المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 14 سبتمبر 2021

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 14 سبتمبر 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 الرابع عشر (14) سبتمبر 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 الرابع عشر سبتمبر 2021 وهي بذلك تواصل مسيرة النشر العلمي الهادف للتطوير والرقي بالمعرفة النفسية والعلوم المجاورة لها في سبيل خدمة البحث العلمي ضمن حقول علم النفس.

إن المجلة بهذا العدد تؤكد مرة أخرى على التنوع والثراء المعرفي في مواضيع شتى تناولت قضايا علمية تؤسس لمعرفة نفسية تربوية تحاول من خلالها أن تكون فضاءا للتواصل بين مختلف الباحثين في شتى حقول المعرفة خاصة وأن العلم اليوم أضحى كل متكامل عابر لجل التخصصات المعرفية التي هدفها الأساسي خدمة الإنسان بالدرجة الأولى من منظور زواياه.

إن المسؤولية التي تقع على المجلة اليوم جد كبيرة بالنظر للمكانة المحصل عليها من قبل الباحثين من شتى الدول، ولعل هذه المكانة تجعلنا نعمل جاهدين للرقي بالمجلة للأفضل بفضل تظافر جهود الجميع، باحثين، ناشرين، هيئات المجلة-تحرير- لجنة علمية- خبراء دوليين، وغيرهم من المساهمين بطرق مختلفة للرقي والتطوير.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 14 سبتمبر 2021

فهرس المحتويات

صفحة

جرائم القتل: الأسباب والمتغيرات المتنبئة بها في فلسطين

د.أحمد علي خالد، درشيد محمد عرار، أ.د تيسر محمد عبد الله...10.

مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا

أ.سناء جريفي،.....41.

معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في ليبيا وفق رؤية الموجهين والمديرين والمعلمين

أ.عبد القادر صالح عيسى،.....63.

أثر إستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة

أ. منتهى يحيى الجواد، د.فواز شحادة،.....91.

مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

أ.هشام عبد الرحمن حسين شناعة،.....115.

واقع وآفاق النمط التربوي القائم على التناوب في ظل جائحة كوفيد-19بالتعليم الابتدائي.
أ.نبيل السعيدي، .....145.
واقع الدرس اللغوي داخل الفصول التعليمية مقاربة بيداغوجية للدرس الإملائي
د. محمد الطحناوي،.....176.

مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبيداغوجيا والدراسات الاجتماعية القوية

د. إسلام خالد محمد الفاخري، أ.د خالد فياض بني خالد،.....194.

الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا

د. عبد الواحد الجابر محمد، د.محمد عمر آدم،.....213.

نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟ دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية. تيم بوونْ و جونتانماركز
د. الحسن بواجلابن،.....261.
اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية
أ. اسراء جمال محمد حمدان،.....278.
درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في لواء الرمثا

أ.زينب علي يوسف منسي،.....306.

الدافعية للتعلم في نجاح برامج تعليم الكبار إقليم شفشاون (شمال المغرب) نموذجا

د. خالد أوعبو – د. السعيد الزاهري،.....330.

علم النفس الصحي وتركيزه على النشاط الرياضي كسلوك صحي وقائي من الإصابة بالأمراض المزمنة.

أ.ليلى شيباني،.....360.

نحو نظرية بيداغوجية متجسّدة: إحياء العلاقة بين علوم التربية والعلوم المعرفية

أ.أحمد جوهاري،.....378.

اتّجاهات مدرّسي الرياضيات بدائرة دقاش نحو التَّحليل التّأمُّلي لمُمارسَاتهم المهنيّة وتأثيرها في تحصيل تلاميذهم في مادّة الرّياضيّات

أ.عمر الجملي، أ.شيماء زغبيبي، أ.منار محاري،.....399.

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذكي لتنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء

أ. يوسف يحيى علي جُبار، أ. د. ردمان محمد سعيد، .....429.

Littérature et didactique : entre évolution et révolution méthodologique

Dr Rachida SADOUNI, Youcef BACHA,……459.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

جرائم القتل: الأسباب والمتغيرات المتنبئة بها في فلسطين

د. أحمد علي خالد
جامعة بير زيت
فلسطين

د. رشيد محمد عرار
وزارة التربية والتعليم
فلسطين

أ.د. تيسر محمد عبد الله
جامعة القدس
فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر الأسباب والمتغيرات المتنبئة بجرائم القتل في فلسطين (الضفة الغربية، وقطاع غزة، والقدس، والداخل الفلسطيني المحتل)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال برنامج جوجل Google Survey طُبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (340) فرداً، في غالبيتهم ممن أنهوا دراستهم الجامعية، توزعوا إلى (140) من الذكور، و(200) من الإناث، وكان متوسط أعمارهم (33.91). وبيّنت النتائج أن أبرز أسباب جرائم القتل في المجتمع الفلسطيني العقوبات غير الرادعة، وحالات الثأر، والفلتان الأمني، وتوفر السلاح غير الشرعي. كما بينت المعطيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب جرائم القتل يعزى بعضها للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، كما يعزى بعضها الآخر لمكان الإقامة لصالح المواطنين في القدس والداخل الفلسطيني الذين يعيشون تحت السيطرة الإسرائيلية، ولم تظهر النتائج فروقاً في درجة مسببات جرائم القتل وفقاً لمتغيرات مكان السكن، والمنطقة السكنية، والمستوى التعليمي. كما أوضحت المعطيات أن أكثر المتغيرات تأثيراً وتنبؤاً بجرائم القتل على التوالي القيم المادية السائدة في المجتمع، ثم القوانين العنصرية من قبل الاحتلال، يليها تشجيع الأسرة لأبنائها على العنف والصراعات النفسية وانتشار تجارة السلاح، وأوصت الدراسة بأهمية الاسترشاد بنتائجها من قبل جهات إنفاذ القانون؛ لإعادة النظر بوسائل مواجهة ظاهرة جرائم القتل.

الكلمات المفتاحية: القتل، جرائم القتل، القانون الفلسطيني، العقوبات، فلسطين.

1. مقدمة:

يُعدّ الإجرام ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وهو يمثل باعتباره أحد مظاهر العنف؛ مشكلة ذات آثار نفسية واجتماعية واقتصادية وتربوية سلبية على الأفراد وعلى المجتمعات، إذ يشكّل العنف ظاهرة مركبة ولها جوانبها النفسية والاجتماعية وتعرفها المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة، وهي مكتسب من البيئة الاجتماعية التي يترعرع بها الفرد (الحمادي، 2019)، و(سامية، 2003)؛ و(Bandura, 1979) و(McCue,2008).

وقد كان موضوع الجريمة ولا يزال من المواضيع الملحّة والمهمة من قبل الباحثين وأصحاب الاختصاص، من حيث ضرورة فهمها، وتحليل أسبابها من مختلف الوجهات والاتجاهات الفكرية؛ من وجهة علم النفس، ووجهة علم الاجتماع، ووجهة علم القانون وغيرها، باعتبار أن الأمر إنما يتعلق بالمجرم قبل الجريمة، ودوافعه والاعتبارات والعوامل المحيطة بارتكابه للجريمة التي قد يكون منفذاً وفاعلاً لها، أو شريكا في ارتكابها أو محرضا عليها أو متدخلا فيها.

يعتبر القتل من أبشع الجرائم لما يمثله من اعتداء على أقدس الحقوق الأساسية للفرد وهو الحق في الحياة. هذا الحق الذي تنبثق عنه كافة الحقوق الأخرى حيث لا معنى لباقي الحقوق الأساسية للإنسان دون ضمان الحق في الحياة، ويشكل القتل الصورة الأبشع للاعتداء على الحق في الحياة. ويعني إزهاق روح الإنسان وإنهاء حياته. وقد جرّمت القوانين الوضعية الاعتداء على حق الإنسان في الحياة، حيث اعتبرت القوانين النافذة جريمة القتل في مرتبة الجناية، وهي المرتبة الأشد ضمن تصنيف الجريمة، تليها مرتبتي الجنحة والمخالفة، وقد نص قانون العقوبات الأردني رقم (16) لسنة (1960) ساري المفعول في الضفة الغربية على أن "العقوبات الجنائية هي: الإعدام، الأشغال الشاقة المؤبدة، الاعتقال المؤبد، الأشغال الشاقة المؤقتة، الاعتقال المؤقت"[1]. أي أن عقوبة جريمة القتل كجناية تكون إحدى العقوبات السابقة، وذلك بحسب نوع جريمة القتل.

ويختلف الفقه في تقسيمه للقتل، فهناك من يقّسمه إلى قتل عمد وقتل خطأ، والقتل العمد عند هؤلاء الفقهاء، هو كل فعل ارتكب بقصد العدوان، إذا أدى لموت المجني عليه سواءً قصد الجاني القتل أم لم يقصده، والقتل الخطأ هو كل قتل لم يكن عمداً،

[1] أنظر المادة رقم (14) من قانون العقوبات الأردني لسنة 1960.

وهناك من قسّم القتل إلى قتل عمد وشبه عمد، وقتل خطأ، والقتل العمد عند هؤلاء الفقهاء هو: ما تعمد فيه الجاني الفعل المزهق قاصداً إزهاق روح المجني عليه، وشبه العمد يقصد به ما تعمد فيه الجاني الاعتداء على المجني عليه دون أن يقصد قتله، إذا مات المجني عليه نتيجة هذا الاعتداء. أما القتل الخطأ فهو: كل قتل لم يكن عمداً أو شبه عمد. ومن الفقهاء من أضاف نوعا رابعا للقتل إضافة إلى الأنواع الثلاثة السابقة وهو القتل الذي جرى مجرى الخطأ، وهذا بحد ذاته نوعان: نوع هو في معنى الخطأ من كل وجه كأن ينقلب النائم على إنسان فيقتله، ونوع هو في معنى الخطأ من وجه واحد، وهو أن يكون القتل عن طريق التسبب، كمن حفر حفرة في طريق ولم يتخذ الاحتياطات اللازمة فيسقط فيها شخص ويموت من سقطته. وأخيراً هناك من اعتبر القتل بالتسبب نوعا خامسا من انواع القتل مفرقا بينه وبين القتل بالمباشرة. (الطيب، 2019: ص 1220- 1222). وفي فلسطين تقسم جرائم القتل حسب قانون العقوبات الأردني لسنة (1960) إلى أنواع ثلاثة، هي:

1. **القتل العمد:** وهو القتل عن سبق الإصرار، ويعاقب عليه بالإعدام[2]. ويقصد بالإعدام إنهاء حياة الجاني ويكون ذلك بطرق مختلفة باختلاف الدول التي أخذت بهذه العقوبة في تشريعاتها، كما يقصد بسبق الإصرار: التصميم المسبق على ارتكاب فعل القتل، والذي يرافقه التفكير والتخطيط لارتكاب الجريمة[3].

ويعاقب على جريمة القتل بالإعدام أيضاً بحسب المادة (328) من القانون، إذا ارتكبت هذه الجريمة تمهيداً لارتكاب جناية، أو تنفيذاً لها، أو تسهيلاً لفرار المحرضين على تلك الجناية، أو فاعلها أو المتدخلين فيها، أو للحيلولة بينهم وبين العقاب. كذلك في حال ارتكب المجرم جريمته على أحد أصوله، كما لو قام الابن بقتل أباه على سبيل المثال.

وقد وردت عقوبة الإعدام في الشريعة الإسلامية تحت مسمى القصاص، وقد جاء في دراسة الطيب (2019) أن القصاص في النفس عقوبة تقررها الشريعة الإسلامية على جرائم القتل العمد، بشروط متعددة ودقيقة. والقصاص في النفس معناه معاقبة الجاني بمثل فعله، أي قتل القاتل عمدا. وقد أعطت الشريعة الإسلامية حق المطالبة بالقصاص في النفس لأولياء الدم، كما أعطتهم أيضا حق التنازل عنه،

[2] المادة (328) من قانون العقوبات الأردني لسنة 1960.
[3] أنظر المادة (329) من قانون العقوبات الأردني لسنة 1960.

وهذا بالعفو عن الجاني، إما مجانا، أو بمقابل مالي، وحثتهم عليه. أصبح القصاص في الآونة الأخيرة، مطلباً شعبياً عقب كل جريمة قتل عمد تقع في المجتمع.

2.القتل القصد: وهو القتل الذي لا يكون بناءً على تخطيط مسبق إلا أنه الجاني يكون قد قصد إزهاق روح المجني عليه وإنهاء حياته، ويعاقب على القتل القصد بالأشغال الشاقة لمدة خمسة عشر سنة، حيث نصت المادة (326) من قانون العقوبات لسنة (1960) على أن "من قتل إنسانا قصدا عوقب بالأشغال الشاقة (15) سنة"، وقد تصل العقوبة إلى الأشغال الشاقة المؤبدة في بعض الأحوال وفق المادة (327) من ذات القانون[4] .

3.القتل غير المقصود: ويقال لهذا النوع من جرائم القتل أيضاً بالقتل الخطأ، ويعاقب عليه بالحبس لمدة لا تقل عن خمس سنوات، حيث نصت المادة (330) من القانون على أن "من ضرب، أو جَرح أحداً بأداة ليس من شأنها أن تفضي إلى الموت، أو إعطاء مواد ضارة ولم يقصد من ذلك قتلا قط، ولكن المعتدى عليه توفي متأثراً بما وقع عليه؛ عوقب الفاعل بالأشغال الشاقة مدة لا تنقص عن خمس سنوات".

مشكلة الدراسة:

تشير إحصائيات مديرية الشرطة العامة إلى أن عدد جرائم القتل في فلسطين بلغ في العام (2019)، (35) جريمة قتل؛ بين القتل العمد، والقتل المقصود، والقتل الخطأ[5] . بينما بلغ هذا العدد في أيلول (2020)، (34) جريمة قتل، كما ورد على لسان المتحدث باسم الشرطة الفلسطينية بمعدل زيادة بلغت (42%) عن العام (2019)[6]. أما في الداخل الفلسطيني المحتل عام (1948)، فقد تزايدت نسبة ارتكاب جرائم القتل في صفوف العرب الفلسطينيين بشكل غير مسبوق في السنوات الأخيرة، وتشير بعض الإحصائيات إلى أن عام (2020) شهد مقتل (111) شخصاً من

[4] يقصد بالأشغال لمؤبدة أو الاعتقال المؤبد أن يقضي الجاني ما تبقى من حياته في السجن، إلا أن بعص الدول تتجه نحو تحديد مدة المؤبد وهذه المدة تختلف من دولة إلى أخرى. أما الأشغال المؤقتة أو الاعتقال المؤقت فيكون لمدة مؤقتة ومحددة وفق ما تقضي به المحكمة استنادا إلى نصوص القانون.

[5] تقرير إحصائي للمديرية العامة للشرطة الفلسطينية. منشور على موقع المديرية بتاريخ 2020/10/5: https://cutt.us/Fj0Yq

[6] خبر على موقع شبكة راية الاعلامية نشر بتاريخ 2020/8/24 وأكدته كثير من المواقع. تاريخ الزيارة 2021/2/5، https://cutt.us/xSazF.13:20

فلسطينيي الداخل المحتل، وبزيادة (21) ضحية عن العام (2019)[7]. فلا يكاد يمر يوماً أو أسبوعاً في الآونة الأخيرة إلا وتطلعنا فيه وسائل الإعلام المختلفة بنبأ جريمة قتل أو أكثر، بطرق مختلفة ووحشية لم تكن مألوفة في المجتمع الفلسطيني، جرائم قتل مست كل أطياف المجتمع، الصغير والكبير، الذكر والأنثى، المتعلم والجاهل، حيث بات ينذر الازدياد المتنامي في معدل ارتكاب جرائم القتل في فلسطين، بعواقب ليست باليسيرة على المجتمع، وبات يهدد بتفكيك النسيج الاجتماعي في المجتمع الفلسطيني. ولإدراك هذه النتيجة الخطيرة جاءت هذه الدراسة؛ للوقوف على أكثر المتغيرات والمسببات التي تشكل دوافع رئيسة للإقدام على ارتكاب جرائم القتل والتي قد ترتبط وتتنبأ بها.

أسئلة الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس: ما أكثر مسببات القتل في فلسطين؟ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1.هل تختلف درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي والبيئة السكنية؟

2.هل تختلف درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين باختلاف مكان الإقامة، ومكان السكن، والمنطقة السكنية، والمستوى التعليمي؟

3.ما اهم المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية بجرائم القتل لدى أفراد العينة في فلسطين؟

أهداف الدراسة:

1.بيان أكثر المسببات لارتكاب وارتفاع نسبة جرائم القتل في فلسطين.

2.التعرف إلى ما إذا كانت تختلف تلك المسببات باختلاف النوع الاجتماعي والبيئة السكنية ومكان الإقامة ومكان السكن والمنطقة السكنية والمستوى التعليمي.

3.ترتيب أكثر المتغيرات تنبؤاً بحدوث جرائم القتل في فلسطين.

4.الوصول إلى مجموعة من التوصيات التي قد تفيد السلطات التشريعية والقضائية والتنفيذية في فلسطين.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية هذه الدراسة في جانبين؛ الأول نظري، والآخر تطبيقي كما يأتي:

[7] عن موقع الشرق الأوسط الإخباري على الرابط: https://cutt.us/xdzil

-الأهمية النظرية: تظهر أهمية هذه الدراسة في إثراء الأدبيات النفسية حول ظاهرة جرائم القتل في المجتمع الفلسطيني، التي تشهد ارتفاعاً متزايداً في الآونة الأخيرة بشكل واضح، واتسع نطاق تأثيرها المباشر على الأفراد بمختلف أعمارهم، وثقافتهم وسلوكهم، الأمر الذي يدعو إلى تسليط الضوء على هذه الظاهرة، من خلال تقديم صورة فلسطينية لأداة قياس أسباب وعوامل جرائم القتل. ويأمل الباحثون أن تكون هذه الدراسة تمهيداً؛ لإجراء عدد من الدراسات التي تتناول الظاهرة من زوايا أخرى بصورة علمية وشاملة، مما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي حول ظاهرة جرائم القتل.

- الأهمية التطبيقية: يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين، والمهتمين، وافراد المجتمع وغيرهم في مجال الجريمة وغيرها من المجالات؛ بالتعرف على أهم الأسباب الكامنة خلف جرائم القتل والتي قد تتنبأ بها وبالتالي يمكن الحد منها قبل وقوعها. والإفادة من نتائج هذه الدراسة في اتخاذ قرارات مناسبة؛ للحد من جرائم القتل في المجتمع الفلسطيني. والحد من التأثيرات السلبية التي تنعكس على النسيج المجتمعي الفلسطيني.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالآتي:

- الحدود المكانية: الضفة الغربية، وقطاع غزة، والقدس، والداخل الفلسطيني المحتل.

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال شهر يناير (2021).

مصطلحات الدراسة:

-الجريمة: وتعرف الجريمة بأنها "خروج عن أوامر قانون العقوبات أو نواهيه خروج يستتبع توقيع عقوبة ما على فاعله" (عبيد، 1989: 27). وبعرفها شكور (1997: 21)، بأنها "الخروج عن مبادئ وقواعد السلوك التي يحددها ويرسمها المجتمع لأفراده".

-المجرم: هو الشخص الذي تم وصمه بالجانح من قبل الأفراد الذين يضعون التشريعات ويطبقونها (الوريكات، 2004: 39).

-القتل: "تعمد قتل النفس بأي وسيلة كانت، مثل: التحريق والتغريق والإلقاء من مكان شاهق أو الخنق أو سقي السم، وعرفه البعض بأنه القتل بالآلة الحادة التي من شانها أن تقتل كالسيف والسكين والنار" (محمد، 1996: 72). وورد في الشمري

(2021: 3) تعريف مكتب الأمم المتحدة للمخدرات والجريمة بأنه: إنزال الموت المتعمد وغير المشروع بشخص من قبل شخص آخر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

يمثل الحق في الحياة أقدس الحقوق الأساسية للفرد، والذي ينبثق عنه كافة الحقوق الأخرى، إذ لا معنى لباقي الحقوق الأساسية للإنسان دون ضمان الحق في الحياة، ويشكل القتل الصورة الأبشع للاعتداء على الحق في الحياة. ويعني إزهاق روح الإنسان وإنهاء حياته. وقد كفلت الشرائع السماوية، والقوانين والوضعية حق الإنسان في الحياة، حين نصت على تجريم القتل بوصفه يمثل الاعتداء على الحق في الحياة. أما في القانون الوضعي، فقد اعتبرت القوانين النافذة جريمة القتل في مرتبة الجناية، وهي المرتبة الأشد ضمن تصنيف الجريمة، تليها مرتبتي الجنحة والمخالفة (عرار وخالد وعبد الله، 2021).

ويتطلب الوقوف على المتغيرات والمسببات النفسية والاجتماعية لجرائم القتل، البحث في علم الإجرام للتعرف على هذه المتغيرات والمسببات، وبالرغم من أن هذا العلم لا ينفك تماما عن علم النفس بشكل عام؛ وعلم النفس الجنائي بشكل خاص إلا انه لا يزال غير قادر على تحديد مكنونات المجرم ودوافعه النفسية بشكل دقيق، وهذا يعود ربما لحداثة علم الإجرام.

على سبيل المثال تمثل الجريمة في التقدير السائد التضاد مع المجتمع أي التعارض معه، إلا أن هذا التقدير يعني أن مجرد التعارض مع المجتمع يشكل جريمة قائمة، وهذا قول لا يمكن التسليم به كونه يجعل من المجتمع إلهاً معصوماً عن الخطأ (عبيد، 1989). هذا إضافة إلى بعض الجوانب الأخرى التي تظهر نقص هذا العلم؛ لعل منها ما يتعلق بدور الإرادة الانسانية بين الجبر والاختيار، أي فيما إذا كان الإنسان مخيرا أم مسيرا ومدى كل احتمال من هذين الاحتمالين، وعدم وجود إجابة قاطعة على ذلك حتى الآن.

بكل الأحوال فإن هذا النقد لعلم الإجرام لا يلغي فوائد هذا العلم المرتبطة في وصف وتفسير السلوك الإجرامي ووسائل مقاومة هذا السلوك (عبيد، 1989). ولهذا يعرّف علم الإجرام بأنه "العمل الذي يدرس ظاهرة الجريمة والظواهر المرتبطة بها وأساليب مكافحتها، وطبيعة المجرمين وخصائصهم وبيئتهم" (نجم، 2006). إذا

يعنى علم الإجرام بالجريمة كظاهرة اجتماعية وسلوكية تتضمن الخروج عن قواعد السلوك المستقرة في المجتمع على نحو يضر بهذا المجتمع، وتفسير هذه الظاهرة (عبيد، 1989).

وإذا كان علم الإجرام على النحو السابق يهتم بتحليل دوافع السلوك الإجرامي سواء كانت تعود إلى عوامل داخلية تتعلق بالمجرم أو إلى عوامل خارجية تتعلق في البيئة التي يعيش فيها المجرم؛ وإذا كان علم القانون الجنائي لا يهتم بالعوامل النفسية الكامنة خلف السلوك الإجرامي وإنما يبحث في أركان الجريمة كما تحددها نصوص القانون الموضوعية من خلال تحليل هذه النصوص. إلا أن الصلة وثيقة بين كل هدف من العلمين المتمثل في مقاومة السلوك الإجرامي باعتبار أن بعض صور هذا السلوك تخضع للعقاب الجنائي (عبيد، 1989).

وقد تعددت المدارس الجنائية التي تبحث في ظاهرة الجريمة، بدءاً من المدرسة التقليدية ثم المدرسة الوضعية الايطالية ثم مدرسة الدفاع الاجتماعي، إلا أن جميع هذه المدارس تقوم على فكرة العقوبة بما تمثله من ردع عام وردع خاص مقتضاه تخويف أفراد المجتمع والمجرم من سلوك الجريمة قبل وقوعها، مع تطور بعضها عن الآخر، فإذا كانت المدرسة التقليدية تقوم على تقرير العقوبة في القانون بشكل مجرّد ومسبق على وقوع الجريمة، ذهبت المدارس الأخرى نحو الاهتمام بالتأثيرات النفسية والاجتماعية المتنوعة والتي تأثر في شخصية المجرم وسلوكه الإجرامي، إضافة إلى العوامل المتعلقة بالإدراك والتمييز لدى المجرم، وكان ذلك من خلال اعتماد مبدأ تفاوت العقوبات من خلال تقرير حد أعلى للعقوبة وحد أدنى لها ويترك للقاضي سلطة تقديرية في تحديد العقوبة بين هذين الحدين وفق الظروف المحيطة بالجريمة ومرتكبها.

من ناحية أخرى ذكر نجم (2006) أنه برغم تعدد النظريات التي تبحث في تفسير السلوك الإجرامي، إلا أنه يمكن إيراد هذه النظريات نحو اتجاهات ثلاثة رئيسة، هي:

الأول: لا يعترف بتأثير البيئة الاجتماعية على السلوك الإجرامي، فالسلوك الإجرامي وفق أنصار هذا الاتجاه مصدره عوامل داخلية مرتبطة بشخصية الفرد، ومن هذه العوامل ما يتعلق بالتكوين العضوي للمجرم كصفاته وملامحه العامة، ومنها ما يتعلق بالتكوين النفسي لهذا المجرم كمشاعره ونسبة ذكاؤه، ومنها ما هو

متعلق بصفاته الشخصية كالسن والعمر والجنس. وهذا الاتجاه يمثله أنصار النظريات الأنثروبولوجية.

الثاني: يرى أنصار هذا الاتجاه بأن السلوك الإجرامي مصدره الأساسي عوامل خارجية ترتبط ارتباط مطلق بالبيئة المحيطة بالمجرم، بينما تمثل العوامل الداخلية مصدرا ثانويا لهذا السلوك. وهذا الاتجاه يمثله أنصار النظريات البيئية الذين يجدون بأن السلوك الإجرامي يكون نتيجة عوامل بيئية متنوعة، كالعوامل الجغرافية والثقافية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية، وهذه العوامل هي التي تؤثر في شخصية الأفراد على أساس أن الأفراد متساوون في الأصل، وأن من يصبح خيّرا أو شريرا إنما يصبح كذلك نتيجة الظروف البيئية التي يعيش وينشأ فيها الفرد.

الثالث: اتجاه يجمع في تفسير السلوك الإجرامي بين العوامل الخارجية كالبيئة والعوامل الداخلية الفردية، بحيث لا يُتصور رؤية الفرد دون البيئة ولا رؤية البيئة دون الفرد. وبالتالي يرع هذا الاتجاه بأن يرى السلوك الإجرامي هو نتيجة تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض. أي: تتداخل العوامل النفسية والاجتماعية في صياغة موقف معين بسبب التداخل الشديد بينهما وهذا يفسر كثير من أنماط السلوك البشري ((Hawkins et al.,2000 & Osrerman, 2003 ومن النظريات المفسرة للعنف الآتي:

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory التي ترى أن العنف والعدوان على الآخرين هو نتيجة للتعلم من المجتمع المحيط بالشخص، ويدعّم هذا السلوك كلما لقي التعزيز (Bandura, 1973). وكثر النقاش حول تأثير وسائل الإعلام في تعليم السلوك العدواني، ومن ثم ارتكاب جرائم العنف، ووجد (Bandura, 1990) أن الأفراد الذين يعيشون في أسر يسودها العنف تكون نسبة احتمال ممارستهم للعنف أكثر من الذين يشبون في أسر لا يسودها العنف، أي أنه نشاط متعلم ومكتسب من خلال التقليد والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي ولكن هذه النظرية تعرضت لانتقاد على أساس أنَّ بعض التجارب أثبتت أنَّ العنف لا يحتاج للتعلم.

بينما ترى **النظرية الاجتماعية الاقتصادية** إنّ الأشخاص العنيفين يرتبطون بأوضاع اقتصادية متدنية في السلم الاجتماعي الاقتصادي، ومعنى ذلك أنَّ الأسر الأقل دخلاً تُخرج مرتكبي جرائم العنف أكثر من الأسر الأخرى الأعلى دخلاً. وهذا بالطبع لا يشير بأي حال من الأحوال إلى أن الفقر يؤدي إلى الجريمة أو العنف،

وذلك لأنَّ كثيرين من الفقراء لا يرتكبون أي جرائم البتة (Singh, & Reem, 2012).أما **نظرية التحليل النفسي** فتنظر إلى مشكلة العنف بأنها تعود إلى اضطراب في شخصية الفرد بسبب خبرات مؤلمة مر بها خلال حياته، فخبرات الطفولة تُنمي لدى المعتدى عليه – على سبيل المثال – معتقدات وسلوكيات خاطئة تصبح مع مرور الزمن جزءاً من شخصيته حتى مرحلة البلوغ والرشد. ومما تجدر الإشارة إليه أن فرويد كان يرى أنَّ العنف والعدوان أمر حتمي بسبب غريزة الموت وهو متجه أساساً نحو الذات لتدميرها، ولكنه يتحول إلى الآخرين عن طريق عملية الازاحة (تغيير اتجاه غريزة الموت من الذات إلى الآخرين) لذا وصفت وجهة نظر فرويد نحو الطبيعة الإنسانية بانها وجهة نظر متشائمة (Krestchmer et al., 2016)؛ (باظه، 2001).

وتهتم **النظرية البنائية الوظيفية** بما يوفر درجة عالية من التوازن الاجتماعي بين مختلف أنساق المجتمع ونظمه، كبناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنساق أو النظم التي يؤدي كل منها دوراً خاصاً به يسهم في استمرار النظام وبقائه، وأنَّ أي اعتلال في أحد الأنظمة لابد أن يتبعه خلل في البناء الاجتماعي بأكمله، وينظر أصحاب هذه النظرية إلى موجِّهات السلوك أو نسق القيم الاجتماعية كضابط للسلوك، فاعتلال منظومة القيم التي تحدد السلوك السوي يعد أحد أسباب العنف. فالعنف من وجهة نظر وظيفية لابد أن يكون له كذلك وظيفة إيجابية، كرواج عمل مكاتب الاستشارات النفسية، والمحامي، والقضاة، والهيئات الاجتماعية المعنية بقضايا الأسرة (Mateu and Howard, 2003).

أما **نظرية الإحباط والعدوان** فتعد من النظريات النفسية الأولى في دراسة العنف ومن أبرز علمائها دولارد وميللر (Dollard & Miller) حيث ربطت هذه النظرية بين العدائية والإحباط الذي يقود إلى شكل من أشكال العدوان (Nunnally, 1978)، فالإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف، فشعور الفرد بالعجز يدفعه ليثبت قدراته الخاصة، وكثيرا ما يكون العنف نتاجاً للمنافسة والغيرة، فالعنف استجابة لموقف لم يحقق صاحبة نتائج مثمرة من وجهة نظره، تولد مشاعر عدائية يفجرها في مواقف معينة كردة فعل غير متحكم فيه (المرشدي ونصار، 2018).

ويرى أصحاب **النظرية النفسية الاجتماعية** أن الضغوط الاجتماعية والنفسية تلعب دوراً مهماً في دفع الأفراد تجاه العنف، يربط أصحاب هذه النظرية بين حجم

المسؤوليات الملقاة على الفرد والعنف الذي يمارسه، إذ كلما زادت المسؤوليات على الفرد (الضغوط) زاد احتمال ممارسته للعنف، كما أن هناك أموراً أخرى كالبطالة، والفقر، وانعدام الفرص، تسبب ضغوطاً إضافية تسهم في زيادة وتيرة العنف الذي يمارسه الأفراد داخل المجتمع (Singh et al., 2012). وهناك نوعان من الضغوط:

1.ضغوط أحداث الحياة غير السارة (المرض، الموت لاحد الاهل او الاصدقاء، الضغوط السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية)، وضغوط العمل، والأدوار المختلفة التي تلعب دور المثيرات ما يدفع الفرد إلى إتيان سلوك عنيف، فهناك علاقة بين ضغوط الحياة والسلوك العنيف.

2.ضغوط بيئة متمثلة الضوضاء، والتلوث، والطقس، وضغوط أخرى كاختراق الحدود الشخصية والاعتداء على الحيز المكاني والشخصي والازدحام السكاني، وتشكل هذه الأمور ضغوطاً تُحدث آثاراً نفسية سيئة تبعث على ممارسة العنف عند بعض الأفراد (Bernarad, 2001; Berton and Stabb, 1996; Bowen and Van Dorn, 2002).

فالعنف وحسب النظريات المفسرة له يعتبر أحد أهم القضايا المعاصرة التي تستوجب الاهتمام فهو يحدث نتيجة للتعلم من المجتمع المحيط بالشخص، ويدعّم هذا السلوك كلما لقي التعزيز، كما وجد إنّ الأشخاص العنيفين يرتبطون بأوضاع اقتصادية متدنية في السلم الاجتماعي الاقتصادي، أو يعود إلى اضطرابات في شخصية الفرد بسبب خبرات مؤلمة مر بها خلال حياته، وقد يكون الإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف، كما وتلعب الضغوط الاجتماعية والنفسية وأساليب التنشئة دوراً مهماً في دفع الأفراد تجاه العنف، وعادة ما يؤدي العنف إلى التدمير وإلحاق الضرر المادي وغير المادي بالنفس أو بالغير.

ثانياً: الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة جميل (2020) تقييم عقوبة جريمة القتل الخطأ في قانون العقوبات المصري والجزائري في ضوء ما قررته الشريعة الإسلامية في هذا الخصوص. وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: أنَّ الشريعة الإسلامية أوجبت الكَفّارة والديّة كعقوبة مقدرة لجريمة القتل الخطأ - أنَّ قانون العقوبات المصري والجزائري أوجبا الحبس والغرامة كعقوبة لهذه الجريمة، وهذا يخالف ما قررته

الشريعة الإسلامية في هذا الشأن. وأوصت الدراسة المُقَنِّن الجنائي المصري والجزائري إلى ضرورة التدخل بالنص على الكفارة والديّة كعقوبة لهذه الجريمة بما يتفق مع ما أوجبته الشريعة الإسلامية في هذا الخصوص.

كما هدفت دراسة هاجر وداود (2019) إلى معالجة جريمة القتل في المجتمع الجزائري، وذلك من خلال إبراز بعض من الخصائص الشخصية والديمغرافية لمرتكبي جرائم القتل من خلال الدراسات السابقة وكذلك الأبحاث التي عولجت فيها جريمة القتل، إضافة إلى الدراسة الإحصائية لهذه الجريمة وبالتحديد في مدينة عنابة كنموذج. مرورا بذلك بالإشارة على الأدوات المستخدمة في تنفيذ الجريمة وعلاقتها بالخصائص الشخصية للمجرم القاتل، وفي الأخير توضيح كيف بإمكان أن يكون للأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، القانون، دورا في مكافحة جريمة القتل والتصدي لها.

وأجرت الشيشنية (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب جريمة القتل، وآثارها الاجتماعية من وجهة نظر المتهمين بارتكاب جرائم قتل في سجن غزة المركزي، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي طبقت الدراسة على عينة قوامها (155) متهماً بجريمة قتل، وأشارت النتائج إلى أن البُعد الديني جاء بالمرتبة الأولى، يليه البُعد الاجتماعي، ومن ثم البُعد الاقتصادي، وفي المرتبة الرابعة البُعد النفسي، وكانت أكثر الآثار الاجتماعية لجريمة القتل التفكك الأسري، ثم تفشي الإدمان، يليه انحراف أفراد الأسرة.

وهدفت دراسة الدراوشة والمواجدة (2017)، التعرف إلى أثر المتغيرات الاجتماعية على ارتكاب جريمة القتل في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، وطُبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها (433) مبحوثاً، وأشارت النتائج إلى وجود أثر للمتغيرات الاجتماعية في ارتكاب جريمة القتل في المجتمع الأردني في مقدمتها التفكك الأسري، يليه في المرتبة الثانية ضعف الوازع الديني، وفي المرتبة الثالثة ضعف وسائل الضبط الاجتماعي.

وأجرى الشديفات والرشيدي (2016) دراسةً هدفت التعرف إلى السلوك الإجرامي، وأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والقانونية والشرعية، من وجهة نظر المحكومين في مراكز الإصلاح والتأهيل، على عينة بلغت (150) مبحوثاً. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الظروف الاجتماعية غير الملائمة أحاطت بأفراد العينة قبل وقوع الجريمة، إضافةً إلى وجود أثر لمتغيرات العلاقات

الأسرية، والمستوى الاقتصادي والتعليمي، والمنطقة السكنية، وطبيعة السكن، ووسائل الضبط الاجتماعي من جهة، وارتكاب السلوك الإجرامي في المجتمع الأردني من جهة أخرى.

تعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على تقييم عقوبة جريمة القتل الخطأ في ضوء ما قررته الشريعة الإسلامية، وإبراز الخصائص الشخصية والديمغرافية لمرتكبي جرائم القتل، والكشف عن أسباب جرائم القتل وآثارها الاجتماعية، وكذلك أثر المتغيرات الاجتماعية في ارتكاب جرائم القتل، وما يميز هذه الدراسة أنها أجريت على البيئات المختلفة للمجتمع الفلسطيني، وهي الدراسة الأولى ـــ في حدود علم الباحثين ـــ التي حاولت التعرف إلى المتغيرات والأسباب المتنبئة بالعنف وجرائم القتل داخل فلسطين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

انطلاقًا من طبيعة الدّراسة وأهدافها استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ولأنه الأنسب لوصف المتغيّرات وتحليل النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المواطنين القاطنين فلسطين (الضفة الغربية، وقطاع غزة، والقدس، وأراضي الداخل "48")، والذين تزيد أعمارهم عن ثمانية عشر عاماً، وطبّقت أداة الدراسة على عيّنة عشوائية مكونه من (340) فرداً من خلال جوجل فورمز Google Forms في شهر يناير (2021)، وتوزع أفراد العينة وفقاً للنوع الاجتماعي إلى (41%) ذكور و(59%) إناث، وبينت النتائج أنّ ما نسبته (31%) منهم يقطنون في مدينة القدس، و(45%) في الضفة الغربية، و(14%) يعيشون في قطاع غزة، و(10%) في الداخل الفلسطيني. أما بالنسبة لمكان السكن، أظهرت النتائج أن ما نسبته (53%) يعيشون في المدن، و(32%) في القرى، و(15%) في المخيمات. وأشارت النتائج أن ما نسبته (51%) من المبحوثين يعيشون تحت السيطرة الفلسطينية، و(49%) منهم يعيشون تحت السيطرة الإسرائيلية، و(46%) يقطنون في مناطق (A)، و(89%) يعيشون في بيوت تعود ملكيتها لهم، وما يقارب (90%) منهم مستواهم التعليمي دبلوم فأعلى،

وأن متوسط أعمار أفراد العينة (33.91) بانحراف معياري (13.07)، ومتوسط أعمار الذكور (39.85) بانحراف معياري (13.25)، وللإناث (29.75) وانحراف معياري (11.19).

أداة الدراسة:

تم الاستعانة بالأداة التي استخدمت في دراسة عرار وخالد وعبد الله (2021)[8] للكشف عن عوامل وابعاد جرائم القتل في فلسطين (الضفة الغربية، وقطاع غزة، والقدس، والداخل الفلسطيني المحتل)، وتكونت الأداة من (90) فقرة.

تصحيح الأداة:

باستخدام مقياس ليكرت الخماسي جاءت البدائل أمام الفقرات كما يأتي: درجة كبيرة جداً، وزنها (5)، وكبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، ودرجة قليلة جداً جاء وزنها (1)، ولقراءة المتوسطات الحسابية استخدمت طريقة المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى والقسمة على الرقم (3)، وبالتالي حددت درجة مساهمة الأسباب (الفقرات) في حدوث جرائم القتل باستخدام المعيار الإحصائي الآتي:

- من (1.00- 2.33) درجة منخفضة.

-من (2.34- 3.67) درجة متوسطة.

-من (3.68- 5.00) درجة كبيرة.

التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدقValidity: تم التحقق من الصدق بالطرق الآتية:

-صدق المحكمين: ولقياس صدق المحتوى: عُرضت أداة الدراسة على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية، وعلم النفس، وعلم القانون، الذين أبدوا بعض الملاحظات، وأُخِذ بالملاحظات المشتركة، وجاءت قيمة صدق المحتوي (0.73) حسب المعادلة الآتية:

س م = (س1- س2) / ك. حيث أن:

س م: مؤشر صدق المحتوي.

[8] عرار، رشيد وخالد، أحمد وعبد الله، تيسير (2021). جرائم القتل في فلسطين: دراسة عامليه. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5 (35).

س1: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها تقيس الهدف.

س2: عدد الأسئلة التي اتفق المحكمون على أنها لا تقيس الهدف.

ك: العدد الكلي لأسئلة الأداة، بمعنى أن: س م = (91- 14) / 105 = 0.73

-صدق البناء:

واستُخلصت (90) عبارة من أصل (105) عبارات، بناءً على التحكيم والتحليل العاملي، وأشارت دراسة عرار وآخرون (2021) إلى تحقق صدق البناء العاملي للأداة المستخدمة الذي بيّن وجود ستة عوامل لجرائم القتل، فسّرت ما نسبته (51%) من التباين الكلي. وترتبت عوامل جرائم القتل إلى عامل ضعف جهات إنفاذ القانون، تلاه السلوك غير السوي، ومن ثمّ الاحتلال. وفي المرتبة الرابعة الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية، وفي المرتبة الخامسة عامل التنشئة الاجتماعية. وأخيراً عامل النظام والازدحام.

-صدق الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي بالطرق الآتية

-بإيجاد معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للأداة ككل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 1: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية لأداة عوامل جرائم القتل في المجتمع الفلسطيني

	الفقرة	البُعد	الكلية		الفقرة	البُعد	الكلية		الفقرة	البُعد	الكلية
البُعد الأول: ضعف جهات إنفاذ القانون	B56	.698**	.460**	البُعد الثاني: السلوك غير السوي	B3	.785**	.381**	البُعد الثالث: الاحتلال	B46	.763**	.548**
	B63	.719**	.531**		B2	.699**	.280**		B47	.806**	.595**
	B69	.666**	.419**		B13	.763**	.417**		B45	.765**	.586**
	B60	.738**	.594**		B12	.715**	.426**		B48	.823**	.592**
	B59	.718**	.536**		B1	.616**	.357**		B58	.665**	.587**
	B73	.642**	.448**		B7	.687**	.542**		B52	.709**	.547**
	B62	.644**	.443**		B8	.680**	.526**		B51	.746**	.557**
	B72	.631**	.452**		B9	.536**	.270**		B53	.713**	.592**
	B90	.623**	.427**		B35	.549**	.544**		B54	.741**	.609**
	B71	.540**	.327**		B78	.500**	.451**		B50	.725**	.580**
	B81	.607**	.448**		B4	.529**	.393**		B44	.607**	.631**
	B55	.605**	.535**								
	B65	.492**	.448**								
	B20	.426**	.345**								
ر	الفقرة	البُعد	الكلية		الفقرة	البُعد	الكلية		الفقرة	البُعد	الكلية
				البُعد الخامس: التنشئة	B14	.713**	.556**	البُعد السادس: الازدحام	B89	.775**	.581**
					B26	.748**	.640**		B83	.755**	.599**
					B11	.675**	.481**		B82	.771**	.633**

.506**	.718**	B22
.414**	.643**	B30
.516**	.694**	B23
.586**	.677**	B34
.559**	.668**	B29
.550**	.673**	B31
.510**	.651**	B36
.559**	.684**	B25
.473**	.622**	B19
.573**	.627**	B42
.500**	.528**	B38
.569**	.661**	B18
.595**	.650**	B32
.558**	.622**	B41
.607**	.601**	B39
.542**	.605**	B24

.562**	.721**	B27
.609**	.695**	B21
.553**	.646**	B28
.679**	.654**	B49
.471**	.618**	B15
.588**	.699**	B16
.593**	.685**	B17
.420**	.561**	B10
.593**	.654**	B37
.405**	.551**	B6
.481**	.588**	B5
.621**	.620**	B33

.554**	.709**	B85
.615**	.774**	B67
.632**	.777**	B68
.570**	.697**	B86
.587**	.679**	B87
.606**	.731**	b66
.572**	.723**	B70
.566**	.693**	B84
.606**	.672**	B40
.557**	.648**	B80
.577**	.678**	B57
.543**	.618**	B76
.573**	.644**	B79
.435**	.542**	B75
.453**	.501**	B88
.697**	.694**	B64
.685**	.695**	B61
.606**	.569**	B43
.526**	.553**	B77
.450**	.504**	B74

**** دال عند مستوى 0.01**

وتشير النتائج السابقة إلى ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للبُعد ومع الدرجة الكلية للأداة، ويلاحظ أن ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للبُعد الأول "ضعف جهات إنفاذ القانون" تراوحت بين (4.26- 7.38)، وللبُعد الثاني "السلوك غير السوي" تراوحت بين (5.00- 7.85)، وللبُعد الثالث "الاحتلال" تراوحت بين (6.07- 8.23)، وتراوحت معاملات الارتباط للبُعد الرابع "الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية" بين (5.28- 7.18)، وللبُعد الخامس "التنشئة الاجتماعية" تراوحت ما بين (5.51- 7.48)، أما البُعد السادس "الازدحام والنظام" فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (5.01- 7.77).

-واستخدمت طريقة الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد ومكونات القتل في المجتمع الفلسطيني، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات أبعاد القتل في المجتمع الفلسطيني

	ضعف جهات إنفاذ القانون	السلوك غير السوي	الاحتلال	الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية	التنشئة الاجتماعية	الازدحام والنظام
السلوك غير السوي	.422**	-				

الاحتلال	.595**	.370**	-			
الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية	.523**	.605**	.538**	-		
التنشئة الاجتماعية	.502**	.574**	.624**	.704**	-	
الازدحام والنظام	.556**	.341**	.672**	.612**	.600**	-
الدرجة الكلية	.736**	.644**	.798**	.837**	.838**	.857**

**** دال عند مستوى 0.01**

وتشير المعطيات السابقة إلى ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً كانت متوسطة، أو قوية، وتفسير هذه النتيجة بأنّ أبعاد القتل غير مستقلّة عن بعضها بعض، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.341- 0.857). كما تراوحت قيم ارتباط العوامل مع الدرجة الكلية ما بين (0.644- 0.857)

الثبات: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين:

1. **طريقة الاتساق الداخليCronbach Alpha**

وذلك بإيجاد معادلة الثّبات كرو نباخ ألفا **(**Cronbach Alpha**)**، كما هو موضح في جدول (3)

جدول 3: معاملات كرو نباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأبعاد القتل في المجتمع الفلسطيني

أبعاد القتل في المجتمع الفلسطيني	عدد الفقرات	معاملات كرو نباخ ألفا
ضعف جهات إنفاذ القانون	14	0.88
السلوك غير السوي	11	0.86
الاحتلال	11	0.91
الاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية	16	0.90
التنشئة الاجتماعية	15	0.90
الازدحام والنظام	23	0.94
الدرجة الكلية	90	0.97

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثّبات جميعها كانت مرتفعة، وتراوحت ما بين (0.86- 0.94)، وأن معامل الثّبات الكلي كان (0.97)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثّبات، وهي معاملات تسمح بإجراء الدراسة.

2. **طريقة التجزئة النصفيةGuttman Split Half**

كما استخرج معامل الثبات للأداة بطريقة التجزئة النصفية وجاءت نتيجته (0.81).

المعالجة الإحصائية:

تُعد هذه الدراسة دراسة تنبؤية هدفت التعرف إلى المتغيرات المتنبئة في حدوث أو تهيئة حدوث جرائم قتل في فلسطين، استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية. Standard Deviation ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وكرونباخ ألفا Cronbach Alpha، واختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t. test، وتحليل

الانحدار المتعدد المتدرج Regression،باستخدام طريقه Stepwise لتعيين المتغيرات الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تفسير التباين في المتغير التابع (جرائم القتل). كما استخدم تحليل التباين الثلاثي Three-way ANOVA، واختبار (Tukey) لدلالة الفروق في المتوسطات في المقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما مسببات جرائم القتل في فلسطين؟

واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ومكونات القتل في المجتمع الفلسطيني كما هو موضح في جدول (4)

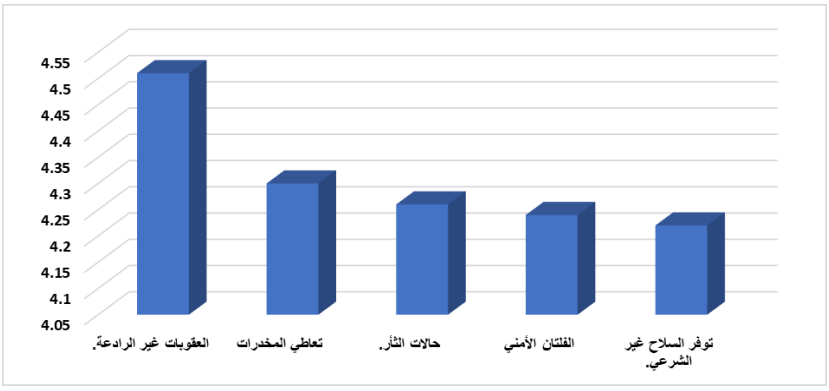
جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ومكونات القتل في المجتمع الفلسطيني

الترتيب	السبب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	العقوبات غير الرادعة.	4.51	0.83	كبيرة
2	تعاطي المخدرات	4.30	1.09	كبيرة
3	حالات الثأر.	4.26	0.99	كبيرة
4	الفلتان الأمني	4.24	1.07	كبيرة
5	توفر السلاح غير الشرعي.	4.22	1.25	كبيرة
6	انتشار تجارة السلاح.	4.22	1.06	كبيرة
7	ضعف دور الشرطة	4.20	1.07	كبيرة
8	تقاعس الشرطة عن القيام بدورها.	4.15	1.09	كبيرة
9	سرعة الغضب عند الأفراد.	4.11	1.00	كبيرة
10	تدني مستوى الأخلاق العامة داخل المجتمع.	4.10	1.04	كبيرة
11	تدني مستوى الثقة بين أفراد المجتمع والشرطة.	4.09	1.07	كبيرة
12	التنشئة الاجتماعية غير السوية.	4.09	1.10	كبيرة
13	التعصّب إلى القبيلة.	4.09	1.07	كبيرة
14	قضايا الشرف.	4.08	1.16	كبيرة
15	أصدقاء السوء.	4.04	1.21	كبيرة
16	ضعف الوازع الديني لدى الجاني.	4.04	1.23	كبيرة
17	تدني مستوى الحفاظ على الأمن العام في المجتمع.	4.04	1.09	كبيرة
18	تعاطي المسكرات (الخمور).	4.01	1.23	كبيرة
19	الحل العشائري في قضايا القتل.	3.98	1.20	كبيرة
20	إضعاف المجتمع الفلسطيني من قبل الاحتلال.	3.98	1.15	كبيرة
21	تفكك النسيج المجتمعي.	3.98	1.01	كبيرة
22	الانحراف السلوكي.	3.94	1.06	كبيرة
23	الانتماء إلى العشيرة	3.93	1.16	كبيرة
24	تدني مستوى الحفاظ على السكينة العامة في المجتمع.	3.86	1.11	كبيرة
25	سياسة المؤسسة الأمنية الإسرائيلية تجاه الفلسطينيين.	3.84	1.24	كبيرة
26	وجود سوابق جنائية لدى الجاني.	3.84	1.11	كبيرة
27	المرض النفسي.	3.83	1.20	كبيرة
28	إضعاف التنمية الفلسطينية من قبل الاحتلال.	3.83	1.16	كبيرة
29	العملاء المتعاونون مع الاحتلال.	3.82	1.25	كبيرة
30	الإهمال الأسري للأبناء.	3.82	1.15	كبيرة
31	خصائص البيئة السكنية.	3.80	1.16	كبيرة
32	التفكك الأسري.	3.76	1.30	كبيرة
33	تراجع دور المرجعيات الاجتماعية التي تستطيع ضبط الناس.	3.76	1.14	كبيرة
34	البطالة.	3.76	1.18	كبيرة

35	النبذ المجتمعي.	3.76	1.17	كبيرة
36	)المصالح (القيم المادية السائدة في المجتمع	3.75	1.12	كبيرة
37	الصراعات النفسية (الاحباط من الواقع المعاش).	3.73	1.11	كبيرة
38	تشجيع الأسرة لأبنائها على العنف	3.73	1.25	كبيرة
39	الخيانات الزوجية من قبل الزوجة	3.71	1.29	كبيرة
40	قضايا الميراث.	3.71	1.18	كبيرة
41	غياب دور المجلس التشريعي الفلسطيني.	3.71	1.29	كبيرة
42	التمييز بين الأفراد في الحقوق من قبل النظام القائم..	3.70	1.14	كبيرة
43	تراجع دور المرجعيات السياسية التي تستطيع ضبط الناس.	3.69	1.18	كبيرة
44	الشعور بالدونية.	3.66	1.23	متوسطة
45	انعدام وجود رؤية متفق عليها لمستقبل اجتماعي.	3.66	1.17	متوسطة
46	القوانين العنصرية من قبل الاحتلال.	3.63	1.31	متوسطة
47	منع التطور الطبيعي للمدن والبلدات الفلسطينية.	3.63	1.23	متوسطة
48	تكرار قتل الجيش الإسرائيلي للفلسطينيين	3.61	1.32	متوسطة
49	السرقة.	3.60	1.13	متوسطة
50	ضعف دور التعليم	3.60	1.21	متوسطة
51	الرغبة أو السعي إلى الثراء بسرعة.	3.59	1.25	متوسطة
52	مشاهدة الأفلام التي تحتوي على العنف.	3.56	1.28	متوسطة
53	قسوة الوالدين في التعامل مع الأبناء.	3.56	1.15	متوسطة
54	الخلافات الزوجية	3.56	1.20	متوسطة
55	الابتزاز عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	3.55	1.22	متوسطة
56	ضعف القدرات العقلية لدى الجاني.	3.52	1.23	متوسطة
57	عدم تلبية الطموحات الفردية للأفراد.	3.52	1.20	متوسطة
58	الحالة الإدراكية للفرد.	3.51	1.16	متوسطة
59	المعاملة غير اللائقة داخل السجون الجنائية.	3.51	1.20	متوسطة
60	ضعف الايمان بأهمية خدمات علم النفس	3.50	1.27	متوسطة
61	الكسب غير المشروع.	3.48	1.26	متوسطة
62	الفقر.	3.46	1.34	متوسطة
63	الحرمان العاطفي داخل الأسرة.	3.45	1.18	متوسطة
64	ارتفاع نسبة الطلاق	3.45	1.25	متوسطة
65	تراجع دور الأحزاب الفلسطينية.	3.44	1.26	متوسطة
66	صعوبة أو محدودية الحصول على الخدمات	3.43	1.23	متوسطة
67	الانتقام من الأسرة.	3.42	1.26	متوسطة
68	الخيانات الزوجية من قبل الزوج	3.41	1.27	متوسطة
69	الصراعات السياسية.	3.40	1.21	متوسطة
70	انتشار المنظمات الإرهابية.	3.39	1.45	متوسطة
71	أوقات الفراغ المتواصلة.	3.37	1.29	متوسطة
72	الانتماء إلى الحزب.	3.36	1.32	متوسطة
73	الانقسام الفلسطيني.	3.36	1.23	متوسطة
74	تدني مستوى الرعاية بالصحة العامة.	3.31	1.26	متوسطة
75	ازدياد عدد السكان.	3.30	1.33	متوسطة
76	ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية.	3.29	1.32	متوسطة
77	الضغط النفسي الناتج عن جائحة كورونا.	3.25	1.43	متوسطة
78	تدني المستوى التعليمي للجاني.	3.24	1.30	متوسطة
79	الاكتظاظ السكاني.	3.22	1.28	متوسطة
80	تبييض (غسيل) الأموال.	3.21	1.38	متوسطة
81	السجن الأمني.	3.21	1.31	متوسطة
82	الثراء (الغنى) الفاحش.	3.19	1.32	متوسطة
83	الحواجز الإسرائيلية على مداخل المدن	3.16	1.39	متوسطة
84	الحواجز الإسرائيلية على الطرق	3.14	1.35	متوسطة
85	التسرب المدرسي.	3.09	1.24	متوسطة

86	بسبب سياسة هدم البيوت.	2.98	1.29	متوسطة
87	ارتفاع بدل إيجار البيوت.	2.98	1.35	متوسطة
88	ارتفاع أسعار الشقق السكنية.	2.96	1.37	متوسطة
89	قلة الأماكن الترفيهية.	2.87	1.35	متوسطة
90	ازدحام الطرق داخل المدن	2.82	1.37	متوسطة

وتشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية لأبرز أسباب جرائم القتل في المجتمع الفلسطيني (العقوبات غير الرادعة)، بمتوسط حسابي (4.51)، وانحراف معياري (0.83)، وفي المرتبة الثانية (تعاطي المخدرات) بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (1.09)، وفي المرتبة الثالثة (حالات الثأر) بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.99)، وفي المرتبة الرابعة (الفلتان الأمني) بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (1.07)، وفي المرتبة الخامسة (توفر السلاح غير الشرعي) بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (1.25)، وجميع تلك الأسباب جاءت بدرجة كبيرة، في حين جاءت اقل مسببات القتل في المجتمع الفلسطيني (قلة الأماكن الترفيهية) بمتوسط حسابي (2.87)، وانحراف معياري (1.35)، يليها (ارتفاع أسعار الشقق السكنية) متوسط حسابي (2.96)، وانحراف معياري (1.37)، يليها (ارتفاع بدل إيجار البيوت) بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (1.35). وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة الشيشنية (2018). ويمكن توضيح أبرز أسباب جرائم القتل في فلسطين بالشكل الآتي:



شكل 1: أبرز أسباب جرائم القتل في فلسطين

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل تختلف درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين باختلاف النوع الاجتماعي وباختلاف البيئة السكنية؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) للفروق في درجة مسببات جرائم القتل لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والبيئة السكنية كما هو موضح في جدول (5).

جدول 5: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمسببات جرائم القتل وفقاً للمتغيرات: النوع الاجتماعي، والبيئة السكنية في فلسطين

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	ذكر	140	3.50	0.64	338	3.593	.001
	أنثى	200	3.75	0.63			
البيئة السكنية	تحت السيطرة الفلسطينية	175	3.55	0.62	338	2.890	.004
	تحت السيطرة الإسرائيلية	165	3.75	0.65			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ≥α في مسببات جرائم القتل لصالح وجهة نظر الإناثإذ بلغت قيمة ت (3.593)، بدلالة إحصائية (0.001)، ومتوسط حسابي (3.75)، بينما للذكور بمتوسط حسابي (3.50). وكانت الفروق وفقاً لمتغير البيئة السكنية لصالح القاطنين تحت السيطرة الإسرائيلية إذ بلغت قيمة ت (2.890)، بدلالة إحصائية (0.004)، ومتوسط حسابي (3.75)، بينما للقاطنين تحت السيطرة الفلسطينية بمتوسط حسابي (3.55). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الدراوشة والمواجدة (2017).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين باختلاف مكان الإقامة، ومكان السكن، والمنطقة السكنية، والمستوى التعليمي؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) للفروق في درجة مسببات جرائم القتل لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات: مكان الإقامة ومكان السكن والمنطقة السكنية والمستوى التعليمي كما هو موضح في جدول (6).

جدول 6: نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) للفروق في درجة مسببات جرائم القتل وفقاً للمتغيرات: مكان الإقامة ومكان السكن والمنطقة السكنية والمستوى التعليمي

المتغيرات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مكان الإقامة	2	4.298	2.149	5.426	.005
مكان السكن	2	.115	.058	.145	.865
المنطقة السكنية	2	1.084	.542	1.368	.256
المستوى التعليمي	3	.036	.012	.031	.993
الخطأ	329	130.307	.396		
المجموع الكلي	339	139.936			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين حسب متغير مكان الإقامة، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق استخدم اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول 7: نتائج اختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في درجة مسببات جرائم القتل في فلسطين تعزى لمكان الإقامة

مكان الإقامة	الضفة الغربية	قطاع غزة
القدس	.23319*	.44821*
الداخل الفلسطيني	.23792*	.45294*

وبالاطلاع على نتائج اختبار (Tukey) للمقارنات البعديةيلاحظ أن الفروق كانت لصالح القدس والداخل الفلسطيني، بمعنى انتشار جرائم القتل ووضوح أسبابها في القدس والداخل الفلسطيني أكثر من الضفة الغربية وقطاع غزة، ولم تظهر النتائج فروقاً في درجة مسببات جرائم القتل وفقاً لمتغيرات مكان السكن، والمنطقة السكنية، والمستوى التعليمي. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة الشديفات والرشيدي (2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أكثر المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية بجرائم القتل لدى أفراد العينة في فلسطين؟

استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر المتغيرات تمتعاً بالقدرة التنبؤية لجرائم القتل في فلسطين كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 8: تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأكثر المتغيرات تنبؤاً بحدوث جرائم القتل في فلسطين

#	المتغيرات المتنبئة	B	R	R^2	Adjusted R Square	F	Sig.
1	(المصالح) القيم المادية السائدة في المجتمع.	.039	.621[a]	.385	.384	211.90	.000[a]
2	القوانين العنصرية من قبل الاحتلال.	.076	.745[b]	.555	.553	210.51	.000[b]
3	تشجيع الأسرة لأبنائها على العنف	.048	.818[c]	.670	.667	227.29	.000[c]
4	الصراعات النفسية (الاحباط من الواقع المعاش).	.058	.875[d]	.765	.762	273.00	.000[d]
5	انعدام وجود رؤية متفق عليها لمستقبل اجتماعي.	.069	.898[e]	.806	.803	277.18	.000[e]
6	انتشار تجارة السلاح.	.054	.915[f]	.836	.833	283.78	.000[f]
7	الخيانات الزوجية من قبل الزوجة	.047	.926[g]	.857	.854	284.71	.000[g]
8	النبذ المجتمعي.	.038	.934[h]	.873	.870	283.86	.000[h]

9	الإهمال الأسري للأبناء.	.046	.941[i]	.885	.882	281.73	.000[i]
10	غياب دور المجلس التشريعي الفلسطيني.	.043	.947[j]	.896	.893	284.10	.000[j]
11	العملاء المتعاونون مع الاحتلال.	.040	.952[k]	.907	.904	290.91	.000[k]
12	تدني مستوى الحفاظ على السكينة العامة في المجتمع.	.055	.955[l]	.913	.910	285.04	.000[l]
13	تعاطي المسكرات (الخمور).	.032	.958[m]	.918	.915	280.11	.000[m]
14	البطالة.	.035	.960[n]	.922	.918	273.49	.000[n]
15	المرض النفسي.	.048	.961[o]	.924	.921	263.16	.000[o]
16	سرعة الغضب عند الأفراد.	.037	.963[p]	.927	.923	256.56	.000[p]
17	التمييز بين الأفراد في الحقوق من قبل النظام القائم..	.042	.964[q]	.930	.926	252.23	.000[q]
18	وجود سوابق جنائية لدى الجاني.	.037	.966[r]	.932	.929	245.97	.000[r]
19	تراجع دور المرجعيات الاجتماعية التي تستطيع ضبط الناس.	.039	.967[s]	.934	.931	240.18	.000[s]
20	التفكك الأسري.	.024	.967[t]	.936	.932	232.66	.000[t]
21	تقاعس الشرطة عن القيام بدورها.	.045	.968[u]	.937	.933	225.72	.000[u]
22	ضعف دور الشرطة	.034	.969[v]	.939	.935	221.51	.000[v]
23	العقوبات غير الرادعة.	.040	.970[w]	.940	.936	216.43	.000[w]
24	الانحراف السلوكي.	.029	.970[x]	.942	.937	211.97	.000[x]
25	سياسة المؤسسة الأمنية الإسرائيلية تجاه الفلسطينيين.	.020	.971[y]	.942	.938	205.66	.000[y]
26	الانتماء إلى العشيرة	.019	.971[z]	.943	.938	199.76	.000[z]

يتبين من الجدول السابق استخراج معامل تحليل الانحدار المتعدد (Regression) باستخدام طريقة (Stepwise) للتنبؤ بأكثر المتغيرات والأسباب تأثيراً وتنبؤاً بانتشار جرائم القتل في فلسطين، وكانت المتغيرات العشر الأولى على التوالي (القيم المادية السائدة في المجتمع) حيث بلغت قيمة R (0.621) وقيمة F (211.90)، وبالمرتبة الثانية (القوانين العنصرية من قبل الاحتلال) حيث بلغت قيمة R (0.745) وقيمة F (210.51)، والمرتبة الثالثة (تشجيع الأسرة لأبنائها على العنف) حيث بلغت قيمة R (0.818) وقيمة F (227.29)، والرابعة (الصراعات النفسية "الاحباط من الواقع المعاش") حيث بلغت قيمة R (0.875) وقيمة F (273.00)، والخامسة (انعدام وجود رؤية متفق عليها لمستقبل اجتماعي) حيث بلغت قيمة R (0.898) وقيمة F (277.18)، يليها (انتشار تجارة السلاح) حيث بلغت قيمة R (0.915) وقيمة F (283.78)، والسابعة (الخيانات الزوجية

من قبل الزوجة) حيث بلغت قيمة R (0.926) وقيمة F (284.71)، يليها (النبذ المجتمعي) حيث بلغت قيمة R (0.934) وقيمة F (283.86)، والتاسعة (الإهمال الأسري للأبناء) حيث بلغت قيمة R (0.941) وقيمة F (281.73)، ثم (غياب دور المجلس التشريعي الفلسطيني) حيث بلغت قيمة R (0.947) وقيمة F (284.10)، مروراً بدور العملاء المتعاونين مع الاحتلال، وتدني مستوى الحفاظ على السكينة العامة في المجتمع، وتعاطي المسكرات، والبطالة وما تسببه من ضغط نفسي، وصولاً إلى المرض النفسي، وسرعة الغضب عن الأفراد، وشعور الأفراد بوجود التمييز بينهم في الحقوق من قبل النظام القائم، بالإضافة إلى وجود سوابق جنائية لدى الجاني، وتراجع دور المرجعيات الاجتماعية التي تستطيع ضبط الناس، كما أن النتائج أظهرت دوراً للتفكك الأسري، وتقاعس الشرطة عن القيام بدورها، وكذلك ضعف دور الشرطة والعقوبات غير الرادعة، والانحراف السلوكي، وسياسة المؤسسة الأمنية الإسرائيلية تجاه الفلسطينيين، وصولاً إلى الانتماء إلى العشيرة، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

مناقشة النتائج

تمثل جرائم القتل أبشع الجرائم التي تقع في المجتمع لما تمثله من اعتداء على الحق في الحياة، وقد أشارت الدراسة إلى أن إحصائيات مديرية الشرطة العامة تبيّن أن عدد جرائم القتل في فلسطين بلغ في العام (2019)، (35) جريمة قتل؛ بينما بلغ هذا العدد في أيلول (2020)، (34) جريمة قتل، أي: بمعدل زيادة بلغت (42%) عن العام (2019). أما في الداخل الفلسطيني المحتل عام (1948)، فقد تزايدت نسبة ارتكاب جرائم القتل في صفوف العرب الفلسطينيين بشكل غير مسبوق في السنوات الأخيرة، وتشير بعض الإحصائيات إلى أن عام (2020) شهد مقتل (111) شخصاً من فلسطينيي الداخل المحتل، وبزيادة (21) ضحية عن العام (2019). وهذا ما دفع الباحثين الوقوف على المتغيرات والمسببات النفسية والاجتماعية لجرائم القتل

تشير النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي يبحث في مسببات جرائم القتل، بأن القوانين الناظمة لموضوع الجريمة والعقوبة في فلسطين هي قوانين قديمة تعود إلى عام (1960)، ولم تواكب التطورات التي حدثت وتحدث في عالم الجريمة نتيجة التطور الحاصل في التكنولوجيا وغيرها من الوسائل الحديثة التي دفعت لنشوء أنواع ومظاهر جديدة للجريمة، ولذلك تصدّرت العقوبات غير الرادعة قائمة الأسباب الدافعة لارتكاب الجريمة في فلسطين من وجهة نظر أفراد العيّنة، من جهة أخرى لوحظ أن تعاطي المخدرات والفلتان الأمني وتوفر السلاح غير الشرعي وكذلك انتشار تجارة الأسلحة؛ هي عوامل جميعها ارتبطت بوجود الاحتلال

الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية الذي سعى منذ نشوئه إلى محاربة استقرار المجتمع الفلسطيني بهدف تفكيكه وتآكله من الداخل، وهذا من خلال تسهيل عملية المتاجرة بالمخدرات أو عدم مكافحة هذه التجارة على الأقل، وتسهيل انتشار الأسلحة وتجارتها وخاصة في القدس والداخل الفلسطيني المحتل.الأمر الذي ساهم بشكل فعّال في تعاظم ظاهرة وقوع الجرائم، يضاف إلى ما سبق كله أن الصبغة العشائرية للمجتمع الفلسطيني تدفع المتخاصمين في جرائم القتل للاحتكام إلى القضاء العشائري لتحصيل الحقوق، وهذا بالضرورة يشجع ويساهم في زيادة وارتفاع نسبة الجريمة في المجتمع.

وبخصوص نتائج السؤال الأول، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $\alpha \leq 0.05$ في مسببات جرائم القتل لصالح وجهة نظر الإناث، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن كثير من جرائم القتل التي تقع، يدّعي مرتكبوها أنها على خلفية الشرف وهذا يعني أنها تقع في غالبيتها على إناث. ويعزى السبب من هذا الادعاء إلى الاستفادة من الظروف والأسباب المخففة للعقوبة التي تنص عليها القوانين في حال كانت الجريمة قد وقعت استنادا لهذا الادعاء.كذلك كانت الفروق وفقاً لمتغير البيئة السكنية لصالح القاطنين تحت السيطرة الإسرائيلية، وهذا يمكن أن يُبنى عليه الاستنتاج التالي: أنه كلما زادت السيطرة الإسرائيلية كلما زادت الجريمة والعكس صحيح، حيث يمكن تصنيف نسب الجريمة ونسب انتشارها في فلسطين بشكل متسلسل حسب السيطرة الإسرائيلية من الأقل إلى الأعلى وفق الترتيب التالي: أقل نسب الجريمة في قطاع غزة، يليها في الضفة الغربية مناطق (A)، يليها مناطق (C)، ثم القدس والداخل المحتل وهذا وفق ما أشارت إليه الإحصائيات آنفة الذكر. إن هذا الاستنتاج إنما تدعمه نتائج السؤال الثاني، حيث أظهرت نتائج اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية أن الفروق كانت لصالح القدس والداخل الفلسطيني، بمعنى أن جرائم القتل ووضوح أسبابها في القدس والداخل الفلسطيني كانت أكثر انتشارا فيها من الضفة الغربية وقطاع غزة.

أخيرا وبناءً على نتائج السؤال الثالث، جاءت أكثر المتغيرات والأسباب تأثيراً وتنبؤاً بانتشار جرائم القتل في فلسطينعلى التوالي: في المرتبة الأولى (القيم المادية السائدة في المجتمع)، وفي المرتبة الثانية (القوانين العنصرية من قبل الاحتلال)، وفي المرتبة الثالثة (تشجيع الأسرة لأبنائها على العنف)، وفي الرابعة (الصراعات النفسية "الاحباط من الواقع المعاش")، وفي الخامسة (انعدام وجود رؤية متفق عليها لمستقبل اجتماعي)، ويفي السادسة (انتشار تجارة السلاح)، ثم (الخيانات الزوجية من قبل الزوجة)، ويليها (النبذ المجتمعي)، وبعد ذلك (الإهمال الأسري للأبناء)، ثم (غياب دور المجلس التشريعي الفلسطيني)، وهذا بالإضافة إلى تدني مستوى الحفاظ على السكينة العامة في المجتمع، والبطالة وما تسببه من ضغط

نفسي وصولاً إلى المرض النفسي، وشعور الأفراد بالتمييز في الحقوق من قبل النظام القائم، وتراجع دور المرجعيات الاجتماعية التي تستطيع ضبط الناس. كما أظهرت النتائج دوراً هاما للتفكك الأسري، وتقاعس الشرطة وضعف دورها، والعقوبات غير الرادعة، والانحراف السلوكي، وسياسة المؤسسة الأمنية الإسرائيلية تجاه الفلسطينيين، وصولاً إلى الانتماء إلى العشيرة.

خاتمة:

تبيّن من خلال ما تم طرحه في هذه الدراسة بأن الارتفاع في معدل جريمة القتل في فلسطين له أسبابه وعوامله ومتغيراته المتشابكة والمتداخلة، كما ثبت أن أبرز هذه الأسباب والعوامل والمتغيرات إنما يتعلق بالعقوبات غير الرادعة، وحالات الثأر، والفلتان الأمني، وتوفر السلاح غير الشرعي.

وفي ذات السياق، بيّنت الدراسة أن المتغيرات المؤثرة في جرائم القتل تتمثل على التوالي في القيم المادية السائدة في المجتمع، ثم السياسة العنصرية المتبعة من قبل دولة الاحتلال سواء على صعيد التشريعات أو على صعيد الممارسات، يليها تشجيع الأسرة لأبنائها على استخدام العنف ومن ثم انتشار تجارة السلاح.

ويتطلب الأمر على النحو السابق تظافر الجهود على العديد من المستويات للتغلب على هذه الظاهرة والحد منها؛ إن لم يكن القضاء عليها. ولعل من أهم المعالجات التي يجب ان تتم على وجه عاجل هي إجراء انتخابات تشريعية تفرز مجلس تشريعي منتخب يتولى عملية إصدار تشريعات فاعلة وجديدة تواكب التطور الحاصل في الجريمة التي يُخشى أن تصبح جريمة منظمة، ويتلافى العجز في النصوص الحالية من خلال النص على عقوبات أكثر ردعاً. وفي ذات الإطار تشكيل حكومة منتخبة تقوم بفرض الأمن على الأرض لوقف حالة الفلتان الأمني ومحاربة ظاهرة انتشار السلاح غير المرخص وتجارته.

كما يجب البدء بالمعالجات ذات الأثر البعيد ومنها تضمين المناهج التعليمية قيم التسامح وقبول الآخر، وابتكار الحلول للتخفيف من حدة البطالة وفتح الآفاق للشباب بما يساهم في محاربة الفقر وتوسيع مساحة الطبقة الوسطى في المجتمع، وإعمال المساواة بين أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات والقضاء على كل أشكال التمييز سواء على أساس الجنس أو المكانة الاجتماعية.

التوصيات:

يتبيّن من خلال مناقشة النتائج أن الاحتلال يشكل عامل رئيس في ارتفاع معدل الجريمة في فلسطين وذلك من خلال عدة وسائل قام هذا الاحتلال باتباعها وقد تمت

الإشارة إليها سابقا، وذلك بهدف تفكيك المجتمع الفلسطيني وتمزيقه من الداخل لكسر إرادته وطمس محاولاته في الحصول على حريته واستقلاله. وأن التخلص من هذه العوامل المسببة لارتفاع معدل الجريمة في فلسطين إنما يكمن بالتخلص من المسبب لهذه العوامل وهو الاحتلال.
وبناء على ما سبق من مناقشة نتائج هذه الدراسة، فإنه من المناسب إيراد هذه التوصيات:

-تفعيل دور المجلس التشريعي، لما له من دور أساس في عملية التشريع والرقابة على الأداء الحكومي.

-تطوير التشريعات الجنائية في فلسطين لتواكب التطور الحاصل في نوع ومستوى الجريمة، وبما يضمن قدرة هذه التشريعات على تحقيق الردع، بالإضافة إلى تعديل النصوص القانونية المانحة للظروف والأسباب المخففة في حال القتل على خلفية الشرف كي لا يتم تذرع القاتل بهذا الادعاء للاستفادة من هذه الأسباب والظروف للهروب من العقوبة.

-تحجيم أو إلغاء دور القضاء العشائري، والاحتكام إلى القضاء النظامي لما يحققه من مساواة بين الأفراد من ناحية تطبيق القواعد الموضوعية أو الإجرائية.

-التوعيّة بأهمية التوجه للعلاج النفسي في حال الشعور بوجود اضطراب أو مرض نفسي.

قائمة المراجع:

1.باظة، آمال عبد السميع مليجي (2001). الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
2.جميل، محمد (2020). عقوبة جريمة القتل الخطأ في قانون العقوبات المصري والجزائري: دراسة تقويمية في ضوء الشريعة الإسلامية. مجلة العلوم القانونية. جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، 5 (4)، 542- 562
3.الحمادي، محمد شاكر (2019). عقوبة القتل العمد: دراسة نقدية لنص المادة 332 من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي. مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق، جامعة المنصورة، 69، 316 – 234.
4.الدراوشة، عبد الله والمواجدة، مراد (2017). أثر التغيرات الاجتماعية على ارتكاب جريمة القتل في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. 3 (1)، 117- 137.

5.سامية محمد فهمي (2003)، المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
6.الشديفات، أمين والرشيدي، منصور (2016). العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة في المجتمع الأردني من وجهة نظر المحكومين في مراكز الإصلاح والتأهيل. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية. 43 (5)، 2123-2137.
7.شكور، وديع (1997). العنف والجريمة. الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
8.الشمري، عياد عصويد (2021). تطبيق عوامل الردع العام على مرتكبي جرائم القتل العمد في المملكة العربية السعودية. مركز البحوث الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 37 (1)، 15-1.
9.الشيشنية، منى (2018). جرائم القتل: عواملها وآثارها الاجتماعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية. غزة، 26 (2)، 323- 357.
10.الطيب، شرود (2019). القصاص في جرائم القتل العمد واجب شرعي تحول إلى مطلب شعبي. مجلة الأستاذ الباحث للدراسات القانونية والسياسية. 4 (2)، 1216- 1246.
11.عبيد، رؤوف (1989). أصول علم الإجرام والعقاب. دار الجليل للطباعة، القاهرة، مصر.
12.عرار، رشيد وعبد الله، تيسير وخالد، أحمد (2021). جرائم القتل في فلسطين: دراسة عامليه. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (35).
13.قانون العقوبات الأردني رقم (16) لسنة 1960. المنشور في الجريدة الرسمية الأردنية في العدد (1487).
14.محمد، رواس قلعجي (1996). معجم لغة الفقهاء. بيروت، لبنان.
15.المرشدي، عماد ونصار، علي (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (37)، 806- 829.
16.نجم، محمد (2006). أصول علم الإجرام وعلم العقاب: دراسة تحليلية وصفية موجزة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17.هاجر، غندور وداود، معمر (2019). الخصائص الشخصية والديمغرافية لدى مرتكبي جرائم القتل. مجلة دفاتر المخبر. 14 (1)، 27- 44.
18.الوريكات، عايد (2004). نظريات علم الجريمة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
19.Bandura, A. J. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

20.Bandura, A. J. (1979). Psychological mechanism of aggression. Human Ecology, 2, 1-40.
21.Bandura, A. J. (1990) Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. Journal of Applied Sport Psychology, 2(2), 128-163.
22.Bernard, A. S. (2001). Understanding youth violence: ethnic minority and cultural issues. Youth Violence/ethnic.html
23.Berton, M. W., & Stabb, S. D. (1996). Exposure to violence and post-traumatic stress disorder in urban adolescence. Adolescence, 31, 489-498.
24.Bowen, G. L. & Van Dorn, R. A. (2002). Community violent crime rates and school danger. Children & Schools, 24(2), 90-104.
25.Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothern, L. (2000). Predictors of youth violence. Juvenile Justice Bulletin, 63, 452-459.
26.Kretschmer, T., Sentse, M., Meeus, W., Verhulst, F.C., Veenstra, R., & Oldehinkel, A.J. (2016). Configurations of adolescents' peer experiences: Associations with parent-child relationship quality and parental problem behavior. Journal of Research on Adolescence, DOI: 10.1111/jora.12206.
27.Mateu-Gelabert, Pedro and Howard Lune (2003). School Violence: The Bidirectional Conflict Flow between Neighborhood and School. City & Community 2(4), 353-368.
28.McCue, M. (2008). Domestic violence : A reference handbook (Revised/Expanded ed.). Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO.
29.Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.
30.Osterman, K. F. (2003). Preventing school violence. Phi Delta Kappan, 84(8), 622-627.
31.Singh, Gopal K., and Reem M. Glandour (2012). "Impact of Neighborhood Social Conditions and Household

Socioeconomic Status on Behavioral Problems among US Children. Maternal and Child Health Journal 16(1), 158-169.

Homicide Crimes: Causes and Predictive Variables in Palestine

Dr. Ahmad Ali Khaled
Birzeit University
Palestine

Dr. Rashid M. Arar
MoE
Palestine

Pro. Taisir M. Abdallah
Al-Quds University
Palestine

Abstract: The study aimed to reveal the most common causes and variables predicting homicides in Palestine (the West Bank, Gaza Strip, Jerusalem, and the occupied Palestinian interior), using the descriptive analytical approach, and through the Google Survey, the study was applied to a random sample of (340) individuals, The majority of them have completed their university studies, distributed into (140) males, and (200) females, their average age is 33.91. The results indicated the main causes of murder in Palestinian society, are namely: non-deterrent punishments, cases of revenge, security chaos, and the availability of illegal weapons. Also, the results showed that there were statistically significant differences in the causes of murders attributed to gender in favor of females, and to place of residence in favor of citizens in Jerusalem and the Palestinian interior who live under Israeli control, and the results did not show differences in the degree of causes of

murders according to the variables of place of residence, residential area, and educational level. The results also showed that the most influential and predictive variables in the murders, respectively, were the material values prevailing in the society, then the racist laws by the occupation, followed by the family's encouragement of its children to violence, psychological conflicts and the spread of arms trade. The study recommended the importance of being guided by law enforcement agencies in its results; to reconsider the means to confront the phenomenon of murders.

Keywords: Murder, Homicides, Palestinian Law, punishments, Palestine.

مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا

أ.سناء جريفي
جامعة الحسن الثاني، المحمدية- المغرب

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا، والكشف عن الفروق في مستوى القلق بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس، العمر،المستوى التعليمي)، وتكونت عينة الدراسة من (80) عامل وعاملة، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية من العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة لبيان مدى انتشار القلق، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس القلق من إعداد: جانيت تايلور، وقد تم إجراء دراسة استطلاعية لتفحص صدق وثبات أداة الدراسة وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا 0.973. بينت نتائج الدراسة أن مستوى القلق كان متوسط (42.2%)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير الجنس،العمر، المستوى التعليمي. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإكساب العاملين أساليب ومهارات في كيفية مواجهة القلق والتوتر والتخفيف من حدته.

الكلمات المفتاحية: القلق، العاملين، الجمعية، الإعاقة، فيروس كورونا.

1. مقدمة:

يعتبر القلق أحد الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا في عصرنا الحالي، وذلك نتيجة الثورة العلمية والتطورات التقنية المتسارعة التي يمر بها العالم، وكثرة حدوث الأزمات التي تؤثر على حياة الفرد،ويرجع ذلك لعدم قدرة الفرد على التوافق مع معطيات الحياة وأزماتها المتتالية،حيث أن الأوبئة والأمراض المنتشرة في الوقت الحالي تعتبر أحد العوامل التي ترفع مستوى القلق لدى الأفراد، ففي فبراير 2020 أعلنت منظمة الصحة العالمية ارتفاع مستوى وباء فيروس كورونا (Covid 19) إلى جائحة عالمية، حيث أن انتشار هذا الفيروس أدى إلى توقف حركة الحياة في العالم بأكمله، بل وتفاقمت الضغوطات والصعوبات على أفراد المجتمع ككل وخاصة العاملين.

ويعتبر القلق بمثابة حجر الزاوية في كل نوع من أنواع السيكوباثولوجيا، ويعني وجوده نذيرا بالخطر الذي يهدد أمن الفرد وسلامته النفسية وتقديره لذاته وإحساسه بالسعادة والرضا. وهو أمر مصاحب للصراع ويرتبط بمصاحبات فسيولوجية (سوين، 1979: 79)، وقد أسماه روان وايرسRowan & Ears "بالقاتل الصامت" كونه يعد سببا للكثير من حالات الموت الناجمة عن انفجار في المخ أو جلطة في الدماغ أو ما إلى ذلك (ميخائيل، 2003: 14).

فالقلق أحد أهم أمراض العصر وأكثرها شيوعاً، ولا يقتصر ضرره على الجانب النفسي، بل يتعداه إلى أن يكون سببا في كثير من الأمراض البدنية الخطيرة،مثل داء السكري، وارتفاع ضغط الدم، والقولون العصبي، وقرحة المعدة، وانسداد الشرايين وما يصاحبها من أمراض القلب،ومع زيادة مشاكل الحياة العصرية وتنوعها زادت أسباب القلق وتنوعت أشكالها ومصادرها، ومن الطبيعي أن تتزايد احتياجات الفرد، وتتنوع آماله مع التقدم التكنولوجي، فيسعى إلى تحقيق أهدافه بشتى الوسائل المشروعة وأحيانا بوسائل غير مشروعة (عارف، ب ت: 7 – 8).

ويعرف معجم علم النفس المعاصر القلق بأنه: حالة انفعاليةتنشأ في مواقف الخطر المتوقع من

أحداث غير مرغوب فيها (بتروفسكيوياروشفسكي، 1996: 22)، كما يعرف القلق بأنه: شعور غامض غير سار مملوء بالتوقع والخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية تأتي على شكل نوبات متكررة من نفس الفرد

(عكاشة،2003: 134)، في حين يرى (كفافي، 1990: 342) أن القلق هو: خبرة انفعالية مكدرة أو غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير أو مخيف أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، وأما (داود وآخرون، 1991: 283) فقد عرفوا القلق بأنه: عدم ارتياح نفسي وجسمي ويتميز بخوف منتشر وبشعور من انعدام الأمن وتوقع حدوث كارثة، ويمكن أن يتصاعد القلق إلى حد الذعر، كما يصاحب هذا الشعور في بعض الأحيان بعض الأمراض النفسية والجسمية السيكوسوماتية، ويعرف (البحيري، 2005: 10) القلق بأنه: عبارة عن مجموعة من أعراض وسلوكيات كالضيق والتململ والعصبية والتوتر، بالإضافة إلى الأعراض الجسمية كارتجاف الأطراف، نوبات الرعب، مشاكل التشكك، والقلق الهائم والدائم، كما يعرف (ابراهيم، 2002: 9) القلق بأنه: انفعال شديد يتسم بالخوف والتوجس من أشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقي أو مجهول.

ويعد القلق الذي يعتري الإنسان إزاء المواقف الصعبة من الظواهر الطبيعية التي نتعرض لها جميعا ، ولكن تعرض الإنسان للقلق بشكل مستمر ولمدة ستة أشهر فأكثر ، قد يصيبه نوع من الاضطراب العصبي، وهو أكثر خطورة من القلق العابر الذي يعتري كل الناس أحيانا ، ولهذا فقد أعلنت الجمعية الأمريكية لعلم النفس أن الاضطرابات الناجمة عن القلق تعتبر أكثر الشكاوي شيوعا في عيادات العلاج النفسي، فضحايا هذه الحالة من الجائز أن يتطور بهم الأمر إلى الإصابة بالفوبيا (عقد الخوف) أو نوبات الذعر (هاندلي ونيف، 1998: 250)، هذا وقد أشار إليه فينكل (Fenichel 1945) عند ملاحظته للأفراد الذين يعانون من أعراض القلق قد يتطور الأمر لديهم إلى ماسماه (خواف القلق Fear of anxiety) بمعنى أنه يصبح لديهم استعداد لأن يصبحوا قلقين بسهولة، وبشكل متعجل للغاية (Reiss et al, 1986: 1).

وكان سيجموند فرويد أول من اقترح دورا حاسماً في كل من نظرية الشخصية، وفي دراسة أسباب الاضطرابات النفسية والنفسجسمية فقد كان يرى أن القلق هو الظاهرة الأساسية والمشكلة المركزية في العصاب "العرض النفسي" (أحمد، 1999: 78)،كما يشير سيجموند فرويد 1962 إلى أن القلق هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما، ومتوتر الأعصاب، ومضطربا ، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو مترددا

عاجزا عن البت في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز (عثمان، 2001: 18)، ويرى السلوكيون أن القلق استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة، ثم تعميم الاستجابة بعد ذلك (زهران، 2005: 486)، أما المدرسة الإنسانية فإنها تؤكد على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يشعر بالقلق، ويعاني منه كخبرة يومية مستقلة، وتشير المدرسة الإنسانية إلى أن ما يقلق الفرد هي عوامل لها ارتباط بمستقبل الفرد أكثر من ارتباطه بماضيه (جبر، 2012: 40).

إن أحد مصادر القلق هو توقع تهديد ما، سواء كان هذا التهديد معلوما أو غامضا ، فبالتالي يرتبط بالأحداث المستقبلية ولا ينشأ من ماضي الفرد، إنما هو خوف من المستقبل وما يحمله من أحداث تهدد وجود الفرد أو سلامته وراحته، فالقلق ينجم عن الخوف من أمور يتوقع حدوثها في المستقبل (Barlow, D, 2000: 1251)، كذلك ينشأ القلق نتيجة لعدم وجود نظام معرفي داخلي منسق ووجود أنماط من التفكير مشوه، وأفكار خاطئة عن الحياة بنواحيها كافة، فإنها تنعكس على كيفية إدراك الفرد للأحداث والمواقف،وتنعكس على طبيعة الاستجابات الانفعالية،وتؤدي به إلى سلوكيات خاطئة، ونتيجة لذلك يحدث القلق (عمشة،2019: 42 – 43).

ويعد القلق قوة بناءة أو مدمرة للفرد،فيعتمد ذلك على درجة شعور الفرد وما يتوقعه من وقوع الخطر، ومدى حجم التهديد، فالقلق الطبيعي رد فعل يتناسب مع كمية وكيفية التهديد،ويدفع بالفرد لمواجهة التهديد بنجاح،وأن هذا النوع من القلق ضروري لنمو الفرد، ولكن إذا زاد هذا القلق عن حده الطبيعي فيحتمل أن يحدث اضطراب نفسي (العيسوي، 1989: 71)، ولقد أكد (بن علو، 2003: 10 - 11) أن ليس جميع أنواع القلق مضرة، بل إن قدرة الإنسان على الشعور بالقلق عملية بيولوجية ضرورية للحياة،وهذا القلق الإيجابي والمفيد الذي ينبه الإنسان إلى وشك حدوث تغيرات غير ملائمة في محيطه، أما القلق السلبي المضر فهو ما تجاوز الحدود، واستمر حتى حالة عدم وجود أي خطر حقيقي على الإنسان.

إن ظاهرة القلق توجد بدرجات متفاوتة عند الأفراد بسبب كون الفرد يعيش في بيئة يؤثر ويتأثر بها بدرجة تختلف من فرد لأخر،وهي بالتالي تؤثر في تشكيل سلوكه إيجابا أو سلبا باعتبار ذلك رد فعل للأحداث التي يتعرض لها الفرد (حماد، 2012: 3).

وأرى أن تفشي فيروس كورونا قد ألحق الضرر بمستقبل العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة،ومن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة في محاولة للتعرف على مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا ، حيث أن هذه الجائحة سببت القلق والخوف للعاملين في هذه الجمعيات،وهذا يتطلب مهارات وفنيات في كيفية مواجهة القلق والتخفيف من حدته.

2. مشكلة الدراسة:

إن العمل مع فئة الأشخاص في وضعية الاعاقة يعد عملا جبارا يتطلب بذل مجهود من طرف العاملين خاصة مع الأشخاص الذين يعانون من إعاقات عميقة، والتمكن من أدوات وتقنيات الاشتغال إضافة إلى الصعوبات التي تعاني منها مختلف أنواع الإعاقات، سواء على المستوى التشخيص أو على مستوى أسلوب التعامل معهم، بالإضافة إلى الضغوطات الانفعالية الناتجة عن فترات الاشتغال مع هذه الفئات.

كما أن الواقع المرير الذي تمر فيه هذه الفئة من العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل الوضع الراهن، ومن خلال الضغوط التي يتعرضون لها في حياتهم العملية بسبب جائحة فيروس كورونا والتي سببت الكثير من المعيقات والصعوبات في مواصلة حياتهم المهنية،حيث أن العاملين في هذه الجمعيات يكون لديهم قلق من احتمال انتقال العدوى إليهم نتيجة تعاملهم المباشر مع الأشخاص المنتمون للجمعية، كذلك الإجراءات الإحترازية في ظل الجائحة كتقليص عدد العاملين وتقليص أيام العمل أو إغلاق بعض الجمعيات لفترة محدودة، وبالتالي قد يؤثر سلبا على أجورهم وهذا أيضا مصدر للقلق لديهم، بالإضافة إلى أن الأغلبية يعانون من التهميش وعدم التمتع بكل حقوقهم في العمل مثل عدم الاستفادة من التغطية الصحية، فيصبح العامل في تفكير مستمر وقلق على مستقبله لعدم قدرته على مواكبة الحياة وتلبية مستلزماتها، وحقيقة ذلك مما جعلني ألتفت إلى إشكالية هذه الدراسة، والتي تمحورت حول التساؤل العام:

-ما مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا؟

وينبثق عن التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير العمر؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

3. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير العمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ثانوي فأقل، جامعي).

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

-التعرف على مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا.

-الكشف عن الفروق في مستويات القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي).

5. أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في أنها استهدفت فئة مهنية هامة في المجتمع يقع على عاتقها عبء كبير في تقديم الخدمة والرعاية للأشخاص في وضعية إعاقة، كما أننا نأمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي، الذي ربما يسهم في إثراء المكتبات والدراسات التربوية والنفسية،التي من شأنها أن تفيد كافة العاملين في مختلف القطاعات وجميع المهتمين بمجال البحث الإنساني،مع لفت الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات وبحوث حول العاملين مع الأشخاص في وضعية اعاقة.

الأهمية التطبيقية

بناءً على نتائج الدراسة المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية توعوية تساعد العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة على التكيف اللازم لمواجهة اضطرابات القلق والتوتر الذي يعيشونه في ظل جائحة فيروس كورونا، كما يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة في الوصول إلى توجيهات إرشادية علاجية للعاملين في جميع المراحل العمرية،بكيفية التعامل بشكل إيجابي مع أي متغيرات قد تطرأ على الحياة في حالة ظهور أي مستجدات طبيعية أو غير طبيعية،وكذلك ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من العاملين وتوفير الظروف المناسبة لهم في العمل.

كما يمكن أن تستفيد المؤسسات الأخرى من هذه النتائج لوضع برامج وخطط عملية تعمل على توعية وتثقيف العاملين في كيفية التخفيف من حدة القلق في ظل الظروف الراهنة.

6. حدود الدراسة :

-حدود البشرية : العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة.

-حدود المكانية: جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في جهة الدار البيضاء – سطات، و جهة الرباط – سلا - القنيطرة.

-حدود الزمنية :تم اجراء هذه الدراسة خلال سنة 2021 .

7. مصطلحات الدراسة:

القلق: صاغت الجمعية الأمريكية للطب النفسي أكثر تعاريف القلق قبولا بأنه: خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما،يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة، ويعد مصدره كذلك غير واضح، ويصاحب كل من القلق والخوف التغيرات

الفسيولوجية ذاتها، لكن القلق رعب أو إحساس يلوح بتحطيم وشيك (كريم،2005: 105).

العاملين: يقصد بالعاملين في هذه الدراسة كل الأشخاص (أخصائي نفسي او أخصائي نفسي حركي، أخصائي في تقويم النطق، أو المختصين في التربية الخاصة ...)، الذين يشتغلون في الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة.

الإعاقة: هي قصور أو عجز دائم في الأعضاء الفيزيولوجية أو العقلية أو الحسية للفرد ينتج عنه عجز وظيفي، قد يعيق مشاركته الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين (منظمة الأمم المتحدة، 2006).

فيروس كورونا: تعرف فيروسات كورونا من قبل منظمة الصحة العالمية: بأنها "فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان،ومن المعروف أن عددا من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض فيروس كورونا كوفيد 19 –" (WHO, 2020).

8. المنهجية الدراسة:

تناولت أهم الإجراءات التي قمت 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.

منهج الدراسة:

استخدمت 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).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في جهة الدار البيضاء – سطات، وجهة الرباط – سلا - القنيطرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 80 عامل وعاملة في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة،وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الحالية مقياس القلق: من إعداد جانيت تايلور.

وصف المقياس:

تكون مقياس القلق من 50 فقرة، هناك 10 فقرات عكسية تصحح بشكل مختلف وهي (3،13،17، 20، 22، 29، 32،38،48, 50)، وقد وزعت درجات فقرات المقياس كالآتي:

1 = نعم، صفر = لا للفقرات الايجابية

صفر = لا،1 = نعم للفقرات العكسية

وقد تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 20 عامل وعاملة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك بهدف حساب صدق وثبات مقياس القلق بالطرق التالية:

-الصدق Validity

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency

قمت بحساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس القلق مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في جدول (1):

جدول رقم (1): يبين معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس القلق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.662	14	*0.548	27	**0.622	40	**0.742
2	*0.515	15	*0.478	28	**0.682	41	**0.614
3	**0.595	16	**0.655	29	**0.663	42	**0.822
4	**0.884	17	**0.719	30	**0.514	43	**0.793
5	**0.833	18	*0.518	31	**0.568	44	**0.663
6	**0.564	19	*0.480	32	**0.622	45	**0.770
7	*0.469	20	*0.537	33	**0.795	46	**0.711
8	**0.577	21	**0.751	34	**0.725	47	*0.510
9	**0.679	22	*0.468	35	**0.643	48	**0.661
10	**0.598	23	*0.453	36	**0.629	49	**0.841
11	**0.616	24	**0.655	37	**0.853	50	**0.652
13	**0.663	26	**0.726	39	**0.822		

** = دالة عند مستوى 0.01 * = دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول أن جميع فقرات المقياس قد حققت دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 مما يحقق صدق محتوى كل فقرة بالنسبة للدرجة الكلية.

-الثبات Reliability

الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half

قمت بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لمقياس القلق،حيث بلغ معامل الارتباط (ر=0.972)، ثم استخدمت معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown لتعديل طول الاختبار Equal Length Correlation،وقد تبين أن معامل ارتباط سبيرمان – براون للاختبار (0.986)، وكانت معاملات الارتباط للفقرات الفردية (ر=0.936) ومعاملات الارتباط للفقرات الزوجية (ر=0.956).

الثبات بطريقة معامل ألفا – كرونباخCronbache alpha

قمت بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وبلغت قيمة معامل ألفا (0.973).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للحصول على نتائج الدراسة استخدمت 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.

9. خطوات إجراء الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قمت بالخطوات التالية:
-جمع وإعداد الدراسات السابقة للاستفادة منها في فرضيات الدراسة ولإعداد أداة الدراسة،قمت بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغير البحث.
-إعداد أداة الدراسة بما يتلاءم مع البيئة المغربية، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة على عينة استطلاعية،تكونت من 20 عامل وعاملة في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في جهة الدار البيضاء – سطات،وجهة الرباط-سلا-القنيطرة.
-تطبيق أداة البحث على العينة الفعلية والتي تكونت من 80 عامل وعاملة ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيراتها ومناقشتها ومحاولة ربطها بنتائج دراسات سابقة،ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

10. عرض ومناقشة النتائج:

تكونت عينة الدراسة من 80 عامل وعاملة من جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة كما هو موضح أدناه.

جدول رقم (2): خصائص عينة الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	16	20.0
	إناث	64	80.0
العمر	29 سنة فأقل	42	52.5
	30 – 39 سنة	25	31.3
	40 سنة فأكثر	13	16.3
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	37	46.3
	جامعي	43	53.8

لمعرفة مستوى القلق قمت بحساب النسبة المئوية، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وذلك كما هو مبين أدناه.

جدول رقم (3): استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس

الرقم	العبـــــــــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	نومي مضطرب ومتقطع منذ بدء الجائحة التي تهدد مستقبلي في العمل.	0.55	0.501	55
2	مرت أوقات افتقدت فيها النوم بسبب القلق من مخاطر هذه الجائحة.	0.65	0.480	65
3	مخاوفي قليلة جدا بالمقارنة بزملائي في العمل منذ تفشي فيروس كورونا.	0.49	0.503	49
4	أعتقد أنني أكثر عصبية من معظم الناس.	0.31	0.466	31
5	تنتابني أحلام مزعجة أو كوابيس من حين لآخر منذ حدوث الجائحة.	0.31	0.466	31
6	منذ بدء الجائحة أشعر أحياناً بمتاعب في معدتي.	0.29	0.455	29
7	غالبا ما ألاحظ أن يداي ترتجفان عندما أقوم بمصافحة زملائي بالعمل خوفامن انتقال العدوى بالفيروس.	0.30	0.461	30
8	أعاني أحيانامن نوبات إسهال منذ انتشار فيروس كورونا.	0.23	0.420	23
9	المال والعمل يثيران القلق عندي وخاصة منذ تفشي فيروس كورونا.	0.68	0.471	68
10	تصيبني نوبات من الغثيان (غميان النفس) منذ حدوث هذه الجائحة.	0.13	0.333	13
11	كثيراما أخشى أن يحمر وجهي خجلا عندما أتعامل مع الآخرين.	0.43	0.497	43
12	أشعر بجوع في كل الأوقات تقريبا.	0.36	0.484	36
13	أثق في نفسي تماما.	0.21	0.412	21
14	أتعب بسرعة عند سماعي بكثرة الإصابات بفيروس كورونا.	0.50	0.503	50
15	الانتظار في الأماكن المزدحمة يجعلني عصبيا.	0.68	0.471	68
16	أشعر أحيانا بالإثارة لدرجة أن النوم يتعذر علىّ خوفا من فقدان عملي بسبب هذه الجائحة.	0.38	0.487	38
17	عادة ما أكون هادئا عندما أسمع أخبار هذا الفيروس الخطير.	0.39	0.490	39
18	تمر بي فترات من عدم الاستقرار لدرجة أنني لا أستطيع	0.39	0.490	39

	الجلوس طويلاً في مقعدي وخاصة في الأماكن المغلقة خوفامن الإصابة بالفيروس.			
19	لا أشعر بالسعادة معظم الوقت.	0.56	0.499	56
20	من السهل علىّ تركيز ذهني في العمل وخاصة في وجود جائحة كورونا.	0.34	0.476	34
21	أشعر بالقلق على شيء ما أو شخص ما طول الوقت تقريبا.	0.61	0.490	61
22	لا أخاف من مواجهة الأزمات وخاصة أزمة جائحة كورونا.	0.41	0.495	41
23	أود أن أصبح سعيدا في عملي كما يبدو الآخرين.	0.74	0.443	74
24	منذ حدوث الجائحة كثيراما أجد نفسي قلقاً على شيء ما.	0.46	0.502	46
25	أشعر أحيانا وبشكل مؤكد أنه لا فائدة لي.	0.23	0.420	23
26	أشعر أحياناباأنني أكاد أتمزق بسبب صعوبة العمل في ظل الجائحة.	0.39	0.490	39
27	منذ حدوث جائحة كورونا أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة.	0.24	0.428	24
28	الحياة أصبحت صعبة بالنسبة لي بسبب الجائحة التي تهدد مستقبلي.	0.58	0.497	58
29	لا يقلقني ما يحتمل أن أقابله في الوقت الحالي من حظ سيئ.	0.51	0.503	51
30	إنني حساس بدرجة غير عادية عند ملامستي لأي شيء في العمل خوفاً من الإصابة بهذا الفيروس.	0.29	0.455	29
31	لاحظت أن قلبي يخفق بشدة وأحيانا تتهيج نفسي بسبب خوفي من أن يتسبب هذا الفيروس بموتي.	0.36	0.484	36
32	لا أبكى بسهولة.	0.45	0.501	45
33	خشيت أشياء أو أشخاص أعرف أنهم لا يستطيعون إيذائي.	0.40	0.493	40
34	لدي قابلية للتأثر بالأحداث تأثراً شديداً وخاصة حادثة تفشي هذا الفيروس.	0.49	0.503	49
35	منذ بدء جائحة كورونا كثيراً ما أصاب بالصداع أثناء عملي.	0.43	0.497	43
36	لابد أن أعترف بأنني شعرت بالقلق على أشياء لا قيمة لها.	0.66	0.476	66
37	لا أستطيع أن أركز تفكيري في شيء واحد أثناء العمل.	0.49	0.503	49
38	لا أرتبك بسهولة عندما أسمع بكثرة الإصابات بالفيروس من حولي.	0.50	0.503	50
39	في بعض الأحيان أعتقد أنني لا أصلح لشيء أبدا.	0.29	0.455	29
40	أنا شخص أشعر أني متوتر جداً في عملي.	0.40	0.493	40
41	أرتبك أحيانا بدرجة تجعل العرق يتساقط مني بصورة	0.24	0.428	24

	تضايقني جدا.			
42	يحمر وجهي خجلاً بدرجة أكبر عندما أتحدث للآخرين في العمل.	0.30	0.461	30
43	أنا أكثر حساسية من غالبية زملائي في العمل.	0.35	0.480	35
44	مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها.	0.66	0.476	66
45	أكون متوترا للغاية أثناء ممارسة مهامي بالعمل.	0.35	0.480	35
46	يداي وقدماي باردتان في العادة.	0.25	0.436	25
47	أحياناً أحلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسي.	0.79	0.412	79
48	لا تنقصني الثقة بالنفس.	0.34	0.476	34
49	منذ حدوث جائحة كورونا أصاب أحياناباالإمساك.	0.24	0.428	24
50	لا يحمر وجهي أبدامن الخجل عندما أتعامل مع زملائي في العمل.	0.53	0.503	53

يتضح من الجدول رقم (3) أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أحيانا أحلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسي" حيث بلغ متوسط الدرجات (79.0) بوزن نسبي قدره (79%)،ونفسر هذه النتيجة بأن غالبية العاملين يحلمون بأشياء ومواقف لا يدلون بها ويحتفظون بها ،لأنها قد تسبب لهم القلق والتوتر، وتليها الفقرة التي نصت على "أود أن أصبح سعيدا في عملي كما يبدو الآخرين" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.74) بوزن نسبي قدره (74%)،ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن غالبية العاملين في ظل وجود هذه الجائحة يودون أن يكونوا سعداء في عملهم كزملائهم، وتليها الفقرة التي نصت على "المال والعمل يثيران القلق عندي وخاصة منذ تفشي فيروس كورونا" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.68) بوزن نسبي قدره (68%)،ونفسر هذه النتيجة بأن معظم العاملين في الجمعيات يشعرون بالقلق خوفا من فقدان عملهم، بسبب الجائحة التي تهدد مستقبلهم وعدم قدرتهم على تلبية احتياجاتهم المعيشية، وتليها الفقرة التي نصت على "الانتظار في الأماكن المزدحمة يجعلني عصبيا" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.68) بوزن نسبي قدره (68%)، ونفسر هذه النتيجة بأن غالبية العاملين يشعرون بالتوتر والعصبية عند انتظارهم في الأماكن المزدحمة بالناس، ثم تليها الفقرة التي نصت على "مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.66) بوزن نسبي قدره (66%)،ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن معظم العاملين في ظل وجود الجائحة يمرون بأوقات ضاغطة ولا يستطيعون مواجهتها والتخفيف من حدتها.

في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "منذ حدوث جائحة كورونا أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.24) بوزن نسبي قدره (24%)، ونفسر هذه النتيجة بأن بعض العاملين يعرقون في الأيام الباردة ويرجع ذلك لشعورهم بالقلق والخوف بسبب تفشي فيروس كورونا، وتليها الفقرة التي نصت على "أشعر أحيانا وبشكل مؤكد أنه لا فائدة لي" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.23) بوزن نسبي قدره (23%) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض العاملين ينتابهم شعور بأن وجودهم لا فائدة له، وتليها الفقرة التي نصت على "أعاني أحيانا من نوبات إسهال منذ انتشار فيروس كورونا" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.23) بوزن نسبي قدره (23%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض العاملين يعانون من نوبات إسهال ويرجع ذلك لخوفهم وقلقهم من خطورة هذا الفيروس المنتشر،وتليها الفقرة التي نصت على "أثق في نفسي تماما" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.21) بوزن نسبي قدره (23%)،ونفسر هذه النتيجة بأن بعض العاملين يشعرون بالثقة بأنفسهم،ومن ثم تليها الفقرة التي نصت على "تصيبني نوبات من الغثيان (غميان النفس) منذ حدوث هذه الجائحة" حيث بلغ متوسط الدرجات (0.13) بوزن نسبي قدره (13%)،ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القليل من العاملين يشعرون بالغثيان والإغماء والذي يكون سببه القلق والتوتر من خطورة هذا الفيروس المنتشر.

ثم قمت بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لمقياس القلق، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): متوسط الدرجات والوزن النسبي لمعدل انتشار القلق

عدد الفقرات	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
50	50	0.422	0.229	42.2

يتبين من جدول رقم (4) أن مستوى القلق بلغ 42.2%، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة في ظل جائحة فيروس كورونا كان متوسط، فتعتبر هذه النتيجة مقبولة لأن القلق والخوف من الفيروس مازال قائم لأن الجائحة لم تنتهي بعد، حيث أن العاملين في هذه الجمعيات يكون لديهم قلق من احتمال العدوى إليهم نتيجة احتكاكهم وتعاملهم مع الموجودين في الجمعية، وفي الجانب الأخر يكون القلق ناتج عن الإجراءات الإحترازية في ظل الجائحة والمتمثلة في تقليص عدد العاملين وتقليص أيام العمل أو إغلاق بعض

الجمعيات لفترة محدود، وبالتالي قد يؤثر سلبا على أجورهم وهذا أيضا مصدر للقلق لديهم، فالقلق يعتبر استجابة طبيعية في الوضع الراهن بسبب كثرة الأخبار التي تصدر عن خطورة هذا الفيروس وكثرة التفكير بأنفسهم وبمستقبلهم العملي، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الحبايب، 2010)، ودراسة (عياش، 2007) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من القلق لدى أفراد العينة، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الخواجه وآخرون، 2020)، ودراسة (حماد، 2012)، ودراسة (الشرم، 2012) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من القلق لدى أفراد العينة.

ثم قمت بحساب توزيع مستويات القلق بين أفراد عينة الدراسة وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (5): توزيع مستويات القلق بين أفراد عينة الدراسة

مستوى القلق	الدرجات على المقياس	العدد	النسبة المئوية
منخفض جدا	0 – 16	30	37.4
منخفض طبيعي	17 – 19	10	12.5
متوسط	20 – 24	5	6.3
فوق المتوسط	25 – 29	14	17.5
مرتفع	30 فما فوق	21	26.3
المجموع		80	100.0

يتبين من الجدول (5) أن 37.4% من أفراد عينة الدراسة كان مستوى القلق لديهم بشكل منخفض جدا، 12.5% كان مستوى القلق لديهم منخفض طبيعي، 6.3% كان مستوى لديهم متوسط، في حين كان 17.5% من أفراد عينة الدراسة يوجد لديهم قلق بدرجة فوق المتوسط و26.3% كان يوجد لديهم مستوى مرتفع من القلق.

لاختبار صحة الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)"، قمت بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من الذكور والإناث، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): الفروق في القلق بين الذكور والإناث

المقياس	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
القلق	ذكور	16	0.371	0.237	0.988-	//0.326
	إناث	64	0.434	0.227		

* = دالة عند مستوى 0.05 // = غير دالة إحصائيا

تشير نتائج جدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية لمقياس القلق (ت= -0.988) وقيمة الدلالة 0.326 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الجائحة أثرت على الجنسين من العاملين، حيث أن العاملين الذكور والإناث يشعرون بالقلق لأنهم يعيشون نفس الظروف والمعاناة ويواجهون الضغوطات والصعوبات في ظل هذه الجائحة، وبالتالي ينعكس ذلك على تشابه العاملين مهما اختلف جنسهم في مستوى القلق لديهم، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخواجه وآخرون، 2020)، ودراسة (الحبايب، 2010)، ودراسة (عياش،2007) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (قريشي،2013) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لصالح الإناث.

لاختبار صحة الفرضية الثانية"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة تعزى لمتغير العمر"، قمت بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات العمر (22 – 29 سنة، 30 – 39 سنة، 40 – 49 سنة،50 سنة فأكثر)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): الفروق في القلق التي تعزى للعمر

المقياس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
الدرجة الكلية القلق	29 سنة فأقل	42	0.416	0.227	0.251	//0.779
	30 – 39 سنة	25	0.409	0.249		
	40 سنة فأكثر	13	0.463	0.229		

يتضح من جدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات العاملين في جمعيات لأشخاص في وضعية الاعاقة التي تعزى لمتغير العمر، أن الدرجة الكلية لمقياس القلق (ف = 0.251) وقيمة الدلالة 0.779 وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وأرى أن متغير العمر لم يؤثر في مستوى القلق، ويرجع ذلك إلى أن كافة العاملين في الجمعيات يعيشون نفس بيئة العمل ويخضعون لنفس الأنظمة والقوانين والإجراءاتالمتخذة في ظل وجود الجائحة، بالتالي لابد أن تكون مستويات القلق متشابهة فيما بينهم مهما اختلفت أعمارهم،

وكذلك أن فيروس كورونا يصيب البالغين من الفئات العمرية المختلفة،وبالتالي كل فئات المجتمع ومنهم العاملين يتعرضون لنفس مستويات القلق، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عوض الله، 2008)، التي أظهرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير العمر، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (حماد، 2012)،ودراسة (الساسي، 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير العمر.

لاختبار صحة الفرضية الثالثة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق لدى العاملين في جمعيات الأشخاص في وضعية إعاقة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ثانوي فأقل - جامعي)"، قمت بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من ثانوي فأقل وجامعي، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): الفروق في القلق بين المستوى التعليمي (ثانوي فأقل – جامعي)

المقياس	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
القلق	ثانوي فأقل	37	0.415	0.185	227-	//0.821
	جامعي	43	0.427	0.264		

يتضح من جدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات العاملين الذين مستواهم التعليمي ثانوي فأقل ومتوسط درجات العاملين الذين مستواهم التعليمي جامعي في الدرجة الكلية لمقياس القلق (ت= -0.227) وقيمة الدلالة 0.821 وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الاختلافات في المستوى التعليمي بين العاملين لم تؤدي إلى حدوث اختلافات في مستوى القلق، أي أن العاملين يعانون نفس أسباب القلق وأن المثير الخارجي متشابه لديهم جميعا، كما أرى أن هذه النتيجة ترجع إلى طبيعة عمل الجمعيات في ظل الجائحة سواء بتوقفها أو عدم الإقبال عليها، ممايعكس على تدني العائد المادي للعاملين، فجميعهم يعيشون نفس المعاناة ونفس المستوى المادي، لذلك تتشابه مستويات القلق لديهم مهما كانت مستوياتهم التعليمية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عوض الله، 2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير المستوى التعليمي، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (حماد،2012)، ودراسة (الساسي، 2010) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

11. توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أوصي بالتالي:

-عقد ندوات وورشات تهدف إلى توعية العاملين بكيفية التعامل مع الأوضاع الراهنة لتجنب الشعور بالقلق.
-تصميم وتطبيق برامج إرشادية ووقائية للعاملين في الجمعيات للتخفيف من حدة القلق.
-إشراك كافة العاملين في الدورات المتخصصة في العلاج النفسي، وكيفية التعامل مع الاضطرابات والأمراض النفسية.

