-دراسة شبه تجريبية على طلبة الصف الثالث الأساسي.

أهداف التعلم النشط وأسسه ومبادئه

يسعى التعلم النشط إلى تمكين الطلاب من استخدام مستويات أعلى من الوظائف المعرفية من خلال خبرات التعلم المعرفية، حيث يمكن للمتعلمين الجمع بين المعرفة السابقة والانخراط في المفاهيم المجردة التي تتطلب حل المشكلات والمشاركة ومهارات التفكير، وهذا يناسب إلى حد كبير تدريس الرياضيات (مداح، 2009). وعلاوة على ذلك، تدعم أدوات التعلم النشطة خبرات التعلم في بيئة ديناميكية تتمحور حول المتعلم، وجذابة بما يكفي لتفي بالاحتياجات الفردية للمتعلمين.

ومع التقدم السريع في تكنولوجيا التعليم القائم على التعلم النشط من خلال الألعاب والواقع المعزز وغيرها من الاستراتيجيات، فإن غالبًا ما يتم استخدامها جنبًا إلى

جنب مع الوسائل التربوية النشطة مثل التعلم القائم على حل المشكلات والاستعلام، وتشارك الأفكار، والتعلم باللعب، وتعليم الأقران (سعادة، 2006). وعليه، فإن الهدف من هذه الدراسة هو دراسة أثر التعلم النشط عبر الألعاب وتعليم الأقران في تدريس صفوف الرياضيات للصف الثالث الأساسي، وتحديدا تعلم مهارات جدول الضرب.

ويقوم التعلم النشط على العديد من الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها لضمان أفضل الممارسات والنتائج، ومن هذه الأسس والمبادئ، بحسب الزايدي (2010) والرفاعي (2012)، الاتي:

-التركيز على المشاركة الفاعلة بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلم من جانب آخر، سواء كان هذا التفاعل داخل الغرفة الصفية أو خارجها، حيث يشكل تفاعل المتعلمين في التعلم عاملاً هاما في خلق دافعية التعلم وتنمية روح التعاون بين المتعلمين.

-يهتم التعلم النشط بتقديم تصورات انجاز عالية، حيث تبين أنه من المهم وضع تصورات لمستويات أداء عالية مما يسهل مهمة المتعلمين في تحقيقها.

-اختيار بيئة تعلم مناسبة ليتسنى تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.

-توفير وقتا كافيا للتعلم، حيث أن توظيف استراتيجيات متعددة يحتاج إلى وقت كافٍ، ولا سيما عندما يتعلق بالتعلم النشط، الذي قد يحتاج إلى وسائل تعليمية مختلفة، وأحيانا قد تحتاج إلى تدريب على الوسائل المستخدمة، مما قد يساعد على تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطلبة.

- الاهتمام بتقديم تغذية راجعة فورية، حيث إن تحفيز ذاكرة المتعلمين بما يعرفونه وتزويدهم بما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معرفتهم وتقييمها؛ فالطلبة بحاجة إلى أن يتفاعلوا مع ما تعلموه وما يجب أن يتعلموه وإلى تقييم ما تعلموه.

التعلم النشط في الرياضيات:

تعتبر الرياضيات في المرحلة الأساسية من أهم المواد الأساسية لبناء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير والتفكير الناقد، وذلك لتعدد المفاهيم الرياضية والمهارات الواجب توفرها لدى المتعلم (التودري، 2008). أي أن الرياضيات تسهم في تنمية القدرة على التفكير بشكل غير تقليدي لدى المتعلم، مما يتطلب استخدام استراتيجيات حديثة لضمان تعلم رياضي أفضل، وخلق جيل قادر على التفكير الإنتاجي وعلى تلبية متطلبات المستقبل بكفاءة. وفي هذا السياق فقد أشارت بعض الدراسات مثل، المالكي (2017) وكريم (2019) والساعدي(2019) إلى أن

توظيف التعليم النشط في تدريس الرياضيات يساعد على تطوير المهارات الرياضية وحل المشكلات، وتطوير مهارات التفكير الهادفة لدى المتعلم، ويوفر فرص التكامل بين الرياضيات وبعض الحقول التربوية الأخرى، وتحديد الصعوبات التي يواجها الطلاب، ومثل هذه المهارات قد لا يمكن التعبير عنها من خلال طرق التدريس التقليدية، كما انه التعلم النشط قد يسهم في دمج الطلبة المتفوقين اكاديمياً مع اقرانهم الأقل مستوى، وبالتالي خلق فرص تعليمية متبادلة من وخلال الطلبة أنفسهم.

وصفوة الرأي أن تبني أساليب وطرائق تدريس حديثة لمرحلة نمائية تتصف بالميل نحو اللعب والتعلم في جو اجتماعي، أي من خلال التعلم باللعب والتعلم بالأقران قد يكون مطلباً أكثر إلحاحا في تدريس الرياضيات للصفوف الأساسية الأولى ومنها الصف الأساسي-وهو المستهدف بهذه الدراسة-.

التعلم باللعب:

يعرف التعلم القائم على الألعاب Game Based Learning(GBL) على انه نوع من أنواع الألعاب التي حددت أهداف ونتاجات تعليمية من خلال عملية التعلم. وبشكل عام، تم تصميم التعلم القائم على الألعاب لتحقيق التوازن بين المحتوى التعليمي وبين طريقة اللعب وقدرة الطالب على الاحتفاظ بالموضوع التعليمي وتطبيقه على العالم الحقيقي (رفاعي، 2012). وتمثل الألعاب التعليمية مجموعة من الوسائل المصممة لأغراض تعليمية قائمة على مبدأ التعلم النشط، بحيث يكون لها قيمة تعليمية أساسية أو مساعدة. ويمكن استخدام أنواعا متعددة من الألعاب في البيئة التعليمية، إلا أن الألعاب التعليمية تتصف بأنها ألعاب مصممة لمساعدة الطلاب على التعرف على مواضيع معينة، أو توسيع المفاهيم، أو فهم حدث أو ثقافة تاريخية، أو مساعدتهم في تعلم مهارة ما من خلال اللعب (Chang،2015).

لقد أدت الزيادة في تبني أساليب وطرائق تدريس حديثة إلى تطور أسلوب التعلم القائم على الألعاب وذلك بفضل خصائصه وآثاره الإيجابية أثناء التنفيذ داخل بيئة التعلم، بالإضافة لقدرته على تشويق الطلبة وتنمية الرغبة لديهم في التعلم واكتساب مهارات جديدة وفهم المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى ان اللعب قد يسهم في بناء شخصية الطالب وتحقيق التكامل بين وظائفه الاجتماعية والعقلية والعاطفية. وعليه، يتطلب استخدام استراتيجية التعلم باللعب تصميم الألعاب التعليمة المناسبة من قبل المعلم باستخدام مختلف الوسائل التقليدية أو التكنولوجيا على شكل مجموعة من الأنشطة التي يشارك فيها الطالب ليس من أجل الترفيه وقضاء الوقت فقط، ولكن

أيضًا من أجل تحقيق نتائج تعليمية محددة أيضًا، أي ألعاب تعليمية لها أهداف واضحة ومحددة (حاجي، 2018).

ويعتقد الباحثان أن الألعاب التعليمية لها القدرة الكبيرة على جذب انتباه الطلاب حول موضوع الدرس والتفاعل معه، وتمكن المعلم من إدارة الموقف الصفي بجهد اقل من خلال اقتصار دوره كدليل وموجه للطلبة وأنشطتهم.

وفي هذا السياق، قامت الباحثان بتصميم العديد من الألعاب التعليمة القائمة على التعلم باللعب من خلال الوسائل المتوافرة في البيئة المدرسية، مثل الألواح التعليمية، ونماذج الحائط الورقية، والألوان، والأخذ بجميع الشروط والإعدادات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الخاصة بالألعاب التعليمية. وبالتالي، تم تحديد المواضيع التعليمية بجدول الضرب وكذلك الإرشادات والتوجيهات لتنفيذ عملية اللعب بشكل دقيق ومفيد تحقيقاً للأهداف التعليمية أولاً، وكذلك أهداف الدراسة الحالية.

تعلم الأقران:

ينظر إلى تعلم الأقران على أنه ممارسة تعليمية يتفاعل فيها الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق الأهداف التعليمية إلى جانب التوجيه من المعلم، حيث يتيح تعلم الأقران للطلاب التعلم من خلال إطار مفاهيمي ومحتوى تعليمي، ويوفر لهم فرصة التعلم بالأقران من قبل بعضهم البعض، وتوسيع وجهات نظرهم وتعزيز الروابط والعلاقات الإيجابية بينهم التي يؤمل أن تنعكس على إيجابية الموقف التعليم ككل. وتعد استراتيجية تعليم الأقران واحدة من استراتيجيات التعلم النشط، وهي مجموعات التعلم النشط الثنائية او المتعددة التي يقوم المعلم بإنشائها، وتكون قدر الإمكان مجموعات غير متجانسة، بحيث يتبادل الطلاب دور المعلم والمتعلم لفترة يحددها المعلم من خلال أنشطة قام بإعدادها مسبقاً، وذلك من أجل تحقيق أهداف التعلم المشتركة (Ferris،2019).

ويشير هوت وآخرون Hott & et al (2012) إلى أن أساس أسلوب تعلم الأقران يعتمد على تهيئة الطالب المعلم لمجموعة من الطلبة أو بشكل ثنائي، ويتم هذا عن طريق التشكيلات الزوجية أو المتعددة، ثم يتبدل الأقران الأدوار، أما دور المعلم يقتصر على التخطيط وتصميم المحتوى، وكذلك توجيه وإرشاد الطالب المعلم على أداء الدور فضلاً عن ملاحظة المتعلمين الأقران، حيث إن تعليم الأقران يقوم على أساس تعليم المتعلم لقرينه الذي يحتاج إلى مساعدة؛ إذ غالباً ما يناسب شرح القرين لقرينه مستواه التحصيلي.

أهمية تعلم الأقران:

تتمتع إستراتيجية تعلم الأقران بأهمية بالغة في عملية التعلم بشكل عام، وفي تدريس مادة الرياضيات بشكل خاص كونها تساعد الطلبة في الصفوف الأساسية الأولى على تنمية مهارات التفكير والتفكير الناقد، حيث أن الطلبة الذين يتعلمون في أزواج أو مجموعات عادةً ما يكون أداؤهم أفضل، لأن التعلم بالأقران يسهم في تحسين الثقة بالنفس ومهارات التعامل مع الآخرين، يتيح تعلم الأقران الدراسات بناء الطلاب لقدرات الثقة بالنفس والتواصل مع الأقران.

إلا أنه يتطلب الإرشاد والتوجيه من قبل المعلم لطلبته وكيفية قيامهم بالدور المنوط بهم في مثل هك\ا استراتيجيات تعلمية. (Code،et Hott; 2012 .al ، 2012; 2019،Ferris)

ويتطلب استخدام استراتيجية تعلم الأقران تدريب الطلاب على تحمل مسئولية التعلم، وهذا تغيير في دور الطالب المعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى يعزز دافعية الأقران بالتعلم من قبل زميلهم.كما يتطلب تهيئة المدرسة لاستخدام استراتيجية تعلم الأقران، بحيث يكون مدير المدرسة والمعلمون مقتنعين بأن برنامج تدريس الأقران لن يخل بأنشطة المدرسة المعتادة النظامية. وهذا بدوره يستدعي من المعلم أن يعطى مهاماً محددة لكل مجموعه من المجموعات، ويطلب من الطالب المعلم أن يساعد زميلة على تنفيذ المهام المطلوبة. كما ينبغي على المعلم أن يتابع أداء الطالب المعلم، ويقدم الملاحظات والمراجعة الفورية.

وفي هذا السياق، قامت الباحثان بتصميم العديد من المواقف التعليمية القائمة على تعليم الأقران والأخذ بجميع الشروط والإعدادات اللازمة لتنفيذ الأنشطة. وبالتالي، تم تحديد المواضيع التعليمية بجدول الضرب وكذلك الأقران سواء المعلمين أو المتعلمين مع مراعاة تبديل الأدوار. وقد حصل الطلبة في الدورين على مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لتنفيذ أدوارهم بشكل دقيق ومفيد تحقيقاً للأهداف التعليمية أولاً، وكذلك أهداف الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي:

يشير مفهوم تحصيل الطلبة بحسب زيتون (479:2001) إلى "مدى ما حققه الطلاب من نتاجات التعلم، نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، الأمر الذي يكشف لنا مدى تقدم الطلاب تجاه أهداف معينة". وعليه، فإن مستوى تحصيل الطلبة من أهم المواضيع التعليمية، ويعتبر أحد أهم مقاييس مدى تحقق نتاجات التعلم التي يمكن قياسها. وقد ازداد الاهتمام بقياس تحصيل الطلبة خاصة مع زيادة

المساءلة لمعلمي الصفوف التدريسية في ضوء معايير ضبط الجودة الشاملة التي تحكم العملية التعليمية. Firat،(2016).

ويرى نيكسولاس (2017) Nicholls، أن مقدار المحتوى الأكاديمي الذي يتعلمه الطالب في فترة زمنية محددة يرتبط بعدة معايير، فكل مستوى من الصفوف الدراسية له أهداف تعليمية أو معايير تعليمية يحرص المعلم/المعلمين على تحقيقها في فترة زمنية محددة. وتشبه المعايير قائمة المهام الواجبة التي يمكن للمعلم استخدامها لتوجيه العملية التدريسية. وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين مستوى تحصيل الطلبة في حالة إتباع معايير ضابطة لجودة العملية التعليمية. وعليه فإن توظيف استراتيجيات التعلم النشط قد تسهم في تحقيق أهداف أو معايير التعلم المنشودة في الوقت المناسب وبطريقة فعالة تؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة.

وفي هذا الجانب، قامت الباحثان بتطوير اختبار قبلي وبعدي وذلك لقياس مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات، حيث يهدف الاختبار القبلي إلى قياس مستوى الطلبة والتأكد من تكافؤ المجمعات التجريبية والضابطة وعدم وجود فروق معنوية بين الطلبة، اما الاختبار البعدي فيهدف إلى قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب وتعلم الأقران على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات.

الاتجاه نحو مادة الرياضيات:

يشير مفهوم الاتجاه نحو مادة الرياضيات إلى مدى رغبة الطالب أو عدمها في تعلم الرياضيات. وقد أظهرت الدراسات أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات تميل إلى أن تصبح أكثر سلبية مع انتقال الطلبة من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية. وتكشف العديد من الدراسات مثل: الساعدي (2011) والمالكي (2017) وكريم (2019) عن ارتباط الاتجاه العام للطالب نحو الرياضيات بجودة التدريس والمناخ التعليمي، مما يستدعي الاهتمام بأساليب تدريس الرياضيات والبيئة الصفية التي تتم فيها عملية التعليم والتعلم وفق أجواء إيجابية تعزز الاتجاه الإيجابي عند الطلبة نحو تعلم الرياضيات. مع أهمية الالتفات إلى أن طبيعة مادة الرياضيات القائمة على التجريد ومهارات متقدمة من التفكير والتفكير النقدي قد تجعل الطلبة يتخذون موقفاً سلبياً تجاه تعلمها، ولذلك فإنها تتطلب بذل المزيد من والجهد وإعطاء مساحة أكبر من الوقت لضمان تعلمها. وفي هذا السياق قام هوت (Hott،2012) بدراسة استقصائية للعلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي، وكشفت الدراسة عن اتجاهات سلبية بين الطلبة نحو تعلم الرياضيات، ولكنها بينت أنه يمكن

تحسين اتجاه الطلبة نحو تعلم الرياضيات من خلال توظيف أساليب التعلم النشط والتعاوني، وانه كلما تحسنت اتجاهات الطلبة تحسن تحصيلهم.

ويمكن تحديد ثلاثة مكونات لقياس اتجاه الطلبة نحو الرياضيات وهي: الاستجابة العاطفية، والمعتقدات، والسلوك، وكذلك تحسن التحصيل الدراسيPetty) ، (2018. ولغايات هذه الدراسة تم تطوير استبانة تقيس هذه المكونات بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية بهدف التقييم والتقويم.

الدراسات السابقة:

دراسة سعد وآخرون (2019)، والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات، من خلال التحقق من وجود او عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق التعلم النشط، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية. واختار الباحث المنهج التجريبي لتطبيق الدراسة على طلبة الصف الخامس الأساسي في (مدرسة الشعلة للبنين) التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الثالثة، حيث تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية مثلت إحداهما المجموعة التجريبية بلغ عدد أفرادها (34) طالباً، وأخرى للمجموعة الضابطة بلغ عدد أفرادها (31) طالباً، وبهذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (65) طالبا، وشملت مادة الدراسة الفصول الخمسة من كتاب الرياضيات المقرر تدريسه للعام الدراسي (2017-2016). ولقياس مستوى تحصيل التلاميذ أعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وفي نهاية التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق التعلم النشط على طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي.

دراسة نايف وحاجي (2018)، والتي هدفت إلى تحديد أثـر استراتيجية التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات للصف الرابع الأساسي، وتطرقت الدراسة تعرف إلى عدة أساليب حديثة لتدريس الرياضيات تسهم في رفع مستوى الطلبة في اكتساب المفاهيم الرياضية للمرحلة الأساسية، ومحاولة النهوض في مستوى تدريس الرياضيات نحو الأفضل من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة. وكذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التقدم في اكتساب المفاهيم الرياضية بعد تدريس طلبة الصف الرابع الأساسي من استراتيجيات التعلم النشط. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالب، بواقع (30) طالب لكل من

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتبين من خلال النتائج المستخلصة وجود فرق ذات دلالة احصائية بين اكتساب المفاهيم الرياضية لدى الطلبة في المجموعتين، التجريبية والضابطة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام التعلم النشط عند، وذلك في اختبار اكتساب المفاهيم الذي جرى بعد نهاية التجربة مباشرة.

دراسة المالكي (2017)، والتي هدفت إلى تعرف أثر التعلم باللعب المحوسب في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي. وللتحقق من هدف البحث، تم استخدام المنهج شبة التجريبي؛ وذلك من خلال تصميم برنامج قائم على اللعب المحوسب، وتكونت عينة البحث من (52) طالبة من طالبات الصف الثالث الابتدائي يمثلن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، (ولقد درست المجموعة التجريبية لتنمية مهارات العمليات الحسابية) الضرب والقسمة بالألعاب المحوسبة، بينما درست المجموعة الضابطة الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية. وقد توصلت نتائج البحث إلى أنه يوجد فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق لاختبار الأداء البعدي المتعلق بتنمية مهارات العمليات الحسابية لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: تطوير البنية التحتية المادية والفنية والتقنية في كافة المدارس، وذلك عن طريق تزويدها بمختلف التجهيزات والمعدات الفنية لاستخدام الحاسب الآلي فيها. وإخضاع المعلمات لبرامج ودورات تدريبية منتظمة في تكنولوجيا التعليم بشكل عام، وفي الحاسب الآلي بشكل خاص. وتزويد معلمات المدارس بأجهزة الحاسب الآلي في مكاتبهن التي يعملون بها.

دراسة كود وبيكولو وكوهلر وماكلي (Kohler،Piccolo،Code ، 2014،&Maclean)، والتي بحثت في طرق تدريس الرياضيات في جامعة شمال كارولينا والتي تخضع إلى تدريس الرياضيات بطرق تدريسية متنوعة في مواضع مختلفة ومن خلالها تشجع على التعلم النشط وذلك من خلال طرح الأسئلة والأجوبة عنها، والمجموعات الصفية النشطة والمناقشات ووظائف العمل إذا تم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع الطلبة والذين بلغ عددهم(120)طالبًا ،وقد بينت نتائج الدراسة بأن (100) طالب قد أشاروا بأنهم قد استفادوا من استخدام التعلم النشط وقد تحسن مستواهم في الرياضيات وخصوصًا فيما يتعلق في فهم المفاهيم الرياضية.

دراسة الساعدي (2011) والتي هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات وفي الميل نحو دراسة الرياضيات. وقد تألف مجتمع البحث من كافة طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة ميسان حيث طبق الباحث التجربة فيها. واختير ت شعبتين منها عشوائياً تم توزيعهما إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وشملت المادة العلمية للتجربة الفصول الأربعة الأولى (المجموعات والعلاقات والتطبيقات، الأعداد الحقيقية، الحدوديات والتحليل، الجمل الرياضية). وقد اعد الباحث أداتين للبحث هما الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو الرياضيات. وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الميل نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة مداح (2009) هدفت إلى استقصاء أثر التعلم النشط على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في الرياضيات. وتحقيقًا لهدف الدراسة استخدمت الباحثان منهجًا شبه تجريبي حيث طبق هذا البحث على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمكة المكرمة من مدرستين مختلفتين وتم اختيار فصلين اختيارًا عشوائيًا أحداهما مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد طبقت هذه الاختبارات الفصل الأول للعام الدراسي (2009)، حيث قامت الباحثان في تهيئة بيئة مناسبة للتعلم مليئة بالأنشطة ومصادر التعلم وبعدها قد أخضعت عينة البحث للاختبار وظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى تلميذات الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة التودري (2003) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات على التفكير الرياضي وهي جزء من التعلم النشط وكانت العينة من طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة أسيوط، وتم عمل ثلاثة اختبارات 1- تحصيلي قبلي وبعدي. 2-اختبار في ترجمة التمارين الرياضية قبلي وبعدي. 3- اختبار في التفكير الرياضي قبلي بعدي، ومن نتائج هذه الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار ترجمة التمارين اللفظية واختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشرمان (2002) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي من مدارس إربد الثانية، حيث قسم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية درست موضوع الكسور من خلال اللعب والثانية ضابطة درست الدرس نفسه بطريقة تقليدية، وكانت أداة الدراسة مجموعة من

الألعاب وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل والاتجاهات وأنواع المعرفة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين نتائج المجموعتين تعزى لمتغير الجنس.

دراسة خليل (2000) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعليه التعلم باللعب لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وهي دراسة شبه تجريبية في مدارس مدينة دمشق الرسمية وتم إجراء اختبار ضابط وتجريبي على مجموعتين من طلاب الصف الأول الابتدائي والتي تكونت من (68) طالبًا وطالبة للعام الدراسي (1999-2000) وكانت نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعة شبه التجريبية التي درست باستخدام اللعب في الاختبار التحصيلي المباشر والبعدي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة التعلم النشط كموضوع تربوي، وبعضها تناول التعلم باللعب دون الإشارة من قريب أو من بعيد للتعلم النشط من خلال التعلم باللعب، وتعلم الأقران، وهذه جزئية انفردت بها الدراسة الحالية. من ناحية أخرى معظم الدراسات استقصت أثر التعلم النشط على التحصيل فقط ونادرا ما جمعت بين التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات وبخاصة مع الصفوف الأساسية الأولى، وهذه جزئية أخرى تدلل على أصالة الدراسة الحالية.

المنهجية والتصميم

المنهجية

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ويُعرف المنهج شبه التجريبي على انه عملية لجمع البيانات وتحليلها تجريبيًا للمجموعات المصممة (الضابطة، والتجريبية) من خلال ادوات جمع البيانات (Creswell،2012). وفي هذه الدراسة يوضح الجدول (1) تصميم الدراسة.

جدول (1): تصميم الدراسة.

المجموعة		طريقة التدريس	
المجموعة التجريبية	الاختبار القبلي ومقياس الاتجاهات القبلي	التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران)	الاختبار البعدي و مقياس الاتجاهات البعدي
المجموعة الضابطة		طريقة التدريس التقليدية	

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث في مدارس مديرية تربية الكرك في الفصل الثاني من العام الجامعي 2020/2019، وقد تم عشوائياً اختيار مدرستين لغايات إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الفعلية، والجدول (2) يبين المتغيرات الشخصية والديمغرافية لعينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (2) المتغيرات الشخصية والديمغرافية لعينة الدراسة.

المجموعة	الجنس		المجموع	الصف الدراسي	المدرسة
	ذكر	انثى			
الضابطة	18	17	35	الثالث الأساسي	مدرسة عائشة بنت ابي بكر الأساسية المختلطة
التجريبية	18	20	38		مدرسة مدين الأساسية المختلطة كعينة عشوائية.
المجموع	36	37	73		

أدوات الدراسة: بهدف تحديد أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) بمادة الرياضيات لطلبة الصف الثالث الأساسي، تم بناء أداتين رئيستين وهما:

-اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، حيث اشتمل الاختبار على (4) أسئلة تضمنت (20) فقرة اختبار، مما يساعد على قياس مستوى الطلبة قبل وبعد استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) بمادة الرياضيات لطلبة الصف الثالث الأساسي.

-استبانة الاتجاهات: وتهدف إلى قياس اتجاهات الطلبة قبل وبعد استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) نحو مادة الرياضيات. وتكونت الاستبانة من (10) فقرات تم تصحيح استجاباتها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (1: لا أوافق بشدة؛ 2: لا أوافق؛ 3: محايد؛ 4: أوافق، و5: أوافق بشدة.

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

صدق أدوات الدراسة

للتحقق من صدق محتويات **الاختبار التحصيلي** (القبلي، والبعدي)، تم إرسال الاختبار إلى لجنة من الأكاديميين والخبراء في مجال مناهج وأساليب التدريس، حيث تم اقتراح إجراء تعديلات على صورته الأولية تتعلق بتقليل عدد الأسئلة، وكذلك بشكل السؤال الثاني ليشمل على جميع الأعداد من 1-9 في الاختبار، وكذلك

إضافة توزيع العلامات لكل سؤال، وتم الأخذ بهذه الملاحظات، وأصبح الاختبار صالحاً لتطبيقه على طلبة الصف الثالث الأساسي بمادة الرياضيات

أما فيما يتعلق بصدق المحتوى **لمقياس اتجاهات الطلبة** نحو مادة الرياضيات، فقد تم من قبل نفس لجنة الخبراء والذين اقترحوا حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات ليصبح عددها (10) فقرات، حيث تم الأخذ بجميع اقتراحاتهم وتعديلاتهم التي تشابهت بنسبة (90%) للحصول على النسخة النهائية من المقياس

ثبات أدوات الدراسة

فيما يتصل **بثبات الاختبار** المصمم لقياس التحصيل الدراسي قبل وبعد إجراء التجربة، وكذلك **مقياس الاتجاهات** نحو مادة الرياضيات؛ فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار لضمان عدم وجود اختلافات كبيرة بين الفترات المختلفة عند تطبيق نفس الاختبار، وكذلك مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات. وللتحقق من ذلك، تم تطبيق نفس الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات على العينة الاستطلاعية في أوقات مختلفة يفصلهما أسبوعان، وبعد ذلك، ثم تم تحليل البيانات بحسب معامل ارتباط Pearson-Correlation بين النتائج، حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباط عالية بين نتائج الاختبار وإعادة اختبار لكلا الأداتين، الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3). معامل ارتباطات بيرسون بين أدوات الدراسة

معامل ارتباط بيرسون		معامل ارتباط بيرسون	
الاختبار التحصيلي	إعادة الاختبار التحصيلي	قياس الاتجاهات	إعادة قياس الاتجاهات
0.92**		0.86**	

**دال احصائياً عند مستوى(α=≤0.05).

تشير النتائج في الجدول (3) إلى درجة عالية من ثبات أدوات الدراسة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين نتائج الاختبار التحصيلي وإعادة الاختبار (0.92)، ومعامل ارتباط نتائج مقياس الاتجاهات وإعادة قياس الاتجاهات (0.86)، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة(α=≤0.05) وتشير إلى نسبة ثبات صالحة لإجراء الاختبار وكذلك قياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات.

وعلاوة على ذلك، قامت الباحثان بتطبيق اختبار الثبات ألفا كرونباخ على (33) مستجيبًا يمثلون العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس

الاتجاهات (0.85)، وهي نسبة ثبات مرتفعة تشير إلى صلاحية المقياس وقدرته على قياس الاتجاهات في فترات زمنية مختلفة.

النتائج ومناقشته.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ينص السؤال الأول على:**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=≤0.05) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس (التعلم النشط، والطريقة التقليدية)؟"**

في سياق إجراء التجربة، تم تدريس جدول الضرب للمجموعة الضابطة بطريقة التدريس التقليدية، بينما تم تدريس جدول الضرب للمجموعة التجريبية بطريقة التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران). لذلك، تم اختبار الطلبة قبلياً وبعدياً بعد الانتهاء من دروس التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) لدراسة الأثر المحتمل بعد تطبيق التدخل المتعلق بالتعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران)، وكانت نتائج الاختبار القبلي كما يتضح في الجدول (4).

الجدول (4): متوسطات أداء عينة الدراسة على الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وقيمة T للفروق ومستوى الدلالة الإحصائية بين أداء المجموعتين

المجموعة	الاختبار القبلي				الاختبار البعدي			
	المتوسط الحسابي	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	المتوسط الحسابي	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	9.97	0.350	71	0.727	13.06	2.96	71	0.004
التجريبية	10.26				15.68			

*داله احصائياً عند مستوى دلالة(α=≤0.05).

تشير النتائج في الجدول (4) إلى فروق طفيفة بين المجموعتين بحسب نتائج الاختبار القبلي، كما أن اختبار (ت) بخصوص دلالة الفروق يبن قيمة (ت) بلغت (0.350) وبدلالة إحصائية بلغت (0.727)، وهذا يشير إلى أن المجموعتين، الضابطة والتجريبية، لديهما مستوى تحصيل متقارب في مادة الرياضيات للصف الثالث الأساسي، مما يؤكد صدق القيام بتنفيذ استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) على مجموعة متكافئة من الطلبة تتمتع بنفس المستوى التحصيلي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

أما فيما يتصل بنتائج الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية فتكشف النتائج بحسب الجدول (4) أن مستوى تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة بلغ (13.06)، بينما في التجريبية بلغ (15.68) من أصل العلامة النهائية. وللتحقق من معنوية تلك الفروق، تم توظيف اختبار T-test للكشف عن إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، وكشفت النتائج كما يتضح من جدول (4) أن هناك فروق ظاهرية وذات دلالة إحصائية بحسب اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة ت (2.96) ومستوى الدلالة الإحصائية (0.004) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يؤكد أن تطبيق استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) تحدث فرقًا إيجابيًا في تحصيل الطلاب.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

ينص السؤال الثاني على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=≤0.05) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات تعزى لمتغير جنس الطالب (ذكر، أنثى)؟" وللإجابة على هذا السؤال، تم إجراء اختبار T-testلإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية من عدمها كما يتضح في الجدول (5).

الجدول (5). نتائج الاختبار البعدي وفقاً للجنس.

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة المعنوية
الاختبار البعدي	ذكر	36	13.61	4.19	0.70	1.69	71	0.95
	انثى	37	15.17	3.67	0.69			

تشير النتائج، بحسب جدول (5)، إلى وجود فروق ظاهرية في تحصيل الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، ولمعرفة فيما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم حساب قيمة(ت) بحسب ما يظهر في الجدول (5)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات عند مستوى الدلالة (α ≤0.05 =) يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس. ويمكن تبرير ذلك بأنه عندما يتعلم الطلاب مادة الرياضيات بنفس استراتيجية التدريس، لابد من أن تراعي الاستراتيجية متطلبات التعليم بمعزل عن الجنس، وهذا ما أثبتته النتائج بعدم تأثير متغير الجنس على تطبيق استراتيجية التعلم النشط من خلال عدم وجود فروق معنوية بين تحصيل الطلبة الذكور والطالبات الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:**" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=≤0.05) في اتجاهات طلبة الصف الثالث الأساسي نحو تعلم الرياضيات في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك تعزى لطريقة التدريس (التعلم النشط، والطريقة التقليدية)؟ "**، فقد تم أولاً تصنيف اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات في ثلاثة مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض)، حيث أن قيم المتوسطات الحسابية التي كشفت عنها نتائج الدراسة، تم التعامل معها لتفسير البيانات في مقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات على النحو الآتي:

الفرق بين الحد الأعلى لبدائل أداة الدراسة والحد الأدنى لبدائل أداة الدراسة =5-1=4.

قسمة الفرق على عدد المستويات (مرتفع/متوسط/ متدنٍ) فيصبح طول الفترة =3/4=1.33، وعليه عليه، يتم الحكم على مستوى تقديرات العينة على النحو الآتي:

(1-2.33): مستوى اتجاه منخفض الإيجابية نحو مادة الرياضيات.

(2.34 -3.66): مستوى اتجاه متوسط الإيجابية نحو مادة الرياضيات.

(3.67-5): مستوى اتجاه مرتفع الإيجابية نحو مادة الرياضيات.

وبناءً على ما تقدم، تم إيجاد الاتجاه القبلي والبعدي نحو مادة الرياضيات كما هو موضوح في الجدول (6).

جدول (6) اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات على المقياس القبلي والمقياس البعدي بحسب متغير طريقة التدريس

المجموعة	نتائج مقياس الاتجاهات القبلي		نتائج مقياس الاتجاهات البعدي				
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	2.81	00.6	2.97	0.385	11.28	71	0.000
التجريبية	2.75	0.54	3.86	0.268			
الأداة ككل	2.78	0.57	3.42	0.33			

تكشف النتائج بحسب جدول (6) ان الاتجاه القبلي لدى الطلبة نحو مادة الرياضيات لدى المجموعة الضابطة كان بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.81)، ويقابله في المجموعة التجريبية نفس المستوى وبمتوسط حسابي (2.75) للاتجاه القبلي نحو مادة الرياضيات. أما فيما يتعلق الاتجاه البعدي، فقد حافظت المجموعة الضابطة على اتجاهات بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (2.97)، ويقابله

في المجموعة التجريبية تحولاً كبيراً في الاتجاه البعدي ليصبح مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.86). وعلية، نستنتج بأن المجموعة الضابطة حافظت على نفس المستوى من الاتجاه نحو مادة الرياضيات وبفروق ظاهرية متقاربة، بينما المجموعة التجريبية حققت تقدم في درجة اتجاه الطلبة نحو الرياضيات مرتفعة تُعزى لطريقة التدريس التي درسوا من خلالها. كما أن النتائج تشير إلى ان هناك اختلاف واضح بين المجموعتين في اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات، ولتعرف فيما أذا كانت تلك الفروقات الظاهرة ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة، وفي هذا السياق تكشف النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الصف الثالث الأساسي نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير طريقة التدريس (التقليدية، والتعلم النشط) بمستوى دلالة ($\alpha <= 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تبرير ذلك، إلى أن حصص التعلم النشط من خلال التعلم باللعب وتعلم الأقران قد شكلت نوع من المتعة لدى الطلبة في التعلم ومحاولتهم إثبات قدراتهم على التحدي التي تضيفه طبيعة أنشطة التعلم باللعب وتعلم الأقران.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

يتعلق السؤال الرابع بمدى معنوية الفروق-ان وجدت- في اتجاهات الطلبة نحو تعلم مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختيار العينات المستقلة T-test كما يظهر في الجدول (7).

الجدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	36	3.41	6.56	.0956	0.106	71	0.916
انثى	37	3.34	.558	.0943			

يشير الجدول (7) إلى اتجاهات متماثلة لدى الطلبة في الصف الثالث نحو مادة الرياضيات بحسب متغير الجنس، وبمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط اتجاه مجموعة الذكور (3.41)، ومتوسط اتجاه الإناث (3.42). ولمعرفة معنوية الفروق ودلالتها الإحصائية، تم احتساب قيمة (ت) للعينات المستقلة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة. ($\alpha = \leq 0.05$)، حيث ان قيمة دلالة الفروق بلغت (0.916) وهي قيمة غير دالة احصائياً. ويمكن تبرير ذلك بأنه عندما يتعلم الطلبة الرياضيات بنفس الطريقة، باستخدام نفس الاستراتيجيات وأساليب

التدريس في بيئة مدرسية واحده رغم اختلاط جنس الطلبة، قد لا تظهر فروق معنوية في اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس نتيجة تشابه الظروف التدريسية.

مناقشة النتائج:

يناقش هذا الجزء من الفصل الرابع نتائج التجربة المتعلقة بتطبيق استراتيجية التعلم النشط في ضوء أسئلة الدراسة، ويبين كيف يمكن أن يؤثر استخدام تلك الاستراتيجية على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. بالإضافة إلى ذلك، تسلط الباحثان الضوء على استجابة طلبة الصف الثالث من حيث اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات بوجود المتغيرات الضابطة مثل الجنس وطريقة التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بأثر استراتيجية التعلم النشط على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات:

اظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) تتيح الفرصة لدعم تحصيل واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات باعتبارها استراتيجية تعليم فعالة مقارنة بالطريقة التقليدية. ومن خلال نتائج التجربة في الدراسة الحالية، حيث جاء تحصيل الطلبة في المجموعة التجريبية على مجموع علامات أفضل من السابق، وكذلك أفضل من تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة في الصف الثالث الأساسي. وقد يعزز ذلك زيادة الدافع لدى الطلبة نحو التعلم من خلال الفروق المعنوية في مواقفهم قبل وبعد إجراء تطبيق التعلم النشط. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد النتائج أن اتجاهات الطلبة قد تطورت بشكل إيجابي تجاه مادة الرياضيات كما يتضح من نتائج الاختبار البعدي ومواقفهم تجاه مادة الرياضيات عند استخدام الأنشطة القائمة على التعلم باللعب وتعلم الأقران مقارنة باستراتيجية التدريس التقليدية. وعليه، كشفت النتائج عن أن اعتماد استراتيجية التعلم النشط من خلال التعلم باللعب وتعلم الأقران لها تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة وكذلك اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات. بمعنى آخر، تشير نتائج هذه الدراسة إلى ان اعتماد الدروس القائمة على استراتيجية التعلم النشط في مادة الرياضيات، وتحديدا وحدة جدول الضرب واحدة من أكثر استراتيجيات التدريس الواعدة التي تسمح للطلبة بتطوير اتجاهات إيجابية تنعكس على مستوى تحصيلهم في الاختبارات.

تؤكد النتائج أن اعتماد استراتيجية التعلم النشط من خلال التعلم باللعب وتعلم الأقران يساعد وبشكل تفاعلي الطلبة على فهم وإتقان مهارات الضرب في مادة الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل: (Code et al.،2014 ؛ سعدون وآخرون، 2019)، التي تثبت بأنه كلما كانت تجربة التعلم أكثر نشاطًا وتفاعلًا، زاد احتمال تحسن الطلبة في اكتساب المهارات في إتقان جدول الضرب، وبالتالي تحصيلهم. بالإضافة إلى ذلك، تعزز الاستراتيجية القائمة على التعلم النشط الموقف الإيجابي للطالب من أهمية استخدام استراتيجية التعلم النشط. كما يؤكد الطلبة على أن الأنشطة تحفزهم على ممارسة مهارات تعلم جدول الضرب. وعلاوة على ذلك، يدعم الطلبة فكرة أن استخدام استراتيجية التعلم لنشط تدعم مهاراتهم في إتقان مفهوم الضرب، حيث يتشاركون التجربة بشكل نشط مما قد يساعد في تطوير مهاراتهم في بناء قاعدة معرفية قائمة على الفهم وليس الحفظ لجدول الضرب بطريقة التلقين. وتتماشى هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات، في سياق مختلف، والتي اثبتت فوائد النشطة التعليمة القائمة على اللعب وتعلم الأقران (الساعدي، 2011؛ مداح، 2009؛ سعد واخرون، 2019).

وهذا الاتجاه قد سبق وان تم إثباته من خلال العديد من الدراسات السابقة في سياق مختلف، مثل (الأنصاري، 2017؛ نايف وحاجي، 2017). وعلاوة على ذلك، أدت أنشطة التعلم باللعب وتعلم الأقران إلى تحسين اتجاه طلبة الصف الثالث وتوفير فرصة للتفاعل النشط يتم من خلالها تحقيق أهداف الوحدة التعليمية الخاصة بجدول الضرب. وهذا يساعد الطلاب على المشاركة بثقة بدلاً من الحفظ عند التحضير للحصة القادمة أو الاختبار.

كما يعتقد الطلبة أن تراجع مستوى اتجاههم الإيجابي نحو مادة الرياضيات يمكن أن يعزى إلى طريقة التدريس التقليدية المستخدمة وإلى فشل استخدام طرق التدريس المناسبة، وعلاوة على ذلك، هم يوافقون بشدة على فكرة أن ضعفهم في مادة الرياضيات يمكن أن يُعزى إلى نقص استخدام الأنشطة التفاعلية، كما أن النتائج تشجع المعلمين على تصميم أنشطة تعلم قائمة على اللعب وتعلم الأقران. وهذا يساعد الطلبة على الاستمتاع بتعلم مادة الرياضيات بدلاً من ذلك الشعور بالملل عندما يتعين عليهم التعلم بنفس الطريقة بشكل متكرر، بغض النظر عن مدى اتساق الطريقة المستخدمة مع أنشطة الدرس. وفي هذه الحالة، أحد البدائل الموصي بها هو إشراك الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب وتعلم الأقران لجعل اكتساب مهارات تعلم الرياضيات أكثر قبولاً وقائمة على مبتكرة واثارة الاهتمام، هذه

التوصية تدعمها العديد من الدراسات، مثل (التودري، 2003، مداح، 2009؛ المالكي، 2017).

وأخيراً، تضيف استراتيجية التعلم النشط مزايا جديدة على بيئة التعلم التقليدية، والتي تدل عليها نتائج الدراسة الحالية، والتي تتوافق مع الدراسات الحديثة (سعد وآخرون، 2019)، من خلا قدرة استراتيجية التعلم النشط على بناء قدرات معرفية يتم البناء عليها لاحقاً في الصفوف المتقدمة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتعلم النشط واتجاهات الطلبة نحوها وفقاً لمتغير جنس الطالب

تؤكد النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلاب الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها تعزى لمتغير جنس الطالب (ذكر، أنثى). وتشير هذه النتيجة إلى حقيقة أن جميع الطلبة يتلقون تعليمهم في بيئة مدرسية متماثلة، خصوصاً في المرحلة الأساسية. علاوة على ذلك، تتيح استراتيجية التعلم النشط سواء باللعب أو تعلم الأقران للطلبة (الإناث أو الذكور)، أن يتفاعلوا كلاعبين أو متبادلين أدوار في تعليم أقرانهم بنفس المستوى من الاهتمام من خلال توجيهات المعلم وإرشاداته. وعليه، تكون استجابة الطلبة الإناث أو الذكور في التعلم النشط قائمة على مشاركتهم في الإعداد للدرس وبخاصة في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تدريب الطلبة من الإناث والذكور من قبل المعلم، والذين خلال تدريبهم يتقربون من المعلم بطريقة تتيح لهم تجاوز حاجز التردد والخوف من الخطأ. لذلك، فإن وجود أنشطة تعليمة قائمة على التعلم باللعب وتعلم الأقران تحفز دافعية واتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات بصرف النظر عن الجنس، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها (الشرمان، 2002؛ خليل، 2000).

لذلك، فأن الأنشطة الناتجة عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط قد تسهم في تحفيز الطلبة لمزيد من التعلم بغض النظر عن اختلاف جنسهم، لاسيما أن التعلم باللعب وتعلم الأقران يساعد كلا الجنسين على تعلم معرفة جديدة في تطوير أساليب حل المشكلات، ومحاولة أنشطة تعلم جديدة للتعلم الممتع، وإدراك الأخطاء وتصحيحها، بطريقة تتفق مع فرضيات النظرية البنائية، التي تدعم فعالية استخدام بيئات التعلم القائمة على التعلم النشط بصرف النظر عن جنس المتعلم (الانصاري، 2017). وبالتالي، يصبح كل من الطلبة والطالبات قادرين على دمج مهارات تعلم الرياضيات باستمرار وبناء تجارب جديدة كاستجابة لخلفية معرفية قائمة على

التعزيز البنائي من خلال اعتماد تجارب قائمة على أنشطة اللعب وتعلم الأقران. ومن جهة أخرى، يساعد التعلم النشط الطلبة والطالبات على تحمل المسؤولية للعمل بفعالية في خلال العملية التعليمية، حيث يمكنهم ممارسة ما تعلموه من أنشطة تعليمية قائمة على اللعب وتبديل الأدوار المختلطة داخل الفصل أو خارجة؛ لذلك، يتاح لكلا الجنسين فرصة التغلب على أوجه القصور في التعلم المتعلقة بالقيود السابقة.

التوصيات: بناء على ما تقدم من نتائج، توصي الدراسة بالآتي:

- تبني استراتيجيات التعلم النشط (التعلم باللعب، وتعلم الأقران) في تدريس مادة الرياضيات لجميع المراحل الدراسية.
- مراعاة تصميم الأنشطة في المنهاج الدراسي لا مكانية تطبيقها من خلال استراتيجيات التعلم النشط.
- مراعاة تحسين اتجاهات الطلبة نحو مادة الرياضيات من خلال دمج استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتحديد المتطلبات والبيئة المدرسية الملائمة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

قائمة المراجع:

1. الأنصاري، فوزية محمد عبد الله (2017). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مركز البحوث والدراسات الإندونيسية، بحوث ومقالات (282-229).

2. التودري، عوض (2008) استراتيجية مقترح في تدريس رياضيات الصف الثالث وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارن اللفظية والاحتفاظ بالتعلم، مجلة كلية التربية، 19(2): 270-254 الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

3. حاجي، وسن فلاح (2018). أثـر استراتيجية التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية للبنات، 29(1)، 1948-1939.

4. الحمران، محمد خالد (2019). فاعليه استراتيجية التعلّم النشط في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل العلمي واتجاهات الطلبة نحو مساق إدارة الصف والمشغل. مجلة دراسات: سلسلة العلوم التربوية-الجامعة الأردنية، 46(4).

5. الحيلة، محمد (2007). الألعاب التربوية وتقنيات وإنتاجها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. خليل، قمر أحمد. (2000). فاعليه التعلم باللعب لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي: دراسة شبه تجريبية في مدارس مدينة دمشق الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا.
7. جاسم، عمار أحمد (2011) أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (30) 312-279.
8. رفاعي، عقيل (2012) التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة - الاسكندرية. الطبعة: الأولى 2012.
9. الزايدي، فاطمة خلف الله عمير (2010). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية.
10. زيد، اسماعيل عبد (2016). تأثير استخدام التعلم النشط وفق استراتيجية تعلم الأقران في بعض المتغيرات البدنية والمهارية في كرة الطائرة. مجلة كلية التربية الأساسية، 21(91) 24-1.
11. الساعدي، عمار. (2011). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات. مجلة البحوث التربوية والنفسية،15(32): 460-445.
12. سعادة، جودت. (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق.
13. سعد، علي، ومحمد، يوسف، واحمد، رؤى. (2019). أثر التعلم النشط في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات. مجلة أبحاث الذكاء، 13(28) ، 452-466.
14. الشرمان، علي. (2002). أثر استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
15. عرقسوسى، خالد (1992). بياجية والتطور الذهني عند الطفل: سوريا مجلة بناة الأجيال، الناشر نقابة المعلمين- المكتب التنفيذي.
16. قاسم، محمد. (2013). مفهوم اللعب وفوائده وخطواته. مجلة أفاق علمية وتربوية كما وردت على الشبكة العنكبوتية: http://al3loom.com/?p=6744
17. كريم، فاتن فاضل. (2019). أثر استراتيجية تعلم الأقران في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة دراسات تربوية، 12(47) 69-88.

18. المالكي، حليمة بنت جابر فرحان. (2017). أثر التعلم باللعب المحوسب في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي: المجلة العربية للدراسات التربوية الاجتماعية، 10(21)، 125-196، جامعة المجمعة - معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية

19. مداح، سامية (2009). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 1(1): 92-19.

20. نايف، وسن وحاجي، مريم. (2018). أثـر استراتيجية التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية للبنات، 29(1)، 1948-1939.

21. Bean, John C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom* (2 ed.). John Wiley & Sons. p. 384. ISBN 978-1-118-06233-3.

22. Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., & Samur, Y. (2015). Differential effects of learning games on mathematics proficiency. Educational Media International, 52(1), 47-57.

23. Cheng, M. T., She, H. C., & Annetta, L. A. (2015). Game immersion experience: its hierarchical structure and impact on game-based science learning. Journal of Computer Assisted Learning, 31(3), 232-253.

24. Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning. Conducting, and Evaluating.

25. Code, W.; Piccolo, C.; Kohler, D., & Maclean, M. (2014).Teaching methods comparison in a large calculus class. ZDM, 46(4), 589-601.

26. Ferris, G. (2019). Collaborative Test-Taking for Peer-to-Peer Teaching and Learning across Ability Levels.

27. Firat, M. (2016). Determining the effects of LMS learning behaviors on academic achievement in a learning analytic perspective. Journal of Information Technology Education: Research, 15, 75-87.
28. Hott, B., Walker, J., & Sahni, J. (2012). Peer tutoring. W: Council of Learning Disabilities. Pobrane, 7.
29. Kapur, M., & Bielaczyc, K. (2011). Classroom-based experiments in productive failure. In Proceedings of the 33rd annual conference of the cognitive science society (2812-2817).
30. Kim, K., Sharma, P., Land, S.M. , Furlong, K.P(2013). Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course. Journal of Innovative Higher Education. (38), 223–235.
31.Laato, S., Laine, T. H., Seo, J., Ko, W., & Sutinen, E. (2017, July). Designing a Game for Learning Math by Composing: a Finnish Primary School Case. In 2017 IEEE 17th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 136- 138). IEEE.
32.Marton, F. Towards a pedagogical theory of learning (2018). In Deep Active Learning; Springer: Singapore, 2018; 59–77.
33.Nicholls, J. G. (2017). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. Learning and motivation in the classroom (pp. 211-238). Routledge.
34.Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. Teaching and Teacher Education, 74, 85-97.

35.Petty, R. E. (2018). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. Routledge.
36.Prince, M. (2004). Does active learning work; A review of the research. Journal of Engineering Education. (93), 223–231.
37.Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrical, 73(2), 417-458.
38.Roehl, A. Reddy, S.L., Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. J. Fam. Journal of Consumer Sciences. (105), 44–49.
39.Willis, J. (2017) Brain-Based Teaching Strategies for Improving Students' Memory, Learning, and Test-Taking Success. Journal of Childhood Education 83(5), 310-315.

The Effect of Using Active learning on the 3rd Graders Achievement and Attitudes in Mathematics.

Feda'a Al-Ma'aitah
Ministry of Education/Jordan
Dr. Ahmad Altweissi
Mutah University, Jordan

Abstract: This study investigates the effect of active learning on the 3rd graders achievement in mathematics and their attitudes toward it. The game-based and peer learning strategies of Active learning were employed. The study used the quasi -experimental approach to collect data via a pre and post-test, as well as a questionnaire to determine students' attitudes toward mathematics learning. The study sample included (73) students divided into two groups; experimental which include (38), while the control group include (35) students.

The results revealed that the application of the active learning strategy (game-based and peer learning) was positively effects students' academic achievement in mathematics with the mean score of (15.68) for the students of experimental group while the mean score for the control group reached (13.06). In addition, the results confirm that students' attitudes, toward mathematics, were positively developed. Where the means core of the experimental group reached (3.87), while it reached (2.97) for the control group. However, the improved achievements and developed attitudes in mathematics have no significant statistical differences that could be attributed to the variable of student's gender. Finally, several recommendations were suggested, among which are, the importance of the development and inclusion of active learning strategies in the mathematics curriculum for all grade levels.

Keywords: Active learning, Third Graders, Achievement, Attitudes, Mathematics, Karak.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

أ.م.د. ناصر حسين ناصر

جامعة المثنى- كلية التربية الأساسية- العراق

ملخص: استهدف البحث الكشف أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة المثنى،والذي بلغ مجموع طلبتها (1660) طالب من الذكور تتراوح أعمارهم بين(16-18)سنة، وتألفت عينة البحث من (400) طالباً من مجتمع البحث، تم اختيارهم وفق الأسلوب المتناسب، موزعين على تسع مدارس إعدادية، وقد استعمل مقياس الخوف من الفشل، والبرنامج الإرشادي القائم على تقنية السيكودراما، وبعد إجراء المعالجات الاحصائية للبيانات تم التوصل إلى وجود خوف من الفشل الدراسي لدى عينة البحث، كما وجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولصالح الاختبار البعدي، وبناءً على هذه النتائج، وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أثر، تقنيةالسيكودراما، الخوف، الفشل الدراسي، طلاب الإعدادية.

المقدمة:

تعد المؤسسات التربوية، مع الأسرة، من المؤسسات التي يتفاعل معها الإنسان في مراحل عمره كلها - المبكرة منها خاصةً - من هنا يكون تأثيرها فاعلاً وكبيراً في عملية بناء الشخصية ونموها، وبقدر سلامة البيئة التعليمية وطبيعة ومضمون الخبرات التي يكتسبها الفرد منهما تنمو لديه الشخصية ذات الخصائص الإيجابية والطابع الانجازي، ذلك إن من أهداف العملية التربوية تحقيق الفعالية لدى الفرد وترسيخ دوره في عملية التنمية والبناء الحضاري، إذ يتفق المعنيون في ميدان التربية وعلم النفس على أن تنمية قدرات الإنسان وتطويرها لم تعد حاجة ملحة للفرد نفسه فحسب وإنما ضرورة تفرضها مطالب المجتمع في التقدم وبناء حياة اجتماعية سليمة، إذ إن الهدف الأساس من العملية التربوية هو تكوين جيل قادر على رسم أهدافه التي يطمح المجتمع الى تحقيقها من خلال إحداث تغييرات مرغوبة في السلوك، ورغم ما حققته المنظومة التربوية العراقية من انجازات في السنين الأخيرة، إلا أن شريحة واسعة من الطلبة لا زالت تعاني من تعثر دراسي وصعوبات في التعلم يؤدي تراكمها في نهاية المطاف إلى خطورة الفشل او التسرب الدراسي، ولهذا السبب اتجهت الدراسات الحديثة إلى الكشف عن الأسباب التي تقف وراء الفشل الدراسي من اجل التخفيف من حدتها، ذلك من خلال استخدام تقنيات الإرشاد النفسي، ومنها تقنية السيكودراما، إذ أن استعمال هذه التقنية قد يساهم في الحد من ظاهرة الخوف من الفشل الدراسي، باعتبارها أحد تقنيات الإرشاد الجمعي.

إن مرور البلد بتحولات سريعة بسبب الحروب التي تعرض لها وما صاحبها من تهجير وعمليات إرهابية ونزاعات طائفية وعرقية وحروب نفسية تخريبية، الأمر الذي أدى إلى أضرار نفسية بالفرد وبالمجتمع ومنهم طلبة المرحلة الإعدادية،ولذا كان الاهتمام بشخصية الطالب وتنميتها يتطلب التعرف إلى أهم المشكلات والأزمات التي قد يواجهها وتؤثر سلبياً أو إيجابياً على أدائه وكفاءته لغرض معالجتها أو التخفيف من حدتها إذا كان أثرها سلبياً، وتعزيزها وتنميتها إذا كانت ذات أثر إيجابي في حياته، حيث يمر الطالب بفترة المراهقة بكل ما تحمله من تغيرات بوصفها مرحلة انتقالية مهمة في حياته الدراسية، أذ أن والخوف من الفشل الدراسي أكثر ارتباطا بطلبة المرحلة الإعدادية،ومن هنا تظهر أهمية تقديم الخدمات الإرشادية التي تهيئها المؤسسات التربوية، ومنها المدرسة التي تعمل على مساعدة الطالب على تحقيق ذاته، وتنمية الطموح والسلوك الاجتماعي والنفسي السليم، ولتحقيق أهداف الخدمات الإرشادية في مؤسساتنا التربوية لابد للمرشد من أن يؤدي دوراً مهماً في مساعدة الطالب كي يفهم نفسه أولاً ويفهمه الآخرون ثانياً، حتى يستطيع أن يصل إلى أفضل مستوى

من التوافق الشخصي، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال البرامج الإرشادية المنظمة والمعدة على أسس علمية تخدم الطلاب بصورة سليمة تأخذ بنظر الاعتبار جميع التوقعات والحلول المقترحة لها.

