المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 20 مارس 2023

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 20 مارس 2023

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

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

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 العشرون (20) مارس 2023

كلمة العدد

على قدر سعينا لتقديم المستجدات العلمية والأبحاث المتميزة الرائد وفق المقاربة النفسية التربوية فإن المسؤولية جد كبيرة الأثر لحجمها وأثرها في ساحة النشر العلمي لذا من المهم الحرص على الموضوعية والدقة وهو أمران مطلوبان في أي بحث علمي.

ولأن التميز هو عنوان المبدعين فإن المعرفة تحتاج لتظافر الجهود ومساهمة الجميع خاصة في ظل المقاربة التكاملية لتطوير البحث العلمي الذي لا يعرف أي حدود أو أي حواجز من أجل إكتشاف الحقيقة العلمية بما يساهم في التطوير والرقي بالبحث والمعرفة معا.

إننا نقف أمام مساهمات الباحثين في هذا العدد وقفة إحترام وتقدير لما عهدناه فيهم من رزانة وأمانة نبتغي من خلالها التميز على الرغم من أن الحكم الأول والأخير هو لكل باحث قارئ ومستفيد من مختلف الأبحاث المنشورة ضمن أعداد المجلة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 20 مارس 2023

فهرس المحتويات

صفحة

مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة في ظل النزاعات المسلحة في اليمن

د. ناصر علي البداي،.....10.

دور التحول الرقمي في تنمية المهارات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

أميرة أحمد ربيع عجوه،.....53.

فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من الأيتام في دار الرعاية الاجتماعية بمدينة مصراتة.

د. فيروز صالح جابه،.....78.

دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي "مدخل نظري "

د.عبد الواحد الجابر محمد،.....126.

التنشيط التربوي ودوره في تجويد التعلمات التعليم الابتدائي نموذجا

د.عبد الحق بوصحابا،.....168

العلاقة بين التغطية المعجمية والفهم في الكتاب المدرسي

د.عبد الرحيم ناجح،.....192.

فاعلية استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب قسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية

د.عليش عبد الرحيم البشير حويري، د.عبد السلام الخضر إبراهيم حسب الله،.....209.

درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية في الجمهورية اليمنية

محمد زين صالح السعدي،.....253.

دراسة وصفية تحليلية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

عبد المجيد المصضاضي، محمد الركيبي،.....288.

أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلاب الموهوبين

م.م بروا عدنان سعيد، أ.د. طهراوي رمضان موراد،.....306.

توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها

د. حمزة محمود درادكه،.....345.

السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن

د.علي عودة الطراونة، د.ابراهيم أحمد أبو جامع، .....382.

مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين

أ.هبة محمد صالح الأغا،.....424.

مراحل النمو السيكو جنسية لدى المراهق

ترجمة عبد الله بربزي،.....475.

مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة في ظل النزاعات المسلحة في اليمن

د. ناصر علي البداي
مركز الدراسات السياسية و الاستراتيجية ـ جامعة صنعاء– اليمن

ملخص: تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن، تكونت عينة الدراسة من (104) عضو هيئة التدريس. وتم بناء الأداة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أساتذة الجامعة يعانون من الاحتراق النفسي وبمستوى مرتفع جداً في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية, حيث جاء بُعد الاجهاد الانفعالي بالمرتبة الأولي، وبُعد تبلد المشاعر نحو الأخرين بالمرتبة الثانية، وأخيراً بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء بالمرتبة الثالثة، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي:(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، الراتب). وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة جملة من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، النزاعات المسلحة في اليمن.

مقدمة :

شهد المجتمع اليمني عبر تأريخه العديد من الغزوات والنزاعات المسلحة والاستعمار بسبب الموقع الجغرافي الذي يحتله، بالإضافة إلى الثروات الكبيرة والمتنوعة التي يمتلكها ولم يتم استغلالها، والتي خلقت من اليمن شمالاً وجنوباً تميزاً، وأصبحت محط الأنظار للطامعين وعرضة للغزاة والاحتلال، والتي رافقها القوة والقسوة، فضلاً، عن النزاعات والحروب الداخلية في فترات لاحقة من الزمن، بعد ثورتي 26 سبتمبر 1962، و14 أكتوبر 1963، وكان أخرها النزاع المسلح في اليمن منذُ عام 2015، ومازالت مستمرة حتى أجرى الدراسة، مما أدى إلى دخول اليمن في دوامة من النزاعات المسلحة المتميزة بوحشيتها وعنفها، حيث كان لهذه النزاعات المسلحة، التي دارت بين ما يسمى بدول التحالف وأطراف يمنية، وتارة أخرى بين الأطراف اليمنية المتصارعة فيما بينها، كما كان لها أيضاً تأثير على الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية والصحية والتعليمية، حيث تسببت هذه الأحداث في العديد من المشاكل التي عانت منها جميع شرائح المجتمع اليمني.

كما تعيش مجتمعاتنا العربية حياة مليئة بالعديد من التغيرات الاجتماعية والتعليمية والمهنية، ونتيجة للتغيرات العالمية المصاحبة للأزمة المالية العالمية، والتي أدت إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية وارتفاع معدلات الفقر والبطالة، كل هذا سيزيد من تعقيدات الحياة، وتعتبر الضغوط النفسية أحد المظاهر الرئيسة في حياتنا المعاصرة، وما هي إلاَّ رد فعل على التغيرات السريعة التي حدثت في جميع جوانب الحياة، وما نتج عنها من فقر وبطالة، وكذلك النزاعات المسلحة والحروب، وانتشار ظاهرة الإرهاب، وطغيان الجانب المادي على الجوانب الروحية، وتغير القيم والعادات والتقاليد نتيجة العولمة، وسيطرة ثقافة القوي مما أدى إلى ظهور الاحتراق النفسي كنتيجة مأساوية لضغوط الحياة ومتطلباتها(حسن، 2011 : 6).

إن حياة الإنسان معرضة دائمًا للخطر، سواء كانت هذه التهديدات تأتي من البيئة الطبيعية مثل: الزلازل والفيضانات والأعاصير، أو من البيئة الاجتماعية من صنع البشر، كالحروب والاغتصاب والتعرض للاعتداء الجسدي وما إلى ذلك، وهذه المخاطر والتهديدات، ولما تتركه من آثار على من يتعرض لها(منصور، ومحاميد، 2022: 231).

يُعد الاحتراق النفسي من الموضوعات النفسية التي حظيت باهتمام الباحثين في مختلف القطاعات الخدمية، بما في ذلك التدريس، لأن موضوع الاحتراق النفسي يمثل نتائج سلبية تنعكس على العاملين في تلك القطاعات. وإذا كان قطاع التدريس صور مصغرة من قطاعات المجتمع الإنساني فإن القائمين على العملية التعليمية في هذا القطاع يعانون من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها أفراد المجتمع بشكل عام، بالإضافة إلى مشاكلهم المتعلقة بطبيعة عملهم، حيث توصف مهنة التدريس بأنها من القطاعات الخدمية الأكثر معاناة من الضغوط التي تؤدي إلى ما يعرف "بالاحتراق النفسي" كاستجابة سالبة لضغوط المهنة والضغوط المجتمعية.(باسعد،13:2021)، وقد أوضحت (Fatima,2020:15)، أن المهن الأكثر تعرضًا للاحتراق النفسي هي المهن الخدمية بشكل عام والمهن في مجال الخدمة الإنسانية بشكل خاص.

يعيش الشعب اليمني منذُ عام 2015، تحت وطأة النزاعات المسلحة، مما أدى إلى تعرضه للعديد من الجرائم، بما في ذلك القتل، وتدمير البني التحتية، وقصف المنازل، والسجن، والتعذيب، والاختطاف، والتهديد، والتهجير. فما تزال آلة الحرب تعمل بلا توقف بنفس الأسلوب، بالإضافة إلى سياسة التجويع والمرض، في ظل انقطاع الرواتب في المناطق التي تحت سلطة صنعاء، وغيرها من ممارسات النزاع المسلح لدول التحالف، والأطراف اليمنية المتصارعة فيما بينها التي لا تنتهي بل تزداد وحشية يوماً بعد يوم، مما جعل الشعب اليمني بكافة شرائحه يعانون من أزمات وضغوط نفسية.

ولسوء الحظ جاءت جائحة "فيروس كورونا COVID19" ليضيف أزمة أخرى للمعاناة وزاد الأمور سوءاً، ويزيد من الضغط على النظام الصحي الذي مزقته الحرب بالفعل، والذي كان يعاني في السابق من نقص الموارد، والفساد، وسوء الخدمة الصحية، ومع ذلك، فإن هذه الجائحة ليست سوى وأحدة من العديد من المخاوف الصحية التي تؤثر على حياة الإنسان في اليمن في ظل استمرار النزاع المسلح (البداي،2022 : 196).

مع ظهور "فيروس كورونا"COVID19 ، تم فحص عدد من الدراسات لمعرفة آثاره النفسية المحتملة على الضيق وأعراض الصحة النفسية، حيث يُعد الاكتئاب والقلق والتوتر هي ردود فعل عالمية شائعة على المراحل المبكرة من الوباء.(Pelly,. at ,.al,.2022:2)، وقد أشار(Sarıkaya,

2021:789)، أن الفيروسات المعدية قد أثرت بشكل مباشر على جميع أبعاد نظام التعليم ونفسية النـاس الصـحية، حيـث أدى جائحـة COVID-19 إلى آثار كبـيرة في العمليـة التعليميـة والاجتماعية والاقتصادية والصحية.

ولهذا "فيروس كورونا"، أصبح مصدر ضغط من القلق والعجز، يؤثر على أداء الفرد، وهذا ما أكدته دراسة (Szwame,.at,.al,. 2022)، والتي أظهرت، أن (72٪) من أفراد العينة العاملين في مجـال الرعايـة الصـحية في بولنـدا، خـلال جائحـة COVID19، يعـانون مـن مسـتويات عاليـة ومتوسـطة مـن الاحـتراق النفسـي أثنـاء الـوباء، و(71%) بمسـتويات منخفضـة ومتوسـطة مـن الرضـا الـوظيفي، و(41%)، بمسـتويات عاليـة ومتوسـطة مـن تبلـد الشخصـية، و(63%) يعـانون مـن اضطرابات القلق، بينما عانى (39%) من الاكتئاب.

في حين أن الحروب هي الأشد وأعنف وأقوى تأثيراً على الفرد وشخصيته، ويؤكد على ذلك(الأسود،88:2015)، حيث أشار إلى أن الحروب وآثارها السلبية غير المرغوبة وعواقبها السلبية؛ وما ينجم عنها من صراعات نفسية متمثلة في أشكال القلق النفسي والضيق والمشكلات الاجتماعية والضغوط والعنف والعزلة والانطوائية، التي تؤثر على سلوكيات الفرد الحالية والمستقبلية. كما أشارت نتائج دراسة (مواطنة لحقوق الإنسان، 2021)، إلى أن النزاع المسلح في اليمن منذُ أكثر من ست سنوات تسبب في أضراراً متزايدة لقطاع التعليم، حيث تسبب في كوارث لا حصر لها، طالت جميع عناصر المنظومة التعليمية، وترهيب المعلمين والعاملين في حقل التعليم، بالإضافة إلى الضائقة المعيشية.

ويعتبر أساتذة الجامعات اليمنية من أهم عناصر العملية التعليمية في الجامعة، وأكثر عرضة للاحتراق النفسي نتيجة لما يتعرضون له من ضغوط متعددة، منها سياسي، واجتماعي، واقتصادي، ونفسي، وفقدان الأمن الوظيفي، والعدالة المتساوية، وفوضى، وترهيب، وقمع، مما يؤثر على مسار العملية التعليمية وجودة ما يقدمونه للمتعلمين أو ترك المهنة والتحول إلى أعمال أخرى أو الهجرة خارج الوطن، وأسباب أخرى كان لها دور في ذلك، وهذا ما حدث للفترة المنصرمة للنزاع المسلح وحتى الآن. ويختلف مستوى الضغط النفسي الذي تعرض له الأساتذة باختلاف أدائهم، فالمخلصون

والملتزمون هم أكثر عرضة للاحتراق النفسي كنتيجة مأساوية للضغوط النفسية، ويرجع ذلك إلى أنهم يكونوا تحت ضغط داخلي للعطاء وفي الوقت نفسه تواجههم ظروف خارجة عن أرادتهم تقلل من هذا العطاء مما يحد عن تحقيق أهدافهم بدرجة عالية. كما أوضح(Leite,.at,.al,.2019:171)، أن الدراسات أظهرت أن مهنة التدريس هي وأحدة من أكثر المهن تأثرًا بالاحتراق النفسي.