قائمة المراجع:

1.إبراهيم،عبد الستار (2002). القلق قيود من الوهم، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة، مصر.

2.بتروفسكي، ا. ب ويماروشفسكي، م. ج (1996). معجم علم النفس المعاصر، ترجمة: حمدي عبدالجواد وعبد السلام رضوان، دار العالم الجديد، القاهرة، مصر.

3.البحيري، عبد الرقيب أحمد (2005). قائمة الأعراض المعدل، كراسة التعليمات، مركز الإرشاد النفسي والتربوي، أسيوط، مصر.

4.بن علو، الأزرق (2003). كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

5.جبر، أحمد (2012). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

6.الحبايب، بهيج (2010). مستوى القلق العام وعلاقته بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء حيفا، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان،الأردن.

7.حماد، منيا (2012). القلق وضغوط الحياة لدى الزوجات ذوات الإجهاض المتكرر، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

8.خلف، مهيرة (2012). مبتورو الأطراف خلال الحرب على غزة "دراسة اكلينيكية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

9.الخواجه،عبد الفتاح والحسني، عيسى والصواعي،فيصل (2020). مستوى قلق فيروس كورونا (كوفيد – 19) لدى عينة من طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الثاني والأربعون،ص 54 – 68.

10.داود، عزيز والطيب، محمد والعبيدي،ناظم (1991). الشخصية بين السواء والمرض، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

11.زهران، حامد عبد السلام (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

12.الساسي،كريمة (2010). الاكتئاب والقلق لدى عينة من المتأخرات عن سن الزواج، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر (بوزريعة)، الجزائر.

13.سوين، ريتشارد. م. (1979). علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة: أحمد سلامة،دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

14.الشرم، عاطف (2012). القلق والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة الدارسين في الأحياء المتضررة من الأمطار والسيول بمحافظة جدة، رسالة ماجستير،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

15.عارف، أبو الفداء محمد (ب ت). عالج نفسك من: القلق والتوتر،دار الاعتصام، القاهرة، مصر.

16.عثمان،فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية،الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

17.عكاشة، أحمد (2003). الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

18.عمشة، فاطمة (2019). القلق الوجودي والقلق الاجتماعي وعلاقتهما بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

19.عوض الله، يوسف (2008). التدخين وعلاقته بمستوى القلق وبعض سمات الشخصية للأطباء المدخنين في قطاع غزة،رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

20.عياش، خالد (2007). الاغتراب وعلاقته بالقلق النفسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس محافظات (طولكرم، وقلقيلية، وسلفيت)، رسالة ماجستير،جامعة القدس، فلسطين.

21.العيسوي، عبد الرحمن (1989). اضطراب الطفولة وعلاجها، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، القاهرة، مصر.

22.قريشي محمد وقريشي، عبد الكريم (2013). مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،العدد الثالث عشر، ص 57 – 67.

23.كريم، عادل شكري (2005). المخاوف المرضية قياسها وتصنيفها وعلاجها،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

24.كفافي، علاء الدين أحمد (1990). الصحة النفسية، الطبعة الرابعة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر.

25.ميخائيل،امطانيوس (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة على عينة من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص 11 – 77.

26.هاندلي، جين ونيف، بولين (1998). كيف تتخلصين من القلق، ترجمة: سهير محفوظ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

27. Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American psychologist*, *55*(11), 1247 .

28. MacKay, D. (2006). The United Nations Convention on the rights of persons with disabilities. *SyracuseJ. Int'l L. & Com.*, *34*, 323 .

29. Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., & McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the prediction of fearfulness. *Behaviour research and therapy*, *24*(1), 1-8 .

30. WHO. (2019). novel-coronavirus-2019

From https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Level of anxiety among employees who are working at Associations of Persons in a Situation of disability during COVID-19 pandemic in Morocco

Sanae Jrifi

University of Hassan II,Mohammedia– Morocco

Abstract : This study aimed to determine the level of anxiety among the employees who are working in Associations of Persons in a Situation of disability during COVID-19 pandemic in Morocco, and to identify the differences in anxiety levels related to gender, age, and level of education. The sample of the study consisted of 80 participants, selected randomly from these organizations. The researcher used descriptive design in this study. For data collection, the researcher used the 50-items Taylor's anxiety scale. Reliability of the scale was tested and Cronbach alpha coefficient was 0.973. The results indicated moderate level of anxiety (42.2%). There were statistically no significant differences in level of anxiety related to participants' gender, age, and level of education. The study recommended more attention towards teaching the employees methods and skills to face anxiety in order to decrease the severity of anxiety.

KeyWords:Anxiety, Workers, Association, Disability, COVID-19.

معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في ليبيا وفق رؤية الموجهين والمديرين والمعلمين

أ.عبد القادر صالح عيسى
كلية التقنيات الهندسية – القبة- ليبيا

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم المعايير التربوية لاختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في ليبيا، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء أداة للدراسة متمثلة في استبيان يحتوي على (28) فقرة موزعة على (3) مجالات، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها أظهرت نتائج الدراسة تحصّل جميع المجالات على نسب مرتفعة في تقديرات العينة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي أو متغير الجنس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها اعتماد ما توصلت إليه الدراسة في عملية اختيار مديري المدارس، وإلحاق مديري المدارس والمعلمين بدورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: معايير، اختيار, مديري مدارس، تعليم أساسي, موجهين.

أولاً: الإطار النظري للدراسة

1- المقدمة:

تهتم الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتربية والتعليم، وتولي عنايتها للإدارة المدرسية التي يعتمد عليها المجتمع ويحمّلها مسؤوليات جساماً في الإعداد للمستقبل، الأمر الذي يتطلب تمتع سدنتها بمستوى عال من المقدرة والكفاية، فعلى الرغم من كثرة عوامل التعليم الجيد وتنوعها، إلا أن أهمها هو عامل الإدارة الصالحة والقيادات التعليمية الواعية، إذ يشكل العنصر البشري في المؤسسات التعليمية المحور الرئيس الذي ترتكز عليه الأهداف التي تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيقها.

ومع التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم، وتأثّر النظم التعليمية بها، أصبح من المهم إيجاد معايير تحكم عملية اختيار المديرين وفقاً لأسس علمية منظمة وموضوعية، إذ يُعد مدير المدرسة قائد تربوي له دور مهم وفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وهو أحد العناصر الهامة في مدخلات النظام التعليمي، فلم يعد دور مدير المدرسة يقتصر على تسيير شؤون العمل اليومي في المؤسسة التي يديرها، بل أصبح يُنظر إليه على أنه القائد التربوي الذي يوجه الجهود وينظم القوى لتحقيق الأهداف المبتغاة، وإذا كان لمدير المدرسة هذه الأهمية فإن ذلك يعني ضرورة توافر مجموعة من الشروط أو المعايير عند اختيار من يوكل إليه العمل في إدارتها وقيادتها، بل أن الخطر يزداد إذا كان للعشوائية أي دور في اختيار من يديرون هذه المؤسسات، فالجهود الرامية إلى تطوير التعليم وتحسينه تتطلب أدوار فاعلة، وأطقم بشرية ذات مواصفات قيادية متميزة قادرة على أن تلعب دوراً أساسياً في توجيه العملية التعليمية والتربوية.

2- مشكلة الدراسة:

في ظل متغيرات العصر، ودور القيادة المدرسية في مواكبة هذه التغيرات، والرقي بمستوى الإدارة المدرسية ينبغي أن يكون مديرو المدارس عاملاً أساسياً للنهوض بالعملية التعليمية، وقد تغير مفهوم الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر، وتبدلت أساليبه، فمدير المدرسة شخص مهني تنفيذي، يعمل مع الآباء لتعليم الأبناء، ووظيفته تختلف عن بقية الوظائف الأخرى، وهذا يتطلب توافر مجموعة من المهارات والقدرات، وإعداداً خاصاً، وتفهماً للمسؤوليات من أجل القيام بمثل هذه المهام.

وبالنظر إلى أهمية الإدارة المدرسية في العملية التعليمية فإنه من الضروري اختيار مديريها بعناية فائقة، لأنهم من العوامل الرئيسة لسير العمل المدرسي بطريقة

فعالة، واختيارهم لأداء هذه المهمة يعد من المشكلات العويصة التي تواجه المسؤولين في هذا المجال، والتي لو أمكن التغلب عليها لفتحت الطريق سهلة ممهدة لعلاج الكثير من المعوقات، إذ يتبين من خلال العمل في الميدان التربوي عدم وجود طريقة منظمة تعتمد معايير معينة لاختيار هؤلاء المديرين، على الرغم من توافر بعض الأسس والشروط التي تستند إليها الإدارات عند اختيارهم، ما يعني ضرورة وجود مجموعة من المعايير والضوابط عند اختيار مثل هذه القيادات.

ولأهمية إبراز الصورة الحقيقية لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي، جاءت هذه الدراسة لمعرفة أهم تلك المعايير، وكيفية العمل بها في اختيارهم، وقد حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ـــــ ما أهم معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون؟

ـــــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؛ (موجهين، مديرين، معلمين)؟

ـــــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديرين المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس؛ (ذكور، إناث)؟

3ـ أهداف الدراسة: تحددت أهداف هذه الدراسة فيما يأتي:

ـ معرفة أهم معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون.

ـ الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول معايير اختيار مديري المدارس تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والجنس.

ـ تزويد صانعي القرار والعاملين في إدارات التربية والتعليم بأهم معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي.

4ـ أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

ـ هذه الدراسة هي الأولى من نوعها حسب معرفة الباحث في تناولها لموضوع معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في مناطق تعليمية محددة.

ـ قد تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام الباحثين لدراسة جوانب أخرى في مجال معايير اختيار المديرين لم تشملها هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الأتي:

ـــ يتوقع من هذه الدراسة الوصول إلى نتائج عن معايير اختيار مديري المدارس ما يؤدي إلى تقديم توصيات إلى جهات الاختصاص وللقائمين على هذه المؤسسات التعليمية، وإمكانية الاستفادة منها في تعديل نظم اختيار المديرين المستخدمة واستبدالها بنظم أكثر فعالية، ما يحقق الفائدة المرجوة من العملية التعليمية.

ـــ قد تساعد هذه الدراسة في تحسين ممارسات مديري المدارس في التعليم الأساسي من خلال الاطلاع على الدراسة والأخذ بها.

ـــ الدراسة نابعة من واقع الميدان التربوي فهي تتعامل مع شريحة المديرين والموجهين والمعلمين التي تقع عليها مهام التنفيذ والمتابعة.

ـــ قد تسهم هذه الدراسة في تكوين اتجاه إيجابي نحو تبنّي معايير موضوعية عند اختيار مديري المدارس ما يؤدي إلى تطوير الأداء وتحسينه.

ـــ إثراء الأدب التربوي المتعلق بمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي ودور ذلك في تجويد العملية التعليمية.

5ـ حدود الدراسة:

ـ الحد الموضوعي: معرفة أهم معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي.

ـ الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على الموجهين، ومديري المدارس، والمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة القبة في ليبيا.

ـ الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال العام 2021.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة

1ـ مفهوم الإدارة المدرسية: وردت في الأدب التربوي تعريفات عدة تناولت مفهوم الإدارة المدرسية، من مثل أنها مجموعة العمليات والأنشطة التي يقوم بها المديرون والمعلمون بطريقة المشاركة والتعاون، في جو من العلاقات الإنسانية، يكفل تحقيق أهداف العملية التعليمية وتطورها(عيسى العجيلي، 1982: 42)، أو أنها ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة أو خارجها، وفقاً لسياسة تربوية وفلسفة تضعها الدولة (أحمد إبراهيم، 1985: 56)، أو أنها مجموعة عمليات يقوم بها مجموعة أفراد بطريقة المشاركة والتعاون، فهي جهاز مؤلف من أفراد يعمل كل منهم في حدود إمكاناته على تحسين العملية التعليمية والتربوية، وتحقيق أهدافها (عمر الشيباني، 1985: 186)، كما تعرف الإدارة المدرسية الناجحة على أنها تلك القادرة على تطوير أساليبها الإدارية باستخدام التقنية، وبما يتوافق مع الإمكانات

المادية والبشرية، وذلك بتطبيق مجموعة المعارف والأساليب العلمية في مواجهة المشكلات العملية، بغية حلها. (محمد الغنام، 1984: 91).

وقد يخلط البعض بين مفهومي الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية، لكن التمييز بينهما يكمن في إدراك أن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة على تنفيذ السياسة التعليمية عملياً في المدارس، بينما تختص الإدارة التعليمية برسم السياسة، ووضع الخطط، والعلاقة بين الإدارتين علاقة الجزء بالكل (عبد المؤمن الفقي، 1994: 19).

2- صفات مدير المدرسة: يجب أن يتحلى مدير المدرسة بالعديد من الصفات الإدارية والمهنية والقيادية والشخصية، وأن يمتلك مجموعة استعدادات ومؤهلات تؤهله لشغل هذا الدور، ومنها أن يكون مثالاً يحتذى به في أخلاقيات المهنة، قادراً على التعامل مع طلابه ومعلميه، وذا شخصية فعالة مؤثرة، تظهر في اتجاهاته وصوته وطريقة مظهره وقدرته على الاتصال (عبد المؤمن الفقي، 1994: 41)، وكذلك الطلاقة اللفظية، والقدرة على التعبير، والميل إلى التجديد والتغيير المدروسين، والقيادة الديمقراطية الرشيدة (هادي ربيع، 2006: 70)، كما يجب أن يتميز بالثقافة الواسعة، والوعي بمشكلات المجتمع، وأمنه، ومشكلات العصر الذي يعيش فيه، وامتلاك القدرة على التخطيط والتنظيم، واتخاذ القرارات الصائبة، وحب التعاون والعمل الجماعي، والبت في المشكلات التربوية بصورة صحيحة وحاسمة (عمر الشيباني، 1985: 214).

3- طرق اختيار مدير المدرسة: يعد اختيار المديرين والموظفين أحد أهم الوظائف الأساسية لأية إدارة فاعلة، لأن نجاح الإدارة أو فشلها مرتبط بشكل وثيق بدرجة حُسن الاختيار، ولكي تتمكن الجهات المسؤولة عن عملية الاختيار من اتخاذ قراراتها بشكل موضوعي، لابد لها من اعتماد معايير معينة تكون "بمثابة القاعدة السلوكية التي يقبل بها الأفراد، إذ يخضعون في سلوكهم وعملهم لما تحدده الجماعة، لذلك تعد المعايير أدوات لنظام الانضباطية في الجماعات" (حسين عارف، 2000: 35)، وهناك طرق عدة وأساليب تتبع عند اختيار المديرين،ومنها:

أ- أسلوب الأقدمية: وهو يعني الفترة الزمنية التي قضاها الفرد في وظيفته، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يحقق الموضوعية، لأن الأقدمية واقعية لا يمكن إنكارها، كما أنه يبعد سلطة الأحدث على الأقدم، ومن عيوبه خلق الخمول وزرع والكسل لانعدام الواقع للاجتهاد، وقد يسهم في هجرة الكفاءات المتميزة (أحمد الخطيب، ومحمد بني عبده، 1994: 118).

ب ـ أسلوب الكفاءة أو الجدارة:ويتحدد ذلك من خلال معرفة الكفايات الوظيفية اللازمة، ومن تقديرات المشرفين التربويين،أو من خلال خضوع المتقدمين لامتحانات تحريرية واختبارات موضوعية، يعدها متخصصون قادرون على إعدادها (عبد العزيز السويلم، 1995: 17)، أو باستخدام المقابلة الشخصية التي تسهم في إكمال نقص المعلومات في الجوانب المتعذر التحصل عليها من الوسائل الأخرى، مثل مقدرة المرشح على التعبير والإجابة، وكذلك ردود فعله، ومن عيوب استخدام المقابلة حاجتها إلى التدريب والمران حتى يتم إتقانها، كما يمكن إخضاع المرشحين لدورات تدريبية نظرية وعملية، للتثبت من قدراتهم وجداراتهم قبل عملية اختيارهم، وهو ما يسمى بالوضع تحت التجريب، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعد تدريباً نظرياً وعملياً إلا أن صدق التقويم يعتمد على عدد المواقف التي يمر بها المتدرب،إذ تختلف بيئة التجربة والاختيار ومناخهما، كما أن الإنسان سرعان ما يغير من سلوكه عندما يشعر بالمراقبة،فقد يقوم الشخص المرشح بتضليل هيأة الإشراف والمراقبة، ولا يسمح بإعطاء تصور صادق عن أهليته وجدارته.

ج ـ أسلوب الجمع بين الأقدمية والجدارة: يراعي استخدام هذا الأسلوب التفريق بين الأهمية النسبية لكل من الأقدمية والكفاءة في كل مستوى إداري (أحمد الخطيب، ومحمد بني عبده، 1994: 119)، وهو يتيح الفرصة لممتلك القدرة والجدارة بأن يتدرج في سلّم الترقيات الوظيفية أسوة بمن يمتلك الأقدمية.

د ـ أسلوب مقياس الرتب: تقوم بعض النظم التعليمية بإعداد اختبارات للمتقدمين، عن طريق وضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الارتخاء والتوتر، ثم يتم تقييم سلوكهم بمعرفة متخصصين (مصطفى متولي، 1983: 220)، ويعتمد هذا الأسلوب على المقارنة بين أداء الأفراد، إذ يتم الترتيب من الأفضل إلى الأقل بناءً على مجموعة من السمات والخصائص، وتختلف نظم اختيار مديري المدارس باختلاف النظم السياسية والإدارية في كل مجتمع ومن نظم الاختيار الآتي: (عبد المؤمن الفقي، 1994: 487).

ـ الاختيار على أساس الحرية المطلقة للسلطات التعليمية الأعلى، دون معايير تتخذ أساساً للاختيار، وهذا يؤدي إلى انحراف السلوك عن الأصول الإدارية والمهنية السليمة.

ـ الاختيار على أساس مركز الأشخاص الاجتماعي، ولهذا الأسلوب أضراره البالغة، لأنه ينمّي الطبقية والعرقية.

ـ الاختيار على أساس الانتخاب المباشر من قبل المدرسين، ومن عيوب هذا الأسلوب نجاح البعض بطرق ملتوية، وحدوث الصراع أحياناً بين المرشحين.
ـ الاختيار وفق مطالب التأهيل اللازمة لشغل الوظيفة.
ـ الاختيار على أساس امتحانات الكفاءة، التحريرية والشفوية، وإجراء المقابلات الشخصية من قبل لجان متخصصة.

ثالثاً: الدراسات السابقة

قُدّم في مجال معايير اختيار المديرين في المؤسسات التعليمية العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت جوانب شتى يمكن الركون إليها في هذا الخصوص، وبالمستطاع ذكرها وفق البيان الآتي:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة راتب السعود، وأحمد بطاح (1993)، وعنوانها اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن: أسس مقترحة، وهدفت إلى اقتراح أسس لعملية اختيار مديري المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أهمية الالتزام بمعايير أخلاقيات المهنة، وتقارير المشرفين التربويين، والمقابلة الشخصية، وإجراء الاختبار الكتابي، وأهمية الخبرة العملية، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

2- دراسة محمد الصدفي، وأسامة شاكر (1996)، هدفت إلى معرفة قدرة مديري المدارس في السعودية على التصرف في بعض المواقف الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لجمع البيانات، وتحليلها، وكان من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما أوصت الدراسة بضرورة وضع معايير لاختيار مديري المدارس، وإقامة دورات تدريبية لمناقشة المشكلات التي تواجه المديرين أثناء العمل.

3- دراسة محمد عزب (1999)، بعنوان دراسة ميدانية للعلاقة بين تعاقب المديرين وفاعلية الإدارة المدرسية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية في مصر، وقد هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى تعاقب المديرين، وتحديد أدوار المدير في ضوء الفكر الإداري المعاصر،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أهمية اختيار مديري المدارس

المؤهلين علمياً وثقافياً، وإيجاد نوع من الاستقرار الإداري داخل المدارس، وأهمية حفز المعلمين معنوياً ومادياً، وتشجيع المبادرات الفردية.

4- دراسة علي بني خالد (2002)، هدفت إلى معرفة مدى اعتماد المعايير المتبعة لاختيار مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وجود معايير عند عملية الاختيار،ومنها المؤهلات التربوية، وتمتُّع مدير المدرسة برؤية شمولية واسعة، وبالذكاء، والأخذ بالمبادرة، والقدرة على التعامل مع البيانات والمعلومات، والاستخدام الأمثل للتقنية،ومتابعة المستجدات الفنية والمهنية، والاطلاع المستمر،والدراية بالتخطيط وإدارة الصراع،وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

5- دراسة نبيل زقوت (2007)، بعنوان تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واتخذت الاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أهمية معيار التقارير السنوية للمرشحين، والمقابلة الشخصية، ومشاركة المجتمع المحلي عند عملية الاختيار، والأخذ بالسمات الشخصية المناسبة، وأهمية إتصاف المدير بالاتزان الانفعالي، والقدرة على التواصل، والسمعة الحسنة، وأظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاستجابات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6- دراسة نواف الخوالدة (2010)، هدفت إلى معرفة واقع اختيار مشرفي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وتوصلت في نتائجها إلى أهمية المعايير التي طورها الباحث، وجاء متوسطها مرتفعاً لدى عينة الدراسة، وأوصت الدراسة باعتماد معيار المؤهلات والخبرات، المتضمن تحديد المؤهل العلمي للمشرف التربوي بالدرجة الجامعية الأولى، وبخمس سنوات في مجال التدريس، ومعيار الأخلاق المتضمن الأمانة، والعدالة، والنزاهة، وإدارة الوقت والابتعاد عن الذاتية.

7- دراسة علي بني حارب (2011)، هدفت إلى تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء تصورات الخبراء التربويين، ودرجة تقبل المديرين الحاليين لهذه المعايير في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطوّرت استبيانين كأداة لها، وكان من نتائجها ارتفاع

درجة تقبل المديرين الحاليّن للمعايير التي اقترح الخبراء والتربويون العمل بها عند اختيار المديرين.

8- دراسة علي الشامع(2016)، هدفت إلى تحديد المعايير التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند اختيار مديري المدارس الثانوية من منظور التربية الإسلامية في منطقة القصيم في السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجعلت الاستبيان أداة لجمع بياناتها، وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، كما توصلت الدراسة إلى أن المعايير الأساسية في اختيار المديرين من منظور التربية الإسلامية تكمن في القوة والأمانة، وأوصت بالتخلي عن الأساليب التقليدية في اختيار المديرين، وتطوير شروط الاختيار وفقاً للمعايير الإسلامية.

9- دراسة هاني الطويل، وزبيدة أبو شويمة (2016)، هدفت إلى اقتراح معايير لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التعليم الأردنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة لها، وتوصلت إلى أن درجة استجابة جميع أفراد عينة الدراسة للمعايير كانت مرتفعة، وقد أوصت الدراسة بالتنوع في المعايير المستخدمة في اختيار المديرين، واعتماد المؤهلات العلمية العليا، وضرورة الالتحاق ببرامج أكاديمية وتربوية، والتركيز على المهارات الأساسية والتربوية والكفايات لاعتمادها كمعايير عند عملية اختيار المديرين.

10ـ دراسة إميليا النقري، وأخليف الطراونة (2019)، هدفت إلى معرفة واقع معايير الترخيص الأمريكي لمديري المدارس لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد اتخذت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لها، والاستبيان أداة لجمع بياناتها، وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستجابات تعزى لمتغيري المؤهل أو الخبرة، وأوصت الدراسة باعتماد المعايير التي توصلت إليها في اختيار مديري المدارس الثانوية، وتنظيم دورات تدريبية وورش عمل لرفع كفاية المديرين.

ب ـ الدراسات الأجنبية:

1- دراسة فان ووتر(1997)Van de Waterهدفت إلى اختبار معايير اختيار مديري المدارس العامة في ولاية نيويورك الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن المقابلة هي أفضل الطرق فاعلية عند

اختيار المديرين، وأوصت بضرورة اهتمام القائد المدرسي بمجال العلاقات الإنسانية في محيطه التعليمي.

2- دراسة والس(Wallac, B(2003، هدفت إلى معرفة عمليات اختيار مديري التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث الاستبيان أداة لدراسته، التي توصلت إلى أهمية بناء معايير لاختيار مديري الإدارات التربوية والتعليمية، وضرورة إعلان الوظيفة لجذب المرشحين الأكثر كفاية، وإيجاد نوع من التنافسية بينهم.

3- دراسة بابو، ورومساوامي (Babo, G.& Ramaswami, S(2011، هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق معايير (ISLLC) لعام 2008 على عملية تقييم المديرين، وقد استخدمت الدراسة سلسلة اختبارات فريدمان على وظائف المعايير، لتحديد مستوى وظيفة كل معيار، وجاء معيار تنفيذ الخطط لتحقيق الأهداف، ومعيار الحفاظ على ثقافة التعلم، ومعيار أمن الطلبة وسلامتهم،ومعيار القدوة بمستوى مرتفع في الاستجابات، بينما جاء معيار تقدير العلاقات الإيجابية مع الأسر والمجتمع بمستوى متوسط.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن توضيح الآتي:

ـ استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور عن الدراسة الحالية، وبناء إطارها النظري، واختيار منهجها، وتحديد مجالات أداتها وفقراتها، واختيار الأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج.

ـ توافقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبيان أداة لها، والمنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة بابو، ورماسوامي (2011)، التي استخدمت سلسلة اختبارات فريدمان على وظائف المعايير.

وتميزت هذه الدراسة بتركيزها على موضوع معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في مناطق تعليمية محددة لم تخضع للبحث والتجريب حسب علم الباحث، كما حاولت الدراسة إيضاح وجهة نظر الموجهين والمديرين والمعلمين فيما يتعلق بأهم معايير الاختيار، والخروج بتوصيات قد تسهم في تطوير عملية اختيار مديري المدارس.

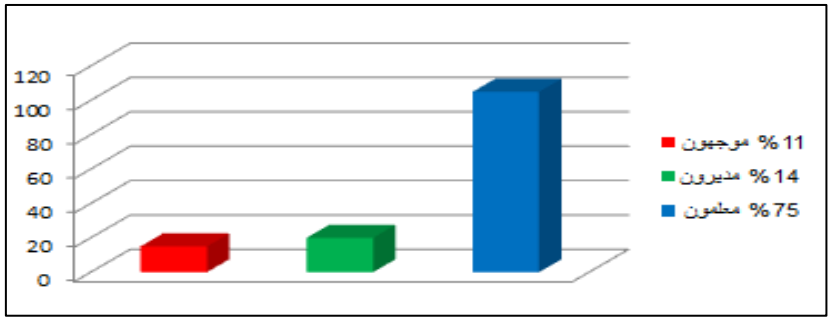
رابعاً: الطريقة والإجراءات

1- منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يدرس الظاهرة أو الحدث من خلال التحصّل على المعلومات التي

تجيب عن أسئلة الدراسة، وتحليلها، وربط العلاقات بين مكوناتها، بحيث يتعامل معها الباحث بالوصف والتحليل دون تدخل في مجرياتها (إحسان الآغا، ومحمود الأستاذ، 1999: 83).

2- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس في التعليم الأساسي بقطاع التعليم في مدينة القبة، والموجهين والمديرين، البالغ عددهم (140) معلماً وموجهاً ومدير مدرسة، حسب إحصاءات قسم التعليم الأساسي في مراقبة الخدمات التعليمية في القبة، والشكل رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة.

الشكل (1) توزيع مجتمع الدراسة



الشكل ×

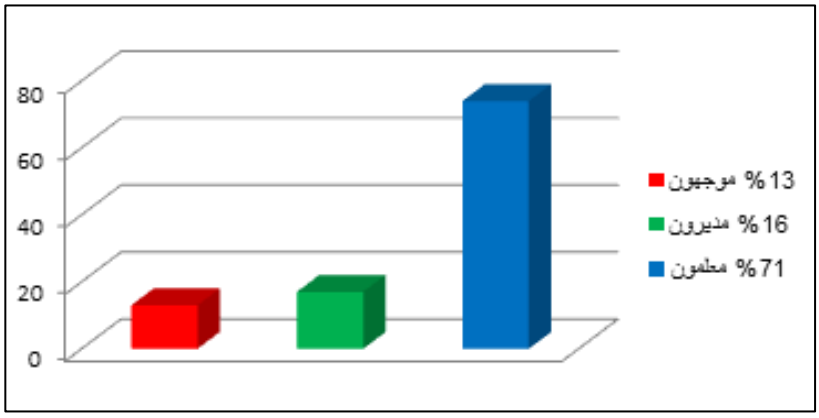
من إعداد الباحث

3- عينة الدراسة:

أ- الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) فرداً من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة.

ب - الميدانية: تكونت عينة الدراسة من (106) من المعلمين والموجهين ومديري المدارس في التعليم الأساسي، خلال الدراسي العام 2021/2020، وقد استرد الباحث (104) استمارات استبيان، تمثل ما نسبته (74%) من مجتمع الدراسة، وقد أجريت لها المعالجات الإحصائية، والشكلان رقما (2) و(3) يبينان توزيع عينة الدراسة حسب متغيري المسمى الوظيفي والجنس.

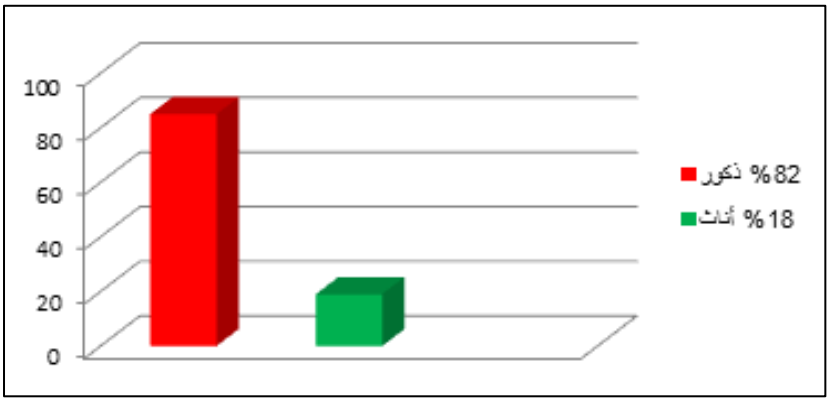
الشكل (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي



× الشكل

من إعداد الباحث

الشكل (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



×

الشكل من إعداد الباحث

4- أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع آراء المتخصصين، قام الباحث ببناء أداة الدراسة، وتحديد المجالات الرئيسة التي شملتها، وصياغة الفقرات التي تضمنها كل مجال.

5- صدق الأداة: يعرّف صدق الأداة بأنه "قدرنها على قياس ما وضعت من أجله" (سليمان عبيدات، 1988: 15)، وقد استخدم الباحث طريقتين للتأكد من صدق الأداة هما:

أ- صدق المحكمين: وذلك بعرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين لإبداء الرأي، والتحقق من مدى ملاءمة فقراتها، والقيام ببعض التعديلات من حيث وضوح اللغة والصياغة، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الفقرات، وتعديل أخرى، ليصبح مجموع فقرات الاستبيان (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

ب - صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان بالبعد الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً، وقد أظهرت نتائج التحليل ارتباط جميع الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات في المجال الأول بين (0.72-0.51)، وفي المجال الثاني تراوحت بين (0.66-0.90)، وفي المجال الثالث تراوحت بين (0.68- 0.86).

6- ثبات الأداة: الثبات هو دقة القياس (أحمد عودة، 1998: 345)، أو هو إعطاء المقياس للنتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على المجموعة نفسها من الأفراد (سبع أبولبدة، 1982: 261)، وقد تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتين هما:

أ- طريقة ألفا كرونباخ: لإيجاد معامل ثبات الاستبيان حسب المعادلة الآتية: (رجاء أبوعلام، 2001: 471).

$$\alpha = (\frac{N}{N-1})(1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} \sigma^2{}_{y_i}}{\sigma^2{}_x})$$

الجدول (2) معاملات ألفا كرونباخ لثبات الأداة

Cronbach's Alpha	N of Items
0.938	28

يتبين من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.938)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

ب - طريقة التجزئة النصفية: وفيها احتسبت درجتا النصفين؛ الأول والثاني لكل مجال من مجالات الاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد أبوحطب، وآمال صادق، 1980: 14).

7.الإحصاء المستخدم: من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

أ- لحساب صدق أداة الدراسة وثباتها قام الباحث باستخدام معاملات الارتباط لبيرسون، ومعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة ألفا كرونباخ.

ب - للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي.

ج - لاختبار صحة فرضية السؤال الثاني استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي.

د - لاختبار صحة فرضية السؤال الثالث استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

خامساً: نتائج الدراسة وتحليلها

1- الإجابة عن السؤال الأول، ونصّه: ما أهم معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي؟ لتحقيق ذلك قام الباحث بحساب التكرارات، والوسط المرجح، والوزن النسبي لاستجابات العينة، والجداول أرقام (2) و (3) و (4) و (5) تبين النتائج.

الجدول(2) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة لمعايير اختيار مديري المدارس في المجال الأول؛(الخصائص والسمات الشخصية)

م	الفقرة	البدائل			مجموع	وسط مرجح	وزن نسبي	ترتيب
		مهم. ج	مهم	غ. مهم				
1	تقبل الآخرين وبناء علاقات إيجابية مع الزملاء	50	45	9	249	2.39	79.80	3
2	الشكل العام، ومناسبة الهندام، والمعافاة في البدن	46	47	11	243	2.33	77.88	4
3	امتلاك مهارات التخطيط	24	30	50	182	1.75	58.33	10

4	الاتزان الانفعالي، وضبط النفس والقدرة على إدارة الصراع	75	25	4	279	2.68	89.42	2
5	الدافعية نحو العمل الإداري التربوي	45	35	24	229	2.20	73.39	6
6	تطبيق نظام المساءلة، والاتصاف بالعدالة والموضوعية	34	30	40	202	1.94	64.74	9
7	القابلية لتحمل المسؤولية وضغوط العمل	42	34	28	222	2.13	71.15	8
8	الحزم والتعامل بجدية، وضبط الأمور	80	20	4	284	2.73	91.02	1
9	امتلاك مهارات الاتصال التربوي الفعال	45	40	19	234	2.25	75.00	5
10	إدارة الوقت والالتزام بالمواعيد	44	33	27	225	2.16	72.11	7
المجموع					2349	22.58	75.28	

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الاستجابة لدى عينة الدراسة في مجال الخصائص والسمات الشخصية ككل بلغ (22.58)، والوزن النسبي لاستجابات العينة بلغ (75.28)، وأن هناك فقرات تحصلت على تراتيب متقدمة في هذا المجال، منها الفقرة رقم (8)، التي تنص على "الحزم والتعامل بجدية وضبط الأمور" فقد حظيت بالمرتبة الأولى، بوزن نسبي قدره (91.02)،ويعزو الباحث ذلك إلى إيلاء أفراد عينة الدراسة أهمية كبيرة لقوة الشخصية، والقدرة على ضبط الإدارة، والحزم وقت الحاجة، وعدم التردد في اتخاذ القرار، وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب دون محاباة، فالمدير الفعال يخلو من الاندفاع ويبدو حاسماً ذا إرادة قوية، يعرف هدفه، ويتجه إليه دون الاهتمام بالعوامل السلبية من حوله،فبعد معرفة الحقائق يدفع المدير الأمر إلى الأمام،ولو تطلب ذلك اتخاذ قرارات لا يوافق عليها الجميع، ويتفق هذا مع دراسة نبيل زقوت (2007)، التي أوصت بأهمية الأخذ بالسمات الشخصية عند اختيار المديرين.

حصلت الفقرة رقم (4) التي تنص على "الاتزان الانفعالي، وضبط النفس، والقدرة على إدارة الصراع" على المرتبة الثانية في استجابات العينة، بوزن نسبي بلغ (89.42)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك عينة الدراسة أهمية أن يتصف المدير

بضبط النفس، والتحكم في انفعالاتها، والتفاهم مع العاملين والطلاب، وإدارة الصراع، وحسن التعامل في المواقف الصعبة، خاصة المثير منها، ويتفق هذا مع دراستي كل من؛ فان ووتر (1997)، التي أوصت بأهمية اهتمام القائد المدرسي بمجال العلاقات الإنسانية في محيطه التعليمي، ونبيل زقوت (2007)، التي بينت أهمية اتصاف المدير بالاتزان الانفعالي والقدرة على التواصل.

وهناك فقرات حظيت بترتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال الخصائص والسمات الشخصية، منها الفقرة رقم (3) التي تنص على "امتلاك مهارات التخطيط" فقد تحصلت على المرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (58.33) ويرى الباحث أنه على الرغم من دراية أفراد العينة بأهمية التخطيط في رسم السياسات العامة، وتحديد الأهداف، والتنبؤ بما سيحدث، والقدرة على وضع الاحتمالات والبدائل، إلا أنهم قد يرون أن هذه العمليات هي من مهام الإدارات التعليمية والتربوية، وأن دورهم يقتصر على تنفيذ هذه السياسات والخطط.

وتحصلت الفقرة رقم (6) التي تنص على "تطبيق نظام المساءلة، والاتصاف بالعدالة والموضوعية" على المرتبة قبل الأخيرة، بوزن نسبي قدره (64.74)، ويعزو الباحث تحصل هذه الفقرة على نسبة أقل في الاستجابات إلى أن بعض أفراد العينة تنقصه الخبرة الطويلة في مجال عمله، ومن ثم فهو عرضة للزلل والتقصير، أو ربما لرؤيتهم ضرورة وجود مجموعة معايير تتحدد بناءً عليها درجة المساءلة.

الجدول (3)التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة لمعايير اختيار مديري المدارس في المجال الثاني؛ (طرائق الاختيار)

م	الفقرة	البدائل			مجموع	وسط مرجح	وزن نسبي	ترتيب
		مهم. ج	مهم	غ. مهم				
1	إجراء امتحانات تحريرية	46	48	10	244	2.34	78.20	3
2	استخدام تقديرات المجتمع المحلي	38	33	33	213	2.04	68.26	10
3	تقييم كفاية المدير الإدارية من قبل متخصصين	43	33	28	223	2.14	71.47	8
4	اعتماد آخر ثلاثة تقارير سنوية بتقدير ممتاز	46	43	15	239	2.29	76.60	4
5	مقابلة شخصية تجريها لجنة متخصصة	81	18	5	284	2.73	91.02	1

6	إجراء امتحانات شفوية	47	46	11	244	2.34	78.20	3
7	الرجوع إلى السيرة الذاتية وخلو ملفه من المخالفات	45	42	17	236	2.26	75.64	5
8	استخدام مقياس الرتب	44	36	24	228	2.19	73.07	6
9	تزكية المشرفين التربويين	43	34	27	224	2.15	71.79	7
10	الاختيار على أساس الحرية المطلقة للسلطات التعليمية	26	28	50	184	1.76	58.97	11
11	الاختيار على أساس الانتخاب المباشر	40	32	32	216	2.07	69.23	9
12	وضع المرشح تحت التدريب	73	25	6	275	2.64	88.14	2
	المجموع				2810	27.01	75.05	

يتبدى من الجدول السابق أن متوسط استجابة عينة الدراسة في مجال طرائق الاختيار قد بلغ (27.01)، وأن الوزن النسبي بلغ (75.05)، وأن هناك فقرات في هذا المجال حظيت بأعلى ترتيب، ومنها الفقرة رقم (5) التي تنص على اعتماد "مقابلة شخصية تجريها لجنة متخصصة" فقد جاءت في المرتبة الأولى في استجابات العينة، بوزن نسبي مقداره (91.02)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أهمية المقابلة في الكشف عن مدى إقناع الآخرين والتأثير فيهم، وامتلاك مهارات الاتصال، والقيادة، وديناميكية العمل الجماعي، ومدى الانتماء للمهنة، ويتفق هذا مع ودراسات كل من؛راتب السعود، وأحمد بطاح (1993)، التي بينت أهمية إجراء المقابلة الشخصية عند الاختيار، وفان ووتر (1997)، التي بينت أن أفضل الطرق فاعلية عند اختيار المديرين هو إجراء المقابلة، ونبيل زقوت (2007)، التي أوصت بضرورة إجراء المقابلات الشخصية للمرشحين.

كما حظيت الفقرة رقم (12) التي تنص على "وضع المرشح تحت التجريب" على المرتبة الثانية في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي بلغ (88.14)، ويعزو الباحث ذلك إلى ضرورة توزيع المرشحين الناجحين على مجموعة من المدارس للعمل في فترة تجريبية محددة، ثم تقويم نتائج أعمالهم للتأكد من قدرتهم على القيام بمهامهم المطلوبة منهم من قبل لجنة متخصصة، مع أخذ إقرار من هؤلاء المرشحين يفيد بإعادتهم إلى وظائفهم السابقة حال عدم ثبوت كفاءتهم خلال الفترة التجريبية، ويتفق ذلك مع دراسة إميليا النقري، وأخليف الطراونة (2019)، التي

أوصت بأهمية اعتماد المعايير التي توصلت إليها دراستهما عند اختيار المديرين، ومنها معيار التجريب.

وهناك فقرات جاءت في تراتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال طرائق الاختيار، منها الفقرة رقم (10)، التي تنص على "الاختيار على أساس الحرية المطلقة للسلطات التعليمية" فقد حظيت بالمرتبة الأخيرة في الاستجابات، بوزن نسبي مقداره (58.97)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أن هذا النظام في الاختيار يفتقر إلى الموضوعية، ويؤدي في كثير من الأحيان إلى الانحرافات السلوكية، والابتعاد عن الأصول المهنية، لأن الاختيار يتم بإرادة السلطة، ويقع على الأشخاص الذين ينالون ثقة السلطة العليا.

كما جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على "استخدام تقديرات المجتمع المحلي" في المرتبة قبل الأخيرة في استجابات العينة، بوزن نسبي قدره (68.26)، ويعتقد الباحث أن مرد ذلك تطلُّب تقديرات المجتمع المحلي التحصل على معلومات حول ما يراد تقويمه، ومقارنتها في ضوء معايير تتحدد وفقها مستويات القبول، وهذا ما لا يتوافر في كثير من الأحيان.

الجدول (4) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة لمعايير اختيار مديري المدارس في المجال الثالث؛(المؤهلات العلمية والفنية)

م	الفقرة	البدائل			مجموع	وسط مرجح	وزن نسبي	ترتيب
		مهم. ج	مهم	غ. مهم				
1	ثمان سنوات من الخبرة في مجال التعليم والإدارة كحد أدنى	72	24	8	272	2.61	87.17	2
2	الالتحاق ببرنامج تدريبي مطوّل يؤهل للعمل كمدير	42	34	28	222	2.13	71.15	3
3	المهارة في استخدام الحاسب الآلي	44	36	24	228	2.19	73.07	4
4	اعتماد المؤهل العلمي للمرشح بالدرجة الجامعية بتقدير جيد كحد أدنى	80	18	6	282	2.71	90.38	1
5	إجراء بحوث علمية في المجال التعليمي والتربوي	35	31	38	205	1.97	65.70	5

6	التمكن من إجادة لغة أجنبية	33	30	41	200	1.92	64.10	6
	المجموع				1409	13.54	75.26	

يتبين من الجدول السابق أن متوسط استجابة عينة الدراسة في مجال المؤهلات العلمية والفنية بلغ (13.54)، والوزن النسبي بلغ (75.26)، وأن هناك فقرات تحصلت على أعلى ترتيب، ومنها الفقرة رقم (4) التي تنص على "اعتماد المؤهل العلمي للمرشح بالدرجة الجامعية بتقدير جيد كحد أدنى" فقد حظيت بالمرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي مقداره (90.38)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أن النظام التربوي نظام موثر ومسؤول ما يجعل دور القائد المدرسي مهماً ومؤثراً،وهذا يتطلب امتلاكه مجموعة من المعارف والمهارات، وإعداده علمياً ومهنياً،وتنمية قدراته حتى يتمكن من إنجاز الأعمال الموكلة إليه بكفاية عالية، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛راتب السعود، وأحمد بطاح (1993)، التي توصلت إلى أهمية المؤهلات العلمية في اختيار المديرين، ومحمد عزب (1999م)، التي بينت أهمية اختيار مديري المدارس المؤهلين علمياً، وعلي بني خالد (2002)، التي أكدت أهمية معيار المؤهلات العلمية، ونواف الخوالدة (2010)، التي خلصت إلى التوصية باعتماد معيار المؤهلات والخبرات، وهاني الطويل، وزبيدة أبوشويمة (2016)، التي أوصت باعتماد المؤهلات العليا عند عملية الاختيار.

كذلك الفقرة رقم (1) التي تنص على "ثمان سنوات من الخبرة في مجال التعليم والإدارة كحد أدنى" فقد حظيت بالمرتبة الثانية في استجابات العينة، بوزن نسبي مقداره (87.17)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أن كثيراً من الممارسات التربوية لم تأت نتيجة البحث العلمي، وإنما جاءت نتيجة الخبرة والتجربة المكتسبة بمرور الزمن، وأن الإصلاح التربوي يجب ألا يعتمد على نتائج البحوث فقط، بل ينبغي أن تكون التجربة والخبرة احد العوامل المهمة عند عملية الاختيار، ويتفق ذلك مع دراستي راتب السعود، وأحمد بطاح (1993)، التي بينت أهمية الخبرة التعليمية، وعلي بني خالد (2002) التي أوضحت أهمية تمتع مدير المدرسة برؤية شمولية، وخبرة واسعة.

وهناك فقرات تحصلت على ترتيب أقل في استجابات عينة الدراسة في مجال المؤهلات العلمية والفنية" منها الفقرة رقم (6)، التي تنص على "التمكن من إجادة

لغة أجنبية" فقد حظيت بالمرتبة الأخيرة في استجابات العينة، بوزن نسبي قدره (64.10)، فعلى الرغم من أهمية هذا المعيار إلا أن الباحث لاحظ أن العينة لم تعطه أهمية كبيرة،وقد يرجع سبب ذلك إما لقناعتهم أن مدير المدرسة ليس بحاجة للحديث بلغة أجنبية، ويكفي أن تكون لديه معرفة محدودة بها، أو عدم وجود الاستعداد النفسي لعملية التعلم، وتغلب عامل الرهبة والخوف في نفوس بعض المديرين، أو أن نسبة معينة منهم ما تزال غير مدركة لأهمية تعلم لغة أجنبية، وأنها لا ترغب في بذل الجهد الكافي لتحسين مستواها.

كما جاءت الفقرة رقم (5)، التي تنص على "إجراء بحوث علمية في المجال التعليمي والتربوي" في المرتبة قبل الأخيرة، بوزن نسبي مقداره (65.70)، وعلى الرغم من أهمية البحث في توليد الشعور بالحماس لدى الباحث، والرغبة في المعرفة، والتوصل إلى الحقائق، وحل المشكلات، والرفع من مستوى الوعي لدى الأفراد، إلا أن أفراد العينة لا يولون هذه الفقرة أهمية عالية، وقد يعود سبب ذلك لعدم توافر الوقت الكافي لديهم للقيام بأعباء البحث والدراسة، وانشغالهم الكبير بأعمال التدريس، والإشراف، وغيرها.

ولإجمالي النتائج قام الباحث بحساب التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة ككل لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي في جميع المجالات، والجدول رقم (5) يبين النتائج.

الجدول (5) التكرارات والوسط المرجح والوزن النسبي لاستجابات العينة في جميع المجالات

م	مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	المجموع	الوسط المرجح	الوزن النسبي	الترتيب
1	الخصائص والسمات الشخصية	10	2349	22.58	75.28	1
2	طرائق الاختيار	12	2810	27.01	75.05	3
3	المؤهلات العلمية والفنية	6	1409	13.54	75.26	2
	المجموع	28	6568	63.15	75.18	

يتبدى من الجدول السابق حظوة جميع المجالات بنسب مرتفعة ومتقاربة جداً في استجابات عينة الدراسة، كما يتبين تحصل مجال (الخصائص والسمات الشخصية) على المرتبة الأولى في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي مقداره (75.28)، وتحصل مجال (المؤهلات العلمية والفنية) على المرتبة الثانية في الاستجابات، بوزن نسبي بلغ (75.26)، وجاء مجال (طرائق الاختيار) في المرتبة الثالثة، بوزن

نسبي قدره (75.05)، وأن الدرجة الكلية لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي كانت بوسط مرجح قدره (63.15)، ووزن نسبي بلغ (75.18)، ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك أفراد العينة أهمية استخدام الأسلوب العلمي عند اختيار مديري المدارس، إذ تقع على مدير المدرسة أعباء كبيرة ومسؤوليات جسام، ولابد له من الاتصاف بصفات معينة، وامتلاك المعارف والمهارات التي تمكنه من القيام بدوره بكفاءة وفعالية، ويتفق ذلك مع دراسات كل من؛ محمد الصدفي، وأسامة شاكر (1996)، وعلي بني خالد (2002)، ووالس (2003)، ونواف الخوالدة (2011)، وبابو ورماسوامي(2011)، وعلي بني حارب (2011)، وإميليا النقري، وأخليف الطراونة (2019)، التي أكدت جميعها على أهمية بناء معايير لاختيار مديري المدارس والإدارات التعليمية.

السؤال الثاني، ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين، والجدول رقم (6) يبين النتائج.

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق التي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

عدد المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
3	بين المجموعات	0.439	2	0.219	0.770	0.469
	داخل المجموعات	29.100	101	0.285		
	المجموع	29.539	103			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؛ (موجهين، مديري مدارس، معلمين) وهذا يعني أن متغير المسمّى الوظيفي لم تكن له أهمية في التأثير على استجابات أفراد العينة، والباحث يرى أن معايير اختيار مديري المدارس تهم كل الموجهين والمديرين والمعلمين، بغض النظر عن المسمّى الوظيفي، وهي تنعكس إيجابياً على جميع الفئات دون استثناء، ولهذا كانت الفروق غير دالة إحصائياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي راتب

السعود، وأحمد البطاح (1993)، وعلي بني خالد (2002)، اللتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي.

السؤال الثالث، ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس؛ (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس؛ (ذكور، إناث)، والجدول رقم (7) يبين النتائج.

الجدول (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط الاستجابات التي تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
3	ذكور	85	3.16	0.55	0.805	0.44
	إناث	19	3.05	0.41		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس؛ (ذكور، إناث)، وهذا يعني أن متغير الجنس لم تكن له أهمية في التأثير على استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معاييرها، وذلك بسبب إدراكهم أهمية وجود معايير تربوية لاختيار مديري المدارس، وضرورة امتلاك المديرين مهارات تربوية تمكنهم من أداء أعمالهم، وتحقيق حاجات المدرسة، وحاجات طلابها، والعاملين بها، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراستي راتب السعود، وأحمد بطاح (1993)، وعلي الشامع (2016) اللتين أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما تختلف مع دراستي نبيل زقوت (2007)، وإميليا النقري، وأخليف الطراونة (2019)، اللتين كان من نتائجهما وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

خلاصة النتائج:

ــ أظهرت نتائج الدراسة حصول جميع المجالات في استجابات عينة الدراسة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي على نسب متقاربة، فمتوسطها كان بدرجة جيد جداً، وتبين أن أفراد العينة يعطون أهمية لهذه المعايير.

ــ الدرجة الكلية لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي وفق رؤية الموجهين والمديرين والمعلمين قد نالت وزناً نسبياً قدره (75.18).

ــ تحصّل مجال الخصائص والسمات الشخصية على المرتبة الأولى في استجابات العينة بوزن نسبي مقداره (75.28)، وأظهرت النتائج حصول معيار "الحزم والتعامل بجدية وضبط الأمور" ومعيار " الاتزان الانفعالي وضبط النفس والقدرة على إدارة الصراع" على أعلى التراتيب في الاستجابات.

ــ تحصّل مجال طرائق الاختيار على المرتبة الثالثة في استجابات عينة الدراسة، بوزن نسبي بلغ (75.05)، وتبين أن معيار " اعتماد مقابلة شخصية تجريها لجنة متخصصة، ومعيار " وضع المرشح تحت التجريب" هما من المعايير المهمة لدى عينة الدراسة عند استجاباتهم للفقرات في هذا المجال.

ــ تحصّل مجال المؤهلات العلمية والفنية على المرتبة الثانية في استجابات عينة الدراسة بوزن نسبي بلغ (75.26)، وأظهرت النتائج أن معيار "اعتماد المؤهل العلمي للمرشح في الدرجة الجامعية بتقدير جيد كحد أدنى" ومعيار " ثمان سنوات من الخبرة في مجال التعليم والإدارة كحد أدنى" تُعد من أهم المعايير لدى عينة الدراسة عند اختيار مديري المدارس.

ــ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي (موجهين، مديرين، معلمين).

ــ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لمعايير اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

التوصيات: تقدم هذه الدراسة مجموعة توصيات قد تسهم في تطوير اختيار مديري المؤسسات التعليمية، ومن هذه التوصيات:

ـــ اعتماد المؤهل العلمي لمدير المدرسة بالدرجة الجامعية الأولى على الأقل، وبتقدير جيد كحد أدنى، وخبرة في مجال التعليم والإدارة المدرسية لا تقل عن ثماني سنوات.

ـــ إجراء الامتحانات التحريرية والشفوية للمرشحين لإدارة المدارس، مع اعتماد آخر ثلاثة تقارير سنوية بتقدير ممتاز، وتزكية المشرفين التربويين.

ـــ إجراء المقابلات الشخصية للمرشحين، والتأكد من السيرة الحسنة، وخلو ملفاتهم من المخالفات الإدارية والتعليمية والأخلاقية، مع مراعاة الخصائص والسمات الشخصية الواجب توافرها في المرشح.

ـــ وضع مدير المدرسة المرشح تحت التجريب لمدة سنة على الأقل وبناء على نتائج متابعته يتم تثبيت المدير في مهنته من عدمه.

ـــ إلحاق مديري المدارس والمعلمين ببرامج تدريبية مطولة، لتحسين مهاراتهم وقدراتهم، وتأهيلهم للعمل كمديرين.

ـــ اعتماد ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج في عملية اختيار مديري المدارس في التعليم الأساسي.

المقترحات: في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يمكن تقديم المقترحات الآتية:

ـــ إجراء دراسات لمعرفة معايير اختيار مديري المدارس في التعليم الثانوي.

ـــ إجراء دراسات لمعرفة درجة تطبيق هذه المعايير عند اختيار مديري المدارس.

ـ إجراء دراسات في معايير اختيار القيادات العليا في قطاع التربية والتعليم.

قائمة المراجع:

1ـــ أبوحطب، فؤاد، وصادق، آمال (1980). علم النفس التربوي. ط2. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

2ــ أبوعلام، رجاء محمود (2001). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

3ــ أبولبدة، سبع (1982). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. ط3. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

4ــ أحمد، إبراهيم أحمد (1985). نحو تطوير الإدارة المدرسية. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة.

5ــ الآغا، إحسان، والأستاذ، محمود (1999). تصميم البحث التربوي. ط1. فلسطين: مطبعة الرنتيسي.

6ــ بني حارب، علي (2011). تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثانوية في ضوء تصورات الخبراء التربويين ودرجة تقبل المديرين الحاليين لهذه المعايير في دولة الإمارات العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان، الأردن.

7ــ بني خالد، علي عبد الله (2002). المعايير المعتمدة لاختيار مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المديرين والمشرفين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

8ــ الخطيب، أحمد، وبني عبدة، محمد عرسان (1994). تطوير معايير الترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد (29)، 29.

9ــ الخوالدة، نواف (2010). تطوير معايير لاختيار مشرفي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

10ــ ربيع، هادي شعبان (2006). المدير المدرسي الناجح. عمان: مكتبة المجمع العربي.

11ــ زقوت، نبيل عبد الله (2007). تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

12ــ السعود، راتب، وبطاح، أحمد (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن، أسس مقترحة. مجلة أبحاث، اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (التاسع). العدد (الأول). 190- 236.

13ــ السويلم، عبد العزيز (1995). معايير اختيار المشرفين التربويين ومدى موافقتها الأسس العلمية للإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الخرج التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

14ــ الشامع، علي (2016). معايير اختيار القيادات المدرسية من منظور التربية الإسلامية ومدى توافرها في مديري المدارس الثانوية في منطقة القصيم، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، العدد (26)، 34.

15ــ الشيباني، عمر التومي (1985). الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق. ليبيا: المنشأة العامة للنشر والتوزيع.

16ــ الصدفي، محمد ممدوح، وشاكر، أسامة (1996). قدرة مدير المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية في ضوء سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. مجلة التربية جامعة الأزهر، العدد (56)، 57 – 69.

17ــ الطويل، هاني عبد الرحمن، وأبو شويمة، زبيدة حسن (2016). معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (43)، الملحق (2)، 429- 443.

18ــ عارف، حسين (2000). السلوك التنظيمي. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

19ــ عبيدات، سليمان (1988). القياس والتقويم التربوي. ط1. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

20ــ العجيلي، عيسى صالح (1982). مشاركة المدرسين في الإدارة المدرسية. طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.

21ــ عزب، محمد عبد القادر (1999). دراسة ميدانية للعلاقة بين تعاقب المديرين وفاعلية الإدارة المدرسية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة القليوبية في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر.

22ــ عودة، أحمد (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

23ــ الغنام، محمد (1984). نحو إستراتيجية جديدة لتطوير الإدارة المدرسية، الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

24ــ الفقي، عبد المؤمن فرج (1994). الإدارة المدرسية المعاصرة. ط1. بنغازي، ليبيا: جامعة قار يونس.

25ــ متولي، مصطفى (1983). الإشراف الفني في التعليم. مصر: دار المطبوعات.

26ــ النقري، إميليا محمود، والطراونة، أخليف يوسف (2019). واقع توفر معايير الترخيص الأمريكي لمديري المدارس لدى مديري المدارس الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر معلميهم. دراسات العلوم التربوية، المجلد (46)، العدد (1)، 420- 439.

27 -Babo, Gerard.& Ramaswami, Soundaram. (2011) Principal evaluation and the application of the ISLLC 2008 standards "functions" by school superintertendents: Anational study. International studies in educational administration & Management (CCEAM), vol. 39 Issue (3), p 77.90. 14p.

28 - Van de Water. (1997). An examination of the selection criteria and the interview process for hiring school principals in New York state Ed. D. Hofstra University.

29 -Wallac, B (2003) The superintendent selection process. A. National investigative study. Dissert AbstractsInternational,64 (06). 1936A. (UMI NO. (3095687). The University of Memphis.

Criterions Dictating the Principals' Selection Process at the Primary Education in Libya According To Educational Inspectors, Principals and Teaching Staff's Perception

Abdulqadir Salih Eisay
Assistant Prof
College of Engineering Technologies - AL-Qubbah-Libya

Abstract: The aim of this study was to handle criterions dictating the principals' selection process at the primary education in Libya. The entire process was tackled according to educational inspectors, principals and teaching staff's vision. A descriptive survey strategy was used in the study where the author collected, validated and verified data by using questionnaire through which (3) scopes and (28) paragraphs, were covered. The study showed that all scopes were very sensitive to the variable sample responses. It was also noticeable that the sample response, irrelevant to position or gender. It was highly recommended adopting the findings regarding principals' selection process in this study and also considering intensive and extensive training programs assigned for the primary school principals.

Keywords: Criterions, Selection**,** Principals, Primary Education, Educational Inspectors.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهريّة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة

منتهى يحيى عبد الجواد، معلمة - الأردن

د.فواز شحادة، جامعة الشرق الأوسط –الأردن

ملخص: هدفت الدراسة الحالية تقصي أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة احتوت على مجموعة من المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ونصٍ قرائيّ قام الطلبة بقراءته جهريًّا بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدّراسة. وبلغ عدد أفراد الدراسة من (60) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم بطريقة قصدية، تم توزيعهم عشوائيًا إلى شعبتين؛ الأولى مجموعة تجريبية عددها (30) طالبًا وطالبة درست بطريقة الألعاب التعليمية، والثانية ضابطة عددها (30) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للألعاب التعليمية في تنمية القراءة الجهرية وتنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات؛ أهمها توظيف واستثمار استراتيجية الألعاب التعليمية في تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

الكلمات المفتاحية: أثر، الألعاب التعليمية، مهارة القراءة الجهرية، الصف الثاني الأساسي، لواء القويسمة.

1. مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون تطورًا كبيرًا في المنظومة التعليمية شمل استراتيجيات وطرائق ووسائل وأساليب التعليم، وأصبح مقياس الحكم على جودة التعليم من خلال امتلاك المؤسسات التعليمية أفضل الطرائق والأساليب في تعليم الطلبة، والمعلم هو الجزء الرئيس من هذه المنظومة، لذلك يجنبغي على الجهات المعنية _حكوميّة وخاصّة_ الاهتمام عند إعداد وتنمية المعلم بتزويده بأحدث هذه الطرائق؛ حتى يستطيع تعليم وتدريس طلبته بناءً على ما يتطلبة تطور هذا القرن من مهارات، واللغة أحد المهارات التي ينبغي أن يحرص المعلم على تنميتها عند الطلبة منذ الصغر حتى يستطيع الطالب مواكبة التطورات، وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين.

تُعد القراءة أهم مهارة ينبغي للطالب أن يُتقنها؛ لصلتها بجميع المواد الدراسيّة، ولمكانتها في الفهم والتفوّق والتحصيل العلمي، ولا يستطيع الطالب أن يتقدم في أي مادة من المواد إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، وهي أعظم وسيلة مُوصلة إلى الغاية المطلوبة، والقراءة أكبر نعمة أنعم الله بها على الخلق، وكفى بها شرفًا أنها كانت أول ما نزل وأُمِرَ به الرسول الكريم _صلى الله عليه وسلّم_ في قوله تعالى:(ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ) (سورة العلق،١) (زايد، 2006).

تستخدم القراءة الجهرية في جميع مراحل التعليم، ولكنّ وقتها يطول بالنسبة للطلبة الصغار، وكلما نما الطالب نقص وقت القراءة الجهرية وزاد وقت القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية تشمل كل ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني والنطق بها بصوت جهري، فهي أصعب من القراءة الصامتة (ابو مغلي وسلامة، 2010).

ويرى العيسوي وموسى والشيزاوي (2005) أن القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يتضمن الفهم والإدراك والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، فالقراءة تعني القدرة على حل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تمت قراءته في مواجهة المشكلات التي يتعرض لها. كما عرّف عطية (2014) القراءة الجهرية: بأنّها عملية آلية ذهنية معقدة تشترك فيها العين والذهن وأعضاء النطق، بها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني

مقوّمة من القارئ، والنطق العنصر المميز فيها، فهي تشدد على نطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، وإخراج الأصوات من مخارجها، والاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم، وتشدد على الحركات والسكنات، وضبط الإعراب.

وتتأثر عملية القراءة بمجموعة من العوامل منها: الذّكاء، كما تعد القدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة، إذ أن القراءة نشاط عقلي يساعد المتعلمَ فيى استخراج المعنى من المادة المقروءة وتمثيل هذا المعنى، فالقراءة عملية لا تنفصل عن التفكير، ويؤكد كثير من الخبراء أن التأخر في القراءة أكثر انتشارًا بين الطللبة ذوي الذكاء المنخفض، والخبرة السابقة من العوامل التي تؤثر في تعلم القراءة، حيث يفسر القارئ ما يقرأ في ضوء خبرته السابقة، خاصة وأن التفسير لا بد أن يتصل بالخبرة السابقة، والقدرة على التمييز السمعي والبصري، فقد تؤدي عيوب السمع والبصر إلى سماع ورؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية؛ فإنْ عجزَ الطفلُ عن السّماع فأنه سيجد عائقًا يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها (الوهاب والكردي وسليمان، 2004).

تُصَنفُ جميعُ الطرائقِ التي استُخدمتْ في تعليم القراءة للمبتدئين إلى (الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية، والطريقة التوليفية).

1. الطريقة التركيبية: تبدأ بتعلم الجزئيات، كالبدء بتعلم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تعلم المقاطع والجمل التي تتألف منها، والطريقة التركيبية لها طريقتان؛ الطريقة الهجائية (الأبجدية) التي تقوم على تعليم الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب (ألف، باء، ...)، والطريقة الصوتية التي تقوم على تعليم الحروف بأصواتها بحيث ينطق حروف الكلمة على انفراد (أ، ب، ت ...) ثم ينطق الكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة (مدكور، 2006).

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب، فمن مزاياها أنها طريقة قديمة تعلَّمَ بها الأجداد وألِفَها المعلمون، وهي بسيطة ولا تتطلب جهدًا من المعلم، وهي تنتقل بالمتعلم من البسيط إلى المركب، تنتقل به من التعرف بالحروف إلى تهجي الكلمات الجديدة وتحليلها وتركيبها، وهي مهارات أساسية في تعلم اللغة. أما عيوب هذه الطريقة، فتكمنُ في كونها طريقةً تتعارض مع مبادئ الإدراك الكلي، وهي طريقة بطيئة تستغرق وقتًا طويلًا من المتعلم حتى يتعرف أساسيات القراءة، وهي كذلك تخلو من المعنى. فالحرف بذاته لا معنى له، ولا يكتسب معنى إلا عندما يُضمُّ إلى غيره؛ فالألف

حرف والباء حرف ولا معنى لأي منهما إلا عندما يُضمُّ أحدهما إلى الآخر فيكونان كلمة (أب). (طعيمة والشعيبي، 2006).

2.الطريقة التحليلية (الكلية): تبدأ بالكلمات ثم الانتقال منها إلى الحروف على عكس الطريقة التركيبية بنوعيها الأبجدية والصوتية، وتعتمد هذه الطريقة على أساس (أنظر وقل)، وتعتمد على ثلاثة أنماط: طريقة الكلمة (أسلوب الكلمة) حيثُ ينظر الطالب إلى الكلمة التي ينطق بها المعلم بوضوح ثم يقلد المعلمَ عدة مرات، طريقة الجملة (أسلوب الجملة) وتعتبر تطورًا لطريقة الكلمة، فيعتمد المعلّمُ فيها طريقة الجملة حيثُ يقوم بعرضِ جملٍ قصيرة مما يستطيع الطالب فهمه، ثمّ يقرأ المعلم الجملة ويرددها الطلاب خلفه، ويحلل الطلبة الجملة إلى كلمات وحروف ومقاطع، ويفضَّلُ أن تقترن الجملة بصورة تُوضِّحُها، طريقة القصة (أسلوب القصة) وهذه الطريقة تشبه طريقة الجملة؛ يبدأ المعلم بقصة يقسمها إلى جمل، ويتّبع نفس طريقة الجملة (أبو مغلي وسلامة، 2010).

ومن مزاياها أنها تُكسب الطالبَ ثروةً لغوية أثناء تعلمه القراءة، وتمكّنُ الطالب من تكوين الجمل والقراءة في وقت قصير، ومن عيوبها أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يُعرض عليه، وتتشابه الكثير من الكلمات برسمها، ولكنها مختلفة في المعنى وهذا يؤدي إلى خطأ في نطق بعض الكلمات فيختلف المعنى، ويؤخر بعض المعلمين تحليل الكلمات إلى حروف ممّا يؤثر على أركان القراءة. (عاشور ومقدادي، 2013).

3.**الطريقة التوليفية (المزدوجة):**تقوم على دمج إيجابيات الطرائق والأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محاسنها، وتتلافى الثغرات الموجودة في كل طريقة من الطرائق السابقة، ويتعلم الطالب القراءة وفق هذه الطريقة على أربع مراحل؛ مرحلة التهيئة: ويتم في هذه المرحلة إتقانُ الطالب نطقَ الكلمات بحسن استماعها، وتدريبه على معرفة الأشياء وتسميتِها من خلال عرضها عليه. ومرحلة التعرّف بالكلمات والجُمل: وهذه المرحلةُ هي مرحلة تعِدُّ التطلبة لأخذ رموز الحروف المكتوبة، والربطِ بين الأصوات والألفاظ المكتوبة، ويتم في هذه المرحلة عرض كلمات سهلة على الطالب وتدريبه على نطقها، وتكوينُ الجُمل من الكلمات التي سبق له أن تعلمها. ومرحلة التحليل والتجريد: وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بتحليل الجملة إلى كلمات، والكلمةِ إلى أصوات، والتجريدُ: اقتطاع الحرف المكرر

أو الصوت المكرر في عدة كلمات، ومرحلة التركيب: وترتبط هذه المرحلة بالتحليل فيستخدم الطالب ما عرفه في تكوين جملة مفيدة (العيسوي، 2005).
تنقسم القراءة إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة، وتستخدم القراءة الصامتة في قراءة الصحف والمجلات والكتب، بينما تستخدم القراءة الجهرية في قراءة قطعة للآخرين، وتأييدِ رأي، وإلقاء تعليمات أو إرشادات، وإفادةِ الغير بالمعلومات. ومن حيث الغرض العام: تنقسم إلى قراءة للدرس، أو قراءة للاستمتاع، مثل الاستطلاع عن موضوعات معينة مثل بعض الحيوانات أو عن النجوم أو القراءة في بعض أوقات الراحة، ومن حيث أغراض القارئ: تنقسم القراءة تبعًا لأغراض القارئ، ومن هذه الأغراض، البحث عن معلومات، أو اتباع الإرشادات، أو زيادة الفهم لحل مشكلة ما، أو الإجابة عن سؤال أو تتبع أحداث. (محمود، 2005).

هناك مجموعة من الأهداف الخاصة لتدريس القراءة في المرحلة الأساسية، تتمثل في أن يقرأَ الجمل والكلمات المقدمة إليه قراءة جهرية صحيحة، ويفهمَ معاني الجمل والكلمات المقدمة إليه، ويجردَ الحروف الهجائية حين يسمع أصواتها، وأن يكون قادرًا على أن ينطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية الصحيحة، ويتعرف أسماء الحروف الهجائية.وأن يقرأ نحو (300-350) كلمة أساسية، ويركب مقاطع وكلمات جديدة من الحروف التي سبق تجريدها، وأن يتعرف الحركات والسكون والشدة والتنوين،وأن يكتسب العادات السليمة مثل (الإصغاء إلى المعلم إذا تحدث، الإجابة عن الأسئلة دون خجل، ومشاركة أقرانه في الحديث، والنظافة والنظام والمحافظة على كتبه (زايد، 2006).

والقراءة الجهرية تمكن المعلم من الكشف عن أخطاء الطلبة في النطق، وتعد وسيلة في اختبار الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء، وتساعد الطلبة في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة، والقراءة الجهرية تستخدم حاستي السمع والبصر، مما يزيد من إمتاع الطلبة بها، خاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرًا أو نثرًا أو قصة (مدكور، 2006).

ويذكر السويدان وباشراحيل (2011) أنه يتم تعليم الطالب من عمر (4-6) سنوات قراءة أصوات الحروف مع مجموعة من الطلبة، وفي المرحلة العمرية (6-7) سنوات يكون قادرًا على المتابعة مع المعلم أثناء قراءة النص، وإضافة كلمات بالاشتراك مع طلبة الصف جميعهم، وقراءة قصاصات جمل، وقراءة جمل إنشائية. وفي المرحلة العمرية (7-8) سنوات يتعلم الطالب قراءة فقرات قصيرة مثل

الأحاجي، وقراءة الطلبة لما كتبه بعد أن تم تصحيحه ذاتيًا. وكل هذه الطرائق تؤدي إلى تمكين الطلبة من القراءة، وإعطاء فرصة للتصحيح الجماعي، وبناء الثقة بالنفس.

إن استعمال الألعاب التعليمية قد انتشر منذ فترة طويلة في المجال التربوي، منذ أن بدأت المدرسة تزاول نشاطها، حيث كان المعلمون يتيحون الفرص لطلبتهم للقيام باللعب الإيهامي؛ مثل تمثيل الأدوار في مسرحية تاريخية، أو تقمص شخصيات البائعين والمشترين، أو القيام بأدوار الأطباء والممرضين والمرضى وغير ذلك، ولكن في التسعينات من القرن العشرين شاع استعمال الألعاب التعليمية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وفي مجالات أكاديمية مختلفة، وقد أجريت بحوث كثيرة حول أهمية وأثر الألعاب التعليمية في تحقيق الطلبة للتعلم، وأظهرت نتائج هذه البحوث أن الألعاب التعليمية تعد وسائل تعليمية فعالة وقوية التأثير في تغيير سلوك المتعلم واتجاهاته، بإكسابه معارف ومهارات دقيقة يواجهها في واقع حياته العملية، ومن ثم تغيير في اتجاهاته نحو الوسائل التي يتفاعل معها (الحيلة، 2016).

ولقد أخذ "اللعب" أهمية تربوية على أيدي التربويين الكبار أمثال (كومينيوس)، و(روسو)، و(بستالوزي)، و(فروبل)، الذين أكدوا أهمية اللعب في التعليم، وعلى أن يطلَق الطفل حرًا لكي يمارس نشاطاته ويعبر عن ميوله ورغباته من خلال اللعب، وقد أخذ اللعب نصيبًا وافرًا من الاهتمام في رياض الأطفال والمدارس الأساسية. والألعابُ التعليمية تقوم على مبدأ التواصل، فقد سعى الباحثون إلى استخدامها في تدريس اللغات، وقد أوصى العديد من الباحثين باستخدام الألعاب التعليمية بوصفها استراتيجية تساعد على إكساب المتعلم اللغة (صويركي، 2005).

وقد ذكر العديد من علماء النفس والتربويون بأن الألعاب التعليمية نشاطات حركية أو ذهنية يستخدمها المعلمون كواحدة من الاستراتيجيات التي لها دور فعال في إثارة دافعية الطلبة للمشاركة في النشاطات المختلفة لتحقيق أهداف الدرس، والألعاب المستخدمة في الغرفة الصفية ليست عشوائية، بل تتبع نظامًا معينًا وخطوات منتظمة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة؛ لذلك أُطلق عليها ألعابًا تعليمية، وهي ألعاب منوعة تبعًا لنوع المادة التعليمية المطروحة، كما ينبغي تنوع وتوظيف الألعاب التعليمية حسب المادة، فهناك ألعاب لتعليم مهارات اللغة العربية والإنجليزية، ومهارات التعلم الملاحظة والمقارن للأطفال في السنوات الأولى

للمدرسة، ولأن المتعلم يقوم بنشاطات كثيرة، ويستعمل مصادر متنوعة لتحقيق الأهداف أو حل للمشكلات، سواء قام بنفسه بهذا الدور أو تفاعل مع شخص أخر أو مع فريق آخر، لذا يمكن عد الألعاب التعليمية طريقة سلسة يستطيع المتعلم من خلالها إدراك المعاني والمعلومات التي يحتاج أن يعبر عنها (المسعودي والهداوي، 2018).

وتعرف الألعاب التعليمية شكل من أشكال الألعاب الموجهة والمقصودة تبعًا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة، يقوم المربّون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه الأطفال نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة، وصُمّمت الألعاب التعليمية لتجعل من التعلّم والممارسة متعةً، وقد أشار بارتل (Bartel) إلى أن الألعاب التعليمية لها القدرة على تحفيز الطلبة الذين انغلقت عقولهم من التعلم جرّاء المهمات الأكاديمية التقليدية. والألعاب التعليمية نشاط يهدف إلى تحقيق هدف خاص يكون الغرض منه تنمية مهاراتِ واستعدادات الطفل وتوسيع أفقه بشكل عام، ومساعدته على استيعاب وتحقيق أهداف البرنامج التربوي، وتكوين اتجاهات إيجابية (الخفاف، 2010).

ويشير الصويركي(2005) إلى أن القراءة تهدف إلى تدريب الطفل على النطق السليم لأصوات اللغة عن طريق تدريب أعضاء الجهاز الصوتي لديه، وتيسير عملية القراءة والكتابة على الطفل، وتوفير جو صحي يساعد على الانطلاق والتحرر، والمبادأة الذاتية، وجذب وإثارة انتباه واهتمام الطفل طوال الوقت، وتنمية قدرة الطفل على تحليل وتشخيص الحروف والمقاطع.

ويشير قزامل (2012) إلى مرحلتين يجب مراعاتهما عند تنفيذ الألعاب التعليمية، هما: مرحلة الإعداد والتنفيذ، ومرحلة التقويم، وفيما يأتي توضيح لكل منهما:

مرحلة الإعداد والتنفيذ: وضْع قائمة بالألعاب والأدوات المستخدمة في الألعاب التعليمية، وتجريب اللعبة قبل استخدامها، وتحديد الأدوار، ووقت التنفيذ، ووضع القوانين، وشرح المعايير، وتهيئة أذهان الطلبة للعبة، وتشويقهم للعبة، وإثارة اهتمامهم، ومراعاة الفروقِ الفردية بين الطلبة والقدرةِ على التركيز؛ حتى لا تكون اللعبة سببًا في إحباط المتعلمين، والانتباه إلى مدى استجابة كل فريق للمنافسة.

مرحلة التقويم: تدوين مقترحات لتقويم اللعبة بعد تنفيذها، ويجب تقدير جهود الجميع لأن التقدير يؤدي إلى النجاح. وتجنبًا لإحباط الطلبة ينبغي تنوع الألعاب في كل

حصة بما يتناسب مع الأهداف المراد تحقيقها لإكساب الطلبة المهارات والخبرات المختلفة.

مما سبق؛ يلاحظ أن الألعاب التعليمية عملية هادفة منظمة لها أهداف وقوانين وطرق، ولها أهمية كبيرة، وهي ليست بالطرق الجديدة فقد استخدمت منذ أقدم العصور، فقد استخدم الرسول صلى الله علية وسلم اللعب في مداعبة الأطفال الصغار ومن الأمثلة على ذلك مسابقات الجري، وكان أيضًا يحرك أذهان الكبار والصغار ويُسليهم بذكر الألغاز المفيدة وهناك الكثير من الشواهد في السنة النبوية على ذلك. ومن الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، دراسة ميللر (Miller, 2010) التي هدفت معرفة أثر استخدام الألعاب والقراءة الجهرية في تحسين مهارات الاستماع، وقد استخدم الملاحظة لدى عينة من طلاب رياض الأطفال في ولاية (نيوجيرسي) الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالبًا وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًا لاستراتيجية التدريس القائمة على الألعاب والقراءة الجهرية في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة مرحلة الروضة.

وهدفت دراسة خضير (2014) أثر تصميم استراتيجية توليفية قائمة على أنماط اللعب وقياس أثرها في تحسين مهارات الاستماع والمهارات الرياضية لدى أطفال الرياض، استخدمت المنهج شبه التجريبي، تم استخدام اختبار مهارات الاستماع، تكونت عينة الدراسة من (34) طفلًا وطفلة يمثلون المجموعة التجريبية و(33) طفلًا وطفلة يمثلون المجموعة الضابطة، وكشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى أثر الاستراتيجية التوليفية القائمة على أنماط اللعب لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاستماع والمهارات الرياضية.

وسعت دراسة صالح وحسان (2017) لمعرفة أثــر الألعاب التربوية في تنمية مهـــارات اللغة العربية لـدى طلبة الصفّ الثاني الأساسي في محافظة غزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق هدف الدراسة. أعدّت الدراسة الاختبار التشخيصي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة البالغ عددها (66) طالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي، وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تحصيل الطلبة في المجموعة الضابطة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي

استخدمت الألعاب التربوية في المهارات الأربع؛ مهارة التمييز السمعي، ومهارة التمييز البصري، ومهارة التحليل، ومهارة التركيب.

واتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع دراسة ميللر (Miller, 2010)، ودراسة صالح وحسان (2017)، واختلفت مع دراسة خضير (2014) في المهارات الحركية التي تناولتها بالإضافة إلى مهارة الاستماع. في حين اختلفت هذه الدراسة ، ودراسة صالح وحسان (2017)، ودراسة ميلر باستخدام الألعاب التعليمية، بينما دراسة خضير (2014) استخدم استراتيجية توليفية قائمة على أنماط اللعب. كما اتفقت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم _وهو شبه التجريبي_مع دراسة خضير (2014)، واختلفت مع ودراسة صالح وحسان(2017)، حيث أنها استخدمت المنهج التجريبي، بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج شبه التجريبي. واختلفت الدّراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة، من خلال استخدام بطاقة الملاحظة، بينما الدراسات السابقة مثل دراسة صالح وحسان (2017)، حيث استخدمت هذه الدراسة الاختبار التحصيلي، بيما ميللر (Miller, 2010) استخدم الملاحظة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري، وفي منهجية الدراسة المتبعة، وفي المناقشة وتفسير النتائج. وتم الوقوف على عدد من الدراسات السابقة من أجل الاستفادة من طرائق البحث العلمي التي اتّبعتْها الدراسات السابقة، ومن النتائج التي توصلت إليها في دراسة المشكلة الحالية ومعالجتها، وفق طرق علمية صحيحة، ومعرفة أوجه الشّبه والاختلاف (المقارنة) بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، كونها تُعد من الدراسات القليلة _في حدود علم الباحثان _ التي تتناول أثر استخدام الألعاب التعليمية في مادة اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية للصف الثاني الأساسي؛ إذ أن الدراسات السابقة لم تتناول هذه المرحلة ولم تتناول القراءة الجهرية في الدراسة، وكذلك تميزت هذه الدراسة بالألعاب التعليمية التي تم استخدامها من حيث التصميم والشكل والألوان ووضوح تعليمات اللعبة وعرض هذه التعليمات من خلال اللوح التفاعلي الموجود في الغرفة الصفية، وتميزت أيضًا بالأداة التي تم استخدامها حيث اشتملت على المهارات الخاصة بالصف الثاني الأساسي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها وكان لها الأثر الكبير في تطوير وتحسين القراءة الجهرية من خلال الحرص أثناء الإعداد والتنفيذ على تنمية كل مهارة من المهارات سالفة الذكر.

وجاءت الدراسة لتقف على أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، ونظرًا لخصوصية هذه الفئة العمرية والخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة (الصف الثاني الأساسي) والتي تقتضي تعليم الطلبة القراءة الجهرية بطريقة تلبي رغباتهم وتثير فيهم الدافعية والشغف والحماس ويكون التعلم مبنيًا على المرح والمتعة والتعاون وقع الاختيار على استراتيجيّة الألعاب التعليمية أملًا في أن يكون لها أثرٌ إيجابيّ في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطّلبة.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد القراءة الجهرية من المهارات الأساسية التي نحرص على تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد حظيَتْ باهتمام كبير على المستوى الوطني، ويظهر ذلك من خلال الاختبارات التقييمية في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي التي عقدتها وزارة التربية والتعليم في عام (2019) لتقييم مدى تمكّن الطلبة من المهارات القرائية، وكذلك الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في تغيير مناهج اللغة العربية، وزيادة عدد الحصص المقررة، والمؤتمر الذي كان برعاية وزير التربية والتعليم معالي الدكتور عمر الرزاز تحت عنوان " نحن نحب القراءة " المنعقدِ في عام (2019)، من خلال ما تقدم ذِكْره بدأ اهتمام الباحثان في اختيار موضوع (تنمية مهارة القراءة الجهرية)، وبدأت في التقصي عن طرق واستراتيجيات ناجعة لتنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة الصويركي (2009) التي أوصت بضرورة إعداد بعض الألعاب اللغوية لموضوعات مختارة في اللغة العربية المقررة للصفوف الأربعة الأولى، ودراسة صالح وحسان (2017) التي أشارت إلى ضرورة استخدام الألعاب التربوية في تعليم طلاب المرحلة الأساسية، ودراسة البري (2010) التي أوصت بتشجيع معلمي اللغة العربية بشكل خاص والمباحث الأخرى بشكل عام على استخدام الألعاب في تدريس فروع اللغة العربية، وبحكم عملي معلمةً للمرحلة الأساسيّة الدّنيا، ومعرفتي بالخصائص النّمائيّة لهذه المرحلة العمرية للطلبة وشغفهم بالحركة والنشاط ورغبتي في استثمار نشاطهم وحركتهم فيما يتعلّق بالتعليم، تولّدت لديّ رغبة في معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية في

تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة. وتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

2- ما أثر الألعاب التعليمية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية (صحة وسلامة اللفظ، والطلاقة القرائية، وتمثيل المعنى) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

3.فرضيات الدراسة

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى إلى استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى إلى استخدام الألعاب التعليمية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية (صحة وسلامة اللفظ، والطلاقة القرائية، وتمثيل المعنى) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

4. هدف الدراسة

هدفت الدراسة تعرّف أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لطلبة الصف الثاني الأساسي في (لواء القويسمة) محافظة العاصمة عمّان.

5. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي، ويتمثل الجانب النظري بتحديد عدد من الألعاب التعليمية التي من المتوقع أن تنمّي مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وتزويدهم بعدد من هذه الألعاب التعليمية التي قد تنمي لديهم مهارة القراءة الجهرية، وإعداد مادة تعليمية إثرائية تقوم على الألعاب التعليمية والتي يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة الجهرية.

أما الجانب التطبيقي فيتمثل في توجيه المعلمين إلى ضرورة استخدام الألعاب التعليمية عند تدريب الطلبة على القراءة الجهرية، وضرورة تحويل الموضوعات المتعلقة بالقراءة مثل: الحروف، والمقاطعَ، والكلماتِ، والجملِ، والنصوصِ،

ومهارات القراءة المتعلّقة بالتّنوين، والشّدّة، واللام الشمسيّة، واللام القمريّة، وحروف المدّ، والوقف والابتداء، ومراعاة القراءة بسرعة مناسبة وبدقّة وإتقان، مع مُراعاة الضّبط النحْوي واللغوي إلى ألعابٍ تعليمية، وتوجيه انتباه المعلمين أثناء إعداد خططهم السنوية والفصلية واليومية إلى ضرورة جعل الألعاب التعليمية من الطرق التي يجب استخدامها في تعليم القراءة، وإعداد مادة تعليمية إثرائية تقوم على الألعاب التعليمية والتي يمكن الاستفادة منها في تعليم القراءة الجهرية، وقد قَدّمتْ هذه الدّراسة مادةً تقييميّة يمكن الاستفادة منها لقياس مستوى إتقان مهارة القراءة الجهرية لطلبة الصف الثاني الأساسي.

6. حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة الحداثة التربوية في لواء القويسمة في محافظة العاصمة الأردنيّة عمّان في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019م-2020م. وتم اعتماد وحدتان دراسيّتان من مادة اللغة العربية للصف الثاني الأساسي (النَّملة النشيطة، توماس أديسون).

7. مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية مجموعةً من المصطلحات الرئيسة التي تم تعريفها مفاهيميًا وإجرائيًا:

الألعاب التعليمية: نوع من النشاط الهادف الذي يقوم به التلميذ أو مجموعة من التلاميذ في ضوء قواعد معينة يتْبعها_ بقصد_ إنجاز مهمة محددة، وقد تتضمن نوعًا من التنافس بين تلميذين أو فريق من التلاميذ لبلوغ الهدف (قرني، 2017).

وتعرّف إجرائيًا: بأنها مجموعة من الألعاب التعليمية المنظّمة الخاصة باللغة العربية مثل: لعبة (المكعب، الصور والجُمل، إعادة ترتيب الجُمل، صيد الأسماك، مروحة ترتيب الكلمات في جمل مفيدة، القفل والمفتاح، قطار الكلمات، الكلمة وضدها، سبِنَر). والتي يتم إنتاجها من قِبل المعلمة وتنفيذها من قبل طلبة الصف الثاني الأساسي، بشكل فردي أو على شكل مجموعات تحت إشراف المعلمة لإثارة دافعيتهم للتعلم، وتنمية مهاراتهم القرائية.

القراءة الجهرية: العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، بحسب ما تحمل من معنى. فهي تحتوي

على ثلاثة عناصر هي: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبّر عمّا يدل عليه ذلك الرمز (زايد، 2006).

تعرّف إجرائيًا: القراءة بصوت مسموع، وبسرعة ودقة وإتقان، مع الفهم الصحيح وإدراك المعنى، وبما يتناسب مع المرحلة العمْرية التي يمرّ بها الطالب. وقد تركزت القراءة الجهرية في هذه الدراسة حول ثلاث مهارات هي: صحة وسلامة اللفظ، والطلاقة القرائية، وتمثيل المعنى. وتتضمن ستة عشر مؤشرًا سلوكيًا منها: ينطق الحروف بطريقة سليمة وواضحة، يقرأ الكلمات دون إبدال أو حذف أو إضافة، يقرأ الكلمات المشددة، يقرأ بسرعة مناسبة، يحسن الوقف عند اكتمال المعنى، وغيرها. وتم قياسها في هذه الدراسة من خلال بطاقة الملاحظة اعتمادًا على النصّ القرائي.

8. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لملاءمته أهداف الدراسة.

9. أفراد الدراسة

تم اختيار مدارس الحداثة التربوية التي تتكون من ثلاث شعب، ومن خلالها تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية من أصل ثلاث شعب، لتكوّن إحدى هذه الشعب المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبًا وطالبة درست باستخدام الألعاب التعليمية، والمجموعة الأخرى ضابطة وعددها (30) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

10. أداة الدراسة والمادة التعليمية

استخدمت الدراسة الحالية (بطاقة الملاحظة) التي احتوت على مجموعة من المهارات والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ونصًا قرائيًا للحكم على مدى اتقان الطلبة لمهارات القراءة الجهرية الواردة في هذه البطاقة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت مهارات القراءة الجهرية للصف الثاني،والاطلاع على أهداف تدريس القراءة بالمرحلة الأساسية كما حددتها وزارة التربية والتعليم.
- الاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حول مهارات القراءة الجهرية.

- إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لطلبة الصف الثاني الأساسي، إذ تضمنت القائمة بصورتها الأولية ثلاث مهارات في القراءة الجهرية هي: صحة وسلامة اللفظ، والطلاقة القرائية، وتمثيل المعنى، ويندرج تحتها ست عشر مؤشرًا سلوكيًا.

- استخراج نص قرائي من خارج المنهاج الدراسي يتناسب مع المستوى العقلي والعمري للطلبة في الصف الثاني الأساسي.

- الاسترشاد بقائمة مهارات القراءة الجهرية في صورتها النهائية لتحديد أداة القراءة الجهرية، وتم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم أحد عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وأساليب تدريس اللغة العربية والبلاغة والنقد الأدبي والنحو والصرف، من أساتذة الجامعات الأردنية، ومن الخبراء والمشرفين التربويين والمعلمين، وذلك للحكم على مدى مناسبة المهارات والمؤشرات السلوكية للطلبة، ومدى شموليتها للمهارة التي تندرج حتها، أو إضافة معايير أخرى، وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين والإبقاء على المعايير التي اتفقوا عليها، بنسبة اتفاق (80 %) على تلك الفقرات.

صدق البناء

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، تم الاستماع إلى الطلبة أثناء أدائهم لنص القراءة الجهرية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات بطاقة الملاحظة ومهارات القراءة الجهرية والدرجة الكلية لها، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مهارات القراءة والدرجة الكلية لها، كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1): معاملات ارتباط فقرات بطاقة الملاحظة بمهارات القراءة والدرجة الكلية لها ومعاملات الارتباط بين مهارات القراءة والدرجة الكلية لها

الرقم	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمهارة	المهارة	معامل ارتباط المهارة بالدرجة الكلية
1	ينطق الحروفَ بطريقة سليمة.	0.77	0.74	صحة وسلامة اللفظ	0.94
2	يقرأ الطالبُ دونَ إبدالِ بعضِ الحروفِ والكلماتِ أثناءَ القراءةِ.	0.78	0.72		
3	يقرأ الطالبُ دونَ حذفِ بعضِ الحروفِ أثناءَ القراءةِ.	0.70	0.69		
4	يقرأ الطالبُ دونَ إضافةِ بعضِ الحروفِ أثناءَ القراءةِ.	0.71	0.79		
5	يميز بينَ ياءِ المدِّ والألفِ المقصورةِ.	0.73	0.78		
6	يميز بين الحركات والمدود في أثناء القراءة.	0.30	0.42		
7	يقرأ الكلمات التي فيها حرف مشدد بإتقان.	0.40	0.45		
8	ينطق الكلمات التي فيها لام شمسية أو لام قمرية نطقًا صحيحًا.	0.51	0.58		
9	ينطق الكلمات التي فيها تاء مربوطة وفق موقعها في الجملة بإتقان.	0.57	0.54		
10	يقرأ الكلمات المنونة قراءة صحيحة.	0.36	0.43		
11	يقرأ دون تلعثم او خجل أو خوف.	0.58	0.82	الطلاقة القرائية	0.86
12	يقرأ بسرعة مناسبة.	0.89	0.93		
13	يقرأ الجمل والتراكيب في وحدات تامة.	0.80	0.89		
14	يضبط أواخر الكلمات في النص في أثناء القراءة.	0.47	0.84	تمثيل المعنى	0.75
15	يحسن الوقف عند اكتمال المعنى.	0.78	0.55		
16	يراعي علامات الترقيم في أثناء القراءة.	0.80	0.59		

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.30 – 0.89) في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بطاقة الملاحظة بمهارات القراءة الثلاثة بين (0.42 – 0.93) بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط مهارات القراءة الثلاث بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بين (0.75 – 0.94) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين:

1. معامل اتفاق المقيّمَيْن: من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الأداة من قبل مقيّمَيْن اثنين، هما الباحثة ومعلمة أخرى من معلمات الصف الثاني تم تدريبها على بطاقة الملاحظة، حيث تم التطبيق على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في التقييمين على مهارات القراءة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول (2) يوضح تلك القيم.

2. حساب قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يوضح تلك القيم.

الجدول (2): معامل اتفاق المقيمين وبطريقة الاتساق الداخلي لمهارات أداة القراءة الجهرية والدرجة الكلية

الرقم	المهارة	معامل اتفاق المقيمين	قيم الاتساق الداخلي
1	صحة وسلامة اللفظ	0.86	0.82
2	الطلاقة القرائية	0.88	0.85
3	تمثيل المعنى	0.84	0.86
	الدرجة الكلية للأداة	0.91	0.90

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات اتفاق المقيميْن لمهارات القراءة قد تراوحت بين (0.84 – 0.88)، وللدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (0.91)، وأن قيم الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا لمهارات القراءة الثلاث قد تراوحت بين (0.82 – 0.86) وللدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (0.90) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية.

11. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما أثر الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى إلى استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسية، مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وللإجابة عن السؤال والتحقق من فرضيته، تم فحص الفروق التي تعزى لأثر متغير طريقة التدريس في الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية تبعا للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية للقياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط البعدي المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الطريقة الاعتيادية (الضابطة)	2.51	0.83	2.74	0.79	2.74	30
الألعاب التعليمية (التجريبية)	2.76	0.76	3.94	0.82	3.93	30
المجموع	2.64	0.80	3.34	1.00	---	60

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمهارات القراءة الجهرية تبعاً للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ولمعرفة أثر المادة التعليمية المبنية على استراتيجية الألعاب التعليمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب لتحديد دلالة هذه الفروق، ولضبط التكافؤ القبلي بين المجموعات، وذلك لقدرة الاختبار الإحصائي على أخذ الفروق القبلية بعين الاعتبار عند حساب الفروق البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة التدريس في الدّرجة الكلية للقراءة الجهرية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	.26	1	.26	.40	0.53	0.01
طريقة التدريس	20.05	1	20.05	30.86	0.00	0.35
الخطأ	37.04	57	.65			
الكلي المصحح	58.66	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0,05).

تشير نتائج الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في الدرجة الكلية للقراءة الجهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) (30.86) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) وبحجم أثر مرتفع (0.35)، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية الذين بلغ متوسط درجاتهم على القياس البعدي (3.94)، على الطلبة في المجموعة الضابطة الذين بلغ متوسط درجاتهم على القياس البعدي (2.74)، مما يشير إلى أن أداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للقراءة الجهرية في القياس البعدي كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: ما أثر الألعاب التعليمية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية (صحة وسلامة اللفظ)، و(الطلاقة القرائية)، و(تمثيل المعنى) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وانبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) يعزى إلى استخدام الألعاب التعليمية في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة الجهرية (صحة وسلامة اللفظ)، و(الطلاقة القرائية)، و(تمثيل المعنى) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي مقارنة بالطريقة الإعتيادية، للإجابة عن هذا السؤال والتحقق من فرضيته المصاحبة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة تبعا للفروق بين المجموعتين

التجريبية والضابطة على كل من القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضح في الجدول (5)

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مهارات القراءة الجهرية تبعًا لمتغير طريقة التدريس

البعد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط البعدي المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
صحة وسلامة اللفظ	الضابطة	2.64	0.82	2.90	0.80	2.90	30
	التجريبية	2.97	0.78	4.02	0.86	4.02	30
	المجموع	2.81	0.81	3.46	1.00	---	60
الطلاقة القرائية	الضابطة	2.29	0.98	2.42	0.89	2.42	30
	التجريبية	2.51	0.89	3.87	0.98	3.87	30
	المجموع	2.40	0.93	3.14	1.18	---	60
تمثيل المعنى	الضابطة	2.27	1.01	2.56	0.98	2.56	30
	التجريبية	2.31	0.75	3.72	0.87	3.72	30
	المجموع	2.29	0.88	3.14	1.09	---	60

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مهارات القراءة الجهرية تعزى لاختلاف طريقة تدريس القراءة (استراتيجية الألعاب التعليمية، الطريقة الاعتيادية)، بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي لصحة وسلامة اللفظ 4.02 والطلاقة القرائية 3.87 وتمثيل المعنى 3.72، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصحة وسلامة اللفظ 2.90 والطلاقة القرائية 2.42 وتمثيل المعنى 2.56، وللكشف عن أثر ذلك فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)،كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأثر الاختلاف بين استراتيجية الألعاب التعليمية والطريقة الاعتيادية في مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	صحة وسلامة اللفظ	.46	1	.46	.66	0.42	0.01
	الطلاقة القرائية	.02	1	.02	.02	0.89	0.00
	تمثيل المعنى	.10	1	.10	.12	0.73	0.00
طريقة التدريس	صحة وسلامة اللفظ	17.60	1	17.60	25.14 *	0.00	0.31
	الطلاقة القرائية	30.26	1	30.26	33.83 *	0.00	0.37
	تمثيل المعنى	19.45	1	19.45	22.49 *	0.00	0.28
الخطأ	صحة وسلامة اللفظ	39.90	57	.70			
	الطلاقة القرائية	50.99	57	.90			
	تمثيل المعنى	49.29	57	.87			
الكلي المعدل	صحة وسلامة اللفظ	59.40	59				
	الطلاقة القرائية	82.34	59				
	تمثيل المعنى	69.83	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$).

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) في جميع مهارات القراءة الجهرية، تبعاً للاختلاف في طريقة التدريس، حيث تراوحت قيم اختبار (ف) بين (22.49 – 33.83) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ تفوق الطلبة في المجموعة التّجريبية على الطلبة في المجموعة الضّابطة، حيث

بلغت المتوسطات الحسابية لدى المجموعة التّجريبية قيمًا أعلى منها لدى المجموعة الضّابطة.

وهذا يدل على وجود أثر لأستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام الألعاب التعليمية يُعتبر أسلوبًا جديدًا بالنسبة للطلبة، حيث إن تدريس القراءة الجهرية في إطار الألعاب التعليمية يؤدي إلى إثارة دافعية الطلبة وتشويقهم للقراءة، وتكون محفزة للطلبة بشكل كبير لممارسة اللعبة مع أقرانهم حتى لو تم تكرار اللعبة مرة أخرى، دون أن تشعرهم بالملل أو الضجر، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى الطلبة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة الألعاب التعليمية تعمل على خلق جو من المرح والمتعة في الحصة التعليمية، وهذا يتفق مع نظرية فائق الطاقة في تفسير اللعب، حيث يرى التربويون أن اللعب وممارسة الأنشطة حالة تقترن بالضحك والسرور، حيث أن مزاج الأطفال أو موقف المداعبة الذي يكون اللعب عنصرًا فيه يطرح التوتر ويؤدّي إلى الاستمتاع والسرور، ومِن شأن هذا أن ينمّي مهارة القراءة الجهريّة لجوّ السّرور الذي يخلقه المعلّم من خلال اللعب (الحيلة، 2011)

وإلى أن الألعاب التعليمية المستخدمة تؤدي إلى السماح بالأخطاء، وهذا بدوره يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية آمنة يحاول فيها الطالبُ القراءة دون خوف أو رهبة، وهذا يتفق مع أهداف القراءة الجهرية، وإزالة حاجز الخوف والرهبة يكون من خلال أن الطالب يُكرّر المُحاولة حتى يستطيع القراءة بشكل جيد، والتكرار والمحاولة مع التغذية الراجعة والمتابعة من المعلمة من شأنها أن تعمل على تنمية كل مهارات القراءة الجهرية (صحة وسلامة اللفظ)، و(الطلاقة القرائية)، و(تمثيل المعنى). واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة؛ دراسة ميللر (2010)، ودراسة خضير (2014)، ودراسة صالح وحسان (2017)، والتي أظهرت جميعها وجود أثر للألعاب التعليمية على متغيرات الدراسة.

12. التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة فإن الدراسة توصي بالآتي:

-توظيف واستثمار إستراتيجية الألعاب التعليمية في تدريس وتعليم طلبة الصفوف الثلاثة الأولى مادة اللغة العربية.
-استخدام إستراتيجية الألعاب التعليمية في تدريس مهارات اللغة العربية على وجه الخصوص نظرًا للنتائج الإيجابيّة التي أظهرتها الدراسة.
-تضمين الكتب المدرسية لمجموعة من الألعاب التعليمية التي من شأنها أن تعمل على تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، مع توضيح آليّة القيام بها، حتى تكون عونًا للمعلمين عند تدريس المادة.
-إنشاء منصة تعليمية خاصة بالألعاب التعليمية لكل مادة على حدة، بحيث يستطيع أي معلم اختيار ما يناسبه من هذه الألعاب، وبما يتفق مع النتاجات التي ينبغي تحقيقها.

قائمة المراجع:

1- أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ (2010). تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
2- الحيلة، محمد محمود (2010). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعلميًا، ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3-خضير، أسماء محمد (2014). تصميم استراتيجية توليفية قائمة على أنماط اللعب وقياس أثرها في تحسين مهارات الاستماع والرياضة لدى أطفال الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الاسلامية العالمة، عمان، الأردن.

4- الخفاف، إيمان عباس (2010). اللعب استراتيجيات تعليم حديثة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

5-زايد، فهد خليل (2006). استراتيجيات القراءة الحديثة. عمان: دار يافا العلمية.

6-السويدان، طارق محمد وباشراحيل، فيصل عمر (2011). الطفل القارئ، ط3. الصفا: الكويت شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

7-صالح، نجوى فوزي وحسان، مروة فوزي (2017). "أثر الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية ". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (1)، 345-330.

8- عبد الوهاب، سمير والكردي، أحمد علي، وسليمان، محمود جلال الدين (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، ط2. الدقهلية للطباعة والنشر.

9- عطية، محسن علي (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج.

10- العيسوي، جمال مصطفى وموسى، محمد محمود والشيزاوي، عبد الغفار محمد (2005). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. العين: دار الكتاب الجامع.

11- قرني، زبيدة محمد (2017). استراتيجيات التعلم النشط المتمركزة حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

12-قزامل، سونيا هانم (2012). طرق التدريس المعاصرة. القاهرة: دار الكتب.

13- المسعودي، محمد حميد مهدي والهداوي، سنابل ثعبان (2018). استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة، ط1. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

14- محمود، عبد الرحمن كامل (2005). طرق تدريس اللغة العربية.

15-Miller, C. (2010). Before They Read: Teaching Language and Literacy Development through Conversations, Interactive Read- Aloud, an Listening Games, New Jersey: Library of Congress Cataloging.

The Effect of the Use of Educational Games in Developing the Skills of Reading Aloud in the Second Basic class in Qweismeh District

Muntaha yahia abed aljawad (Teacher)
Dr-Fawaz Shehada (Middle East University)

Abstract: The present study aimed at investigate the effect of the use of educational games in developing the skill of reading aloud among the basic second grade students in Qweismeh District. To achieve the goal of the study, the researcher used the quasi-experimental method, a note card containing a set of skills and behavioral indicators referring to it, and a reading text that students read aloud after confirming the validity and reliability of the study tool. The study sample consisted of (60) students, who were deliberately selected, and were randomly distributed into two divisions; the first one was an experimental group (30) male and female students who studied in educational games, and the second one was control group (30) male and female student who studied in the ordinary way. The results of the study showed that there is an effect for the educational games in developing reading aloud and developing each skill of the reading skills in favor of the experimental group. The study recommended several recommendations, the most important of which is the employment and investment of educational games strategy in teaching students of the first three grades.

Keywords: Effect, Educational Games, Reading Aloud Skill, Second Grad, Qweismeh District.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

أ.هشام عبد الرحمن حسين شناعة
جامعة فلسطين التقنية-خضوري-فلسطين

الملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل في جامعة فلسطين التقنية ـــ خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة قوامها (378) طالباً وطالبةً، و(63) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية. وبينت النتائج أن أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلبة جاءت على التوالي: ضيق الوقت المخصص للإرشاد الأكاديمي، وضيق المكان، وارتباط الإرشاد الأكاديمي بالطلبة الجدد فقط. في حين جاءت أكثر المشكلات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على التوالي: عدم تواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية الارشاد، وضيق المكان المخصص للإرشاد، وضيق الوقت، وعدم توزيع عمادة القبول والتسجيل دليل الطالب. كما أظهرت العطيات عدم وجود فروق جوهرية في درجة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية، وعدم وجود فروقاً جوهرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرات: النوع الاجتماعي والكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة.ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة المشكلات من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي لصالح المستويين الثالث والرابع، وكذلك التقدير لصالح تقدير ممتاز. وأوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسات ميدانية لبرامج تعمل على تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي لتقليل مشكلات التسجيل وتسهيلها على الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد الأكاديمي، مشكلات التسجيل، هيئة التدريس، الطلبة، فلسطين.

1. مقدمة:

ينتقل الطلبة من التعليم الرسمي بعد الثانوية العامة في المدرسة، إلى مرحلة التعليم الجامعي في أروقة مؤسسات التعليم العالي، التي تعمل على تشكيل شخصية الطلبة المهنية وتنعكس على كل مجالات شخصيتهم، وتعتبر هذه النقلة نوعية في حياة الطالب الجامعي، ولها متطلباتها وأدوارها ومسؤولياتها التي تتطلب جهود الطالب نفسه والبيئة الجديدة متمثلة بنظام الجامعة من البرامج والخطط الأكاديمية والمناهج، ومن إدارة الجامعة بكل مكوناتها الإدارية والأكاديمية حتى تتضافر الجهود وتحقق الجامعة والطلبة أهدافهم المنشودة.

وتعد الجامعات في أي بلد من بلدان العالم من أهم مؤسسات المجتمع، فدورها الريادي في إعداد الأفراد وتشكيلهم معرفيا وتقنيا للقيام بالوظائف المختلفة التي يطلبها سوق العمل المحلي والعالمي، وتسهم في تنمية المجتمع والعمل على تطوير وتنمية القوى البشرية من خلال تأثيرها الفكري والمعرفي والعملي على اتجاهات العمل والانتاج مما يوجه المجتمعات نحو التطور والرقي (العتيبي، 2016).ويشير حافظ (2004) إلى أهمية الجامعة التي تمثل ضمير المجتمع فهي تشكل لدى الأفراد كافة القيم والمعاني والأفكار التي تعكس التوجهات المحلية والإقليمية والعالمية، فالجامعة تشكل صورة مصغرة من المجتمع المنشود، فازدهارها يمثل صورة عن ازدهار ونهضة المجتمع والعكس صحيح.

إن التعليم الجامعي يمثل نقطة تحول في حياة الفرد عند انتقاله من النظام المدرسي إلى النظام الجامعي الذي يختلف في فلسفته وفي طبيعة العلاقات السائدة فيه، لهذا تنبهت مؤسسات التعليم العالي لما قد يواجه الطلبة حين التحاقهم بالجامعة من عقبات وإشكاليات تصورية عن طبيعة الجامعة ووظائفها والأدوار التي يتوقع من كل فرد في الجامعة القيام بها، مما يسبب بعض المشكلات التي يواجها الطالب الجامعي في حياته الجامعية مما يشكل عبئا يضاف إلى الأعباء الأكاديمية والحياتية الأخرى، مما جعل الإرشاد الأكاديمي للطالب الجامعي من حين التحاقه بالجامعة إلى تخرجه ضرورة ملحة في كل مؤسسات التعليم العالي، بهدف مساعدة وتشجيع الطالب الجامعي على التكيف في البيئة الجامعية الجديدة ومواجهة المشكلات وتذليل الصعوبات من أجل إيجاد بيئة تعليمية تعلمية تأخذ بيد الطالب نحو إكمال مسيرته الأكاديمية.

والإرشاد الأكاديمي ليس وظيفة يقوم بتنفيذها عدد من الموظفين، بل هي مسؤولية علمية ومهنية، يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، لكي يقوموا بتقديم الدعم

للطلبة وتوعيتهم بأمور التسجيل كلما تطلب الأمر ذلك (الريحاني وحمدي، 2005)، إلا أن دراسة الفيومي (2015) التي طبقت على عينة قوامها (245) طالباً وطالبة أظهرت (51.9%) من العينة لا يعرفون المقصود بالإرشاد الأكاديمي، وأن (48.9%) من إجمالي أفراد العينة لا تتاح لهم فرصة اختيار التخصصات التي يريدونها، كما أظهرت النتائج الخاصة بالمرشد الأكاديمي أن (51.1%) يكابدون مشكلات تواجههم أثناء عملية التسجيل بسبب تغيير المرشد الأكاديمي، وأن (49.85%) لديهم قلق بسبب قلة مساعدة المرشد الأكاديمي لهم. في حين أظهرت نتائج دراسة قام بها فيليبس (Phillips, 2001) أن من أهم العوامل التي تشجع الطلبة على مواصلة الدراسة اهتمام عضو هيئة التدريس بالطالب من الناحية الأكاديمية والفكرية.

وقد اهتمت الجامعات التي ترى في الإرشاد الأكاديمي ضرورة جدية بتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا في مجال الإرشاد الأكاديمي من خلال ورش عمل وحلقات نقاشية ودورات تدريبية ونشرات وغيرها (الدوسري، 2006). فالإرشاد الأكاديمي في الجامعة ليست فكرة تطوعية يقوم بها من يشاء لمن يشاء، بل هي عملية تربوية مقصودة لذاتها، مخطط لها، وتحتاج إلى مهارات يجب تدريب عضو هيئة التدريس عليها ليؤديها على أكمل وجه وبالصورة المطلوبة، حتى يستطيع تقديم الدعم والمساعدة بصورة مهنية تدفع الطالب إلى الإقبال على تلقي خدمة الإرشاد الأكاديمي ويلتزم بتوجيهات المرشد بكل رضا وقناعة ويتقبل ما يقدم له من دعم ومساعدة ويضعه موضع التنفيذ (Schulenberg & Lindhorst, 2008).

فالإرشاد الأكاديمي أصبح من أهم المهمات الضرورية في مختلف المجالات التعليمية لتحديد مدى النجاح والفشل في الوصول الى الأهداف التي يتضمنها المنهج أو المقرر الدراسي والخطة الدراسية الموضوعة للحصول على الدرجة العلمية (المؤهل العلمي الذي تمنحه الجامعة) بنجاح ويسر بعد تذليل العقبات والصعوبات والتحديات التي يواجها الطلبة في مسيرتهم الأكاديمية فترة الدراسة، إن هذا النجاح يتمثل في معرفة المرشد الأكاديمي بالنظام والقانون الجامعي، وكذلك لديه الكفاءة في توجيه وإرشاد الطلبة انسجاما مع الخطط التعليمية ونظام الساعات المعتمدة (Crockett, 1984).

ويرى فروست(Frost, 2000) أن نجاح نظام العبء الدراسي وفق تسجيل الساعات المعتدة في الجامعة يتوقف على مدى نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي، فكلما وجدت عملية إرشادية أكاديميو ناجحة وفعالة يمارسها مرشدين مدربين

وذوي كفاءة ومتفهمين للنظام ومدركين لأبعاده، زادت احتمالية نجاح النظام المتبع في جذب الطلبة وتحقيق أهداف الجامعة التي تعمل بموجبه.

وبالرغم من الاهتمام المتواصل من قبل الجامعات بالإرشاد الأكاديمي فقد برزت بعض المشكلات التي يكابدها الطلبة خلال عملية الارشاد الأكاديمي، ومنها؛ صعوبة مقابلة المرشد، واتجاهات الطلبة السلبية نحو الارشاد بسبب كثرة أخطاء التسجيل، وعدم التزام الطلبة بعملية الارشاد والأخذ بها مما يقلل من أهمية الاستفادة من هذه الخدمة لدى الطلبة من جهة، وأعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، وكذلك تعارض مواعيد المساقات الدراسية مع اوقات الطلبة لتلبي حاجاتهم المختلفة، هذا وغيره من الأسباب أدت إلى تقليل فعالية نظام الارشاد الأكاديمي (عيسان، 1990).

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

كثيرا ما يشكوا الطلبة في مستوياتهم الأكاديمية المختلفة عند التسجيل من عدم إتمام التسجيل بصورة صحيحة، ويطلبون تمديد فترات التسجيل والسحب والاضافة، ويتذمر الطالب أحيانا ويتخوف أحيانا أخرى من عدم التسجيل بسبب إغلاق المساقات المقررة قبل أن يُتم عملية التسجيل الخاصة به، وينعكس ذلك على أدائه التحصيلي، وعلى سير العملية الأكاديمية.