مشكلة البحث:

شهد المجتمع العراقي تغيرات جذرية في مختلف نواحي الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، أدت إلى تعقد أساليب التوافق والتآلف، وأصبح هذا التغير من العلامات الجوهرية التي تميز سماته، الذي بدوره يعرض الفرد إلى أنماط من مواقف الحياة التي تتضمن عناصر الضغط والتوتر وضعف تحقيق الفرد لذاته، ونتيجة لذلك أصبح الفرد فريسة لضروب شتى من الاضطرابات الانفعالية والنفسية التي تصيب صحته النفسية والعقلية، ومنها الشعور بالخوف من الفشل، الذي يمثل واحدة من المشكلات الخطرة في حياة إنسان هذا العصر، إذ تُعد هذه المشكلة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يعانيها ويعايشها ويشكو منها الفرد وتترك آثارها عليه حيث من شأنها أن تؤثر على مجمل نشاطاته كما أنها تُعد نواة لمشكلات أخرى.

يُعد الخوف من الفشل من الدراسي اشد الانفعالات تأثيراً في تفكير وتذكر وانتباه الطلبة؛ إذ يعتبر إحدى الحالات الانفعالية التي يشعر بها الفرد عندما يخشى الموقف الراهن المحيط به، وينشأ من الشعور المرهق بالذات، ويتميز بالضيق من اجتماع الشخص الخائف من الناس حوله.

وللخوف مستويات عدة، منه المستوى البسيط الذي يحفز المتعلم على النجاح والمثابرة والتقدم، ومنه الشديد الذي يعرض المتعلم للمعاناة في بعض الأعراض النفسية التي يمكن ان تصبح حجر عثرة تحصيله العلمي، وهو من بين الاضطرابات التي تترك أثر غير محسوب عند المتعلم وتجعله فرد غير منتج ويصاب بالعجز وخيبة الأمل، ويتعرقل الإنجاز الدراسي وأداء مسؤولياته، ولعل أكثر ما يتأثر به المتعلم نتيجة هذا الخوف هو عجزه عن التحصيل الدراسي بالصورة التي تتفق مع إمكانياته العقلية(العنزي,175:2003).

إن مشكلة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية مشكلة جوهرية ينبغي تناولها بصورة علمية ودقيقة من أجل تحديد مداها والتعرف إلى حجمها وانتقاء البرامج الإرشادية الفعّالة لمعالجتها نظراً لخطورتها على واقع ومستقبل التكيف الاجتماعي، لاسيما وأن المتعلم في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة، وهي مرحلة انتقالية تنتقل عبرها من

الطفولة إلى الرشد، مما يترتب على هذا الانتقال تغير في الانتماء للجماعة، وفي التطلعات والآمال المستقبلية، مما يجعل حياته مليئة بالمشكلات والصراعات المستمرة في الأسرة والمجتمع (علي،3:2000).

والخوف أكثر ارتباطا بجيل الطلبة، وبخاصة طلاب المرحلة الإعدادية فإنهم في مرحلة المراهقة التي تعد بمثابة ولادة جديد في حياتهم المستقبلية ومدة قلق انفعالي نتيجة ما يحدث من تغيرات نفسية وجسمية في جوانب الشخصية كافة.

وقد أشارت نتائج الدراسات النفسية الى ان الخوف من الفشل وسمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، إذ أكدت دراسة كل من(Bedell & Marlow,1995)(Birney & Burdick & Teevan,2009); أن الخوف من الفشل هو جزء من سمة القلق(Trait Anxiety)، والتي تُعد دافعاً لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية؛ فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح يتميزون بالقلق والخوف من الفشل أكثر من أقرانهم الذين لديهم دوافع لتحقيق هذا النجاح، لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل(Bedell.&Marlow,1995:35-43)، واذا كان أصحاب الإنجاز الناجح يصفون الخوف من الفشل بأنه عامل يمكن أن يدفعهم إلى الوصول لمستوى عالٍ في الإنجاز أو يمنعهم من تعطيل قدراتهم الذاتية الكامنة؛ فإنَ أخطر أنواع الخوف من الفشل هو عندما يصل الفرد إلى حالة يفقد فيها الإحساس بالنجاح والتفوق.

وتعد السيكودراما تقنية علاجية جماعية ثبت جدوى استخدامها في حالات الاضطرابات السلوكية والانفعالية المختلفة والعديد من الاضطرابات الأخرى في مختلف الأعمار، وذلك ما تؤكده الدراسات السابقة،كدراسة (Hillman,1985)، ودراسة (Machay,et.al,1987) ودراسة(Guldner,1990) ودراسة(Hudgins,et.al,2000) وآخرون ودراسة (غريب،1999)، ودراسة (شحاته،1999)،ودراسة(حمودة،1991)، ودراسة (ابراهيم،1994)،ودراسة(عزازي،1990).

وقد ارتأى الباحث اختيار مشكلة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من اجل التخفيف من حدتها، ذلك من خلال التعرف إلى أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة هذه المشكلة، إذ أن استعمال هذه التقنية قد يساهم في الحد من ظاهرة الخوف من الفشل الدراسي.

والسيكودراما أحدى تقنيات الإرشاد النفسي الجمعي استحدثها(مورنيو1947)يتم من خلالها مساعدة الشخص على اكتشاف الأبعاد النفسية لمشكلته، وقد تتحول بين أوجه مختلفة من حياة الشخص ماضية وحاضرة ومستقبليةعادة ما تتجهإلى قضايا عميقة تتعلق بالحياة الانفعالية للإنسان، وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في التعرف إلى أثر تقنية السيكودراما في التخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ذلك بعد أن تأكد الباحث من وجود خوفا من الفشل الدراسي، من خلال قيامهما بدراسة استطلاعية تهدف للتعرف على مشكلة الخوف من الفشل لدى عينة البحث التي بلغت (100) طالب للصف الخامس الإعدادي في المحافظة، وكذلك معايشة أثناء التدريس في المرحلة الإعدادية ما يطرحه المرشدين في المدارس الاعدادية من وجود تلك الظاهرة، ولذا فإن مشكلة البحث تحاول الإجابة على التساؤل الآتي:

هل هناك أثر لتقنية السيكودراما في التخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

وهذا ما سيسعى إليه الباحث للتحقق منه في هذا البحث.

أهمية البحث:

أن التقدم العلمي والتقني في مجالات الحياة منذ نهايات القرن الماضي، وبدايات القرن الحادي والعشرين، جعلت الإنسان يعيش ظروفاً حياتية قاسية تنوعت وسائلها وتعقدت أساليب العيش فيها، وأصبح التغير السريع سمة أساسية ملازمة لهذا العصر، بحيث أصبح لا يستقر على شيء إلا واستجدت له دوافع جديدة تستحثه على متابعة البحث من جديد، وترتب على هذا التغير السريع للحياة، ضروب شتى للتنافس والتوتر والقلق، وعدم الاستقرار بعد أن أستنفذ جل طاقاته، وإمكاناته المادية وغير المادية بلوغاً لأهدافه.

فأصبح بعض الأفراد بحكم هذه الظروف التي استحكمت عليه، أن يعيش في أوضاع صعبة يعاني من ويلات عديدة وصور من الارتباك النفسي والاجتماعي غير المستقرة، وبناءً على ذلك ساد في مجال العلوم التربوية والنفسية مصطلحات عدة تصف حقيقة ما يعيشه الإنسان، ومن أبرزها مفهوم (الخوف من الفشل).

فالتقدم الكبير الذي حققته المجتمعات البشرية في الثقافة والمعرفة رافقه كبت فردي وقهر اجتماعي غيَّر من شخصية الفرد والجماعة فأصبح الإنسان في تركيبه النفسي وفي علاقاته الاجتماعية (في طبيعته) حياته مليئة بالكبت الداخلي والقهر الخارجي الذي فرضهما التغير

السريع، وما يزخر به من متناقضات عديدة وصراعات متلاحقة، ولما كان هذا التناقص والتغير لا يقابله تغّير أخر موازي؛ فقد أدى ذلك إلى إصابة بعض طلبة المدارس بالعجز والشعور بخيبة الأمل، وبالنتيجة فأن عجزهم هذا عن مواجهة هذه التغيرات المتصارعة جعلهم يعانون من الخوف من الفشل الدراسي.

فالمشكلات التي يعاني منها الطلبة نتيجة للظروف التي يمر بها العراق، تحد وبشكل واضح وقاطع من تحصيله العلمي، كما تحد مما يقدمه من خدمة لمجتمعه، وتدفعه تدريجياً إلى الشعور بالخوف من الفشل؛ لكون الفشل تجربة نفسية أليمة ينشأ عندما يفشل الفرد من إشباع حاجاته النفسية الأساسية في الحياة الحرة الكريمة.

وأكدت أبحاث (McGlelland,1961) على أهمية الوقوف على مشاكل الطلبة وأثرها على تنامي الخوف من الفشل الدراسي، وخلص إلى أن الطلبة الأكثر عرضة للفشل الدراسي هم الذين لديهم الشعور باليأس من مستقبلهم(العزاوي، 2006: 15).

وأشارت دراسة (نستول،2014) أنه نظراً لارتباط الخوف من الفشل الدراسي بالشعور باليأس لدى المراهقين، فان المرشدين النفسيين يمكن أن يستكشفوا المدركات التي تتعلق بمجموعات الزملاء والأصدقاء والأسرة لتعزيز نظم الدعم التربوي والاجتماعي للمراهقين الذين يعانون الخوف من الفشل الدراسي، ومن هنا تتجسد أهمية البحث الحالي في التعرف إلى أثر تقنية السيكودراما في التخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية التي تتمثل بمرحلة المراهقة التي تُعد من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، والترقي في معارج الصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والخلقية)، ولما يتعرض الإنسان فيها إلى صراعات متعددة، داخلية وخارجية، ومنها الخوف من الفشل(نستول،411:2014).

وتتجسد أهمية البحث في اعتبار الخوف من الفشل الدراسي من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، التي تمثل سلوكيات يتجنب خلالها المتعلم القيام بالمهام الصعبة التي تبعده عن مواجهة الفشل في مواقف الحياة، وتُعد من الدوافع المحفزة لتحقيق النجاح أو تؤثر بالاتجاه السبي على إرادة المتعلم وعزيمته وتُعرضه لاضطرابات نفسية تتطلب التدخل الإرشادي، وبناءً على ما تقدم فأن أهمية البحث تكمن في:

أولاً...الأهمية النظرية:

1-يجري البحث على شريحة مهمة من المجتمع، وهي طلاب المرحلة الإعدادية.
2-يعد الخوف من الفشل أحد الدوافع التي قد تؤثر في الاتجاه السلبي على إرادة المتعلم وتعرضه لاضطرابات نفسية تستدعي معالجتها.
3- يمكن أن يشكل هذا البحث إضافة علمية تربوية نفسية للمكتبة التربوية والنفسية.

ثانياً...الأهمية التطبيقية:

1-إمكانية استعمال تقنية السيكودراما من قبل المرشدين والعاملين بالحقل النفسي للحد من المشكلات النفسية والصعوبات التي يواجها طلبة المراحل الدراسية الأخرى، وتطويعها للاستفادة منها في مشكلات أخرى.
2-إمكانية الإفادة من تقنية السيكودراما (بصفتها تقنية إرشادية) في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية وفي مجال الاسرة والمدرسة والمجتمع.

أهداف البحث:

1-بناء برنامج إرشادي للحد من التخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ولتحقيقه وضع الباحث الفرضيات الآتية:
a-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة(0.05) .
b-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة(0.05) .
c-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة(0.05) .

حدود البحث:

يستهدف البحث الحالي دراسة أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مركز محافظة المثنى- العراق، للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2018-2019).

مصطلحات البحث:

1-الأثر: عرفه (الحفني): بأنه النتيجة التي تترتب على حادث، أو ظاهرة في علاقة سببية (الحفني،1985: 253).

2-السيكودراما: يعرفها الباحث بأنها التمثيليات المسرحية التي قام بأداء بأدوارها الطلاب (الذين يعانون من الخوف من الفشل الدراسي) تحت إشراف الباحث والتي تُعبر عن مواقف تعليمية وأسرية ونفسية واجتماعية يعيشها الطلاب، وتتم في ظل أجواء يسودها الأمن والاطمئنان، مما يتيح فرصة للمشاركين بالبرنامج للتنفيس الانفعالي، والاستبصار الذاتي وفهم الآخرين والقدرة على التقليد والمحاكاة بهدف إحداث تغير في شخصية المسترشد.

3-الخوف من الفشل الدراسي:

بعد الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الخوف وأنواعه، وبعد استشارة مجموعة من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية حول مفهوم الخوف من الفشل الدراسي، عرفه الباحث على النحو الآتي (يتمثل في شعور المتعلم بالقلق من توقع الخوف من الفشل الدراسي، نتيجة عوامل ذاتية أو بيئية).

والتعريف(الإجرائي) يتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم نتيجة إجابته على فقرات المقياس الذي أعده الباحث.

أطار نظري:

أولاً.السيكودراما:

تتعدد أساليب الإرشاد والعلاج الجماعي باختلاف المشكلات والأدوار الملقاة على عاتق كل من المرشد والمسترشد، وتعد السايكودراما أو التمثيل النفسي المسرحي أو الدراما النفسية من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي التي تعتمد على التصوير التمثيلي المسرحي لمشكلات نفسية أو سلوكية أو اجتماعية أو حتى لمواقف حياتية.

وتقنية السيكودراما تستخدم في تعديل السلوك وهي أسلوب جمعي يتم من خلاله تشجيع المسترشد على أداء دور، للتعبير عن انفعال معين يرتبط بحالته دون تحضير مسبق، او التدرب على هذا الدور، وذلك لمساعده المسترشد في الاندماج بدوره، وإطلاق العنان لمشاعره في الظهور على طبيعتها، فان الإرشاد هذا يتم على مسرح حقيقي وأمام جمهور من الحاضرين؛ فاستخدام الدراما، لا مفر منها في حياة الإنسان، وتفاعلاته اليومية، فالإنسان في تفاعلاته اليومية يواجه العديد من التغيرات الجذرية، وتحدث هذه التحولات نتيجة تجارب العمل الدرامي، وبالتالي فإنه ليس من المستغرب استخدام الدراما في العلاج النفسي،

فقد استخدمت الدراما لعدة قرون على حد سواء داخل المسرح، وفي مختلف طقوس الحياة المتنوعة، والدراما مصدر مشترك للإلهام، والعلاج بالدراما مستندة في فلسفتها على حقيقة أن الحياة نفسها مثيرة، وأن الاستخدام الفني للدراما داخل المسرح النفسي أمر منطقي بدرجة كبيرة، ومن منطلق الحداثة والتطور الذي حدث في استخدام الدراما في مجال العلاج النفسي تحت مسمى العلاج بالدراما تم تطوير الفنيات والتقنيات، بما يمثل العلاج بالدراما مثل لعب الأدوار، والتمثيل، والارتجال لغرض مساعدة الناس في مختلف جوانب حياتهم، ومع ذلك يمكن التمييز بين الدراما النفسية والعلاج بالدراما، فبالرغم من أن الدراما النفسية والدراما العلاجية تستند إلى مصدر مشترك، وأوجه الشبه بينهما كبير، إلا إنهما غير متطابقين(سليمان، 1994: 396).

وتقدم الدراما النفسية بيئة طبيعية، وتكاملية لاقتناء، وممارسة المهارات النفسية، والاجتماعية، والعديد من المبادئ للدراما النفسية ذات أهمية خاصة للأفراد، وتشمل هذه المبادئ استخدام تعزيز اللقاءات الأصيلة، والتقليل من العفوية في النشاط، والعرض لحالات أكثر واقعية بعيداً عن الحالات المجردة، تشجع المشاركين في الإدلاء ببيانات إيجابية عن رغباتهم، ومخاوفهم، كما تهتم الدراما النفسية بنبرة الصوت، والتعاطف، وتوفر التغذية المرتدة من خلال قياس العلاقات الاجتماعية، فضلاً عن اهتماماتها بالتعبيرات السلوكية؛ لاستكشاف نطاق أوسع من الردود والاستجابات من المشاركين (Pierce & Schreibman,1995:291).

أن تقنية السايكودراما بصفتها أسلوب علاجي يحظى بجاذبية كبيرة لدى الأفراد، إذ تلتقي في كثير من الأوجه مع اللعب، ذلك النشاط الفطري التلقائي الحركي؛ لكونها تمزج الخيال بالواقع، والحقيقة بالخرافة، ومن ثم يقوم الفرد بالتنفيس عن انفعالاته المكبوتة، ويفصح عن مخاوفه، ومصادر القلق والتوتر لديه، كما يُحدث نوعاً من الإشباع لحاجاته الداخلية التي يتعذر اشباعها، وهذا ما كشفته ابحاث(Mereno,1927) التي أكدت أنه عند السماح للأفراد في التعبير التلقائي عن مشكلاتهم فإنهم يحققون نتائج علاجية لا بأس بها(سليمان، 1994: 397).

وتتباين الآراء في تناول السيكودارما، وذلك تبعًا للجوانب التي تستند عليها فتعرفها (Corey, 2000) بأنها أسلوب علاجي يقوم فيه الفرد بأداء بعض الأدوار التلقائية التي تدور حول حياته، ومشكلاته، وذلك أمام أفراد آخرين، وغالبًا ما تقوم على مسرح علاجي، بوصفها أحد أنواع العلاج الجماعي التي يجسد خلالها الفرد بعض المواقف الحياتية التي

تدور حول الماضي، والحاضر، والمستقبل، وذلك في محاولة لفهم أعمق في التعبير عن مشكلاته.(Corey, 2000: 213)

ثانياً.الخوف من الفشل الدراسي:

في ظل الأوضاع الراهنة التي يمر بها البلد، من حروب ونزاعات مسلّحة وهجمات إرهابية وانعدام الشعور بالأمن،ومع سيطرة المليشيات الإرهابية على مقدرات البلد، وسوء الأوضاع الاقتصادية والمعيشية،وفقدان للكثير من أسس السلام والأمن المجتمعي،وتفاقم الفساد في معظم مفاصل الدولة، يحذّر الأخصّائيون في الخدمات النفسية والإرشادية من استحداث مخاوف عند المراهقين وبخاصة طلاب المدارس الإعدادية.

فالمخاوف عند الإنسان تتغيّر وتتبدّل بالتفاعل مع أحداث وقضايا واهتمامات الزمن الذي يعيش فيه (الحروب، التسلّح النووي، النزاعات القومية والطائفية، الفيضانات، الهجمات الإرهابية، الخطف، التعذيب، العنف المدرسي، التميز الطائفي، الحرائق المفتعلة، التلوّث الإشعاعي جراء المقذوفات الحربية...)، ومن الطبيعي أن يتأثّر طلاب المدارس الإعدادية بكل هذه الأمور، وتقع هذه المخاوف ضمن ثلاثة محاور:

المحور الأول.شمولية الحدث: والذي يتمثل بحدوث أزمات اقتصادية وفقر وأمراض اجتماعية خطيرة، انتشار الأمراض والأوبئة والفيروسات كأنفلونزا الطيور أو الخنازير، تهديد من مجاميع إرهابية، كوارث طبيعية مثل الأعاصير وموجات الحرائق، الحروب والنزاعات المسلّحة بين أفراد البلد الواحد، أو مع بلدان مجاورة.

المحو الثاني.المعيار الإعلامي: طريقة تعاطي الوسائل الإعلامية مع الأحداث الراهنة، بالأخص الإعلام المرئي، بالأحداث الاقتصادية والكوارث والأزمات المالية، والقضايا الإنسانية المتردية لمعظم أفراد المجتمع، فضلاً عن برامج الإعلام الترفيهي من أفلام رعب وإثارة، وألعاب إلكترونية، أو أثارت المخاوف من خلال بث الإشاعات بالأخص من خلال سائل التواصل الاجتماعي.

المحو الثالث.الاجتماعي: تأثير التحوّلات والضغوطات الاجتماعية على الحياة الأسرية من ازدياد في نسبة الطلاق، وتعنيف المرأة، واضطرار الوالدين إلى العمل خلال ساعات طويلة وغيابهما عن البيت نتيجة الأوضاع المعيشية، فضلاً عن انتشار تعاطي المخدّرات والمنومات والمنشطات، والانحراف لدى بعض المراهقين، وتفاقم مشكلة العنف والتخريب في المدارس، ومنها المدارس الإعدادية.

وقد أشارت دراسة(يعقوب،1978) إلى إن المخاوف هي إحدى المشكلات التي يثيرها الطلاب في مرحلة المراهقة؛ كأسباب لضعف دافعيتهم نحو الإنجاز المدرسي ومنها الخجل والارتباك، والخوف من الفشل، وقد أجمعت عدة دراسات نفسية إلى وجود أنواع من المخاوف يتعرض إليها المراهق في هذه المرحلة، وهي:

مخاوف دراسية: مثل الخوف من الامتحان، التقصير في الواجبات، احتمال الطرد من الدراسة، السخرية من الزملاء والمدرسين.
مخاوف صحية: تبدو في الخوف من التعرض للإصابات، الحوادث، المرض المزمن، الموت.
مخاوف عائلية: تبدو في القلق على الأهل حينما يمرضون أو يتشاجرون.
مخاوف اقتصادية: الفقر، الحرمان، البطالة، المستوى الاقتصادي الأسرة.
مخاوف خلقية: كشعور المراهق بالإثم عند ارتكابه ذنباً أو يرتكب خطيئة ما.
مخاوف اجتماعية: تبدو في خوف المراهق من آثار التشدد الذي قد يلحق به لانتمائه لجماعة أقلية أو دينية أو قومية، وخشية الخوف من اعتداء الآخرين.
مخاوف جنسية: تبدو في علاقة المراهق بالجنس الآخر، خاصة في أوائل مرحلة المراهقة، وشعوره بالخوف والحرج والضيق لاختلال تناسب أعضاء جسمه، وتغير معالم وجهه ومدى خضوعه لدوافعه الجنسية.
وأكدت دراسة يعقوب(1978)أن الخوف أحد المكونات الأساسية للوجود الإنساني وجانب مستديم للحالة الإنسانية، وهو من أكبر الخبرات الإنسانية شيوعا وانتشارا ففي كل الثقافات والعصور يُعرضْ الإنسان لتهديدات حقيقية أو متخيلة تستدعي حالة الاستشارة المتمثلة في الخوف،والذي هو حالة انفعالية طبيعية تشعر بها الكائنات الحية في بعض المواقف، فيظهر في أشكال متعددة وبدرجات تتراوح بين مجرد الحذر والهلع والرعب والخوف من الفشل، الذي يهاجم الفرد بصورة مباشرة لغروره ومشاعره، وعلاقته بالعالم المحيط به؛ فإن الشعور بهذا الخوف يجعل الأشخاص ضعفاء وغير مستقرين، ومكتئبين، ومحطمين نفسياً، وقد يكون هذا الفشل في العمل مثلاً: تفقد وظيفتك أو الفشل في الدراسة أو في العلاقات العاطفية(يعقوب،1978:38).
ويعتقد(McGlelland,1987:214) في نظرية دافعية الإنجاز أن الخوف من الفشل يتمثل فياستعداد لدافعية التجنب من الفشل؛ إذ يشير إلى القلق والمواقف الخطرة والتي تنشأ من عوامل معينة اجتمعت معاً مثل البيئة الأكاديمية والصحة الشخصية.

ووفق نظرية دافعية الإنجاز يمكن تعريف الخوف من الفشل الدراسي، بأنه: أن تأتي توقعات المتعلم الدراسية عكس ما هو مرجو، والإصابة بخيبة الأمل، والوقوع في فخ الإحباط واليأس، وهو خلاف النجاح، والشيء المضاد له، وهو التأخر والتراجع والتقهقر، وقلة التوفيق، وعدم تحقيق الأهداف والطموحات؛ فالخوف من الفشل لا يقتصر على شيءٍ واحد في الحياة، ولا يمكن حصر تعريفه في كلماتٍ قليلة، فالفشل سنة طبيعية من سنن الحياة، يمر فيه الجميع، ويعرف طعم مرارته كل الناس، وهو ليس عيباً، إنما العيب أن يقف الإنسان عند حدود فشله ويتوقف عن العمل والجد والاجتهاد، وأن يسمح لليأس بالسيطرة عليه، وأن يقف طويلاً على أطلال ما لم يحالفه الحظ في الحصول عليه. قد يفشل المرء في دراسته، وقد يفشل في عمله، وقد يفشل في زواجه، أو قصة حبه، وقد يفشل في تكوين العلاقات مع الآخرين، لكن بالطبع لا تعتبر هذه نهاية العالم، بل يجب أن يواصل الشخص العمل والاجتهاد، حتى يتخلص من فشله، ويكلل حياته بالنجاح.

وأشار (McGlelland,1987) أن دافع الإنجاز يتشكل من مكونين أساسيين هما:

1-الأمل في الانجاز(Hope of Success) ويقصد به التوقع الواضح في النجاح.

2-الخوف من الفشل(Fear of Failure) ، ويعني التوقع الواضح في الإحباط.

إذ يرى إن هذين البعدين هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه الحثيث من أجل تحقيق النجاح (McGlelland,1987:214).

مسببات الفشل الدراسي:

1-عدم التخطيط الصحيح: التخطيط الصحيح للأمور، ووضع الخطوات الأساسية اللازمة للنجاح وتطبيقها، والاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص للتخطيط، وعدم ترك الأمور للصدفة، هو أهم خطوة لتجنب الفشل، وتحقيق النجاح.

2- عدم انجاز المهام الدراسية:عدم إتقان المهام المكلف بها الطالب وإهماله أو ربما تركه، مما يؤدي إلى الفشل الدراسي.

3-عدم تنظيم الوقت :إن الفشل في إدارة الوقت،يشكل خطر فعلي في تنظيم الذات، ويحدث بعض العواقب والسلبيات، فأداء المهام الدراسية من دون خطةٍ واضحةٍ المعالم يؤدي إلى العشوائيّة، وبالتالي الفشل الدراسي.

4-الجلوس والتخالط بكثرة مع الأفراد ذوي النظرة السلبية في الحياة، فهذه المشاعر تنتقل من شخصٍ لآخر عند مخالطة الناس السلبيين بكثرة، فيبدأ يتبرمج العقل الباطن على الفشل، وعدم القدرة على النجاح شيئا فشيئا.

5-قلة الإمكانيات : عند وضع خطط لا تتوافق مع الإمكانيات التي قد تكون محدودة، فلا فائدة من التخطيط أبداً، لذلك يجب مواءمة الإمكانات مع ترتيب الخطة، بحيث يتم صعود سلم النجاح درجة تلو الأخرى، وتحمّل المسؤولية عند الوقوع في الفشل الدراسي، فهناك بعض الطلبة عندما يفشلون يلقون بالمسؤولية على الحظ او الصدفة أو الآخرين، وهذا سيقودهم إلى عدم البحث عن أسباب الفشل الأساسية في الدراسة، وبالتالي سيقعون بها مرةً أخرى مما سيؤدي إلى إخفاقهم مرةً أخرى.

6-ضعف الخبرات : إن أول مظاهر الفشل لدى الطالب يتمثل في ضعف اكتساب الخبرة المعرفية، فعندما يخطط للقيام بالمهام الدراسية، أو القيام بخطوة معينة، يجب عليه أولاً أن ينتقي هدفاً يعرف جميع جوانبه جيداً لتحقيقه، ولديه خبرة ودراية كافية بالواجبات أو المهام المكلف بها، فإهمال جانب الخبرة يسبب الوقوع في فخ الفشل الدراسي.

7-التصارع والتمايزاو الاختلاف : يقول الله سبحانه وتعالى : " وَلاَ تَنَازَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ "*، وهذه إشارة واضح على أنّ النزاع وعدم التوافق، وإشعال الفتن في ظروف العمل والدراسة والأسرة والمجتمع، يسبب الفشل الدراسي الذريع، لذلك لا بد من البحث عن بيئة منسجمة متوافقة، يسودها التفاهم والتسامح، والتقدير والإيثار.

8-العجز المعرفي والكسل : عند شعور المتعلم في تدني الكفاءة والقدرة، هو سبب فشلهُ،فانه يفقد الرغبة في الاستمرارفيالتعلم، وبالتالي الفشل في الدراسة، كذلك الخمول والكسل؛ فمن أراد النجاح عليه أن يعمل بجد، ويسهر ويجتهد ويثابر، فالعجز لا يجلب أية نتيجة إيجابية، بل يمنع أسباب التفوق والنجاح؛ فبعض الأشخاص يجلسون في أماكنهم من دون أن يجتهدوا أو يثابروا ثم ينتظرون النجاح، فكيف يمكن أن يأتي النجاح في هذه الحالة.

9-عدم الثقة بالنفس :في الأوضاع الصعبة والأزمات الاجتماعية أو الاقتصادية؛ كالفقر، والمرض، قد يعاني الطالب أحياناً من مشكلة عدم الثقة بالنفس،أو الثقة المفرطة لدرجة الغرور خاصة لدى أصحاب الشخصية المهزوزة لا يمكن أن ينجح في أداء أي عمل أو إنجاز أي شيء، لأن الثقة المعتدلة بالنفس، البعيدة كل البعد عن الغرور والاعتداد الذي ليس

* الآية(46) من سورة الانفال.

فـي محلـه، أهـم أسـباب لتحقيـق الأهـداف وتحقيـق النجـاح؛ فعنـدما تكـون ثقـة الشـخص بنفسـه مهزوزة تكون قدرتـه علـى الانجـاز المدرسـي متدنيـة جـداً، وبالتـالي تـزداد سـهولة وقوعـه فـي الفشل الدراسي(الدريج،2017 :3).

وأكدت دراسة(Buchalter,1992) إلـى أن الأفـراد الـذين يعـانون الخـوف مـن الفشـل يتصـفون بفقـدان الثقـة فـي الـذات والإحبـاط مـن عـدم القـدرة علـى العـيش وفقـاً للتوقعـات التـي وضـعوها لأنفسـهم وانخفـاض تقـدير الـذات والانسـحاب والهـروب والسـلبية(Buchalter,1992:369)، كمـا أن الأفـراد الـذين يعـانون الخـوف مـن الفشـل يفتقـدون الدافعيـة للإنجـاز والنجـاح حيـث يعتقدون إن النجـاح يعتمـد علـى الحـظ والصـدفة، أو علـى عوامـل خارجيـة ولـيس علـى قـدراتهم؛ أي إن مركـز الضـبط لـديهم خارجي،كمـا أنهـم يشـعرون بـأنهم غيـر قـادرين علـى الـتحكم فـي مستقبلهم، وبالتـالي تضـعف همـتهم، وتقل دافعيـتهم، وتحبط رغبـتهم بالعمـل والنجـاح، وهـذا مـا يخلـق حالـة مـن الاستسـلام والعجـز والميـل إلـى الرضـا بالوضـع الـراهن دون تطـويره، ومـن ثـم انخفاض دافعية الإنجاز(Simons, et al,1999:151-162)

منهجية البحث وإجراءاتها:

اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتألف مجتمع البحث من طلاب الخامس الإعدادي الذكور في مركز مدارس محافظة المثنى إحدى محافظات جنوب العراق، للعام الدراسي(2018-2019) ، والبالغ عددهم(1660) طالباً، منهم (950) طالباً من الذكور بنسبة (57%)، وقد طبق البحث على عينة قوامها(400) طالب من مجتمع البحث، اختيروا عشوائياً وفق الأسلوب المتناسب، موزعين على (9) مدارس إعدادية، والجدول(1)يعرض تفصيلات مجتمع البحث.

الجدول (1) المدارس التي شملها البحث وأماكن تواجدها

ت	اسم المدرسة	الموقع	عدد الطلاب
1	اعدادية الحر الرياحي للبنين	السماوة/منطقة القشلة	110
2	اعدادية الجاحظ	السماوة/ منطقة المهدي	105
3	عدادية السماوة	السماوة/ المركز	120
4	اعدادية الشيخ احمد الوائلي	السماوة /منطقة القشلة	110
5	اعدادية المثنى	السماوة/ المركز	90
6	اعدادية الرجاء للبنين	السماوة / مركز المحافظة	140
7	اعدادية الامام امير المؤمنين	السماوة/ المركز	95
8	الاعدادية المركزية للبنين	السماوة / الغربي	100
9	اعدادية الاعتماد	السماوة/ المركز	80
المجموع			950

أدوات البحث:

لما كانت الخطوة الأساسية في بناء المقاييس النفسية هو جمع الفقرات وصياغتها، فقد أعد الباحث استبانة استطلاعية مفتوحة موجهة إلى ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية والقياس النفسي، وعدد من الطلاب، فضلاً عن الاطلاع على الإطار النظري، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بالخوف من الفشل، وبعد استلام الاستجابات توصل الباحث إلى عدد من الفقرات بلغت(24) .

صدق المقياس

تم عرض فقرات المقياس على(10) من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي، وقد تم اعتماد(90) % فأكثر مؤشراً لصدق الفقرة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية فقرات المقياس التي بلغت فقراته(24) فقرة. تراوحت أوزانها على التوالي(1,2,3,4) ذو أربعة بدائل للإجابة هي:(تنطبق عليَّ، تنطبق

عليَّ أحياناً، تنطبق عليَّ قليلاً، لا تنطبق عليَّ)،وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين(96-24)، والدرجة المرتفعة تُعد مؤشر على الخوف من الفشل الدراسي.

التطبيق الاستطلاعي:

يهدف إلى التعريف بمدى وضوح فقرات المقياس للطلاب والصيغة الدارجة والوقت الذي يستغرقه لتلافي الصعوبات؛ فقد طبق المقياس على عينة بلغت (60) طالباً، وبصورة عشوائية، فقد تبين أن فقرات المقياس واضحة والوقت المستغرق للإجابة هو(20) دقيقة.

الموازنة الطرفية:

اتبع الباحث هذا الإجراء لتحديد قوة الفقرة في الكشف عن السمة عند المفحوصين، وكذلك الكشف عن صدقها في التعبير عن السمة المقاسة إذ تم اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في مقياسي البحث، وتحليل كل فقرة من فقراتهما باستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، وتم تصحيح الاستبانات؛ لغرض الحصول على الدرجة الكلية لكل استمارة، وترتيب الدرجات الكلية التي استخرجت لجميع الاستبانات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم اختيرت نسبة(27%) العليا ونسبة(27%) الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين،وبذلك بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة(73) استمارة، أي إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغت(270)استمارة. تراوحت درجات أفراد المجموعة العليا بين(146-132)، أما درجات أفراد المجموعة الدنيا فقد تراوحت بين(72-61)، وبعد قيام الباحث بتطبيق اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس البحث، وعند موازنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية(1.96) دلت نتائج تحليل الفقرات أن جميع القيم التائية المحسوبة لمقياس البحث، دالة عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية(144)، إذ تراوحت القيم التائية المحسوبة بين(8.36-2.46)، وبذلك لم تحذف أي فقرة من فقراتهما.

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس البحث والدرجة الكلية لاستمارات أفراد العينة البالغة(270) استمارة، وتبين من خلال هذا الإجراء أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائيا؛ كونها تراوحت بين(0.52-0.30) ، وهما أكبر من القيم الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة(0.05) ، ودرجة حرية(268) ، إذ كانت القيمة الجدولية(0.11) .

مؤشرات الصدق:

الصدق الظاهري:

لقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية للتأكد من صلاحية الخاصية المراد قياسها.

صدق البناء:

وقد تحقق من خلال التحليل المنطقي لفقرات المقياس بأسلوب الموازنة الطرفية، وكذلك ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الثبات:

يُعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية، إذ يشير الى اتساق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة، أي الحصول على النتائج نفسها تقريباً، عند إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور مدة زمنية، وباستعمال التعليمات نفسها، حيث طبق المقياس على عينة مؤلفة من(40)طالباً اختيروا عشوائياً وهم الأفراد ذاتهم الذين تم تطبيق المقياس عليهم في المرة الأولى، بعد تحديد أسمائهم من قبل الباحث، وبعد فاصل زمني بلغ(14) يوماً تم تطبيق المقياس على العينة نفسها، وقد بلغ معامل الثبات (0.82) وهو معامل ثبات جيد ويمكن الركون اليه في البحوث النفسية قياساً الى المقاييس الأخرى.

التطبيق النهائي:

بعد التأكد من صلاحية فقرات المقياس فقد تم تطبيقه على عينة مؤلفة من(200) طالب بصورة عشوائية، موزعة على إعداديتي (المركزية والشيخ احمد الوائلي)، تم اختيارهما بالطريقة القصدية، لقربهما من سكن الباحث، ولتعاون إدارة المدرسين في إعداد البرنامج الإرشادي .

بناء البرنامج الإرشادي وتطبيقه:

يُعد البرنامج الإرشادي عنصراً جوهريا في العملية التربوية، ومن الوسائل الضرورية في تكوين جماعة يسودها جو الألفة والمودة والاحترام، فضلاً عن قدرته، على مساعدة المجموعة الإرشادية، على التخلص من أزمات ومشكلات في جوانب الحياة المختلفة.

واعتمد الباحث في بناء البرنامج الإرشادي على الإجراءات الآتية:

1-الاطلاع على الأدبيات الخاصة في بناء البرنامج الإرشادي.

2-عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

3-تم بناء البرنامج الإرشادي وفق نموذج(Kim,1988) ؛ كونه يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفعالية، والعائد بأقل التكاليف، ويتألف البرنامج من:

4-تحديد عنوان الجلسة(Determine the session tittle) ، وأن الفقرات التي حصلت على وزن مرجح عالٍ باعتبارها مشكلات تم تحويلها الى حاجات، ووضعت لها جلسات، وكما موضح ذلك في الجدول(2) .

الجدول (2) فقرات المقياس التي تتطلب جلسات إرشادية وعناوينها

الفقرة	الفقرات	عنوان الجلسة
1	اشعر أنني لست كفوءاً عند مقارنتي بالآخرين.	تقدير الايجابي للذات
2	أهتم بتنظيم أوقات الدراسة.	تنظيم الوقت
3	ازداد اصراراً في الدراسة عند فشلي في أداء الواجبات الدراسية.	الثقة بالنفس
4	أخاف من التفكير بمستقبلي الأكاديمي.	الخوف من المستقبل
5	أجد نفسي مشغولاً في متابعة الدراسة.	القدرة على النجاح
6	اقرأ شيء ما وأكون غير قادراً على استذكار ما قرأته.	(الفشل المعرفي)
7	أسعى للحصول على درجات عالية في المقررات الدراسية. إذا اقتضت مصلحتي الغش فإني ألجأ إليه لتحقيق النجاح. حضوري متأخر عن الدرس الأول لا يسبب أي إزعاج.	تحمل المسؤولية
8	أخفق في الاشتراك في المناقشة أو التفاعل مع الآخرين.	العلاقات اجتماعية
9	أشعر بالفشل رغم تكرار مذاكرتي للمواد الدراسية.	الأداء الأكاديمي
10	أشعر بالملل، والانزعاج الشديد أثناء فترة الامتحانات. أرى أن ممارسة الألعاب الرياضية هي السبب في فشلي الدراسي.	الراحة والنشاط
11	اشعر أن تحقيق أهدافي في الحياة صعبة التحقيق.	التخطيط للنجاح
12	أخشى أن تؤدي كثرة الخلافات في الأسرة إلى فشلي في الدراسة.	التماسك الاسري
13	أتغيب عن المدرسة دون علم الأهل.	الانضباط المدرسي
14	أشعر بالضيق وعدم الارتياح يدفعني لتأجيل الامتحان.	سلوك التأجيل

تحديد الهدف من البرنامج(The overall objective of the program) :

في البحث الحالي (أثر تقنية السيكودراما في تخفيف حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المدارس الإعدادية)، حيث تساعد الأهداف المرشد النفسي على تحديد الأداء الناجح

وحل المشكلات فضلاً عن أنها تحدد التوجهات اللازمة للأداء الناجح، إذ تم تحديد أهداف البرنامج الإرشادي، وفق الآتي:

الأهداف توضحها النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية، وكذلك حدد هدف خاص لكل جلسة إرشادية، وهو الأداء المتوقع صدوره من المسترشد، بعد الاتفاق على الهدف المنشود(نشواني,51:1997).

تحديد الفنيات المستخدمة(Determiene technicians used) :

تم استخدام فنيات السايكودراما وهي (التمثيل المسرحي، المناقشة الجماعية، الحوار، لعب الدور، مناجاة النفس، الألعاب الرياضية، القصص، التخيل، التفريغ الانفعالي).

إيجاد الأنشطة والفعاليات لتحقيق الأهداف (Develop activities and programs to meet goals objectivies):

إذ راعى الباحث النشاطات ذات العلاقة بتقنية السايكودراما، وقد حددا اثنتي عشرة جلسة إرشادية بواقع جلستين لكل أسبوع، فضلاً عن جلستين (الافتتاحية والختامية)، والزمن المستغرق(45) دقيقة لكل جلسة.

تقويم البرنامج(Evaluation program) :

الهدف الأساس من تقويم البرنامج هو التصحيح والتعديل وتلافي وجه النقص في وسائل تنفيذها، وقد تضمن البرنامج ثلاثة أنواع من التقويم وهي:

التقويم التمهيدي: ويتمثل بالصدق الظاهري للمقياس والبرامج والفنيات المستخدمة.

التقويم البنائي: والذي تمثل بمجموعة التساؤلات التي تم طرحها أثناء الجلسات الإرشادية، والأجوبة عليها ومناقشتها.

التقويم النهائي:وتمثل في تطبيق المقياس بعد نهاية البرنامج الإرشادي على المجموعتين، والشكل(1) يوضح التصميم التجريبي للبرنامج.



شكل(1) التصميم التجريبي للبرنامج الإرشادي

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً.. التعرف إلى الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

بعد تطبيق مقياس الخوف من الفشل الدراسي على عينة البحث من طلاب المدارس الإعدادية البالغة(400) طالب، وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، تبين أن درجات أفراد العينة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تراوحت بين(24-96)، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الخوف من الفشل الدراسي قد بلغ(74.70) درجة، وبانحراف معياري قدره(10.02) درجة، أما المتوسط الفرضي فقد بلغ (60) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(29.33) درجة، وعند مقايستها مع القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة(0.05)، وبدرجة حرية(399)، ظهر أنها ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الحسابي للعينة, وهذا يعني، وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط عينة البحث على مقياس الخوف من الفشل الدراسي، والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط عينة البحث، وبمعنى آخر يشير الى أن طلاب المدارس الاعدادية لديهم خوف من الفشل الدراسي، وكما موضح في الجدول(3).

الجدول (3) التعرف إلى الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

عدد الطلاب	المتوسط	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
400	74.70	60	10.02	29.33	1.98	0.05

وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع المنطلقات النظرية التي أشارت فيها أن طلاب المرحلة الإعدادية يعانون من الخوف من الفشل الدراسي لعدة أسباب منها: أن غالبية الطلاب لم يعتادوا على وضع خطة دراسية للفصل الدراسي، ولم يلتزمون بتوقيتات محددة لإنجاز الواجبات المدرسية، وهذا يؤشر إلى وجود خلل في استثمار وقت الفراغ للدراسة والتعلم، كما أن استعمال أساليب القسوة في تعامل المدرسين مع الطلاب يؤدي إلى قلق وخوف من الفشل في الدراسة، وهذا ما كشفته دراسة (Bass,2002)، التي أكدت أن ليس المتعلم هو الملوم الوحيد في الفشل الدراسي على الرغم من تحميله مسؤولية أغلبها، فهناك عدّة عوامل خارجة عن

سيطرته مثل عدم تشجيع الأسرة على الدراسة، وعدم وجود قدوة يحتذى بها أو شخص يساعد المتعلم على الدراسة، والظروف السياسيّة، والاقتصاديّة للبلد، فالعديد من البلدان تتعرض للحروب التي ينتج عنها القتل، والتشريد، والتهجير، والنزاعات العرقية والطائفية، ممّا يفتقد الظروف الملائمة للدراسة أو صعوبة المناهج الدراسيّة، وعدم ملاءمتها للمرحلة الدراسيّة، أو سوء عرض وشرح المعلومة.

كما أثبتت استطلاعات الرأي أن جل المدرسين لم يختاروا مهنة التدريس عن اقتناع وحب ممارسة، وإنما لكونها أقصر الطرق إلى التوظيف، ولعدم وجود خيارات أخرى.

إن نتائج البحث تجعلنا نطرح أكثر من سؤال حول مستقبل مجتمع وضع أمانة تعليم وتربية أبنائه على عاتق أناس تقلدوا هذه المسؤولية هربا من شبح البطالة، فضلاً عن الخلل البنيوي في حقيقة الظروف الصعبة، لممارسة المهنة، وانعدام الحوافز المادية والمعنوية والمكانة الاجتماعية للمدرسين التي ما فتئت تنحط يوما بعد يوم، في ظل انعدام الأمن والتهديدات العشائرية المستمرة، من خلال ذلك تتضح لدينا الرؤية حول أسباب ظاهرة الفشل الدراسي والتسرب المدرسي الذي وصل لنسب مخيفة.

ومن خلال ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تفسيرها بعد ترتيب فقرات المقياس الأكثر استجابة بحسب الوزن المرجح، وجد الباحث أن أكثر العوامل المؤدية إلى الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب الدارس الإعدادية تتمثل في:

عدم وجود الإرادة للنجاح، فالإرادة هي مفتاح للوصول إلى كل شيء، والمتعلم الذي لا توجد لديه هذه الإرادة لا يتمكّن من النجاح. وافتقاد تنظيم الوقت، فالدراسة ككل عمل، تحتاج للوقت، وهذا الوقت يجب أن يتناسب مع حجم الواجبات الدراسيّة، وأنّ يتوافق مع الصفاء الذهني للمخ، فلا يكفي تحديد وقت للدراسة، والجلوس وحمل الكتاب وتقليب صفحاته لعدّة ساعات، بل يجب التركيز في المعلومات التي تحتويها هذه الصفحات، وتحليلها، وفهمها، وحفظها،وإهمال حضور الدروس والمحاضرات، أو حضورها مع عدم الاستماع والتركيز للمدرس، ممّا يصعّب المادة الدراسية على المتعلم، فالمدرس يعين على فهم العديد من النقاط، ويسهّل طريقة عرضها، وعدم استماع المتعلم لهذا الشرح يترك عنده

العديد من التساؤلات أثناء الدراسة، وحشو المخ بكميّة كبيرة من المعلومات في وقت قصير، فلتحسين الفهم ومساعدة الدماغ على الحفظ، يجب دراسة المعلومات على أجزاء، وعدم إرهاقه بكم كبير منها، كما أنّه يحتاج للراحة لترتيب هذه المعلومات وبالتالي تسهيل استرجاعها، كما يجب على المتعلم مراجعتها وعدم الاكتفاء بدراستها مرّة واحدة. الحالة النفسيّة للطالب، فهناك العديد من الطلاب الذين تشغل بالهم أمور أخرى مثل اللعب على الحاسوب، أو الخروج في النزهة، وبالتالي لا يستطيعون التركيز في الدراسة، فضلاً عن قلّة النوم، والسهر لممارسة الألعاب الإلكترونية، فالجسم يحتاج للنوم ليستعيد نشاطه وحيويته، والمتعلم الذي لا يحصل على ساعات نوم كافيّة تتراجع قدراته الذهنيّة بشكل كبير،وسوء التغذية، فالدراسة تحتاج إلى طاقة، وإلى عناصر غذائيّة تنمّي الدماغ، وقلة الحصول عليها تجعل الدماغ لا يعمل كما يجب.

ثانياً.. بناء برنامج إرشادي قائم على تقنية السيكودراما للتخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب الخامس الإعدادي من خلال:

الفرضية الأولى:

a-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب الخامس الاعدادي عند مستوى دلالة(0.05) للمجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي-البعدي).

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي(t.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي(1.50) ، وهي غير دالة احصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة(2.26)، وهذا يشير إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، لأن قيمة(t.test) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة(0.05) وبدرجة حرية(9)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية؛ أي لاتوجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، والجدول(4) يوضح ذلك.

الجدول (4) دلالة الفروق والقيمة التائية للاختبارين القبلي والبعدي للمجوعة الضابطة

الطلاب	المجموعة الضابطة	مجموع الدرجات	الوسط الحسابي	الفروق بين الاختبارين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	826	82.6	6	1.264	1.50	2.26	9	0.05
10	الاختبار البعدي	820	82.0						

الفرضية الثانية:

b-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خفض حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب الخامس الاعدادي عند مستوى دلالة(0.05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي-البعدي).

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي(t.test) للعينات المتزاوجة لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (6.403)، وهي أكبر عند موازنتها في القيمة الجدولية البالغة(2.26) ، عند مستوى دلالة(0.05) بدرجة حرية(9) ، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة؛ إي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولصالح الاختبار البعدي، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) دلالة الفروق والقيمة التائية للاختبارين القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية

عدد الطلاب	المجموعة الضابطة	مجموع الدرجات	الوسط الحسابي	الفرق بين الاختبارين	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية		
10	الاختبار القبلي	836	83.60	102	5.32	6.05	2.26	9	0.05
10	الاختبار البعدي	734	73.40						

الفرضية الثالثة:

c-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة(0.05) ،للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) في الاختبار البعدي.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحث الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (5.924)، وهي أكبر عند موازنتها بالقيمة الجدولية البالغة (2.101)، عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (18)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، ولصالح المجموعة التجريبية، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) قيم المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الطلاب	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
10	التجريبية	83.60	0.966	5.924	2.101	18	0.05
10	الضابطة	73.40	5.358				

مناقشة وتفسير النتائج:

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث ظهر أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، في حين ظهر هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى أن البرنامج السيكودرامي المستعمل في البحث أدى إلى خفض حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ذلك لخضوعها للبرنامج الإرشادي السيكودرامي، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي السيكودرامي، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى فعالية وتأثير البرنامج السيكودرامي المستعمل في التخفيف من حدة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب الخامس الإعدادي في ضوء الأساليب المتعددة المستعملة في البرنامج مثل القصة،المناقشة، الألعاب الدرامية والتنشيطية هذا من جهة، وكذلك باعتبار أن السيكودراما أحد الطرائق الإرشادية والعلاجية الجماعية التي تحوي في طياتها العديد من الأساليب والتي تتميز بالعديد من الصفات، وتوفير فرصة التعبير الحر عن المشاعر والأفكار والمشكلات والمشاعر السلبية (التنفيس الانفعالي، الإسقاط النفسي)، إذ استشعر الباحث ذلك من خلال رواية الباحث للقصص السيكودرامية،

وقيام الطلاب المسترشدين بتمثيلها مسرحياً فكثيراً من الطلاب أثناء النقاش الذي كان يدور حول أدوار القصة التي قاموا بتأديتها كانوا يؤكدون على أنهم عايشوا جزء من حياتهم الماضية من خلال أداء هذا الدور أو ذاك، وأن تطبيق مثل هذه التقنيات الإرشادية للطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية ساهم في تهيئة أجواء ملائمة مليئة بالحب والثقة والمرح،كل ذلك يساعد الطلاب في التغلب على ما يعانوه من مشكلات وتعزز التوعية وترشدهم في كيفية مواجهة الخوف من الفشل الدراسي وخفضه، وكل ذلك وأكثر جعل من السيكودراما أسلوبا يتميز بالعديد من المميزات مما ساهم في تفوقها كأسلوب إرشادي وعلاجي في التخفيف من حدة مشكلة الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وبذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة(علي،2000)؛ ودراسة(العزاوي،2006)؛ ودراسة(Bass,2002).

وتتفق نتائج البحث مع نتائج البحوث التي استعملت تقنية السيكودراما كأداة أساسية لخفض حدة العديد من المشكلات السلوكية مثل دراسة(عزازي،1990)؛ ودراسة(غريب،1999)؛ ودراسة(شحاته،1999).

ويُرجع الباحث التقدم والتطور الذي ساهم به البرنامج الإرشادي المستند على تقنية السيكودراما إلى تنوع الأنشطة المقدمة في اللقاءات الإرشادية، وصياغتها بشكل سهل وملامس لواقع واحتياجات الطلاب، وكذلك تنوع الاستراتيجيات الإرشادية التي اعتمد عليها البرنامج في اللقاءات بشكل منظم مثل القصة والمناقشة الجماعية والألعاب الدرامية التنشيطية، وتفاعل الطلاب الإيجابي مع هذا النوع من الأساليب الإرشادية.

التوصيات:

1-تفعيل دور المسرح المدرسي ليساهم في التنفيس الانفعالي لمشكلات الطلاب.
2-اعداد برامج ارشادية مستندة على تقنية السيكودراما في مواجهة مشكلات الطلاب التعليمية.
3-انشاء مركز ارشاد نفسي متخصص في كل مدرسة إعدادية يقع على عاتقه مساعدة الطلاب بالتعاون مع أولياء أمور الطلاب في مواجهة مشكلة الخوف من الفشل الدراسي.

4-الاستفادة من الإعلام في المؤسسات التربوية، في زيادة وعي المجتمع المحلي بالمشكلات التعليمية، التي يعاني منها طلبة المدارس، فضلاً عن استخدام الأساليب الوقائية والإرشادية المناسبة لمواجهتها.

المقترحات:

1-إجراء دراسات مماثلة لطالبات المدارس الإعدادية.
2-دراسة تأثير مشكلات الأسرة الاقتصادية على الخوف من الفشل الدراسي.
3-استعمال تقنية السيكودراما في تنمية قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة بمشاركة الوالدين.

قائمة المراجع:

1.القرآن الكريم.
2.إبراهيم، أسماء (1994). استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعال لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
3.الحفني، عبد المنعم.(1985). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
4.حمودة، صفاء (1991). فعالية العاج الجماعي (السيكودراما) والممارسة السلبية في علاج بعض حالات اللجلجة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
5.الدريج، محمد(2017). الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، جامعة محمد السادس، الرباط- المغرب، مكتبة أطفال الخليج.
6.سليمان،عبد الرحمن سيد (1994). السيكودارما مفهومها – عناصرها استخدامها، مجلة كلية التربية، جامعة قطر،11،453 – 396.
7.شحاته، خالد (1999). استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير مشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
8.عزازي، عزة (1990). النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، القاهرة.
9.العزاوي، أنور قاسم يحيى(2006). الشعور باليأس لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- الجامعة المستنصرية.

10.علي، علي عبد السلام. (2000)جماعة الأقران وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والمزاحية لدى المراهقين من طلا بالمدارس الثانوية، مجلة دراسات نفسية، المجلد العاشر، العدد الثالث.
11.العنزي، مريح عويد (2003). التحصيل الدراسي وعلاقته بالمخاوف المرضية وقلق للامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد(111) ، جامعة الكويت.
12.غريب، محمد (1999). مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من القلق النفسي عند النفسي عند أطفال المؤسسة الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،القاهرة.
13.قطامي، يوسف(1989). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
14.نستول م، س (2014). المدخل إلى الإرشاد النفسي، ترجمة. مراد على سعد وآخرون، دار الفكر للتوزيع والنشر، الأردن.
15.نشواني، عبد المجيد(2003). علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
16.يعقوب، غسان(1978). ازمة المراهقة والشباب المؤسسة العربية للنشر، بيروت-لبنان.
17.Bass, A. H. (2002). self-consciousnss and Social Anxiety W.H, Frteeman and Company, San Francisco.
18.Bedell J. & Marlow, W.H. (1995). Anevaluation of test anxiety scales. convergent, divergent and predicative validity, Inc. Washington.
19.Birney R. Bwdick H. &Teevan R. (2009). Fear of failure motivation, New York, Van Nostrand.
20.Buchalter, S. (1992). Fear of success, Journal of personality Assessment, Vol. (58), N. (2).
21.Corey, G. (2000). Theory and Practice of Group Counseling m (5 the Edition), Broksal/Cole, Thowson Learning, Calif.