يعتمد النظام التعليمي اليوم بشكل أساسي على أداء المعلم، حيث لاحظ العلماء أن ظروف العمل والجو في مجال العمل يرتبط ارتباطًا مباشرًا برضا المعلمين والتزامهم ورفاههم، مما يؤثر بدوره على حبهم للتدريس، لذلك أظهرت دراسة(Mohammed,2020)، التي تناولت الاحتراق النفسي وعواقبه بين أساتذة الجامعة، أن سبب تأخير صرف الرواتب حتى بعد حوالي (15) شهرًا دون أي صرف، نتيجة المشاكل السياسية والاقتصادية منذُ عام 2014، في إقليم كردستان العراق، أظهر أعضاء هيئة التدريس بعض سلوكيات الاحتراق النفسي في الجامعات الحكومية، علاوة على ذلك، لم يكن هناك مثل هذه الحالة في الجامعات الخاصة.

ويعتبر " الاحتراق النفسي" رد فعل وجداني على الضغوط المستمرة التي يواجهها الفرد في بيئة العمل، والذي يتميز بعدة أعراض، أهمها : تدني الإحساس بالمسؤولية، والاكتئاب، وانخفاض الروح المعنوية، والميل للعزلة، والاتجاهات السلبية نحو الآخرين، وضعف احترام الذات، والإحساس بالإنهاك طول اليوم، وعدم الاهتمام بنفسه، وارتفاع ضغط الدم، والصداع، وفقدان الحماس، وانخفاض مستوى الانجـــــــــــاز الشخصـــــــــــي.(Sua´rez,.at.al,.2021:1)، وتشـــــــــــير دراسة،(Leite,.at,.al,.2019)، أن متوسط درجة الاحتراق النفسي أعلى بين المشاركين المصابين ببعض الأمراض المزمنة والذين يعانون من ارتفاع ضغط الدم، والاحتراق النفسي مرتفعاً في العينة التي تم تحليلها من أساتذة الجامعات.

ويعد مفهوم الاحتراق النفسي من المفاهيم الحديثة نسبياً، وقد استخدمه "فرويد تيرجر"، الذي يعد الرائد الأول الذي قدم هذا المفهوم(باسعد،13:2021)، للتعبير عن الإرهاق الجسدي والانفعالي الناجم عن التعرض طويل الأمد لضغوط العمل بين العمال، لذلك ارتبط الاحتراق النفسي بشكل مباشر بالضغوط المهنية، والتي تعرف على أنها ظروف مرتبطة بالعمل والتي تولد التوتر الناشئ عن عدم

التوازن بين متطلبات العمل وتصورات العمال لقدرتهم على التعامل مع هذه المطالب بشكل مناسب.(Rocha,.at,.al,.2020:1)، ويرى "ماسلاش" أن الاحتراق النفسي بأنه مجموعة من أعراض الإجهاد العقلي والاستنفاذ الانفعالي و التبلد الشخصي، والشعور بعدم الرضا عما أنجزه الشخص من أعمال في مهنته.(محمد،200:2021)

تتزايد الضغوط التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية، وهناك ضغوط اقتصادية، ونفسية متمثلة في مخاوف وأسباب القلق التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الأخطار التي نواجهها من الكوارث الطبيعية، والحروب والصراعات المنتشرة في أماكن ومناطق كثيرة في العالم. ونظراً لأهمية الاحتراق النفسي، فقد جذب أنتباه العديد من الباحثين، وهذا ما تشير إليه الأدبيات التربوية من خلال الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت موضوع الاحتراق النفسي.

حيث تنوعت الدراسات التي أهتمت بالاحتراق النفسي لدى العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية المختلفة في البيئات اليمنية والعربية والأجنبية، فعلي سبيل المثال: أظهرت دراسة حريش، والعزب(2022)، أن الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة- اليمن، يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى مرتفع، وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، وأيضاً وجود فروق وفقاً لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي الخدمة أقل من (3) سنوات، وأيضاً توصلت دراسة شقورة، وأخرون(2021)، أن مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة، في ظل جائحة كورونا ككل كان متدني، وبُعد الاجهاد الانفعالي مرتفع بالمرتبة الأولي، ووجود فروق في أبعاد الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبين وجود فروق في بعض الأبعاد لصالح وزارة التربية والتعليم، كما تبين وجود فروق في الأبعاد لصالح الموظفين ذوي الخبرة 25 سنة فأكثر. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على المشاكل الفعلية التي يعاني منها الموظفين سواء كانت صحية أو اقتصادية أو مهنية والعمل على حلها، وكما توصلت دراسة الأسود(2015)، التي تناولت الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب على غزة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، إلى أن أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية، في حين أن البُعد الانفعالي مرتفع بالمرتبة الأولي، تلا ذلك البعد الدراسي، وأخيراً البعد

الاجتماعي، ووجدت دراسة (Dima, at,.al,.2021)، أن الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من مستوى مرتفعًا من ضغوط العمل أثناء جائحة COVID-19، في رومانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الدعم التنظيمي ووضع خطة رعاية ذاتية تساعد في الحماية من ضغوط العمل والإرهاق الوظيفي، كما توصلت دراسة(Fuenzalida, at,.al,.2022)، أن الروتين يؤدي إلى مخاطر الإرهاق التي يتعرض لها مدير الخدمة العامة، وإن ارتفاع الروتين الذي يواجهونه عادة يزيد من إجهادهم العاطفي وتبدد الشخصية ويقلل من إنجازاتهم الشخصية.

كما تنوعت الدراسات التي أهتمت بالاحتراق النفسي في البيئات اليمنية والعربية والأجنبية، والتي تشير إلى أن مهنة التدريس تعتبر من المهن الأكثر تعرضاً للإصابة بالاحتراق النفسي، إذ إنها من المهن التي تستلزم التفاعل بين الأطراف(المعلم / المتعلم)، مثل: دراسة باسعد (2021)، التي أظهرت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية سيؤن بجامعة حضرموت ـ اليمن، كانت بدرجة متوسطة على أبعاد المقياس، على التوالي الاجهاد الانفعالي والنقص بالإنجاز و تبلد الشعور، ووجود فروق وفقاً لمتغير الجنس والدرجة العلمية ومستوى الدخل في المقياس ككل، ولا توجد فروق وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية في بُعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، وأيضاً دراسة بافطوم (2011)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوي الاحتراق النفسي لدى معلمين المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، محافظة المهرة، وأظهرت النتائج وجود مستوى ملاحظ للاحتراق النفسي بين الأبعاد للمقياس، على التوالي البُعد الصحي والبُعد الاقتصادي والاجتماعي وبُعد العمل، في حين أجرى حامد(1999) دراسة لمعرفة الاحتراق النفسي ومصادرة لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن، وأظهرت النتائج، أن مصادر الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة كانت : خصائص الطلبة، وظروف العمل، بينما لم يظهر الاحتراق على بُعدي الخصائص والشخصية للمعلم، والإدارة والزملاء، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، وتوصلت دراسة البقمي(2021)، إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشروره كان منخفض جداً، ومستوى الأداء الوظيفي عالي جداً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق النفسي والأداء الوظيفي، كما توجد فروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق وفقاً لمتغير الرتبة الاكاديمية لصالح الرتبة

الاكاديمية محاضر، كذلك وجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة من5-10سنوات، كما توصلت دراسة محمد(2021)، التي تناولت الكشف عن الاحتراق النفسي، لدى معلمي المدارس في لبنان، إلى ارتفاع درجات الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير القطاع (رسمي / خاص)، لصالح القطاع الرسمي، ووجود فروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأيضا وجود فروق وفقاً لمتغير الرضا عن مستوى الدخل لصالح غير الراضين عن مستوى دخلهم، ووجود فروق وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين. ما تبين أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين أصبحوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي. وأظهرت دراسة الرشيد(2020)، التي تناولت تحديد الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، على كل من: الصمود النفسي والاحتراق النفسي وأبعادهم الفرعية، إلى عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس على مقياس الصمود النفسي والاحتراق النفسي وأبعادهم الفرعية؛ وعدم الرضا الوظيفي، والضغوط المهنية والدرجة الكلية للاحتراق النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي، كما توصلت دراسة الحاتمي(2014)، لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة، إلى وعدم وجود فروق في الاحتراق النفسي وأبعاده، وفقاً لمتغير التعليم، والجنس، وعدم وجود فروق عند بُعدي تبلد المشاعر والاجهاد الانفعالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ووجود فروق عند بُعد نقص الانجاز الشخصي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لفئة الخبرة 10 سنوات وأكثر، أيضاً دراسة كل من ملال، ومحرزي(2018)، والتي تناولت الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة حسيبة بن على بالشلف بالجزائر، وأظهرت النتائج، إلى أن أفراد العينة يعانون من مستويات احتراق نفسي متوسطة، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، كما أشارت دراسة الشربيني(2021)، الكشف عن العلاقة بني الصمود النفسي وجودة حياة العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعات الخليجية في دول؛ قطر، والسعودية، وعمان، إلى وجود علاقة ارتباطية وموجبة بين الصمود النفسي وأبعاد جودة حياة العمل ككل، وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس، كما توصلت دراسة الشملي(2021)، لمعرفة الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى المعلمين، إلى أن المعلمين يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى منخفض في بُعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، وفي المستوى العام للاحتراق النفسي، وبمستوى متوسط في بُعد

الإجهاد العاطفي، وتوصلت دراسة نصير(2019)،التي تناولت الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد، إلى أن المستوى العام للاحتراق النفسي كان بدرجة منخفضة، أما بالنسبة للأبعاد حيث جاء بُعد الاجهاد الانفعالي في المرتبة الأولي، بينما جاء بُعد تبلد المشاعر في المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وفي دراسة (Esteban,. At,.al,.2022)، التي تناولت الضائقة النفسية وعبء العمل كمتنبئين للرضا عن الحياة لدى أساتذة الجامعات اللواتي يعانين من عبء عائلي، أظهرت النتائج، أن الضائقة النفسية وعبء العمل من المتغيرات التي تتنبأ بشكل كبير بالرضا عن الحياة لدى أفراد العينة الذين هم ربات البيوت، وكما أظهرت دراسة (Sarıkaya, 2021)، إلى وجود علاقة إيجابية بين قلق معلمي الموسيقى بشأن COVID-19 والاحتراق النفسي الملحوظ أثناء الوباء، ووجود فروق وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما يوجد فروق وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين أو الأرامل.

التعليق على الدراسات السابقة:

إن الدراسة الحالية، تتفق مع الدراسات السابقة باهتمامها بمستوى الاحتراق النفسي، لدى العاملين في قطاع الخدمات الإنسانية المختلفة في البيئات اليمنية والعربية والأجنبية، ومنها مهنة التدريس، كذلك أيضاً يلاحظ من الدراسات السابقة تبايناً واضحا في مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات والمعلمين على إختلاف تخصصها ومراحلها التعليمية، وهذه الفروق في مستوى النتائج تختلف من دراسة إلى أخرى، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود مستويات تراوحت بين منخفض ومتوسط ومرتفع من الاحتراق النفسي لدى عينات الدراسة، وكذلك وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس والخبرة، وايضاً بينت بعض نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة اليمنية أن مستوى الاحتراق النفسي في مجال الاجهاد الانفعالي كانت متوسطة ومرتفعة، كما أوصت بعض الدراسات السابقة بضرورة التركيز على المشاكل الفعلية التي يعاني منها الأفراد سواء كانت صحية أو اقتصادية أو مهنية والعمل على حلها، لأنها تعطل الإبداع والحرية وتعمل على عدم تحقيق الأهداف التربوية وأداء

رسالتهم، في السلم والحرب. وقد استفاد الباحث من الجهود السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة اسئلتها، وتفسيرها.

وفي ضوء ما سبق من دراسات سابقة يتضح أنه يوجد أربع دراسات في البيئة اليمنية تناولت موضوع الاحتراق النفسي، كدراسة حامد(1999) لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً، ودراسة بافطوم (2011)، لدى معلمين المرحلة الأساسية، ودراسة باسعد (2021)، لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية سيئون بجامعة حضرموت، ودراسة حريش، والعزب(2022) لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية.