ونظرا لأهمية الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي عامة، وجامعة فلسطين التقنية ـــ خضوري خاصة، فإن هذه الدراسة جاءت لتحديد طبيعة مشكلات الإرشاد في الجامعة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف وكذلك الفرص المتاحة والمعيقات التي تواجه العملية الارشادية الأكاديمية، من أجل تشخيص وتحديد هذه المشكلات التي تشكل عائقا أمام نجاح عملية الإرشاد الأكاديمي، لتبصير ذوي العلاقة وأصحاب القرار في الجامعة بكلياتها المختلفة ومكوناتها البشرية من إدارة، وأعضاء هيئة تدريس، ومجلس طلبة، ومنتديات طلابية، للتغلب على هذه المشكلات والحد منها والسير قدما نحو عملية إرشادية ناجحة سليمة تعيد الثقة فيها مما يقلل من مشكلات التسجيل، وتشكل عونا ومساندة للطلبة نحو تسهيل عملية التخطيط الأكاديمي والتسجيل الذي يدفع ويساعد في نجاح سير العملية الأكاديمية.وسعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة؟

2. ما أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3. هل تختلف مشكلات الإرشاد الأكاديمي باختلاف الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، التقدير، من وجهة نظر الطلبة؟

4. هل تختلف مشكلات الإرشاد الأكاديمي باختلاف الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- التعرف إلى مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة الجامعة.
- التعرف إلى ترتيب هذه المشكلات المنبثقة عن عملية الإرشاد الأكاديمي.
- الكشف عن الفروق بين مصادر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة تعزى لعدد من المتغيرات الديمغرافية.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسية الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

1.4 من الناحية النظرية تأتي أهميها في:

- تعريف الطلبة الجامعيين بشكل عام وطلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري بأهم المشكلات التي تواجههم أثناء عملية التسجيل الفصلي.
- تعريف أعضاء الهيئة الأكاديمية في الجامعات والمكلفين بمواقع إدارية بأهم المشكلات التي تواجه طلبتهم أثناء فترة التسجيل الفصلية.
- الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه عملية التسجيل والإرشاد الأكاديمي في جامعة فلسطين التقنية –خضوري.

2.4 من الناحية التطبيقية تأتي أهميتها في:

- التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي وتذليل الصعوبات ومشكلات التسجيل في الجامعة.
- تعرف الطلبة إلى الطريقة السليمة والصحيحة في التسجيل التي تشكل دعما ومساندة للطالب في حياته الجامعية دون مواجهة مشاكل في التسجيل مما يؤثر جليا على الراحة النفسية والتحصيل الأكاديمي.

5. حدود الدراسة:

-اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة جامعة فلسطين التقنية-خضوري في الفرع الرئيسي - طولكرم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.

-اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية-خضوري في الفرع الرئيسي-طولكرم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019/2018.

6. مصطلحات الدراسة:

الإرشاد الأكاديمي: عملية ارشاد الطالب منذ التحاقه بالجامعة وحتى تخرجه، وتقديم الدعم والمساندة في التسجيل والسحب والإضافة للمواد التي يدرسها بناء على الخطة الدراسية للتخصص الذي يلتحق به، مما يؤثر إيجابيا على أدائه وتحصيله العلمي (سعادة، 2007) (الخوالدة وغرايبة، 2000).

المرشد الأكاديمي: عضو هيئة التدريس الذي يقوم بإرشاد الطالب ومساعدته في التسجيل وحل مشاكله الأكاديمية وتحسين تحصيله الأكاديمي، ويقوم بمتابعة خطة الطالب حتى تخرجه (الحجايا وعبد ربه، 2008).

مشكلات التسجيل والإرشاد الأكاديمي: تحديات ومعيقات تواجه الطلبة في التخطيط والتسجيل تعوق دراستهم، وتشكل ضغطا وقلقا نفسيا قد ينعكس على أدائهم وتحصيلهم العلمي (رمضان، 2004).

نظام الساعات المعتمدة: نظام يتعلق بإجراءات تنظيمية وتقنية في العملية التعليمية والتعلمية والتقويم تؤدي إلى حصول الطالب على درجة علمية يسعى للوصول إليها لتطوير ذاته الأكاديمية، ويرتبط نظام الساعات المعتمدة بنظام يكفل للطاب حرية اختيار تخصصه والتسجيل فيه، والمرونة في اختيار مقررات دراسية وفق ميوله وقدراته وحاجاته، ضمن حدود خطة التخصص الدراسية، التي يجب على الطالب الالتزام بها للحفاظ على سير العملية التعليمية واجتيازها بيسر لإكمال واجتياز متطلبات الحصول على الدرجة العلمية التي التحق بها الطالب (رمضان، 2004) (حكيم، 1990).

7. الإطار النظري:

بات اهتمام الجامعات العربية التي تعمل بنظام الساعات المعتمدة في الإرشاد الأكاديمي بازدياد في السنوات الأخيرة من القرن المنصرم، بسبب التطور المستمر في أنظمة التعليم الجامعي، وأصبح الإرشاد الأكاديمي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس ضرورة ملحة لتقديم الدعم والمساندة للطلبة في تخطيط برامجهم وتسجيل

موادهم من أجل تذليل الصعوبات التي قد تعترضهم في حياتهم الجامعية وتساعدهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية (أبو صايمة، 1984).

وأظهرت نتائج دراسة أجرتها نيبرز(Neighbors, 1996) لتحديد أكثر إجراءات التسجيل المبكر والمنتظم والمتأخر على طلبة ثلاث كليات من جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، أن تفوق الطلبة الذين سجلوا مبكرا أو بشكل منتظم على أقرانهم المتأخرين في عملية التسجيل لأنهم واجهوا مشكلات عديدة مثل إغلاق الشعب او الأوقات غير الملائمة للمواد، كما أظهرت النتائج أن 75% من الطلبة استمروا في المواد الدراسية التي قاموا بتسجيلها. وبينت نتائج دراسة سوناري (Sonari,1993) أن الطلبة يواجهون صعوبة في التأقلم مع الحياة الجامعية الجديدة، وأن نقص خدمات الإرشاد والتوجيه الأكاديمي يؤدي إلى معاناة الطلبة في التسجيل الأكاديمي الجامعي.

وتسعى عملية الإرشاد الأكاديمي في مرحلة الحياة الجامعية للتأثير على تنمية وتطوير مختلف المجالات لدى الطلبة ومن أهم هذه المجالات: التطوير الأكاديمي (academic development)، والتطوير الشخصي (personal development)، والتطوير الوظيفي (career development)، والتنمية الاجتماعية (social development) (Van and Said, 2018).

إن أحد العوامل الحاسمة التي تحدد خصائص الجامعات هو آراء طلبة الجامعات التي يشاركونها مع بيئتهم، إذ يمر الطالب بعدد كبير من المواقف التي يرى أنها جيدة أو سيئة خلال تجربته الجامعية؛ أهمها الصعوبة التي يواجها خلال فترة التسجيل في بداية الفصل الدراسي، وللتجربة السلبية أو الخطأ في التسجيل بداية الفصل الدراسي تأثير سلبي على الطالب على المدى الطويل، مما يستدعي وقوف المستشارين(المرشدين الأكاديميين) لجانبهم والتواصل معهم وقت الحاجة (Yagcı et all, 2013).

1.7 مفهوم الإرشاد الأكاديمي:

عرف تيري (Terry, 2009) الإرشاد الأكاديمي بانه عملية مساعدة الطالب في اختيار برنامج الدراسة، التي تساعده في تطوير كافة إمكانياته.وعرفه عمر (2004) بأنه عملية إنسانية وتربوية تقدم خدمات إرشادية للطلبة لمساعدتهم على فهم أنفسهم وتطوير قدراتهم على مواجهة المشكلات وحلها، وتساعدهم في التفاعل والاندماج في بيئتهم التي ينتمون إليها.وعرفته الفيومي (2015) بأنه النقطة الأساسية التي تقوم على توجيه ومتابعة الطلبة لاختيار التخصص الذي يلائم

قدراتهم وميولهم، بحيث يكون لكل طالب مرشد أكاديمي يتولى رعايته وتوجيهه لإنجاز تعليمه الجامعي منذ تسجيله بالجامعة حتى تخرجه.

وتعد العلاقة بين الجامعة والمعرفة علاقة وثيقة، لأن الجامعة جزء أصيل من المجتمع، والمعرفة هي التي تعمل على تحقيق التنمية والتطويرالمستمر والمستدام للمجتمع (تقرير المعرفة العربي، 2009)، وتسعى الجامعة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها:

أهداف معرفية: تتمثل الأهداف المعرفية في المحافظة على التراث المعرفي من خلال توليد وابتكار وابداع المعرفة من خلال التعليم والتدريس والتدريب والتركيز على البحث العلمي.

أهداف اجتماعية:تتمثل في إحداث تنمية شاملة في جميع المجالات الاجتماعية وإحداث تغيير اجتماعي نحو الأفضل في المجتمع من خلال مواجهة مشكلاته والعمل على حلها.

أهداف اقتصادية:تتمثل في الموارد والقوى البشرية التي تعمل على تزويد المجتمع بالطاقات الشبابية المدربة والمؤهلة والكفؤة وردف سوق العمل بها من أجل الوصول الى تنمية مجتمعية مستدامة من خلال تطوير الاقتصاد الوطني وحل مشكلاته الاقتصادية.

وبناءً على ما تقدم فإن بناء شخصية الطالب الجامعي القادرة على اتخاذ القرارات الواعية تسهم بشكل جلي في تقدم المجتمعات ورفعتها في المجالات المختلفة كالتعليمية والاجتماعية والعاطفية والاقتصادية والسياسية (شناعة وشحادة، 2021)، من خلال توفير ظروف إيجابية محيطة بالفرد تساعده على اتخاذ قراراته وإشباع حاجاته ومواجهة المشكلات التي يمر بها في دراسته الجامعية منها مشكلات التسجيل الفصلية.

2.7 الدراسات السابقة:

أجرت الشيخ وآخرون **(El-Sheikh et all, 2019)** دراسة هدفت تقصي إجراءات تطوير الإرشاد الأكاديمي ومعرفة معوقاته في كلية التمريض في جامعة المنصورة بالعراق، واستخدمت المنهج الاستكشافي على عينة قوامها (51) مرشداً أكاديمياً، و(424) طالبا وطالبة (70%) منهم إناث، وأبرزت نتائج الدراسة أن تقديم الإرشاد الأكاديمي يساعد الطلبة في تحسين تحصيلهم العلمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لصالح

الإناث، أما متغير المستوى الدراسي فكان الأدنى هو المستوى الرابع والأعلى هو المستوى الأول.

وأجرشلدان وارحيم (2019) دراسة هدفت التعرف إلى واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلاب الجدد في الجامعات الفلسطينية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (285) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية في غزة، أظهرت النتائج أن واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد كان بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (75.80%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، باستثناء مجال الإرشاد الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الطالبات، في حين أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، لصالح الطلبة من ذوي التخصص الأدبي، ومتغير المعدل التراكمي، لصالح الطلبة ذوي المعدلات 85% فأعلى.

كما هدفت دراسة العتيبي (2016) التعرف إلى مشكلات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم في الدراسة المنهج الوثائقي لجمع البيانات وتحليلها من خلال الدراسات السابقة، وقد أظهرت النتائج أن الإرشاد الأكاديمي لا يقوم بدوره كما يجب في مساعدة الطلبة لتنمية شخصياتهم المتكاملة، كما أظهرت النتائج عدم وضوح مفهوم وهدف ومتطلبات الإرشاد الأكاديمي لدى بعض المرشدين في الجامعات، وأظهرت ضعف التنسيق بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل في الجامعات.

وهدفت دراسة قيسي وجورل (Kaysi and Gurol, 2016) إلى الكشف عن آراء الطلاب التي يعبرون عنها لمستشاريهم خلال فترة التسجيل في معهد جامعة يلدز التقنية (Yıldız Technical University) في تركيا. استخدم منهج البحث النوعي- دراسة الحالة، على عينة تكونت من (15) طالبا اختيروا بطريقة أخذ العينات المعيارية. تم تحليل البيانات من خلال طريقة تحليل المحتوى من خلال برنامج (MAXQDA 11) وكانت موضوعات الدراسة هي (المقررات الاختيارية وغير المتاحة، والرسوم، والمعدل التراكمي). أظهرت النتائج عدد قليل من الاستجابات يرغب المشاركون إظهارها للجميع، كما اظهرت عدد كبير للمشكلات التي تعزى لمكان ووقت لقاء المرشد الأكاديمي، وأيضا مشاكل تتعلق باستخدام التقنيات التكنولوجية التي تسبب مشكلات لهم.

وأجرى بنات(Banat, 2015) دراسة كمية هدفت التعرف الى مشكلات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة في جامعة القدس وعلاقتها بالأداء الأكاديمي للطالب، استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (369) طالبا وطالبة، منهم (173) طالبا و(196) طالبة، اظهرت نتائج الدراسة أن (74.8%) من الطلبة تعرضوا لمشاكل في الإرشاد الأكاديمي، وأكدت نتائجها أن الإرشاد الأكاديمي مؤشر هام على التحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، إذ اظهرت ان لديهم مشاكل أكثر من الإناث، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة في متغيري الكلية والمستوى الدراسي.

وقام الزبون(2008) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر الطلبة، حيث أستخدم المنهج الوصفي لجمع، وتكونت عينة الدراسة من (497)طالبا وطالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن جميع مشكلات التسجيل كانت كبيرة وحادة جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.20)، وهذا يدل على أن الطلبة يواجهون المشاكل الإرشادية ويعانون منها، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى التخصص، في حين أظهرت فروقا دالة تبعا لمتغير مستوى الدراسة لصالح السنة الثانية والثالثة والرابعة.

ويُلاحَظُ من الدراسات السابقة التي تمَّ عرضها، عدم وجود دراسة عربية أو أجنبيَّة –في حدود علم الباحِث- تناولت موضوع الدراسة من وجهتي نظر الطلبة أنفسهم وكذلك أعضاء هيئة التدريس المكلفون بالقيام بعملية الإرشاد الأكاديمي، وبالتالي؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لرسم ملامح تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي، وتقليل مشكلاته ومشكلات عملية تسجيل الطلبة خلال مسيرتهم الجامعية في مستوياتها المختلفة.

8. المنهجية والإجراءات الميدانية:

1.8 منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة المشكلة موضوع البحث، ويعرف المنهج الوصفي بانه: استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها (العزاوي، 2008) و(جابر، 1996).

2.8 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الفرع الرئيسي – طولكرم في جامعة فلسطين التقنية –خضوري المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2019/2018 والبالغ عددهم (6122) طالبا وطالبة، منهم (2906) طالبا و(3216) طالبة، وكذلك جميع أعضاء هيئة التدريس الذين منهم المكلفين بالإرشاد الأكاديمي والبالغ عددهم (324) محاضرا ومحاضرة منهم (212) محاضرا و(112) محاضرة.

3.8 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية على مستوى الكلية ثم بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ تكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبةً ممن يدرسون بجامعة فلسطين التقنية خضوري، طولكرم، و(63) محاضر ومحاضرة والجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة الديمغرافية:

جدول 1: خصائص العينة الديمغرافية

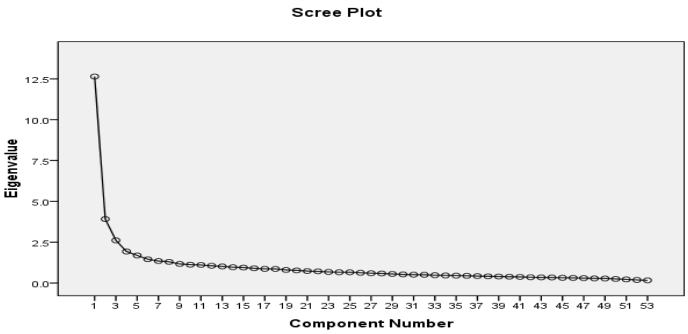
	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الطلبة	النوع الاجتماعي	ذكر	182	0.48	378
		انثى	196	0.52	
	الكلية	الهندسة	138	0.37	378
		الاقتصاد	125	0.33	
		الآداب والعلوم	15	0.04	
		الزراعة	15	0.04	
		الدبلوم	85	0.22	
	المستوى	الأول	95	0.25	378
		الثاني	124	0.33	
		الثالث	100	0.26	
		الرابع فأعلى	59	0.16	
	التقدير	مقبول	44	0.27	378
		جيد	174	0.27	
		جيد جداً	125	0.19	
		ممتاز	35	0.28	
أعضاء هيئة التدريس	النوع الاجتماعي	ذكر	37	0.59	63
		انثى	26	0.41	
	الكلية	الهندسة	28	0.44	63
		الاقتصاد	11	0.17	
		الآداب والعلوم	8	0.13	
		الزراعة	1	0.02	

	0.24	15	الدبلوم		
63	0.11	7	بكالوريوس	الدرجة العلمية	
	0.43	27	ماجستير		
	0.41	26	دكتوراه		
	0.05	3	أستاذ مشارك فأعلى		
63	0.19	12	4-1	سنوات الخبرة	
	0.25	16	9-5		
	0.38	24	14-10		
	0.18	11	15 فأكثر		

يظهر الجدول رقم (1)أن أفراد العينة يتوزعون وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي في عينة الطلبة إلى (48%) ذكورا، و(52%) إناثا، أما فيما يتعلق بعينة الهيئة التدريس فمنهم (59%) ذكورا، ومنهم (41%) إناثا.

واستخدم التحليل العاملي في هذه الدراسة لفحص صلاحية الفقرات وتحديد العوامل الفرعية المكونة للأداة، حيث استخدم محك كايزر (Kaiser Criterion) وطريقة التمثيل البياني المنحدر (Scree Plot) واختبار قيم الشيوع بملاحظة قيمة تشبع البند بالعامل كما سيظهر في صدق البناء.

وللتحقق من كفاية العينة؛ استخدم اختبار كيزر- ماير- أولكن Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)، وبلغت نتيجته (0.895) وهو دال إحصائياً، وجاء معامل كاي تربيع (8198.734)، بدرجات حرية (1378)، ومستوى دلالة (0.001). وهذه البيانات توضح ملاءمة حجم العينة لإجراء الدراسة، ولتحديد العوامل الفرعية تظهر نتائجا بالشكل (1):



شكل 1: التمثيل البياني لقيم الجذر الكامن

تشير النتائج بالشكل رقم (1)إلى أن نقطة الانكسار التي تفصل بين العوامل المهمة والعوامل التي تقل أهمية والتي تمثّلت بالنقطة الخامسة أي وجود خمسة عوامل للأداة يتجاوز بها الجذر الكامن الواحد الصحيح.

4.8 أداة الدراسة:

استخدم في الدراسة استبانة خاصة لتحقيق أهدافها، تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس والطلبة كل على حدة، عمل الباحث على تطويرها من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق، وقام بالتحقق من صدقها وثباتها على النحو الآتي:

1.4.8 صدق المحكمين:

عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بعلوم التربية وعلم النفس، الذين أبدوا بعض الملاحظات والتوجيهات والتعديلات لكل فقرة من فقرات المقاييس، وتم الأخذ بتلك الملاحظات والتعديلات، وفي ضوء ذلك يمكن القول: إن الأداة أصبحت مناسبة لقياس ما صممت من أجله. ولاستخدام طريقة صدق المحتوى حدد الباحثان ضوابط لهم للالتزام بأسئلة الاختبار وهي كالآتي:

-هل تحتوي الأدوات على معلومات كافية لتغطية ما يفترض أن تقيس؟

-هل الأسئلة مناسبة؟ وهل تقيس المجال المراد قياسه؟

-ما مستوى الإتقان الذي يقاس به المحتوى؟

2.4.8 صدق البناء باستخدام التحليل العاملي:

التحليل العاملي أسلوب احصائي يعمل على تجميع متغيرات ذات طبيعة واحدة في تركيبة متجانسة مرتبطة داخلياً فيما بينها، وهو يشمل كل أنواع الصدق، ويؤدي إلى الاتساق الداخلي. وتكون الفقرة مرتبطة بالبعد (متشبعة) إذا كانت (r = 0.30) أو أكثر، وإذا كانت (r) أقل من 0.30 يتم استبعاد الفقرة (فرج، 2012).

وتم التحقق من الصدق البنائي لأبعاد أداة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل بتطبيق إجراءات التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA)بطريقة المكوّنات الأساسية (Principal Components Method)، وتحديد العوامل مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax Method) الأكثر شيوعاً، باستخدام البرنامج الإحصائي .(SPSS) وأسفرت نتائج التحليل العاملي لأداة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل عن تشبعها على خمسة عوامل، كما يظهر توضيحه في الجدول الآتي:

جدول 2: نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لأبعاد أداة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل

5		4		3		2		1	
.719	EE2	.643	DD6	.771	CC5	.598	BB4	.698	A3
.689	EE3	.636	DD8	.768	CC4	.594	BB3	.628	A7
.661	EE4	.634	DD5	.767	CC3	.566	BB5	.620	A2
.620	EE10	.616	DD7	.707	CC2	.559	BB7	.593	A6
.616	EE9	.576	DD3	.620	CC1	.556	BB8	.588	A4
.610	EE7	.563	DD4	.539	CC6	.535	BB9	.548	A8
.607	EE5	.509	DD9	.513	CC8	.518	BB2	.543	A1
.602	EE6	.506	DD2	.500	CC7	.480	BB10	.524	A5
.595	EE8	.475	DD12			.479	BB1	.506	A9
.572	EE1	.457	DD11			.461	BB11	.358	A10
		.436	DD10			.454	BB12		
		.373	DD1			.429	BB6		
						.336	BB13		

3.4.8 ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات مقياس مشكلات التسجيل بإيجاد معادلة الثّبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، لأبعاد مشكلات التسجيل الخمسة، إذ تراوحت معاملات كرونباخ ألفا ما بين (0.86) على بعد مشكلات تتعلق بالجدول الدراسي (الوقت والمحاضر) و(0.82) على بعد مشكلات تتعلق بعملية الارشاد الأكاديمي، وبلغت الدرجة الكلية لمعاملات كرونباخ ألفا (0.93)، وهذا يدلل على أن معاملات الثّبات جميعها كانت جيدة، وأن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثّبات، وهي معاملات تسمح بإجراء الدراسة.

9. المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدمت في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية. Standard Deviationوكرونباخ ألفا Cronbach Alpha، واختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Sample t. test، وتحليل التباين الثلاثي Three-way ANOVA، والتحليل العاملي Factor Analysis، واختبار (LSD) لدلالة الفروق في المتوسطات في المقارنات البعدية.

10.نتائج الدراسة:

1.10 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن السؤال الحالي استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة كما هو موضح بالجدول (3) التالي:

جدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر الطلبة

البعد	الرقم	أكثر المشكلات من وجهة نظر الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
B	2	ضيق الوقت المحدد للإرشاد الأكاديمي	2.98	1.41
B	1	ضيق المكان المخصص للإرشاد الأكاديمي	2.78	1.23
B	10	الارشاد الأكاديمي مرتبط بالطلبة الجدد في الفصل الدراسي الأول لهم فقط	2.74	2.37
B	12	لا يتواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية الارشاد (اجازة، تكليف..)	2.73	1.18
		أقل المشكلات من وجهة نظر الطلبة		
C	3	تغيير اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة	1.73	1.13
C	4	عدم اظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة	1.75	1.12
C	5	عدم اظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد يزيد عمليات السحب والاضافة	1.77	1.08
C	2	تغيير وقت المجموعة (الشعبة) اثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة	1.85	1.12

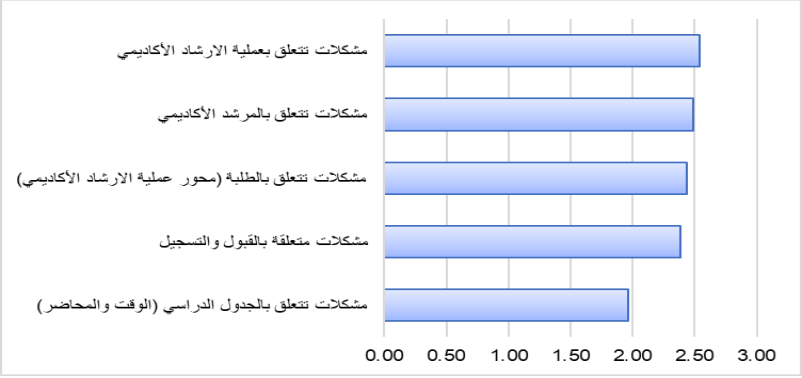
يبرز الجدول رقم (3) أن أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري ومن وجهة نظر الطلبة كانت على التوالي: ضيق الوقت المحدد للإرشاد الأكاديمي، ضيق المكان المخصص للإرشاد الأكاديمي، الارشاد الأكاديمي مرتبط بالطلبة الجدد في الفصل الدراسي الأول لهم فقط، لا يتواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية الارشاد (اجازة، تكليف..)، في حين كانت أقل مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري ومن وجهة نظر الطلبة كانت على التوالي:تغيير اسم مدرس المساق أثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة،عدم اظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة،عدم إظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد يزيد عمليات السحب والاضافة،تغيير وقت

المجموعة (الشعبة) أثناء عملية الارشاد الأكاديمي يعيق تسجيل الطلبة، وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة قيسي وجورل (Kaysi and Gurol, 2016) التي أظهرت أن عدداً كبيراً من المشكلات تعزى لمكان ووقت لقاء المرشد الأكاديمي، وتختلف مع دراسة شلدان وارحيم (2019) التي أظهرت أن واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة الجدد كان بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة بحاجة لوقت أكبر لإعطائهم الفرصة الكافية لاتخاذ قرارهم في تسجيل مساقاتهم للفصل الدراسي، علماً بأن الجامعة تعلن عن فترة تسجيل عادة ما تكون كافية، وتحدد أوقاتا للمتأخرين بعد نهاية الجدول الزمني المعلن للتسجيل بحسب المستويات الأكاديمية للطلبة، إلا أن الطلبة كما يظهر أنهم يأجلون ويماطلون في عملية التسجيل لآخر أوقات التسجيل مما يجعل الوقت لديهم مضغوطا، وقد يتطلب ذلك توعية الطلبة بأهمية الوقت وإدارته، أما فيما يتعلق بمكان الإرشاد الأكاديمي فهو عادة ما يكون مكتب عضو هيئة التدريس المكلف بالإرشاد، وعادة ما يتسع على الأقل لطالبين اثنين، لكن ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي قد يجعل الطالب يعطي حكما أن المكان لا يتسع، أما فيما يتعلق بأن الإرشاد الأكاديمي يتعلق بالطلبة الجدد في السنة الأولى من التحاق الطالب بالجامعة، فهذا قد يدلل على ضعف عملية الإرشاد الأكاديمي برمتها والتي تحتاج الى تفعيل من خلال الإعلانات التوعوية والتوجيه المستمر وجعله مرحلة من عملية تسجيل الطالب، هذا بدوره يُفعّل عملية الإرشاد الأكاديمي ويقلل من مشكلات التسجيل ويزيد في وعي الطلبة بأهمية الإرشاد وتمكين الروابط مع مرشده لتبصير الطالب بنقاط قوته ونقاط ضعفه في اختيار المساقات التي يسجل بها في الفصل الدراسي، وهذا يدلل عليه الفقرة التالية التي أشار بها المستجيبون الى قلة أوقات تواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية الارشاد (إجازة، تكليف..)، إذ بداية عملية الإرشاد الأكاديمي تبدأ من المرشد الأكاديمي الذي يتم تعينه للطالب بالسنة الأولى من التحاقه بالجامعة ويدوم معه إلى تخرجه، وقد لا يحتاج الطالب التوجه الى قسم التسجيل، بل يقوم بعملية التسجيل الكترونيا، ويمكن للطالب أن يراجع مرشده الأكاديمي في أي مشكلة تسجيل تواجهه وبدوره المرشد الأكاديمي يتابع حلها، فتقلل هذه العملية الضغط على العاملين بدائرة التسجيل.

وكانت أقل المشكلات لدى الطلبة ما يتعلق بمدرس المساق سواء بذكر اسمه على المساق او تغيير اسمه أو غير ذلك وهذه منطقية، إذ توزع المساقات على أعضاء هيئة التدريس في معظمها بحسب تخصصاتهم، وبالتالي سيدرس الطالب المساق

عند عضو هيئة التدريس في مرحلته الجامعية آجلا أم عاجلا مما يجعل الطالب يسجل المساق المطروح وخاصة إذا كان هذا المساق متطلبا سابقا لمساقات أخرى ويفتح له السماح بتسجيل مساق يتبعه، فيجد الطالب ضرورة في تسجيل المساق بغض النظر عن اسم عضو هيئة التدريس أو الوقت،وجاء ترتيب أبعاد مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة كما يأتي:



شكل 2: مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة

يتضح من الشكل (2) ترتيب أبعاد المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وهي على التوالي كالآتي: مشكلات تتعلق بعملية الإرشاد الأكاديمي، مشكلات تتعلق بالمرشد الأكاديمي، مشكلات تتعلق بالطلبة، مشكلات تتعلق بالقبول والتسجيل، مشكلات تتعلق بالجدول الدراسي(الوقت والمحاضر). ويمكن عزو النتيجة هذه؛ بأن أكثر المشكلات تتمثل بتدني تفعيل خدمات الإرشاد الأكاديمي، وهذه تتطلب توجيه وإعلانات توعوية مستمرة من إدارة الجامعة وشؤون الطلبة فيها وكذلك ممثلي الطلبة نقابيا؛ المتمثل بمجلس اتحاد الطلبة والأندية والملتقيات الطلابية، للعمل على حث وتشجيع الطلبة على تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي لما لها من أثر فعال في تقليل مشكلات الطلبة بشكل عام ومشكلات التسجيل بشكل خاص، كما يدلل ما أسلفناه على الأبعاد التالية وهي المشكلات التي تتعلق بالمرشد الأكاديمي، والمتعلقة بالطلبة، والمتعلقة بالقبول والتسجيل، والمشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي فيما يتعلق بالوقت والمحاضر، فعملية تفعيل الإرشاد الأكاديمي وإعطاء المرشد الأكاديمي صلاحيات تعاونية ما بين الطالب والمرشد وظهور نتائج مثمرة جلية تشجع ركني عملية الإرشاد المتمثلة بالطالب والمرشد الأكاديمي، ويمكن الإشارة الى أن المرشدين الأكاديميين من

أعضاء هيئة التدريس يعملون بجد وانتماء إذا كان للعملية الإرشادية آثارها الإيجابية الجلية، من خلال جعل عملية التسجيل للطالب تمر عبر المرشد الأكاديمي ويؤخذ بتوجيهاته وإرشاداته بشكلها الصحيح، ويسهل ذلك أيضا على الطالب عملية تسجيله، ويقلل هذا بدوره الضغط على دائرة القبول والتسجيل فيقل عدد المراجعين من الطلبة بغرض التسجيل، مما سيعطي نتائج إيجابية في تقليل مشكلات التسجيل والعملية الأكاديمية برمتها بنسب متفاوتة.

2.10 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما هو موضح بالجدول (3) التالي:

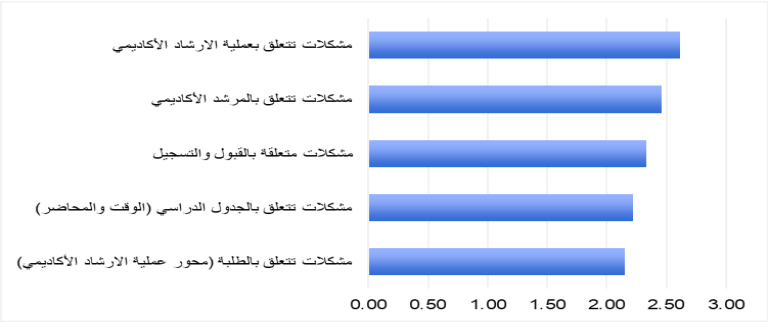
جدول4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ...

البعد	الرقم	أكثر المشكلات من وجهة نظر المدرسين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
B	12	لا يتواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية الارشاد (اجازة، تكليف..)	2.90	1.35
B	1	ضيق المكان المخصص للإرشاد الأكاديمي	2.89	1.11
B	2	ضيق الوقت المحدد للإرشاد الأكاديمي	2.86	1.15
B	13	لا يوزع القبول والتسجيل دليل الطالب أثناء عملية الارشاد الأكاديمي	2.86	1.38
		أقل المشكلات من وجهة نظر المدرسين		
E	2	تدني مستوى وعي الطلبة بأهمية عملية الارشاد الأكاديمي خلال الحياة الجامعية	1.94	1.18
D	12	لا يوجد طريقة معيارية(نموذج) تقيس أن الطالب تلقى مساعدة الارشاد الأكاديمي	1.95	1.01
C	5	عدم اظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد يزيد عمليات السحب والاضافة	2.02	1.20
E	3	تدني مستوى معرفة الطلبة للقوانين والأنظمة التي تحكم عملية الارشاد الأكاديمي	2.03	1.01

يتضح من الجدول (4) السابق أن أكثر مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت على التوالي: لا يتواجد العاملين في القبول والتسجيل في مكاتبهم فترة عملية

الارشاد (اجازة، تكليف..)، ضيق المكان المخصص للإرشاد الأكاديمي، ضيق الوقت المحدد للإرشاد الأكاديمي، لا يوزع القبول والتسجيل دليل الطالب أثناء عملية الارشاد الأكاديمي،في حين كانت أقل مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت على التوالي:تدني مستوى وعي الطلبة بأهمية عملية الارشاد الأكاديمي خلال الحياة الجامعية،لا يوجد طريقة معيارية(نموذج) تقيس أن الطالب تلقى مساعدة الارشاد الأكاديمي،عدم اظهار اسم مدرس المساق اثناء عملية الارشاد يزيد عمليات السحب والاضافة،تدني مستوى معرفة الطلبة للقوانين والأنظمة التي تحكم عملية الارشاد الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة العتيبي (2016) التي بيّنت أن الإرشاد الأكاديمي لا يقوم بدوره كما يجب في مساعدة الطلبة.

وتفسّر النتيجة الحالية في أن أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة في عملية الإرشاد الأكاديمي والتسجيل تتمثل بعدم توفر عدد كاف من العاملين في دائرة القبول والتسجيل، إذ يحتاج ذلك الى دراسة أعداد العاملين في القبول والتسجيل في جامعات متعددة على المستوى المحلي والإقليمي، بحيث يكون لكل عدد من الطلبة عدد يقابلهم من العاملين في القبول والتسجيل مثلا لكل الف طالب عدد معين من العاملين، ويتعلق هذا بالطاقة الاستيعابية للجامعة من الطلبة الملتحقين بها، أما فيما يتعلق بمشكلات ضيق المكان؛ يعد عضو هيئة التدريس والمكلف بالإرشاد الأكاديمي هو الأكثر تحديدا لها فهو يقدر أن المكان يعد مناسب وكاف لتلبية احتياجات الطلبة من هذه العملية بحيث يكون جاذبا ومجديا ومريحا للطالب للتوجه الى مرشده، أما فيما يتعلق بمشكلات ضيق الوقتالمحدد للإرشاد الأكاديمي، فيتطلع المرشد الأكاديمي الى اهمية إعطاء الطالب الوقت الكافي لعملية التسجيل ولا سيما أن التسجيل عادة ما يكون في فترة الامتحانات النهائية من الفصل الدراسي ويكون الطلبة منهمكين بالامتحانات ونتائجها ويكونون أيضا بحاجة لوقت استراحة بين الفصلين مما يجعل فتح باب التسجيل يكون ضاغطا لوقت الطلبة، واخيرا فيما يتعلق بمشكلة عدم توزيع دليل الطالب فترة التسجيل فهذه مشكلة بحاجة الى حل ومن الأهمية توزيع الدليل مع التأكيد للطالب على أهمية قراءته بتعمق وفهم ووعي والاستفسار عن أي أمر لم يتضح له، وهذا يعد غاية في الأهمية لحل مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل والعملية الأكاديمية برمتها. وجاء ترتيب أبعاد المشكلات من وجهة نظر المدرسين كما يتضح في الشكل الآتي:



شكل 3: مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

يتضح من الشكل (3) ترتيب أبعاد المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وهي على التوالي كالآتي: مشكلات تتعلق بعملية الإرشاد الأكاديمي، مشكلات تتعلق بالمرشد الأكاديمي، مشكلات تتعلق بالقبول والتسجيل، مشكلات تتعلق بالجدول الدراسي(الوقت والمحاضر)، مشكلات تتعلق بالطلبة.

وتفسر النتيجة الحالية انسجاما مع تفسير النتائج المتعلقة بوجهة نظر الطلبة، إذ يلاحظ تطابقا في استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في ترتيب أبعاد مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل، وخاصة البعدين(المشكلات المتعلقة بالعملية الإرشادية نفسها، والمشكلات المتعلقة بالمرشد الأكاديمي) وهذا يدلل على قرب المرشد الأكاديمي من طلبته، وكذلك تجلي هذه المشكلات التي تتطلب وضع خطط واستراتيجيات علاجية لحل وتخفيف هذه المشكلات وتصويب عملية الإرشاد الأكاديمي للتسهيل على الطلبة، ثم يأتي بعد المشكلات المتعلقة بالقبول والتسجيل وخاصة ما أشار اليه أعضاء هيئة التدريس بعدم توزيع دليل الطالب أثناء عملية التسجيل، ثم يأتي بعد المشكلات المتعلقة بالجدول الدراسي والمتمثلة بالوقت والمحاضر، ثم المشكلات المتعلقة بالطلبة، وهذا يدلل على المسؤولية التي يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس في تقليل تحميل الطلبة مسؤولية مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل، إذ يرون أن الجامعة بمكوناتها الإدارية بدءا بالعملية الإرشادية نفسها ثم المرشد والقبول والتسجيل هي التي يقع على عاتقها تحمل مسؤولية تفعيل الإرشاد الأكاديمي لسهيل عملية التسجيل، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قيسي وجورل (Kaysi and Gurol, 2016) في تنمية المجالات الأكاديمية، والشخصية، وأظهرت عدد كبير للمشكلات التي تعزى لمكان

ووقت لقاء المرشد الأكاديمي ، واختلفت مع دراسة (العتيبي،2016) في أن الإرشاد الأكاديمي لا يقوم بدوره كما يجب في مساعدة الطلبة لتنمية شخصياتهم المتكاملة، كما يظهر ضعف في التنسيق بين الأقسام الأكاديمية وعمادة القبول والتسجيل في الجامعات.

3.10 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف مشكلات الإرشاد الأكاديمي باختلاف الجنس والكلية والمستوى الدراسي والتقدير من وجهة نظر الطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقاً للنوع الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، وكانت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر، أنثى).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية ومضمونها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقا للجنس من وجهة نظر الطلبة، في ان الطلبة يعاملون بنفس الطريقة وبفرص متساوية سواء كانوا ذكورا أم إناثا. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشيخ وآخرون (El-Sheikh et all, 2019) التي بيّنت نتائجها وجود فروق دالة في الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك تختلف مع دراسة بنات (Banat, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، أي: لديهم مشاكل أكثر من الإناث.

ولفحص الفروق في درجة لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وفقاً للمتغيرات: الكلية، والمستوى الدراسي والتقديراستخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول 5: نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) للفروق في درجة لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقاً للمتغيرات: الكلية، والمستوى الدراسي والتقدير من وجهة نظر الطلبة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الكلية	2.16	4	0.54	1.81	0.13
المستوى	3.90	3	1.30	4.38	0.00

الدراسي					
التقدير	2.71	3	0.90	3.04	0.03
الخطأ	109.01	367	0.30		
المجموع	2230.52	378			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في درجة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغير الكلية، ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي، والتقدير، ولتوضيح الفروق تم تطبيق اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، حيث كانت الفروق في متغير المستوى الدراسي للمستويين الرابع والثالث مقابل الثاني والأول؛ أي كلما ارتفع المستوى الدراسي تقل مشكلات الإرشاد الأكاديمي، ويكون أقلها في المستوى الرابع يليه الثالث.وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشيخ وآخرون **(El-Sheikh et all, 2019)** التي بيّنت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في الإرشاد الأكاديمي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، حيث كان الأدنى المستوى الرابع والأعلى المستوى الأول، وكذلك تتفق مع دراسة الزبون (2008) التي أظهرت وجود فروقا دالة إحصائياً وفقاً لمتغير مستوى الدراسة لصالح السنة الثانية والثالثة والرابعة. في حين اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة بنات (Banat, 2015) التي لم تظهر فروقا دالة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. في حين كانت الفروق في متغير التقدير لصالح الذين يحصلون على تقدير ممتاز ثم جيد جدا ثم جيد في مقابل مقبول.

وتمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإرشاد الأكاديمي يقدم لجميع الطلبة بغض النظر كان الطالب ذكرا أم أنثى، وبالتالي لم تظهر النتائج فروقا بين الذكور والإناث في درجة مشكلات التسجيل الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر الطلبة، كذلك متغير الكلية التي يتبعها الطالب فجميع الكليات تتلقى التعليمات نفسها من إدارة الجامعة، وتكون فترة التسجيل هي نفسها لكل الكليات، مما يجعل عملية التسجيل موحدة وبنفس الطريقة وبالتالي المشكلات نفسها التي يواجها الطلبة دون النظر الى تخصصاتهم أو تبعيتهم للكلية.

في حين أظهرت نتائج التحليل أنه يوجد فروقا دالة إحصائيا في مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل تبعا لمتغير المستوى الدراسي؛ فكلما ارتفع المستوى الدراسي للطالب كلما قلت مشكلات الإرشاد الأكاديمي لديه، ويمكن تفسير هذه النتيجة للخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال التكرار والممارسة في السنوات السابقة، إذ

يقوم بالتسجيل سنويا ثلاث مرات، وهذه الممارسة تجعل لديه خبرة ودراية بكيفية التسجيل والتعامل مع التعليمات الصادرة عن إدارة الجامعة، ودرايته بأهمية اللجوء الى مرشد الأكاديمي في الوقت المناسب، كما أن النتائج أظهرت فروقا دالة إحصائيا في مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل تبعا لمتغير التقدير، ويمكن تفسير ذلك في أن التقدير مرتبط بالتحصيل الأكاديمي وبعد التحصيل الأكاديمي مؤشرا لأمور منها الاهتمام الأكاديمي والدافعية والذكاء وبالتالي قدرة من لديهم تقديرا مرتفعا أن تكون لديه القدرة على تحليل المشكلات ومواجهتها وحلها في الحياة اليومية، وعليه يكون الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتقدير المرتفع لديهم قدرة أعلى على مواجهة مشكلات التسجيل ولديهم فهم أعلى للإرشاد الأكاديمي. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة شلدان وارحيم (2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للمعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدلات (85%) فأعلى.

4.10 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف مشكلات الإرشاد الأكاديمي باختلاف الجنس والكلية الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقاً للجنس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر، أنثى). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشيخ وآخرون **(El-Sheikh et all, 2019)** التي بيّنت نتائجها وجود فروق دالة في الإرشاد الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك تختلف مع دراسة بنات (Banat, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، إذ اظهرت ان لديهم مشاكل أكثر من الإناث.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية ومضمونها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات الحسابية لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقا للجنس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أن عضو هيئة التدريس بغض النظر عن جنسه ونوعه الاجتماعي فلديه التعليمات والقوانين نفسها التي تعتمدها الجامعة، إذ تقوم

الشؤون الأكاديمية بتعميمها على أعضاء هيئة التدريس بنفس الطريقة، كما أن الطلبة يراجعون مشرفيهم من أعضاء هيئة التدريس ويقوم عضو هيئة التدريس بغض النظر عن جنسه بتقديم ما يستطيع من المساعدة للطلبة وهذا من أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي، فضلا عن القيم التي يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس الجامعي بشكل عام، فكلما ارتقى الإنسان بالعلم والمعرفة يفترض أن يرتقي بقيمه وأسلوب تعامله ونستذكر ما جاء في القرآن الكريم "إنما يخشى الله من عباده العلماء" (28: فاطر)، وهذا ليس محصورا على جنس دون الآخر، مما يؤكد عدم وجود فروق في مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل تبعا لمتغير الجنس.

ولفحص الفروق في درجة لمشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرات: الكلية، والدرجة العلمية وسنوات الخبرة استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول 6: نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three way analysis of variance) للفروق في درجة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقاً للمتغيرات: الكلية، الدرجة العلمية وسنوات الخبرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الكلية	0.73	4	0.18	0.52	0.72
الدرجة العلمية	1.82	3	0.61	1.70	0.18
سنوات الخبرة	1.71	3	0.57	1.60	0.20
الخطأ	18.51	52	0.36		
المجموع	372.49	63			

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق في درجة مشكلات الإرشاد الأكاديمي والتسجيل وفقاً للمتغيرات: الكلية، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس ذكورا كانوا أم إناثا؛ فلديهم الخبرات نفسها المتعلقة بالخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية التي ينتمون إليها، كما أنهم يعملون بجد في موضوع الإرشاد الأكاديمي ويمنحون الطلبة الذين يراجعونهم فترة التسجيل للفصل الدراسي، الوقت والمساحة الكافية لذلك بغض النظر عن الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس أو الدرجة العلمية التي يحملها أو عدد سنوات الخبرة لديه، إذ أن عضو هيئة التدريس يكون لديه فهما كافيا للخطة الدراسية للبرنامج الأكاديمي الذي ينتمي اليه في قسمه وكليته، كما أن عضو هيئة

التدريس تتكون لديه القناعة أن تقديم الإرشاد الأكاديمي يساعد الطلبة في تحسين تحصيلهم العلمي، ويقلل من مشكلات تسجيلهم، وهذا بدوره يرفع مستوى تصنيف الجامعة بين الجامعات الأخرى، ويخفف من أعباء الجامعة المالية، فعندما يسير الطلبة وفق الخطة الدراسية يجعل تسجيلهم في الشعب الدراسية منتظما وأعدادهم مناسبة؛ مما يؤثر إيجابيا على عمل عضو هيئة التدريس، فضلا عن القيم الإنسانية والأخلاقيات المهنية التي يحملها أعضاء هيئة التدريس في ذواتهم وانتمائهم للجامعة والذي يعد الطلبة محور اهتمام الجامعة فهم أهم مخرجاتها لسوق المجتمع واتفقت النتيجة الحالية معدراسة (El-Sheikh et all, 2019) في أن تقديم الإرشاد الأكاديمي يساعد الطلبة في تحسين تحصيلهم العلمي، ومع دراسة (Van and Said, 2018) في أن الإرشاد الأكاديمي يؤثر في تنمية المجالات الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية، كما اتفقت أيضا مع دراسة (مرسي، 2006) في مشكلات المتعلقة بالمرشد الأكاديمي،واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، 2016) في أن الإرشاد الأكاديمي لا يقوم بدوره كما يجب في مساعدة الطلبة لتنمية شخصياتهم المتكاملة.

11.التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. ضرورة إجراء دراسات ميدانية لتنفيذ برامج لتفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي وتقليل مشكلات التسجيل.
2. ضرورة تفعيل عملية الإرشاد الأكاديمي من خلال تكليف أعضاء هيئة التدريس بتخفيف جزء من عبئهم الأكاديمي لتوفير الوقت الكافي للقيام بعملية الإرشاد بصورة فاعلة.
3. ضرورة تعيين وقت بداية الفصل الدراسي ونهايته في التقويم الأكاديمي والالتزام به.
4. توعية الطلبة على أهمية الإرشاد الأكاديمي ومراجعة المرشد الأكاديمي بصورة مستمرة والتشاور معه والالتزام بتوجيهاته.
5. ضرورة طرح مساق الزامي للطالب يكون شرح وتوضيح دليل الطالب الجامعي جزءا منه.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحث من إدارة جامعة فلسطين التقنية خضوري بالشكر والتقدير على الدعم اللامتناهي في إنجاز البحث الحالي.

قائمة المراجع:

القرآن الكريم.

1. أبو صايمة، سعيد (1984). نماذج من الإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، بحث مقدم إلى ندوة الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي – دمشق.
2. تقرير المعرفة العربي (2009). نحو تواصل معرفي منتج، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة فهد راشد آل مكتوم، دار العزيز للطباعة، دبي-الإمارات العربية المتحدة.
3. جابر، جابر وكاظم، احمد (1996). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
4. حافظ، صبري. (2004). التعليم الجامعي أداة للنهضة أم تكريس للتخلف، مقالة منشورة في مجلة وجهات نظر، ع (64).
5. الحجايا، سليمان وعبد ربه، جهاد (2008). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة الطفيلة التقنية من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها بالتخصص والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، مجلة كلية التربية-مصر، 4(32)، 569-594.
6. حكيم، ثابت (1990). آراء أعضاء هيئة التدريس نحو أهداف ومتطلبات تطبيق نظام الساعات المعتمدة في بعض كليات جامعة أسيوط-رؤية مستقبلية، رابطة التربية الحديثة، ع (24).
7. الخوالدة، محمد وغرايبة، احمد (2000). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل، دراسات العلوم التربوية-الأردن، 27(1)، 127-104.
8. الدوسري، صالح (2006). الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، رسالة الخليج العربي، ع (115)، 285-235.
9. رمضان، صلاح (2004). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية في سلطنة عمان- دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) مصر، 14(59)، 272-198.
10. الريحاني، سليمان، وحمدي، نزيه (2005). نموذج الإرشاد الأكاديمي في نظام الساعات المعتمدة، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- دمشق.

11. الزبون، سليم (2008). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس) مصر، 2(32)، 452-623.
12. سعادة، جودت (2007). دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل والارشاد الأكاديمي، مجلة دراسات العلوم التربوية، 34(2).
13. شلدان، فايز وارحيم، سامية (2019). واقع الإرشاد الأكاديمي لدى الطلبة المستجدين في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة الجامعة الإسلامية – غزة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا. 12 (40)، 79- 105.
14. شناعة، هشام وشحادة، عز الدين (2021). ما وراء الدافعية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الأساسية والتطبيقية، **22**(2)، 360-369.
15. العتيبي، منصور (2016). مشكلات الإرشاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، مجلة رابطة التربية الحديثة- مصر، 8(28)، 157-177.
16. العزاوي، رحيم (2008). مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان: الأردن.
17. عمر، السيد (2004). مشكلات الإرشاد الأكاديمي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من طالبات جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
18. عيسان، صالحة (1990). نظام الساعات المعتمدة وكيفية تطبيقه في جامعة السلطان قابوس، مجلة التربية، ع (23)، وزارة التربية والتعليم في دولة قطر.
19. فرج، صفوت (2012). القياس النفسي. ط7، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
20. الفيومي، ميسون (2015). نظام الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي الخاص: دراسة تقويمية، مستقبل التربية العربية-مصر، 22(99)، 284-189.
21. مرسي، وفاء (2006). الإرشاد الأكاديمي مشكلاته وسبل العلاج-دراسة حالة كلية التربية بعبرى في سلطنة عمان، مجلة كلية التربية بالإسكندرية-مصر، 1(16)، 112-179.
22. Banat, B. (2015). Academic Advising Problems at Al-Quds University as Perceived by Students, and Its Relationship with

Student's Academic Performance, Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing, Rome-Italy, 4(1), 97-108.

23. Crocket. D. (1984). Academic Advising: A Resource Document, Lowa City: The America College Testing Program.

24. El-Sheikh, O., Mohammed, B., EL-Gazar, H. and Zoromba, M. (2019). Developing Corrective Actions to Improve Academic Advising Process, *American Journal of Nursing Research*, 7(3), 286-292.doi: 10.12691/ajnr-7-3-8.

25. Frost. S. H. (2000). Academic Advising for student success, Asystem of shared Responsibility, ASHE-ERIC Hidher Education Report, n (3), George Washington University.

26. Kaysi, F. and Gurol, A. (2016). E-Advisory Based Analysis of Student Expressions throughout the University Courses' Registration Period on Digital Media, *Journal of Education and Practice*, 7(9), 73-81.

27. Neighbors. E.J. (1996).The Impact of Early, Reguler and Late Registration on Student at Three Texas colleges, *Dissertation Abstracts International-A,* 58(3),771.

28. Phillips, L. (2001). Developmental reading students and the college experience, *RTDE*, 17(2), 15-25.

29. Schulenberg. J.&Lindhorst.M,(2008). Advising is advising: Toward defining the practice and a scholarship of Academic advising, *NACADA Journal*, 28(1), 43053.

30. Shanaa, H. and Shehadeh, E. (2021).ma wara' aldaafieiat waleawamil alkhamsat alkubraa lilshakhsia 'The big five personality factors and their relationship to the meta-motivation among university students'. *The Scientific Journal*

of King Faisal University: Basic and Applied Sciences, 22(2), 360-369. DOI: 10.37575/h/edu/210010

31. Sonari. J.A. (1993). The Nature and Extent of the Problems Experienced by International Students Enrolled in an English Language Problem, *Dissertation Abstracts International-A*,55(3).

32. Terry. O. B. (2009). An Academic Advising Model, *NACADA Journal*, V (29.

33. Van, H. and Said, N. (2018). ACADEMIC ADVISORS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC ADVISING IN PUBLIC UNIVERSITIES OF MALAYSIA, International Journal of Educational Best Practices (IJEBP), 2(2), 34-48.

34. Yagcı, E., Cetin, S. & Turhan, B. (2013). Academic difficulties faced by students who came to Turkey with the Erasmus Program. *Hacettepe Universities Egotism Faculties Derision*, (44), 341-350.

Problems of Academic Counseling and registration from the point of view of faculty members and students

Hesham Abd -AlrahmanHussinShanaa
Palestine Technical University - Kadoorie / Palestine

Abstract: The current study aimed to identify the most problems of academic guidance and registration at Palestine Technical University - Kadoorie from the point of view of faculty members and students, using the descriptive analytical approach, on a sample of (378) male and female students, and (63) members of the faculty, and the sample was chosen

stratified random method. The results showed that the most problems of academic advising and registration among university students from the students' point of view were: lack of time for academic advising, lack of space, and the association of academic advising with new students only. While the most problems came from the point of view of the faculty members, respectively: the lack of admission and registration workers in their offices during the guidance process, the lack of space for guidance, the lack of time, and the lack of distribution of the student's guide by the Deanship of Admission and Registration. The data also showed that there were no fundamental differences in the degree of academic advising and registration problems from the students' point of view according to the gender and college variables, and there were no fundamental differences from the point of view of the faculty members according to the variables: gender, college, degree, and years of experience. And there are statistically significant differences in the degree of problems from the students' point of view according to the academic level variables in favor of the third and fourth levels, as well as the estimation in favor of an excellent grade. The study recommended the importance of conducting field studies for programs that activate the academic advising process to reduce registration problems and facilitate them for students.

Keywords: academic advising, registration problems, faculty, students, Palestine.

واقع وآفاق النمط التربوي القائم على التناوب في ظل جائحة كوفيد-19بالتعليم الابتدائي.

أ.نبيل السعيدي، باحث في سلك الدكتوراه.
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب.

ملخص:ضربت جائحة كوفيد-19 العالم برمته وأثرت على كافة قطاعاته من بينها قطاع التربية والتكوين، حيث تسببت الجائحة في توقف الدراسة الحضورية بالمؤسسات التعليمية وتم اللجوء إلى حلول موازية بديلة، أبرزها التعليم عن بعد، لاستكمال السنة الدراسية وضمان الاستمرارية البيداغوجية، غير أن عدم وضوح الرؤية في ما يتعلق بمدة الجائحة، دفع سلطات التربية والتكوين إلى إعادة فتح المؤسسات التعليمية بالاعتماد على النمط التربوي القائم على التناوب، وذلك لتخفيف الاكتظاظ بالأقسام الدراسية ولتحقيق التباعد الجسدي، وتهدف الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي الممارسين بالمؤسسات التعليمية الابتدائية نحو نمط التعليم بالتناوب الذي تم تبنيه بعد إعادة فتح المدراس خلال السنة الدراسية 2021/2020 والظروف التي صاحبت عملية تنزيل هذا النمط التربوي القائم على التعليم بالتناوب، بمعنى المزاوجة بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي عن بعد ومحاولة اكتشاف مدى توظيف أساتذة التعليم الابتدائي لبيداغوجية الفصل المعكوس باعتبارها مقاربة بيداغوجية تتقاطع بشكل كبير مع نمط التعليم بالتناوب من خلال ما توفره من معارف نظرية وتقنيات تطبيقية، وذلك من خلال استطلاع آراء الأساتذة باعتبارهم قطب الرحى في تنزيل هذا النمط التربوي، ثم التعرف على العراقيل والصعوبات التي واجهتهم خلال هذه السنة الدراسية واتجاهاتهم بخصوص مأسسة هذا النمط التربوي.

الكلمات المفتاحية: التعليم بالتناوب، التعليم الحضوري، التعليم عن بعد، بيداغوجية الفصل المعكوس، جائحة كوفيد19.

1.مقدمة:

يعرف العالم في وقتنا الراهن أزمة صحية دولية سبّبها فيروس كورنا المستجد، هذه الأزمة الصحية تعد هي الأكبر والأخطر خلال العقود الأخيرة، وقد مسّت بشكل سلبي جميع مجالات الحياة البشرية. ففي المجال التربوي، أوجدت جائحة كوفيد-19 أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرَّر منه نحو 1,6 مليار من طالبي العلم في أكثر من 190 بلداً. وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على 94 في المئة من المتعلمين في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99 في المئة في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا. (الأمم المتحدة، 2:2020).

ومع بداية ظهور الحالات الأولى من الإصابة بفيروس كوفيد-19، أعلنت معظم دول العالم حالة الطوارئ الصحية واتخذت سلطات تلك الدول إجراءات احترازية من أجل الحد من انتشار العدوى بين الناس، خاصة بعد تصنيفها كجائحة عالمية من طرف منظمة الصحة العالمية. وفي هذا السياق، تقرر في العديد من البلدان ومن بينها المغرب غلق المدارس وتعليق التعليم الحضوري في جميع المؤسسات التعليمية في القطاعين العام والخاص، وذلك ابتداء من يوم 14 مارس 2020 حتى إشعار آخر. وفي مواجهة هذا الموقف الطارئ ولضمان الاستمرارية البيداغوجية بدأت وزارة التربية الوطنية بتنويع البدائل الممكنة، ومحاولة تشجيع أساليب وآليات جديدة للتعليم من أجل إنقاذ الموسم الدراسي من جهة، وضمان مواكبة المتعلمين وتتبعهم لدروسهم وإبعادهم عن التجمعات من جهة ثانية. وكانت الوسيلة الأبرز هي تعويض نظام التعليم الحضوري بنظام التعليم عن بعد، مما أتاح للمعلمين الاتصال عن بعد بمتعلميهم، وتقديم الدروس والأنشطة التعليمية بالاعتماد على الوسائط الإلكترونية المتاحة (منصات البث المباشر، ومقاطع الفيديو والفصول الدراسية الافتراضية، مواقع التواصل الاجتماعي وما إلى ذلك).

وفي ظل غياب دلائل واضحة على قرب انتهاء جائحة كوفيد-19 كان لابد من اتخاذ إجراءات ملموسة وواقعية لإعادة فتح المدارس لتفادي تحول الأزمة الصحية لأزمة تربوية وتعليمية، وفق مقاربة تجمع بين الاستمرارية البيداغوجية وبين السلامة الصحية للبيئة المدرسية وجميع المتدخلين فيها، وهذا ما جعل المغرب يبحث عن أنظمة رديفة أو مساعدة للأنظمة التقليدية للتعليم والتعلم، لذلك تم اقتراح أنماط تعليمية

مختلفة وتُرِك للأسر اختيار النمط التربوي الذي يلائمها، بين التعليم الحضوري إذا تحسنت الوضعية الوبائية، وبين التعليم بالتناوب أي المزاوجة بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي لتطبيق التباعد الجسدي، في حين كان النمط التربوي الثالث المقترح من طرف وزارة التربية الوطنية، هو التعليم عن بعد مُسخرة في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة لتحقيق هذا الغرض إذا ما استفحلت الوضعية الوبائية، غير أن الواقع أثبت أن النمط التربوي المعتمد خلال هذه السنة الدراسية كان هو التعليم بالتناوب. هذه الوضعية جعلت الباحث يعيد طرح مجموعة من التساؤلات لعل أبرزها: ما اتجاهات الأساتذة بخصوص نمط التعليم بالتناوب؟ وما جوانب التكامل بينه وبين بيداغوجيا الفصل المقلوب؟ وهل يمكن أن تكون بيداغوجيا الفصل المقلوب مدخلا لتفعيل التعلم عن بعد كخيار تربوي استراتيجي؟ وتهدف هذه الدراسة إلى جمع بيانات عن تجربة المغرب في مجال التعليم بالتناوب على مستوى التعليم الابتدائي بالمدارس العمومية بمدينة الرباط. وذلك من خلال الوقوف عند اتجاهات الأساتذة نحو هذه التجربة والعراقيل التي صاحبتها ومدى توظيفهم لبيداغوجيا الفصل المعكوس باعتبارها مقاربة بيداغوجية تشكل إطار واقعيا للتعليم بالتناوب من خلال ما تقدمه من معارف نظرية تؤصل للمزواجة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، فضلا عما توفره بيداغوجيا الفصل المقلوب أو المعكوس من أدوات تطبيقية تساعد على مأسسة التعليم عن بعد. ورقتنا العلمية هذه، مهيكلة على النحو الذي يمكّن من تقديم مقاربة نظرية تتضمن التفاصيل المفاهيمية المرتبطة بإشكالية الدراسة في الجزء الأول، ثم الانتقال إلى جانب ميداني في الجزء الثاني، نقدم فيه نتائج الدراسة العلمية التي أجريناها مع تقديم تفسيرات لهذه النتائج.

2.إشكالية البحث:

عرفت الأنظمة التربوية في السنوات الأخيرة تطورا على مستوى المناهج والبرامج والوسائل التعليمية والمقاربات البيداغوجية المتّبعة في تربية الأجيال المستقبلية، وفي هذا الإطار، اعتمدت عدة دول على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنظمة التربية والتعليم بشكل متدرج، محاوَلةً منها لمواكبة التطور الحاصل في هذا المجال، غير أن تفشي فيروس كورونا المستجد وآثاره السلبية التي ألقت بظلالها على المنظومات التربوية في جميع أنحاء العالم أدى إلى إغلاق شامل للمدارس، واتباع نمط التعليم عن بعد بشكل كلي باستخدام البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية التي يمكن للمدارس والأساتذة استخدامها للوصول إلى المتعلمين عن بعد والحد من انقطاع التعليم

واستكمال السنة الدراسية، في انتظار انحسار الفيروس والقضاء عليه، ومع انتشار الدراسات العلمية الطبية المؤكدة لعدم إمكانية القضاء على جائحة كوفيد-19 بشكل كامل في الوقت الراهن، كان لابد من التعايش معه وبدأت عدة دول في رفع الحجر الصحي الشامل وإعادة فتح المؤسسات والقطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية بشكل متدرج، مما دفع العديد من الدول في التفكير في أنماط تربوية تستطيع الجمع بين متطلبات الإجراءات الاحترازية للوقاية من فيروس كوفيد-19 وفتح المدارس لاستقبال المتعلمين خلال الموسم الدراسي 2021/2020، وعلى غرار مجموعة من الدول، لجأت وزارة التربية الوطنية بالمغرب لتنويع العرض التربوي باعتماد أنماط تعليمية تعلمية مختلفة خلال هذه السنة الدراسية الاستثنائية، منها نمط التعليم بالتناوب، حيث تمت المزاوجة بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي بالإضافة إلى نمط التعليم عن بعد، وذلك من أجل الحد من الاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية لضمان التباعد الجسدي بين المتعلمين للحفاظ على سلامتهم الصحية والحيلولة دون انتشار الوباء في المجتمع المدرسي من جهة، واستئناف الدراسة وضمان حق المتعلمين في التحصيل الدراسي من جهة ثانية.

وبما أن المدرس يشكل قطب الرحى في المنظومة التربوية والفاعل الميداني المنوط به تنزيل وأجرأة هذا النمط التربوي الجديد، فإنه سيكون من المفيد الوقوف من خلاله عند هذه التجربة وإخضاعها تحت مجهر الدراسة العلمية والتحليل الموضوعي الرصين للكشف عن نقط قوتها وآفاقها وعن نقط الضعف وسبل تجاوزها. وبما أن بيداغوجيا الفصل المعكوس تعتبر أحد المداخل المهمة للجمع بين التعليم الحضوري في الأقسام الدراسية وبين التعليم عن بعد في المنازل، الشيء الذي جعلنا نتساءل كذلك عن مدى إحاطة وإلمام أساتذة التعليم الابتدائي بالمغرب بهذه المقاربة البيداغوجية لتوظيفها والاستفادة من تقنياتها في تدبير نمط التدريس بالتناوب.ومن هنا لنا الحق في طرح تساؤلات عديدة لعل أبرزها:ما هي اتجاهات الأساتذة نحو نمط التعليم بالتناوب؟ وما هي العراقيل التي صاحبت عملية تنزيله؟ وهل يوافقون على إمكانية مأسسته مستقبلا باعتباره اختيارا بيداغوجيا؟ وهل تم توظيف بيداغوجيا الفصل المعكوس في تنزيل نمط التعليم بالتناوب؟

3.أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة إيجاد أجوبة واضحة عن التساؤلات الإشكالية التي سبق طرحها ومعرفة ما يلي:

-معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو عملية تنزيل نمط التعليم بالتناوب خلال الموسم الدراسي2021/2020.

-الكشف عن العراقيل التي صاحبت عملية تفعيل نمط التدريس بالتناوب.

-معرفة مدى تكوين الأساتذة في تقنيات التعليم عن بعد وبيداغوجيا الفصل المعكوس.

-إبراز أهمية بيداغوجيا الفصل المعكوس لتفعيل التعليم عن بعد وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديث في التعليم.

4.أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تحاول تسليط الضوء على الظروف التي مرت فيها عملية تنزيل وأجرأة نمط التعليم بالتناوب خلال السنة الدراسية المنصرمة، وذلك للوقوف عند الاختلالات والصعوبات التي واجهها الأساتذة أثناء تنزيلهم لهذا النمط التربوي داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى كونها تواكب التوجهات الحديثة للنظام التربوي في الكشف والبحث عن طرق تدريس جديدة تتلاءم مع التطورات الجديدة التي طرأت على النظام التربوي العالمي في ظل الانفجار المعرفي وابتكار تقنيات تعليمية جديدة، وطرق تدريس مبتكرة تُسهل تعلم واكتساب وبناء المعرفة لدى المتعلم(ة)، باعتباره محورا للعملية التعليمية التعلمية.

وتنبع أهمية الدراسة كذلك من أهمية بيداغوجيا الفصل المقلوب بشكل خاص كمقاربة بيداغوجية للتدريس والتعلم تتوافق مع الفكر التربوي الحديث في نظرته إلى مكونات النظام التعليمي، فضلا عن إبراز أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في العلميات الديداكتيكية والبيداغوجية. مما يساهم في تحقيق التعلم بطريقة سلسة ومحببة من خلال عنصري المتعة والفائدة التي توفرها وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، وتكتسب هذه الدراسة أهميتها كذلك من خلال قلة الدراسات السابقة التي تناولت نمط التعليم بالتناوب. ونأمل أن توفر هذه الدراسة إطارا نظريا وأدلة علمية لدراسة اتجاهات الأساتذة نحو نمط التعليم بالتناوب ومدى اطلاعهم واستخدامهم لبيداغوجية الفصل المعكوس في التدريس خلال هذه السنة الدراسية، وأن

تفيد صانعي القرار والعاملين في الميدان التربوي للاهتمام بهذا الموضوع؛ من خلال إثارة الشغف العلمي لدراسة أثر هذه المقاربة البيداغوجية في التحصيل الدراسي والارتقاء بها شكلا ومضمونا.

ويمكن أن تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية الوطنية المغربية في التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التعليم بالتناوب، وبيداغوجيا الفصل المعكوس، مما قد يتيح لهم التركيز على الجوانب الإيجابية لتعزيزها ومحاولة بذل الجهود لتوفير معالجة صحيحة للاتجاهات السلبية أو التخفيف من حدتها، الأمر الذي قد ينعكس على تطوير اتجاهات المدرسين.

5.المفاهيم والمصطلحات:

-مفهوم التعليم الحضوري :إن مقاربتنا لهذا الموضوع تحتاج أولا لتأطير مفاهيمي ينطلق من تحديد المفاهيم الرئيسية للمقال وكتعريف إجرائي يمكن القول أنَّ التعليم الحضوري هو ذلك التعليم التقليدي، الذي يتم فيه التدريس داخل الأقسام الدراسية بحضور المدرس والمتعلمين في فضاء الفصل وهذا النوع من التعليم كان موجود منذ سنوات وهو الأكثر انتشارا في مختلف دول العالم. حيث تقوم المدارس والمؤسسات التعليمية باستعمال الأنماط والأساليب التعليمية التي تعتمد بالأساس على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية من صور ومجسمات وخرائط وبيانات ويمكن اعتماد أدوات إيضاح تكنولوجية لكن شريطة أن يكون المدرس والمتعلم في نفس الحجرة الدراسية زمانيا ومكانيا أو في فضاءات أخرى بغرض تعلم واكتساب المعارف والمهارات والمواقف..

-مفهوم التعليم عن بعد: مفهوم التعليم عن بعد تُعرفه منظمة اليونسكو باعتباره "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقاله إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه. إذاً، التعليم عن بعد ما هو إلا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما البعض زمانيا أو مكانيا أو كلاهما معا." (اليونسكو،2020 :14)

بينما تعرفه الجمعية الأمريكية للتعلم عن بعد "بأنه عملية اكتساب المعارف والمهارات بواسطة وسيط لنقل التعليم والمعلومات متضمنا في ذلك جميع أنواع التكنولوجيا وأشكال التعلم المختلفة للتعلم عن بعد."[1]

نستنتج من التعريفات السابقة أن التعليم عن بعد يقف على مجموعة من المرتكزات أبرزها: الانفصال بين المتعلم والمعلم سواء مكانياً، أو زمانياً أو كليهما معاً. لذلك يمكن تعريفه إجرائيا باعتباره عملية بناء للتعلمات بمختلف أشكالها من معارف ومهارات ومواقف وقيم لدى المتعلمين، من خلال توظيف وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، في سياق ينفصل فيه المعلم عن المتعلم على المستوى الزماني أو المكاني أو هما معا.

-مفهوم نمط التعليم بالتناوب:صحيح على أن التكوين بالتناوب القائم على المزاوجة بين الدروس النظرية والممارسة المهنية التطبيقية في المقاولات قديم نسبيا، لكن نمط التعليم بالتناوب المقصود في هذه الدراسة هو ذلك النمط التربوي القائم على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم عن بعد، وهو نمط تعليمي فرضته جائحة كوفيد-19، وكانت الغاية منه الحد منالاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية لتوفير التباعد الجسدي بين المتعلمين عن طريق تقسيم الفصل الدراسي الواحد إلى فوجين، الأول يستفيد من ثلاثة أيام دراسة حضورية ومثلها عن بعد، ويستفيد الفوج الثاني من نفس الأمر.وقد عرّفت وزارة التربية الوطنية بالمغرب هذا النمط التعليمي باعتباره "عملية للتدريس بالتناوب على أساس تخصيص فترات للتعليم الحضوري وأخرى للتعلم الذاتي عن بعد، بشكل تناوبي 50 في المئة لكل واحد منهما)، وحسب الإمكانيات المتاحة بكل مؤسسة (الموارد البشرية والمادية وقدرتها الاستيعابية والمرافق والتجهيزات المتوفرة بها) وخصوصية المنطقة أو الإقليم أو الجهة التي تنتمي إليها" (وزارة التربية الوطنية المغربية،4:2020).

ويعتمد التدريس بالتناوب على ما يلي:

[1] USDLA (US American Distance Education Association), Definition of Distance Learning. http//www.usdla.org/. (accessed April 24,2020).

-تقسيم كل قسم إلى فوجين من أجل تسهيل عملية الرجوع إلى السير العادي عند الرجوع إلى الوضعية الصحية الطبيعية، كما سيمكن هذا التقسيم من تحقيق التباعد الجسدي الذي تفرضه الإجراءات الاحترازية لمواجهة جائحة كورونا.

-إعداد استعمالات الزمن موزعة إلى شقين الأول تعلمي حضوري والثاني يشمل التعلم الذاتي، بشكل متساوي، بمعنى أفواج تستفيد من الدروس الحضورية وفي نفس الوقت أفواج أخرى تستفيد من التعلم الذاتي بشكل متناوب. (وزارة التربية الوطنية المغربية،4:2020).

-مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس: أبدع الأستاذان جوناثان بيرجمان وآرون سامز بيداغوجيا الفصل المعكوس كمحاولة أولية لحل مجموعة من الإشكالات التي يطرحها التعليم بشكله التقليدي.حيث يُعرفان بيداغوجيا الفصل المعكوس بكونها مقاربة بيداغوجية "يتم التدريس المباشر من خلال الفيديو، أو أية وسيلة أخرى يمكن أن يستخدمها الطلاب فرديا قبل مجيئهم إلى غرفة الصف. هذا التحول في التوقيت يتيح للمعلم أن يستعمل وقت الصف لعمل إما أن يفضل القيام به كمجموعة كبيرة، أو أنه يتطلب اهتمام المعلم المتفرد. أي أن الصف المقلوب هو باختصار: تدريس مباشر يعطى للفرد خارج الصف، واستعمال استراتيجي أكثر للوقت داخل غرفة الصف للعمل في مجموعات والعناية الفردية.(جوناثان بيرجمان، آرون سامز،2015: 23).

في حين يرى الباحث والخبير التربوي المغربي أحمد أوزي أن "الفصل الدراسي المعكوس، كما يوحي بذلك اسمه، يقلب قواعد الفصل التقليدي. المبدأ هو وضع المفاهيم النظرية تحت تصرف المتعلمين بوسائل مختلفة (منصات، ً فيديو، وثائق، إلخ) يطلب منهم تدوينها والاحتفاظ بها وممارستها مسبقا. وخلال الجلسة وجهً ا لوجه، يقدم

المعلم أو المكون أو المرافق سلسلة من الأنشطة والوضعيات المحددة (العمل الجماعي، التدخلات الفردية، الأسئلة والأجوبة، وما إلى ذلك. تهدف إلى تعميق الأسس النظرية، ودعم المتعلمين وضمان فهمهم الجيد للموضوع."(أوزي،20:2020).

بيداغوجيا الفصل المعكوس إذاً هي نموذج بيداغوجي يروم استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة، حيث يقوم المدرس بإعداد الدرس بشكل قبلي عن طريق مقاطع الفيديو، ليقوم المتعلمين بالاطلاع عليها من منازلهم عبر شبكة الأنترنت بالهاتف الذكي

أو الكومبيوتر وذلك قبل الذهاب إلى المدرسة، في حين يخصص الجزء الأكبر من الحصص الدراسية داخل الفصول لإنجاز التطبيقات والتمارين والمشاريع التربوية وهنا يتضح التقاطع مع التعلم عن بعد الذي يشكل ركيزة أساسية من ركائز بيداغوجيا الفصل المعكوس.

6.الدراسات السابقة:

يعتبر نمط التعليم بالتناوب الذي اعتمده المغرب خلال السنة الدراسية 2021/2020 والذي تم خلاله تقسيم الغلاف الزمني للمتعلم إلى حصص دراسية حضورية، تتم داخل الأقسام الدراسية حضوريا، وحصص دراسية عن بعد تتم داخل المنازل باعتماد نمط التعلم الذاتي، وبما أن هذه المقاربة التربوية المعتمدة لم يسبق - على حد علمنا- تطبيقها في منظومات تربوية أخرى، وأن جل ما وجده الباحث خلال عملية المطالعة والمراجعة للأدب التربوي المرتبط بإشكالية الدراسة هو نمط التكوين بالتناوب الذي يعتمد على المزاوجة بين التكوين النظري والتكوين العملي داخل المؤسسات المهنية من أجل الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي والدفع بالمتكونين إلى اكتشاف الحياة الواقعية والانفتاح على المحيط، وبالتالي "فالتناوب هو شكلاً نمط تعليمي يحاول الإجابة عن السؤال المتكرر عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع. وهو جزء من تصور تربوي يسعى إلى تجاوز الفجوة القائمة أو القطيعة بين التعليم والحياة المهنية والواقعية. "(هوساي، 1987: 16). وبما أن النمط التربوي موضوع الدراسة "التعليم بالتناوب" لم تتم دراسته مسبقا فإن الباحث لم يجد دراسات علمية سابقة تطرقت لهذا النمط التعليمي بالبحث والدراسة بالشكل الذي تم تطبيقه بالمغرب، الشيء الذي سيدفعنا إلى إدراج فقط بعض الدراسات التي تطرقت للتعليم عن بعد ولبيداغوجيا الفصل المعكوس باعتبارهما كذلك جزءا مهما في هذه الدراسة.

دراسة الخوالدة (2013): كان الهدف من وراء هذه الدراسة هو التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن واتجاهاتهم نحوه. وقد تشكلت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بشكل قصدي من أربع مدارس، وتم تقسيمهم إلى فئتين، فئة ضابطة وفئة تجريبية خلال العام الدراسي (2009/2008) وقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية الوحدة الأولى من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي بطريقة التعلم الإلكتروني. بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة

الوحدة ذاتها وفق المنهجية التقليدية الاعتيادية. وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي مكنت من الإجابة عن تساؤلات الدراسة تتجلى هذه النتائج في: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وكانت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أكدت النتائج تحسناً في اتجاهات الطلبة نحو أسلوب التعلم الإلكتروني. مع توصية الباحث بتعميم تجربة استخدام التعلم الإلكتروني الذي تم تطبيقه على طلبة الصف الثالث الأساسي في مدينة عمان على مدارس أخرى في مناطق تعليمية أخرى في الأردن لما أبان عنه من أثر إيجابي.

دراسة الكيلاني (1998): تحت عنوان "التعليم عن بعد وفلسفته، إمكانياته، ركائزه ووسائطه التعليمية" قام الكيلاني في هذه الدراسة بمعالجة أحد أبرز الموضوعات المطروحة حالياً على الساحة التعليمية وهو التعلم عن بعد، باعتباره نظاماً تربوياً متاحاً لقطاع عريض من فئات الشعب بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية أو خصائصهم العمرية أو الثقافية، وذلك بهدف تعميم المعرفة الإنسانية ونشرها على أوسع نطاق، ولكي تصبح في متناول الجميع وتعزيز المرتكزات التي تبنى عليها حياة الشعوب ونمائها وتطورها. وقد أوضحت الدراسة أن ركائز التعليم عن بعد كثيرة ومتعددة من أهمها المادة التعليمية المطبوعة والوسائط التعليمية والمرئية والمسموعة وآلية توصيل المعلومات والمراكز الدراسية، والإشراف الأكاديمي، والخدمات الطلابية، والتقييم. وفي معرض عرضه لآراء عينة من القيادات التعليمية في جمهورية مصر العربية يشير الباحث إلى أنه على الرغم من تقديم موضوع التعليم عن بعد بوجه عام وعرض استخداماته في دعم التعليم الأساسي في مصر، إلا أنه لا زال هناك غياب لدى البعض لفهم واضح لمعنى التعلم عن بعد وللتفرقة بينه وبين التعليم متعدد القنوات، المستخدم في المؤسسات التعليمية النظامية ويوصى الباحث بضرورة تقوية جهود التوعية بأساليب التعلم عن بعد في أوساط المعلمين.

دراسة أحمد أوزي (2020): وهي عبارة عن كتاب للخبير والباحث في علوم التربية أحمد أوزي حيث قدّم هذا الكتاب تحت عنوان العنوان: الفصل المقلوب، بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، وقد تطرق في القسم الأول باستفاضة لبيداغوجيا الفصل المقلوب أو المعكوس وأوضح الإطار النظري الخاص بهذه البيداغوجيا التي تنتمي للبيداغوجيات النشيطة التي جعلت من المتعلم محور العلمية التعليمية التعلمية وبيّن مزايا بيداغوجية الفصل المعكوس ودواعي استخدامها في الفصول الدراسية والظروف التي صاحبت نشأة بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس مما أدى إلى

توسع وازدياد الممارسين للبيداغوجية المعكوسة ثم تطرق في الكتاب إلى فلسفة بيداغوجيا الفصل المعكوس الخطوات الأساسية لتنفيذ مقاربة الفصل المقلوب وغيرها من المفاهيم المرتبطة ببيداغوجيا الفصل المقلوب.

دراسة بلحياح حسن (2020): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تجربة التعليم عن بعد في الوسط الجامعي المغربي لتحديد مكامن القوة فيها والتحديات التي جابهت الطلبة ثم الخروج بتوصيات تهم تطوير مقاربة التعليم عن بعد في المغرب على المدى القصير والمتوسط والبعيد. واتبعت الدراسة منهجية نوعية تتلخص في استقصاء تصورات وآراء الطلبة حول تجربة التعليم عن بعد وفق أداتين أساسيتين: الاستبانة ومجموعة التركيز. شارك في هذه الدراسة ثمانون طالبا وطالبة من ثلث جامعات مغربية قاموا بتعبئة الاستبانة باستخدام نماذج جوجل والمشاركة في مجموعتي تركيز على منصة زوم. المشاركة في الدراسة كانت بصفة إرادية. خلصت هذه الدراسة الى وجود ثلاثة نقاط إيجابية بارزة في تجربة التعليم عن بعد وهي: تنمية المهارات الذاتية، التعاون، والملائمة. فيما توصلت الى عدة تحديات ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات وتكافؤ الفرص ومنهجية التدريس والكم الدراسي وإدارة الوقت وبيئة التعلم. على ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة توصيات تروم تطوير نظام التعليم عن بعد في المغرب.

التعليق على الدراسات السابقة:

خلال استعراض الدراسات السابقة التي لها صلة بالدراسة الحالية، اتضح لنا بشكل جلي مدى أهمية التعليم عن بعد باعتباره نمطا تربويا أضحى يفرض ذاته بقوة بحكم المميزات التي يتسم بها، وبفعل التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصال حيث استفاد من تقنياتها وأدواتها لتفعيل التعليم عن بعد وخاصة في ظل جائحة كوفيد-19 التي عطّلت المدارس بشكلها التقليدي المتعارف عليه وفتحت الباب مُشرعا لنمط التعليم عن بعد ولأنماط تربوية أخرى كالتعليم بالتناوب، لضمان الاستمرارية البيداغوجية والتحصيل الدراسي، الشيء الذي دفع مجموعة من الباحثين والدارسين لإخضاع نمط التعليم عن بعد بشكل أكبر تحت مجهر البحث العلمي.

من الملاحظ أن بعض تلك الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي في حين استخدمت دراسات أخرى المنهج التجريبي للكشف عن التغيير الذي يطرأ على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين الذين خضعوا لأسلوب التعلم الإلكتروني. وقد تم الكشف لدى العينة التجريبية، عن الأثر الإيجابي الذي يخلفه التعلم الإلكتروني في التحصيل

الدراسي مقارنة مع العينة الضابطة، في حين قدمت دراسة أحمد أوزي إطارا نظريا وتطبيقيا لبيداغوجيا الفصل المعكوس باعتبارها مقاربة بيداغوجية تشكّل بوابة لممارسة التعليم عن بعد، وتجمع بين التعليم الحضوري بشكله التقليدي المتعارف عليه وبين التعليم عن بعد، كما تزخر هذه البيداغوجيا بمجموعة من المزايا والتقنيات التي من شأنها الارتقاء بجودة العملية التعليمية التعلمية. وقد قدمت لنا دراسة الكيلاني تصورا واضحا عن مفهوم التعليم عن بعد وركائزه وأهميته كنظام تربوي حديث، وضرورة توعية المعلمين بأهميته والأدوار التي يمكن أن يلعبها، في حين قامت دراسة بلحياح حسن بمحاولة من أجل تقييم تجربة التعليم عن بعد في الوسط الجامعي المغربي لتحديد مكامن القوة فيها والتحديات التي واجهتها من أجل تلافيها مستقبلا، وهو الأمر ذاته الذي حاولنا القيام به لكن هذه المرة بغرض تقييم تجربة نمط التعليم بالتناوب في التعليم الابتدائي بالمدرسة العمومية. وبناء على ما سبق يمكن القول أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة من حيث:

- توفير الدراسات السابقة لقاعدة بيانات مهمة بالنسبة للباحث، تمت الاستفادة منها في تصميم ووضع أدوات الدراسة.

-تقديم بعض المعارف النظرية الضرورية من أجل الإحاطة والإلمام بمجموعة من المفاهيم المرتبطة بنمط التعليم عن بعد وبيداغوجيا الفصل المعكوس.

-بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستمارة لتوجيهها للأساتذة المشكلين لعيّنة الدراسة من أجل الوقوف عند اتجاهاتهم نحو نمط التعليم بالتناوب.

7.منهج البحث:

إن الاقتراب من موضوع ما بغرض دراسته علميا، يفرض على الباحث اتباع منهج معين، وهذا يكون حسب اختلاف مشكلات البحث، والأهداف المسطرة من قبل الباحث، ويتمثل المنهج في "عدة خطوات تبدأ بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث عنها، وتنتهي بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها توصلا إلى وضع قوانين عامة تربط بين الظواهر وتوجد العلاقات بينها" (عيسوي،14:2002).

وما دام موضوع الدراسة هو نمط التعليم بالتناوب أي الجمع بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي أو التعليم عن بعد، وبما أن هذا البحث يقع ضمن دائرة البحوث الوصفية

وهي منهجية للبحث في مجال العلوم الاجتماعية التي تركز على وصف الظواهر كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة وتقديم التفسيرات المناسبة بناء على هذه المعطيات. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات التي تعتبر من أكثر الأدوات انتشارا لجمع البيانات وتوظيفا وشيوعا في البحوث ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة سواء على مستوى اختصار الوقت أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية.

8.خطوات الدراسة: لتنفيذ الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

-تحديد الإطار العام للدراسة: خلفية الدراسة، مشكلتها، سؤال الدراسة البحثي، - أهدافها، الأهمية، العينة، وأدوات الدراسة.

-مراجعة الأدبيات في مجال العمل الإرشادي من مصادر مختلفة، بالإضافة إلى:

-الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

-إعداد أدوات الدراسة، تطبيقها، تحليل واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

9.عينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمدرسة العمومية المغربية والذين مارسوا مهامهم خلال السنة الدراسية المنصرمة 2021/2020 وفق نمط التعليم بالتناوب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 200 أستاذ للتعليم الابتدائي (تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة. والجدول (1)، يوضح عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

10.الإطار النظري:

أنواع الدروس التعليمية التعلمية:

حاول مجموعة من الباحثين أبرزهم فرانك مايا داس اقتراح تصنيف مختلف أنواع الدروس التي تقدم للمتعلمين. ويستند هذا التصنيف على مقياس يقوم على مدى توظيف

التعليم عن بعد في تقديم هذه الدروس. هذا المقياس حسب لاجوا وآخرون (2019) ينطلق من الدروس الحضورية إلى الدروس التي يُطلق عليها مرنة.

-دروس داخل القسم (حضورية): وهي الدروس التي تقدم في بيئة مدرسية نظامية وعادية، وبأشكال مختلفة (المحاضرات، وورشة العمل، والمختبرات، وما إلى ذلك) والتي يمكن أن تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المحاكاة، أو إنجاز إنتاجات باستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة.

-دروس حضورية ممتدة: وهي دروس تقدم بشكل حضوري، ولكن يمكن دعوة المتعلمين للمشاركة في أنشطة التعلم أو التقويم والدعم من خلال منصة أو موقع على شبكة الإنترنت.

-داخل الفصل الدراسي وعن بعد: تقدم الدروس في هذا النمط من خلال الدمج بين التعليم الحضوري بالإضافة إلى إتاحة الدروس على الإنترنت من خلال نظام عقد المؤتمرات بالفيديو.

-النمط الهجين: وهو نمط للدروس يتم فيه الاستعاضة عن عدد كبير من الجلسات المباشرة بجلسات أو أنشطة التعليم عن بعد بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

-دروس عن بعد غير متزامنة: وهو النمط الذي يتم من خلاله توفير كل المحتوى والأنشطة التعليمية للمتعلمين عن بعد عن طريق وسائط تكنولوجية والمتعلمون هم الذين يختارون الوقت اللازم لإنجازها.

-دروس متزامنة على الإنترنت: طريقة يتم فيها توفير كل المحتوى والأنشطة الدراسية للمتعلمين الذين يجب أن يشاركوا في بناء التعلمات بشكل مباشر والتبادل المعرفي فيما بينهم وفقا للوسائل التكنولوجية التي يتم العمل من خلالها.

-دروس على الإنترنت: دورات دراسية على الإنترنت تجمع بين الطرائق المتزامنة وغير المتزامنة.

-دروس تقدم بمرونة: خلال هذا النمط الدراسي يستطيع المتعلمون أن يختاروا فيه بين الدراسة عن بعد (المتزامنة أو غير المتزامنة) أو الدراسة الحضورية بشكلها التقليدي والمزواجة بينهما.

خصائص التعلم عن بعد:

حاول العديد من الباحثين والدارسين الدريسي وآخرون، (2006) تحديد خصائص التعلم عن بعد. ويمكن إيجاز هذه الخصائص، في العناصر التالية:

-الولوجية: إن التعليم عن بعد يتسم بالمرونة على مستوى المكان والزمان. وتُسهل طريقة التعلم هذه الوصول إلى المتعلمين عن طريق اقتراح وضعيات وأنشطة تعليمية تعلمية تراعي الفوارق الفردية وتحترم إيقاعات التعلم. بالإضافة إلى القدرة على استيعاب أعداد متزايدة من المتعلمين دون زيادة كبيرة في كلفة التعليم.

-السياقية: يرى مولاي محمد الدريسي وآخرون(2006) على أن التعلم عن بعد يسمح للأفراد بالتعلم في سياقهم المباشر. ومن ثم فهي تقيم اتصالات مباشرة وفورية ودائمة مع مختلف عناصر البيئة، مما ييسر إدماج المعارف العلمية في المعارف العملية وبناء المعرفة. وبالتالي فالتعليم عن بعد يقبل المتعلم وبيئته كبيئة للتعلم، ويركز على إثراء هذه البيئة.

-المرونة: يقول بيريو **(**1996**)** إن التعليم عن بعد يوفر درجات إضافية من الحرية مقارنة بالتعليم الحضوري. وبهذا المعنى، تشير المرونة إلى الطريقة التي يُنظَّم بها التعلم والتي تسمح للمتعلم بتخطيط أنشطته التعليمية والإيقاع الذي يريد أن يتعلم به. كما يمكنه تصميم أنشطة تتيح له خيارات في المحتوى والأساليب والتفاعلات، وبالتالي مراعاة الفوارق الفردية لكل متعلم على حدة. هذا دون إغفال إمكانية استخدام طرق تدريسية ووسائط تعليمية متنوعة.ويتم خلق هذه البيئة المرنة من خلال العناصر التالية:

-إنشاء فضاءاتومدة زمنية تسمح للطلاب بالتفاعل والتفكير في تعلمهم حسب الحاجة.

-ملاحظة المتعلمين ومراقبتهم باستمرار، لإجراء التعديلات حسب الاقتضاء.

-تزويد التلاميذ بطرائق مختلفة، لاكتساب المحتوى وإظهار الإتقان. (أوزي،2020: 25)

-التفاعل والعمل التعاوني: تقوم عملية التعلم بشكل أساسي على التفاعل بين المتعلم والمدرس وبين المتعلمين مع بعضهم البعض. ويتطلب محتوى الدروس في البداية فهماً واستيعاباً من جانب المتعلم الذي يجب أن يراجع ويعيد هيكلة مفاهيمه الفردية. ويتم هذا

من خلال التفاعل مع الأقران والمعلم، ويمكن أن يكون هذا التفاعل أيضا جزءا من بيئة العمل التعاونية، التي تستند إلى تبادل بين المتعلم/المتعلم أو بين مدرس/متعلم أثناء نشاط التعلم، حيث ينخرط كل متعلم في محاولة نشطة لإيجاد الحلول الملائمة للوضعية المشكلة المقترحة.

بيداغوجيا الفصل المعكوس والتعليم عن بعد:

إن بيداغوجيا الفصل المعكوس تكمن أهميتها في كونها تقدم إطارا بيداغوجياً لمأسسة التعليم عن بعد، وجعله ممارسة تربوية ذات إطار نظري وتطبيقي، بحيث يصبح التعليم عن بعد جزءا لا يتجزأ من المنظومة التربوية ومقاربة بيداغوجية أصيلة وليس فقط حلا مناسباتي في وقت الحاجة أو زمن الأزمة الذي يهدد التعليم الحضوري بشكله التقليدي. وقد اكتسب التعليم عن بعد قوة أكبر وحاز مشروعية بفضل عنصرين اثنين، العنصر الأول هو تكنولوجيا الإعلام والاتصال وما عرفته من تطور وتقدم كبيرين وانتشار في مختلف المجالات بما فيها المجال التربوي، الشيء الذي جعل من التعليم عن بعد الذي يعتمد في جزء كبير منه على هذه التقنيات الحديثة، يحظى باهتمام بالغ لما يقدمه من إجابات وحلول على مجموعة من الإشكالات التربوية والبيداغوجية ويجعلنا نتساءل عن آليات تفعيله ومأسسته في التعليم النظامي.

لذلك، تعتبر بيداغوجيا الفصل المعكوس الإطار البيداغوجي الأمثل لتفعيل ومأسسة التعليم عن بعد كونها تسمح بدمج الأدوات التكنولوجيا الرقمية التي يستخدمها المتعلمون على نطاق واسع في حياتهم اليومية الشخصية، سواء كانت هواتف ذكية، أقراص أو حواسيب في العملية التعليمية التعلمية، وبما أن هذه الوسائل مألوفة لدى المتعلمين فيسهل استخدامها وتوظيفها في التعلم.

علما أن بيداغوجيا الفصل المقلوب تقوم على مبدأ الدروس في المنزل والتطبيقات في الفصل الدراسي فإن أفضل وسيلة تكنولوجية يمكن للمدرس الاستعانة بها من أجل تهييئ الدروس والمعارف والشروحات لمتعلميه هي الفيديو وذلك باعتباره وسيلة شعبية ومحببة للمتعلمين، حيث اعتادوا على مشاهدة الفيديوهات بمختلف أنواعها على مواقع التواصل الاجتماعي وشبكة الأنترنيت. بالإضافة إلى ذلك فإن الفيديو يشكل حالة قريبة من حالة الفصول الدراسية التي يلعب فيها المعلم دورا أساسيا في شرح وبناء التعلمات، وذلك باستخدام جداول بيانية أو رسوم توضيحية. كما أن الدروس المسجلة تسمح للمتعلمين الذين لم يستوعبوا الشروحات النظرية جيدا في المرة الأولى، توفر

لهم إمكانية إعادة "عيش" تجربة الدرس مرة أخرى، من خلال قيام المتعلم بمراجعة أشرطة الفيديو كما لو كان المعلم لا يزال متاحا من أجل إعادة الشرح للمفاهيم المعرفية التي يجد صعوبة في ملاءمتها واستيعابها. كل ذلك يسمح لهم بالتعلم وفق إيقاعهم الخاص.هذا فضلا عن الدافعية للتعلم التي يخلقها الإعداد المسبق للدرس لدى المتعلمين خلال حصص التمارين والأنشطة التطبيقية التي يكون الفصل الدراسي مسرحا لها،لذلك، فإن توظيف التكنولوجيا في سبيل تفعيل بيداغوجيا الفصل المعكوس سيساهم في مكافحة أوجه عدم تكافؤ الفرص في الفضاء المدرسي من خلال تقديم يد العون والمساعدة البيداغوجية للمتعلمين الذين يعرفون تعثرات دراسية خاصة وأن الكثير من هؤلاء التلاميذ لا يجدون دائما إلى جانبهم شخصا متعلما يمكن أن يقدم لهم الدعم اللازم لتجاوز صعوباتهم في فهم نص قرائي أو حل مسألة رياضياتية أو إعادة شرح درس لغوي..

إن تفعيل بيداغوجيا الفصل المقلوب يغير من النظرة التقليدية للمدرس باعتباره مالك المعرفة حيث أصبح مجرد موجه وميسر ومنشط للعملية التعليمة التعلمية ومواكبا للمتعلمين خلال سيرورة التعلم والاكتساب المعرفي والمهاري والوجداني، فالمتعلم أضحى يساهم في بناء تعلماته من خلال التعلم عن بعد الذي يوفر له دروس نظرية مسجلة عليه اكتسابها واستيعابها أما التعليم الحضوري داخل الفصول الدراسية فقد تحول إلى فضاء للتطبيق والاستثمار والتمرن على الوضعيات التي ترسخ المفاهيم المكتسبة.

فلسفة بيداغوجيا الفصل المقلوب وهدفها الأسمى هو توفير أقصى ما يمكن من وقت وذلك من أجل تخصيصه للمتعلمين الذي يحتاجون إلى المواكبة والمصاحبة من طرف الأستاذ لتجاوز صعوباتهم وتعثراتهم وهو الشيء الذي يصعب تحقيقه باعتماد النمط التقليدي للتدريس الذي يستهلك الهامش الأكبر من الحيز الزمني المخصص للدراسة في شرح الدروس النظرية دون إعطاء الأولوية والاهتمام والوقت الكافي للوضعيات البيداغوجية العملية والأنشطة التطبيقية هذه الوضعية يمكن تلافيها من خلال العلاقة التكاملية بين بيداغوجيا الفصل المقلوب والتعليم عن بعد وما توفره تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة من تقنيات جديدة.

إيجابيات بيداغوجيا الفصل المقلوب: إن إيجابيات بيداغوجيا الفصل المعكوس متنوعة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد السواء ومن أبرز هذه الإيجابيات نجد:

اعتماد مبدأ التفريق البيداغوجي: فهذه المقاربة تسمح بتفريد التعلمات وتنويع الوضعيات التعليمية فعندما تتاح للمتعلم فرصة اكتساب الدروس النظرية في منزله من خلال الوسائط التكنولوجية المتعددة فإنه يتعلم ويكتسب وفق إيقاعه الخاص به وفي الفصل الدراسي يتمكن المعلم من الوقوف على درجة فهم واستيعاب واكتشاف تعثرات كل متعلم على حدة من خلال عمليات التقويم التكويني ثم تقديم الدعم لمن هم في حاجة إليه.

ربح الوقت وتوظيفه في الأنشطة التطبيقية: بما أن بيداغوجيا الفصل المقلوب رفعت شعار الدري في البيت والتمارين في القسم فإن هذا الشعار سيوفر حيز زمني مهم يسمح للأستاذ في توظيفه لإنجاز التمارين التطبيقية والأنشطة التعليمية ذات الطابع العلمي الشيء الذي يمكن من الاشتغال على قدرات إدراكية أعقد كالتطبيق والتركيب والتقويم والإبداع وترك القدرات الإدراكية الأبسط كالتعرف والفهم للحصة الدراسية المنزلية وإعادة قلب الفصل الدراسي من أجل تعديله وإعادته لوضعه الطبيعي والسليم بمعنى الأنشطة الصعبة والمركبة من تطبيق وتركيب وتقويم داخل الفصل الدراسي والأنشطة البسيطة من معرفة وفهم داخل الحصص الدراسية التي تتخذ من بيئة المتعلم فضاءا لها.

اعتماد مبدأ التعلم بالأقران: إن الاشتغال داخل القسم الدراسي في إطار مجموعات يسمح للمتعلمين المتفوقين بمساعدة زملائهم الذين يعانون من صعوبات على مستوى الاستيعاب والتطبيق من خلال تقديم الدعم والشروحات لتعميق الفهم والاستمرار في سيرورة التعلم.

المتعة أثناء التعلم: من خلال تجربتنا المهنية اتضح أن اعتماد بيداغوجيا الفصل المعكوس يساهم في خلق أجواء مرحة أثناء التعلم كونها تشرك الجميع في الإنجاز والتفاعل.

تعزيز استقلالية المتعلمين: يتم ذلك من خلال تحميل المتعلمين المسؤولية في عملية التعليم والتعلم حيث يصبح المتعلم مسؤولا عن الاطلاع القبلي على الموارد الرقمية التي أعدها المدرس وذلك حتى يكون قادرا على مواكبة ومسايرة عملية بناء التعلمات خلال الحصص الدراسية الحضورية المباشرة من خلال الأنشطة والتمارين العملية.

11.عرض النتائج ومناقشتها:

بعد ما قمنا بمختلف المعالجات الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، توصلنا إلى مجموعة من المعطيات منها ما يتعلق بالإحصاء الوصفي ومنها ما يتعلق بالإحصاء الاستدلالي، وسنحاول في هذا الجزء عرض هذه النتائج وتفسيرها.ولتحقيق هذا الغرض سنمر بمحطتين، فتتمثل الأولى في عرض النتائج المتوصل إليها على أساس الإحصاء الوصفي، وتتمثل الثانية في عرض النتائج المتوصل إليها على أساس الإحصاء الاستدلالي، ولا بد من الإشارة على أننا سنقوم بإعطاء تفسير للنتائج من خلال عرضنا لنتائج وفي نفس هذا السياق سنحاول إيجاد تفسيرات ملائمة للنتائج التي تم التوصل لها. كما يتناول هذا الفصل محاولة للإجابة عن تساؤلات الدراسة التي تتعلق باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو نمط التعليم بالتناوب والعراقيل التي صاحبتها ومدى توظيفهم لبيداغوجية الفصل المعكوس خلال هذه السنة الدراسية

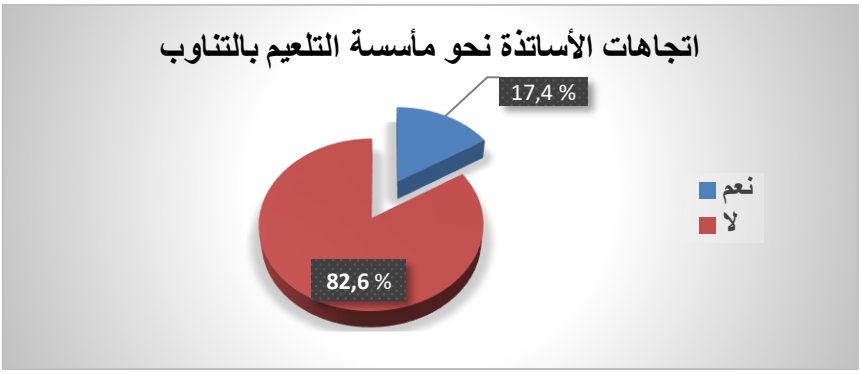
الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى

الجنس		المستوى الدراسي			
الذكور	الإناث	البكالوريا	الإجازة	الماستر	الدكتوراه
87	113	21	118	61	00
%43.5	%56.5	%10.5	%59	%30.5	%00
المجموع:200		المجموع: 200			

2021/2020 والتي تم فيها اعتماد نمط التعليم بالتناوب.

من خلال الجدول رقم (1) المتعلق بتوزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي، يتضح جليا وجود تقارب ما بين الإناث والذكور حيث تشكل الإناث نسبة 56 % في حين يمثل الذكور نسبة43.5 % من مجموع العينة التي تتكون من 200 أستاذ وأستاذة من العاملين في سلك التعليم الابتدائي بالمغرب وبالتحديد على صعيد مدينة الرباط.

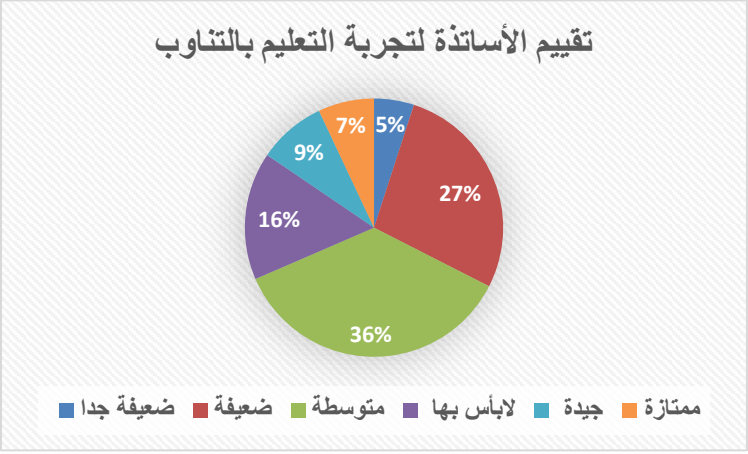
أ-الرسم البياني رقم (1) اتجاهات الأساتذة نحو نمط التعليم بالتناوب:



من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا جليا موقف أساتذة التعليم الابتدائي الذين زاولوا مهامهم التدريسية خلال السنة الدراسية 2021/2020 اتجاه التعليم بالتناوب حيث أن نسبة كبيرة منهم لا يؤيدون مأسسة التعليم بالتناوب كنمط للتعليم والتعلم يمكن تبنيه رسميا بشكل دائم خلال سنوات الدراسة، وهذا ما تؤكده المعطيات والنتائج المحصل عليها، فنسبة (82,6%) أجابت بـ"لا" عن إمكانية مأسسة النمط التعليمي القائم على التناوب بمعنى المزاوجة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، ويفسرون ذلك بمجموعة من الأسباب والمبررات المنطقية من قبيل غياب التكوين في تقنيات تكنولوجيا التعليم وضعف التجهيزات والوسائل المعلوماتية أو انعدامها في بعض الحالات الشيء الذي يجعل من فترات التعليم عن بعد ليس إلا عائقا يحول دون استمرارية التحصيل الدراسي بالشكل الطبيعي غير أن عددا كبيرا من الأساتذة أشار أنه في حالة توفير الوسائل الملائمة والتكوين التقني والبيداغوجي الضروري والمناسب قد تتغير آراء هذه الفئة من الطاقم التربوي.

أما بالنسبة للأساتذة الذين وافقوا علىمأسسة مقاربة التعليم بالتناوب بنسبة (17,4%) فيُمكن تفسير ذلك بالجوانب الإيجابية التي وفرها نمط التعليم بالتناوب من خلال القطع مع الاكتظاظ بالمؤسسات التعليمية من خلال الاكتفاء بـعشرين متعلما في كل فصل دراسي، مما يسمح للأستاذ بالوقوف على تعثرات كل تلميذ على حدة وإعطائه الوقت المناسب والعناية الكافية لمعالجة هذه الصعوبات. بالإضافة إلى أهمية التعليم عن بعد والتعلم الذاتي في إكساب الطفل لمهارات ومعارف وقدرات حياتية جديدة أبرزها تعلم التعلم، مما يجعله يتعلم ويطور من ذاته ومهاراته الشخصية ويعزز الشعور بالاستقلالية لديه وينمي عملية التعلم الذاتي وتشجيعه على المشاركة في الأعمال والأنشطة البحثية، والاستكشافية الذاتية، والقراءة، والابتكار.

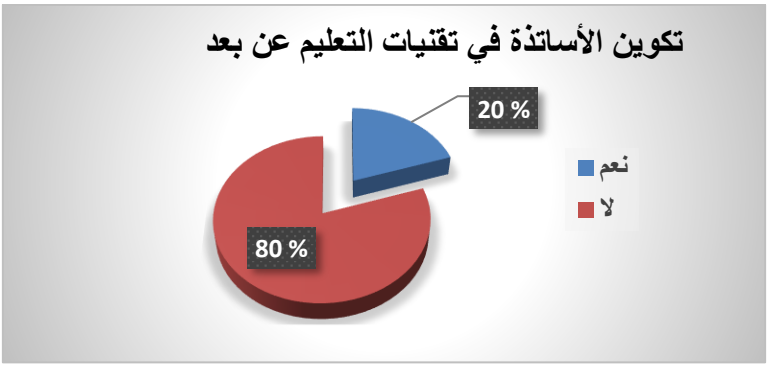
ب-الرسم البياني رقم (2): درجة الرضا عن نمط التعليم بالتناوب خلال السنة الدراسية 2021/2020:



بناء على هذه المعطيات الإحصائية يتضح لنا جليا أن ما يناهز نصف أساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس العمومية الذين كانوا موضوع هذه الدراسة العلمية، قد قيّموا تجربة التعليم بالتناوب باعتبارها تجربة متوسطة أو لابأس بها على مستوى تدبير تلك السنة الدراسية الاستثنائية وذلك لأنها شكلت نمطا تربويا فريدا يجمع بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي عن بعد، مما مكّن من إعادة فتح المدارس وضمان الاستمرارية البيداغوجية، في أجواء تحترم البروتوكول الصحي المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية، وخاصة التباعد الجسدي، ورغم النقائص والصعوبات التي تخللت هذا النمط التعليمي والتي عبّر عنها الأساتذة خلال الأسئلة التي سيتم الكشف عنها في إطار هذه الدراسة.

في حين أن نسبة مهمة اعتبرت هذه التجربة ضعيفة من حيث المردودية وصلت إلى (27%) ويمكن تفسير ذلك بعدم تمكن الأساتذة من إكمال البرامج الدراسية المقررة خلال هذه السنة وذلك بفعل إكراه الغلاف الزمني الضيق وعدم مواكبة المتعلمين من طرف الأسر خلال أيام التعلم الذاتي بالإضافة إلى غياب تكييف ملائم للمناهج الدراسية، مما نتج عنه تراجع في مردودية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي كما عبّر عن ذلك العديد من الأساتذة المستجوبين.

ج-الرسم البياني رقم (3) هل سبق لك أن قمت بتكوين في تقنيات التعليم عن بعد؟



بناءً على المعطيات الإحصائية والنتائج أعلاه يتبين لنا على أن نسبة (80%) من المدرسين بالمدارس العمومية الابتدائية الذين أجرينا معهم الدراسة والبحث لم يسبق لهم أن تلقوا تكوينا خاصا بتقنيات التعليم عن بعد، وبالتالي فليس من الغريب أن يقلق الأساتذة حول كفاءتهم وقدرتهم على تقديم التعلمات عن بعد من خلال الاعتماد على تقنيات التكنولوجيا الحديثة، فكثير منهم عبر لنا عن رغبته في الانخراط في التعليم عن بعد إذا ما توفرت الوسائل الضرورية لكل من الأستاذ والمتعلم وتم مرافقتهم في ذلك من خلال التكوين والدعم المناسبين، في حين يرى البعض بأن غياب الأدوات التكنولوجية من حواسيب ولوحات لمسية، وربط بشبكات الأنترنيت... بالإضافة إلى غياب التكوين في هذا المجال سيصعب عملية أداء مهامهم البيداغوجية بالشكل المطلوب، وبالتالي سيؤثر بشكل سلبي على المتعلمين ومردودهم الدراسي ويتعرض الأساتذة لمشاعر متناقضة من التحدي والدهشة والواقعية والخوف، لذا فإن ردود الفعل هذه تتأثر بدرجة قوية باتجاهات المدرسين حول التعليم عن بعد ودوره التربوي، وغياب التكوين المتخصص في المجال.

هذه المعطيات كذلك تكشف النقاب عن الظروف التي مرت فيها عملية التعليم عن بعد خلال السنة الدراسية 2021/2020، فكيف يمكن للمدرس القيام بمَهمات تعليمية تعلمية عن بعد وبتوظيف وسائل تكنولوجية حديثة دون تلقيه للتكوين البيداغوجي والتقني في هذا الميدان.ومن هنا يحتاج الأساتذة إلى تلقي الدعم والمساندة والتدريب والتكوين المتخصص على كيفية أجرأة وتفعيل التعليم عن بعد داخل المدارس الابتدائية كاختيار بيداغوجي استراتيجي وليس فقط تدبير مؤقت في وقت الأزمات. ولكي تنجح هذه العملية أي مأسسة التعليم عن بعد يؤكد المدرسون على ضرورة وجود دعم مادي قوي

يعمل على توفير المعدات والتجهيزات والوسائل التي يحتاجها المدرس وثقافة تغذي الكفاءة والمبادئ

والممارسة، ويجب إعادة النظر في المقررات والمناهج الدراسية وجعلها تتلاءم مع النمط التربوي القائم على المزاوجة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد وتأليف وصياغة هذه البرامج الدراسية بالشكل الذي يراعي تقديمها عن بعد للمتعلمين، ولكي تبرهن المدرسة على التزامها بالفكرة الجديدة نعتقد أنه لابد من إعداد خطط ومشاريع محددة من أجل استمرار الإجراءات التي تروم تفعيل التعليم عن بعد، كما يجب تقديم مختلف أشكال الدعم للمدرسين لتنفيذ هذه الطريقة البيداغوجية.

لذلك تتطلب عملية ممارسة التعليم عن بعد أو التعليم بالتناوب رؤية مشتركة وخطة واضحة تشرك جميع المتدخلين في الحقل التربوي من متعلمين، أساتذة، مفتشين، مديرين.. ويعتبر الدعم المقدم للأساتذة الذين يسهرون على العملية التعليمية التعلمية أساسياً، ويتم ذلك من خلال تزويدهم بالمعلومات والوقت والتدريب والتكوين والتجهيزات اللازمة، ويعتبر الالتزام بدرجة من الصبر الذي يسمح بتكيف الأفراد للفلسفة الجديدة وتعاونهم في التنفيذ، عناصر أساسية للتغيير حتى يتحقق النجاح للمزاوجة بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

د-الرسم البياني رقم (4): تقديم الأساتذة لكافة التعلمات المقررة خلال السنة الدراسية 2021/2020.