22.Guldner, A. Claud (1990). Family therapy with adolescents,Journal ofGroup Psychotherapy Psychodrama &Sociometry.Vol.., No.94, Pp142-150.
23.Hilman, L. R (1985). Exploring drama with emotionally distunae Adolescents, International Mental Health**.** vol.30 (1), No (1), pp12-15.
24.Hudgins, M. Katherine and et. Al (2000). Aclinically effective sychodramainhterventiom for PTSD. The British Jornal of psychodrama and Sociometry, Vol.7, No (51), Pp 63-74.
25.Kim, M. (1988). Exploring of Life Meaning Among Korean, M. A. Trinity Westem University, Canada.
26.Machay, B. et. a l (1987). A polite study with drama therapy with Adolesent Girls who have been sexually abused. Arts in Psychotherapy, Vol. 4, No. (1), Pp72-84.
27.McGlelland, D. C. (1987). Human motivation**,**scott for – and company, U.S.A.
28.McGlelland, D.C. (1961). The Achieving Society, New Jersey. Van Nostrand.
29.Pierce, K, & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children withautism. effects of peer-implemented pivotal response training, Journal of AppliedBehavior Analysis, 28, 285-295.
30.Simons, H, Van Rheenen, D. & Cognitive, M. (1999). Journal of College Student Development, Vol. (43), N. (2).

The impact of counseling program based on psychodrama to reduce to alleviate the fear of Study failure among for prep students

Nasser Hussein Nasser

Al-Muthanna University, College of Basic Education, Psychological Counselling and Educational Guide Department.Assistant Professor, Psychology Educational.

Abstract: The research aimed to uncover the effect of the psychodrama technique in alleviating fear of academic failure among middle school students in Al-Muthanna governorate. The total number of its students is (1660) male students aged between (18-16) years. The research sample consisted of (400) students from the research community. They were chosen according to a proportional method, distributed in nine middle schools, Use the fear of failure measure. And the indicative program based on the technique of psychodrama, and after performing statistical treatment of the data, it was found that the research sample had a fear of academic failure. There were also differences between the scores of the experimental group before and after the implementation of the program, and in favor of the post-test, based on these results, the researcher put forward a number of recommendations and proposals.

Keywords: Effect, Psychodrama technique, the fear, Academic failure, Prep students.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائيّ ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ

د. شادي محمود أبو عباس
دكتوراه في علم نفس التربوي
تربية الزرقاء الثانية- المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية بلغت (71) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي من مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام الاستراتيجية ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات: برنامج تدريبي، واختبار الاستيعاب القرائي المطوّر من قبل الباحث، ومقياس دافعية التعلم لكيلر (Keller,1987)المعرّب والمعدّل على البيئة الأردنية والمرحلة العمرية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيا في تحسن مستوى الاستيعاب القرائي تعزى لاستخدام استراتيجية K.W.L.H لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيا في زيادة دافعية تعلم اللغة الانجليزية تعزى لاستخدام استراتيجية K.W.L.H لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: K.W.L.H، الاستيعاب القرائي، دافعية تعلم اللغة الانجليزية، الصف الثامن الأساسي.

مقدمة

لعل أهم ما يتميز به العصر الحاضر التطور الهائل والمذهل في مجالات متعددة وخاصة مجال المعرفة، لذا فإن هذا التطور يتطلب مواكبة التغيير في جميع المجالات وخاصة مجال التدريس، ومنها المناهج وطرق تدريسها من أجل أن تواكب التغير المنشود في مواجهة تحديات هذا القرن . ونظراً لأن اللغة الانجليزية مرتبطة بحياة المتعلمين ارتباطاً مباشراً فقد ركز القائمين على العملية التربوية بزيادة الاهتمام بتعليم اللغة الانجليزية وطرائق تدريسها.

ويرى عطية (2009) أن استراتيجيات التدريس القائمة على البناء المعرفي تستند إلى النظريات المعرفية التي تؤكد على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وأفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك تلك الروابط وتنظيمها، ويرى أن التعلم يكون فعالاً إذا شعر المتعلم بأن ما يتعلمه ذو معنى، وأن التعلم ذو المعنى يمثل الأساس في تعديل السلوك على خلاف التعلم الإستظهاري الذي لا يسهم في تعديل السلوك. كما يذكر البركاتي (2008) أن عملية التجديد، والتحديث في مجال طرائق استراتيجيات التدريس لم تعد مجال للنقاش، بل أصبحت الأمور من الأمور الملحة التي تحظى بأهميتها بين المختصين، ومطلباً حيوياً ملحاً من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير في عصر العولمة، والدور الذي ينبغي أن تقوم به النظم التربوية والتعليمية، ومن أشهر تلك الاستراتيجيات استراتيجيات تنمية التفكير ما وراء المعرفي كاستراتيجية (K.W.L.H) ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن اتعلم؟ ماذا تعلمت؟ وكيف استطيع التعلم أكثر؟.

لذلك تعدّ استراتيجية K.W.L.Hمن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتألف من عدد من الخطوات المنظمة والمرتبة والمتمثلة في (K) للدلالة على كلمة (Know) التي يبدأ فيها السؤال ماذا تعرف حول الموضوع؟ وتعد خطوة استطلاعية يستطيع فيها الطالب استدعاء ما لدية من معلومات مسبقة حول الموضوع. والخطوة الثانية (W) للدلالة على كلمة(Want) التي تبدأ بسؤال ماذا تريد أن تعرف؟ فهي ترشد الطلبة إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال الموضوع. أما (L)للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ فيها السؤال ماذا تعلمنا؟ حيث يقوم الطلبة بتقويم ما تعلموه عن الموضوع ومدى استفادتهم منه وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخطأ لدى الطلبة وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تم تعلمه

بما كانوا يعتقدونه سابقا. أما (H) للدلالة على كلمة (How) التي يبدأ فيها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر؟ والتي تعني مساعدة الطلبة على الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم وتحقيق خبراتهم في هذا الموضوع (عطية،2009).

ومن الجدير بالذكر،أنه على الرغم من ظهور مفهوم ما وراء المعرفة في شكل عمليات عقلية ذلـــك عند ديوي وفايجوتسكي وغيرها، فإن أول من استخدم المصطلح هو جون فلافل (Flavell) في إشارته إلى أن الأشخاص يقومون بمراقبة أنشطتهم المعرفية، وطرق فهمهم، وأن مراقبة الطلبة لكيفية تعلمهم وتنظيم تعلمهم يساعدهم علــى تفادي الأخطاء التي يقعون فيها (عبيد، 2009).

ولم يقف استخدام استراتيجية (K.W.L.H) عند مستوى طـلبة مراحل التعليم العام فحسب، بل امتد استخدامها إلى المرحلة الجامعية، حيث قدم هوبر (Hopper,2000) دراسة لطلبة الكليات بجامعة سان فرانسيسكو وأستخدم فيها استراتيجية (K.W.L.H) للاستيعاب القرائي، لجعل طـلبة الجامعة قُراء مهرة، تتطور معارفهم ولديهم طلاقة التعبير والبيان، ويقبلون بفهم واعٍ علـى جميع أنواع القراءة الجامعية ومجالاتها، وأن يوظف الطلبة ما يقرؤونه في حياتهم.

ويعدّ الاستيعاب القرائي الجوهر الحقيقي لعملية القراءة، والعملية الرئيسية التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى؛ فالاستيعاب هو ذروة مهارات القراءة وأساس عمليات القراءة جميعها، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل أن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها. ويتضح ذلك من خلال ما أشار إليه سميث (Smith,1997) أن الاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة.

لذلك، تعّد مشكلة الاستيعاب القرائي من المشكلات الأكاديمية الأكثر انتشاراً بين الطلبة، فهي تعد من أبرز الدعائم التي تقوم عليها بناء عملية التدريس. فقد وصفها شحاتة (1992) بأنها عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه. فالاستيعاب القرائي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي. وتتضمن عملية استيعاب النص القرائي استيعاب ثلاثة مكونات أساسية هي (التل،1992):

استيعاب المفردات، واستيعاب الجملة، واستيعاب النص. ومن خلال هذا البحث سوف نرى أثر الاستراتيجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

وقد بينت الدراسات المختلفة كدراسة (العلوان والتل،2010) أن الاستيعاب القرائي يخضع إلى العديد من العوامل والتأثيرات الديناميكية التي تتفاعل مع بعضها لتؤثر على استيعاب الفرد سلبياً أو إيجابياً.

والاستيعاب القرائي يحتاج الى رغبة داخلية لتساعد على فهم معنى المقروء، وهي ما تسمى بالدافعية الداخلية، وتعدّ الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتتجلى أهمية الدافعية في جميع نواحي التعلم بما في ذلك التعلم اللغوي، فعندما نتساءل عن العوامل التي توثر في مستويات نجاح الأفراد في أي نشاط بما فيها التعلم اللغوي، فان أكثر الأشخاص يذكرون الدافعية من ضمن هذه العوامل (Lifriers,2005). وأشار براون (Brown,2007) كذلك إلى أهمية الدافعية وإنها تسهل من تعلم اللغة الأجنبية. ويؤكد أيضا أن هناك نوعان من الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية هما: الدافعية الوسيلة والدافعية التكاملية.

يشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن فالدافعية شرط أساسي يتوقف علية تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة سوآء في تحصيل المعلومات والمعارف (جانب معرفي) أم تكوين الاتجاهات والقيم (جانب وجداني) أم تكوين المهارات المختلفة (جانب حركي) ومن خلال ممارستي اليومية كمعلم لغة انجليزية اواجه يومياً مشاكل تدني مستوى الدافعية لدى الطلبة، لذلك سوف يتم استخدام الطريقة التقليدية في التدريس والطريقة الثانية استخدام الاستراتيجية K.W.L.Hلمقارنة أي من تلك الطرق سوف تزيد من دافعية تعلم الطلبة على تعلم اللغة الانجليزية وتعد دوافع المتعلم عوامل أساسية غاية في الأهمية، إذ لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات التفكير لديه؛ لأنه من غير الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل (Child, 1986). فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيد، حيث تدفع الفرد نحو بذل

مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة، أو حل المشكلات التي تواجهه (سليمان، 2005).

وينظر التربويون إلى الدافعية على أنها هدف تربوي يسعى إليه أي نظام تربوي، لذا يسعى كثير من المعلمين إلى إثارة دافعية طلبتهم نحو التعلم، باستخدام أساليب تدريس متنوعة (البيطار،2004). كما أن استثارة دافعية الطلبة وتوجيها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة، كما أنها وسيلة تستخدم في انجاز الأهداف التعليمية (شبيب، 1998).

ويرى ليتشفيلد ونيومان (Litchfield and Newman, 1999) أن الدافعية هي المحرك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية، وعلى المعلم أن يمتلك مهارة إثارة دافعية الطالب؛ وذلك تسهيلا لمهمته داخل الصف. فيما يرى نيغوفان وبوجدان (Negovan and Bogdan, 2013) أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى الطلبة ؛ وذلك للحد من تشتت انتباهه، ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية. وأشار اميس (Ames, 1992) أن الدافعية للتعلم تتمثل بانشغال الطالب لأطول وقت ممكن في التعلم، والالتزام بالعملية التعليمية.

ويعرف جوتفريد (Gottfried, 1990) دافعية التعلم بأنها: مثابرة الطلبة واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وانجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها. أما دافعية التعلم فيعرفها بروفي (Brophy, 1987) على أنها: ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى الطلبة بمهارات الاستيعاب القرائي وانخفاض مستوى دافعتيهم في تعلم اللغة الانجليزية. فمن الملاحظ أن هناك ضعفاً واضحاً لدى الطلبة بشكل عام في الأردن في مادة اللغة الإنجليزية, ويتضح هذا الضعف من خلال تدني نسب النجاح في هذه المادة، بالإضافة إلى عدم امتلاك

الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية والتي تعد اكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالتحصيل، حيث يتطلب رفع مستوى الطلبة في مادة اللغة الانجليزية إلى استخدام استراتيجيات فعالة تساعد على حل هذه المشكلة (التل، 1992؛ Guthrie and Klauda, 2014) لذلك لقد شعرت بأهمية تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة دافعية تعلم اللغة الانجليزية من خلال عملي كمعلم للغة الانجليزية, حيث تعد الطريقة التقليدية القائمة على التلقين هي الأكثر شيوعا واستخداماً في عملية التدريس، مما يجعلها غير مواكبة للتطور المعرفي، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير تدريس اللغة الانجليزية بجهود مستمرة وفي إطار هذه الجهود تم تطبيق الإطار العام للمناهج والتقويم والذي صدر عام (2006) في إعداد مناهج اللغة الانجليزية وتطوير طرق تدريسها. ومن ابرز ما تضمنه الإطار العام إعداد النتاجات العامة لتدريس اللغة الانجليزية والاهتمام بتدريب المعلمين وتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم. إضافة إلى تدريب الطلبة على التقويم الذاتي، والاهتمام الكبير باستخدام تكنولوجيا التعليم.

لذلك، تتحدد مشكلة هذه الدراسة بالكشف عن أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في تحسين الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. وتتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

-ما أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تحسين الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟

-ما أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في زيادة دافعية تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟

أهداف الدراسة

-الكشف عن أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي.

-الكشف عن أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في دافعية تعلم اللغة الانجليزية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في بتوفير الأسس العلميّة لتوظيف استراتيجية K.W.L.H في إعداد دروس اللغة الإنجليزية، وإمكانية الاستفادة منها في الاستيعاب القرائي ودافعية التعلم لدى الطلبة، ما يوفر لهم طريقة علمية متطورة للارتقاء بمستواهم التعليميّ، بالإضافة إلى توفيرها عناصر التخطيط المنظم، الأمر الذي يسهم في تدريب معلمي اللغة الانجليزية على كيفية تنفيذها وتقويمها داخل الصف المدرسيّ.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية K-W-L-H: استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة تتألف من عدد من الخطوات المنظمة والمرتبة يمارسها طلبة المجموعة التجريبية ذاتيا بمساعدة الباحث عند دراستهم الموضوعات المحددة لهم في اللغة الانجليزية، حيث يتم ملء الأعمدة الأربعة من الجدول وبشكل منظم متسق تبعا لخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية، للوصول إلى فهم هذه الموضوعات، واستيعابها بشكل أفضل.

الاستيعاب القرائيَ (Reading Comprehension): يعرفه (العلوان والتل ,2010) بأنها عملية معقدة إدراكية تفاعلية بين القارئ والنص، بحيث تمكن هذه العملية الطلبة من فهم النص المكتوب بسهولة ويسر. ويعرّف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار الاستيعاب القرائيّ المعد لهذا الغرض.

ويمكن تعريف الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة: التفاعل الحي بين معلومات الفرد السابقة الموجودة في ذهنه والمعلومات الجديدة الموجودة في النص على المستويات: الحرفيَ، والمسحيَ، والتحليليَ.

دافعية تعلم اللغة الانجليزية: هي عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي لدراسة اللغة الانجليزية، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته(Keller,1987). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية التعلم اللغة الانجليزية المكون من أربعة أبعاد هي: الانتباه، الملائمة، الثقة، الرضا.

طلاب الصف الثامن الأساسيّ: هم طلبة السنة الدراسية الثامنة في سلم التعلم في النظام التربوي الأردني الذي يبدؤوه الطلبة في عمر ست سنوات وينتهي في سن الثامنة عشرة في الصف الثاني ثانوي.

حدود الدراسة: تتوقف إجراءات الدراسة ونتائجها في إطار الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طلبة الصف الثامن الأساسي في إحدى المدارس الحكومية الأردنية (مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، حيث اشتملت العينة على (71) طالبا.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية للبنين والتابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية. الأردن

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019.

الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة باستخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الانجليزية، كما أنها تتحدد باستخدام وحدة من كتاب اللغة الانجليزية للصف الثامن الأساسي، مما قد يحد من إمكانية تعميم نتائج هذة الدراسة على غيرها من الصفوف والمناهج الدراسية الأخرى. وقد اعتمدت هذه الدراسة على اختبار الاستيعاب القرائي واستبانة كيلر في قياس دافعية تعلم اللغة الانجليزية.

الدراسات السابقة:

أجرت رواحنة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف بين الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، حيث تكونت عينت الدراسة من 400 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة الزرقاء، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية ومقياس مفهوم الذات الاكاديمي، وقد اظهرت الدراسة ان مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية جاء بشكل عام متوسطا، وأن اختلاف مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية تعزى الى متغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت النتائج ان مستوى مفهوم الذات الاكاديمي لدى العينة جاء متوسطا وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى مفهوم الذات الاكاديمي بين الطلبة الذكور والاناث لدى عينة الدراسة. كما وبينت النتائج ان هناك علاقة موجبة دالة احصائيا بين الدافعية التكاملية والوسيلية ومفهوم الذات الاكاديمي لدى عينة الدراسة.

أجرى عرام (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم التطبيق على (97) طالبة من طالبات الصف السابع في مدرسة عيلبون الأساسية المشتركة بمدينة خان يونس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (48) طالبة، وضابطة (49) طالبة ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد، واختباراً للمفاهيم العلمية، وكذلك اختبار لمهارات التفكير الناقد، ودليل معلم وصحائف عمل للطالبات، وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، تم تطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في اختباري المفاهيم العلمية و مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فقد أوصت الباحثة بالاهتمام بممارسة الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة واستراتيجية K.W.Lبصفة خاصة.

كما قامت الزهراني (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.Lعلى التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة عند مستويات بلوم المعرفية(التذكر والفهم والتطبيق (وعند الدرجة الكلية للاختبار، وقد تم إتباع المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من) ٦٢ (طالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقامت الباحثة بإعداد اختباراً تحصيلياً ودليل إرشادي لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجية K.W.L وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)) بين متوسطات درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات اختبار طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند كل من مستويات بلوم المعرفية) التذكر والفهم والتطبيق) ، وعند الدرجة الكلية للاختبار.

وفي دراسة اجراها كل من سيربونام و تايراخام (Siribunnam and 2009 , Tayraukham):هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام (7 E 's) وK.W.L والتقليدية في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي والاتجاهات نحو تعلم الكيمياء لدى طلاب الصف الخامس بتايلاند، واستخدام الباحثان المنهج التجريبي

القائم على تصميم ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة مع اختبار قبلي - بعدي، وتكونت العينة من(154) طالباً، تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية، وتوزيعهم على مجموعات الدراسة، وتحددت الأدوات في اختبار التفكير التحليلي، واختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو تعلم الكيمياء، واستخدم الباحثان المعالجات الإحصائية مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار "ت "، واختبار " ف"، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها فعالية (7'E's) و K.W.L في تنمية التفكير التحليلي والتحصيل العلمي، وعليه أوصي الباحثان بضرورة دعم المعلمين في تطبيق نموذج (7 E's) وطريقة K.W.L في التدريس.

أما توك (Tok,2008) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية K.W.L واستراتيجية تدوين الملاحظات في التحصيل الدراسي للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (121) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى المدارس العامة بمقاطعة هاتاي بتركيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين، درست الأولي باستخدام استراتيجية K.W.L، ودرست الثانية باستخدام استراتيجية تدوين الملاحظات، والمجموعة الثالثة كانت المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية، وقد تم إعداد أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مقرري العلوم والتكنولوجيا، وأسفرت النتائج بفعالية استراتيجيتي K.W.L و تدوين الملاحظات في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقررات العلوم والتكنولوجيا.

وفي دراسة أجراها ستاهل (Stahel,2008) هدفت إلى معرفة أثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية وهم (التفكير الموجة,K.W. L والصور المتحركة) على قراءة وفهم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من) ٣٢ (تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بإحدى المدارس بولاية نيويورك حيث تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات مجموعة تجريبية أولى درست باستخدام استراتيجية التفكير الموجه، ومجموعة تجريبية ثانية درست باستخدام K.W.Lومجموعة تجريبية ثالثة درست باستخدام الصور المتحركة، والمجموعة الرابعة كانت مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس قراءة

وفهم العلوم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق استراتيجية K.W.L على الطريقة التقليدية في قراءة وفهم العلوم، وكذلك تفوق استراتيجيتي التفكير الموجه والصور المتحركة على الطريقة التقليدية في قراءة وفهم العلوم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة وأغراضها فبعضها كان يهدف إلى تقصي أثر استخدام K.W.l على التحصيل الدراسي، بينما هدفت بعض الدراسات إلى تقصي فعالية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي، كما هدفت بعض الدراسات للتعرف على أثر استخدم الاستراتيجية في تنمية بعض مهارات التفكير. وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث إنها تهدف إلى معرفة أثر استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الانجليزية لدى الصف الثامن الأساسي.

اما بالنسبة لمنهج الدراسة استخدمت معظم الدارسات المنهج شبة التجريبي في الدراسة، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وبعض الدارسات تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وبعض الدراسات تم تقسيم العينة إلى أربعة مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبة التجريبي حيث يتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس باستخدام استراتيجيةK.W.L.H والأخرى ضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية.

أما بالنسبة لأدوات الدارسة تنوعت أدوات الدارسات السابقة على حسب تنوع أهدافها، واتفقت معظمها في إعداد اختبار تحصيلي وقد اعد الباحث اختبارا للاستيعاب القرائي ومقياس لدافعية تعلم اللغة الانجليزية.

أما بالنسبة لعينة الدارسة تنوعت عينات الدراسات السابقة بطبيعة تنوع أهدافها، حيث اشتملت على معظم المراحل التعليمية حيث اختارت بعض الدراسات عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.بعض الدراسات اختارت عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية أو (الأساسية). البعض الآخر من الدارسات اختار عينة من طلبة المرحلة الثانوية، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اختيار عينة قصدية من طلاب الصف الثامن من المرحلة الاساسية.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة عن طريق بناء الإطار النظري، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وبناء دليل للمعلم لتوظيف استراتيجية K.W.L.H،

وبناء قائمة للمفاهيم العلمية، والتعرف إلى المراجع التي تفيد الدراسة، وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبة التجريبي، حيث أخضع الباحث المتغير المستقل في هذه الدراسة وهو استخدام " استراتيجية K.W.L.H والطريقة التقليدية للتجربة لقياس أثرة على المتغير التابع الأول وهو " الاستيعاب القرائي" والمتغير التابع الثاني وهو "دافعية تعلم " حيث أن المنهج التجريبي هو أكثر ملائمة لموضوع هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، تكونت عينة الدراسة من 71 طالبا من طلبة الصف الثامن الاساسيّ حيث تم تعيينهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية تدرس باستخدام استراتيجية (K.W.L.H) وبلغ عددها 36 طالبا، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية وبلغ عددها 35 طالبا، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة حسب المجموعة

المجموعة	حجم العينة
الضابطة	35
التجريبية	36
المجموع	71

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

أولا: البرنامج التدريبي (استراتيجية K.W.L.H): هي احد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتألف من عدد من الخطوات المنظمة والمرتبة على شكل جدول ذاتي والمتمثلة في **K** التي يبدأ فيها السؤال ماذا تعرف عن الموضوع؟ والخطوة الثانية **W** التي يبدأ فيها السؤال ماذا تريد أن تعرف؟ والخطوة الثالثة **L** التي يبدأ فيها السؤال ماذا تعلمنا؟ والخطوة الرابعة **H** والتي يبدأ فيها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر؟ وقد درّست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية**(K.W.L.H)** بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

ثانيا: اختبار الاستيعاب القرائي: تم إعداد اختبار للطلبة يحتوي نصا باللغة الانجليزية من منهاج الصف الثامن الأساسي بعنوان " The Olympic Games" وقد تضمّن هذا الاختبار نصا يحتوي مجموعة من الفقرات تم اختيارها بطريقة تناسب وأغراض الدراسة للاستيعاب القرائي، لتشكل النص الرئيس للفقرات التي تليه، حيث تم صياغة (20) فقرة من نوع اختيار متعدد مراعيا فيها مستويات الاستيعاب القرائي: الحرفي، والتحليلي، حيث تم توزيع فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الى المستوى الحرفي والذي يمثل الفقرات الأتية (14,13,11,10,9,8,7,6,5,3,1)،والمستوى التحليلي والذي يمثل الفقرات الأتية (20,19,18,17,16,15,12,4,2).

دلالات صدق مقياس الاستيعاب القرائي:

أولا: الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، من خلال عرضة على ستة محكمين في مجال المناهج والقياس والتقويم، وأساليب تدريس اللغة الانجليزية، واثنين من معلمي اللغة الانجليزية للصف الثامن الأساسي، حيث طلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى، ومدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وإضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائيهم تم إجراء تعديلات بسيطة، وقد أجمع المحكمون على ان الفقرات تنتمي الى الأبعاد التي تقيسها. وقد تمت طباعة المقياس بصورته النهائية.

ثانيا: الصدق البناء: بالإضافة إلى التحقق من الدلالة التمييزية للفقرات من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة إسكان الهاشمية الأساسية للبنين، من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالب، حيث تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.41-0.73) ومع المحور الذي تنتمي إلية (0.41-0.76)

جدول(2): معامل الارتباط بين فقرات اختبار الاستيعاب القرائي والدرجة الكلية والمحور الذي ينتمي اليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الاداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الاداة
1	.61**	.69**	11	.55**	.49*
2	.53**	.45*	12	.41*	.47*
3	.55**	.48*	13	.45*	.50*
4	.62**	.52**	14	.55**	.48*

5	**.55	**.53	15	**.76	**.73
6	**.60	*.45	16	**.58	*.41
7	**.55	**.59	17	*.48	*.44
8	*.50	*.46	18	**.52	*.49
9	**.67	**.73	19	**.58	**.56
10	**.55	*.42	20	**.62	**.64

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)
** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا. وذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. أما في ما يتعلق بمعاملات الارتباط الداخلية بين المستويان والدرجة الكلية، فتتضح هذه المعاملات في الجدول (3).

جدول(3):معاملات الارتباط بين أبعاد الاستيعاب القرائي ببعضها والدرجة الكلية

المستوى	الحرفي	التحليلي	الاستيعاب القرائي ككل
الحرفي	1		
التحليلي	**.745	1	
الاستيعاب القرائي ككل	**.947	**.919	1

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,05)

دلالات ثبات مقياس الاستيعاب القرائي

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالبا, من طلاب الصف الثامن الأساسي حسب معادلة كودر ريتشاردسون 20 (KR-20) وتراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين (0.77-0.73) وبمعامل ثبات كلي بلغ (0.86) كما يتضح في الجدول رقم (4).

	ثبات الاعادة	Kr-20
الحرفي	0.80	.770
التحليلي	0.62	.730
الاستيعاب القرائي ككل	0.82	.860

ثالثا: مقياس دافعية التعلم: استخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم الذي طوره كيلر (Keller, 1987)،حيث قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم عرض على مختصين باللغة الانجليزية للتأكد من سلامته وترجمته وتعديله بما يتناسب ومتغيرات الدراسة. وقد أجريت تعديلات بسيطة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء كل هذه الإجراءات. وقد تم

اعتماد هذا المقياس بعد توفيقه وموائمته بما يتناسب مع هذه الدراسة، وبعد تكييف المقياس على البيئة الأردنية والمرحلة العمرية تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

وقد تكوَن المقياس الأصلي من خمسة وثلاثين فقرة موزعة على أربعة أبعاد للدافعية (ARCS): جذب الانتباه للشيء المراد تعلمة مناسبة الشيء المتعلم لطموح المتعلم(الملائمة)،ثقة المتعلم بالنجاح في المادة التي يتعلم و قناعته بالشيء الذي يتعلم (الرضا).

دلالات صدق مقياس دافعية التعلم:

أولا: الصدق الظاهري: للتأكد من دلالة صدق المقياس تم عرضه بصورته الجديدة على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي والقياس ومناهج التدريس في الجامعة الهاشمية، وطلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى, ومدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه، وأضافه أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وأرائيهم تم إجراء تعديلات بسيطة وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها.

ثانيا: صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) طالبا، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.33-0.92)، ومع المجال (0.44-0.91) والجدول (5) يبين ذلك.

جدول رقم(5) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الدافعية والدرجة الكلية والبعدالذي ينتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الاداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.91**	.92**	13	.86**	.83**	25	.90**	.88**
2	.85**	.84**	14	.65**	.58**	26	.44*	.54**
3	.60**	.52**	15	.76**	.80**	27	.73**	.65**
4	.64**	.63**	16	.77**	.80**	28	.67**	.61**
5	.65**	.61**	17	.84**	.84**	29	.70**	.61**
6	.80**	.80**	18	.58**	.35*	30	.64**	.39*
7	.69**	.61**	19	.82**	.83**	31	.48*	.33*
8	.77**	.70**	20	.84**	.85**	32	.82**	.85**
9	.55**	.37*	21	.83**	.85**	33	.79**	.86**
10	.75**	.75**	22	.75**	.75**	34	.47*	.54**
11	.79**	.76**	23	.66**	.70**	35	.86**	.87**
12	.71**	.70**	24	.78**	.81**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات مقياس دافعية التعلم: للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) طالبا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول رقم (6) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	جذب الانتباه	الملائمة	الثقة	الثقة	الرضا	الدافعية ككل
جذب الانتباه	1					
الملائمة	.780**	1				
الثقة	.922**	.889**	1	1		
القناعة والرضا	.858**	.906**	.921**	.921**	1	
الدافعية ككل	.956**	.917**	.981**	.981**	.950**	1

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

المعالجات الإحصائية:بعد الانتهاء من جمع أدوات الدراسة وتطبيقها تم تفريغ نتائجها وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، حيث تم استخدام نظام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات كما يأتي:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات.

-استخدام اختبار T-test للعينات المستقلة (التجريبية والضابطة).

-ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياسي الاستيعاب القرائي، ودافعية التعلم،بالإضافة إلى تحليل التباين المصاحب المتعدد(MANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال **الأول: ما أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في تحسين الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثامن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمستويات، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجداول)7،8،9) يوضحان ذلك.

الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي في مادة اللغة الانجليزية تبعا لمتغير استراتيجية التدريس

	الاستراتيجية	البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الحرفي	K.W.L.H	8.22	1.436	8.233	.259	36
	الاعتيادية	6.94	1.765	6.932	.262	35
	المجموع	7.59	1.720	7.582	.184	71
التحليلي	K.W.L.H	6.917	1.1802	6.930	.257	36
	الاعتيادية	5.686	1.8751	5.672	.261	35
	المجموع	6.310	1.6698	6.301	.183	71
الاستيعاب القرائي	K.W.L.H	15.14	1.959	15.163	.409	36
	الاعتيادية	12.63	2.911	12.604	.415	35
	المجموع	13.90	2.763	13.883	.291	71

جدول (8):تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على مستويات الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر (η^2)
(المصاحب)	الحرفي بعدي	3.551	1	3.551	1.477	.228	.022
	التحليلي بعدي	9.378	1	9.378	3.954	.051	.056
(المصاحب)	الحرفي بعدي	16.646	1	16.646	6.925	.011	.094
	التحليلي بعدي	.758	1	.758	.320	.574	.005
الاستراتيجية	الحرفي بعدي	29.952	1	29.952	12.460	.001	.157
هوتلنج =285. ح=000.	التحليلي بعدي	27.982	1	27.982	11.798	.001	.150
الخطأ	الحرفي بعدي	161.056	67	2.404			
	التحليلي بعدي	158.906	67	2.372			
الكلي	الحرفي بعدي	207.155	70				
	التحليلي بعدي	195.183	70				

الجدول (9):تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الاثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	13.753	1	13.753	2.288	.135	.033
الاستراتيجية	115.890	1	115.890	19.281	.000	.221
الخطأ	408.724	68	6.011			
الكلي المعدل	534.310	70				

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار الاستيعاب القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية K.W.L.H، مما يعني وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية K.W.L.H في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. وقد يعزى هذا الأثر الايجابي في تحسن مستوى الاستيعاب القرائي بناء على تحصيل درجات الطلبة على الاختبار الى أسباب عدة منها:

-تحقق دور استراتيجية K.W.L.H في القدرة على تنظيم المعلومات، وتحديد الأفكار المهمة والرئيسية للموضوع، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة، بالإضافة الى تفعيل دور المتعلم في الموقف التعليمي كمحور للعملية التعليمية.

-إن التعلم باستخدام استراتيجية K.W.L.H أو ما يسمى بالجدول الذاتي عملية معرفية نشطة، تركز على ايجابية المتعلم ونشاطه، فالمعلومات لا تقدم بطريقة مباشرة، وإنما يوجه الطالب للحصول عليها في إطار وظيفي، بالإضافة إلى تنوع الأنشطة واستمراريتها حيث يخطط المتعلم وينفذ ويجمع الأدلة حول المعرفة. فالدرس المعد وفقا للاستراتيجية يتيح للمتعلم ممارسة معظم مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة، التنبؤ، القياس، الاستدلال، والتجريب. مما يساعد في إكساب الطلبة لمهارات التفكير العلمي.

-إن تدريب الطلبة على توجيه عدد من الأسئلة يساعد في استيعاب المادة العلمية وتركيز الانتباه، والتوصل إلى تنبؤات جديدة وتحديد أكثر المعلومات أهمية ونمو التفكير العلمي.

السؤال الثاني: ما أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في زيادة دافعية الطلاب لتعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثامن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجداول (10،11،12) يوضحان ذلك.

جدول (10):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثامن على مقياس دافعية تعلم اللغة الانجليزية تبعا لمتغير استراتيجية التدريس

	الاستراتيجية	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الانتباه	K.W.L.H	3.29	.812	3.92	.502	3.903	.074	36
	الاعتيادية	3.26	.860	3.64	.381	3.654	.075	35
	المجموع	3.28	.830	3.78	.464	3.779	.053	71
الملائمة	K.W.L.H	3.26	1.045	3.90	.714	3.893	.097	36
	الاعتيادية	3.20	1.015	3.53	.438	3.546	.098	35
	المجموع	3.23	1.023	3.72	.619	3.719	.069	71

الثقة	K.W.L.H	3.25	.823	3.97	.407	3.974	.067	36
	الاعتيادية	3.26	.903	3.65	.396	3.646	.068	35
	المجموع	3.26	.857	3.81	.431	3.810	.047	71
القناعة والرضا	K.W.L.H	3.32	.980	4.06	.702	4.039	.100	36
	الاعتيادية	3.25	.979	3.66	.484	3.674	.101	35
	المجموع	3.28	.973	3.86	.633	3.857	.071	71
الدافعية	K.W.L.H	3.28	.874	3.95	.523	3.947	.075	36
	الاعتيادية	3.24	.903	3.62	.361	3.618	.076	35
	المجموع	3.26	.882	3.78	.477	3.782	.053	71

جدول (11): تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لأثر استراتيجية التدريس على ابعاد دافعية تعلم اللغة الانجليزية

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر (η^2)
الانتباه القبلي (المصاحب)	الانتباه بعدي	.034	1	.034	.174	.678	.003
	الملائمة بعدي	.068	1	.068	.203	.653	.003
	الثقة بعدي	.301	1	.301	1.905	.172	.028
	القناعة والرضا بعدي	.024	1	.024	.069	.794	.001
الملائمة القبلي (المصاحب)	الانتباه بعدي	.686	1	.686	3.488	.066	.051
	الملائمة بعدي	1.994	1	1.994	5.945	.018	.084
	الثقة بعدي	.446	1	.446	2.815	.098	.042
	القناعة والرضا بعدي	1.853	1	1.853	5.232	.025	.074
الثقة القبلي (المصاحب)	الانتباه بعدي	.557	1	.557	2.831	.097	.042
	الملائمة بعدي	.207	1	.207	.616	.435	.009
	الثقة بعدي	.078	1	.078	.492	.486	.008
	القناعة والرضا بعدي	.650	1	.650	1.835	.180	.027
القناعة والرضا القبلي (المصاحب)	الانتباه بعدي	2.055E-05	1	2.055E-05	.000	.992	.000
	الملائمة بعدي	.041	1	.041	.121	.729	.002
	الثقة بعدي	.057	1	.057	.362	.550	.006
	القناعة والرضا بعدي	.000	1	.000	.001	.980	.000
الاستراتيجية	الانتباه بعدي	1.077	1	1.077	5.479	.022	.078
هوتلنج =185.	الملائمة بعدي	2.093	1	2.093	6.239	.015	.088
ح=030.	الثقة بعدي	1.874	1	1.874	11.841	.001	.154
	القناعة والرضا بعدي	2.310	1	2.310	6.525	.013	.091
الخطأ	الانتباه بعدي	12.778	65	.197			
	الملائمة بعدي	21.806	65	.335			
	الثقة بعدي	10.287	65	.158			
	القناعة والرضا بعدي	23.015	65	.354			
الكلي	الانتباه بعدي	15.099	70				

	الملائمة بعدي	26.823	70				
	الثقة بعدي	13.002	70				
	القناعة والرضا بعدي	28.032	70				

الجدول (12):تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر استراتيجية التدريس على الدرجة الكلية لمقياس دافعية تعلم اللغة الانجليزية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الاثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	.203	1	.203	.998	.321	.014
الاستراتيجية	1.914	1	1.914	9.423	.003	.122
الخطأ	13.813	68	.203			
الكلي المعدل	15.955	70				

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α ($\leq$0.5) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية K.W.L.H، مما يعني وجود اثر ايجابي لاستخدام استراتيجية K.W.L.H في زيادة دافعية تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وقد يعزى هذا التحسن الايجابي في زيادة الدافعية للتعلم بناء على درجات تحصيل الطلبة على المقياس إلى أسباب عدة منها:

-يعد استخدام استراتيجية K.W.L.H اسلوباً جديداً وممتعا لتعلم الطلبة، الأمر الذي أثار اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم من خلال هذه الاستراتيجية، والتعرف على إجراءاتها وكيفية بنائها، مما ساهم في تحقيق المطلب الأساسي لعملية الاستيعاب القرائي المتمثل بتحليل عناصر المادة المقروءة وتنظيمها وإدراك العلاقات بينها وتركيبها في كلَ متكامل ومترابط.

-تساعد استراتيجية K.W.L.H في إثارة انتباه الطلبة وإثارة انتباههم للدرس وزيادة الثقة بأنفسهم. -إن استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) ساعد في زيادة دافعية الطلبة وحماسهم، وتركيز انتباههم نحو معالجة الموضوعات المقروءة بوصفها من الاستراتيجيات الجديدة في التدريس.

أهم نتائج الدراسة

اتسمت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات بكشفها الدقيق عن أثر استخدام استراتيجية K.W.L.H في الاستيعاب القرائي ودافعية تعلم اللغة الانجليزية، ما يجعلها منفردة عن غيرها من الدراسات من حيث العينة المستهدفة والمتغيرات والمادة الدراسية والأدوات المستخدمة فيها، وأهم ما لخصت به هذه الدراسة وجود أثر ايجابي لاستخدام استراتيجية K.W.L.H في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي ودافعية التعلم في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس القائمة على التلقين وجعل المعلم محور العملية التعليمية، حيث يرى الباحث أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تجعل من الطالب محورا للتعلم بما يؤديه من دور رئيس في مراحل التدريس جميعها، إذ تحوله من متلق، إلى منتج ومبدع، يقود زمام تعلمه بتنظيم ذاتي، قادر على مواصلة التخطيط لما تعلمه، مراقب عمليات تفكيره، شاعر بالمسؤولية تجاه ما اكتسبه من معلومات.

خاتمة

شهدت منظومة التربية في العصر الحالي تغيرات عديدة، وازداد الاهتمام بعملية التعلم والعمق في فهمها وتفسيرها والتأمل فيها؛ لذلك ظهرت استراتيجيات جديدة تسعى إلى اكتساب المتعلم القدرة على التفكير في التفكير، والتي تدعى باستراتيجيات ما وراء المعرفة(Metacognition)، وما وراء الإدراك، وما فوق المعرفة، والتفكير في التفكير، والوعي بالتفكير(العتوم، الجراح وبشارة،2009).

لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالتعليم القائم على استخدام الأساليب التربوية الحديثة، والبحث عن استراتيجيات جديدة تفي باحتياجات الطلبة، وتتماشى مع التقدم العلمي والتطور الإنساني الذي يتعدى مجرد استظهار الطالب للمعلومات إلى استخدامها وتوظيفها في مواقف جديدة . وانطلاقا من أهمية الاستيعاب القرائيّ وزيادة الدافعية، تم إجراء هذه الدراسة بهدف معرفة أثر استخدام استراتيجية (K.W.L.H) في الاستيعاب القرائيّ ودافعية تعلم اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

لذلك يقتضي البحث العلمي الرجوع للأدبيات والدراسات العلمية وتكوين خلفية نظرية وعلمية للدراسة حتى نستطيع تحديد أبعاد مشكلة الدراسة وتكون الدراسة

مرتبطة بما سبقها من مباحث وكتب ومؤلفات، حيث يرى الباحث أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تجعل من الطالب محورا للتعلم بما يؤديه من دور رئيس في مراحل التدريس جميعها، إذ تحوله من متلق، إلى منتج ومبدع، يقود زمام تعلمه بتنظيم ذاتي، قادر على مواصلة التخطيط لما تعلمه، مراقب عمليات تفكيره، شاعر بالمسؤولية تجاه ما اكتسبه من معلومات.

قائمة المراجع

1.البركاني، نفين(2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وk.w.l في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسطة بمدينة مكة المكرمة , رسالة دكتورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

2.البيطار، ليلى(2004). المهارات الدراسية والعلمية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

3.التل،شادية (1992). اثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن "،أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية.

4.الزهراني، غيداء(2011). أثر استخدام استراتيجية K.W.L على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى: المملكة العربية السعودية.

5.سليمان، سناء(2005). عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة، سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع(4)، عالم الكتب، القاهرة.

6.شبيب، محمود(1998). بعض أنماط السلوك الدافعي للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، العدد(10)،ص 163-.188.

7.شحاتة، حسن(1992). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط1، الدار المصرية اللبنانية لنشر والتوزيع، القاهرة.

8.عبيد، وليم(2009).استراتيجيات التعلم والتعليم في سياق ثقافة الجودة – اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية" ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
9.العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق(2009). تنمية مهارات التفكير-نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان.
10.عرام، ميرفت سليمان(2012). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير،،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
11.عطية، محسن(2009). استراتيجية ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

12.العلوان، احمد فلاح والتل، شادية احمد (2010). اثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، مجلة جامعة دمشق،المجلد26 العدد الثالث.

13.الرواحنة،فاتن(2015)، الكشف بين الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة ثانية ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي، رسالة ماجستير, كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.

14.Ames C. Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation ,2014 Journal of Educational psychology, 84, 3, 261-271.

15.Brophy, J. On motivating students, 1987, In D. C Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), Talks to teachers (pp. 201-245).New York: Random House.

16.Brown, H. Principles of language learning and teaching , 2007, 5th edition White plains , NY:Pearson Education Inc.

17.Child, D. Psychology and teacher, 1986,4th Ed London: Cassel Educational Ltd: Villers Hous.

18.Gottfried, A. E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children, 1990,Journal of Educational.

19.Guthrie, J., & Klauda, S.L. Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents, (2014), Reading Research Quarterly, 49(4), 387-416

20.Hopper, N. Introducing the K-W-L+ Reading Strategy to CollegeReaders,2000,(On-Line).Availableat: http://askeric.org/cgi/binprintlessons.cgi/Virtual/Lessons/Language_Arts/Reading/RD.

21.Keller, J. M. The ARCS model. Designing motivating instruction, 1987, Tallahassee, FL: John Keller Associates.University of Oregon, USA.

22.Lifrieri, V.A. sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of escuelas plurilingues in Argentina (Unpublished Master Thesis) , 2005, University of Pittsburgh.

23.Litchfield, B. L., & Newman, E. J.Differences in student and teacher perceptions of motivating factors in the classroom in the classroom environment, 1998, Presentation at the American Educational Research annual meeting, April 6-10, San Diego, CA.

24.Negovan,V., & Bogdan, C. Learning Context and Undergraduate Students' ,2013,Needs for Autonomy and Competence, Achievement Motivation and Personal Growth Initiative Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78,300-307.

25.Siribunnam, R & Tayraukham, S. " Effects of 7-E's, KWL and Conventional Instructionon Analytical Thinking Learning Achievemement and Attitudes toward Chemistry Learning ",2009, Journal of Social Sciences , 5(4) , 279-282.

26.Stahel , K.. The Effects of Three Instructional Methods on the Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers, 2008 , Journal of Literacy Research, Volume 40, Issue 3, P 359 –393.

27.Tok, S. The Effects of Note Taking and K.W.L Strategy on Attitude and Academic Achievement, 2008, Hacettepe University,Journal of Education, 34, p244-253.University of Oregon, USA.

The Effect of Using (K.W.L.H) strategy on reading comprehension and motivation of English language learning among the eighth Grade students

Dr. Shadi Mhmud Abu Abss.

Second Zarqa Education Directorate

Doctoral degree in educational psychology

The Hashimate Kingdom of Jordan

Abstract: This study aimed at determining the effect of using of K.W.L.H strategy on reading comprehension and motivation of English language learning among eighth Grade students. The study sample consisted of (71) students who were selected intentionally way from eighth Grade students at Zarqa second educational directorate during the second semester.

In order To achieve aims of the study, the researcher developed two scales for reading comprehension and Motivation Scale. The results revealed there were statistically significant differences at level (0.05) between the averages of the experimental group and control group on the reading comprehension test regarding in fever the experimental group. There were statistically significant differences at level (0.05) between the averages of the experimental group and control group on Motivation scale regarding to the experimental group.

Keywords: K.W.L.H, Reading comprehension, Motivation, Eighth Grade.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 13 جوان 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة

أ.د. زياد بركات

كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة- طولكرم- فلسطين

الملخص: هدفت الدراسة الحالية التحقق من العلاقة بين الشعور الأمن النفسي والأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة، لهذا الغرض طبقت إجراءات الدراسة على عينة مكونة من (344) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في فرع طولكرم. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي كان متوسطاً، كما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الأداء الديمقراطي الكلي والمجالين: مجلس اتحاد الطلبة، وإدارة الجامعة، بينما كان مرتفعاً على مجال هيئة التدريس، ومنخفضاً على مجال المقررات التعليمية. ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الشعور بالأمن النفسي ومستوى الأداء الديمقراطي الكلي وعلى جميع المجالات. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي وفق تقديرات أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي لصالح فئة ذوي التحصيل المرتفع، بينما عدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذه التقديرات تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص. وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الأداء الديمقراطي في الجامعة تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، الأداء الديمقراطي، جامعة القدس المفتوحة.

مقدمة

أولى علماء النفس موضوع الحاجات الجسمية والنفسية اهتماماً كبيراً ويتجلى ذلك في دراسات علم نفس النمو لمطالب النمو، وحاجات النفسية لها دور أساسي في تحقيق حالة نفسية مستمرة يشعر من خلالها الفرد بالأمن والطمأنينة، والتوازن بين قوى نفسية داخلية أو بين مصالحه الفردية ومصالح الجماعة، والأمن النفسي أحد الحاجات النفسية المهمة في مرحلة الطفولة؛ حيث تعتبر الأم مصدر لشعور الطفل بالأمن، ولخبرات الطفولة دوراً مهماً في درجة شعور الطالب بالأمن النفسي، فأمن الفرد النفسي يصبح مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر؛ إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن النفسي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان والتي يتحقق بعد اشباع حاجاته الدنيا، وقد حدد ماسلو (Maslow) عدداً من دوافع السلوك الإنساني بشكل هرمي قاعدته الأساسية هي الحاجات الجسمية الأولية الفطرية، تليها مباشرة الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء ثم إلى الاحترام والتقدير، وأخيراً في قمة الهرم الحاجة إلى تحقيق الذات والحاجة الجمالية (Bontrager & Florian, 2018).

كما تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرارية عجلة السلوك البشري؛ إذ لا يمكن فهم حاجة الفرد للشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات (Joshi, 2015). ويُعد الأمن النفسي من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة ومنتجة، وإن المطالب الأساسية للحاجات النفسية والأمنية والجسمية أكثر ما تكون إلحاحاً في فترة الفتوة والشباب بسبب تميزها بالحيوية والجدة وقلة الخبرة، فالحاجة إلى النجاح والتقدير وللاستطلاع والسكون النفسي والانتماء، وغير ذلك تكون واضحة في هذه المرحلة من العمر (Roberts, 2016). وينشأ الأمن النفسي نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، التي تؤثر فيه (Patel, 2018).

وفي الطرف الآخر، فإن مبدأ ديمقراطية التعليم عملية حق لكل فرد بغض النظر عن جنسه أو عرقه، ولا يمكن أن يتحقق مبدأ الديمقراطية إلا عن طريق إتاحة الفرص التعليمية المتكافئة لكل الأفراد، بحيث ينهل كل واحد منهم ما يناسب

استعداداته، وقدراته، وميوله، واتجاهيته وحاجاته، وما إنشاء الجامعة بعامة والجامعة المفتوحة بخاصة في جوهرها إلا تأكيداً لمبدأ إتاحة الفرص التعليمية للذين حرموا نعمة التعليم الجامعي، ومد العون لتحقيق ديمقراطية التعليم في المجتمع (Djangi, 2017). إلا إن الديمقراطية الجامعية لا تعني فقط المساواة للفرص التعليمية بل تتجاوز هذه الحدود لتصل إلى تأكيد الأهمية الكبيرة للقيم الديمقراطية في السلوك في داخل المؤسسات الجامعية، بما تنطوي عليه هذه من مفاهيم من حقوق المشاركة، والحرية وإبداء الرأي، والنقد، والإدارة الديمقراطية للجامعة وتأسيس الحياة الجامعية على تقدير الفرد من قبل الآخرين، وتقديره لنفسه كقيمة لها شأن، وتعويده على المناقشة الحرة؛ فالقرارات التي تتخذها الجامعة فيما يختص بمعاملة الطلبة لا يمكن أن تكون ناجحة ما لم تكن قائمة على القيم الديمقراطية، وما لم تدخل في اعتبارها تأثيرها على شخصية الطالب الذي سيخرج لمجتمع مواطناً صالحاً (حرب، 2007).

وإذا كان مفهوم الديمقراطية يشكل لحمة واحدة لا يمكن أن تتجزأ ولا يمكن أن تنفصل عن مضامينها السياسية والاجتماعية، فإن الديمقراطية التي يجب أن تركز عليها الجامعة في ممارستها الإدارية والأكاديمية هي التي تجسد منظومة الممارسات والعلاقات الحرة التي يمكن أن تؤصل في الإنسان قيم العدالة، وحرية التفكير، وقيم النقد، والحوار، والعدالة، واحترام الأخر، وقبول مبدأ الاختلاف، والمشاركة، ومبدأ المساواة، كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد على إنماء الإنسان وتطويره، وعلى مبدأ الشعور بالكرامة والحرية والمشاركة، والتنمية الذاتية، والإبداع، وهذا يعني بالضرورة أن تكون الديمقراطية التربوية المطلوبة هي التي تنمي عند الإنسان قيم الحرية والحق والمشاركة والعدل والمساواة، وهذا لا يتأتى إلا إذا مارست الجامعة بكل مكوناتها الإدارية والأكاديمية مفاهيم الديمقراطية وفعالياتها (Cameron, 2004؛ السليم وعليمات، 2010).

من هنا، يتبين أن هناك علاقة قوية بين الحاجة إلى الأمن النفسي والأداء الديمقراطي داخل الجامعة حيث يقوم مفهوم الفعاليات الديمقراطية لطبيعة الأنشطة، والاتصالات، والعلاقات الدينامية التي تنتشر في دائرة الحياة الجامعية وتتمثل الفعاليات الديمقراطية في حملة العلاقات، والروابط التربوية التي تتيح لإطرافها درجة عليا من التوازن والتكافؤ، وحرية التعبير، والاستقلال، والاحترام المتبادل، وغياب الحواجز النفسية، والثقافية، والاجتماعية التي تعيق عملية التفاعل التربوي،

ويعبر هذا المفهوم عن درجة الانسيابية والمرونة التي تتصف بها الفعاليات التربوية القائمة، والتي تقاس بمدى اشتمالها على القيم الديمقراطية التي تمارسها الجامعية في دوائرها وأقسامها الأكاديمية والإدارية المختلفة، وقدرتها على الحوار والحرية وقبول الآخر وتأكيد الكرامة الإنسانية والحضور الإنساني، ويتنافر هذا المعنى المحدد للتفاعل التربوي الديمقراطي مع كل الممارسات الجامدة والمتصلبة التي تأخذ بأسباب التسلط والإكراه وفرض الرأي والتعصب وإكراه الآخر (Wilson, 2014).

فالجامعة لا تستطيع أن تضمن استقلالها وحريتها في طلب الحقيقة ونشرها ما لم تتمتع بتأثير واضح من القوى الاجتماعية خارج أسوارها، ويجب على الجامعة أن تجعل أحد أهدافها الرئيسة تربية الأجيال المتلاحقة من خرجيها على تمتين مفاهيم الحرية الأكاديمية، ليكونوا عنوانها الفكري، والبشري، لمضاعفة قدرة هذه الجامعة على مجابهة الأزمات الحضارية والفكرية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال توفير سبل الحياة الأمنة داخل أورقتها الإدارية والأكاديمية، وقدرتها على ممارسة فعاليات الحياة الديمقراطية بنظام من الوعي نحو الواقع المجتمعي والتطور العالمي، وهذا هو هدف الدراسة الحالية التحقق من طبيعة العلاقة بين شعور الطلبة الجامعيين بالأمن النفسي وبين إدراكهم للأداء الديمقراطي الممارس في الجامعة.

مشكله الدراسة

يرى الفيلسوف التربوي والمصلح البرازيلي فراري (1983) أن الديمقراطية ليست شيئاً يودع في عقول الأفراد بل هي ممارسة أو استجابة واعية نحو الواقع والعالم، وهذه الاستجابة يجب أن تتم وتحدث في داخل المؤسسة التربوية، وفي سياق علاقات التفاعل القائمة بين أفرادها. وتأسيساً على هذا يمكن القول بأن الديمقراطية التربوية تقوم على أساسين مهمين هما: احترام قيمة الفرد وذاتيته كغاية في حد ذاتها، وقدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهؤلاء الأفراد الفرصة والحرية في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الانساني، وتعتبر الجامعات إحدى المؤسسات العلمية والديمقراطية من خلال تطورها للمعارف، ومظاهر الاتصال، والتواصل في الجامعة بين الطلبة والأساتذة، وكذلك فعاليتها الديمقراطية هو مؤشر على اكتساب الجامعة لمظاهر الأمن النفسي وعلاقته بالأداء

الديمقراطي لدى الطلبة، والذي من شانه أن يحقق نوعاً من المناخ الديمقراطي لدى الطلبة، والأداء النفسي الجيد والتفاعل التربوي الهادف في الجامعة (أحمد، 2019). وتعد الفعاليات التربوية بمظاهر الديمقراطية في المؤسسة بمنزلة الدورة الدموية في جسد هذه المؤسسة، وهي تشكل الإطار الذي تتكامل به أطراف العملية التربوية كله من مدرسين وطلبه ومناهج وتصورات ومقررات (وطفة والشريع، 2000).