لذا تميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بأنها تناولت الاحتراق النفسي في ظل النزاعات المسلحة في اليمن لدى أساتذة جامعة صنعاء منذُ عام 2015، والتي تُعد من أقدم وأكبر جامعة في الجمهورية اليمنية، مما يشير إلى إمكانية تعميم النتائج بصورة أكبر، كذلك تناولت الدراسة متغيرات ديموغرافية بشكل أوسع.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال معايشتنا للواقع المرير الذي يمر به المجتمع اليمني، وبالنظر إلى عضو هيئة التدريس، ومن خلال الضغوط النفسية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية والعملية، بما في ذلك انقطاع الرواتب في المناطق التي تحت سيطرة سلطة صنعاء الناتجة عن النزاع المسلح، ويرى(البقمي،64:2021)، "أن الخطورة تكمن في إصابتهم بالاحتراق النفسي؛ لأن هذا سينعكس سلباً على وضعه الصحي والنفسي وعلى الجامعة التي يعمل بها، والطلبة الذين يتعامل معهم، إذا كان عضو هيئة التدريس محترقاً نفسياً أصبح أداوه غير فعال، والتزامه بعمله متدنياً، وتكون النتيجة النهائية وجود مجتمع غير فعال وبحاجة لمن يقدم له العون والمساعدة"، وهذا ما أكدته دراسة عساف(2003)، لمعرفة مستوى التوتر والضغط النفسي نتيجة للعدوان الإسرائيلي على أعضاء هيئة التدريس في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت خلال انتفاضة الأقصى، أظهرت النتائج، إلى أن الدرجة الكلية للتوتر النفسي عالية، لما لها من آثار سلبية على عضو هيئة التدريس، وعلى علاقته مع زملائه وطلبته وأسرته، وتوصلت دراسة فدعم(2020)، أن النزاعات المسلحة والحروب لها تأثير قوي على

الوضع الاجتماعي للأسرة العراقية، والظروف الأمنية، مما أدى إلى عدم الاستقرار، مصحوبة بالعديد من الأمراض الاجتماعية التي تحمل أعباء أفراد الأسرة والمجتمع،، وصعوبة الوضع الاقتصادي التي تعاني منه الأسر، مما أدى إلى البطالة والفقر والتسول و التفكك والعنف الأسري وغيرها من الانحرافات الأخرى غير المألوفة، وزيادة عدد الأرامل والذي بدوره زاد معاناة الأسر، حيث أصبحت المرأة هي المعيل الرئيسي للأسرة، وهذا يخلق جوانب سلبية أخرى داخل الأسرة نفسها بسبب زيادة واجباتها تجاههم.

وفي ظل هذا الوضع الكارثي، نتيجة النزاع المسلح، تعرض أساتذة الجامعات اليمنية لأنواع مختلفة من الضغوط النفسية، مما أدى إلى الاحتراق النفسي ووقوع العديد منهم فريسة لأمراض نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية وغيرها، وأن الكثير منهم باتوا يعانون من مظاهر وعلامات الاحتراق النفسي، إلا أن هذه العلامات لم تدرس علمياً على هذه الشريحة حتى الآن. وبحسب إحصائية نقابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، بلغ عدد الوفيات(75) أكاديميًا، من مختلف المراتب والكليات الأكاديمية منذُ حرب 2015، وتبين أن كثيرًا ممن توفوا كان السبب الأساسي هو ضيق الوضع المعيشي، والغلاء المتزايد باستمرار في ظل انقطاع الراتب في المناطق التي تحت سيطرة سلطة صنعاء، فعانى الكثير منهم من القهر والكآبة، واعتزل الناس، ويأتي المرض المزمن في قائمة الأسباب للوفاة لعدم وجود تأمين صحي، ومن الأسباب التي أدت إلى تفاقم مشاكل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، أزمة السكن، وطرد الكثير منهم من السكن الجامعي، ولضيق العيش، وافتقاد الأمان وعدم الاستقرار، هاجر الكثير خارج البلاد ممن حالفهم الحظ، وبقي الآخرون، يتخبطون من جامعة خاصة لأخرى تستغل ظروفهم أقسى استغلال، وتعرض البعض لمضايقات سياسية وأمنية، وكيل الاتهامات ضدهم، والاختطاف والسجن، فتزداد حالته الصحية والنفسية في التدهور والموت قهرًا(البداي، 2021 :132).

يعتقد معظم الباحثين، بناءً على دراسات أجريت في بيئات أخرى أن التوتر، والضغط النفسي، وظروف البيئة الصعبة التي يعيشها الإنسان، وظروف العمل الصعبة، والمعاملة اللاإنسانية، تقود إلى ظاهرة الاحتراق النفسي المتمثلة بمجموعة من الأعراض الفسيولوجية الجسمية مثل: ارتفاع ضغط الدم

وآلام الظهر, والمفاصل، وقرحة المعدة, والصداع المستمر، وأعراض مرضية أدراكيه مثل: عدم القدرة على التركيز، وكثرة النسيان، والسلوك النمطي، العناد؛ والأعراض النفسية مثل: الشعور بالإحباط والعجز، واليأس، والقلق، والخوف؛ والأعراض السلوكية مثل: الشكوى من العمل والغياب عنها وعدم الرضا، والإنجاز المتدني وكثرة التدخين ....الخ. وهذا قد ينطبق على أبناء الشعب اليمني، بالإضافة إلى تناولهم بعض المنبهات مثل : شجرة القات، بما فيهم أساتذة الجامعات الذين يتعرضون لمثل هذه الظروف اللاإنسانية من قبل المسمى بدول التحالف والأطراف اليمنية المتصارعة.

ومن هناء جاءت الحاجة للتعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

-ما مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن ؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس(ذكر / أنثى)؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية(أقل من 5 سنوات – من (5- 10) سنوات – من (11 سنة فأكثر)؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية(متزوج / أعزب /مطلق أو أرمل)؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة(أقل من أربعة أفراد/ أكثر من أربعة أفراد / لا يوجد)؟

-هل توجد فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الراتب (مستمر / غير مستمر)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن.

–الكشف عن فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغيرات الدراسة(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، الراتب).

أهمية الدراسة والحاجة إليها: تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتمثل أهميتها النظرية، والتطبيقية فيما يلي:

من الناحية النظرية: الدراسة الحالية تسلط الضوء على مستوى الاحتراق النفسي في ظل النزاع المسلح في اليمن؛ لما له من أثر على أداء أساتذة الجامعات اليمنية في ضوء بعض المتغيرات؛ مما يعزز الدراسات والأبحاث النفسية في ميدان الصحة النفسية في المجتمع اليمني، رغم إجراء العديد من الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات، فإنه لم تجري أي دراسة على مستوى الجامعة في الجامعات اليمنية حسب معلومات الباحث المتواضعة فيما يخص النزاع المسلح في اليمن منذُ عام 2015.

من الناحية التطبيقية: تنبع أهمية الدراسة من كونها دراسة ميدانية تقترب كثيراً من الواقع الحالي، وترصد الاحتراق النفسي لأساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن، كما قد تسهم نتائج الدراسة أيضاً في إلقاء المزيد من الضوء على المنظمات والمؤسسات الدولية وحقوق الإنسان والرأي العام؛ حول أثار النزاعات المسلحة في اليمن، على أمل الضغط لوقف النزاع الداخلي و الخارجي وعدم التدخل في شؤون اليمن، وكذلك تبصير إدارة جامعة صنعاء والأطراف المسؤولة؛ بالضغط والاحتراق النفسي التي خلفها النزاع المسلح لدى أساتذة الجامعة، لإيجاد حلول مناسبة للتخفيف من مشاكلهم، خاصة في ظل انقطاع الرواتب.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أساتذة جامعة صنعاء، نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي 2021-2022. أي بعد مرور أكثر من سبع سنوات من النزاعات المسلحة في اليمن ومازال مستمر وحتى أجرى الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الاحتراق النفسي:

يعرف(البقمي، 2021: 62)، الاحتراق النفسي بأنه : حالة من الإنهاك والإرهاق الذهني والبدئي بسبب زيادة الضغوط على الشخص، حيث يظهر الاحتراق النفسي في الإرهاق، والإنهاك، وعدم الكفاءة، وفقدان التركيز مع الآخرين والانتباه في العمل والاكتئاب واللامبالاة وعدم الشعور بقيمة الحياة والعلاقات الاجتماعية والسلبية.

كما يعرفه (باسعيد،2021: 20)، بأنه: ظاهرة نفسية تؤثر على أعضاء هيئة التدريس من الإرهاق والتعب، وقلة الحماس، وتدني الدافعية ومقاومة التغيير الناتج عن أعباء داخلية وخارجية إضافية، يشعر بها العضو أنه غير قادر على تحملها، وهذا يؤثر سلباً على أدائه التدريسي، وعن تقديم المساعدة لطلابه وعدم قيامه بالمهام المسندة إليه بجد وإتقان.

كما تطرق (الجرار،2011 : 24) إلى تعريف ماسلاش (1977) للاحتراق النفسي بأنه " حالة نفسية، تتميز بمجموعة من الصفات السلبية، مثل التوتر، وعدم الاستقرار، والميل للعزلة، وأيضاً بالاتجاهات السالبة نحو العمل والأصدقاء."

التعريف الإجرائي للاحتراق النفسي: بأنه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة في المقياس الخاص بالاحتراق النفسي في هذه الدراسة.

النزاعات المسلحة:

يعرف(فدعم،2020 :521) النزاع المسلح على أنه: صراع على منفعة معينة أو على سلطة أو على موارد نادرة وقد يتعدى هذا النزاع إلى تجسيد الأضرار والتخلص من المنافس الأخر.

كما يعرفه(ضيف، و زيدان،2016: 189) بأنه: عادة ما يشير إلى حالة أو وضع تقوم فيه جماعة من البشر بالاشتباك في نوع من المعارضة الواعية مع جماعة أخرى أو أكثر من جماعة، على أساس أن الجماعات المناوئة تبدو أنها تسعى إلى أهداف لا تقبلها الجماعة الأخرى، فالنزاع هو نوع من التعامل حول قيم ودعاوى بشأن موارد وسلطة، أي أن النزاع ينطبق على التفاعل الذي يحدث بين البشر

وبعضهم البعض، فهو أكثر من التنافس، الذي هو أبسط صور الصراع، ومن صور الصراع المعقدة: الأزمة والتوتر والنزاع.

كذلك يعرف (فدعم،2020 :521) النزاعات المسلحة بأنه: صراع يحميه القانون بين القوات المسلحة النظامية لدولتين على الأغلب أو بين الميليشيات المسلحة المستقرة على ارض الدولة أو استخدام مصطلح النزاع المسلح بديل لمصطلح الحرب كحالة قانونية ليصبح المفهوم فلسفي اجتماعي.

ويري (ابن خلدون،1978: 191)،أن المجتمع يقوم على التنازع بين البشر؛ بسبب تزاحمهم على حيازة حاجات الدنيا، ويري أن التنازع وجه من وجوه الصراع.

ويعتبر علماء النفس والاجتماع أن النزاع هو كل تنافس بين الأفراد والجماعات في المجتمع، وبناء عليه انقسم النزاع إلى سلمي وعنيف.

علاقة الضغوط بالاحتراق النفسي

نظراً لارتباط الاحتراق النفسي بالضغوط النفسية ارتباط تكاملي باعتبار أن الاحتراق النفسي هو الصورة القائمة للضغوط النفسية في مجال العمل وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى إيضاح العلاقة الرابطة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي ومن بين هؤلاء (نيهاس)، الذي يرى أن الاحتراق النفسي هو انعكاس للضغوط النفسية الذي لا يقتصر عليها دون سواها. ولقد عد علماء النفس الضغوط النفسية والمهنية سبباً مباشراً وراء حدوث ظاهرة الاحتراق النفسي، نظراً لوجود العلاقة بين الضغوط النفسية وضغوط العمل من جهة وبين الاحتراق النفسي من جهة أخرى، وهذا ما أكدته (مجلة كلية التربية،2019 : 169)، والتي تشير الى أنه كلما زادت الضغوط النفسة زاد الاحتراق النفسي، وكلما انخفضت الضغوط النفسة انخفض الاحتراق النفسي، وأن مصادر ومظاهر الضغوط النفسية يصلح استخدامهما كمتنبئات للاحتراق النفسي.

كما تطرق (جرار، 2011 : 24) إلى تعريف ماسلاش 1993م بأنه: " تلك الأعراض النفسية المتمثلة بالإنهاك العاطفي (النفسي) وتطوير اتجاهات سلبية وقلة الإنجاز الشخصي ".

وفي نفس السياق؛ يشير تايلور وآخرون(1990)، إلى أن الاحتراق النفسي يعبر عن حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط؛ إضافة إلى عدم القدرة

على الوفاء بمتطلبات المهنة، وهذا يعني أن الاحتراق النفسي يعبر عن إصابة الفرد بالضعف والوهن، أو بالجهد والإرهاق، ويصبح منهكاً بسبب الإفراط في استخدام الطاقة.(حريش، والعزب،2022: 15).