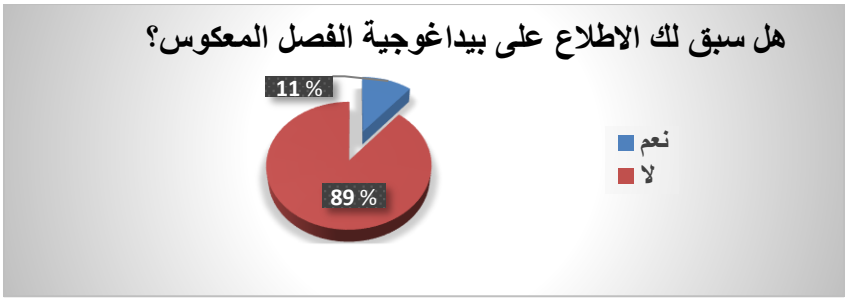


طرحنا سؤالا على الأساتذة بغية التعرف عن مدى إكمالهم للمقررات التعليمية المقررة خلال السنة الدراسية 2021/2020، فكانت الإجابة بـ"لا" هي الأكثر، حيث وصلت لنسبة (65%) في المئة من مجموع الأساتذة الذين خضعوا للدراسة العلمية، ولا غرابة

في ذلك على اعتبار أن الغلاف الزمني المخصص للدراسة الحضورية قد تقلص إلى النصف بسبب ظروف جائحة كوفيد-19 وعدم مواكبة نمط التعليم بالتناوب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية بالتكوين الضروري للأساتذة في تقنيات التعليم عن بعد، هذه الأخيرة، كان بالإمكان أن تعوض الحصص الدراسية الحضورية، بالإضافة إلى غياب التكييف والتعديل الملائم للمقررات المدرسية من خلال تقليص بعض المواد الدراسية والتخفيف من بعض المناهج الدراسية وهو الشيء الذي لم يتم، حيث تم الاحتفاظ بنفس الدروس ونفس المناهج الدراسية وبنصف الغلاف الزمني الذي كان مخصصا في السابق لبناء التعلمات، وهو الشيء الذي جعل من مَهمة تقديم وبناء كافة التعلمات المدرسية المقررة أمرا بالغ الصعوبة، خاصة في ظل وضعية وبائية متقلبة وحجر صحي كان يضرب بين الفينة والأخرى بعض المؤسسات التعليمية بسبب اكتشاف بؤر وبائية في البيئة المدرسية، الشيء الذي كان يستدعي تعليق الدراسة الحضورية كليا والاكتفاء بالتعليم عن بعد رغم عدم توفر شروطه وظروفه المادية والمعنوية في الكثير من الحالات كما صرّح بذلك الأساتذة الذين شكّلوا عينة الدراسة.

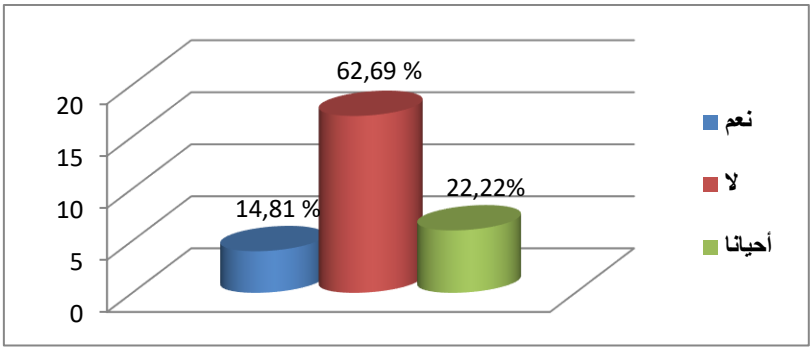
و قد وصلت نسبة من أجابوا بنعم (35%) من الأساتذة الذين طُرح عليهم السؤال ويمكن تفسير هذه النسبة بالتكوين الذاتي الذي يقوم به بعض الأساتذة في المقاربات البيداغوجية والتقنيات التكنولوجية الحديثة التي جعلت العديد من الأساتذة يوظفونها بيداغوجيا وديداكتيكيا قصد إكمال بعض الدروس أو تقديمها من خلال الوسائط المتعددة والقيام بتجاوز بعض الدروس والتعلمات أو دمجها من أجل تقليص المدة الزمنية الخاصة بكل درس تعليمي تعلمي، الشيء الذي ساعد هذه الفئة من الأساتذة على إكمال مقرراتهم الدراسية رغم أن سؤال الجودة في هذه الحالة يبقى مطروحا؟

ه-الرسم البياني رقم (5) اطلاع الأساتذة على بيداغوجيا الفصل المعكوس:



من خلال تحليل نتائج الرسم البياني السابق المتعلق بالسؤال المطروح حول هل سبق للأساتذة المستجوبين الاطلاع على بيداغوجيا الفصل المعكوس أم لا، تبين نتائج الرسم البياني أن نسبة كبيرة من الأساتذة أجابوا بلا فكان عددهم (173) أستاذا وأستاذة أي بنسبة (89%) من المجموع الإجمالي للأساتذة المشاركين في هذا الاستبيان و هي نسبة جد عالية، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه البيداغوجيا حديثة نوعا وتطبيقها لازال محدودا خاصة في الدول التي تمتلك أنظمة تربوية غير متطورة، غير أن الشيء الذي يدعو للتساؤل هو عدم أخذ وزارة التربية الوطنية للمبادرة من أجل تكوين الأساتذة وتزويدهم بالمعارف النظرية والتقنيات التطبيقية التي تزخر بها هذه المقاربة البيداغوجية خاصة خلال السنة الدراسية 2021/2020 والتي اعتمدت فيه نمطا تربويا يتقاطع بشكل كبير مع بيداغوجيا الفصل المعكوس التي تقوم هي كذلك على الجمع بين التعليم الحضوري الذي يخصص للتمارين والأنشطة العملية وبين التعليم عن بعد عن طريق تسجيل مقاطع الفيديو لتقيم وبناء وشرح الدروس النظرية. ففي البيداغوجية المعكوسة أو الفصول الدراسية المعكوسة، يقوم التلاميذ بمراجعة مواد الدرس قبل الحضور إلى الفصل، عوض القيام بإنجاز تمارين تطبيقية على الدرس، وهو العمل الذي كانوا ينجزونه في التعليم التقليدي السابق. ويتم تخصيص الوقت داخل الفصل الدراسي، للمناقشات وإنجاز التمارين التفاعلية، والقيام بالعمل المستقل الذي كان ينجز من قبل في المنزل. وكل ذلك يتم تحت توجيه المعلم الموجود والمتاح لهم، للإجابة على كل الأسئلة التي قد تطرح.

و-الرسم البياني رقم (6) : مدى توظيف الأساتذة لبيداغوجيا الفصل المعكوس خلال فترة التعليم بالتناوب 2021/2020.



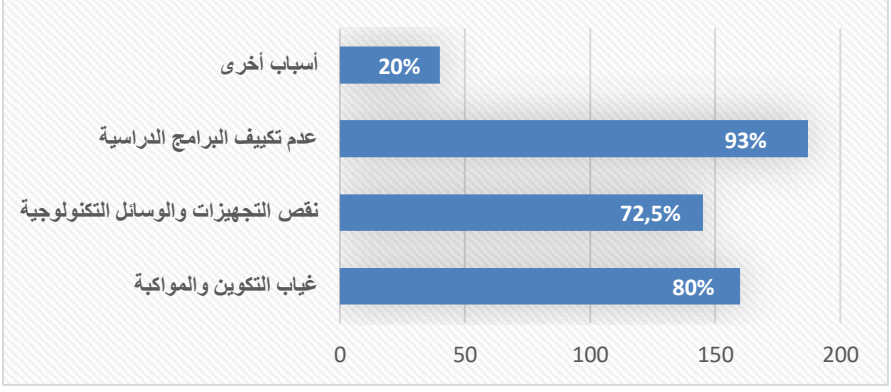
من خلال تحليل نتائج الرسم البياني المتعلق بالسؤال المطروح في الاستبيان حول مدى توظيف الأساتذة الذين لديهم اطلاع مسبق على بيداغوجيا الفصل المقلوب داخل

فصولهم الدراسية، تبين نتائجه أن نسبة معتبرة من الأساتذة أجابوا بـ (لا) على السؤال المتعلق بتوظيف بيداغوجيا الفصل المقلوب، وصلت هذه النسبة إلى (62,69%) الشيء الذي يدعو إلى التساؤل على اعتبار أن هذه المقاربة البيداغوجية تشكل الإطار البيداغوجي الأمثل للقيام بعملية التدريس بالتناوب وذلك لكونها تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد مما يفسر عدم تمكن عدد كبير من الأساتذة من إكمال المقررات الدراسية المبرمجة خلال السنة الدراسية الماضية كما سيتين ذلك لاحقا.

في حين لم تتعد نسبة الأساتذة الذين وظفوا تقنيات بيداغوجيا الفصل المقلوب (14,81%) من المجموع الإجمالي للأساتذة المشاركين في هذا الاستبيان والذين هم على اطلاع مسبق ودراية ببيداغوجيا الفصل المقلوب وهي نسبة تبقى ضعيف جدا، وقد علّلوا إجاباتهم بأنهم كانوا يعدون الدروس النظرية للمتعلمين ويتواصلون معهم عبر وسائط التواصل الاجتماعي وخاصة اليوتيوب والواتساب لبث هذه الدروس خلال حصص التعلم الذاتي مما يسمح لهم بتخصيص المدة الزمنية المخصصة للدراسة الحضورية للاشتغال على الأنشطة والتمارين التطبيقية وتقديم الدعم المناسب للمتعثرين من المتعلمين.

أما الخانة الثالثة من الإجابة التي جاءت بصيغة (أحيانا) فكانت كذلك ضعيفة حيث أجاب (22,22%) من الأساتذة بهذه الصيغة مبررين إجابتهم، بضرورة تقديم بعض الدروس حضوريا نظرا لصعوبة بنائها مع المتعلمين عن بعد، بالإضافة إلى وجود بعض الإكراهات والعراقيل المتعلقة بتوفر الأدوات والوسائل التكنولوجية التي لا تتوفر لدى بعض المتعلمين مما يحول دون رقمنة كل الدروس.

ز- الرسم البياني رقم (7) الصعوبات التي واجهت الأساتذة خلال الاشتغال وفق نمط التعليم بالتناوب:



يتضح لنا من خلال هذا الرسم البياني الذي فرغّنا فيه المعطيات الإحصائية الخاصة بالسؤال المتعلق بالعوائق التي قابلها أساتذة التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية 2021/2020، والتي تم خلالها اعتماد نمط التعليم بالتناوب، يتضح أن معظم الأساتذة يشتكون من النقص الكبير على مستوى التكوينات المتخصصة حول كيفية تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات وفق نمط التعليم بالتناوب، وذلك بنسبة (80%) الشيء الذي جعل هؤلاء الأساتذة يعبرون لنا عن امتعاضهم من غياب التكوين المتخصص وبالتالي غياب المعرفة الكافية والدراية العلمية والعملية حول أشكال أجرأة التعليم بالتناوب وتقنياته ومقارباته البيداغوجية، مما ينعكس سلبا على سيرورة بناء التعلمات والمعارف والمهارات لدى المتعلمين.

كما أجاب هؤلاء الأساتذة بنسبة تصل إلى (72,5%) على أن من بين العوائق التي وقفت معرقلة إنجاح عملية التعليم بالتناوب هو غياب التجهيزات والوسائل التكنولوجية، فكما هو معلوم يحتاج التعليم عن بعد لأدوات تكنولوجية من حواسيب ومعدات تقنية وربط بشبكة الأنترنيت في حين أنها تغيب بشكل كبير عن مجموعة من المؤسسات التعليمية وخاصة التي تتواجد في العالم القروي ما يقف عائقا أما القيام بمواكبة المتعلمين خلال الحصص الدراسية التي تتم عن بعد أو تسجيل الدروس وبثها عن طريق الوسائط التكنولوجية المتعددة.

في حين أن (93%) من المدرسين المستطلعة آرائهم أكدوا كذلك أن من بين العراقيل التي واجهت عملية التعليم بالتناوب هي عدم تكييف وتعديل البرامج الدراسية المقررة مما جعل الأستاذ والمتعلم على حد سواء تحت ضغط إكمال الدروس المقررة رغم أن الغلاف الزمني المخصص للدراسية الحضورية قد تم تقليصه للنصف الشيء الطي كان يستدعي تقليص وتكييف البرامج الدراسية لتلائم الوضعية التعليمية الحالية التي خلفتها جائحة كوفيد-19 وعدم الاكتفاء بتكييف الامتحانات الإشهادية فقط.

استنتاجات عامة:

من بين الجوانب الإيجابية لنمط التعليم بالتناوب أنه ساهم في التخفيف من اكتظاظ الأقسام الدراسية حيث لم يتجاوز القسم الواحد 20 تلميذا، ووفّر فرصة للأساتذة للعمل والتدريس في بيئة تربوية غير مكتظة وملائمة نسبيا للاشتغال. غير أنه كان بالإمكان في نظر العديد من المتدخلين في منظومة التربية والتكوين الاستفادة من هذا النمط التربوي لو تم تنزيله على أرض الواقع بالشكل المناسب وتجاوز المشاكل التنظيمية

والتقنية والبيداغوجية التي شابت عملية تنزيله، فقد كشفت لنا هذه الدراسة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو نمط التعليم بالتناوب وأماطت اللثام عن مجموعة من الاختلالات التي صاحبت نمط التعليم بالتناوب الذي تم تطبيقه خلال السنة الدراسية 2021/2020 بمختلف المدارس الابتدائية العمومية المغربية، صحيح على أنه جاء في ظروف صعبة وأزمة صحية عالمية، لكن ذلك لا يعتبر مبررا مقنعا لعدم مواكبة الوزارة الوصية على القطاع لأساتذة التعليم الابتدائي، أولا، من خلال تكوينهم تقنيا وتكنولوجيا في التعليم عن بعد الذي كان بإمكانه لو تم تفعليه بالشكل الأمثل وتوفيره بشكل شامل، أن يساهم في عملية إكمال المقررات والبرامج الدراسية والتي لم يتم استكمالها من طرف العديد من الأساتذة كما كشفت عن ذلك هذه الدراسة نتيجة الإبقاء على لائحة الدروس دون تغيير وبغلاف زمني تم تقليصه إلى النصف. ثانيا، من خلال التكوين البيداغوجي وذلك عبر تأطير وتكوين هيئة التدريس في مختلف المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية التي تلتقي نظريا وتطبيقيا مع التعليم عن بعد، والتي كانت ستشكل لو تم أجرأتها أداة مهمة في التنزيل الجيد لنمط التعليم بالتناوب، ناهيك عن تعبير عينة الدراسة على ضعف التجهيزات التكنولوجية وغيابها في الكثير من المؤسسات التعليمية وهو ما يؤثر على الهدف الأكبر للنظام التعليمي المغربي وشعارات المواسم الدراسية الأخيرة الخاصة بإرساء مدرسة منصفة مواطنة ودامجة بشكل يوفر فرصة التعلم لكل طفل مغربي في ظروف ملائمة على تحقيق ارتقائه المعرفي والحس حركي والوجداني. فغني عن البيان لدى كل المتدخلين في الشأن التربوي أن الإمكانيات التقنية واللوجستية المتطورة تلعب دورا هاما في مواكبة وإرساء قاعدة أولية للتعلم الذاتي والتعليم عن بعد، وبما أن هذه التقنيات والوسائل تغيب لدى فئة من المتعلمين المغاربة، فإن ذلك سيؤثر بدون أدنى شك على مبدأ تكافؤ الفرص ومدرسة الإنصاف.

خاتمة:

بُذلت العديد من المجهودات من طرف كافة المتدخلين في الحقل التربوي للتغلب على هذه الأزمة الصحية التي سببها كوفيد19، والحد من آثارها السلبية. لذلك تم القيام بمجموعة من المبادرات ذات الأهمية لمساعدة المتعلمين على الاستفادة من التعلم الجيد عن بعد الذي يعتبر طريقة حديثة للتعليم والتعلم بالمغرب في المؤسسات التعليمية الابتدائية، فقد تم نشر الدروس بالاعتماد على المنصات الإلكترونية والمواقع الرسمية والقنوات العمومية، بالإضافة إلى مجهودات فردية ومبادرات شخصية من طرف

الأساتذة من خلال تصميم ونشر كبسولات الفيديو، واستخدام الشبكات الاجتماعية الأكثر استخداماً في المغرب للبقاء على اتصال بمتعلميهم كفيسبوك وواتساب. وذلك لضمان الاستمرارية البيداغوجية والتحصيل المدرسي، غير أن تواصل انتشار الفيروس وعدم وضوح الرؤية بخصوص موعد القضاء على الجائحة، دفع سلطات التربية والتكوين إلى إعادة فتح المدارس كي لا تتحول الأزمة الصحية إلى أزمة تربوية. وفي هذا الإطار ظهر نمط التعليم بالتناوب الذي شكّل نمطا تربويا فريدا يجمع بين الدراسة الحضورية والتعليم عن بعد، ويسمح بتخفيف الاكتظاظ بالأقسام الدراسية وفي نفس الوقت استئناف الدراسية الحضورية التي لا بديل عنها كما صرحت بذلك أودري أزولاي المديرة العامة لمنظمة اليونسكو، لكن في نفس الوقت كشفت الجائحة عن حاجة أنظمة التعليم إلى أن تكون مرنة وقادرة على امتصاص وتجاوز الصدمات من خلال تجديد أدواتها ووسائل اشتغالها. وهو الشيء الذي يمكن أن يحدث من خلال العمل على تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالنظام التعليمي وتنويع المقاربات البيداغوجية وخاصة تلك التي تجمع بين التعليم بشكله الحضوري التقليدي وبين إدماج وسائل الاتصال الحديثة في التعليم كبيداغوجيا الفصل المعكوس.

ويمكن تلخيص التوصيات التي من شأنها تجاوز الصعوبات التي واجهت نمط التعليم بالتناوب على النحو التالي:

-توفير التكوين المناسب للأساتذة في تقنيات التعليم عن بعد وتكنولوجيا التعليم وتعيين تقنيين وأساتذة من ذوي المهارات المعلوماتية وذوي الاختصاص في تكنولوجيا التعليم للاضطلاع بهذه المسؤولية.

-توفير الوسائل والأدوات التقنية والربط بشبكة الأنترنيت للأساتذة والمتعلمين.

-توحيد المناهج التعليمية وتكوين الأساتذة في المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تتماشى وتتوافق مع نظام التعليم عن بعد كبيداغوجيا الفصل المقلوب لتوظيفها في تدبير الفصول الدراسية.

-تحسيس أسر وأولياء المتعلمين للانخراط في عمليات التعليم عن بعد لتتبع ومواكبة أبنائهم.

قائمة المراجع:

1.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني (2020). الإطار المرجعي للنمط التربوي القائم على التناوب.
2.منظمة اليونسكو (2020). التعليم عن بعد، مفهومه أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.
3.منظمة الأمم المتحدة (2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد19 وما بعدها.
4.أوزي، أحمد (2020). الفصل المقلوب بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، الرباط، المغرب.
5.جوناثان بيرجمان، آرون سامز (2015). التعلم المقلوب، بوابة لمشاركة الطلاب، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط1، السعودية.
6.عيسوي،عبد الرحمن (2002). موسوعة علم النفس والتربية والاجتماع، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.
7.الخوالدة، مؤيد (2013). أثر استخدام أسلوب التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن واتجاهاتهم نحو هيكلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، دراسات: العلوم التربوية، مج40، ملحق 1، الأردن.
8.الكيلاني، تيسير (1998). التعليم عن بعد وفلسفته، إمكانياته، ركائزه ووسائطه التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع34 عمان.
9.DRISSI, TALBI, KABBAJ, (2006).La formation à distance: un systèmecomplexe et compliqué ,EPI.
10. Houssaye, J. (1987).École et vie active. Résisterous'adapter ? Neufchâtel : Delachaux-Niestlé.
11.PERRIAULT, J (1996). Formation à distance et culture scientifique et technique, Alliage, n°29-30.
12. Serge Gérin-Lajoie, CathiaPapi, Isabelle Paradis (2019). De la formation enprésentiel à la formation à distance: Comment s'yretrouver?Récupéré le 24 octobre 2020 de :https://education4-1.sciencesconf.org/217200/document.

13.USDLA(US American Distance Education Association), Definition of Distance Learning http//www.usdla.org/. (Accessed April 24,2020).

The reality and prospects of alternating learning under the COVID19 pandemic in primary school.

NABIL ESSAIDI. Faculty of Sciences of education, University of Mohammed V, Morocco.

Abstract:The Covid-19 pandemic struck the entire world and affected all its sectors, including the education, where the pandemic caused the suspension of attendance studies in educational institutions and resorted to alternative parallel solutions, most notably distance education, to complete the school year and ensure pedagogical continuity, but the lack of clarity of vision With regard to the duration of the pandemic, he pushed the education authorities to reopen educational institutions based on the alternating learning, in order to reduce overcrowding in school departments and to achieve physical distance, and this study aims to identify the trends of primary school teachers towards the alternating learning whish was adopted After schools reopen during the 2020/2021 school year and the circumstances that accompanied the process of the alternating education, in the sense of pairing face-to-face education with distance learning, and trying to discover the extent to which primary education teachers employ the pedagogy of the flipped classroom as a pedagogical approach that intersects largely with the alternating education through the theoretical knowledge and techniques it provides. Applied, by surveying the views of the teachers as they are the poles of the mill in this educational pattern, then identifying the obstacles and difficulties that they faced during this school year and their attitudes regarding the institutionalization of this educational pattern.

Keywords:(Alternating learning ,Distance learning ,In person learning ,Pedagogy of flipped classroom,covid19Pandemic).

واقع الدرس اللغوي داخل الفصول التعليمية مقاربة بيداغوجية للدرس الإملائي

د. محمد الطحناوي
- مختبر اللغة والمجتمع - كلية الآداب واللغات والفنون ، جامعة ابن طفيل - القنيطرة - المغرب

الملخص: هذا بحث نقارب فيه موضوعا تربويا يرتبط بواقع الدرس اللغوي داخل الفصول الدراسية، ولأنّ هذا الدرس متشعب إلى علوم كثيرة فقد ركّزنا تحديدا على علم الإملاء المرتبط بالرسم الصحيح لكلمات اللغة، إذ بدا لنا باعتماد آلية الملاحظة التي تعدّ أداة من أدوات البحث التدخلي، أنّ ثمة تراكمات إملائية تستمر مع المتعلمين في مختلف الأسلاك التعليمية، ومرتبطة بسنوات الدراسة الابتدائية التي لم يهضموا فيها مجموعة من قواعد الرسم الإملائي للغة العربية. وقد اشتغلنا في هذا البحث على رصدها بداية، ثم تصنيفها حتى تسهل دراستها، قبل أن نقترح بعد ذلك مجموعة من الإجراءات المساعدة للمتعلم التي تكفل له ضبطها وتجاوزها.

الكلمات المفتاحية:الدرس اللغوي، تدريس، الإملاء، المتعلم، الأخطاء، التعليم

مقدمة

يتم التمييز في اللغة العربية بين ثلاثة أنوع من الكتابة، هي الكتابة القرآنية، والكتابة الإملائية، والكتابة العروضية، وما تشترك فيه هذه الكتابات هو استخدامها للخط العربي، والاختلاف بينها ثابت من جهة القواعد المعتمدة، فإذا كان الخط القرآني خطّا وقفيا أي وقفا على القرآن الكريم وحده فإنه قواعده لا يقاس عليها، أمّا الخطّ العروضي فهو خاص بالشعر تحديدا يتم انتدابه بغرض الوصول إلى البحر الشعري الذي تسبح فيه القصائد، ويقوم على المنطوق فقط، باعتماد قاعدتين اثنتين: ما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب، وأثناء تطبيق هاتين القاعدتين تسقط حروف كانت في الكتابة الإملائية للبيت الشعري، وتضاف حروف لم تكن موجودة فيه وإنما أظهرها النطق، وقد ضبط العروضيون في كتبهم ما يخص هذه الكتابة.

أما الكتابة الإملائية فهي الكتابة المعتمدة في التراسل والتحرير، ولها قواعد متعارف عليها حدّد أصولها الكتّاب العرب القدامى، وجعلوها في أبواب، منها باب الزيادة وباب الحذف وباب الفصل وباب الوصل وغيرها، وتكتسب القواعد الخاصة بكلّ باب من أبواب الإملاء أثناء تعلم الخط العربي في مراحل التعلم الأولي أو الابتدائي، غير أنّ المتأمل في ما يكتبه التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي والطلبة في التعليم الجامعي، يلاحظ بما لا تخطئه العين قصورا في ضبط القواعد الإملائية للخط العربي، أي أنهم لم يخضعوا لهذه القواعد ولم يهضموها في المراحل الدراسية الأولى، وحملوا معهم تراكماتها من الأخطاء إلى مستويات الدراسة العليا.

وإذا كان الخطأ ناموسًا لغويًّا يجري مع سيرة العربيّة، فإنّه ظاهرة منتظمة ينبغي أن تفسّر لنتمكّن من السيطرة عليها وتوجيهها وفق نهج في التّخطيط التّربوي، فمما لا شك فيه أن خطأ متعلم اللغة شائع في لغات العالم كلها، ومن المنظور البيداغوجي فإنّ أسباب الخطإ متعددة، حيث تتحدث بيداغوجيا الخطأ لغاستون باشلار عن مصادر ثلاثة للخطأ، هي المعرفة أو المتعلم أو المدرّس، وإذا حاولنا أن ننزّلها على الكتابة الإملائية فيبدو أنّ من الأخطاء ما له علاقة بكتب المعرفة العالمة الخاصة بأصول الإملاء، إذ هناك اختلافات بينها حول مجموعة من القواعد، ومنها ما يتصل بالمدرّس الذي قد يكون غير هاضم لضوابط الإملاء العربي، ومنها ما

يتصل بالمتعلم الذي لم يضبط ما اكتسبه جيّدا أو تلقاه بشكل خاطئ من المصدرين السابقين.

إنّ اعتمادنا لآلية الملاحظة، باعتبارها آلية من آليات البحث التربوي التدخلي، قد مكّنتنا من رصد جملة من الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ والطلبة خلال العملية التعليمية التعلمية، ومن هنا نسعى إلى مقاربتها مقاربة بيداغوجية تقف على أسبابها ومصادرها، وتقترح عددا من الإجراءات التربوية للعمل على تجاوزها، بما يضمن تجويد الخط العربي والخضوع لأصوله الإملائية.

1- اللغة العربية: النظام وخرق قواعد النظام

نمت اللغة العربية خلال تاريخها الطويل في الجزيرة العربية وبلاد الشام والعراق، واستقرّت على صورة من القواعد والبناء والبيان في نثرها وشعرها الّلذين هزّا العربي وغير العربي ممن عرفها وأتقنها. (عدنان النحوي، 49:2008) وقد تأثّر واقع اللغة العربية اليوم كثيرا بواقع المسلمين، إذ قَوِيت بقوّتهم وضعُفت بضُعْفِهم، حيث اشتدّ المكر والكيد لتوهينها من طرف الأجنبي وظلّه العربي، لكنها رغم ذلك ما تزال تصارع بين مكر الأعداء وجفاء الأبناء(عدنان النحوي، 2008: 37)، "وهنا تنكشف لنا حقيقة هامة في أيّة لغة، وهي أنّ اللغة ليست حروفا وكلمات وجملا فحسب، وإنّما اللغة تختزن بين أحرفها وكلماتها فكرا وتصوّرا وتاريخا، وأنّ هذا الفكر والتصور يتسلّل بين الكلمات والجمل ويتلبّسهما"(عدنان النحوي، 2008: 77).

وللغة العربية نظامها اللغوي الخاص الذي تخضع له مفرداتها وعباراتها، ويتشكل هذا النظام من مجموعة من الأنظمة الفرعية التي ينهض كل منها بجانب من جوانب النظام الكلّي، وهي النظام النحوي، والنظام الصرفي، والنظام الصوتي، والنظام الدلالي، والنظام الإملائي(فهد زايد، 2006: 11). فاللغة بهذا المعنى "مجموعة من العلاقات والرموز، يعبّر عنها بأصوات يحدثها جهاز النطق، وتدركها الأذن وتحفظها اليد بالكتابة"(فهد زايد، 2006: 158). وعندما يخرق المتكلم بالعربية الأحكام أو السنن الخاصة بأحد هذه الأنظمة يكون قد وقع في خطأ، وقد سمّى قدماء اللغويون العرب الوقوع في الخطأ اللغوي باللحن.

إنّ سبب الخطأ اللغوي في مرحلة متقدمة من تاريخ اللغة العربية هو اختلاط العرب بغيرهم من الأعاجم في عصر الفتوحات الإسلامية، إذ "لا يخفى على المشتغلين بالدراسات اللغوية أنّ اللحن قد ظهر في عصر مبكر بعد الفتوحات الإسلامية، نتيجة اختلاط العربي بغيره من أبناء الأمم الأخرى التي اعتنقت الإسلام دينا، فوقع حينئذ الخلل في الكلام، وبدأ اللحن على ألسنة العوام أوّلا، ثم أخذ ينتشر على نطاق واسع"(ناصر لوحيشي، دت: 6). وكلّما ابتعدنا عن تاريخ العرب القديم كلما كان الخروج عن قواعد اللغة العربية أكثر بروزا وأشدّ وضوحا، "فكما اختلط العرب قديما بالأمم الأخرى من البلدان المفتوحة، فشاع الزيغ واللحن في لغتنا، كذلك اختلطوا حديثا بالأعاجم من الأوروبيين، فنتج من ذلك الاختلاط تسرّب ألفاظ كثيرة من الإنجليزية والفرنسية على الخصوص، أسهمت في إضعاف النطق باللغة العربية الفصحى"(ناصر لوحيشي، دت: 8).

وقد تعددت أشكال الخرق اللغوي للعربية في الفصول الدراسية، إذ شملت مختلف أنظمة اللغة بلا استثناء، حيث كشفت عن عدم هضم للقواعد النحوية والإملائية بشكل خاص، "فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطّية"(هيثم الديلمي، 2015: 26). فالخطأ النحوي يغير دلالة الجملة أمّا الخطأ الإملائي فيغيّر دلالة الكلمة لأنّ كل رسم معيّن لها مرتبط بمعنى معيّن(هيثم الديلمي، 2015: 28). بل إنّ هناك تحكّما لما هو نحوي وصرفي في مجموعة من قواعد الإملاء، وهذا من بين الإكراهات التي تحول دون الهضم الكامل لأصول الإملاء العربي، إذا تفترض في الكاتب أن يكون على دراية بأصول اشتقاق الكلمات وبتموقعها الإعرابي الذي يتغيّر بتغير العوامل الداخلة عليها(هيثم الديلمي، 2015: 46)، فالفعل المضارع المعتل الآخر مثلا، يكتب بحرف العلة في الآخر، لكن عندما يدخله الجزم إعرابيا فإنّ ذلك يؤدي إلى حذف حرف العلة من الآخر حسب قاعدة جزم المعتل الآخر، لأن هذا الحذف هو علامة الجزم هنا. والهمزة المتوسطة مثلا أيضا، يختلف رسمها حسب الحالة الإعرابية للكلمة، ففي حالة الرفع على الواو وفي النصب على السطر وفي حال الجر على الياء(فهد زايد، 2006: 71-10).

لقد انتبه علماء العربية قدماء ومعاصرين إلى ما عرفته أنظمة اللغة العربية النحوية والصرفية والإملائية - بشكل خاص - من خروقات، فاتجهوا إلى التأليف في مجال التنبيه على الأخطاء التي اعترت هذه الأنظمة(فهد زايد، 2006: 68)، وألّفوا في ذلك سلسلة من الكتب الهادفة إلى تخليص اللغة من الشوائب التي اعترتها، غير أنه رغم ما بذلوه من مجهودات طيّبة ومحمودة في هذا المجال، إلاّ أنّنا نجد في أحايين كثيرة تغاضيا عن الأخطاء رغم العلم بها، عملا بقول مأثور شاع وانتشر في هذا الباب هو قولهم: "خطأ مشهور خير من صواب مهجور"(ناصر لوحيشي، دت: 13).

يظهر إذن من خلال ما تقدّم أنّ خرق أنظمة اللغة العربية ليس وليد اللحظة، وإنما ارتبط تاريخيا بانفتاح العرب على الأمم المجاورة، وقد انشغل اللغويون العرب قدماء ومعاصرين بالوقوف عند أشكال ذلك الخرق، حيث كان هما لغويا حاضرا في كتاباتهم النظرية والتطبيقية على حد سواء، التي سعوا من خلالها إلى البحث في أسبابه ونتائجه، واقتراح سلسلة من الإجراءات الكفيلة بتجاوز آثاره التي انتشرت بشكل لا تخطئه العين ولا الأذن.

2- تدريس الدرس الإملائي في الفصول الدراسية

اللغة بشكل عام عبارة عن أصوات "يحدثها جهاز النطق وتدركها الأذن وتحفظها اليد بالكتابة، وهذه الأصوات المحدثة تؤلَّف بطريقة معينة لتؤدي معاني اصطلاحية"(فهد زايد، 2006: 158). ومعنى ذلك أنّ للرسم الإملائي بعدان، أحهما سمعي والآخر بصري، يعمل الأول على إزالة أي تشويش قد يؤثر على نطق الكلمة، أي يهدف إلى نطقها بشكل سليم يكفل تحقق رسمها الإملائي المتطابق، في حين يرتبط الثاني بالنظر إلى الكلمة من أجل ترسيخ صورتها في الذهن وحفظها فيها لاستدعائها عند الحاجة إليها، ويتم حفظها بتكرار النظر إليها في ارتباط بصورتها المسموعة(فهد زايد، 2006: 95-96)، وبتعبير آخر فعلم الإملاء فرع من فروع العربية يرتبط بشكل مباشر برسمها الكتابي، ويؤثر بالشكل نفسه في عمليتي القراءة والفهم، حيث إنّ الرسم الصحيح لكلمات النص يؤدي إلى القراءة السليمة التي توصل إلى فهم المقصود من أفكاره ومعانيه(الطريفي، 2008: 7). وموضوع هذا العلم هو "الكلمات التي يجب فصلها وتلك التي ينبغي وصلها،

والحروف التي تزاد وتلك التي تحذف، والهمزات بأنواعها المختلفة، سواء كانت مفردة أو على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث"(راتب عاشور، محمد الحوامدة، 2003: 127).

وعلوم اللغة العربية تهدف في ما بينها إلى هدف عام ومشترك، هو أن يصل المتعلم إلى درجة التمكن من اللغة تعبيرا وفهما، ثم لكل منها هدفه الخاص الذي يتحقق جزئيا في مرحلة ما لينظم إلى الكلّ الكبير(سميح أبو مغلي، 1986: 12). وما ينبغي أن يفهم من هذا هو أنّ تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيم مدرسي بالأساس الغرض منه تيسير تعليمها بشكل جشطلتي، ومن ثمة فتقسيمها إلى علوم لا يعني تجزئتها وإنما فرضته طرق التدريس والمُدارسة، على أساس أن تصب الفروع في المصب الكبير، بحيث لا يمكن ضبط اللغة بفرع واحد في غياب اكتساب فروعها الأخرى لأنها وحدة متكاملة(أحمد المشهداني، 1996: 10). فالإملاء بهذا المعنى منظومة صغرى داخل منظومة كبرى(هيثم الديلمي، 2015: 51)، ذلك أنه لكي يتحقق البعد الوظيفي للغة العربية لا بدّ من حصول توازن في الاهتمام بفروعها اللغوية من نحو وصرف وإملاء وغيرها، حتى يتحقق نوع من التكامل الذي يمكّن المتعلم من توظيفها بالشكل الأنسب في مختلف عملياته التواصلية، حيث إنّ التركيز على فرع وإهمال آخر يؤدي إلى إخلال النظام اللغوي برمته لأنه نظام مترابط ومتكامل(محسن عطية، 1987: 7).

بهذا المعنى فإنّ علم الإملاء صورة من صور اللغة العربية المسؤولة عن صحة الكتابة وسلامة التعبير، ولا يقتصر ذلك على دروس مادة اللغة العربية فحسب، بل يتعداها إلى جميع المواد الدراسية الأخرى المدرسة بنفس اللغة(ابتسام دحلان، 1983: 4). ذلك أنّ الأهمية المتعاظمة للإملاء نابعة من كون مراعاة قواعده تعصم من الوقوع في سوء الفهم، لأنّ الخطأفيها يصبح حجر عثرة أمام الفهم السليم الذي هو غاية العملية التعليمية التعلمية(محمود خاطر، مصطفى رسلان، 2000: 211)، حيث إنّ "الخطأ في الإملاء يفسد دلالة الكلمة، إذ من المعروف أنّ دلالة الكلمة مرتبطة برسمها، وحيثما اختلف الرسم اختلفت الدلالة"(عمران المعموري، 2004: 12). فارتباطه بعملية الفهم جعله يحظى بعناية خاصة واهتمام زائد من التربويين والمتدخلين في تعليم اللغة العربية، لأنه من أهم مخرجات العملية التعليمية التعلمية

في مراحل التعليم الابتدائي، ولذلك تُوجه إليه العناية منذ البداية لأنه مستوى مهاري تقوم عليه مهارات أخرى منها القراءة والفهم(هيثم الديلمي، 2015: 38-39).

وقد أصبح الضعف الإملائي ظاهرة منتشرة يتساوى فيها التلاميذ والطلبة بل حتى بعض المدرسين من أساتذة التعليم المدرسي والجامعي، إذ يظهر من بعض كتاباتهم الجهل ببعض أبجديات الإملاء العربي وأصوله(رشيد العزاوي، 2008: 2). بهذا المعنى فإن الخطأ في أصول الإملاء لم يتوقف عند مرحلة التعليم الابتدائية بل تجاوزها وانتشر في مستويات التعليم الأعلى(حسن شحاتة، 1983: 16). ليصبح بذلك الخطأ الإملائي "همّا لغويا في حياتنا التعليمية والعامة، يكاد يستوي فيه الضعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدمون في التحصيل منهم، بل إنه يمتد إلى الكثير من المشتغلين بالعربية والمتخصصين فيها"(فهد زايد، 2016: 67). ومعنى ذلك أنّ الكتابة العربية عرفت أضرارا جمة تستوجب الاهتمام، أبرزها إهمال جملة من القواعد ذات الارتباط العضوي بالرسم الإملائي تحديدا، حيث يلاحظ وجود تفشٍّ لأخطائه التي لم يسلم التلاميذ من تأثيرها المباشر وأدّت إلى تدني مستواهم الكتابي(محمد الظفيري، 2002: 194-195). ومن ثمة تحول الأمر إلى "مشكلة تعليمية جديرة بالبحث والتتبع للوقوف على مسبباتها ووضع المقترحات اللازمة لعلاجها"(صابر التكريتي، 2002: 3).

إنّ الخطأ اللغوي بشكل عام هو "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها، فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنا وخطأ، وما طابقها يعدّ صوابا"(كمال بشر، 1988: 105).أما الخطأ الإملائي تحديدا فيعني "قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات ـ مدار الكتابة ـ مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها"(فهد زايد، 2016: 71). ويعدّ خطأ إملائيا كل ما يكتبه المتعلم من كلمات مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليه مما يسهم في غموض المعنى وعدم الفهم لصعوبة القراءة الصحيحة(محمد الظفيري، 2002: 203)، ولكي يكتب المتعلم كتابة سليمة خالية من الأخطاء، فإنه ينبغي عليه أن يجنّد مجموعة من المعارف المتعددة المكتسبة إملائيا بل ونحويا أيضا، حتى يتسنى له إظهار كفاية التطبيق السليم للقاعدة، ما يعزّز لديه اكتساب

مهارة الكتابة الإنشائية التي تستلزم ثراء في المفردات لتركيب الجمل وتشكيل النصوص السليمة إملائيا وبالتالي تعبيريا وإفهاميا(عابد الهاشمي، 1972: 83).

وتتعدد مصادر الخطإ الإملائي، فهي طبقا لبيداغوجيا الخطأ لغاستون باشلار، ثلاثة مصادر، أولها المتعلم الذي تتحكم في ارتكابه للخطأ عوامل فيزيولوجية مثل ضعف البصر أو السمع، أو تعليمية مثل عدم الاكتراث والمبالاة بقواعد اللغة. وقد يكون مصدر الخطأ من المدرّس، بحيث قد لا يكون ضابطا لعدد من قواعد الإملاء فينقلها عنه المتعلم، أو أنّه خلال الإملاء يملي بشكل سريع لا يوضح مخارج الحروف وبشكل خاص حين تكون مخارجها متقاربة، مما يؤدي إلى كتابتها من المتعلم مخالفة لرسمها الصحيح. أما المصدر الثالث للخطإ الإملائي فهو مصادر المعرفة العالمة، أي كُتُبُ الإملاء التي تؤخذ عنها القواعد قبل تنزيلها ديداكتيكيا لمستوى المتعلمين، حيث هناك اختلافات في بعض القواعد التي يثبتها المؤلفون باعتماد تعليلات مختلفة تجعل المتعلم ومدرّسه في حيرة أمام الرسم الإملائي الصحيح للكلمة(راتب عاشور، 2003: 142).

ويخضع تدريس الإملاء العربي في الفصول الدراسية لمنهجية تدريس الدرس اللغوي بشكل عام، نحوه وصرفه وبلاغته وعروضه، وتقوم هذه المنهجية على الوصول إلى القاعدة اعتمادا على نصّ نموذجي لها يسمّى نص الانطلاق، تتم قراءته قراءة فاحصة، وتكتب الكلمات الممثلة للظاهرة اللغوي فيه بلون مغاير أو يوضع تحتها خط تمهيدا للمرحلة الثانية وهي الملاحظة، حيث توجه عناية المتعلم البصرية إلى ما تحته خط أو كتب بلون مغاير لملاحظة الدلالة المشتركة بينه، بعدها تأتي مرحلة التحليل، التي يتم فيها عزل الكلمات المشتملة على الظاهرة اللغوية عن نص الانطلاق وإدراجها في جدول تحليلي يبرز مختلف عناصرها ووجوهها، لتأتي بعد ذلك مرحلة الاستنتاج، التي تسجل فيها القواعد الخاصة بالظاهرة اللغوية بدءا بتعريفها وانتهاء بسرد ضوابط كل عناصرها، ليختم الدرس اللغوي بمرحلة التطبيق، التي يُجرى فيها تطبيق على شواهد جديدة للظاهرة من أجل ترسيخ القواعد المكتسبة وقياس درجة استيعابها، ورصد التعثرات التي تستدعي إجراء دعم فوري لتجاوزها.

أمّا في ما يخص تدريس الدرس الإملائي بشكل خاص، فإنّ الدارسين يشيرون إلى مجموعة من طرق التدريس التي تعتمد التدرج والارتقاء في تمهير المتعلم على اكتساب القواعد الإملائية حسب مرحلته الدراسية، منها طريقة التدريس بالإملاء المنقول، أي نقل المتعلم لنص من السبورة إلى دفتره بعد أن يكون فهم معناه، حيث يحاكي ما عليها في دفتره، وتُعتمد هذه الطريقة بشكل خاص في مراحل التعليم الأولي(حسن شحاتة، 1996: 344). ومن ذلك أيضا طريقة التدريس بالإملاء المنظور، التي تختلف عن سابقتها في كون المتعلم يرى النص ويفهمه، ثم تغلق السبورة ليحجب عنه النص، بعدها يملى عليه من طرف المدرس، وعليه أن يثبته في دفتره كما شاهده في السبورة(الطريفي، 2008: 14).

ومن جهة أخرى هناك طريقة الإملاء الاستماعي، التي تقوم على استماع المتعلم للنص فقط دون رؤيته له، ثم يملى عليه بعد ذلك وعليه أن يثبته اعتمادا على ما ترسّخ لديه بصريا واكتسبه قاعديا(سميح أبو مغلي، 1986: 40). إضافة إلى ذلك نجد طريقة الإملاء الاختباري، التي تعدّ أداة تقويمية لإنتاج المتعلم الإنشائي، هدفها اختبار تمكّنه من قواعد الإملاء المكتسبة، ومنحه تقديرا عليها(عبد العليم إبراهيم، 1973: 197). وهناك أيضا طريقة الإملاء الذاتي، التي يعتمد فيها المتعلم على ذاته في إملاء ما يكتب من ذاكرته، إمّا بعد حفظه أو عند مطالبته بالتعبير إنشائيا في موضوع ما(سميح أبو مغلي، 1986: 41).

وتعترض تدريس الإملاء العربي مشكلات جمّة تصعّب من الضبط السريع لقواعده وأصوله، يأتي في مقدمتها عدم التطابق بين المنطوق المُمْلَى ورسمه المكتوب، إذ من المفترض أنّ ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب، لكنّ ذلك غير متحقق في نظام الإملاء العربي، حيث إنّ عددا مهما من كلمات اللغة تشذّ عن القاعدة، فهناك حروف زِيدَت في عدد من الكلمات ليست منطقوها اللفظي، وهناك أخرى حُذفت منها حروف في الرسم رغم وجودها في النطق، بما يعني عدم مطابقة رسم الكلمات لواقعها المنطوق(هيثم الديلمي، 2016: 46). فرغم مرور النظام الإملائي للغة العربية بأطوار من التطور إلاّ أنّه ظلّ قاصرا "عن تمثيل النطق تمثيلا دقيقا، ومن ثمة كان على مستخدمها معرفة الأسس التي تنبني عليها والعوامل التي تؤثر فيها حتى يتمكن من استخدامها على نحو دقيق"(غانم الحمد، 2004: 5).وقد كان إدراك

علماء العربية لاختلاف الرسم الكتابي للغة عن منطوقه من أبرز العوامل التي أسهمت في نشأة مباحث الإملاء العربي(غانم الحمد، 2004: 23).

ومن مشكلات الإملاء العربي أيضا، ارتباط مجموعة من قواعد الإملاء بعلمي النحو والصرف، إذ يفترض في متعلم العربية الكاتب بها أن يكون ضابطا للإعراب وقواعده، ولأصول الاشتقاق الصرفي، حتى يضبط الرسم الكتابي الذي يتغير بتغير موقع الكلمة إعرابيا، وأكثر ما يحدث ذلك في إملاء الهمزة، أو كما يحدث في جزم الفعل المضارع المعتل الآخر الذي يستلزم إملائيا حذف حرف العلة من نهاية الكلمة(هيثم الديلمي، 2016: 46-48). ونجد من المشاكل كذلك ما يتصل باختلاف علماء اللغة العربية حول رسم عدد من الكلمات لاختلاف تعليل كل منهم لقاعدتها، ما خلق في الرسم الكتابي للعربية مذاهب شتى، أضف إلى ذلك ما يحدث من التباس لدى المتعلم في رسم بعض حروف الكلمات لتشابهها، وهو ما يحدث بشكل بارز في التاء مع الثاء خصوصا إذا اجتمعتا في الكلمة الواحدة، والأمر نفسه في الضاد مع الظاء، وبشكل أخف في الدال مع الذال، دون أن ننسى هنا أيضا باب الفصل والوصل في علم الإملاء، حيث إنّ عددا من الحروف تكتب موصولة بالكلمة وفي أحايين أخرى منفصلة عنها، ما يحتم على المتعلم ضبط قواعد الفصل والوصل ومواضعها(هيثم الديلمي، 2016: 47-48).

هكذا يظهر مدى استفحال الضعف الإملائي في الفصول الدراسية رغم المجهودات التي يبذلها المدرسون في تبسيط القواعد الإملائية للمتعلم، والأسباب كما رأينا يتداخل فيها ما هو مرتبط بقواعد الإملاء نفسها من حيث عدم اتفاق الأقطار العربية على كثير منها، وشذوذ عدد آخر مها عن القواعد المتفق عليها، ثم ارتباطها من جهة ثانية بعلوم عربية مجاورة، وبشكل خاص علم النحو الذي لكثير من قواعده أثر في التغيير الرسم الإملائي، ما يتطلب ضبطا للنحو قبل ضبط الإملاء، وهو ما يصعب في المراحل الأولى للتعلم بالنسبة للتلميذ، فيؤدي به ذلك إلى ضبط مرتبك للقواعد قد يستمر معه طوال مساره الدراسي.

3-تمظهرات الخرق الإملائي للغة العربية في الفصول الدراسية

عرف الرسم الكتابي للغة العربية لدى المتعلمين أضرارا كثيرة كشفت عن عدم خضوعهم لقواعد الإملاء المكتسبة، إذ تكشف كتاباتهم الإنشائية وإنجازاتهم الصفية أو المنزلية عن عدم هضم لجملة من القواعد الإملائية، وبتتبع أشكال الخرق الإملائي في ما ينجزونه لاحظنا أنّ ذلك يتركز في عدد من مباحث الإملاء، نعالج شكل الخرق في كل مبحث منها على حدة في ما يلي:

3-1- همزة القطع والوصل:

الهمزة في بداية الكلمة نوعان، إمّا همزة قطع أو همزة وصل، ولكل منهما قاعدة خاصة برسمها الإملائي، فبالنسبة إلى همزة القطع فإنها تكتب في الفعل الرباعي ومصدره، وماضي الفعل الثلاثي، وفي الفعل الدّالّ على المتكلم. أمّا همزة الوصل فتكتب في كل فعل غير رباعي ومصدره، وأمر الفعل الثلاثي، وفي الأسماء العشرة. غير أنّ الاستخدام الإملائي لكلا الهمزتين في الكتابة لدى المتعلمين غير موفق في مجمله، إذ تتم كتابة إحداهما بقواعد الأخرى.

3-2- الهمزة المتوسطة:

الهمزة في وسط الكلمة لها قاعدة ضابطة لها، فهي تكتب على الحرف المشابه للحركة الأقوى، فالكسرة أقوى الحركات، تليها الضمة، فالفتحة، ثم السكون. والحرف المشابه للكسر هو الياء، وللضم هو الواو، وللفتح هو الألف، والسكون يناسبه السطر. فبعد ملاحظة حركة الهمزة وحركة الحرف قبلها يطبّق ميزان القوة بينهما، فتكتب الهمزة على الحرف المشابه لأقواهما. وفي منجزات المتعلمين لاحظنا عدم ضبط لقواعد الهمزة المتوسطة، حيث تكتب كيفما اتفق دون استحضار لضوابطها، وفي كثير من الأحيان يثبتونها بقاعدة الهمزة المتطرفة.

3-3- الهمزة المتطرفة:

الهمزة في آخر الكلمة أو الهمزة المتطرفة لها قاعدة مخالفة للتي في بداية الكلمة(الوصل والقطع) وللتي في وسط الكلمة(المتوسطة)، حيث تكتب على الحرف المشابه لحركة ما قبلها، أي يتم النظر إلى حركة الحرف الذي قبل الهمزة فإن كان

مضموما كتبناها على الواو، وإن كان مكسورا أثبتناها على الياء، وإن كان مفتوحا كتبت على الألف، وإن كان ساكنا نكتبها على السطر. والفرق بينها وبين المتوسطة أنه لا تعنينا في المتطرفة حركة الهمزة، وإنما حركة ما قبلها فقط، بخلاف المتوسطة التي ننظر لحركتها وحركة ما قبلها لتطبيق ميزان القوة. وفي الاستخدام الفصلي للهمزة المتطرفة لدى المتعلمين نجد خطأين بارزين، يتصل الأول بعدم ضبط قاعدتها، ويتصل الثاني ـ وهو الأكثر ـ بكتابتها على السطر مع إضافة ألف بعدها في حالات لا ينبغي فيها إضافتها مثل: مساءا، بكاءا، والصواب: مساءً، بكاءً.

3-4- الأسماء العشرة:

الأسماء العشرة هي أسماء تكتب بهمزة وصل ابتداء، وهي: ابن، ابنة، اسم، اثنان، اثنتان، ايم، ايمن، است، امرؤ، امرأة، وقد استمر من هذه الأسماء في الاستعمال سبعة،أما الثلاثة الباقية فهجرت وهي: ايم، ايمن، است. وفي الاستعمال الفصلي لها في إنجازات المتعلمين نجد شيوعالأربعة منها هي: ابن، اسم، امرأة، اثنان، غير أنّ استعمالها لديهم كان خارج مجموعة من الأصول الإملائية الضابطة التي قعّد لها اللغويون في كتبهم، لذلك نعالج كل اسم من الأسماء الأربعة على حدة:

أ- همزة كلمة "ابن":

من ضوابط كتابة همزة الوصل في كلمة ابن أنها تحذف إذا وقعت بين علمين ثانيهما أب للأول، سواء أكان العلمين اسمين أو كنيتين، بشرط أن لا يفصل بينهما بفاصل،وأن يكون العلم مفردا وغير منون. كما تحذف منها همزة الوصل إذا جاءت قبلها أداة النداء(يا)، أو همزة الاستفهام(أ). فإذا لم تقع بين علمين ولم يتقدّمها استفهام بالهمزة أو نداء بالياء، أو جاءت في بداية السطر بعد علم في نهاية السطر السابق له، فإنها لا تحذف. وفي منجزات المتعلمين لا نجد هضما لهذه الضوابط المنظمة لحذف همزة "ابن" أو تركها، إضافة إلى قطع همزتها أحيانا عوض الوصل الواجب فيها.

ب - همزة كلمة "اسم" في البسملة وخارجها:

تشتمل البسملة على أحد الأسماء العشرة وهو كلمة "اسم"، ويشترط في هذه الكلمة خارج البسملة أن تكتب بهمزة وصل لا قطع، أمّا إذا وردت في البسملة وكانت الأخيرة كاملة(بسم الله الرحمن الرحيم) فإنّ همزة الوصل تحذف من كلمة "اسم"، بشرط ألا تكون البسملة متعلقة بما قبلها أو بعدها. فإن كانت البسملة غير كاملة (باسم الله، باسمك اللهم)، أو متعلقة بما قبلها أو بعدها(نفتتح باسم الله الرحمان الرحيم الجلسة)، فإنّ همزة الوصل لا تحذف منها. كما تحذف إذا تقدّمها الاستفهام بالهمزة(أسمك محمد). وبالنظر في كتابات المتعلمين وجدنا عدم ضبط لقواعد حذف الهمزة من كلمة "اسم"أو الاحتفاظ بها في البسملة، كما رصدنا كتابتها بهمزة قطع بدل الوصل.

ج ـ همزة كلمة "اثنان":

الإشكال في كتابة همزة "اثنان" لدى المتعلمين، يرتبط تحديدا بنوع الهمزة، فهي من الأسماء العشرة كما قلنا، وهذه الأسماء كلها همزتها همزة وصل، لكن التلاميذ يثبتون رسمها بهمزة القطع(إثنان).

د ـ همزة كلمة "امرأة":

نفس الإشكال السابق نجده في كتابة همزة "امرأة" لدى التلاميذ، حيث تكتب بهمزة قطع(إمرأة) في حين أن الواجب فيها الوصل(امرأة) لأنها من الأسماء العشرة كما قلنا، لكن كتابات المتعلمين تعج بالرسم الذي يخالف القاعدة.

3-5- كتابة إن شاء الله:

هناك فرق في الرسم الإملائي وفي الدلالة بين "إن شاء الله" و"إنشاء الله"، فالأولى عبارة عن كلمتين، أداة شرط(إن) وفعل شرط(شاء)، وفي دلالاتها تعني إرادة الله أي إن أراد الله. أما الثانية فلفظ واحد، ومن حيث دلالتها تعني خَلْقُ الله أو صُنْعُ الله. وفي الاستخدام الفصلي لدى المتعلمين نجد جهلا بالفرق بين المعنيين حيث يكتبون الثانية(إنشاء الله) كثيرا، لكن ليس بمعناها(صنع الله، خلق الله)، وإنما بمعنى الأولى(إرادة الله).

3-6- كتابة "في ما" و"فيما":

هناك باب من أبواب الإملاء تحت عنوان"الفصل والوصل"، ويدرج فيه اللغويون كلمات تكتب مرّة مفصولة ومرّة موصولة، وحدّدوا الشروط أو المواضع التي ينبغي فيها الوصل من التي ينبغي فيها الفصل. ومن أبرزها وهو ما يهمنا هنا كلمة "فيما" مع "في ما"، و"ما" في هذا السياق إمّا أنها مصدرية أو موصولية، فإذا كانت مصدرية فإنها لا تستقلّ بنفسها في الكتابة الإملائية(عندما، حيثما، قلّما) وهي في دلالتها تكون ظرفية بمعنى "في حين" أو "حينما". أما "ما" الموصولية فتكون بمعنى اسم الموصول "الذي"، وهي لذلك تكتب مستقلة رسما عما قبلها. واللغويون في باب الفصل والوصل نصُّوا على رسم (ما) مفصولة عن (في) إذا كانت بمعنى (الَّذي)، أي موصولية، أما إذا كانت مصدرية بمعناها الظرفي "في حين" أو "حينما" فإنها توصل بها. غير أنّ رسم الكلمةفي كتابات المتعلمين يظهِر عدم ضبطلقواعد باب الفصل والوصل فيها، حيث تستعمل في السواد الأعظم من كتاباتهم موصولة(فيما) في حين أنّ حقّها الفصل لكونها موصولية بمعنى "الذي".

بهذا نأتي على مختلف تمظهرات الخرق لنظام اللغة الإملائي كما رصدناها في كتابات المتعلمين تلاميذ منهم وطلبة، وقد لاحظنا أنّها تتركز بشكل ملحوظ في أبواب محدّدة من الإملاء العربي، مثل الفصل والوصل، وباب الزيادة والحذف، إضافة إلى ما يتحكم فيه علم النحو مثل جزم الفعل المعتل. على أنّ تجاوز هذه الخروقات يستلزم بذل جهد مضاعف من المدرسين، خصوصا في مرحلة التعليم الجامعي، حيث تصبح للطلبة قدرة أكبر على ضبط القواعد، وهو ما يستلزم برمجة مادة للتدقيق اللغوي ضمن المواد المقررة للطلاب، أو دمجه ضمن ما يتلقونه في مادة منهجية البحث، الخاصة بطريقة إعداد بحوث التخرج الجامعية.

خاتمة:

كان هذا بحثا حول واقع الكتابة الإملائية في الفصول الدراسية، اتبعنا فيه منهجا استنباطيا انطلقنا فيه من العام إلى الخاص، أي من الخطإ اللغوي في العربية بشكل عام، حيث رصدنا بداياته في تاريخ العرب القديم، لننتقل إلى حضوره المعاصر على مستوى النظام الإملائي في اللغة، وقد كان مجال اشتغالنا الخاص هو الفصول

الدراسية، حيث حاولنا أن نرصد مختلف جوانب الخرق الإملائي للغة العربية لدى المتعلمين، إذ أظهرت منجزاتهم الإنشائية عدم هضم لجملة من مباحث الإملاء، فصلا ووصلا، وحذفا وزيادة وغير ذلك مما وقفنا عنده.وهو ما يستلزم مجموعة من الإجراءات التربوية لمعالجة الضعف الإملائي الذي طغى في الفصول الدراسية، وفي هذا السياق نقترح مجموعة من التوصيات، التي نرى أنها كفيلة بمساعدة التلاميذ على التحكم في مهارة الإملاء:

+ضرورة ربط قواعد الإملاء بقواعد النحو في المراحل التعليمية الأولى، لأنّ جهل المتعلم بالعوامل النحوية والصرفية المؤثرة في الكلمة، يجعله يثبتها في كل الأحوال بنفس الرسم.

+رصد الكلمات التي تشيع فيها الأخطاء لدى المتعلم والإكثار من التطبيقات عليها لترسيخ رسمها الإملائي الصحيح في الذهن.

+ضرورة إدراج دروس الإملاء في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي والتعليم الجامعي، وألا يقتصر ذلك على مرحلة التعليم الابتدائي فقط، لأن متعلم التعليم الثانوي وبشكل أكبر التعليم الجامعي، يصبح أكثر قدرة على ضبط القواعد واستيعابها.

+استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في حملات التدقيق اللغوي للنظام الإملائي، لأنها تكفل الانتشار السريع والتفاعل المباشر للتلاميذ والطلبة، وذلك عبر نشر الصواب إلى جانب الخطإ على شكل صور تتضمن تعليل القاعدة المصححة.

+الحرص على تنظيم دورات في التدقيق اللغوي داخل المؤسسات التعليمة ومؤسسات التعليم العالي يستدعى إليها المتعلمون الذين أظهرت نتائج التقويمات اللغوية وجود ضعف يحتاج إلى إجراء دعم لهم.

+تعظيم جانب الفصحى في البرامج التلفزية الموجهة للأطفال، والابتعاد عن استخدام العامية فيهما لتعويد المتعلم على النطق بها ومساعدته على امتلاك رصيد معجمي لا يعتمد فيه على المكتسب فقط داخل الفصول الدراسية.

+تنظيم مسابقات تشجيعية للمتعلمين حول موضوعات الكتابة، تكون ضمن معايير الفوز بها سلامة اللغة وجمالية الرسم الكتابي. ويستحسن أن تشرف عليها الأندية التربوية الموجودة في المؤسسات التعليمية، وأن تستغل نتائج تلك المسابقات في تقديم مادة معرفية ومعطيات للمختصين قصد الاشتغال عليها لإيجاد الحلول المناسبة.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم، عبد العليم، (1973)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.

2- بشر، كمال، (1988)، اللغة بين التطور وفكرة الخطإ والصواب، مجلة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، القاهرة.

3- التكريتي، صابر، (2002)، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

4- الحمد، غانم، (2004)، علم الكتابة العربية، دار عمار، عمان.

5- خاطر، محمود، رسلان، مصطفى،(2000)، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة.

6- دحلان، ابتسام، (1983)، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف السابع الأساسي، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، م10.

7- الديلمي، هيثم، (2015)، الأخطاء الإملائية الشائعة، دار دجلة، عمان.

8- زايد، فهد، (2006)، الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان.

9- شحاتة، حسن، (1983)، الأخطاء الشائعة: الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية.

10- شحاتة، حسن، (1996)، تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

11- الظفيري، محمد، (2002)، الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع: دراسة تشخيصية تحليلية، المجلة التربوية، ع63، م13.

12- عاشور، راتب، الحومدة، محمد، (2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان.

13- العزاوي، رشيد، (2008)، بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

14- عطية، محسن، (1987)، الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة: دراسة مقارنة، رسالة ماستر، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

15- لوحيشي، ناصر، (دت)، صحح لغتك، دار الجسور.

16- المشهداني، أحمد، (1996)، أثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الإملاء في التحصيل وفي تجنب الأخطاء الإملائية، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.

17- المعموري، عمران، (2004)، الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.

18- أبو مغلي، سميح، (1986)، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، الأردن.

19- النحوي، عدنان، (2008)، اللغة العربية بين مكر الأعداء وجفاء الأبناء، دار النحوي، الرياض.

20- الهاشمي، عابد، (1972)، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد.

The reality of the languagelesson in the educational classes Apedagogicalapproach to the spellinglesson

Dr.MOHAMED ET-TAHNAOUI

Research/ Professor - Language and Society Laboratory - Faculty of Literature, Languages and Arts - Ibn TofailUniversity - Kenitra - Morocco

Abstract: This is a research in whichwe approach an educational topic related to the linguistic lesson in the classroom, and wefocused on the orthography of the correct writing of the words of the language, as itappeared to us from observing the writings of the learners, that there are spelling errors that persist in them at various levels of study, and their source is the primary education stage thatdid not They set a set of spelling rules. We have worked in this research to monitor thes eerrors, and then categorize them in order to facilitate their study, before suggesting a set of procedures that help the learner to correct them.

Keywords: Language lesson, teaching, spelling, learner, errors, education.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبيداغوجيا والدراسات الاجتماعية القوية

د. إسلام خالد محمد الفاخري
وزارة التربية والتعليم الأردنية- الأردن
أ.د. خالد فياض بني خالد
قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد- الأردن.

الملخص: جاءت الدراسة الحالية لتبين مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية في الأردن للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي (2018/ 2019)م، وللتحقق من هدف الدراسة تم استخدام الاختبار المعرفي لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية، في حين تكون الاختبار المعرفي من (18) فقرة احتوت على (نعم، لا)، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة، وبينت النتائج ضعف في مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية بنسبة مئوية بلغت (53%).

الكلمات المفتاحية: مستوى المعرفة، البيداغوجيا، الدراسات الاجتماعية القوية.

1. المقدمة

يمثل التعليم والتعلم العامود الإرتكازي للدول ويساعدها في الرقي والازدهار، ذلك من خلال استخدام طرائق وأساليب تناسب المعلمين وتجعلهم يتفاعلون معها وذلك بإدخال هذه الطرائق والأساليب بأسلوب شيق وممتع وجذاب، فهذه الوسائل تطبق ضمن مراحل ومحاور منتظمة ومتسلسلة.

فالمعلم الناجح في جعبته مجموعة واسعة من مختلف الطرائق والاستراتيجيات والتقنيات في عملية التعليم والتعلم، فيعرف كيفية تهيئة الظروف المناسبة بهدف التعلم المستدام، وإيجاد ظروف ملاءمة للتعلم ومتعلمين فاعلين، وينبغي عليهم إثراء وتزيين العملية التدريسية والمهنية للقيام بدورهم التدريسي بطريقة مميزة ومناسبة، عن طريق الإلمام الكافي بالمعرفة التدريسية والمهارات العملية التي تزود المتعلمين بالمهارات والاتجاهات والميول والمعلومات الضرورية واللازمة للتدريس، والتي تقودهم على التعامل مع المواقف التعليمية، وهذا الذي تسعى إلى تحقيقه البيداغوجيا والدراسات الاجتماعية القوية.

فالبيداغوجيا فن مكتسب من فنون التدريس، فهي عملية تأصيل لمشروع كبير متعدد الجوانب ويشمل مرتكزات جلية لارتباطه بصورة مباشرة بمستقبل أولئك الذين تشجعهم على التعليم وتربيتهم منذ الصغر ليصبحوا قادة الفكر المستقبلي، وعرف هيل وآخرون (Hill; Blunk; Charambous; Lewis; Sleep; Ball, 2008) البيداغوجيا على أنها " مجموعة الممارسات التي يستخدمها المعلم في إطار وظائفه، ووظائف نقل المعارف والتربية لجماعة في سياق مدرسي". وهي مجموعة الأفكار والرؤى التي تتشكل في نظريات تدعو إلى منهج تربوي تعليمي معين أو طرق تعليمية توجه عمل المعلم (حلومة، 2012).

وتكمن أهمية البيداغوجيا بإكساب المعلمين والطلبة جملة من المهارات والاتجاهات المتمحورة حول سلوكهم ومعرفتهم ومهاراتهم المكتسبة عن طريق مجموعة من السياسيات التدريسية الفاعلة مثل: خرائط التعلم، التعلم بالتجربة، والكثير من هذه الأساليب التدريسية التي تعمل على تكوين الطلبة في عملية التعلم والتعليم في كافة المجالات، فهذا من شأنه خلق وإيجاد جيل ناقد علمي وقادر على إيجاد الحلول للمشاكل المستعصية على المجتمع.

وتتميز البيداغوجيا عن طرق التدريس الاعتيادية بعدة مميزات كما يذكرها (بوزغاية، 2013) وهي:

-لا تهتم بدراسة مواقف وطرق التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعليم وبأبعاد أخرى نفسية واجتماعية.

-تتناول منطق التعلم من منطق (معلم/ متعلم).

-تركز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة.

-تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم/ متعلم).

وتهتم معايير البيداغوجيا بالمعرفة والقدرة والميول أكثر من المحتوى، فالمعلم ينبغي أن يكتسب المعرفة التربوية التدريسية وأن يكون عارفا بالقدرات والميول المطلوبة لإيجاد خبرات تعلم وخلق أجواء صفية تتناسب مع حركات الحداثة الحالية، فهذه المعايير تفضل أسلوب التعليم المتمركز حول المتعلم، ومحاور الدراسات الاجتماعية القوية (ذات المعنى والتكاملية والمبنية على القيم، تتسم بالتحدي وقائمة على أساس نشط)، تنظر للمعلم كصانع للقرار التدريسي، وعضو في مجتمع المدرسة، وعضو المجتمع الأكبر كشريك للمساعدة في عملية دعم وتعلم الطلاب (NCSS, 2016)، كما تساهم مبادئ الدراسات الاجتماعية القوية الخمسة في نفس توجه البيداغوجيا كتعلم وتعليم.

والبيداغوجيا القوية تحتوي على مجموعة من المكونات التي تجعل من أي مادة دراسية قوية، ومنها الدراسات الاجتماعية القوية (Powerful Social Studies) وهما في نفس التوجه والاتجاه في عملية دعم وتعلم الطلاب (NCSS, 2016)، ومن المبادئ التي تجعل الدراسات الاجتماعية قوية كما يذكرها المجلس القومي للدراسات الاجتماعية (NCSS,2016)، ما يلي:

1- **تقوم على أساس ذو معنى**، وتشمل:

-امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية المعرفة، القدرات، الميول لتوفير فرص تعلم تتناسب مع المستوى التدريسي الذي يدعم المتعلم في الفصول الدراسية، الاجتماعية، الشخصية.

-امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية المعرفة، القدرات، الميول لتوفير فرص تعلم تتناسب مع المستوى التدريسي والذي يتناسب مع المناهج المختلفة في عملية التدريس من أجل التعلم.

-الطلاب يتعلموا ربط شبكات المعرفة، المهارات، المعتقدات، والاتجاهات التي يجدونها مفيدة داخل وخارج المدرسة.

-أساليب التدريس تركز بعمق على الاهتمام بتطوير أفكار الطلبة بشكل أعمق وأفضل لتغطية الموضوع، فتركز على التدريس وتعلم هذه الأفكار للفهم، والتقدير، والتطبيقات في الحياة العملية.

-التمييز ومعنى المحتوى يركز على كل من: كيف يعرض المحتوى على الطلبة؟ وكيف يتم تطوير المحتوى من خلال النشاطات؟

-التفاعل الصفي يركز على الامتحانات المستمدة من مواضيع مهمة قليلة أكثر من تغطيتها لمواضيع كثيرة.

-نشاطات التعليم ذو المعنى واستراتيجيات التقويم تركز على انتباه الطلبة على أكثر المواضيع أهمية والمتضمنة فيما يتعلموا.

-المعلمين يعكسوا التخطيط والتطبيق والتأكيد على أساليب التدريس.

2- **تقوم على أساس تكاملي**، وتشمل:

-اعتماد معلمي الدراسات الاجتماعية في بناء تخطيط دروسهم على فهم الموضوع، فهم الطلاب، فهم المجتمع، وأهداف المنهاج.

-استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية أساليب تقييم (رسمية أو غير رسمية)، ومستمرة والتي تناسب مع التطور (الذهني الاجتماعي، السلوكي) للطلبة والتي تساعد على التعلم، واستخدام أساليب تقييم مثل: تقييم الأداء، الأسئلة المتنوعة.

-مواضيع الدراسات الاجتماعية تعلم موضعياً عبر المواضيع.

-الموضوع يقطع الوقت والمسافة.

-طريقة التدريس تتقاطع مع المعرفة، المهارات، المعتقدات، القيم، الاتجاهات نحو العمل.

-التدريس بهدف الاستخدام الفعال للتكنولوجيا.

-تدريس الدراسات الاجتماعية والتعلم مرتبط بالمواضيع الدراسية الأخرى.

3- **تقوم على أساس قيمي**، وتشمل:

-محتوى الدراسات الاجتماعية ذا ثبات ويحتوي على الاختبارات والقيم والفهم للقيم.

-يقيم الشخص نفسه ويقيم الآخرين، نظراً لأن القيم تعبر عن وجهة نظر، معتقدات، سياسات، أعمال.

-التدريس المعتمد على القيم مناسب للتعليم في مجتمع ديمغرافي ملتزم بحماية حقوق الأفراد والمصالح العامة، ومجموعات الأشخاص المتنوعين والتي يجب تضمينها في الدروس المحتملة للأعمال.

-تطوير مواقف مبررة تتكون من قيم سياسية واجتماعية والمواطنة.

-قيام المعلمين بتشجيع الطلبة بالتعرف على الآراء، ووجهات النظر المبررة، والحساسية للتشابه والاختلاف الثقافي والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية.

-استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية أسلوب القيادة والربط لتسريع التفاعل بين المواضيع الدراسية، وبناء العلاقات الإيجابية مع زملائه في المدرسة، أولياء الأمور، المجتمع لدعم تعلم الطلاب.

4- **تقوم على أساس التحدي**، وتشمل:

-يتوقع من الطلاب أن يسعوا إلى تحقيق الأهداف التدريسية كأفراد، وكأعضاء في المجتمع.

-يسعى المعلمين في منهاج الأهداف والتعليم من استخدام استراتيجيات تدريس تهتم بالاستنباط ودعم التشابه والاختلاف بين الطلبة.

-يظهر المعلمين الاهتمام واحترام لتفكير الطلاب واحترام النقاش معهم.

-استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية طرقاً واستراتيجيات تدريس تشجع الطلبة على التفكير الناقد، حل المشكلات، مهارات الأداء.

-حرص معلمي الدراسات الاجتماعية على تطوير نمو المتعلم في كافة المجالات.

5- **تقوم على أساس التعلم النشط،** وتشمل:

-ينخرط المعلمين والطلبة في التفكير واتخاذ القرار عندما يستخدم أسلوب التدريس المعتمد على اكتشاف الحقائق والأمور.

-يطور الطلبة فهماً جديداً من خلال عملية البناء النشط للمعرفة.

-تسهيل التفاعل، فيطلب تطوير فهماً اجتماعياً.

-ينتقل المعلمين أخيراً من تقديم إرشادات من خلال النماذج، الشرح، وتزويدهم بالمعلومات التي تبني معرفة الطلاب والتي تشجعهم ليصبحوا مستقلين ومنظمين ذاتياً، والمعلمين يركزون على تنفيذ نشاطات تتعلق بالحياة الواقعية مستخدماً المهارات والمحتوى المتعلق بذلك.

-تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية الطلبة على التفاعل الاجتماعي والتعزيز الذاتي المستمر في عملية التعلم والتعليم.

-استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية أساليب تفاعل لفظية وغير لفظية، والتشجيع على التفاعل التعاوني بين المتعلمين.

لذلك نجد وجود ترابط بين البيداغوجيا القوية والدراسات الاجتماعية القوية تسعى إلى انخراط معلمي الدراسات الاجتماعية في التعلم التعاوني، وخلق فصول دراسية عادلة ومتساوية، وإجراء خطط الدروس ذات المعنى، وإبراز أنفسهم كمطورين للمناهج الدراسية، والعمل على تغليب المصلحة العامة، ذلك عن طريق تعميق أسس الديمقراطية في الغرف الصفية وفي المجتمع، لذلك فأننا بحاجة ملحه إلى فهم

عميق لمستوى تنور معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية.

وبسبب التطورات في كافة الأصعدة منها: طرق واستراتيجيات التدريس، وإعداد المعلمين، أصبح من الضروريات الأساسية لمعلم الدراسات الاجتماعية مواكبة هذه التطورات ومنها البيداغوجيا والدراسات الاجتماعية القوية، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبيداغوجيا القوية والدراسات الاجتماعية القوية

2. مشكلة الدراسة وسؤالها

يبقى المعلم ألبنة الأساسية في العلمية التعليمية، فله دور متميز في إيجاد أجواء ملاءمة لتحقيق تعلم فعّال، فبلا معلم متمرس يعي دوره لا يمكن لأي نظام تعليمي تحقيق الأهداف المراد تحقيقها، ومع التطور التقني والتربوي ودخول عصر المعلوماتية والعولمة، تطلب وجود معلم يتابع التطورات والمستجدات، من أجل تضيق الفجوة بين بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية من ناحية المعلم والمحتوى الاعتيادي من ناحية.

كما تنبع مشكلة الدراسة الحالية من أهمية مواد الدراسات الاجتماعية التي تسعى لتحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم والبحث والاكتشاف، والبحث عن تراجع هذه المادة وتدني مستوى الطلبة المعرفي والوجداني والسلوكي فيها، لذلك وجب على معلمي الدراسات الاجتماعية أن يتعرفوا بالبيداغوجيا القوية والدراسات الاجتماعية القوية، ويركزوا على تطويرها ودعمها، ليتمكن المعلم والمتعلم من مواجهة المشكلات الراهنة، والقدرة على التكيف مع التغيرات والتطورات السريعة واللاحقة، والحد من ظاهرة الفشل الدراسي والتقليص من الهدر المدرسي، إذ لابد من تحقيق الجودة والفعالية في التعليم بغية تحقيق مخرجات مرغوبة لدى المتعلمين؛ إذ يتطلب من المعلم توفير البيئة الصفية التي تتميز بالرغبة والحافزية للتعليم، الأمر الذي دفع الباحثان إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبيداغوجيا القوية والدراسات الاجتماعية القوية، والسؤال الرئيسي الذي سيقود الدراسة هو: ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية؟

3. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية، وبيان القصور لدى المعلمين، وبيان الفجوة بين الواقع والمأمول في عملية التعليم والتعلم، وإظهار لأدوار المعلمين في أسلوب التدريس المتبع.

4. أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية، فهي أساس التعلم والتعليم المتطور والحديث لمواكبة التطورات التعليمية والعلمية في مختلف المجالات، فتبرز ضرورة إعداد معلمين قادرين على إحداث تعليم وتكوين أكاديمي يسهم في تنمية مستويات طلبتهم العلمية والاجتماعية والعقلية، والتركيز على خلق معلمين يتمتعون بفن تدريسي عالي، لما له من جوانب إيجابية للمتعلمين في المدرسة وخارجها.

فالفن جزء من عملية التدريس التي تسعى لها بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية والمعتمد على خلق الأساليب الملاءمة، فالمعلم الفنان البيداغوجي يسعى دائماً لإكساب الطلبة الكفاءات الأساسية المساعدة في بناء معارفهم بأنفسهم عن طريق طرائق وأساليب تتكئ على الاكتشاف والتعلم بالمحاولة والخطأ، وتصويب السلوكيات الخاطئة التي لا يخلو عقل الطلبة منها المرتكزة عليها للوصول إلى التعلم والاستقلالية. فمن المهم توفير كل من: قاعدة من المعارف الخاصة بحرفة تدريس الدراسات الاجتماعية القوية، وتحديد قاعدة المعارف التي تحقق عمل معلمي الدراسات الاجتماعية عن طريق تحليلها، وهنا تكمن أهمية الدراسة في التعرف على مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية في الأردن.

5. التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على جملة من المفاهيم التي لابد من تعريفها إجرائياً، وهي على النحو الآتي:

البيداغوجيا: خليط الممارسات التي يطبقها المعلمين ضمن إطار عمل في الغرفة الصفية، ونقل هذه الممارسات ضمن خطة ونسق معين ومحدد.

الدراسات الاجتماعية القوية: جملة المحاور التي تكسب الدراسات الاجتماعية القوة عند تدريسها باحتوائها على (المعنى، التكامل، التحدي، القيم، النشط).

معلمي الدراسات الاجتماعية: المعلمون الذين يدرسون مادة الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية والمشتملة على (التاريخ، الجغرافيا، التربية الوطنية والمدنية) للعام الدراسي 2019/2018م.

المرحلة الأساسية: المرحلة التعليمية التي تضم الصفوف (السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) الأساسي.

مستوى المعرفة: هو قدر امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية من بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية والمحددة في الدراسة وتقاس بمستوى المعرفة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الاختبار المعرفي المعد لأغراض هذه الدراسة.

6. حدود الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام اختبار معرفي.

7. الدراسات السابقة

عمل ولين (Wilen, 2008) دراسة هدفت إلى كشف تدريس الدراسات الاجتماعية القوية كتطبيق لممارسات أفضل في الفصول الدراسية، وجاءت منهجية الدراسة الشبه تجريبية من خلال تصميم دروس في الدراسات الاجتماعية ضمن دورة إدارة الدراسات الاجتماعية أثناء تدريسها في الصفوف الابتدائية في منطقة تايتشونغ، وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية لصالح للعينة التجريبية على حساب العينة الضابطة، والسبب في ذلك يعود لطريقة التدريس المعتمدة على التصميم المعد وفق الدراسات الاجتماعية القوية.

أجرى ميكال وجنسون وريدير (McCall; Janssen; Riederer, 2008) دراسة هدفت إلى تحديد الوقت المناسب للدراسات الاجتماعية القوية من خلال اشتراك أساتذة بكلية الطرق والتدريس للدراسات الاجتماعية في الجامعات مع معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من أستاذ جامعي ومعلمين أثنين، وركزوا على التعاون بين أستاذ جامعي مع أثنين من المدرسين في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية كطرق لتخفيف الفجوة بين الإعداد الجامعي وبين وضع هذا الإعداد موضع التطبيق في المراحل الدراسية.

وقام ميكال (McCall, 2010) دراسة بعنوان الدراسات الاجتماعية القوية من خلال دوائر الأدب، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة، وقام بتحليل مقالتهم في تدريس فعالية الدراسات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة بأن الأدب يشجع الطلبة أن يأخذوا القيادة في غرفة الصف وانخراطهم الإيجابي ويغرس التحدي لدى الطلبة حول محتوى الدراسات الاجتماعية من خلال المنهاج، كما أظهرت الدراسة بأن على معلمي الدراسات الاجتماعية أن يختاروا المحتوى بعناية الذي يحتوي على الدراسات الاجتماعية القوية والتركيز على الهدف من المناقشة عندما يدخل الأدب في محتوى الدراسات الاجتماعية.

وقامت انجيلا (Angela, 2014) دراسة بعنوان الدراسات الاجتماعية القوية – الكفايات الرئيسية كفرصة للمشاركة الفاعلة للطلبة، وتهدف هذه الدراسة إلى التعلم ذي المعنى في الدراسات الاجتماعية القوية، وبدأت بتحليل مفهوم التعلم ذي المعنى ، وقامت الدراسة كذلك بتحليل الإطار العام الأوروبي للكفايات الرئيسية وهي المعايير المعتمدة التي يمكن اعتبارها بداية لتشكيل منظور جديد للبناء المعرفي، وأظهرت الدراسة بعض المناهج والمقاربات لتعزيز فرص التعلم ذي المعنى في الدراسات الاجتماعية القوية.

وبينت زيادلو (Ziadlou, 2016) دراسة بعنوان منهاج الدراسات الاجتماعية القوية:(للتضمين والوعي)، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي عن طريق المقابلات، وبينت أن رعاية وإدراج مفهوم المواطنة لدى كل الطلاب خاصة طلبة اللغة الإنجليزية هو المهمة الأولى للدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية كلغة

ثابتة، وركزت هذه الدراسة على أهمية منهاج الدراسات الاجتماعية واستراتيجيات الفرد، التحديات، البرامج التعليمية، حيث تم استخدام أداة المقابلات شبه المنتظمة مع المعلمين والإداريين واشتملت أدوات الدراسة على المقابلة والملاحظة والوثائق.

يتضح من الدراسات السابقة:

إن جميع الدراسات السابقة ارتبطت ببيداغوجيا الدراسات القوية من جوانب عدة، فدراسة ولين (Wilen, 2008) التي هدفت إلى كشف تدريس الدراسات الاجتماعية القوية كتطبيق لممارسات أفضل في الفصول الدراسية، ودراسة ميكال (McCall, 2010) التي جاءت بعنوان الدراسات الاجتماعية القوية من خلال دوائر الأدب، فدراسة زيادلو (Ziadlou, 2016) التي جاءت بعنوان مناهج الدراسات الاجتماعية القوية (للتضمين والوعي)، ودراسة انجيلا (Angela, 2014) دراسة بعنوان الدراسات الاجتماعية القوية – الكفايات الرئيسية كفرصة للمشاركة الفاعلة للطلبة، وجنسون وريدير (McCall; Janssen; Riederer, 2008) حددت الوقت المناسب لتدريس الدراسات الاجتماعية القوية.

وأن دراسات كل من (McCall; Janssen; Riederer, 2008) و(Ziadlou, 2016) اتبعت المنهج النوعي، ودراسة ميكال (McCall, 2010)، بينما دراسة (Angela, 2014) استخدمت المنهج النظري كدراسة نظرية، ودراسة ولين (Wilen, 2008) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي.

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحاور الرئيسية، فقد تشابهت مع دراسة (McCall; Janssen; Riederer, 2008) و(Ziadlou, 2016)، ودراسة (Angela, 2014) ودراسة (Wilen, 2008) ودراسة (McCall, 2010) من حيث بعض محاور بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها اعتمدت على منهجية البحث الكمي عكس الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج النوعي، كما أنها تميزت عنها بالعديد من الجوانب أهمها الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية، ودورها في تنمية الاتجاهات الايجابية في استخدام التكنولوجيا، وتنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير الناقد والتأملي والإبداعي من خلال المحاور الرئيسية.

8. المنهجية والإجراءات: منهج الدراسة

اتبع الباحثان منهجية البحث الكمي من خلال استخدام أداة الاختبار المعرفي لمعرفة مستوى معرفة المعلمين.

9. عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية (السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) في لواء الرمثا والبالغ عددهم (30) معلماً ومعلمة، وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة وهي عبارة عن مجموعة من الأفراد المتيسرين للدراسة، والجدول رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

جدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة

المعلمين	العدد
ذكور	16
إناث	14
المجموع	30

10. الأداة الدراسة: الاختبار المعرفي

قام الباحثان بإعداد الاختبار المعرفي بعد أن تم تحديد الفقرات المطلوبة من محاور الدراسات الاجتماعية القوية، وقام الباحث ببناء جدول مواصفات للاختبار المعرفي، وقد اشتمل الاختبار المعرفي على (18) سؤال من نوع (نعم، لا)، وتم بناء أداة الاختبار المعرفي وذلك وفق الإجراءات الآتية:

-تحديد الفقرات المطلوبة من محاور الدراسات الاجتماعية القوية الخمسة وهي (ذات معنى، تكاملية، تتسم بالتحدي، مبنية على القيم، أساسها نشط).

-بناء جدول مواصفات للاختبار المعرفي.

-تحديد أسئلة الاختبار المعرفي وفقاً لجدول المواصفات.

11. صدق الأداة

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، من أساتذة الجامعات الأردنية وبعض المعلمين والمعلمات ممن يعملون في الميدان وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول ملاءمة فقرات الاختبار التحصيلي، ومراكز القوة والضعف فيها، وبعد ذلك تم الأخذ بما كان لهم من ملاحظات حول بطاقة الملاحظة.

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الاختبار المعرفي؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بوينت باي سيريال للعينة الاستطلاعية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2): معامل ارتباط بوينت باي سيريال للعينة الاستطلاعية

الفقرة	معامل ارتباط بوينت باي سيريال
1	0.80
2	0.80
3	0.84
4	0.77
5	0.66
6	0.82
7	0.80
8	0.82
9	0.77
10	0.66
11	0.82
12	0.66
13	0.77
14	0.79
15	0.79
16	0.65
17	0.99
18	0.77

للتحقق من ثبات الاختبار المعرفي فقد تم تطبيق الاختبار المعرفي على عينة استطلاعية خارج مجتمع الدراسة بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار Test Re Test لبيان الثبات، وبلغ معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا Cranach's Alpha على العينة الاستطلاعية (0.88) وهي نسبة عالية وملائمة لأغراض الدراسة.

12. نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي الذي ينص على: "ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوي؟" فقد تم حساب مجموع الإجابات الصحيحة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أسئلة الاختبار المعرفي، والجدول رقم (3) يبين مجموع الإجابات الصحيحة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الدراسات الاجتماعية على الاختبار المعرفي البعدي.

جدول رقم (3): مجموع الإجابات الصحيحة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء معلمي الدراسات الاجتماعية على الاختبار المعرفي

السؤال	مجموع المعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة	النسبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- المواضيع المطروحة في مادة الدراسات الاجتماعية مرتبطة بالحياة الحياتية.	22	73%	0.73	0.450
2- المعنى في الدراسات الاجتماعية يكون من خلال التركيز على كيفية تقديم المعلومات للطلبة وكيف يتم تطويرها بالأنشطة	23	77%	0.77	0.430
3- التفاعل الصفي يكون من خلال امتحانات مستمرة تغطي مواضيع مهمة وقليلة أكثر من تغطيتها من مواضيع كثيرة	18	60%	0.60	0.498
4- التكاملية في الدراسات الاجتماعية يتم عند تدريس مواضيع الدراسات الاجتماعية عبر المواضيع المختلفة وربطها بالزمان والمكان	22	73%	0.73	0.450
التكامل في الدراسات الاجتماعية يكون من خلال ربط المواضيع بالمعرفة والمهارات	20	67%	0.67	0.479
- التكاملية في الدراسات الاجتماعية يكون عن طريق الاستغلال الأمثل للتكنولوجيا	20	67%	0.67	0.479
عندما يقوم معلمي الدراسات الاجتماعية بإرشاد الطلبة للأخذ بعين الاعتبار الأبعاد القيمية للمواضيع وإدخال القضايا الجدلية وربطها مع المصلحة العامة للمجتمع والقيم الاجتماعية تسمى دراسات اجتماعية مبنية على القيم	19	63%	0.63	0.490
8- النقد البناء واتخاذ قرارات مبنية على أسس وقيم مرتبطة بالقضايا الاجتماعية جزء من الدراسات الاجتماعية ذات المعنى	12	40%	0.40	0.498

- إدراك الطلبة للقيم والتعقيدات والجدل الوارد في كل قضية يعد تحدي بالنسبة للمعلمين	10	33%	0.33	0.479
10- يعد بناء مواقف مبررة تتماشى مع القيم الاجتماعية والسياسية والديمقراطية تحدي لمعلمي الدراسات الاجتماعية القوية	10	33%	0.33	0.479
11- على المعلم تشجيع الطلبة لتقبل الرأي الآخر ومراعياً للتنوع الثقافي لدى الطلبة وملتزماً بالمسؤولية الاجتماعية من خلال الأنشطة	5	17%	0.17	0.379
12- القيم في الدراسات الاجتماعية القوية تكون عن طريق التحقق من المشاكل والقضايا التي تواجه الطلبة من خلال تشكيل الآراء الخاصة حول تلك القضايا مع اقتراح حلول لمعالجة تلك القضايا	15	50%	0.50	0.509
13- التحدي في الدراسات الاجتماعية القوية هو تحقيق التوازن بين الطلبة من خلال السعي لتحقيق الأهداف الخاصة بالدراسة فقط	9	30%	0.30	0.466
14- الاعتماد على آراء الطلبة يعد العنصر الأساسي في الدراسات الاجتماعية القوية أكثر من استخدام تفكير الطلبة والنقاش معهم	15	50%	0.50	0.509
15- اشتراك المعلم والطالب في تفكير تأملي واحد يطور لدى الطلبة فهم جديد من خلال بناء جديد للمعرفة	20	67%	0.67	0.479
16- التعلم القائم على النشط في الدراسات الاجتماعية القوية تتطلب من المعلم أن يكون مطلعاً ومحدثاً لمعلوماته بشكل مستمر أكثر من الاعتماد على معلومات الكتاب فقط	22	73%	0.73	0.450
17- استخدام المعلم لأسلوب المحاكاة وإدارة الصف والتعزيز والدافعية يضمن التزام بعض الطلبة بالمشاركة بالأنشطة الصفية والغير صفية	9	30%	0.30	0.466
18- التفاعل الصفي في الدراسات الاجتماعية القوية يكون من خلال عقد امتحانات مستمرة تغطى مواضيع مهمة وقليلة أكثر من تغطيتها لهم بشكل واسع في المواضيع	13	43%	0.43	0.504
المجموع	284	53%	0.53	0.472

ويلاحظ من الجدول (3) أن نسبة إجابات معلمي الدراسات الاجتماعية على الاختبار المعرفي بالنسبة للسؤال بلغة نسبة (53%) وهي نسبة ضعيفة، حيث كان السؤال الثاني أكثر الأسئلة التي أجاب عليها المعلمين إجابة صحيحة حيث بلغ عددهم (23) معلماً وبنسبة مئوية بلغت (77%)، وكان السؤال الحادي عشر هو السؤال الذي حصل على أقل إجابة صحيحة من المعلمين حيث بلغ عددهم (5) وبنسبة مئوية بلغت (17%).

13. **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي** وهو: ما مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية في الأردن؟

لقد تبين من النتائج أن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية بلغت (53%) وهي نسبة متدنية، وقد يعزوا الباحثان هذه النتيجة لعدم المعرفة الكافية للمعلمين بمحاور بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية، كما قد تعزى النتيجة إلى أن المساقات التي درسها المعلمين في المراحل الجامعية قد خلت من المساقات التي تعرفهم ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية أو أن البرامج الجامعية لمعلمي الدراسات الاجتماعية اشتملت على مواضيع تعلقت ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية لكنها افتقدت إلى الجانب التطبيقي، وقد يعزوا الباحثان النتيجة إلى طبيعة الإعداد لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الجامعية (البكالوريوس) إذ أن غالبية المعلمين ليسوا مؤهلين تربوياً فهم من خريجي كلية الآداب وأن البرامج الجامعية لا تشتمل على أي مساقات مسلكية تربوية بل تقتصر على الجانب التخصصي.

كما يمكن أن يعزوا الباحثان النتيجة إلى أن الدورات التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة لا تكسبهم نصف بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية بالشكل المناسب كونها تعطى لهم بأسلوب نظري وغير تطبيقي وبالتالي فأن المعلومات التي يتلقاها المعلم في الدورات تكون قابلة للنسيان.

وقد يعزوا الباحثان النتيجة إلى نفسية معلمي الدراسات الاجتماعية وذلك عدم الاكتراث للاختبار المعرفي الخاص ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية كون أغلب الدراسات التي تجري عليهم بدون جدوى، وهذا يشير أن معلمي الدراسات الاجتماعية ليسوا ملمين ببيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية.

14. التوصيات

من خلال عرض النتائج يوصى الباحثان بالآتي:

-الاهتمام بتقديم المعرفة الكافية لمعلمي الدراسات الاجتماعية حول بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية.

-زيادة وعي معلمي الدراسات الاجتماعية وصناع القرار بتدريس بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية.

-تحديد مخصصات مالية لتنفيذ بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية في المدارس بشكل جدَي ومناسب.

-إجراء دراسات مستقبلية بين تدريس الدراسات الاجتماعية وفق الطرق الاعتيادية وتدريس الدراسات الاجتماعية وفق بيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية.

-متابعة معلمي الدراسات الاجتماعية لبيداغوجيا الدراسات الاجتماعية القوية من قبل الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين.

قائمة المراجع

1. بوزغاية، باية. (2013). تعليمية المواد أم بيداغوجية. جامعة ورقلة.
2. حلومة، بوسعدة. (2012). علوم التربية.
3. Angela, T.(2014). Challenges to meaningful Learning in social studies – the key Competences as an opportunity to students active participation. Instituter for Educational sciences, 37 (1), 192-197.
4. Hill, H., Blunk, M., Charambous, C., Lewis, J., Sleep, L., & Ball, D. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. Cognition and Instruction, 26 (4), 430-511.
5. McCal, L. (2010). Teaching Powerful Social Studies Ideas Through Literature Circles. The Social Studies, 101. (4), 152-159.
6. McCall, A. L., Janssen, B., & Riederer, K. (2008). More time for powerful social studies: When university social studies methods faculty and classroom teacher collaborate**.** The Social Studies, 99, (3), 135-141.
7. NCSS. (2016). National Standards for Social Studies Teachers. National Council for the Social Studies. www.socialstudies.org.

8. Wilen, W. (2008). Powerful Social Studies Teaching and Learning: Application of Best Practices to the Classroom**.** National Taichung of Education Institutional Reposilory, 13, 1-13.

9. Ziadlou, P. (2016). The Power of Social Studies Curriculum: Inclusion and Awareness of English Language Learners (ELLs). Department of Curriculum, Teaching, and Learning Ontario Institute for studies in Education University of Toronto.

the level of knowledge of social studies teachers of pedagogy strong social studies

Dr. Islam Khalid Mohammed Al-Fakhri

Jordanian Ministry of Education

Mr. Dr. Khalid Fayyad Bani Khalid

Academic Rank: Professor

Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: The present study is to show the level of knowledge of social studies teachers of pedagogy strong social studies in Jordan for the second semester in the academic year (2018/2019), and to verify the purpose of the study was used cognitive test to measure the level of knowledge of social studies teachers of pedagogy strong social studies, while The cognitive test consisted of (18) paragraphs containing (yes, no). The study sample consisted of (30) male and female teachers. The results showed a weakness in the level of knowledge of social studies teachers of the strong social studies pedagogy by (53%).

Keywords: Pedagogy, Powerful Social Studies, Level of knowledge.

الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا

د/عبد الواحد الجابر محمد

المعهد العالي لإعداد المعلمين بأنجمينا-تشاد

د/ محمد عمر آدم

كلية العلوم التربوية بجامعة أنجمينا-تشاد

ملخص: هدف هذا البحث إلى التعرف على الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تشاد. اتبع الباحثان منهج البحث الوصفي. أما مجتمع البحث فقد تألف من 253 من الطلبة والطالبات بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد. وقد تألفت عينة البحث من من(48) طالبة وطالبة . ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان استبانة لقياس الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد . وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: كشفت نتائج التحليل الاحصائي أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالضعف، وتبين من خلال التحليل الاحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر،أنثى) لصالح النوع (أنثى)، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا، تبعاً لمتغير التخصص: (علمي، أدبي) لصالح التخصص (علمي)، ولا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية

الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم. و قدم الباحثان جملة من التوصيات منها: اعتماد التوجيه والإرشاد المهني إبتداء من المرحلة الإعدادية، وتبصير العائلات بالمخاطر المترتبة على عدم الاختيار السليم للمهنة،وتوعية الطلبة والطالبات بالتغيرات في المهن المستقبلية، والاستعداد السليم لتلك التغيرات. وإقناع الطلبة والطالبات بأن قرار الاختيار الصائب لمهنة المستقبل يجب أن يبني على المبادئ العلمية والتربوية لقرار الاختيار المهني، وتعريف الطلبة والطالبات بالمهن المتوافرة في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: الميول المهنية،طلبة وطالبات، الصف الثالث، ثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد.

مقدمة

يتميز القرن الواحد والعشرون بكثرة التغيرات العلمية والتنكولوجية فيه، وهو أمر أدى إلى تغيير كثير من أنماط سلوك الانسان، واختياراته، وتفضيلاته، ومهنه، فالمهن التي كانت سائدة إلى وقت قريب إما أنها اختفت، أو تعدلت بفضل التطور التكنولوجي الذي هو وليد التطور العلمي، وبذلك باتت مطالب سوق العمل، ومؤهلاته، ومعاييره، ومهاراته اللازمة للدخول إلى ساحاته المتغيرة كذلك. وبروز المهن الجديدة سيترتب عليه تغير في الميول المهنية التي يفضلها الفرد في المجتمع، وذلك يتطلب التعرف إلى هذه الميول المهنية ، وتفعيل دور التوجيه المهني حتى يكون اختيار المهن قائماً على بصيرة من مراعاة للقدرات، والاستعدادات التي تميز كل ذي ميل مهني لمهنة معينة عن غيره من أقرانه". وفي المجال التربوي يتوقف نجاح الطالب الدراسي على مدى اختيار تخصصه الدراسي وفق أسس سليمة، تأخذ بعين الاعتبار قدراته، وميوله، واستعداته، فالاختيار الناجح هو ذلك الاختيار الذي يتناسب مع الميول والقدرات والاستعدادات التي يتمتع بها الفرد. وتعد المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة في حياة الطلبة حيث يطلب منهم بعد اجتياز الصف العاشر تحديد نوع الدراسة التي يرغبون الالتحاق بها والتي تكون بمثابة حجر الأساس نحو اختيار مهنة المستقبل"،(رياد 2014م: 04)

إن تعقد الحياة المعاصرة ، وتشعب مناحيها، وسرعة التغيرات في سوق العمل، كلها عوامل تدعوا إلى التمسك بالإرشاد المهني حتى يمكن مساعدة الطالب في الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته، وحتى يختار مهنة يستطيع

البقاء فيها ، والتكيف معها، والنجاح فيها، وإفادة المجتمع منها. (سالم، 2007م:13) .

ومن الملاحظ أن المؤسسة قد تحتوي على كثير من رؤوس الأموال، والإمكانات، والموارد، بيدأن أهم عامل في المؤسسات هو رأس المال البشري الذي هو المهارات والقدرات، والتميز والابداع، والقدرة على الابتكار والتجديد، والقيم الصالحة. ومن الخطأ إهمال التوجيه المهني والدراسي للمتعلمين والمتعلمات، فإهمال التوجيه المهني يترتب عليه وضع الأفراد في أماكن العمل التي لاتتوافق مع قدراتهم، واستعداداتهم، وميولهم وبالتالي تكون النتيجة عدم مقدر تهم البقاء في المهن التي زجوا فيها، أو اختاروها على غير بصيرة، من توجيه مهني علمي سليم، وقد لا يكون بمقدورهم الخروج من دائرة العقبات: (الاعند الاخذ باعتبار موضوع تسيير) الموارد البشرية التي تسهل من سير مؤسساتهم ومصالحهم وطاقتهم البشرية) (عز و إيمان ،2014م:3).

ومن الملاحظ كذلك أن التعليم في المجتمع التشادي المعاصر قد ساءت مخرجاته في السنوات الأخيرة، وكثرة شكاوي الطلبة والطالبات، والمعلمين، وأولياء الأمور، والسلطات التعليمية المشرفة على تسيير شؤون التعليم، وما ذلك إلا لعدم الأخذ بالأساليب العلمية في التوجيه المدرسي والمهني لميول الطلبة والطالبات،

مشكلة البحث:

وعليه فإن إشكالية البحث الحالي تتحدد في : الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا- تشاد

أسئلة البحث: في ضوء إشكالية البحث المطروحة، وأهدافه تصاغ أسئلته على النحو التالي:

1- هل الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالضعف.
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى).
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
5- هل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.
7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم.
8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب.
9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة.

فروض البحث: في ضوء أسئلة البحث المطروحة يطرح الباحثان الفروض التالية:

1- إن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا –تشاد تتسم بالضعف.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

4. لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

6. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للأب و الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مهنة الام و الميول المهنية للطلبة والطالبات.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مهنة الأب و الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا.

9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير مستوى دخل الاسرة و الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة ما إذا كانت الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا - تشاد.تتسم بالضعف أو القوة.
2- معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع ذكر وأنثى و الميول المهنية السائدة لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد
3- الكشف عن الدلالة الإحصائية بين متغير التخصص الدراسي للطبة والطالبات وميولهم المهنية.
4- معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الحالة للطلبة والطالبات وميولهم المهنية.
5- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغير المستوى التعليمي للأبوين والميول المهنية للطلبة والطالبات.
6- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مستوى دخل الاسرة والميول المهنية للطلبة والطالبات.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في:

1- الأهمية النظرية والتي تتحدد في الكشف عن الميول المهنية السائدة لدى طلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا – تشاد وصلتها ببعض المتغيرات.
2- الأهمية العملية : يتوقع أن تفيد هذه الدراسة القائمين على التوجيه الدراسي والمهني للطلبة والطالبات في الاختيار المهني العلمي السلم الموافق لميولهم، حتى

يمكنهم النجاح في مستقبلهم المهني ، واختيار المهن التي تتوافق مع استعداداتهم وقدراتهم.

حدود البحث: يجري البحث الحالي وفق الحدود التالية:

الحدود البشرية : وتقتصر على طلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد : المساقين العلمي والأدبي.

الحدود الموضوعية: وحددت في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا-تشاد

الحدود المكانية: وتقتصر على ثانوية الملك فيصل بأنجمينا.-تشاد

الحدود الزمانية: يجري هذا البحث ضمن العام الدراسي 2020-2021م.

الحدود المنهجية: -يلتزم الباحثان منهج البحث الوصفي الذي يهدف إلى وصف وتفسير وتحليل العلاقات، والظروف والملابسات، والارتباطات وصفاً كميا وكيفياً، وذلك بهدف التمكن من الوصف العلمي المنهجي للظاهرة ، وبيان أبعادها، ومتغيراتها ، والعوامل المؤثرة فيها.

مصطلحات البحث: وردت عدة مصطلحات في البحث ويعرفها الباحثان على النحو التالي:

الميل لغة : قال صاحب مؤلف لسان العرب : الميل : العدول إلى الشئ والاقبال عليه و كذلك الميلان، ومال الشئ يميل ميلاً وممالاً ومميالاً وتميالاً، ... الخ"، معجم لسان العرب: معجم الكتروني. وقال صاحب معجم المعاني :" مال إلى المكان عدل إليه وما ال إليه أحبه، رغب فيه، ومال عن الشئ: تركه وحاد عنه" مال عن الحق" ومال في حكمه :جار، ظلم"ولعل الميل إلى الشئ يكون مصحوباً في أحيان كثيرة بحبه، والرغبة فيه، والمداومة على ممارسته، والبقاء فيه، والرغبة في تنمية العوامل المؤدية إلى تنميته ، وذلكم هو ما يلاحظ على الميول المهنية لمن يمتهن مهنة يحبها ، ويرغب فيها ، ويكثر من إتيان الأفعال المرتبطة بها، ولا يكاد يمل عن ممارستها.

الميول اصطلاحا: أثارت ظاهرة الميول إنتباه كثير من العلماء في مختلف العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية، وذلك لعلاقة الميول بكثير من أنماط السلوك

الإنساني، وخصوصاً سلوك التعلم لدى الطلبة والطالبات. وقد عرفها محمد زياد حمدان بقوله: (أما الميول فإن مفردها ميل، والميل هو الاستعداد أو النزوع النفسي لقول أو عمل شيء، أي القيام بسلوك إنساني أو تربوي.) من الملاحظ أن الميول تظهر في سلوك المتعلمين إما من خلال أقوالهم وأفعالهم، أو الوقت الذي ينفقه التلميذ في تعلم مادة من المواد أو القيام بعمل من الأعمال الأكاديمية. (محمد 1985، 79-78).

والميول هي: (التعابير الوجدانية التي نشعربها نحو الأشخاص أو الأشياء أو الأفكار نتيجة لمرورنا في خبرات معينة فإذا كانت انفعالات سارة مثلاً فإنها تدفع الفرد إلى محاولة الاستمتاع بالمواقف المشابهة كما يحدث عندما يستمع الفرد بأزهار معينة فيدفعه ذلك إلى تكوين ميل نحو الأزهار أما إذا كانت الانفعالات غير سارة فإنها تؤدي إلى إكتسابها ميول سلبية نحو الأشخاص أو الأشياء أو الأفكار تجعلنا نبتعد عنها أو ننفرمنها) (سرحان وكامل1972: 125) وبحسب هذا التعريف فإن الميل نحو الأشياء، إنما يتكون، ويترسخ في سلوك الانسان، وقد يداوم على إتيانه من حين لآخر، بسبب عنصر المتعة، والفرح والسرور المرتبط بأداء الفرد لذلك النمط من السلوك الذي يقترن عادة بممارسة الأشياء. والميول إنما تتعدد فتضم: (الميول العقلية والدينية والخلقية، والاجتماعية ، والفنية ، والأدبية ، والعلمية. والتعرف على هذه الميول يؤدي إلى تنميتها، وتوجيه وترشيد الميول الانعفالية لدى الطلاب والتي تدور حول الأشخاص والأفكار و الموضوعات التي يواجهونها في حياتهم العملية) سامي محمد على الفطاير: دراسة تحليلية لمقرر علم النفس بالصف الثالث أدبي ومدى تحيقيقه لأهدافه ولأهداف المرحلة الثانوية ،(الزقازيق، 1983م:.410).

إن توجيه الطلبة والطالبات إلى ما ينفعهم، وينفع مجتمعهم، ويؤهلهم للحياة الاجتماعية المتغيرة، يتطلب التعرف إلى الميول السائدة لديهم ، والعمل على رسم برنامج توجيهي وإرشادي سليم لتوجيهم نحو الأعمال والمهن التي تتوافق مع قدراتهم ،واستعداداتهم، حتى تكون المهن التي يتجه إليها الطلبة والطالبات في المستقبل متوافقة مع ما لديهم من اتجاهات، وقدرات واستعدادات. وقد عرف (جيلاني)إجرائياً: (الميول بأنها ميل) الفرد إلى ممارسة مهنة أو عمل أو وأي نشاط معين يجد فيه متعة نفسية نتيجة حبه له ورغبة الفرد فيه والاستعداد لممارسته مع

بذل أقصى جهد فيه والاستمتاع بأدائه والاستمرار في ممارسته أطول وقت ممكن): (جيلاني ، 2018م:5)

وعلى ضوء ذلك يعرف الباحثان الميول المهنية بأنها ميل الفرد إلى أداء عمل من الأعمال مصحوب بعنصر المتعة والسرور، والاستمرارية و مزاولته لأطول وقت ممكن. والميول إجرائيا هي :(درجات الطلبة والطالبات على كل سؤال من أسئلة المحاور السبعة التي صممت لقياس الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا- تشاد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الميول : عرفت الميول بعدة تعريفات لعل من أهمها:

عرف سترونك (strong) الميل بأنه استعداد لدى الشخص يدعو إلى الانتباه. ويعرف الميل بأنه شعور يصاحب انتباه الشخص، واهتمامه بموضوع ما ومهما يكن من أمر فقد توزعت تعريفات الميول إلى خمسة محاور رئيسة هي:

1- التعريفات التي تشير إلى أن الميل هو استعداد ومنها تعريفات سترونك (strong)
2- التعريفات التي تشير إلى أن الميل تقبل ومنها تعريفات ريمرز (remers) وكرونباك (cronback)
3- التعريفات التي تشير إلى أن الميل هو سمة من سمات الشخصية ومنها تعريف كليفورد أو سكار oscar
4- التعريفات التي تشير إلى أن الميل هو اتجاه و من أمثلتها تعريفات أو لبورت (allport) وأرنولد(arnold) هذا على صعيد التعريفات أما على صعيد الأهمية فتنطلق من عدة اعتبارات من بينها:
1- إن الميول ترتبط بالتعليم، فكلما زاد الميل لدى الشخص، زاد تعلمه، وزات رغبته، في المعرفة والفهم والمهارة.
2- إن الميول تدفع الشخص إلى تفضيل انباء معينة دون غيرها.
3- وتظهر أهمية الميول من خلال النشاطات التلقائية للأشخاص، ونشاطاتهم فضلاً عن أنها تكون دافعاً لابداعهم.

4- إن الميول تساعد في تحسين التعلم والتعليم وذلك من خلال الاستعانة ببرامج الارشاد والتوجيه الدراسي.
5- إن الميول تساعد الطلبة والطالبات على النجاح، وعلى تفوقهم في التحصيل الدراسي. (الداهري و الكبيسي 1999م:110)

أهمية الميول: لخص كل من صالح حسن الداهري، ووهيب مجيد الكبيسي أهمية الميول في الجوانب التالية :

1- إن الميول ترتبط بالتعليم ، إذ يفترض علماء النفس أن الفرد كلما زاد ميله نحو التعلم زادت مهاراته في التعلم ومكتسباته التعليمية.
2- إنها تجعل الفرد يميل إلى مهن معينة دون غيرها.
3- تعبر عن النشاط التلقائي، وتحفز الفرد إلى الابداع في مجالات معينة من المهن والأعمال.
4- تسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم إن رافقها توحيه وإرشاد جيد للمتعلمين.
5- يمكن أن تسهم في تفوق الطلبة والطالبات في الدراسة،وتحسين تحصيلهم الأكاديمي.
6- إنها تتضح أكثر في المرحلة العمرية التي ترتبط بسن المراهقة والشباب(18) سنة.(الداهري و الكبيسي، 1999م :118-120)

ومن الملاحظ أن أهمية الميول بالإضافة إلى ذلك تتسع لتشمل مجالات عدة منها: أنها مهمة في التكيف مع التغيرات الوبائية الجديد التي تهدد النظم الاجتماعية، كالتهديد الذي فرضه فيروس كرونا على النظم التعليمية، وتطلب تفعيل- الكرونا- التعليم عن بعد، وكذلك التعليم والتعلم عبر وسائط التعليم الالكتروني، إذ من الملاحظ أن الميول الإيجابية للطلبة والطالبات نحو التعلم عن بعد والتعلم الالكتروني والمهارة في التعامل مع متطلبات كليهما – التعلم عن بعد التعلم الالكتروني –ساعد في تكيف المؤسسات التعليمة مع المشكلات التي طرحها هذا الفيروس.

أساليب قياس الميول:

تقاس الميول بعدة أساليب، قد تمكن من معرفة ميول الفرد، وتكشف هذه الأساليب عن كثير من المشكلات، والعوائق التي تقف عائقا أمام الاختيار السليم للمهنة الموافقة لما عند الفرد من قدرات، واستعدادات ومن تلكم الأساليب:

1- الملاحظة التي تكشف عن النشاطات والأعمال التي ينخرط فيها الفرد، ويتعلق بها، ويستمتع بمزاولتها، وكلما كانت الملاحظة مبنية على معايير الملاحظة العلمية الجيدة ، كانت نتائجها أقرب إلى التعرف على ميل الفرد الحقيقي لمهنة معينة، أو النشاط محدد. وتتوقف دقة الملاحظة العلمية للميول المهنية لدى الافراد على الأدوات العلمية التي تستخدم في الملاحظة، وعلى مهارة من يقوم بالملاحظة.

2- المقابلة : - وقد تساعد في الكشف عن ميول الفرد بواسطة تقريراته القولية ،وما يحبذه أو يفضله من أعمال، أو نشاط معين يمكن أن يكون مؤشراً دالاً على ميله المهني.

3- الاستبانة:- وهى تجدي نفعاً مع المبحوثين الذين حصلوا على قدر معين من مهارات القراءة والكتابة ومن أمثلتها مقياس(كيودر) الذي حاول فيه التعرف على ميول الطلبة من الفئة العمرية (19) وهو يبألف من الميادين التسعة التي هي: الميول الميكانيكية، والميول الحسابية، والميول العلمية ، والميل المتعلق بالاقناع، والميول الفنية، والميول الأدبية ، والميل إلى الموسيقى، والميول إلى مهنة الخدمة الاجتماعية، والميل إلى الاعمال المكتسبة. وقد أضيف إلى هذه المجالات التسعة مجالُ عاشرُ من الميول هو: الميول المتعلقة بالنشاط الخارجي، وقد جرى تقنين هذا المقياس على طلبة وطالبات المراحل الثانوية والجامعية وكذلك البالغين. ومن الملاحظ أن المهن تتغير باستمرار، فتطورات العلم والتكنولوجية أوجدت الكثير من المهن في مجالات التكنولوجيا،وتكنولوجيا المعلومات، والكمبتوتر التي لم تكن سائدة من قبل، مما أوجب تغيير الأسئلة التي تتضمنها المقاييس، وتعديلها في الاتجاه الذي يتوافق مع التطورات في المهن، ومثيرات الحياة العصرية،

ومن الأمثلة على محاولات قياس الميول: " مقياس ستنرونك" وهويذهب إلى أن الأفراد الذين ينتمون إلى المهنة الواحدة،إنما تكون لهم نفس الميول المختلفة عن ميول الآخرين، وهويزعم أن الميول ثابة لا تتغير، ويتألف من (400) سؤال، وأن ميادين الميول المتشابهة لدى من ينتمون لمهنة واحدة : هي الميول العلمية والابتكارية، وقد تكون خاصة بالفلاحين والأطباء ، والمهندسين، والميول الفنية و المختصون في المحاسبة، والعلماء المختصون في الفيزياء ، والمختصون في الميكانيكا، والميول المتعلقة بالصناعة وميول من يتخصص في أنشطة الميل إلى المحاسبة القانونية، والميل إلى العمل في البنوك والمحاماة ، والصحافة ، والاعلانات، والميل إلى العمل في الشركات.(الداهري والكبيسي ، 1999م:118-120)

العوامل المساعدة على تنمية الميول:

إن الطفل البشري منذ صغره يحتك بالمؤثرات التي ستصبح فيما بعد ميداناً لاختياراته المهنية، وذلك عندما يلاحظ الشركات وما يرتبط بها من مفاهيم ومشكلات، والمصانع وما تنتجه، وما يتولد عن عملها من أزمات، وصناعات، أو أحاديث الناس من حوله عنها، وكذا المؤسسات الأخرى التي يتلقى الطفل الكثير من المعلومات والمفاهيم والتفضيلات عنها. وتؤدي عوامل متعددة إلى تنمية ميل الطفل منذ صغره منها على - سبيل المثال لاالحصر- العائلة التي هي مهد المعلومات الأولى بالنسبة للطفل، وكذلك المدرسة وما يسود فيها من تأثيرات المعلمين على التلاميذ والزملاء، وما يتركونه من آثار على اتجاهات واختيارات الطفل، وعلى أحكامه، وتصوراته المتعلقة بالعمل والمهن وما يرتبط بها من معاني، وتحيزات اجتماعية والمدرسة إنما تمتلك الكثير من العوامل التي تؤثر بها على تشكيل الميول المهنية المستقبلية للطلبة والطالبات، من تلك العوامل المنهج ، وما ير تبط به من أهداف، ومحتوى معرفي، ومهاري، ووجداني، واستراتجيات للتدريس والتقويم، وكذلك الحوارات والنقاشات والأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية التي تتوسل بها المدرسة من أجل بناء الشخصية التي تتطلع إليها التربية، علاوة على ذلك فإن المدرسة تلجأ إلى الزيارات والرحلات التعليمية في مختلف المواد الدراسية كي تكسب تلاميذها الكثير من الاتجاهات والقيم الفاضلة، والميول الموافقة لما لدى التلاميذ من قدرات واستعدادات.(صالح 1988م: 169-170).