وتُعد الحرية الأكاديمية أهم ركيزة من ركائز ديمقراطية التعليم، والتي يفترض بها أن تُسخر لخدمة الإنسان أولاً وأخيراً، وهذه الحرية الأكاديمية تتطلب أولاً الحماية الناجعة من تأثير القوى التي تهدد موضوعية البحث، وتتطلب ثانياً توفير سبل الدخول إلى الأدوات والمصادر والوسائل المعرفية، واستخدامها، وبذلك فقط تتحول العملية الأكاديمية إلى واقع ملموس وليس إلى تجريد، احتراماً للضمير الإنساني والعلمي، واحتراماً لحقوق الإنسان والمعرفة (زرارقة، 2019). وتُعد مشكلة الأمن النفسي والأداء الديمقراطي من أهم المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والإدارية والمهنية والصحية التي تواجه طلبة الجامعة؛ حيث إذا ما شعر هؤلاء الطلبة بتدني مستوى الشعور بالأمن النفسي، وانخفاض في مستوى الأداء الديمقراطي من خلال ما تقوم به بعض الجامعات بفرض قوانين جديدة تحد من حرية الطالب، وهذا له أثره في حياة هؤلاء الطلبة نفسياً واجتماعياً، والإحباطات التي يواجهها الطالب من خلال نموه النفسي والاجتماعي حيث تشير بعض الدراسات (جبر، 1996؛ العمري والسلمان، 1996؛ أقرع، 2005؛ Londerville & Main, 2008؛ Patil, 2008)؛ إلى أن مستوى الأمن النفسي التي يتحقق للفرد في أسرته ومحيطه لها أثر في قدرته على التوافق في مراهقته وشبابه. ويتعرض المواطن الفلسطيني بشكل عام والطالب الجامعي بشكل خاص لكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية نتيجة للظروف الراهنة التي يمر بها أبناء الشعب الفلسطيني، ومن ملاحظة الباحث كأحد المدرسين في إحدى الجامعات المهمة في فلسطين وهي جامعه القدس المفتوحة أن العديد من الطلبة يعانون من تدني الشعور بالأمن النفسي الذي يرتبط بعوامل كثيرة لها علاقة بالحياة الاجتماعية والسياسية العامة من جهة، ومن جهة أخرى ترتبط بالحياة الجامعية، ومدى ممارستها لفعاليات الحياة الديمقراطية، وما ينطوي عليه ذلك من عدم قدرة هذه الجامعات بعامة على إشباع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية، وعدم توفير حياة تنعم بالاستقرار والهدوء. من هنا، يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في

السؤال الرئيس الآتي: ما علاقة الشعور بالأمن النفسي بالأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة (فرع طولكرم) من وجهة نظر الطلبة؟

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبه جامعه القدس المفتوحة؟
-ما مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في جامعه القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة؟
-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الشعور بالأمن النفسي وبين مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في جامعه القدس المفتوحه من وجهة نظر الطلبة؟
-هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي؟
-هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

-التعرف إلى مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
-التعرف إلى مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من الناحيتين الإدارية والأكاديمية من وجهة نظر الطلبة.
-التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وبين ممارسة الأداء الديمقراطي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة.
-التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي ومستوى ممارسة الأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي.

أهميه الدراسة: تنبع أهميه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية في الجوانب الآتية:

-تبرز أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يجب بذله من قبل الأكاديميين والتربويين في الجامعات في التعرف إلى مستوى الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الديمقراطي ومساعدتهم على تحدي المشكلات النفسية الذي يساعدهم على أكمال تعليمهم وإكمال مسيرتهم التعليمية.

-إن تحديد الظروف والأحوال النفسية والاجتماعية لطلبة الجامعه من خلال الممارسات الديمقراطية من حيث حق الانتخاب في مجلس الطلبة، وكذلك المناهج الدراسية ومرونتها، وتجاوب الهيئتين الأكاديمية والإدارية لمطالب الطلبة والتعاطي مع مشكلاتهم بفعالية واهتمام، وهذا يسهم إلى حدٍ كبير في خلق جو أو مناخ تعليمي خلاق وأكثر جذابية للتعلم.

-إن الدراسات حول الشعور بالأمن النفسي وعلاقتها بالأداء الديمقراطي لدى طلبة الجامعة قليلة في حدود علم الباحث وهذا دافع قوي للبحث في هذا المجال الحيوي.

-تشجع هذه الدراسة على إجراء مزيد من الدراسات حول الشعور بالأمن النفسي علاقته بالأداء الديمقراطي في الجامعات الفلسطينية الأخرى.

-تشكل هذه الدراسة حافزاً مهماً للطالب من أجل ممارسة الفعاليات الديمقراطية في حدود القوانين والتعليمات الإدارية والأكاديمية، والتي تجنبه الوقوع في المشكلات النفسية والاجتماعية داخل الجامعة.

حدود الدراسة: تعمم نتائج الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

الحد المكاني: أجريت الدراسة في جامعه القدس المفتوحة - فرع طولكرم.

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (2019\2020).

الحد البشري: أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعه القدس المفتوحة - فرع طولكرم.

الحد المفاهيمي: تتمحور الدراسة الحالية حول مفهومين أساسيين هما الشعور بالأمن النفسي، والأداء الديمقراطي الممارس في الجامعة، مقاسة بالأدوات المستخدمة فيها وبخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) التي أمكن التحقق منها.

المفاهيم والمصطلحات:

الأمن النفسي: وهو الأمن الذي يقال له الأمن الشخصي والأمن النفسي وهو من المفاهيم الأساسية في علم الصحة النفسية، ويرتبط بالأمن الاجتماعي والصحة النفسية ارتباطاً موجباً، والأمن النفسي هو الطمأنينة النفسية والانفعالية. والمتتبع

لمفهوم الأمن النفسي في الآدب السابق يجد تعريفات عديدة؛ ويُعد "ماسلو" أهم من تعرض لهذا المفهوم الذي قدم نظرية متكاملة في الحاجات وإشباعها؛ وتعتبر هذه النظرية الأساس النظري لبناء المقياس المعتمد في الدراسة الحالية لقياس الشعور بالأمن النفسي. فقد عرف ماسلو الأمن النفسي بأنه "شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكانة بينهم ويدرك أن بيئته صديقة له وغير محبطة وغير خطرة ولا يشعر بالتهديد والقلق وهو يعيش فيه" (Pollicion, 2017: 19). وعرفه باميرانتز (Pamerantz, 2016: 101) بأنه "مقدار ما يحتاج إليه الفرد من حماية لنفسه ووقايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه مثل الأمراض والكوارث والأوبئة وتقلب المناخ والحروب وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي". بينما يعرفه آخر بأنه "اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجامعات إنسانية لها قيمتها" (Caryer, 2011: 15)، ولمثل ذلك يؤكد زهران (2003: 299). عندما يعرف الأمن النفسي بأنه "مفهوم مركب من اطمئنان الذات والثقة في الذات والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة". أما الدراسة الحالية فتتبنى تعريفاً محدداً للأمن النفسي مفاده **"حاجة نفسية أساسية يسعى الفرد لإشباعها بعيداً عن القلق والألم لتوفير لنفسه مستوى مناسب من الطمأنينة الانفعالية والاستقرار في حياته نفسياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً بعيداً عن التوتر والتهديد والقلق"**.

الشعور بالأمن النفسي: تتبنى الدراسة تعريفاً لمفهوم الشعور بالأمن النفسي بأنه "إدراك طلبة الجامعة لمستوى ما توفره لهم البيئة المحيطة من حياة مستقرة وآمنة تشبع لديهم مطالب مهمة كتحقيق الذات والاستقرار النفسي والاجتماعي والدراسي والسعادة والكفاية والتفاؤل دون تهديد أو خوف أو قلق"، وإجرائياً فإن الشعور بالأمن النفسي يحدد بالدرجة التي يقدرها الطلبة لمستوى شعورهم بالأمن النفسي على مقياس "ماسلو" المختصر المُعد لهذا الغرض.

الأداء الديمقراطي: يعني الأداء الديمقراطية التربوية كما يرى ديوي بأنها "طريقة شخصية في الحياة وهي بالتالي ليست شيء خارجي يحيط بنا فهي جملة من الإتجاهات والمواقف التي تشكل السمات الشخصية للفرد والتي تحدد ميول وأهداف الفرد في مجال علاقاته الوجودية" (قمبر، 2001: 61). ويعرفه وطفة والشريع (2000: 130) بأنه "منظومة الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية، والعلاقات والممارسات والفعاليات التربوية والإدارية التي تنشأ بين أطراف المؤسسة الجامعية على أسس من الديمقراطية عبر مسارات الحياة الجامعية، وتستند إلى مناخ من الحرية والعدل وقبول الأخر، وتحمل المسؤولية، والعمل الجماعي،

والتسامح في الحوار، وغياب الحواجز النفسية والثقافية التي تعيق عمليه التفاعل التربوي". وإجرائياً يعرف الباحث مفهوم الأداء الديمقراطي بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الذي أعده لهذا الغرض، والدرجات الفرعية الأربعة على مجالات المقياس وهي: الهيئة التدريسية، وإدارة الجامعة، وأداء مجلس اتحاد الطلبة، والمقررات التعليمية.

جامعه القدس المفتوحة: هي مؤسسة تعليمية تقدم خدمة التعليم الجامعي بأسلوب التعليم المفتوح وهي رائدة في هذا المجال على الصعيد المحلي والعربي، وهي تعتبر من أكبر الجامعات الفلسطينية من حيث عدد الطلبة المسجلين للدراسة فيها، وتقدم خدماتها التعليمية في فروع عديدة منتشرة في جميع محافظات فلسطين وبعض الأقطار العربية في ثمانية كليات متخصصة هي: العلوم التربوية، والآداب، والعلوم الإدارية والاقتصاد، والتكنولوجيا والعلوم التطبيقية، والتنمية الاجتماعية والأسرية، والإعلام، والزراعة، والدراسات العليا.

طلبة جامعة القدس المفتوحة: هم طلبة جامعة القدس المفتوحة المسجلين في فرع طولكرم في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019\2020)، وهم يمثلون التخصصات المختلفة في الكليات التعليمية التي تقدمها الجامعة باستثناء كليتي الزراعة، والدراسات العليا.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات حول الشعور بالأمن النفسي:

هدفت دراسة أبو بكر (1993) الكشف عن العلاقة بين القيم الدينية وبين الأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (560) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك بالأردن، واستخدم الباحث في دراسته أداتين هما: مقياس القيم الدينية والذي قام بتطويره وتحديد صدقه وثباته وكذلك مقياس الشعور بالأمن النفسي لماسلو، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة جوهرية بين القيم الدينية والأمن النفسي، وأن الحاصل على درجة عالية في القيم الدينية يتمتع بأمن نفسي مرتفع، والحاصل على درجة منخفضة يتمتع بأمن نفسي منخفض، وعدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، والتحصيل، والعمر، والسكن.

وهدفت دراسة العمري وسلمان (1996) إلى قياس وتحليل درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها ببعض المتغيرات التالية: الجنس، سنوات الخبرة، والمرتبة الأكاديمية،

والتخصص، واختلاف الجامعة، وقد أجريت على عينة قوامها (273) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الأردنيين من حملة الدكتوراه برتبة أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ في الجامعات الأردنية الرسمية الأربع: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، والعلوم والتكنولوجيا. وقد أظهرت نتائج أن الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية كان بمستوي متوسط، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لاختلاف متغيرات: التخصص والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والجنس لصالح التخصصات النظرية والتربوية، والرتب العليا، والخبرات الطويلة، والذكور على الترتيب.

وهدفت دراسة سعد (1999) التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الأمن النفسي والتفوق الدراسي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (39) طالباً متفوقاً و(44) طالبة، و(80) طالباً غير متفوق، و (92) طالبة غير متفوقة من الطلبة بكليات العلوم الطبية والهندسية، والتطبيقية، والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة لمستوى الأمن النفسي لديهم كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، وأن الفروق في مستويات الأمن النفسي ضعيفة وغير جوهرية بين المتفوقين وغير المتفوقين تبعاً إلى متغيري التخصص والجنس.

وفي دراسة سيتو (Seto, 2010) التي هدفت التعرف إلى مستوى الأمن النفسي والحرية النفسية لدى طلبة الجامعة وتأثير ذلك على مستوى الإبداع لديهم. تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة، وخلصت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان بمستوى مرتفع، وجد فرق بين الجنسين لصالح الإناث، بينما عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد الدراسة في مستوى الأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات العمر والتخصص والتحصيل.

هدفت دراسة بركات (2012) تقصي مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم في ضوء متغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والعمر، ومكان السكن، والسنة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة أن تقديرات طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم لمستوى شعورهم بالأمن النفسي بمستوى متوسط؛

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والعمر، والسنة الدراسية؛ وذلك لصالح الطالبات، والطلبة من الفئة العمرية أكثر من (30) سنة، والطلبة من فئة السنة الرابعة. ومن جهة أخرى، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم تبعاً لمتغيرات: التخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، ومكان السكن.

وفي دراسة مارجينسون (Marginson, 2012) هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين تكونت من (237) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين كان بمستوى متوسط، ووجود فروق في هذا المستوى تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح التخصصات التطبيقية، وعدم وجود فروق تبعاً إلى متغير التحصيل.

وهدفت دراسة زانج وليو (Zhang & Liu, 2015) التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى سكان الحضر في الصين، وتكونت عينة الدراسة من (224) فرداً من مدينة بكين، وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة كان منها أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد الدراسة بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأمن النفسي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغيرات: السكن والوظيفة والجنس.

وهدفت دراسة ديفيز (Davis, 2016) التعرف إلى مستوى الأمن النفسي وعلاقته بالصراع لدى الأطفال والشباب. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (112) فرداً بمنطقة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين الصراع الهدام وبين شعور الأطفال بعدم الأمن في جميع المجموعات العمرية الثلاث في عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الصراع الخاص بالشباب والأمن النفسي بين المجموعات الثلاثة تبعاً لمتغيرات: الجنس والعمر والتخصص والتحصيل.

وهدفت دراسة موني وليونارد (Monney & leonard, 2017) الاستطلاعية لمسح المشكلات في المرحلة الجامعية في علاقتها بالأمن النفسي والاجتماعي،

وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن الشباب الجامعيين بحاجة إلى خدمات بالتساوي, وأنهم بحاجه إلى خدمات إرشادية، وبرامج توجيهيه تمكنهم من التكيف مع مجتمعهم الجديد، وأكدت النتائج على أن هذه الحاجة إلى الأمن النفسي والاجتماعي تتناسب طردياً مع عدد المشكلات ونوعها عند الطلبة، إذ وجد أن هناك ارتباطاً موجباً بين عدد المشكلات والرغبات في الحصول على مساعده لحل تلك المشكلات, فكلما زاد عدد مشكلات الفرد زادت رغبته في المساعدة وحاجته إلى الإرشاد.

وهدفت دراسة أبو عرة (2017) إلى معرفة مستوى كل من الشعور بالأمن النفسي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية: جنس الطالب، ومكان السكن، وعدد الساعات المجتازة، ودخل الأسرة الشهري على الأمن النفسي ودافعية التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة خطية موجبة ودالة إحصائياً بين الأمن النفسي ودافعية التعلم لدى الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة كانت بمستوى متوسط بشكل عام، ووجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الذكور، بينما عدم وجود فروق في هذا مستوى تبعاً إلى متغيرات السكن والدخل الشهري للأسرة، والتخصص.

أما دراسة جون (John, 2018) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الشعور بالأمن النفسي الناجم عن طبيعة الارتباط بالأبوين وظهور أعراض الاكتئاب النفسي عند البالغين والكشف عن دور مستوى الشعور بالأمن كوسيط بين الاتجاه نحو الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات. وقد تكونت عينة الدراسة الأولى من (144) طالباً من الطلبة الجامعين ومن فئات عمرية مختلفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين عدم التمتع بالعلاقة الحميمة مع الوالدين والنقص في مستوى الشعور بالأمن، بالاتجاه نحو الاختلال الوظيفي، وأن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان منخفضاً، ووجود علاقة بين الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات، كما أن انخفاض مستوى تقدير الذات له علاقة مباشرة مع زيادة أعراض الاكتئاب، وانعدام الأمن قد يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب في سن البلوغ من خلال انخفاض مستوى تقدير الذات لدى البالغين.

أما دراسة بونتريجر (Bontrager & Florian, 2018) فهدفت التعرف إلى مدى تأثير الأنشطة الطلابية على الحياة النفسية والشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الأجانب, وقد طبقت الدراسة على عينه عشوائية مكونة من (75) طالباً من (40) دولة مختلفة, وقد أظهرت نتائج الدراسة, إلى أن الطلبة الأجانب في الجامعات في أمس الحاجة إلى وجود أنشطة طلابية ترفيهية لكسر حدة الغربة التي يعانونها, كما أوضحت الدراسة حاجتهم الماسة إلى وجود أنشطة اجتماعية داخل الحرم الجامعي.

وهدفت دراسة عقيلان (2018) التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والانتماء الوطني لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة من محافظتي رام الله والبيرة، وخلصت نتائجها إلى أن شعور الطلبة بالأمن النفسي كان بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي وفق تقديرات الطلبة تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة شربيه (2018) التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة تشرين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (233) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان متوسطاً، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الأمن النفسي، بينما وجدت فروق بين طلبة العلوم التطبيقية والنظرية وخاصة فيما يتعلق بالأمن النفسي المرتبط بالحياة العملية وذلك لصالح طلبة العلوم التطبيقية.

ثانياً: دراسات حول الأداء الديمقراطي في الجامعات:

هدفت دراسة وطفة والشريع (2000) التعرف إلى الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فيها، تكونت العينة من (622) طالباً وطالبة، و(128) عضو هيئة تدريس من مختلف الكليات والأقسام. وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة كان أبرزها: إظهار الطلبة مواقف إيجابية من الانتخابات كمضامين ديمقراطية المقررات الجامعة، بينما أظهر الطلبة موقف سلبي إلى حد كبير من عملية التفاعل التربوي مع المدرسين ومع الإدارة في الجامعة، ومن جهة أخرى أظهر الأساتذة اتجاهاً غير مرضي في مستوى الوعي الديمقراطي لدى الطلبة والمقررات التربوية؛ إذ أقر هؤلاء الأساتذة بأن المقررات الجامعية لا تؤدي دورها في بناء وعي فكري ديمقراطي، وهي

بحاجة إلى تطوير للقيام بهذا الدور بفعالية، كما أقر الأستاذة غياب المنهجية العلمية التي تؤدي إلى بناء الذهنية النقدية الإيجابية.

وهدفت دراسة الطنبور (2003) التعرف إلى درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة النجاح الوطنية وبير زيت من وجهة نظر الطلبة وتأثرها بالمتغيرات الديموغرافية. تكونت العينة من (773) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: إن درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها كانت بمستوى متوسط في الجامعتين، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها تبعاً إلى متغير الجامعة لصالح جامعة النجاح، وتبعاً إلى متغير المؤهل العلمي للأب لصالح المؤهل الجامعي، وعدم وجود فروق في هذه الدرجة تبعاً إلى متغيري الجنس ومؤهل الأم، وعدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً إلى متغيري التخصص ومستوى التحصيل.

أما دراسة كاميرون (Cameron, 2004) فقد هدفت في البحث في مفاهيم الديمقراطية كما يصيفها أعضاء هيئة التدريس ذاتياً، والديمقراطية في التربية والتعليم، ومدى ممارستهم للديمقراطية، ومدى تشجيع الطلبة لممارستها، ومدى العمل على ترسيخ القيم والمبادئ الديمقراطية. جمعت البيانات من عينة متنوعة تكونت من (100) مدرس في جامعات مختلفة، كما كشفت الدراسة أن الجامعات التي توفر مناهج ترسخ مبادئ ومفاهيم الديمقراطية تكون الممارسات الديمقراطية واضحة وبمستوى كبير، ومعمول بها من قبل المدرسين أكثر من الجامعات التي لا توفر مناهج تدعم الديمقراطية وقيمها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الممارسات الديمقراطية غير واضحة ومعمول بها في الجامعات التي أجريت عليها الدراسة بشكل عام.

وهدفت دراسة حرب (2007) التعرف إلى تصورات طلبة النّجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطلبة التي تختلف باختلاف الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، وتكونت العينة من (800) طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة للنتائج الآتية: إن درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في تصورات الطلبة للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها في مجالي العدل والمساواة

بين الطلبة، وأسلوب التدريس، والدرجة الكلية بين الذكور الإناث ولصالح الذكور. ووجود فروق جوهرية بين هذه التصورات تعزى إلى متغير التقدير ولصالح أصحاب التقديرين العليا (جيد جدا، ممتاز)، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه التصورات تبعاً إلى متغير الكلية (التخصص).

وهدفت دراسة ذياب (2009) إلى تقدير مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للنمط الديمقراطي مع طلبة جامعة القدس المفتوحة، وإلى معرفة أثر بعض المتغيرات المتعلقة بهم مثل الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على الممارسات الديمقراطية. تكونت عينة الدراسة من (146) عضو هيئة تدريس من كلا الجنسين، ومن تخصصات مختلفة، أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي عدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير الجنس، بينما تبين وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، ولمتغير سنوات لخبرة لصالح الفئة الكبيرة أكثر من (10) سنوات، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً يعزى لتفاعل متغير الجنس مع المؤهل العلمي، إذ كلما ارتفع المؤهل العلمي للمدرس الذكر كلما زاد تعامله الديمقراطي، كما أظهرت النتائج أن بعد التوجه نحو المهمة إحتل المرتبة الأولى على بعد التوجه نحو العلاقة.

أما دراسة عودة وكاظم (2009) فقد هدفت التعرف إلى مظاهر الحياة الديمقراطية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة (160) طالباً وطالبة من كلية الآداب في جامعة القادسية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في اتجاهتهم نحو الأداء الديمقراطي في الجامعة، بمعنى أن الطلبة يؤمنون بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة بنسبة (88%) للذكور، و(95%) للإناث، وهذا يعني أن مطلب الحياة الديمقراطية في الجامعة مطلب أنثوي بالدرجة الأولى، وأن مستوى الحياة الديمقراطية وفق تقديرات الطلبة كان متوسطاً.

وهدف دراسة السليم وعليمات (2010) التعرف إلى قياس مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك، وعلاقة ذلك بكلٍ من الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي والدرجة العلمية. وتكونت عينة الدراسة من (291) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. ومن

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة الكلية مستوى متوسط في جميع مجالات أداة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة الكلية وفقاً لمتغير الجنس في مجال الطابع الديمقراطي وذلك لصالح فئة الذكور، وعدم وجود فروق في هذا المستوى سواءً في باقي المجالات أو على المجموع الكلي. وجود فروق دالة إحصائياً في هذا المستوى لدى طلبة الكلية تبعاً لمتغيري التخصص لصالح تخصصات الإدارة وأصول التربية، والمستوى الدراسي لصالح السنوات المتأخرة في مجالات الدراسة جميعها، وعدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة الكلية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية ومستوى التحصيل الدراسي.

وأجرى بوليسينو (Pollicino, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى قدرة الحياة الجامعية على بناء شخصية ديمقراطية للطالب ونجاحه في بناء علاقات اجتماعية سليمة وفعالة مع المدرسين. تكونت العينة من (1544) طالباً وطالبة من طلبة بجامعة وسكوسن بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد بينت النتائج أن هناك ثلاثة عوامل مرتبطة بهذه العلاقة هي: الرضا عن الذات والآخر، والاستقلالية، والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أن التعليم الجامعي في مناخ ديمقراطي مناسب يحقق معدلا جيدا في الأمور الشخصية لدى الطلبة، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين بناء علاقات اجتماعية بين المدرسين والطلبة ومتغيرات الجنس والعمر ونوع العمل والتخصص والتحصيل.

وفي دراسة دجانكي (Djangi, 2017) حول العنصرية في التعليم العالي في كندا التي أجريت على عينة حجمها (2588) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس بجامعة تورنتو الكندية، تناولت أبعاد التعصب العنصري الموجودة في مؤسسات التعليم العالي، وقد بينت الدراسة أن المؤسسات التربوية تعاني من أشكال مختلفة من التعصب التي عززتها التراكمات الثقافية والتاريخية وغياب القيم الديمقراطية، وبينت مخاطر الاتجاهات التعصبية في الجامعة والمؤسسات التربوية، فالتعصب يؤدي إلى التفرقة بين الطلبة أنفسهم، ويتجلى هذا التعصب في نوعية الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة من المدرسين، بالإضافة إلى التحيز العلمي الذي يتجلى ويظهر في العناية ببعض الطلبة دون الآخرين، وبينت الدراسة أن هذه المواقف الإنحيازية نحو بعض الطلبة دون آخرين تؤدي إلى

إضعاف تفاعل الطلبة الذين يتم تجاهلهم أو عدم الاهتمام بهم.

وأجرى جون (John, 2018) دراسة تعرضت للعلاقات التفاعلية بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية حول قضايا الاتصال والعدالة والديمقراطية من وجهة نظر الطلبة، تكونت العينة من (280) طالباً وطالبة من جامعة باولينغ ستايت (Bouling Green state University) بولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقديرات الطلبة لمستوى الأداء الديمقراطي كان بمستوى متوسطاً، كما أكد الطلبة على أهمية هذه الخصائص والعلاقات في بناء العلاقات الأكاديمية الحرة، وعدم وجود فروق في ذلك تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل.

وهدفت دراسة أحمد (2019) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم اليمنية في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر عينة من موظفي الوزارة بلغ حجمها (143) موظفاً، وتوصلت إلى جملة من النتائج أهمها أن مستوى ممارسة الأداء الوظيفي المؤسسي الحر لدى الموظفين كان منخفضاً، وكانت المجالات الأكثر أهمية لممارسة الأداء الوظيفي متمثلة في مجالين هما: التعلم والابتكار، والفعاليات التفاعلية مع جمهور المنتفعين. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ممارسة الأداء المؤسسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الجامعي، بينما عدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً إلى متغيري الجنس ونوع الوظيفة.

وهدفت دراسة زرارقة (2019) التعرف إلى الحرية الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ومستقبل البحث الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى أن الحرية الأكاديمية في الجامعات ليست غاية بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة للنهوض بالطالب والأستاذ والجامعة، ومن ثم النهوض بمحتضن هؤلاء جميعاً وهو المجتمع، ولعل من أهم القواعد الأساسية لتطور المجتمعات، وبناء مقومات دولة المؤسسات الدستورية هو احترام الحريات الأكاديمية، وصيانتها وعدم تسييس التعليم أو عسكرته.

تعقيب على الدراسات السابقة: يتبين من مراجعة الدراسات السابقة الآتي:

-تناولت الدراسات السابقة مفهومي الدراسة الأساسيين: الشعور بالأمن النفسي، والأداء الديمقراطي كل منهما لوحده في علاقته ببعض المتغيرات، لكن افتقرت هذه المراجعة لدراسات ربطت بينها بشكل مباشر أو حتى بغير مباشر، وهذا ما تفردت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

-اعتمدت معظم الدراسات السابقة على طلبة الجامعة كعينة للدراسة، والقليل منها اعتمد أعضاء هيئة التدريس.

-اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أغلبها المقياس أو الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

-وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة أظهرت أغلبها أن مستوى الشعور بالأمن النفسي كان متوسطاً، وباستثناء بعض الدراسات فقد أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات عدة كالجنس، والتخصص، والتحصيل موضع البحث في الدراسة الحالية.

-أما فيما يتعلق بالأداء الديمقراطي الممارس في الجامعات فقد أظهرت أغلب الدراسات أن مستوى هذا الأداء كان متوسطاً أو ما دون المتوسط. كما أظهرت أغلب هذه الدراسات عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغيرات الدراسة موضع البحث.

-تتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمادها المقياس كأداة لجمع البيانات، إلا أنها تختلف عن أغلب هذه الدراسات في تركيزها على العلاقة بين الشعور بالأمن النفسي والأداء الديمقراطي كما يدركه الطلبة في جامعاتهم من الناحيتين الإدارية والأكاديمية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج الدراسة: يستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته طبيعة الدراسة ومتغيراتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، والبالغ عددهم (3342) طالباً وطالبة، والملتحقين للدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2019/2020)، والموزعين تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

جدول (1): توزع مجتمع الدراسة تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص

الجنس / الكلية	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
العلوم التربوية والآداب	324	%9 .7	1357	%40 .6	1681	%50 .3
العلوم الإدارية والاقتصادية	528	%15 .8	506	%15 .1	1034	%30 .9
العلوم التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	178	%5 .3	175	%5 .2	353	%10 .6
التنمية الاجتماعية والأسرية	69	%2 .1	205	%6 .2	274	%8 .2
المجموع	1099	%32 .9	2243	%67 .1	3342	%100

ثالثاً: عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (334) طالباً وطالبة، تم اختيار أفرادها بطريقة العينة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص وذلك بنسبة (10%) تقريباً من المجتمع الكلي، حيث تشير بعض المصادر إلى إمكانية اختيار ما نسبته (5%-20%) من أصل المجتمع كعينة في حالة استخدام المنهج الوصفي، وهو المعتمد في هذه الدراسة (بركات، 2019)، وهم موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (2) الآتي:

جدول (2): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	110	%32 .9
	الإناث	224	%67 .1
التخصص	العلوم التربوية والآداب	168	%50 .3
	العلوم الإدارية والاقتصادية	103	%30 .9
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	35	%10 .6
	التنمية الاجتماعية والأسرية	28	%8 .2
التحصيل الأكاديمي	أقل من 68	67	%20 .1
	68 – 75 .9	134	%40 .1
	76 – 79 .9	92	%27 .5
	80 فأكثر	41	%12 .3

رابعاً: أدوات الدراسة: لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس ماسلو الشعور بالأمن النفسي (Maslow Psychological Sense of Security Scale): تم تطويره بعد إطلاع الباحث على المقياس المستخدم في دراسات سابقة (دواني وديراني، 1983؛ سلامة، 2008؛ Rosen & Rothbaum, 2009)، ويشتمل المقياس في صورته الأصلية على (75) فقرة، ولكن لغرض هذه الدراسة استخدمت صورة مختصرة للمقياس تشتمل على (35) فقرة، تشير كل منها إلى أحد مظاهر الأمن النفسي الضرورية للطالب الجامعي، يجيب المفحوص عن هذه الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert scale) خماسي الاستجابة، حيث يمنح المفحوص درجة تتراوح بين (5) درجات في حال الموافقة الشديدة، ودرجة واحدة في حال عدم الموافقة الشديدة، ولتفسير استجابات المفحوصين على هذا المقياس اعتمد المعيار الوسطي الآتي:

- (3 .33) فأقل	شعور منخفض للأمن النفسي
- (3 .66 – 2 .34)	شعور متوسط للأمن النفسي
-أكثر من (3 .66)	شعور مرتفع للأمن النفسي

صدق المقياس وثباته: تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين: الأولى، صدق المحكمين (Arbitration Validity) من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس والصحة النفسية والارشاد النفسي والتربوي بلغ عددهم (8) محكمين، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس بهدف التأكد من مناسبتها للمفهوم المراد قياسه، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم عند اخراج المقياس بصورته النهائية. والطريقة الثانية هي صدق البناء (Construct Validity) باستخدام معادلة بيرسون إذ تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة وحجمها (55) طالباً وطالبة لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية على الفقرات والمجموع الكلي للمقياس، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (39. 0 – 71. 0)، وكانت جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً. كما تم التحقق من ثبات المقياس باعتماد طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، على العينة الاستطلاعية السابقة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (89 .0)، وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشرات مناسبة لصدق الأداة وثباتها.

ثانياً: مقياس الأداء الديمقراطي (Democratic Practices Scale): قام الباحث ببناء مقاس الأداء الديمقراطي لطلبة الجامعة بعد مراجعته الأدب السابق والإطلاع على بعض الأدوات الواردة في الدراسات السابقة (وطفة والشريع، 2000؛ الطنبور، 2003؛ عودة وكاظم، 2009)، تكون المقياس في صورته الأولية من (29) فقرة، موزعة إلى أربعة مجالات هي: الهيئة التدريسية ويشتمل على (8) فقرات، وإدارة الجامعة ويشتمل على (7) فقرات، واتحاد الطلبة ويشتمل على (7) فقرات، المقررات التعليمية ويشتمل على (7) فقرات؛ بحيث يجيب المفحوص على هذه الفقرات وفق مقياس ليكرت (Likert) خماسي الاستجابة (كثيراً جداً/ كثيراً/ إلى حد ما/ قليلاً/ قليلاً جداً)، حيث تتراوح الدرجة على هذا المقياس ما بين (5) درجات في حال الإجابة بكثير جداً، ودرجة واحدة في حال الإجابة بقليل جداً، وبذلك فإن الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ارتفاع مستوى الممارسة الديمقراطية ، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى انخفاض مستوى هذه الممارسة للديمقراطية في الجامعة، ولتفسير استجابات المفحوصين على هذه الأداة ومجالاتها اعتمد المعيار الوسطي الآتي:

-(2. 33) فأقل	مستوى منخفض للممارسة الديمقراطية
- (3 .66 – 2 .34)	مستوى متوسط للممارسة الديمقراطية
-أكثر من (3 .66)	مستوى مرتفع للممارسة الديمقراطية

صدق المقياس وثباته: تم التأكد من صدق مقياس الأداء الديمقراطي بطريقتين: الأولى، صدق المحكمين من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات مختلفة بلغ عددهم (8) محكمين، طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس بهدف التأكد من مناسبتها للمفهوم المراد قياسه، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم عند اخراج المقياس بصورته النهائية، حيث تم حذف فقرتين بسبب تكرار موضوعهما، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (27) فقرة موزعة على المجالات كالآتي: مجال الهيئة التدريسية ويشتمل على (8) فقرات، ومجال إدارة الجامعة ويشتمل على (6) فقرات، واتحاد الطلبة ويشتمل على (6) فقرات، المقررات التعليمية ويشتمل على (7) فقرات. والطريقة الثانية هي صدق البناء باستخدام معادلة بيرسون إذ تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية للدراسة وحجمها (55) طالباً وطالبة لم يدخلوا في عينة الدراسة الفعلية على الفقرات والمجموع الكلي للمقياس، وقد

تراوحت هذه المعاملات ما بين (35. 0 – 73. 0) وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً. كما تم التحقق من ثبات المقياس باعتماد طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، باستخدام العينة الاستطلاعية السابقة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للمقياس (89 .0)، وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشرات مناسبة لصدق الأداة وثباتها.

خامساً: المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات اللازمة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
-معامل الارتباط بيرسون (Persons Correlation Coefficient) لفحص السؤال الثالث.
-تحليل التباين متعدد المتغيرات (2×4×4) (3- Multivariat Analysis of Variance) لفحص السؤالين الرابع والخامس المتعلقة بمتغيرات: الجنس والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي.
-اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأمن النفسي كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة ومستوى الشعور بالأمن النفسي على فقرات المقياس مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	28	إنني على وجه العموم متفائل	4.22	1.12	84.4	مرتفع
2	20	لا يجرح شعوري بسرعة	3.96	1.18	79.2	مرتفع
3	27	أشعر بأني أحصل على ما أستحقه في الحياة	3.96	1.35	79.2	مرتفع
4	29	أشعر بالارتياح بهذا العالم	3.84	1.24	76.8	مرتفع
5	4	يشعر الآخرون بالارتياح معي	3.79	1.19	75.8	مرتفع
6	3	أحسن مراراً بالسرور مع من حولي	3.76	1.17	75.2	مرتفع
7	26	أفكر بأن الناس يحبونني كمحبتهم للآخرين	3.69	1.22	73.8	مرتفع
8	7	أتصرف على طبيعتي باستمرار	3.60	1.23	72.0	متوسط
9	9	يمكنني أن أكون مرتاحاً مع نفسي	3.57	1.28	71.4	متوسط
10	1	أنا على وجه العموم شخص غير أناني	3.56	1.15	71.2	متوسط
11	10	لا أخاف على مستقبلي	3.54	1.22	70.8	متوسط
12	12	أشعر بأنني موضع احترام الناس عامة	3.53	1.23	70.6	متوسط
13	16	لا ينتابني قلق لمده طويلة نتيجة لظروف أتعرض لها	3.47	1.21	69.4	متوسط
14	15	من عادتي أن أتقبل نقد أصدقائي بروح طيبة	3.47	1.23	69.4	متوسط
15	17	مزاجي غير متقلب ومستقر انفعالياً	3.46	1.26	69.2	متوسط
16	30	لا ينتابني بشكل متكرر شعور بالوحدة	3.45	1.19	69.0	متوسط
17	25	أستطيع السيطرة على مشاعري في مواقف كثيرة	3.45	1.22	69.0	متوسط
18	32	أشعر بالارتياح في معظم الأحيان	3.39	1.18	67.8	متوسط
19	34	لي الكثير من الأصدقاء المخلصين	3.38	1.34	67.6	متوسط
20	35	لا أشعر بأن الناس يسخرون مني	3.37	1.21	67.4	متوسط
21	31	أعتقد أن طفولتي كانت سعيدة	3.35	1.23	67.0	متوسط

22	24	أشعر عاده بالرضا والاكتفاء	3.35	1.26	67.0	متوسط
23	13	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي	3.34	1.28	66.8	متوسط
24	5	لا تثبط عزيمتي بسهولة	3.32	1.18	66.4	متوسط
25	2	لا ينتابني شعور بالانزعاج من الناس	3.32	1.28	66.4	متوسط
26	6	أشعر بأني أحصل على حقي في هذه الحياة	3.30	1.25	66.0	متوسط
27	21	أشعر عموماً بأنني طالب محظوظ	3.28	1.21	65.6	متوسط
28	33	أشعر عاده بالود نحو معظم الناس	3.28	1.26	65.6	متوسط
29	23	أشعر بأنني أحصل على قدر كاف من الثناء	3.27	1.46	65.4	متوسط
31	14	لا أقلق لسوء حظي في المستقبل	3.24	1.31	64.8	متوسط
32	8	أشعر بصدق علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين	3.21	1.26	64.2	متوسط
33	19	أنا بشكل عام مرتاح الأعصاب (غير متوتر)	3.14	1.15	62.8	متوسط
34	11	أشعر بأن العالم من حولي يعاملني معامله عادلة	3.14	1.27	62.8	متوسط
35	22	كثيراً ما أشعر بأن هذه الحياة تستحق أن يعيشها الإنسان	3.06	1.40	61.2	متوسط
المتوسط الكلي للأمن النفسي			3.46	0.59	69.2	متوسط

يتضح من خلال الجدول (3) السابق، أن الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان بمستوى مرتفع على الفقرات (28، 20، 27، 29، 4، 3، 26)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة عليها ما بين (.84 4% – 8% .73)، بينما كان هذا الشعور بمستوى متوسط على باقي الفقرات؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات ما بين (72% - 2 .61 %). أما المستوى الكلي للشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فكان متوسطاً حيث بلغت النسبة المئوية لاستجاباتهم على المقياس ككل (2 .69%). وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (العمري وسلمان، 1996؛ سعد، 1999؛ بركات، 2012؛ Marginson, 2012؛ Zhang & Liu, 2015؛ أبو عرة، 2017؛ عقيلان، 2018؛ شربيه، 2018)؛ التي أظهرت نتائجها أن شعور الطلبة بالأمن النفسي كان بمستوى متوسط بشكل عام، بينما تعارضت مع نتائج بعض الدراسات الأخرى (أبو

بكر، 1993؛ Seto, 2010؛ Monney & Leonard, 2017)؛ التي أظهرت نتائجها أن الشعور النفسي كان بمستوى مرتفع، في حين تعارضت مع دراسة (John, 2018) بينت نتائجها أن مستوى هذا الشعور كان منخفضاً. وتأتي هذه النتيجة لتوضح أن الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة كان ضمن الحدود الطبيعية، للظروف العامة التي يعيشها الطلبة بخاصة والفلسطينيين بشكل عام. ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود إستقرار تام اجتماعياً وسياسياً ونفسياً في المجتمع الفلسطيني، نتيجة لوجود نظرة غير مطمئنة نحو المستقبل بفعل العوامل السياسية المتغيرة بفعل الإحتلال، ونتيجة للظروف الاقتصادية السيئة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني، والتي تنعكس على الشباب من طلبة الجامعات، إضافة إلى توجه هؤلاء الشباب نحو إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية الملحة والتي لا يمكن تحقيقها كاملة في ظل هذه الظروف.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأداء الديمقراطي لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات الأربعة، كما هو مبين في الجداول (7 -4) الآتية:

1. مجال الهيئة التدريسية: وتظهر استجابات أفراد الدراسة على هذا المجال كما هو في الجدول (4) الآتي:

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مجال الهيئة التدريسية مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	يحترم أساتذة الجامعة أراء الطلبة ويقدرونها	4.37	0.98	87.4	مرتفع
2	2	يتقبل أساتذة الجامعة أراء الطلبة حتى لو كانت معارضة لأفكارهم	4.08	1.07	81.6	مرتفع
3	3	لا يميز أساتذة الجامعة بين الذكور والإناث	3.98	1.08	79.6	مرتفع
4	5	يستمع الأساتذة إلى استفسارات الطلبة باهتمام	3.82	1.08	76.4	مرتفع
5	7	لا يتقبل أساتذة الجامعة مبدأ المحسوبية في تعاملهم مع طلبتهم	3.67	1.06	73.4	مرتفع
6	4	لا يميز أساتذة الجامعة بين الطلبة على أساس الانتماء الحزبي	3.63	1.07	72.6	متوسط
7	6	يضع أساتذة الجامعة تقديرات الطلبة بعدالة دون تحيز	3.60	1.05	72.0	متوسط
8	1	لا توجد حواجز نفسيه واجتماعيه بين الطلبة وأساتذتهم في الجامعة	3.52	1.13	70.4	متوسط
		المتوسط الكلي لمجال الهيئة التدريسية	3.83	0.69	76.6	مرتفع

يوضح الجدول (4) السابق، أن تقديرات طلبة جامعة القدس المفتوحة لمستوى الأداء الديمقراطي على مجال الهيئة التدريسية كانت بمستوى مرتفع على الفقرات (8، 2، 3، 5، 7)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات ما بين (87.4% - 73.4%)، بينما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرات(4، 6، 1)، حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات ما بين (72.6% - 70.4%)، أما المستوى الكلي على مجال الهيئة التدريسية فكانت بمستوى مرتفع حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المجال (76.6%).

2. مجال إدارة الجامعة: وتظهر استجابات أفراد الدراسة على هذا المجال كما هو في الجدول (5) الآتي:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مجال إدارة الجامعة مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
9	9	تمتاز إدارة الجامعة بالمرونة في تعاملها مع مشكلات الطلبة	3.51	1.25	70.2	متوسط
10	14	تتيح الجامعة للطلبة حرية التعبير عن الرأي بشكل متساوي	3.35	1.34	67.0	متوسط
11	12	تهيئ إدارة الجامعة فرص الحياة الديمقراطية وشروط ممارستها	3.34	1.27	66.8	متوسط
12	13	لا تميز إدارة الجامعة في تعاملها بين الطلبة على أساس الجنس أو الانتماء السياسي أو الاجتماعي أو الثقافي	3.34	1.31	66.8	متوسط
13	11	تتيح إدارة الجامعة للطالب التعبير عن مشكلاته بحرية	3.33	1.22	66.6	متوسط
14	10	ترحب إدارة الجامعة بشكاوي الطلبة واعتراضاتهم	3.33	1.26	66.6	متوسط
المتوسط الكلي على مجال إدارة الجامعة			3.37	0.99	67.4	متوسط

يوضح الجدول (5) السابق، أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الأداء الديمقراطي في جامعة القدس المفتوحة على مجال إدارة الجامعة كانت بمستوى متوسط وذلك على جميع الفقرات؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات ما بين (70.2% - 66, 6 %)، أما المستوى الكلي للأداء الديمقراطي على بعد إدارة الجامعة فكان متوسطاً أيضاً، حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات أفراد على هذا المجال (67. 4%).

3. مجال اتحاد مجلس الطلبة: وتظهر استجابات أفراد الدراسة على هذا المجال كما هو في الجدول (6) الآتي:

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مجال اتحاد مجلس الطلبة مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
15	17	تشكل الانتخابات الطلابية منطلقاً للحياة الديمقراطية في الجامعة	3.64	1.17	72.8	متوسط
16	18	تسود علاقة وثيقة بين الطلبة والهيئتين الأكاديمية والإدارية	3.58	1.25	71.6	متوسط
17	15	يعزز اتحاد الطلبة الحياة الديمقراطية في الجامعة	3.55	1.17	71.0	متوسط
18	16	تسهم الجمعيات العملية الطلابية في تعزيز الحية الديمقراطية	3.52	1.23	70.4	متوسط
19	19	يستغل الطلبة الديمقراطية استغلالاً نافعاً لحل مشكلاتهم المختلفة	3.40	1.17	68.0	متوسط
20	20	تعزز نوادي الطلبة في جامعة الحياة الديمقراطية بين الطلبة	3.38	1.27	67.6	متوسط
المتوسط الكلي لمجال اتحاد مجلس الطلبة			3.51	0.89	70.2	متوسط

يوضح الجدول (6) السابق، أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الأداء الديمقراطي في جامعة القدس المفتوحة على مجال اتحاد مجلس الطلبة كانت بمستوى متوسط على جميع الفقرات؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على هذه الفقرات ما بين (72. 8% -67. 6%)، أما المستوى الكلي للأداء الديمقراطي على مجال اتحاد مجلس الطلبة فكان بمستوى متوسط أيضاً؛ حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المجال (70. 2%).

4. مجال المقررات التعليمية: وتظهر استجابات أفراد الدراسة على هذا المجال كما هو في الجدول (7) الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة على مجال المقررات التعليمية مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
21	21	تنطوي المقرارات التعليمية على ما يكفي من مفاهيم حقوق الإنسان	3.66	1.29	73.2	مرتفع
22	25	تعالج مقررات الجامعة المختلفة قضايا المسؤولية والحرية	3.42	1.39	68.4	متوسط
23	23	أدركت معنى الديمقراطية من خلال المقررات الجامعية	3.30	1.33	66.0	منخفض
24	27	أشعر أنه توجد ديمقراطية في نوعية المساقات المطروحة	3.07	1.33	61.4	منخفض
25	25	توفر المواد التعليمية في الجامعة ما يكفي عن العدالة الاجتماعية	3.05	1.47	61.0	منخفض
26	22	تتضمن مقررات الجامعة المختلفة مفاهيم حول الالتزام	3.04	1.33	60.8	منخفض
27	26	تظهر المقررات بوضوح شعارات المساواة وتجنب التمييز العنصري	3.02	1.47	60.4	منخفض
المتوسط الكلي لمجال المقررات التعليمية			3.22	0.65	64.4	منخفض

يوضح الجدول (7) السابق، أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الأداء الديمقراطي في جامعة القدس المفتوحة على مجال المقررات التعليمية كانت بمستوى مرتفع على الفقرة (21)؛ حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة عليها (73. 2%)، بينما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرة (25)؛ حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة عليها (68. 4%)، في حين كانت هذه التقديرات بمستوى منخفض على الفقرات (23، 27، 25، 22، 26)؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة عليها ما بين (66%- 60. 4%)، أما المستوى الكلي للأداء الديمقراطي على مجال المقررات التعليمية فكان بمستوى منخفض أيضاً؛ حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المجال (64. 4%).

ومن المعطيات المبينة في الجداول السابقة، يتبين أن ترتيب مجالات الأداء الديمقراطي في جامعة القدس المفتوحة وفق تقديرات الطلبة كان كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتقييم النسبي لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات الأداء الديمقراطي مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	1	الهيئة التدريسية	3.83	0.69	76.6	مرتفع
2	3	اتحاد مجلس الطلبة	3.51	0.89	70.2	متوسط
3	2	إدارة الجامعة	3.37	0.99	67.4	متوسط
4	4	المقررات التعليمية	3.22	0.65	64.4	منخفض
المتوسط الكلي على المقياس			3.48	0.57	69.7	متوسط

يتبين من الجدول (8) السابق، أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة للأداء الديمقراطي على مجال الهيئة التدريسية بلغ (3. 83)؛ حيث بلغت النسبة المئوية للتقديرات على هذا المجال (76. 6%) وهي بمستوى مرتفع، وجاء هذا المجال بالترتيب الأول. بينما جاءت هذه التقديرات على مجال اتحاد مجلس الطلبة بالترتيب الثاني، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة عليه (3. 51) وبنسبة مئوية بلغت (70. 2%) وهي بمستوى متوسط، وجاءت هذه التقديرات بالترتيب الثالث على مجال إدارة الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3. 37)، وبنسبة مئوية بلغت (67. 4%) وهي بمستوى متوسط. في حين جاءت هذه التقديرات بالترتيب الرابع وبمستوى منخفض على مجال المقررات التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3. 22)، وبنسبة مئوية بلغت (64. 4%). أما المتوسط الكلي لتقديرات أفراد الدراسة للأداء الديمقراطي في الجامعة فبلغ (3. 48)، حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لهذه التقديرات (69. 7%)؛ وهي بمستوى متوسط.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق كلياً أو جزئياً مع دراسات (الطنبور، 2003؛ حرب، 2007؛ عودة وكاظم، 2009؛ السليم وعليمات، 2010؛ John, 2018)؛ التي أظهرت نتائجها أن الأداء الديمقراطي في الجامعات وفق تقديرات الطلبة كان بمستوى متوسط، بينما تعارضت مع بعض الدراسات

(وطفة والشريع، 2000؛ Pollicino, 2017)؛ التي أظهرت نتائجها أن هذا الأداء كان بمستوى مرتفع، في حين تعارضت مع دراسات أخرى (Cameron, 2004؛ Djangl, 2017؛ أحمد، 2019؛ زرارقة، 2019) بينت نتائجها أن هذا الأداء كان بمستوى منخفض.

تشير هذه النتيجة بوضح إلى وجود فعاليات ديمقراطية جيدة بين الطلبة والأساتذة في الجامعة ولعل السبب في ذلك يعود إلى إدراك الطلبة هذه العلاقة الطيبة مع الأساتذة نتيجة شفافية هؤلاء الأساتذة، وعدم التعامل مع مشكلات الطلبة الأكاديمية والإنسانية والاجتماعية بازدواجية أو بحزبية، ويتعاملون مع الطلبة كافة بتواضع وموضوعية دون تحيز بعيداً عن التعصب الجنسي أو الديني أو الاجتماعي. ولكن من جهة أخرى تشير هذه النتائج إلى قلة الفعاليات الديمقراطية بين الطلبة والهيئة الإدارية في الجامعة؛ ولعل السبب يعود إلى قلة التفاهم والتعاون بين الطلبة والإداريين بالجامعة لحل مشكلاتهم المختلفة، وقد يعود ذلك لطبيعة النظام البيروقراطي السائد في الجامعة، مما يحول دون وصول الطلبة إلى الإداريين بسهولة لحل مشكلاتهم، أو لعدم تجاوب الهيئة الإدارية لهذه المشكلات باهتمام وفعالية.

وتوضح النتائج السابقة أن الطلبة ينظرون بأسى وضيق لمجالس اتحاد الطلبة لأنها لا تعزز الحياة الديمقراطية في الجامعة، وإنما هي طريقة لتحقيق مكاسب شخصية وحزبية لصالح بعض الطلبة المقربين من الكتل المعنية، ولا يستفيد منها جميع الطلبة على حدٍ سواء، وبذلك لا يرى الطلبة في مجلس الطلبة تعزيزاً للعمل الطلابي والنشاط التفاعلي، أو الرضا عن هذا المجلس بأنه يقوم بدوره المهم كمركز للإرشاد الديمقراطي. كما توضح هذه النتيجة تدني مستوى الأداء الديمقراطي فيما يتعلق بالمقررات التعليمية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذهب إليه داهل (Dahl, 2016) بافتقاد الأنشطة في الجامعة للمفاهيم الديمقراطية في الحياة الجامعية ويعود ذلك إلى الأسباب الآتية: قلة الموضوعات المطروحة بالمقررات التعليمية فيما يتعلق بمفاهيم الحرية، وحقوق الإنسان، والديمقراطية والعدالة، والمساواة، وحرية التعبير، والشفافية، وغياب واضح للحريات الأكاديمية والممارسات الديمقراطية، وتشكيل قيم التسلط والتصلب والسيطرة والعلاقات العمودية المركزية بين أطراف الحياة الجامعية، وتشكل العلاقات الديمقراطية والتفاعل الديمقراطي غياباً واضحاً في البيئة الجامعية، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما

توصل إليه موني وليونارد (Monney & Leonard, 2017) في أن الشباب الجامعي بحاجة ماسة إلى خدمات إرشادية وبرامج توجيهية تمكنهم من التكيف مع مجتمعهم الجامعي الجديد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الشعور بالأمن النفسي وبين الأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد الدراسة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الأداء الديمقراطي، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أفراد الدراسة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس الأداء الديمقراطي

الشعور الأمن النفسي / الأداء الديمقراطي	معامل الارتباط
الهيئة التدريسية	0.49*
إدارة الجامعة	0.33*
مجلس اتحاد الطلبة	0.47*
المقررات التعليمية	0.28*
الكلي	0.53*

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (9) السابق، وجود علاقة ارتباط موجب دلالة إحصائياً بين استجابات أفراد الدراسة على مقياس الشعور الأمن النفسي وبين استجاباتهم على مقياس الأداء الديمقراطي الكلي الممارس في جامعة القدس المفتوحة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.53)، كما جاءت هذه العلاقة دالة إحصائياً بين الشعور بالأمن النفسي ومجالات الأداء الديمقراطي في الجامعة جميعها، بمعنى أن العلاقة بين شعور الطلبة بالأمن النفسي وتقديراتهم على الممارسة للأداء الديمقراطي في الجامعة هي علاقة طردية موجبة، أي أنه كلما ازداد مستوى الشعور بالأمن النفسي ازداد مستوى التعبير عن الأداء الديمقراطي في الجامعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الحالة النفسية التي يعيشها الطلبة تنعكس على تصرفاتهم ومستوى أدائهم فكلما شعروا بالأمن النفسي، كلما إرتفع شعورهم بأهمية الفعاليات والممارسات الديمقراطية في الجامعة، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء به ماسلو في هذا المجال بضرورة توفير الأمن النفسي للطلبة لتحقيق مطالبهم، معنى ذلك أنه كلما توفر الأمن النفسي لهم كلما تحسن أداؤهم العلمي وتحسن نشاطهم اللامنهجي (Daft, 2015). وأشارت دراسة جوشي (Joshi, 2015) أن عدم الشعور بالأمن عموماً يؤثر على نمو الفرد بصورة عامة، كما أن الشعور بالأمن النفسي يلعب دوراً مهماً في تطور شخصية الفرد ونموه المعرفي، وأن الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى زيادة الإنجاز؛ فالأفراد الذين يشعرون بالأمن النفسي يكون مستوى إنجازهم ودافعيتهم أعلى من الأفراد الذين لا يشعرون بالأمن النفسي، وبالتالي فإن مشاركتهم بالأنشطة داخل الجامعة تكون أفضل.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، والتحصيل الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص العلمي ومستوى التحصيل الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	110	3.46	0.58
	الإناث	224	3.46	0.60
التخصص العلمي	العلوم التربوية والآداب	168	3.57	0.55
	العلوم الإدارية والاقتصادية	103	3.23	0.69
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	35	3.42	0.66
	التنمية الاجتماعية والأسرية	28	3.41	0.68
	أقل من 68	67	2.81	0.78
	68 – 75 .9	134	3.26	0.67

التحصيل الأكاديمي	76 – 79 .9	92	3.47	0.78
	80 فأكثر	41	3.56	0.63

يظهر الجدول (10) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد الدراسة، تبعاً إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي. ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (2×4×4) تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والمبينة نتائجه في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (2×4×4) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.017	1	0.017	0.090	0.972
التخصص	1.144	3	0.381	2.026	0.076
مستوى التحصيل	2 .038	3	0 .679	3 .611	*0.012
الخطأ (البواقي)	63.181	326	0.188		
المجموع الكلي	1027.711	333			

دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 01. 0)

يوضح الجدول (11) السابق النتائج الآتية:

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير الجنس، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (أبو بكر، 1993؛ Zhang & liu, 2015؛ Davis, 2016؛ عقيلان، 2018؛ شربيه، 2018)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فوق جوهرية في مستوى الأمن النفسي تبعاً إلى متغير الجنس. وتعارضت مع دراسات (العمري وسلمان، 1996؛ أبو عرة، 2017)، التي بينت نتائجها أن هناك ثمة فروق جوهرية بين الجنسين في الشعور بالأمن النفسي لصالح الطلبة الذكور، وتعارضت أيضاً مع دراسات (Seto, 2010؛ بركات، 2012؛ Marginson, 2012)؛ التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في هذا

المستوى لصالح الإناث. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تُفسر في ظل تشابه الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي يخضع لها كلا الجنسين دون وجود فروق شاسعة بينهما، وذلك لضيق البيئة التي يعيش بها أفراد الدراسة؛ فمحافظة طولكرم تمتاز بأنها محافظة صغيرة نسبياً تتشابه فيها عناصر الحياة والظروف المعيشية، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابة الظروف الإدارية السائدة في الجامعة، فنظام التدريس والتدريب الذي يخضع له كلا الجنسين هو ذاته دون تمييز، وبالتالي فما هو يؤثر على الذكور يمكن تأثيره على الإناث.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (أبو بكر، 1993؛ سعد، 1999؛ Seto, 2010؛ بركات، 2012؛ Davys, 2016؛ أبو عرة، 2017؛ عقيلان، 2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغير التخصص، بينما تعارضت مع بعض الدراسات (العمري وسلمان، 1996؛ Marginson, 2012؛ شربيه، 2018)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً إلى متغير التخصص لصالح التخصصات التطبيقية أو النظرية والتربوية.

-وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي)، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائجه في الحدول (12) الآتي:

جدول (12): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لاستجابات أفراد الدراسة على الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	أقل من 68	(68 – 75 .9)	(76 – 79 .9)	(80) فأكثر
أقل من 68	2.81	-	*0 .019	*0 .022	*0 .002
68 – 75 .9	3.26		-	*0 .027	*0 .008
76 – 79 .9	3.47	-	-	-	*0 .038
80 فأكثر	3.56	-	-	-	-

- دال عند مستوى الدلالة (0 .01 ≥α)

يوضح الجدول (12) السابق، وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين فئة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع (80) فأكثر وبين كل من الفئات الأخرى من الطلبة ذوي التحصيل (76- 9. 79)، وذوي التحصيل (68 – 9. 75)، وذوي التحصيل أقل من (68) وذلك لصالح الفئة الأولى والثانية والثالثة والرابعة على الترتيب، بمعنى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الطلبة ذوي التحصل المنخفض. وهذا يعني بوضوح وجود فروق جوهرية في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل لديهم، وأن هذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين أي كلما كان الطلبة أكثر تحصيلاً كلما كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسة (العمري وسلمان، 1996)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، بينما تعارضت مع العديد من الدراسات (أبو بكر، 1993؛ سعد، 1999؛ Seto, 2010؛ بركات، 2012؛ Marginson, 2012؛ Davis, 2016؛ عقيلان، 2018)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما إرتقى الطالب في مستواه التحصيلي كلما أصبح أكثر شعوراً بالأمن النفسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الخبرة السابقة التي يكون قد اكتسبها الطالب من مستوى الإنجاز الذي حققه، فيصبح أكثر ثقة بنفسه وأكثر قدرة على السيطرة على المواقف التعليمية المختلفة، والتكيف معها بالإضافة إلى أن شعور الطالب بالإنجاز يساعده في تعزيز شعوره بالأمن النفسي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، والتحصيل الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص العلمي ومستوى التحصيل الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (13) الآتي:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	110	3.53	0.59
	الإناث	224	3.49	0.55
التخصص العلمي	العلوم التربوية والآداب	168	3.57	0.59
	العلوم الإدارية والاقتصادية	103	3.45	0.79
	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	35	3.44	0.66
	التنمية الاجتماعية والأسرية	28	3.42	0.78
التحصيل الأكاديمي	أقل من 68	67	3.11	0.75
	68 – 75 .9	134	3.54	0.71
	76 – 79 .9	92	3.56	0.74
	80 فأكثر	41	3.48	0.65

يظهر الجدول (13) السابق، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الأداء الديمقراطي لدى أفراد الدراسة، تبعاً إلى متغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي. ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (2×4×4) تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والمبينة نتائجه في الجدول (14) الآتي:

الجدول (14): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (2×4×4) لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والتخصص العلمي، ومستوى الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.007	1	0.007	0.033	0.999
التخصص	1.004	3	0.335	1.316	0.086
مستوى التحصيل	1 .018	3	0 .339	1 .103	0.112
الخطأ (البواقي)	69.177	326	0.212		
المجموع الكلي	1027.711	333			

يوضح الجدول (11) السابق النتائج الآتية:

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير الجنس، بمعنى أن كلا الجنسين قد أظهر نفس التوجه فيما يتعلق بالأداء الديمقراطي الممارس في الجامعة وبنفس المستوى، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الطنبور، 2003؛ ذياب، 2009؛ Pollicino, 2017؛ John, 2018؛ أحمد، 2019)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فوق جوهرية في مستوى الأداء الديمقراطي الممارس في الجامعة تبعاً إلى متغير الجنس. وتعارضت مع دراسات (وطفة والشريع، 2000؛ حرب، 2007؛ السليم وعليمات، 2010)، التي بينت أن هناك ثمة فروق بين الجنسين في هذا المستوى لصالح الطلبة الذكور، وأن هؤلاء الطلاب يدركون ما تمارسه الجامعة من فعاليات من الديمقراطية إدارياً وأكاديمياً بمستوى أفضل من الإناث. وختلفت مع دراسة واحدة (عودة وكاظم، 2009)؛ التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في هذا المستوى ولكن لصالح الإناث. ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد تُفسر في ظل تشابه الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي يخضع لها كلا الجنسين دون وجود فروق شاسعة بينهما، وذلك لضيق البيئة التي يعيش بها أفراد الدراسة؛ فمحافظة طولكرم تمتاز بأنها محافظة صغيرة نسبياً تتشابه فيها عناصر الحياة والظروف المعيشية، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الإدارية السائدة في الجامعة، فنظام التدريس والتدريب الذي يخضع له كلا الجنسين هو ذاته دون تمييز، وبالتالي فما هو يؤثر على الذكور يمكن تأثيره على الإناث كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى التطور الثقافي الحاصل، وإلى التطور التكنولوجي، وإلى المساواة بين الجنسين في العمل والتنافس العلمي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير التخصص العلمي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الطنبور، 2003؛ حرب، 2007؛ Pollicino, 2017؛ John, 2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغير التخصص، بينما تعارضت مع دراسة واحدة (السليم وعليمات، 2010)؛ والتي

أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في هذا المستوى لصالح التخصصات الإدارية والعلوم التربوية. ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة تشكل نافذة الطلبة نحو الحرية والإحساس بالوجود الإنساني على نحو ديمقراطي لجميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية، وبذلك يستطيع هؤلاء الطلبة أن يجدوا منافذ لهم للممارسات الديمقراطية في مجالات اجتماعية عدة ومتنوعة.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأداء الديمقراطي لدى أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي)، ولدى مقارنة هذه النتيجة مع الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الطنبور، 2003؛ السليم وعليمات، 2010؛ Pollicino, 2017؛ John, 2018)؛ التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الأداء الديمقراطي تبعاً إلى متغير التحصيل الأكاديمي، بينما تعارضت مع دراسة واحدة (حرب، 2007)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية في هذا المستوى لصالح فئة الطلبة المتفوقين. وهذا يعني أن لديهم خبرات متشابهة بغض النظر عن مستوى التحصيل لديهم لإدراك الحياة الديمقراطية في الجامعة، وأن هناك عوامل أخرى غير التحصيل يؤثر سلباً أو إيجاباً في الشعور بأهمية الممارسة الديمقراطية في الجامعة، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى أسباب وعوامل لها علاقة بالتطور التكنولوجي، وعصر السرعة، وغياب القيم وعدم التمسك بها، وضعف الضبط الأسري، والتقليد الأعمى، والغربة النفسية. وهذا الموضوع له صلة وطيدة مع احترام حقوق الإنسان وخضوع الدولة والأفراد للقانون؛ فالجامعات العربية لا زالت بعيدة عن نبض المجتمع نتيجة للتهميش الذي تعاني منه، والجمود الذي تكرس في مناهجها ومخرجاتها، مما يجعل إصلاح منظومة البحث والتعليم في سياق تحولات الحراك العربي مطلباً ملحاً لما ينطوي عليه من أهمية تثبيت دعائم مرحلة الانتقال، من خلال ترسيخ الدور التنويري للجامعة كمنارة للعلم والمعرفة، وترسيخ قيم الديمقراطية والمواطنة والحرية والتغيير والإبداع والخلق والابتكار خدمة للمجتمع والإنسانية.

ملخص النتائج: يمكن تلخيص نتائج الدراسة كالآتي:

-إن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الشعور بالأمن النفسي كان متوسطاً، كما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الأداء الديمقراطي الكلي والمجالين: مجلس

اتحاد الطلبة، وإدارة الجامعة، بينما كان مرتفعاً على مجال هيئة التدريس، ومنخفضاً على مجال المقررات التعليمية.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الشعور بالأمن النفسي ومستوى الأداء الديمقراطي الكلي وعلى جميع المجالات.

-وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالأمن النفسي وفق تقديرات أفراد الدراسة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الأكاديمي لصالح فئة ذوي التحصيل المرتفع،

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذه التقديرات تبعاً إلى متغيري الجنس والتخصص.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الأداء الديمقراطي في الجامعة تبعاً إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

-إثراء المناهج الدراسية الجامعية بالمفاهيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية بشكل أكبر ويمكن هذا من خلال إيجاد متطلب من متطلبات الجامعة يعرض للديمقراطية بكافة أشكالها.

-من أجل حل مشكلة شعور الطالب بمستوى منخفض من الأمن النفسي يكون الحل توفير مراكز أو أخصائيين اجتماعيين في الجامعة.

-العمل على إنشاء صندوق لاقتراحات والشكاوى داخل الجامعة من أجل التواصل بشكل أكبر مع الإدارة.

-تأكيد أهمية الحريات الأكاديمية داخل جامعات الوطن وبالأخص جامعة القدس المفتوحة.

-الوعي بأهمية القيم الديمقراطية داخل الجامعة لأن ممارسة الديمقراطية توفر للطلبة مستوى عالٍ للشعور بالأمن النفسي.

-ضرورة تعزيز قدرات الأساتذة في مجال الممارسات الديمقراطية مع الطلبة من خلال عقد ورش عمل وندوات وجلسات حوار بينهم أنفسهم وبينهم وبين الطلبة.

-ضرورة إجراء دراسات مقارنة عن واقع ومعيقات التعامل الديمقراطي في الجامعات المفتوحة والجامعات النظامية.

قائمة المراجع:

1.أبو بكرة، عصام (1993). العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى جامعه اليرموك "رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، الأردن.
2.أبو عرة، أحمد (2017). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم ى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
3.أحمد، عبد القوي (2019). تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم اليمنية في ضوء مدخل إدارة المعرفة من وجهة نظر عينة من موظفي. ألمانيا، برلين: المركز الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.
4.أقرع، إياد (2005). الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، فلسطين رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
5.بركات، زياد (2019). تصميم البحث وأساليبه الإحصائية. عمان: دار الوراق للتوزيع والنشر.
6.بركات، زياد (2012). الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، المؤتمر التربوي الثاني "دور المؤسسات التربوية وماهيتها في تحقيق الأمن"، المنعقد في: 28-27 . أيار، جامعة الإستقلال: فلسطين.
7.جبر، محمد (1996). بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس، (36)، 215-238.
8.حرب، رولا (2007)، تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
9.دواني، كمال ودراني، عيد (1983). اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي. مجلة دراسات للعلوم الإنسانية، 1(2)، 76-43.
10.ذياب، يوسف (2009). واقع الممارسات الديمقراطية للمشرفين الأكاديميين في تعاملهم مع طلبة جامعة القدس المفتوحة و علاقتة ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، (54)، 32-1.

11.زرارقة، فيروز (2019). الحرية الأكاديمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ومستقبل البحث الاجتماعي. مجلة أمارباك، 10(33)، 44-33.
12.زهران، حامد (2003). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي. دراسات تربوية، 4(2)، 320-293.
13.سعد، علي (1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة جامعة دمشق، 15(1)، 93-71.
14.سلامة، كمال (2008). فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي – معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية.
15.السليم، بشار وعليمات، محمد (2010). قياس مستوى الأداء الديمقراطي لدى طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. مجلة جامعة دمشق، 26(2-1)، 297-258.
16.الطنبور، أيوب (2003). الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبيير زيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثرها ببعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
17.عقيلان، عقيلان (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء الوطني لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
18.العمري، بسام، والسلمان، فؤاد (1996). درجة الإحساس بالأمن النفسي. مجلة دراسات العلوم التربوية، 23 (1)، 28-12.
19.عودة، بسمة وكاظم، طالب (2009). مظاهر الحياة الديمقراطية الجامعية من منظور طلبة جامعة القادسية كلية الآداب أنموذجاً. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 8(1)، 255-233.
20.فراري، باولو (ترجمة يوسف عوض) (1983). تعليم المقهورين. بيروت: دار القلم للتوزيع والنشر.
21.قمبر، محمود (2001). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية دراسة تحليله نقدية مقارنة مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي. المؤتمر الثالث بقسم أصول التربية، الكويت.
22.وطفه, علي والشريع, سعد (2000). الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعه الكويت. آراء عينة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعه الكويت. مجله اتحاد الجامعات العربية, (37),122-181.

23.Bontrager, T. & Florian, V, (2018). International students concrns for supportive programming. College Student Affairs Journal, 10(2), 220-228.
24.Cameron, M., (2004). Reclaiming democracy for the long school house. Canada: University of Toronto Press.
25.Caryer, S (2001). The impact of parent-family involvement on student Outcomes: An Annotated Bibliography from the Past Decade.
26.Daft, R. (2015). Organizational theory and design Thomson learning, South Western College Publishing.
27.Dahl, R., (2016). Democracy and critics. New Haven: Yale University Press.
28.Davis, Patrik (2016). Children's Responses to Adult Conflict as a Function of conflict History, Eric-No. Ed390528.
29.Djangi, A, (2017). Racism in higher education. Paper Presented at: the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto – Canada,
30.John, G,. (2018). An examin of the predictors of auccess of expatriat student. paper presented at: the 7 th annual Eastern Michigan University Conference, P. 14.
31.Joshi, D. (2015). Roleofsecurity-insecurity feeling in academic Achievement. Psychological Researches,8, 63-64.
32.Londerville, S & Main, M. (2008). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. Developmental Psychology, 7(2), 289-299.
33.Marginson, S (2012). International Student Psychology security. Social and Behavioral Sciences, 86 (2013), 70-75.
34.Mooney, R. & leonard, J., (2017).The moneu problem checr lists, froms, college high school, junior high school aduits , New York: Pergmon Press.

35.Pamerantz, F. (2016). Mother's mastery oriented involvement in children's homework: Implications for The well-being of children with negative perceptions of competence. Journal of Educational Psychology, 98 (1), 99-111.

36.Patel, M. (2018). Psychological manifestation in cancer Patients- Preliminary study. Indian Journal of Clinical Psychology, 7, 147-150.

37.Patil, R. (2008). Study of fusing of security in security among professional and non professional students of ollyyacity. Psychological Bulletin, 185(5), 1030-1051.

38.Pollicion, E. (2017). Faculty satisfaction with institutional support as complex concept, collegiality, workload, autonomy. ERC, 39448.

39.Roberts, J. (2016). Adult attachment security and symptoms of depression. Journal of Personality and Senility and Social Psychology, 70(2), 119-122.

40.Rosen, K & Rothbaum, F. (2009). Quality of parental care giving and security of attachment. Developmental Psychology, 29(2), 358-367.

41.Seto, M (2010). Effect of the psychological security and psychological freedom on creativity of Indonesia University students. International Journal of Business and Social Science, 1(2), 211-222.

42.Wilson, K. (2014). Problems of university adjust ment experienced by undergraduates in developing country. Higher Education, 13(1), 1-22.

43.Zhang, B. & Liu, H (2015). An investigative research on the status of urban residents' psychological security, Journal of Public Affairs, 15 (3), 311–315.

Psychological Security in Relation to the Democratic Performance Practiced at Al-Quds Open University from the Students' Point of view

Prof. Zeiad Barakat

Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University-Palestine

Abstract: The present study aimed to verify the relationship between feeling psychological security and the democratic performance practiced in Al-Quds Open University from the students' point of view. For this purpose, the study procedures were applied to a sample of (344) male and female students from the university students in the Tulkarm branch. The results showed that estimates The study members of the level of feeling of psychological security was average, as were these estimates at an average level on the overall democratic performance and the two domains: the Student union council and the university administration, while it was high on the domain of the faculty, and low on the domain of educational courses. On the other hand, the results showed that there is a positive and statistically significant correlation between the feeling of psychological security and the level of overall democratic performance in all fields. And the presence of statistically significant differences in the level of feeling of psychological security according to the estimates of the study members according to the variable of the academic achievement level in favor of the group with a high achievement, while the absence of statistically significant differences in these estimates according to the variables of sex and specialization. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of study members' estimates of the level of democratic performance in the university according to the gender, specialization, and achievement variables.

Key words: Psychological security, democratic performance, Al-Quds Open University.

أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الاستقلال وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. محمد طالب دبوس
جامعة الاستقلال-أريحا-فلسطين
د. عامر صابر شحادة
جامعة الاستقلال-أريحا-فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة أنماط الذكاءات المتعددة عند طلبة جامعة الاستقلال وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، فطوّرا أداة لقياس مدى توفر أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة اشتملت على (70) فقرة، موزعة على سبعة أنماط من أنماط الذكاءات المتعدّدة.

أُجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (308) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الاستقلال في فلسطين وبعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن درجة امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة كانت كبيرة. وأنّ أكثر أنواع الذكاءات المتعددة شيوعاً لدى طلبة جامعة الاستقلال هو الذكاء الاجتماعي ثمّ الذكاء الحركي/ الجسمي، في حين كان أقل الذكاءات شيوعاً هو الذكاء الطبيعي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة امتلاك الطلبة للذكاءات المتعدّدة وبين تقديرات معدلاتهم التراكمية، فيما كانت الفروق لصالح الإناث في الذكاء الاجتماعي.

وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: ذكاءات متعددة، طلبة، فلسطين، جامعة الاستقلال، بعض المتغيرات.

مقدمة:

مفهوم الذكاء من المفاهيم التي أثارت جدلا -وما تزال- بين علماء النفس، وأنّ الاتفاق على مفهوم محدّد يرضي أغلب العلماء العاملين في مجال الذكاء، أمر مشكوك في صحته، ولعلّ كثرة تعاريف الذكاء توضّح أن الذكاء مفهوم متعدّد الجوانب، وليس من السهولة بمكان التوصل إلى كنهه، لذلك تجنّب الكثير من علماء النفس محاولة التوصل إلى تعريف نهائي للذكاء، وهذا ما حدا بالعالم جارندر(Gardner) إلى التوصل إلى مفهوم جديد للذكاء في كتابه أطر العقل العام عام 1983 موضحاً أن الذكاء يعني القدرة على حلّ المشكلات، أو ابتكار المنتجات التي لها قيمة ثقافية. إلّا أنه في عام 1999 قدم تعريفا أكثر دقة لمفهوم الذكاء؛ حيث أشار إلى مفهوم الذكاء بأنّه إمكانية نفس حيوية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات او ابتكار منتجات لها قيمة في ثقافة ما (الفاخري، 2018).

ولقد أشار المفتي (2004) إلى أن نظرية الذكاءات التي أطلقها جاردنر لم تكن وليدة الصدفة بل كانت لها أسس ومرتكزات علمية ارتكزت عليها، وجاءت كتتويج لسيرورة طويلة ومعقدة من الدراسات العلمية التي اهتمت بمفهوم الذكاء، وتُعَدّ ثورة حقيقية على الدراسات التقليدية للذكاء، وجعلت النظرة أكثر عدلاً، فتجاوزت هذه النظرية التركيز التقليدي للذكاء على جوانب أخرى.

حلّل العالم فورنهام (Furnham,2001) (20) بحثاً حول الذكاءات المتعدّدة، ودرسها، وأُجريت خلال (50) عاماً على نظريات طبيعة الذكاء، وقياسه، وأبحاث أكثر حداثة على الاختلافات الجنسية والثقافية حول التقدير الذاتي للذكاء، حيث أظهرت الدراسات اختلافات جنسية ثابتة بين قيم الذكور أنفسهم بدرجة أعلى من الإناث، كما توجَد علاقة ارتباطية ضعيفة بين التقدير الذاتي والذكاء المُقاس نفسياً. وقد أظهرت الدراسات حول الذات، والتقديرات الأخرى للذكاء المتعدّد أنّ المشاركين يبدو أنّهم يعتقدون أنّ الذكاء هو مقياس ذكوري.
أحدثت نظرية الذكاءات المتعدّدة ما يشبه الثورة الهادئة على الساحة التربوية خلال الفترة السابقة، وعملت على الحدّ من المفاهيم التقليدية التي تنظر إلى قدرات المتعلمين نظرة ضيقة الأفق، أحادية الجانب، والتي تعتقد بوجود ذكاء واحد عامّ قابل للقياس بالطرق التقليدية، وتصنيف المتعلمين إلى أذكياء أو أغبياء وَفقا

لدرجاتهم في اختبارات الذكاء المعروفة التي تركّز على عدد محدّد من القدرات اللّفظية، والرياضية المنطقية والأدائية، كما أهملت النظرة التقليدية للذكاء القدرات الأخرى التي تكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين التي تتّسم بالتعدد والتنوع، كالقدرات الموسيقية الفضائية، والجسمية الحركية، والاجتماعية، والشخصية، والطبيعية، والفنية، والوجودية، والروحية، التي يمكن أن تكون روافد جديدة لإثراء عملية التعلم، وأساليب مختلفة لتحقيق أهدافه (طوخي، 2016).

لقد حدّد جاردنر أنّ مفهوم الذكاء يتحدّد في نقاط أساسية، هي: القدرة على حلّ المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية، والقدرة على توليد حلول جديدة لها، والقدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة.

ولقد لخّص الدمرداش (2008) الأفكار الرئيسة لنظرية الذكاءات المتعدّدة فيما يأتي: إنّ كلّ إنسان في هذه الحياة يمتلك عدّة ذكاءات تختلف في مستوياتها من إنسان إلى آخر، وأنّ هذه الذكاءات تعمل في العادة بتكاملية، وبطرق متعدّدة، وتتفاوت في مستوياتها داخل الفرد الواحد، كما أنّ الذكاءات المتعدّدة يمكن تنميتها، وتطويرها، والارتقاء بمستوياتها إذا توفّرت الدافعية لدى الفرد، ووجد التدريب والتشجيع المناسبين. وأفضل طريقة لقياس الذكاء تكون في العالم الحقيقي، فالإنسان يكافح في سبيل تحقيق أهدافه، وإنجاز أغراضه.

لقد وجد جاردنر أن الأشخاص العاديين يتشكل لديهم على الأقل ثمانية عناصر مستقلة من عناصر الذكاء. ولقد أوضح كل من ابراهيم والسعيد (2017)، واحمد وناجي (2017)، وعادل (2013)، عامر ومحمد (2008)، وال بلهان (2006)، وعفانة والخزندار (2007)، وكاتشل Gutshal(2003)، وجابر (2003)، والمفتي (2004) هذه التصنيفات وباختصار كما يلي:

الذكاء اللّغوي اللّفظي: وهو القدرة على التعبير اللّغوي واستعمال الكلمات والتواصل بشكل سليم.

الذكاء المنطقي الرياضي: قدرة الفرد على التفكير التجريدي والاستنباطي واجراء العمليات الحسابية بفعالية واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية.

الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على فهم الآخرين، وكيفية التعاون، وإقامة علاقات متميزة معهم، والقدرة أيضاً على ملاحظة الفروق بين الناس، وخاصة التناقض في طباعهم، وكلامهم.

الذكاء الحركي الجسمي: هو القدرة على التحكّم بنشاط الجسم وحركاته بشكل بديع، وأيضاً هو قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركية الجسمية ككلّ؛ للتعبير عن أفكاره، ومشاعره

الذكاء الشخصي: وهو مرتبط بالقدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات واستخدام القدرة بفاعلية في الحياة، وقدرة الفرد على فهم ذاته جيدا، وتألق عاطفته، وقدرته على التميز.

الذكاء المكاني البصري: يتمحور حول القدرة على إيجاد تمثّلات مرئية للعالم في الفضاء، وتكييفها ذهنياً بطريقة ملموسة تمكّن صاحبها من إدراك الاتجاه، والتعرف إلى الوجوه أو الأماكن، وإبراز التفاصيل.

الذكاء الطبيعي: هو قدرة الفرد على فهم مظاهر الطبيعة، والسعي نحو اكتشاف خصائص الموجودات الحيوانية والنباتية، وفهم نمط حياتها، ونشاطها، وسلوكها، والاهتمام بالظواهر الطبيعية.

الذكاء الموسيقي: يسمح هذا الذكاء لصاحبه بالتعرف إلى النغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية، وبالتفاعل العاطفي مع هذه العناصر الموسيقية.

لقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعدّدة منذ ظهورها تقدّماً في مجال الممارسات التربوية والتعليمية؛ لأنّها غيّرت نظرة المدرّسين إلى طلّابهم، كما أوضحت الأساليب المناسبة للتعامل معهم وَفق ميولهم، وقدراتهم الذهنية، إضافة إلى أنّها شكّلت تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء الذي لم يعترف إلّا بشكل واحد من الذكاء الذي يظلّ ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، كما أنّ الممارسة التربوية -قبل ظهور هذه النظرية- كانت تعتمد أسلوباً واحداً في التعليم؛ لاعتقادها بوجود نوع واحد من الذكاء لدى المتعلمين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاء الشعور بالمشكلة المتمثلة قي التعرّف إلى واقع الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة جامعة الاستقلال، وعلاقته بتقدير معدلاتهم التراكمية؛ ليسهل على الكادر الأكاديمي التعامل مع الطلبة، وإشباع رغباتهم، وتنمية مواهبهم، والعمل على توظيف ذكاءاتهم في تحسين تحصيلهم الأكاديمي.

ومن هنا يمكن تحديد أسئلة الدراسة بما يلي:

1. ما مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال لأنواع الذكاءات المختلفة؟
2. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاءات المتعددة وتقدير المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة الاستقلال؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير (الجنس (ذكر، أنثى)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الكلية (علوم إنسانية، قانون وعلوم شرطية، علوم إدارية، مجتمع متوسطة)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى تقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيدجداً، جيد، مقبول).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف إلى:

1- تسليط الضوء على درجة توفّر أنماط الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
2- تعرّف أثر كلّ من متغيرات (الجنس، والكلّيّة، وتقدير المعدل التراكمي) على مدى توفّر أنماط الذكاءات المختلفة عند طلبة جامعة الاستقلال.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال تزويد المسؤولين في جامعة الاستقلال بنتائج علمية مدروسة عن واقع الذكاءات المتعددة عند طلبة الجامعة من أجل لفت انتباه المدرسين وضباط التدريب العسكري في الجامعة بتنويع طرق التدريس والتدريب بما يتلاءم والذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة الجامعة.

حدود الدراسة:

الحد المكاني: أُجريت هذه الدراسة في جامعة الاستقلال – أريحا، فلسطين.

الحد الزماني: طُبِّقَت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/2019م.

الحد البشري: طلبة جامعة الاستقلال للعلوم الأمنية.

التعريفات الاصطلاحية:

الذكاءات المتعددة: هي القدرة على حلّ المشكلات والإنتاج المبدع، على اعتبار أنّ الذكاء يمكن أن يتحوّل إلى شكل من أشكال حلّ المشكلات أو الإنتاج، وقد وجد هوارد جارندر أنّ الأشخاص العاديين لديهم على الأقل ثمانية عناصر مستقلة من عناصر الذكاء، تتمثل في: (اللّغوي، والمنطقي، والاجتماعي، والحركي الجسمي، والشخصي، والمكاني البصري، والطبيعي (الفاخري، 2018).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً: بأنّها الدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعة على أداة الدراسة المعدَّة لذلك، وهي استبانة تتضمّن سبعة ذكاءات متعدّدة (اللّغوي، والمنطقي، والاجتماعي، والحركي الجسمي، والشخصي، والمكاني البصري، والطبيعي، والموسيقي).

جامعة الاستقلال: هي الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية، تأسّست عام (1998م) كمؤسسة متخصصة في تأهيل كوادر علمية ذات كفاءة عالية، وتخريجها؛ لرفد الأجهزة الأمنية الفلسطينية باحتياجاتها من التخصصات الأمنية، والشرطية، والعسكرية إلى أنّ اعتمدتها وزارة التعليم العالي الفلسطينية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة المعمري وقرون (2020) إلى التعرف إلى واقع الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة كلّيّة التربية/ جامعة القصيم، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من طلبة كلّيّة التربية في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية مكوّنة من (280) طالباً وطالبة تفاعلوا مع الباحثين، وأجابوا عن أداة البحث التي هي عبارة عن مقياس ماكينز لمسح الذكاءات المتعدّدة، الذي اشتمل على (90) فقرة موزّعة على تسعة أنواع من الذكاءات المتعدّدة، وأظهرت النتائج أنّ عينة البحث يمتلكون الذكاءات (اللّغوية اللّفظية، والمنطقية الرياضية، والمكانية البصرية، والجسمية الحركية، والبين شخصية الاجتماعية، والطبيعية، والوجودية) بدرجة متوسطة، وحصل الذكاء الذاتي على المتوسط الأكبر، بينما حصل الذكاء الموسيقي على المتوسط الأقلّ، كما بيّنت النتائج أنّه لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الذكاءات المتعدّدة لدى عينة الدراسة تُعزى لمتغير (النوع) باستثناء الذكاء الموسيقي؛ إذ وُجِدت به فروق لصالح الذكور، والذكاء الجسمي لصالح الإناث، وفي ضوء ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج، قُدِّمَت جملة من التوصيات،

مـن أهمهـا: ضرورة تنميـة الوعـي بالـذكاءات المتعدّدة مـن حيـث الأهميـة، وأسـاليب تطبيقهـا لـدى الطلبـة والمعلمـين.

وهدفت دراسة شاه زادة وآخرون (Shahzada, Khan, Ghazi and Hayat, 2015) إلى استكشاف الفروق بين الجنسين في التقديرات الذاتية للذكاءات المتعدّدة بين طلبة المدارس الثانوية، من خلال دراسة عينة عشوائية طبقية مكوّنة من (905) طلّاب، منهم (542) ذكراً، و(363) أنثى. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ الطالبات قدّرن ذكاءاتهنّ اللّفظية واللّغوية بين الافراد وفي الفرد نفسه بدرجه أعلى من الطلبة الذكور، في حين قيّم الطلبة الذكور ذكاءاتهم الجسمية والحركية أعلى من الطالبات، في حين لم تتواجد فروق دالّة بين الذكور والإناث في الذكاءات المنطقية، والرياضية، والبصرية، والمكانية، والموسيقية، والوجودية.

فيما تناولت دراسة فارداد وآخرون (Fardad, Koosha and Shafiee, 2015) العلاقة بين الذكاء المتعدد لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومتغيّر الجنس، ومعرفتهم للمفردات. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من (64) طالبة، و (24) طالباً جامعياً اختيروا عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أنّه يوجَد ارتباط إيجابي قليل بين علامات الذكاء المتعدد لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومعرفتهم بالمفردات. وظهر الذكاء اللّغوي كمتنبّئ أفضل لمعرفة المفردات. وبالنسبة لمعرفة المعلمين للمفردات كان معدل العلامة لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للذكور أعلى بشكل ملحوظ منه لدى الطالبات الإناث. في حين لم تكن المجموعتان موضوع البحث في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مختلفة مهمّاً فيما يتعلّق بعلامات ذكائهم المتعدد.

في حين هدفت دراسة الرفاعي (2014) إلى التعرف إلى مستوى الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة لمرحلة الثانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ووزّع استبانة على عينة طبقية عشوائية مكوّنة من (200) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاءات المتعدّدة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة التعليمية بدولة الكويت.

وهدفت دراسة ايدمير وكارلي (Aydemir and Karali, 2014) إلى تحديد المجالات الرئيسية لذكاء الطلبة حسب نظرية الذكاءات المتعدده وايضا البحث عن

العناصر التي يمكن ان تؤثر في توزيع الطلبة في مجالات الذكاء هذه. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع في المدارس الثانوية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (1198) طالبا من طلبة الصف السابع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وحسب نتائج الدراسة فإن توزيع مجالات الذكاء للطلاب فقد حصل الذكاء الطبيعي على مستوى هام بين الذكاءات، وتم تحديد مستوى منخفض-متوسط للعلاقة الارتباطية بين توزيع مجالات ذكاء الطلبة والجنس والوضع التعليمي للاب والدخل الاجمالي الشهري للعائلة. وتم الاستنتاج بأنه لا توجد علاقة ارتباطية هامة بين مجالات الذكاء والوضع التعليمي للام ومكان الولادة وعدد الأخوة ومهنة الوالدين.

وهدفت دراسة ريان (2013) إلى التعرّف إلى أنّماط الذكاءات المتعدّدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الخليل في فلسطين، كما هدفت إلى فحص اتجاه التمايز في هذه الذكاءات وَفقاً لمتغيرات: الجنس، والصف الدراسي، والمسار الأكاديمي، ومستوى التحصيل في الرياضيات. ولتحقيق هذه الأهداف طُبِّقت أداة الدراسة بعد أن تمّ التحقق من صدقها وثباتها على عينة مؤلّفة من (609) طلّاب وطالبات من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية الخليل. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الذكاءات الشائعة لدى الطلبة جاءت على الترتيب: الاجتماعي، فالشخصي، فاللّفظي، فالجسمي، فالموسيقي، فالرياضي، فالمكاني، فالطبيعي. كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء اللفظي والموسيقي وَفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وفي الجسمي، والطبيعي لصالح الطلاب، وَوَفقاً لمتغير الصف في الذكاءات المتعدّدة ككلّ، وفي كلّ من الذكاء اللفظي، والبصري، والجسمي، والاجتماعي، والطبيعي لصالح طلبة الصف الحادي عشر، وَوَفقاً لمتغير المسار الأكاديمي في الذكاءات المتعددة ككلّ، وفي كلّ من الذكاء اللفظي، والمنطقي، والبصري، والجسمي، والشخصي لصالح طلبة المسار العلمي، وَوَفقاً لمتغير مستوى التحصيل في الرياضيات في الذكاءات المتعددة ككلّ، وفي كلّ من الذكاء اللفظي، والبصري، والشخصي لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، وفي الذكاء المنطقي لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع، المتوسط.

ولقد فحصت دراسة سزمانويسز وفورنهام (Szymanowicz and Furnham, 2013) اختلافات الجنس المشارك وادوار الجنس في تقديرات الذكاءات المتعددة للذات والشريك، وقد وزعت الاستبانات على (261) مشاركا بريطانيا وطلب منهم

ان يقدروا ذكاءاتهم المتعددة والذكاءات المتعددة للآخرين. وقدر الذكور معدل ذكائهم العام بشكل قليل ولكن قدروا معدل ذكائهم الرياضي اعلى بشكل اهم من الاناث اللواتي قدرن ذكائهن الاجتماعي والعاطفي بدرجة اعلى من الذكور، في حين وضع الذكور أنفسهم علامات ذكاء عام في اللغة والناحية العملية اعلى من الاناث المشاركات، وقد تم ايجاد فروق الجنس المشارك وادوار الجنس.

وأجرى فورنهان وشاغابوتدوفا (Furnham & Shagabutdinova, 2012) دراسة تناولت الفروق بين تقديرات الذكور والإناث لأنماط الذكاءات السائدة لديهم ولآبائهم. وطُبِّقَت الدراسة على عينة مؤلّفة من (230) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الروسية. ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة: عدم وجود فروق دالّة في تقديرات الذكاءات المتعدّدة عموماً وَفقاً لمتغير الجنس، في حين كانت تقديرات الذكور للذكاء المكاني السائد لديهم أعلى من تقديرات الإناث، كما بيّنت نتائج تحليل الانحدار أنّ الذكاء اللّفظي، والمنطقي، والمكاني أفضل المتنبئات للذكاءات عموماً.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر من خلال استجابات المفحوصين على أداة الدراسة كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019م والبالغ عددهم (1459) طالبا وطالبة وذلك حسب سجلات إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في جامعة الاستقلال.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (308) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الاستقلال خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019م. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس		
ذكر	210	%68.2
انثى	98	%31.8
المجموع	308	%100.0
الكلية		
العلوم الإنسانية	168	%54.5
القانون والعلوم الشرطية	60	%19.5
العلوم الادارية	58	%18.8
كلية المجتمع المتوسطة	22	%7.1
المجموع	308	%100.0
تقدير المعدل التراكمي		
ممتاز	34	%11
جيد جدا	134	%43.5
جيد	122	%39.6
مقبول	18	%5.8
المجموع	308	%100

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وتم الاستفادة من كل من دراسة المعمري وقرون (2020) ودراسة الرفاعي (2014) في بناء مقياس الذكاءات المتعددة لطلبة جامعة الاستقلال. وقد تكون المقياس من سبعة أنواع من الذكاءات المتعددة موزعة على (70) فقرة بواقع (10) فقرات لكل نوع. والجدول (2) يبين أنواع الذكاءات المتعددة التي احتواها المقياس وعدد فقرات كل نوع.

الجدول (2): محاور ومجالات وعدد فقرات الاستبانة

الرقم	نوع الذكاء	عدد الفقرات
1	الذكاء اللغوي	10
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	10
3	الذكاء الاجتماعي	10
4	الذكاء الحركي / الجسمي	10
5	الذكاء الشخصي	10
6	الذكاء المكاني / البصري	10
7	الذكاء الطبيعي	10
المجموع الكلي		70

اعتمد الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مدى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال لأنماط الذكاءات المتعددة من خلال الاستجابة على المقياس؛ حيث أعطيت الأوزان التالية (درجة عالية جداً =5، درجة عالية=4، درجة متوسطة=3، درجة منخفضة=2، درجة منخفضة جداً=1).

تم تحديد قيمة فئات المقياس الخماسي المتدرج كما يلي:

1 – 1.8 درجة منخفضة جداً

1.81 – 2.6 درجة منخفضة

2.61 – 3.4 درجة متوسطة

3.41 – 4.2 درجة عالية

4.21 – 5 درجة عالية جداً

صدق الأداة:

عرض الباحثان الاستبانة على مجموعة من المحكّمين المختصّين، وقد طُلِب منهم إبداء الرأي في فِقراتها من حيث صياغتها، ودقّتها اللّغوية، ومدى مناسبتها وانتمائها للمجال، إمّا بالموافقة، أو تعديل صياغتها، أو حذفها؛ لعدم أهميتها، ولقد أُخِذَ برأي الأغلبية في عملية تحكيم فِقرات الأداة، بحيث أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكوّنة من (70) فِقرة، لكلّ منها خمسة بدائل.

ثبات الأداة:

لقد استخرج الباحثان معامل ثبات فقرات الاستبانة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول (3) الآتي يبيّن معاملات الثبات لكلّ مجال، ومعامل الثبات الكلي:

الجدول (3): معاملات الثبات

رقم	نوع الذكاء	معامل الثبات
1	الذكاء اللغوي	0.768
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.752
3	الذكاء الاجتماعي	0.788
4	الذكاء الحركي / الجسمي	0.739
5	الذكاء الشخصي	0.848
6	الذكاء المكاني / البصري	0.774
7	الذكاء الطبيعي	0.797
معامل الثبات الكلي لجميع فقرات الاستبانة		0.936

يُلاحَظ من الجدول (3) أعلاه أنّ معامل الثبات الكلّي بلغ (0.936)، في حين تراوحت قيم الثبات لمجالات الأداة بين (0.739) و(0.848)، وتعدّ هذه القيم لمعاملات الثبات قيماً مرتفعة تسمح بتطبيق الأداة.

متغيرات الدراسة: تضمّنت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:
-الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
-الكلّيّة: ولها أربعة مستويات (العلوم الإنسانية، القانون والعلوم الشرطية، العلوم الإدارية، كلّيّة المجتمع المتوسطة).
-تقدير المعدل التراكمي: وله أربعة مستويات (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول).
ب- المتغير التابع: درجة استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المتعلّقة بمدى توفّر أنماط الذكاءات المتعدّدة لطلبة جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
المعالجات الإحصائية:من أجل معالجة البيانات إحصائيا تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية المحوسب (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-اختبار (ت) للعمليات المستقلة (T-test).

-تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

-اختبار أقل دالة إحصائية (LSD) للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال لأنوع الذكاءات المختلفة؟

وللإجابة عن السؤال، طُبّقَ مقياس الذكاءات المتعددة الذي أعدّه الباحثان على عينة عشوائية من طلبة جامعة الاستقلال، واستخرجا المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لكلّ نوع من أنواع الذكاءات المتعددة التي تضمّنها المقياس. والجدول (4) الآتي يبين هذه النتائج مرتبة تتنازلياً:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع الذكاءات المتعددة مرتبة تنازليا

الترتيب	نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الأول	الذكاء الاجتماعي	3.86	0.55	كبيره
الثاني	الذكاء الحركي/ الجسمي	3.84	0.58	كبيره
الثالث	الذكاء الشخصي	3.57	0.53	كبيره
الرابع	الذكاء المنطقي/ الرياضي	3.56	0.56	كبيره
الخامس	الذكاء اللغوي	3.47	0.56	كبيره
السادس	الذكاء المكاني / البصري	3.37	0.58	متوسطة
السابع	الذكاء الطبيعي	3.33	0.73	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.58	0.43	**كبيره**

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال أنواعَ الذكاءات المتعدّدة قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.58).

وقد أظهرت النتائج تصدّر الذكاء الاجتماعي الترتيب الأول؛ حيث حصل على أعلى متوسط مقداره (3.86)، وهو درجة كبيرة، ويليه في المرتبة الثانية الذكاء الحركي/ الجسمي، وفي المرتبة الثالثة الذكاء الشخصي، وفي المرتبة الرابعة الذكاء المنطقي/ الرياضي، وفي المرتبة الخامسة الذكاء اللّغوي، وفي المرتبة السادسة الذكاء المكاني/ البصري، في حين جاء الذكاء الطبيعي في الترتيب الأخير بمتوسط مقداره (3.33)، وهو درجة متوسطة.

ومن أجل تفسير النتائج أوجد الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفِقرات كلّ نوع من أنواع الذكاءات، كما هو موضّح في الجداول من (5) إلى (7) الآتية:

أولا: الذكاء اللغوي

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
6	أستطيع التحدث امام الاخرين ومحاورتهم	4.08	0.8	كبيرة
7	أنظم افكاري قبل أن انطقها	3.79	0.89	كبيرة
2	اعتمد على ذاكرتي في حفظ الأسماء والأماكن والتواريخ	3.74	0.99	كبيرة
5	احرص على تسجيل ملاحظات تساعدني على فهم وتذكر الأشياء التي تعنيني	3.71	1.12	كبيرة
10	لدي المقدرة على حفظ نصوص (آيات من القران الكريم، اشعار) بسهولة	3.44	1.03	كبيرة
1	استمتع بقراءة الكتب والقصص	3.33	1.03	متوسطة
4	اعتقد ان الكتاب مصدر المعلومات المفضل لدي	3.26	1.04	متوسطة
3	استشهد اثناء حديثي بما في قاموسي اللغوي	3.19	0.99	متوسطة
8	أستمتع بالتلاعب بالألفاظ كما في الجناس اللغوي أو ترتيب الحروف.	3.09	0.98	متوسطة
9	أهتم بإنتاج نماذج لغوية جديدة في أثناء الكتابة.	3.09	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء اللغوي	3.47	0.56	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال أنواعَ للذكاء اللّغوي قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.47)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ طلبة الجامعة، وبصفتهم يدرسون موادّ عسكرية، ويمارسون تدريبات عسكرية، ويُكلّفون بممارسة القيادة في الميدان التي تزيد من قدرة الطلبة على حلّ المشكلات، تعليمهم لغات متعدّدة هي: الإنجليزية، والعبرية، إضافة إلى اللّغة الأمّ، وتعلّمها كتابةً، ومخاطبةً، يزيد من الذكاء اللّغوي لديهم.

ثانيا: الذكاء المنطقي/ الرياضي

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء المنطقي / الرياضي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	لدي المقدرة على انجاز العمليات الحسابية ذهنيا بسهولة	3.32	1.04	متوسطة
2	اعتقد ان كل شيء له تفسير منطقي	4.03	0.87	كبيرة
6	أحب تحليل المواقف الى عناصرها	3.9	0.86	كبيرة
5	أفضل التتابع المنطقي والمنظم في فهم الأشياء	3.84	0.89	كبيرة
4	اميل الى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة.	3.65	0.88	كبيرة
10	لدي القدرة على اكمال الصور المتقاطعة للخروج من المتاهات	3.63	0.85	كبيرة
9	اعتمد على طريقة حل المشكلات في معالجة القضايا المحيطة بي	3.6	0.92	كبيرة
3	أحب الألعاب التي تتطلب تفكيرا دقيقا (كالشطرنج والالغاز المنطقية)	3.43	1.13	كبيرة
8	لدي القدرة على تذكر الأرقام مثل ارقام التلفونات	3.26	1.15	متوسطة
7	أفضل مواد الرياضيات على المواد الاخرى	2.99	1.34	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء المنطقي/ الرياضي	3.56	0.56	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء المنطق/ الرياضي قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.56)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ طريقة التدريس المتّبعة في جامعة الاستقلال، حيث دُمِجَ أسلوبا تعليم مكمّلان لبعضهما بعضاً: التعليم النظري، والتعليم التطبيقي من خلال الدورات العسكرية والمهاراتية، ومن أهداف هذا النوع من التعليم تخريج أشخاص لديهم القدرة على التفكير المنطقي، والقدرة على حلّ المشكلات، والاعتماد على المعلومات التعليمية التجريدية، والعمل على تحليل العلاقات بين السبب والنتيجة.

ثالثا: الذكاء الاجتماعي

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	لدي القدرة على التأثير في الآخرين	3.85	0.74	كبيرة
2	استمتع بتقديم العون والمساعدة للآخرين	4.37	0.76	كبيرة جدا
9	أحب ان أكون سببا في سعادة الاخرين	4.37	0.78	كبيرة جدا
7	اعتذر لزميلي عند حصول خطأ معين	3.99	0.99	كبيرة
5	أستطيع القيام بعلاقات اجتماعية متبادلة مع الاخرين	3.86	0.93	كبيرة
6	اتكيف بسهولة مع المواقف الاجتماعية الجديدة	3.76	0.98	كبيرة
4	أحب المشاركة في النوادي والأنشطة الثقافية والاجتماعية	3.68	1.09	كبيرة
3	أحاول ان أكون أكثر المتحدثين عندما أشارك في حوار مع زملائي مع احترام آرائهم	3.6	1.09	كبيرة
8	أقدم لزميلي هدية تعبيرا عن فرحي بنجاحه	3.58	0.97	كبيرة
10	يسعى الاخرون للتقرب مني	3.58	0.91	كبيرة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الاجتماعي	3.86	0.55	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (7) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء الاجتماعي قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.86)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ تزويد الطلبة لمهارات التفاوض والتنقل بالعلاقات الاجتماعية المعقدة والبيئات المختلفة، هذه المهارات تعمل على ارتفاع الذكاء الاجتماعي وزيادته لدى الطلبة، والتعلم المدمج بين الطريقة النظرية والتطبيقية يساعد على رفع هذه المهارات، وزيادتها

رابعا: الذكاء الحركي / الجسمي

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الحركي / الجسمي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	استمتع بممارسة الألعاب الرياضية	3.92	0.95	كبيرة
9	أستطيع المحافظة على أتزان جسمي أثناء أدائي لبعض المهارات	4.01	0.8	كبيرة
4	استمتع بالعمل اليدوي في الأنشطة الحرفية مثل الزخرفة والنجارة	3.94	0.91	كبيرة
8	أستطيع استعمال أجزاء جسمي في وقت واحد عندما يتطلب الأمر بذلك	3.94	0.85	كبيرة
5	اتعرف إلى الأشياء عن طريق لمسها	3.87	0.8	كبيرة
6	أفضل التعليم العملي على التعليم النظري	3.86	0.93	كبيرة
2	تتبادر إلى ذهني أفضل الأفكار أثناء المشي أكثر من جلوسي أو وقوفي	3.82	0.86	كبيرة
7	استخدم الحركات الجسمية في التعبير عن أفكاري	3.75	0.88	كبيرة
10	لدي مهارة في استعمال الإشارات وحركات الأيدي بدقة	3.75	1	كبيرة
3	تتولد لدي أفكار جديدة عند قيامي بنشاط حركي	3.59	0.97	كبيرة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الحركي / الجسمي	3.84	0.58	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء الحركي/ الجسمي قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.57)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ التعليم التطبيقي العسكري والتدريبي يزيد من هذا النوع من الذكاء، إضافة إلى أنّ الحياة العسكرية لمدة أربع سنوات تعمل على رفع الذكاء الحركي من خلال التدريبات الحركية، والمهارات الرياضية التي يكتسبها الطلبة.

خامسا: الذكاء الشخصي

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الشخصي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أحدد هدفي في الحياة وأفكر فيه بانتظام	3.98	0.97	كبيرة
6	اشعر بالاستقلالية في تفكيري	3.98	1.05	كبيرة
7	أستطيع تغيير تفكيري حسب الظروف التي تواجهني	3.73	0.86	كبيرة
3	لي القدرة على اتخاذ القرارات دون تردد	3.59	1.01	كبيرة
9	أفكر بحل المشكلات التي تواجهني بصورة منظمة ودقيقة	3.58	0.87	كبيرة
2	أستطيع إعطاء رد فعل سريع لموقف ما	3.56	1.08	كبيرة
5	لي القدرة على مواجهة المواقف الجديدة الصعبة	3.44	0.81	كبيرة
8	أستطيع أن أفهم ذاتي وتأمل الأمور المحيطة بي واستوعبها جيدا	3.41	0.97	كبيرة
4	أقضي وقتا منفردا اتأمل الجوانب الهامة بحياتي	3.25	1.13	متوسطة
10	اطلع على التطورات التكنولوجية في العالم	3.23	0.9	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الشخصي	3.57	0.53	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء الشخصي قد حقّقت درجة كبيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.84)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ المجتمع المختار للدراسة والتدريب في جامعة الاستقلال يمرّ بمراحل عدّة لاختياره؛ من مقابلات شخصية، وفحوصات طبية، ودورات مغلقة؛ ما يجعل الفرد الذي يجتاز كلّ هذه الفحوصات ذو معرفة بذاته وقدراته، وله القدرة على تحديد أهدافه، حيث يدرّب الطالب بعد قبوله على اكتساب المهارات المتنوّعة، مثل القيادة، والتخطيط، وبناء الأهداف، وهذه الأمور من الممكن أن ترفع الذكاء الشخصي، وتزيده لدى الأفراد.

سادسا: الذكاء المكاني / البصري

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء المكاني/ البصري لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أستطيع الملاحظة الدقيقة للمسافات والحجوم والمساحات	3.49	0.96	كبيرة
5	اهتم بالألوان التي البسها او يلبسها الاخرون	3.78	1.01	كبيرة
8	يمكنني أن أنشئ صورة بصرية لما يصفه الآخرون	3.69	0.94	كبيرة
10	أستطيع أن أصف صورا عند ملاحظتها لأول مرة	3.61	0.89	كبيرة
9	أستعمل الصور والأشكال في قراءتي	3.55	0.96	كبيرة
3	أستطيع استعمال خريطة الطرق للتعرف إلى طريقي	3.36	1.03	متوسطة
7	أستطيع تصور الأشكال الهندسية وتشكيلها بسرعة	3.34	0.9	متوسطة
6	من السهل علي أن أجد طريقي في المدن غير المألوفة لي	3.27	1.01	متوسطة
2	أستطيع أن ارسم أو أصمم بعض الإعلانات	2.82	1.17	متوسطة
4	أتميز برسم صورا للأشياء عن الطبيعة	2.82	1.25	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء المكاني / البصري	3.37	0.58	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء الشخصي قد حقّقت درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.37)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ نوع التعليم النظري الذي يتعلمه الطالب، والبيئة التعليمية التي قدم منها قبل دخول الجامعة، فالتعليم الذي يعتمد عن طرق إعادة الصور، وتشكيلها، واستيعاب العالم المرئي بدقة، وإعادة تشكيله بصرياً ومكانياً كمكونات للذكاء المكاني، لا تُعلَّم في جميع التخصصات، ففي الجامعة تؤخذ كمادة عسكرية واحدة؛ لذلك جاءت نسبة الذكاء متوسطة، حيث من الممكن أنّ بعض الطلبة لم يأخذوها حتى الآن.

سابعا: الذكاء الطبيعي

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الطبيعي لدى طلبة جامعة الاستقلال مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أهتم بمتابعة قضايا البيئة	3.24	1.05	متوسطة
9	أحب الجلوس بالحدائق والمتنزهات العامة	3.97	1.14	كبيرة
5	عندما انظر الى الغيوم أعرف الغيوم الماطرة وغير الماطرة	3.69	1.05	كبيرة
2	أستطيع تحديد الفروق بين أنواع الحيوانات	3.62	1.08	كبيرة
8	اهتم بزراعة الأشجار والزهور في الحديقة	3.55	1.24	كبيرة
6	أقوم بأخذ صور فوتوغرافية للطبيعة	3.51	1.17	كبيرة
4	استمتع بتربية الحيوانات الاليفة	3.21	1.34	متوسطة
7	أهتم بجمع الأحجار الغريبة	3.04	1.27	متوسطة
3	أحب جمع المعلومات عن البيئة والصخور	2.97	1.16	متوسطة
10	اطلع على كل ما هو مستجد في علم الفلك	2.95	1.23	متوسطة
	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الطبيعي	3.33	0.73	متوسطة

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) أعلاه إلى أنّ الدرجة الكلّيّة لامتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاء الطبيعي قد حقّقت درجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.33)؛ ويُرجع الباحثان السبب إلى أنّ طبيعة التعليم في الجامعة لا يخوض في الطبيعة، والفضول الفطري، واستكشاف الطبيعة، فهنا الطالب يدرس ليتخرّج بصفه عسكرية، ولا يوجَد موادّ في محتواها التمييز بين الكائنات الحية، مثل الحيوانات والنباتات، وهذا -من الممكن- ما جعل نسبة الذكاء الطبيعي لديهم متوسطة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني والذي نصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاءات المتعددة وتقدير المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة الاستقلال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمستوى الذكاءات المتعددة وتقدير المعدل التراكمي، والجدول (12) يوضح هذه العلاقة.

الجدول (12): العلاقة بين الدرجة الكلية لمستوى الذكاءات المتعددة وتقدير المعدل التراكمي

قيمة معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
0.897	*.002

يتضح من نتائج الجدول (12) أنه يوجد علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة مقداره (0.002) بين مستوى الذكاءات المتعددة وتقدير المعدل

التراكمي لدى طلبة جامعة الاستقلال، ويعني ذلك أنه بزيادة معامل الذكاء عند طلبة الجامعة يرافقه ارتفاع بتقدير المعدل التراكمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2014) ودراسة ابراهيم والسعيد (2017) ودراسة احمد وناجي (2017) ودراسة ال بلهان (2006) ودراسة كاتشل (Gutshall, 2003) وتعارضت مع دراسة (Aydemir and Karali, 2014).

ويعيد الباحثان هذه النتيجة لسبب ان الطالب المتفوق سواء عسكريا او نظريا له تقدير خاص من الجامعه في النوادي والمؤتمرات العلمية والثقافية والعسكرية ويقدم على غيره من الطلاب هذه الامور تعمل على رفع انواع مختلفة من الذكاءات كنتيجة للتحفيزات التي تقدم من الجامعة للطلبة المتفوقين عسكريا وأكاديميا مما يؤدي إلى نتيجة حتمية إلى رفع الذكاءات المتعددة بشكل عام.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t- test ونتائج الجدول (13) تبين ذلك.