ملاحظة: نظراً لطبيعة الدراسة التي اقتصرت على الاحتراق النفسي بسبب النزاعات المسلحة في اليمن، لم تتعرض لمتغيرات أخرى قد تؤدي إلى الاحتراق النفسي كباقي الدراسات الأخرى التي أجريت في بيئات مختلفة، ولهذا تم صياغة فقرات المقياس وفقاً (للظروف التي يمر بها اليمن)، وتحديد أبعاد الاحتراق النفسي وهي:(الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر نحور الآخرين، ونقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء)، ودراسة مدى مساهمتها فعلياً في ظهور ظاهرة الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

بُعد الإجهاد الانفعالي: والذي يمثل الإنهاك النفسي والبدني الذي يشعر به عضو هيئة التدريس بفقدانهم الطاقة وإحساسهم بأن طاقتهم الانفعالية والبدنية قد استهلكت والشعور بعدم الأمان النفسي نتيجة الأحداث الدائرة في اليمن.

بُعد تبلد المشاعر نحور الآخرين: ويتضمن تغيراً سلبياً لدى عضو هيئة التدريس في الاتجاهات والاستجابات نحو الأخرين، وخصوصاً الطلبة وغالباً ما يكون مصحوباً بسرعة الغضب والانفعال وفقدان التقدير للعمل، وتصدع العلاقات الاجتماعية والأسرية، والاحباط النفسي نتيجة الظروف المعيشية الصعبة ومنها انقطاع الراتب، مما أدى إلى عدم الشعور بأي متعة حقيقية في الحياة، وذلك من خلال المناخ العام للأحداث في اليمن.

بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء: ميل عضو هيئة التدريس إلى تقييم انجازاته الشخصية بطريقة سلبية، ويتمثل بمشاعر التوتر، والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط والشعور بالفشل وضعف تقدير الذات بسبب تفاقم الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والصحية وانعكاسها على الحياة اليومية للأستاذ الجامعي وأسرته.

إجراءات الدراسة:

المنهج: وفقًا للأسئلة المطروحة، تستخدم هذه الدراسة طريقة التحليل الوصفي لكشف وفهم ووصف وتحليل الاحتراق النفسي لأساتذة الجامعة في الأبعاد ذات الصلة.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: لمعرفة الخصائص القياسية في صورته المعدلة بعد التحكيم في مجتمع الدراسة الحالي قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(20) عضواً من هيئة التدريس بجامعة صنعاء، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس.

العينة الفعلية: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، وبلغت (104) عضواً، في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي (2021-2022). والجدول(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	77	%74
	أنثى	27	%26
	المجموع الكلي	104	%100
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	27	%26
	أستاذ مشارك	48	%46
	أستاذ	29	%27
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	8	%8
	من 5– 10 سنوات	53	%51
	من 11 سنة فأكثر	43	%41
الحالة الاجتماعية	متزوج	100	%96
	أعزب	2	%2
	مطلق أو أرمل	2	%2
عدد أفراد الأسرة	أقل من 4 أفراد	52	%52
	أكثر من 4 أفراد	46	%46
	لا يوجد	6	%6
الراتب	مستمر	–	–
	غير مستمر	104	%100

أداة الدراسة:

بعد أن قام الباحث بمراجعة الأدبيات والمصادر والمعايير والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، تم بناء المقياس مع مراعاة الاختلافات الثقافية بين المقاييس ذات الصلة وعينة الدراسة الحالية. إن اختلاف تلك المقاييس مع طبيعة ومجتمع الدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية، بالإضافة إلى ما ورد في الإجابات والمقابلات السابقة للمسح لعينة الدراسة من الدراسة الحالية، يثبت الاختلاف الثقافي والظروف للعينة، ويقترح تطوير أداة قياس نفسية تعتمد على البيئة اليمنية لتناسب أساتذة الجامعة في هذه المرحلة من الأزمات الصحية والاقتصادية

والاجتماعية والسياسية التي يواجهونها نتيجة النزاع المسلح في اليمن، وتم الاستعانة في بناء المقياس بمقياس ماسلاش وجاكسون (1981),المعرب لمقياس الاحتراق النفسي (مقياس طه، وغريب 2010، ومقياس زينب شقير2007)، ومقياس التوتر والضغط النفسي عند عساف(2003)، ومقياس الضغوط النفسية عند الاسود(2015)، وغيرها من المقاييس ذات صلة.

صدق الأداة:

تم الحكم على المقياس من قبل العديد من المتخصصين في علم النفس، وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل اللازم، ومناسبتها للبيئة اليمنية، وسلامة ووضوح الصياغة اللغوية. وبعد الأخذ بآراء المحكمين جاءت الأداة بصورتها النهائية متكونة من(22) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: بُعد الإجهاد الانفعالي (8) فقرات، وبُعد تبلد المشاعر نحور الآخرين (7) فقرات، وبُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء (7) فقرات،. بتدرج ثلاثي على الترتيب (نعم، أحياناً، لا)(3، 2، 1).

كما جرى التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل ارتباط ما بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(**0.600 - **0.856)، أما معاملات الارتباط ما بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، فقد تراوحت ما بين (**0.602- **0.740)، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يؤكد أن المقياس بدرجة عالية من صدق البناء والاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

ولأجل حساب معامل الثبات للأداة تم استخدام طريقة معامل الارتباط ألفا كرونباخ وطريقة إنترا كلاس، والجدول(2) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل.

الجدول(2) يبين معامل ارتباط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وإنتراكلاس (ن= 20)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إنترا كلاس (اتفاق مطلق)
الإجهاد الانفعالي	.87	.87
تبلد المشاعر نحو الأخرين	.86	.86
نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء	.81	.81
الثبات الكلي للمقياس	.84	.84

يتضح من الجدول (2) للطريقتين أن قيم معامل ألفا كرونباخ و معامل إنتراكلاس تراوحت مابين (0.81- 0.87)، بينما معامل الثبات لمقياس الاحتراق النفسي ككل وفقاً للطريقتين (0.84)، أي أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات وأنه يصلح لقياس مستوى الاحتراق النفسي لأفراد العينة.

عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول : التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن. وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الأبعاد الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي والمستوى الكلي للبُعد، ونتائج الجداول رقم(4) (5) (6) التالية تبين ذلك. بينما يبين الجدول رقم(7) ملخصاً لهذه النتائج وترتيب أبعاد الاحتراق النفسي ترتيبًا تنازليًا تبعًا لدرجة حدتها والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ومناقشتها. وتجدر الإشارة إلى أنه في جدول (3) تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة وفق معايير الاحتراق.

جدول (3)

من 1 إلى أقل من 1,66	منخفض
من 1,67 إلى أقل من 2,33	متوسط
من 2,34 إلى 3 فأكثر	مرتفع

بعد: الإجهاد الانفعالي

جدول(4)

م	الفقرات	البدائل				متوسط حسابي	مستوى الاحتراق	الرتبة
			نعم	أحياناً	لا			
1	أشعر بالتوتر أثناء متابعتي للأحداث الدائرة في بلدي اليمن، منذُ 2015	ت	66	38	-	2.63	مرتفع	4
		%	63.5	36.5	-			
2	أخشى أن يحدث شيء ما لي أو لعائلتي أو لمن أحبهم بسبب الأحداث الجارية في بلدي.	ت	89	9	6	2.80	مرتفع	1
		%	85.6	8.7	5.8			
3	أحس بضعف التركيز والانتباه وكثير النسيان بسبب الاوضاع الصعبة في بلدي.	ت	88	14	2	2.83	مرتفع	2
		%	84.6	13.5	1.9			
4	أشعر بعدم الأمان النفسي بسبب استمرار النزاعات المسلحة في بلدي.	ت	37	67	-	2.36	مرتفع	8
		%	6،35	4.64	-			
5	أعاني من الآم جسمية مختلفة بسبب الوضع الحالي في بلدي.	ت	57	43	4	2.51	مرتفع	7
		%	8،54	3،41	8،3			
6	أخشى القصف لمنزلي أو الجامعة في ظل النزاعات المسلحة.	ت	65	39	-	2.63	مرتفع	5
		%	5،62	5،37	-			
7	أعاني من قلة النوم بسبب الظروف الحالية في بلدي .	ت	63	37	4	2.57	مرتفع	6
		%	6،60	6،35	8،3			
8	أشعر بالتوتر بسرعة لأبسط الأسباب نتيجة الوضع الحالي في بلدي.	ت	72	32	-	2.69	مرتفع	3
		%	2،69	8،30	-			
المستوى الكلي للبُعد						21.01	مرتفع جداً	

يتضح من الجدول (4) أن درجة بُعد الاجهاد الانفعالي عند أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة على جميع الفقرات، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين(2.36-2.83)، ونكتفي بالآتي:

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا البُعد كانت:

-الفقرة (2) والتي تنص على " أخشى أن يحدث شيء ما لي أو لعائلتي أو لمن أحبهم بسبب الأحداث الجارية في بلدي" احتلت المرتبة الثانية، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (85.6)، وأحياناً(8.7)، و لا (5.8)، ومتوسط حسابي (2.80)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (3) والتي تنص على " أحس بضعف التركيز والانتباه وكثير النسيان بسبب الاوضاع الصعبة في بلدي" احتلت المرتبة الأولي، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (84.6)، وأحياناً(13.5)، و لا (1.9) ومتوسط حسابي (2.83)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (8) والتي تنص على " أشعر بالتوتر بسرعة لأبسط الأسباب نتيجة الوضع الحالي في بلدي." احتلت المرتبة الثالثة، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (2.69)، وأحياناً(8.38)، و لا (-)، ومتوسط حسابي (2.69)، وبمستوى مرتفع.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لبُعد الاجهاد الانفعالي كانت بمستوى مرتفع جداً، ومتوسط حسابي (21.01)، هذا يعني أن أساتذة الجامعة يعانون من الضغوط والاحتراق النفسي الناجمة عن النزاعات المسلحة بسبب أساليبها التي أثرت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عليهم نفسياً. وهذا ما أكدته دراسة الأسود(2015)، والتي أظهرت أن أفراد العينة يعانون من الضغوط النفسية نتيجة الحرب على غزة، في حين أن البُعد الانفعالي مرتفع بالمرتبة الأولي. لذلك، تعتبر الضغوط النفسية ظاهرة معقدة ومتداخلة تعبر عن المواقف والظروف الصعبة والحرجة التي يتعرض لها الفرد.

بعد: تبلد المشاعر نحور الآخرين

جدول(5)

م	الفقرات		البدائل			متوسط حسابي	مستوى الاحتراق	الرتبة
			نعم	أحياناً	لا			
1	أعاني من ظروف معيشية صعبة نتيجة انقطاع الراتب بسبب النزاعات المسلحة والمستمرة.	ت	79	25	-	2.76	مرتفع	6
		%	76.0	24.0	-			
2	أشعر أحياناً أن مشاعري قد تبلدت ولم أعد أهتم كثيراً بما يحدث للناس في بلدي.	ت	86	18	-	2.83	مرتفع	5
		%	82.7	17.3	-			
3	أشعر بأنني سريع الغضب في تعاملي مع الطلبة بسبب الوضع الحالي في بلدي .	ت	48	39	17	2.30	مرتفع	7
		%	46.2	37.5	16.3			
4	أشعر بالعزلة عن الآخرين بسبب الأحداث المستمرة التي تمر بها بلدي.	ت	104	-	-	3.00	مرتفع	1
		%	100	-	-			
5	أشعر بانعدام الثقة في الأطراف اليمنية المسؤولة عن حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع اليمني.	ت	95	5	4	2.88	مرتفع	3
		%	91.3	4.8	3.8			
6	لم أعد أشعر بأي متعة حقيقية في الحياة نتيجة الأحداث الدائرة في بلدي.	ت	92	10	2	2.87	مرتفع	4
		%	88.5	9.6	1.9			
7	أفكر بالهجرة بسبب الأحداث الجارية في بلدي.	ت	96	8	-	2.92	مرتفع	2
		%	92.3	7.7	-			
المستوي الكلي للبُعد						19.55	مرتفع جداً	

يتضح من الجدول (5) أن درجة بُعد تبلد المشاعر نحو الآخرين عند أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة على جميع الفقرات، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين(2.30-3.00)، ونكتفي بالآتي:

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا البُعد كانت:

-الفقرة (4) والتي تنص على " أشعر بالعزلة عن الآخرين نتيجة الأحداث المستمرة التي تمر بها بلدي" احتلت المرتبة الأولي، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (100)، وأحياناً(-)، و لا (-) ومتوسط حسابي (3.00)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (7) والتي تنص على " أفكر بالهجرة بسبب الأحداث الجارية في بلدي." احتلت المرتبة الثانية، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (92.3)، وأحياناً(7.7)، و لا (-) ومتوسط حسابي (2.92)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (5) والتي تنص على " أشعر بانعدام الثقة في الأطراف اليمنية المسؤولة عن حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع اليمني " احتلت المرتبة الثالثة، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (91.3)، وأحياناً(4.8)، و لا (3.8) ومتوسط حسابي (2.88)، وبمستوى مرتفع.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لبُعد تبلد المشاعر نحو الآخرين كانت بمستوى مرتفع جداً، ومتوسط حسابي (19.55)، هذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يعانون أكثر من التوترات والاحتراق النفسي المترتبة عن النزاع المسلح في اليمن الذي انعكس سلباً على علاقتهم الاجتماعية وانعدام الثقة في المسؤولين والتفكير بالهجرة خارج الوطن.