وصفوة القول: إن العوامل التي تؤثر اليوم في التفضيلات المهنية للطلبة والطالبات متعددة، ومعقدة، ولم تعد كما كانت سائدة في القرن العشرين فلقد استجدت التكنولوجيا الرقمية، وما يرتبط بها من حواسيب وهواتف ذكية، ووسائط اجتماعية للتواصل، تنقل للشباب الأخبار والمعلومات، ويمكن من خلالها تعلم الكثير من المفاهيم والمعارف، والمهارات والاتجاهات والقيم الفاضلة أو حتى الهدامة، فالتعليم اليوم لم يعد بسيطاً في محتوياته وتقنياته كما كان بالأمس، فلقد شهدت ساحة التعليم مايعرف بالتعليم الرقمي(وذلك بعد تنامي تقنيات ووسائطه في سرعة نقل المحتوى التعليمي ،ومع تطور الأجهزة الالكترونية وانتشارها بين أوساط الناس، واعتمادهم عليها في مختلف شئون حياتهم، لحق هذا التطور بأجهزة التعليم كأحد منظومات المجتمع، مما دعى المختصين إلى الاستفادة من هذه التقنية في نسهيل نقل التعلم إلى الطلاب والاستفادة منها في رفع كفاءة التعلم والادراك والمهارات الشخصية) إن

هـذه التطـورات التكنولوجيـة بـات تأثيرهـا ملاحظـاً علـى أنمـاط سـلوك الشـباب والمتعلمـين والمتعلمـات، فـي اختيـاراتهم التخصصـات الأكاديميـة والمهـن التـي يتطلعون إليها مستقبلاً ، وذلك بفضل التغيير الذي طال مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية. والمقررات الدراسية تحولت في كثير من المجتمعات إلى مناهج ومقررات رقمية ، والقبول والتسجيل بات رقمياً، والمعلم تحول في كثير من بيئات التعلم في إعداده إلى إعداد المعلم الرقمي، وتغيرت السبورة التعليمية إلى السبورة الذكية، وباتت الأجيال الجديدة تتعلم بوسائط متعددة ، ومن مصادر مختلفة ،كل أولئك له تأثير على اختيارات مهن المستقبل بالنسبة للطلبة والطالبات، مع ملاحظة أن تأثير الوسائط الرقمية على اتجاهات الطلبة والطالبات واختباراتهم وميولهم المهنية إنما تختلف باختلاف انتشار الوسائط الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين كل بلد وآخر، ومن الناحية الرقمية ثمة اختلافات رقمية : بين الدول المتقدمة وتلك السائرة في طريق النمو خلقت مشكلة فادحة اعتبرها المختصون أهم مشاكل هذا العصر، واصطلحوا على تسميتها: (مشكلة الفجوة الرقمية والمعلوماتية)، (بن عيسى، 2007م:17).

تصنيف الميول:

إن تصنيف الميول السائدة لدى الشباب والطلبة والطالبات لهو من الأهمية بمكان من أجل معرفة المهن التي يميل إليها هؤلاء مستقبلاً، وكذلك التعرف إلى العوائق التي تعيق الطلبة والطالبات في الاختيار السليم لمهنهم المستقبلية. ومن الممكن تصنيف الميول إلى الأنماط التالية:

1- الميول العلمية : وهى ميول تتجلى في ميل الفرد إلى التعلق بالتطورات العلمية ، ومتابعة البحوث العلمية، والاكتشاف في ميادين العلوم المختلفة: في ميادين الفيزياء والطب والهندسة والكيمياء وعلوم القضاء.

2- الميول الاقناعية: وهى ميول تظهر لدى الأفراد الذين يمتهنون مهن الخطابة والمحاماة، والوعظ والإرشاد الديني، والاعلام والصحافة والسياسة، وكذلك من يميل إلى الاهتمام بقضايا المجتمع، وإصلاح شئونه، ورعاية الفئات المهمشة ، ويسعى الفرد في كل هذه المهن إلى التأثير على محاورية أو مستمعيه، واقناعهم بما يعتقدانه وجهة النظر السليمة.

3- الميول الفنية: وهى تظهر لدى من يهتم بالتناسق والرسم والتصوير، والأشكال الهندسية،وكذلك التناسق بين الألوان.
4- الميول الأدبية : وهي ميول ملاحظة على من يعمل محرراً صحفياً أو كاتب مسرحية أو شاعر، أو مؤلف روايات ، أو مسرحيات.

5- الميل إلى الموسيقى : والأفراد الذين يتأصل هذا الميل لديهم قد يميلون إلى دراسة الموسيقى والتخصص فيها، ومعرفة أنواع الموسيقى، والاستمتاع بممارستها، والاهتمام بالالآت الموسيقية وبيعها واصلاحها، ويكثرون من القراءة عن فن الموسيقى.
6- الميل إلى العمل المكتبي: كالاهتمام بالسكرتارية، والمحفوظات، والبريد، وإن كانت هذه الميول متأثرة بالتطورات في الثورة الرقمية التي تجتاح العالم بدرجات مختلفة، فالبريد لم يعد كما كان، وإنما تحول إلى بريد الالكتروني ، والإدارة في كثير من بلدان العالم ذات النظم الاجتماعية والتكنولوجية الجيدة تحولت إلى إدارة رقمية، وإدارة عن بعد، والمكتبات باتت اليوم في كثير من جوانبها مكتبات رقمية.
7- الميول الخلوية : وهى الميول التي تلاحظ على الأفراد الذين يميلون إلى الاستمتاع بالحياة في البراري، وممارسة اللعب و الرياضة في الهواء الطلق، وكذلك الرحلات الكشفية والترفيهية، و المعسكرات الكشفية.
8- الميول الميكانيكية : وتلاحظ على سلوك الأفراد الذين يميلون إلى فك الأشياء وتركيبها وإصلاحها، وتطويرها ،وتجويدها، وهي ميول لازمة للمهندسين، ومهندس السيارات، والطائرات، والسفن ، وكثير من الصناعات.
9- الميول الحسابية: وهى ملاحظة على الافراد الذين يميلون إلى لغة الاعداد والأرقام المجردة وهؤلاء يفضلون عادة العمل في الشركات والبنوك، ويعملون باعتبارهم محاسبين أو مدققي حسابات مصرفية.
10- وثمة ميول أخرى تتعلق بالميول الأدينية، والاجتماعية والعقلية ، ففي الميول الدينية يميل الفرد إلى الوعظ والإرشاد، وقد يسعى إلى حض الناس على التمسك بالفضائل الدينية، أما الميول الاجتماعية فيميل صاحبها إلى مساعدة الفقراء والمساكين والاستمتاع بخدمة الآخرين بينما يسعى صاحب الميل العقلي إلى التأمل والتفكير في الظواهر من حوله ، وأعمال المنطق والحج والبراهين (الشيباني، 1973م: 84-87)

العوامل المؤثرة على الميول المهنية:

يتأثر الميل المهني للفرد بجملة من العوامل بعضها عائد إلى العوامل الفردية أو الذاتية ، وهى العوامل التي تنبع من داخل الفرد، وتتصل بذكائه، وخصائصه العقلية، وقدراتته الجسمانية، وسماته الانفعالية وقدراته واستعداداته والفروق الجنسية في الميول المهنية، ويضاف إلى العوامل الذاتية – تأثير السن على الميل المهني، وسمات الشخصية، (الشيباني، 1973 :88-94).

أما العوامل الخارجية فهي العوامل التي تكمن في البيئة المحيطة بالفرد، وهي تتضمن متغيرات عديدة يفترض العلماء أن لها تأثيراً على الميل المهني للفرد، ومن أمثلتها: تأثير الأهل، والعائلة والأصدقاء والمدرسة، والمعلم والجامعات. ومن الملاحظ أن المتغيرات الخارجية التي يفترض أنها تؤثر على الميل المهني متعددة اليوم بفعل التحولات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية فمواقع التواصل الاجتماعي مثل : whatsap، واليوتيوب، والفيس بوك، والبريد الالكتروني وغيرها من وسائط الاتصال الرقمي ، وكذلك الإمكانات التي تتيحها الانترنت والحواسب والهواتف الذكية كلها عوامل تؤثر في الميل المهني للطلبة والطالبات، وعليه لم تعد العوامل التقليدية كافية ونهائية لتفسير العوامل المؤثرة على الميل المهني للطالب أو الطالبة. وقد خلصت إحدى الدراسات الأمركية التي أجرتها جامعة نيورك والتي شملت المستخدمين للفيس بوك أن 76% ممن شملهم البحث استخدموا الفيس بوك أثنا المشي على القدمين مع الآخرين، وقد خلصت كثير من الدراسات إلى أن لهذه الوسائط تأثيرات على النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية وأنها عائق للإنتاجية في العمل ، وفي ذلك دليل على أن هذه الوسائط تؤثر على سلوك شباب اليوم، وميولهم. وقد أوصت دراسة (جمانة) بوجوب أن يتضمن المنهاج التعليمي دروساً للتوعية بالمخاطر المترتبة على الانترنت، والتنبيه إلى مساوئها المتعددة واستراتيجات تحمى الشباب الصغار من الوقوع في الآثار السيئة للأنترنت، علاوة على ذلك فقد أو صت الباحثة المدرسة بأن تعمل على توعيه الشباب بالمخاطر، وأن تعمل المدرسة على تنظيم دورات متخصصة لصالح المراهقين، تدربهم على أن يضعوا لانفسهم أهداف يعملون على تحقيقها، حتى لا يضيعوا أو قاتهم فيما لاينفع، ولايعود عليهم وعلى مجتمهم بأية فائدة. والخلاصة أن وسائط التواصل الاجتماعي تؤثر على سلوك الطلبة والطالبات ومن ثم على ميولهم المهنية. متاح على الرابط: العين الإخبارية: alain/com وقد أوصت دراسة

(جمانة) بوجوب أن يتضمن المنهاج التعليمي دروساً للتوعية بالمخاطر المترتبة على الانترنت، والتنبيه إلى مساوئها المتعددة، واستراتيجيات تحمي الشباب الضغار من الوقوع في الآثار السيئة للأنترنت ، علاوة على ذلك فقد أوصت الباحثة المدرسة بأن تعمل المدرسة على توعية الشباب بالمخاطر ، و أن تعمل المدرسة على تنظيم دورات متخصصة لصالح المراهقين، تدريبهم على أن يضعوا لأنفسهم أهداف يعملون على تحقيقها، حتى لايضيعوا أو قاتهم فيما لاينفع ولايعود عليهم وعلى مجتمعهم بأنه فائدة (الترشيدان 2017،: 14) والخلاصة أن وسائط التواصل الاجتماعي تؤثر على سلوك الطلبة والطالبات ومن ثم على ميولهم المهنية.

الدراسات السابقة:

تناولت عدة دراسات وأبحاث واجتهادات علمية الميول المهنية للطلبة والطالبات في مختلف المجتمعات

والمؤسسات. وقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات يمكن ايجازها في:

دراسة رجاء تجاني (2016) هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج للإرشاد لتنمية الميول المهنية نحو الصناعات التقلدية والحرف وذلك للتلاميذ المقيدين بالسنة الرابعة المتوسطة والمعيدين والاسهام في تدريب التلاميذ بالمرحلة المتوسطة على كيفية تنمية ما لديهم من ميول مهنية، وذلك خلال الاطلاع على المهن الموجودة في عالم العمل على مساعدة التلاميذ على التعرف إلى الميول المهنية الموجودة لديهم ، وكذلك تنمية الحس المهني للتلاميذ، وتعريف التلاميذ بالمهن من حولهم ، وشروطها. إتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي. أما مجتمع الدراسة فيتكون من كل تلاميذ الصف الرابع متوسط، والذين يبلغ عددهم (150) تلميذاً وهم يدرسون المتوسطات التالية:

-إعدادية الشهيد أحمد التجاني

-إعدادية الشهيد الأمير عبد القادر

-إعدادية الشهيد محمود الشريفي. أما عينة البحث الاستطلاعية فتكونت من (50) تلميذاً وتلميذة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أخذ الباحث 15 تلميذاً من المدارس الإعدادية (مجتمع البحث بالطريقة القصدية) وقد طورت الباحثة استبانة لقياس الميول المهنية تألفت في صورتها المبدئية من (60) بنداً وذلك بعد

الاطلاع على الادب النظري والدراسات الميدانية لبعض مواقع المهن والحرف. وقدخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي فيما يتعلق بالبعد النفسي للميول المهنية نحو الصناعات التقليدية والحرف. وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي فيما يتعلق بالميول المهنية نحو البعد الاقتصادي لاستتبيان الميول المهنية نحو الصناعات التقليدية والحرف .ووجدت فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والبعدي فيما يتعلق بالبعد الاجتماعي لاستبيان الميول المهنية نحو الصناعات التقليدية والحرف.

دراسة : عباد (2011) وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين كل من الميول المهنية والقيم وتطلعات المبحوثين المهنية المستقبلية عند طلبة كلية غزة التابعة لوكالة الغوث الدولية، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الميول المهنية والقيم وتطلعات الطلبة المهنية في المستقبل وذلك طبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص الدراسي ، ومستوى تعليم الأبوين، والانتماء السياسي. وانطلاقاً من طبيعة البحث وأهدافه فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى إلى تفسير الظاهرة المدروسة تفسيراً واقعياً بهدف الكشف عن العوامل المؤثرة فيها. أما مجتمع الدراسة فقد تألف من 204 طالب وطالبة هم جميع طلبة الأقسام العينة بالكلية. وقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل حيث طبق الاختبار على(204) ويعد جمع البيانات بنسبة 94.6) من المجتمع المبحوث. أما أدوات جمع البيانات فقد استخدم الباحث

(أ) مقياس الميول المهنية من إعداد هولاند وتعريف وتقنين وصفي عصفور،1997م.

(ب) مقياس القيم من إعداد الباحث

(ت) مقياس تصورات المستقبل من إعداد الباحث

وقد خلصت الدراسة إلى نتائج منها: حصل بعد الميول المهنية على المرتبة الأولى على المقياس المعد لقياس الميول المهنية، ويليه بعد القيم الدينية في المرتبة الثانية، بعد التخطيط للمستقبل ، حصل على المرتبة الأولى في المقياس المعد لقياس تصورات المستقبل، وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية وتصورات الطلبة والطالبات المستقبلية، وجدت علاقة ارتباطية بين القيم وتصورات المستقبل. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الاناث والذكور، وذلك لصالح الذكور في بعد الميول المهنية ، ووجدت فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغير التخصص في الميول: الواقعية، والاجتماعية، والتقليدية، والفنية . ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم الأم والأب والانتماء السياسي، سوى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الانتماء لحماس.

دراسة : صالحة :(2016م) سعت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط الميول السائدة لدى تلاميذ سنوات التوجيه الثلاث(الثالثة ، الرابعة ، الأولى متوسطة) وما إذاكانت توجد فروق بين الميول المهنية و المستويات المتعلقة بالتوجيه المدرسي : (السنة الثالثة متوسطة ، والرابعة ، والأول ثانوي)، وكذلك كشف العلاقة بين الميول المهنية للمبحوثين ومتغير المستوى التحصيلي للتلاميذ ، ومعرفة العلاقة بين الميول المهنية وكل من المستوى الاقتصادي للعائلة والتعليمي للأبوين، ومتغير العمر. اتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال الدراسة التتبعية المستعرضة. طورت الباحثة استبانة وزعت على عينة الدراسة. أما مجتمع الدراسة فتمثل في جميع تلاميذ المستوى الثالث والرابع متوسط والسنة الأولى الثانوية بمدينة الرباح- الوادي. ويقدر العدد الإجمالي للمبحوثين (354) طالباً وطالبة تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. وبلغ حجم العينة(118) مفردة. أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فتملثت في أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية الثلاثة ،السنة الثالثة والرابعة متوسطة، والسنة الأولى الثانوية، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين الميول المهنية لعينة البحث مقارنة بالمستوى الاقتصادي لأسرهم، وكذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين الميول المهنية والمستوى التعليمي للأبوين، و توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين درجات الميول المهنية ومتغير العمر، ولاتوجد علاقة بين نوع التلميذ: (ذكر أنثى) أو ميله المهني، ولا وجود لفروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات الميول ومتغير التحصيل الدراسي.

دراسة : الدميني: (2015) وقد سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الميول المهنية لطلبة جامعة ذمار – اليمن – وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية و الاجتماعية ووفقاً لنظرية جون هولاند وما هي أكثر الميول المهنية انتشاراً لدى عينة الدراسة بين الطلبة، وذلك وفقاً لنظرية هولاند ، الوقوف على الفروق بين الميول المهنية في علاقتها بمتغيرات كل من : النوع الاجتماعي ، التخصص الدراسي ، مستوى تعليم الأب . وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة دراسة واقعية ويصفها وصفاً علمياً كمياً قائماً على جمع

البيانات والمعلومات وتحليلها. أما عينة البحث فقد اختار ت الباحثة العينة العشوائية الطبقية التي بلغ حجمها بعد جمع البيانات النهائية (204) طالب وطالب.
أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فتتمثل في : وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الميول المهنية لصالح الذكور، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص متغير التخصص الدراسي والدرجة الكلية لمقياس الميول المهنية ، وكذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب والدرجة الكلية للمقياس.

دراسة : خياطة :(2014) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها: الوقوف على الميول المهنية الأكثر انتشاراً في المدارس لدى طلبة وطالبات المدارس الثانوية ، والكشف عن التفاعل بين الميول المهنية وتفاعلها مع التخصص الدراسي، وعلاقة ذلك بمستوى طموح طلبة الثانويات المهنية، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية تعزى لمتغير النوع ، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الميول المهنية والمستوى الدراسي. وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكذلك معرفة العوامل التي تدفع طلبة وطالبات الثانوية المهنية إلى الثانوي المهني دون الثانوي العام. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف الدراسة . أما مجتمع البحث فتكون من جميع طلبة الثانوية المهنية التابعة لمديرية التربية من الصف الأول والثالث الثانوي. وقد اختارت الباحثة العينة العشوائية الطبقية والتي بلغ حجمها(274) طالباً وطالبة من الطلبة والطالبات المقيدين للدراسة خلال العام الدراسي 2015-2014م في ثانويات المعهد الفني النسوي، والثانوي الصناعية والثانوية التجارية ، والثانوية التجارية لأول للبنات والثانوية التجارية الأول للبنين وثانوية تقنيات الحاسوب للبنين وثانوية تقنيات الحاسوب للبنات. إختارت الباحثة مقياس الميول المهنية لجون هولاند تعديل عباد.
أما أهم نتائج الدراسة فتتمثل في أن الميول المهنية لأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة هي الميول الاجتماعية وبنسبة 46،5%، يليها الميول الاقناعية وبنسبة 18.5%، يليه الميول التحليلية وبنسبة 14.9% يليه الميول التقليدية 2.1% وتبين من نتائج الدراسة أن مستوى طموح عينة الدراسة أعلى من المتوسط إذ بلغ 90،57%، ولا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميل المهني والتخصص الدراسي ومستوى الطموح، ووجدت فروق بين الذكور والاناث فيما يتعلق بالميول الواقعية والتحليلية

والاقناعية لصالح النوع الاجتماعي :ذكور، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في كل من الميول الاجتماعية والتقليدية والفنية. ولاوجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05) بين الطلبة والطالبات تعزى لمتغير الصف الدراسي.

دراسة مقداد وعبد الله :(2014) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الميول المهنية لطلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وكذلك معرفة أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين ، ومعرفة ما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية بين الميول المهنية لعينة الدراسة ونمط الشخصية، وهل توجد اختلافات في الفروق الإحصائية بين كل الميول المهنية وأنماط الشخصية، ومتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي: أولى، ثانية، ثالثة ثانوي. اتبع الباحثان منهج البحث الوصفي الارتباطي وذلك للكشف عن العلاقات الارتباطية بين الميول المهنية وانماط الشخصية وبعض المتغيرات المتعلقة بالدراسة. أما مجتمع البحث فقد تألف من جميع طلبة وطالبات المرحلة الثانوية والذين بلغ عددهم الإجمالي عند إجراء الدراسة (22859) طالبا وطالبة ، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور 9237 طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور 9237 طالباً. أما عدد الاناث فقد بلغ 13622 طالبة. وقد كانت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية إذ بلغ حجم العينة بعد التطبيق 546 (289) ذكور، (257). استخدم الباحثان مقياسين الأول لقياس أنماط الشخصية لما يبرز – بر يجيز لقياس أنماط الشخصية ، والثاني لقياس الميول المهنية وهو من إعداد "جون هولاند". وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: الميول المهنية الستة المشار إليها في تصنيف جون هولاند كلها موجودة لدى عينة الدراسة على النحو التالي: من يمتلكون الميل إلى المهن التقليدية عددهم(113) بنسبة 20.7%. أما الذين يميلون إلى المهن الاقناعية فبلغ عددهم 109 بنسبة 20% يليهم من يميلون إلى المهن الدافعية وعددهم 89 بنسبة 16.3% يليهم من لهم ميل إلى المهن الفنية وعددهم 87 بنسبة 15.9%أما أصحاب المهن التحليلية فكان عددهم 80 بنسبة (80) بنسبة 14.7، وجاء في المرتبة الاخيرة أصحاب الميول الاجتماعية وعددهم (69) بنسبة 12.5% من عينة الدراسة وبينت الدراسة أن كل أنماط الشخصية التي أشار إليها ما يبرر- بر يجيز والبالغ عددها ستة عشر نمطاً موجودة لدى عينة البحث، ووجدت علاقة ارتباطية بين الميول المهنية وأنماط الشخصية. وتوجد علاقة ارتباطية بين الميول والنوع وذلك لصالح النوع ذكور.

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 هدف هذه الدراسة التي سعت إلى تحليل وتفسير الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا. تشاد

-صياغة وتعديل فروض البحث في صيغتها المبدئية.

-إعادة تعديل أسئلة البحث في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي اطلع عليهاالباحثان.

-الإفادة من الاجراءات المنهجية التي اتبعتها هذه الدراسات وخصوصا في بناء استبانة البحث.
-الافادة من التوصيات والمقترحات والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.

ثالثا/ إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج البحث: اتبع الباحثان المنهج الوصفي، لأنه المنهج العلمي الأنسب لوصف الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا- تشاد وتفسيرها وتحليلها تحليلا كيفياً وكمياً.

ب-أداة البحث: طور الباحثان – بعد مراجعة الادب العلمي التربوي النظري والدراسات السابقة-استبانة لقياس الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا- تشاد ، ويمكن إيجاز البناء العام للاستبانة في الجوانب التالية:

-تحديد الهدف العام من الاستبانة وهو التعرف إلى الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا.تشاد
-تحديد المحاور التي تألفت منها الاستبانة وهي تتمثل في الجدول التالي:

جدول ر قم (1) يوضح محاور الاستبانة وبنودها

المحور الأول: الميول الأدبية	عدد البنود7
المحور الثاني : الميول العلمية	عدد البنود7
المحور الثالث : الميول الاقتصادية	عدد البنود7
المحور الرابع: الميول الهندسية	عدد البنود8
المحور الخامس:الميول الطبية والصحية	عدد البنود9
المحور السادس :الميول السياحية والآثرية	عدد البنود 8

1- تحديد خطاب إلى السادة الأساتذة الذين تولوا تحكيم الاستبانة.
2- تحرير خطاب إلى المبحوثين يوضح الهدف من تطبيق الاستبانة.
3- تزويدهم بالتعليمات التي تو ضح كيفية التعامل السليم مع مكونات الاستبانة.

مجتمع البحث: يتألف مجتمع الدراسة من طلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا –تشاد والبالغ عدد هم عددهم الكلي (253) من الجنسين وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية، بلغ حجمها (60) طالبًا وطالبة ، وبعد جمع الاستبانات الموزعة تم استرداد (48) استبانة أي بنسبة من المجتمع الكلي للدراسة. 24%.

جدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

النوع	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	18	%37.5
أنثى	30	%62.5
المجموع	48	%100.0

يلاحظ من الجدول أن في متغير النوع حصل النوع (أنثى) على النسبةُ الأعلى مقارنة بباقي النسب بنسبة (62.5%)

في حين، حصل النوع (ذكر) على النسبة الأدنى بنسبة (37.5%).

جدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	التكرار النسبي
علمي	25	%52.1
أدبي	23	%47.9
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير التخصص (علمي) حصل على النسبةَ الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (52.1%)، في حين حصل المرتبة على الدنيا التخصص (أدبي) بنسبة (47.9%).

جدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	التكرار النسبي
متزوج	5	%10.4
أعزب	43	%89.6
المجموع	48	%100.0

يلاحظ من الجدول أن متغير الحالة الاجتماعية (أعزب) حصل على النسبةُ الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (89.6%)،

في حين حصلت الحالة الاجتماعية (متزوج) النسبة الأدنى بنسبة (10.4%) كل منهما.

جدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرار	التكرار النسبي
أمية	15	%31.3
إبتدائي	10	%20.8
إعدادي	9	%18.8
ثانوي	7	%14.6
ليسانس ثلاث سنوات	1	%2.1
ميتريز أربعة سنوات	1	%2.1
دكتوراة	2	%4.2
مؤهلات أخرى تذكر	3	%6.3
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير المستوى التعليمي للأم حصل المستوى التعليمي للأم (أمية) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (31.3%) يليه في المرتبة الثانية المستوى التعليمي للأم (أ إبتدائي) بنسبة (20.8%)، وفي المرتبة الثالثة المستوى التعليمي للأم (إعدادي) بنسبة (18.8%)، وفي المرتبة الرابعة المستوى التعليمي للأم (ثانوي) بنسبة (14.6%)، وفي المرتبة الخامسة المستوى التعليمي للأم (مؤهلات أخرى) بنسبة (6.3%)، وفي المرتبة السادسة المستوى التعليمي للأم (دكتوراة) بنسبة (4.2%)في حين كانت المرتبة الدنيا المستوى التعليمي للأم (ليسانس ثلاث سنوات، ميتريز أربعة سنوات) بنسبة (2.1%) لكل منهما.

جدول رقم (6) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرار	التكرار النسبي
أمي	9	%18.8
إبتدائي	5	%10.4
إعدادي	3	%6.3
ثانوي	10	%20.8
ليسانس ثلاث سنوات	2	%4.2
ميتريز أربعة سنوات	3	%6.3
دبلوم عالي	4	%8.3
ماجستير	5	%10.4
دكتوراة	3	%6.3
مؤهلات أخرى تذكر	4	%8.3
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير المستوى التعليمي للأب حصل المستوى التعليمي للأب (ثانوي) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (20.8%) يليه في المرتبة الثانية المستوى التعليمي للأب (أمي) بنسبة (18.8%)، وفي المرتبة الثالثة المستوى التعليمي للأب (إبتدائي، ماجستير) بنسبة (10.4%) لكل منهما، في المرتبة الخامسة المستوى التعليمي للأب (دبلوم عالي، مؤهلات أخرى) بنسبة (8.3%) لكل منهما، في المرتبة السادسة المستوى التعليمي للأب (إعدادي، ميتريز أربعة سنوات، دكتوراة) بنسبة (6.3%) لكل منها، في حين حصلت المرتبة الدنيا المستوى التعليمي للأب (ليسانس ثلاث سنوات) بنسبة (4.2%).

جدول رقم (7) يوضح التوزيع التكراري لمتغير مهنة الأم

مهنة الأم	التكرار	التكرار النسبي
مزارعة	3	%6.3
ربة منزل	34	%70.8
مدرسة	3	%6.3
مصمة ملابس	1	%2.1
تاجرة	5	%10.4
معلمة	2	%4.2
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير مهنة الأم حصلت مهنة الأم (ربة منزلً)على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (44.6%) يليها في المرتبة الثانية مهنة الأم (تاجرة) بنسبة (10.4%)، في المرتبة الثالثة مهنة الأم (مزارعة، مدرسة) بنسبة (6.3%)، وفي المرتبة الخامسة مهنة الأم (معلمة) بنسبة (4.2%)،في حين حصلت المرتبة الدنيا مهنة الأم (مصمة ملابس) بنسبة (2.1%).

جدول رقم (8) يوضح التوزيع التكراري لمتغير مهنة الأب

مهنة الأب	التكرار	التكرار النسبي
تاجر	18	%37.5
مدرس	3	%6.3
مدير ثانوية	1	%2.1
سائق	1	%2.1
مزارع	6	%12.5
معلم	4	%8.3
مشرف تربوي	1	%2.1

ميكانيكي	2	%4.2
إقتصاد زراعي	1	%2.1
جندي	4	%8.3
طبيب	2	%4.2
ضابط شرطة	1	%2.1
إداري	1	%2.1
ضابط جيش	1	%2.1
مهندس معماري	1	%2.1
مهندس ميكانيكي	1	%2.1
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير مهنة الأب حصلت مهنة الأب (تاجر) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (37.5%) يليها في المرتبة الثانية مهنة الأب (مزارع) بنسبة (12.5%)، في المرتبة الثالثة مهنة الأب (معلم، جندي) بنسبة (8.3%)، وفي المرتبة الخامسة مهنة الأب (مدرس) بنسبة (6.3%)، في المرتبة السادسة مهنة الأب (ميكانيكي، طبيب) بنسبة (4.2%)، في حين حصلت المرتبة الدنيا مهنة الأب (مدير ثانوية، سائق، مشرف تربوي، إقتصاد زراعي، ضابط شرطة، إداري، ضابط جيش، مهندس معماري، مهندس ميكانيكي) بنسبة (2.1%) لكل منها.

جدول رقم (9) يوضح التوزيع التكراري لمتغير مستوى دخل الأسرة

مستوى دخل الأسرة	التكرار	التكرار النسبي
عالي	2	%4.2
متوسط	42	%87.5
منخفض	4	%8.3
المجموع	48	%100.0

يتضح من الجدول أن متغير مستوى دخل الأسرة حصل مستوى دخل الأسرة (متوسط) على النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (87.5%) يليه في المرتبة الثانية مستوى دخل الأسرة (منخفض) بنسبة (8.3%)، في حين حصلت المرتبة الدنيا التحصيل الكاديمي (عالي) بنسبة (4.2%).

الخصائص السيكومترية لمقياس الميول المهنية للطلبة:

أولاً: محور الميول الأدبية:

1. صدق فقرات: محور الميول الأدبية:

k person .) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور أهداف البرنامج وبعد التطبيق kوللتأكد من صدق المحور الأول حسب معامل ارتباط بيرسون اتضح أن جميع فقرات المقياس البالغة (7) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.1)

حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (0.1)

جدول رقم (10) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول الأدبية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	2.8333	1.65457	.868**	.000	.01
2	2.5833	1.44153	.936**	.000	.01
3	2.5417	1.41359	.890**	.000	.01
4	2.4375	1.30313	.895**	.000	.01
5	2.2083	1.16616	.852**	.000	.01
6	2.0833	1.25195	.661**	.000	.01

7	2.4792	1.50162	.731**	.000	.01
المجموع	17.1667	8.12753			

2. **صدق محور الميول الأدبية:** من خلال التأكد من صدق فقرات محور الميول الأدبية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغة (7) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند دلالة (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 الميول الأدبية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانياً: محور الميول العلمية:

1. صدق فقرات محور الميول العلمية:

و للتأكد من صدق فقرات المحور الثاني حسب K. Person) بين درجة كل فقرة معامل ارتباط (بيرسون والدرجة الكلية لمحور والدرجة الكلية لمحور الميول العلمية ،وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات المحور البالغ عددها (7) فقرات صادقة في قياس ما أعد لقياسه إذ كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.1) حيث كانت القيم الاجتماعية لها أقل من مستوى الدلالة (0.1)

جدول رقم (11) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول العلمية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
8	3.0833	1.42670	.729**	.000	.01
9	3.1042	1.22456	.795**	.000	.01
10	3.1667	1.37351	.705**	.000	.01

11	2.7917	1.45804	.669**	.000	.01
12	2.6875	1.25742	.639**	.000	.01
13	3.2292	1.32472	.560**	.000	.01
14	3.1667	1.53447	.612**	.000	.01
المجموع	21.2292	6.44201			

2. صدق محور الميول العلمية:

من خلال التأكد من صدق فقرات محور الميول العلمية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول العلمية البالغة (7) 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 محور التعليم والتعلم تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن محور الميول العلمية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثالثاً: محور الميول الاقتصادية:

1. **صدق فقرات محور الميول الاقتصادية:**

وللتأكد من صدق فقرات المحور الثالث حسب (K. Person) بين درجة كل معامل ارتباط (بيرسون

فقرة والدرجة الكلية لمحور الميول الاقتصادية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول الاقتصادية البالغة (7) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.).

جدول رقم (12) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول الاقتصادية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
15	3.2708	1.36428	.727**	.000	.01
16	2.6042	1.28394	.855**	.000	.01
17	2.5000	1.20283	.780**	.000	.01
18	2.9375	1.46456	.834**	.000	.01
19	2.7708	1.34068	.842**	.000	.01
20	2.4792	1.25460	.841**	.000	.01
21	2.4167	1.38123	.768**	.000	.01
المجموع	18.9792	7.49323			

3. صدق محور الميول الاقتصادية:

من خلال التأكد من صدق فقرات محور الميول الاقتصادية حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول الاقتصادية البالغة (7) 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 الميول الاقتصادية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

رابعاً: محور الميول الهندسية:

صدق فقرات محور الميول الهندسية:

وللتأكد من صدق فقرات المحور الرابع حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الميول الهندسية ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع

فقرات محور الميول الهندسية البالغ عددها (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.1) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (0.1)

جدول رقم (13) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول الهندسية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
22	3.3125	1.40146	.829**	.000	.01
23	3.2292	1.51923	.764**	.000	.01
24	3.0833	1.51353	.780**	.000	.01
25	3.3958	1.54010	.736**	.000	.01
26	3.0625	1.44996	.697**	.000	.01
27	2.9167	1.47076	.822**	.000	.01
28	3.1875	1.48261	.806**	.000	.01
29	3.5833	1.41170	.643**	.000	.01
المجموع	25.7708	8.95910			

2. **صدق محور الميول الهندسية:**

وللتأكد من صدق فقرات المحور الرابع حسب معامل ارتباط K. Person) بين (بيرسون

درجة كل فقرة والدرجة الميول الهندسية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول الهندسية البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها 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 الميول الهندسية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

خامساً: محور الميول الطبية والصحية:

1. صدق فقرات محور الميول الطبية والصحية:

وللتأكد من صدق فقرات المحور الخامس حسب معامل ارتباط K. Person) بين (بيرسون

درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور الميول الطبية والصحية ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول الطبية والصحية البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01).

جدول رقم (14) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول الطبية والصحية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
30	3.6042	1.51221	.603**	.000	.01
31	2.6250	1.36249	.726**	.000	.01
32	3.0208	1.56409	.691**	.000	.01
33	2.7500	1.49467	.784**	.000	.01
34	2.6667	1.41922	.763**	.000	.01
35	2.6667	1.40415	.799**	.000	.01
36	2.6458	1.45119	.691**	.000	.01
37	1.9375	1.26165	.684**	.000	.01

لمجموع	21.9167	8.22511			

2. صدق محور الميول الطبية والصحية:

وللتأكد من صدق فقرات محور الميول الطبية والصحية حسب) بين درجة كل معامل ارتباط (بيرسون

فقرة والدرجة الكلية لمحور الميول الطبية والصحية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول الطبية والصحية البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها 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 ا الميول الطبية والصحية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

سادساً: محور الميول السياحية والأثرية:

1. صدق فقرات محور الميول السياحية والأثرية:

وللتأكد من صدق فقرات المحور السادس حسب K. Person) بين درجة كل معامل ارتباط (بيرسون

فقرة والدرجة الكلية الميول السياحية والأثرية ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول السياحية والأثرية البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.).

جدول رقم (15) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميول السياحية والأثرية

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level

38	2.7708	1.43274	.705**	.000	.01
39	2.5208	1.35253	.789**	.000	.01
40	2.5625	1.20117	.751**	.000	.01
41	2.6667	1.46350	.786**	.000	.01
42	2.3958	1.34859	.716**	.000	.01
43	2.2917	1.25407	.744**	.000	.01
44	2.2917	1.16616	.777**	.000	.01
45	2.0833	1.25195	.741**	.000	.01
المجموع	19.5833	7.86274			

2. **صدق محور الميول السياحية والأثرية:**

بين درجة كل فقرة وللتثبت من صدق فقرات المحور السادس حسب معامل ارتباط (بيرسون)

والدرجة الكلية لمحور الميول السياحية والأثرية ، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميول السياحية والأثرية البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها 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 الميول السياحية والأثرية صادق في قياس ما وضع لقياسه.

سابعاً: محور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي:

1. صدق فقرات محور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي:

وللتأكد من صدق فقرات المحور السابع حسب معامل K. Person) بين درجة كل ارتباط (بيرسون

فقرة والدرجة الكلية لمحور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.).

جدول رقم (16) يوضح إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة Level
46	3.5625	1.44261	.773**	.000	.01
47	3.4375	1.23609	.829**	.000	.01
48	3.1875	1.39385	.738**	.000	.01
49	3.3958	1.39512	.768**	.000	.01
50	3.3958	1.30040	.853**	.000	.01
51	3.1458	1.32070	.858**	.000	.01
52	3.5417	1.25407	.795**	.000	.01
53	3.2917	1.45804	.681**	.000	.01
المجمزع	26.9583	8.47263			

2. **صدق محور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي:**

وللتأكد من صدق فقرات المحور السابع حسب معامل ارتباط بين درجة كل فقرة (بيرسون)

والدرجة الكلية لمحور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات محور الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي البالغة (8) فقرات صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01) (7).

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 الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثامناً: ثبات مقياس الميول المهنية للطلبة:

وللتأكد من ثبات المقياس إستخدم الباحثان في حساب الثبات معادلة (الفاكرونباخ)، حيث تعد معادلة (الفاكرونباخ) من أساليب إستخراج الثبات. وقد إستخرج الباحثان الثبات بإستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.885) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي. جدول (17) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس الميول المهنية للطلبة

ت	المحور	قيمة معامل ألفاكرونباخ	عدد الفقرات	تسلسل العبارات في المقياس
1	الميول الأدبية	.925	7	من 1 إلى 7
2	الميول العلمية	. .795	7	من 8 إلى 14
3	الميول الاقتصادية	.909	7	من 15 إلى 21
4	الميول الهندسية	.895	8	من 22 إلى 29
5	الميول الطبية والصحية	.864	8	من 30 إلى 37
6	الميول السياحية والأثرية	.888	8	من 38 إلى 45
7	الميل إلى تكنولوجيا المعلومات والذكاء الإصطناعي	.910	8	من 46إلى 53

الثبات العام لنتائج اختبار ألفا كرونباخ لكل محاور مقياس الميول المهنية للطلبة	.885	53	من 1 إلى 53

3. الصدق التجريبي لمقياس الميول المهنية للطلبة:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفاكرونباخ) البالغة (.885) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (.941) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس الميول المهنية للطلبة يتمتع بصدق عالي.

ثانياً: إختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: (تتسم الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا –تشاد بالضعف)

الفرضية الصفرية *H_O -Null Hypothesis*: تعني أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالضعف.

الفرضية البديلة *H_1- Alternate Hypothesis*: تعني أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالقوة.

للتحقق من الفرضية الأولى قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة ، ولإختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، إستخدمت الباحثة إختبار (T).

جدول رقم (18) يوضح الا ختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجه الحرية	القيمة الاحتمالية
2.860	3.000	37.848	47	.000

يلاحظ من الجدول رقم (18) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب تساوي (2.860) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (3.000)، وأن القيمة التائية

قد بلغت (37.848) وأن قيمتها الإحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تشاد تتسم بالضعف، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالقوة، وهذا يشير إلى أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالضعف.

الفرضية الثانية: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع)

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا- تشاد تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والإنحراف المعياري وإختبار (ت).

جدول (19) يوضح قيم الوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع

النوع	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية
ذكر	150.8333	34.04366	37.451	47	.000
أنثى	152.0667	23.83699			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (37.451) وأن القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

الفرضية الثالثة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص الدراسي)

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي والإنحراف المعياري وإختبار (ت)،

جدول (20) يوضح قيم الوسط الحسابي والإنحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية
علمي	155.5600	21.48077	37.370	47	.000
أدبي	147.3043	33.23940			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (37.370) وأن القيمة الإحتمالية لإختبار (ت) كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)ل صالح التخصص (علمي).

الفرضية الرابعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية).

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، قام الباحثان بحساب تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (20) يوضح ذلك:

الجدول (21) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمةالإحتمالية Sig
بين المجموعات	5.628	1	5.628	.007	.933
داخل المجموعات	36191.851	46	786.779		
الكلي	36197.479	47			

يبين الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير الحالة الإجتماعية (.007)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (.933) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

الفرضية الخامسة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم)

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، قام الباحثان بحساب تحليل التباين الأحادي،

الجدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	2632.662	7	376.095	.448	.865

داخل المجموعات	33564.817	40	839.120		
الكلي	36197.479	47			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير المستوى التعليمي للأم (.448)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (.865) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

الفرضية السادسة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب)

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، قام الباحثان بحساب تحليل التباين الأحادي،

الجدول (23) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الإحتمالية Sig
بين المجموعات	4931.429	9	547.937	.666	.734
داخل المجموعات	31266.050	38	822.791		
الكلي	36197.479	47			

يبين الجدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير المستوى

التعليمي للأب (666.)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (734.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الفرضية السابعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم)

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي،

الجدول (24) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	4361.748	5	872.350	1.151	.349
داخل المجموعات	31835.731	42	757.994		
الكلي	36197.479	47			

يبين الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير مهنة الأم (1.151)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (349.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم.

الفرضية الثامنة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب).

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي،

الجدول (25) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمةالاحتمالية Sig
بين المجموعات	11174.729	15	744.982	.953	.522
داخل المجموعات	25022.750	32	781.961		
الكلي	36197.479	47			

يبين الجدول (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير مهنة الأب (.953)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (.522) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب.

الفرضية التاسعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة).

لحساب الفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي،

الجدول (26) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمةالإحتمالية Sig
بين المجموعات	4281.253	2	2140.626	3.018	.059
داخل المجموعات	31916.226	45	709.249		
الكلي	36197.479	47			

يبين الجدول (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة، وذلك استناداً إلى قيمة (F) المحسوبة لمتغير مستوى دخل الأسرة (3.018)، وقيمتها الإحتمالية التي تساوي (059.) وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة.

النتائج والتوصيات والمقترحات

النتائج: من خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مايلي:

1. كشفت نتائج التحليل الاحصائي أن الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تتسم بالضعف.

2. تبين من خلال التحليل الاحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

3. اتضح من خلال نتائج التحليل الاحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)ل صالح التخصص (علمي).

4. لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.

6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأم.

8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مهنة الأب.

9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية لطلبة وطالبات الصف الثالث الثانوي بثانوية الملك فيصل بأنجمينا تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة.

التوصيات في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1- اعتماد التوجيه والإرشاد المهني إبتداء من المرحلة الإعدادية.
2- تبصير العائلات بالمخاطر المترتبة على عدم الاختيار السليم للمهنة.
3- توعية الطلبة والطالبات بالمتغيرات في المهن المستقبلية والاستعداد السليم لتلك المتغيرات.
4- إقناع الطلبة والطالبات بأن قرار الاختبار الصائب للمستقبل المهني يجب أن يبني على المبادئ العلمية التربوية لقرار الاختيار.
5- تعريف الطلبة والطالبات بالمهن المتوافرة في سوق العمل .

1- **مقترحات مستقبلية:** في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية

1- العوامل المؤثرة على قرار الاختيار المهني لطلبة وطالبات المرحلة الإعدادية.
2- تأثير وسائط التواصل الاجتماعي على قرار الاختيار المهني لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية بالتعليم العربي الإسلامي في تشاد.
3- تأثير زملاء الدراسة على اختيار مهنة المستقبل.
4- اتجاهات الطلبة والطالبات في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التشادية نحو معليهم وعلاقتها بميولهم المهنية.

قائمة المراجع:

1- بن عيسى، قواسم(2007). الفجوة الرقمية والمعلوماتية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران، الجزائر.

2- تجاني ، رجاء (2016) بناء برنامج إرشادي لتنمية الميول المهنية نحو الصناعة التقليدية والحرف، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي ، شعبة علو م التربية، الجزائر.

3- جيلاني. سراج (2018) الميول المهنية وعلاقتها بالتخصص الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد، المجلد11،.

4- خياطة، هبة الله :(2014) الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب ،) جامعة حلب ، كلية التربية ، رسالة ماجستير منشورة على الانترنت تقييم برامج التأهيل المهني لأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الامارات العربية المتحدة.

5- الداهري ، وآخرون (1999) علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اربد – الأردن ، الطبعة الأولى.

6- الدميني، أحمد عبد الله: (2015) تقويم برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر العاملين بها.

7- الرشيدات ، جمانة محمد على(2017) تأثير شبكة الانترنت على المراهقين في الأردن(دراسة مسحية) جامعة الشرق الأوسط، كلية الاعلام، رسالة ماجستير.

8- سالم ، أحمد عقيل (2007) الخصائص السيكومترية لمقياس البحث الموجه ذاتياً للميول المهنية على طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السعودية ، رسالة ماجستير منشورة على الانترنت، جامعة مؤته ، كلية الدراسات العليا.

9- سرحان و كامل، الدمرداش ومنير(1972) المناهج، دار العلوم للطباعة، القاهرة، الطبعة الثالثة.

10- الشيباني، عمر محمد التومي(1973) الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة ، بيروت.

11- صالح ، أحمد زكي(1988) علم النفس التربوي، دار المعارف القاهرة ، الطبعة الرابعة عشر.

12- صالحة ، فاطمة :(2016م). الميول المهنية لدى تلاميذ المستويات الدراسية المعنية بعملية التوجيه المدرسي ، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الاجتماعية ، شعبة التربية.
13- عباد، وائل محمود (2011) الميول المهنية وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية ،ما جستير تربية كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة "
14- عز وإيمان (2014)، العلاقة بين السمات الشخصية والميول المهنية لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي ،مجلة جامعة نشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسة الآداب والعلوم الإنسانية ، المجلد (36)، العدد(6) .
15- مقداد وعبد الله، محمد وكامل(2014) أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد.

Professional vocation of male or female student of third year secondary school of

KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena

Dr /Abdalwahid Aldjabir Mahamad

Higher Institute for Teacher Training Ndjamena –Chad

Dr / Mahamad Oumar Adam

Faculty of Educational Sciences University of Ndjamena

Abstract :This research intended to identify the Professional vocation of male and female student of third year Secondary school of KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena. The researchers follow the descriptive method. In addition, the study society is composed of 253 male and female student of KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena. In order to achieve the research objectives, the researcher build a questionnaire to measure the Professional vocation of male and female student of third year Secondary school of KING FAYSAL SECONDARY

SCHOOL in Ndjamena. Moreover, the researcher reached a conclusion, which is as follow:

The statistical analyses shows that there exist statistical differences in Professional vocation of male and female student of third year Secondary school of KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena according to gender variable (male, female) in favor of the female gender. Also The result reveal that there exist a statistical difference in Professional vocation of male and female student of third year secondary school of KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena according to major variable (scientific, literature) in favor of the scientific major .

The result also reveal that there is no statistical difference in Professional vocation of male and female student of third year secondary school of KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena according to the male and female mother study level. The researcher present recommendations such as:

-Validate the professional recommendation and orientation starting from intermediate school level.

-Lighten male and female student families of the danger resulting from the miss choosing the profession.

-Orientates the male and female student of the change in the future profession, as well as to prepare them for this change.

-Convince the male and female student that the best decision taken of future profession should to be upon the education scientific principle. Moreover, to inform the male and female student of profession availability in the future.

Keyword: Professional vocation, male or female student, Secondary third level, KING FAYSAL SECONDARY SCHOOL in Ndjamena.

نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟
دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية. تيم بووِنْ و جونتانماركز
ترجمة وتقديم: د. الحسن بواجلابن.
أستاذ التعليم العالي مؤهل، جامعة القاضي عياض، مراكش- المملكة المغربية

ملخص: تتميز بيداغوجيا التعلّم بالخطأ بعدة مزايا منهجية وديداكتيكية؛ لذا صغتُ الإشكالية الآتية: بيداغوجيا التعلّم بالخطأ منهجية مهمة لبناء التعلمات. وقدّمتُ كتاب الباحثين " تيم بووِنْ " و " جونتانماركز ": (في قرارة التدريس اختيارات لأجل أساتذة اللغة الانجليزية) لما له من وظائف ديداكتيكية مهمة. وترجمتُ الدرس الرابع من هذا الكتاب وهو بعنوان " نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟ دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية " نظرا لمزاياه المتعددة. وذكرتُ أهداف هذه الترجمة، وعرضتُ محتويات الدرس الرابع. وتخلّلته تسع مَهَمَّاتٍ تحاور الأساتذة والمتعلمين وتقدم لهم منهجية لأجل تطبيق بيداغوجيا التعلّم بالخطأ: مواجهة الخطأ وتحليله والبحث عن سببه ومعالجته. وعرض الباحثان نماذج الأخطاء وأسبابها، وقارنتها بنماذج أخطاء الطلبة وهم يتكلمون اللغة العربية فوجدتها تلتقي في أخطاء الفصاحة واللغة والنحو. إن بيداغوجيا التعلّم بالخطأ مهمة لإرساء التعلمات.

الكلمات المفتاحية: دور الأخطاء، التعلّم بالخطأ، منهجية، مَهَمّة، نماذج الأخطاء، إرساء التعلمات.

تقديم:

حظيت بيداغوجيا التعلّم بالخطأ بمكانة خاصة في اهتمامات علماء التربية والمنشغلين بديداكتيك المواد في مختلِف منظومات التربية والتكوين. فهذه البيداغوجيا تصوّر منهجي لعملية التعليم والتعلم يرتكز أساسا على اعتبار الخطأ استراتيجية ناجعة للتحصيل، وتعديل المكتسبات العلمية والديداكتيكية. وهي بيداغوجيا جمعت عدة أبعاد تفيد المتعلمين من خلال ما تتيحه لهم من فرص التعلّم، وتقبّل الأخطاء لاتّخاذها مَطِيّة لاكتساب المعارف وخدمة النمو المعرفي لديهم وغير ذلك.

ونظرا للتراجع الذي شهده تدريس اللغات وتعلّمها في منظومة التربية والتكوين، وتردّي مستوى اللغة العربية، واعتبارا لأهمية بيداغوجيا التعلّم بالأخطاء، أقْدَمْتُ على ترجمة الدرس الرابع وهو بعنوان نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟ دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية من كتاب: (**فيقرارةالتدريس**- اختيارات لأجل أساتذة اللغة الانجليزية).

Inside Teaching

TeachersOption for English Language

Tim Bowen - Jonathan Marks.

Published. 1994.Oxford. First

وأقدمتُ على هذه الترجمة نظرا لما ضمّه الدرس الرابع من مزايا منهجية وديداكتيكية يمكن الاستفادة منها في قطب اللغات عامة، كما يمكن استثمارها في تعليم اللغة العربية. وكانت أهداف ترجمة الدرس الرابع من كتاب(**فيقرارةالتدريس**- اختيارات لأجل أساتذة اللغة الانجليزية) هي:

- تعرّف المزايا المنهجية لبيداغوجيا التعلّم بالخطأ.
- تعرّف المزايا الديداكتيكية لبيداغوجيا التعلّم بالخطأ.
- الاطلاع على بيداغوجيا التعلّم بالخطأ في الديداكتيك الأنجلو ساكسونية.

لذا أثرتُ إشكالية البحث وهي: بيداغوجيا التعلّم بالخطأ منهجية مهمة لبناء التعلمات. ولتيسيرها صغتُ الفرضيات الآتية:

- لبيداغوجيا التعلّم بالخطأ عدة مزايا منهجية وديداكتيكية.
- الخطأ استراتيجية ناجعة لاكتساب المتعلمين مختلف التعلمات.
- بيداغوجيا التعلّم بالخطأ مهمة لإرساء الموارد.

والدرس بعنوان: Learning to Speak or Speaking to Learn?

The role of Mistakes In Spoken English.

نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟

دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية.

عسى أن تجد فيه أطر التدريس المهتمة بديداكتيك مختلِف اللغات ما يفيد.

تـقديم الكتاب: سلسلة تطوير عمل الأستاذ

(**في قرارة التدريس**- اختيارات لأجل أساتذة اللغة الانجليزية).

مـحتويات الـكتاب:

-تطوير عمل الأستاذ.

-مقدمة لكتاب (في قرارة التدريس).

-الدرس 1: الثقة، وتحمّل المسؤولية، وإنجاز الصواب.

النظرية المطَبّقة، والنظرية المكتشَفة.

-الدرس 2: في داخل بنية مكان خاص.

الأساتذة والمصطلحية.

-الدرس 3: في النظر من الداخل.

تكثيف جهود البحث بالفصل.

-الـدرس 4: نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم؟

دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية.

-الدرس 5: تجاوز أصعب الحواجز.

مظاهر تدريس النطق.

-الدرس 6: إثارة النحو والأمور الجدّية لعلم التركيب.

نظرات بصدد الاندلال في النحو.

-الدرس 7: مـاذا عـن الـكلمة؟

بعض مقاربات تدريس مفردات اللغة، وتعليمها، وتذكّرها.

-الدرس 8: استشراف الأفق.

تأملات بشأن القراءة في لغة أجنبية.

-الدرس 9: الإصغاء الآني.

الإصغاء في الفصل.

-الدرس 10: من أجلالكتابة.

بعض الأفكار المرتبطة بتعلم الكتابة.

-الدرس 11: الكراسي اللّيّنة والصمت.

مقاربات إنسانية.
-الدرس 12: عشر سنوات من التجربة في سنة واحدة.
مُجرّب لعشرة أوقات؟
النظر في حصيلة الماضي وفي المستقبل.
الفهرس.

أعدّ الباحث " أدريان أنْدرهيلْ[1] " " Adrian Underhil " كلمة في شأن سلسلة تطوير عمل الأستاذ في افتتاحية كتاب (في قرارة التدريس) بالحديث عن مسألة تطوير عمل الأستاذ؛ حيث قال:" إن تطوير عمل الأستاذ هو التطوّر المناسب لدى أي مدرس ناجح. وهو وسيلة ملائمة للتلميذ ليتعلّم، الشيء الذي يمثّل بؤرة التدريس التي لا تستهدف فهم موضوع الساعة وتدريس المناهج فقط، ولكن تستهدف أيضا ما يرغب الناس في مزاولته مستعينين بالموضوع والمناهج. وهو وسيلة لمعرفة ما يصبو إليه هؤلاء التلاميذ، ولمعرفة التأثيرات التعلّمية للمدرسين عليهم.

إن تطوير عمل الأستاذ هو ذلك التقدم الذي لا ينتهي. ويُتيح تطوير عمل الأستاذ استشرافات التعليم. ونودّ أن نساعدك أيها الأستاذ ليس بإمدادك بما ستنجز فقط، أو بالكيفية التي ستنجزه بها، ولكن سنمدّك أيضا بكيفية نقل تعلماتك إلى رفاقك الأساتذة. وندعوك إلى استحضار تجربتك في أثناء تدريس محتويات هذا الكتاب، وفي الآن نفسه فأنت تتعلم من خلال تجارب الآخرين. ونشجعك على ملاحظة تجربتك الخاصة، وتقويمها، وفهمها".

(Tim Bowen& Jonathan Marks, 1994: The Teacher Development Series)

الكاتبان: " تيم بوونْ " و " جونتانماركز ".

تيم بوونْ:[Tim BOWEN, International House Hastings, England.]أستاذ اشتغل مع طلبة وأساتذة عدة دول ومع مجموعات وطنية متعددة. وخالط مظاهر عدة ثقافات عالمية، وجمعية اللسانيين وتعلم اللغة. اهتم بالفونولوجيا وعلم المفردات واللغويات المتباينة.

[1] - كان أندريان هيل " **Adrian Underhill** " أستاذا ومكونا لعدة سنوات ومديرا للمعهد الدولي لتكوين الأساتذة ب "International House " ببريطانيا. وهو الآن مكون ومحاضر ومؤلِف معروف بخبرته في مجال تدريس النطق.

Adrian Underhillteacher and trainer for manyyears and wasdirector of the International Teacher Training Institute at International House in Hastings until 1999. England.

جونتانماركز:

Jonathan Marks, Teacher in uk (at ILC Hasting), England. [

[أستاذ نظم دورات تكوين الأساتذة، واهتم بتدريس اللغة الانجليزية مما أتاح له إدراجها ضمن انشغالاته بشأن اللغات وتعليم اللغة. كما اعتنى بإسهام اللغة المكتسبة في التعليم وبشاكلة تبسيط الأساتذة التعلم.

بعد ذلك كتب المؤلِّفان مقدمة الكتاب؛ حيث جاء فيها:

" هذا الكتاب يهمّ القارئ / الأستاذ. ولا نقدّمه كمصنّف في منهجية التمرّن على إنجاز الدروس. حقا ستجد مجموعة من الاقتراحات عليك باستخراجها وتقويمها. نأمل أن نساعدك على تقديم نقد بنّاء للكيفية التي تُدرس بها، ولطريقة الآخرين في التدريس.

هذا الكتاب يشجعك على التفكير في تجربتك الخاصة، ويُعينك على بنائها، لكنه ينتظر منك أن تتأكّد من وضع تدريسك في السياق المناسب. على ألا تكون الوحيد في ذلك المجال؛ إذ بمناقشتك مع رفاقك المدرسين ستطوّر كيفية تدريسك[2].

مستقبل مهم ينتظر هذا الكتاب، فهو يتداول آراء الأساتذة والمتعلمين.

نود أن نقدم للقراء الفرصة لسماع آراء أصدقائهم ليدخلوا معهم في حوار. وفي مجموعة من الخانات، ضع ما يريحك، أو ثِقْ في رفاقك. فتَقْبَل بعض الآراء وترفض أخرى، مما سيُتيح لك تحليل ممارستك الفصلية من الوِجهة المعنية.

يستهدف هذا الكتاب تطوير قدراتك النحوية، والفونولوجية، والمعجمية. ويثير الصعوبات التي لاحظها مجموعة من المدرسين بشأن مظاهر اللغة ونظرية تدريس اللغة.

نتمنى أن يُغني (في قرارة التدريس) تجربتكم الخاصة، ويعينكم على تقويمها، وتقويم قناعاتكم بشأن عدد من مختلِف استشرافاتكم".

(Tim Bowen& Jonathan Marks, 1994 : Introduction to Inside teaching).

" محتويات الدرس الرابع: " نتعلّم لنتحدّث أم نتحدّث لنتعلّم ؟

دور الأخطاء في تكلّم الانجليزية.

1-مقدمة.

الوضعيات، والآراء، والاعتقادات.

[2] - نجد مثل هذا التصور في تراثنا من ذلك قول الحسن اليوسي: « حفظ سطرين خير من حملِ وَقْرَيْنِ، ومذاكرة اثنين خير من هذين » ، زهر الأكم في الأمثال والحكم، جزء 2 / 205.

2-الوضعياتوالمصطلحية.
ترابطات الكلمة المستعملة لوصف الأخطاء.
أثر الأخطاء في الوضعيات.
استعمال المصطلحية من قِبل الكتاب.
3-الـضبط.
تعقيد المفهوم.
التغيّر في الانجليزية.
الضبط الأصلي وغير الأصلي.
أهمية السياق.
إلحاق الضّرر هو مقياس الأخطاء بكل صراحة.
4-نماذجالأخطاء.
التصنيف الذي يُتيحه مجال اللغة ونظام علم النفس اللغوي.
5-مُسَبِّباتالأخطاء.
تعارض التحليل والتداخل اللغوي.
الأخطاء القابلة للتطوير.
6-مـاالعمل؟
قرارات القسم.
التهاون إزاء الأخطاء.
التحدث بصدد الأخطاء في أوانها أم الإرجاء.
تعرّف الأخطاء وتأويلها.
التركيز واليسر.
مراقي باتجاه التصحيح.
7-خـلاصة.
أهمية ارتكاب الأخطاء.
8-للـتفكير.
مراجعة الوضعيات، والآراء، والاعتقادات.
9-تـوصيةبالقراءة.
10-معلوماتوبيبلوغرافيا ".
(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994: 43)
" 1-**مـقدمة**:

في هذا الدرس سننظر إلى الأخطاء في الكلام الانجليزي ما عساها أن تكون، ومن أين أتت [موردها وسببها]، كم عدد المدرسين والمتعلّمين الذين رأوها، وماذا يمكن أن نفعل تجاهها ".

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994: 44)

"المَهَمَّةُ 1:

ابدأ بالنظر في التصريحات الآتية والتَّحْديق في كل خانة لأجل القبول أو الرفض، أو عدم الاستقرار على رأي خاص. وسجّل إجاباتك التي سنطلب منك العودة إليها لاحقا.

-أرى أن كل أخطاء اللغة بمثابة شيء قبيح.
-أقترح تمرينا يهتمّ بتعلّم التحدّث بشكل سليم.
-أستشعر الضّعف في أثناء معالجتي الأخطاء.
-أميز بين درجتين مختلفتين في الأخطاء الفظيعة.
-أفضّل التعلم بدون ارتكاب أية أخطاء.
-أعتقد أن ارتكاب المتعلمين الأخطاء يجعلهم يتبنّونها.
-قد أُباغَتُ عندما يقدم المتعلمون شيئا صحيحا، فيعتقدون أنه خطأ.
-كأيّ أستاذ، سيعني الذهاب إلى عملي بالنسبة إلي تصحيح كل أخطاء المتعلمين.
-أعتقد في جدوى تصحيح المتعلمين بعضهم بعضا. [التعلّم في جماعة].
-التعلم بالأخطاء تأْنيب للنفس.
-أعتقد أن تلك الأخطاء لن تتكرّر معي.
- أتعرّف الفرق بين الأغلاط وأغلاط السهو، مما يساعدني في تدريسي.
-أتعرّف مختلِف أسباب الأخطاء، وأجد ذلك مساعدا لي في دراستي.
-أظن أن سبب الأخطاء في البداية هو التداخل اللغوي الوافد مع المتعلمين من لغتهم الأم.
-أستبعد جودة مستوى المتعلمين لديّ أمام كثرة الأخطاء التي ارتكبوها.
-مقترحات أخرى مهمة بالنسبة إليك.

2-**الوضعيات والمصطلحية**:

استعملت عدة ألفاظ متباينة لوصف الظاهرة من قبيل: الأغلاط، الأخطاء، أغلاط السّهو،غباوة، هفوة، ... ربما تعرف ألفاظا أخرى. هذه الكلمات الخمس مستعملة في هذا السياق، ويمكن تداولها بدرجة أكثر وأقل بكيفية مغايرة خارج سياق التدريس.

المهمة 2:

ما هي الأشياء، والكلمات، والصور، والترابطات أو الحاجات لاستعمال تلك الألفاظ وتذكّرها إذا اعتبرناها منفصلة عن التدريس؟ ". (نفسه)

" **الـتعليق**:

للخطأ في جانبه الاشتقاقي صلة بالخداع والتضليل. وهو معنى يدور حول التيه والضلال. والغلط أكثر قابلية في الاستعمال اليومي.

والاستعمال " أنت محتاج إلى أن تُخَطَّأَ " يحمل معنى التحقير أو سوء التفاهم. وغلط السّهو يتطلب شيئا تَمَّ إغفاله، ربما لسوء انتباه، احتمالا لانتفاء نتائج جدية مع متطلّبات ضئيلة للانتباه أو توبيخ، أو مسؤولية.

هذه تأملات شخصية لواحد منا (جونتانماركز)، وبوجود احتمالات أخرى بصدد تلك المفاهيم، سيقدم الناس عدة تحليلات. احتمالا سنجد غالبية الأساتذة على غير وعي بترابطات المعاني عندما يتحدثون عنها، أو يتكلمون بشأنها، أو يفكرون في أخطاء لغة التدريس ".

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994: 45)

" **الـمهمة** 3:

قَدّم فحصا لترابطات هذه الألفاظ القليلة الأخرى: خطأ، فشل، خرق، جريمة، مخالفة ".

(نفسه)

" **الـتعليق**:

ربما تبدو تلك الألفاظ بعيدة عن مجال التدريس والتعليم. لكنها مضطرّة إلى أن تمثّل المفاهيم المحدِّدة لوضعية المتعلمين، والتي تتحكّم في مدرسهم ليرتكب أخطاء، أو في من يقول أنا ضعيف جدا في اللّغات، أو من يرى أن الخطأ هو مواجهة اللغة الانجليزية.

ويخلط الكتاب بين أغلاط السهو والأخطاء. وعدة أساتذة لا يميّزون بينهما في خلال عملهم اليومي. في الفصل عندما أتحدث إلى التلاميذ، أستعمل " الخطأ " فقط. أعتقد أنني عندما يكون لدي مزيد من الوقت لإنفاقه في التصحيح، مثلا عندما أصحح الكتابة، حينئذ سأكون مهتما باكتشاف أن غلطة سهو القلم يطلق الناس عليها خطأ ".

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994: 45-46)

" **الـمهمة** 4:

قم بإعداد محادثة للمتعلمين ليعثروا على ترابطات معنوية بين لفظة خطأ وألفاظ أخرى من قرابتها في الانجليزية، و/ أو في لغتهم الأم، وكيف يسهل عليهم ارتكاب

الأخطاء في الانجليزية، وفي القسم، وخارجه ". (Tim Bowen & -46) Jonathan Marks, 1994:

" **المهمة** 5:

لننظرْ ما هي المنابع القليلة الأخرى التي عرفتها، إن كان هذا كل شيء، وكيف ستساعدك هذه الاستشهادات على فهم هذا المنفذ؟

- " الغلط هو شيء فعلته ويعتبر غير صحيح، أو خطأ، أو لم يُنجز بعد ".

معجم " كولينس كوبويلد "

- " الخطأ هو حركة أو رأي غير صحيح أو غير معقول، أو غير منتظر إنجازه، أو نتيجته غير مرجوّة ". المعجم نفسه.

انطلاقا من حقل لغة التدريس:

- " لم تُمنح للمتعلم فرص العمل المضبوط لكي يصل إلى الوضعية المهنية في الاتجاه الذي يكون فيه العمل المضبوط معقولا ". " هارولد بالمر".

- " الخطأ كالخطيئة يكون مُتجنّبا، وتأثيره مُرهِق، وحضورها لأجل تقبُّلها ". " نلسون بروكز"

- " لا تستطيع أن تتعلم بدون هفوات ". " دولاي" و " بروت"

- " الخطأ هدية إلى القسم ". "غاتينيو"

وانطلاقا من حقل مختلف، وهو كفاية التقسيم الموسيقي:

- " تُصغيإلى الناس وهم يختبرون بعض الأشياء، فارتكبوا خطأ ولكنهم ربما طوّروا الخطأ، وتدربوا فقدّموا شيئا أفضل ". " باكو بينا"

- " الغلط يحتاج فقط دقّة غير إرادية ". " ويتمر"

- " لا تخف من فعل رديء، خف تماما من فعل بدون فائدة ". " ويتمر" " .

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994 : 46)

" 3- **الضبط**:

من السهل الاعتقاد بأن ما تقدم هو التمييز الواضح والمطلق بين ما هو صواب وما هو خطأ في اللغة، وربما كان التعليم والتدريس أكثر بساطة إن كانا حقيقِيّيْنِ. على الأقل وقتئذ سيكون مقياسا مطلقا في مقابل ذلك يمكن أن نُقوّم الإنجاز ونعلمه، ودائما يكون الجواب سَوِيا لسؤال: هل يمكن أن أقول ... ؟ " . (48- Tim) Bowen & Jonathan Marks, 1994:

" **المهمة** 6:

كيف سيكون رد فعلك تجاه أمثلة الانجليزية المتحدَّثَة؟ هل هي أمثلة صحيحة أم خطأ؟ وهل تستطيع أن تُقيم أي تمييز إن كنت عارفا أنها متحدَّثَة من لدن متكلمين أُصلاء أم من قِبل متكلمين غير أُصلاء؟

-لماذا تضع رَبْطة العنق؟

-أنا هنا لأسبوعين.

-أنا أسكن القرية.

-كانت البحيرة قارسة.

-سيحْجِز لي طائرتين للذهاب إلى لندن.

-أيّ دكان تزور؟

-إنه فِلْم رائع ". (نفسه)

" 4- **نماذجالأخطاء**:

إن مجالات اللغة التي لحقتها الأخطاء هي:

- النطق (الصوت، مقاطع صوتية، النبر، ربط، الإيقاع، التنغيم).
- النحو (رتبة الكلمات، نظامها، العناصر الكفيلة بإحكام البناء).
- قاموس اللغة.
- التناسب.
- تنظيم الخطاب " . (Tim Bowen & Jonathan Marks, 199-51)

" **المهمة** 7:

ربما باستعمال تسجيلات لتحدّث المتعلمين ستهتدي إذن إلى الملاحظة، قدّم توزيع الأخطاء، وأظهر العناية بها، وتأثيرها، وأفْهِمْ مرتكبيها ماذا قدموا " . (نفسه)

" 5- **مُسَبِّباتالأخطاء**:

عموما إن مَرَدّ الأخطاء إلى ما يلي:

-التداخل اللغوي "Interference " .

-في أثناء تعميم القاعدة، أو في خلال تطبيقها على حالات، لا نجد تمرينا عمليا جيدا بما فيه الكفاية.

-ضعف التدريس أو قلة التجهيزات المدرسية.

المهمة 8:

متى تعتقد أن أخطاء متعلّميك تعود؟

~ اجمع أمثلة لذلك، وقدم لهم تعليقا بشأنها " . (نفسه)

" 6- **مـا العمل؟**

المرحلة الأولى في اتجاه تحديد الأخطاء هي تعرّفها. وللإجابة عن الأخطاء المتَضَمَّنة فإن الاختيارات هي:

_ عدم فعل أي شيء.

_ إرجاء تلك الأخطاء.

_ تصحيح تلك الأخطاء في أوانها ".

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994:-52)

" **المـهمة** 9:

أيها المدرس، كيف تجيب عن الأخطاء في قسمك، هل تفضل إدراجها ضمن دروس، أو استضافة أصدقائك لملاحظتها ويسجلوا ملاحظاتهم بشأن ذلك لِتُبلّغها للمتعلمين فيما بعد " (Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994:-53)

" 7- **الـخلاصة**:

هؤلاء الأساتذة الذين يحرصون على التصحيح كل الوقت لا ينتبهون إلى ما يزعج وضعية المتعلمين، فلا يكترثون للتصحيح، ولا يقدرون على التعبير عن أنفسهم. فمن الأهمية بمكان أن يُتيح الأساتذة للمتعلمين ارتكاب الأخطاء والعودة إليها كحصة عادية للتعلم. إن التصحيح ليس صنفا من النقد أو عتابا. ولأجل أن يتعلم الناس اللغة، فهم محتاجون إلى التجريب، وإلى التعبير عن عدة أشياء، ويحتاجون إلى كثير من المساعدة أيضا، وتغذية راجعة كدِعامة لتجاربهم.

ربما إن نهجنا هذا المسلك الذي أوضحناه بشكل مضبوط، سنساعد المتعلمين كثيرا، ونعتبر حينئذ دور الأخطاء والتصحيح في تطوّر التعليم.

8- **للـتفكير**:

الـمهمة 10:

عُدْ إلى التصريحات الواردة في المهمة 1. هل استشعرتَ تغييرا لحق تلك التصريحات كنتيجة لقراءة درس دور الأخطاء في تعلم الانجليزية؟ ".

(Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994:-56)

" 9- **توصية بالقراءة**:

ننصح بقراءة كتاب: Jack Richards (ErrorAnalysis)؛ لأنه يَسْبُرُ أغوار دور الأغلاط في اكتساب اللغة، ويمنح أساسا عدم التعارض بين المقاربة وتحليل الأغلاط " . (Tim Bowen & Jonathan Marks, 1994:-58)

خـاتمة:

قدّم الكاتبان " تيم بوڤن" و"جونتانماركز" من خلال درس دور الأخطاء في تكلم الانجليزية منهجيةَ استعمال بيداغوجيا التعلم بالأخطاء؛ حيث يجب على المدرس أن يهتم بالأخطاء المتواترة والتي تعوق نماء الكفايات، ويحدد موردها، ثم يقوم بتدبير تلك الأخطاء. فيَتِمُّ افتراض الخطأ، ومواجهته، وتحليله، ومعالجته. وبذلك يغدو الخطأ استراتيجية ناجعة لاكتساب المتعلمين مختلف التعلمات.

وأود أن أقدم نماذج من الأخطاء التي ارتكبها الطلبة الأساتذة سابقا، وقدّمتُ لهم تصحيحا تخلّلته عدة نقاشات للتوضيح وتثبيت القواعد التي تمّ الإخلال بها. واعتبرتُ ذلك العمل دعما أسـاسا.

وهذا عرض لمجموع تلك الأخطاء وتصويب لها؛ حتى يتجاوزها الطلبة مستقبلا في مختلف النقاشات، وفي خلال إنجازهم الدروس، وعند كتابة البحث المهني.

1- **الـفصاحة**:

اتّضح الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع، وعدم كسر الحرف السابق من الساكنين من خلال نطق الطلبة سواء في أثناء قراءتهم تقاريرهم الجيدة أم في خلال تدخّلاتهم لمناقشة مفهوم أو فكرة. وتتميز مثيلات هذه الأخطاء بميزة الظهور نطقا وكتابة.

الـخطأ	الـصواب	الـتبرير بالـقاعدة
المدرسة الإبتدائية المجزوءات الإكتسابية	المدرسة الإبتدائية المجزوءات الإكتسابية	نثبت همزة القطع مع الرباعي فقط، نحو: أحْسَنَ، إكرام، أحْسِنْ. أما الثلاثي، والخماسي، والسداسي، وأمرهم ومصدرهم، فإننا نثبت للألف همزة الوصل.
وقد انتهتْ المجموعة إلى..	وقد انتهتِ المجموعة إلى..	إذا التقى ساكنان، فاكسر ما سبق.

يلزم إذن أن نحترم قواعد النطق الصحيح، وأن يكون كلامنا فصيحا. ولا بأس من إيراد شروط فصاحة المفردات منفصلة، وشروط المفردات مؤلفة (أي مقترنة ببعضها)؛ ليتّضح النسق العربي الفصيح.

1-1. الفصاحة من المفرد إلى المركب:

1-1-1. شروط فصاحة المفردات منفصلة:

- يجب على المتكلم أن يتجنّب الكلمات المتنافِرة الحروف (ضرورة تباعد مخارجها).

- أن تكون الكلمة غير عامية.
- أن تكون الكلمة جارية على القياس الصحيح. (يُنظر الخفاجي ابن سنان، 1982: 64 و 73 و 77)

1-1-2. شروط فصاحة المفردات مؤلفة:

- يلزم أن يسلم التركيب من تنافر الكلمات (فلا يكون اتِّصالُ بعضها ببعض).
- تجنّب التعقيد اللفظي الذي يكون بالتقديم والتأخير، والفصل بين المتلازمين.
- تجنب الحشو.
- تجنب التعقيد المعنوي الذي يحصل باستعمال الألفاظ في غير مواضعها الأصلية. (يُنظر الخفاجي ابن سنان، 1982: 64 و 111 و 146 و 161)

2- **اللـغة**:

الـخطأ	الـصواب	التبرير بالقاعدة
الخَطَوات	الخُطى، والخُطْوات، والخُطُوات	مفرده الخُطْوَةُ
التخطيط للرَّحَلات	رِحْلات ورِحِلات، ورِحَلات	إن كان جمع المؤنث السالم على وزن فِعْل أو فِعْلة، أو فُعْل، جاز الاتّباع والفتح والتسكين.
لعبت بيداغوجيا الأهداف دورا	أنجزت بيداغوجيا الأهداف مهمة أدّت بيداغوجيا الأهداف وظيفة	ترجمة حرفية من الفرنسية لجملة " Jouer un rôle" ونستعمل لعب دورا في مجالي المسرح والسينما فقط.
هذا الأمر إشارة على فأشار له	هذا الأمر إشارة إلى فأشار إليه	أشار إليه باليد: أومأ، أشار عليه بكذا: أمره به.

3-**النحو**:

الـخطأ	الـصواب	التبرير بالقاعدة
مختلَف البيداغوجيات	مختلِف البيداغوجيات	اختلف مبني للمعلوم، وإذا بني للمجهول احتاج إلى التعدية بشبه الجملة.
لا يجب علينا أن	يجب علينا ألاّ ، أو:	يدل الفعل على الوجوب، والوجوب يلزم

	يجب علينا أن لا	ألا يتقدّمه نفي.
الوضعية المهَنية	الوضعية المهْنية	لا تصحّ النسبة إلى الجمع، وإنما للمفرد.
البعد الوثائقي	البعد الوثيقي	لا تصحّ النسبة إلى الجمع، وإنما للمفرد.
فلهما نفس الخصائص	فلهما الخصائص نفسها	يجب أن يتقدّم المؤكد على التوكيد.
تُكتسب التعلمات من طرف التلاميذ	يكتسب التلاميذ التعلمات	إذا عرفت الفاعل، فلماذا تبني للمجهول ؟ ابن (ي) الجملة إلى المعلوم.
عقلنة وبرمجة التعلمات	عقلنة التعلمات، وبرمجتها	يلزم ألا نفصل بين المضاف والمضاف إليه.

وإذا عقدنا مقارنة بين نماذج الأخطاء ومجالاتها الواردة في الدرس الرابع من هذه الترجمة ونماذج الأخطاء ومجالاتها لدى الطلبة الأساتذة وهم يتكلمون اللغة العربية، سنلاحظ تداخلا بينهما وتشابها؛ حيث لحقت الأخطاء مجالات: النطق (الفصاحة)، واللغة، والنحو.

ثبت المصطلحات:

Area	وِجهة
Attitude	وضعية
Breaking	تجاوز
Causes of mistakes	مُسَبِّبات الأخطاء
Classroomdecisions	قرارات القسم
Correctness	ضبط
Developmentalmistakes	أخطاء قابلة للتطوير
Discourse organisation	تنظيم الخطاب
Error	غلط
Failure	فشل
Fault	خطأ
Feedback	تغذية راجعة
Focus of teaching	بؤرة التدريس
Goofs	هفوة

Identifyingmistakes	تَعَرُّف الأخطاء
Inside teaching	في قرارة التدريس
Interpretingmistakes	تأويل الأخطاء
Intonation	تنغيم
Laps	غباوة
Learning to speak	نتعلم لنتحدث
Linking	ربط
Listening in the Classroom	الإصغاء في الفصل
Mistakes	الأخطاء
Pronunciation	نطق
Recommendedreading	توصية بالقراءة
Rhythm	إيقاع
Sequence of sound	مقطع صوتي
Significance of grammar	الاندلال في النحو
Slips	أغلاط السّهو
Sound	صوت
Sound barriers	أصعب الحواجز
Stepstowards correction	مراقي باتجاه التصحيح
Stress	نبر
Suggestion	اقتراح
Task	مَهَمَّة
Teachingmethods	تدريس المناهج
Teachingwriting	تدريس الكتابة
The role of mistakes	دور الأخطاء
Transgression	خرق
Types of mistakes	نماذج الأخطاء
Word form	رتبة الكلمات
Word order	نظام الكلمات

تقويم	Value

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

الخفاجي، ابن سنان (1982). سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت.

اليوسي، الحسن (1981). زهر الأكم في الأمثال والحكم، الطبعة 1، دار الثقافة، الدار البيضاء.

Tim Bowen & Jonathan Marks, (1994). Inside Teaching Option for English Language Teachers Oxford.First Published.

2 - مرجع الترجمة:

Harrap's, horter, (2007). Dictionary englishsfrench- French englishs, 8th edition .

Learning to Speak or Speaking to Learn? The role of Mistakes In Spoken English Tim Bowen & Jonathan Marks. translation and presentation:

Dr. Hassan Bouijellaben
Professor, Cadi Ayyad University, Marrakesh, Morocco.

Abstract: Mistake learning pedagogy has several methodological and didactic advantages; Therefore I state the following problematic: the pedagogy of Mistake learning is an important methodology for building learning. I presented the researchers' book "Tim Bowen" and "Jonatan Marks": (Inside Teaching Option for English Language) because of its important
didactic functions. And I translated the fourth chapter of this book, which is entitled " Learning to Speak or Speaking to Learn? The role of Mistakes In Spoken English" due to its multiple advantages. I mentioned the objectives of this translation, I presented the contents of the fourth
chapter, which included nine tasks that interviewed teachers and learners, and provided them with a methodology for applying the pedagogy of learning by mistake: confronting and analyzing the mistake and searching for its cause and treatment. The researchers presented models of mistakes and their causes, and I compared them with the models of students' mistakes while they were speaking Arabic, and found that they converge in mistakes of eloquence, language and grammar.
The pedagogy of mistake learning is important for establishing the learning.

Key words: The role of mistakes, Mistake learning, methodology, task, models of mistakes, establishing the learning.

اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية

اسراء جمال محمد حمدان
جامعة محمد الخامس- الرباط، كلية العلوم الانسانية والآداب-المغرب
وزارة التربية والتعليم-الأردن

ملخص: هدفت هذه الدِّراسة للكشف عن اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المعروفة. وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبا وطالبة. منهم (201) ذكور و (183) إناثا. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لاساليب المعاملة الوالديةجاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات أساليب المعاملة الوالدية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي الأم.

الكلمات المفتاحية: المراهقين، أساليب المعاملة الوالدية، الاتجاه،المستوى التعليمي، مدارس التعليم الحكومي.

مقدمة:

شهد المجتمع الأردني تغيرات اجتماعية وثقافية في كافة الميادين وعلى كل المستويات، وقد أثّرت تلك التغيرات على البناء الاجتماعي، وعلى طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وعلى اتجاهاتهم وطرق تفكيرهم،وتعتبر مؤسسة الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ فهي تشكل شخصية الطفل، وتؤثر في معتقداته واتجاهاته المستقبلية، وتعمل على تدعيم المعايير المرتبطة بأدوار السلوك.لذا تساهم الاسرة في تطور أبنائها وإكسابهم المعرفة والخبرة في كافة مراحل النمو، للوصول بهم الى مرحلة الاستقرار والثبات النسبي والسليم في توجهاتهم والقدرة على اتخاذ القرارات المتوازنة والتي من شأنها دعم مسيرتهم العلمية والاجتماعية والوظيفية.

كما وتحتل الاتجاهات أهمية كبيرة؛ لأنها تُعتبر نزعات ثابته نسبياً، ومكتسبة وضابطة للسلوك، وتمثل حلقة وصل بين الحالة النفسية الحالية للفرد وبين تفاعله مع عناصر البيئة، ولا يمكن إغفالها كمؤثرات فعالة في سلوك الفرد؛ لأن الاتجاهات تعمل على التوجيه النسبي لسلوك الفرد وأقواله وأفعاله مع الآخرين. (فؤاد السيد وسعد عبد الرحمن، 2006)

إن المراهقين يتعلمون الاتجاهات من الكبار بالاقتداء بهم، حيث يكتسبون كثيرا من الخبرات، وتعد هذه الخبرات رصيداً لهم، كما أن اكتساب نظام ناضج لهذه الاتجاهات يتم وفق أسس وقواعد منها: إرضاء الجوانب الوجدانية بالتفهم واللين وعدم القسوة، واستخدام طرق الثواب والعقاب، والتفكير المنطقي من خلال تحليل الظروف الاجتماعية، وأخيرا اكتساب القيم التي بدورها تعمل على تكامل الحاجات في ذات المراهق، وبالتالي تشعره بالتوازن. (حامد زهران، 174،2003)

يعد مفهوم الاتجاه من المفاهيم الرئيسة العامة التي لعبت دوراً هاماً في تاريخ علم النفس الاجتماعي. وهو ذو علاقة وثيقة بمفهوم التنشئة الاجتماعية والتحيز في الرأي وغيرها الكثير وهذا ما دعا إليه البورت الذي أطلق علية حجر الزاوية. (McGuire, 1969)

وقد عرف كل من وينر فريديموفيليسر وسكينك وليرنر (Weiner, Freedheim, Velicer, Schinka& Lerner, 2003: 261) الاتجاهات بأنها " حالة وجدانية قائمة خلف رأي الفرد أو اعتقاداته فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض والقبول".

وتؤدي الاتجاهات وظائف عديدة على المستوى الشخصي والإجتماعي؛ حيث تعمل على تمكين المراهقين من معالجة الأوضاع الحياتية المتنوعة على نحو منتج كالوظيفة المنفعية والتي يقصد بها مساعدته على إنجاز أهداف معينة، والوظيفة التنظيمية والاقتصادية وفيها يستجيب تبعاً للاتجاهات التي يتبناها بالنسبة الى الأشخاص أو الأفكار، وأخيراً الوظيفة التعبيرية ويقصد بها اتجاهه للتعبير عن ذاته، والوظيفة الدفاعية والتي يتوفر بها تكوين الاتجاهات لديه كوسيلة تبرير لصراعاته الداخلية أو فشله والدفاع عن ذاته. (عبد المجيد نشواتي، 2003).

تعد الأسرة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأقدمها، حيث تشيرالـدراسات إلىبدء حياة الفرد الاجتماعية في الأسرة؛ لأنها تشكل الخلية الأولى التي تستطيع أن تلبي احتياجاته البيولوجية والإنسانية، التي تدور حولها جميع عناصر تكوين شخصيته. (غني القرشي، 2011)

وذكر قوليمين (Golemen, 2000) أن الأسرة هي الخلية الأولى التي تتشكل فيها شخصية الأفراد، وتظهر فيها اتجاهاتهم ومعتقداتهم؛ ففي هذا المحيط يشعر الأفراد بأنفسهم، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرهم، وهذا التعلم لا يتوقف على ما يقوله الوالدان مباشرة فيما يُقدَّم للأفراد من نماذج في التعامل أيضا، وكيف يتبادلون المشاعر فيما بينهم، ويمكن تحديد التكوين الاجتماعي للأسرة على النحو الآتي:

الآباء: هم مركز التوجيه للتنشئة الاجتماعية والنفسية؛ لأنهم مصدر السلطة الأولى، وتعديل السلوك حيث إن درجة تأثير الآباء تتمثل بالثقافة المجتمعية عن طريق التوقعات الوالدية، حرص الوالدان أيضا على تعليم الأبناء القيم والمعتقدات والأنماط السلوكية والاتجاهات نحو الحياة.

الأبناء: وهم المكون الثاني للأسرة، حيث تتدخل ثقافة الأسرة ومستواها الاقتصادي في إنجاب الأبناء.أما المعاملة الوالدية فتعني الرعاية الوالدية بوجود علاقة تربوية تجمع الطفل بوالديه عبر ممارسات محددة تظهر على شكل مجموعة أساليب أو معاملات يتبعها الآباء مع الطفل خلال المواقف المختلفة التي يواجهها الطفل داخل البيت وخارجه، وبهذا يجب على الوالدين أن يكون لديهما تصورات وأفكار عن الطفل وكفاءته وقدراته وحاجته ورغباته تتطلب شروطا أساسية تتمثل في المعرفة الكاملة باهتمامات الأبناء وميولهم حتى يتسنى للوالدين التعامل مع الأبناء تعاملا يساعد على نموهم الطبيعي أو يساهم في تشكيل ملامحهم الشخصية وتنمية قدراتهم ومواهبهم وتنمية استعداداتهم. (اعتماد عبد المطلب الهندي،12،2010).

إن أساليب المعاملة الوالدية تستند إلى أعمال دايانا بومريند المختصة في مجال علم نفس النمو، حيث اتضح لها أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يظهرون ثلاثة أنماط مختلفة من السلوك، وكل نمط ارتبط بشكل كبير بالمعاملة الوالدية، وهذه الأنماط هي: المعاملة الحازمة (Authoritative Parenting) ويقصد بها المطالبات الكثيرة من قبل الوالدين، والمعاملة المتسلطة الدكتاتورية (Authoritarian Parenting)ويقصد بها المطالبات الكثيرة من قبل الوالدين في المقابل استجابات قليلة للأبناء، والمعاملة المتساهلة(Permissive Parenting) ويقصد بها المطالبات القليلة واستجابات كثيرة من قبل الوالدين (Dadds, Maujean& Fraser, 2003).

وتعد أساليب المعاملة الوالدية " مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الآباء في تربية الأبناء ومراقبتهم في إشباع حاجاتهم ومطالبهم، وهي تؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الأبناء سواء كان بأسلوب الاستفسار أم أسلوب الطلب أم الأمر أم النهي ". (سهام ابو عطية، 2005).

وتعرف كل من شهرزاد وسعاد (2013) "هي الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء سواء كانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف، أم سالبة وغير صحيحة حيث تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح والسليم بحيث تؤدي إلى الانحراف في جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون له القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي"

هناك أساليب تربوية أسرية عديدة تنقسم الى نوعين (أساليب سلبية، وأساليب إيجابية)، وأثرها على شخصية الأبناء منها:

1. **الأساليب السلبية** (مريم غضبان، 2006):

أسلوب التسلط والقسوة: يشير هذا الأسلوب الى تشدد الوالدين في معاملة الأبناء، وصرامة كبيره في ضبطهم وعدم إتاحة الفرصة لهم للتصرف في أي شيء حتى لو كان الأمر متعلقًا بشخصيتهم، ويعاقبونهم على أخطائهم حتى لو كانت صغيرة. وهنا يمكن القول إن تبني مثل هذا الأسلوب قد يكون ناتجاً عن حب الوالدين للطفل أو حب التسلط وإثبات الشخصية لدى الأبوين في الأسرة والخوف من خروج الطفل عن طوعهما، فلا يمكن أن يكون هذا الأسلوب مقصوداً من قبل الوالدين وإنما يجري بشكل عفوي وبحكم العادة وعن جهل النتائج المترتبة على ذلك، فيتبنى الوالدان مثل هذا الأسلوب ظناً منهم أنه الأمثل لتكوين شخصيات إيجابية لأنهم يظنون أن القوة في التعامل تحتاج إلى الأبناء ليتدربوا على الطاعة رغم ما يصدر

عن هذا الأسلوب من أضرار صحية نفسية على الأبناء إلا أنه يهيمن بشكل واسع في أوساطنا الاجتماعية المختلفة بحيث يختلف وفقاً لتباين الأوساط الاجتماعية ومستوى الوعي التربوي والثقافي للفئات الاجتماعية المختلفة.

أسلوب الحماية الزائدة:يعبر هذا الأسلوب عن الحماية الزائدة،والتدليل في المعاملة الوالدية،وغلو الوالدين لحب أطفالهم، وحمايتهم من كل شيء حتى لو كان بسيطاً، ويظهر ذلك في سلوكهم؛ كالقلق الشديد عند غيابه عن البيت لفترات طويلة أو خروجه وحده دون مرافق، وإحاطته بالرعاية الطبية العالية، من جهة أخرى يرى الوالدان أن أسلوب الحماية الزائدة والعطاء بلا حدود هو الطريق المناسب لكسب الطفل الإشباع والسعادة، وإن تبني مثل هذا الأسلوب في التنشئة الأسرية يُظهر أعراضًا على شخصية الطفل منها: غرس الأنانية في نفسيته، وحب الذات والعناد، مع الاتصاف بقسوة الطباع والفتور في العزيمة وبلادة الحس، وبالتالي ينسحب الطفل من الحياة الاجتماعية الخارجية حيث تظهر لدية الرغبة في التسلط والاستبداد؛ لأنه عندما يتلقى تقديراً مبالغاً فيه من قبل الوالدين يعتنق تلك الصفات فيظن بأنه أسمى منزلة من الأطفال الآخرين.

أسلوب الرفض: يُعبر هذا الأسلوب عن رفض الوالدين أو أحدهما للطفل وإهماله وإشعاره بأنه غير مرغوب فيه، أيضاً مع الإسراف في تهديده وعقابه أو طرده من المنزل لأبسط الأسباب. لذلك يأخذ هذا الأسلوب بعض الصور: كتعريضه للعقاب والضرب المبرح، والاحتقار والسخرية من أفعاله وأقواله باستمرار، وهجره وعدم الجلوس والحوار معه، وعدم الفرح بنجاحة والبعد عن الطفل لأوقات طويلة وبالتالي يشعر الطفل بالحرمان الشديد والوحدة.ومثل هذا الأسلوب يؤدي بالطفل الى الشارع وجماعة الأقران، ويكون عرضة للانحراف الاجتماعي، فيميل الى ارتكاب الأعمال العدوانية ضد الأشخاص الآخرين، وتنمو لديه روح الانتقام من المجتمع.

أسلوب التفرقة: يتميز هذا الأسلوب في التفضيل بين الأبناء من قبل الوالدين لأسباب غير منطقية كالجنس (ذكور وإناث)، وترتيب الميلاد وأبناء الزوج، وأبناء الزوجة بشكل يولد الغيرة ويخلق الصراع بين الأبناء وبالتالي تفسُد العلاقات بينهم حيث يشعر الأبناء غير المحبوبين بالدونية وعدم التقبل وتبرز عدوانيتهم على غيرهم من الأخوة وعلى والديهم.

أسلوب الضبط من خلال الشعور بالذنب: يسير هذا الأسلوب الى الضبط من خلال ميل الآباء الى تحقير الطفل والسخرية منه مهما كان سلوكه مما يُشعره بالإثم،

وإثارة الألم في نفسة كلما قام بسلوك غير مرغوب فيه، واتباع مثل هذا الأسلوب لا يخفى ضرره على شخصية الطفل، فقد يؤدي به إلى الاكتئاب فتتعرض صحته النفسية للخطر، كما يفقد القدرة على التكيف الاجتماعي.

2. **الأساليب الإيجابية** (مصباح عامر، 2002)

أسلوب التقبل والاهتمام: يقابل هذا الأسلوب أسلوب الرفض في المعاملة إذ نجد آباء يرون أن الأسلوب الأمثل للتنشئة الاجتماعية الأسرية هو الأسلوب الحكيم المتزن الذي يتقبل به الوالدان الأبناء بشكل يبدي أهمية الرغبة في وجودهم، كما يُظهرون الاهتمام بحريتهم، وإشباع حاجاتهم، وتأكيد استقلاليتهم مع توفير سبل الأمن النفسي، وقد أثبتت بعض الدراسات أن الحب والقبول وثبات المعاملة تعد من العوامل الرئيسة للنمو العقلي للطفل، وأشارت نتائجها أن الآباء الذين يهتمون بأبنائهم ويتحدثون لديهم، ويُجيبون عن أسئلتهم تكون درجات أبنائهم مرتفعة.

أسلوب الاستقلال: يشير هذا الأسلوب في التنشئة الأسرية الى سماح الوالدين لأبنائهم بممارسة نشاطاتهم وقدراتهم وأعمالهم، وتوسيع دائرة حركتهم حتى يتمكن من إبراز جميع طاقاته وقدراته وتفكيره، حيث يتسنى للوالدين إصلاح ما يمكن إصلاحه من السلوك غير السوي، وتوجيه الأبناء التوجيه الحسن الإيجابي، كما يشير هذا الأسلوب بجلاء في تدريب الطفل من الاعتماد على نفسه في كل النواحي ومن مميزاته: أنه يتيح مجالاً واسعاً لإبراز شخصيته وذاته وزيادة ثقته بنفسه، وعدم الخوف من الآخرين والاتكال عليهم في حل مشكلاته، كما يدرب الطفل على التفكير الواعي والعميق والتدبر في الأمور.

أسلوب المساواة: يشير هذا الأسلوب إلى ميل الوالدين إلى التسوية بين الأبناء في المعاملة دون التمييز بينهم في الجنس والعمر، فيخضع الجميع إلى نفس المعاملة الوالدية من ناحية الحب والعطف والتشجيع والأوامر الموجهة لهم، ولا يسمح لأحد تجاوزها أو تعديلها.

التشجيع على الإنجاز: يعتبر هذا الأسلوب بمثابة حرص الوالدين على تشجيع الأبناء على أداء الأعمال الموكلة إليهم وإتقانها، وتحفيزهم باستمرار للنجاح في الدراسة والحياة العامة. حيث يُظهر الوالدان تشجيعًا لأطفالهم على أداء أعمالهم مهما كانت صعبة، ورفْع معنوياتهم والعمل على تجديد ثقتهم بأنفسهم في كل المواقف، ولا يسمحان لهم بالفشل أو التراخي في الدراسة، فيقابلون النجاح بالمكافآت والتهاني.

إن الاهتمام بأساليب المعاملة الوالدية يعتبر حجر الأساس في الوقاية من الاضطرابات النفسية وعاملاً أساساً للوصول إلى التوافق التفاعلي للمراهق الذي هو مستقبل هذه الأمة العظيمة على الرغم من أن التوافق أمر نسبي، فهو يختلف باختلاف الأزمنة، فقد يكون المراهق متوافقاً في مجتمع ولا يكون متوافقاً في مجتمع آخر والعكس صحيح، فالتوافق يعني الالتزام بعادات وتقاليد المجتمع التي ينشرها الفرد في عملية التنشئة. (وجدان الحكمي، 2003)

أثبتت دراسات عديدة أن أساليب المعاملة الوالدية هي محور الاهتمام لدى الأبناء؛ لأن الأسرة تمثل الإطار الأساس للتفاعل بين الوالدين والأبناء، واذا كان هذا التفاعل يعد من أكثر الظروف تأثيراً على اتجاهات الأبناء وسلوكهم منذ طفولتهم المبكرة، وتستمر فاعليته في المراحل التالية من العمر حيث يتزايد تأثير الأشخاص الآخرين من خارج الأسرة؛ كالمعلمين والأقران، إلا أنه يبقى للوالدين وضعٌ رئيسٌ في كثير من الخبرات اليومية للأبناء؛ لذا اهتم الكثير من السيكولوجيين بطرق معاملة الوالدين لأبنائهم وما يمكن أن يترتب على ذلك من تأثير في دوافع الأبناء وقيمهم وتوقعاتهم وسلوكهم بوجه عام. (عبد الحليم السيد، 1980)

ومن أبرز الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية دراسة البحر وصندوقة (2020) للكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (113) طالباً وطالبةً من المراهقين في بلدة بيت حنينا في فلسطين. استخدم الباحثان استبانة لأساليب المعاملة الوالدية ومقياس الذكاء الاجتماعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيرات الجنس وعدد الأخوة والعمر والمؤهل العلمي للوالدين.

أما أوشيخ (2020) فقامت بدراسة تهدف إلى محاولة فهم سوء المعاملة الوالدية وأثرها في ظهور التناذرات النفسية الصدمية عند المراهق، وذلك في دراسة ميدانية على عينة من المراهقين ضحية سوء المعاملة الوالدية في الجزائر. اعتمدت الدراسة على منهج عيادي، وعلى دراسة لحالات ومقابلات عيادية بهدفالوصول إلى أهمية المعاملة الحسنة في التأسيس الراشد والسوي ومن سياق آخر استمرارية سوء المعاملة كأسلوب تربوي في الأسرة سيولد لنا مراهقاً مضطرباً في أبعاد مختلفة في الشخصية وينعكس لاحقاً في حياته الراشدة.

هدفت دراسة الماجدي (2019) للتعرف على أهم أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك العدواني. تكونت عينة الدراسة من (543) من

طلاب الصف الثاني الثانوي من المدارس الحكومية في الكويت. تم استخدام مقياس المعاملة الوالدية والسلوك العدواني. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المعاملة الوالدية (الأسلوب العقابي، والإرشاد والتوجيه، والحرمان العاطفي) والسلوك العدواني عند الذكور والإناث، وأن هناك ارتباطًا موجبًا بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

قام كل من الدين والعلي (2014) باكتشاف العلاقات بين الأداء الوظيفي الأسري والممارسات الوالدية والكفاءة الاجتماعية والتقارير الذاتية للمراهقين عن درجة القلق لديهم وجنس المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبةً من مدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية الإيجابية وأداء الأسرة الصحي لوظيفتها المتعلقة بالتماسك والتكيف.

وقام ريحاني والذويب والرشدان (2009) بدراسة هدفت الى التعرف على أثر أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون في تكيفهم النفسي. تكونت العينة من (623) طالباً وطالبةً من مدارس مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى في الأردن. استخدم مقياس المعاملة الوالدية (لنادر، 1998) و مقياس التكيف النفسي (للكبيسي، 1988). أظهرت النتائج وجود أثر لأنماط المعاملة الوالدية في التكيف النفسي للمراهقين، حيث ارتبط نمط المعاملة الإيجابي كما أدركه المراهقون بمستويات مرتفعة من التكيف النفسي لديهم.

دراسة بولاندوفاسونيوبيكرينج (Balland, Vazsonyi& Pickering, 2006) لمعرفة العلاقة بين الممارسات الوالدية الإيجابية وتكيف المراهقين (السلوك العدواني). تكونت العينة من (123) طالباً وطالبةً من المدارس الثانوية الأمريكية من أصل إفريقي. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الممارسات الوالدية الإيجابية وتكيف المراهقين؛ اذ ساهمت الممارسات الإيجابية في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الأسرة أول وأهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية، فأسرة الطفل تحدد هويته الاجتماعية ومركزه الاجتماعي على أساس وضعها في المجتمع. كما يؤثر مركز الأسرة اقتصادياً واجتماعياً على الفرص المتاحة لنمو الطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، وعلى أنواع وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تنتقيها الأسرة وتستخدمها مع أبنائها وبالتالي فإن الأسرة تحدد إلى درجة كبيرة إن كان الطفل

سينمو نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً أو غير سليم، فهي مسؤولة إلى حد كبير عن تحديد سمات شخصيته وسلوكه في المستقبل وذلك من خلال أنماط أو أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهما في مراحل العمر المختلفة للأبناء من الطفولة للمراهقة وصولاً لمرحلة الشباب.

وهذه الأنماط أو الأساليب تتفاوت ما بين أساليب سلبية في المعاملة كالإسراف في التدليل أو القسوة الزائدة أو التذبذب في المعاملة أو فرض الحماية الزائدة على الأبناء وإخضاعهم للكثير من القيود أو عدم المساواة والعدالة في التعامل مع الأبناء والتمييز فيما بينهم بناء على الجنس أو الترتيب. وأنماط وأساليب إيجابية تتمثل في التعرف على قدرات الأبناء وتوجيههم توجيهاً مثالياً بناء على إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية وإتاحة الفرص أمامهم للنمو والتفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية والتوسط والاعتدال وتحاشي القسوة الزائدة أو التدليل الزائد.

وهذا يعني أن هناك حاجةً لإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير أساليب التعامل مع الأبناء داخل الأسرة على حدوث مشكلات في توافق المراهقين ومشكلات في تكيفهم الاجتماعي والمدرسي، ومن ثم التدخل للحد من تأثير مثل هذه المشكلات والتغلب عليها.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية بشعور الباحثة من خلال عملها الميداني كمرشدة في المدارس الحكومية بضرورة في التعرف على أثر أساليب المعاملة الوالدية على وجود بعض المشكلات لدى المراهقين وذلك من خلال وجود مشكلات في التوافق الاجتماعي الأسري ووجود مشكلات في التحصيل الدراسي للطالب، والتفاعل الاجتماعي المدرسي في المدرسة. وذلك ليتسنى الوصول للمعرفة العلمية الدقيقة التي تساهم في الكشف عن تأثير هذه المعاملة على وجود المشكلات عند الطلاب ومن ثم بناء تدخل مهني مبني على أساس علمي سليم، يخدم الممارسة المهنية الارشادية في المدراس الأردنية.

وهذه الدراسة تسعى تحديدا للإجابة عن السؤالين الأتيين:

ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين تبعاً لمتغيرات (الجنس،العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي الأم؟

أهداف الدراسة:

-التعرف على أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين في المدارس الحكومية في المملكة الاردنية الهاشمية.
-الكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين تبعاً لمتغيرات الجنس، العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم.
-الوصول لنموذج مقترح للتدخل الإرشادي مع المراهقين الذين يعانون من مشكلات داخل المدرسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الجانب النفسي للأفراد، خاصة في مرحلة المراهقة، والحرص على توجيه سلوك الأفراد بطريقة إيجابية من خلال معرفة طبيعة أساليب المعاملة الوالدية التي يحصل عليها الأفراد، حيث تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: الأول نظري، والثاني عملي، فمن حيث:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة بالآتي:
-محاولة تكوين قاعدة للمعلومات تكون الأساس في تشكيل القاعدة المعرفية للعلاقة بين اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية باعتبارها محددات موجهة ضابطة للسلوك الاجتماعي، الأمر الذي سيساهم في تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية أساليب المعاملة الوالدية، وأثرها على استقرار الحياة الأسرية لدى الأسرة الأردنية، وبالتالي إمكانية الاستفادة من هذه البيانات المجمّعة في البحوث النظرية والتطبيقية ذات الصلة بالموضوع.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة بالآتي:
-الهدف الذي تسعى الدراسة إلى تأكيده، هو الكشف عن العلاقة بين تعامل الوالدين كما يدركه أبناؤهم المراهقون، وما تتركه من أثر لديهم لدى عينة من المراهقين في مدارس محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
-حاجة البيئة الأردنية لهذا النوع من الدراسة، والنابع من أهمية عينة الدراسة، إضافة إلى أهمية الكشف عن الخصائص والقدرات غير المعرفية لهذه العينة، مما يضيف رصيدًا من المعلومات العلمية عنها.

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء ما يأتي:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المراهقين الأردنيين في المدارس.
الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المجتمع الأردني.
الحدود الزمانية: قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2021-2020).

التعريفات الاجرائية والاصطلاحية:

أساليب المعاملة الوالدية:

"هي الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء سواء كانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف، أم سلبية وغير صحيحة، حيث تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح والسليم بحيث تؤدي إلى الانحراف في جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون له القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي"شهرزاد وسعاد (2013). ويعرف إجرائياً بأنه استجابات الطلبة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية من خلال الدرجة التي يحصل عليها في المقياس المعتمد في هذه الدراسة.

المراهقة:

المراهقة لغويا ترجع إلى الفعل العربي (راهق) ويعني الاقتراب من كذا، فراهق الغلام فهو مراهق؛ أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقاً قرُبْت منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج. المراهقة تعني مرحلة الابتعاد عن الطفولة، والاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي. (خوري، 2000)
وهي مرحلة نمائية انتقائية تتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية وتمتد من عمر (19-12) عاماً، ولأغراض الدراسة تم اعتماد الأعمار بين (18-15) عاماً فقط.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون المجتمع المبحوث في هذه الدراسة من جميع المراهقين في المجتمع الأردني من عمر(15 – 18) سنة بأقاليمه الثلاث (الشمال والوسط والجنوب) والملتحقين في مدارس التعليم الحكومي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية التامة من مجتمع الدراسة حيت تم توجيه الاستبيان لأفرادها لجمع المعلومات اللازمة والتي تتفق وطبيعة أهداف الدراسة، حيث تكونت من (384) طالبا مستهدف بالدراسة، (201) ذكور و(183) إناث، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020).

أداة الدراسة :

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة بحثية للحصول على البيانات والمعلومات من المبحوثين، وقد طورت اعتماداً على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كما عرضت على عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين واعتمدت بصورتها النهائية وقد رُعي عند تطوير الاستبانة ما يلي:

-الإطلاع على الأدب المتعلق بموضوع الدراسة .

-أعداد الاستبيان بصورته الأولية.

- تم تطوير استبانه "لقياس اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية "، حيث تكونت الاستبانة من (35) فقرة والمعد لقياس أساليب المعاملة الوالدية والمتكون من ثلاثة مجالات، على النحو الآتي:

مجال الأسلوب الديكتاتوري: وتضمنت احد عشرة فقرة، ذوات الأرقام (1 -11).

مجال الأسلوب الديمقراطي: وتضمنت اثني عشرة فقرة، ذوات الأرقام (12 -23).

مجال الأسلوب المتساهل:وتضمنت اثني عشرة فقرة، ذوات الأرقام (24 -35).

صدق أداة الدراسة:

بعد أن تم تصميم الاستبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين والمشرفين التربويين والمعلمين وعددهم (10) من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم وعلم النفس، للتحقق من صدق المحتوى، ثم طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملائمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، وما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم الدمج أم الإضافة. وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات، أجمع عليها 80% من المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، تم حساب معاملات الثبات لهما، بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وعددهم(34) طالبا وطالبة مراهق وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمجالات أساليب المعاملة الوالدية بين (0.74– 0.79)، وبلغت قيمة معامل الارتباط أساليب المعاملة الوالدية الكلي (0.84)،أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات أساليب المعاملة الوالدية(0.74 -0.83)،

و(0.77) للمجالات ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (4)

قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
		بيرسون	كرونباخألفا
مجال الأسلوب الديكتاتوري	11	0.74	0.71
مجال الأسلوب الديمقراطي	12	0.75	0.74
مجال الأسلوب المتساهل	12	0.79	0.78
أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل	35	0.84	0.82

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة درجتان، وقليلة جداً درجة واحدة، لتقدير اتجاهات المراهقين نحو أساليب المعاملة الوالدية. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{طول الفترة}}{\text{عدد الفئات}}$$

$$= 3/(1-5)$$

$$= 1.33$$

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: المدى الاول :(1+1.33=2.33) وعلية يصبح التقدير أقل من أو يساوي (2.33 موشرا منخفضا.
ثانياً: المدى الثاني :(1.33+2.33=3.66) وعلية يصبح التقدير أكبر من (2.33) وأقل من (3.67) موشرا متوسطا.
ثالثاً: المدى الثاني :(1.33+3.67=5) وعلية يصبح التقدير أكبر من أو يساوي(3.67) مؤشرا مرتفعا.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله فئتان (ذكر، انثى).
2. العمر: وله اربعمستويات (15 سنة، 16 سنة، 17 سنة، 18 سنة فأكثر).
3. المستوى التعليمي للأب:وله ثلاث مستويات (ثانوي، بكالوريس، دراسات عليا).
4. المستوى التعليمي للأم: وله ثلاث مستويات (ثانوي، بكالوريس، دراسات عليا).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1.أساليب المعاملة الوالدية.

منهج الدراسة:

تم إستخدام المنهج الوصفي وهو الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

المعالجة الإحصائية:

1. تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون
3. معادلة كرونباخ ألفا
4. تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA)

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مقياس أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين مرتبة تنازلياً لمجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	التقدير
1	2	مجال الأسلوب الديمقراطي	4.02	.520	مرتفع
2	1	مجال الأسلوب الديكتاتوري	2.85	8.50	متوسط
3	3	مجال الأسلوب المتساهل	2.84	6.60	متوسط
أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين ككل			3.35	.390	متوسط

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن "مجال الأسلوب الديمقراطي" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.52) وبتقدير مرتفع، وجاء "مجال الأسلوب الديكتاتوري" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري (0.52) وبتقدير متوسط. بينما جاء "مجال الأسلوب المتساهل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.84) وبانحراف معياري (0.66) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة علىأساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين ككل (3.35) وبانحراف معياري (0.39)، وهو يقابل تقدير متوسط.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الجزء الأول للمقياس على أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين كل على انفراد،وعلى النحو التالي:

المجال الأول:مجال الأسلوب الديكتاتوري

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقراتمجال الأسلوب الديكتاتوري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	التقدير
1	4	يوجه والديّ تعليماتهم باستمرار لأفراد الأسرة لبذل مزيد من الجهد للحفاظ على استقرار الأسرة.	4.35	1.01	مرتفع
2	3	يؤمن والديّ بأن إتباع النظام وعدم الحياد عنه من الأمور الرئيسية التي يجب الأخذ بها.	3.97	1.01	مرتفع
3	9	يتوقع والديّ أن أفعل ما يريداه مني فوراً دون إبداء أي تساؤل حول ذلك.	3.34	1.28	متوسط
4	5	يمارس والديّ أسلوب الأمر والنهي في تعاملهم مع أفراد الأسرة.	3.18	1.33	متوسط
5	8	يتولى والديّ حل المشكلات الأسرية بأنفسهم وعدم السماح لأفراد الأسرة مناقشتها.	2.62	1.21	متوسط
6	1	لا يستشيرني والديّ في الأمور التي تخص القرارات الأسرية.	2.61	1.24	متوسط
7	2	عندما أختلف مع والديّ في الرأي فإن رأيي لا يقابل بالاحترام.	2.49	1.23	متوسط
8	6	لا يراعي والديّ ظروفي من بين أفراد الأسرة عند توزيع المهام والمسؤوليات على أخوتي.	2.34	1.36	متوسط
9	10	لا يشجع والديّ على وجود حوار أسري بين أفراد الأسرة بحيث يبدي كل فرد رأيه في المسائل الأسرية.	2.22	1.20	منخفض
10	11	يري والديّ أن العقاب البدني والشتم على الأفعال الخاطئة هو الأساس في ردع أفراد الأسرة.	2.21	1.40	ممنخفض
11	7	يعتبر والديّ المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.	2.07	1.14	منخفض
المجال ككل			2.85	8.50	متوسط

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة (4) والتي نصت على "يوجه والديّ تعليماتهم باستمرار لأفراد الأسرة لبذل مزيد من الجهد للحفاظ على استقرار الأسرة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) وبانحراف معياري (1.01) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (3) والتي كان نصها "يؤمن والديّ بأن إتباع النظام وعدم الحياد عنه من الأمور الرئيسية التي يجب الأخذ بها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (1.01) وبتقدير مرتفع، بينما احتلت الفقرة (7) والتي نصت على "يعتبر والديّ المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.07) وبانحراف معياري (1.14) وبتقدير منخفض،

وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقراتهذا المجال ككل (2.85) وبانحراف معياري (0.58)، وهو يقابل تقدير متوسط.