الجدول (13): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس

المجال	ذكور (ن =210)		إناث (ن = 98)		قيمة t	مستوى الدلالة *
	وسط حسابي	الانحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
الذكاء اللغوي	3.44	0.59	3.53	0.49	1.260	0.209
الذكاء المنطقي/ الرياضي	3.60	0.53	3.48	61.	1.758	0.081
الذكاء الاجتماعي	3.82	0.54	3.95	55.	2.022	*0.045
الذكاء الحركي / الجسمي	3.61	0.52	3.51	055.	1.515	0.131
الذكاء الشخصي	3.82	0.60	3.89	0.54	1.154	0.250
الذكاء المكاني / البصري	3.42	0.58	3.28	0.57	1.922	0.056
الذكاء الطبيعي	3.36	0.75	3.27	0.69	1.032	0.303
الدرجة الكلية	3.58	0.44	3.56	0.42	0.428	0.669

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، ودرجات حرية (306)، قيمة (ت) الجدولية (1.96)

يتضح من نتائج الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة

تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وذلك في جميع أنواع الذكاءات المتعددة المشار إليها في الجدول (13) وفي الدرجة لكلية باستثناء الذكاء الاجتماعي حيث كان مستوى الدلالة 0.045 وهي أقل من 0.05 لذا كانت دالة احصائيا، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الذكاء الاجتماعي لصالح الإناث.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة المعمري ومرقون (2020) ودراسة (Furnham & Shagabutdinova, 2012)، واختلفت مع دراسة احمد وناجي (2017) ودراسة ريان (2013) ودراسة عادل (2013). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يخضعان إلى التماثل في المقررات الدراسية وتشابه المناخات الصفية وتوجه الطلبة نحو إتقان المعارف والمهارات التعلمية بالإضافة إلى تشابه الممارسات التدريسية في صفوف كلا الجنسين مما انعكس على عدم وجود فروق دالة في الذكاءات المتعددة سواء أكانت للذكور أو للإناث، بالإضافة إلى عدم وجود اختلافات جوهرية فيما يتلقاه الشباب من البيئة، فأغلب الشباب (ذكورا واناثا) تخضع لذات التربية وذات الخبرات المستوحاة من ذات العادات والتقاليد التي تحكم قيم المجتمع، وبالتالي فلن يحصل الكثير منهم على تطوير ذكاءات محددة، ولن يكون هناك فروق واضحة بين الاناث والذكور في تطوير ذكاءاتهم.

كما يفسر الباحثان نتيجة مستوى امتلاك الاناث للذكاء الاجتماعي أكثر من الذكور بأن هذا النوع من الذكاءات يعتمد على قدرة الفرد على التواصل وبناء علاقات اجتماعية، وهنا نجد أن الإناث لديهن القدرة على ذلك أكثر من الذكور وخصوصا أن الإناث في جامعة الاستقلال لديهن سكن داخلي يعشن فيه مع زميلاتهن لزمن يصل إلى أربع سنوات مما يقوي لدديهن مهارات التعبير والحوار والتواصل.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (14) تبين ذلك.

الجدول (14): نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الكلية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	بين المجموعات	1,413	3	,471	1,505	,213
	خلال المجموعات	95,175	304	,313		
	المجموع	96,589	307			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	بين المجموعات	,295	3	,098	,313	,816
	خلال المجموعات	95,538	304	,314		
	المجموع	95,833	307			
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	,818	3	,273	,916	,434
	خلال المجموعات	90,484	304	,298		
	المجموع	91,301	307			
الذكاء الحركي / الجسمي	بين المجموعات	,123	3	,041	,144	,933
	خلال المجموعات	86,220	304	,284		
	المجموع	86,342	307			
الذكاء الشخصي	بين المجموعات	,888	3	,296	,867	,458
	خلال المجموعات	103,789	304	,341		
	المجموع	104,677	307			
الذكاء المكاني / البصري	بين المجموعات	,099	3	,033	,096	,962
	خلال المجموعات	104,763	304	,345		
	المجموع	104,862	307			
الذكاء الطبيعي	بين المجموعات	2,195	3	,732	1,377	,250
	خلال المجموعات	161,481	304	,531		
	المجموع	163,675	307			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	,235	3	,078	,417	,741
	خلال المجموعات	56,993	304	,187		
	المجموع	57,228	307			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من نتائج الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي في الدرجة الكلية لمستوى الذكاءات المتعددة وفي جميع أنواع الذكاءات المتعددة المشار إليها في الجدول (14).

ويعزو الباحثان النتيجة إلى عدم قدرة النظام التربوي في الجامعات على تطوير الذكاءات المختلفة لدى الطلبة؛ حيث لا يوجَد فروق واضحة بين المواد التي يدرّسها الطلبة على الرغم من اختلاف مُسمّى الكليات في الجامعة، فأغلب المواد تدرَّس بشكل نظري متشابه في مختلف الكليات، فالمواد، العلمية التي تحتاج إلى تدريس تطبيقي عملي يُدرَّس أغلبها بأساليب نظرية تتشابه مع الكليات الأخرى، وبالتالي فهي لا تطوّر لدى الطلبة ذكاءات مختلفة، أو جديدة، كما يعزو الباحثان النتيجة إلى طبيعة المناهج التي يتعرّض لها الطلبة، حيث إنّها لا تعتمد على الاختلافات في الذكاءات بين الطلبة، بل تعتمد على أسلوب التلقين والحفظ المباشر للمواد الدراسية، وبالتالي فإنّ الطلبة لا يحتاجون إلى تطوير ذكاءات بعينها؛ من أجل التفوق، والحصول على معدل تراكمي عالٍ، ومن ثَمَّ التميز عن أقرانهم، بل كلّ ما يحتاجونه هو الاجتهاد، وتقديم مزيد من الجهد والوقت؛ من أجل الحفظ والاسترجاع في فترة الامتحانات.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال للذكاءات المتعددة تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدول (15) تبين ذلك.

الجدول (15): نتائج اختبار التباين الأحادي؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير تقدير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	بين المجموعات	8,396	3	2,799	9,646	*,000
	خلال المجموعات	88,193	304	,290		
	المجموع	96,589	307			
الذكاء المنطقي/ الرياضي	بين المجموعات	8,362	3	2,787	9,687	*,000
	خلال المجموعات	87,471	304	,288		
	المجموع	95,833	307			
الذكاء الاجتماعي	بين المجموعات	1,163	3	,388	1,308	,272
	خلال المجموعات	90,138	304	,297		
	المجموع	91,301	307			
الذكاء الحركي / الجسمي	بين المجموعات	3,445	3	1,148	4,211	*,006
	خلال المجموعات	82,898	304	,273		
	المجموع	86,342	307			
الذكاء الشخصي	بين المجموعات	4,858	3	1,619	4,932	*,002
	خلال المجموعات	99,819	304	,328		
	المجموع	104,677	307			
الذكاء المكاني / البصري	بين المجموعات	3,524	3	1,175	3,524	*,015
	خلال المجموعات	101,338	304	,333		
	المجموع	104,862	307			
الذكاء الطبيعي	بين المجموعات	3,530	3	1,177	2,233	,084
	خلال المجموعات	160,146	304	,527		
	المجموع	163,675	307			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3,964	3	1,321	7,541	*,000
	خلال المجموعات	53,264	304	,175		
	المجموع	57,228	307			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتّضح من نتائج الجدول (15) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك طلبة جامعة الاستقلال الذكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي في الدرجة الكلّيّة لمستوى الذكاءات المتعدّدة، وفي كلّ من الذكاء اللّغوي، والمنطقي/ الرياضي، والحركي/ الجسمي، والشخصي، والمكاني/ البصري. في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاءات المتعدّدة تُعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي بالنسبة للذكاء الاجتماعي،

والذكاء الطبيعي. ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق استخدم الباحثان اختبار (LSD). والجدول (16) الآتي يوضّح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (16): نتائج استخدام اختبار LSD (أقل دالة إحصائية) للمقارنة البعدية بين متوسطات مستويات الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	تقدير المعدل التراكمي	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
الذكاء اللغوي	ممتاز		,07542	*37329,	-,08627
	جيد جدا			,29787*	-,16169
	جيد				,45956*
	مقبول				
الذكاء المنطقي/ الرياضي	ممتاز		,04372	,27551*	,36275*
	جيد جدا			,23178*	,40647*
	جيد				,63825*
	مقبول				
الذكاء الحركي/ الجسمي	ممتاز		,06234	,10714	,35425*
	جيد جدا			,04480	,41658*
	جيد				,46138*
	مقبول				
الذكاء الشخصي	ممتاز		,22695*	,37608*	,04967
	جيد جدا			,14913*	-,17728
	جيد				,32641*
	مقبول				
الذكاء المكاني/ البصري	ممتاز		,12221	,23635*	-,16601
	جيد جدا			,11414	,28823*
	جيد				,40237*
	مقبول				
الدرجة الكلية	ممتاز		,09607	,24851*	-,16078
	جيد جدا			,15243*	,25686*
	جيد				,40929*
	مقبول				

يتبيّن من نتائج الجدول (16) أعلاه أنّ الفروق كانت كما يأتي:

أولا: الذكاء اللغوي

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

ثانيا: الذكاء المنطقي/الرياضي

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

ثالثا: الذكاء الحركي/الجسمي

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

رابعا: الذكاء الشخصي

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).
-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

خامسا: الذكاء المكاني/ البصري

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

سادسا: الدرجة الكلية

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (ممتاز) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد جداً) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

-لصالح الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (جيد) على الطلبة الذين تقدير معدلهم التراكمي (مقبول).

يلاحظ من نتائج الجدول (16) أن الفروق كانت تكون للطلبة الذين تقدير معدلاتهم أعلى، وهذه النتيجة تعتبر برأي الباحثين أنها نتيجة منطقية حيث يمتلك الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية أنواع ذكاءات متعددة بدرج أعلى من امتلاك بقية الطلبة والذين معدلاتهم اقل واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات كل من ابراهيم والسعيد (2017) ودراسة احمد وناجي (2017) وال بلهان (2006).

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن نظام الجامعة المتبع لتعزيز التفوق الأكاديمي والعسكري يعد ذو أهمية كبيره بالنسبة للطلبة بحيث يتم تعزيز هذا النوع من الطلبة من خلال اشراكهم بالنوادي والمؤتمرات العلمية والثقافية والعسكرية ويقدم على غيره من الطلاب، هذه الامور تعمل على رفع انواع مختلفة من الذكاءات كنتيجة

للتحفيزات التي تقدم من الجامعة للطلبة المتفوقين عسكريا وأكاديميا مما يؤدي إلى نتيجة حتمية إلى رفع الذكاءات المتعددة بشكل عام.

التوصيات: في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، أوصى الباحثان بما يأتي:

-توعية الطلبة بما لديهم من أنواع ذكاءات متعددة.

-توعية الطلبة بأساليب تنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة.

-تعزيز وتوعية الكادر الأكاديمي بأسس وتطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة.

-إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

قائمة المراجع:

1.ابراهيم، امل حسين خاطر والسعيد، بدرية بنت عبد الرحمن (2017). علاقة الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم. المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الاول، العدد الاول.

2.احمد، بيداء محمد وناجي، هند عبد الرازق (2017). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في بغداد. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد (16) ص ص 169-192.

3.جابر، عبد الحميد جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

4.الرفاعي، تغريد حميد (2014). مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.3 (12)،195-172.

5.طوخي، ليلى عابد حسن (2016)، تقنين مقياس الذكاءات المتعددة (TEEN-MIDAS) لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة الجامعة، 6(80)، 383-404.

6.عادل، عطية ريان (2013). انماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الثانوية بمديرية الخليل في فلسطين، مجلة جامعة الاقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، المجلد 17، العدد 1، ص ص193-234.

7.عامر، طارق عبد الرؤوف، ومحمد، بديع (2008). الذكاءات المتعددة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

8.المعمري، احمد علي وقرون، علي حسن (2020). الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية التربية جامعة القصيم. مجلة الدراسات التربوية والعلمية، كلية التربية، الجامعة العراقية، 2 (15)، 277-255.

9.المفتي، محمد امين (2004). الذكاءات المتعدد: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلم. المجلد الأول، لجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 144-156.

10.Al-Balhan, E. (2006): Multiple Intelligence Styles in Relation to Improved Academic Performance in Kuwaiti Middle School Reading. Digest of Middle East Studies. Vol. 15, No. 1, pp. 18-34. 15.

11.Al-moammary, A & Kuron, H. (2020). Multiple intelligences among students of the faculty of Education in Al-Qassim University (In Arabic). *Journal of Educational and Scientific Studies*- The Iraqi University,5 (2), 255-277.

12.Aydemir, H &Karali, Y. (2014). Study of secondary school students' multiple intelligence areas (Malatya case). Procedia-Social and Behavioral Sciences; 152, 167-172.

13.Cutshall, L. (2003): The Effects of Student Multiple Intelligence preference on Integration of Earth Science Concepts and Knowledge within a Middle Grades Science Classroom. Master of Arts, Johnson Bible College. pp.1-47.

14.Fardad, Z; Koosha, M & Shafiee, S. (2015). Relationship between EFL learners' multiple intelligence scores, gender, and their vocabulary knowledge. Research Journal of Resent Sciences; 4(12), 29-36.

15.Furnham, A & Szymanowicz, A. (2013). Gender and gender differences in self- and other- estimates of multiple intelligence. The Journal of Social Psychology; 153(4), 399-423.

16.Furnham, A. & Shagabutdinova, K. (2012). Sex differences in estimating multiple intelligences in self and others: A replication in Russia. International Journal of Psychology; 47(6), 448-459.

17.Furnham, A. (2001). Self- estimates of intelligence: culture and gender differences in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligence. Personality and Individual Differences; 31, 1381-1405.

18.Shahzada, G ; Khan, A. U ; Ghazi, S. R & Hayat, Y.(2015). Gender differences in self-estimated multiple intelligence among secondary school students. Pakistan Journal of Psychology Research; 30(1), 81-94.

19.Tookhi, H. (2016). Standardization of the multiple intelligences developmental assessment scale of intermediate

stage (Female) in Makkah Al-Mokaramah (In Arabic). University Journal, 6 (80) ,383-404.

Types of Multiple intelligences of Al-Istiqlal University Students and their

relationship to some Variables

Dr. Mohammad Taleb Dabous – Associate Professor, Al-Istiqlal University – Jericho/ Palestin

Dr. Amer Saber Shehadeh - Assistant Professor, Al-Istiqlal University – Jericho/ Palestin

ABSTRACT: The study aimed to know Types of Multiple intelligences of Al-Istiqlal University Students and their relationship to some Variables. To achieve the study objectives, the researchers used the descriptive analytical approach. A tool was developed to measure the availability of multiple intelligence patterns. It included (70) items distributed into seven types of multiple intelligence patterns.

The study was conducted on a random sample of (308) students from Al-Istiqlal University in Palestine. After collecting and analyzing the data, a number of results were reached. The degree of Al-Istiqlal University students' possession of multiple intelligences was great. The most common types of multiple intelligences among Al-Istiqlal University students is social intelligence, then movement/physical intelligence, while the least common intelligence is natural intelligence. There is a positive relationship between the degree of the students 'of multiple intelligences and the estimates of their cumulative averages, while the differences were in favor of females in social intelligence.

Key Words: Multiple Intelligences, Students, Palestine, Al-Istiqlal University , Some variables **.**

الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجًا"

أ.م.د. علـي محمـد علـي شمــلان
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك بجامعة صنعاء ـ اليمن

ملخص: هدف هذا البحث تحديد الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات من وجهة نظر المعنيين بمجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة، ولتحقيق ذلك تم التطبيق على عينة بلغ عددها (14) فردًا من هيئة التحرير واللجنة العلمية والاستشارية بالمجلة، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية تتمثل في :(أسباب تتعلق بالمجلة العلمية ـ أسباب علمية – أسباب تتعلق بأخلاقيات الباحث)،كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لأسباب رفض نشر بعض الأوراق البحثية في المجلة تعزي لمتغيرات الوسطية الآتية: الرتبة العلمية، النوع، عدد سنوات الخبرة، وقدمت الدراسة بعض التوصيات التي تساعد على معالجة أسباب رفض نشر بعض الورق البحثية في المجلة.

الكلمات المفتاحية: معوقات النشر، الأوراق البحثية، مجلة علمية، التعليم الجامعي، جامعة صنعاء.

مقدمة:

أصبح البحث العلمي في ظل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم ضمن أهم المجالات التي تقدم الحلول والتفسيرات والمعالجات لأغلب الإشكاليات والغموض التي تكتنف مختلف مناحي الحياة بشكل عام.

وأحد الركائز التي تعتمد عليها الجامعات في إنجاح العملية التعليمية،وتزودها بالمفاهيم والنظريات والأدوات والآليات التي تساعدها، وترشدها على تحقيق مهامها بالطريقة العلمية.

ويُعد الاهتمام بالبحث العلمي من أهم المقاييس في تحسين تصنيف الجامعات وتقدير مستوى الإنتاج العلمي بها، وأهم آليات المشاركة وإثراء المعرفة العلمية وإيصالها إلى من يحتاجها، وتحقيق متطلبات التبادل المعرفي بل هو أحد المؤشرات الدالة على رقي وتطور الجامعات عند التنافس فيما بينها بما يقوم به أعضاء هيئة التدريس ومراكزها البحثية من نتاج علمي، ولأجل ذلك اعتمدت الجامعات مختلف الاستراتيجيات في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التأليف والنشر العلمي بكل أشكاله وفي مختلف تخصصاته (جمال علي الدهشان، 2020: 56).

وهذا بدوره شكل بيئة ملائمة للباحثين وشجعهم على الإنتاج العلمي في شتى المجالات وفي جميع أنحاء العالم، وأصبح الهدف من النشر في تلك المجلات العلمية تبادل الفكر، وتلقي النقد والتعليق وبالتالي أوجد مناخ يساعد على مزيد من البحث والمعرفة، كما أصبحت قدرة الباحث على نشر إنتاجيته في أي دورية علمية تدل على كفاءته العلمية وتمكنه من آليات البحث الجيد (أسماء أحمد حسن، 2019: 106).

وتؤكد دراسة (خليل محمد الخطيب:2020، 2) أنه يوجد لدى اليمن إنتاج علمي غزير ووافر، حيث بلغ عدد الرسائل العلمية ما يقارب (16,000) رسالة علمية ما بين (ماجستير ودكتوراه)، وتتسم هذه الرسائل بتنوعها، وتعدد لغاتها إذ تتجاوز أكثر من (18) لغة وتتضمن أكثر من (24) مجالًا بحثيًا، أما عن عدد الأبحاث المنشورة فقد بلغت (10,000) بحثًا، وهذا يؤكد أن حجم النتاج المعرفي اليمني كبير ومتنوع إلا أن هذا الكم الهائل لم ينشر إلكترونيًا، ولم يتمكن الجمهور العلمي المحلي والعربي الوصول إليه بل هو حبيس الأدراج.

وأما عن المجلة العلمية والدور الذي تقدمه للباحثين والدارسين فهي المنصة الأولى التي يستخدمها الباحثون في نشر أبحاثهم، وهي وعاءًا أصيلًا من أوعية المعلومات

التي يعتمد عليها الباحثون والدارسون للحصول على حاجتهم من المعلومات ذات الموثوقية العالية والمتجددة، إذ يتم فيها نشر آخر ما توصلت إليه البحوث العلمية في أي مكان في العالم، وهي لا تقتصر على المعلومات فقط، وإنما تحافظ على جودة الإنتاج الفكري وتوفر نسخ أرشيفية ثابتة للرجوع إليها في المستقبل، كما أنها توفر وسيلة مهمة للباحثين لتصفح الحجم المتزايد من المواد المنشورة (حليمة بدر الجبري، 2016: 2).

وأكد (محمود عبد العاطي، 2020: 15) في تقرير عن ندوة : الاتجاهات الحديثة في النشر العلمي، أن الإنتاج العلمي العربي كان ولا يزال خارج التصنيفات العالمية لافتقارنا لجهة تصنيف موحدة لتحديد معاملات تأثير لها في ظل عدم وجود اهتمام عالمي بحساب التأثير للمجلات العربية، ولا توجد مؤشرات دقيقة ومنهجية على مدى جودة النشاط العلمي العربي، لذلك كان لابد من البحث عن معايير وأدوات لتقييم الإنتاج العلمي المنشور باللغة العربية ووضعه على الساحة العالمية من خلال معامل التأثير العربي بهدف مساعدة المجلات العربية للدخول إلى التصنيفات العالمية ووضع الإنتاج العربي على الخارطة العالمية.

وكما تؤكد دراسة (كمال مولوج وفريدة مولوج، 2018: 683)أن الاختلالات والأسباب المنهجية تؤثر بدرجة كبيرة جدًا على نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية ولعل من أهمها:(أصالة الموضوع المقدم للنشر، وعدم دقة أداة القياس، وضعف التأصيل النظري للورقة البحثية).

وهذا يحتم على الباحث قبل أن يقدم ورقته البحثية للنشر أن يتعرف على الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية لتحاشيها بحيث تكون ورقته محددة وتتناول كل جزء من المشكلة بالتفصيل، وأن يراعي المعايير والأسس والأساليب العلمية في كتابتها بحيث تكون خالية من الأخطاء اللغوية، وذات أفكار إبداعيةوحصرية، وأن يتقيد بالهيكل العام للمجلة العلمية التي يريد النشر فيها، ويلتزم بضوابط الاقتباس في الشكل والمضمون ويوثق اسم المصدر الذي اقتبس منه المعلومات والبيانات حسب إصدارات أنظمة التوثيق العالمية، ويلتزم بأخلاقيات النشر كأن لا يقوم بالانتحال أو السرقة أو تدوين معلومة من دراسات سابقة دون التوثيق، وأن يكون اختيار نوع المجلة على حسب اختصاص البحث المراد نشره، واللغات التي تنشر فيه الأوراق البحثية العربية والإنجليزية أو أحدهما، ثم يقوم بتقديمها للنشر في مجلة علمية أو مؤتمر علمي متخصص أو في أحد المنتديات أو على أي منصة على شبكة الإنترنت.

ولقد باتت قضية معالجة الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجًا"في ضوء القائمة التي تم إعدادها من الضروريات الملحة في الوسط التربوي على كافة المستويات، نظرًا لما تتسم به من كونها أساسًا لازمًالتطوير مجلة " دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة معالجة الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجًا" في ضوء القائمة كمدخل لرفع مستوى إنتاجية مجلة " دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء في نشر الوراق العلمية الرصينة، ولمساعد الباحثين للتعرف على الأسباب التي تؤدي إلى رفض الأوراق البحثية لتحاشيها ولتأهيل أوراقهم للنشر.

مشكلة البحث: تتمثل مشكلة البحث في دراسة الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا" من وجهة نظر المعنيين بالمجلة، وذلك من حيث: الأسباب التي تتعلق بالمجلة والأسباب العلمية والأسباب التي تتعلق بأخلاقيات الباحث لغرض تجنيب الباحثين الوقوع في هذه الاختلالات وتأهيل أوراقهم البحثية للنشر، ثم يقدم البحث مجموعه من التوصيات والمقترحات لمعالجة هذه الأسباب بمجلة دراسات في التعليم الجامعي بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء في ضوء قائمة أسباب رفض نشر بعض الأوراق البحثية.

أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا "؟

السؤال الثاني: ما وجهة نظر المعنيين بالمجلة في الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية " مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا" تبعاً لمتغير الجنس والرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة؟

حدود البحث: تتمثل حدود البحث فيما يأتي:

أولاً- الحدود الموضوعية: الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية " مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء.

ثانياً- الحدود البشرية: القائمون على إصدار المجلة في مركز التطوير وضمان الجودة بجامعة صنعاء.
ثالثاً- الحدود المكانية: مركز التطوير وضمان الجودة بجامعة صنعاء.
رابعاً- الحدود الزمانية لإجراء الدراسة: الفصل الدراسي الثاني خلال العام الجامعي2021/2020م.

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث فيما يلي:
-يسهم في تحسين أداء مجلة دراسات في التعليم الجامعي بالمركز لإخراج الأوراق البحثية.
-يفيد القائمين على تحسين مجلة دراسات في التعليم الجامعي وتجويدها من خلال وقوفهم على أهم الأسبابالتيتعيقنشر الأوراق البحثية التي ستظهرها نتائج البحث.
-يسهم في إفادة الباحثين في تقديم أوراق بحثية خالية من الاختلالات الشكلية والمنهجية والعلمية والأخلاقية.
-يستفيد منه الباحثون الراغبون في نشر مقالاتهم العلمية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:
-تحديد أهم الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في مجلة دراسات في التعليم الجامعي بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء من وجهة نظر القائمين على المجلة.
-الوقوف على واقع أداء المجلة، ومستوى معالجتها في ضوء قائمة الأسباب التي تعيق النشر باختلاف النوع والرتبة الأكاديمية، والخبرة.

منهجية البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لغرض معرفة الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا "، ومستوى معالجتها للقصور في ضوء قائمة الأسبابالتي تعيق النشر ولمناسبته لهذا البحث.

مصطلحات البحث: فيما يلي تعريف لمصطلحات البحث:

الأسباب التي تعيق النشر: يقصد بالأسباب التي تعيق النشر في هذه الدراسة: مجموعة الاختلالات الشكلية أو المنهجية أو العلمية أو الأخلاقية، التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلبًا على نشر الورقة البحثية في مجلة "دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء.

وتعرف الورقة البحثية في هذه الدراسة إجرائيًا: بأنها جميع الأبحاث أو الدراسات العلمية التي تعنى بجودة التعليم الجامعي والمنشورة في مجلة "دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء.

مجلة دراسات في التعليم الجامعي: هي مجلة علمية محكمة دورية تصدر عن مركز التطوير وضمان الجودة- جامعة صنعاء نصف سنوية تعنى بنشر الأوراق البحثية التي تهتم بجودة التعليم الجامعي بعد تحكيمها من قبل لجنة من المتخصصين، وتصدر ورقيًا والكترونيًا في أعداد ومجلدات متلاحقة ومترابطة بأرقام متسلسلة، ومعززة بالرقم الدولي المعياري.

الإطار النظري للبحث.

يتناول الإطار النظري ثلاث مجالات هي: أسباب تتعلق بالمجلة العلمية، أسباب علمية، أسباب تتعلق بأخلاقيات الباحث، ويمكن تناولها على النحو الآتي:

أولاً: أسباب تتعلق بالمجلة:تعد المجلات العلمية المحكمة أصلًا من أوعية النشر العلمي التي يعتمد عليه الباحثون والدارسون للحصول على حاجاتهم من المعلومات ذات الموثوقية العالية والمتجددة، إذ يتم فيها نشر ما توصلت إليه البحوث العلمية في أي مكان في العالم.

ويمثل النشر العلمي واحدة من النشاطات التي تقيم عليها الجامعات بل أصبحت التصنيفات العالمية تعتمد على حجم وجودة الإنتاج الفكري لها كتصنيف شنغهاي للجامعات(Shanghai Jiao Tong University:2013)، وبالتالي تقيم عليها بلدان من الناحية العلمية والمهنية، فالنشر العلمي يعرف الباحث إلى العالم، وللنشر العلمي أهمية كبرى حيث أصبح ركيزة أساسية، ومن أهم أسس تصنيف الجامعات علميًا، كما أصبح الحصول على تمويل المشروعات البحثية في معظم أنحاء العالم يعتمد أيضًا على عدد الأبحاث الدولية (عزيزة إبراهيم محمد وآخرون، 2020: 281).

إلا أن واقع النشر العلمي اليمني لم يرتق إلى مستوى الطموح وإلى وما وصلت إليه المجلات العربية والعالمية من التطور الهائل للمنشورات التي تصدرها سنويا – حجمًا وسرعًة- مقارنة لما ينشر في المجلات اليمنية لذا فإن عملية النشر العلمي المحكم يتطلب العديد من المعايير والمواصفات القياسية المعتمدة عالميًا في عملية النشر من مختلف الجوانب، والدراسة الحالية ركزت على الجوانب الفنية والعلمية والأخلاقية في مجلة دراسات في التعليم الجامعي التي تصدر من قبل مركز

التطوير وضمان الجودة التابع لجامعة صنعاء بهدف تلافي الاختلالات الشكلية والمنهجية والعلمية والأخلاقية في الأوراق البحثية المقدمة للنشر بالمجلة.

وعلى الرغم من المساعي والجهود الحثيثة التي تبذل لترقية الأوراق البحثية التي تنشر بمجلة "دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة" إلا أنها قد تصطدم ببعض الأسباب التي تتعلق بالمجلة فقد تعيق نشر بعض الأوراق البحثية وتتسبب في رفضها، وتتمثل هذه الأسباب في: (شحة الإمكانات للمجلة، واختلاف الورقة البحثية المقدمة عن اهتمام المجلة، وعدم التزام الورقة بقواعد النشر للمجلة، أو أنها لا تتقيد بمطابقة الخط التحريري وضعف سلامة اللغة المتبعة في الورقة من حيث:(الأسلوب، النحو، الإملاء، التعبير عن الأفكار)، وافتقار الورقة إلى أحد العناصر الشكلية الضرورية كـ (الملخص، وقائمة المراجع، ....)، وغياب التحكيم العلمي الرصين وغلبة الذاتية والتأثر بالأهواء الشخصية في اختيار الأوراق البحثية المقدمة للنشر.

ثانيًا: أسباب علمية: تكتسب الورقة البحثية قيمتها العلمية من خلال نشرها وإخضاعها المباشر للتحكيم لتحديد ومعرفة مستوى المعرفة ومدى صحتها، إضافة إلى ما يشكله النشر من قيمة علمية تسهم في الرقي العلمي وتطوير الأوراق البحثية، ناهيك عن بعض الحوافز المادية المكتسبة من النشر العلمي التي قد تشكل دافعًا للبحث عن المزيد من الإنتاج الإبداعي، إلا أنه بالرغم من القيمة العلمية للنشر العلمي فإن الصعوبات الواقعية(توفيق العمراني، 2010: 83) التي قد أصبح الباحث في ظلها حبيس في أسباب علمية قد تعيقه عن نشر ورقته البحثية، وتتمثل هذه الأسباب في خلو الورقة البحثية من الربط بين عنوان الورقة والفكرة والمضمون، وعدم خلوها من الأخطاء المنهجية، وأن تكون العينات والأمثلة والفرضيات التي تقدمها غير متناسبة مع مجتمع البحث، وأما عن المراجع فقد تكون قديمة وغير ذات قيمة علمية، أو أن الورقة لا تعير الدراسات السابقة أي اهتمام، في حين أنها تفتقر إلى وضوح الجدوى، وخلوها من الصور التوضيحية، وغياب البناء المنطقي للأفكار التي تتضمنها، وصعوبة الانتقال السلس بين مختلف أجزائها.

وأما من ناحية أداة القياس التي استخدمتها الورقة فإنها لا تتصف بالدقة العلمية أو أن تطبيق الأساليب الإحصائية المتبعة فيها تمت بطريقة خاطئة في قياس متغيرات البحث وأنها لا تتناسب مع الواقع.

وأما تفسير وتحليل النتائج للورقة فإنها غير منطقية، والورقة بشكل عام تتصف بالسطحية والعمومية وقدم البيانات والمعلومات المدرجة فيها، وتفتقر للأصالة ولا تقدم اسهامات علمية جادة.

ثالثا: أخلاقيات الباحث: إن البحث العلمي عملية أخلاقية ومنهجية يحتم على الباحث أن يتحلى بها وهي تتوافق مع المواصفات المعرفية والمنهجية، لذلك فالبحث العلمي له قواعد وأخلاقيات وقوانين ينبغي مراعاتها والاهتمام بها، ونعني بالأخلاق العملية التي تتم عن طريقها تأكيد الالتزام بقيم أخلاقية معينة تركز على المبادئ الأساسية التي تقوم عليها القوانين والأعراف وفقًا للقواعد المعمول بها، ونتيجًة لاتساع المجالات العلمية وتعدد طرق البحث والتحليل وتزايد الاهتمام بالمبادئ الأخلاقية المتعلقة بإجراءات البحث تبنت غالبية المؤسسات العلمية قوانين أخلاقية وفق متطلباتها الاختصاصية الخاصة للحصول على بيانات صحيحة وذات مصداقية (عبد القادر بودربالة وبوسجرة ليليا، 2019: 236).

ولتجنب حدوث الأخطاء الأخلاقية مثل السرقة الأدبية، يجب أن يتحلى الباحث بأخلاقيات البحث العلمي، فهذا الأمر بالغ الأهمية فعدم احترام حقوق الملكية أو سرقة النصوص أو أبحاث الآخرين من خلال عدم ذكر المرجعية البحثية لهذه الأبحاث، كل ذلك قد يؤدي إلى نهاية رحلة الباحث علميًا (أحمد حسن وآخرون، 2017: 36)ولعل من أهم الأسباب التي تعيق النشر والتي تتعلق بأخلاقية الباحث هو احتواء الورقة البحثية على معلومات وأفكار مسروقة وغياب التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع التي تم الاقتباس منها، أو كتابة أسماء مؤلفين لم يشاركوا في البحث وإهمال كتابة أسماء كل المؤلفين الذين شاركوا بصورة فعلية في البحث، أو التقديم لنشر الورقة البحثية في أكثر من مجلة وبأكثر من لغة في نفس الوقت.

وحتى يتفادى الباحث الوقوع في أحد الأسباب الأخلاقية للرفض فلا بد له من التحلي بالتزام الدقة وعدم نشر ورقته البحثية بشكل مخالف للطرق العلمية المتعارف عليها للنشر، وتجنب كتابة نتائج لم يصل إليها حقيقًة لأن ذلك سيكون مصدرًا للضرر ومخالفًا للغرض الأساسي للبحث، ألا وهو معرفة الحقيقة وتصحيح الأخطاء، وإظهار ذلك بأمانِة للآخرين (أحمد حسن وآخرون، 2017: 80).

الإطار العملي:

منهج الدراسة:استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد من أكثر المناهج العلمية استخدامًا في مجالي العلوم الإنسانية والاجتماعية،وبوصفه المنهج المناسب

لهذه الدراسة، ويتم من خلاله تحديد الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في مجلة دراسات في التعليم الجامعي.

مجتمع الدراسة:تكون مجتمع البحث من جميع المعنيين بمجلة " دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء، والبالغ عدد هم (37) فردًا، وهم: هيئة التحرير وعددهم (7)، والهيئة العلمية والاستشارية. وعددهم (30).

عينة البحث:تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من هيئة التحرير والهيئة العلمية والاستشارية بمجلة " دراسات في التعليم الجامعي" بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء، والبالغ عددهم (14) فردًا.

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد استبانة كأداة للدراسة، وقد استند في بنائها على مجموعة من الدراسات والأدبيات السابقة، والمراجع التي بحثت في الأسباب التي تعيق نشر بعض الأوراق البحثية بالمجلات العلمية، وشملت الاستبانة ثلاث مجالات هي: أسباب تتعلق بالمجلة العلمية، أسباب علمية، أسباب تتعلق بأخلاقيات الباحث،كما هو مبينبالجدول(1):

جدول (1)الصورة النهائية للأداة

م	المجالات	عدد الفقرات
١	أسباب تتعلق بالمجلة	١١
٢	أسباب علمية	١١
٣	أسباب تتعلق بأخلاقيات الباحث	٥
	مجموع الفقرات	٢٧

وقد تم بناء أداة الدراسة وفق مقياس "ليكرت" الثلاثي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) لتقدير مستوى تحقق كل فقرة من الفقرات، حيث أعطيت هذه التقديرات درجات كمية تقابلها من (1) إلى (3) لغرض حساب المتوسط الحسابي وتفسير التقديرات الوصفية كمياً، حيث يكون أعلى متوسط حسابي يمكن أن يحصل عليه المعنيين بالمجلة(3) وأدنى متوسط حسابي يمكن أن يحصل عليه هو (1).

وبناءًا عليه تم تحديد قيم الوسط المرجح وتقديره لفظيًا وفق الآتي:(منخفضة 1,00 – 1,66 ، متوسطة 1,67 – 2,33 ، مرتفعة 2,34 – 3,00).

صدق أداة البحث:وللتحقق من صدق مضمون الأداة تم عرضها على ثمانية من المحكمين، حيث أبدى المحكمون آراءهم في مدى مناسبة مؤشرات الاستبانة، وقد حصلت جميع المؤشرات على موافقة لم تقل نسبتها عن 91% على الفقرات كافة.

ثبات أداة البحث:للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام أسلوب معامل ألفا- كرو نباخ لحساب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة الثلاثة، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة (0,82%).

المعالجات الاحصائية:قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لحساب التقديرات التقويمية للأسباب التي تعيق النشر بالمجلة، كما استخدم الاختبار التائيT.Testلمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير النوع، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدراسة أثر متغير الرتبة الأكاديمية والخبرة على التقديرات التقويمية لواقع مجلة دراسات في التعليم الجامعي بمركز التطوير وضمان الجودة بجامعة صنعاء في ضوء قائمة الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول الباحث عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أهداف البحث وأسئلته، وتسهيلاً لعرض تلك النتائج ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات بحسب أسئلة البحث، وهي على النحو الآتي:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه" **ما الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية "مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا"؟** قام الباحث بدراسة تحليلية لما توفر لديه من دراسات وكتابات حول الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلة العلمية، وكان أبرز ما اطلع عليه الباحث هو: مفردات بالأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية، وفي ضوء هذه الدراسات استطاع الباحث أن يتوصل إلى قائمة بمفردات الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية، ثم تم صياغة هذه القائمة في شكل فقرات محددة, ثم عرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين الذين لديهم خبرة في تحكيم الأوراق البحثية والدراسات العلمية, وفي ضوء ملاحظاتهم وتوصياتهم تم إجراء التعديلات المناسبة للقائمة، وبذلك توصل الباحث إلى قائمة تتضمن(3) مجالات و(27) مفردة كما هو مبين في الجدول(2).

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه" **ما وجهة نظر المعنيين بالمجلة في الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في المجلات العلمية " مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة بجامعة صنعاء نموذجا "؟** فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبيان بشكل عام لمعرفة

رأي المعنيين بالمجلة في أبرز الأسباب التي تعيق نشر بعض الأوراق البحثية، كما تم استخراج المتوسط والانحراف المعياري لكل مجال لمعرفة أهم المجالات التي يركز عليها المعنيون بالمجلة، إضافة إلى أنه تم استخراج المتوسط والانحراف المعيارية لفقرات كل مجال على حدة لمعرفة أبرز الأسباب التي تعيق نشر بعض الأوراق البحثية بالنسبة لكل مجال، كما تم استخراج المتوسط والانحراف المعياري لأبرز الأسباب التي تعيق نشر بعض الأوراق البحثية وفقاً لكل متغير الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة كما هو موضح في الجداول (2 , 3, 4، 5، 6 ،7) كالآتي:

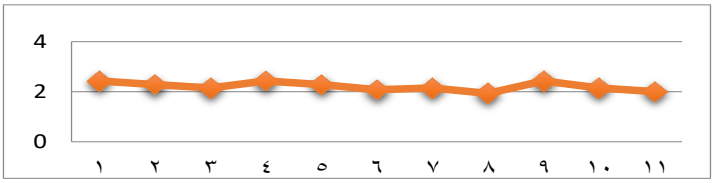
المجال الأول: أسباب تتعلق بالمجلة العلمية.

يوضح الجدول (2) المتوسط، والانحراف المعياري للفقرات المكونة للأسباب المتعلقة بالمجلة العلمية.

جدول (2)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات المكونة للأسباب المتعلق بالمجلة العلمية.

الفقـــــــــرة	المعنيين بالمجلة العلمية		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
١ – شحة الإمكانات المادية والمالية للمجلة.	2.4286	.75593	مرتفعة
٢ – تجاهل الدور الذي يقوم به كلا من رئيس وهيئة التحرير من قبل القيادات العليا بالجامعة.	2.2857	.72627	متوسط
٣ – إغفال الجهود التي يقوم بها المحكمون.	2.1429	.86444	متوسط
٤ – اختلاف الورقة البحثية المقدمة عن اهتمام المجلة.	2.4286	.64621	مرتفعة
٥ – لا تلتزم الورقة البحثية بقواعد النشر للمجلة.	2.2857	.82542	متوسط
٦ – غياب المعايير للقبول بالمجلة.	2.0714	.82874	متوسط
٧ – ضعف الالتزام بالتحكيم العلمي الرصين.	2.1429	.66299	متوسط
٨ – غلبة الذاتية والتأثر بالأهواء الشخصية في اختيار الأوراق البحثية المقدمة للنشر.	1.9286	.91687	متوسط
٩ – لا تهتم المجلة بتسويق نفسها حتى يتعرف عليها الباحثون في كل مكان.	2.4286	.75593	مرتفعة
١٠ – ضعف سلامة اللغة المتبعة في الورقة من حيث: (الأسلوب، النحو، الإملاء، التعبير عن الأفكار).	2.1429	.77033	متوسط
١١ – افتقار الورقة إلى أحد العناصر الشكلية الضرورية ك (الملخص، قائمة المراجع، ....).	2.0000	.78446	متوسط
المتوسط العام	2.2857	.54295	متوسط

تبين من الجدول (2) أن تقديرات استجابات القائمين على المجلة بمركز التطوير وضمان الجودة جامعة صنعاء لمستوى الأهمية للأسباب المتعلقة بالمجلة العلمية وقعت ضمن المستوى المتوسط، كما هو مبين في الشكل (1).



شكل(1):يبين مستوى الأهمية لمفردات أسباب الرفض المتعلق بالمجلة

وتشير البيانات كما في الشكل (1) أن المعنيين بالمجلة يرون أن أهم الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية تتمثل في المفردة التي تنص على " إغفال الجهود التي يقوم بها المحكمون" وقد يعود سبب ذلك أن المجلة لا تمتلك آلية واضحة وفاعلة لدعم وتحفيز عملية التميز والإبداع وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في صنع القرار المتصل بالتغييرات المشتركة بما يحقق منفعة وفائدة للمجلة، مما ينعكس ذلك سلبًا على أداء المحكمين ويدفعهم إلى التذمر وغياب الجدية والتأخر في التقييم، أو العزوف عن قبول التحكيم، تليها الفقرة التي تنص على "لا تلتزم الورقة البحثية بقواعد النشر للمجلة" ويرجع سبب ذلك إلى جهل الباحث بضوابط وقواعد النشر التي تتبعها المجلة مما يتسبب في مخالفة الورقة البحثية لشروط وضوابط وقواعد النشر للمجلة ويجعل فرصتها للنشر ضعيفة، تليها الفقرة التي تنص على "غلبة الذاتية والتأثر بالأهواء الشخصية في اختيار الأوراق البحثية المقدمة للنشر" ويعود سبب ذلك لغياب الحيادية والجدية والموضوعية لدى هيئة التحرير وضعف الرقابة الدوري المتحلية بالشفافية والقوة من قبل إدارة المجلة لهيئة التحرير وللجنة التحكيم مما يؤثر على الموافقة على قبول نشر الورقة البحثية بالمجلة، في الوقت نفسه يوجد لدى الباحثين قناعة بغياب الموضوعية لدى المجلة مما يؤثر على سمعتها العلمية، ويوجد لديهم انطباعًا في صعوبة النشر ما يدفعهم للجوء إلى الوساطة لنشر أراقهم أو العزوف عن النشر والتوقف عن البحث العلمي، تليها الفقرة التي تنص على "تجاهل الدور الذي يقوم به كلا من رئيس وهيئة التحرير من قبل القيادات العليا بالجامعة" ويرجع سبب ذلك إلى أن قيادة الجامعة لا تولي البحث العلمي اهتمامًا وهذا ينعكس على ضعف الاهتمام بالمجلة من حيث أن تجعل للتطوير والتحديث للمجلة أولوية لرفع كفاءتها وقدرتها وفاعليتها في نشر الأوراق البحثية ورقيًا وإلكترونيًا، تليها الفقرة التي تنص على "اختلاف الورقة البحثية المقدمة عن اهتمام المجلة" ويعود سبب ذلك إلى عدم اطلاع الباحث على أهداف ومجالات المجلة ومعرفة أشكال الأوراق التي يتم قبولها بالمجلة التي يريد النشر فيها، مما

يجعل الورقة البحثية مخالفة لقواعد وتوجهات وأهداف المجلة، وتتعامل هيئة التحرير في المجلة معها على أنها تغطي موضوعات هامشية بعيدة عن اهتمام المجلة مما يحتم أن تكون النتيجة الرفض لها حتى وإن تم نشرها في المجلة فإن مصيرها الاهمال وقلة الاهتمام بها من قبل جمهور القراء للمجلة لأنها لا تخدم تخصصهم تليها الفقرة التي تنص على "لا تهتم المجلة بتسويق نفسها حتى يتعرف عليها الباحثون في كل مكان" ويعود سبب ذلك أن المجلة محدودة الانتشار والتأثير وأنها لم تصل إلى مستوى المجلات العلمية الرصينة مما يؤدي إلى محدودية تداولها في الأوساط العلمية المحلية الإقليمية، أو أن المجلة لا تمتلك سياسة لتوزيع النسخ المطبوعة، وتوفر جميع الدوريات على موقع المكتبة، تليها الفقرة التي تنص على " ضعف الالتزام بالتحكيم العلمي الرصين" ويرجع سبب ذلك نتيجًة لغياب معايير محددة للحكم على جودة وأصالة الورقة البحثية، وعجز بعض المحكمين وضعف كفاءتهم على توجيه ملاحظات دقيقة يستفيد منها الباحثون في صقل مهاراتهم البحثية تليها الفقرة التي تنص على "افتقار الورقة إلى أحد العناصر الشكلية الضرورية كـ (الملخص، قائمة المراجع، ....) ويعود سبب ذلك إلى ضعف إلمام الباحث بشروط وقواعد البحث العلمي تليها الفقرة التي تنص على " شحة الإمكانات المادية والمالية للمجلة" وقد ويجع سبب ذلك أن المبالغ المالية التي رصدت للمجلة في الموازنة السنوية ضئيلة وغير كافية تليها الفقرة التي تنص على "غياب المعايير للقبول بالمجلة" وقد يعود سبب ذلك إلى ضعف الاهتمام بمراجعة التشريعات المنظمة لعمل المجلة، وغياب النظم الفاعلة لتحديد العوامل التي تتسبب في إعاقة تقييم ومتابعة أداء المجلة، وقلة الاهتمام بوضع خطط تصحيحية لتحسين مستوى أدائها ووجود مجموعة من التحديات والعوائق والتي تتمثل في عدم التزام المجلة بالمعايير المتعارف عليها عالميًا، تليها الفقرة التي تنص على "ضعف سلامة اللغة المتبعة في الورقة من حيث (الأسلوب، النحو، الإملاء، التعبير عن الأفكار) " وقد يرجع سبب ذلك إلى ضعف إلمام الباحث بقواعد اللغة وسلامة الأسلوب وعدم خضوع الورقة البحثية للمراجعة المتعلقة بالهجاء وبنية الجمل وعلامات الترقيم من قبل متخصص لغوي لاستخراج الأخطاء وتصحيحها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (جيهان عبد العزيز رجب عبد العزيز : 2010) ودراسة (علي عبد الصمد خضير و هاشم شريف حسن: ٢٠١٢) ودراسة (مني ناصر الكلبانية: 2013) ودراسة (حليمة بدر الجبري، 2016)

ودراسة (عبد الهادي بن محضار العيدروس وخالد بن سليمان معتوق: 2018)) ودراسة (كمال مولوج، فريدة مولوج: 2018) ودراسة (الدوكالي مفتاح الطرشاني: 2019) أن عموم تقديرات استجابات القائمين على المجلة بمركز التطوير وضمان الجودة - جامعة صنعاء للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية المتعلقة بالمجلة العلمية وقعت ضمن المستوى المتوسط.

مما يعطي انطباعًا أن مستوى أداء المجلة دون المستوى المأمول وهذا يحتم عليها أن تراجع الآلية التي تعمل بها وأن تعمل على دعم وتحفيز عملية التميز والإبداع في أداء العاملين بها، وأن تهتم بمراجعة التشريعات المنظمة لعملها، وتفعل النظم التي تعمل على تحديد العوامل التي تتسبب في إعاقة تقييم ومتابعة أدائها لتلافيها ووضع الحلول المناسبة لها من خلال وضع خطط تصحيحية لتحسين مستوى أدائها والتغلب على التحديات والعوائق التي تواجهها، وأن تحرص على الالتزام بالمعايير المتعارف عليها عالميًا.

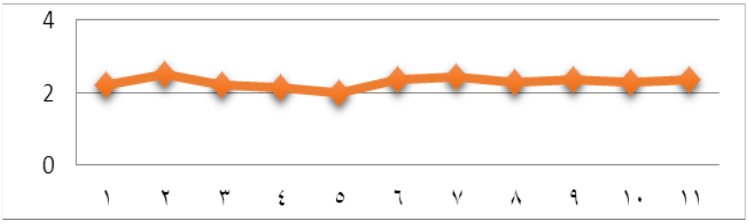
وتختلف الدراسة الحالية مع ما توصلت إلية دراسة (مدثر أحمد محمد صالح ، حمد أحمد رابح : 2019)والتي ركزت على حركة الوصول الحر للمعلومات كنظام جديد للنشر العلمي، ودراسة (خالد محمد محمود النجار: 2019) ودراسة (سيد عبد الظاهر محمود وآخرون: 2019)والتي اهتمت بالتعرف على مفهوم التصنيف الدولي، ومعاييره ومؤشراته، وأهمية النشر الدولي والسمعة الأكاديمية كمعايير لتصنيف الجامعات عالميًا وفق المعايير المعروفة لتصنيف الجامعات في العالم، بينما ركزت الدراسة الحالية علي الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية المتعلقة بالمجلة.

المجال الثاني: الأسباب العلمية:يوضح الجدول(3) المتوسط والانحراف لفقرات قائمة الأسباب العلمية.

جدول (3) المتوسط والانحراف المعياري للأسباب العلمية

الفقـــــــــرة	المعنيين بالمجلة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
١ – خلو الورقة من الربط بين العنوان والفكرة والمضمون.	2.2143	.80178	متوسط
٢ – وجود أخطاء منهجية في الورقة.	2.5000	.75955	مرتفعة
٣ – لا تتناسب العينات والأمثلة والفرضيات التي تقدمها الورقة مع مجتمع البحث.	2.2143	.69929	متوسط
٤ – خلو الورقة من المراجع الحديثة، وذات القيمة العلمية.	2.1429	.66299	متوسط
٥ – لا تعبر الورقة الدراسات السابقة أي اهتمام.	2.0000	.67937	متوسط
٦ – لا تتصف أداة القياس للورقة البحثية بالدقة العلمية.	2.3571	.74495	مرتفعة
٧ – تطبق الأساليب الإحصائية المتبعة بطريقة خاطئة في قياس متغيرات البحث.	2.4286	.75593	مرتفعة
٨ – ضعف تفسير وتحليل النتائج للورقة البحثية.	2.2857	.61125	متوسط
٩ – افتقار الورقة للأصالة.	2.3571	.74495	مرتفعة
١٠ – قدم البيانات والمعلومات المدرجة في الورقة.	2.2857	.72627	متوسط
١١ – لا تقدم الورقة اسهامات علمية جادة.	2.3571	.63332	مرتفعة
المتوسط العام	2.2078	.48029	متوسط

تبين من الجدول (3) أن تقديرات استجابات القائمين على المجلة بمركز التطوير وضمان الجودة جامعة صنعاء لمستوى الأهمية للأسباب العلمية وقعت ضمن المستوى المتوسط،كما هو مبين في الشكل(2).



شكل (2):يبين مستوى الأهمية لفقرات الأسباب العلمية

وتشير البيانات كما في الشكل (2) أن المعنيين بالمجلة يرون أن أهم الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية تتمثل في الفقرة التي تنص على " افتقار الورقة للأصالة" ويرجع سبب ذلك إلى اعتماد الباحث على معالجة مشكلة وهمية وافتراضية غلبة طابع النمطية على ورقته البحثية مما يقلل من الفائدة العلمية لهذه الورقة ويفقدها التميز العلمي من حيث الرصانة والعمق والابتكار، يلي ذلك الفقرة التي تنص على " خلو الورقة من الربط بين العنوان والفكرة والمضمون" ويرجع

السبب إلى ضعف إلمام الباحث بأصول البحث العلمي وقواعده، وقلة الإفادة من جلسات البحث العلمي كـ (حلقات النقاش العلمية – مؤتمرات – ندوات)، وعدم توفر المناخ العلمي ونقص التدريب على البحث العلمي مما يجعل الورقة البحثية ركيكة وتفتقر إلى الربط بين أجزائها، تتبع ذلك الفقرة التي تنص على"ضعف تفسير وتحليل النتائج للورقة البحثية" ويرجع السبب إلى قلة دراية الباحث بالأساليب الإحصائية، ولم يحصل على المساعدة التي تذلل له صعوبات تحليل النتائج للورقة البحثية ما يجعل الباحث يكتفي بعملية تحليل سطحية للنتائج دون الخوض في عمق المشكلة البحثية وتفاصيلها مما يفقد الورقة البحثية قيمتها العلمية، ثم تأتي الفقرة التي تنص على " ضعف الإمكانيات وقدم البيانات والمعلومات المدرجة في الورقة" يرجع السبب إلى نقص المراجع العلمية الحديثة، وصعوبة الإفادة من شبكة الإنترنت، أو قلة الاهتمام في بذل العناية الكافية بالورقة، وتتبعها الفقرة التي تنص على " لا تقدم الورقة اسهامات علمية جادة "يرجع السبب إلى افتقار الباحث للفكر والتصور وتصدر النمطية، ولم تأتي الورقة بجديد بل لا يعدو ما قدمته مجرد تأكيد لنتائج تم التوصل إليها سلفًا، تليها الفقرة التي تنص على"وجود أخطاء منهجية في الورقة " ويعود السبب لضعف تكوين الباحث أكاديميا وعدم خضوعه لدورات في البحث العلمي مما يفقده القدرة على توظيف المنهج بطريقة سليمة، تليها الفقرة التي تنص على: "لا تتصف أداة القياس للورقة البحثية بالدقة العلمية" ويرجع السبب لقلة خبرة الباحث بقواعد بناء وصياغة الاستبانة الذي سوف تستخدم في قياس المتغيرات وتقديمها لمحكمين غير متخصصين مما يفقد الأداة الصحة والدقة العلمية والثبات، تليها الفقرة التي تنص على: "خلو الورقة من المراجع الحديثة، وذات القيمة العلمية" ويعود السبب لقلة المراجع والمجلات والدوريات الحديثة في مكتبات الجامعة ووجود مشكلات وصعوبات خاصة بالبيئة العلمية اليمنية، تتبعها الفقرة التي تنص على: " تطبق الأساليب الإحصائية المتبعة بطريقة خاطئة في قياس متغيرات البحث " قد يعود سبب ذلك إلى ضعف تحكم الباحث بالبرامج الإحصائية، ناهيك أنه لم يحصل على المساعدة في تطبيق الأساليب الإحصائية مما يؤدي إلى اتباعه لطريقة خاطئة في قياس متغيرات الورقة البحثية، تليها الفقرة التي تنص على: "لا تتناسب العينات والأمثلة والفرضيات التي تقدمها الورقة مع مجتمع البحث " قد يكون السبب ضعف قدرة الباحث على صياغة الفرضيات والتفريق بين أنواع العينات وحجمها في الدراسة أو التفريق بين العينة والمجتمع وبطبيعة الحال فإن الاختيار غير السليم للعينة تنتج عنه نتائج خاطئة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (كمال إلياس أبو شديد، ماريا بوزيد: 2019) ودراسة (أسامة أحمد حسن: 2019) ودراسة (ياسر ميمون عباس: 2019) ودراسة (عماد محمد فرحان: 2019) ودراسة(عمرة مهديد، علاوة هوام:2019م) دراسة (عادل بن عايض بن عوض، 2019) ودراسة (إدريس الكاميري: 2019م) أن عموم الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية المتعلقة بالأسباب العلمية حصل على تقدير متوسط، وهذا يؤكد على ضرورة الرفع من الكفاءة البحثية للباحثين بجامعة صنعاء من خلال إجراء دورات في كيفية إعداد الورقة البحثية، إلى جانب عمل ندوات للتوعية بقواعد المجلة من حيث إعدادها وضوابط ومتطلبات النشر بها.