بعد: نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء

جدول(6)

م	الفقرات		البدائل			متوسط حسابي	مستوى الاحتراق	الرتبة
			نعم	أحياناً	لا			
1	لم أعد أزاول عملي التدريسي بنشاط بسبب الظروف الصعبة التي تمر بها بلدي.	ت	51	47	6	2.43	مرتفع	5
		%	49	45.2	5.8			
2	أشعر بعدم الرغبة في تقييم أنشطة الطلاب ومتابعتها نتيجة الاوضاع الراهنة.	ت	72	28	4	2.65	مرتفع	1
		%	69.2	26.9	3.8			
3	أشعر أن الوضع العام لا يساعد على التعلم والتعليم في ظل فقدان الاطمئنان النفسي نتيجة استمرار النزاع المسلح.	ت	51	40	13	2.37	مرتفع	6
		%	49	38.5	12.5			
4	لا اتوقع من نفسي طموحات أكاديمية عالية في مثل هذه الظروف.	ت	47	46	11	2.35	مرتفع	7
		%	45.2	44.2	10.6			
5	تفاقم الأوضاع بشكل عام وانعكاسها على الحياة اليومية للأستاذ الجامعي وأسرته بسبب الاطراف المتنازعة.	ت	71	30	3	2.65	مرتفع	2
		%	68.3	28.8	2.9			
6	عدم اهتمام إدارة الجامعة في إيجاد حلول لمشاكل أعضاء هيئة التدريس في ظل انقطاع الراتب.	ت	62	36	6	2.54	مرتفع	3
		%	59.6	34.6	5.8			
7	أفكر بترك مهنة التدريس والبحث عن عمل أخر بسبب العبء المادي.	ت	60	35	9	2.49	مرتفع	4
		%	57.7	33.7	8.7			
	المستوى الكلي للبُعد					17.48	مرتفع جداً	

يتضح من الجدول (6) أن درجة بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء عند أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة على جميع الفقرات، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين(2.35-2.65)، ونكتفي بالآتي:

أن أعلى ثلاث فقرات في هذا البُعد كانت:

-الفقرة (2) والتي تنص على " أشعر بعدم الرغبة في تقييم أنشطة الطلاب ومتابعتها نتيجة الاوضاع الراهنة" احتلت المرتبة الأولي، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (69.2)، وأحياناً(34.6)، و لا (3.8) ومتوسط حسابي (2.65)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (5) والتي تنص على " تفاقم الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والصحية وانعكاسها على الحياة اليومية للأستاذ الجامعي وأسرته بسبب الاطراف المتنازعة " احتلت المرتبة الثانية، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (68.3)، وأحياناً(28.8)، و لا (2.9) ومتوسط حسابي (2.65)، وبمستوى مرتفع.

-الفقرة (6) والتي تنص على " عدم اهتمام إدارة الجامعة في إيجاد حلول لمشاكل أعضاء هيئة التدريس في ظل قطع الرواتب" احتلت المرتبة الثالثة، إذ بلغت نسبة البدائل: نعم (59.6)، وأحياناً(28.8)، و لا (5.8) ومتوسط حسابي (2.54)، وبمستوى مرتفع.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لبُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء كانت بمستوى مرتفع جداً، ومتوسط حسابي (17.48)، هذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يعانون اكثر من تفاقم الأوضاع بشكل عام وانعكاسها السلبي على حياتهم اليومية ولأسرهم بسبب النزاعات المسلحة في البلاد.

ترتيب أبعاد مقياس الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة: جدول رقم (4)(5)(6) مرتبة تنازليًا حسب أهميتها، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول(7) يبين المتوسط الحسابي لكل بُعد والدرجة الكلية

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	مستوى الاحتراق
الإجهاد الانفعالي	104	21.01	مرتفع جداً
تبلد المشاعر نحو الأخرين	104	19.55	مرتفع جداً
نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء	104	17.48	مرتفع جداً
الدرجة الكلية للمقياس	104	58.04	مرتفع جداً

مناقشة نتائج الأبعاد الفرعية لمقياس الاحتراق النفسي والدرجة الكلية بشكل عام:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يتبين ما يأتي:

لقد أظهرت النتائج في الجداول(4، 5، 6) المتعلقة بالهدف الأول: التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة صنعاء في ظل النزاعات المسلحة في اليمن. ويتضح من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، بلغ المتوسط (58.04) وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يدل على أن أساتذة الجامعة، يعانون من ضغوط وعدم استقرار وما يترتب عليها من آثار متنوعة تؤدي إلى الاحتراق النفسي، بسبب النزاع المسلح منذُ عام 2015 وما زالان وحتى الآن. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلاً من : حريش، والعزب(2022)، ومحمد(2021) و(Dima, at,.al,.202)، (Sua´rez,.at,.al,.2021) والتي أشارت إلى وجود احتراق نفسي بمستوى مرتفع جداً.

وقد اتفقت مع دراسة عساف(2003)، والتي أشارت إلى أن الدرجة الكلية للتوتر النفسي عالية، لما لها من آثار سلبية على عضو هيئة التدريس، وعلى علاقته مع زملائه وطلبته وأسرته، نتيجة للعدوان الإسرائيلي على جامعتي النجاح وبيرزيت خلال انتفاضة الأقصى،

وأيضاً دراسة نصيف (2017: 203)، والتي وجدت أن الأساتذة في جامعة القادسية بالعراق يعانون من مستوى احتراق مرتفع نتيجة التغيرات في أحداث الحياة، والضغوط الوظيفية، والصحة البدنية السيئة، وفقدان الآمال والطموحات، وكثرة الظروف السلبية، والعمل الروتيني، والعلاقة السيئة في بيئة العمل مع الإدارة، والعلاقات الشخصية المليئة بالسلبية، وضعف الإحساس بالقيمة الشخصية، والاختلاف بين ما يراه انجازا وبين ما أنجزه فعلا في العمل، والشعور بالفشل، وغيرها من العوامل التي تزيد الاحتراق النفسي، وكما أشارت دراسة فدعم(2020)، إلى أن النزاعات المسلحة والحروب لها تأثير قوي على الوضع الاجتماعي للأسرة، والظروف الأمنية.

وأيضاً تتفق مع دراسة (Sua´rez,.at,.al,.2021)، والتي هدفت لمعرفة مدى انتشار الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات في القاهرة الفترة 2005-2020، وأظهرت النتائج، عن وجود مستويات عالية من الاحتراق النفسي، مما يجعل من الضروري تنفيذ برامج التدخل النفسي والاجتماعي للوقاية من هذه المتلازمة وتعزيز الإنجاز الشخصي والمهني للأساتذة.

بينما اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة كلاً من : شقورة، وأخرون(2021)، و باسعد (2021)، وبافطوم (2011)، والبقمي(2021)، ومحرزي،ومحلال(2018)، والشملي(2021)، والتي أظهرت إلى وجود احتراق نفسي بمستويات متفاوتة بين منخفض جداً ومنخفض ومتوسط.

وأيضاً اختلفت مع نتائج دراسة (Gaitan 2009)، والتي أشارت إلى أن أساتذة جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية لديهم مستوى احتراق نفسي منخفض نظرا للإمكانيات والظروف التي توفرها الجامعات الأمريكية للعمل.(ملال، ومحرزي،2018: 188)، ودراسة الشربيني(2021)، والتي أكدت إلى وجود علاقة ارتباطية وموجبة بين الصمود النفسي وأبعاد جودة حياة العمل ككل.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات الأخرى في أن السبب الرئيسي للاحتراق النفسي، يعود إلى معوقات العمل، ومن أهم المعوقات في اليمن بما فيهم أساتذة الجامعات هي الضائقة الاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، في ظل انقطاع الرواتب، والخوف، والترهيب، والقمع، والقتل، والسجن والدمار، بسبب النزاعات المسلحة، وهذا غير موجود في المجتمعات الأخرى مما يجعل هذه الدراسة مميزة عن غيرها.

حيث يواجه اليمن واحدة من أكبر الأزمات الإنسانية في العالم حيث أصبح أكثر من نصف سكان اليمن غير قادرين على الحصول على الغذاء من أجل البقاء، كما تزايد الفقر والجوع وسوء التغذية نتيجة الأزمات المتعاقبة وظروف النزاع والحرب وتداعيات جائحة وباء Covid19-، بالإضافة إلى التداعيات والتأثرات المباشرة وغر المباشرة للحرب الروسية الأوكرانية على الوضع الغذائي والإنساني في اليمن(وزارة التخطيط والتعاون الدولي اليمني، 2022: 1).

وبهذا يمكن القول أنه كلما زاد مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعات كلما انخفض مستوى الصحة النفسية والعكس صحيح.

وأن الأعراض الأكثر اهمية التي كان يعاني منها أساتذة الجامعة مرتبة تنازليًا، والجدول(7) يبين ذلك، كالتالي:

بُعد الاجهاد الانفعالي: وجاء في المرتبة الأولي، بمتوسط حسابي (21.01)، وبمستوى مرتفع جداً، وهذا يدل على قوة الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى التوتر الذي يشعر به عضو هيئة التدريس من خلال متابعته لأحداث الاطراف اليمنية المتنازعة؛ من قتل وقمع وانتهاكات وسجن وتدمير، بالإضافة إلى وحشية النزاع الخارجي الغاشم؛ حيث أدى إلى القتل والهلع والخوف والقلق والارتباك بين أبناء الشعب اليمني، والقصف العشوائي، و الصاروخي المبرمج إلكترونياً من السفن، وقصف الطيران المكثف والدقيق للمنازل والمنشآت الحيوية والخدمية، كل ذلك جعل الجميع يشعر أنه قد يتعرض للقصف أو منزلة أو مقر عملة أو أحد أبنائه أو أقاربه، بما فيهم أساتذة الجامعات، بالإضافة إلى شعورهم بالقلق والارهاق المتزايد نتيجة تناولهم بعض المنبهات مثل شجرة القات؛ مما جعل معدل الضغط والاحتراق النفسي عند أساتذة الجامعة في " بُعد الاجهاد

الانفعالي" مرتفع جداً على البعدين هما "تبلد المشاعر نحو الأخرين و نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء". وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلاً من : شقورة، وأخرون(2021)، والأسود(2015)، ونصير(2019)، والتي أوضحت أن الاجهاد الانفعالي جاء بالمرتبة الأولي، وبمستوى مرتفع. بينما اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة كلاً من : باسعد (2021)، وبافطوم (2011)، والشملي(2021)، والتي أظهرت إلى وجود احتراق نفسي بمستويات متفاوتة بين منخفض ومتوسط.

بُعد تبلد المشاعر نحو الاخرين: وجاء بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (19.55)، وبمستوى مرتفع جداً، ما يعني أن أساتذة الجامعة يعانون من الاحتراق النفسي، ويرى الباحث أن الظروف الصعبة التي يعاني منها عضو هيئة التدريس في ظل النزاع المسلح، تجعله غير قادر على تحقيق آماله وإشباع حاجاته، في ظل انقطاع الراتب الذي يعد الدخل الوحيد للكثير من أعضاء هيئة التدريس، مما يشعر باليأس والتعاسة، والعزلة عن الآخرين وفقدان الأمل في المسؤولين لحل مشاكل المجتمع، ويدرك أن ما حوله عبث، وأن الحياة لا قيمة لها ولا تستحق أن تُعاش، ومع استمرار تعرض أساتذة الجامعة للضغوط فإنهم بلا شك سيصلون إلى مرحلة الإنهاك (الاستنزاف)، والتي فيها يصاب عضو هيئة التدريس بالأمراض الجسدية والنفسية، وتستنزف المقاومة لديه، الأمر الذي يعني إصابته بالاحتراق النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من: باسعد (2021)، وبافطوم (2011)، والشملي(2021)، والتي أظهرت أنبُعد تبلد المشاعر نحو الأخرين جاء بالمرتبة الثانية، ولكن تختلف معهن بجود احتراق نفسي بمستويات متفاوتة بين منخفض ومتوسط.

بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء: وجاء بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (17.48)، وبمستوى مرتفع جداً، مما يعني أن أساتذة الجامعة يعانون من الاحتراق النفسي، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تفاقم الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والصحية وانعكاسها على الحياة اليومية للأستاذ الجامعي وأسرته، والتفكير بترك مهنة التدريس والبحث عن عمل أخر بسبب العبء المادي نتيجة الأحداث في اليمن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حامد(1999) والتي أظهرت أن بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء جاء بالمرتبة الثالثة وبمستوي مرتفع، وفي نفس

السياق جاءت دراسة بافطوم (2011)، والشملي(2021)، بالمرتبة الثالثة، ولكن تختلف معهن بوجود احتراق نفسي بمستويات متفاوتة بين منخفض ومتوسط.

الهدف الثاني : الكشف عن فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي:(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، الراتب)، والجداول رقم(8، 9، 10، 11، 12، 13، 14،،15،16، 17) التالية توضح ذلك.

جدول (8) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T)
للفرق في درجة الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
الذكور	78	58.08	3.599	.187	.852 غير دالة
الإناث	26	57.92	3.730		

يتضح من الجدول(8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير الجنس، وهو ما يعكسه المتوسط الحسابي.

ويفسر الباحث ذلك إلى التشابه الكبير بين أساتذة الجامعة في الأحاسيس والمشاعر تجاه النزاع المسلح في اليمن وما نتج عنهم من قتل وتدمير وتشريد، وترهيب، وما تمخض عنها من مشاعر وأحاسيس مليئة بالخوف والقلق؛ فجميع شرائح وفئات المجتمع يتفقون بأن النزاعات المسلحة كانت ولازالت عنيفة وظالمة، ولا يفرقان بين ذكر وأنثى في عمليات القصف، والضائقة المعيشية؛ لذا أثرت على الجميع؛ مما تضاءلت الفروق بين الجنسين في الضغوط والاحتراق النفسي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من : حامد(1999)، والرشيد(2020)، والحاتمي(2014)، وملال، ومحرزي(2018)، ونصير(2019)، بينما اختلفت عن نتائج دراسة كلاً من: حريش، والعزب(2022)، ومحمد(2021)، وباسعد (2021)، والبقمي(2021)، والتي أظهرت إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ مساعد	27	58.15	3.949
أستاذ مشارك	48	58.25	3.336
أستاذ	29	57.59	3.822

يتضح من الجدول (9) أن هناك فروقاً ظاهرة بين المتوسطات وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الفروق في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " f "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	8.404	2	4.202	.317	.729 غير دالة
داخل المجموعات	1337.442	101	13.242		
المجموع	1345.846	103			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن النزاعات المسلحة في اليمن لم يفرقان بين الدرجة العلمية، وأن الجميع تأثر بها واكتوى من نارهما، مما جعل التشابه الكبير بين أساتذة الجامعة، وبالتالي تضاءلت الفروق بينهم في مستوى الضغوط والاحتراق النفسي. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من : باسعد (2021)، والبقمي(2021)، وعساف(2003)، والتي أظهرت وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	8	58.50	3.546
من 5- 10 سنوات	53	57.85	3.597
من 11 سنة فأكثر	43	58.19	3.718

يتضح من الجدول(11) أن هناك فروقاً ظاهرة بين المتوسطات وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الفروق في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" f "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.542	2	2.271	.171	.843 غير دالة
داخل المجموعات	1341.304	101	13.280		
المجموع	1345.846	103			

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية.

ويفسر الباحث أن أساتذة الجامعة يعيشون كل ظروف النزاعات المسلحة بغض النظر عن خبرتهم التدريسية، وأن أثارها انعكست على الجميع، مما تضاءلت الفروق بينهم في مستوى الاحتراق النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من : باسعد (2021)، وحامد(1999)، ونصير(2019)، وعساف(2003)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع

نتائج دراسة كلاً من : البقمي(2021)، والحاتمي(2014)، والتي أظهرت إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، وكذلك دراسة محمد(2021)،)، والتي بينت أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين أصبحوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي، وأيضاً اختلفت عن دراسة عساف (1996)، والتي أشارت أنه كلما زادت الخبرة وكان الأستاذ ثابتاً كلما كأن أقل تعرضاً لظاهرة التوتر والضغط النفسي. ويرى الباحث أيضاً أن هذه الظروف التي يمر بها المجتمع اليمني ذات طبيعة خاصة، وكذلك لأن هذه الدراسة اقتصرت على الاحتراق النفسي بسبب النزاع المسلح، ولم تتعرض لعوامل أخرى قد تؤثر على الاحتراق النفسي كباقي الدراسات الأخرى التي أجريت في بيئات مختلفة.

جدول (13) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في
درجة الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متزوج	100	58.08	3.544
أعزب	2	59.50	3.536
مطلق أو أرمل	2	54.50	7.778

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروقاً ظاهرة بين المتوسطات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الفروق في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" f "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	29.486	2	14.743	1.131	.327 غير دالة
داخل المجموعات	1316.360	101	13.033		
المجموع	1345.846	103			

يتضح من الجدول(14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية. ويفسر الباحث أن أساتذة الجامعة نتيجة النزاع المسلح، يعانون من الاحتراق النفسي بنفس الدرجة، لأن الظروف المعيشية المحيطة بالجميع متشابهة للغاية، حيث يواجه العزاب من أعضاء هيئة التدريس ضغوطاً في البحث عن دخل مناسب، وإثبات الذات، وتكوين مستقبلة المهني، والأوضاع السائدة المحيطة، قد تسبب له بعض الضغوط كما هي لدى المتزوج والمطلق أو المرمل، والذي بدورهم يواجهون أعباء عائلية واقتصادية. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة كلاً من : حريش، والعزب(2022)، و(Sarıkaya, 2021)، ومحمد (2021)، والتي أظهرت إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (15) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في درجة
الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 4 أفراد	52	57.37	3.757
أكثر من 4 أفراد	46	58.59	3.194
لا يوجد	6	59.67	4.761

يتضح من الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرة بين المتوسطات وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط الفروق في درجة

الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" f "	مستوى الدلالة
بين المجموعات	53.303	2	26.651	2.083	.130 غير دالة
داخل المجموعات	1292.543	101	12.797		
المجموع	1345.846	103			

يتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة.

ويرى الباحث أن متوسط عدد أفراد الأسرة عند أساتذة الجامعة متقارب، مقارنة مع غيرهم من أفراد المجتمع وخاصة في هذه الظروف الصعبة التي يعيشها جميع أفراد الشعب اليمني جراء النزاع المسلح، ولذلك لا توجد فروق في المعاناة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عساف(2003).

جدول (17) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T)
للفرق في درجة الاحتراق النفسي الكلي لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الراتب

الراتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مستمر	0	0	0	0	0
غير مستمر	104	58.04	3.615		

يتضح من الجدول(17) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي الكلي لدى أساتذة الجامعة وفقاً لمتغير الراتب، وهو ما يعكسه المتوسط الحسابي، حيث أن أفراد العينة(104) كاملتاً اجمعوا في استجاباتهم أن الراتب غير مستمر(يصرف نصف راتب فقط في كل 4 أو 5 أشهر)، وهذا هو السبب الأساسي في زيادة معاناة أفراد العينة.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن أعباء الحياة تؤثر على كافة أفراد الشعب اليمني، بما فيهم أساتذة الجامعة، في ظل الظروف الصعبة وارتفاع الأسعار بشكل كبير، وانقطاع الراتب الذي يعد الدخل الوحيد للكثير من أساتذة الجامعة، وهذا بدوره يسبب لهم الشعور بأن مهنته لا تفي بتحقيق حاجاته ومتطلبات أفراد أسرته، الأمر الذي انعكس على تبلد مشاعرهم وشعورهم بالإحباط والملل واليأس وغيرها من مظاهر الاحتراق النفسي، نتيجة النزاع المسلح. وتتفق هذه النتيجة وبشكل جزئي مع نتائج دراسة باسعد (2012)، وعساف(203)، ومحمد(2021)، والتي أشارت إلى أنه كلما قل الراتب زادت المعاناة.

يتضح من خلال كل ما تقدم نستنتج أن الاحتراق النفسي يؤثر على الصحة النفسية للأستاذ الجامعي، أي أنه يستنزف كل طاقته وتنخفض دافعيته للتعليم ويصبح دائم الانفعال والتوتر وغير قادرا على التحكم والسيطرة في مجريات العملية التعليمية وما يحيط بها من ظروف ضاغطة الناتجة عن النزاعات المسلحة في اليمن، ما ينعكس سلباً على صحته النفسية وعلى تأديته لمهامه على أحسن وجه، بما في ذلك العملية التعليمية.

الاستنتاجات: من خلال النتائج فقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-أن أساتذة جامعة صنعاء يعانون من الاحتراق النفسي وبمستوى مرتفع جداً في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، حيث جاء بُعد الاجهاد الانفعالي بالمرتبة الأولي، وبُعد تبلد المشاعر نحو الأخرين بالمرتبة الثانية، وأخيراً بُعد نقص الشعور الشخصي بالإنجاز والأداء بالمرتبة الثالثة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي:(الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، الحالة الاجتماعية، عدد أفراد الأسرة، الراتب).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

-محاوله كشف الاحتراق النفسي من خلال أعراضه الأولية واتخاذ الخطوات اللازمة للوقاية منه، ومنع حدوثة، بدلا من علاجه واستفحاله، خاصة وأن النتائج أظهرت وجود درجات احتراق نفسي مرتفع جداً لدى أساتذة الجامعة الناجمة عن النزاعات المسلحة في اليمن.

-ضرورة اهتمام إدارة جامعة صنعاء بمنتسبي الجامعة(الأكاديمي والإداري) من خلال ايجاد حلول لمشاكلهم في ظل انقطاع الراتب، وعقد ندوات لهم للتخفيف من حدة الضغوط النفسية وكيفية التعامل معها، خاصة إذا استمر النزاع المسلح في اليمن.

المقترحات: في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث أجراء الدراسات الآتية:

-إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على الاحتراق النفسي الناجم عن النزاعات المسلحة في اليمن لدى أساتذة الجامعات الأخرى في اليمن، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

-إجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتعرف على الاحتراق النفسي الناجم عن النزاع المسلح وعلاقته بجودة الحياة لدى أساتذة الجامعات وعينات أخرى.

-إجراء دراسة مماثلة لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي الناجم عن النزاع المسلح لدى الكادر الإداري في الجامعات اليمنية وعينات أخرى.

-على الجامعات أن تعد برامج على مستوى عربي وحتى عالمي لكشف جرائم النزاعات المسلحة في اليمن التي يتعرض لها المجتمع اليمني.

قائمة المراجع:

1- أبن خلدون، عبدالرحمن (1978)، مقدمة العلامة ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت.

2- الاسود، فايز علي(2015)، الضغوط النفسية الناجمة عن الحرب على غزة لدى طلبة جامعة الازهر بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوي والنفسية، المجلد(23)،العدد(4)،ص 87-111.

3- باسعد، عمر عبيد(2021)، مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كلية التربية سيئون، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد (4)، العدد (1)صص 12-33.

4- بافطوم، سالم أحمد (2011)، دراسة مستوي الاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، محافظة المهرة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد(18) العدد(7)، صص 210 – 244.

5-البداي، ناصر علي(2021)، اضطراب ما بعد الصدمة المترتبة على أحداث الصراع الداخلي والحرب في اليمن لدى منتسبي جامعة صنعاء، مجلة الجامعة اليمنية، العدد(4).

6- البقمي، نجلاء مرزوق(2021)، الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشرورة، الآداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد(9)، ص 54-119.

7- الحاتمي، سليمان بن علي(2014)، الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهر بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، منشورة، جامعة نزوين، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، تحصص ارشاد نفسي.

8- حامد، رنا نجيب(1999)، الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

9- حسن، صادق عبده(2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

10- حريش، لطف، والعزب، عباس(2022)، الاحتراق النفسي لدى الممرضين في المستشفيات الحكومية بأمانة العاصمة، الآداب للدراسات النفسية والتربوية، مجلة كلية الآداب، جامعة ذمار، العدد(14)، صص 7-48.

11- الرشيد، لولوة صالح(2020)، الصمود النفسي و علاقته بالاحتراق النفسي والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد(28)، العدد(9)،ص 46-69.

12- الشربيني، مسعد الحسيني(2021)، الصمود النفسي وعلاقته بجودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج (قطر والسعودية وعمان)، مجلة العلوم التربوية، العدد (17)،،تصدر عن كلية التربية، جامعة قطر، ص 96-124.

13- شقورة، يحيى عمر(2021)، مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد (5)، ص 229-248.

14- الشملي، علي خليفة(2021)، الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى المعلمين في محافظة شمال الباطنة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المجلد (5)، العدد (20)، ص 319-368.