المجال الثاني:مجال الأسلوب الديمقراطي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقراتهذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقراتمجال الأسلوب الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	التقدير
1	20	يسعى والديّ على تلبية احتياجات أفراد الأسرة بشكل مستمر.	4.45	.870	مرتفع
2	17	يُشعرنا والديّ بالراحة النفسية عند الحديث معهم.	4.35	.900	مرتفع
3	16	يستخدم والديّ عبارات الثناء والمدح والإطراء لإشباع الحاجات النفسية عند أفراد الأسرة.	4.30	.940	مرتفع
4	15	يحرص والديّ على تعامل أفراد الأسرة دون تميز أو تفرقة.	204.	1.14	مرتفع
5	19	يساعد والديّ أفراد الأسرة على تطوير قدراتهم الشخصية والمهنية.	84.1	1.90	مرتفع
6	23	يوفر والديّ لأفراد الأسرة كثيراً من التغذية الراجعة.	64.1	2.90	مرتفع
7	18	يقوم والديّ بالأعمال التعاونية في المنزل مما يجعل من العمل محبب للجميع.	4.10	1.08	مرتفع
8	22	يوضح والديّ لأفراد الأسرة ما يمكن أن يتوقعاه منهم عند إنجاز عمل أسري.	4.05	.900	مرتفع
9	13	يبدي والديّ مرونة في تعاملهم مع أفراد الأسرة.	4.04	1.06	مرتفع
10	21	يأخذ والديّ وجهات النظر المختلفة لأفراد الأسرة عند المشكلات الأسرية.	3.93	1.14	مرتفع
11	12	يسمح لي والديّ بمشاركة أصدقائي مناسباتهم الاجتماعية.	3.92	1.15	مرتفع
12	14	لا يؤمن والديّ بأن إتباع النظام وعدم الحياد عنه من الأمور الرئيسية التي يجب الأخذ بها.	2.62	1.30	متوسط
		المجال ككل	4.02	.520	مرتفع

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (7) أن الفقرة (20) والتي نصت على "يسعى والديّ على تلبية احتياجات أفراد الأسرة بشكل مستمر" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(4.45) وبانحراف معياري (0.87) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (17) والتي كان نصها "يشعرنا والديّ بالراحة النفسية عند الحديث معهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.35) وبانحراف معياري (0.90) وبتقدير مرتفع، بينما احتلت الفقرة (14) والتي نصت على "لا يؤمن والديّ بأن إتباع النظام وعدم الحياد عنه من الأمور الرئيسية التي يجب الأخذ بها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.62) وبانحراف معياري (1.30) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقراتهذا المجال ككل (4.02) وبانحراف معياري (0.52)، وهو يقابل تقدير مرتفع.

المجال الثالث:مجال الأسلوب المتساهل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقراتهذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقراتمجال الأسلوب المتساهل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	التقدير
1	29	يعمد والديّ إلى حل المشكلات الأسرية في مراحلها الأولى.	3.97	1.02	مرتفع
2	25	يبدي والديّ مرونة عالية في تعاملهم مع أفراد الأسرة.	3.95	1.03	مرتفع
3	30	يتبع والديّ سياسة التساهل في اتخاذ القرارات الأسرية.	3.50	1.23	متوسط
4	24	يرى والديّ أن من ا لضرورة ترك أفراد الأسرة يتصرفوا ويبدوا آرائهم بحرية حتى وإن تعارض ذلك مع قناعاتهم.	3.34	1.31	متوسط
5	28	يسمح والديّ لأفراد الأسرة بأخذ الوقت الغير محدد لإنجاز المطلوب منهم.	3.25	1.20	متوسط
6	27	يسمح والديّ لأفراد الأسرة بتأجيل أعمالهم المطلوب إنجازها.	2.91	1.31	متوسط
7	26	لا يتدخل والديّ في التفاعلات الأسرية إلا عندما تقع المشاكل بين أفراد الأسرة.	2.73	1.25	متوسط
8	31	لا يظهر والدايّ أنفسهم كمسؤولين وموجهين لسلوكياتنا.	2.56	1.37	متوسط
9	32	لا يهتم والديّ بتفاصيل شؤون أفراد الأسرة	2.04	1.24	منخفض
10	33	لا يقدم والديّ خدمات شخصية لأفراد الأسرة.	1.96	1.20	منخفض
11	34	لا يؤثر والديّ كثيراً في أفراد الأسرة.	1.99	1.19	منخفض
12	35	لا يلتزم والديّ بالمواعيد التي تهم أفراد الأسرة.	1.98	1.21	منخفض
		المجال ككل	2.84	6.60	متوسط

* الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (8) أن الفقرة (29) والتي نصت على "يعمد والديّ إلى حل المشكلات الأسرية في مراحلها الأولى" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (1.02) وبتقدير مرتفع، وجاءت الفقرة (25) والتي كان نصها "يبدي والديّ مرونة عالية في تعاملهم مع أفراد الأسرة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (1.03) وبتقدير مرتفع، بينما احتلت الفقرة (35) والتي نصت على "لا يلتزم والديّ بالمواعيد التي تهم أفراد الأسرة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.98) وبانحراف معياري (1.21) وبتقدير منخفض، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (2.84) وبانحراف معياري (0.66)، وهو يقابل تقدير متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين تبعاً لمتغيرات (الجنس،العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي الأم)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير العمر (15 سنة، 16 سنة ،17 سنة، 18 سنة فأكثر)، ومتغير المستوى التعليمي للأب(ثانوي، بكالوريس،دراسات عليا)، ومتغير المستوى التعليمي للأم(ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا)حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9).

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية المراهقين ككل وعلى مجالاته حسب متغير الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي الأم

المتغير	مستويات		مجال الأسلوب الديكتاتوري	مجال الأسلوب الديمقراطي	مجال الأسلوب المتساهل	أساليب المعاملة الوالدية المراهقين ككل
الجنس	الذكور N=201	الوسط الحسابي	2.96	4.02	2.92	3.42

المتغير	مستويات		مجال الأسلوب الديكتاتوري	مجال الأسلوب الديمقراطي	مجال الأسلوب المتساهل	أساليب المعاملة الوالدية المراهقين ككل
		الانحراف المعياري	.530	0.52	0.73	0.43
	الإناث N=183	الوسط الحسابي	2.73	4.02	2.76	3.27
		الانحراف المعياري	0.59	0.52	0.55	0.32
العمر	15 سنة N= 108	الوسط الحسابي	2.87	4.01	2.85	3.35
		الانحراف المعياري	0.55	0.46	0.66	0.37
	16 سنة 211N=	الوسط الحسابي	2.85	4.01	2.87	3.35
		الانحراف المعياري	0.61	0.58	0.68	0.40
	17 سنة 241N=	الوسط الحسابي	2.80	4.06	2.77	3.33
		الانحراف المعياري	0.52	0.48	0.58	0.37
	18 سنة فاكثر N= 31	الوسط الحسابي	2.93	3.91	3.01	3.39
		الانحراف المعياري	0.67	0.59	0.77	0.44
المستوى التعليمي للأب	ثانوي N=55	الوسط الحسابي	2.67	4.00	2.70	3.23
		الانحراف المعياري	0.57	0.46	0.63	0.32
	بكالوريس N=204	الوسط الحسابي	2.89	3.99	2.84	3.35
		الانحراف المعياري	0.56	0.51	0.62	0.39

المتغير	مستويات		مجال الأسلوب الديكتاتوري	مجال الأسلوب الديمقراطي	مجال الأسلوب المتساهل	أساليب المعاملة الوالدية المراهقين ككل
	دراسات عليا N= 125	الوسط الحسابي	2.86	4.07	2.91	3.39
		الانحراف المعياري	0.58	0.55	0.70	0.41
المستوى التعليمي للأم	ثانوي N=64	الوسط الحسابي	2.65	4.03	2.69	3.23
		الانحراف المعياري	0.56	0.48	0.60	0.31
	بكالوريس N=220	الوسط الحسابي	2.88	3.99	2.84	3.35
		الانحراف المعياري	0.56	0.51	0.61	0.38
	دراسات عليا N= 100	الوسط الحسابي	2.91	4.08	2.94	3.42
		الانحراف المعياري	0.59	0.56	0.75	0.43

يلاحظ من الجدول(9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على العلامة الكلية للمقياس، والمجالات الثلاثة لأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين، وفق متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي الأم)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).ويبين الجدول(10) نتائج أختبار ويلكس لمبدا ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين والعلامة الكلية للمقياس تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي الأم

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	مجال الأسلوب	0.972	1	0.972	3.061	0.081
قيمة ولكس =0.996	مجال الأسلوب	0.005	1	0.005	0.019	0.890
	مجال الأسلوب	0.173	1	0.173	0.412	0.522
ح=0.450	العلامة الكلية	0.292	1	0.292	2.002	0.158
العمر	مجال الأسلوب	0.477	3	0.159	0.501	0.682
قيمة ولكس =0.967	مجال الأسلوب	0.605	3	0.202	0.726	0.537
	مجال الأسلوب	1.772	3	0.591	1.407	0.240
ح=0.431	العلامة الكلية	0.071	3	0.024	0.163	0.921
المستوى التعليمي للأب	مجال الأسلوب	0.414	2	0.207	0.653	0.521
	مجال الأسلوب	0.386	2	0.193	0.695	0.500
	مجال الأسلوب	0.042	2	0.021	0.050	0.951
قيمة ولكس =0.992	العلامة الكلية	0.005	2	0.003	0.017	0.983
المستوى التعليمي للأم	مجال الأسلوب	0.696	2	0.348	1.097	0.335
	مجال الأسلوب	0.476	2	0.238	0.856	0.426
	مجال الأسلوب	0.211	2	0.105	0.251	0.778
قيمة ولكس =0.988	العلامة الكلية	0.048	2	0.024	.165	0.848
الخطأ	مجال الأسلوب	117.14	369	0.317		
	مجال الأسلوب	102.52	369	0.278		
	مجال الأسلوب	154.93	369	0.420		
	العلامة الكلية	53.819	369	0.146		
الكلي	مجال الأسلوب	3241.7	384			
	مجال الأسلوب	6305.2	384			
	مجال الأسلوب	3269.0	384			
	العلامة الكلية	4364.1	384			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (10):

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات المقياس وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات المقياس وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل تعزى لمتغير العمر.

-لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات المقياس وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات المقياس وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

مناقشة النتائج والتوصيات:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقين؟"

بينت النتائج أن "مجال الأسلوب الديمقراطي" قد احتل المرتبة الأولى، وتعني هذه النتائج أن آباء وأمهات أفراد عينة الدراسة يسودهم التفاهم في تربية ورعايةأبنائهم والاهتمام بهم وبصحتهم النفسية والعقلية من أجل استثارة قدراتهم الخاصة ومساعدتهم على تطويرها وتنميتها؛ وخلصت النتائج إلى أن هذه الأساليب الإيجابية تشجع على التفّوق الدراسي. كم أن الأبناء الذين ينعمون ببيئة أسرية يسودها الأسلوب الديمقراطي في المعاملة يقوم على المناخ الحر للحوار والمناقشة وإتاحة فرص إبداء الرأي والعمل على استشارة التفكير في جو أسري يتصف بالحرية والثقة والدفء، وتوفير جو من الحرية ومناقشة أمور الأبناء الخاصة مع والديهم، وتدريبهم على إدارة الحوار حول أي مشكلة تعترض لها الأسرة، و الاستفادة من الحوارات الهادفة التي تدور بين الوالدين، و تدريب الأبناء على اتخاذ القرارات بنفسهم وتكليفهم ببعض المسؤوليات التي يستطيعون إنجازها، إن مثل هذه البيئة تبعث في المراهق الثقة والاعتماد على النفس، وهذا ما يبحث عنه المراهق لأنه في مرحلة البحث عن الاستقلالية والشعور بالمسؤولية والحرية الذاتية، وعندما نؤكد على ضرورة توفير بيئة أسرية ديمقراطية للمراهق، فيجب أنتكون الحرية في المنزل حرية تحدها ضوابط اجتماعية وليست حرية مطلقة، وهذا الأسلوب حتما سوف ينمي ثقة المراهق المتفّوق بنفسه مما يساعده على النجاح والتفّوق الدراسي.

وتدل هذه النتيجة كذلك على المرونة والانفتاح في تربية الأبناء وتنشئتهم لدى الوالدين في المجتمع الأردني، وعلى أن السلطوية ليست أسلوبا سائدا في النظام الاجتماعي الأردني المعاصر. وقد يكون لاتجاه التدين السائد أثره في هذا الاتجاه الوالدي، بالإضافة إلى ارتفاع المستوى التعليمي للوالدين، والتأثر بالقيم الوطنية والسياسية السائدة والتي تتطلب نوعا من احترام حرية الناشئ في التصرف والتفكير والاختيار. وترى الباحثة أن هذا الأسلوب هو بشرى خير في المجتمع الأردني المعاصر، حيث يسهم في تنمية قدرات المراهقين ومهاراتهم المستقبلية وتعزيزها، وفي دعم دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأمن النفسي والإجتماعي لديهم، وفي تعزيز ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم على ذواتهم وفي دعم كفايتهم وفاعليتهم خصوصا وأنهم جيل التنمية والتغير في المجتمع الأردني.

بينما جاء "مجال الأسلوب المتساهل" في المرتبة الأخيرة، وهذا يعني أن الآباء يسلكون سلوكا ايجابيا تجاه دوافع أبنائهم ورغباتهم، بحيث لا يتدخلون في أمور حياتهم الخاصة بالأبناء مثل إختيار أصدقائهم وهذا يعني اعطائهم حريتهم وتوجيههم للقيام بالأمور التي تحتاج التوجيه فقط، كما يعني اعطائهم درجة من استقلاليتهم مما يرفع الثقة في نفوس المراهقين بحيث يرتفع شعورهم بذاتهم ومكانتهم. وترى الباحثة أن قلة انتشار هذا النمط يعود لارتفاع المستوى التعليمي للوالدين مما أدى إلى وعيهم بسلبية هذا النمط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين تبعاً لمتغيرات (الجنس،العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي الأم،)؟"

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات المقياس وأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين ككل تعزى لمتغيرات(الجنس، العمر، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي الأم)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الممارسات الاسرية التي تولي الأبناء سواء كانوا ذكورا أو اناثا نفس الرعاية والاهتمام وكافة سبل التربية السليمة التي تدفع بالابناء نحو الانجاز والتطور والنماء في كافة جوانب حياتهم دون تمييز.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نمط التنشئة الأسرية يكون عادة موحدا ولا يتذبذب تبعا لعمر المراهق، فالوالدان يربيان أبناءهما وفق اسلوب معين من التنشئة

بصرف النظر عن عمر المراهق، لأن نمط التنشئة هو أسلوب تعامل عام يطغى على الوالدين بكافة المواقف وذا تأثير على أبناءهما.

وترجع الباحثة ذلك إلى ثقافة المجتمع وممارسة أساليب المعاملة السوية في تربية المراهقين التي تعتمد على أساس ثابت معتمد لدى الوالدين. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أن جميع الأسر في المجتمع الأردني قادرة على تحقيق مستوى ثقافي واجتماعي موحد بسبب انتشار التعليم بشكل كبير بين جميع فئات المجتمع وبغض النظر عن المستوى الاقتصادي لها، وبالتالي تكون جميع الأسر ذات قدرة على التفاعل مع الخبرات الإقليمية والعالمية عبر مواقع وسائل الاتصال الحديثة عبر المكتبات والانترنت، مما يؤثر على سلوك كل من الأب والأم ومستوى الإدراك والنضج لديهم وأساليب معاملة الأبناء.

والتوصيات والمقترحات:

وفي ضوء النتائج خرجت الدِّراسة بعدّة توصيات،منها:

-على الأسر أن تهتم بأبنائها عن طريق إتباع أسلوب يعتمد على الحوار والتسامح، وتفهم المرحلة العمرية التي يمرون بها، وتوجيههم الى السلوكيات الصحيحة والسليمة التي تعزز من قدراتهم وتساعد نموهم وتعزيز الاستقلالية لديهم.

-حث القائمين على الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم على تطوير منظومة الإشراف التربوي من حيث التخطيط والتنظيم والآليات المتبعة لمواكبة طبيعة التغيرات الراهنة.

-وعقد الدورات التدريبية للمشرفين التربويين على أساليب الأشراف التربوي المتنوع، وإجراء المزيد من الدراسات على الأشراف التربوي المتنوع في مناطق جغرافية أخرى، وإجراء دراسة مستقبلية حول تطوير الإشراف التربوي في الأردن في ضوء خبرات الدول المتقدمة.

خاتمة:

تعتبر المعاملة الوالدية الإيجابية من تقبل وتسامح واستقلالية هي الجهد الوقائي الذي يحمي أبنائنا من إعتلال الصحة النفسية وتحقق لهم أكبر قدر من السعادة لأنها تساعد على بناء شخصية فعالة ومؤثرة وناجحة وايجابية التي تعتبر أحد ركائز الشخصية السوية.

والملاحظ من نتائج الدراسة أنه من الضروري التأكيد على الأساليب الايجابية وتنميتها في التعامل مع المراهقين سواء داخل الأسرة والدور التكميلي الذي تقوم به المدرسة لأن لذلك الاثر البالغ في تعديل السلوك وقبوله اجتماعيا.

وقد أشار عبدالستار إبراهيم(2002)لذلك بقوله " إذا كنت تريد لطفلك أن يكون مبدعا وقياديا ومستقلا بذاته فعليك أن تعامله بمزيج من الحب والتسامح.

كما أن العناية بالمراهقين والإهتمام بها ضرورة حتمية لتقدم المجتمع ورقيه ,لذلك تقاس حضارة أي مجتمع بمدى حسن إستغلاله لثرواته البشرية وقدرته على توجيه سلوك أفراده الوجهه البنائية التي تسهم في تقدمه.

قائمة المراجع:

1. ابو عطية،سهام(2005)، اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م(21)، ع(1)، سوريا.
2. اوشيخ، نوره(2020)، سوء المعاملة الوالدية وأثرها في ظهور التناذرات النفسية الصدمية عند المراهق (دراسة ميدانية لستة مراهقين ضحايا سوء المعاملة الوالدية منذ الطفولة)، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، م(3)، ع(2)، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر، الجزائر.
3. البحر، حنين وصندوقة، ياسمين(2020)، اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي، مجلة العلوم التربوية، م(31)، ع(4)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
4. الحكمي، وجدان(2003)، الصحة النفسية (للطفل والمراهق)، مكتبة الرشد، الرياض.
5. الخوري، توما(2000)، سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.
6. الدين، جهاد والعلي، تغريد(2014)، الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(10)، ع(1)، جامعة اليرموك، الأردن.

7. ريحاني، سليمان والذويب، مي والرشدان، عز(2009)، أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون وأثرها في تكيفهم النفسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م(5)، ع(3)، جامعة اليرموك، الأردن.
8. زهران، حامد(2003)، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب ، الأردن.
9. السيد، عبد الحليم(1980)، الأسرة وإبداع الأبناء، دار المعارف، القاهرة.
10. السيد، فؤاد وعبد الرحمن، سعد(2006)، علم النفس الاجتماعي:رؤية معاصره، دار الفكر العربي، القاهرة.
11. شهرزاد، نورا وحشاني سعاد(2013)، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء –دراسة ميدانية على طلبة مرحلة الثانوية بمدينة ورقلة- الملتقى الوطني الثاني حول جودة الحياة في الأسرة، جامعة قادي مرباح، ورقلة.
12. عامر، مصباح(2002)، التنشئة الاجتماعية والسلوك المنحرف لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمه، الأمارات.
13. غضبان، مريم(2006)، مساهمة الأسرة في ظهور السمات الابداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
14. القرشي، غني(2011)، علم الجريمة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. الماجدي، سعد والرب، هشام(2019)، اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني كما يدركها الابناء من المرحلة الثانوية. كلية الدراسات العليا للماجستير، جامعة الكويت.
16. نشواتي، عبد المجيد(2003)، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن.
17. الهندي ، اعتماد(2010)، الحرمان من الوالدين أو أحداهما وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (جوانب النمو –الادوار الجنسية – الاضطرابات الانفعالية) في مرحلة الطفولة المبكرة، اطروحة دكتوراه غيرمنشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
18. Balland, M., John, V., Alexander, T. & Pickering, E.(2006). Growing up in Dangerous Developmental Milieo: The Effects of Parenting Processes on Adjustment in Inner-city, African American Adolescents. Journal of Community Psychology, 34 (1), 47 – 73.

19. Goleman, D. (2000). Emotional intelligence, Why it is and why it matters, Proper Presented at annual Meeting of Society for Industrial and organizational Psychology. New Orleans: L.A.
20. McGuire, W. (1969). The natuee of attitudes and attitude change. InGLindzey and E. Aroson (Eds) Handbook of Social Psychology, 3,Readings, 136-314.
21. Weiner, I., Freedheim, D., Velicer, W., Schinka, J.& Lerner, R. (2003). Handbook of Psychology, 5(1), New York: John Wile and Sons. Inc

Adolescents' attitudes towards parenting styles

Esraa Jamal Mohammad Hamdan
Mohammed V University, Rabat, Faculty of Humanities and Arts

MinistryofEducation/ Jordan

Abstract: This study aimed to uncover adolescents' attitudes towards parental treatment methods, and to achieve the study's objectives, the descriptive approach was used by developing a questionnaire consisting of (35) items, and its validity and reliability were confirmed by known scientific methods. The sample of the study consisted of (384) male and female students. Of them (201) males and (183) females. The results of the study showed that the sample members' estimates of parental treatment methods were moderate. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the sample's estimates on the fields of parental treatment methods, due to the difference in the sex, age, educational level of the father and the mother's educational level.

Keywords: Adolescents, Parenting styles, Attitude, Educational level, Public schools.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في لواء الرمثا

أ.زينب علي يوسف منسي
وزارة التربية والعليم الأردنية- الأردن

ملخص: هدفت الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في لواء الرمثا، واستخدام المنهج الوصفي المقارن لملاءمتهِ للدراسة، واستخدام أداة الاستبانة المكونة من (29) فقرة، وبلغت العينة (36) من مدراء ومشرفين. وأظهرت النتائج أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب تنمية التفكير التأملي جاءت بمستوى متوسط إلى مرتفع على الفقرات، والأداة فجاءت بمستوى متوسطة. ووجود فروق ظاهرية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين وفقًا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المعلمين، العلوم، التفكير التأملي، الممارسة، لواء الرمثا.

1. المقدمة

كرم الله الإنسان بالعقل، وفضله على سائر المخلوقات، فالعقل والقدرة على التفكير هذه النعمة الإلهية، قادت الإنسان إلى الارتقاء في سلم الفلاح والنجاح، والتقدم نحو العلياء، واستثمار كل وسائل الراحة والأمان، بيد أن تعطيل الفكر، أو أساء توظيفه عن قصد، قاده إلى الفشل والهلاك في الدنيا والآخرة.

يلتزم على الباحث في المجال التعليمي والتربوي أن يتوقف عند ثلاثية التفكير: الحواس والعقل والقلب؛ للتحليل والبحث برؤية وعمق عن طبيعة العلاقة بينهما وعن دورهما في عملية التعلم واكتساب المعرفة كما يذكره (تدمري، 2013: 7)، والتي بدورها تتيح له الإبداع في مجالات تعليمية متنوعة.

فالتفكير أرقي سمة يتسم بها الإنسان وميز على غيره من سائر الكائنات الحية، وقد حث الله -سبحانه وتعالى- الإنسان على التفكير ففي القرآن كثير من الآيات تدعو إلى البحث في استخلاص المعرفة والمعلومات، قال تعالى: {أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ}(الغاشية: 17) وكذلك الأديان السماوية حثت على التفكير، والإسلام أحد هذه الأديان الذي عد التفكير والتفكير التأملي فريضة إسلامية.

فدعوة القرآن الكريم إلى الاهتمام بالتفكير، وجوهر أنواعه التفكير التأملي؛ فالتأمل في خلق السموات والأرض وبدائعها من الجبال والسهول والدواب، بل والأخص التأمل في خلق الإنسان ومراحل تطوره، وفي عظمة قلبه واتقان عقله.

من الضروري تعليم الطلبة وتدريبهم على عمليات التفكير التأملي، إذ تعمل ممارسة التفكير التأملي على تحسين أداء الطلبة، وزيادة مقدرتهم على التخيل الذهني والتفكير التحليلي الناقد. فالتفكير التأملي يتيح للفرد تعديل المعرفة التي يمتلكها إلى معرفة جديدة يضيفها إلى مخزونه السابق، وذلك عن طريق آلية ربط المعلومات ببعضها البعض، ودمج المعارف والخبرات المكتسبة حديثًا بالمعارف والخبرات السابقة، مما يتيح للطلبة تعلمًا مميزًا قائمًا على التقويم والتحليل، ومعتمدًا على طرق علمية تأملية دقيقة (خوالدة، 2012).

لحل هذه المشكلة نحتاج إلى التأمل واستخدام مهارات التفكير من حيث تحديد المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية ومن ثم فرض الفروض والتوصل إلى النتائج. وفي كل ذلك نمر بأنماط متعددة من التفكير مثل التذكر والفهم والتصنيف والتحليل واتخاذ القرار(جمل، 2001).

وبناءً على ما تم ذكره فيعد التفكير التأملي مهم جداً أثناء تدريس مادة العلوم؛ لما لها من آثار على كل من المعلم والطلبة، بالإضافة لقدرتها على جعل الطلبة يقومون بعملية صنع القرارات واتخاذها بالشكل الصحيح أثناء الموقف التعليمي وخارج الموقف التعليمي.

مفهوم التفكير التأملي:

عرفته (الحارثي، 2011: 10) بأنه: التفكير المتعمق في المواقف، الذي يكسب التلميذ القدرة على التنظيم الذاتي لتعلمها، والاستفادة من المعلومات السابقة في استنتاج معارف جديدة وتفحص التعلم الحالي، وتحليل الموقف، وإدراك العلاقات بين المعارف التي يتم تعلمها.

ويعرفه (الفاخري، 2015) بأنه: التفكير المبني على تأمل الطلبة في المشكلة أو الموقف أو الصورة التي طرحت في الغرفة الصفية من قبل معلم التربية الاجتماعية والوطنية ليتم تحليلها إلى عناصرها البسيطة وليرسم الأفكار اللازمة لفهمها حتى يتوصل إلى النتائج التي تتطلبها هذا المشكلة أو الصورة.

وتعرفه الباحثة بأنه هو الممارسات التي ينفذها معلمي العلوم من خلال شرح المشكلة أو الموقف أو الصورة التي طرحت في الغرفة الصفية من قبل معلمي العلوم ليتم إرجاعها إلى عناصرها الأولية ويتم التوصل إلى النتاجات العامة التي تطلبها هذا المشكلة.

أهمية التفكير التأملي

تأتي أهمية التفكير التأملي من تزويد الطلبة بمعارف سابقة يربطونها ذهنيًّا بما لها من صور في دماغهم. ويرى (العارضة، 2008) أن أهمية التفكير التأملي تكسب الطلبة ما يلي:

- ربط المعرفة الحديثة بفهم واستيعاب سابق.
- الارتقاء بالتفكير خارج الحدود المجردة للمفاهيم الموجودة في عقول الطلبة.
- تطبيق أساليب محدودة على مهمات حديثة وجديدة لم يسبق لها مثيل.

يُوظف التفكير التأملي في الإكساب السليم للمعرفة من التأمل في الحياة والذي يساعد في تطبيق وتوظيف التفكير الأعمق: وهو عبارة عن جزء مكمل ومهم في عملية (الشفاء النفسي). (Thorpe & Barsky, 2001).

ويشير (عبد الوهاب، 2005) إلى أن أهمية التفكير التأملي تساعد على:

-مساعدة الطلبة على التفكير الدقيق ويزدادون في التفكير العميق من أجل الوصول لحل المشكلات التي تواجههم.

-يعطي الطلبة أو الفرد شعورًا من الثقة بالنفس وحسًّ المسؤولية في مواجهة مشاكل الحياة المتنوعة.
-تنمية الإحساس بالمسؤولية وتوسيع مداخل العقل وجعله منفتحًا وخلاقًا.
-جعل الطلبة أكثر قدرة على توجيه دورهم في الحياة من خلال إكسابهم مهارات التفكير التأملي.

خصائص التفكير التأملي:

التفكير التأملي يعد أحد أنواع التفكير وأنه نشاط ذهني يسعى المعلم إلى تحفيز طلبته عليه وامتلاك مهاراته، وقد بين (عمايرة، 2005: 50-51) عددًا من خصائص التفكير التأملي وهي على النحو الآتي:
-التقليل من الاندفاع أو التهور.
-الاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي.
-الإدراك لملكية التفكير ومرونة في التفكير.
-التدقيق والضبط.
-المساءلة واستيضاح المشاكل.
-تصوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.
-الدقة في اللغة والاعتقاد.
-استخدام كافة الأحاسيس.
-الإبداع والأصالة والتبصر والفهم العميق.
-التساؤل، وحب البحث والتحقيق، وحب الاستطلاع، والاستمتاع بحل المشكلات بتفعيل الأحاسيس.
-التصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة .

مراحل التفكير التأملي:

كما نعلم فقد بين (جوردون وسميث،1963، ص60-61) أربعة طرق للتفكير التأملي وهي:
-وجود موقف مشكل.
-استيضاح المشكلة.
-تكوين الفروض.
-اختيار أفضل الحلول.

طرق تعزيز التفكير التأملي

من النقاط التي تعمل على تغذية التفكير التأملي وعلى المعلم أخذها بعين الاعتبار:

-استخدام الطرائق التعليمية التعليمة المناسبة مثل: استخدام الجداول اليومية لكافة الأعمال والخطوات اللازمة لمعرفة مدى تعلم الطلبة ضمن الجدول الزمني المحدد.
-متابعة الأنشطة التي تساعد الطلبة على الاستفادة من ذكر التجارب السابقة، واخذ النتائج المهمة والايجابية من هذه التجارب.
-ضمان الوقت الكافي والمناسب للتوصل إلى فهم الأفكار.
-توجيه الطلبة وتنشيطهم خلال تعلمهم، وملائمة البيئة الصفية المتاحة لإعادة التركيز على التعلم المناسب (kovalik & Olsen, 2010).
وينبغي توفر بعض الأسس التي تعمل على تنمية التفكير التأملي داخل الغرفة الصفية ومنها:
-عرض الأفكار في صورة رسومات، وأن تكون هذه الرسومات واضحة ومبينة للطلبة؛ لكي يتمكنوا من حل ما يعترضهم من مشاكل مستقبلية في حياتهم.
-وضع الخطط اللازمة للمشكلات التي تواجههم في حياتهم، وإدخال الطلبة في ممارسة التفكير التأملي.
-توجيه المعلم للطلبة توجيهًا سليمًا في أثناء ملاحظاتهم الأشياء والظواهر؛ لأن الملاحظة تجعل الطالب يمعن النظر ويستفهم ما يحدث من حوله.
-تزويد الطلبة بأسئلة تتطلب أكثر من إجابة، أو فكرة، وتوفير الوقت الكافي للتفكير عند الرد على أية قضية مطروحة.
-دعم الطلبة وتحفيزهم على الابتكار واستخلاص المعلومات وتقديم أفكار جديدة، وإعطاء حلول حول القضايا والمشكلات المطروحة (ميسر عودات، 2006: 75-76).

مستويات التفكير التأملي:

يحدد التفكير التأملي بـ (3) مستويات وهي:

1- التأمل العابر اليومي.
2- التأمل المدروس.
3- التأمل المبرمج (عبد السلام، 2009).

إن ممارسة التفكير التأملي تزيد خبرة الشخص وتبصره وتعمقه بواقعه، فكثير ماتتشابه المشاكل الفردية؛ لذا على الشخص مواجهتها والعمل على تحليلها ليجد حلًا لها، وما يخرج من عقله من معرفة يعتبر من أسس النجاح (Norton, 1997).

هناك أربعة شروط للنجاح في ممارسة التفكير التأملي وهي:

1- مناقشة الأفكار والموضوعات بين المعلم والمتعلم.
2- تزويد المتعلم بأفكار معرفية يحصل عليها من البيئة التي تحيط به.
3- البحث في قيم الطلبة وفلسفتهم وعرضها للحوار والمناقشة بين الطلبة داخل الصف.
4- زيادة القدرة على القراءة والكتابة للمحتوى التعليمي والمعرفي (Kish, 1997).

2. مشكلة الدراسة

تعمل الباحثة معلمة في ميدان التربية والتعليم، وقد لاحظت أن معلمي العلوم في المرحلة الثانوية يلتزمون طرائق تدريس اعتيادية، ترتكز على التلقين بشكل أساسي، وهذا ينعكس سلبًا على واقع تدريس تلك المواد ويحول دون تحقيق نتاجات تعليمية جيدة، مما دعا الباحثة للتعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في لواء الرمثا. والتي ستساعد الطلبة على فهم المحتوى التعليمي لمواد العلوم وزيادة القدرة في سرعة استرجاع المعلومات وسهولة فهمها وتطبيقها، وترى الباحثة أن مواد العلوم في المرحلة الثانوية تعد من المواد الدراسية الأساسية الهامة، لأنها تلتمس الواقع وتفسره وتعمل على استثماره، فلا بدَّ من إخراج جيل واعٍ متميز وقادر على امتلاك الأدوات لمواجهته حل مشكلاته في هذا العصر.
وتأسيسًا على ما سبق سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
السؤال الأول: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء في لواء الرمثا؟."

السؤال الثاني: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المشرفين في لواء الرمثا؟."

3. أهمية الدراسة

تمثل أهمية الدراسة الحالية في الناحيتين النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها قد تشكل إضافة جديدة للدراسات المحلية الأردنية في مجال تعلم المعرفة فوق المعرفية باستخدام مهارات التفكير التأملي.

ويعد موضوع التفكير التأملي من المواضيع الهامة لم تحظَ باهتمام الفكر التربوي العربي كثيرًا، وتتمثل الحاجة في دراستها لمواكبة التطورات التربوية المعاصرة.

الأهمية التطبيقية

القيام برفع توصيات إلى المعنيين في وزارة التربية والتعليم من مسؤولين وتربويين ومدرسين ومدراء للعمل على توفير الخطط اللازمة لمعلمي العلوم حتى يرشدوهم على الاستخدام الأمثل لتطبيق مهارات التفكير التأملي، ولفت نظر المسؤولين والمعلمين إلى أهمية تطبيق التفكير التأملي في مواد العلوم في المرحلة الثانوية، وبالإضافة لتطبيقها في المناهج الأردنية.

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

-درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء في لواء الرمثا.

-درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المشرفين في لواء الرمثا.

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعًا للجنس والعمر.

5. التعريفات الإجرائية

الممارسة: تكرار معين ينفذ داخل الغرفة الصفية من قبل المعلمين، والتي تقوم على مقصد عام من المعرفة والمهارة المرتبطة بأي عمل.

معلمو العلوم: هم الذين يدرسون مادة العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا, وتشمل على (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض) للعام الدراسي 2021/2020م.

المرحلة الثانوية: إحدى المراحل التعليمية والتدريسية والتي تشمل الصفوف (الحادي عشر، الثاني عشر).

التفكير التأملي: ممارسات ينفذها معلمو العلوم من خلال شرح المشكلة أو الموقف أو الصورة طرحت في الغرفة الصفية ليتم إرجاعها إلى عناصرها الأولية للتوصل إلى النتاجات العامة تتطلبها المشكلة، وتقاس بدرجة ممارستهم على مقياس التفكير التأملي الذي أعدته الباحثة.

6. حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على المدراءوالمشرفينالذين يعملون في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (2021/2020).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية مدراء المدارس الثانوية والمشرفين من كلا الجنسين.

إمكانية التعميم: حددت مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مجتمعات مماثلة لمجتمع الدراسة، ومدى توفر مؤشرات الصدق والثبات لمقياسي الدراسة.

7. الدراسات السابقة

دراسة جويفل والمهيرات والملاحيم: (2020)، هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الذكاء العاطفي والذكاء المكاني- البصري في التدريس على التحصيل في العلوم والتفكير التأملي لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (192) طالبة وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، موزعين على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط الذكاء العاطفي، المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الذكاء المكاني-البصري، والمجموعة الثالثة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام أداتين: اختبار تحصيلي في العلوم لوحدة علوم الأرض للصف الثامن، ومقياس التفكير التأملي، وتم التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في العلوم ومقياس التفكير التأملي للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين، وتضمنت الدراسة تفصيلا لتلك النتائج.

دراسة أبو العينين وسرور وجاد: (2020)، هدفت إلى تحديد دور الاستقصاء التأملي القائم على بحوث العمل في تنمية التحصيل بمستويات (التذكر- الفهم - التطبيق)، وتنمية التفكير التأملي الذي يشمل المهارات الآتية (التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات منطقية - إعطاء تفسيرات مقنعة - التوصل إلى حلول مقترحة). ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، ومقياس التفكير التأملي علاوة على أدوات المعالجة التجريبية المتمثلة في دليل المعلم، ودليل نشاط التلميذ، وأيضا استخدام صحائف التفكر لكلٍّ من المعلم والتلاميذ، وتمثلت عينة البحث في عدد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بلغ (91) تلميذ وتلميذة بمدرستين تابعتين لإدارة أجا التعليمية بمحافظة الدقهلية، حيث تم تقسيمهم إلى (47) تلميذ وتلميذة للمجموعة التجريبية، و(44) تلميذ وتلميذة للمجموعة الضابطة، وأسفر البحث عن النتائج الآتية : 1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05 ≥α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. 2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05 ≥α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية. 3) توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (0,05 ≥α) بين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. 4) أدى استخدام المعلم لصحائف التفكر إلى تحسين ممارساته داخل الفصل الدراسي. 5) أدى استخدام التلاميذ صحائف التفكر إلى تحسين ممارساتهم داخل الفصل الدراسي.

دراسة السميح: (2018)، هدفت إلى التعرف على واقع الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تنمية مهارات التفكير التأملي، استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأداته بطاقة الملاحظة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية في مدارس المرحلة الثانوية العامة التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي 1438 / 1439 ه والبالغ عددهم (1326) معلما، وتم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ عددها (31) معلماً، كشفت الدراسة عددا من النتائج أهمها: دور معلمي العلوم الشرعية في تنمية مهارة

(الوصول إلى الاستنتاجات) يمارس بدرجة (متوسطة)، وأنَّ دورهم في تنمية مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) يمارس بدرجة (منخفضة)، في حين إنَّ دورهم (لا يمارس) في تنمية مهارات (التأمل والملاحظة) و(الكشف عن المغالطات) و(وضع حلول مقترحة).

دراسة الشهري: (2017)، هدفت إلى تقويم كتاب العلوم الصف الأول المتوسط ومدى تضمينه لمهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من الجزء الأول من كتاب العلوم الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، والمطبق في العام الدراسي (1438/1437ه) والذي يتكون من (6) فصول مقسمة في ثلاث وحدات دراسية. وتكونت عينة الدراسة من جميع الدروس المتضمنة الجزء الأول من كتاب العلوم الصف الأول المتوسط، والتي بلغت (14) درسًا. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداة عبارة عن قائمة مهارات التفكير التأملي، والتي يجب تضمينها ضمن كتاب العلوم الصف الأول المتوسط، ومن ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل المحتوى، وللتحقيق من صدقها من خلال صدق المحكمين قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتم حساب ثباتها بحساب معدل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي. وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة اهتمام كتاب العلوم الصف الأول المتوسط بتضمن مهارات التفكير التأملي بوجه عام، إلا أن تلك المهارات بنسب متباينة، حيث ضمنت مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات، ووضع حلول مقترحة على التوالي.

دراسة الهدابية: (2016)، هدفت إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيلي العلوم. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرستين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، تم اختيارهما قصديًّا. تكونت المجموعة التجريبية من (31) طالبة، تم تدريسهن باستخدام أنموذج مكارثي، والمجموعة الضابطة من (24) طالبة تم تدريسهن بالطريقة السائدة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد دليل معلم وفق أنموذج مكارثي، تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين. أما أدوات الدراسة فتمثلت في اختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار آخر لقياس تحصيل العلوم تم تطبيقهما على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التأكد من صدقهما

وثباتهما. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الفاخري: (2015)، هدفت إلى التعرف على اثر استخدام الخريطة الذهنية في مادة التربية والوطنية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي، وإكسابهم مهارة التفكير التأملي، وفي اتجاهاتهم نحو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا في الأردن للعام الدراسي (2015/2014) ولتحقيق هدف الدراسة، استخدام ثلاث أدوات للدراسة هي: اختبار تحصيلي، اختبار لمهارة التفكير التأملي مكون من (6) أنشطة وعليه عدد من الأسئلة، ومقياس الاتجاه نحو التربية الاجتماعية والوطنية.تكونت عينة الدراسة من أربع مدارس اختيرت بالطريقة المتيسرة، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائيا تعزى لطريقة التدريس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار مهارة التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية والتي تعزى لطريقة التدريس القائمة على الخرائط الذهنية.

دراسة عماوي: (2009)، هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس وهن مدرسة معن، ومدرسة القرارة، ومدرسة بني سهيلا، حددت مشكلة الدراسة في الإجابة علي السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بخان يونس. وللإجابة علي أسئلة الدراسة تم تطبيق طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة علي تنمية التفكير التأملي بشقيه النظري والتطبيقي، وبناء أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير التأملي والذي تكون من (34) فقرة موزعة علي خمس مهارات وهي : (الملاحظة والتأمل - ووضع حلو لمقترحة - التفسير – والاستنتاج – الكشف عن المغالطات)، وتم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0.740) وطبقت أداة الدراسة على العينة المكونة من المجموعة التجريبية (103) والمجموعة الضابطة (100)، وبعد إجراء الاختبار البعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار

التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة تبين أنها تناولت مهارة التفكير التأملي، إذ اختلفت في ارتباطهما بمتغيرات أخرى مثل دراسة أبو العينين وسرور وجاد (2020) دراسة هدفت إلى تحديد دور الاستقصاء التأملي القائم على بحوث العمل في تنمية التحصيل بمستويات (التذكر- الفهم - التطبيق)، ودراسة جويفل والمهيرات والملاحيم (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الذكاء العاطفي والذكاء المكاني- البصري في التدريس على التحصيل في العلوم والتفكير التأملي لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، ودراسة السميح (2018) التي هدفت إلى التعرف على واقع الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تنمية مهارات التفكير التأملي، ودراسة الشهري (2017) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم الصف الأول المتوسط ومدى تضمينه لمهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية، ودراسة الهدابية (2016) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيلي العلوم، ودراسة الفاخري (2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الخريطة الذهنية في مادة التربية والوطنية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي، وإكسابهم مهارة التفكير التأملي، وفي اتجاهاتهم نحو مادة التربية الاجتماعية والوطنية، ودراسة عماوي (2009) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس.

أما الدراسة الحالية فهي تختلف عن الدراسات السابقة في تناول الأداة المستخدمة، وهي في حدود علم الباحثة من أوائل الدراسات في هذا المجال. فاستخدام أداة الاستبانة لقياس وجهة نظر المدراء والمشرفين تعد وجهة جديدة لم تتطبق سابقا على الأعم الأغلب، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمتغير الدراسة والمقياس والمنهجية، أما النتائج فسوف يتم

مقارنتها لاحقً، ولا توجد أي دراسة سابقة أجنبية أو عربية تناولت متغير الدراسة كما هو في شكله الحالي وهذا ما يبرر أجراء هذه الدراسة.

8. منهجية الدراسة

سارت الدراسة وفق توجهات المنهج الوصفي المقارن، وذلك لملاءمتهِ أغراض هذه الدراسة من جمع البيانات من المستجبين لأدوات الدراسة؛ وذلك لمعرفة درجة استخدام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في لواء الرمثا.

9. مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الثانوية ومشرفي العلوم في لواء الرمثا والبالغ عددهم (31) مديرا للمدارس الثانوية، و(5) مشرفين لمادة العلوم، إذ تم اختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة تبعًا لإجراءات اختيار العينة القصدية من عينة الدراسة وذلك لصغر حجم المجتمع ، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من مدراء ومشرفين بحسب متغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	16	%41.7
	أنثى	21	%58.3
	المجموع	36	%100.0
الخبرة	10 سنوات فأقل	11	%30.6
	أكثر من 10 سنوات	25	%69.4
	المجموع	36	%100.0

10. أداة الدراسة

بغرض جمع البيانات اللازمة للكشف عن درجة استخدام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين، تم تطوير أداة الدراسة المتمثلة بمقياس درجة استخدام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب التفكير التأملي، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري ذي العلاقة، وإلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع حيث تكوّنت من (29) فقرة، بالإضافة إلى المتغيرات الديمغرافية لإفراد الدراسة.

11. صدق أداة الدراسة

أ. صدق المحتوى لأداة الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري لأداة الدراسة؛ تم عرض الأداة على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بالعلوم التربوية والنفسية وخبراء في القياس التربوي في عدد من الجامعات الأردنية بالإضافة لعدد من الأطباء، وذلك بهدف التعرف إلى مدى ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغتها، ووضوح معانيها من الناحية اللغوية، ولقد تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ إذ تمَّ تعديل الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) تقريبا كحد أدنى، وتم الاتفاق عليها من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها.

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (25) شخصا من مدراء ومشرفين خارج مجتمع الدراسة المستهدفة من أجل التعرف إلى مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ وهذه فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية، والجدول (2) يُبيّن نتائج ذلك:

جدول (2)

معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.636	0.000	11	**0.636	0.000	21	**0.654	0.000
2	**0.739	0.000	12	**0.797	0.000	22	**0.639	0.000
3	**0.781	0.000	13	**0.698	0.000	23	**0.687	0.000
4	**0.798	0.000	14	**0.770	0.000	24	**0.669	0.000
5	**0.563	0.000	15	**0.669	0.000	25	**0.661	0.000
6	**0.636	0.000	16	**0.696	0.000	26	**0.602	0.000
7	**0.774	0.000	17	**0.722	0.000	27	**0.763	0.000
8	**0.756	0.000	18	**0.711	0.000	28	**0.621	0.000
9	**0.636	0.000	19	**0.698	0.000	29	**0.756	0.000
10	**0.731	0.000	20	**0.628	0.000			

** دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يبين الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات أداة درجة استخدام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب التفكير التأملي بالدرجة الكلية على الأداة قد تراوحت ما

بين (0.563– 0.797)، وقد كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي في فقرات الأداة.

12. ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach`s Alpha)، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (25) شخصا من مدراء ومشرفين خارج مجتمع الدراسة، فقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.821)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

13. متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات التابعة، وهي:

-درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء ومشرفين العلوم.

ب. المتغيرات المستقلة، وهي:

1. الجنس، وله فئتان: (ذكر، وأنثى).
2. سنوات الخدمة ، وله فئتان: (10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات)

14. المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين.

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخدام الاختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين.

-تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، لتأكد من ثبات أداة الدراسة. وتمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

-تم تحديد درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين في ثلاث مستويات. من المعادلة الآتية:

طول الفئة = (القيمة الأعلى للبديل – القيمة الأدنى للبديل) /عدد الدرجات.

$$1.33 = 3/ (1–5) =$$

وعليه فقد أصبحت الدرجات (1-2.33) منخفضة، (2.34-3.67) متوسطة، (3.68-5.00) مرتفعة.

15. الإجراءات التي اتخذت لتحقيق أهداف الدراسة وهي على النحو الآتي:

1. الاطلاع على الأدب النظري السابق والدراسات السابقة.
2. تطوير أداة الدراسة المتمثلة في مقياس درجةالممارسة.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وذلك بدلالات الصدق والثبات.
4. تطبيق المقياس على أفراد الدراسة.
5. تجميع البيانات وأجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
6. استخراج النتائج وعرضها.

مناقشة النتائج وفقًا للأدبيات ومقارنتها بالدراسات السابقة، ووضع التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

16. عرض نتائج الدراسة

17. أوَّلًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين؟"

للإجابة على السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب على فقرات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين بشكل عام، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين.

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.1	يرحب المعلمين بأسئلة الطلبة الخارجية في الموقف التعليمية	3.81	0.86	1	مرتفعة
.18	يشجع على التأمل في الموقف التعليمي لتوليد أفكار ودلالات جديدة.	3.80	0.91	2	مرتفعة
.16	تقديم تبريرات منطقية لوجهات نظر الطلبة المختلفة.	3.72	0.81	3	مرتفعة
.19	توليد أفكار جديدة بمناقشة أفكارهم مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم.	3.71	0.74	4	مرتفعة
.29	إدراك العلاقة بين الأفكار في النص.	3.64	0.90	5	متوسطة
.3	يشجعهم على طرح أفكار تأملية ضمن الموقف التعليمي.	3.61	0.93	6	متوسطة
.28	وضع عناوين فرعية لأجزاء النص حسب خبراتهم.	3.61	0.99	7	متوسطة
.4	يعزز روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة.	3.58	0.94	8	متوسطة
.12	يوجه الطلبة إلى كيفية التعامل مع الأفكار الجديدة باستخدام التحليل المنطقي بعيدا عن التعامل معها بسرعة.	3.56	0.84	9	متوسطة
.7	يدربهم على الاعتماد على الأدلة والبراهين في استيعاب المعارف الجديدة.	3.53	0.91	10	متوسطة
.21	استنتاج الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة.	3.51	0.85	11	متوسطة
.26	استنتاج أهداف الكتاب من النص.	3.50	0.91	12	متوسطة
.2	يعطي الطلبة أنشطة إثرائية تساعدهم في تنمية أساليب التفكير التأملي	3.46	0.91	13	متوسطة
.17	يقترح تطبيقات أصيلة لحل المشكلات التي تواجههم في المواقف التعليمية وخارجها.	3.44	0.77	14	متوسطة
.13	طرح التساؤلات الجوهرية قبل عملية التعليم وبعدها.	3.43	0.91	15	متوسطة
.23	استخلاص الفكرة الرئيسية من موضوعات الدروس.	3.42	0.77	16	متوسطة
.25	تحليل المعلومات والمسائل الرئيسية إلى تفاصيلها.	3.41	0.77	17	متوسطة
.20	يشجع على تحديد المعاني الجزئية التي تنظمها كل فكرة.	3.35	0.96	18	متوسطة
.24	استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها.	3.31	0.86	19	متوسطة
.14	تحليل المشكلات العلمية تحليلا علميا أثناء الموقف التعليمي.	3.25	1.00	20	متوسطة
.6	يقوم بربط المعرفة بخبرات الطلبة السابقة.	3.22	1.07	21	متوسطة
.27	ربط الأفكار مع المشكلات الحاضرة.	3.21	0.93	22	متوسطة
.10	يشجع على دراسة الموضوعات المثيرة للتفكير التأملي.	3.17	0.97	23	متوسطة
.9	يهتم بتنمية دراسة الموضوعات التي تقدم تفسيرات منطقية.	3.12	0.98	24	متوسطة
.11	يبدى الاهتمام بمعرفة الطرق التي تؤدي إلى إيجاد المعلومة أكثر من المعلومة بحد ذاتها.	3.11	1.12	25	متوسطة
.5	يمهد للموقف التعليمي الصفي بأسئلة تفكير تأملي.	3.08	1.18	26	متوسطة
.22	استنتاج التعميمات والقوانين من النص.	3.06	0.98	27	متوسطة
.8	يشجعهم على التفكير بعمق في المعرفة الجديدة وأثناء تطبيقها.	2.93	1.08	28	متوسطة
.15	اقتراح حلول للمشكلات العلمية أثناء الموقف التعليمي.	2.92	1.05	29	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.40	0.59		متوسطة

يُظهر الجدول (3) أنَ المتوسطات الحسابية لفقرات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين قد تراوحت بين (2.92 – 3.81)، وبمستوى درجة تقييم متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أمّا الأداة فقد حصل على متوسط حسابي (3.40) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى تقييم متوسطة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يرحب المعلمين بأسئلة الطلبة الخارجية في الموقف التعليمية" بمتوسط حسابي (3.81)، وبمستوى درجة تقييم مرتفعة، وقد تلاها الفقرة (18) التي تنص على "يشجع على التأمل في الموقف التعليمي لتوليد أفكار ودلالات جديدة " بمتوسط حسابي (3.80)، وبمستوى درجة تقييم مرتفعة.

وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (15) التي تنص على "اقتراح حلول للمشكلات العلمية أثناء الموقف التعليمي". بمتوسط حسابي (2.92) وبمستوى درجة تقييم متوسطة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، و سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، الجدول (4) يُبيَّن ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعا للمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	16	3.42	0.70
	أنثى	21	3.38	0.51
	المجموع	36	3.40	0.59
سنوات الخبرة	10 سنوات فأقل	11	3.29	0.64
	أكثر من 10 سنوات	25	3.44	0.57
	المجموع	36	3.40	0.59

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير

التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين وفقًا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس والجدول (5) يبين نتائج ذلك .

جدول (5) نتائج تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA) لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.025	1	.025	.071	.792
سنوات الخبرة	.168	1	.168	.465	.500
الخطأ	11.890	33	.360		
الكلي	427.159	36			
الكلي المعدل	12.077	35			

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يبين الجدول (5) :

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على الأداة ككل (0.071) بمستوى الدلالة (0.792) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين متغير سنوات الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على الأداة ككل (0.465) بمستوى الدلالة (0.500) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$).

18. مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين؟".

يتبين أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات درجة ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين قد تراوحت بين (2.92 – 3.81)، وبمستوى درجة تقييم متوسطة إلى مرتفعة على الفقرات، أمّا الأداة ككل فقد حصلت على متوسط حسابي (3.40) وبانحراف معياري (0.59) وبمستوى تقييم متوسطة.

وتعزى النتيجة إلى أن بعض معلمي العلوم يفتقرون إلى الأساليب التي تساعدهم في تنمية التفكير التأملي من وجهة نظرهم، بالإضافة لكون تنمية مهارات التفكير التأملي تساعدهم في حل الكثير من المشكلات وإعطاء الحلول لها، وكون مادة العلوم تتميز بهذا المجال، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو العينين وسرور وجاد (2020) التي هدفت لتحديد دور الاستقصاء التأملي القائم على بحوث العمل في تنمية التحصيل بمستويات (التذكر- الفهم - التطبيق)، وتنمية التفكير التأملي، ودراسة السميح (2018) التي هدفت للتعرف على واقع الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وتعزى النتيجة إلى الاستخدام السليم لمعظم معلمي العلوم لأساليب تنمية التفكير التأملي أثناء تطبيق معظم دروسهم التي تشمل على تنمية التفكير التأملي؛ لما لها من دور في التخفيف من المشكلات التي يعاني منها الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2017) التي هدفت إلى تقويم كتاب العلوم الصف الأول المتوسط ومدى تضمينه مهارات التفكير التأملي في المملكة العربية السعودية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة)؟".

يلاحظ وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين وفقًا لمتغيرات الجنسوسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت النتيجة على النحو الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين تعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على الأداة ككل (0.071) بمستوى الدلالة (0.792) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند (α ≤ 0.05).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة معلمي العلوم أساليب تنمية التفكير التأملي من وجهة نظر المدراء والمشرفين متغير سنوات الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (f) على الأداة ككل (0.465) بمستوى الدلالة (0.500) وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند (α ≤ 0.05).

وقد تعزى النتيجة إلى الخبرة التي يتصف بها مدراء المدارس ومشرفو العلوم، والتي بدورها تعد من الأساليب التي تساعد معلمو العلوم في تطبيق وتنمية مهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهم، بالإضافة لما يتسم به معلمو العلوم من مهارات تساعدهم في تطبيق واستخدام مهارات التفكير التأملي، وما تحتويه كتب العلوم المرحلة الثانوية من أنشطة تساعد الطلبة في صقل مهاراتهم المرتبطة بالتفكير التأملي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2017)، ودراسة السميح (2018)، ودراسة الفاخري (2015)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الخريطة الذهنية في مادة التربية والوطنية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي، وإكسابهم مهارة التفكير التأملي، وفي اتجاهاتهم نحو مادة التربية الاجتماعية والوطنية في المدارس الحكومية في لواء الرمثا.

وبناءً على ما سبق ذكره، فقد بينت نتائج الدراسة أهمية التفكير التأملي من وجهة نظر مدراء المدارس الثانوية من خلال النقاط الآتية:

-حاجة معلمي العلوم لتطبيق مهارات التفكير التأملي؛ لما تخلفه وتترك من نتائج إيجابية في نفوس الطلبة أثناء تعلمهم وتعليمهم.

- بالإضافة لقدراتها على جعل الطلبة قادرين على حل المشاكل التي تواجههم.

19. التوصيات

-العمل على عقد دورات مرتبطة بتنمية مهارات التفكير التأملي، التي بدورها تسهل عملية تعلم وتعليم الطلبة.
-التعاون بين المدراء والمشرفين في عمل ورشات وندوات علاجية ووقائية تساعد كل من معلمي العلوم والطلبة في تنمية مهارات التفكير التأملي.
-أجراء بحوث ودراسات مستقبلية في باقي مواد العلوم خاصة في مرحلة الثانوية العامة؛ لما لها أثر إيجابي لجميع أطراف العملية التعليمية.

قائمة المراجع

1. تدمري، رشا عمر. (2013). طرائق التعليم وأدوات التقويم التربوي. ط1، صيدا- بيروت، المكتبة العصرية.
3. جوردن هلفش؛ وفليب سميث. (1963). التفكير التأملي "طريقة للتربية والتعليم. (ترجمة، محمد العزاوى، إبراهيم خليل شهاب)، القاهرة: دار النهضة العربية.
4. جويفل، مصطفى عودة؛ والمهيرات، نورا؛ والملاحيم، صفاء. (2020). أثر استخدام نمط الذكاء العاطفي والذكاء المكاني/ البصري في التدريس على التحصيل في العلوم والتفكير التأملي لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة للدراسات التربوية والنفسية، (28) 1، 931-809.
5. الحارثي، حصه بنت حسن حاسن. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
6. خوالدة، أكرم صالح. (2012). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان.
7. السميح، سميح بن هزاع. (2018). الدور التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تنمية مهارات التفكير التأملي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، (19) 4، 408-375.
8. الشهري، سلطان بن صالح. (2017). تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (8) 6، 1-11.
9. العارضة، محمد عبدالله. (2008). **أثر** برنامج تدريبي للتفكير التأملي على علاقة أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعة

وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
10. عبد السلام، مصطفى. (2009). تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة. ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
11. عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني ثانوي الأزهري. مجلة التربية العلمية، كلية التربية: مصر، العدد 4، المجلد 8، 159-212.
12. عمايرة، احمد عبد الكريم محمد. (2005). اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك: اربد.
13. أبو العنين، يمنى إيهاب محمود؛ وسرور، عايدة عبدالحميد؛ وجاد، زينب المتولي. (2020). الاستقصاء التأملي القائم على بحوث العمل ودوره في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
14. عودات، ميسر حمدان. (2006). اثر استخدام طرائق العصف الذهني والقبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
15. الفاخري، إسلام خالد محمد. (2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية في تدريس مادة التربية الاجتماعية والوطنية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وإكسابهم مهارات التفكير التأملي في لواء الرمثا واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.
16. الهدابية، إيمان؛ وأمبو سعيدي، عبدالله بن خميس. (2016). أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (12) 1، 15-1.
17. Kish,C K., Sheehan, J. (1997). Portfolios in the classroom: A vehile for develooing reflective thinking . High School Journal , 80(4) 7-254.

18. Kovalik, S., Olsen, K. (2010). kid's eye view Of science: aconceptual integrated approach to teaching Science K-6. first edition. U.S.A; sage.
19. Norton, J. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. Education Academic Search Premier**,** 117 (3), 35-74.
20. Thorpe, K., Barsky, J. (2001). Healing through self-reflection**.** Journal of Advanced Nursing, 35(5) 9-760 .

The degree to which secondary school science teachers practice methods of developing reflective thinking from the point of view of principals and supervisors in the Ramtha District.

a. Zainab Ali Youssef Mansi
Jordanian Ministry of Education

Abstract: The study aimed to find out the degree to which secondary school science teachers practice methods of developing reflective thinking from the point of view of managers and supervisors in the Ramtha district, and the use of the comparative descriptive approach for its relevance to the study, and the use of a questionnaire tool consisting of (29) items, and the sample amounted to (36) managers and supervisors. The results showed that the arithmetic averages of the paragraphs of the degree of science teachers' practice of methods of developing reflective thinking came at a medium to high level on the paragraphs, and the tool came at a medium level. And there are apparent differences in the averages of the responses of the study sample members to the total degree of science teachers' practice of methods of developing reflective thinking from the point of view of managers and supervisors, according to the variables of gender and years of experience.

Keywords: sciences, teachers, reflective thinking, practice, District Ramtha.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

أثر الدافعية للتعلم في نجاح برامج تعليم الكبار إقليم شفشاون (شمال المغرب) نموذجا

د. خالد أوعبو – د. السعيد الزاهري

جامعة عبد المالك السعدي، تطوان- المملكة المغربية

ملخص: تأتي هذا الدراسة مساهمة في البحث عن الدوافع الحقيقية لالتحاق الكبار بمراكز التعليم للعمل على تعزيزيها أو توجيهها بغرض إنجاح ورش محاربة الأمية وتعليم الكبار، منطلقة من مقاربة مفاهيمية "لتعليم الكبار" و"الدافعية"، وباحثة عن تجليات مفهوم الدافعية في النظريات التربوية. أما شقها التطبيقي فيبحث عن أهم هذه الدوافع بالمنطقة الإحصائية (شفشاون شمال المملكة المغربية)، لتقف في الأخير على سبل رفع مستويات دافعية الكبار نحو التعلم.وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتألفت عينة البحث من 197 مستفيدا من مراكز تعليم الكبار تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين إجمالي المستكملين لسنتين تكوينيتين.وقد توصلت النتائج إلى أن دوافع الكبار للانخراط في برامج التكوين تنحصر في: الدوافع العلمية أو الثقافية، والدوافع الاجتماعية، والدوافع الاقتصادية أو المهنية، والدوافع الدينية، والدوافع النفسية. كما أظهرت هذه النتائج أن لهذه الدوافع الأثر الكبير في نجاح برامج تعليم الكبار.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، التعلم، تعليم الكبار، برامج التعليم، إقليم شفشاون.

مقدمة:

تعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس التربوي، فهي تعتبر المحرك الأساسي لسلوك الفرد كمّا وكيفا، وتعبّر عن استعداده لبذل أقصى جهد لتحقيق أهدافه بإصرار وحماسة ومثابرة ورغبة كبيرة في الإنجاز.

وقد احتل موضوع الدافعية مكانة كبيرة في الدراسات السيكوسوسيولوجية لدورها في إشباع حاجات الفرد ودفعه نحو تحقيق ذاته وتحسين أدائه وزيادة إنتاجيته، وعليه فإن الاهتمام بدوافع الإنسان يعد مقدمة لحل المشكلات السيكولوجية والاجتماعية.كما اهتم التربويون بموضوع الدافعية وأوْلَوْها أهمية بالغة لما لها من الأثر الجلي على التعلم، فاستثارة دافعية المتعلم وتوجيهها تجعله يقبل على ممارسة النشاط المعرفي والوجداني والحركي بحماس مما يؤثر إيجابا على فعالية الإنجاز. فالدافعية تعد إحدى مبادئ التعلم الجيد، حيث تدفع الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لحل المشكلات التي تواجهه أو لتعلم مواقف جديدة.

وتختلف الدوافع إلى التعلم من شخص إلى آخر، كما تختلف من فئة عمرية إلى أخرى. ولما كانت برامج محو الأمية وتعليم الكبار تتميز عن غيرها من برامج التعليم بغياب طابع الإلزام، فإن البحث عن الدوافع الحقيقية لالتحاق الكبار بمراكز التكوين قصد العمل على تعزيزها يعد من صميم نجاح برامج محو الأمية وتعليم الكبار.وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة على أهمية الوقوف على دوافع الكبار للتعلم، لأنها تساعد على استقطابهم وملاءمة البرامج ونوعية التكوينات لحاجاتهم، وتساعد أيضا على البحث في كيفية تعزيز الدوافع الإيجابية المشجعة على إقبالهم على التكوين، وإزالة الدوافع السلبية أو العقبات التي تحول دون تعلمهم.

وتأتي هذا الدراسة للمساهمة في البحث عن الدوافع الحقيقية لالتحاق الكبار بمراكز التعليم للعمل على تعزيزيها أو توجيهها للانخراط في الورش التنموي الكبير، ورش محاربة الأمية وتعليم الكبار، منطلقة من مقاربة مفاهيمية "لتعليم الكبار" و"الدافعية"، وباحثة عن تجليات مفهوم الدافعية في النظريات التربوية. أما شقها التطبيقي فيبحث عن أهم هذه الدوافع بالمنطقة الإحصائية (شفشاون شمال المملكة المغربية)، لتقف في الأخير على سبل رفع مستويات دافعية الكبار نحو التعلم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بالإضافة إلى القدرات العقلية للفرد ومهارات التفكير لديه، يعتبر الدافع إلى التعلم عاملا حاسما في نجاحه في التعلم، فبدونه لن يستطيع الفرد بذل أي جهد أو طاقة لتعلم مواقف جديدة أو لحل المشكلات التي تواجهه في سبيل تعلمه، وإن امتلك قدرات ومهارات الفهم والتحصيل.

ومما لا شك فيه فإن للدوافع أهمية كبيرة في نجاح المخططات والبرامج التربوية، فهي المحور الرئيسي الذي ترتكز عليه عملية التعلم، لأجل ذلك يعتبر الوقوف على الدوافع الحقيقية لانخراط الكبار في التكوين وكذا معرفة حاجاتهم وانتظاراتهم أكثر السبل نجاعة في ربح رهان محو أمية الكبار.

وقد اختار الباحث البحث في **أثر الدافعية للتعلم في نجاح برامج تعليم الكبار** من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي الدوافع الحقيقية التي تحفز الكبار على الانخراط في برامج تعليم الكبار؟

- كيف تؤثر هذه الدوافع في نجاح برامج التكوين؟

- كيف نرفع من مستوى دوافع التعلم لدى الكبير؟

أهداف الدراسة:

يعتبر انتشار الأمية في أي مجتمع مؤشرا حاسما على تدني رتبته في سلم التنمية البشرية وعاملا رئيسيا يعيق نموه وتطوره؛ فالتعليم يمكن الفرد من آليات للترقي الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، فيساهم في بناء مجتمعه، في حين يشكل الأمي عبئا حقيقيا أمام تحقيق الرقي المجتمعي.
وحيث إن محو أمية الكبار يغيب عليها طابع الإلزام والإجبار فإن الدارس الذي لا يملك دافعا قويا يحثه على التعلم عن طريق الاقتناع الذاتي لن يلتحق بمراكز التكوين، فالدافع يعمل على استثارة سلوك الفرد ويقوي درجة احتماله خاصة إذا كان الحافز إيجابيا وقويا.

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن دوافع الكبار في التكوين.

- اعتماد هذه الدوافع في صناعة السياسات التكوينية للكبار.

مصطلحات الدراسة:

1. تعليم الكبار

عرف مفهوم تعليم الكبار تطورا ملحوظا منذ نشأته، ولا يزال تعريفه يطاله التغير والتطور حسب تغير الأزمنة وتطور المجتمعات. كما يختلف هذا المفهوم باختلاف المؤسسات التي تشتغل في هذا المجال وفي نوعية البرامج التي تقدم للكبار والوسائل المستخدمة في ذلك. وعليه فإن مفهوم تعليم الكبار اختلط بالعديد من المترادفات مثل محو الأمية والتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة والتربية الأساسية والمدارس الليلية والتعليم الإضافي ومدارس الكبار وتعليم المواطنة وغيرها.

وسنحاول في هذه السطور الوقوف على بعض التعريفات لتوافقها مع طبيعة الدراسة.

عرف إعلان هامبورغ تعليم الكبار في القرار 11 منه بما يلي: "المراد به بوجه عام توفير المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للجميع في عالم سريع التغير" (Unesco, 1997). كما عرف بأنه "خبرة تعليمية تقدم للكبار، لا تنتهي بسن معنية أو سنوات دراسية معينة، وبذلك يصبح تعليم الكبار ميدانا متجددا، يقوم في أساسه على فكرة التربية المتواصلة أو المستمرة التي تساعد المتعلم على مواكبة متغيرات العصر" (إبراهيم مجدي عزيز، 2008).

وعرفه عبد الله عبد الدايم؛ بعد عرضه العديد من التعاريف وللمراحل التي قطعها تعليم الكبار اعتمادا على ما تمخض من تعاريف في المؤتمرات الدولية الكبرى التي تناولت موضوع تعليم الكبار؛ بما يلي: "إن مفهوم تعليم الكبار اتسع في محتواه ومضمونه وأهدافه، فغدا يشمل ميادين تنتسب إلى أبحاث التنمية الشاملة للمجتمع وإلى القيم الإنسانية، كالتربية السياسية والعمل من أجل تقدم المجتمع، وكتعليم التقنيات الزراعية والصناعية والصحية والمهارات المهنية بوجه عام، وكالعناية بتنظيم النسل، وكإيقاظ الوعي السياسي، وكالدراية على ما يتصل بالتربية المدنية وتكوين روح المواطنة، وكتوفير مشاركة المجتمع في شتى شؤونه، وكغرس الروح الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، وكإشاعة روح التفاهم والتعاون العالمي"(عبد الله عبد الدايم، 1993). فجاء تعريفه محددا لمجالاته.

أما المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار فعرف تعليم الكبار بأنه: "مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أو يسلكون بها سبيلا جديدا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم. ويشمل التعليم النظامي والتعليم المستمر، كما يشمل التعليم غير النظامي وكافة أشكال التعليم غير الرسمي والعفوي المتاحة في مجتمع يتعلم ويتسم بتعدد الثقافات، حيث يتم الاعتراف بالنهوج النظرية والنهوج التي ترتكز على التطبيق العملي. ويهدف هذا التعليم إلى استكمال مستوى معين من التعليم النظامي أو التأهيل المهني، واكتساب معارف ومهارات في مجال جديد (ليس بالضرورة للحصول على مؤهل دراسي)، وتجديد أو استيفاء بعض المعارف والمهارات في ميدان معين" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2016).

فمن خلال التعاريف السابقة، يتضح أن المقصود بتعليم الكبار بصفة عامة تلك العملية التعليمية التي تستهدف الفئات التي لا تتابع دراستها بشكل نظامي بالمؤسسات التعليمية الرسمية لتقدمها في السن، سواء لم يسبق لها المرور بالمرحلة الأولى من التعليم المبرمج في سن الطفولة على الإطلاق، أو سبق لها المرور بهذه المرحلة دون اكتساب الكفايات الأساسية أو الأولية، ويراعى في هذا النوع من التعليم خصائص الكبار وحاجاتهم وظروفهم الخاصة.

2. الدافعية

تعددت تعريفات الدافعية بين المختصين في دراسة علم النفس السلوكي، وهذه بعضها:

عرفها الباحث إدوارد موراي بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر من الجهد والوقت (إدوارد موراي، 1988).

أما ماسلوMaslow.H.A فقد ذهب إلى اعتبارها "خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة، تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي" (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000).

ومن التعريفات العربية للدافعية تعريف محمد عودة الريماوي، الذي حددها في كونها عملية أو سلسلة من العمليات التي تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو

هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف (محمد عودة الريماوي، 2004).

أما نشواتي فقد حدد الدافعية في مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء أكانت بيولوجية أم نفسية أم اجتماعية، لذلك فإن مفهوم الدافع يرتبط بمفهوم الحاجة، حيث تشير الحاجة إلى تغير أو نقص أو زيادة في حالة الفرد مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الدافع إلى إزالة وإعادة الفرد إلى حالة التوازن والتكيف، أي أن وظيفة الدافع هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه وتوافقه في بيئته الخارجية والداخلية (نشواني عبد المجيد، 2003).

كما عرفت الدافعية بكونها تلك القوة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية، أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات) (حسن حسين زيتون، 2001).

فالدوافع هي قوى داخلية تحرك سلوك الفرد نحو القيام بنشاط معين، تحقيقا لهدف معين، وهي تظهر نتيجة نقص أو رغبة أو حاجة إلى إشباع جسمي أو نفسي.

الإطار النظري:

1. النظريات المفسرة للدافعية

تعددت النظريات المفسرة لأثر الدافعية في السلوك الإنساني، وهذه بعض تفصيلاتها:

أ- النظرية السلوكية

وتسمى كذلك نظرية الارتباط الشرطي أو نظرية المثير/الاستجابة. سيطر هذا التيار على علم النفس خلال النصف الأول من القرن العشرين. يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك متعلم من البيئة ومن أشهر رواده بافلوف وسكنر وباندورا وواطسون وثورندايك وجاثري.

وقد عرّفت هذه المدرسة الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية

معينة، وهي المسؤولة عن تحرير مخزون الطاقة لدى التعلم بتوجيه سلوكه ليشبع حاجاته.

تؤكد هذه النظرية على أن الدافع إلى التصرف ينشأ عن عدم توازن داخلي أو حالة توتر ناتجة عن احتياج جسمي، هذا الأخير يحاول بانتظام تقليل هذه التوترات وتقليل حالات فقدان التوازن. لذلك، فإن السلوك مشروط بدوافع داخلية أو خارجية، وهي عوامل محفزة للفعل المراد القيام به.

وقد ظهرت العديد من تطبيقات البحوث السلوكية في موضوع تعليم الكبار، وتفترض وجود نوعين من المحفزات، محفزات داخلية (الحاجة إلى التعلم، على سبيل المثال)، ومحفزات خارجية (أهمية البرنامج التدريبي مثلا). ويميز السلوكيون بين التعزيزات الإيجابية كالمكافآت عندما يظهر المستفيد من التكوين السلوك المتوقع والتعزيزات السلبية لتعديل السلوك (Vianin, 2006).

ب- النظرية الإنسانية

يشكل التيار الإنساني الذي نشأ عام 1949 على يد عالم النفس الأمريكي "كارل روجرز" والذي اقترن عمله ببعض الباحثون الكبار مثل "أبراهام ماسلو" القوة الثالثة في علم النفس المعاصر بعد التحليل النفسي والسلوكية، ويشير المفهوم الأساسي للنظرية إلى الاهتمام بالنفس واحترام الذات فضلا عن التركيز على القدرات الشخصية لكل فرد وإمكانية تطويرها لحل جميع المشكلات التي تواجهه. وقد عمد رواد هذا الاتجاه إلى تفسير نظريات العلاج النفسي بالتأكيد على قدرة الإنسان على توجيه نفسه ذاتيا من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لقدراته وإمكانياته (عبد الستار إبراهيم، 1980).

تقوم النظرية الإنسانية (بحسب مفهوم روجرز) على أن للإنسان دافعا واحدا مهيمنا هو تحقيق إمكاناته وقدراته، وبذلك يضع مسؤولية التغيير على عاتق (العميل أو الطالب) أكثر من وضعها على عاتق (المعالج أو المعلم)، إذ افترض أن الإنسان يستطيع شعوريا وعقلانيا أن يتحكم في نفسه وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في الفكر والسلوك إلى الأساليب المرغوبة، وهو لا يعتقد أن الناس محكومون بالقوى اللاشعورية أو بخبرات الطفولة المبكرة، وذلك أن الشخصية في نظره تتكون بأحداث الحاضر وبرؤيتنا لهذه الإحداث (حسن شحاتة، 2004).

إن الدافعية من وجهة نظر هذه النظرية تقوم على تأكيد مبدأ حرية الاختيار واتخاذ القرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي (قطامي يوسف، 1998)، وترى هذه النظرية أن الدافعية تمثل حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم من أجل استغلال أقصى ما لديه من طاقة وإمكانيات في أي موقف تعلمي، وهي تقوم بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال واستثمار إمكانياته وقدراته لتحقيق التعلم المطلوب (قطامي يوسف، 1998).

ويعتبر الدافع في مجال تعليم الكبار وفق هذه المقاربة المحرك الأساسي للعلاقات بين الأطراف المشاركة في التكوين. فالمشرف على التكوين على سبيل المثال له دور رئيسي في تحفيز المشاركين، والذي من المفترض أن تتوفر فيه ثلاث صفات لازمة، أولها الانسجام، فعليه أن يسعى إلى إقامة علاقة حقيقية ومنسجمة مع الفئات المستهدفة؛ ثانيها القبول غير المشروط الذي يسمح للمتدربين بالشعور بالاحترام والثقة؛ وثالثها التعاطف، وهو القدرة على وضع نفسه في مكان الشخص الآخر، لفهمه وإبلاغ هذا الفهم.

ج- النظرية المعرفية

من رواد النظرية المعرفية عالم النفس الألماني ماكس فرتهيمر (1880-1943) مؤسس نظرية الجشطلت التي عرفت أيضا بنظرية الاستبصار والذي اهتم بدراسة التفكير وسيكولوجية الإدراك والتعلم، وتلميذه طبيب النفس الألماني كيرت كوفكا (1886- 1941) الذي اهتم بدراسة التعلم والتفكير، كما اهتم بسيكولوجية الإدراك، وكيرت ليفيه الذي اهتم بالدافعية، والسلوك الاجتماعي داخل هذه النظرية.

تؤكد النظرية المعرفية على استراتيجيات الفهم والتوقع للأحداث عبر آليات الإدراك والتفكير والحكم، فالإنسان لديه ذاكرة تمكنه من التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر. وطبقا لهذه النظرية ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل، وهناك أشكال عديدة من النظريات المعرفية التي اهتمت بالدافعية منها نظرية مستوى الطموح، ونظرية توقع القيمة، ونظرية التنافر المعرفي (ثائر أحمد غباري، 2008).

"تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا، واعتقاداتنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا، وتفترض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية

لفهم البيئة وللشعور بالكفاءة وللتنظيم الذاتي وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم. وعلى هذا الأساس يعمل المتعلم بجد ونشاط رغبة في للوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية" (جناد عبد الوهاب، 2012).

"ويذهب فيذر (Feather) إلى أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم، أو أنهم يحققون نجاحا على مهمات عادية" (محمد بكر نوفل، 2011).

د- نظرية التحليل النفسي

يرى الطبيب النمساوي سيغموند فرويد (1939 - 1856) مؤسس هذه النظرية أن لدى الإنسان جهازا كباقي الأجهزة الأخرى الموجودة في الجسم أسماه بـ "الجهاز النفسي" الذي يتكون من ثلاثة عناصر هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى.

ويعرف فرويد الهو بأنه الطاقة التي تتضمن الدوافع الغريزية اللاشعورية، وهو الجزء من الشخصية الذي يمتاز بالبدائية والغريزية والعدوانية، والذي يحتوي على دوافع فطرية شهوانية وعدوانية غير مألوفة أو غير مضبوطة، وعندما تحرم الدوافع من الإشباع، يشعر الإنسان بالتوتر، وعندما يعجز الهو عن إشباعها يلجأ إلى إشباعها بطرق ملتوية غير مقبولة اجتماعيا أو إشباعها عن طريق الخيال أو الوهم، وتسمى هذه الأساليب بآليات دفاعية.

ترى هذه النظرية أن وراء جميع السلوكيات الإنسانية دوافع معينة، وبأن السلوك الإنساني الإرادي واللاإرادي يكون دائما بغرض إشباع رغبة أو تحقيق غاية.

ومن المفاهيم الرئيسية في نظرية فرويد "الدافع اللاشعوري" الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون. ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور (مولاي بودخيلي محمد، 2004).وتؤكد هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سوك الفرد المستقبلي، كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية هي التي تفسر ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك (تيسير مفلح كوافحة، 2004).كما ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته (اللذة والسعادة).

ز- نظرية التعلم الاجتماعي

يؤكد رائد هذه النظرية؛ عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا المزداد سنة 1925؛ على أن تعلم الفرد للعديد من السلوكيات ناشئ عن ملاحظة سلوك الآخرين (حمام فادية، 1423 هـ)؛ لذلك سميت هذه النظرية كذلك بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، كما تعرف بأسماء أخرى كنظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، وهي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية (خالد محمد أبو شعيرة، 2009).

تقوم هذه النظرية على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أنه باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بديلي (غير مباشر)، وهذا ما يعطي التعليم طابعا تربويا، لأن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي (نشواني عبد المجيد، 2003).

ومن أبرز المفاهيم التي تركز عليها هذه النظرية، مفهوم الدافعية، فتصفها بأنها نقطة البدء في كل عملية تعليمية، والسلوك الإنساني يتحدد عن الحافز الذي يجعله يؤمن بتحقق هذا السلوك ويسعى إليه. فإذا لم يتوفر الحافز والرغبة في التعلم، فلن نستطيع إحداث التعلم مهما بذلنا من جهود مضنية، وعلى هذا فإن أهم ما ينبغي أن تهتم به استراتيجيات التعلم بالدرجة الأولى هو تحقيق الدافعية.

كما اهتمت هذه النظرية بمفهوم التعزيز واعتبرته موصلا إلى الدافعية باعتباره أحد بواعث تكرار السلوك، كم ربطت هذا المفهوم بمفهومي التنبؤ والثقة، فربطت توقعات حل المشكلات بالأفكار المتعلقة بالثقة المتبادلة بين الأشخاص. وحسب هذه النظرية فإن السلوك الإنساني إنما يحدث ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

2.دوافع تعلم الكبار

تعددت تصنيفات دوافع الكبار نحو التعلم، وقد اختار الباحث التصنيف التالي:

أ- الدوافع الخارجية

وتسمى كذلك بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ عن علاقة الفرد بالأشخاص الآخرين، وتكون ناتجة عن تحفيز أو تعزيز خارج عن العمل ذاته، فهي تدفع الفرد للقيام بأعمال معينة لإرضاء المحيط، أو لنيل إعجابهم، أو للحصول على تعزيزات معنوية كعبارات التقدير أو حوافز ومكافآت مالية.فمصدر طاقة العمل في هذا النوع من الدوافع خارجي، تقوم بِحثِّه على بذل الجهد وعلى القيام بالفعل أو السلوك بغرض اعتراف الآخر به ومن ثم الحصول على المكافأة أو تجنب العقاب.

ومن بين أنواع الدوافع الخارجية للكبار للتعلم:

- الدوافع الاجتماعية: فالكبير يلتحق ببرامج تعليم الكبار بغرض تدعيم علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو بهدف تحسين مكانته الاجتماعية، أو بهدف ثناء محيطه عليه، فيُفَضَّل عن غير المتعلمين من أقرانه.

- الدوافع المهنية: يعتبر الدافع المهني من الدوافع الخارجية لانخراط الكبير في برامج التعليم، فهو يسعى إلى الحصول على مهارات جديدة بغرض الوصول إلى درجة الإتقان في العمل أو بحثا عن فرصة للترقية أو زيادة الدخل...، فالدافع المهني يكون الغرض منه هو العائد المادي.

ب- الدوافع الداخلية

وتسمى أيضا دوافع ذاتية، وهي التي يكون هدفها الإشباع النفسي من وراء السلوك. فالحافز بالنسبة للدافع الداخلي هو الرضى الداخلي.

وقد عرف روسل Roussel الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها، كما تفرض اللذة والإشباع اللذان نشعر بهما، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحث تأثير الدافع الداخلي فيعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه، ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوعا للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي، فالمتعلم ذو الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو،ما يدفعه لأن يقبل على التعلم بمبادرة منه (صالح الداهري، 1999).

والدافع الداخلي يعني الرغبة الذاتية في القيام بالسلوك، إما تطويرا للمعارف أو المهارات الذاتية. فالكبير يشعر بأنه محتاج إلى مهارات معينة تجعله أكثر تقديرا واحتراما أمام الآخرين، كما تمثل المنافسة دافعا قويا في البحث واكتساب المعلومات والخبرات التي تتيح له تطوير الأداء وتحقيق التميز. وهذا ما يجعل الدافع الداخلي يتداخل مع الدافع المهني بشكل كبير.

ومما لا شك فيه فإن هذه الدوافع تختلف من شخص لآخر ومن جنس لآخر ومن فئة عمرية لأخرى.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال دوافع الكبار للتعليم.فمن هذه الدراسات:

1- دراسة "هاشمية محمد صالح العدساني"، 1972: "ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار تسرب الدارسين والدراسات من مراكز محو الأمية بالكويت ودوافع التحاق الدارسين بمراكز تعليم الكبار. وقد استخدمت الدراسة كأداة للبحث استبيانين أحدهما موجه ل 435 دارسة (منهم 100 متسربة) والآخر ل 50 مكونا ومشرفا.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة دوافع رئيسية لالتحاق الدارسين بفصول محو الأمية وهي كالآتي:

- دوافع علمية: وأهمها تعلم القراءة والكتابة، يليه قراءة الصحف والمجلات، ثم قراءة القرآن الكريم والكتب الدينة وأخيرا قراءة وكتابة الخطابات الشخصية.

- دوافع اجتماعية: أهمها تحسين الوضع الاجتماعي، يليه في الأهمية التغلب على الإحساس بالخوف والخجل بسبب الأمية، وأخيرا التغلب على الصعوبات التي تواجه الأمي أثناء أسفاره.

- دوافع اقتصادية: أهمها الرغبة في إتمام عمليات البيع والشراء والمعاملات التجارية، والرغبة في الحصول على عمل أفضل، والرغبة في تحسين الدخل، والقيام بمطالب المهنة الحالية نحو الأفضل.

2- دراسة "شهاب خالد مصطفى"، 1979: "العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية وتعليم الكبار في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان الجامعة الأردنية.

حاولت هذه الدراسة المسحية التعرف على العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن.فحاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولا: ما هي العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن؟

ثانيا: هل تختلف هذه العوامل باختلاف الجنس والسن والعمل والحالة الاجتماعية للدارسين؟

ثالثا: كيف يمكن ترتيب هذه العوامل وفق أهميتها النسبية في البيئة الأردنية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة استخدم الباحث استبيانا وزع على 500 مبحوث من الملتحقين بمراكز محو الأمية وتعليم الكبار من عدة محافظات بالمملكة الهاشمية.
وقد تضمن الاستبيان خمسا وعشرين فقرة تعبر عن عوامل ممكنة تدفع الدارسين للالتحاق بمراكز محو الأمية، صنفت هذه الفقرات ضمن خمس مجموعات ترتبط كل مجموعة منها بفئة من العوامل. وتتكون هذه المجموعات من عوامل اجتماعية وأخرى اقتصادية وثالثة دينية ورابعة تعليمية وخامسة ترويحية.
وقد أشارت نتيجة الدراسة إلى أن العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية في الأردن تختلف في أهميتها باختلاف الجنس والسن والعمل والحالة

الاجتماعية. كما بينت نتيجة الدراسة أن العوامل الدينية والتعليمية وإنجاءت كأولوية، إلا أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تحظى بأهميتها لدى أفراد العينة.

3- دراسة "عبد الرحمن الحميدي"، 1993: "جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية"، بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، الجزء الثاني، الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، 1993، ص 380-400".

جاءت هذه الدراسة للبحث عن جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية على عينة مكونة من (891) دارس و (695) دارسة وتوصل الباحث إلى أن أهم أسباب التسرب والغياب من مدارس محو الأمية هي كالآتي:

- عدم مناسبة المقررات الدراسية مع احتياجات الدارسين.

- عدم إحساسهم بفائدة الدروس التي يدرسونها. وعلل الباحث ذلك بأن برامج محو الأمية لا تتناسب مع احتياجات الدارسين الحالية أو المستقبلية، وبهذا فهي لا تشبع رغباتهم أو احتياجاتهم.

- عدم مناسبة طرق التدريس، وذلك بسبب أن المدرسين والمدرسات غير متخصصين في تعليم الكبار.

- سوء طباعة المقررات.

- طريقة التدريس غير مشوقة وإنما جامدة وروتينية.

- عدم ملاءمة الفضاء لخصوصيات الكبار.

4-دراسة"هاشم مرعي"، 1998: "تقييم مشروع محو الأمية وتعليم الكبار بالريف من منظور الخدمة الاجتماعية"، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية الخدمة الاجتماعية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق مشروع محو الأمية وتعليم الكبار بالريف لأهدافه، وعلى الوقوف على معيقات تحقيق المشروع لأهدافه، وتقديم مقترحات تعين على تجاوزها.

وقد استخدمت منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن دوافع الأميين للالتحاق بمراكز تعليم الكبار متعددة، وهي تنحصر في الدوافع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية والدينية والصحية والنفسية.

ومن الدوافع المرتبطة ببحثنا ما يلي:

- الرغبة في معرفة القراءة والكتابة والرغبة في الحصول على شهادة كي يعملون بها ومساعدة أولادهم في التعليم.
- الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية أفضل عن طريق التعليم وخاصة بين الإناث.
- الرغبة في تعلم كيفية حل المشكلات التي تواجههم.

5- دراسة "عبد العزيز بن عبد الله السنبل"، 2003: "عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم عوائد برامج محو الأمية للدارسين فيها من وجهة نظر المدرسين العاملين فيها والدارسين الملتحقين بها بغية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير البرامج وتحسين جودتها النوعية.

وشارك في هذه الدراسة 109 مدرسا و239 مستفيدا تم اختيارهم بشكل عشوائي من إجمالي المدرسين والدارسين في مجتمع الدراسة. واستخدم الباحث استبيانا اشتمل على 40 سؤالا تمحورت حول ستة مجالات هي: العوائد الاقتصادية، والوظيفية، والدينية، والأسرية، والثقافية، والنفسية.

وقد توصلت الدراسة إلى أن عوائد برامج محو الأمية لا تقتصر على اكتساب الدارسين فيها لمهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، والمعلومات العلمية المبسطة التاريخية والجغرافية، إنما يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تتعلق بحياة الدارس اليومية والمستقبلية خاصة في الجانب الاقتصادي سواء على مستواه الشخصي أو الأسري أو المجتمعي.

6- دراسة "عبد الرحمان حاسي وجيوفاناستورتي (Giovanna Storti)"، 2008: "ما الذي يحفز الكبار للتكوين"، Qu’est-ce qui motive les adultes à se former ?

وهي دراسة نظرية هدفت البحث في النظريات والأدبيات التربوية عن دوافع التحاق الكبار بالتكوين. وبعدما قدم الباحثان عرضا لأهم النظريات المفسرة للدافعية من سلوكية ومعرفية وإنسانية ونظريتي التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي، خلص

إلى أن الدوافع الرئيسية لانخراط الكبار في برامج التكوين يمكن إجمالها في: دوافع خارجية وتتمثل في الدوافع الاجتماعية والمهنية، ودوافع داخلية أو ذاتية هدفها الرضى والإشباع النفسي.

منهجية الدراسة:

أولا: عينة البحث

تألفت عينة البحث من 197 مستفيدا من مراكز تعليم الكبار من 5 جماعات مختلفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إجماليالذين تمكنوا من استكمال سنتين تكوينيتين موزعين حسب الجنس كما مبين في الجدول (1).

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة من المستفيدين حسب الجنس

	العدد	النسبة %
الذكور	62	31.5
الإناث	135	68.5
المجموع	197	100

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث في العينة البحثية تفوق نسبة الذكور، وذلك راجع لسببين اثنين:

- عدد الإناث اللواتي يتابعن تكوينهن بمراكز محاربة الأمية وتعليم الكبار يفوق عدد الذكور.

- نسب تسرب الذكور من هذه المراكز أكثر من نسب تسرب الإناث منها.

ثانيا:أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث المتعلقة بتحديد دوافع الكبار في الانخراط في برامج التكوين وأثرها في إنجاح هذه البرامج، استعان الباحث بالاستمارة كأداة يمكن الحصول بواسطتها على بيانات دقيقة.

بناء الاستمارة البحثية:

لقد تم بناء أسئلة الاستمارة استنادا إلى بعض الافتراضات التي تم وضعها كدوافع للكبار للتعلم انطلاقا من استجواب مفتوح ل 23 مبحوث من مستفيدين ومستفيدات من برامج تعليم الكبار بما يعرف "بالمجموعة البؤرية" مقسمين إلى مجموعتين صغيرتين، واستئناسا ببعض الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بتحديد دوافع

الكبار على الانخراط في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بهدف الحصول على فقرات تفيد في البناء النهائي للاستمارة.
فجاءت الاستمارة موزعة على الشكل التالي:

1- الدوافع العلمية أو الثقافية

- الرغبة في تعلم اللغة العربية قراءةً وكتابةً
- الرغبة في تعلم الحساب
- الرغبة في قراءة وكتابة رسائل عبر الهاتف
- الرغبة في قراءة وملء الوثائق الإدارية
- الرغبة في قراءة اللوحات لمعرفة الاتجاهات داخل المدينة
- الرغبة في التعرف أكثر على حقوق وواجبات الأفراد والمؤسسات
- الرغبة في معرفة الطرق الحديثة في تربية الأبناء
- الرغبة في تتبع دراسة الأبناء ومساعدتهم فيها

2- الدوافع الاجتماعية

- الرغبة في زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة
- التعرف على حقوق وواجبات أفراد الأسرة
- تعديل المفاهيم الخاطئة عن الأسرة والمجتمع
- تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري
- التعرف على المؤسسات الدستورية والمرافق العمومية
- معرفة مهام المؤسسات المنتخبة
- معرفة أدوار جمعيات المجتمع المدني
- إدراك الخصوصيات المحلية وتأثيرها على المجتمع

3- الدوافع الاقتصادية أو المهنية

- التعرف على طرق جديدة لزيادة الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية ...)
- التمكن من بناء وتطوير مشروع شخصي
- معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها
- اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية
- الرغبة في تحسين الدخل

- الرغبة في القيام بعمله على نحو أفضل
- اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية
- تدبير ممارسات الاستهلاك والتوفير والتدبير الأفضل للميزانية

4- الدوافع الدينية

- الرغبة في قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف
- الرغبة في حفظ القرآن الكريم
- الرغبة في قراءة الأحاديث النبوية
- الرغبة في حفظ بعض الأحاديث النبوية
- الرغبة في معرفة سيرة النبي صلى الله عليه وسلم
- الرغبة في التعرف على الأخلاق الإسلامية
- الرغبة في إتقان العبادات (الوضوء والصلاة والصيام والحج)
- الرغبة في تصحيح العقيدة

5- الدوافع النفسية

- اكتساب مهارات جديدة تمكنه من تطوير ذاته
- اكتساب الثقة بالنفس
- اكتساب احترام الذات
- تنمية الشعور بالمسؤولية
- تنمية الوعي بالإشكالات المرتبطة بالمجتمع
- الوعي بدوره في حل هذه الإشكالات
- التغلب على الشعور بالخجل أمام الناس
- الرغبة في الاستقلالية في المعاملات المالية والإدارية

نتائـج الدراسـة وتحليلهـا

انسجاما مع الأهداف الرئيسية للبحث، فقد خصص هذا الجزء منه لعرض النتائج المتعلقة بدوافع التحاق الكبار بمراكز التكوين بشكل عام، وحسب الجنسين.

أولا:نظرة عامة على دوافع التحاق الكبار بمراكز التكوين

جاءت وجهات نظر المستكملين للبرامج التكوينية لمحاربة الأمية وتعليم الكبار بشأن دوافعهم للالتحاق بمراكز تعليم الكبار من خلال إجابتهم على (40) مؤشرا توزعت على خمسة محاور وفق الجدول التالي:

جدول رقم (2) تحديد أفراد عينة الدراسة لدوافعهم للالتحاق بمراكز تعليم الكبار

	المؤشرات	الاستجابـــة مج: 197/ إ: 135/ ذ: 62					
		نسب التحقق		نسب التحقق لدى النساء		نسب التحقق لدى الرجال	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
1	الرغبة في قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف	197	100	135	100	62	100
2	الرغبة في حفظ القرآن الكريم	197	100	135	100	62	100
3	الرغبة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة	188	95.43	135	100	53	85.48
4	الرغبة في تتبع دراسة الأبناء ومساعدتهم فيها	188	95.43	132	97.77	56	90.32
5	الرغبة في إتقان العبادات (الوضوء والصلاة والصيام والحج)	180	91.37	134	99.25	46	74.19
6	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها	180	91.37	135	100	45	72.58
7	اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية	175	88.83	130	96.29	45	72.58
8	الرغبة في تحسين الدخل	170	86.29	108	80	62	100
9	الرغبة في معرفة سيرة النبي صلى الله عليه وسلم	170	86.29	135	100	35	56.45
10	الرغبة في قراءة وملء الوثائق الإدارية	168	85.27	135	100	33	53.22
11	تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري	156	79.18	122	90.37	34	54.83
12	الرغبة في الاستقلالية في المعاملات المالية والإدارية	156	79.18	120	88.88	36	58.06
13	الرغبة في قراءة الأحاديث النبوية	150	76.14	118	87.40	32	51.61
14	الرغبة في حفظ بعض الأحاديث النبوية	150	76.14	117	86.66	33	53.22
15	اكتساب الثقة بالنفس	148	75.12	117	86.66	31	50
16	اكتساب مهارات جديدة تمكنه من تطوير ذاته	148	75.12	116	85.92	32	51.61
17	الرغبة في قراءة اللوحات لمعرفة الاتجاهات داخل المدينة	146	74.11	114	84.44	32	51.61
18	الرغبة في قراءة وكتابة رسائل عبر الهاتف	140	71.06	108	80	32	51.61
19	التعرف على حقوق وواجبات أفراد الأسرة	140	71.06	106	78.51	34	54.83

20	الرغبة في زيادة الوعي بدوره (مسؤولياته) داخل الأسرة	140	71.06	106	78.51	34	54.83
21	التعرف على طرق جديدة للزيادة في الإنتاج (تحسين المردودية الفلاحية، تنمية قطاع تربية الماشية ...)	138	70.05	106	78.51	32	51.61
22	الرغبة في معرفة الطرق الحديثة في تربية الأبناء	138	70.05	104	77.03	34	54.83
23	التعرف على المؤسسات الدستورية والمرافق العمومية	136	69.03	100	74.07	36	58.06
24	تعديل المفاهيم الخاطئة عن الأسرة والمجتمع	135	68.52	100	74.07	35	56.45
25	الرغبة في تعلم الحساب	135	68.52	98	72.59	37	59.67
26	الرغبة في التعرف أكثر على حقوق وواجبات الأفراد والمؤسسات	134	68.02	98	72.59	36	58.06
27	تدبير ممارسات الاستهلاك والتوفير والتدبير الأفضل للميزانية	133	67.51	92	68.41	43	69.35
28	الرغبة في التعرف على الأخلاق الإسلامية	133	67.51	102	75.55	31	50
29	الرغبة في تصحيح العقيدة	132	67	90	66.66	42	67.47
30	اكتساب المهارات الأساسية للاندماج في الحياة الاقتصادية	132	67	100	74.07	32	51.61
31	اكتساب احترام الذات	132	67	87	64.44	45	72,58
32	التمكن من بناء وتطوير مشروع شخصي	130	65.98	95	70.73	35	56.45
33	الرغبة في القيام بعمله على نحو أفضل	129	65.48	96	71.11	33	53.22
34	معرفة مهام المؤسسات المنتخبة	128	64.97	94	69.62	34	54.83
35	التغلب على الشعور بالخجل أمام الناس	128	64.97	97	71.85	31	50
36	إدراك الخصوصيات المحلية وتأثيرها على المجتمع	127	64.46	80	59.25	47	75.80
37	تنمية الوعي بالإشكالات المرتبطة بالمجتمع	125	63.45	92	68.14	33	53.22
38	الوعي بدوره في حل الإشكالات المرتبطة بالمجتمع	125	63.45	92	68.14	32	51.61
39	معرفة أدوار جمعيات المجتمع المدني	124	62.94	64	47.40	60	96.77
40	تنمية الشعور بالمسؤولية	123	62.43	85	62.96	38	61.29

أظهرت النتائج العامة للبحث من خلال الجدول السابق أن جميع المؤشرات حاضرة بنسب مهمة بالنسبة للعينة المبحوثة. كما يتضح أن المؤشرات العشرة الأولى -التي تمثل ربع جميع المؤشرات- فاقت نسبها 80 % وغطت ثلاثة مجالات وهي "الدوافع الدينية" و"الدوافع العلمية أو الثقافية" و"الدوافع الاقتصادية"، كما أظهرت النتائج هيمنة الدوافع الدينية وبلوغ مؤشرين منها 100 في المئة من عينة البحث. كما تشير النتائج إلى أن جميع المؤشرات كانت إيجابية، إذ فاقت جميعها ال 62 % كما هو موضح في الجدول (2).

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

-يتميز مجتمع البحث بطابعه القروي المتمسك بقيم الإسلام وروحه، ما يؤكده حضور أربعة مؤشرات من مجال "الدوافع الدينية" ضمن المؤشرات العشرة الأولى، ذلك أن رغبة الدراسين في تعلم قراءة القرآن وحفظه والرغبة في إتقان العبادات ومعرفة سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم تعد دوافع موضوعية لالتحاقهم بمراكز تكوين الكبار.

-يتميز مجال البحث بالهشاشة ما يبرز رغبة الدارسين في تحسين دخلهم.

-يعد إنشاء التعاونيات الفلاحية من المشاريع التي بدأت تلج بقوة عالم الاقتصاد المحلي بغرض تسويق المنتجات المحلية بطرق منظمة، كالأجبان والنباتات العطرية والصوف المحلي، ما جعل تقديم هذا المؤشر أمرا واقعيا.

-يتميز إقليم شفشاون بتراجع ملحوظ في عدد المتسربين من المدارس، وذلك دليل على الوعي الكبير بأهمية المدرسة، وتأتي رغبة المستفيدين من برامج تعليم الكبار لمتابعة أبنائهم الدراسية.

-حضور جميع المؤشرات بنسب كبيرة دليل على التأثير الكبير للدوافع على نجاح برامج تعليم الكبار.

ثانيا:دوافع الكبار للتعلم حسب المجالات

جدول رقم (3) تحديد أفراد العينة لدوافعهم من برامج تعليم الكبار حسب المجالات

	النسبة %
الدوافع الدينية	83.05
الدوافع العلمية والثقافية	78.48
الدوافع الاقتصادية	75.31
الدوافع الاجتماعية	68.9
الدوافع النفسية	68.84

يتضح من الجدول السابق تصدر الدوافع الدينية لالتحاق الكبار ببرامج التكوين، ومن خلال النسب بالجدول (3) يمكن تقسيم دوافع الكبار للانخراط في التكوين إلى ثلاثة مستويات، مستوى أول تهيمن فيه الدوافع الدينية، ومستوى ثان تعرف حضور الدوافع العلمية والاقتصادية بنسب متقاربة، ومستوى ثالث تبرز فيه الدوافع الاجتماعية والنفسية بنسب متقاربة كذلك.

ثالثا:دوافع الكبار حسب على الجنسين

الجدول (4) ترتيب دوافع الكبار للانخراط في التكوين بالنسبة للنساء

التسلسل	المؤشرات	نسب التحقق لدى النساء	
		التكرار	%
1	الرغبة في قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف	135	100
2	الرغبة في حفظ القرآن الكريم	135	100
3	الرغبة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة	135	100
4	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها.	135	100
5	الرغبة في معرفة سيرة النبي صلى الله عليه وسلم	135	100
6	الرغبة في قراءة وملء الوثائق الإدارية	135	100
7	الرغبة في إتقان العبادات (الوضوء والصلاة والصيام والحج)	134	99.25
8	الرغبة في تتبع دراسة الأبناء ومساعدتهم فيها	132	97.77
9	اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية	130	96.29
10	تنمية العادات الصحية السليمة كالكشف الطبي الدوري	122	90.37

الجدول (5) ترتيب دوافع الكبار للانخراط في التكوين بالنسبة للذكور

التسلسل	المؤشرات	نسب التحقق لدى الرجال	
		التكرار	%
1	الرغبة في قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف	62	100
2	الرغبة في حفظ القرآن الكريم	62	100
3	الرغبة في تحسين الدخل	62	100
4	معرفة أدوار جمعيات المجتمع المدني	60	96.77
5	الرغبة في تتبع دراسة الأبناء ومساعدتهم فيها	56	90.32
6	الرغبة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة	53	85.48
7	إدراك الخصوصيات المحلية وتأثيرها على المجتمع	47	75.80
8	الرغبة في إتقان العبادات (الوضوء والصلاة والصيام والحج)	46	74.19
9	معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها	45	72.58
10	اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية	45	72.58

يُظهر الجدول (4) إجماع عينة البحث من النساء على ستة دوافع لالتحاقهن بمراكز التكوين، مع هيمنة واضحة للدوافع الدينية التي تأتي في سلم أولوياتهن، فقراءة

القرآن الكريم من المصحف الشريف وحفظه ومعرفة سيرة النبي صلى الله عليه وسلم وكذا الرغبة في إتقان العبادات تشكل دوافع قوية للنساء للانخراط في برامج تعليم الكبار. أما الدوافع العلمية والثقافية فتحتل المرتبة الثانية في سلم أولويات النساء للالتحاق بمراكز تعليم الكبار، خاصة مع زيادة الوعي المجتمعي بأهمية التعليم والتعلم. أما الدوافع الاقتصادية فقد ظهرت بمؤشرين اثنين، أحدها مثّل نسبة 100 % من عينة البحث وهو "معرفة مفهوم التعاونية وأهميتها وكيفية إنشائها"، وآخر مثّل نسبة مهمة ومرتبط بشكل مباشر بالمؤشر السابق وهو الرغبة في "اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية". وإذا كانت الدوافع الاجتماعية ظهرت بمؤشر واحد احتل المرتبة العاشرة، فإن الدوافع النفسية لم تحضر ضمن المؤشرات العشرة الأولى.

بينما يُظهر الجدول (5) أن المستجوبين الذكور يجمعون على ثلاثة دوافع لالتحاقهم بمراكز التكوين، فإذا كانوا يتفقون مع النساء في الدوافع الدينية إلا أنهم قدموا دافعا اقتصاديا -والذي يتمثل في تحسين الدخل- على العديد من الدوافع، وذلك أمر طبيعي لأن الرجل باعتباره المعيل الأوللأسرة يسعى من خلال انخراطه في مراكز تعليم الكبار إلى تحسين دخله عبر اكتساب مهارات تسويق وبيع المنتجات المحلية، ذلك أن مجال البحث يتميز بوفرة هذه المنتجات والتي تشكل مصدرا رئيسيا لدخل الأسر.

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

-يتميز مجتمع البحث بطابعه القروي المتمسك بقيم الإسلام وتعاليمه، ما يؤكده حضور أربعة مؤشرات من مجال "الدوافع الدينية" ضمن المؤشرات العشرة الأولى عند النساء المستجوبات، ذلك أن رغبتهن في تعلم قراءة القرآن وحفظه وفي إتقان العبادات ومعرفة سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم تعد دوافع موضوعية لالتحاقهن بمراكز تكوين الكبار.

-يعد إنشاء التعاونيات الفلاحية من المشاريع التي بدأت تلج بقوة عالم الاقتصاد المحلي بغرض تسويق المنتجات المحلية بطرق منظمة، كالأجبان والنباتات العطرية والصوف المحلي، وتعتبر النساء في الإقليم رائدات في المجال ما جعل تقديمهن هذا المؤشر أمرا واقعيا.

-تعد استفادة الأمهات من منحة تيسير التي تخصصها وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية لفائدة أمهات التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية بالمناطق القروية والهشة دافعا قويا على انخراط الأمهات بمراكز تعليم الكبار لأجل

متابعة دراسة أبنائهن بشكل أكبر، ولأجل قراءة وملء الوثائق الإدارية لاستخلاص تلك المستحقات.

-تتميز الجماعات الترابية التي أجري فيها البحث الميداني بوجود مراكز صحية نشيطة، فكان التكامل بين هذه المراكز ومراكز التكوين في التوعية سببا في التحاق النساء بهذه الأخيرة.

كيف تؤثر هذه الدوافع في نجاح برامج التكوين؟

تعتبر الدافعية للتعلم من العوامل الرئيسية لنجاح برامج تكوين الكبار، فهي تدفع الكبير إلى الانخراط في التكوين عن اقتناع، وتكون أهدافه واضحة، فيسعى إلى اكتساب المعارف والخبرات والمهارات لبلوغ تلك الأهداف. فالدافعية تعمل على:

- تحرير الطاقة الكامنة لدى الكبير واستثارة نشاطه وحفزه على الانخراط في التعلم باهتمام ورغبة كبيرين.

- زيادة إقباله على الأنشطة التي تناسب ميولاته ورغباته واهتماماته.

- جذب انتباهه وشده إلى موضوع التكوين ما يعمل على تحقيق مستويات أعلى من الأهداف.

- زيادة اهتمامه بالأنشطة التعليمية والانخراط فيها بفعالية عالية.

- توجيهه لاختيار أفضل الوسائل والطرق التي تساعده على تحقيق أهدافه.

- زيادة مستوى الجهد لديه بهدف الحصول نسب عالية من التعلم.

- توجيه سلوكه نحو مختلف مصادر المعرفة.

- تشجعه على الاستمرارية في التعلم (عماد عبد الرحيم الزغلول، 2007).

- تحركه من أجل القيام بالنشاط التعليمي بحماس كبير، وذلك من أجل اكتساب مجموعة من الخبرات الجديدة، ولكي يتجنب الفشل.

كيف نرفع من مستوى دوافع التعلم لدى الكبير؟

إن الاهتمام بالنواحي الفيزيولوجية والنفسية والعقلية تعد أهم وسائل الرفع من دافعية التعلم لدى الكبير. فجل الدراسات العلمية تؤكد على العلاقة الطردية بين

المستوى الصحي العام وبين الانخراط في التعليم وارتفاع مستوى الدافعية والتحصيل.

وحيث إن الحواس هي مستقبلات ووسائل للتعلم فكل ضعف أو إعاقة فيها يؤثر سلبا على الدافع للتعلم والتكوين، فلابد من مراعاتها في تأثيث فضاءات التعلم وفي بناء الأنشطة. كما تقتضي خصوصيات الكبير توفير الشروط الصحية في الجلسة والمكان والإضاءة والتهوية واختيار الوقت الملائم.

ومن أساليب رفع دافعية الكبار نحو التعلم حضور العلاقات الإنسانية الناجحة داخل المجموعة. وذلك من خلال:

- التفاعل الإيجابي داخل فضاءات التكوين.

- ألا يغلب الاهتمام بالجانب العملي على الجانب النفسي الاجتماعي.

- أن يسود الفهم والتقبل والاحترام والثقة بين المكون والفئة المستفيدة.

- أن تلتزم الجماعة بالأسلوب الديمقراطي في العمل وبقواعد المناقشة الجماعية وأساليبها.

- ربط برامج محو الأمية بأهداف الدارسين وحاجاتهم ومشكلاتهم.

- التشجيع الدائم والتعزيز المستمر وزرع الثقة في نفس المتعلم.

ومن الآليات الأخرى التي تساعد على استثارة دافعية الكبار في التكوين ما يلي:

- استثارة رغبات الكبار للانخراط في التكوين: بربط النجاح في التكوين بمكسب ملموس، فيدفع الكبير إلى النجاح.

- استثارة اهتمامات الكبار: وهي مهمة أندراغوجية، فصناع برامج تكوين الكبار يفترض بهم أن ينطلقوا في بنائها من اهتمامات الكبار المعرفية والسلوكية والوجدانية، ومهمة ديداكتيكية كذلك، فالمكون داخل فصله يجب أن يكون قادرا على استثارة انتباه واهتمام الكبار

- تلبية حاجات الكبار: مراعاة الفروق الفردية في التكوين، لأن ذلك يعزز دافعية التعلم والنجاح لدى الكبار. وإن تفاوتت نسب الحاجة ونوعها إلا أن القائمين على

برامج تكوين الكبار يتوجب عليهم البحث عن حاجاتهم الحقيقية. هذه الحاجات تتنوع بتنوع الفئات حسب السن والجنس والمجال.

- مساعدة الكبار على تحقيق أهدافهم وانتظاراتهم: يساعد المكون الكبار على صياغة أهدافهم المتوسطة والقريبة والمرتبطة بانخراطهم في التكوين وما ينتظرونهم منه.

- استخدام تقنيات ملائمة للتعزيز: استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لقدرتها على جذب انتباه المتعلم وانخراطه في التكوين، إلى جانب توظيف التعلم النشط كالتكوين من خلال المسابقات.

- الحرص على توفير مناخ تكويني سليم، بعيد عن كل أشكال التوتر بين المكون والفئة المستفيدة وبين المستفيدين أنفسهم.

- التشجيع المستمر أثناء حصص التكوين، لفعاليته في زيادة الثقة بالنفس.

- التأثير الإيجابي للمكون، فكلما زاد تأثر الكبير بالمكون كلما زادت نسبة تحصيلهم والعكس صحيح.

- الاهتمام الفردي بالكبير: يتعين على المكون الاهتمام بالجميع دون استثناء، فكلما زاد الاهتمام بهم كلما تغير سلوكم التعلمي وإقبالهم على التكوين نحو الأفضل.

- تنويع محتويات التكوين وأساليبه، فالتنوع يسهم في زيادة الدافعية لتعلم الخبرات الجديدة.

توصيــات:

في ضوء نتائج واستنتاجات هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

-الدعوة إلى تطوير مناهج تعليم الكبار، بحيث تبنى هذه المناهج وفق المنظور الوظيفي.