ويتبين أن مستوى الأوراق البحثية المقدمة للمجلة التي لم تحصل على الموافقة بالنشر مما يعطي انطباعًا أنها تخالف قواعد وشروط النشر للمجلة، أو أن صياغة الفرضيات غير سليمة، أو قد تكون الأداة المتبعة مخالفة لقواعد النشر أو لم تخضع للتحكيم، وأن المنهج المتبع لم يوظف بطريقة صحيحة، أو أن الأساليب الإحصائية غير سليمة، أو أن تحليل النتائج سطحية وتفتقر للخوض في عمق المشكلة البحثية وتفاصيلها، ونقص المراجع العلمية المتخصصة والحديثة، وركاكة الورقة وافتقارها للربط بين أجزائها، أو أنها لم تقدم معلومات جديدة ووافية.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (De Kemp ArnoudWackiers Alexis:2008) التي تسعى للتعرف على المعوقات التي تحول دون المنافسة الفاعلة في مجال النشر العلمي، والتي من أهمها استراتيجيات التسعير، بينما الدراسة الحالية تسعى للتعرف على الأسباب العلمية التي تعيق نشر الورقة البحثية بهدف تحاشيها.

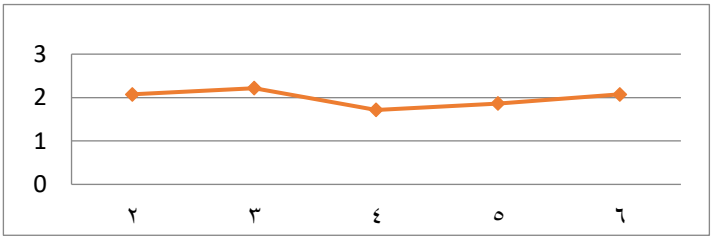
المجال الثالث: أخلاقيات الباحث

يوضح الجدول(4) المتوسط والانحراف المعياري لمجال أخلاقيات الباحث، والتي تم ترتيبها تنازليًا حسب النسبة المئوية والتكرارات.

جدول (4) المتوسط والانحراف المعياري للأسباب المتعلقة بأخلاقية الباحث

الفقـــــــرة	المعنيين بالمجلة		التقدير اللفظي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١ – احتواء الورقة البحثية على معلومات وأفكار مسروقة.	2.0714	.82874	متوسط
٢ – غياب التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع التي تم الاقتباس منها.	2.2143	.57893	متوسط
٣ – كتابة أسماء مؤلفين لم يشاركوا في البحث.	1.7143	.82542	متوسط
٤ – إهمال كتابة أسماء كل المؤلفين الذين شاركوا بصورة فعلية في البحث.	1.8571	.77033	متوسط
٥ – التقديم لنشر الورقة في أكثر من مجلة في نفس الوقت.	2.0714	.73005	متوسط
المتوسط العام	1.9857	.48652	متوسط

يبين من الجدول (4) أن تقديرات استجابات القائمين على المجلة بمركزا لتطوير وضمان الجودة بجامعة صنعاء لمستوى الأهمية للأسباب المتعلقة بمجال أخلاقية الباحث وقعت ضمن المستوى المتوسط،كما هو مبين في الشكل(3).



شكل (3): يبين مستوى الأهمية لفقرات الأسباب المتعلقة بمجال أخلاقية الباحث

وتشير البيانات كما في الشكل (3) أن المعنيين بالمجلة يرون أن أهم الأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية في مجال أخلاقية الباحث تتمثل بالفقرة التي تنص على: " غياب التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع التي تم الاقتباس منها " وقد يعود سبب ذلك إلى عدم الالتزام بسياسة وأخلاقية النشر وقواعد الملكية الفكرية في توثيق المصادر والمراجع والدراسات التي يستند عليها الباحث في كتابة الورقة البحثية، وأنه لا يعرف معنى الانتحال وضوابط وإتقان أساليب كتابة المصادر وتعلم طرق إعادة صياغة النص بدون استعارة لغة النص الأصلي، وعدم استخدامه لبرامج الكشف عن السرقات العلمية للتأكد من خلو ورقته من الانتحال قبل إرسالها للنشر، ولا يلتزم بالمواصفات الفنية للمراجع العلمية، تليها الفقرة التي تنص على:" التقدم

لنشر الورقة في أكثر من مجلة في نفس الوقت " ويعود السبب إلى عدم التزام الباحث بمعايير السلوك الأخلاقي في الأنشطة البحثية، تليها الفقرة التي تنص على:" إهمال كتابة أسماء كل المؤلفين الذين شاركوا بصورة فعلية في البحث" ويرجع السبب إلى غلبة الذاتية والأهواء الشخصية لدى بعض الباحثين، وتغليب المصلحة الشخصية. تليها الفقرة التي تنص على:" كتابة أسماء مؤلفين لم يشاركوا في البحث" ويعود سبب ذلك لغياب الجدية والموضوعية والأمانة العلمية لدى الباحث، تليها الفقرة التي تنص على " احتواء الورقة البحثية على معلومات وأفكار مسروقة " يعود سبب ذلك إلى عدم مراعاة الباحث لضوابط الاقتباس وتوثيق اسم المصدر الذي اقتبس منه المعلومة مما يوقعه في مشاكل كـ (الانتحال أو تدوين معلومات من دراسات سابقة دون الإشارة إليها).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (شريف هنية، مصطفاوي عايدة:2019) ودراسة (عبد القادر بودربالة، بوسجرة ليليا: 2019) وتؤكدان على التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وضرورة حماية الملكية للمؤلفين.

ثالثاَ: نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الجنس والدرجة العلمية وسنوات الخبرة على المعنيين بالمجلة، وهي على النحو التالي:

1- تقديرات المعنيين بالمجلة وفقًا لمتغير الجنس للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية، ويبين الجدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5) نتائج الاختبار التائيT.Test لمعرفة الفروق تعزى للنوع (ذكر - أنثى)

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أسباب متعلقة بالمجلة	ذكر	11	2.2562	.49596	.316	.584
	أنثى	3	2.0303	.45757		
أسباب علمية	ذكر	11	2.3471	.45603	2.450	.143
	أنثى	3	2.0606	.88296		
أسباب متعلقة باخلاقيات البحث	ذكر	11	1.9636	.45447	.493	.496
	أنثى	3	2.0667	.70238		
الاستبيان ككل	ذكر	11	2.2391	.44363	.505	.491
	أنثى	3	2.0494	.67213		

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة = 0,05 سواء على مستوى كل مجال أم على مستوى الأداة ككل, وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0,05بين متوسطات استجابات

المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، تعزي لمتغير الجنس، بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة= 0,05 لمتغير الجنس على استجابات المعنيين بالمجلة لمتوسطات استجابات المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين القائمين على المجلة وفقًا لمتغير الجنس.

2- تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية وأثره على تقديرات المعنيين بالمجلة لكل مجال، ويبين الجدول (6) نتائج ذلك.

جدول (6)تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية وأثره على تقديرات المعنيين بالمجلة لكل مجال

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أسباب متعلقة بالمجلة أسباب علمية	بين المجموعات	.006	2	.003	.012	.988
	داخل المجموعات	2.992	11	.272		
	المجموع الكلي	2.999	13			
أسباب متعلقة بأخلاقيات البحث	بين المجموعات	.157	2	.079	.235	.794
	داخل المجموعات	3.675	11	.334		
	المجموع الكلي	3.832	13			
أسباب متعلقة بالمجلة	بين المجموعات	.309	2	.155	.614	.559
	داخل المجموعات	2.768	11	.252		
	المجموع الكلي	3.077	13			
إجمالي	بين المجموعات	.064	2	.032	.122	.886
	داخل المجموعات	2.892	11	.263		
	المجموع الكلي	2.956	13			

تشير بيانات الجدول (6) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة = 0,05 سواء على مستوى كل مجال من مجالات الأداة أم على مستوى جميع المجالات، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0,05بين متوسطات تقديرات المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة " دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية، بمعنى أنه يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة=

0,05 لمتغير الرتبة الأكاديمية على تقديرات المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة " دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة على أن ظروف المعنيين على مستوى المجلة متساوية إن لم تكن واحدة تعكسها ظروف المجلة عموماً.

3- تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة وأثره على تقديرات المعنيين بالمجلة لكل مجال، ويبين الجدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7) تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة وأثره على تقديرات المعنيين بالمجلة لكل مجال

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أسباب متعلقة بالمجلة أسباب علمية	بين المجموعات	.423	2	.212	.904	.433
	داخل المجموعات	2.576	11	.234		
	المجموع الكلي	2.999	13			
أسباب متعلقة بأخلاقيات البحث	بين المجموعات	.298	2	.149	.463	.641
	داخل المجموعات	3.535	11	.321		
	المجموع الكلي	3.832	13			
أسباب متعلقة بالمجلة	بين المجموعات	.511	2	.255	1.095	.368
	داخل المجموعات	2.566	11	.233		
	المجموع الكلي	3.077	13			
احمالي	بين المجموعات	.345	2	.173	.728	.505
	داخل المجموعات	2.611	11	.237		
	المجموع الكلي	2.956	13			

تشير بيانات الجدول (7) أن قيمة "ف"غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة = 0,05 سواء على مستوى كل مجال من مجالات الأداة أم على مستوى جميع المجالات, وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0,05بين متوسطات تقديرات المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، تعزي لمتغير الخبرة، بمعنى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة عند مستوى دالة= 0,05 لمتغير الخبرة على تقديرات المعنيين بالمجلة للأسباب التي تعيق نشر الأوراق البحثية بمجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة في ضوء القائمة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على عدم وجود تمايز بين المعنيين بالمجلة وفقًا لمتغير الخبرة في جميع المجالات، ويمكن أن يفسر ذلك على أن ظروف المعنيين على مستوى المجلة متساوية إن لم تكن واحدة تعكسها ظروف المجلة عمومًا.

توصيات البحث: بناءًا على نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يأتي:

-ضرورة توفير الميزانية الكافية للمجلة حتى تتمكن من شراء مصادر المعلومات المختلفة وإتاحة أعداد المجلة بانتظام ورقيًا وإلكترونيًا.

-إعادة النظر في قواعد النشر للمجلة لتتلاءم مع التوجهات الدولية.

-وضع تسلسل عملي لهيئة التحرير بالمجلة لتسريع العمل، وللتأكد من التزام الباحثين بمعايير النشر للمجلة، ومتابعة المحكمين لإنهاء تقييمهم للأبحاث.

-عمل ندوات للتوعية بقواعد المجلة من حيث إعدادها وضوابط ومتطلبات النشر بها.

-محاولة تقليص الفترة التي يتم فيها استلام الورقة البحثية ونشرها قدر الإمكان.

-تنمية مهارات الباحثين لمواجهة الانتحال العلمي، وتجنب الوقوع فيه واحترام الملكية الفكرية للآخرين من خلال دورات تدريبية للأكاديميين والباحثين تركز هذه الدورات على (مهارات البحث العلمي- الكتابة العلمية- أسس وقواعد الاقتباس والتوثيق العلمي- التعرف على الممارسات الجيدة للباحثين الجيدين- احترام الملكية الفكرية-التعرف على برامج اكتشاف الانتحال).

-تشجيع الباحثين على الاستفادة من منصات التواصل الاجتماعي الأكاديمية في النشر العلمي من خلال عقد ندوات تعريفية بها للباحثين بحيث يمكنهم الاستفادة من مميزاتها وتجنب سلبياتها، وتنظيم ورش بغرض نشر الخبرات الجيدة.

-إيجاد معايير واضحة لقبول الأوراق البحثية المقدمة للنشر، وتطبق هذه المعايير على الجميع دون تميز أو استثناء أو تحيز لأحد ومحاربة الوساطة والمحسوبية.

-الرفع من الكفاءة المهنية للمحكمين بالمجلات العلمية التابعة لجامعة صنعاء من خلال إجراء دورات في كيفية تحكيم الورقة البحثية.

-بناء موقع إلكتروني خاص بالمجلة يحتوي على جميع المعلومات الخاصة بها مثل: (القطاعات العلمية التي تندرج تحتها المجلة والتخصصات التي تخدمها، التصنيفات الرئيسية والفرعية لها، مدى تتابع المجلة، موقع ووجهة الصدور، الشروط والأحكام المطلوبة للنشر فيها، سياسة النشر الخاصة بها، طريقة التواصل مع رئيس التحرير للمجلة).

قائمة المراجع:

1.إبراهيم عبد الرحمن الصقر(2015). إنشاء مجلة تربوية محكمة لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة التربية، جامعة الأزهر، م 4ع (164)، جمهورية مصر العربية، ص ص (96-116).
2.أحمد حسن وآخرون (2017). أساسيات البحث العلمي، علماء مصر، جمهورية مصر العربية.
3.إدريس الكاميري(2019). تحديات النشر العلمي الإلكتروني الجامعي في العالم العربي، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (19 – 47).
4.أسماء أحمد حسن(2019). رؤية استراتيجية لحوكمة النشر العلمي في ضوء المعايير الدولية، ع 117، مج 26، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ص ص (105- 162).
5.توفيق العمراني(2019). معايير الجودة في البحث العلمي والنشر العلمي في العالم العربي، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس، مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (79- 96).
6.جابر بن صالح السبيعي(2018). توجهات بحوث الإدارة التربوية المنشورة في الدوريات التربوية المحكمة في دول الخليج العربي خلال الفترة من العام (2005-2016)، مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، م (3)، ع (2)، ص ص (193- 224م).
7.جمال علي خليل الدهشان(2019). النشر العلمي المفتوح Open-AccessPublishingبين التأييد والرفض، المجلة التربوية، ع (60)، جامعة سوهاج- كلية التربية، جمهورية مصر العربية، ص ص (1- 10).
8.جمال علي خليل الدهشان(2020). تقرير عن ندوة: الاتجاهات الحديثة في النشر العلمي، ومعايير تقييمه: معامل التأثير العربي نموذجا والتي عقدتها مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة أسيوط، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، م (3)، ع (1)، جمهورية مصر العربية، ص ص. (489-502).

9.جيهان عبد العزيز رجب عبد العزيز(2010). واقع الدوريات العلمية الورقية والإلكترونية في بعض الكليات بالعالم العربي: دراسة مقارنة، المجلة التربوية، جامعة سهاج، جمهورية مصر العربية، (379- 409).
10.حليمة بنت بدر هلال الجبري(2016). المجلات المحكمة في سلطنة عمان والعوامل المؤثرة على إتاحتها إلكترونيا عبر الوصول الحر، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة السلطان قابوس، مسقط.
11.خالد محمد محمود(2019). تأثير النشر الدولي والسمعة الأكاديمية على ترتيب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في التصنيفات العالمية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، م (2)، ع (2)، ص ص (171- 232)
12.خليل محمد الخطيب(2020). في ضوء متطلبات التحول الرقمي واقع الإنتاج والنشر العلمي بالجمهورية اليمنية ومقترحاته، منظمة المجتمع العلمي العربي.
13.الدوكالي مفتاح علي الطرشاني(2019). صعوبات النشر العلمي في الجامعات الليبية دراسة تقويمية: جامعة الزيتونة نموذجا، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس، مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (49 – 78).
14.سيد عبد الظاهر محمود عبد العليم وآخرون(2019). المتطلبات العالمية للنشر الدولي لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات المصرية: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، م (35)، ع (12)، جمهورية مصر العربية، ص ص (635-653).
15.عادل بن عايضبن عوض(2019). معوقات النشر العلمي في المجلات العلمية المعتمدة من قاعدة البيانات العالمية isi من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، م (9)، ع (3)، ص ص (371-343).
16.عبد القادر بودربالة، ليليا بو سجرة(2019). أوعية النشر والمسؤولية الأخلاقية في الوطن العربي رهانات المبادئ والأداء، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس، مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (233 – 250).
17.عبد الهادي بن محضار العيدروس، خالد بن سليمان معتوق(2018). الدوريات العلمية الصادرة عن جامعة أم القرى ومدى مطابقتها للمعايير الدولية للجودة، مجلة

العلـوم الاجتماعيــة، جامعــة الكويــت، م (46)، ع (3)، الكويــت، ص ص (237-268).
18.عزيـزة ابـراهيم محمـد وآخـرون(2017). النشـر العلمـي ودوره فـي النهـوض بالبحث العلمي والجامعات، دراسات عربية في التربية والتعليم، عدد خاص، رابطة التربويين العرب، ص ص (279 – 282).
19.علـي عبـد الصـمد خضـير، هاشـم شـريف حسـن(2012).مجلـة دراسـة البصـرة الـدوريات العلميـة المحكمـة: مجلـة دراسـات البصـرة: دراسـة حالـة، مجلـة دراسـات البصرة، ع (13)، ص ص (298- 324).
20.عمـاد محمـد فرحـان(2019). النشـر العلمـي فـي العـراق والصـعوبات والحلـول دراسة تطبيقية لخمس كليات في خمس جامعات عراقية، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مـارس، مركـز مؤشـر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (19 – 47).
21.عمرة مهديد، علاوة هوام(2019). معضـلة الإنتـاج العلمـي فـي الـوطن العربـي الحوائل والعقبات، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (97 - 118).
22.كمال إلياس أبو شديد، ماريا بوزيد(2019). قواعد النشر بين المعلن والمطبق فـي الـدوريات العربيـة التربويـة، المجلـة العربيـة لعلـم الاجتمـاع، ع (4)، ص ص (173- 199).
23.كمـال مولـوج، فريـدة مولـوج(2018). معوقـات نشـر البحـوث التربويـة فـي المجلات العلمية، المجلـة الدوليـة للدراسـات التربويـة والنفسـية، م (3)، ع (3)، ص ص 668- 687.
24.مدثر أحمد محمد صـالح، حمد أحمد رابح(2019). الإتاحـة الحرة للمعلومـات وإسهامها في تطوير النشر العلمي بالجامعات: دراسة تطبيقية على جامعة كردفان، مجلة جامعة السلام، ع (8)، ص ص (257- 264).
25.منـي ناصـر الكلبانيـة (2015). الـدوريات العلميـة المحكمـة بجامعـة السـلطان قابوس الصادرة لسنة 2013م ومدى التزامها بالمواصفات القياسية للمنظمة العالمية للقيـاس ISO رسـالة ماجسـتير، كليـة الآداب والعلـوم الاجتماعيـة، جامعـة السـلطان قابوس، مسقط.

26.هنية شريف، عايدة مصطفاوي (2019) حماية المصنفات الرقمية كآلية لدعم النشر الالكتروني للمجلات العلمية، المؤتمر الدولي الأول تقييم جودة أوعية النشر في العالم العربي برلين، ألمانيا 29- 30 مارس، مركز مؤشر للاستطلاع والتحديات، برلين، ألمانيا، ص ص (139-119).
27.ياسر ميمون عباس(2019). الاتجاهات الحديثة في النشر العلمي للبحوث التربوية: أصول التربية نموذجا"، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، م (2)، ع (3)، ص ص (322-277).
28.De Kemp ArnoudWackiers Alexis (2008). What means rich in publishing? Competition between for ptofit and not for profit publishers from an economists point of view Information services & use vol 28 issue 2.
29.Shanghai Jiao Tong University(2013). Academic Ranking of world University's Graduate School of Educan Shanghai Jiao Tong University 13 March 2014Available http//www. Shanghairanking.com.

Reasons that hinder publication of research papers in scientific journals "Studies in University Education and Quality Assurance Journal at Sana'a Universityas amodel"

Dr. Ali Mohammed Ali Shamlan

associate professor in Sana'a University

Abstract: The aim of this research is to determine reasons that hinder the publication of research papers in scientific Journal, from the point of those concerned with the Journal of Studies in University Education and Quality Assurance to achieve this, the application was carried out on a sample of (14) indiviuals from the advisory committee in the Journal, descriptive and analytical method was used. The results indicated that the most important reasons hindering the publication of research papers are: (reasons related to the scientific journl – scientific reasons – reasons related to the ethics of researcher) As it was evedent that there were no statistically significant differences in the relative importance of reasons for refusing papers in the journals attributing to the following moderation variables: academic rank, gender, number of years of experience, and the stude made some recommendations that help address for refusing to publish some papers in the journl.

Keywords: hinder the publication -research papers- scientific journal -University Education -Sana'a University

Keywords: hinder the publication, research papers, scientific journal, University Education, Sana'a University.

الإدراك والمعالجة الذهنية للمعلومات: تكامل الأبعاد البيولوجية والنفسية والمعرفية والاجتماعية

د.جوادي يوسف

جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر

د.قشي الهام

جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر

ملخص: يؤكد الأخصائيون على وجود ارتباط حتمي بين الإدراك والإحساس نظرًا للدور الرئيس الذي تلعبه الحواس في استقبال المثيرات، فالإدراك تلك الوظيفة المعرفية التي نتوقع دورها الفاعل والدقيق في تفسير وترجمة المعلومات الحسية الواردة من البيئة الخارجية للفرد، فالبيئة مصدر لتلك المحسوسات التي نتفطن إلى وجودها من خلال عملية (الإحساس). فالإدراك إذن، إحساس زائد معنى للشيء المحسوس.

سيكون موضوع هذا المقال الإدراك الحسي بصفته سيرورة وعملية ذهنية يتم بواسطتها معالجة المعلومات ذهنيًا، وسيسعى المقال في خضم ذلك، إلى تبيان الأسس النفسية، الإجتماعية، البيولوجية والمعرفية المتعلقة بالسيرورة الذهنية للعملية الإدراكية، بالإضافة إلى تقديم المبادئ الأساسية للمعالجة الذهنية للمعلومات.

الكلمات المفتاحية: الإدراك، المعالجة الذهنية، المعلومات. الأبعاد.

مقدمة:

تتطلب عديد الظواهر النفسية والمعرفية والإجتماعية والبيولوجية في مخابر البحث وميادينه؛ منهجاً تكاملياً معرفياً في التقصي والرصد وإمعان العقل والتفكير، وهذا المتطلب في جوهره ومظهره، تعبير عن خاصية مهمة في البحث العلمي هي: التراكمية، التي تؤكد في مضمونها، أنه لا توجد نظرية علمية يمكن إسنادها كليا إلى عالم واحد، فالفكر العلمي في تكوينه موسوم بفكر حواري جدلي، وقضاياه متنامية ومتطورة، من حيث طرح المشكل وإقتراح الحلول. كما أن الظواهر في حد ذاتها مركبة ومعقدة، ويزداد تعقيدها كلما اتجهنا من ظواهر النظام المادي إلى ظواهر النظام الحيوي (الكائنات الحية)، فالمنظومات الحية، مهما كانت بدائية، تتميز بما أسماه " **هامبورتو ماتورانا وفرانشسكوفاريلا** MATERANA & VARELAبـــ " التولد الذاتي"AUTOPOIESIS أو"التخليق الذاتي"، ويمكنها أن تتفرع وتتخذ وضعاً جديدًا تمامًا متميز بخصائصه المستجدة الذي تشكله مجموعة المكونات، المادية أو المعنوية، المتآلفة سوياً لتحقيق غاية بعينها، وذلك بفعالية تفوق فعالية مكوناتها المستقلة.

معنى هذا، أن ظاهرة الحياة التي تختص بها المنظومات الحية، يجب أن تؤخذ على أنها خاصية للمنظومة ككل (الكل أكبر من مجموع أجزائه)، أو ما يسمى "التداؤبية" أو "السنيرجية synergism". وبطبيعة الحال فإن هذه المنظمات تموت إذا لم تحظ بتدفق مستمر للطاقة، وبذلك، يجب التعامل معها، بوصفها منظومة مفتوحة، تتفاعل مع بيئتها الخارجية باستمرار.

ويعتبر الإدراك (فعل اكتساب المعرفة والتعلم) في أنموذج معالجة المعلومات، واحدًا من هذه الظواهر الحيوية، الذي حضي بإهتمام كبير، في عديد نظريات علم النفس والفلسفة وعلوم المعرفة... من مثل: نظريات **جيروم برونروهانز وارنروجان بياجيه، حيث** جمعت بينهم إفتراضات أساسية حول إكتساب المعرفة لدى الفرد أساسها العملية الإدراكية.

فبالنظر إلى أعمال السيكولوجيين المعرفيين المعاصرين نجدها ترتبط معرفيًا بأفكار فونت مؤسس علم النفس التجريبي. كما أن الدراسات التي أجريت على الذاكرة قصيرة الأجل حول محدودية سعتها، أعطت ميلاد لفكرة جديدة في

الدراسات النفسية، تمثلت في **"العبء المعرفي".** وهذا مثال على خاصية التراكمية في البحث العلمي.وقد تبنى علم النفس في العصور الحديثة، نظرة شاملة ومتكاملة في فهم الوعي والسلوك والتفاعل الإجتماعي.

فالدراسات والبحوث التي تناولت الإدراك Perception بإعتباره أحد العمليات النفسية للفرد، لم تهتم بدراسة شخصية الفرد المدرك في بداية الأمر، ولكن بدأ الأمر بدراسة العوامل الشخصية والإجتماعية المحددة للإدراك في أبحاث المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للدراسات النفسية A.P.A عام 1949، حيث إهتم علماء الإدراك والشخصية بربط الفروق الفردية في بعض خصائص الشخصية بطريقة الإدراك، وبذلك أصبحت نظرتهم الجديدة للإدراك من خلال نظريات الشخصية لا بإعتبار أن للإدراك دوراً مهماً في تحديد الفروق الفردية في القدرات والذكاء فحسب، بل بإعتباره أيضا وسيلة مهمة في تحديد الفروق المختلفة بين الأفراد في الأساليب المعرفية Cognitive Styles والتي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة(جمال الدين محمد الشامي، دس)، وتم الإشارة إلى هذه النظرة عموماً على أنها النموذج البيولوجي النفسي الإجتماعي القائم على فكرة أن" كل عملية عقلية أوسلوكية تؤثر وتتأثر بعوامل إجتماعية وبيولوجية تتداخل مع بعضها بطريقة ديناميكية"(سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2011: 35)

فيشير الجانب النفسي منه إلى الدور الذي تلعبه كل من المعرفة والإنفعالات في أي ظواهر نفسية، مثل تأثير المزاج الشخصي ومعتقدات وتوقعات الشخص على رد فعله تجاه حدث ما. أما الجانب البيولوجي فيؤكد على أهمية التكوين العضوي، أي الدور الذي تلعبه العوامل البيولوجية في الظواهر النفسية، مثل تأثير بيئة ما قبل الولادة على النمو العقلي والقدرات المعرفية للشخص، أو تأثير الجينات على ميول الشخص. وللجانب الثقافي والاجتماعي- البيئة الإجتماعية- دور كبير في حدوث الظاهرة النفسية، مثل تأثير الأباء والأقران على سلوكيات أو سمات الشخص(سامي محسن الختاتنة، 2011: 35).

وترتيبًا على ما سبق، فإن منحى البحث، يأخذ الإتجاه الذي يجيب على السؤال المحوري التالي: ما هي الأبعاد النفسية والمعرفية والبيولوجية والاجتماعية التي تحدد الإدراك بإعتباره سيرورة معرفية وركيزة أساسية للوعي أو التجربة

المعرفية؟

1.مفهوم الإدراك:

يعد الإدراك من أكثر المفاهيم المؤثرة في الشخصية الإنسانية، و قد تباينت المفاهيم بشأنه شكلياً؛ إلاّ أنها من حيث المضمون تكاد لا تجد إختلافاً يستحق التحليل أو الوقوف على أبعاده،و قد ارتبطت عملية الإدراك بالإحساس نظراً للدور الرئيس الذي تلعبه الحواس في استقبال المثير.فهو « شعور الفرد بالإحساس أو مجموعة الإحساسات التي تصل إليه عن طريق حاسة أو مجموعة من الحواس، ثم تأويل ما شعر به فينتج عن ذلك معرفة الأشياء الخارجية »(كامل محمد محمد عويضة، 1996: 146)، وبناء على ذلك، فإن الإدراك ليس مرادفاً للإحساس، وإنما هو نتاج عملية تنقية يقوم بها الفرد، فهو" عملية استقبال المثيرات الخارجية وتفسيرها من قبل الفرد تمهيداً لترجمتها إلى سلوك"(مهدي زويلف، علي العضايلة، 1996: 25)، والمثير كل ما من شأنه أن يحدث تغييراً في نشاط الكائن الحي أو في مضمون الخبرة الشعورية(احمد زكي بدوي، 1984: 379)، فهو مادة خام يستقبلها الدماغ للتنظيم والتفسير.

فمعرفة الأشياء لا تتأتى بالشكل البسيط الذي نتصوره، بل تمر عبر مراحل عديدة تشارك فيها مجموعة من الأجهزة (النفسية، العقلية، العضوية) وتكون في حالة تفاعل للتنسيق والتكامل، وأن العملية الذهنية هي الحاسمة للاستجابة، فهي تعمل بمثابة المنظم الدقيق.وتتكون العملية الذهنية الإدراكية من أربعة مراحل هي(نوال حمداش، 2003-2004: 157-158):

-استقبال المثيرات، المنبهات، و المواقف بواسطة الحواس الخمس.

-الوعي أو الانتباه لهذه المثيرات والمنبهات.

-تفسير وترجمة المثيرات الواردة، إلى معنى ودلالة بالنسبة للشخص.

-تحديد الفعل أو السلوك المناسب (إستجابة لتلك الرسالة).

ولفهم سيرورة العملية الإدراكية فإننا نتساءل كيف يفسر الإنسان ما يحدث حوله؟ ونجيب عليه من خلال الخريطة الذهنية رقم (01)

خريطة ذهنية رقم (01): سيرورة العملية الإدراكية



إذن، الإدراك هو" العملية المعرفية الأساسية الخاصة بتنظيم المعلومات التي ترد إلى العقل من البيئة الخارجية في وقت معين"، وتعد مناطق التخزين طويل المدى، الأساس الأول لرؤية البيئة الخارجية، فالمعلومات المختزنة بها تساعدنا على إيجاد معنى للأحداث من حولنا، فمعرفة قوانين الطبيعة والأسباب والأثار تساعدنا على إتخاذ قرارات بشأن الجودة والثقة والجمال، فكل من يوضح نظرتنا للعالم من حولنا يسمى بنظام المعتقد المعرفي.

ويجب أن نوضح، أن مدرسة الجشتالت ترى أن البيئة الخارجية بيئة موضوعية، وأنها تخلو من المعنى، وتكتسب معانيها من كيفية إدراك الفرد لعناصرها، وبذلك تحمل البيئة الخارجية معاني مختلفة للأشخاص المختلفين(إمتثال زين الدين، 2007: 18)، ومن هنا نشأت وجهات النظر المختلفة بين الناس حول الموضوع الواحد، و لذا فإن الإدراك يختلف من فرد لآخر، كما أن ما يدركه الفرد من تصورات حول موقف معين لا يعتبر بالضرورة معادلاً لحقيقته.

وقد إقترح علماء النفس مفاهيم مختلفة لتفسير هذا الإختلاف، والتي كان من أبرزها مفهوم البنى المعرفية Cognitive constructs التيتكشف عن الطبيعة الهيكلية الهرمية التنظيمية لبناء الشخصية، هذه الطبيعة التي تكشف عن طريقة إدراك الفرد

لسلوك الآخرين وتقديره لهذا السلوك من خلال الأدوار التي تربطه معهم، ومن خلال الأنساق القيمية، والآراء، والأفكار، والصور النمطية التي يحملها ويكونها بشأنهم.

2.مفهوم المعالجة الذهنية للمعلومات:

نشأت نظرية المعلومات أصلاً في علم الفيزياء، والتي تعتمد على الرياضيات كعلم إشتقاقي مجرد Abstract، ولكنها تطورت بشكل كبير واكتمل هيكلها في مجال الهندسة الكهربائية، من طرف **كلود شانون سنة** Cloud Shanon1949، وتقوم هذه النظرية على أساس تعريف وتفسير وتكميم المعلومات الواردة للفرد وكيف يمكن معالجتها وهي داخل الذهن.

ومن الفروض الهامة التي جاءت بها نظرية المعلومات،الفروض الخاصة بوجود عدد من المراحل، العمليات، المستويات التي تمر بها المعلومة قبل إستقرارها في الذهن. وتتضمن المراحل: مرحلة الذاكرة المباشرة، الذاكرة قصيرة الأجل، الذاكرة طويلة الأجل. أما العمليات فتتضمن، التسجيل، التخزين، الإسترجاع. أما المستوى في عملية التمثيل الذهني فتأخذ مستويات مختلفة مثل: التمثيل الفيزيقي، التمثيل الرمزي، التمثيل الخاص بالمعنى.

ويقصد بالمعالجة الذهنية للمعلومات، تلك العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد على المعلومات التي يتلقاها والتي يؤسس عليها قراراته وأحكامه الشخصية أو ردود أفعاله(علي أحمد أبو الحسن، 1992: 100)، كما يمكن تعريفها بأنها طريقة الفرد المميزة ومستوى إستقباله ومعالجته للمادة المتعلمة وكيفية تعميمه وتمييزه وتحويله وتخزينه لها؛ وطبيعة وعدد الترابطات التي يستحدثها أو ينتجها بين المعلومات الجديدة والمعلومات القائمة في البناء المعرفي له. ومما سبق يمكن استخلاص ما يلي:

-يعتمد الفرد في معالجته للمعلومات على عملياته العقلية.

-إن مفهوم معالجة المعلومات يرتبط إرتباطا وثيقاً بمفهوم البنى المعرفية.

-يرتبط مفهوم البنية المعرفية ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الإدراك.

-إن إدراك الفرد للمواقف والمثيرات يرتبط بالمعلومات المسبقة الماثلة في ذهنه.

-تتفاعل المعلومات الجديدة مع المعلومات القبليةلينتج البناء المعرفي للمتعلم.

-إنَّ هذه الارتباطات الوثيقة، تفصح عن إيجابية، وفاعلية الفرد المتعلم.

-تمثل الذاكرة بأنواعها أهم مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

3.الإدراك والبنية المعرفية:

ترى نظرية المعالجة الذهنية للمعلومات، أن سلوك متخذ القرار محكوما بالمعرفة المكتسبة أو المشتقة الممثلة لبنائه المعرفي وما ينطوي عليه من خصائص، وأنه يسلك انطلاقاً من معرفته وإستراتيجياته المعرفية والتي تشكل أهم أسس التعلم المعرفي. ويلعب الإدراك دوراً أساسياً في تحديد الأنماط السلوكية، فالقرار الذي يتخذه الفرد إزاء موقف معين لا يتماثل بالضرورة مع شخص آخر يواجه نفس الموقف.

إن مدركات الأفراد الحسية أو التصورات الذهنية المحققة من خلال مدركاتهم للأشياء المحسوسة وغير المحسوسة متباينة بالضرورة، فما يراه فرد معين قد يراه فرد آخر بصورة مختلفة. والحياة اليومية للإنسان مليئة بمثل هذه الاختلافات والتباين في واقع الأشياءوحقيقتها المدركة من طرف الأفراد على اختلاف شخصياتهم ورغباتهم وجنسهم (ذكر أو أنثى) كما أثبتت عديد الدراسات في العلوم السلوكية والنفسية.

إن الخبرات والتجارب المخزونة في ذاكرتنا طويلة الأمد ترتبط بعضها مع البعض الآخر عن طريق سلسلة من العقد والشبكات، وعلى النحو الذي أوضحته شولتزShultzوبارنزBarnes، إن هذه العقدة وعملية الإتصال،التي تدعى بـــــــ: التنشيط المنتشر SpreadingActivation، فإنها تجعل كل شخص منا مختلف عن الآخر، فهذا يدعم النظرية التي مفادها أن المستهلك، وليس المنظمة، هو من يمتلك العلامة التجارية(عادل عبد الرحمان صديق الصالحي، 2011: 71-73)، فالبنية المعرفية، تعني شيئاً مختلفاً عن المحتوى المعرفي، قد يكون المحتوى المعرفي لفردين أو مجموعة من الأفراد واحداً، لكن البنية المعرفية لكل منهم

مختلفة نتيجة إختلاف ناتج تجهيز ومعالجة العمليات المعرفية لذلك المحتوى وما ينشأ عن تفاعل العمليات معا لمحتوى من مدى واسع للفروق الفردية في التنظيم والترابط والتكامل والتمايز والإتساق.إذن، المحدد الأساسي للبنية المعرفية هو مستوى العمليات فنادراً ما يستدل على البنية من خلال المحتوى وإنما من خلال العلاقات القائمة بين هذا المحتوى.

وعندما تكون عناصر المحتوى المعرفي محددة أو نوعية،لا يكون هنا كصعوبة في تحديد بنيتها المعرفية بدقة. ولكن ينشأ غموض البنية المعرفية عندما يتعلق الأمر بالمدى الواسع للوحدات المعرفية مثل المجموع الكلي للمعلومات المتضمنة فيها.

وتأسيساً على ذلك، يرى علماء النفس أن البنى المعرفية من المفاهيم التي تستوعب طيفاً واسعاً من المتغيرات النفسية التي تشترك معها في تفسير السلوك الإنساني، وعلىالمستوى النظري والميداني ومن وجهة نظر معرفية بحتة.

فمثلاً: نسق القيم لدى الأفراد ينتظم في شكل أبنية متدرجة رئيسة وأبنية متدرجة فرعية، وبصفة إجرائية ترتب هذه القيم عبر متصل الأهمية-عدم الأهمية(معتز سيد عبد الله، 1989: 80)، وقد جاء تصنيف **روكيش** للقيم كأكثر مقاييس القيم شيوعًا واستخدامًا في المجالات التربوية والنفسية (جودة أحمد سعادة، يسرى عبد الغني زيدان، اسماعيل جابر أبو زيادة، 2007: 46)، وذلك عندما عمل**روكيش** على تقسيم القيم في نسقين أساسيين هما:

-نسق القيم الوسيلية (18 قيمة): هو الطرائق المؤدية إلى الغايات الأساسية.

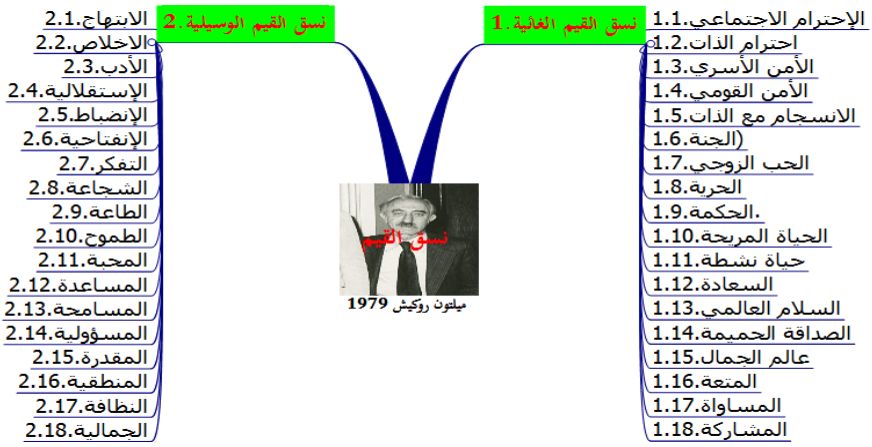
-نسق القيم الغائية(18 قيمة): وتمثل هذه الغايات نفسها.

ويرتبط هذان النسقان من القيم ببعضهما البعض إرتباطاً وظيفياً ومعرفياً، كما يرتبط كل منهما بالعديد من الإتجاهات نحو موضوعات ومواقف نوعية(معتز سيد عبد الله، 1989: 80).

فروكيش يحذف من دائرة بحوثه مسألة المحتويات والمضامين لمصلحة الأشكال والوظائف والآليات وطرائق الإشتغال وبدلاً من التحدث عن محتوى نظام

إيديولوجي ما فإنه يستخدم مصطلح نسق من العقائد أو(علي سموك، 2005: 120) Système de croyancesأنظر الخريطة المعرفية السابقة رقم(01).

خريطة معرفية رقم(02): تصنيف القيم حسب عالم النفس ميلتون روكيش



وقد أوضحت الدراسات التي قام بها الباحثون في مجال علم النفس المعرفي أن محدودية الإدراك والمعرفة الإنسانية قد تؤثر على إتخاذ القرار الإستراتيجي، إتفاقا مع فكرة العقلانية المحددة (المقيدة)، حيث تفترض نظرية القرار السلوكي أن صانعي القرار ليس لديهم المعرفة التامة حول المشكلة وبدائلها وأنهم غير قادرين ومؤهلين للقيام بتقييم عقلاني وإتخاذ أفضل قرار ممكن. وأطلق سايمون مصطلح (العقلانية المحددة) لتدل على تصرف متخذي القرار الذين يعملون ضمن حدود معرفتهم ومشكلتهم. وأستخدم مصطلح (الرضا) لتدل على عملية تعيين حل مقبول. وأن الدور الرئيسي لنظم المعلومات في هذا النمط هو توسيع التحديد وزيادة العقلانية في عملية القرار.

كما أن **أوريلي** يرى أن عملية القرار تكون بشكل معاكس، فبدلاً من تحديد البدائل دون قيود وبحرية مطلقة ثم إختبارها بعقلانية، فأن متخذ القرار يبدأ بتحديد نتيجة أو عدة نتائج يعتبرونها مقبولة، وثم تشتق عملية القرار لكي تنتج أحد هذه النتائج ويسمى هذا النمط (النتائج المشتقة).

وقد نجح هؤلاء في التعرف على مدى واسع من العمليات الفكرية التي يلجأ إليها متخذو القرارات لمعالجة القرارات التي يتخذونها تحت ظروف معينة من بينها خاصيتا التفاضل Differentiation والتكامل Integration الإلمامي التي هي القاسم السلوكي المشترك لمعظم نظريات علم النفس المعرفي. **وقد جاءت في نظرية هانز وارنر(Hanz Werner(1890-1964 : حيث كان** المبدأ الأساسي في نظرية وارنر هو إعتدال الأصل. ويتضمن سمتين رئيسيتين كما قلنا هما:

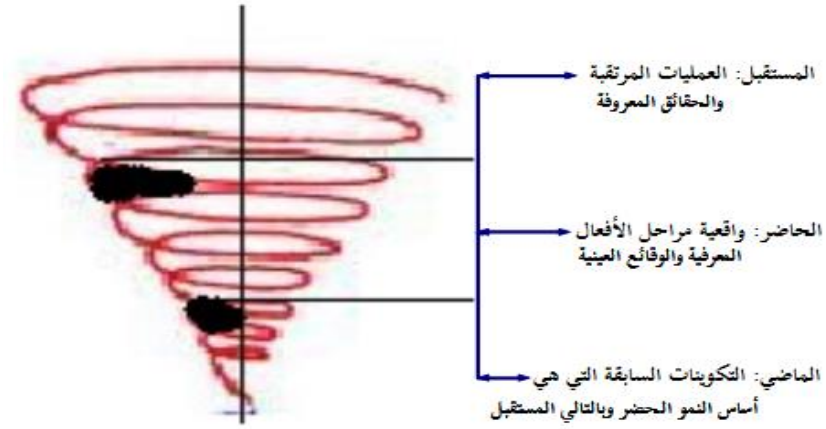
أولا: التفاضل (التفرد) Differentiation: يعني قدرة الفرد على تمييز وتصنيف المثيرات Stimuli أو المنبهات البيئية (أشخاص، أشياء، مفاهيم، معلومات) تبعاً لعدد من الجوانب والأبعاد المميزة، ويرتفع المستوى التفاضلي كلما زاد عدد الجوانب المستخدمة في التصنيف والتحليل. طبقاً لذلك فإن النظم البدائية والمعممة تتفاضل تفاضلاً تدريجياً ولكنها في نفس الوقت تنصهر مع النظم الأخرى. لتكون وسائل فعالة متكاملة، فالتفاضل يؤدي إلى تفرد متزايد في أجزاء محددة جيداً في النظم. وفي نفس الوقت ذات صلة وثيقة كل منها بالأخرى. وبناءاً على هذا المبدأ فإن المتعلم الصغير يستجيب بنفس الطريقة لمثيرات كاملة متشابهة عندما تسيطر بعض الجوانب المتميزة للمثيرات على الإستجابات التفاضلية.

ثانيا: التكامل الهرمي Integration: يعني قدرة الفرد الفكرية على ربط وتوحيد جوانب التفاضل لعناصر المثير أو المثيرات القادمة من البيئة، فكلما تعددت وتنوعت قواعد الربط والتوحيد بينها ارتفع مستوى التكامل المفهومي أو الفكري.وطبقا لمبدأ التكامل الهرمي، فإنه عندما تظهر نظم متكاملة أكثر تقدما فإنها تتخذ نظماً أقل إتقاناً من جهة النمو.

ومع أن مثل هذا المستوى في النمو يتوقف على المستوى السابق له، إلا أنه متميز نوعياً ويتولى التحكم في سلوكياته، ويعتبر هذا التصور هو من أكثر التصورات تعقيداً. لما قدمه أصحاب النظرية العضوية. كما أنه يفرق بين الإتجاهات النظرية الأخرى . وجنبا إلى جنب مع مفهوم التكامل الهرمي . يوجد المبدأ التكويني للولبية GeneticPrinciple Of spiraling فعندما يتقدم الطفل نحو حالة أخيرة من النضج فإنه يبدي أحيانا إرتدادات مؤقتة نحو مستوى سابق قبل أن يستأنف نموه الحتمي. هذا وقد رتب وارنر النمو في ثلاثة مستويات هي: النمو الحسي حركي، النمو الإدراكي، النمو التأملي.

إن الجانب الهام في موقف **وارنر** هو أنه بينما تهيمن المستويات التكاملية الأعلى على المستويات الأدنى، فإن النمو داخل المستويات الأدنى يستمر مساير للمرحلة المتقدمة وتكامل نظم المستويات الأدنى يعدل من هذه النظم. ويعتقد وارنر أن الشخص عندما يواجه موقفاً غريباً، فإن حل المشكلة يأتي من نظام النمو الأدنى إلى الأعلى؛ بمعنى أن هناك ثلاث مستويات هرمية الترتيب كل منها يتبع نمط النمو الخاص به(سامي محمد ملحم، 2002: 170).

الشكل رقم: (03): النمو اللولبي الإفتراضي البنائي للنمو عند هانز وارنر



4.الإدراك والسيرورة عصب-حيوية:

تعتبر المنظومة العصبية للإنسان"أعقد المنظومات العصبية على الإطلاق، فهو يحتوي على بلايين الخلايا العصبية التي يتركز معظمها في المخ البشري،هذه الطبيعة التي يتميز بها المخ، أدت إلى تفوق الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى في قدرات الفهم، التعرف على الأشكال والرموز، التعلم، التحدث، التذكر، الإدراك، السيطرة الدقيقة على الجهاز الحركي، وما إلى ذلك من العديد من الصفات والقدرات التي لا يستطيع أي كائن آخر غير الإنسان الوصول إليها"(محمد علي الشرقاوي، دس: 22)

وأصبحت الروابط التي تصل بين النشاط النفسي والعقل ووظيفة الجهاز العصبي مفهومة، ويرجع الفضل في ذلك بشكل جزئي إلى التجارب التي أجراها عدد من العلماء مثل:**تشارلز شيرينجتون** العالم الامريكي المختص بدراسة الجهاز العصبي

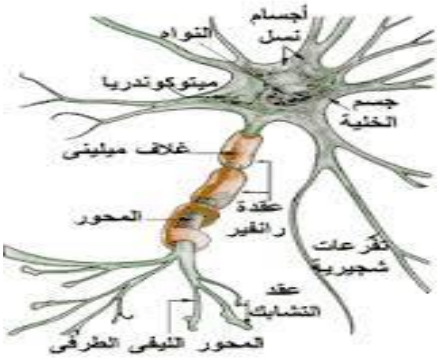
الذي إقترح مصطلح مشبك Synapse في أواخر القرن التاسع عشر(سامي محسن الختاتنة، 2011: 34)

وسانتياغو رامون واي كاجال Ramon y cajal (1852-1934) عالم التشريح العصبي الاسباني، الذي قدر أن المعرفة الجيدة بالدماغ هي المقومات الأساسية لفهم العمليات العقلية.

وقد (طور رامون واي كاجال) النظرية العصبية (العصبون) والتي مفادها أن الخلية العصبية هي عبارة عن وحدة النظام الإشاري في الدماغ وبهذا العمل قدَّم الدليل التشريحي الهام على قيام العصب بالتواصل مع عصب آخر من خلال اتصالات متخصصة تدعى في الوقت الحاضر بالمشابك العصبية(لاريي.آر.سكوابر، إيرك. أر.كاندل، دس: 67).

وانطلاقا من الأعمال التشريحية للدماغ التي قام بها **سانتياغو رامون واي** ، يؤكد **دونالد هيب** (Donald Hepp 1949) عالم النفس الفيزيولوجي الكندي. بأن "إحساس الفرد بمعرفة أو مفهوم أو خبرة تثير لديه ما يسمى بـــــــ: الجعبة العصبية (Neural Package)، فإدراك حبة البرتقال مثلاً ينشط في الدماغ أنواعاً متعددة من الخلايا تخص شكل البرتقالة ولونها (خلايا بصرية) ورائحتها (خلايا شمية)، وطعمها (خلايا ذوقية) وإسمها (خلايا التسمية والتمييز الإسمي للأشياء) ثم الانطباعات الفكرية النّفسية المرتبطة بها، والتي تحفّز الفرد لتناولها أو إهمالها نهائياً(خلايا المنطقة الفكرية النفسية في الصدغ الأمامي"(محمد زياد حمدان، 1986: 28).

وتشكل النواقل« Neurotansmetteurs »أو الوسائط« Neuromédiateurs »: الجزئيات **العصب كميائية** النشيطة والمزامنة لمعالجة المعلومات بالخلايا العصبية. حيث يترك مرور المعلومات آثارا بمكونات الخلايا العصبية النشيطة. وتحصل التغيرات بمشابك الخلايا العصبية.



شكل رقم (04): خلية عصبية مثارة



شكل رقم (05): عناصر مشبكSynapse نموذجي

والخلية السائدة في الدماغ الانساني تكون في نوعين:

1/خلية عصبية مثارة (مفكرة): رئيسية هرمية الشكل تقريباً مهمتها استقبال وارسال النبضات العصبية، وهذا النوع من الخلايا يجسد ما يمكن تسميته بالعاملات الشغالة للرسائل العصبية بالتالي للإدراك أو الوعي الانساني بمجمله.

تقوم الخلية العصبية المفكرة (المثارة) بثلاث وظائف رئيسة(محمد زياد حمدان، 1986: 13):

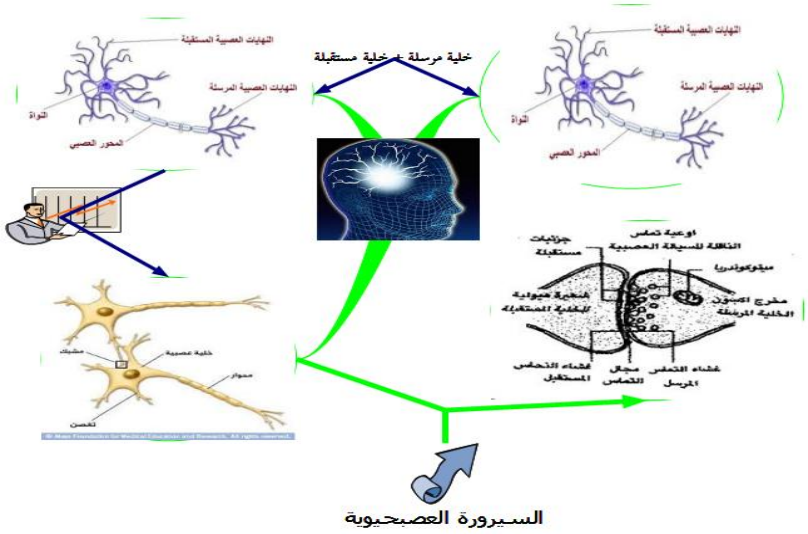
الوظيفة الأولى: استقبال الرسائل العصبية من الخلايا الأخرى بواسطة منطقة الإستقبال أو الإدخال بالشعيرات الهيولية الدّقيقة.

الوظيفة الثانية: دمج ومعالجة الرسائل العصبية المختلفة الواردة إليها من الخلايا أو المناطق الدماغية الأخرى للحصول على رسالة موحدة مفيدة للسلوك الإنساني بواسطة منطقة المعالجة الخلوية داخل جسم الخلية نفسها.

الوظيفة الثلاثة: توجيه الخلايا العصبية المعالجة إلى الخلايا والمناطق الدّماغية المعينة الأخرى بواسطة منطقتي الضخ والإخراج الأكسونية.

2/خلايا مانعة: أصغر حجماً من قريناتها الأولى، ووظيفتها حجب الرسائل العصبية عن الخلايا المثارة التي لا يعنيها الأمر خلال الاتصالات الكيموكهربية.

خريطة معرفية رقم(06): سيرورة اكتساب المعرفة (الإدراك) في الشّبكات العصبية



وقد حصل تزامن بين ظهور علم النفس المعرفي في الستينات من القرن العشرين وبين ثورة علم الحياة (الثورة البيولوجية) التي جعلت اهتمامات علم الحياة على علاقة وثيقة مع علم النفس المعرفي.وقد اهتمت الثورة البيولوجية من خلال تفكيرها المنظومي (النظمي) بتصوير ومسح عناصر الوظيفة المعرفية في مناطق معينة في الدماغ(لاريي.آر.سكوايرز، إيرك. أر.كاندل، دس: 26-28)، وتطوير مفهوم جديد للعقل بواسطة **جريجورييباتيسون**، الذي استخدم تعبير " عملية ذهنية" بالتالي هجر النظرة الكارتيزية إلى العقل على أنه شيئ، وإدراك أن العقل والوعي ليسا شيئين وإنما عمليتان. ومستقلاً عنه كذلك، هامبورتو ماتورانا، الذي ركز جهوده على المعرفة (عملية العلم بالشيئ)، وفي سنوات السبعينيات قام **ماتورانا وفرانشيسكو فاريلا** بتوسيع نطاق العمل الأصلي **لماتورانا** وجعلاه يتخذ هيئة نظرية كاملة، هي التي صارت تعرف **بنظرية سانتياجو في المعرفة**، وأثناء سنوات الخمس والعشرين الماضية ازدهرت دراسة العقل القائمة على هذا المنظور النظمي وتحولت إلى مجال ثري متعدد الفروع يعرف بعلم المعرفة(فريتيوف كابرا، 2012: 80)

والمعرفة أو التلقي، عند **ماتورانا وفاريلا** هي النشاط المتضمن في التخليق الذاتي والإبقاء الذاتي، والنشاط التنظيمي عند المنظومات الحية هو نشاط ذهني، على مستويات الحياة كافة (بما فيها الإدراك والعاطفة والسلوك)، وهي بذلك ظاهرة أكثر اتسعًا بكثير من الوعي. الوعي –أي الخبرة التي يعيشها الكائن وهو واع بها- يتفتح عند مستويات معينة من التعقد المعرفي الذي يتطلب المخ الذي معه جهازا عصبيًا راقيًا، الوعي هو نوع خاص من العملية المعرفية يبزغ (ينشأ) عندما ترقى المعرفة إلى مستوى معين من التعقيد وهو بوصفه عملية، ظهر مع كتابات وليام جيمس في آواخر القرن التاسع عشر، الذي يعده الكثيرون أعظم علماء النفس الأمريكيين(فريتيوف كابرا، 2012: 80-85)، وتعاملات الكائن الحي مع بيئته هي تعاملات معرفية. المعرفة في نظرية سانتياجو تتصل إتصالا وثيقًا بصنع الذات.

كما أهتمت النظريات المعرفية، بدراسة السيرورات والآليات السيكولوجية الكامنة وراء معالجة المعلومات واكتسابها وتخزينها وفق محددات مضبوطة كماً وكيفاً. وجمعت بينهم إفتراضات أساسية حول إكتساب المعرفة لدى الفرد، نذكر منها ما يتماشى والمدخل النظري لهذا المقال كما يلي:

-يتضمن إكتساب المعرفة وجود متعلم نشط يعمل مع وجود إستجابة للبيئة وتنتج المعرفة من تفاعل متطلبات البيئة مع قدرات المتعلم.

-يطرد النمو من استجابات منعكسة بيدائية. غالبا ما تكون مرتبطة بمثير إلى مستويات متزايدة من التمثيل والتجريد.

-يحدث النمو بطريقة مرحلية هرمية، تسيطر فيها المرحلة العليا التالية على المراحل السابقة لها. ولكنها في نفس الوقت تعتمد على هذه المراحل.

-للسلوك بعض السوابق البيولوجية التي لا يمكن تحقيقها دون إثارة بيئة مناسبة(سامي محمد ملحم، 2002: 170).