15- ضيف، الأزهر، و زيدان، جميلة (2016)، نقد نظرية الصراع و اسقاطها على الواقع العربي، مجلة الدراسات والبحوث جامعة الشهيد حمة لخض-الوادي العدد(20)، صص188ـ 196.

16- عساف، عبد محمد(2003)، مجالات التوتر والضغط النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح وبيرزيت أثناء انتفاضة الأقصى نتيجة العدوان الإسرائيلي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد(17)، العدد(1)، ص 1- 30.

17- فدعم، محمد علي(2020)، النزاعات المسلحة وتأثيرها على الأسرة العراقية، دراسات العلوم الإنسانية، والاجتماعية، المجلد (47)، العدد(2)، ملحق(1)، صص 520 -539.

18- محمد، نبال عباس(2021)، الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (33)، ص 198-219.

19- ملجة كلية التربية، جامعة الأزهر(2019)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم الفني، العدد(183)، الجزء الأول.

20- منصور، أحمد، ومحاميد، فايز (2022)، فاعلية برنامج عالجي جمعي روائي في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسرى المحررين، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، العدد(17).

21- البداي، ناصر علي (2022)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا والنزاع المسلح في اليمن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، العدد(17).

22- مواطنة لحقوق الإنسان(2021)، حرب التجهيل، دراسة ميدانية عن تأثير النزاع المسلح على الوصول للتعليم في اليمن، ص 9-99.

23- نصير، تماره محمود(2019)، الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (113)، ص 43-36.

24- نصيف، عبد الامير(2017)، الاحتراق النفسي وعلاقته بتوقعات الكفاءة الذاتية لذي أساتذة الجامعة، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد(24)، صص 189-211.

25- وزارة التخطيط والتعاون الدولي اليمني(2022)، التداعيات الاقتصادية والاجتماعية للحرب الروسية الأوكرانية على اليمن، اليونيسف منظمة الطفولة، ورقة تحليلية(3).

26- Dima, Gabriela,. at,. al,.(2021), Job Stress and Burnout among Social Workers in the VUCA World of COVID-19 Pandemic, Sustainability, (13) (7109), pp:1-25.

27- Esteban,. Renzo,. At,.al,.(2022), Psychological distress and workload as predictors of satisfaction with life in Peruvian female university professors with a family burden, Heliyon(8),pp; 1-6.

28- Fatima,. Adel Isa(2020), Psychological Burnout Among Faculty Members In The College Of Basic Education,. Multicultural Education,. Volume(6), Issue(5), PP,15-23.

29- Fuenzalida, Javier, at,.al,.(2022), Red tape and burnout risks of public service managers: BSG Working Paper Series, University of oxford, pp:1-24.

30- Leite,. Tatiane,. At,.al,.(2019), Prevalência e fatores associados da syndrome de Burnout em docentes universitários,. Rev Bras Med Trab(17)(2)pp:170-179.

31- Mohammed ,S.,at,. al,(2020), Burnout Determinants and Consequences Among University Lecturers Determinantes de agotamiento y consecuencias entre profesores universitarios, amazonia investiga, Volume(9) , Issue (27),PP: 13-24.

32- Pelly,.Diane,.at,.al,.(2022), Worker Stress, Burnout, and Wellbeing Before and During the COVID-19 Restrictions in the United Kingdom, ORIGINAL RESEARCH article, Front. Psychol., (5),pp:1-13.

Period 2005–2020,. Hindawi, Education Research International, Volume 2021,.PP.1-10.

33- Rocha,. Fernanda,. at,. al,.(2020), Burnout syndrome in university professors and academic staff members: psychometric properties of the Copenhagen Burnout Inventory–Brazilian version. springer open journal, pp:11-33.

34- Ruiz, M. at al. (2021), Trait Emotional Intelligence and Wellbeing During the Pandemic: The Mediating Role of Meaning-Centered Coping Maria-Jose Sanchez-Ruiz1, Natalie Tadros1, Tatiana Khala.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.648401/full

35- Sarıkaya, Muhsin,(2021), An Investigation of the Relationship between COVID-19 Anxiety and Burnout among Music Teachers, International Journal on Social and Education Sciences, Vol.(3), No.(4), pp:789-806.

36- Sua´rez, Iva´n,.at.al,.(2021), Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the

37- Szwame,. Katarzyna,. at,. al,.(2022),Predictors of the Occupational Burnout of Healthcare Workers in Poland during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study, Int. J. Environ. Res. Public Health,(19), (3634),pp;1-21.

The level of psychological burnout among university professors in light of armed conflicts in Yemen

Dr. Nasser Ali Al-Baddai

Center for Political and Strategic Studies - Sana'a University - Yemen

Abstract: The study aims to identify the level of psychological burnout among the professors of Sana'a University in light of the armed conflicts in Yemen. The study sample consisted of (104) faculty members The tool was built, and the descriptive-analytical approach was used, and the results of the study showed that university professors suffer from psychological exhaustion at a very high level in the overall score of the scale and its sub-dimensions, where the emotional dimension is. Tension came in the first place, and after feelings of slackening towards others ranked second, and finally after lack of sense of personal achievement and performance ranked third, and there were no statistically significant differences according to the study variables, namely: (gender, academic degree, teaching experience, marital status, number of family members, salary). In light of the results, the study presented a number of relevant recommendations and suggestions.

Keywords: psychological burnout, armed conflicts in Yemen.

دور التحول الرقمي في تنمية المهارات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

أميرة أحمد ربيع عجوه

كلية التربية، جامعة دمياط –مصر

ملخص: تهدف الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد التكنولوجيا الرقمية المستخدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ورصد واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب أثناء وضع الميزانية المالية للتعليم قبل الجامعي وضع بند مخصص لبرامج وتكنولوجيا الرقمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يتم توفير الاحتياجات التي يتطلبها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العام، بحيث يستطيع الطلاب الحصول على العدالة في التعليم وجودة التعليم والمساوة بينهم وبين زملائهم العاديين، والحاجة إلى تدريب معلمي المدارس العام والتربية الخاصة على تطبيقات وبرامج دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتقليل مشكلات التي تحد من التحول الرقمي في التعليم، وضرورة الإعلان عن أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وتحديد نوع الإعاقة التي تتطلب برامج تكنولوجية رقمية خاصة بها؛ لتقليل التسرب وتحسين عملية الدمج؛ ولتشجيع أصحاب المصلحة للمساهمة في دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات الرئيسة: ذوي الاحتياجات الخاصة، التحول الرقمي، التكنولوجيا الرقمية.

1. مقدمة:

تتزايد الاهتمامات التربوية (محليًا وعالميًا) برعاية الفئات الخاصة من المتعلمين، وتعد عمليات تحسين وتطوير مناهجهم وكتبهم مركز عناية المهتمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج، فالمناهج تعد الركيزة الرئيسة لرصد الخبرات المشتركة بين المتعلمين، وبوسعها تهيئة الخبرات التعليمية لتفاعل المعاقين مع العاديين، مما يقلل هوة الفجوة بينهما. (منال علي حسن محمد، 2022: 26)

كما أن توفير تعليم منصف وشامل للجميع داخل الفصول الدراسية وخارجها مرتبط باستعداد المدرسين والأوساط التعليمية على نحو أفضل، وحصولهم على دعم متميز، فلذا يمكن للتكنولوجيا وحدها أن تُسفر عن نتائج تعلم جيدة، فتدريب المعلمين على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهم، لكن الأهم منه هو اكتسابهم مهارات التقييم والمهارات التربوية اللازمة للتعامل مع الطلاب حسب مستواهم، وتنفيذ المناهج الدراسية واستراتيجيات التعلم المتمايز. (رحاب أحمد راغب، 2022: 6)

تعد التقنيات التعليمية الحديثة من الوسائل التي تُسهل للمدارس تلبية جميع احتياجات المتعلمين المتنوعة، وتوفر مجموعة من الخيارات الملائمة بشكل يراعي نقاط القوة والضعف في الجانب الأكاديمي للمتعلمين من خلال الأجهزة والبرامج والتقنيات الرقمية المساعدة، وبشكل يتسق مع اهتماماتهم الشخصية والسرعة الملائمة التي يتعلم بها كل متعلم، وتعد التقنية من الأدوات التي تشبع الاختلافات بين المتعلمين كالاختلاف في أسلوب التعلم، والمعرفة التقنية، وفئة الإعاقة، والمستوى الثقافي والاقتصادي، كما أن هذه التقنيات تشبع الحاجة لاستخدام القنوات الحسية المتعددة، وذلك من خلال السماح للمتعلم بالحصول على المعلومات من خلال الرسوم البيانية، والصور، والفيديو، ومقاطع الصوت؛ لدعم جميع المتعلمين على اختلافاتهم في التعلم (هناء بنت عبد الله الزهراني ، ماجد بن عبد الرحمن السالم: 2021: 209).

إن تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على وسائل تكنولوجيا التعليم المختلفة كأجهزة الحاسوب وغيرها، قد أسهم في الكثير من الإيجابيات التي تعود عليهم سواء أكان ذلك من الناحية النفسية، أم الأكاديمية، أم الاجتماعية، أم الاقتصادية، فقد أثبتت دراسات كثيرة أن استخدام الوسائل التعليمية

كالحاسب الآلي مثلا له دور كبير في خفض التوتر، حيث تتوفر فيها كثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء الطلاب، وبالتالي تخفف كثيرًا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم، وبذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة كمعزز إيجابي في تعديل سلوكهم. (صبرينة طبوش، 2021: 249)

وبالنظر إلى التكنولوجيا الرقمية يمكن القول أنها ميسرة لعملية الدمج التعليمي والاجتماعي للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنها تسهم في تحقيق الاستقلالية ومشاركة في أنشطة المدرسة لذوى الاحتياجات الخاصة.

2. مشكلة الدراسة:

إن علاقة ذوي الإعاقة بالثقافات الرقمية علاقة معقدة ومتناقضة بصورة واضحة. فمن ناحية إبتكرت التقنية الرقمية الجديدة مجموعة من الأجهزة المساعدة التي حسنت كثيرا حياة ملايين الناس ممن فقدوا بصرهم، أو سمعهم، أو قدراتهم على إستخدام أيديهم أو أرجلهم، أو غير ذلك من حالات الإعاقة المادية والنفسية. وتوجد مجموعة من الأجهزة الرقمية المساعدة والعلاجات الرقمية التي تفتح آفاقا جديدة ومزهلة لذوي الإعاقة وهذا مجال ينتقد فيه من سيصبحون كائنات إلكترونية. وقد فعلت التقنية الرقمية فعلها في توفير بصر وسمع أكبر، وفي تسهيل إعادة التأهيل البدني والحركة، وفي زيادة إمكانات أصحاب الحالات المعرفية والنفسية والاجتماعية، مثل التوحد، والسكته الدماغية، وإضطراب ما بعد الصدمة، وغير ذلك(هند إسماعيل إمبابي،2022: 49).

الحقيقة أننا في العالم العربي مازلنا بعيدين تمامًا عن أبسط التطبيقات الرقمية ضمن هذه المنظومة الضخمة، وما نتفاخر به من استخدام بعض البرمجيات والتطبيقات ليس إلا طرف خيط في عالم رقمي هائل الابتكارات، وإذا تجاهلنا أهمية تطبيق الرقمنة بشكلها الأمثل في القطاعات الحياتية المختلفة، بالرغم من أننا لا يمكن بعد اليوم أن نغض بصرنا عن ضرورة تطبيقها في القطاع التعليمي، وبخاصة بعدما خلفه استحداث عالم كورونا من ارتباطات تقنية وما يحاول فرضه اليوم كضرورة طارئة (ثابت غنام، 2022: 63-64).

وتشير بيانات مسح سوق العمل في مصر لعام 2018م إلى ارتفاع نسب الإعاقة بين الفئات الأكثر فقرًا، ومن الجدير بالذكر أن تلك المعدلات ترتفع في المناطق الحضرية خاصة في إقليم الإسكندرية والسويس (28.6%) وإقليم القاهرة الكبرى (17.9%) مقارنة بـ 10.7% في حضر الوجه القبلي، وكذلك ترتفع تلك المعدلات بشكل ملحوظ بين فقراء القاهرة الكبرى بشكل عام، حيث بلغت 19.7% بين الفقراء مقارنة بـ 17.7% بين غير الفقراء، وأخيرًا ترتبط الإعاقة ارتباطًا تدريجيًا بمدى توفير الأمن الغذائي؛ حيث أشار 22.9% من ذوي الإعاقة إلى شعورهم بعدم القدرة على توفير الطعام مقارنة ب 13.8% من غير ذوي الاعاقة (Sieverding, M & Hassan, R. 2019).