-بناء هذه المناهج انطلاقا من الحاجيات الحقيقية للمستفيدين.

-أن ترتبط هذه المناهج باحتياجات واضحة تفرضها طبيعة التحولات الاجتماعية والاقتصادية لإكساب المستفيدين معارف ومواقف ومهارات تمكنهم من مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية ومن تحقيق أهداف التنمية.

-إعداد مناهج خاصة بالنساء وأخرى خاصة بالرجال.

-إعداد مناهج خاصة بالنساء القرويات.
-تكييف مناهج تعليم الكبار مع البيئة الاقتصادية والثقافية المحلية
-الانفتاح على مؤسسات اقتصادية محلية لتدريب المستفيدين من برامج تعليم الكبار في مجالات تخصصية متنوعة.
-ترسيخ مبدأ التعلم للعمل الذي يختص بصقل وتأهيل المهارات للعمل وتحسين فكر العمل الجماعي.
-بالإضافة إلى البرامج المعرفية، التركيز على برامج مهنية عامة، وبرامج مهنية خاصة، وبرامج تتصل بالمهارات الحياتية.

خاتمة:

يختلف تعليم الكبار في أهدافه واستراتيجياته عن التعليم المدرسي، فهو بمعناه الشامل يعنى بالتعديل الوظيفيلسلوك الكبار، وخاصة سلوكهم واتجاهاتهم نحو التعلم ذاته، فالشرط الضروري لنجاح مهمة تعليم الكبار هو رغبتهم في التعلم واستعدادهم له، هذه الرغبة هي ترجمة لدافعيتهم نحو التعلم. لأجل ذلك احتل موضوع الدافعية مكانة متميزة في مباحث علم النفس التربوي والاجتماعي.وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة طردية بين الدافعية والإقبال على التكوين بالنسبة للمتعلم الكبير. فالدافعية تعتبر المحرك الأساسي للسلوك الإنساني كما تحدد شكل سلوكه ونتائج نشاطاته الحياتية. وقد تعددت النظريات المفسرة لأثر الدافعية على السلوك الإنساني، مؤكدة على أهمية الوقوف على دوافع الكبار للتعلم، لأنها تساعد على استقطابهم وملاءمة البرامج ونوعية التكوينات لحاجاتهم، وتساعد أيضا على البحث في كيفية تعزيز الدوافع الإيجابية المشجعة على إقبالهم على التكوين، وإزالة الدوافع السلبية أو العقبات التي تحول دون تعلمهم. ذلك أن الدافعية للتعلم من العوامل الرئيسية لنجاح برامج تكوين الكبار، فهي تدفع الكبير إلى الانخراط في التكوين عن اقتناع، فيرسم لنفسه أهدافا واضحة، فيسعى إلى اكتساب المعارف والخبرات والمهارات لبلوغ تلك الأهداف.

قائمة المراجع:

1. أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2009)، سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
2. إدوارد موراي، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (1988)، الدافعية والانفعالات، دار الشروق، القاهرة.

3. جناد، عبد الوهاب (2012)، أثر العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسات نفسية وتربوية، العدد 9، مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة مستغانم.
4. حمام، فادية (1423هـ)، علم النفس التربوي، دار الزهراء، الرياض.
5. الحميدي، عبد الرحمن (1993)، جدوى برامج محو الأمية من وجهة نظر الدارسين والدارسات بالمملكة العربية السعودية، بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، الجزء الثاني، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.
6. الداهري، صالح حسن (1999)، علم النفس العام، ط1، دار الكندي، الأردن.
7. الريماوي، محمد عودة (2004)، علم النفس العام، ط1، دار المسيرة، الأردن.
8. الزغول، عماد عبد الرحيم، شاكر عقله المحاميد (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط 1، دار المسيرة، عمان.
9. زيتون، حسن حسين (2001)، مهارات التدريس رؤية في تقنيات التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
10. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (2003)، عوائد برامج محو الأمية من منظور الدارسين والمدرسين في المملكة العربية السعودية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
11. شحاته، حسن (2004)، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، تقديم: حامد عمار، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
12. شهاب، خالد مصطفى (1979)، العوامل التي تدفع الدارسين للالتحاق بصفوف محو الأمية وتعليم الكبار في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان الجامعة الأردنية.
13. عبد الدايم، عبد الله (1993)، تعليم الكبار والقيم الإنسانية المستحدثة في ظل النظام العالمي الجديد، مجلة تعليم الجماهير، العدد 40، تونس.
14. عبد الستار، إبراهيم (1980)، علاج النفسي الحديث، عالم المعرفة، الكويت.
15. عبد اللطيف، محمد خليفة (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
16. العدساني، هاشمية محمد صالح (1972)، ظاهرة التسرب في مراكز محو الأمية بالكويت ودور الخدمة الاجتماعية في علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.

17. غباري، ثائر أحمد (2008)، الدافعية النظرية والتطبيق، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
18. قطامي، يوسف (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان.
19. مجدي عزيز، إبراهيم (2008)، تعليم الكبار وتحقيق التنمية البشرية في عالم مضطرب، المؤتمر السنوي السادس، تطوير برامج تعليم الكبار في ضوء الجودة، مصر.
20. محمد بكر، نوفل (2011)، الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، م 25، ع 2، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، الأردن.
21. مفلح كوافحة، تيسير (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
22. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب (2016)، المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، سلسلة المعاجم الموحدة، رقم 41، الرباط.
23. مولاي بودخيلي، محمد (2004)، نطاق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجمعية، الجزائر.
24. نشواتي، عبد المجيد (2003)، علم النفس التربوي، ط 4، دار الفرقان، عمان، الأردن.
25. هاشم مرعي (1998)، تقييم مشروع محو الأمية وتعليم الكبار بالريف من منظور الخدمة الاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية الخدمة الاجتماعية.
26. Vianin, P. (2006). La motivation scolaire (2 éd.). Suisse : De Boeck.
27. Unesco.(1997). the declaration on adult learning humburg (confineta v) (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، القرائية من أجل الحياة)
28. Abderrahman Hassi , Giovanna Storti, (2008). Qu’est-ce qui motive les adultes à se former ?, département d’éducation permanente, la cité collégiale, Canada

The effect of learning motivation on the success of adult education programs

Chefchaouen region (northern Morocco) as a model

Pr. Khalid Ouaabbou - Dr. said Ezzahri

AbdelmalekEssaadi University, Tétouan, Kingdom of Morocco

Abstract : This study comes to contribute to the search for the real motives for adult enrollment in education centers to work to strengthen or direct them to the success of the literacy and adult education workshops, based on a conceptual approach to "adult education" and "motivation", and searches for the manifestations of the concept of motivation in educational theories. As for its applied aspect, it searches for the most important of these motives in the statistical area (Chefchaouen, in the north of the Kingdom of Morocco), and finally stands for ways to raise adult motivation levels towards learning.The study used the descriptive approach, and the research sample consisted of 197 beneficiaries from adult education centers who were able to complete two years of training. The sample was randomly selected from among the total number of completers of the training programs.The results concluded that the motives of adults to enroll in training programs are limited to: scientific or cultural motives, social motives, economic or professional motives, religious motives and psychological motives. These results also showed that these drivers have a significant impact on the success of adult education programs.

Key words: motivation, learning, adult education, education programs, Chefchaouen province.

علم النفس الصحي وتركيزه على النشاط الرياضي كسلوك صحي وقائي من الإصابة بالأمراض المزمنة.

أ.ليلى شيباني
جامعة البليدة02- الجزائر

ملخص: اهتم العديد من الباحثين في المجال النفسي والصحي بموضوع الأمراض المزمنة والعوامل التي كانت ولا تزال محل اهتمامهم، وذلك من أجل الوصول الى الخطوات العلاجية المناسبة، فيما اهتم أخصائي التربية البدنية والرياضية بالسلوكات الصحية عامة وبالنشاط الرياضي خاصة والتي بدورها قد تخفف من الأعراض المرضية، هذا ما سنسلط الضوء عليه ونتحدث عن دور ميدان علم النفس الصحي وتركيزه على النشاط الرياضي كسلوك صحي للوقاية من الأمراض المزمنة.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الصحي، النشاط الرياضي، السلوك الصحي، الأمراض المزمنة.

مقدمة

يركز ميدان علم النفس الصحي على الطرق الداعمة للصحة والأساليب الوقائية من الاصابة بالأمراض، هذا ما جعل الباحثين يركزون اهتمامهم على العوامل الوقائية المساعدة لتحقيق الصحة النفسية والجسدية، كما أن التشجيع على ممارسة النشاط الرياضي لم يعد يقتصر على الرياضيين فقط بل امتد ليصبح موضوع اهتمام معظم الأفراد، إذ أن ممارسة النشاط الرياضي عملية وقائية بالدرجة الأولى، خاصة في ظل ما يعيشه الفرد من تغيرات في المجتمع وتوفر كل الوسائل المريحة والتكنولوجيات، إلا أن الفرد يعيش الإرهاق والغجهاد اليومي نتيجة غياب الثقافة الصحية وتبني سلوكيات غذائية خاطئة بالاضافة لانعدام النشاط الرياضي، مما قد يؤدي للإصابة بالأمراض المزمنة، ولعل من بين أهم أساليب الوقاية من الإصابة بالأمراض المزمنة هو الوعي الصحي والثقافة الصحية التي تجعل الفرد يتبنى سلوكيات صحية، وفي هذه المقاربة النظرية سنحاول تسليط الضوء على أهم مايرتكز عليه مجال علم النفس الصحي وبالخصوص النشاط الرياضي كسلوك صحي للتخفيف من الأعراض المرضية الناجمة عن الأمراض المزمنة.

الإشكالية

إن تطبيق الفرد للمبادئ السلوكية الصحية يجعله يحقق إلى قدر ما نتائج ايجابية ناجحة تتضمن بعض السلوكيات الصحية، فالإلتزام بالسلوك الصحي كالمحافظة على شرب الأدوية والإلتزام بالعلاج واتباع نمط غذائي صحي وتوخي الحذر كلها عوامل مهمة في تعزيز الصحة النفسية والسماح للفرد بتمتع بجانب نفسي متزن وسوي، ومنه فالفرد إذا أحسن تدبير سلوكه الصحي والتزم بخطوات عملية وصحية كان هذا كفيل بالتأثير الإيجابي على الناحية الصحية، فكما نعرف أن الإنسان عبارة عن كتلتين متكاملتين جسد ونفس يؤثر الواحد في الآخر بالسلب أو بالإيجاب حيث أنه من الملاحظ إذا قام الفرد بتمرينات رياضية بطريقة منظمة وتجنب السلوكيات المضرة أدى هذا إلى تحسين مزاجه والتخفيف من حدة الإجهاد النفسي الذي يمر به، وهذا ينطبق كثيرا على الفرد المصاب بالأمراض المزمنة، فالمريض هنا في العادة كانت سبب إصابته بمثل هذه الأمراض هو اتباعه لسلوكيات صحية خاطئة واستمراره عليها لفترة طويلة راجعة إلى طبيعة تكوين محيطه الاجتماعي، أوبسبب معتقداته الصحية الخاطئة التي قد تكون سببا في

ضعف صابتها بالمرض بعض أعضائه والتي قد تتعدى إلى حدوث هشاشة في صحته النفسية أيضا، فالإصابة بالمرض المزمن يمكن أن تضع المريض أمام موقف تغيير وتعديل السلوك الخاطئ أو في إلتزامه وتمسكه به(خمان، 2017: 10). وتعتبر دراسة السلوك الصحي عند المريض المزمن نقطة إلتقاء بين علم النفس الصحي و علم النفس الطبي، وهنا يتدخل علم النفس الصحي الذي يركز كز على التدخل من أجل بناء سلوك ينمي الصحة، فالانتشار السريع للمرض المزمن والعبء النفسي والاجتماعي والاقتصادي لرعاية المصاب بها أدى إلى اهتمام الباحثين بالمتغيرات الفعالة في السلوك الصحي (زعطوط، وقريشي، 2014: 281) حيث يعتبر السلوك الصحي كل نشاط يقوم به الفرد لتنمية صحته كالغذاء الصحي، النشاط البدني والامتثال للتعليمات الطبية، لذا احتل هذا الموضوع أهمية متزايدة ليس فيما يتعلق بالجوانب الجسمية فحسب إنما بالجوانب النفسية والاجتماعية أيضا، حيث لم تعد الصحة مفهوما نسبيا يمكن تحقيقها في كل الاحوال بل أصبحت مفهوما ديناميا، تحتاج إلى جهد مبذول من طرف الأفراد لبلوغها، ومن أجل ذلك تعد دراسة وفهم الممارسات السلوكية المضرة بالصحة أو المنمية لها، والاتجاهات نحوها ونحو السلوك الصحي الخطوة الأولى نحو العمل على تطويرها، وهذا ما نادت به منظمة الصحة العالمية من أجل تطوير برامج نفسية وصحية لإكتشاف عوامل الخطر على الصحة والأسباب السلوكية البنيوية المسببة للمرض، فهذا السلوك الذي يتبعه الإنسان في حياته سليما كان أم خاطئا يؤثر في الصحة إما بتحسينها أو بالإساءة إليها فطريق الصحة والمرض محفوف بالسلوكات السليمة وغير الصحية على التوالي، والمجتمع الذي نعيش فيه إما أن يسهل أو يصعب بتغيير تلك السلوكيات، فالتغيير منها أمر صعب يتطلب بذل جهد وقناعة كبيرين من قبل الفرد المريض وكذا تأثيرها لا يقتصر على الجانب العضوي فقط بل تعدى إلى الجانب النفسي الذي يظهر من خلال الروح الإيجابية للمريض(الحارثي، 2014: 2-3).

ذلك لأن هذه السلوكيات لا تشكل تهديدا على الصحة الجسمية فقط، بل لها مترتبات نفسية واجتماعية قد تتداخل وتتعارض مع إنجاز المهام الموكلة للفرد، والرضا عن أدواره الاجتماعية المتوقعة منه، ومن ثم فإن تجنب مثل هذه السلوكيات والممارسات من شأنه التحسين من الصحة النفسية للمريض المصاب بالمرض المزمن، يحظى مجال السلوك الصحي وتنميته نما باهتمام متزايد، ليس فيما يتعلق

بالجوانب الجسدية فحسب وبالجوانب النفسية أيضا، وقد قاد الفهم المتزايد للعالقة الكامنة بين السلوك والصحة إلى حدوث تحوالت مكانية التأثير فيها على كبيرة في العقود الثالثة ألخيرة من القرن العشرين في فهم الصحة وتنميتها وا المستوى الفردي، ولم تعد الصحة مفهوما سلبيا يمكن تحقيقها في كل الأحوال، بل أصبحت مفهوما دينامكيا، تحتاج إلى جهد من قبل الأفراد في سبيل تحقيقها والحفاظ عليها، ومن أجل ذلك تعد دراسة وفهم الممارسات السلوكية المضرة بالصحة والمنمية لها والاتجاهات نحو الصحة والسلوك الصحي الخطوة الأولى نحو إيجاد الموارد لتحسين الصحة والعمل على تطويرها، وتحديد العوامل والاتجاهات المعيقة للصحة من أجل العمل على تعديلها، الأمر الذي ينعكس في النهاية على النمو الصحي، لهذا فقد كان من الضروري تقديم تصور نظري حول موضوع الصحة والتصورات حولها والتي تشكل في كل الأحوال المنطلقات النظرية للبحث، وبهذا أضحى محل الاهتمام للعديد من الأخصائيين(خمان، 2017: 17).

يحتل موضوع الممارسة الرياضية أهمية متزايدة في شتى مجالات العلوم ، ليس فيما يتعلق بالجوانب الجسمية فحسب وإنما بالجوانب النفسية أيضا ، وقد قاد الفهم المتزايد للعلاقة الكامنة بين التربية الصحية و الاتجاه نحو السلوكات الصحية و إمكانية التأثير فيما بينهما على المستوى الشخصي، حيث يختلف التأثير حسب المراحل العمرية ، خاصة إذا ما تعلق الأمر بمرحلة الطفولة و أهمية الممارسة الرياضية كسلوك صحي للحفاظ على الصحة الجسدية و الصحة النفسية من خلال تنمية الشخصية ، ما جعلنا نهتم بدراسة أهمية التربية الصحية كمرتكز أساسي لتوجيه فئة الطفولة نحو الممارسة الرياضية باعتبارها ضمن السلوكات الصحية و لها دورها في بناء شخصية تأتي أهمية الرياضة من أهمية صحة الانسان وخلو جسمه من الأمراض والضعف البدني الذي يعوقه عن الانجاز بكفاءة وفاعلية ، الانسان ككائن حي خلق ليكون نشيطاً وفعالاً وقادراً على الحركة والقيام بالاعمال اليومية المعتادة وغير المعتادة، وقد لازمت الرياضة منذ اقدم العصور وكان لكل حركة منها هدف يتعلق بحياته او سبل عيشة ، ففي الحياة البدائية كان عليه ان يكون قوياً قادراً مرناً سريعاً ليتعايش مع الحيوانات الضارة ليؤمن غذاءه عن طريق الصيد ثم توفر للانسان بعض الوقت والامكانات فبدأت عملية الاختراع والابتكار وبمرور الزمن اصبح الانسان يتمتع بوقت بعد انتهائه من الاعمال الضرورية التي تحتمها طريقة حياته ونظام عيشة فبدأ يطارد الحيوانات ويقلد

الطيور، ويتحرك على نغمات الطبول في رقصات حول النار للتعبير عن انفعالاته المتعددة مثل الفرح والحزن والدعاء والشكر ، وهكذا بدأت الرياضة في حياة الانسان فالرياضة تهتم بسلوك الانسان في وقت فراغه ، بعدها تعقدت الحياة وتطورت وانتشرت الحضارة وسيطرت على حياة الانسان فقلت حركته وضعفت قوته(مرتضى، عرفات، 2011: 13).

وبناء على هذه التقدميات النظرية وكمحاولة لإبراز الدور الذي يلعبه النشاط الرياضي لتعزيز الصحة النفسية، ارتأينا في مضمون عناصر الورقة البحثية القاء الضوء على دور مجال علم النفس الصحي وتركيزه على النشاط الرياضي كسلوك صحي وقائي من الإصابة بالأمراض المزمنة.

أهداف البحث

من خلال هذا البحث الذي يتمحور حول علم النفس الصحي وتركيزه على النشاط الرياضي كسلوك صحي وقائي من الإصابة بالأمراض المزمنة، يمكننا التركيز على الأهداف التالية:

-تسليط الضوء على تخصص علم النفس الصحي وأهميته في الوقت الراهن.

-الوقوف على مدى أهمية السلوكات الصحية ودورها في التخفيف من الأعراض المرضية.

-التوعية بأهمية ممارسة النشاط الرياضي من أجل المحافظة على الصحة.

مفاهيم البحث :

علم النفس الصحي: يكرس علم النفس الصحي اهتمامه لفهم وتفسير التأثيرات النفسية التي تساهم في مساعدة الأفراد في الحفاظ على صحتهم، وايضاح أسباب تعرضهم للمرض وفي الكيفية التي يستجيبون لها في حال اصابتهم بالأمراض(تايلور، 2008: 36).

النشاط الرياضي: يقصد بها ذلك النشاط الرياضي المنظم والمستمر والهادف في اطار النوادي والجمعيات الرياضية تحت اشراف اطارات رياضية مؤهلة(برقوق، 2013: 3) ذلك مايعني أن النشاط الرياضي يعبر عن الحركات البدنية والرياضية التي يقوم بها الفرد والتي تكون بهدف معين.

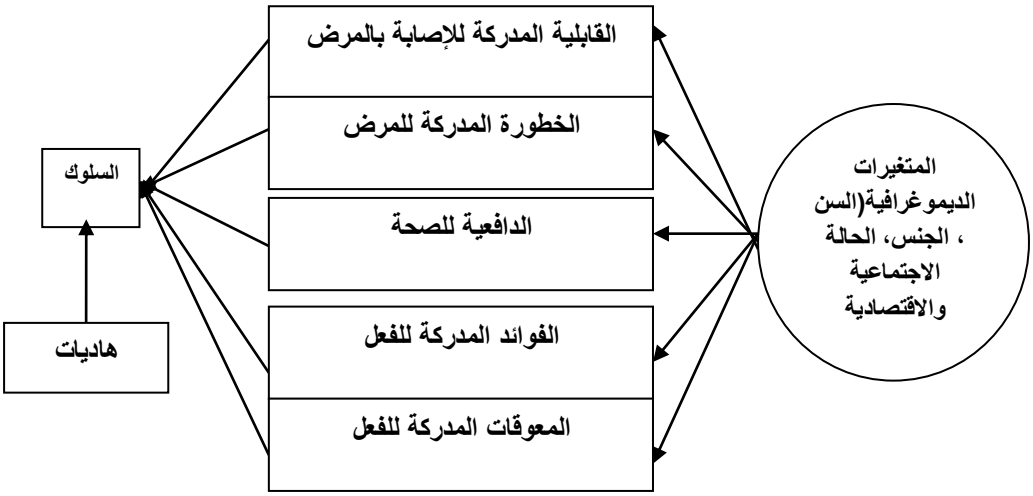
السلوك الصحي: تشير السلوكات الصحية (Health Behaviors) إلى تلك السلوكيات التي يؤديها الفرد بهدف تعزيز وضعهم الصحي والحفاظ على صحتهم ولا تنبع أهمية السلوكيات الغير الصحية من كونها تساهم في حدوث الأمراض فحسب ولكن لأنها قد تتطور ببساطاة الى عادات ضارة بالصحة(بريك، داود، 2008: 109).

الأمراض المزمنة: هي تلك الأمراض الملازمة للانسان فترة طويلة من حياته، والتي تحدث تأثيرات مباشرة وسيئة على صحته العامة وتسبب له مشاكل صحية واجتماعية واقتصادية، ذلك لأن المصاب بها لا يستطيع القيام بأعماله المعتادة كما يجب، وعلى هذا يتظر الى المصاب بالمرض المزمن على أنه ليس مريضا بالمفهوم العادي، ولكنه مريض يعيض مشكلة دائما تقريبا(هامل، 2014: 6).

رؤية علم النفس الصحي للمرض المزمن

اذا كنا نريد أن نفهم طبيعة التغيرات في الاستجابة للمرض المزمن بصورة تامة، فإن هذا يتطلب أن نأخذ بالاعتبار الذات(Self) ومصادر القوة والمرونة فيها أو سهولة تكيفها، وكذلك نقاط ضعفها، فالذات من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وينظر علماء النفس الى مفهوم الذات(Self -concept) على أنه المشاعر والاتجاهات والمعتقدات الثابتة التي يحملها الفرد تجاه صفاته وخصائصه، أما تقدير الذات(Self-Esteem) فهو عبارة عن التقييم العام والكلي لمفهوم الذات، فيما إذا كان شعور الفرد إيجابيا أو سلبيا حول تلك الصفات أو الخصائي في ذاته. ومع ذلك يمكن أن تؤدي حوادث معينة كالمرض المزمن الى تغيرات عنيفة ومتطرفة في مفهوم الذات وتقدير الذات، والعديد من هذه التغيرات مؤقتة، وبعضها ثابت، كالتدهور العقلي الذي يصاحب بعض الأمراض، كما أن مفهوم الذات مفهوم مركب يتألف من مجموع تقييمات الذات للعديد من نواحي حياة الفرد، والتي يمكن لبعضها أن تكون ذات صلة بالعمليات المرضية، وتشمل هذه النواحي مفهوم الجسم(Body Image) والانجاز(Achievement) والوظيفة الاجتماعية(Social Functioninig) والذات الخاصة(Private Self) (تايلور، 2008: 523).

نموذج المعتقدات الصحية وتفسيره لممارسة السلوكات الصحية



شكل(01): يوضح نموذج المعتقدات الصحية(The Health Belief Model)

إن نموذج المعتقدات الصحية يحمل فكرة رئيسة فحواها أن انخراط الأفراد أو عدم انخراطهم في السلوك الصحي يعتمد على عدد من المعتقدات الصحية، وهذا يتحدد من خلال ادراكهم للتهديد الصحي الذي يطرحه الوضع الراهن وتقييمهم للسلوك الموصى به، فالعناصر الأساسية للنموذج تتمثل فيما يلي:

-القابلية المدركة للاصابة(Perceived Susceptibility): بمعنى اعتقاد الفرد الذاتي بوجود احتمال بأنه قد يصاب بمرض معين أو هدر ما.

-الخطورة المدركة للفعل(Perceived Severity): وهي الفوائد المتوقعة التي ستتحقق إذا مارس الفرد السلوك الصحي في هذا الموقف.

-الفوائد المدركة للفعل(Perceived Benifits): وهي الفوائد المتوقعة التي ستتحقق إذا مارس الفرد السلوك الصحي في هذا الموقف.

-المعوقات أو التكاليف المدركة للفعل(Perceived Barriers-Costs): بمعنى الأشياء التي تحدث أثناء التوافق مع السلوك المحدد، اي اذا كان الفرد يسعى للتوافق أو عدم التوافق مع سلوك ما والتكاليف المحتملة لذلك.

-الدافعية الصحية(Health Motivation): وهي تفسر واقع أن الأفراد يختلفون من حيث درجة تقدير مستوى الصحة التي يتمنونها وكذلك من حيث رغبتهم في المشاركة بأنشطة تعزيز الصحة.

-الهاديات للتصرف(Cues to action): وهي الحدث الذي يؤدي الى السلوك وقد تكون هذه الهاديات داخلية(مثل الأعراض المدركة)، كما قد تكون خارجية(مثل حملات التوعية الصحية، أو الاصابة بمرض..)(تايلور، 2008: 54-55).

الممارسة الرياضة كبعد من أبعاد السلوكات الصحية

إزدادت الأبحاث الطبية والنفسية التي تحاول دراسة علاقة أنماط السلوك البشري بصحة الأفراد سواء كانت النفسية منها او العضوية، ولذلك فإن الاهتمام بصحة الطفل ورعايته تعدّ من أهم الركائز التي أقرت بها الهيئات الدولية ومنظمة الصحة العالمية، من خلال نشر المعلومات الصحيحة من أجل مكافحة مشاكل سوء التغذية وتشجيع النظم السليمة وأنماط الحياة الصحية والوقاية من الأمراض المزمنة، حيث تشير داليا عزت مؤمن(2004) في هذا الصدد إلى وجود إرتباط كبير بين سلوكاتنا الشخصية والحالية الصحية التي يتمتع بها الفرد، وبهذا فإن الأمراض التي يعاني منها الأغلبية قد ترجع في جزئها الأكبر الى السلوكات والعادات الصحية غير السليمة، و في هذا الأساس نذكر أن السلوكات الصحية تنقسم الى أنماط سلوكية ايجابية معززة للصحة وأنماط سلوكية سلبية ضارة بالصحة.

- يعبّر نمط السلوك الصحي الايجابي عن تلك الأفعال او النشاطات المقصودة او غير المقصودة التي يمارسها الفرد الواحد لمساعدته في الوقاية من الاصابة بالمرض او تمنعه من الأذى والضرر البدني والنفسي، وتساعده على الاكتشاف المبكر للمرض والعجز، او تساعده في التخفيف من المعاناة والمرض بحيث يتم الحالة البدنية والنفسية وتقليل الانحراف وتحميه من المخاطرة التي من شأنها أن تتسبب في حدوث ضرر او أذى بدني أو نفسي أو كليهما، ومن أنماط السلوك الصحي الايجابي ممارسة التمرينات الرياضية والنوم الكافي المطمئن والعادات الغذائية الصحية السليمة والوقاية الصحية نفسيا وبدنيا وسلوك القيادة الأمن.

-نمط السلوك الصحي السلبي ويشمل السلوكات التي تسبب ضررا على الصحة، وهي كل فعل أو نشاط يقوم به الفرد أو الجماعة بشكل واع ومخطط ومقصود وبشكل متكرر، سواء أكان الفرد بمفرده ومدفوعا ذاتيا أم بتسيير الجماعة او بضغط منها، الأمر الذي يترتب عليه زيادة معدلات الاستهداف للمرض أو الأذى النفسي والبدني، ومن أنماط السلوك الصحي السلبي التدخين والتعرض لأشعة الشمس لمدة طويلة(عزت، 2004: 474).

-يعرض علام ومقصود محمد (1981) مراحل تطور الصحة ويشيران إلى أنه في المجتمعات القديمة ركز المصريون واليونانيون والرومانيون على الكمال البدني وصحة البدن، وقد اشتق علم الصحة من كلمة (Hygiene) التي كانت تمثل آلهة اليونان في ذلك الزمان، إذ اهتم اليونانيون بالصحة البدنية والألعاب الرياضية والألعاب الأولمبية والتي ما زالت تقام حتى الآن وكانت من أهم مظاهر حياة اليونانيين القدامى. وقد كان مفهوم الصحة في عهدهم يتجه أساسا نحو الصحة الشخصية بمعنى تقوية صحة الفرد عن طريق الاهتمام بتغذيته ونظافته الشخصية ونومه وأوقات عمله وفترات الترويح عن النفس والاهتمام بالتمرينات البدنية والعناية بالملبس وأعضاء الجسم المختلفة.

- كما يتحدث الإسلام عن الرصيد الصحي أو الذخيرة الصحية " إذ يشير إلى ما يسمى اليوم الطب الوقائي وينطلق ذلك في الأساس مما رواه البخاري عن عبد الله بن عمر : "وخذ من صحتك لمرضك، وهو مأخوذ من قول النبي صلي الله عليه وسلم "اغتنم خمسا قبل خمس : حياتك قبل موتك، وفراغك قبل شغلك، وغناك قبل فقرك، وشبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وهذا الرصيد الصحي له قدر كبير في الإسلام إذ يشمل الرصيد الصحي للإنسان في الذخيرة التغذوية والمناعية و النفسية والطمأنينة التي تجعل الإنسان قادرا علي مواجهة الكربات النفسية، والشدائد في الحياة والذخيرة الثقافية التي ترشده إلى إتباع نمط صحي لتعزيز الصحة والوقاية من المرض. واستمر التركيز على صحة البدن خلال القرن الثالث عشر حتى القرن التاسع عشر الميلادي، وخلال هذه السنين المبكرة وبينما كان التركيز على الكمال البدني كان هناك استثناءات جديرة بالذكر، ففي هذه الفترة كتب جون لوك " العقل السليم في الجسم السليم " وفي عام (1850) ركز شاتوك في "تقرير الحالة الصحية في ماسشوستس" عن الحاجة إلى برامج وقائية وأوضح بأن الصحة أكثر من الخلو من المرض(علام، مقصود، 1981: 68).

يرى العديد من المختصين في علم النفس الصحي أن الممارسة الرياضة بعد من أبعاد السلوكات الصحية إذ يتفاعل فيه ما هو نفسي وعاطفي ومعرفي تربوي، إذ يعنبر النشاط الرياضي بعدا أساسيا مهما للحفاظ على صحة الفرد، بالإضافة أنه يحقق الجانب الاجتماعي بتكييف الشخص تكييفا مناسبا لحياة الجماعة فعن طريق مختلف النشاطات الرياضية التي تدار تحت قيادة مؤهلة يكتسب الفرد صفات ايجابي ، و تقبل اراء الأخرين، بالإضافة إلى أنها تعمل على دوام التجانس والتوافق لتغطية حاجيات الفرد مثل:التعاون، المنافسة و تقبل اراء الأخرين بالإضافة إلى أنها تعمل على دوام التجانس والتوافق الاجتماعي.

النشاط الرياضي متغير أساسي في ميدان علم النفس الصحة

ونحن كأخصائيين نفسانيين و كمهتمين في الميدان النفسي و الصحي ، ومن خلال بحثنا هذا ندرج بعض الاقتراحات الأساسية والتي تساهم في تربية الروح الرياضية:

الرياضة أسلوب حياة: ينبغي على المرأة ممارسة الرياضة وإن لم تكن رياضية فالرياضة في مفهومها الأشمل أسلوب حياة ونبراس أخلاقي، وحافز لبناء الذات ووسيلة للمشاركة والتواصل مع الآخر.

ممارسة الرياضة أي كان نوعها: رياضة بدنية تمنح جسد المرأة قوة ومرونة ، رياضة عقلية تحافظ على صحة العقل وتدرب الذاكرة، رياضة روحية تهب الروح السكينة والاطمئنان، رياضة نفسية تمنح النفس الراحة والرضا، رياضة سلوكية تكسب المرأة وتعلمها التحلي بالروح الرياضية.

العقل السليم في الجسم السليم: ليست مقولة تقليدية وإنما هي حقيقة علمية واقعية، حيث إن الجسد والروح تجمعهما علاقة وطيدة ويؤثر كل منهما على الآخر ولذلك تجب تغذيتهما بشكل صحيح، والمعنى هنا ليس التغذية العضوية من الفيتامينات والعناصر الأساسية التي يحتاجها الجسم فقط، وإنما تعني كذلك التنشيط وإعطاء الجسد قدرا من الاسترخاء والراحة، وكما هو للجسد فإنه أيضا للعقل والذهن أسلوب للتغذية عن طريق ممارسة الرياضة والتي لا تقتصر على المجهود البدني فقط؛ وإنما هناك رياضات أخرى تبعث على الاسترخاء دون الحاجة إلى بذل الجهد؛ كاليوجا على سبيل المثال، بالإضافة إلى بعض الرياضات الخفيفة التي من الممكن ممارستها في المنزل عن طريق بعض التمرينات البسيطة، بالإضافة إلى

رياضة المشي التي تعد من أسهل الرياضات التي من الممكن ممارستها، ولها فاعلية كبيرة على الجسد.

بناء النفس والروح والجسد: تساهم كذلك في تغيير السلوك واكتساب مهارات جديدة، فهي تؤدي إلى الصبر والقدرة على ضبط النفس وتحمل الصعاب ومواجهة الأزمات وغيرها، ولذلك فهي ليست وسيلة للترفيه فقط وإنما هي وسيلة فعالة لبناء النفس والروح والجسد.

الرياضة و كيمياء الجسد: حيث أن النشاطات الرياضية تعمل على تعديل الكثير من كيمياء الجسد سواء العضوية مثل الإنسولين بحيث تقوم بضبطه بشكل جيد في الجسد أو المواد الكيميائية الخاصة بالحالة النفسية، حيث أوضحت العديد من الدراسات العلمية والتجارب الموثقة أن الرياضة تساعد في علاج عدد من المشاكل النفسية وعلى رأسها الاكتئاب والقلق وصعوبات النوم، كما تعمل على تحسين المزاج وإزالة الإحباط والضيق، بالإضافة إلى تنشيط العقل وزيادة نشاطات الدماغ بشكل إيجابي بما ينعكس على نشاط الذاكرة وقوتها والتقليل من نسب التشتت الذهني، بالإضافة إلى أنها تزيد من سرعة البديهة وقوة الملاحظة، وهي كذلك تعمل على تعزيز الثقة بالنفس خاصة عند تحسن مظهر الجسم وتحقيق الوزن المرغوب فيه عند المرأة (الهاشم، 2002)

يحتل موضوع الممارسة الرياضية أهمية متزايدة في شتى مجالات العلوم ، ليس فيما يتعلق بالجوانب الجسمية فحسب وإنما بالجوانب النفسية أيضا ، وقد قاد الفهم المتزايد للعلاقة الكامنة بين التربية الصحية و الاتجاه نحو السلوكات الصحية و إمكانية التأثير فيما بينهما على المستوى الشخصي، حيث يختلف التأثير حسب المراحل العمرية، فهي ممارسة حياتية يتبناها الفرد للحفاظ على صحته وبالتالي تصبح عادة صحية يكتسبها الفرد ليعيش بنمط صحي ايجابي يعود على صحته بالمنفعة.

النشاط الرياضي وحالة الجسم البدنية والنفسية

يمتاز الفرد الذي يمارس النشاطات الرياضية و التدريبات الأدائية الرياضية بانخفاض سرعة القلب في وقت الراحة و يزداد النبض أثناء الجهد و الإنفعالات النفسية السارة و المفرحة والغضب والخوف ويقل عند الحزن ويحدث دلك بسبب تحفيز القلب، كذلك خلال عملية الهضم الذي يحدث زيادة في سرعة القلب لفترة تتروح من(3-2) ساعات بعد تناول الغذاء وذلك يتوقف على نوع الغذاء وامكانية

هضمه، كما تلعب افرازات الغدد الصماء دورا كبيرا في التأثير على ضربات القلب حيث بعضها ترفع من سرعته مثل الابنفرين الذي تفرزه الغدة الكظرية كما يقوم هرمون النورابنفرين الذي يفرز عند نهايات العصب السمبثاوي بنفس تأثير هرمون الابنفرين، و أن قوة ضربات القلب تعتمد على الأيونات وبخاصة الموجبة منها الكالسيوم ، البوتاسيوم و الصوديوم (أمين، 2008: 152).

إن الأهداف القريبة أو تلك التي يعرفها أغلبية الناس حول أهداف النشاط تساعد على تحسين القدرة المرفولوجية والفيزيولوجية والحركية من أجل التحكم في الجسم، كما أنها تستطيع أن تساعد الفرد على اكتساب لياقة بدنية، والمحافظة عليها، كما يمكن أن تقاوم الانهيار البدني، وتجديد الحيوية والنشاط ومن مؤشرات ذلك يمكن القول أنها تكسب مهارات عديدة في هذا المجال مثل المشي والحركة بأنواعها والرفع والدفع والحمل وجل أنواع النشاط البدني المستخدم في الحياة اليومية، كل هذه المهارات عليها أن تنعكس إيجاباً على مردود الفرد في الحياة اليومية بما فيها الحياة المهنية مثل مقاومة التعب عند استخدام قوته في مجال مهنيته.

الأسس النفسية و الاجتماعية للنشاط الرياضي

إن الدراية بالأسس النفسية يمكن أن تعطي تحليلا لأهم نواحي النشاط البدني والرياضي وتساهم في التحليل الدقيق للعمليات المرتبطة بالنشاط الحركي إن المحللين النفسانيين ينظرون إلى اللعب على أنه الطريق الأسمى لفهم المحاولات التي يقوم بها الطفل بين الخبرات المعارضة التي يمر بها الذي يعاني من مشكلة خاصة عن نفسه وعن مشكلته عن طريق اللعب بشكل لا تعادله طريقة أخرى.كما يقول(P .MARADGA): " للعب يعطي و يعكس الحياة النفسية للطفل حيث يعتبر المسلك الوحيد الذي يتخذه الطفل من أجل التنفس و التفريغ لكل الضغوط و الشحنات و الغرائز و الهوامات الداخلية المكتوبة".

و تلعب الأسس الإجتماعية للتربية البدنية و الرياضية دورا هاما في تحسين أسلوب حياة الإنسان، حيث تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة فتغرس في الفرض روح الرياضة وتبعده عن ممارسة العنف والضرب بأشكاله فالرياضي يبدل جهد ليهزم منافسه، ولكن بطريقة إجتماعية مقبولة، والتربية البدنية قادرة من خلال أنشطتها أن تقدم الكثير لتغطية حاجيات الفرد مثل:التعاون، المنافسة، وتقبل اراء الأخرين، بالإضافة إلى أنها تعمل على دوام التجانس والتوافق الاجتماعي، وتستمر في ذلك

إلى أن تغرس في نفوس الصغار نواحي التشابه التماثل الأساسية التي تستلزمها الحياة(بوسنان ،2012: 12-13).

الثقة النفسية في الأداء الرياضي كسمة – كحالة: أخذ علماء النفس الرياضي مفهوم الثقة النفسية لأجل تطبيقها في المجال الرياضي محاولة منهم الوصول إلى التوافق النفسي ولأجل ذلك فعند التطبيق الفعلي تناولوا مفهوم الثقة الرياضية لأنه يعبر أكثر على الثقة النفسية في المجال الرياضي التي تعتبر مهارة نفسية هامة يمكن اكتسابها وتحسين وتطوير مستواها من خلال الممارسة الرياضية الحادة واتباع الخطوات العلمية المقننة خلال عملية الأداء والتدريب الرياضي التي تتيح للرياضي اكتشاف قدراته النفسية و كتساب تحمل المسؤولية وبذل الجهد المطلوب، حيث يمكن القول أن الثقة الرياضية تعتبر سمة ودرجة تأكد للرياضي اعتقاده عن مدى قدرته على تحقيق النجاح بينما كحالة تعبّر عن درجة التأكد في توقيت معين عن مدى قدرته على تحقيق النجاح في الرياضة(قمراوي، 2009: 126).

الضغوط النفسية و أهمية ممارسة النشاط الرياضي: يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة والتي تتضمن خبرات غير مرغوب فيها وأحداث تنطوي على الكثير من مضادر القلق وعوامل الخطر والتهديد في مجالات الحياة كافة، وقد انعكست آثار تلك المواقف الضاغطة على معظم شخصية الفرد بحيث لا يوجد انسان تخلو حياته من الضغوط، هذه الاخيرة أصبحت جزءا مركزيا وأساسيا في حياتنا اليومية والتي بدورها تتراك آثارا سلبية على السلوك العام لتلك المجتمعات و على الأفراد بشكل خاص.

ولمواجهة هذه الأحداث اليومية الضاغطة والتخفيف من حدتها، يؤكد الباحثين على استثمار وقت الفراغ في ممارسة الأنشطة الرياضية التي أصبحت سلوكا حضاريا ينادي به معظم الدول المتطورة، حيث تعددت الابحاث في مجالات عديدة تهتم بالجانب الصحي للفرد، خاصة علماء النفس والاجتماع و علماء التربية الصحية وذلك لمعرفة مدى مساهمة النشاطات الرياضية و دورها الوظيفي في الحياة البشرية(بوفريدة، 2015: 6-7).

وتسعى الأنشطة البدنية والرياضية إلى اكتساب المهارات الحركية وإتقانها والعناية باللياقة البدنية من أجل صحة أفضل وقوام سليم وحياة أطول وأكثر نشاط، بالإضافة إلى تحصيل المعارف وتنمية اتجاهات ما من جوانب الشخصية، إضافة إلى ذلك أنها تساعد على التكيف مع المجتمع وتوفر له القدرة على اتخاذ القرارات في

المواقف مع النفسية المتعددة بتفكير مستقل، وهي بذلك تتيح له حياة اجتماعية تخضع للتنظيم والتوجيه مميزة بمواقف وتفاعلات اجتماعية بناءة، مما يشكل تدريبا على الحياة الاجتماعية الناجحة وتدعيمها له وذلك بإعداد الفرد على أن يكون مواطنا صالحا منتجا يستطيع النهوض بالبيئة في جميع مفاهيم حياتها وتحقيق التوازن الجسدي والنفسي (عيسات، 2014: 24).
وبناء على هذه التقديمات يبرز الدور المهم الذي يلعبه النشاط الرياضي في تحقيق الصحة الجسدية والنفسية الاجتماعية للشباب.

النشاط الرياضي لدعم مقاومة الإنسان لمتاعب الحياة الحديثة:

يحتل النشاط الرياضي مكانة بارزة بين الوسائل الترويحية الهادفة التي تساهم بدرجة كبيرة في تحقيق الحياة المتوازنة والتخلص من حدة التوتر العصبي ذلك أن الفرد حينما يستغرق في الأداء الرياضي الحركي يترك جانبا كل الهموم اليومية ومشاكلها ويتفاعل مع النشاط الرياضي الذي يكون يمارسه، ويتراخى تبعا لذلك من قبضة التوتر التي تشد أعصابه.

ويرى "Rydon" نقلا عن المنصوري أن السرعة المتزايدة للحياة الحديثة يمكن أن تحقق وطأتها عن طريق النشاط الرياضي وأن الملاعب والمساحات والشواطئ بمثابة معامل ممتاز ويستطيع أن يمارس فيها ويتحكم في عواطفه ويطرح القلق جانبا ويشعر بالثقة النابغة من قبل(المنصوري، 1978: 30).

النشاط الرياضي لصيانة الصحة ولتحسينها: إن المجهود البدني الذي كان يقوم به الإنسان، وحتى المجهودات البدنية الإعتيادية فهي محدودة ومتكررة وهذا ما جعلها تفقد الإنسان تدريجيا مرونته وحساسيته وقدرته ويقع فريسة للأمراض مثلا "السمنة" ويشتكي من أمراض لم يكن يشتكي منها من قبل مثل أمراض الدورة الدموية، الجهاز العصبي، الجهاز الهضمي، والأمراض التنفسية، في حين استطاع الطب البشري أن يسيطر على معظم الأمراض ولكنه وقف عاجزا أمام الكثير من الأمراض الأخرى، والراجعة لإنتقال الإنسان من حياة النشاط والحركة إلى حياة الكسل والخمول، مما يجعله يتجه إلى مزيد من التحلل البدني، وبالتالي عدم القدرة على النهوض بواجباته الأساسية، لأن ذلك يتطلب منه قدرا كبيرا من اللياقة البدنية التي تمكنه من القيام بهذه الواجبات(قياز، 1984: 67).

-التنمية النفسية: يعبر هدف التنمية النفسية عن مختلف القيم والخبرات والحصائل الإنفعالية المقبولة التي تكتسبها برامج النشاط البدني والرياضي للممارسين له، بحيث يمكن إجمال هذا التأثير في تكوين الشخصية المتزنة للإنسان والتي تتصف بالشمول والتكامل. كما يؤثر النشاط البدني والرياضي على الحياة الإنفعالية للفرد بتغلغله إلى أعمق مستويات السلوك، ولقد أوضحت الدراسة التي أجراها رائد علم النفس الرياضي (Oglifi) و (Netko) على خمسة عشر ألف من الرياضيين التأثيرات النفسية التالية: إكتساب الحاجة إلى تحقيق وإحراز أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم، الإتسام بالانضباط الإنفعالي والطاعة وإحترام السلطة، إكتساب مستوى رفيع من الكفايات النفسية المرغوبة مثل: الثقة في النفس، الإتزان الإنفعالي، التحكم في النفس، إنخفاض التوتر وإنخفاض في التغيرات العدوانية.

-التنمية الإجتماعية: تعد التنمية الإجتماعية عبر برامج النشاط البدني، أحد الأهداف المهمة والرئيسية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الإجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الإجتماعية التي من شأنها إكتساب الممارس للرياضة عدد كبيرا من القيم والمميزات المرغوبة، والتي تنمي الجوانب الإجتماعية في الشخصية ومن بين الأهداف الإجتماعية للنشاط الرياضي: الروح الرياضية، التعاون، الانضباط الذاتي، تقبل الآخرين بعض النظر عن الفوارق.

-التنمية الترويحية: تشير الأصول الثقافية للرياضة أنها نشأت بهدف التسلية والمتعة والترويح والهدف الترويحي للنشاط البدني هو الهدف الذي يرمي إلى إكتساب الفرد للمهارات الحركية الرياضية وكذلك زيادة عن المعارف والمعلومات المتصلة بها، وكذا إثارة الإهتمامات بالأنشطة الرياضية، ولها تأثيرات إيجابية نحوه بحيث تصبح ممارسة الأنشطة الرياضية نشاطا ترويحيا يستمتع به الفرد في وقت فراغه مما يعود عليه بالصحة الجيدة والإرتياح النفسي والإنسجام الإجتماعي(الخالق، 1982: 14-15).

تعد ممارسة الرياضة أحد أنواع أنماط السلوك الصحي الإيجابي، ويعرف النشاط البدني بأنه أي حركة بدنية ناتجة من العضلات الهيكلية وتسبب استهلاكا للطاقة ويمكن أن يقسم إلى نشاطات رياضية، أو نشاطات متعلقة بوظيفة الفرد، أو بالأعمال المنزلية أو أي نشاطات أخرى تمارس في الحياة اليومية وتحقق ممارسة الرياضة العديد من الفوائد الصحية الجسمية، النفسية والمعرفية، فممارستها تعمل

على زيادة كفاءة الجهاز التنفسي، وتحسن من كفاءة أجهزة الجسم الأخرى، ويمكن للتمرينات الرياضية أن تساعد على التحكم في الألم، كما تزيد من قوة جهاز المناعة، كما أن الرياضة في سن مبكرة تعمل على بناء عظام قوية، ومن ناحية أخرى أثبتت الدراسات أن لممارسة التمارين الرياضية تأثيرات إيجابية على الحالة النفسية والمزاجية، ويمكن القول مما سبق طرحه أن الهدف الأساسي لممارسة النشاط الرياضي هو تعزيز الحالة الصحية للفرد وإكتسابه مهارات حركية رياضية تدل على تبنيه عادات صحية، وكذلك زيادة عن المعارف والمعلومات المتصلة بها، خاصة أن الأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الإجتماعي مما تهف أيضا للتنمية النفسية والاجتماعية من خلال التأثير في تكوين الشخصية المتزنة للإنسان.

خاتمة

يمكن القول أن السلوكات الصحية لها دور كبير في الحفاظ على الصحة، وتحقق ممارسة الرياضة العديد من الفوائد الصحية الجسمية، النفسية والمعرفية، فممارستها تعمل على زيادة كفاءة الجهاز التنفسي، وتحسن من كفاءة أجهزة الجسم االخرى، ويمكن للتمرينات الرياضية أن تساعد على التحكم في االلم، كما تزيد من قوة جهاز المناعة، كما أن الرياضة في سن مبكرة تعمل على بناء عظام قوية، ومن ناحية أخرى أثبتت الدراسات أن لممارسة التمارين الرياضية تأثيرات ايجابية على الحالة النفسية والمزاجية حيث تؤدي إلى الشعور باإلرتياح كنتيجة للممارسة الطويلة المدى للبرامج الرياضية، وتعتبر ممارسة الرياضة عامال مهما في برامج التدخل العالجي لعالج االكتئاب والقلق والمعاناة النفسية تقل كلما زادت مستويات ممارسة الرياضة، ولكي يتحقق السلوك الصحي الخاص بممارسة الرياضة أفضل نتائجه يجب أن تمارس بشكل منتظم، كما يجب أن تكون تحت إشراف طبي، كما تقلل من التوتر وتعمل على تحسين المزاج فالشخص الرياضي يتعامل عادة بطريقة لينة مع الضغوطات وتجعله يتكيف نفسيا مع تغيرات الحياة ويتسم بمستوى نفسي صحي، وعليه وجب التركيز على ممارستها للتقليل من الاعراض المرضية، وكذا الوقاية من الاصابة بالأمراض المزمنة، كما يجب توعية الفرد والمجتمع بأهمية ممارسة النشاط الرياضي كسلوك صحي وقائي من الامراض المزمنة.

بعض الاقتراحات

-تقديم ورشات تدريبية حول المهارات الرياضية الفعالة للتخفيف من الإنفعالات السلبية.
-إعداد برامج علاجية تهتم بالجانب البدني وتحديد الاستراتيجيات الملائمة للتخفيف من الأعراض النفسية المرضية.
-تقديم ورشات تعليمية وتدريبة للممارسين النفسانيين حول موضوع السلوكات الصحية الضرورية لتحقيق الصحة النفسية والجسدية معا.

قائمة المراجع:

1.تهاني، عبد السلام محمد(2000). الترويح والتربية الترويحية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
2.الحارثي، اسماعيل أحمد(2014). مستوى السلوك الصحي لطالب جامعة أم القرى. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
3.داليا، عزت مؤمن(2004). سيكولوجية الطفل والمراهق، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة مدبولي للنشر.

4.زعطوط رمضان، وقريشي عبد الكريم(2014). الاتجاه نحو السلوك الصحي وعلاقته بالتدين لدى مرضى السكري ومرضى ضغط الدم المرتفع بورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 1(17)، ورقلة، الجزائر.
5.سعيدة، خمان(2017). السلوك الصحي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المصابين بالأمراض المزمنة، مذكرة ماستر، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أم بواقي، الجزائر.

6.سلوى مرتضى، محمد مروان عرفات(2011). التربية والتربية الرياضية، ط2، جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
7.شيلي تايلور(2008). علم النفس الصحي، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

8.عبد العظيم، قياز(1984). المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، العدد 07، كلية التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية.
9.عبد الله، برقوق(2013). الممارسة الرياضية للأبناء ودورها في تعزيز التواصل الأسري من وجهة نظر الآباء، مقال في الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة.

10.علي يحي، المنصوري(1978). المكونات النفسية للتفوق الرياضي، كلية التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية.
11.محمد ابراهيم، الهاشم(2002). الرياضة والارتقاء بالصحة، ورشة اتربية البدنية، الكويت.
12.محمد، عبد الخالق علام، وعبد مقصود محمد(1981). السلوك الصحي وتدريسه، القاهرة، مصر، دار المعارف.

Health psychology and its focus on sports activity as a preventive health behavior from chronic diseases.

Leila Chibani

University – Blida02

Abstract : Many researchers in the psychological and health field have been interested in the subject of chronic diseases and the factors that have been and are still their concern, in order to reach the appropriate therapeutic steps. Health psychology and its focus on sports activity as a healthy behavior for the prevention of chronic diseases.
Keywords: Health Psychology, Sports Activity, Health Behavior, Chronic Diseases.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

نحو نظرية بيداغوجية متجسّدة: إحياء العلاقة بين علوم التربية والعلوم المعرفية

أحمد جوهاري
جامعة ابن طفيل- المغرب

ملخص: في هذا المقال نحاول إيجاد نوع العلاقة التي تربط بين علوم التربية والعلوم المعرفية من خلال الوقوف عند نظرية المعرفة المتجسّدة، إيمانا منا بأن علوم التربية يجب أن تدخل في حوار مع التوجه المعرفي المسمى بـ "النموذج المعرفي المتجسّد" من أجل تجديد النظريات التربوية والممارسات التعليمية داخل الفصل. وبالفعل، فإن الاقتراحات الجديدة حول العقل والإدراك تأتي من النموذج المعرفي المتجسّد الذي يمكن أن يكون له تأثير كبير على العملية التعليمية والتعلمية، لكن "البيداغوجية المتجسّدة" المنظمة نسبيًا لا تزال مفقودة. لذلك، سيتم مناقشة هذا الموضوع من خلال التركيز بشكل خاص على الجسد، والإدراك المتجسّد، وهو موضوع يجمع بين تقاليد فلسفية وعلمية مختلفة. وأخيرًا، سيتم تقديم مثال حقيقي لكيفية التقارب بين النموذج المعرفي المتجسّد والبيداغوجية المتجسّدة من خلال ممارسة التجربة التأملية.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا، العلوم المعرفية، التجسد، الوعي، التجربة التأملية، البيداغوجيا المتجسّدة.

1. مقدمة:

لطالما كانت البيداغوجيا تقليدًا طويلًا وهامًا في تاريخ التربية والعلوم الاجتماعية بشكل عام. إذ يعود هذا التقليد بشكل خاص إلى ميرلوبونتي من خلال أعماله في علم النفس والتربية، وقد تم تطوير هذا التوجه لاحقًا من قبل العديد من العلماء المرتبطين بالحركة التعليمية المتجسّدة، مثل؛ ماكس فان مينان (Manen, M. Van, 1990) في أمريكا الشمالية، وبييروبيرتوليني (Bertolini, P, 1958 : 182)، الذي لعب دورًا أساسيًا في نشر حركة التجسّد في إيطاليا، وهو مؤسس التقليد الإيطالي في مجال البيداغوجيا. ومع ذلك، ففي العقدين الماضيين، يبدو أن الباحثين لم يلاحظوا التطور الحاصل في مجال البيداغوجيا، ولم يولوا اهتمامًا كبيرا باللقاء الواعد بين البيداغوجيا والعلوم المعرفية، والذي أنتج ما يسمى بـ "المقاربة المعرفية المتجسّدة للتعليم"، والتي تُعرف عمومًا باسم "التجسّد". هكذا، فقد تطورت المقاربة المعرفية والتجريبية بشكل كبير في مختلف التخصصات، من قبيل؛ علم النفس، وفلسفة العقل، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، وعلم الأعصاب، والفلسفة، والذكاء الصناعي..، إلخ. ومن ثم، تبدو العلوم المعرفية اليوم واحدة من أكثر المجالات الواعدة في تغيير نظرتنا للعالم، وبالتالي تغيير المناهج الأساسية في التعليم أيضًا. فبعض الركائز التي يقوم عليها النموذج المعرفي المتجسّد تتوافق مع التصورات الأساسية في التعليم، من قبيل؛ دور التجربة الذاتية، الرؤية المعرفية، والجسد (المعرفة المتجسّدة)، والبيئة (المعرفة المتضمنة)، والموقف/ الخبرة (المعرفة الموجودة) في تكوين "الحياة الذهنية للفرد" (Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012 : 264).

لا يبدو أن هذا التحول الحاسم في البيداغوجيا قد تم أخذه في الاعتبار حتى الآن، باعتباره فرصة لتجديد وتوسيع النظرية التربوية، والممارسة التعليمية داخل الحجرات الدراسية. قد يُعزى هذا إلى حقيقة أن بعض المختصين في العلوم المعرفية لا يتقبلون التغييرات المثيرة للاهتمام، والتطور غير المتوقع في الظواهر المعاصرة، وبخاصة الظواهر التربوية، كالقراءة، والانتباه، والتذكر، والفهم، والتعلم، وغيرها. في هذا الإطار، ستهتم هذه الورقة بمعالجة المحاور التالية: (1) تقديم وصف عام ومختصر لـ "النموذج المعرفي المتجسّد" كما تطور في التقاليد التربوية والفلسفية. (2) بيان أوجه التقارب بين البيداغوجيا والعلوم المعرفية. (3)

مناقشة "السؤال التربوي" حول التجسّد من خلال ممارسة التجربة التأملية داخل الفصل.

وعموما، سنحاول إجراء تحليلا دقيقا للكيفية التي يرتبط بها التجسّد بالبيداغوجيا في سياق بناء مقاربة جديدة للتعليم. فعلى الرغم من اقتراب التعليم من العلوم المعرفية وأصبح في حوار دائم معها، إلا أنه يهتم أكثر بـ " وعي المتعلم" مقارنة بـ " إدراك التعلمات". في الواقع، على عكس ما يسمى بـ "التربية العصبية" (Fischer, K. W, 2009 : 2-15) التي عادة ما تركز على المناهج المعتمدة على الدماغ والتعليم، وتطوير المهارات الوظيفية، يهدف "التعليم المتجسّد" إلى العمل على الذات، وهوية الأشخاص (المتعلمين). ويعود لميرلوبونتي السبق في إيجاد الطريقة التي يساهم بها الجسد في بناء النسق المعرفي للشخص، وبالتالي وضع الأساس الذي تقوم عليه للعلوم المعرفية الحالية. في هذا الإطار، نزعم أن البيداغوجيا الحالية يجب أن تأخذ في الاعتبار هذا النموذج من الفهم، وهذا الفهم مؤسس على التجربة الفينومينولوجية الواعية من أجل مواجهة التحديات التي تطرحها العلوم المعرفية وعلوم الأعصاب على البيداغوجيا. فالتعليم، اليوم، يدين بكامله لحركة الإدراك المتجسّد، ولميرلوبونتي على وجه الخصوص، إذ بفضل هذا الأخير، يمكننا اقتراح منظورا أصيلا للعقل والإدراك، والتعلم، وهو منظور يركز على التجربة البشرية الواعية، مما قد يؤثر ذلك على النظريات والممارسات التربوية، ويمنحها اتجاهًا جديدًا وآفاقا واسعة. وأخيرًا، سيتم تقديم مثال حول كيفية تقارب النموذج المعرفي المتجسّد والبيداغوجيا المنبثقة من التجربة الواعية للفرد. وسنناقش على وجه الخصوص، كيف يمكن استخدام الجسد والتجربة الجسدية في الأوساط التعليمية من خلال التجارب التأملية لتطوير القدرة الذاتية للمتعلم.

2. نشأة النموذج المعرفي المتجسّد:

نشأ النموذج المعرفي المتجسّد في ظل الصراع القائم بين النظريات الفلسفية الكلاسيكية والعلوم المعرفية، إذ أن مجال "الإدراك المتجسّد" يقع بين مجالات نظرية مختلفة، كعلم النفس، وفلسفة العقل، وعلوم الحاسوب، وعلم الأعصاب، واللسانيات...،إلخ. ولكن تم استبعاد العلوم التربوية، سواء عن قصد أم عن غير قصد، باستثناء عدد قليل من الباحثين والعلماء، من قبيل؛ إليانور روش، فرانسيسكو فاريلا، جورج ليكوف. فقد تم استبعاد دور التعليم في العلوم المعرفية إلى حين استكشاف الآليات التي تكمن وراء التعلم والإدراك، بدلاً من العمل على إنشاء

نظرية عامة، ومنظمة، وثابتة للتعليم. وحتى الآن، تم إنجاز القليل من العمل تجاه اللقاء الذي نعتقد أنه لا يمكن تأجيله أكثر، وهو اللقاء بين البيداغوجيا القائمة على التجربة الفينومينولوجية الواعية والنموذج المعرفي المتجسّد أو بين العلوم التربوية والعلوم المعرفية بشكل عام. سنركز لاحقًا في هذه المقالة على هذا التحالف المحتمل، من الناحيتين النظرية والعملية. في الواقع، سنناقش أن هذا التحالف يمثل اليوم مسارا جديدا ممكنا من أجل البيداغوجيا والتعليم (Francesconi, D, and, Tarozzi, M , 2012 :266).

من المعروف أنه في نهاية القرن الماضي، اشتغل مجموعة من الباحثين بشكل فعال في مجال العلوم المعرفية من خلال الكتاب الموسوم بـ "العقل المتجسّد: العلوم المعرفية والتجربة الإنسانية"1991م، بقلم فرانسيسكو فاريلا، وإيفان طومبسون، وإليانور روش. ففي هذا الكتاب رسمت الحدود بين النموذج القديم والنموذج الجديد للعلوم المعرفية، وهي حدود يمكن رؤيتها بوضوح في الوقت الحاضر. حيث كانت الثورة الرئيسية التي أحدثها هذا الكتاب، تتمثل في رصد العلاقة بين التجربة الفينومينولوجية الواعية، والتجربة الصوفية (خاصة البوذية)، وعلم الأعصاب المعرفي، وهي صلة مكرّسة لخلق طريقة جديدة للتفكير في العقل على أنه "عقل متجسّد"، متأصل في التجربة البشرية الحية.

اليوم، غالبًا ما يُعتبر العمل السابق للفنومينولجيين الأوائل ذا أهمية حاسمة لتأثيره الضخم في التجربة التعليمية، فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات (Thompson, E, 2007 : 20)، بما في ذلك الوعي، والتجربة الذاتية، والتجربة المشتركة، والتجربة الاجتماعية، والإدراك الاجتماعي، والقصد، والتصور، والتجسّد، والزمن، وطرق البحث، مع إيلاء اهتمام خاص للطرق النوعية (Francesconi, D, and, Tarozzi, 2012 : 267).

إن المقاربة المعرفية المتجسّدة- على خلاف المقاربات المعرفية الكلاسيكية- التي جاءت في البداية من علم الروبوتات، وفيما بعد من المعلوماتية، والمقاربة الحاسوبية، تعيد تقييم الدور الذي تلعبه التجربة الذاتية في بناء وصياغة المعرفة البشرية. تبعا لذلك، تعيد تقويم كل شيء، حتى الفرضيات ومناهج البحث المرتبطة بالعقل المتجسّد، أي العقل الذي يتم التعبير عنه وجوديًا من خلال الارتباط المباشر بالجسد والبيئة، ويكون له بُعد وجودي أصيل. تعود جذور هذه المقاربة إلى الأعمال التي ظهرت في أواخر سبعينيات القرن الماضي من قبل بعض العلماء، مثل؛

أمبيرتومتورانا (Maturana, H. R. and F. J. Varela, 1980 : 90)، وفرانسيسكو فاريلا، وهوبرتدريفوس (Dreyfus, H, 1972 : 56)، وتطورت بشكل كبير خلال السنوات الأخيرة في الأدبيات العلمية، وقد أنتجت عدة تيارات فكرية، كالإدراك المتجسّد، الإدراك الرمزي، التجسّد الطبيعي، الأطر الذهنية، والتجسيد الفينومينولوجي...،إلخ (Francesconi,D, and, Tarozzi, M, 2012 : 267).

وفقًا لـ "غالاغر" و"زهافي"، يمكننا القول، على الأرجح، أن كل شيء بدأ بما يسمى "المشكلة الصعبة"، وهي مشكلة الوعي الفينومينولوجي (Gallagher, S. &Zahavi, 2008: 107-108). فقد قرر الباحثين في العلوم المعرفية مواجهة هذه المشكلة، بعد سنوات من تجنبها، وكان من الضروري الانتقال من التصور السلوكي والحاسوبي للعقل إلى المفهوم "الإيكولوجي"، وهو نموذج قادر على النظر في السؤال المركزي لفلسفة العقل، المتمثل في ما إذا كانت عملية تمثيل العالم ذاتية أم موضوعية؟ تم تلخيص الجواب في مصطلح "التجربة"، والذي يجمع علاقة الموضوع / الذات، بطريقة فعلية وحيوية، والتي تسمح لنا بالنظر إلى العقل بشكل مختلف تمامًا (Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012 : 268).

في الوقت الحاضر، تم التأكيد على أهمية المقاربة المعرفية المتجسّدة، ومع ذلك، لا يزال هناك الكثير مما يتعين القيام به من أجل نقلة نوعية ملموسة، فيما يتعلق بدور الجسد والتجربة في تكوين المعرفة والهوية، لا سيما في العلوم التربوية.

3. العقل المتجسّد والتجربة الفينومينولوجية:

هناك اهتمام متزايد مؤخرًا بالجسد على مستوى العلوم المعرفية والفلسفة، بحيث إن العقل المتجسّد يسمح باستخدام طرق مختلفة لتحديد المشكلة؛ بالنظر إلى موقف ميرلوبونتي في الخمسينيات من القرن الماضي الذي يقر بأن النشاط العقلي لا يعتمد على الدماغ فقط، ولكن أيضًا على الجسد. ومع ذلك، فإن الجسد له أبعاد عديدة: تجريبية، نفسية، وظيفية، بيولوجية، تفاعلية(Legrand, D. T. Grünbaum, and J. Krueger, 2009 : 279-408). وعليه، فمفهوم العقل المتجسّد يتجنب المشاكل المستعصية المتأصلة في المقاربة الحاسوبية، والتجريبية الكلاسيكية في القرن العشرين. غير أن "التجسّد"، يشكل أساس كل تجربة معيشية تحددها أنساق معرفية وتصورية.

من هذا المنظور، فإن الإدراك لا ينشأ نتيجة لسلسلة من الوظائف الدماغية المثبتة في مكان ما من الدماغ، بل هو نشاط يتفاعل مع الجسد كموضوع للتفكير، كما يتفاعل مع المحيط الخارجي. ومن ثم، فالإدراكات الحسية-الحركية هي التي تخلق الإطار الذي يمكن للعقل أن ينبثق منه، والأفق الذي يمكن للعقل أن يدركه. وبالجملة، يشكل الجسد الإدراك نفسه، إنه يولده، ويحدده أنطولوجيا، فلم يعد من الممكن اعتبار النسق الحسي-الحركي مجرد وظيفة القشرة العليا للدماغ، أو يخضع للوظائف المعرفية العليا، بل يبدو أنه يتشارك في الوظيفة الأساسية لبناء معرفتنا للواقع التي نؤسسها باستمرار (Gallese, V, 2006 : 302). هنا يوجد معنى، وليس فقط السخرية، للقول إن الإدراك البشري "خارج العقل" (Noe, A, 2010 : 67). إن الإدراك - بالإضافة إلى ما وراء المعرفة أو الوعي أو الذات أو العقل أو أي اسم آخر نريده لإعطاء الوجود الذاتي - ينشأ من الناحية التطورية والذاتية انطلاقا من العلاقة الرابطة بين الجوانب العقلية والجسدية للطبيعة البشرية، مما يخلق لدينا، إلى جانب البيئة، تجربة معيشية(Gallagher, S, 2005: 28). لا يتعلق الفكر فقط بالجسد ككائن في العالم الخارجي، ولكنه يتشكل منه، ولا ينبع فقط من التفاعلات القائمة في الدماغ، كعضو محدد، ولكن أيضًا من الأشخاص، أي الكائنات الحية التي تحيا وجودها في الزمان والمكان (Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012 : 269).

لذا، فإن مشكلة العقل المتجسّد ترتبط بمسألة الوعي باعتباره موضوعا يدخل في صميم التجربة الفينومينولوجية. في الواقع، من الممكن الإشارة إلى الفينومينولوجيا على أنها علم الوعي، ويشير أصل كلمة "وعي" إلى الإدراك الذاتي، أو المعرفة الداخلية لما يجري بداخلنا في لحظة محددة وفي مكان معين. كما أن الوعي هو أصل وجوهر ما يسمى بـ "المشكلة الصعبة"، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بينما وصف "تشالمرز" التحليل العصبي للوظائف المعرفية (السفلى أو العليا)، مثل؛ اللغة، والذاكرة، والتعلم، والتحكم الحركي، والبصر، وما إلى ذلك، باعتبارها "المشاكل السهلة"، لأنها مجرد أحداث فسيولوجية، قابلة للاختزال إلى مجموعة من المتغيرات القليلة المرتبطة ببعضها البعض من خلال منطق سببي، وبالتالي، يمكن تفسيرها عاجلاً أم آجلاً. لكن في هذه الحالة، سيواجه الباحثين أسئلة، من قبيل؛ ما هي الدوائر العصبية المخصصة للوظائف المعرفية؟ وأين يتم تنشيطها؟ وهل هناك عوامل تحفز التنشيط العصبي؟

تظهر، إذن، "المشكلة الصعبة" عندما نحول اهتمامنا من تحليل الوظائف العملية ذات الطبيعة الفسيولوجية إلى تحليل للتجربة الفينومينولوجيا لهذه الوظائف، ذات الطبيعة الذاتية، أي الطريقة التي تدرك بها الذات نفسها في العالم الواقعي، من خلال وعيها(Merleau-Ponty, M, 2002 : 151). من الواضح أن الوعي يمكن أيضًا اختزاله إلى مشكلة سهلة، ضمن نموذج التأثير السببي، لأن الوعي مشتق أيضًا من بنية بيولوجية (وهي ليست الدماغ، بل الوحدة التفاعلية بين الدماغ والجسد والبيئة). في هذه الحالة، يمكن أن نتحدث عن الارتباطات العصبية للوعي(Thompson, E. and F. J. Varela, 2001 : 418-425). لكن، في نفس الوقت، يتمتع الوعي بطبيعة ذاتية ونوعية، وأكثر تعقيدًا، استنادًا إلى حقيقة أن الذات فقط هي التي يمكنها أن تختبر هذه الحقيقة. ومن ثم، سنتحدث عن التجربة الفينومينولوجية الواعية، كما يمكننا مشاركة حالاتنا الداخلية، مادام الناس الآخرين ليس لهم ارتباط مباشر وطبيعي بها. هكذا، يتجاوز بُعد "المتكلم" أثناء إدراك ووصف نفسه ونشاطه المعرفي ما هو واقعي إلى البحث في أبعاد الكلام الذاتية، كالسمع، والتذكر، والحركة، والرؤية (Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012 : 270).

تؤدي الإشكالات المرتبطة بالتجربة الفينومينولوجية الواعية إلى بعض القضايا التربوية التي تهم علماء النفس التربويين بشكل خاص، من قبيل؛ هل يمكننا تشخيص الوعي؟ هل يمكننا تحسين قدرة المتعلمين على إدراك الأشياء ووصفها؟ هل يمكننا الحديث عن الوعي كشيء يمكن تعلمه من خلال تأويل الواقع؟ متى يمكننا الحديث عن شخص متورط في إدراك شيء ما؟

4. العقل المتجسّد والمسألة التربوية: من وعي التعلم إلى وعي المتعلم:

وفقًا لبعض منظري فلسفة العقل، يُعتبر الوعي الفردي عديم الفائدة وغير موثوق به، فقد يمنعنا حتى من تخطيط أعمالنا، والتحكم فيها، وتنفيذها (Roth, W. M, 2004). وعلى خلاف ذلك، تنظر المقاربة المعرفية المتجسّدة إلى الوعي كجوهر الحياة الفكرية والعملية، لأنه يضفي المعنى على أحداثنا وأنشطتنا، وبالتالي يساهم في بناء التصور، وفي صناعة القرار، فكل تجربة بشرية تعتمد على الحد الأدنى على الأقل من أشكال الوعي الذاتي التي تسمح لنا بالنظر إلى التجربة على أنها تجربة ذاتية، في إطار انبثاقها في الزمن، كما يبين ذلك كل من "فرانسيسكوني" و"تروزي" في النص الآتي:

"تنشأ التجربة المرتبطة بالموضوع الخارجي بطريقة مباشرة، ويمكن تمييزها ضمنيًا عن التجربة الذاتية. وبالنسبة إلى الفينومينولوجيين، يجب أن يُنظر إلى التجربة المباشرة للموضوع الخارجي من منظور الوعي الذاتي "ما قبل التأمل أو التفكير"، من خلال تسمية هذا النوع من الوعي المحدد "قبل التأمل"، على أنه لا ينطوي على حالة ذهنية إضافية يتم توجيهها بطريقة ما نحو التجربة المعنية، ولكن يجب فهم الوعي الذاتي على أنه خاصية متأصلة في التجربة الأولية المباشرة. [...] يمكنني بالطبع التفكير في الأمر حسب تجربتي، ويمكنني أن أجعلها موضوعًا لاهتمامي، ولكن قبل التفكير فيه، لم أكن "أعمى"، إذ كانت التجربة موجودة بالفعل بالنسبة لي، وكانت بالفعل شيئًا بالنسبة لي، وبهذا المعنى تُعتبر وعيًا قبل التفكير أو التأمل" (Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 271).

في هذا الإطار، يقدم كل من "غالاغر" و"زهافي" الفرق بين الوعي الذاتي قبل التأمل، والوعي الذاتي بعد التأمل؛ يكون الثاني متضمنا في الأول، كما لو كان طائر يطير في الهواء؛ إننا لا نرى الهواء، لكنه موجود هناك بالفعل، ويشكل الخلفية التي يمكن على أساسها القيام بكل حركة بالنسبة للطائر. إن الوعي الذاتي قبل التأمل هو، إذن، الخلفية التي يمكن أن يظهر عليها كل وعي بشيء ما؛ حتى بدون أي تأمل مرتبط بأنشطتنا العقلية، فإن الوعي بشيء ما هو دائمًا ما نكون واعون به (Gallagher, S. and, D. Zahavi, 2008 : 50). وهو ما يعني أننا دخلنا بالفعل في التجربة السابقة لإدراكنا الواعي: "ترتبط فكرة الوعي الذاتي قبل التأمل بفكرة تعتبر أن التجارب لها معاني ذاتية خاصة بها، أي توجد صفة معينة (استثنائية) لـ "ما هو عليه" أو ما "يشعر به المرء عند حدوثها، وبدون حاجة للتفكير في ذلك" (Gallagher, S. and, D. Zahavi, 2008 : 49). نحن دائمًا هناك بالفعل، قبل أن نتمكن من تصور وجودنا الواعي للتجربة، دائمًا هناك طريقة معينة للتعبير عن ذاتها، وهذه الطريقة المؤكدة لشخص ما، تتطلب أن يكون لكل تجربة موضوعًا خاص بها مادام هناك نوع من الخلفية الذاتية. ذلك أن كل نوع من التجارب يتميز بخاصية جزئية دقيقة تجعل التجربة ذات معنى بالنسبة لنا (Gallagher, S. and, D. Zahavi, 2008 : 50). هذا هو أول انبثاق ذاتي للتجربة الواعية، وينقسم إلى طريقتين مختلفتين: الموقف الذاتي الضعيف والموقف الذاتي القوي؛ يتعلق الأول بالقدرة الجسدية باعتبارها المظهر الذاتي للحياة، ويرتبط الثاني بالقدرة اللغوية التي يمتلكها المتكلم للتعبير عن تلك التجربة (Gallagher,

S. and, D. Zahavi, 2008 : 47). نعتقد أن هاتين الطريقتين مرتبطتان ارتباطًا وثيقًا، لا سيما من وجهة نظر تربوية؛ فلا يرقى الوعي الذاتي الذي ينشأ قبل التفكير إلى مستوى الإدراك الذاتي للشخص؛ إنها حالة ضرورية ولكنها ليست كافية. سنناقش هنا بأن البعد الذاتي للتجربة الواعية، يجب أن يدخل في صميم العمليات التعليمية التعلمية. وعليه، تهدف الممارسة التعليمية إلى ما يسمى بـ "وعي التعلم"، أي العلاقة التفاعلية بين فعل التفكير وموضوع التفكير (noesis-noema)، تجعل المتعلم قادر على تطوير طريقة معينة للبقاء على اتصال مباشر مع الواقع، وإدراك العالم وجعله ذا مغزى. لكن باستثناء التوجه الرائد الذي اتبعه "بييروبرتوليني" في "إعادة بناء" النظرة الكونية البسيطة للتعلم، فإن العمل التربوي حول الوعي لا يزال بعيد كل البعد عن ممارسته في المدارس أو السياقات التعليمية الأخرى. وعندما يمارس يختزل عادة فيما ما يسمى بـ "التفكير التأملي"، وهو ممارسة تعليمية ذات قيمة كبيرة لتشخيص البعد الذاتي، لكن البعد التأملي لا يستنفد موضوع الوعي في التعليم. ومع ذلك، يبدو لنا أن قدرة الوعي خاضعة لتطوير البعد الذاتي، ولخلق معنى لتجربته، وللتأثير في الواقع بشكل واعي، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال النظرية التربوية. وعليه، فالتربية من أجل "الوعي"، يقصد بها "تشخيص" الوعي، غير أن الممارسة التربوية (عادة) في المدرسة لا تتم بهذه الطريقة، فقد لاحظ "فرانسيسكوني" و"تروزي" من خلال رصد المقترحات المقدمة من المدارس والدورات غير الرسمية جذب المزيد من البالغين، كما لو كانت الممارسات التعليمية مخصصة لتطوير قدرات الوعي لدى البالغين فقط. وعليه، يتضح أن ممارسة التأمل داخل الفصل الدراسي ستسهم في تعميق القدرة على إدراك الذات وتطوير قصدية الوعي، لأن هذه القدرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بتفسير وفهم السلوك اليومي والعادي للفرد. إن ما يتعلمه الناس خلال الدورات التأملية، على سبيل المثال، ليس معجزة، بل شيء ملموس وواقعي للغاية، أي طريقة البقاء في عالم العيش Lebenswelt؛ إذ يتعلم الناس عادة النظر إلى العالم بطريقة مختلفة، وإدراكهم بشكل مختلف، مما يساعدهم على تحسين مهاراتهم، وتغيير نظرتهم للذات والعالم.

هكذا، فالاتصال المباشر بالعالم المادي وإعادة خلق المعنى، لا يعني أن الوعي التأملي يمكن أن يحل محل الوعي، ولكن يجب اعتبار الوعي بمثابة السند الضروري. ونعني أنه من الضروري أن نكون مدركين في كل ما يفعله المرء أو

يقوله أو يفكر فيه من خلال التواجد هناك، حيث نحن. هكذا، فالطريقة التي يتفاعل بها العقل مع العالم، بكل محفزاته المحددة، ليست فقط حقيقة من حقائق الإدراك، بل هي أيضًا حقيقة عن كيفية الإدراك. ذلك أن جميع أنواع التجارب الجسدية والعقلية التي نكتسبها من أجل التحكم في أنفسنا وعقولنا هي مواضيع تدخل في صلب اهتمام العلوم المعرفية والتربوية. إنها عملية تعلم يجب دراستها من منظور فينومينولوجي وتعليمي (Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 273).

وعليه، فالإدراك وباقي الوظائف المعرفية الأخرى، مثل؛ الكتابة، والقراءة، والكلام، والحساب، وما إلى ذلك، يمكن تعلمها وتحسينها. هذا هو ما نعنيه عندما يتعلق الأمر بوعي التعلم، أما وعي المتعلم هو الوعي الذي يكون على اتصال مباشر بالواقع، أي القدرة على البقاء في تدفق التجربة دون فقدان القدرة على فهم ما يحدث على نطاق واسع. لقد اقترح "طومبسون"، في هذا الإطار، تمييزا بين الظواهر الذهنية المجردة والظواهر الذهنية الجينية، وتعد هذه الأخيرة من وجهة نظر تربوية الخيار الأفضل، إذا ما قورنت بالظواهر غير الجينية، للتعبير عن وعي التعلم، أي إمكانية التطور والتغيير، وتحسين الطريقة التي يميل بها الوعي نحو الشيء. في الواقع، تحلل الظواهر العقلية المجردة البنى الشكلية للوعي، حيث يكون الوعي قادرًا على تكوين (الكشف أو الإدراك) موضوعه. فقد تأخذ الظواهر العقلية المجردة هذه البنيات المقصودة والأشياء المرتبطة بها كما هي معطاة وتحللها بشكل ثابت أو متزامن. لكن الظواهر الجينية تهتم بكيفية ظهور هذه البنيات والأشياء عبر الزمن، ولا يمكن أن يأخذها على أنها معطاة. وعلاوة على ذلك، فهي تبرز كيف تحفز أنواع معينة من التجارب أنواعًا أكثر تعقيدًا، على سبيل المثال، كيف تحفز التجارب السابقة على التأمل التجارب الواعية والتأملية. من المنظور الوراثي، للتجربة بنية رسوبية، ويجب أن تكون عملية الترسيب قابلة للإدراك فيما يتعلق بالجسد الحي والوعي الزمني(Thompson, E, 2007 : 30).

بناء على التقاليد الفينومينولوجية التي تعتبر أن الأشخاص ليس لديهم جسدا فقط، بل هم أجساد في حد ذاتهم، يوضح النموذج المعرفي المتجسّد أنه في إطار العلاقة بين العقل والجسد، أن هذا الأخير لا يكون سابق على العقل على مستوى ردود أفعاله تجاه المثيرات الخارجية فحسب، بل يكون نشطًا أيضًا. لهذا السبب يمكننا الحديث بشكل أفضل عن حقيقة أننا نصنع جسداً، وأننا نخلق وعينا الحركي (Behnke, E.A, 1997: 198). وعليه، يجب أن نتحدث عن اكتشاف المعنى الحسي

والجسدي؛ فالنظام الحسي والنظام الحركي غير منفصلين، كما كان الأمر سائدا في التقليد الفلسفي الكلاسيكي. هكذا، يبدو أن القدرة على فهم الواقع، بما في ذلك الواقع الاجتماعي، لها طبيعة براغماتية ومتا-لغوية أكثر مما هي دلالية تحدث في مكان معين وفي لحظة معينة، لكن، ما الذي ندركه بالضبط؟ الهدف الأول لإدراكنا هو جسدنا؛ فالجسد هو أكثر ما يأخذه الوعي في الاعتبار بشكل أساسي، حتى عندما لا ننتبه عمدًا إلى الأحاسيس الحركية - وهذا يحدث في معظم الأوقات - فإن الجهاز الحسي يخلق ما يسميه "داماسيو" الذات البدائية أو الأصلية التي يمكن مقارنتها مع ما ذكرناه من قبل عن الوعي الذاتي قبل التأمل (Damasio, A. R, 2000: 285).وبموجب ذلك، يمنحنا الجسد الإدراك بأننا ما نحن عليه، نفس الشخص في اليوم السابق، في بيئة معينة وفي لحظة معينة. وبالتالي، يخلق الجسد "استمرارية الأنا وحدية" التي تسمح لنا بالحصول على إحساس بالحد الأدنى دون تفكير، لنكون مدركين لأنفسنا دون أي تمثيل لغوي. وبإعادة صياغة هيدجر، الذي كان يقول إن اللغة هي بيت الوجود، من منظور متجسّد، يجب أن نقول الآن أن الجسد هو بيت الوجود(Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 275).

أوضح الاكتشاف الأخير لما يسمى بـ "نظام العصبونات المرآتية" كيف يساهم الجسد بشكل كامل في فهم الأفعال التي ينفذها الآخرون، وحتى معانيها؛ إذ يعمل نظام المرآة عندما يتصرف شخص ما أو عندما ترى شخصًا آخر يتصرف (Gallese, V, 2006: 300-305). يبدو أن النتيجة الأكثر أهمية هنا هي حقيقة أننا - تطوريون - مستعدون للتعرف على ما يفعله شخص آخر. يمكن قول الشيء نفسه عن الأشياء؛ فرؤية كائن ما يعني استحضار تلقائيًا ما سنفعله أو قد نفعله بهذا الكائن، وهذا يعني أن نكون جاهزين بالفعل لموقف محتمل يتلاءم مع البيئة المحيطة، سواء كانت فيزيائية أو اجتماعية. وبهذه الطريقة، يصبح العالم عالماً معاشاً، حيث يكون الجسد دائماً هو المترجم الأول من الواقع إلى المعنى. ومن ثم، لا يتم تحديد الأشياء والأشخاص والمواقف فقط، وتمييزها، وتصنيفها من خلال مظاهرها الجسدية. لذا، يبدو أن دور الجسد هو توضيح وترجمة التفاعل مع العالم الخارجي، حيث أن أهم عنصر هنا ليس العالم الخارجي ولا الجسد، بل العلاقة بينهما. وضمن العملية التفاعلية المسماة الفعل - أو الفعل المحتمل - يمكن للفاعل أن يجد طريقته الخاصة للتصرف من خلال الأبجدية الجسدية التي شكّلها الجسد نفسه بالفعل، وهي أبجدية ما قبل تصورية وما قبل لغوية، وتعتمد على تجربة جسدية

مُعاشة، هذه الأبجدية الجسدية هي أيضًا الأساس التجريبي والأرضية الصلبة للوعي المتجسّد. وبالتالي، للسيطرة على أجسادنا وإدراكها يتطلب تعلم كيفية تعمل أجسادنا على تشكيل عقولنا، وعلى طريقة تفاعلنا الاجتماعي. ومنه، فإن إدراك البعد الجسدي لهويتنا، والبعد الجسدي لتفاعلنا مع العالم يعني أن نكون قادرين على التعرف على العواطف، والأحاسيس، والمعاني التي تنبثق منها، وتقديرها، والسيطرة عليها عند الضرورة؛ سواء على مستوى التجربة الفينومينولوجية الواعية أو التجربة الجسدية، إذ أن الوعي الجسدي هو ذلك الوعي الذي يعرف كيف يعطي أهمية للتفاعل ما قبل اللغوي من خلال الموقف العاطفي (Gallese, V, 2006 : 317).

إن إدراك الآخرين يعني إدراكي لفعل إدراك الآخرين، ليس من خلال بذل مجهود ذهني، ولكن من خلال المجهود الجسدي من خلال الأفعال التي نقوم بها. هذه هي الخطوة الأولى للتعاطف، أي إدراك الآخرين كما ندرك أنفسنا، والشعور بالآخرين كما نشعر بأنفسنا، ليس بسبب التوتر الحاصل بين هويتي وهويتهم، ولكن بسبب مشتركات أجسادنا- والتجارب التي عاشتها بالفعل – التي تساعدني على التعرف على ما يعيشه الشخص الآخر . لذلك، فإن التعاطف مشتق من الجسد الحي (Leib) وليس من الجسد المادي (Körper)، والمستوى الأعلى من الجسد الحي ينطوي بالضرورة على الوعي، ليس فقط بما يجري في فعل معين، ولكن أيضًا، و في المقام الأول، معناه: "[...] في التعاطف، نختبر الآخر مباشرة كشخص، ككائن مقصود تعبر إيماءاته وأفعاله الجسدية عن التجارب أو الحالات الذهنية "(Gallagher, S. and, D. Zahavi, 2008 : 183).

5. نحو نظرية بيداغوجية متجسّدة:

إذا نظرنا بشكل أعمق في التحليل الفينومينولوجي للوعي المتجسّد، نجد خلفيات نظرية وفلسفية مهمة، تعود بالأساس إلى أفكار ميرلوبونتي الذي يميز بين الجسد كموضوع Körper والجسد الحي Leib. وهذا التمييز العام يؤدي إلى تمييز نظري له اقتضاءات مهمة على مستوى الممارسة التعليمية، والتمييز بين الجسد كأداة يمكن استخدامه بطرق وظيفية وآلية في الرياضة، والأداء، والتواصل، فعلى سبيل المثال، في الممارسة التربوية هناك فرق بين تعليم المهارات الحركية والتربية البدنية، من جهة، والتربية الجسدية من جهة أخرى. حيث يكون الأول أكثر انتباهاً لتنمية المهارات الحركية والأهداف التطبيقية، بينما الثاني يشير مباشرة إلى

تطور هوية الجسد (Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 277). في هذا الإطار، يقر بيرتوليني بأن الجسد هو المكان الأساسي لـ "التكوين السلبي" للذاتية، فأن تصبح إنسانًا يتطلب أن يتعامل الشباب مع بعض القيود، والجسد هو أولهم؛ إنه يحد من نظرتنا إلى العالم، إنه بوابة للذاتية المتبادلة، والمراهقون دائمًا يوجدون بين عيش الجسد وتمثيله. يمكن للمدرسين دعم هؤلاء المتعلمين في إدراك قيود أجسادهم، والتغلب على هذه القيود من خلال دمجها في صورة جسد أكثر ثباتا (Bertolini, P, 1958 : 182).

في هذا السياق، أشار "هوبرتدريفوس"، إلى مفهومي "المهارة" و"المواجهة الماهرة" بدلاً من "العادة"، لأن مفهوم العادة مشتق من السلوكية (Dreyfus, H, 2002: 367-383). وفقًا لدريفوس، فإن دلالة العادة هي "سلوك محدد" -وهذا هو بالضبط ما يفعله ميرلوبونتي- يتميز عن المهارات المرنة والحساسة للموقف الذي يشكل مفهومه عن العادة. لكن دريفوس يشير إلى أن مفهوم "العادة" مشبع بدلالات غير مرغوب فيها لدرجة أن استخدامها يدمر المعنى المقصود. ومع ذلك، يستخدم كل من ميرلوبونتيودريفوس "العادات" و"المهارات" للإشارة إلى قدرة مرنة وظرفية وقابلة للتعديل للعمل في العالم المعيش من خلال الجسد الحي. كما ذكرنا سابقًا، فإن الممارسة التعليمية، لا تتغير ولا تؤثر فقط على الجسد ككائن (Körper)، ولكن أيضًا على مستوى طريقة عيش الجسد، وأن كون جسدًا حيا (Leib). لقد كان ميرلوبونتي مهتمًا بمفهوم العادة بالنسبة إلى نفس الأسباب التي دفعته إلى الاهتمام بالسلوك والحركة؛ إنها ظواهر لا يمكن فهمها بشكل صحيح، سواء عن طريق الفكر أو التجربة(Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 277).

من هنا يرى ميرلوبونتي أن موطن العادة ليس في الفكر ولا في الجسد الموضوعي، بل في الجسد كوسيط للعالم. وخير مثال على ذلك، هو أن الأشخاص الماهرون في الكتابة على الآلة الكاتبة، لا يمتلكون معرفة بمكان كل حرف من بين جميع الأحرف الأخرى الموجودة على لوحة المفاتيح، ولا يستجيبون لردود الفعل المشروط لكل حرف، بدلاً من ذلك، إن "[العادة] هي المعرفة في اليد، والتي تظهر فقط عندما" يتم بذل جهد جسدي، ولا يمكن صياغتها بمعزل عن هذا الجهد". وهكذا، فالعادة هي معرفة متجسّدة يشار إليها على أنها المعرفة في أيدينا. والجسد المتورط في هذه العادات هو بالنسبة لميرلوبونتي "المرحلة الثالثة"، إنه جسد لا

يجد مكانه في الفضاء الموضوعي؛ فمكانية الجسد في العمل هي مكانية الموقف وليس مكانية الموضع. من هنا، سيشرح هوبرتدريفوس تأثير العلاقة الفينومينولوجية بين الجسد والوعي في التعليم والتعلم بشكل جيد، وما يتعلمه المرء يظهر في الطريقة التي يظهر بها الجسد في العالم؛ وليس ممثلا في العقل، وإنما مضاف إلى التجربة الحالية. يرى بيرتوليني إن ما يكتسبه المتعلم من خلال التجربة لا يتم تمثيله في العقل على الإطلاق، بل يتم تقديمه إلى المتعلم باعتباره وضع تمييزي دقيق، والذي يتطلب بعد ذلك استجابة أكثر دقة. وبقدر ما لا يتطلب الموقف استجابة واحدة بوضوح أو أن الاستجابة لا تؤدي إلى نتيجة مرضية، يتم توجيه المتعلم إلى مزيد من التطور لصقل مهاراته من خلال إدراك تجربته الجسدية. وهكذا، باتباع الاقتراحات التي تأتي من النظرية المتجسّدة، يجب أن يكون موضوع التعليم عبارة عن تجربة جسدية، تشكل أساس لحياة معيشية.

وعليه، فإن النطاق النهائي للتعليم هو دعم الأفراد من أجل توسيع نظرتهم للعالم من خلال العمل على الكفاءة المقصودة لوعيهم المتجسّد. ففي التعليم، تعد القدرة على فهم العالم أكثر أهمية من الواقع الموضوعي نفسه، ويحتاج المتعلمين إلى المساعدة في بناء رؤيتهم الخاصة للعالم. فقد يقود المربون الأطفال نحو غزو الوعي من خلال جعلهم على دراية بدورهم النشط في بناء رؤيتهم للعالم (Bertolini, P, 1958 : 182-183). بهذا المعنى يشكل المنهج الفينومينولوجي في التعليم الأكثر حيوية وحداثة، لكونه يسهم في تحسين القدرة على الإدراك من خلال مساعدة المتعلمين من أجل فهم العالم ورؤيته بشكل أصلي، باعتباره عالم معيش (Lebenswelt)، وليس عالما موضوعيا مفترضا لواقع ظاهري معين، باعتباره الواقع الذي يؤخذ في الاعتبار من خلال التعليم كتجربة فينومينولوجية. لا يهدف التعليم إلى اكتشاف النظام الكوني وراء الظواهر التعليمية، ولكنه يعتمد على القدرة المقصودة للموضوع الذي يعيش في العالم، وبالتالي، القدرة على فهم الأشياء، والوصول بهذه الطريقة إلى فهم أصيل، ليس من أجل اتخاذ القرار، بل للوعي بالذات.

كما أشرنا سابقا، إن تأثير النظريات المتعلقة بالنموذج المعرفي المتجسّد ونظرية التعليم لا يزال ضعيفا في جميع أنحاء العالم، لكننا، سنقدم، مع ذلك، مثالاً عن كيف يمكن للتعليم المتجسّد أن يجد تطبيقه المناسب في الممارسات التعليمية الصفية.

1.5. تجربة التأمل في الممارسة التعليمية:

هناك مستوى لا يمكن الوصول إليه من الإدراك يتشكل من خلال وجود فجوة بين الوعي ووعي الوعي. ومع ذلك، فإن الشخص الذي يعمل في المجال التربوي يعرف أن المشكلة الحقيقية لا تتعلق بمستوى وعي الموضوع، وقدرته على الإدراك؛ هذه فقط الخطوة الأولى التي يجب على الفاعلين التربويين اتخاذها عند مواجهة هذا السؤال. فقد ترتبط المشكلة بشروط تنمية هذا الوعي، أي الشروط التربوية التي تسمح للوعي بالانتقال من مستوى إلى آخر من الكفاءة. وما نعنيه بـ "الوعي"؛ ليس "أن تكون" مدركًا، ولكن "أن تصبح" مدركًا هي مسألة تربوية أساسية(Francesconi, and, Tarozzi, 2012 : 280).

كيف يمكن تطوير الوعي؟ ما نقترحه، هو أن الوعي يمكن اعتباره مهارة، وقدرة من بين القدرات الأخرى، مثل؛ القراءة، والكتابة، والأنشطة الأخرى، ولكي نطور القدرة على الوعي يجب أن يعامل الوعي بنفس الطريقة التي نتعامل بها مع القدرات الأخرى. ويمكن تعزيز الوعي من خلال تمارين محددة، كما يمكن تمرين العضلة على أداء عمل أكثر صعوبة، ولمدة أطول بدونها تتعب بسهولة. علاوة على ذلك، يُعتبر الإدراك جزءًا من الطبيعة الأساسية للعقل، وهي طبيعة تم حجبها مؤقتًا بسبب أنماط الوهم المعتادة، ولكن يمكن تطويرها، مثل؛ كل القدرات الطبيعية التي يمتلكها البشر، نظرًا لأن كل هذه العادات يتم التخلص منها، ويتعلم المرء موقفًا حيالها (Varela, F. and, Thompson, E. and Rosch, E, 1991 : 96).

لذا، فإن تنمية الإدراك هو موضوع تربوي أساسي، وهو الهدف الرئيسي من التأمل أيضًا. ولهذا السبب، يمكننا الحديث عن التأمل كممارسة تربوية متجسّدة، حيث يكون دور الجسد حاسمًا في تنمية القدرات الذاتية لدى المتعلم. علاوة على ذلك، فإن الفينومينولوجيا تبدو مقاربة مناسبة لدراسة العقل المتجسّد من خلال التأمل، لأنه يناسب موضوع الإدراك، كنقطة التقاء بين الجسد والعقل، والرابط الذي يجمع بين التقاليد الفلسفية والمعرفية الأخرى، لأنه يوفر رؤى منهجية مفيدة(Francesconi, D, and, Tarozzi, M, 2012 : 280).

ما يجب أن نتعلمه عندما نقوم بالتأمل ليس سوى القدرة على استخدام وعينا لتعميق وجودنا في العالم، ليس بطريقة ذهنية، ولكن كوعي حي له أساس في الجسد، وفي البعد الجسدي الحي. إنه الوجود المتجسّد - العقل المتجسّد - الذي يتطور بالتأمل؛ فهو نوع من الموقف المعرفي المتجسّد الذي يجب تعليمه، كمنظور جديد للتعليم يرتكز على التجربة الجسدية الحية. وفي مقدمة كتاب "فينومينولوجيا الإدراك"،

صرح ميرلوبونتي أن المجتمع العلمي بأكمله مبني على الخبرة المباشرة للعالم، وإذا أردنا إخضاع العلم نفسه للدقة والصرامة، والتوصل إلى تقييم دقيق لمعناه ونطاقه، يجب أن نبدأ بإعادة إيقاظ التجربة الأساسية للعالم الذي يعتبر العلم فيه تعبيرًا من الدرجة الثانية. فالتأمل، وكذلك الفينومينولوجيا، هي تقنية لفتح أعيننا على إمكانية جديدة لإعادة بناء نظرتنا للعالم، ورؤية العالم بطريقته الخاصة في الظهور لنا، ويمكن القيام بذلك عن طريق تشخيص وعينا الجسدي. هذا هو المعنى الصحيح للتأمل الذهني، وهو معنى يتناسب تمامًا مع الفينومينولوجيا؛ أي تطوير الوعي الكوني من خلال الوعي الجسدي، وتنمية الوعي ليس فقط بالأشياء العادية أو الواقع بشكل عام، ولكن أيضًا حول عقل الفرد، وحول الموقف الإدراكي للفرد.

إن حياة العقل هي حياة متدفقة، إنها مياه عذبة ونقية ونظيفة تتدفق تحت الأرض، لا نسمعه، لكننا نشعر به، لا نراه، ولكننا نعلم أنه موجود. إنه الجزء الداخلي الذي لا يرى، إلا من ذوي الخبرة. والوعي ليس أكثر من الانتباه وإعطاء صوت لحياة العقل في علاقتها المعقدة والتفاعلية مع الجسد، وتجنب الموقف المجرد الشائع في حياتنا العادية. فقد لاحظ "فاريلا" وزملاؤه من وجهة نظر تأمل الإدراك، أن البشر ليسوا محاصرون إلى الأبد في الموقف المجرد. إن انفصال العقل عن الجسد، والوعي عن التجربة، هو نتيجة العادة، ويمكن كسر هذه العادات(Varela, F.Thompson, E. and, Rosch, E, 1991: 25-26).

يبدو أن المتأملين الخبراء يصلون إلى مرحلة النضج المعرفي، والتي تعكس القدرة على استقرار العقل، والعيش في حالة من الراحة، والتحكم في تدفق الوعي. بينما لا يزال المتعلمين فريسة لتأمل عشوائي وفوضوي للوعي. يبدو أن النقطة الحاسمة لهذا النضج المعرفي هي حقيقة أنه ليس معرفيًا فحسب، بل متجسدًا؛ إنه نضج ينبع من موقف ناجح وحكيم تجاه سؤال الجسد والعقل. حجتنا في هذه الورقة هي أن الهدف الرئيسي لأي بيداغوجيا متجسّدة لا يمكن أن يكون تعليمًا عقليًا، أو منطقيًا، أو افتراضيًا، بل تعليمًا أو تعلمًا متجسّدًا يسد الفجوة بين الجسد والعقل، ويقلل من "العقل المجرد" والطبيعي (Francesconi, D, 2009 : 19-28). هذه هي القيمة العظيمة التي يمكن أن يضيفها التأمل إلى النظرية التربوية المتجسّدة: التأمل هو مفعول الممارسة التربوية الجسدية (ليست الوحيدة) التي تهدف إلى إعادة النظر في كل من مشكلة العقل-الجسد، والمشكلة الصعبة. من وجهة نظر تجريبية، يبدو أن تطوير العملية المعرفية والإدراكية القائمة على أساس دور الجسد ليس مجرد

مساعد، ولكنه حاسم. وعليه، يسمح لنا التركيز على الجسد بتطوير القدرة على إدراك تدفق الوعي والتعرف عليه، للحفاظ على تركيز العقل على حركته ضمن التجربة المستمرة، وهو نوع من التحكم في الطبيعة التفاعلية للعقل. تركز الفينومينولوجيا على الوعي، والذات، والإدراك، ويبدو أن التأمل هو (أحد) أفضل التجارب التي يمكننا الحصول عليها من وجهة نظر تربوية، ليس فقط لتطوير المهارات الحركية أو الجسدية، بل لتطوير المهارات المعرفية أيضا. وعلى خلاف ذلك، فالتأمل يتناول هوية كاملة ومتكاملة، ومعرفة عملية، وعقل متجسّد. كما يقترح فاريلا وزملاؤه، أنه من المهم إدراك أن هذا النضج لا يعني افتراض الموقف المجرد، لا يوجد عارف مجرد منفصل عن التجربة نفسها (Varela, F. Thompson, E. and, Rosch, E, 1991: 25-26).

6.الاستنتاجات:

في هذا المقال، قدمنا وجهة النظر التربوية حول النموذج المعرفي المتجسّد، وقد قمنا بذلك من خلال ربط البيداغوجيا بفلسفة العقل والعلوم المعرفية. ويمكن أن يلعب التعليم المتجسّد، وهو لقاء البيداغوجيا والإدراك المتجسّد، دورًا مهمًا في العلوم التربوية، سواء على المستوى النظري أو العملي، متجاوزًا المستويات التقليدية. وأبرزنا أن الموقف الذي يربط بين الفينومينولوجيا والتربية من منظور وجودي يبدو أنه على الرغم من عدم القيام بالكثير من العمل حتى الآن لربط التعليم بالإدراك المتجسّد، فإن مثل هذا الاتصال له إمكانات كبيرة. على وجه الخصوص، يجب أن يركز الاهتمام التربوي على ما يسمى بـ "الوعي الجسدي"، كما أظهرت التجربة التربوية التأملية. نؤمن إيمانًا راسخًا بالمقترح التربوي لـ "وعي التعلم" الموجه جسديا. هذا يعني أنه يجب علينا بذل الجهد لتعليم الزوجين الإدراك/الفعل، وبالتالي تطوير وعي أعلى بالعلاقة التفاعلية التي نتمتع بها مع الجسد الحي. وتشخيصه من منظور فينومينولوجي يعني إنشاء براغماتية تجريبية، حيث يحاول المتعلم البحث عن مقولاته الخاصة لفهم الواقع، وبناء واختبار بنية وعيه، وصقل مهاراته الخاصة لوصفه العالم. تساعد بيداغوجيا التجسّد المتعلم على تدريب ذاته على الوعي ووصف التجربة الحية بشكل أفضل بهدف تحسين قدرته على خلق حضوره المستدام والهادف في العالم، كحياة أفضل للعقل.

يمكن أن يكون التأمل، كما شدد عليه مؤسسو حركة الإدراك المتجسّد، من قبيل؛ فرانسيسكو فاريلا، وإيفان طومبسون، وناتالي ديبراز، لربط مجالات التجربة

البشرية بالعقل المتجسّد، والتعلم، الوعي، والذكاء...،إلخ. وعليه، يتمتع التأمل بطابع تربوي جوهري، لأنه يهدف إلى تطوير وتحسين مهارات معينة، تكون، على عكس برامج التعليم الرسمية، أكثر رسوخا في التجربة الإنسانية وارتباطا بها. يعد التأمل ممارسة تربوية من بين ممارسات تربوية أخرى يمكن أن تعتبر بالتأكيد مجالًا خصبا للتعلم التجريبي، خاصة عند للبالغين، فهذه الطريقة في التعلم تنطلق من التدريب على الذات باعتبارها أداة فعالة لبناء حياة المتعلم الواقعية. يجب أن يكون هذا هو هدف أي تعليم على هذا النحو، وهو بالتأكيد هدف التعليم المتجسّد.

قائمة المراجع:

1. Behnke, E.A. (1997). "GhostGestures: Phenomenological Investigations of BodilyMicromovements and theirIntercorporeal Implications," HumanStudies.

2. Bertolini, P.(1958), Fenomenologia e pedagogia, Bologna: Malipiero.

3. Dallari, M, (2006). I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e dellaconoscenza di sé. Milano: Guerini, F. (2000). Santoianni, Educabilitàcognitiva, Firenze: Carrocci.

4. Damasio, A. R. (2000). Thee Feeling of WhatHappens: Body and Emotion in the Making of Consciousness, , Houghton Mi' in Harcourt.

5. Dreyfus, H. (2002). "Intelligence WithoutRepresentation: Merleau-Ponty's Critique of Mental Representation," Phenomenology and the Cognitive Sciences, 1.(4),367–383.

6. Dreyfus, H. (1972). What Computers Can't Do, Cambridge (MA): MIT Press.

7. Fischer, K. W. (2009). "Mind, Brain, and Education: Building a scientificgroundwork for learning and teaching," Mind, Brain, and Education, 3.(1), 2–15.

8. Francesconi, D, and, Tarozzi, M. (2012). Embodied Education: A Convergence of PhenomenologicalPedagogy and Embodiediment, studiaphenomenologica xii, 263-288.
9. Francesconi, D. (2009). "Embodiedmindbetweeneducation and cognitive sciences: Bodilyconsciousness and meditation training," International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 4.10, pp. 19–28.
10. Gallagher, S. &Zahavi , (2008). The PhenomenologicalMind. An introduction to philosophy of mind and cognitive science, London: Routledge.
11. Gallagher, S. (2005). How the Body Shapes the Mind, Oxford: ClarendonPress.
12. Gallese, V. (2006). "Corpo vivo, simulazione incarnate e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica", in M. Cappuccio (ed.), Neurofenomenologia. Le scienzedella mente e la s" da dell'esperienzacosciente, Milano: Bruno Mondadori, 293–327.
13. Legrand, D. T. (2009). Grünbaum, and J. Krueger (eds.), "Dimensions of BodilySubjectivity," special issue of Phenomenology and the Cognitive Sciences, 8.(3), 279–408.
14. Manen, M. Van. (1990). Researchinglivedexperience. Human science for an action sensitive pedagogy, Ontario: SUNY Press.
15. Maturana, H. R. and F. J. Varela. (1980). Autopoiesis and Cognition. theRealization of the Living, Dordrecht: Kluwer.
16. Merleau-Ponty, M. (2002). Phenomenology of Perception. Engl, transl. by C. Smith, London: Routledge.
17. Noe, A. (2010). Out of Our Heads: Why You Are Not YourBrain, and OtherLessonsfrom the Biology of Consciousness, New York: Straus and Giroux.

18. Roth, W. M. (2004). “Cognitive Phenomenology: Marriage of Phenomenology and Cognitive Science,” in Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5.3, Art. 12, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403129

19. Thompson, E. and F. J. Varela. (2001). “Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness,” Trends in Cognitive Science, 5.(10), 418-425.

20. Thompson, E. (2007). Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind, Harvard UniversityPress.

21. Varela, f, J, Thompson, E ,& Rosh, E. (1991). The EmbodiedMind. Cognitive science and humanexperience ? MIT press : cambredge (MA).

Towards an EmbodiedPedagogicalTheory: Reviving the Relationship Between Education and Cognitive Sciences

Ahmed JAOUHARI

Ibn TofailUniversity - Morocco

Abstract : In this article, wetry to find the type of relationshipthat links educational sciences and cognitive sciences through the embodiedepistemology, in ourbeliefthateducational sciences must enter into a dialogue with the cognitive orientation called the “embodied cognitive model” in order to reneweducationaltheories and educational practices in the classroom. Indeed, new suggestions about mind and cognition come from the embodied cognitive model thatcan have a significant impact on the teaching and learningprocess, but a relativelyorganized 'embodiedpedagogy' isstillmissing. Therefore, thistopicwillbediscussedwith a special focus on the body and embodied cognition, a topicthatbringstogetherdifferentphilosophical and scientific traditions. Finally, a real examplewillbepresented of how the embodied cognitive model and embodiedpedagogycanbeconvergedthrough the practice of meditativeexperience.

KeyWords: pedagogy, cognitive science, embodiment, conscience, meditativeexperience, embodiedpedagogy.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اتّجاهات مدرّسي الرياضيات بدائرة دقاش نحو التَّحليل التّأمُّلي لمُمارسَاتهم المهنيّة وتأثيرها في تحصيل تلاميذهم في مادّة الرّياضيّات

عمر الجملي
متفقّد أوّل للتعليم الابتدائي
مدرّس عرضي بجامعة قفصة- تونس

شيماء زغبيبي
طالبة إجازة التربية والتعليم
جامعة قفصة- تونس

منار محاري
طالبة إجازة التربية والتعليم
جامعة قفصة- تونس

ملخص: يهدف هذا البحث إلى التعرّف على اتجاهات المدرّسين نحو التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة وتأثيرها في التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مادّة الرياضيات. انتهج الباحثون المنهج الوصفي/التحليلي، بتطبيق استبانة على (33) معلّما ومعلّمة.

وبعد استعمال الاختبار التائي T-Test، واختبارANOVA، واختبار ارتباط بيرسون Pearson. أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المدرّسين نحو التحليل التأملي إيجابية، وعدم وجود فروق في اتجاهاتهم تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.كما تبيّن وجود علاقة موجبة وضعيفة نسبيّا بين تلك الاتجاهات وتحصيل تلاميذهم في الرياضيّات. وأوصى الباحثون بضرورة تدريب المدرّسين، على تأمّل ممارساتهم المهنيّة، بهدف تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مادة الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: التحليل التأمّلي، الممارسة المهنية ، الاتجاهات، التحصيل، الرياضيات.

1 المقـــــــدمـــة والدراسات السابقة

يحظى تكوين المدرّس بأهميّة بالغة في أيّ نظام تعليمي، ذلك لأنّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة ترتبط ارتباطا وثيقا بحصول المدرّس على تكوين عالي المستوى. وقد سعت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها إلى الاهتمام بالمعلّم وسبل تطوير كفاياته المهنية وتأهيله، خصوصا في عصر يتسم بالتطورات والتغيرات السريعة التي تتطلب من المدرّسين العمل على تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار. فالتدريس اليوم لم يعد مجرد إجراء روتيني يقوم به المعلّم بل أصبح ممارسة واعية، تتطلّب تكوين المدرّسين تكوينا مدروسا يفضي في نهايته إلى الارتقاء بالتعليم، وتكوين مدرّسين محترفين في مهنتهم قادرين على التجديد. ولذلك تتطلب الإصلاحات الكبرى في ميدان التربية والتعليم التونسي الوعي بأهميّة تكوين المدرّسين، باعتباره منطلقا لتطوير الفعل التربوي، وما يتخلّله من ممارسة بيداغوجية داخل القسم وأثر ذلك على تملّك كفايات التدريس وعلى نتائج المتعلّمين. وهو ما يؤدّي إلى نفي المعتقد السائد حول عجز المعلمين على مواكبة المستجدات التربوية، في علاقة بتنامي ظاهرة فشل تلاميذنا في الامتحانات الوطنية والدوليّة خاصة في مادة الرياضيّات.

ومن جهة أخرى، يتمتّع التحليل التأمّلي بأهميّة كبيرة في إعداد المعلمين قبل حصة الدرس وأثناءها وبعدها، ويشجعهم على تحمّل المسؤوليّة تجاه تطورهم المهني. كما يسهم في مساعدة المدرسين على تحقيق الأهداف التعليمية من خلال التحليل الدقيق، ونقد المواقف التعليمية اليوميّة والاستفادة من نتائج هذا التحليل في التخطيط للمواقف التعليميّة المستقبليّة، حيث أنّ النتائج التي يتّم الحصول عليها تفرض على المدرسين ضرورة التغيير والتجديد في عمليتي التعليم والتعلم. والتحليل التأمّلي يمثّل طريقة فعّالة تمكّن المدرّس من التعرّف على أوجه القصور عند كل متعلّم، وتحديد أسلوب تعلم يتناسب مع قدراته. وبالتالي فإنّه يشجّع المدرّس على تحمّل مسؤوليّة تحسين التحصيل الدراسي لتلاميذه في المادة التدريسيّة.

وفي أثناء القيام بالتربص الميداني شارك فيه الباحثون، والذي يهدف إلى ملاحظة دروس في مادة الرياضيات لأفواج من مستويات مختلفة مع العديد من المدرّسين، لاحظوا أن أغلبيّة المدرّسين اعتمدوا نفس الوضعيات والوسائل والتمارين مع الفوجين دون تغيير. ولاحظوا أنّ التمارين والوضعيّات المقترحة تلاءمت مع قدرات بعض التلاميذ دون البعض الآخر، من الذين واجهوا صعوبات في حلّها. تلك الملاحظة التي أتيحت للباحثين، جعلتهم يعتقدون في إمكانية غياب الوعي لدى

بعض المدرّسين بأهميّة التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنية، ودوره في تجويد التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مادة الرياضيّات.

ولأنّ التحليل التأمّلي للممارسات المهنيّة في علاقة باتجاهات المدرسين نحوها، وتأثير ذلك في تحصيل الأطفال في مادة الرياضيات، هي مدار هذا البحث الحاليّ، فإنّ الأدب البحثي السابق الذي أمكن للباحثين الاطّلاع عليه، قد اهتمّ بتلك المكونّات المذكورة. ولكنّ الباحثين لم يقعوا على دراسات سابقة تناولتها في كليّتها. وهو ما دفعهم إلى استعراضها وفق المحاور التي تناولتها.