5.الإدراك والأساليب المعرفية:

تدل على مركبات من الإستعدادات المعرفية والوجدانية، وعلى الطرقالمميزة للأفراد في حل المشكلات. ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليام جيمس

(William James 1980) عندما أكد على دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد(عدنان يوسف العتوم، 2012: 318)، كما أن هنالك إتفاق بين الباحثين والمختصين على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية لا تتحدد بجانب واحد من جوانب الشخصية، كما أنها تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية(أنور محمد الشرقاوي، 2003)

وبذلك يتخطى مفهوم الأساليب المعرفية الحدود التقليدية التي سادت في التصورات النظرية للشخصية إلى آفاق أبعد؛ حيث تعد النظرة إلى الشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة كلية شاملة متكاملة تدخل فيها الجوانب المعرفية والإنفعالية وأساليب التكيف ومفهوم الذات.

6.الإدراك ومفهوم الذات:

توجد علاقة وطيدة بين الإدراك الذهني ومفهوم الذات ويتفاعل الإثنان معاً باستمرار، فيرى **شافيلسون وزملاؤه،** أن مفهوم الذات يعرف بشكل عام " إدراكات الفرد عن نفسه، وهذه الإدراكات تتشكل من خلال خبرة الفرد وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها والتقييمات من جانب الآخرين المهمين فى حياته له، ومواصفاته attributions وسلوكه(غريب عبد الفتاح غريب، 2000).

فمثلاً، يحدث سوء التوافق النفسي عندما يكون مفهوم الذات عند الفرد غير متطابق مع الخبرات الحسية المتراكمة لديه، أو عندما لا تتشابه على مستوى رمزي في علاقات متوافقة مع مفهوم الذات، مع نقص إدراك الفرد لذاته إدراكاً سليماً، الأمر الذي يؤدي إلى نقص فهم الآخرين وبالتالي إلى عدم تقبلهم(إجلال محمد سري، 2003: 25)، وفي هذا، يشير (فريدربر VREDERBER 1978)إلى أن مدركاتنا الحسية للأشياء تعتمد على مفهومنا لذواتنا وإدراكنا لها، لأنها تتأثر بقدراتنا وذكائنا ودوافعنا وميولنا وتوقعاتنا، وفي نظره فإن تحديدنا لهاته المدركات يعتمد على ثلاثة عوامل هي:

1- إدراكنا لتجاربنا: فالرضا عن الحلول التي نجدها لمشكلاتنا نرضاه كذلك بالنسبة لمشكلات الآخرين حتى ولو كانت هذه الحلول غير سليمة، وكلما كانت مفاهيمنا عن أنفسنا إيجابية كانت التجارب إيجابية.

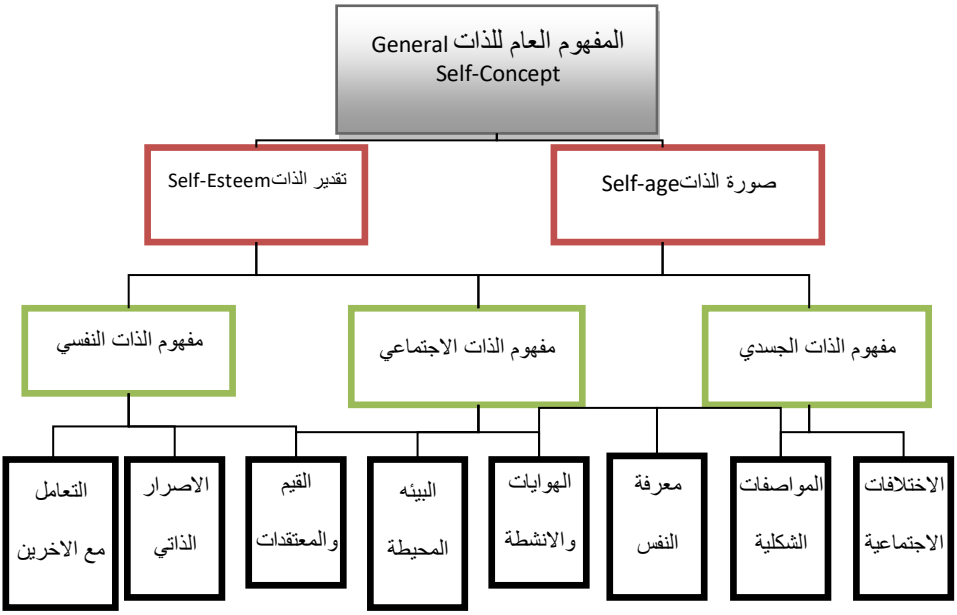
2- إدراكنا للتغذية المرتدة من قبل الآخرين: كلما كانت هذه التغذية المرتدة إيجابية من قبل الأفراد الآخرين كان الفرد سعيداً بمفهومه عن ذاته، لأن المفهوم عن الذات يعكسه الآخرون و يؤكدونه.

3- نتعلم تحديد ذاتنا من خلال إدراكنا للأدوار التي نقوم بها في الحياة، و يقوم المرء في الحياة بعدة أدوار ومن خلال هذه الأدوار التي يلعبها في حياته العامة أمام الأفراد و الآخرين يستطيع أن يعرف ويدرك ذاته ومدى تقبلهم لها ومدى نجاحه أو عدم نجاحه في القيام بتلك الأدوار وهذا في حد ذاته ينعكس على مفهوم الذات و فهمها وإدراك الآخرين لها(ناصر محمد العديلي، 1993: 120).

ويقع مفهوم الذات في عمق نظام المعتقد المعرفي، فبينما يعد نظام المعتقد المعرفي الطريقة التي ندرك بها العالم من حولنا، فإن مفهوم الذات يصف الطريقة التي نرى بها أنفسنا في هذا العالم.

أي أن إدراكنا لذاتنا يؤثر على الصورة الذهنية التي يكونها الآخرون عنا، ومن خلال عمليات الاتصال يحدد الأشخاص فيما بينهم أسباباً لسلوك بعضهم البعض عن طريق آلية العزو (Attribution) التي تتكون من ثلاث مراحل متتالية هي: 1- إدراك المثيرات أو الأفعال من الآخرين، 2- وضع مسببات لهذه المثيرات أو الأفعال، 3- الربط بين المسببات والأشخاص التي صدرت عنهم المثيرات أو الأفعال، كما يمكن توجيه هذه المسببات إلى النفس أو إلى الآخرين. وعلى هذا فإن ردود أفعال الآخرين تؤثر في صورة الذات وتقديرها اللذين يشكلان بدورهما المكونات الرئيسة لمفهوم الذات.

الشكل رقم(07): مفهوم الذات



وتعميقاً لمفهوم الذات لدى الفرد وللأفراد الآخرين إقترح كل من (JOHARY &JUDITH 1987) ما يسمى "نافذة جوهاري JOHARY WINDEW"، وتتكون من أنماط أربعة كما في الشكل رقم (12) ويحدد كل منها نوع ومدى معرفة الفرد لنفسه وللآخرين من خلال طريقة إدراكه،وتوضح هذه الأنماط الأربعة درجة الإنفتاح،أي مدى معرفة الإنسان لنفسه ومعرفته للآخرين وهي(ناصر محمد العديلي، 1993: 24-25):

- المنفتح: و هو المعروف لدى نفسه و لدى الأفراد الآخرين.

- المخفي: وهو المعروف لدى نفسه،و مجهول لدى الآخرين والفرد يكون مدركاً للعديد من الأشياء كميوله واتجاهاته ودوافعه ولكنه يبقيها مخفية عن الآخرين.

- الأعمى: و هو الذي لا يعرف نفسه ولكن الآخرين يعرفون عنه أشياء كثيرة من خلال انفعالاته وحركاته وإشاراته (لغة الجسم).

- الغامض (غير المعروف): وهو الذيلا يعرف نفسه ولا يعرفه الآخرون، حيث أنه منغلق حتى على نفسه ويصعب جعل هذا الشخص منفتحاً إلا من خلال التحليل و العلاج النفسي الفردي و الجماعي.

الشكل رقم (08): نافذة جوهاريJOHARY WINDEW



مما سبق، أتضح أن الإدراك هو مصدر المعلومات عن البيئة، كما أنا الفرد جزء من النسق الذي يدركه، ومن الصعب أن نفصل الفرد عن البيئة في العملية الإدراكية، وينطوي الإدراك أيضاً على تعاقب بين السرعة والدقة. ومع ذلك تعتبر السرعة والدقة أهدافا مرغوبة في العملية الإدراكية، ويساعد نظام التمثيل العقلي على شحذ هذا التعاقب الضروري بالتعرف السريع على الأشياء المحتملة، على الرغم من التغيرات في المنظور أو المعلومات الحسية الأولية. وفي هذه المواقف، فإن سرعة التعرف لا تتداخل –عادة-مع الدقة. ويطلق علماء النفس المعرفيون الذين يدرسون التعرف على النمط على هذه العملية إسم (المعالجة من أعلى إلى أسفل) وتسمى في بعض الأحيان المعالجة المشتقة تصورياً. وتنبثق عملية التعرف في المعالجة الهابطة بواسطة التوقع للأشياء الموجودة في بيئة معينة.

وتكون المعالجة الإكمالية نشطة في المواقف التي لا يتوقع فيها الشخص المدرك وجود منبهات معينة. ويسمى هذا النوع من المعالجة بالمعالجة الصاعدة أو

(المعالجة المنبثقة من البيانات) وتنبثق العملية الإدراكية –في المعالجة الصاعدة- كلياً من طبيعة المدخل الحسي غير المرشد أو الموجه بأي تصورات أو توقعات مسبقة.

والعديد من العمليات المعرفية يقوم بالتجهيز التبادلي للمعلومات من الأدنى للأعلى ومن الأعلى للأدنى، فبينما يركز التجهيز القائم على المسار من الأدنى إلى الأعلى على أهمية المعلومات الت يتصدر عن المثير، يركز التجهيز القائم على المسار من الأعلى للأدنى على تأثير المفاهيم والتوقعات والذاكرة على العمليات المعرفية، ويعمل هذا النمطان من التجهيز معا بشكل تزامني ليؤكدان أن العمليات المعرفية تعمل بسرعة ودقة عالية(فرانسيس ماك آندرو، 2002: 62-63).

خاتمة:

دعونا نرجع للتساؤل الذي طرحناه في مقدمة المقال - ما هي الأبعاد النفسية والمعرفية والبيولوجية والاجتماعية التي تحدد الإدراك بإعتباره سيرورة معرفية وركيزة أساسية للوعي أو التجربة المعرفية؟ - نقطة الإنطلاق لتلخيص ما رصدناه معرفيًا من خلال هذا المقال للإجابة عن التساؤل، هي المنظومة العصبية للإنسان بإعتبارها أعقد المنظومات على الإطلاق، فهناك اتفاقًا متناميًا من طرف علماء الأعصاب والفيسيولوجيا، أن المعرفة الجيدة بالدماغ هي المقومات الأساسية لفهم العمليات العقلية، وأن الوعي عملية معرفية، تنبع من نشاط أعصابي معقد، وهناك نمطين من التجربة المعرفية (الوعي) يتماثلان على مستويين من التعقد الأعصابي، الأول: إبتدائي ينشأ عندما تكون العمليات المعرفية مصحوبة بخبرة عاطفية وحسية وإدراكية أولية. الثاني: الوعي الأعلى درجة ينطوي على الوعي بالذات –مفهوم الذات- المرتبط بتطور اللغة والتفكير الانساني، ويكون على مستوى من التجريد المعرفي يتضمن القدرة على تخزين الصور الذهنية، وهو ما يمكِّننا من تكوين القيم والمعتقدات والأهداف والإستراتيجيات.

هذا النشاط الأعصابي المعقد الذي يحدث نتيجة إحساس الفرد بمعرفة تثير لديه ما يسمى بـــــ: الجعبة العصبية (Neural Package)، فإدراك شيء معين، ينشط في الدماغ أنواعاً متعددة من الخلايا تخص شكل المدّرك، لونه، رائحته وطعمه، والإنطبعات النفسية المرتبطة بها، كما أن تعاملات الكائن الحي مع بيئته (خاصة البيئة الإجتماعية) هي تعاملات معرفية. فعالم النفس ألبرت باندورا، الذي أرس

نظرية التعلم الإجتماعي، أظهر دور البعد الإجتماعي في تفسير السلوك الإنساني، وأثبت أن الأطفال يمكن أن يتعلموا العدوانية من خلال التعلم القائم على الملاحظة، دون أي تغيير في سلوكهم الظاهري، وهو أمر لابد وضعه في الحسبان خلال دراسة العمليات الداخلية، النفسية منها، المعرفية، والعصبية.

أما عن السيرورة الإدراكية في حد ذاتها، وبالرجوع إلى فكرة نظرية **سانتياجو** حول المعرفة، بكونها تتصل إتصالًا وثيقًا بصنع الذات، فإن الإدراك وسيلة مهمة في تحديد الفروق الفردية في معالجة المعلومات، فالأفراد يختلفون في تفسيرهم للمعلومات الواردة إليهم والمتعلقة بالموقف القراري الواحد، أي أنه، يحدد ويوجه تفضيلات الأفراد في إختيار الأساليب المعرفية Cognitive Styles لمعالجة المعلومات، والتي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة، وهذا راجع بدوره إلى كون الأسلوب المعرفي بدوره مركب جوانب نفسية ووجدانية وسلوكية.

وبقي لنا في الأخير، أن نكشف في خضم الحديث عن هذا الإختلاف كذلك، أن الإدراك مرتبط إرتباطًا قويًا بمفهوم البنى المعرفية Cognitive constructsوالأنساق القيمية، مما أدى إلى توجيه العلماء والمختصين في علم النفس لدراسة هذه العلاقة التي أسفرت عن بروز مفهوم المعتقدات الفكرية للأفراد، فهي تجيب عن تساؤلات من مثل: كيف ينظر الفرد إلى نفسه وإلى عالمه؟ كيف يدرك علاقته ببيئته؟ وما هي الطريقة التي يفكر فيها في كل هذا؟ والإجابات على هذه التساؤلات موجودة على متصل ثنائي القطب (إجابات صحيحة/خاطئة) تحدد قطبيه في كل مرة و بإستمرار خاصيتي التراكمية والدقة في البحث العلمي.

قائمة المراجع:

1.إجلال محمد سري(2003). الأمراض النفسية الاجتماعية. ط1. عالم الكتب. القاهرة.

2.احمد زكي بدوي(1984). معجم مصطلحات العلوم الإدارية إنجلبزي، فرنسي، عربي. ط1. دار الكتاب اللبناني، بيروت.

3.إمتثال زين الدين(2007). علم النفس المعرفي. دار المنهل اللبناني. بيروت.

4.أنور محمد الشرقاوي(2003). علم النفس المعرفي المعاصر ط2. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
5.جمال الدين محمد الشامي(دس). الأساليب المعرفية كمحددات الشخصية الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.
6.جودة أحمد سعادة، يسرى عبد الغني زيدان، اسماعيل جابر أبو زيادة(2007). ترتيب تلاميذ الصف السادس الأساسي للقيم حسب مقياس روكيش في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة دراسات، 34(1).
7.سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم النوايسة(2011). علم النفس الإجتماعي. ط1. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع. عمان.
8.سامي محمد ملحم(2002). مشكلات طفل الروضة: التشخيص والعلاج. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.
9.عادل عبد الرحمان صديق الصالحي(2011). البيوفيدباك: إستعمال قوة العقل في تحسين صحة الجسم. دار دجلة. عمان.
10.عدنان يوسف العتوم(2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
11.علي أحمد أبو الحسن(1992). المداخل الذهنية لمعالجة المعلومات التكاليفية – دراسة نظرية وتجريبية، مجلة الإدارة العامة. العدد 74. معهد الادارة العامة. الرياض.
12.علي سموك(2005). المشروع التربوي الجزائري بين معوقات الأزمة وواقع العولمة"مقاربة سوسيولوجية"، مجلة العلوم الإنسانية.، جامعة بسكرة. عدد7.
13.فرانسيس ماك آندرو(2002). علم النفس البيئي، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة. جمعة سيد يوسف. ط2. مطبوعات جامعة الكويت
14.فريتيوف كابرا(2012). الوصلات الخفية تكامل الأبعاد البيولوجية والمعرفية والاجتماعية للحياة من أجل علم للإستدامة". ترجمة محمد سالم الحديدي.المركز القومي للترجمة: القاهرة.
15.كامل محمد محمد عويضة(1996). علم النفس الشخصية. دار الكتب العلمية. بيروت
16.لاريي.آر.سكوايرر، إيرك. أر. كاندل(دس). الذاكرة من العقل إلى الجزيئات، تعريب سامر عرعار. مكتبة العبيكان.

17.محمد زياد حمدان(1986). الدماغ والإدراك والذكاء والتعلم. دار التربية الحديثة. عمان.
18.محمد علي الشرقاوي(دس).الذّكاء الاصطناعي والشبكات العصبية. مخابر المكتب المصري الحديث. الإسكندرية.
19.معتز سيد عبد الله(1989). الإتجاهات التعصبية. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.
20.مهدي زويلف، علي العضايلة(1996). ادارة المنظمة: نظريات وسلوك. دار مجدلاوي. عمان.

21.ناصر محمد العديلي(1993). السلوك التنظيمي منظور كلي مقارن. معهد الإدارة العامة. الرياض.

22.غريب عبد الفتاح غريب(2000). نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والأعراض الاكتئابية : دراسة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة على الأعراض الاكتئابية في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية1(25).
23.نوال حمداش(2004-2003).الإجهاد المهني لدى الزوجة العاملة الجزائرية واستراتيجيات التعامل معه. أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

Perception and mental processing of information: Integration of biological, psychological, cognitive and social dimensions.

Youcef djouadi
mohamed khider University of Biskra
ilhem guechi
mohamed khider University of Biskra

Abstract: Specialists emphasize the existence of an inevitable link between perception and sensation due to the main role that the senses play in receiving stimuli. Perception is that cognitive function that we anticipate its active and accurate role in interpreting and translating sensory information received from the individual's external environment. During the process (sensation). Perception, then, is an extra sense of meaning to the tangible thing.

The topic of this article will be sensory perception as a mental process and process by which information is mentally processed, and in the midst of that, the article will seek to clarify the psychological, social, biological and cognitive foundations related to the mental process of the cognitive process, in addition to presenting the basic principles of mental processing of information.

Keywords: perception, mental processing, information. Dimensions.

Littérature et didactique : entre évolution et révolution méthodologique

Literature and didactics : between evolution and methological revolution

Dr Rachida SADOUNI

Université de Ali Lounici-Blida 2, Algérie

Youcef BACHA

Doctorant, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Ali Lounici - Blida 2, Faculté des Lettres et des Langues, département de français, Algérie

Résumé: Ce présent article met l'accent sur l'évolution/révolution de la littérature ; en d'autres mots, il s'agit d'une réflexion sur l'évolution de la littérature au fil du temps et la place qu'elle occupe au sein des méthodes et méthodologies d'enseignement-apprentissage. Pour mettre en lumière cette problématique, nous avons tracé son évolution du Moyen Âge aux temps modernes. Puis, nous avons mis en relief les caractéristiques principales de chacune des méthodes d'enseignement-apprentissage afin de préciser le rôle et la place de la littérature qu'elle y occupe. Nous avons déduit que la littérature constitue la pierre angulaire des méthodes

didactiques et qu'elle est un outil pour transmettre l'interculturalité.

Mots-clés : texte littéraire, évolution de la littérature, littérature numérique, interculturalité, méthodes didactiques.

Abstract : This paper focuses on the evolution/revolution of literature. In other words, it is a reflection on the evolution of literary literature over time and its place within teaching-learning methods and methodologies. To shed light on this problem, we traced its evolution from the Middle Ages to Modern Times. We then highlighted the main characteristics of each of the teaching-learning methods in order to specify the role and place of literature it occupies therein. We concluded that literature constitutes the cornerstone of didactic methods and that it is a tool for transmitting interculturality.
Key words : literary text, evolution of literature, digital literature, inetrculturality, didactic methods.

Introduction

Lire ou écrire dans une langue vivante nécessite le recours à l'écrit, en l'occurrence le texte littéraire, dans la mesure où la majorité des apprenants n'auraient pas la possibilité de s'exprimer en dehors de la classe. De ce fait, la littérature, depuis une belle lurette, constitue la pierre de touche de l'enseignement/apprentissage des langues. Elle contribue de manière favorable et efficace au développement des compétences linguistique et culturelle.

Au fil des siècles, la littérature occupe une place de choix dans l'enseignement des langues, notamment le français langue étrangère. Elle est conçue comme la voie royale permettant à la fois d'être travaillée et de travailler la langue.

Dans cette lignée, les concepteurs du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) expliquent que la littérature est «une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer». (CECRL, 2000 : 47) En effet, elle porte des finalités éducatives, intellectuelles, morales, affectives, linguistiques, culturelles et esthétiques. En ce sens J. Dufays affirme que «la littérature sert à nous faire mieux comprendre le monde et à nous aider à vivre.» (Dufays, 2007 : 08)

Elle a beau être évincée par certaines méthodologies comme SGAV (Structure-globale audio-visuelle), la littérature persiste encore dans le domaine didactique comme outil d'appropriation linguistico-culturelle.

En effet, la didactique de la littérature accorde récemment un immense privilège au texte et à son exploitation à tous les niveaux d'apprentissage à travers l'introduction de moult de disciplines contributoires, entre autres, les sciences du langage et la science du texte littéraire.

De par son importance soulignée ci-dessus, la littérature demeure la voie royale et prometteuse dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Dans cet ordre d'idées, nous nous attelons à définir la littérature, puis nous traçons un cheminement de son évolution au cours du temps pour offrir un aperçu sur son histoire mouvementée. Et enfin, nous mettons en lumière sa place dans chacune des méthodes et des méthodologies d'enseignement-apprentissage pour déterminer la place qu'elle y occupe.

1. Qu'est-ce la littérature ?

Le mot littérature, est issu du latin littératura au début du XII^{e} siècle, comportait un sens technique qui veut dire Gramatikâ « chose écrite ». A la fin du Moyen Âge, la littérature désigne «le savoir tiré du livre». Cette définition évolue remarquablement aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècle pour signifier toute œuvre écrite ou orale.

Aux yeux du sociologue Jacques Leenhardt (Veldwachter, 2012 : 07), la littérature se définit à travers trois notions : le livre qu'est l'objet pris dans un circuit marchand, œuvre littéraire qui est un travail sur la pensée et le langage, et enfin la lecture qui est la communication entre l'écrivain et le lecteur.

En tenant compte de l'articulation conjointe de ces trois dimensions, à savoir le livre, l'œuvre et la lecture, nous constatons qu'elles matérialisent le concept de « littérature ». D'ailleurs, Jean-Paul Sartre, qualifié d'existentialiste, publie dans la revue Temps modernes 1947 (Mestrot, 2014) un essai posant trois questions inter-reliées : « Qu'est-ce qu'écrire? ». L'auteur y répond : « la prose se sert des mots et la poésie sert les mots.»

La deuxième interrogation « Pourquoi écrire ? ». Sartre y répond qu'écrire : c'est révéler : c'est faire en sorte que personne ne puisse ignorer le monde. Enfin la dernière question qui charpente l'œuvre « Pour qui écrit-on ? ». Il note que l'écrivain écrit pour son contemporain, c'est-à-dire le lecteur de son temps. Car l'écrivain est le témoin fervent de sa société : « La littérature est, par essence, la subjectivité d'une société en révolution permanente.» (Schiffer, 1995 : 50)

1.1. La Littérature médiévale française

La littérature médiévale française se trouve dans deux traditions : celle des troubadours et celle des jongleurs (Walter, 1998 : 29). À cette époque là, ce n'était pas le texte lui-même qui était valorisé mais son alliance avec la musique, où il s'agissait de deux arts : musique et texte.

A l'aube du XII^{e}, apparaît la fine amor selon Classiques Larousse (p. 07), premier genre littéraire, qui désigne « amour courtois », «amour sublime », cet « idéal amoureux » inventé et chanté par les troubadours, entre autres Bernard de Ventadour, Guillaume IX, duc d'Aquitaine, en langue d'oc, puis plus tardivement par les trouvères en langue oïl.

Puis, la chanson de geste qui apparaît et foisonne entre les XII^{e} et XIII^{e} siècle (Siciliano, 1981 : 01) pose multiples problèmes historiques, culturels et esthétiques. Chanter en geste c'est célébrer les exploits des héros notoires. La chanson est un genre typiquement épique qui repose sur l'utilisation de la laisse (ou strophe) de décasyllabe assonée. Elle exige une interprétation musicale de son allure rythmique et mélodique.

La chanson de geste s'enferme dans plusieurs chansons telles que la chanson de Roland qui rapporte les faits désastreux ayant lieu à Roncevaux ; la trahison de Roland à ses compagnons et sa mort sous les mains de Ganelon. La chanson de Guillaume est le plus ancien des poèmes où intervient Guillaume d'Orange, contemporain de Roland. Elle est plus fruste encore et plus sauvage. Ce récit rayonne autour d'une bataille livrée par Guillaume aux Sarrasins de Déramé, dans la plaine de Larchamp, sise en Espagne.

En gros, ces chansons vantent la gloire de Charlemagne, les exploits de Guillaume d'Orange et les luttes féodales, mais toutes procèdent de cette idée que la gloire militaire est une promesse d'éternité et que le bon chevalier combat non seulement pour son seigneur et sa patrie, mais pour le triomphe de la foi.

1.2. La renaissance des belles lettres

La renaissance se présente comme l'ère de fort renouveau de la culture française. En effet, elle atteste la naissance d'un nouveau genre appelé le roman qui ne fut au début qu'une langue romane, autrement dit la langue dite vulgaire parlée, dans laquelle est écrite toute œuvre populaire. Plus tard, le roman désigne le genre littéraire écrit en prose.

Cette époque est particulièrement marquée par le bourgeonnement d'un nouveau courant baptisé l'humanisme qui voulait développer un nouvel esprit à travers le retour aux œuvres antiques gréco-latines dont les tenants sont le célèbre poète italien Pétrarque, Michel de Montaigne à travers les Essais, pour ne citer que ceux-là. Le principe fondateur de ce

courant est « l'homme comme microcosms dans le macrocosms » (Costabel, Buck,1973 : 257), il est conçu comme érudit.

En outre, la Pléiade est un groupe dont le fondateur est Ronsard, Joachim du Bellay… ces éminents fondateurs se sont donnés à raffiner et à cultiver la langue française en mettant la poésie comme genre chapeautant les autres. Ronsard écrivait les Odes dans un style lyrique, Bellay formait des mots composés et distinguait ainsi la satire du sonnet, Clément Marot, poète de cour, écrivait des Épitres au roi. Par des calambours et des rimes, il raconte les petits incidents de sa vie. Puis, François Rabelais écrivait Pantagruel et Gargantua, un récit d'aventures grotesques, dans lequel Panurge, héro de Pantagruel, noie les moutons, d'où vient l'expression « moutons de Panurge ». Rabelais s'est de cette façon attaqué à l'ordre établi en considérant que des réformes étaient nécessaires, essentiellement dans l'éducation (Piters, 1894 : 21).

1.3. La littérature classique ou le classicisme

Ce courant s'est développé sous le règne de Louis XIV et est utilisé pour la première fois par Stendhal dans Racine et Shakespeare en 1823-1824. Il est qualifié de classicisme car les auteurs s'inspiraient des écrits de l'antiquité.

Cette période est considérée comme la genèse d'une phase de prospérité et de faste dans l'histoire de la France, car le roi contribue à enrichir l'art à travers le mécénat, dans la mesure où les metteurs en scène pouvaient jouer des pièces théâtrales dans la cour. Ainsi, le cardinal de Richelieu avait fondé

l'Académie Française en 1635 en vue d'enrichir la langue (Dotoli, 2000 : 36). Ce perfectionnement a pour objectif de rendre la valeur du vrai, du bien et du beau en respectant les règles de la bienséance et de la vraisemblance.

En développant les trois unités (Tomlinson, 2001 : 116) : le lieu, le temps et l'action, le théâtre avait, à cette époque-là, pris son essor.

A la fin de cette période, il était question de l'émergence d'une querelle entre les réfractaires du courant classique et les adeptes du courant moderniste.

1.3.1. Le réalisme

Ce courant littéraire prend le fait réel comme matière première. Il se fonde sur la description minutieuse et scrupuleuse des faits sociétaux. On l'appelle ainsi, car les personnages introduits dans les œuvres sont de la classe moyenne ou populaire. Elle miroite le réel ou le vécu. Honoré de Balzac, Émile Zola, par exemple, dépeignent la réalité sans trahison et sans tricherie. A cet effet, la littérature est conçue comme speculum de la réalité comme l'illustre cette assertion : « la littérature ne valait qu'en tant que reflet de la réalité sociale et économique. » (Tschumi , 1993 : 119)

1.3.2. Le naturalisme

Le naturalisme est une sorte de prolongement du courant réaliste qui s'appuie sur la méthode expérimentale du physiologiste Claude Bernard. Ce courant prône la psychologie du personnage, l'influence du milieu et l'hérédité comme caractères fondateurs.

Les écrivains naturalistes tels Émile Zola, Guy de Maupassant, Huysmans pour ne citer que ceux-là, se veulent objectifs dans leur écriture en s'appuyant sur le travail de la documentation et de l'expérimentation pour décrire fidèlement la société (Dousteyssier-Khoze et Welch, 2009 : 58).

1.3.3. Le romantisme

Ce terme désigne ce qui vient du roman. Il a été, à ses débuts, utilisé pour définir les paysages naturels. Effectivement, tout écrit, tout rêve et toute sentimentalité s'inspiraient de la nature.

Madame de Staël, Chateaubriand et bien d'autres tâchent pour éradiquer l'aspect fictif du roman. Au sein de ce courant se développe une multitude de thèmes tels l'évasion, l'égo, la nature, le goût, l'épanchement du cœur… Cela est baptisé par le libéralisme littéraire selon son chantre Victor Hugo ; la littérature se désaccorde de toute contrainte et de l'ancien carcan. Chateaubriand, quant à lui, invente les rimes impaires, les strophes novatrices et l'intrusion des mots ordinaires dans l'écrit poétique. Cela relâche la syntaxe et enrichit l'expressivité et l'expression littéraire. Les écrits romantiques suscitent le plaisir chez le lecteur comme l'affirme Stendhal : « présenter aux peuples les œuvres littéraires qui, dans l'état actuel de leurs habitudes et de leurs croyances, sont susceptibles de leur donner le plus de plaisir possible. » (Brix, 1999 : 08)

1.3.4. Le symbolisme

Ce courant vient du terme latin « symbolum» qui désigne symbole de foi, « symbolus» désignant signe de reconnaissance. (Diaz-Diocaretz, 1997 : 93)

Du grec, «symbolon» signifie le rapprochement de deux parties d'un tout ou deux pièces ensemble selon le journal universel « L'institut » (1858 : 94). De cette évolution sémantique vient la définition du symbolisme qu'est l'association de deux réalités : concrétisation et abstraction pour produire une valeur suggestive. La colombe-paix associée par exemple de manière analogique pour signifier une valeur idéale. Ce mouvement représenté par Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine et Stéphane Mallarmé. Ces derniers se considèrent comme les chefs de file de ce courant, inventent le vers libre et renforcent la musicalité rythmique des vers pour stimuler les sensations. Parmi les thèmes suggérés : la mort/l'amour, le crépuscule/ le rêve, etc.

1.3.5. Le dadaïsme

Un mouvement artistique et intellectuel subversif avait vu le jour à New York et à Zurich (1916). Ce nom a été collecté au hasard dans le Petit Larousse ou, à travers de coupe-papier. Il se propagea en Europe jusqu'en 1923 et joue une influence décisive sur les divers courants normatifs, promouvant la norme d'écriture.

Il émerge d'un dégoût envers la guerre qui produit la déconstruction civilisationnelle, culturelle et intellectuelle. Ce courant promeut les vertus de la spontanéité, de la bonté, de la joie de vivre. Bref, un anti-système (Béhar et Dufour, 2005 : 385). Paradoxalement, ses productions de déconstruction et de destruction des langages verbales et plastiques se traduisent par des œuvres remarquables qui ouvrent certaines voies majeures de l'art contemporain. Le Manifeste Dada 1918 de Tzara ou le

messie de ce mouvement se considère comme un « anti » rejetant toute équivoque de l'art contemporain et marque la perspective révolutionnaire de cette entreprise artistique. « Il y a un grand travail destructif, négatif à accomplir.» (ibid. : 297)

1.3.6. Le surréalisme

Le surréalisme apparaît comme un prolongement de son antécédent, à savoir le dadaïsme. Il privilégie l'inconscient et le subconscient empruntés à la psychanalyse de Freud (Behar, 2001 : 105). Les conceptions freudistes du rêve, de la libido, de la sublimation, du transfert et du refoulement sont les fondements des écrits d'André Breton, Paul Éluard, Philippe Soupault, Louis Aragon, Tristan Tzara. Ce dernier est influencé autant par les écrits de Carl Gustav Jung, en fondant la première revue, Littérature, puis Les champs magnétiques par Soupault et Breton. Les surréalistes se veulent tout d'abord antinomiques et antinationalistes dont les idées ont fleuri dans tous les domaines : peinture, sculpture, écriture, et dans tous les pays France, Allemagne, États-Unis, Russie…

Ce mouvement rend hommage ainsi à Guillaume Apollinaire (Alcool 1913) à travers l'écriture automatique.

1.3.7. L'existentialisme

Un courant philosophique et littéraire dont les fondateurs sont le philosophe danois Kierkégaad et le philosophe français Jean-Paul Sartre, pour ne citer que les éminents représentants.

Sartre développe le principe philosophique de l'existence humaine : dans l'existentialisme est un humanisme accorde une primauté considérable à l'existence de l'être humain plutôt

qu'à son essence, car l'existence de celui-ci précède la façon dont on pourra le définir.

La philosophie de ce courant promeut les idées de l'action et de la réalisation, lesquelles définissent l'homme de ce qu'il est. «[…] présente l'homme dans sa liberté et sa responsabilité totale, et démontre que, loin d'être pessimiste, l'existentialisme prône l'action et l'engagement. » (Guillaume, 2011 : 05)

Les fondateurs de ce courant se réunissent autour des thématiques communes rationnelles telles que la liberté, l'autotélisme, la responsabilité, etc.

1.3.8. Le nouveau roman

Né vers les années cinquante en France, ce courant est cité dans un article en 1957 écrit par Henriot, désignant un ensemble d'œuvres publiées aux éditions Minuit sous les auspices de Jérôme Lindon.

Dans cette lignée, nous distinguons un certain nombre d'auteurs fondateurs tels Alain Robbe-Grillet (La Jalousie 1957), Natalie Sarraute (Tropisme 1939), Michel Butor (La Modification 1957), etc.

Les principes fondateurs de ce courant sont le refus de description du réel, le soupçon, l'absence de la description de la psychologie des personnages. De même parfois ces principes sont réduites aux simples objets tels que « les Gommes » de A. R. Grillet ou aux simples initiales. Ainsi, pour les nouveaux romanciers, l'écriture est un but en soi et non pas un moyen, comme le déclare Jean Ricardeau : « Ainsi le roman est-il pour

nous moins l'écriture d'une aventure que l'aventure d'une écriture.» (Ricardeau cité dans Wolf, 1995 : 79)

1.4. La communication littéraire

Roman Jakobson établit en 1960 le schéma de communication, se fondant sur six facteurs caractéristiques de tout acte de communication verbale (destinateur, destinataire, référent, message, contact, code) correspondent aux six fonctions (expressive, conative, référentielle, poétique, phatique, métalinguistique). Parmi celles-ci, la fonction poétique, portant sur le message lui-même, constitue la « fonction dominante et déterminante » de l'« art du langage ». Ces caractéristiques susmentionnées confèrent un trait marxiste dialectique de production et de consommation à l'objet littéraire.

D'autres chercheurs, à l'instar de Robert Escarpit (1963), dessine trois catégories : la disposition, l'attention esthétique comme préalable et l'interaction esthétique proprement dite entre lecteur et texte ou la réceptivité. Dans cette optique, nous nous apercevons que le caractère esthétique de l'œuvre domine cette relation ; on ne parle pas d'une œuvre quelconque mais d'une œuvre littéraire stricto sensu.

D'une part, selon les logiciens, le recours à la référence de la proposition pourrait démonter la fausseté ou la véracité du texte. Or, le référent n'est que simulacre de la proposition. Le cas des poèmes se caractérisant par un décalage entre le texte et le contexte, donc ils ne sont pas vrais mais vraisemblables, c'est-à-dire fictionnalisés.

D'autre part, les sémioticiens nous informent que le sens naît de l'opposition qui est conventionnelle ou ce que l'on appelle la co-opposition pour désigner deux images ayant une relation de ressemblance-dissemblance.

Paul Ricœur, lui, conçoit l'œuvre littéraire comme discours et la littérature comme forme de communication (Eyries, 2019 : 12). Dans cette illustration qu'attribue l'auteur, on peut en tirer les prémisses de la genèse de la théorie du langage ou de parole dont les initiateurs sont J. Austin et J. Searle où le texte a des incidences pragmatiques sur le lecteur. P. Ricoeur explique que le sens du texte se décontextualise et se recontextualise, car il y a une interaction incessante entre l'auteur, l'œuvre et le lecteur (ibid. : 12).

1.5. Le CECR et la place du texte littéraire

Le Cadre européen accorde un privilège au texte littéraire qui est considéré, d'une part, comme objet de réception langagière du fait qu'il relie le producteur (écrivain) au récepteur (lecteur). D'autre part, il est conçu comme compétence faisant partie du savoir socioculturel car il incarne de nombreuses formes artistiques : théâtre, roman, récit, etc. ou à travers des activités d'apprentissage (ludique).

Le CECR propose une approche graduée de l'apprentissage de la littérature. Cet apprentissage commence à partir du niveau B2 et se borne grandement à la lecture : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose…» (Robert, 2008 : 59). Il en est de même au niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels et littéraires, longs et complexes et en apprécier les différences de style ». La différence entre le

niveau B1 et C1 réside au niveau de la compétence exigée : pour le premier la compétence exigée se limite à la compréhension tout court des textes écrits en prose ; et pour le second, la compétence cible tout type de texte.

Le niveau C2 relève de la compréhension et de la production écrite : « Je peux lire sans effort tout type de texte […] par exemple un manuel ; un article ou une œuvre littéraire […] je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.» (CECR : 27)

Cette particularité de compétence excède la simple lecture des textes pour parvenir à réaliser une technique d'expression comme le compte-rendu et la critique d'un ouvrage littéraire ou spécialisé.

Enfin, la littérature n'est pas présente de façon frontale, mais elle est toujours associée à des activités et des tâches à réaliser. Tout compte fait, le Cadre définit le rôle de la littérature au sein des tâches comme suit : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.». (CECR : 26). Ceci n'est faisable que par la mise en œuvre du texte littéraire en classe de langue.

1.6. Le texte littéraire numérique et digital

La littérature numérique et/ou électronique se définit par le fait qu'elle provient de source de production différente, entre autres le livre papier. Or, elle ne dispose pas du même statut ; la littérature électronique ou e-lit désigne les outils qui sont mis

en vigueur pour produire des œuvres littéraires tandis que la littérature numérique signifie d'autant plus un phénomène culturel qu'un outil de production, du fait qu'elle combine à la fois la lecture et l'écriture par le biais de l'interactivité lecteur/texte (Mayor, 1999 : 326) .

Toutefois, actuellement, elle combine d'autres méthodes à travers le recours aux multiples canaux tels les logiciels, les correcteurs et les différentes sources dans le but de produire un texte, un récit ou formuler une définition. C'est pourquoi, le label de littérature numérique apparaît comme terme s'opposant à celui de littérature courante.

Elle est dotée de certaines caractéristiques permettant au lecteur et particulièrement au lecteur-apprenant de naviguer, manipuler, substituer voire remodeler le texte. Cette littérature digitale appelée immersive (Vitali-Rosati, 2015) compte tenu de la façon de manipulabité, malléabilité et maniabilité du texte.

Nombreuses sont les fonctionnalités pouvant développer la lecture ou l'écriture littéraire. MacelloVitali-Rosati (2015 : 06) dédie un article libellé La littérature numérique, existe-t-elle ? Il développe des caractéristiques propres à cette littérature. Il cite, entre autres, la collaborativité : caractère permettant de produire un texte à travers un échange entre pairs ; l'interactivité : terme désigne le recours aux textes sources pour produire de nouveaux textes ; l'algorithmicité : apport numérique permettant la correction linguistique ; l'hypertextualité et l'hypermédia : fonctionnalité nommée pour la première fois par Théodor Nelson en 1965 permettant

l'accessibilité de la navigation au sein de plusieurs documents en vue de ne pas être confronté à « l'éblouissement » de l'exhaustivité de liste des titres (Reina, 2016 : 145). Grâce à un cumul de documents stockés sur une base de données informatique et par le biais de son interface, le navigateur aurait la possibilité de les visionner et de les manipuler.

1.7. La littérature et l'interculturel

Le concept de l'interculturel, du multiculturel et de la communication interculturelle ont connu une célébrité quant à leur utilisation dans plusieurs domaines notamment en littérature. La production des œuvres favorise l'échange, le contact et le dialogue : « ces concepts impliquent des rapports foncièrement égalitaires et sont basés sur une conception d'une sorte de consensus implicite à l'égard de la valorisation de l'Autre et du respect de sa culture». (Tétu de Labsade, 2006 : 145).

En ce sens, la littérature valorise l'altérité et l'ouverture à l'Autre, comme l'affirme George Haldas : «le centre à partir duquel on pourrait un jour vivre avec des différences qui cesseraient d'être meurtrières». (Collès, 2007 : 07)

Mohamed Khlifi (1992 : 65) considère le texte littéraire comme « creuset » où se rencontre le bouillon de plusieurs cultures. Il transforme l'identité en altérité et l'égo en alter-égo, en permettant à chacun de s'inscrire dans une universalité et une multdimensionalité. On fait de la littérature un espace de confluence et de rencontre, où les cultures, les langues et les territoires s'embrassent et se dialoguent mutuellement.

Cette altérité se manifeste dans le texte sous plusieurs formes : l'étude de certains ouvrages montre qu'ils sont parsemés par des mots et des termes spécifiques (culturèmes) comme les emprunts, le report, les expressions idiomatiques (Collès, 2010).

L'alter-égo est, pour reprendre l'expression de Edmund Husserl, un « second moi-même» (CECR : 125), au sens noble du terme, c'est-à-dire se mettre à la place de l'autre ou jouer avec lui un rôle vicariant. Ce terme véhicule le sens de l'égalité, de l'hospitalité, de l'empathie, de la sympathie et de la (re)connaissance...

Enfin, l'interculturel apparaît comme terme s'opposant à l'ipsé-culturel ou le monoculturel (Siendou et Yeo, 2014 : 58) : il tend à construire une cohésion et cohérence sociétale au préjudice du conflit et de la mécompréhension, en construisant un regard positif envers soi-même et envers l'Autre en tant qu'autre Moi à la fois instructif et constructif.

1.8. Le texte littéraire au sein de l'évolution méthodologique

Le positionnement du texte littéraire est mouvementé au cours de l'évolution de la didactique des langues étrangères : il est tantôt omniprésent, tantôt absent (Cuq et Gruca, 2005 : 414-415).

La littérature, à ses débuts, est réservée à l'enseignement de la langue gréco-latine qui s'est perçue à l'époque en tant que "langue mère". Plus tard, le texte littéraire est intégré dans une

approche communicative permettant de susciter une réflexion interculturelle.

Nous brossons un tableau panoramique éclaircissant la place du texte littéraire au sein des méthodologies d'enseignement-apprentissage.

1.8.1. La méthode traditionnelle ou grammaire-traduction

Cette méthode est appelée ainsi, car elle se fonde sur l'enseignement des textes classiques. Elle est apparue au XVI siècle. L'objectif principal de cette méthode est de former l'apprenant à la lecture des textes de la langue cible. En outre, elle tend à développer de bons traducteurs qui sont capables de traduire de la langue source à la langue cible (Martinez, 1996 : 53). Quant à l'oral, il est placé au second plan, car il est volatile et transfuge. La grammaire s'enseignait à travers des fragments linguistiques de la langue maternelle en se référant à la méthode déductive. Les règles de grammaire étaient expliquées de manière inductive.

L'apprentissage de la grammaire de la langue cible contribue progressivement à l'apprentissage de la grammaire de la langue de départ dans la mesure où l'apprenant prend appui sur le déjà là pour pouvoir accéder à l'apprentissage de la langue de départ. (Cuq et Gruca, 2005 : 255).

Dans cette méthode, le texte littéraire occupe le devant de la scène dans la mesure où l'enseignant y recourt pour enseigner la grammaire et le vocabulaire à travers l'analyse des extraits des auteurs différents.

1.8.2. La méthode des séries

Suivant cette méthode apparue à la fin du XIX siècle et fondée par François Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère répond à un besoin d'ordre pragmatique, où l'apprenant est appelé à communiquer ses idées en utilisant un langage socialement pratiqué ; d'où la genèse de l'immersionnisme en didactique qui valorise le bain linguistique. Autrement dit les apprenants communiquent dans la langue d'apprentissage.

Dans cette perspective, François Gouin (Germain, 1995 : 115) distingue trois types de langage : le langage objectif qui traduit des faits ; le langage subjectif qui permet de porter un jugement sur le monde, et enfin le langage figuré ou symbolique.

Le principe fondateur de cette méthode est d'organiser le contenu en séries générales puis spécifiques, du fait que l'apprentissage de telle langue se fait de manière ordonnée et régulière en passant de la perception à la conception qui dépend d'une thématique particulière.

Nous remarquons que le texte littéraire est absent dans cette méthode du fait que le besoin est d'ordre communicatif (passer un message, agir et interagir) et non linguistique (l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire).

1.8.3. La méthode directe

Cette méthode s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'enseignement de la langue. En effet, l'oral se trouve au cœur battant de cette méthode tandis que l'écrit apparait comme le verso de la langue parlée. L'accès à la langue étrangère se fait sans recourir à l'explication de la grammaire, comme le montre

cette assertion : « Faire parler la langue et non parler de la langue » (Martinez, 1996 : 54).

L'enseignant vérifie la compréhension des élèves de façon occasionnelle. Le retour à l'utilisation du texte littéraire est favorisé car il est un moyen pour harmoniser les différentes phases d'apprentissage et accéder directement à la langue à apprendre.

1.8.4. La méthode active

Elle est née après la première Guerre Mondiale et dura jusqu'aux années 60. Appelée la méthode éclectique ou mixte car elle « se veut accueillante et ouverte à tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux. » (Puren, 2012 : 152)

À partir de cette période, le terme méthode prend son sens strict : il désigne les techniques et les procédés ainsi que les manières de faire en vue de mettre un équilibre entre les objectifs culturels et pratiques.

Le texte reprend sa place dans les premières années d'apprentissage pour des fins linguistiques et culturelles, où le recours à la langue maternelle est autorisé pour vérifier la compréhension du texte. « […] l'acquisition de la langue cible se trouvant facilitée par les stratégies acquises au cours de l'apprentissage de la langue maternelle. » (Robert, 2008 : 93)

Le texte est intégré dans cette méthode comme support pour initier les apprenants à la langue étrangère, et surtout dans les premières années d'apprentissage.

1.8.5. Les méthodologies audiovisuelles

Elles sont apparues vers les années 60 et réputées comme des nouvelles méthodologies qui s'implantent en France et qui tirent leurs origines du monde anglo-saxon. Dans ces méthodologies, la langue est conçue comme moyen et non comme objectif en soi, ce qui réclame l'apparition d'un nouveau paradigme d'apprentissage à savoir le recours aux dialogues fabriqués à travers des bandes magnétiques qui sont accompagnés de documents visuels pour mieux travailler les quatre habiletés : expression de l'oral et de l'écrit, la compréhension de l'oral et de l'écrit. Dans ce champ d'apprentissage, l'apport littéraire est entièrement absent.

Le vocabulaire utilisé est puisé dans le recueil du Français fondamental (1972) en partant de ce qui est plus répandu dans les conversations basiques.

Dans cette méthodologie, nous nous apercevons également l'apparition de documents phares qualifiés d'authentiques. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca les désignent ainsi : « des documents bruts élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue». (Cuq et Gruca, 2005 : 431)

Le texte littéraire est absent car l'objectif de cette méthodologie est l'urgence communicative et le besoin pragmatique.

1.8.6. L'approche communicative

Le terme communication vient de "communicatio" et désigne l'action de faire part ou de faire connaître. Elle met en avant la célèbre formule : « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. » (Martinez, 1996 : 79)

L'approche communicative, née vers les années 1970-80, est une traduction intégrale de l'anglais communicative approach qui signifie la façon d'envisager l'enseignement des langues à partir des besoins de communication langagière des apprenants (Puren, 1994 : 53). Elle met l'accent sur des activités simulées et sur les documents authentiques, et valorise l'autonomie de l'apprenant. Ce dernier est conçu comme acteur capable d'accomplir des tâches sociétales.

La compétence communicative combine de nombreuses composantes qui constituent le noyau dur de toute communication : linguistique, socioculturelle, discursive et stratégique (id., 77).

En outre, les assises scientifiques sous-tendant cette approche sont la linguistique de l'énonciation, l'approche pragmatique, l'analyse du discours et la psychologie cognitive.

Les ouvrages qui marquent éminemment cette approche sont Threeshold level English en 1975 (l'enseignement de l'anglais) ou Niveau seuil en 1976 (l'enseignement de français) publiés par le Conseil de l'Europe. Pour chaque fonction langagière ou acte de langage, une série d'énoncés possibles couvre l'ensemble des situations de communication.

La pratique de cette approche s'effectue par le biais de la mise en chantier des activités d'assimilation en classe.

La littérature, quant à elle, est bien présente par le biais de l'intégration des documents fabriqués et authentiques se faisant une place dans le niveau intermédiaire et avancé. L'écrit refait surface et retrouve encore son positionnement après qu'il a été largement évincé dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

1.8.7. L'approche par les compétences/ actionnelle et/ou le faire social

Cette approche introduite par les travaux du CECR en 2001 se considère à la fois comme évolution et révolution de l'approche communicative. Elle développe un nouveau tournant basé sur le principe de la tâche ou de l'action se réalisant par un acteur social (apprenant) qui accomplit des co-actions socialement définies.

L'apprentissage se fait généralement par le biais des activités littéraires et paralittéraires telles que les saynètes, les documents authentiques ou les documents littéraires introduisant la perspective artistique et (inter)culturelle, etc. Grâce à ces documents, l'enseignant opte pour des textes supports qui sont en phase avec le niveau ou la compétence de l'apprenant afin de lui inculquer le savoir et le savoir-faire nécessaires lui permettant de développer sa compétence (inter)culturelle.

Du reste, la pédagogie du projet est au cœur de l'approche actionnelle. Christian Puren (2014) désigne cette perspective par co-actionnelle.

Le projet pédagogique occupe une place de choix dans la perspective actionnelle et dans l'approche par compétence, car il articule conjointement les savoirs pratiques et théoriques. « Dans la pédagogie du projet, c'est par définition le projet lui-même qui remplit la fonction d'intégrateur didactique» (Lions-Olivieriet Liria, 2010 : 08).

Pour ne pas conclure…

La littérature et/ou l'enseignement de la littérature demeure une nécessité pour la transmissibilité des langues et des cultures. En effet, le texte littéraire se conçoit à la fois comme objet pour l'apprentissage de la langue (grammaire, vocabulaire, syntaxe…) et objectif car lire c'est acquérir une culture autre que la sienne, c'est s'ouvrir à l'autre. Dès lors, nous constatons que la littéraire occupe, ces derniers temps, le devant de la scène après qu'elle a été marginalisée par les méthodologies SGAV.

Références bibliographiques

Béhar, Henri et Dufour, Catherine. (2005). Dada, circuit total. L'Age d'Homme. Lausanne-Suisse.

Béhar, Henri. (2001). Réalisme-surréalisme. Cahiers du Centre de recherche sur le surréalisme. L'Age d'Homme. Paris.

Brix, Michel. (1999). Le romantisme français: esthétique platonicienne et modernité littéraire. Peters/ Société des études classiques. Louvain-Namur.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : enseigner, apprendre, évaluer. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 2000.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG. Grenoble.

Collès, Luc et al. (2007). Didactique du FLE et de l'interculturel, Littérature, biographie langagière et médias. E.M.E &InterCommunicationssprl.

Collès, Luc. (2010). De la culture à l'interculturel-Panorama des méthodologies.http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html

Costabel, Pierre, Buck et al. (1973). Sciences de la Renaissance. Librairie Philosophique J. VRIN. Paris.

Diaz-Diocaretz, Myriam (dir.). (1997). Une genèse au "féminin": étude de La pomme dans le noir de Clarice Amsterdam : Lispector. Rodopi B.V.

Dotoli, Giovanni. (2000). Littérature et société. En France au XVII^{e} siècle. Didier Erudition. Paris.

Dousteyssier-Khoze, Catherine et Welch Edward. (2009). Naturalisme et excès visuels: pantomime, parodie, image, fête. Mélanges en l'honneur de David Baghley. Cambridge Scholars publishing.

Dufays, Jean-Louis (dir.). (2007). Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pourquoi faire sens, utilité, évaluation. Presse Universitaire de Louvain.

Eyries, Alexandre. (2019). Poétique de la communication ; lectures critiques de l'œuvre d'Henri Meschonnic. Harmattan. Paris.

Etude littéraire maghrébine. Bultin de Liaison n° 5. 1992.

Extraits des chansons de geste, Classiques Larousse.

Grermain, Claude. (1995). Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries François Gouin(1880).https://www.persee.fr/doc/hel_07508069_1995_num_17_1_2405#hel7508069_1995_num_17_1_T1_0140_0000

Guillaume, Vincent. (2014). L'existentialisme est un humanisme de Sartre (commentaire). Le Petit Philosophe.fr. Louvain.

La communication littéraire selon Paul Ricœur, Fabula/ colloques.

Lions-Olivieri, Marie-Laure et Liria, Philippe. (2010). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze article pour mieux comprendre et faire le point. Maison des langues. Paris.

Martinez, Pierre. (1996). Didactique des langues étrangères. PUF. Paris.

Mayor, Ferderico. (1999).Un monde nouveau. Odile Jacob. UNESCO.

Mestrot, Julie. (2014).Qu'est-ce que la littérature ? de Jean-Paul Sartre (Fiche de lecture): Résumé complet et analyse détaillée de l'œuvre. Le petit litteraire.fr.

Piters, Armand. (1894). La littérature française. Extraits et notions. Grand librairie générale de AD. Hoste.

Puren, Christian. (2014). "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle." Les Cahiers de l'APLIUT Vol. XXIII n° 1 - FÉVRIER 2004 - ISSN 0248-9430.

Puren, Christian. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. CREDIF-Didier. Paris.

Puren, Christian. (2012). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Nathan-CLE international. Paris.

Reina, Daniel Moreno. (2016). Du texte à l'hypertexte : une analyse sémiotique de la transposition, le cas de deux journaux colombiens (thèse de doctorat).

Robert, Jean-Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys. Paris.

Schiffer, Daniel Salvatore. (1995). Les intellos ou la dérive d'une caste. Edition l'Age d'Homme, Métropole 10, Suisse : Lausanne.

Siciliano, Ialo. (1981). Les chansons de geste et l'épopée: mythes, histoire, poèmes. Slatkine. Paris.

Siendou**,** Konate A., Yeo, Lacina. (2014). L'Interculturel: Facteur de paix et de cohésion social. Inidaf Editions.

Tétu De Labsade, Françoise (dir.). (2007). Littérature et dialogue interculturel, culture française d'Amérique.

Tomlinson, Philip. (2001). French "classical" Theatre Today: Teaching, Research, Performance. Rodopi B.V. Amsterdam.

Tschumi, Raymond. (1993). Genèse de l'expression littéraire et artistique. Edition l'Age d'Homme.

Veldwachter, Nadège. (2012). Littérature francophone et mondialisation. Karthala. Paris.

Vitali-Rosati, Marcello. (2015). La littérature numérique, existe-t-elle ? Digital Studies/ le Champ Numérique.

Walter, Philippe. (1998). Naissances de la littérature française, IX^{e} - XV^{e} siècle – Anthologie. ELLUG. Grenoble.

Wolf, Nelly. (1995). Une littérature sans histoire: essai sur le nouveau roman. Droz. Genève.