أوّلا: دراسات تناولت التحليل التأملي للممارسات المهنيّة واتجاهات المعلّمين نحوه:

أجرى (ريان،2014) دراسة هدفت إلى التعرّف على درجة الممارسة التأملية لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، ولتحقيق أهداف البحث، اختار الباحث المنهج الوصفي. وتم تطبيق استبانة الممارسة التأملية على عينة متكونة من (238) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل، والمنتظمين في عملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2012/2011. أظهرت نتائج الدراسة أن الممارسة التأملية مرتفعة لدى معلمي الرياضيات، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة التأملية وفقا لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات: المديرية والجنس والمؤهل العلمي. كما تبين وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الممارسة التأملية ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

وتناولت دراسة (Cavanagh &Mcmaster,2015) البحث في الممارسات التأمليّة للمعلّمين قبل الخدمة. طبّقت هذه الدراسة على 9 مدرّسين ثانويين لمادة الرياضيّات قبل الخدمة، شاركوا في برنامج خبرة مهنية ركز على الملاحظة والمشاركة في التدريس والتفكير في سلسلة من دروس حل المشكلات في فصلين دراسيين للرياضيات بالمدرسة الإعدادية. واعتمدت الدراسة منهجا مختلطا، للنظر في تأثير المحادثات التربوية المشتركة على التأملات المكتوبة لمعلمي ما قبل الخدمة. أشارت النتائج إلى أن رصد المعلمين قبل الخدمة لبعض الممارسات التي ساعدتهم على التأمل في ممارساتهم داخل الفصل، قد أسهمت بشكل أفضل في تقديمهم للدروس بصورة فعالة.

وأجرى (Scott & Issa,2007) دراسة حالة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من 45 طالبا، وقد تم استخدام عدة أدوات لجمع البيانات منها الاستبانة، ولقاءات مع الطلاب ومدونات المعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين الممارسات التأملية ومعدل التحصيل الدراسي، كما أنها زادت من مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام، وأن جودة المخرجات التدريسية قد تزايدت تدريجيا، وشهدت تحسنا واضحا، وساهمت في تطوير تحديات معرفية للمعلمين في مجال التقويم.

وأشارت دراسة (العمري واخزون،2020) إلى مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها، وفحصت العلاقة بين الممارسات التأملية والاتجاهات. ولتحقيق غاية هذه الدراسة، انتهج الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات لمادة الرياضيات في إدارتي التعليم بمنطقتي حائل والجوف. تكونت العينة من 400 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، 220 معلما ومعلمة من منطقة حائل و180معلما ومعلمة من منطقة الجوف، وتمثّلت أداة الدراسة استبانة "الممارسة التأملية لمعلمي ومعلمات الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، والتي تضمنت محورين، تعلق الأول بممارسات التأمل، وتعلق الثاني بالاتجاهات نحو ممارسة التأمل. وبعد تحليل النتائج تبين أن مستوى الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفع. كما أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلّمين نحو الممارسة التأملية إيجابية. وتبين أن العلاقة بين مستوى الممارسة التأملية للمعلمين واتجاهاتهم نحوها هي علاقة ارتباطية دالة إحصائيا. كما اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية، بين الذكور والإناث في كل من الممارسة التأملية والاتجاهات نحوها لصالح الذكور.

كما أشارت دراسة (عبيدات،2017) إلى واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة اربد بمنطقة بني كنانة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لبلوغ أهداف دراستها. طبقت الدراسة على عينة تكونت من (650) معلما ومعلمة يعملون في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة اربد. ولجمع بيانات البحث استخدمت الباحثة مقياسين: مقياس مستوى الممارسات التأملية ومقياس دافعية الإنجاز. بعد التحليل الإحصائي للبيانات، أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة في مستوى الممارسات التأملية

ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لديهم. كما لاحظت الباحثة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما سعت دراسة (أبو سلطان وأبو عسكر،2017) إلى التعرف على درجة تقدير معلمي العلوم لممارساتهم التأملية من وجهة نظرهم في محافظة شمال غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي/التحليلي. حيث تم تطبيق استبانة الممارسة التأملية على عينة متكونة من (131) معلما ومعلمة، من جميع معلمي العلوم في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة شمال، خلال الفصل الدراسي الأول 2017/2016. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسة التأملية لدى معلمي العلوم متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة التأملية وفقا لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

ثانيا دراسات تناولت تحسين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيّات

فيما يتعلّق بالدراسات السابقة التي تناولت تحسين التّحصيل الدّراسيّ في مادّة الرّياضيّات فقد:

أجرى (الجملي،2020) دراسة هدفت إلى الوقوف على فاعلية ممارسة لعبة الشطرنج في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية. وانتهج الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي. وانتمى التلاميذ الذين شكلوا عينة البحث، وعددهم 53 تلميذا وتلميذة، إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. وقع تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعة ضابطة قوامها 27 تلميذا، ومجموعة تجريبية تعد 26 تلميذا، وقد اعتمد الباحث اختبارين تحصيليين (قبلي-بعدي). وبعد تحليل النتائج، تبين للباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لحل المشكلات الرياضية، لصالح المجموعة التجريبية. وعزا الباحث تلك النتيجة إلى أنّ أفراد المجموعة التجريبية، كانوا قد تلقوا البرنامج التدريبي في لعبة الشطرنج، في الوقت الذي لم يحدث فيه ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة. وعلى إثر التحليل الإحصائي للنتائج المتحصل عليها في هذا البحث، تبيّن للباحث مدى نجاعة البرنامج التدريبي في لعبة الشطرنج في تحسين أداء التلاميذ في حل المشكلات الرياضية.

قامت الباحثة (محمد زكور، 2018) بدراسة هدفت إلى تقصي اثر أسلوب التعلم باللعب في رفع مستوى تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي في ورقلة، وانتهجت الباحة المنهج التجريبي. تكونت عينة البحث من مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من 15تلميذا وتلميذة درسوا بالطرق الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تكونت من 15 تلميذا وتلميذة درسوا الرياضيات بإستراتيجية التعلم باللعب تتراوح أعمارهم بين(9-7)سنوات، وقد اعتمدت الباحثة اختبارين تحصيليين (قبلي-بعدي)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات التحصيل في مادة الرياضيات لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق الألعاب، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات التحصيل في مادة الرياضيات لتلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الألعاب.

دراسة (Gorard & Smith,2008) حيث قاموا بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في بريطانيا، وتألفت عينة الدراسة من (2312) طالبا وطالبة، من مختلف المدارس الحكومية في بريطانيا. وأظهرت النتائج أن نسبة نجاح الطلبة في مادة الرياضيات كانت متدنية جدا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات تعزى لمتغيرات: الجنس، الصف، والعرق. فيما أظهرت النتائج المتعلقة بأسباب تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات أن عدم استخدام المدرّسين أساليب تدريس حديثة ومتطورة كان من أهّم تلك الأسباب، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة تجاه مادة الرياضيات.

2 تعقيب على الدراسات السابقة

لقد تبيّن للباحثين بعد قراءة تحليليّة للدراسات السابقة ما يلي:

- أجمعت الدراسات على أهميّة تأمل الممارسات التدريسية لدى المعلمين أو الطلاب المعلمين. وهو ما يؤكد محوريّة دور الممارسة التأملية في تحسين أداء المعلمين والتلاميذ.

- تناولت بعض الدراسات دلالة العلاقة بين الممارسة التأملية وتحصيل التلاميذ، كما في دراسة (Scott & Issa,2007) والتي أظهرت وجود علاقة دالة بين الممارسة التأملية، ورضا الطلاب، ومعدّل تحصيلهم الدراسي.

- اهتمّت بعض الدراسات بدلالة العلاقة بين الممارسة التأملية وبعض المتغيرات الأخرى، كما في دراسة كل من (ريان، 2013) و(عبيدات،2017) و(أبو سلطان وأبو عسكر،2017).
- أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى الممارسة التأملية للمعلمين واتجاهاتهم نحوها، كما هو الحال في دراسة (العمري وآخرون،2020).
- من حيث الهدف: تمحورت الدراسات التي استعرضناها حول انخفاض التحصيل الدراسي، ومحاولة رفعه، والعوامل المؤثرة فيه، والفروق بين الطرق القديمة والجديدة في التدريس، مثل دراسة (الجملي،2020)، ودراسة الباحثة (محمد زكور،2018).
- من حيث المنهج: تراوح المنهج المعتمد في الدراسات السابقة التي وقع عرضناها، بين المنهج شبه التجريبي، والمنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي.
- من حيث النتائج: بينت الدراسات أنّ التحصيل الدراسي يتأثر إيجابيا بعدة متغيرات، لعلّ أهمها الطريقة المعتمدة في التدريس. وهو ما من شأنه أن يؤكّد أهميّة اختيارنا لدراسة التحليل التأمّلي.

ويعود الباحثون للإشارة إلى أنّهم، وإلى حدّ علمهم، لم يقعوا على دراسة سابقة اهتمّت باتجاهات المدرّسين نحو التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنية في علاقة بتحصيل تلاميذهم في مادّة الرياضيات. وهو ما قد يجعل من بحثهم الحالي، إضافة متواضعة إلى هذا الحقل البحثي.

3 إشكاليّة البحث وأسئلته

أثبتت اختبارات "التيمس" TIMSS[1] الدوليّة التي تقيس اتجاهات الأنظمة التربوية نحو تدريس الرياضيّات والعلوم، والتي تنظم بصفة دورية كل أربع سنوات تحت إشراف الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي، ضعفًا فادحًا لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في تونس خاصة في مادة الرياضيات. وقد شاركت تونس في سنة 2003 في اختبارات "التيمس" TIMSS، ونتائج التلاميذ التونسيّين كانت كارثية بجميع المقاييس، إذ تبّين أن أداء 72 بالمائة من التلاميذ التونسيّين كان أدنى من المستوى المتوسّط المطلوب. كما شاركت تونس في سنة 2007 في نفس الاختبارات الدوليّة، وكانت النتائج كارثيّة ومخجلة (الجملي،2020). وقد تكررّت تقريبا نفس النتائج

[1] TIMSS : Trends In Mathematics and Sciences Studies

الضعيفة في سنة 2001، إذ كان أداء 64، 6 بالمائة من التلاميذ التونسيّين في اختبار الرياضيّات أدنى من المستوى المطلوب، مما جعل تونس تحتل مرتبة متأخّرة (50/47)، وهي مسألة تمثّل مؤشرا على وجود صدع في المنظومة التربوية. فقد كان أداء أطفالنا أقّل من المتدّني مقارنة بتلاميذ الدول المتقدّمة.

وقد أتيحت للباحثين فرصة ملاحظة الدروس المقدّمة في مادة الرياضيات، وهو ما جعلهم يعتقدون في إمكانية غياب الوعي لدى بعض المدرّسين بأهميّة التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنية، ودوره في تجويد التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مادة الرياضيّات، وذلك بعد الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم في هذه المادة.

وهو ما يجعلهم يقترحون الإشكاليّة التاليّة لبحثهم الحالي،:

ما طبيعة اتجاهات مدرسي الرياضيات بدائرة دقاش نحو التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنية، وما أثر ذلك على تحصيل تلاميذهم في مادة الرياضيات؟

ويُمكن تفريع السؤال الرئيسي للإشكاليّة إلى الأسئلة الفرعيّة التاليّة:

1) ما هي اتجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تعزى لمتغيّرات: الجنس، والخبرة، والمؤهّل العلمّي؟
3) ما علاقة اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة بتّحصيل الدّراسيّ للتّلميذ في مادّة الرّياضيّات؟

4 فرضيات البحث

للإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذا البحث، يُمكن الانطلاق من الفرضيّات التالية:

الفرضيّة الأولى: اتّجاهات مدّرسيّ الرّياضيّات نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة إيجابيّة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيَة، تعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر الخبرة.

الفرضيّة الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيَة، تعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

الفرضيّة الخامسة: توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيَة وتحصيل تلاميذهم في مادّة الرّياضيّات.

5 أهميّة البحث وأهدافه:

تكمن أهميّة هذا البحث حسب اعتقادنا، في خصوصيّة الموضوع الذي تّم التطرّق إليه. فهو يبحث في مسألة التَّحليل التّأمّلي كأحد أهّم المكتسبات المهنيّة التي يجب أن يتملّكها المعلّم خاصة في مادة الرياضيّات، والتي تساعده على تطوير خبرته المهنيّة وبالتّالي الارتقاء بنوعيّة التعليم وتحقيق الأهداف التربويّة المرجوة. ذلك أنَّ التّحليل التّأمّلي يؤدي بالضرورة إلى تحسين أداء المعلّم، وتحقيق الأهداف إذا كان كلُّ درسٍ هو منطلق لتطوير الممارسة التدريسيّة اللّاحقة (Osterman, 2000).

ونهدف من خلال هذا العمل إلى توجيه أنظار المعلّمين، خاصة معلّمي مادة الرياضيّات نحو أهمّية الممارسة التّأمّليّة، وتقديم دليل عمليّ على إيجابياتها لأجل الارتقاء بمستوى التحصيل الدرّاسي للتلاميذ في هذه المادّة، التي أصبحت مؤشّرا على فشل وتدنّي المستوى التعليمي في تونس. كما نهدف من وراء إجراء هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التي طرحناها، والتحقّق من الفرضيّات التي وضعناها.

6 مصطلحات البحث:

الاتجاهات:

إن الاتجاهات ظاهرة نفسية اجتماعية جديرة بالاهتمام والدراسة. ويُنظر إليها باعتبارها إدراك الفرد ومشاعره القوية نحو الناس ونحو المواقف والموضوعات. (لمبي و مورنج، 2003). ويمكن تعريف الاتجاهات بأنها حالة استعداد عقلي عصبي أو مجموعة المشاعر والأفكار والمدركات التي توجه سلوك الأفراد في تحديد موقفهم من الأشخاص والأحداث التي تصادفهم. وهو حسب إبراهيم ودسوقي (1985)، الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية, ويتميز الاتجاه بأنه مكتسب وثابت نسبيًّا".

ويعرّف الباحثون الاتجاهات إجرائيا بجملة آراء، وتصورات، ومعتقدات، ومشاعر مدرّسي الرياضيات بدائرة دقاش، نحو التحليل التأملي لممارساتهم المهنيّة، كما تظهر من خلال إجابتهم عن العبارات التي تضمّنها الاستبانة المستخدمة في هذا البحث. وذلك وفق متغيّرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

التحصيل الدراسي:

ويتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكيّفه مع الوسط والعمل المدرسي (شحاتة والنجار، 2003). ويرتبط هذا التعريف أساسا، بالمعرفة في معناها المجرّد. فللتحصيل جوانب أخرى تتعلّق باكتساب الخبرة التي يمكن توظيفها في إطار مدرسي أو غير مدرسي.

ويعرّف الباحثون التحصيل الدراسي إجرائيا في هذه البحث، على أنّه العدد الذي يحصل عليه التلميذ في مادة الرياضيات، في نهاية الثلاثي الأوّل من السنة الدراسية 2021-2020.

7 محدّدات البحث:

- اقتصر هذا البحث جغرافيا على مدينة دقاش الواقعة إداريا ضمن ولاية توزر من الجمهوريّة التونسيّة.
- اقتصر هذا البحث بشريا، على المعلمين الذين يدرّسون الرياضيات في المرحلة الابتدائيّة، وعلى تلاميذهم المنتمين إلى المرحلة المذكورة.
- اقتصر هذا البحث من الناحية الزمنية على السنة الدراسيّة 2020-2021
- اعتمد البحث في ما يخص التحصيل في مادة الرياضيات على النتائج التي تحصل عليها الأطفال في هذه المادة، خلال امتحانات الثلاثي الأول من السنة الدراسيّة 2021-2020 .
- اعتبر الباحثون أن نسبة 75 بالمئة هي النسبة الفاصلة بين الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة. وذلك طبقا للمقياس الخماسي المعتمد، وبعد الرجوع إلى أدبيات القياس النفسي، واستشارة أهل الاختصاص في الأمر.

8 الإطار النظري للبحث

1.8 الاتجاهات

إن الاتجاهات ظاهرة نفسية اجتماعية جديرة بالاهتمام والدراسة. وينظر إليها باعتبارها إدراك الفرد ومشاعره القوية نحو الناس ونحو المواقف والموضوعات. **(لمبي و مورنج، 2003)**.

هي، بالرجوع إلى موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دافع مكتسب يتضح من خلال أنه استعداد وجداني له درجة من الثبات يحدّد شعور الفرد ويلوّن سلوكه بالنسبة لموضوعات معيّنه من حيث تفضيلها وعدم تفضيلها.

تعريف الاتجاهات:

يمكن تعريف الاتجاهات بأنها حالة استعداد عقلي عصبي أو مجموعة المشاعر والأفكار والمدركات التي توجه سلوك الأفراد في تحديد موقفهم من الأشخاص والأحداث التي تصادفهم. ويعرف **إبراهيم ودسوقي (1985)** الاتجاه بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة، إما بالقبول أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية. ويتميز الاتجاه بأنه مكتسب وثابت نسبيًّا. وفي تعريف كل من كرتش وكرتشفيلد، يُقدّم الاتجاه على أنّه تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية و الإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد (Britton, 1972). ويعرفه ليفين Levin بأنه ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي (Bright,1973).

ودراسة الاتجاهات تجد لها صدى واسعا في الدراسات النفسية الاجتماعية. ويعتبر غوردن آلبورت Gordon Allport من أوائل المهتمين بمفهوم الاتجاه، حيث عرفه بأنه «حالة استعداد عقلي وعصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتفرض موجهاً دينامياً على استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها» (براون، 1968).

وتأتي أهميّة دراسة الاتجاهات من الدور الذي تلعبه في الحقل التربوي. فهي تفسّر الكثير من الظواهر التي تحدث داخل القسم، كالتفاعلات الصفيّة ونجاح أو إخفاق التلاميذ في مادة تعليمية ما.

مكوّنات الاتجاه:

نظريا ترتكز الاتجاهات على ثلاثة مكوّنات هي المكوّن المعرفي والمكوّن السلوكي والمكوّن الانفعالي الوجداني. وتؤكد أغلب الدراسات التي تناولت هذا المفهوم أن الاتجاهات يمكن أن تكون إيجابية أوسلبيّة ويمكن تعديلها عن طريق التحفيز والتعزيز أو التثبيط .

- **المكـوّن المعرفـي:** يشـتمل المكـون المعرفـي للاتجـاه علـى جملـة المعلومـات والمعارف والحقائق المتوافرة لدى الفرد على موضوع الاتجاه. ويلاحظ بصورة عامة سيادة هذا المكون على المكونات الأخرى معا لتقدم في النمو وانتشار العقلية العلمية وإشاعة الروح الموضوعية بين أفراد المجتمع. **(منصور، 2003)**

ويُعتبر هذا المكوّن أكثر المكوّنات قابليّة للقيس والملاحظة، وذلك انطلاقا من روائز قيس الاتجاهات. وتساهم جملة المعتقدات حول موضوع ما في تكوّن اتجاه سلبي أو إيجابي نحوه.

-**المكوّن الوجداني الانفعالي:** يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق **(نشواتي، 2003).**

ويشمل المشاعر الانفعالات، لصاحب الاتجاه، في تفاوتها بين الشدّة والضّعف تجاه موضوع أو شخص ما.

- **المكوّن السلوكي:** وهو محصلة المكونين السابقين. وفيه يتجلّى الاتجاه العام من خلال ما يصدر عن صاحبه من أفعال وسلوكات ملاحظة. بحيث تكون ردود فعل المعلم نحو المقاربة الإدماجية سلبية أو إيجابية. فهو –أي المعلم- قد يكون مطّلعا على أدبيات بيداغوجيا الإدماج وأطرها النظرية، ويدرك جيدا متى وكيف يدمج الكفايات التي يجعل تلاميذها قادرين على تملكّها، ولكنّف في نهاية الأمر لا يفعل ذلك في القسم وينحو نحو سلوك مغاير تماما.

هذا وقد حرص الباحثون أثناء بناء الاستبيان الذي يقيس اتجاهات المعلّمين نحو المقاربة الإدماجية، على توزيع عباراته على المكونات المذكورة.

قياس الاتجاهات:

نظرا لأهميّة الاتجاهات في معرفة سلوك الفرد، وجب بالضرورة قياسها، ذلك لأنّها تكون كامنة في الفرد ولا يمكن ملاحظتها ظاهريا بشكل جيد. وتوجد طريقتان لقياس الاتجاهات: طريقة مباشرة وأخرى غير مباشرة.

الطريقة المباشرة: تتم عن طريق ملاحظتها في الفرد من خلال تصرفاته وسلوكه أو من خلال ردود أفعاله، وآرائه حول موضوع معيّن. وقد لا يكون هذا القياس دقيقا لأنّه لا يكون مبنيّا على أساس علمي وإنّما على الاجتهاد الشخصي.

الطريقة الغير المباشرة: وفيها يطلب من الفرد أن يجيب على جملة من العبارات أو البنود لتي تتعلق بموضوع الاتجاه المراد دراسته، ومن خلال إجابات الفرد على مختلف البنود يمكن الحصول على درجة موافقته أو حياده أو معارضته نحو الموضوع.

أهم مقاييس الاتجاهات:

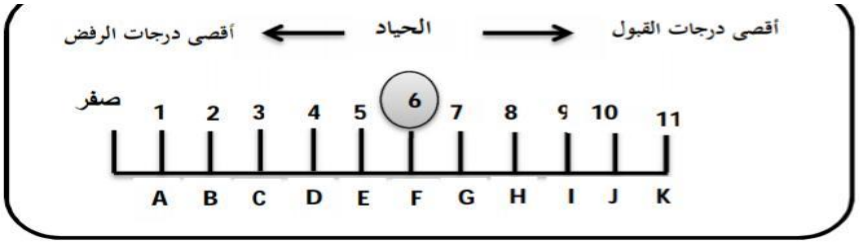
طريقة المسافات (الفترات) المتساوية البعد لثرستون Thurstone وشيف Chave:

Method of Equal Appearing Intervals

ابتكر هذا المقياس ثرستون Thurstone وشيف Chave سنة 1929، وفيه يسأل الفرد عن مدى رفضه أو موافقته لمجموعة من الجمل التي يتضمنها المقياس،

ويتضمن إحدى عشر درجة يندرج فيها الاتجاه من الإيجابيّة المتطرّفة الى السلبيّة المتطرّفة.

وفي ما يلي نموذج لهذا المقياس (عبد الله وخليفة، 2001):



(الشكل 1: مقياس ثرستون Thurstone)

- طريقة التقديرات التجمعيّة لليكرت Likert :

Likert's Method of Summated Ratings

في سنة 1932 قدم ليكرت R.Likertمقياسا جديدا عرف باسمه، ويعتبر من أكثر المقاييس استخداما. ويقلّل هذا المقياس من الصعوبات السابقة في مقياس لثرستون Thurstone وشيف Chave فهو يتفوق عليه في سهولة إعداده وثبات نتائجه،.كما أنّ وجود خمس درجات في مقياس ليكرت Likert يعطي تقديرا دقيقا لرأي الفرد. وتتلخّص هذه الطريقة في أنّه يطلب من الأفراد أن يوضّحوا درجة موافقتهم أو رفضهم بالنسبة لكل عبارة، وتكون هذه العبارات واضحة المعنى بحيث توضّح الاتجاه الموجب او السالب، ومن المحبذ أن تكون العبارات الموجبة والسالبة متساوية ومرتبطة بموضوع الاتجاه. وذلك كما يبّنه الشكل 2، (الغامدي، 2003).



(الشكل 2:

مقياس ليكرت Likert)

2.8 التحليل التأملي للممارسة المهنية (الممارسة التأملية)

ظهر مفهوم التحليل التأمّلي مع بدايات الثورة الصناعيّة بين 1776-1840، واقتصر على كلّ من الصناعيّين والمهندسين، حيث كان مجالا للتطوير والبحث في ممارساتهم لتحسين نوعيّة ومردوديّة المنتج. وقد عرف هذا المنهج صدى كبيرا في

مختلف الأنشطة الإنسانية الأخرى وخاصّة منها علوم التربية. خاصّة وأنّ التفكير التأملي مصطلح قديم استحوذ على اهتمام العديد من كبار المربين في كتاباتهم في علم النفس التربوي منهم Binet وJames. ولكن الاهتمام به بدأ في التلاشي مع ظهور المدرسة السلوكية. وبقي الحال كذلك حتى جاء ديوي Dewey في الثمانينات. وهو فيلسوف أمريكي، اهتمّ بدور التفكير التأمّلي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة. وهو أوّل من أشار إلى كون ممارسة المعلّم يجب أن تكون ثمرة عمليّة تأمّليّة تدفع وتساعد المعلم على تعليل وتكهّن نتائج فعله. وهذا التفكير التأمّلي يساهم في تبرير نتائج الفعل البيداغوجي. وهو ما يسهم في فهم المعضلات التي قد تعترض المدرس خلال التدريس وسط الفصل، وفهم وتفسير أسباب نجاح حصته أو فشلها وفاعلية تداخلاته. وفي الفترة (1974-1985) قام شون Schön وهو ممارس وباحث في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، بمواصلة عمل ديوي Dewey، مهتما بالعلاقة بين المعرفة العلميّة والمهنيّة وذلك بالقيام بدراسات لحالات لمجموعة من المدرسين، وأظهرت أبحاثه بشكل عام أنّ المدرّس لا يستطيع العودة للجانب العلمي النظري الذي حصل عليه في السابق، بل تخضع كل أفعاله إلى الخبرات السابقة المتأتيّة من ماضيه المهني. كما أكّد ديوي على أنّ التأمّل في العمل ضروري للمدرّسين لتحسين ممارساتهم المهنيّة.

ووفق نظريةّ الفعل المهنّي لشون (Schön ,1983) يوجد مستويان للنّشاط التأّمّلي: يتمثل الأول في التأّمّل أثناء الحدث، والذي يتحقق أثناء عملية التعلم، ثم التأمّل في الحدث حيث يتم التّأمّل في الممارسة بعد أخذ مسافة منها لتتيح للمدرس التّساؤل حول وجاهة الطّرائق المعتمدة، المحتويات المقدّمة والقرارات المتخّذة من أجل تجويدها والبحث عن حلول أجدى للمشاكل التي تستوجب مزيد التمّحيص بشكل يساهم في تحسين ممارسته المهنيةّ.

مراحل التحليل التأملي للممارسة المهنية:

تمر التحليل التأمّلي للفعل التربوي بأربع مراحل تتطور داخل حركة دورية منتظمة: وصف وتحليل للتجارب السابقة ثم تحويلها إلى نظرية من شأنها تحقيق الفعل التربوي لاحقا.

المرحلة الأولى: مرحلة الملاحظة: تتضمن هذه المرحلة إعادة وصف الممارسة واسترجاع ما حصل ضمن الحصة الدراسيّة وذلك عبر تسجيل ما هو هام: العلاقة مع المتعلمين وإدارة الفصل، طرق وإستراتيجيات التعليم، محتويات التعليم وأيضا المواقف الشخصية والمهنية والقيم والمعتقدات البيداغوجية.

المرحلة الثانية: مرحلة التحليل: نقوم في هذه المرحلة بالتالي:

-محاولة إيجاد تفسيرات لما تم ملاحظته وتصنيف المعطيات، ومن ثم تفسير مدى أهميتها في الممارسة والبحث عن أهم مواطن الخلل مقارنة بالممارسة التي أُنجزت، مع العمل على إيجاد العلاقات بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

-القيام ببحث في الوثائق المرجعيّة للإجابة عن الأسئلة أو الفرضيّات التي وقعت إثارتها حول نقاط القوّة والجوانب الواجب تطويرها. ويتم ذلك إمّا بقراءة أو مراجعة المعارف النظريّة والتطبيقيّة المكتسبة خلال مرحلة التكوين الأساسي، أو بإجراء مناقشة مع زملاء المهنة أو الإطار المشرف على هذا التكوين.

المرحلة الثالثة: مرحلة التأليف المدمج:

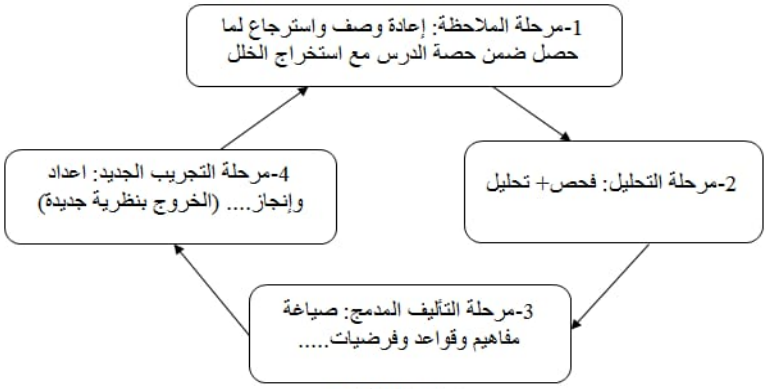
وتتطلّب الإجابة عن الأسئلة التالية:

-ما هي نقاط القوة التي يجب الاحتفاظ بها ولماذا؟،كيف يمكن إدماجها في ممارستي المهنيّة؟،ما هي الجوانب التي يجب تطويرها لاحقا؟ لماذا التغييّر؟ وكيف أطوّر من ممارساتي المهنيّة؟

المرحلة الرابعة والأخيرة: مرحلة التجريب الجديد:

وذلك يكون عبر تجريب جديد داخل وضعيّات جديدة، بتصميم الخطة التي تتضمّن رؤى جديدة، بغرض تحسين الممارسات المهنيّة، بحيث يتم ربط المعرفة بالممارسة، وبالخبرات المكتسبة، ثم اتخاذ القرارات، ومراقبة التأثيرات، بحيث تتواصل هذه العملية بشكل مستمر ودائري.

ويمكن إجمال كل ذلك في المخطط التالي:



(شكل3: مراحل التحليل التأملي للممارسة المهنيّة)

9 إجراءات البحث ومنهجه

تمّ اتّباع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث وأهدافه، ويعتبر هذا المنهج المناسب للبحوث التّي تهدف إلى وصف الظّاهرة وتحليلها كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات اللّازمة باستخدام استبانة.

10 مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من مدرّسي الرياضيات المنتظمين بالمدارس الابتدائيّة التّابعة لدائرة التّفقّد: اللّغة العربيّة-دقاش بمدينة توزر، خلال السّداسيّ الثّاني من السّنة الدّراسيّة 2020-2021، والبالغ عددهم (33) معلّما ومعلّمة.

عيّنة البحث:

تكوّنت عيّنة البحث، وهي نفسها مجتمع البحث، من (33) معلّما ومعلّمة بالمدارس الابتدائيّة التّابعة لدائرة التّفقّد: اللّغة العربيّة-دقاش خلال السّداسيّ الثّاني من السّنة الدّراسيّة 2020-2021، والجدول التّالي يبيّن توزيع أفراد العيّنة وفقا لمتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ.

(جدول 1: توزيع أفراد العيّنة وفق متغيّرات البحث)

الجنس	ذكر	14
	أنثى	19
سنوات الخبرة	أقلّ من 5سنوات	11
	بين 5و10سنوات	11
	أكثر من 10 سنوات	11
المؤهّل العلمي	الإجازة التطبيقيّة في التربيّة والتّعليم	5
	شهادة ختم الدروس من المعاهد العليا لتكوين المعلّمين	8
	شهادة أخرى	20

11 أدوات البحث:

اعتمد الباحثون الاستبانة كأداة بحث للتعرّف على اتّجاهات المدرّسين نحو التحليل التأمّلي للممارسة المهنيّة، تكوّنت بصورتها الأوّليّة من (40) عبارة.

تكوّنت الأداة من قسمين:

القسم الأوّل: تضمّن معلومات عامّة عن أفراد عيّنة البحث باعتبارها متغيّرات مستقلّة وهي: الجنس، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة.

القسم الثّاني: اشتمل هذا القسم على عبارات، وفقا لسلّم ليكرت Likert الخماسيّ (أرفض بشدّة-أرفض-لا رأي لي-أوافق-أوافق بشدّة)

وحرص الباحثون أثناء تصميم الاستبانة على احترام النّقاط التاليّة:

-توزيع العبارات على المكوّنات الثلاثة للاتّجاهات النفسيّة، والتّي سبق بيانها في الجانب النّظري من هذا البحث. وهي للتّذكير: المكوّن المعرفي، والمكوّن الوجداني، والمكوّن السلوكي.

-الحرص على صوغ عبارات واضحة غير قابلة للتّأويل.

-اعتماد عبارات سلبيّة وأخرى إيجابيّة.

-استعمال طريقة ليكرت الخماسية في تكميم البدائل وفق ما ورد في الجدول التّالي:

(جدول 2: تكميم البدائل وفق سلّم ليكرت)

مستوى الإجابة	الفقرات الإيجابيّة	الفقرات السلبيّة
أرفض بشدّة	1	5
أرفض	2	4
لا رأي لي	3	3
أوافق	4	2
أوافق بشدّة	5	1

ويمكن إجمال العبارات وخاصيّاتها في الجدول التالي:

(جدول3: توزيع عبارات الاستبانة وفق المجالات)

المجالات	أرقام العبارات
المعرفيّ	2، 3، 8، 9، 18، 19، 21
السّلوكيّ	1، 4، 10، 13، 14، 15، 17
الوجدانيّ	5، 7، 11، 12، 16، 20
العبارات الموجبة	4،5،6،7،8،10،11،12،13،17،19،20
العبارات السّالبة	1،2،3،9،14،15،16،18،21

12 التّحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

صدق المحكّمين: تمّ عرض الاستبانة على محكّمين من أعضاء الإشراف البيداغوجي لإبداء الرأي فيها حول مدى وضوح العبارات من النّاحيتين التّربويّة واللّغويّة. واقتراح تعديلات في حال احتاجت العبارة إلى تعديل، أو إضافة عبارات أخرى غير واردة في الأداة، أو استبعاد بعض العبارات. وعلى إثر ذلك قمنا بإجراء التعديلات المقترحة، وتعديل الصّياغة اللّغويّة لبعض عبارات الاستبانة. فوقع استبعاد 13 عبارة.

الصدق باعتماد التجزئة النصفيّة: وزّع الباحثون الاستبانة على مجموعة من المدرّسين عددهم 13، من خارج أفراد العيّنة لتجربتها. وقاموا بجمع البيانات الواردة، وإدخالها إلى الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة SPSS. وحسبوا مُعامل الارتباط بين نصفي الاستبيان فوجدوا أنّه يساوي 0.59، وهي قيمة دالّة إحصائيّا حسب قيم r لارتباط بيرسون.

قياس الثبات: وظّف الباحثون نفس البرمجية لحساب مُعامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة فوجدوا أنّه يُساوي 0.709، بعد استبعاد 6 عبارات، وهي قيمة مقبولة في الدراسات النفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة. وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة 21 عبارة.

13 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائيّة التالية:

- مُعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

- مُعامل ارتباط بيرسون Person لقياس الارتباط بين نصفي الاستبانة. وكذلك لحساب الارتباط بين قيمة الاتجاهات وتحصيل الأطفال في مادة الرياضيات، أي للتحقّق من الفرضية الخامسة.

- الاختبار التائي T-Student للتحقق من صدق الفرضيّة الأولى، والفرضية الثانية.

- اختبار التباين ANOVA للتحقّق من الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة.

14 نتائج البحث:

بعد تجميع البيانات، ومعالجتها إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائيّة SPSS توصّل الباحثون إلى النّتائج التّالية:

(جدول 4: الدرجات الوزنيّة والانحراف المعياري وترتيب عبارات الاستبانة)

رقم العبارة	أرفض بشدّة	أرفض	لا رأي لي	أوافق	أوافق بشدّة	الدرجة الوزنيّة	الانحراف المعياري	الرتبة
1	1	1	1	16	14	4,24	0,90	2
2	0	0	2	18	11	4,15	0,80	3
3	0	0	1	14	18	4,52	0,57	1
4	7	17	1	5	3	3,61	1,25	13
5	4	10	1	15	3	2,91	1,28	17
6	2	9	9	8	5	2,85	1,18	18
7	8	18	3	3	1	3,88	0,99	9
8	4	14	14	1	0	3,64	0,74	11
9	0	3	4	16	10	4,00	0,90	7

14	1,09	3,55	1	6	6	14	6	10
16	1,07	3,03	3	8	8	13	1	11
4	0,95	4,03	0	4	2	16	11	12
19	1,15	2,42	7	15	1	10	0	13
12	1,17	3,64	7	15	6	2	3	14
10	0,99	3,88	10	13	5	4	0	15
4	0,88	4,03	11	14	6	2	0	16
20	0,94	2,27	5	20	2	6	0	17
15	0,87	3,42	3	13	12	5	0	18
21	0,88	1,82	13	16	1	3	0	19
8	1,01	3,91	2	2	0	22	7	20
4	0,98	4,03	11	17	0	5	0	21

15 التحقّق من فرضيّات البحث:

الفرضيّة الأولى: اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة إيجابيّة.

للتحقّق من هذه الفرضيّة لجأ الباحثون إلى تطبيق اختبار (ت) انطلاقا من مجموع الدرجات الوزنية التي تحصّل عليها كل معلّم، مع اعتبار المعدّل المختبر الذي بلغ 78.25 وهو ما يمثّل 75 بالمئة من الدرجة القصوى لعبارات الاستبيان (21 ضارب 5 أي 105). وهذه النسبة هي ما وقع الاتفاق عليه مع المحكّمين لتكون العتبة الفاصلة بين سلبية الاتجاهات وإيجابيتها، وقد وقع الإشارة إليها في فقرة حدود البحث. فكانت نتيجة الاختبار التّائي كالتّالي:

(الجدول 5: اختبار "ت" لمقارنة متوسطات الاتجاهات بالقيمة الافتراضية 78.75)

(Test Value = 78.75)						
العيّنة	العدد	المعدّل	الانحراف المعياري	درجة الحريّة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعلمون	33	73.83	9.18	32	6.772	0.000

جاءت قيمة الدلالة أصغر من هامش الخطأ المتعارف عليه في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والبالغ 0.05، وبالتّالي يُمكن الاحتفاظ بالفرضيّة البديلة، والتّصريح بأنّ: اتّجاهات المدرّسين نحو التحليل التأمّلي إيجابيّة.

الفرضيّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

للتحقّق من هذه الفرضية عمد الباحثون إلى تطبيق الاختبار التائي للمجموعات المستقلّة، فكانت النتيجة كالتّالي:

(جدول6: الفروق في الاتّجاهات بين الذكور والإناث)

		ن	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الدلالة	الملاحظة
الاتّجاهات	ذكور	14	73.28	10.41	-2.82	0.524	غير دالة
	إناث	19	74.21	8.40			

جاءت قيمة الدلالة أكبر من هامش الخطأ، وبالتّالي يُمكن الاحتفاظ بالفرضيّة الصفريّة، أي أنّ لا فروق في اتّجاهات المدرّسين نحو التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر الجنس.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر الخبرة.

للتحقّق من الفرضيّة الثالثة قام الباحثون بتطبيق اختبار تحليل التباين ANOVA للمجموعات المستقلّة، فكانت النتيجة كالتّالي:

(جدول7: الفروق في الاتّجاهات وفق الخبرة المهنيّة)

	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	الملاحظة
بين المجموعات	524,182	2	262,092	3,622	0,089	غير دالة
داخل المجموعات	2170,727	31	72,352			
المجموع	2694,909	33				

جاءت قيمة الدلالة أكبر من هامش الخطأ وبالتّالي فإنّ الفروق ليست ذات دلالة إحصائيّة، وبالتّالي فإنّه يقع الاحتفاظ بالفرضيّة الصفريّة، والإقرار بعدم وجود فروق دالّة بين اتّجاهات المدرسيّن نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر الخبرة.

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التّأملي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

للتحقّق من الفرضيّة الرابعة قام الباحثون بتطبيق اختبار تحليل التباين ANOVA للمجموعات المستقلّة، فكانت النتيجة كالتّالي:

(جدول8: الفروق في الاتّجاهات وفق المؤهل العلمي)

	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	الملاحظة
بين المجموعات	399,284	2	199,642	2,609	0,090	غير دالة
داخل المجموعات	2295,625	31	76,521			
المجموع	2694,909	33				

جاءت قيمة الدلالة أكبر من هامش الخطأ وبالتالي فإنّ الفروق ليست ذات دلالة إحصائيّة، وبالتالي فإنّه يقع الاحتفاظ بالفرضيّة الصفريّة، ويشير الباحثون بذلك إلى عدم وجود فروق دالة بين اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة تُعزى إلى متغيّر المؤهّل العلميّ.

الفرضيّة الخامسة: توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيَة وتحصيل تلاميذهم في مادّة الرّياضيّات.

للتحقّق من الفرضيّة الخامسة حسب الباحثون مُعامل الارتباط بين قيم الاتّجاهات والنّتائج التّي حصل عليها الأطفال في الرّياضيّات، فكانت النتيجة كالتّالي:

(جدول 9: حساب معامل الارتباط بين اتّجاهات المدرّسين ونتائج تحصيل التلاميذ في الرّياضيّات)

	ن	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة r
الاتّجاهات	33	73.82	9.18	0.376
التّحصيل	33	11.99	3.30	

بلغت قيمة مُعامل الارتباط 0,376، وهي قيمة موجبة ولكنّها ضعيفة بالمقارنة مع 1. وبالتالي فيمكن الحديث عن ارتباط موجب وضعيف نسبيّا بين قيم اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة، والنّتائج التي حصل عليها التّلاميذ في الرّياضيّات.

16 مناقشة النّتائج وتحليلها:

أوّلا: مناقشة النّتائج الخاصّة بالفرضيّة الأولى:

أثبتت نتائج البحث أنّ اتجاهات المدرّسين إيجابيّة، حيث جاءت العبارة رقم (3) والتّي نصّها "التأمّل في الممارسة التدريسيّة يحسّن من الأداء المهنيّ لدى المدرّس"، بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قيمته (4,52). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بوعي أفراد عيّنة البحث باتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو التحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة، وكذلك وعيهم بأنّهم المسؤولون عن تطوير ممارساتهم المهنيّة. بينما جاءت العبارة رقم (21) والتي تنصّ على "دور المتّقّقد أساسي في تطوير التّحليل التأمّلي للممارسة المهنيّة للمدرّس" بالمرتبة الرابعة بمتوسّط حسابيّ قيمته (4,03). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بزيارات المتّقّقد والمساعدين للمعلمّين، وبالمحاورات والمناقشات التي تلي كل جلسة حول ممارسات المعلّم المهنيّة، والتّي ساهمت بشكل كبير في تحسين ممارساتهم المهنيّة. ويمكن الإشارة كذلك إلى دور

ورشات العمل واللّقاءات التي تتمّ تحت إشراف المتّفقدين والمساعدين البيداغوجيين لتكوين المعلّمين وتدريبهم على التّحليل التأمّلي، في هذا الاتّجاه. ونرى أيضا أنّ السبب المباشر في الحصول على مثل هذه النتيجة يعود إلى التّحديثات التي دخلت على المنظومة التّربويّة التّونسيّة وما رافقها من إجراءات متعلقّة بتدريب المعلميّن. ولقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسة (Cavanagh&Mcmaster,2015) التي أكّدت على أنّ الاهتمام بالممارسة التأمّليّة يسهم بشكل أفضل في تقديم الدروس والاستفادة المهنيّة وإدارة الفصل ممّا يدعم نتيجة البحث الحاليّ. وتتّفق كذلك مع دراسة (العمري وآخرون،2020) والتي أشارت الى أن اتّجاهات المدرّسيّن نحو الممارسة التأمليّة إيجابيّة.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيّة الثّانية:

أثبتت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر الجنس. وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين والمعلّمات يرون موضوع التّحليل التأمّلي للممارسة المهنيّة من المفاهيم الحديثة نسبيّا، حيث أنّ حداثة هذا المفهوم كان سببا أساسيّا في أن تكون استجابات المعلّمين متوافقة. وقد تعزى هذه النّتيجة إلى تشابه ظروف العمل لكلا الجنسين فهم يدرّسون نفس الدّروس ونفس المناهج. وربّما تعود هذه النّتيجة إلى طبيعة النّظام المطبّق على المعلّمين، والذّي يركّز في جوهره على جودة الأداء بغضّ النّظر عن الفروق الجنسيّة بين المعلّمين. ويمكن أن تعود هذه النّتيجة كذلك إلى أن معلّمي ومعلّمات الرّياضيّات بالمدارس الابتدائيّة يتلقّون البرامج التدريبيّة اللاّزمة، ويشاركون في ورشات العمل، وهي نفسها بالنّسبة للذّكور والإناث.

تتفّق نتائج هذا البحث ودراسة (ريان،2014)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجة الممارسة التأمّليّة وفقا لمتغيّر الجنس. وتختلف عن نتائج دراسة كلّ من (عبيدات،2017) و(أبو عسكر وأبوسلطان،2017) والتي أشارت في مجملها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة وفقا لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيّة الثّالثة:

أثبتت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الخبرة. ويُمكن تفسير هذه النّتيجة بالرجوع إلى عدة عوامل لعلّ من أهمّها: تطوير البرامج المعتمدة في المعاهد الخاصّة بتكوين المعلمين، لإعداد معلّمي ومعلّمات رياضيّات قادرين على أداء أدوارهم بشكل أفضل. إضافة إلى أنّ المعلّمين جميعا يحضرون

لقاءات تدريبية تحت إشراف المتّفقّد والمساعدين البيداغوجيّين، ويتلقّون فيها نفس المضامين التكوينيّة. كما يمكن أن تعود هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين يبحثون عن مختلف الوسائل التي تمكنّهم من تجويد ممارساتهم المهنيّة، والتي يمكن أن تستمّد من المحاورات مع المتّفقّد بعد كل جلسة تفقّد، من خلال تحليل نتائج تلاميذهم أو إجراء مناقشات مع زملائهم مع الحرص على مراجعة ممارساتهم من حين إلى آخر بغضّ النّظر عن سنوات الخبرة.

تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة (أبوعسكر وأبو سلطان،2017) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة الممارسات التأمليّة لدى معلّمي العلوم في المرحلة الأساسيّة العليا من وجهة نظرهم تعزى لمتغيّر الخبرة. وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (ريان،2014) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجة الممارسة التأمّليّة وفقا لمتغيّر الخبرة ولصالح ذوي الخبرة.

رابعا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيّة الرّابعة:

أثبتت نتائج البحث الحاليّ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المعلّمين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة، تعزى لمتغيّر المؤّهل العلميّ. وقد نفسّر هذه النّتيجة بأنّ القدرات الذاتيّة لدى المعلّمين هي نفسها بغضّ النّظر عن المؤهّل الذي يملكونه. وذلك نظرا لخضوعهم لنفس برامج إعداد المعلّمين. ولذا فإنّ اتّجاهات المعلّمين نحو التّحليل التأمّلي لممارساتهم المهنيّة لا تتأثّر بنوع المؤهّل العلميّ.

تتّفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلّ من (ريان،2014) و(عبيدات،2017) و(أبو عسكر وأبوسلطان،2017) والتي أشارت في مجملها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

خامسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيّة الخامسة:

أثبتت نتائج البحث أنّ هناك علاقة موجبة، ولكنها ضعيفة نسبيّا بين اتّجاهات المدرّسين وتحصيل التّلاميذ في مادّة الرّياضيّات. وهذا يعني أنّه كلّما تحسّنت الاتّجاهات، كلّما أثّرت بالإيجاب على التّحصيل الدّراسيّ للتّلاميذ. وبالرّغم من الضّعف النّسبيّ لمعامل الارتباط، إلاّ أنّه يحتفظ بدلالة إحصائيّة، حيث جاءت العبارة رقم (2) والتي تنصّ على "تحليل الممارسة المهنيّة يساعد المدرّس على تحديد نمط تعلّم تلاميذه"، بالمرتبة الثّالثة بمتوسّط حسابيّ قدره (4,15). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بوعي أفراد العيّنة بأهميّة التّحليل التأمّليّ وذلك لدوره الرّئيس في

عمليّة التعلّم والاستفادة منها في العمليّة التدريسيّة، حيث أنّه يساعد على تحديد أسلوب تعلّم يتناسب مع كلّ تلميذ، والذي يؤدّي في نهاية المطاف إلى تحسين التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ ككلّ.

وتوافقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة (Scott & Issa,2007) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالّة بين الممارسات التدريسيّة ومعدّل التّحصيل الدّراسي، كذلك أثبتت دور الممارسة التأمليّة في زيادة مستوى رضا الطلاّب واستجاباتهم طوال العام، وتحسين جودة المخرجات التدريسيّة.

17 خاتمة وتوصيّات

لقد تطرّق الباحثون في بحثهم هذا إلى التّحليل التأمّليّ للممارسات المهنيّة باعتباره من الممارسات المستجدّة في الميدان التّربويّ. وكان السبب الرّئيسيّ وراء اختيارهم للبحث في هذا الموضوع هو ما تمّت ملاحظته خلال التربصّ الميدانيّ، حيث أنّ أغلبيّة المعلّمين اعتمدوا نفس الوضعيّات والتّمارين لكلا الفوجين (تم العمل بنظام الأفواج في ظّل الوضع الوبائي الراهن) مما أدّى إلى مواجهة بعض التّلاميذ لصعوبات سواء في فهم أو حلّ المسائل والوضعيّات الرّياضيّة. وهو ما جعلهم يعتقدون في إمكانيّة غياب الوعي لدى بعض المدرّسين بأهميّة التّحليل التأمّليّ لممارساتهم المهنيّة ودوره في تجويد التّحصيل الدّراسيّ لتلاميذهم في مادّة الرّياضيّات.

ولذلك حاولوا من خلال هذا البحث التّعرف على طبيعة اتّجاهات المدرّسين نحو التّحليل التأمّليّ لممارساتهم المهنيّة وتأثيرها في التّحصيل الدّراسيّ لتلاميذهم في مادّة الرّياضيّات، وذلك من خلال الرجوع في القسم النّظري إلى أدبيات الاتّجاهات والتّحليل التأمّليّ للممارسات المهنيّة وأسباب وطرق علاج تدنّي التّحصيل الدّراسيّ في مادّةّ الرّياضيّات.

أما في الجانب التّطبيقيّ فقد انتهجوا المنهج الوصفيّ/التحليليّ، وتمّ تطبيق أداة البحث على عيّنة متكونة من 33 معلّما ومعلّمة يدرّسون الرّياضيّات، ومن ثمّ تمّ عرض النتائج التي توصّلوا إليها.

وقد رأى الباحثون أنّه قد يكون من المفيد تقديم بعض التوصيّات والمقترحات، وبالتالي فهم يدعون إلى:

-مزيد توجيه أنظار المدرسيّن في الحقل التربوي نحو التّحليل التأمّليّ للممارسات المهنيّة، باعتباره من الممارسات المستجدّة على الميدان التّربويّ في تونس.

-العمل على تعزيز نشر ثقافة الممارسات التأمليّة لدى المدرسيّن في مجال الرّياضيّات خاصّة، من خلال عقد دورات متخصّصة، وحلقات نقاش، وورشات عمل لتدريب المدرسيّن على تأمّل ممارساتهم المهنيّة وكيفيّة تطبيقها في الواقع الميدانيّ.

-دعوة إطار الإشراف البيداغوجيّ إلى متابعة كل ما يستجّد في مجال التدريس.

-ضرورة العمل على تنمية اتّجاهات المدرسيّن نحو التّحليل التأمّليّ لممارساتهم المهنيّة في اتّجاه تحسين أداء الأطفال في مادة الرّياضيّات.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، صبري الدمرداش و دسوقي، محمد أحمد (1985). الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في جمهورية مصر العربية، سلسلة بحوث ودراسات في التربية البيئية (8)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. أبو سلطان، عبد النبي فتحي، أبو عسكر، محمد فؤاد (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزّة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، المجلد السابع، العدد الأوّل، مارس 2017.
3. أحمد محمد، فايزة (2020). *أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة رياضيات*، طلبة التربية جامعة الحلوان.
4. الأستاذ، محمود حسن (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة , سلسلة العلوم الإنسانية 2011، المجلد 13، العدد 1 (ب) ص 1329-1370.
5. الجراح، عبد الناصر (2007). اتجاهات طلبة الارشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،3(2)165.
6. الجملي، عمر (2020). *فاعلية ممارسة لعبة الشطرنج في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي*، كتاب المؤتمر السابع لتعليم الرياضيّات وتعلّمها، جامعة الملك عبد العزيز.
7. الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 ملحق.

8. الدريدي، عبد المنعم أحمد (2004). *دراسات معاصرة في علم النفس التربوي*، مصر: دار عالم للكتب والنشر.
9. العمري واخرون (2020). *الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها*، كتاب المؤتمر السابع لتعليم الرياضيّات وتعلّمها، جامعة الملك عبد العزيز، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
10. الغامدي، إيمان (2020). *فاعلية تعزيز الممارسات التأملية في تدريس حل المشكلات الرياضية*، كتاب المؤتمر السابع لتعليم الرياضيّات وتعلّمها، جامعة الملك عبد العزيز، إدارة تعليم الرياض.
11. الغامدي، سعيد (2003). *مدى اختلاف الخصائص السيكو مترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية*، جامعة ام القرى، السعودية.
12. بوعمر، سهيلة (2012). *الاتجاهات النفسية الاجتماعية للطلبة الجامعيين نحو شبكة التواصل الاجتماعي «فيسبوك»*، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
13. بوقحوص، خالد (2017). *علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات*، جامعة البحرين.
14. ريان، عادل (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، *مجلة المنارة*، المجلد31 (12).
15. سحاب الرشيدي، فاطمة (2018). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريده من وجهة نظرهم، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل.
16. شاهين، عبد الفتاح (2012). *واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات*، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
17. شحاتة، ح. النجار، ز. (2003). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة. الدار المصريّة اللبنانية للكتاب.
18. شواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي عمان. دار الفرقان.
19. صديق، حسين (2012)، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع"، مجلة جامعة دمشق المجلد 28؛ العدد 4+3.

20. طعم الله، خميس. (2004). *مناهج البحث وأدواته في العلوم الاجتماعية*، تونس: مركز النشر الجامعي.
21. عبد الله، معتز، وخليفة، عبد اللطيف (2001). *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
22. عبيدات، لمياء (2017). واقع الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 1/ب.
23. عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*، عالم الكتب، المجلد 3.
24. قناني، صفاء (2017). *العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بثانويتي: عبدة عبد الرزاق وبوصبيع صالح عبد المجيد بولاية الوادي*، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. الجزائر.
25. قنيش، سعيد (2012). *الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي*: دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، جامعة وهران.
26. لمبي، روز ماري وَ مورنج، ديبي دانيلز (2003). الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الجزء الثاني: الفنيات وأساليب التدخل)، ترجمة: علاء الدين كفافي ومايسة أحمد الفيال، القاهرة: دار قباء.
27. محمد زكور، مفيدة (2018). أثر أسلوب التعلم باللعب في رفع مستوى تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة ثانية من التعليم الابتدائي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد35.
28. منصور، محمد (2003). القياس النفسي. طنطا . مطبعة جامعة طنطا.
29. الجبر، جبر (2020). *فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصعبة لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين*، جامعة الملك سعود.
30. Bright, G. (1973). Some Remarks on Levine's Study of Attitudes. *Journal for Research in Mathematics Education, 4*(2), 126-128. doi:10.2307/749039
31. BRITTON, J. (1972). The elementary school counselor as participant observer. *Elementary School Guidance &*

Counseling, 6(3), 159-162. Retrieved June 13, 2021, from http://www.jstor.org/stable/42868194

32. Cavanagh, M. & Mc Master (2017). A professional experience learning community for primary pre-service Teachers focused on mathematical problem, Ed. The university of Sydney. Mathematics Education Research group of Australasia.

33. -Cross, Dionne. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: combining argumentation and writing . *international journal of science and mathematics education*,7(5), pp.905-930.

34. -Gorard, Stephen & Smith, Emma. (2008), "(Mis)understanding underachievement: A Response to Connoll", in: *Britsh journal of sociology of education*,29(6), pp. 705-714.

35. -Minot, M. (2007). The Extent to which Seasoned in the Cayman Island Use Elements of Reflective Teaching in their Lesson Planning, Implementation, and Evaluation: implication for teacher education on and training Globally and Locally, *ERIC Digest*.

36. -Ostermann KF., (2000). Schools as Communities for Students . in: *G. Furman-Brown (Ed.), School as Community: From promise to practice, Alnany, Ny*: Suny Press

37. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York: basic books

38. -Scott, S. & Issa, T. (2007). C*losing the loop: the relation between instructif reflective practice and student satisfaction and quality outcomes.*

39. -Woldarsky, R & Walters (2006). The reflective practitioner in higher Education: The nature and characteristics

of reflective practice among Teacher Education faculty", in: *National forum of teacher Education*, Vol.16, No.3, electronic journal.

Mathematics teachers' attitudes in the Degash district, toward reflective analysis of their professional practices and their impact on their students' achievement in mathematics

Manar Mahari
Student
University of Gafsa
Tunisia

Chayma Zeghbib
Student
University of Gafsa Tunisia

Amor Jemli
Senior Inspector
Collaborating Teacher
University of Gafsa-Tunisia

Abstract : This study aims to identify teachers' attitudes towards reflective analysis of their professional practices and their impact on the academic achievement of their students in mathematics. The researchers adopted the descriptive/analytical approach, by applying a questionnaire to (33) male and female teachers.

After using the T-test, ANOVA, and Pearson correlation test. The results showed that teachers' attitudes towards reflective analysis are positive, and there are no differences in their attitudes according to the variables: gender, experience, and educational qualification. It was also found that there is a positive and relatively weak relationship between those attitudes and their students' achievement in mathematics. The researchers recommended the necessity of training teachers to reflect on their professional practices, in order to improve the academic achievement of their students in mathematics.

KeyWords: reflective analysis, professional practices, attitudes, achievement , mathematics.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 14 سبتمبر 2021
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذكي لتنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء

أ. يوسف يحيى علي جُبار
باحث دكتوراه- كلية التربية–جامعة صنعاء- الجمهورية اليمنية
أ. د. ردمان محمد سعيد
أستاذ تربويات الرياضيات-كلية التربية–جامعة صنعاء- الجمهورية اليمنية

ملخص: هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذكي باستخدام المنصة التعليمية (Edmodo) لتنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج شبه التجريبي،وتكونت عينة البحث من (26) معلماً ومعلمة قبل الخدمة، في المستوى الرابع بقسم الرياضيات، كلية التربيةصنعاء، تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتمثلت أدوات البحث في (اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة). وقد أسفرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذكي له تأثير وفاعلية كبيرة في تنمية الجوانب المعرفية والعملية لمهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بضرورة توظيف تقنيات التعلم الذكي في التعليم الجامعي، وبناء أنظمة تعلم قائمة على بيئة تطبيقات الهواتف الذكية؛ لما لها من نتائج إيجابية في تنمية أداء المعلمين قبل الخدمة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التعلم الذكي، المنصة التعليمية (Edmodo)، مهارات التربية العملية، معلم الرياضيات قبل الخدمة.

1.مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة؛ وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية، وثورة الاتصال، الأمر الذي يدعو إلى عملية تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لتلك التغيرات؛ لذلك ألقي على عاتق التربية مهمة إعداد جيل يكون قادراً على التعامل مع مستحدثات العصر، ويؤهلهم للاستخدام الجيد للتكنولوجيا المعاصرة.

وبما أن نجاح العملية التعليمية في تطورها وتحقيق أهدافها يعتمد بشكل أساسي على المعلم، ومدى كفاءته في أداء الأدوار الحديثة المناطة به، وعلى تمكنه من المهارات التدريسية المتنوعة في ضوء أدواره الجديدة، فإنه يجدر بالقيادات التربوية المسئولة عن التعليم أن تولي هذا الجانب المرتبط بالمعلم والتدريس جلاهتمامها، باعتباره أحد عناصر المنظومة التعليمية، بل هو محور رئيس فيها يحتاج –بلا ريب-إلى التغيير والتطوير؛ إذ تتحقق عبره أهداف المنظومة التعليمية، وأي خلل أو قصور في إعداده أو عمله فإنه يعود عليها بنتائج سلبية تؤثر على مخرجاتها تأثيراً كبيراً، وأي تطوير للعملية التعليمية في العصر الحديث يرتكز بشكل رئيسٍ على إعداد المعلم العصري، الملم بجميع علوم المستقبل، والذي يستطيع التعامل مع التقنيات الحديثة بمهارة عالية، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على طلابه بتوظيفها في جوانب تربوية مختلفة(عثمان ومحمد، 2001: 207).

وبناء عليه فإن مؤسسات التعليم بحاجة إلى تأهيل كوادرها، ودمج التكنولوجيا في ممارستهم التربوية، بالإضافة إلى تحفيز المعلم على استخدام المستحدثات التكنولوجية في ممارساته التربوية عن طريق توفيرها له، وتدريبه على الخطوات الإجرائية للتعامل معها.

وقد أكد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين،"إن أهم معايير برنامج إعداد المعلمين أن تخرج معلما قادراً على ربط النظرية بالتطبيق"(Wise&Leibbrand, 2001:249)، وتضيف وثيقة المعايير المهنية لتدريس الرياضيات (NCTM) "بأن الخبرات التي يكتسبها المعلم أثناء فترة الإعداد، تؤثر على الطريقة التي يستخدمها في تدريس طلابه"(عبد المجيد، 2015: 8).

ونظراً لأهمية إعداد المعلم فقد عقدت العديد من ورش العمل لتطوير إعداد المعلم في اليمن، أهمها: ورشة في كلية التربية بجامعة تعز في 17-18مايو 2003م؛ لتطوير مناهج كليات التربية، وأوصت "بتطوير نظام إعداد المعلم، والمقررات الدراسية الخاصة بإعدادهم"(جامعة تعز، 2003: 4)، وورشة في كلية التربية بجامعة صنعاء في 11-13 مايو2004ملإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم، وأوصت "بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين الحالية، وتطوير الأقسام والمقررات الدراسية" (جامعة صنعاء، 2004: 3)، وورشة في كلية التربية بجامعة إب في 1-2 يونيو2005م؛ لتطوير مناهج كليات التربية، وأوصت "بتطوير نظام إعداد المعلم، والمقررات الدراسية لمواجهة متطلبات العصر؛ وذلك من خلال إعداده أكاديمياً، وتربوياً، وثقافياً؛ حتى يتمكن من ممارسة مهنة المستقبل بكفاءة واقتدار، وهذا لا يأتي إلا من خلال برامج مطورة في التربية العملية"(جامعة إب، 2005: 9)، كما عمل مشروع تطوير برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات-ماستري- بجامعة:(صنعاء، الحديدة، ذمار) عدة ورش عمل، وأوصت "تطوير التربية العملية في إطار التطوير الشامل للبرامج" (المحرزي وآخرون، 2009: 4).

وتعد التربية العملية عنصراً مهماً في إعداد المعلمين، فهي الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها الربط بين كلية التربية وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي؛ حيث يتعرف الطالب/ المعلم من خلالها على أهم متطلبات مهنة التدريس، وتحديد أساليب تخطيط الدروس وتنفيذها، وتحديد طرائق التدريس والوسائل التعليمية واستخدامها، وتحديد أساليب التقويم،من خلال مواقف حقيقية(سليمان، 2003: 123). كما أن التربية العملية "تعمل على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق"(إسماعيل وإبراهيم، 2007: 9). وقد أعتبر سميث (Smith, 2004)التربية العملية العامل الأساس والمكمل للمعرفة المهنية، ودليل اختباري صارم. ويضيف داريل (Darrell,2011)بأن التربية العملية موقف يصمم للتدريب على ممارسة مهنة التعليم في سياق يقرب الواقع، ويمارس الطلبة/ المعلمون من خلالها التعلم بالعمل، كما تقودهم إلى وضوح الرؤية، والتفكير المبدع، والتطبيق السليم.

وانطلاقاً من هذا الدور الفاعل للتربية العملية، وإيماناً بأهمية دورها في إكساب الطالب/ المعلم المهارات التدريسية اللازمة، وهذا ما أكدته الكثير من الندوات والمؤتمرات عربياً ودولياً، وأُعِدَّت من أجلها العديدُ من البحوث والدراسات بهدف

تحسينها وتطويرها، والوصول بها إلى صورة أفضل مما هي عليه، ومن بينها: ندوة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت بعنوان:(تطوير برامج التربية العملية في الجامعات الأردنية)في 20 ديسمبر2011م، ونظمت كلية التربية بجامعة الملك سعود مؤتمراً دولياً بعنوان: (معلم المستقبل: إعداده وتطويره) في4سبتمبر2015م، كل ذلك على أساس الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين والتربية العملية، وضرورة بذل الجهود في سبيل تحسين سبل تنفيذها، وتطوير أداء القائمين عليها.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل محلياً وعالمياً فإن التربية العملية بصورتها الحالية مازالت تتعرض للنقد، وعدم الرضى من أكثير من التربويين؛باعتبارها لم تعد قادرة على إعداد المعلم الكفء، الذي يمكنه أن يتحمل مسؤولياته المتعددة، والمتغيرة في ظل التطورات الحديثة والمتلاحقة.

وقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بتناول موضوع برنامج التربية العملية، وتحليل طبيعتها، والوقوف على مشكلاتها، حيث أشارت العديد منها عن المشاكل التي يواجهها الطلبة/المعلمون والخاصة بمهارات التدريس اللازمة على مستوى: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، كدراسة: (حماد، 2009؛ وخوالدة وآخرون، 2010؛ وعقيلان، 2016؛ والعمري، 2019؛ والقحفة، 2012؛ والماوري، 2017؛ والمحنش، 2015؛ والمخلافي، 2004؛ ومصلح، 2013؛والمنتصر، 2011؛ والهتاري، 2016).

وقد أوصت دراسة جراد(Grud, 2012) بإعادة النظر في التربية العملية للحصول على معلمين معدين إعداداً سليماً وفق متطلبات التدريس الجيد والتحديات التي تواجهه في الوقت الحاضر.

وانطلاقا من فلسفة التطوير والتطور التربوي والتعليمي لمسايرة العصر في حل كثير من المعيقات التربوية والتعليمية، فقد أصبح التعامل مع مفرزات الثورة العلمية والتكنولوجية ضرورة من ضروريات الحياة، إلى حد الاعتقاد أن الذين لا يحسنون التعامل مع تكنولوجيا هذا العصر سيكونون بمعزل عن العالم(مقبل، 2010:175).

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التربوية تؤكد على أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية الحديثة في التعليم؛ وذلك لدورها في تنمية مهارات التربية

العملية، وتحقيق الأهداف التربوية، كدراسة: (البورنو، 2008؛ وديب، 2012؛ وأبو حجر، 2008؛ وحسن، 2005).

وقد أكد تقرير جمعية إعداد معلمي الرياضيات(AMTE, 2006) بأن المستحدثات التكنولوجية أصبحت أداة أساسية للممارسة والتعلم في عالم اليوم، وبالتالي فإنه من الضروري أن توظف في تنفيذ برامج إعداد المعلمين; لتتيح لهم الفرصة لاكتساب المعارف، والمهارات، والخبرات اللازمة لتأدية واجبهم في المستقبل (شمسان، 2014: 116)، وقد أكدت دراسة الأسطل (2003) على ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم الرياضيات قبل الخدمة، من خلال تطوير تدريس مقررات الرياضيات باستخدام التقنيات الحديثة، التي تمكن الطالب/ المعلم من توظيفها في المستقبل، وضرورة تدريبه على التعلم الذاتي. وأصبحت هناك اتجاهات عالمية تنادي بضرورة تفريد التعليم، والتأكيد على مبدأ التعلم الذاتي (غنيم وشحاته، 2008: 42)، وهذا ما أوصت به دراسة العمري (2019)، وهو تصميم موديلات (وحدات نسقية) قائمة على مبدأ التعلم الذاتي، والتعلم الفردي، كونها تساعد مشرف الكلية على التربية العملية.

ومع التقدم التكنولوجي المتسارع فقد ظهرت بين حين وآخر مفاهيم تكنولوجيا جديدة، مثل طريق المعلومات السريع، والمعلوماتية بعد الإنترنت(عالم، 2009: 150)؛مما أدى إلى ظهور مفهوم جديد في تكنولوجيا التعليم وهو التعلم الذكي باستخدام التقنيات الحديثة-مثل الهواتف الذكية-؛ ليمثل أحد المظاهر الحديثة للتعليم، حيث يرى مينا (2011) بأن الهواتف الذكية تعد من أحدث الأدوات في تكنولوجيا التعليم. ويضيف (المطوع، 2019) بأن الهواتف الذكية تعد أحد أهم مستحدثات التقنية في العملية التعليمية، ويرى فولو وجوي(Fuller &Joynes, 2015) بأن هناك نموا متزايدا في استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية في مراحل التعليم العام، مما انعكس على امتلاك الطلاب لمهارات استخدامها بشكل روتيني في مرحلة التعليم الجامعي.

كما أن أجهزة الهواتف الذكية أصبحت من الأشياء الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها، ولا العيش من دونها، فهي تعد من أكثر الأجهزة التكنولوجية استخداما لدى المجتمعات، وتتميز بكثير من المزايا التي تغني عن استخدام الحاسب الآلي (الأزوري، 2016: 2).

وقد أوصى مؤتمر روافد الأول للتعليم الإلكتروني المنعقد في لبنان عام 2020م بالحرص على تمكين المعلّم من امتلاك التكنولوجيا؛ تحقيقاً للمواءمة بين التقنيات الحديثة والأهداف القيمية الأصيلة، وتطوير برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، لتمكينهم من مواكبة التطوُّرات التقنية في التعليم.

بالإضافة إلى ذلك تؤكد دراسة كيرني وماهر (Kearney &Maher, 2013) على ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم الرياضيات قبل الخدمة، من خلال توظيف التقنيات الحديثة، كتقنيات التعلم الإلكتروني النقال، والتعلم الذكي، وتطبيقات الهواتف الذكية.

ويعد التعلم الذكي (Smart Learning) اتجاهاً تربوياً حديثاً للتعلم، وأحد أساليب التعلم الحديثة؛ فهو يسهم في حل مشكلة الانفجار المعرفي، والطلب المتزايد على التعليم (عبيد، 2011: 27)، ويؤدي دوراً مهماً في خلق بيئة تعلم فاعلة وجذابة تتضمن محتويات شخصية، وتتضمن التكيف مع النموذج التربوي الحديث؛ إضافة إلى دعم المتعلم بأدوات الاتصال النشطة، والمصادر المتنوعة للمعرفة (مهدي، 2018: 102)، كما يسهم في تحقيق نقلة نوعية في التعليم،وحل المشكلات المعقدة والتعامل معها، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وتحقيق متطلبات الحياة في العصر الرقمي (نصار، 2017: 235).

ويعرف التعلم الذكي بأنه:"توظيف كافة المستحدثات التكنولوجية والتقنية، التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، وتخاطب وتتوافق مع ذكاء الكائن البشرى في العملية التعليمية" (الكحلوت والمقيد، 2017: 256). كما يعرف أيضاً بأنه:"التعلم الذي يكتسب فيه المعلم أو المتعلم المهارات اللازمة لتطوير عمله ومهنته بأحدث الأساليب العملية" (حرب وبرغوث، 2019: 59). وقد أطلق العديد من الباحثين على التعلم الذكي، كما ذكر جواك (Kwak, 2010) بأنه "التعلم الذكي والتكيفي" الذي يجمع بين أنواع متعددة للتعلم والقدرات، التي تمكن المتعلم من تعزيز أفكاره والتواصل، وحل المشكلات باستخدام الأجهزة الذكية.

وهناك علاقة وطيدة بين التعلم الإلكتروني والتعلم الذكي؛حيث إن "التعلم الذكي يعد صورة من صور التعليم الإلكتروني التي تهدف إلى الاستفادة من أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذكية والمحمولة بين أيدي المتعلمين، بما يحقق التجارب الشخصية في التعلم، للحصول على المعلومات، وإدارة المعرفة لحل المشكلات،

وإنجاز المشروعات؛ وصولاً إلى تحقيق الأهداف ضمن سياق التعلم" (مهدي، 2018: 102).

ويعتمد التعلم الذكي على البنية الأساسية للشبكات اللاسلكية، والسحابة الإلكترونية، والهواتف الذكية، وتتمثل أهم مميزاته في الآتي: يحقق الشخصنة، والذكاء، والنموذج التكاملي، والتعلم الاجتماعي، والذكاء الاجتماعي، كما أنه يسهم في تحقيق الاتصال المستمر للفرد مع بيئة التعلم، والإسراع في إنجاز المهام والمشاريع المكلف بها (Noh, et al; 2011).

ومن أهم الخصائص التي ينفرد بها التعلم الذكي، هي: الواقعية، والتمكين، والتعلم غير الرسمي، والإبداع؛ حيث يزيد من الإحساس بالواقعية والمشاركة، وتحسين القدرات المعرفية والإبداعية لدى المتعلمين (Lee, 2010). ويضيف كيم (Kim, 2010) إلى تلك الخصائص الآتي: التحفيز، والتوجيه الذاتي، والخصوصية الشخصية؛ حيث يمكن أن يتحقق التوجيه الذاتي للتعلم من خلال تمكين المتعلم في الوقت الذي يريد التعلم به، ويسهم من فرص التعاون والتشارك في تحسين التواصل والتفاوض؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على المهارات ككل، حيث يتيح المجال لكل متعلم للتعبير عن فهمه وإدراكه من أي مكان، وفي أي وقت، وبما يتناسب مع هويته الرقمية.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية،حيث أظهرت نتائج دراسة المصري (2018) إلى وجود أثر لاستخدام التعلم الذكي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي، والاستعداد للتعلم الذاتي. كما أشارت دراسة (Heo, 2016) إلى أن دمج تقنيات التعلم الذكي في التعليم يخلق بيئة ذات طابع إبداعي، ويسهم في تيسر التعلم. وأكدت دراسة سنجا (Sunga, 2015) على أهمية التعلم الذكي وضرورة توسيع نطاق استخدامه في التعليم. أما دراسة كيم ووين (Kim & Yoon, 2011) فقد أشارت إلى أهمية استخدام الأجهزة الذكية تساهم في تحقيق التعلم الذكي التي توفر خدمات تعليمية شخصية ومخصصة لمستخدميها. وأظهرت نتائج دراسة مهدي (2018) إلى أن الطريقة الإلكترونية لاستراتيجية التعلم الذكي أسهمت في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة/ المعلمون، وأوصت بتفعيل مداخل التعلم الذكي في تسهيل التعلم وتحسينه.

وهناك اهتمامات عالمية كبيرة بالتعلم الذي يستخدم تقنيات التعلم الذكي، ويأتي في مقدمتها اهتمام منظمه (اليونسكو)؛ إذ وضعت مبادئ توجيهية لسياستها فيما يتعلق بالأجهزة المحمولة والهواتف الذكية، وخصصت أسبوعاً سنوياً"للتعلم النقال"، يتم عقده في شهر فبراير من كل عام في مقر المنظمة في باريس(اليونسكو، 2014).

ولأهمية توظيف تقنيات التعلم الذكي في عملية التعليم والتعلم، فقد عقدت العديد من المؤتمرات الأجنبية التي تناولت الكثير من جوانبها، أهمها: الجمعية الدولية لتنمية مجتمع المعلومات IADISالتي عقدت سلسلة من المؤتمرات الدولية تحت مسمى "المؤتمر الدولي للتعلم المتنقل"، بدأت من عام2005م في مالطة، واستمرت حتى عام 2014م في اليونان.

وعلى المستوى العربي فقد ظهرت بعض المقالات والبحوث، وعقدت المؤتمرات، مثل المؤتمر الدولي حول التعليم التفاعلي بالحاسوب والجوال المنعقد في جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا بالأردن عامي 2008م و 2009م، والمؤتمر الدولي العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بعنوان:"التعلم النقال الحوسبة الغائبة رؤى معاصرة" المنعقد في مصرعام2013م، والمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالرياض عام 2015م،والمؤتمر العالمي للتعلم النقال في قطر2013م، والملتقى الوطني الخامس بعنوان: "تطبيقات الهواتف الذكية في الجامعات، الواقع، الرهانات، الآفاق"، المنعقد في جامعة عبد الحميد مهري بالجزائر عام2016م، والمؤتمر الدولي الأول بعنوان: "التعلّم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، المنعقد في جامعة القدس المفتوحة بفلسطين عام 2017م، ومؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني المنعقد بالشارقة عام 2018م.

ومن هنا وبعد مراجعة العديد من الدراسات التربوية المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التربية العملية لتنمية المهارات لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكليات التربية، وفاعلية التعلم الذكي باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية، واستجابة لتوصيات المؤتمرات العالمية بتوظيف تقنيات التعلم الذكي في المؤسسات التعليمية، ومواجهة التحديات التكنولوجية المعاصرة، أحس الباحثان بأنه لابد من مواكبة هذا العصر، ونشر ثقافة التعلم الذكي بالجامعات اليمنية، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

2.مشكلة البحث:

يتضح مما سبق عرضه، أن المشكلات التي تواجه التربية المعاصرة، هي عدم القدرة علي بناء نظام تعليمي حديث، يمتلك الكفاءة في النهوض بالعملية التعليمية، ومواكبة عملية التطور، وأنه لا يمكن على الإطلاق التجاهل أو التغاضي عن هذه الثورة العلمية والتقنية التي يمكن من خلالها نشر التعليم؛ لكي يصل إلى كل أفراد المجتمع في أي وقت، ومن أي مكان، ويتحقق مبدأ "التعليم للجميع"، أو "التعلم مدى الحياة".

وبالنظر إلى وأقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية، فإنها لا تزال تركز على تخريج معلم بالمعنى التقليدي(معلم طالب لمهنة التدريس فقط)، وأن برامج إعداد المعلم لا تتسم بالمرونة الكافية بل يقتصر على التخصص بمفهومه الضعيف، ولا تعمل على تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي، والبحث، والتنقيب عن المعلومات الحديثة(سعيد، 2004: 8).

ومن متطلبات إعداد المعلم ولا سيما في ضوء المتغيرات العالمية والتبدل في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، والتحول الرقمي، ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة، وتوظيفها في برنامج التربية العملية(الحبشي ومقيبل، 2013)؛ ولذا "فإن توظيف التكنولوجيا يعد أمرا ملحا في هذا العصر، ولا سيما في مجال إعداد المعلم وتدريبه عملياً، مما يخفف من حدة المشكلات التي تعاني منها التربية العملية، وبالتالي إتاحة الفرصة أمام الطالب/ المعلم للتمكن من الأداء الجيد، الأمر الذي يسهم في إعداد معلم يتمكن من أداء أدواره المستقبلية، باستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في التعليم" (ديب،2012:162). ومن أنواع التكنولوجيات التي يمكن استخدامها في حل مشكلة التربية العملية –كما يرى الباحثان- هي تقنيات التعلم الذكي.

وقد أظهرت نتائج دراسة ماثيو وداميان (Matthew & Damian, 2013) إلى أن استخدام معلمي الرياضيات قبل الخدمة للتعلم الذكي قد ساعدهم على تعزيز التنمية المهنية قبل الممارسة الفعلية لتعليم الرياضيات، كما ساعدهم على تطوير أفكارهم من خلال المناقشات، وتبادل الأفكار، وتخزين المعلومات، واسترجاعها بسهولة خارج النطاق الرسمي للتعلم. كما أوصت دراسة المصري (2018) بضرورة استخدام التعلم الذكي في تدريس الرياضيات.

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الذكي لتنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء؟

3.فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للبرنامج المقترح القائم على التعلم الذكي في تنمية مهارات التربية العملية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لممارسة مهارات التربية العملية.

4.أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

- التوصل إلى قائمة بمهارات التربية العملية اللازمة لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على تقنيات التعلم الذكي.

5.أهمية البحث:

- يعد موضوع البحث الحالي مواكباً لاتجاهات التربية الحديثة التي تؤكد على أهمية توظيف تقنيات التعلم الذكي في التعليم.

- من الممكن أن يسهم في زيادة وعي المجتمع باستخدام التقنيات الحديثة، وكيفية الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية،في إحداث نقلة نوعية من خلال توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

- قد يستفاد من البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث معلمو الرياضيات قبل الخدمة في معرفة أفضل وأحدث الطرق في توظيف تقنيات التعلم الذكي باستخدام

تطبيقات الهواتف الذكية التي قد تساعدهم في كيفية التعامل مع طلابهم في الميدان التربوي.

- تزويد الباحثين ومتخذي القرار في التربية بمصادر عربية حديثة في تقنيات التعلم الذكي.

- قد تفيد النتائج التي توصل إليها البحث في اتخاذ القرارات بتوظيف تكنولوجيا الهواتف الذكية في التربية العملية بما يحقق أهدافها.

- قد يفتح الطريق أمام بحوث أخرى في توظيف تقنيات التعلم الذكي في مجالات أخرى، وفي مؤسسات تعليمية أخرى.

6.حدود البحث:اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: توظيف تطبيق الهاتف الذكي للمنصة التعليمية (Edmodo) في التدريب الرقمي لتنمية مهارات التربية العملية على مستوى: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.

الحدود البشرية:طلبة المستوى الرابع المسجلين في برنامج التربية العملية الميدانية (2)، بقسم الرياضيات، في كلية التربية صنعاء.

الحدود المكانية:قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة صنعاء.

الحدود الزمانية:تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذكي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019/ 2020م، ولمدة ستة أسابيع بواقع ثلاث محاضرات أسبوعياً.

7.مصطلحات البحث:

الفاعلية:يقصد بالفاعلية في البحث الحالي: هو مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي المقترح باستخدام التعلم الذكي كمتغير مستقل، في تنمية مهارات التربية العملية على مستوى: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) كمتغير تابع، لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء، ويتم قياس هذا الأثر إحصائيا عن طريق مربع إيتا.

البرنامج المقترح: يعرف البرنامج المقترح في البحث الحالي بأنه: مخطط لمنظومة متكاملة من المعارف، والخبرات، والأنشطة، المصممة بشكل موديولات تعليمية، قائمة على بعض تطبيقات تكنولوجيا الهواتف الذكية؛ لتنمية مهارات التربية العملية (مهارات التدريس) لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء.

التعلم الذكي:يعرف التعلم الذكي إجرائياً في البحث الحالي: هو اكتساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة لمهارات التربية العملية المقترحة، باستخدام تطبيقات الهاتف الذكي، والتفاعل معها في أي وقت، ومن أي زمان، والاستجابة التي يظهر أثرها لديهم عند تنفيذ البرنامج التدريبي.

الهواتف الذكية: تُعرف الهواتف الذكية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: ذلك النوع من الأجهزة الحديثة من أجهزة الجيل الثالث (3G) والرابع (4G) التي تعمل باللمس، والتي تتيح فرصاً مفيدة للتعلم من خلال البرامج التعليمية المختلفة، والكتب الرقمية والأنشطة التفاعلية، وتطبيقات التواصل الاجتماعي والمحادثة، والمنصات التعليمية وغيرها، والتي يمكن استخدام بعض تطبيقاتها الذكية بدلاً عن برامج الحاسب الآلي وذلك من أجل تنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة في كلية التربية صنعاء.

المنصة التعليمية إدمودو (Edmodo):تُعرف المنصة التعليمية إدمودو(Edmodo) إجرائيا في البحث الحالي بأنها: النظام الذي يُدير العملية التعليمية للبرنامج التدريبي المقترح "لتنمية مهارات التربية العملية" عبر الشبكة اللاسلكية، باستخدام الهاتف الذكي للطلبة/ معلمي الرياضيات قبل الخدمة في قسم الرياضيات بكلية التربية صنعاء.

التربية العملية:تعرف التربية العملية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مقرر تطبيق عملية التدريس عملياً، وينفذ خلال الفصل الأول للعام الجامعي، ويركز على تطبيق المهارات والمعارف، وطرائق التعليم والتعلم التي تم اكتسابها لمعلمي الرياضيات قبل الخدمة بكلية التربية صنعاء، أثناء فترة إعدادهم نظرياً للمهارات التدريسية اللازمة، كمهارة تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، واكسابهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

معلمو الرياضيات قبل الخدمة: ويقصد بهم في البحث الحالي بأنهم: طلبة المستوى الرابع في برنامج إعداد معلم رياضيات التعليم الثانوي في كلية التربية صنعاء.

8.منهجية البحث وإجراءاته: وقد تمت على النحو الآتي:

منهـــج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي/البعدي.

مجتمــع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات قبل الخدمة، بالمستوى الرابع في قسم الرياضيات بكلية التربية صنعاء، والمسجلين في برنامج التربية العملية الميدانية(2) للعام الجامعي 2020/2019م, والبالغ عددهم(99) معلماً ومعلمة. وقد طبق البحث على عينة مكونة من(26) معلماً ومعلمة من مجتمع البحث؛ منهم (6) ذكور، و(20) إناث، اختيروا بطريقة قصدية.

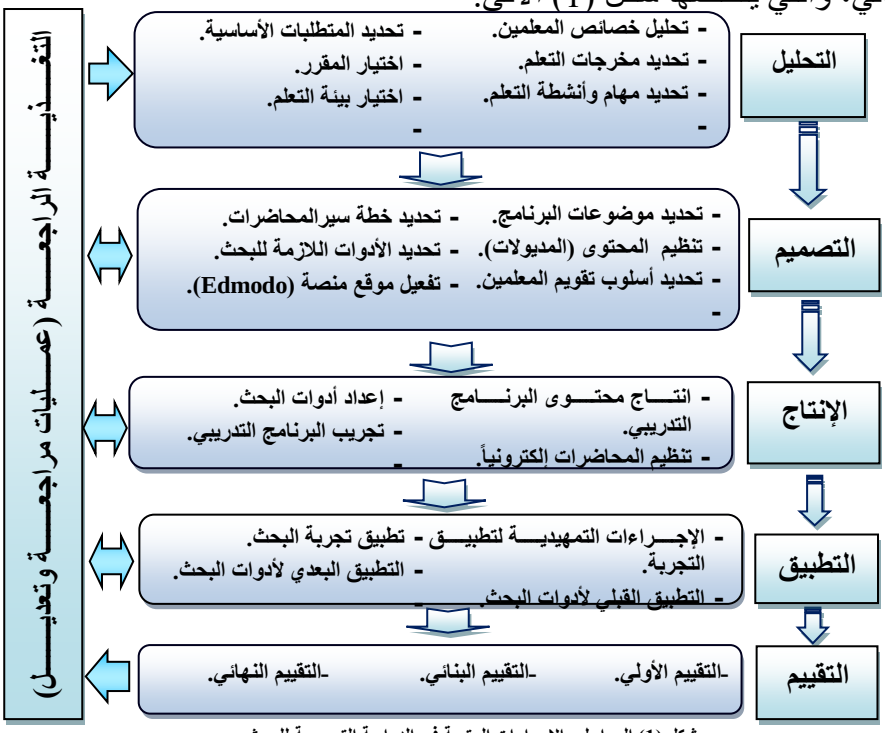
متغيرات البحث: اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل (المتغير التجريبي): وهو البرنامج المقترح القائم على التعلم الذكي.

المتغير التابع: وهو تنمية مهارات التربية العملية على مستوى: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

إجراءات البحث:

تم اختيار النموذج العام للتصميم التعليمي "ADDIE"والقيام ببعض التعديلات للخروج بنموذج تعليمي يتناسب مع برامج التدريب القائمة على تقنيات التعلم الذكي وطبيعة هذا البحث؛ وقد حُددت خمس مراحل تم اتباعها في إجراءات البحث الحالي، والتي يلخصها شكل (1) الآتي:



شكل (1) المراحل والإجراءات المتبعة في الدراسة التجريبية للبحث

ويمكن استعراض أهم إجراءات المراحل السابقة على النحو الآتي:

اختيار المقرر: تم اختيار مقرر "التربية العملية (2)" وتحويله إلى برنامج تدريبي إلكتروني يقدم للطلبة/ المعلمون عن بعد، وتم تحديد محتوى البرنامج بالرجوع إلى المخرجات العامة لتوصيف المقرر؛ لأنه مقرر تطبيق عملية التدريس عملياً، ويركز على مهارات التدريس لمستوى: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) التي اكتسبوها أثناء فترة إعدادهم نظرياً، مما يسهل عليهم تعلمه ذاتياً.

موضوعات البرنامج التدريبي: تم تحديد موضوعات محتوى البرنامج في ثلاث وحدات، هي:

الوحدة الأولى: مهارات التخطيط، وتحتوي على (5) مهارات.
الوحدة الثانية: مهارات التنفيذ، وتحتوي على (6) مهارات.
الوحدة الثالثة: مهارات التقويم، وتحتوي على (6) مهارات، منها (4) مهارات إثرائية.
وكل وحدة مقسمة إلى عدة مهارات بشكل موديولات، وكل موديول يحتوي مهام وأنشطةمختلفة.

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم بناء أداتين، وهي:

أ).اختبار تحصيلي؛ لقياس الجوانب المعرفية للبرنامج، مكون من (34) فقرة اختيار من متعدد.

ب).بطاقة ملاحظة؛ لقياس الجوانب الأدائية لمهارات التربية العملية، تحتوي على(3) مهارات رئيسية، وتتفرع منها(46) مهارة فرعية.

صدق أدوات البحث وثباتها:
صدق أدوات البحث: تم عرض الأداتين في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

ثبات أدوات البحث: لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (12) معلماً ومعلمة من المستوى الرابع في قسم الرياضيات بكلية التربية صنعا،من غير أفراد عينة البحث، ثم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور (14) يوماً، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (0.976)، وهو معامل ثبات جيد لغرض البحث.

ولحساب ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحثان بملاحظة أداء (6) معلمين، من أفراد العينة الاستطلاعية للاختبار، وتم حساب معامل الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين (84.29)؛وهي قيمة جيدة لغرض البحث.

تطبيق تجربة البحث:بدأ تنفيذ تجربة البحث الأساسية للبرنامج التدريبي من يوم الأحد الموافق 11/10/ 2019م إلى يوم الثلاثاء الموافق 12/17/ 2019م، لمدة ستة أسابيع، بواقع ثلاث محاضرات أسبوعياً في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019/ 2020م.

المعالجة الإحصائية: بعد الانتهاء من التجربة النهائية للبحث، قام الباحثان بالتحقق من صحة الفرضيات، باستخدام حزمة برامج المعالجة الإحصائية (SPSS).

9.نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج اختبار الفرضية الأولى:

تنُص الفرضية الأولى على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي للبرنامج المقترح القائم على التعلم الذكي في تنمية مهارات التربية العملية"**. وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار(t) لعينتين مترابطتين، وجدول(1) يوضح ذلك.

جدول (1) نتائج اختبار-ت (t) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t)	مستوى الدلالة	مربعإيتا η^2
القبلي	26	17.04	3.23	25	5.762	0.000	.5700
البعدي	26	23.42	4.52				

يتضح من جدول(1) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي ككل ولصالح التطبيق البعدي؛ حيث حصل المعلمون في التطبيق القبلي على متوسط حسابي (17.04)،وانحراف معياري (3.23)، وفي التطبيق البعدي على متوسط حسابي (23.42) وبانحراف معياري (4.52)،وقيمة ت(t) المحسوبة (5.762)، وبمستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد في البحث بـ(0.05)، وبالتالي فإنه يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهو: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α≤0.05) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي للبرنامج

المقترح القائم على التعلم الذكي في تنمية مهارات التربية العملية" ولصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول(1)أن حجم التأثير (الفاعلية) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للبرنامج المقترح، تم حساب مربع إيتا (Eta Squared)، وقد بلغت قيمته (η^2=0.570) وهو حجم تأثير كبير, وهذا يدل علي أن البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذكيله تأثير كبير وفاعلية في تنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، مما تشير النتائج إلى حدوث تحسن واضح وملموس في أداء المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ أي أن هناك تأثيراً إيجابياً في تنمية الجوانب المعرفية لدى أفراد العينة في مهارات التربية العملية التي تتعلق بالجانب النظري.

وقد تعود هذه النتيجة كما يراها الباحثان، للأسباب الآتية:

- توظيف تقنيات التعلم الذكي -تطبيقات الهواتف الذكية- في البرنامج التدريبي وفر للمعلمين فرصًا تعليمية غنية بالمعلومات، ساعدت في تنمية مهارات التربية العملية، وذلك من خلال دعم البرنامج بالفيديوهات التعليمية في تقديم المحتوى بصورة أدت إلى جذب انتباههم نحو البرنامج، كما تسمح لهم بإعادة عرضها بحسب رغبتهم.

- حداثة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم، ساعد في توفير بيئة تعليمية مناسبة للمعلم؛ بحيث يكون له دور إيجابي في البحث عن المعلومة بنفسه،ويعبر عن أفكاره وآرائه للآخرين بحرية، مما أتاح له فرص التعلم الذاتي تبعاً لقدراته الخاصة؛ فيقوم المعلم قبل موعد المحاضرة بقراءة ما يتم تناوله أثناء المحاضرة ومحاولة استيعابه، والخروج بملخص لأهم النقاط التي تناولتها المحاضرة.

- وجود المكتبة الرقمية داخل بيئة المنصة التعليمية (Edmodo) بها العديد من مصادر التعلم المتنوعة:كالكتب، والصور، والفيديو، وروابط الانترنت، وغير ذلك من المصادر التي عملت على إثارة دافعية المعلمين نحو البرنامج، وإتاحة فرصة أكبر للتعلم باشتراك أكثر من حاسة في وقت واحد.

- سهولة استخدام المنصة التعليمية (Edmodo)وواجهة التفاعل بين المعلم والباحثين،والزملاء، كان له أثر في زيادة تفاعلهم مع البرنامج التدريبي، وإتاحة فرصة أكبر للمناقشة، وعرض الأفكار وتبادلها، مما أدى إلى تحسينعملية التعلم.

- تنوع أساليب التقويم الالكتروني القبلي والبعدي في كل مهارة، ساعد كل معلم في معرفة مستواه ومواطن الضعف لديه، فيعيد مراجعة الأجزاء التي أخفق بها مرة أخرى.

- الأنشطة المصاحبة بكل مهارة أسهمت بدور فاعل في إثراء المواقف التعليمية، ورفع مستوى تحصيل المعلمين في الجانب المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كلٍ من: (الأسطل، 2018؛وعبدالعزيز، 2014؛ والعجرمي،2013؛ والبربري وعبد السلام،2011؛ والعجرمي،2011؛ونجم، 2010).

نتائج اختبار الفرضية الثانية:

تنُص الفرضية الثانية على: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء لممارسة مهارات التربية العملية"**. وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار-ت (t) لعينتين مترابطتين، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) نتائج اختبار-ت (t)لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لممارسة مهارات التربية العمليةكما تقيسها بطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(t)	مستوى الدلالة	مربعإيتا η^2
القبلي	14	2.32	0.38	13	15.032	0.000	0.946
البعدي	14	3.82	0.41				

يتضح من جدول (2) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لممارسة مهارات التربية العملية ككل كما تقيسها بطاقة الملاحظة ولصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت درجة المعلمين في التطبيق

القبلي بمتوسط حسابي (2.32)، وبانحراف معياري (0.41)، بينما في التطبيق البعدي بلغت بمتوسط حسابي(3.82)، وبانحراف معياري (0.38)، وكانت قيمةt) المحسوبة (15.03)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد في البحث بـ (0.05)، وبالتالي يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهو:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات قبل الخدمة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء لممارسة مهارات التربية العملية".

كما يتضح من نتائج التحليل فيجدول (2)أن حجم التأثير (الفاعلية) بين التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لممارسة مهارات التربية العملية كما تقيسها بطاقة الملاحظة, تم حساب مربع إيتا (Eta Squared)، حيث بلغت قيمته (2η=0.946) وهو حجم تأثير كبير, ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذكي له تأثير كبير وفاعلية في تنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.

وقد تعود هذه النتيجة كما يراها الباحثان، للأسباب الآتية:

- تضمين البرنامج المقترح مجموعة من الخيارات التعليمية، التي تتيح للمعلمين استخدام ما يناسبهم منها، والسير بخطوات نظامية في تعلم المهارات؛ نظراً لما توفره منصة (Edmodo) من مزايا متعددة للوصول إلى المعلومات، واحتوائها على المكتبة الرقمية التي تحتوي على ملفات تعليمية، ومقاطع الفيديو وغيرها، ساعدت المعلمين على تنمية الأداء المهاري لديهم، من خلال محاكاة لدروس توضيحية تتناول أهم التفاصيل في أداء المهارة، وقدرتهم على التحكم في عدد مرات عرضها، مع أداة الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة للمهارة، والتدرب عليها عملياً في مدارس التطبيق الميداني، ثم تقويمهم لمعرفة جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها، وإعادة التدرب مرة أخرى، مما أسهم بدور فاعل في ممارسة المهارات أكثر من مرة حتى إتقانها.

- تعتمد فكرة برامج التدريب الرقمي عن بُعد القائمة على التعلم الذكي، في تقسيم المهارات الرئيسة إلى عدد من المهارات الفرعية، وتنظيم المهارات الفرعية المرتبطة بها بشكل متسلسل ومترابط في خطوات بسيطة تسهل علي المعلم

معرفتها والتمكن منها، والتدريب على كل مهارة على حدة، أدى ذلك إلى مساعدة المعلمين على ممارسة جميع المهارات حتي إتقانها.

- إعطاء المعلمين الوقت الكافي أثناء التدريب العملي، مع المتابعة المستمرة،و التشجيع علي ممارسة التطبيق العملي بمدارس التطبيق، معال التزام بالوقت المحددلكل معلم أثناء التطبيق، بالإضافة إلى جلسات المناقشة المتزامنة وغير المتزامنة التي يعقدها الباحثان بعد كل زيارة لمناقشة ممارستهم التدريسية.

- تعدد أنواع التقويم والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي من تعلم ذاتي فردى، والتدريب والممارسة،ووسائل التفاعل، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفورية، كل هذا ساعد المعلمين على اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية لإتقان مهارات التربية العملية.

- ارتباط البرنامج التدريبي المقترح بالجانب العملي والأدائي، وحاجة المعلمين لمهارات التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني، أسهم في زيادة جذب انتباههم لإتقان المهارات أثناء التدريب، مما أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي والأداء المهاري لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كلٍ من: (أحمد، 2016؛ والأسطل، 2018؛ وعبد العزيز، 2014؛ والعجرمي، 2013؛والعجرمي،2011؛ والمطوع، 2019؛ ونجم، 2010).

10.التوصيات:في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

- العمل على توظيف المنصة التعليمية (Edmodo)، التي تم استخدامها في البحث الحالي في تنمية مهارات أخرى, وكذلك في تعليم مقررات أخرى، ضمن الأشكال المتعددة للتعلم الذكي (المباشر-الممزوج-المساند)؛ لما لها من تأثيرات إيجابية في أداء المعلمين واتجاهاتهم نحو هذا النوع من التعلم.

- توفير بيئات تعليمية إلكترونية مناسبة، وتوفير خدمات الإنترنت في جميع أجواء الحرم الجامعي لضمان نجاح التعليم الإلكتروني بمختلف أنواعه، وضمان الجودة في التعلم القائم على الشبكة اللاسلكية.

- إعادة النظر في بعض مقررات إعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة في الجامعات اليمنية، وصياغتها في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وإدراجها كمقررات تعليمية إلكترونية (رقمية).

- تدعيم الاتجاهات الإيجابية لطلبة الجامعات نحو التعلم باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية، واستغلال هذه الايجابية لدعم تقنيات التعلم الذكي.

- عقد دورات تدريبية في مجال تقنيات التعلم الذكي لضمان كفاية القدرات المهارية، والمعرفية، اللازمة لكافة المعلمين وغيرهم؛ لاستخدام التكنولوجيا الحديثة بفاعلية في العملية التعليمية.

- الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة قبل تطبيق برنامج التربية العملية في مدارس التطبيق الميداني.

- إنشاء أقسام خاصة في الجامعات العربية بشكل عام، واليمن بشكل خاص، لتصميم وتطوير تطبيقات الهواتف الذكية المختلفة, على أن يضم فريق العمل متخصصين في تكنولوجيا التعليم, والمناهج وطرق التدريس, ومبرمجي مواقع الويب.

11.المقترحات: يقترح الباحثان بإجراء الموضوعات الآتية كبحوث مستقبلية:

- فاعلية توظيف التعلم الذكي في تنمية متغيرات تابعة أخرى، كالتواصل الرياضي، والتعلم الذاتي، وتنمية مهارات الإبداع والابتكار، والتفكير وغيرها لدى المعلمين، وفي مستويات تعليمية مختلفة.

- فاعلية منصات تعليمية أخرى كـ(Moodle ،Classroom) قائمة على تقنيات التعلم الذكي.

- فاعلية المنصة التعليمية (Edmodo) باستخدام التعلم الذكي على متغيرات ديموغرافية أو متغيرات وصفية أخرى، مثل: اكتساب المفاهيم، وتنمية مهارات التفكير بأنواعه، ومهارات الاكتشاف، والاتجاه نحو المادة ونحو التعلم، والثقة بالنفس..إلخ.

- بناء برامج تدريبية وتعليمية تحقق المهارات الأدائية التي لم يتناولها البحث الحالي.

- فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذكي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي الرياضيات أثناء الخدمة، وتنمية اتجاهاتهم، أو اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء نحو التعلم الذكي.

- مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء لتطبيقات الهواتف الذكية في التعليم والتعلم.

قائمة المراجع:

1.أبو حجر، إلهام جميل (2008). أثر برنامج قائم علي الكفايات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدي الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية -غزة،فلسطين.

2.أحمد، رحاب السيد (2016). فعالية استخدام الشبكات الاجتماعية في تحسين أداء طلاب تكنولوجيا التعليم في التربية العملية وخفض قلق التدريس لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 27(108)، ج2، 1– 49.

3.الأزوري، عمر ضيف الله (2016). متطلبات تطبيق التعلم النقال في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

4.الأسطل، إبراهيم حامد (2003). تطوير الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 6(2)، 76-46.

5.الأسطل،نورالهدىحفص(2018).فاعليةبرنامجمقترحقائمعلىالحوسبةالسحابية في تنمية كفايات تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر-غزة.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة،فلسطين.

6.إسماعيل، محمد؛ وإبراهيم، منال (2007). التربية العملية بنظام التعليم المقترح. منشورات جامعة البعث، العراق.

7.البربري، رفيق سعيد؛ وعبد السلام، حنان رجاء (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تكنولوجيا التعلم المتنقل في علاج الأخطاء التدريسية الشائعةُ لدى

معلمي المرحلة الثانوية. "مجلة سلسة دراسات وبحوث محكمة"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر، 21(2)، 210-167.

8.البورنو، نرمين ماجد (2008). أثر استخدام برنامج محوسب في تنمية بعض مهارات التكنولوجيا لدي الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية،الجامعة الإسلامية- غزة،فلسطين.

9.جامعة إب(2-1 يونيو، 2005). دليل الورشة العلمية لتطوير المناهج الدراسية. ورشة عمل عقدت في كلية التربية بالنادرة، جامعة إب، اليمن.

10.جامعة تعز (18-17 مايو، 2003). تطوير مناهج كليات التربية بجامعة تعز. ورشة عمل عقدت في كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.

11.جامعة صنعاء (13-11 مايو، 2004). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة صنعاء. ورشة عمل عقدت في كلية التربية بجامعة صنعاء، اليمن.

12.الحبيشي، عبد القادر صالح؛ ومقيبل، محمد حسن (2013). تقويم برنامج التربية العملية ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستوى الرابع بكلية التربية سيئون بجامعة حضرموت. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، 11(1)، 507-469.

13.حرب، سليمان أحمد؛ وبرغوث، محمود محمد (2019). درجة توافر متطلبات التعلم الذكي بمؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. المجلة العربية المتخصصة في تاريخ العلوم والدراسات والأبحاث الإيبستمولوجية، (12)، 56- 85.

14.حسن، منير سليمان (2005). برنامج تقني لتنمية مهارات العروض العلمية في تدريس التكنولوجيا لدي الطالبة المعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية -غزة،فلسطين.

15.حماد، خليل عبد الفتاح (2009). تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني. ضمن أبحاث "التدريب الميداني بين أداء الطالب/المعلم وتوجيهات المشرف التربوي والإدارة المدرسية".استرجعتفي25مايو2020م،من:

http://education.iugaza.edu.ps/Folders/tadreebMaydani/student&teacher

16.خوالدة، مصطفى فنخور؛ وأحميده، فتحي محمود؛ والحجازي، سعاد عبد القادر (2010). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(3)، 781-373.

17.ديب، ريم محسن (2012). تصميم موقع إلكتروني للتربية العملية وفق نظام التعليم من بعد لتمكين طلبة معلم الصف من بعض الكفايات الأساسية وطرق التدريس "دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة البعث". أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

18.سعيد، ردمان محمد (2004). تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية "تصور مقترح". مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 6 -20.

19.سليمان، جمال (2003).التربية العلمية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي "دراسة ميدانية مقارنة في جامعات دمشق البعث وتشرين". المجلة العربية للتربية،سوريا،13(1)، 122-150

20.شمسان، عبد الكريم (2014). أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس علي تنمية مهارات البحث عن المعلومات إلكترونيا والدافعية للتعلم لدي طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، (2)، 113- 139.

21.عالم، توفيق علي (2009). تقنيات التعليم"التعليم الإلكتروني ومعايير جودة الأداء" سلسلة إتقان التعليم والتعلم (ط1). الجزء2، اليمن، صنعاء: مكتبة المتفوق للطباعة.

22.عبد العزيز، هدى أنور محمد (2016). فاعلية التدريس المصغر القائم على تكنولوجيا التعلم النقال في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب التربية الفنية بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مج1، 395- 488.

23.عبد المجيد، أحمد صادق (2015). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل M-Learning في تنمية مهارات الانخراط في التعلم وتصميم وحدات تعلم رقمية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة. بحث منشور في كتاب المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض: السعودية.

24.عبيد، ماجدة السيد (2011).الوسائل التعليمية وانتاجها للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة. ط1،عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

25.عثمان، السعيد؛ ومحمد، عبد الله (2001). تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية آراء المتخصصين والطلاب المعلمين جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، 12(47).

26.العجرمي، باسم صالح (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين2008. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية،جامعة الأزهر-غزة،فلسطين.

27.العجرمي، سامح (2013). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية Ellumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. مجلة المنارة، 19(3)، 313- 350.

28.عقيلان، عمر(2016). مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلبة المستوى الرابع في كليتي التربية والبنات سيئون جامعة حضرموت. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(11)،163- 197.

29.العمري، عبده علي (2019). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية عبس في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

30.غنيم، إبراهيم أحمد؛ وشحاتة، الصافي يوسف (2008). الكفاءات التدريبية في ضوء الموديولات التعليمية. مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

31.القحفة،أحمد عبد الله(2013). فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب. مجلة كلية التربية أسيوط،مصر، 29(2)، 161-89

32.الكحلوت، أحمد عبدالله؛ والمقيد، سامر محمد (2017). متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية. ط1، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول، بعنوان: "التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، المنعقد في 20 أذار 2017م، بجامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 263- 277.

33.الماوري، بدور عبد الله(2017). واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة البيضاء وسبل تطويرها. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 17(16)،45- 79.

34.المحرزي، عبد الله عباس؛ والحمادي، عبد الله عثمان؛ وأبو زيد، أمة الكريم طه (2009). مشروع دليل التربية العملية المطورة. مشروع إصلاح برامج إعداد معلمي العلوم والرياضيات في اليمن، (مشروع ماستري)، سبتمبر 2009م، اليمن، صنعاء.

35.المحنش، جميلة يحي(2015). تصور مقترح لتطوير أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة ذمار في ضوء معايير الجودة.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن.

36.المخلافي، محمد عبده (2004). تقويم فاعلية برنامج التربية العملية من منظور طلبة المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة إب. مجلة الباحث الجامعي، إب، اليمن، (7), 239-215.

37.المصري، هيفاء عيسى (2018). أثر استخدام بيئة التعلم الذكي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في تنمية التفكير الرياضي والاستعداد للتعلم الذاتي في مديرية تربية جنوب الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

38.مصلح، معتصم (2013). المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة مركز بيت ساحور الدراسي في التطبيق العملي لمقرر التربية العملية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(3)، 47-82.

39.المطوع، انتصار عبد العزيز (2019). فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة. مجلة العلوم التربوية، (16)، 549-612.

40.مقبل، رشاد عبده سعيد (2010). أثر برنامج تدريبي مصمم وفق نظام الكفايات التكنولوجية التعليمية في أداء أعضاء هيئة التدريس "دراسة تجريبية في كلية التربية بجامعة عمران في الجمهورية اليمنية". أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا.

41.المنتصر،قائد حسن (2011). واقع إعداد المعلم في اليمن مقابل الاتجاهات العالمية المعاصرة ووفقاً لمعايير الجودة في التعليم. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية،8(2)، 407-432.

42.مهدي، حسن ربحي (2018). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، 30(1)، 101-126.

43.مينا، فايز مراد (2011). توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات (ط1). مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

44.نجم، منال إبراهيم (2010). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.

45.نصار، أنور شحادة (2017). تصور مقترح لتوظيف التعلم الذكي كمدخل لتلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في العصر الرقمي. ط1، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول، بعنوان: "التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع"، المنعقد في 20 أذار 2017م، بجامعة القدس المفتوحة، فلسطين،231- 262.

46.الهتاري، عبده علي (2016). مدى اكتساب الطالب المعلم في كليات التربية بجامعة الحديدة لكفايات تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه. مجلة أبحاث، كلية التربية، جامعة الحديدة، (6)،291- 320.

47.اليونسكو (2014). القراءة في عهد الأجهزة المحمولة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

48.Darrell Morris (2011). Practicum Training for Teachers of Struggling Readers, www. kappanmagazine.org

49.Fuller, R. & Joynes, V. (2015). Should Mobile Learning be compulsory for preparing student for learning in the workplace? British Journal Educational Tech3nology. 46(1). 153-158.

50.Grud noff, L., (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. Professional Development in Education, 38 (3), 471–485.

51.Heo, S.-H. (2016). Pre-service Teachers' Attitudes and Views about Smart Learning: Implications for Creative Teaching and Learning. International Journal of Software Engineering and Its Applications, 10(2), 289-298.

52.Kearney, M. & Maher, D (2013). Mobile Learning in Maths Teacher Education: Using IPads to Support PreService Teachers' Professional Development. Australian Educational Computing, 27(3):76 - 84.

53.Kim, D. (2010). Smart platform for smart learning. Korea: Proceedings from the 2nd Smart learning leaders seminar for Korea e-learning industry.

54.Kim, S., Song , S.-M., & Yoon, Y.-I. (2011). Smart Learning Services Based on Smart Cloud Computing. Sensors, 11, 7835-7850.

55.Kwak, D. (2010). Meaning and prospect for smart learning. Korea: Proceedings from the seminar for Korea e-learning industry association

56.Lee, S. (2010). Trends and development of smart learning. Korea E-learning Industry: Presentation at the 2nd Smart Learning Leaders Seminar.

57.Lim, K. (2011). Research on Developing Instructional Design Models for Enhancing Smart Learning. The Journal of Korean Association of Computer Education, 14(2), 33-45.

58.Matthew & Damian .(2013). Mobile learning in math's education: using ipads to support pre-service teachers' professional development. Australian Educational Computing.27(3),76-84

59.Noh, k, Joo, S., & Jung. J .(2011). An exploroatory study on concept & conditions for smart learning, Journal of digital policy. 9(2), 79-88.

60.Noh, K. (2011). Smart learning and future education. KERIS: Education Information Wednesday Forum.

61.Smith Marilyn Cochran (2004). Teacher Education in dangerous Time. Journal of Teacher Education. 55(1), 3-7.

62.Sunga, M. (2015). A Study Of Adults' Perception And Needs For Smart Learning. Science Direct, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 115–120.

63.Wise, A. &Leibbrand, J (2001). standards in the New Millennium: Where We Are, Where We're Headed. Journal of Teacher Education. 55(1), 249.

The Effectiveness of A Proposed Program Based on Smart Learning in Developing The Practical Education Skills Among Preservice Mathematics Teachers at Sana'a Faculty of Education

Yousif Yahya Ali Jabbar

PhD Researcher-Faculty of Education– Sana'a University- Republic of Yemen

Prof. Radman Mohamed Saeed

Professor of Mathematics Education- Faculty of Education– Sana'a University- Republic of Yemen

Abstract: The aim of the research is to investigate the effectiveness of a proposed program based on smart learning using the educational (Edmodo) platform to develop practical education skills among pre-service mathematics teachers. To achieve the goal of the research. The used a quasi-experimental approach. The research sample consist of (26) teachers for pre-service, of fourth level of Mathematics department in Sana'a faculty of Education, were chosen intentionally. The research tools were (achievement test and note card). The results showed that the proposed training program based on smart learning has a great effect on developing the cognitive and practical aspects of practical education skills for pre-service mathematics teachers. In light of the results, the researchers recommended the necessity of employing smart learning techniques in university education, and building learning systems based on the environment of smart phone applications because of their positive results in developing pre-service teachers' performance.

Key words: Training program, smart learning, Edmodo platform practical, Practical Education Skills, Pre-service teachers.

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: Le 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 des 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 des 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] siècles 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 question « 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} siècles (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 dénommé « 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 microcosme dans le macrocosme » (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, héros 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 utilisé à ses débuts 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 désigné 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 du langage verbal et plastique 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, il 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 réduits 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 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 (activités ludiques).

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 sources 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 œuvre 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, la désignation 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, de manipuler, de substituer, voire de remodeler le texte. Cette littérature digitale appelée immersive (Vitali-Rosati, 2015) compte tenu de la façon de manipulabilité, de malléabilité et de maniabilité du texte.

Nombreuses sont les fonctionnalités pouvant développer la lecture ou l'écriture littéraire. MacelloVitali-Rosati (2015 : 06) leur dédie un article intitulé *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'accès à la navigation au sein de plusieurs documents dans le but 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 et par le biais de l'interface, le navigateur aurait la possibilité de les visionner et de les manipuler.

1.7. La littérature et l'interculturel

Les concepts de l'interculturel, du multiculturel et de la communication interculturelle ont connu la 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 multi-dimensionnalité. 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 la cohésion et la 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 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 est réservée à ses débuts 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 directement sans recourir à l'explication de la grammaire, comme le montre cette citation : « 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 considérées 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-Olivieri et 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.