وقد أكدت دراسة(**Jena , Parhi, January 2022**): على إن الاعتراف بقدرات جميع المتعلمين ذوي الإعاقة بشكل منصف هو عملية معقدة للغاية وتتطلب أيضا تكنولوجيا حديثة، ويمكن للممارسة الفعالة للتكنولوجيات المساعدة أن تساعد أي بلد بشكل إيجابي في تحقيق التعليم الشامل/الخاص من خلال مساعدة المتعلمين ذوي الإعاقة في المدارس، وبغض النظر عن أهمية التكنولوجيات المساعدة وتأثيرها البناء، فإن الوعي بالتكنولوجيا المساعدة والوصول إليها في التعليم الخاص ولا سيما في البلدان النامية غير كافٍ، وقد حاولت دراسة الحالة هذه لمدرسة خاصة فهم مدى الوعي والوصول إلى التكنولوجيا المساعدة بين المتعلمين ذوي الإعاقة، كما كشفت عن تجارب المعلمين الخاصين في استخدام وتنفيذ التكنولوجيا المساعدة للمتعلمين ذوي الإعاقة.

وأوضحت دراسة(**Koustriava,2022**): أنه قد يواجه الأفراد ذوو الإعاقات البصرية (VI) صعوبات في التأقلم مع برنامج التعليم عن بعد (DE) ويرجع ذلك أساسًا إلى مشكلات إمكانية الوصول والافتقار السائد إلى الاستعداد، وكان السؤال الرئيس هو: ما هي الصعوبات؟ وعلى وجه التحديد الجوانب المحددة لاستعداد المشاركين التي يمكن أن تعرض حضورهم في برنامج DE للخطر، هدفت الدراسة إلى: فحص مدى استعداد الأفراد المصابين بالمركز السادس للمشاركة في DE والعلاقات المحتملة بين استعداد المشاركين للمشاركة وخصائصهم الشخصية، وقد وضعت استبيان من 42 بندًا لفحص مدى الاستعداد للمشاركة من خلال خمسة مقاييس فرعية تشير إلى الدافع،

والمهارات، والإدارة الذاتية، والتفاعل، والوصول إلى الوسائل التكنولوجية (بما في ذلك وسائل التكنولوجيا المساعدة). وكشفت النتائج عن درجة إيجابية قليلًا من الاستعداد فيما يتعلق بتحفيز المشاركين وإدراكهم لمهاراتهم وإدارتهم الذاتية، ودرجة محايدة تقريبية من الاستعداد فيما يتعلق بجوانب التفاعل والوصول إلى الوسائل التكنولوجية في سياق برنامج DE، وكلما زاد المستوى التعليمي وحسن استخدام الحاسوب كلما كان الاستعداد للمشاركة أكثر إيجابية.

وأبلغت دراسة(**جاد الله:2021**): أن المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي عند استخدام الممارسة المرتكزة على تطبيقات الهواتف الذكية مع الأطفال التوحديين قوة نسبية كلية (77%) وهي نسبة مرتفعة.

وأكدت دراسة(**Andrean, Pradipta & Purnamawati, 2021, November**): أن المدارس الشاملة هي مدارس لجميع الأطفال دون تخصص أو استثناء جميع في غرفة واحدة ولا تهتم بالاختلافات في الظروف الجسدية، والفكرية، والاجتماعية، والعاطفية وغيرها، وهذا يشمل الأطفال ذوي الإعاقة، والأطفال الذين يعانون من ضعف في التعلم، والأطفال غير الموهوبين، وأطفال الشوارع والأطفال في الطبقة الدنيا، ويوفر تضمين تكنولوجيا التعليم مساحة واسعة جدًا ومفتوحة وودية في التعلم، ويعطي نظام التعليم الذي يعطى دائمًا الأولوية للاحترام المتبادل للاختلافات؛ لذلك يهدف نظام تكنولوجيا التعليم الشامل إلى إزالة العقبات وحل المشكلات، ودعم تنفيذ التعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهناك العديد من التقنيات التكيفية المهمة مثل: NVDA (الوصول غير المرئي لسطح المكتب)، و JAWS (الوصول للعمل عن طريق الكلام)، و I-Chat (يمكنني الاستماع والتحدث)، وتهدف هذه الخدمة إلى عدم التمييز بين طفل وآخر بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية؛ حتى يتمكنوا من التطور والتعلم مثل الأطفال بشكل عام، وهو الأمر الذي أصبح أهم شيء من نجاح التعليم الشامل.

وأوضحت دراسة (**أحمد، 2020**): أن هناك دور سلبي لوسائل الإعلام فيما يتعلق بالتغطية اللازمة لقضية توظيف التقنيات الرقمية اللازمة في التربية المجتمعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر تربية

سليمة، وقلة الأماكن المجهزة لاستقبال التقنيات الرقمية التي تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم توفيرها من قبل الدولة، وعدم توفير التقنيات الرقمية اللازمة والمفيدة في التربية المجتمعية لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن هناك قصورًا في التواصل بين المدرسة والأسرة.

وأشارت دراسة(Cagiltay, Cakir, Karasu, Islim& Cicek, 2019): أن استخدام المعلمين للتكنولوجيا للأغراض التعليمية كان محدودًا للغاية؛ بسبب نقص البنية التحتية والمواد المناسبة، ويعتقد المعلمون أن استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية يُحسن جودة النتائج التعليمية والرضا الوظيفي فيما يتعلق بتعلم التقنيات الجديدة للاستخدام التعليمي، ولا يشعر المعلمون بالالتزام بتعلم التقنيات الجديدة ما لم تصبح ضرورة، علاوة على ذلك هناك إمكانية كبيرة لتطوير المواد في مجال التربية الخاصة بتقنيات جديدة، بالإضافة إلى جانب تطوير المواد للطلاب باستخدام تقنيات اكتشاف الحركة الجسدية، والشاشة التي تعمل باللمس، وتقنيات الألعاب الذكية، ومن الضروري أيضًا تدريب المعلمين على كيفية استخدامها في الفصل الدراسي، وتدريب أولياء الأمور على مواصلة تعليم الطلاب في المنزل، ويمكن أن تدعم المواد المعلمين أثناء تدريس مهارات الرعاية الذاتية والمهارات الاجتماعية والمفاهيم المعرفية.

وبالنظر لما سبق نجد ارتفاع نسبة الإعاقة والتي بدورها تتطلب تلبة الاحتياجات الخاصة بهم في مجال التعليم، وتعتبر التكنولوجيا الرقمية افضل وسيلة لتلبة احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التعليم حيث أنها توفر لهم فرصا تعويضيه تلبى الاحتياجات الخاصة بكل إعاقة على حده، وبالنظر لقلة الوعي بأهمية التحول الرقمي في مجال الخدمات التعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

تتمثل في تساؤل الرئيس التالي : **ما دور التحول الرقمي في تنمية المهارات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟**

يتفرع من هذا السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

أ- الإطار المفاهيمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ب- ما هي التكنولوجيا المستخدمة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ت- ما واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟

3. أهداف الدراسة:

أ- التعرف على الإطار المفاهيمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- تحديد التكنولوجيا الرقمية المستخدمة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ت- رصد واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ث- التعرف على دور التحول الرقمي في تنمية المهارات لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

4. أهمية الدراسة:

-قلة الدراسات التي تناولت التكنولوجيا الرقمية المساعدة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

-توجيه أنظار المعلمين والمسئولين إلى أهمية دمج التكنولوجيا الرقمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس، ودورها في تحسين جودة الحياة والتعلم لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

-تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار المسئولين في المجتمع؛ للتغلب على المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام تكنولوجيا الرقمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

5. منهج الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية التحليلية التي تعتمد على جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة، وتحليل وتفسير الاستنتاجات.

6. الإطار المعرفي:

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

هم الطلاب الذين يحتاجون إلى تقديم برامج وخدمات خاصة، تختلف عن الطلاب العاديين؛ لتمكينهم من مناهج التعليم العام بفصول الدمج، وتشمل تسع فئات: المتفوقين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي الاضطرابات العاطفية أو السلوكية، وذوي اضطرابات النطق والكلام، والتوحد، وذوي الإعاقة العقلية، وذوي الإعاقة البصرية، وذوي الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقة الحركية أو الجسدية. (نجلاء مجد محمود النحاس، 2021: 66)

خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل فيما يلي (لمياء عبد الحميد بيومي: 2021: 327):

-فقدان التوازن ما يسبب الغضب والعصبية والقلق والانطوائية والعدوانية.

-الشعور المتزايد بعدم الأمان ما يتسبب في الخوف وعدم الثقة بالمحيطين.

-الشعور المتزايد بالنقص ما يؤدي إلى العزلة والانطواء.

-الشعور المتزايد بالعجز ما يؤدى إلى الإحساس بالفشل والخوف من المستقبل.

قد بدأ الاهتمام التكنولوجي بذوي الاحتياجات الخاصة أول مرة عام 1966م، وذلك حين تم تعديل سياسة قانون الاتصالات في الولايات المتحدة الأمريكية التي أشارت إلى ضرورة توافر خدمات ومعدات الاتصال: (الهاتف، والتلفاز) للأشخاص الذين يعانون من إعاقة في البصر أو السمع، وقد فرض هذا الإجراء القانوني على الشركات المصنعة والمنتجة لخدمات الاتصال ضمان تصميم هذه الأدوات والوسائل بشكل يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقات السمعية والبصرية، وكان الهدف من هذا الحكم تعزيز وصول جميع الأمريكيين إلى وسائل الاتصال دون استثناء في المدارس والمرافق الصحية والمؤسسات العامة، وقد كان هذا القانون بداية لجميع الآلات والتقنيات التي سهلت لاحقًا حياة ذوي الاحتياجات الخاصة (عزيز كعواش، سامية جفال،2020 :71-72) .

أهمية التقنيات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، وهي(عزام إبراهيم معتاد السريحي، صبحي سعيد عويض الحارثي، 2022: 211):

-أن لها دورًا فعالًا في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وتنمية الثقة بالنفس للطلاب.

-أن لها فاعلية في حل المشكلات التعليمية، والسلوكية، والنفسية باعتبارها أداة تعليمية تنمي مهارتي القراءة، والكتابة.

-تلعب دورًا مهمًا في معالجة الفروق الفردية والتي تكون ظاهرة بوضوح في الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال التنويع في طرق وأساليب التعلم بما يناسب مع الاختلاف بين المتعلمين.

-تساعد على تنمية السلوكيات المرغوب فيها، واكتساب المفاهيم المعقدة أو المركبة.

-تمكن من التغلب على انخفاض مهارة التفكير المجرد لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال خبرات حسية خاصة.

-تعمل على زيادة عنصر التشويق والدافعية للتعلم، والاقبال على اكتساب المعارف، حيث تركز على التعزيز في التعليم من خلال التغذية الراجعة.

-تحسين عملية التعلم من خلال تكرار الخبرات وزيادة الاحتكاك بين التلميذ وحل ما يواجه من صعوبة.

-تساعد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتساب المهارات الأكاديمية اللازمة لتحقيق التكيف مع المجتمع.

-تحقق للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إحساسًا خاصًا بالاستقلالية.

فوائد التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل فيما يلي(سامية عدائكة، حنان عدواني، نادية بوضياف،2019: 97):

-تُسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين ذوي الاحتياجات الخاصة.

-تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها، مثل: (اتباع النظام، والتعاون)؛ مما يساعد الطفل على التكيف الاجتماعي.

-تكوين وبناء مفاهيم سليمة: يؤدي تنويع استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى تكوين وبناء مفاهيم سليمة لديهم.

-إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم.

-تعالج اللفظية والتجريد.

-تقدم وسائل تكنولوجيا التعليم والتغذية الراجعة الفورية.

-إمكانية تكرار الخبرات.

-توفير مميزات خارجية: تعوض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عن الضعف في مثيرات الانتباه لديهم.

-تجعل الخبرات التعليمة أكثر فاعلية.

-المساعدة في نمو جميع المهارات.

-تقليل الإعاقات أو إزالة أثرها.

-المشاركة الفعالة بشكل كامل في الفصول التعليمية العامة.

-تقليل الاعتماد على الآخرين.

مستويات تكنولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتفاوت مستويات التقنية التي تحتويها هذه التكنولوجيا، حيث يمكن تصنيفها في ثلاثة مستويات، كما يلي(وردة برويس، زهية دباب، دليلة بدران، 2020: 46-47):

التكنولوجيا المساعدة البسيطة: كالآت تصوير الوثائق التي تقوم بتصوير الوثائق صورًا أكبر من حجمها الطبيعي؛ ليستطيع ذوي الإعاقات البصرية من قراءتها، أو ما يقدمه برنامج ويندوز من تسهيلات من خلال الخيارات المتاحة لكل متعلم من ذوي الإعاقات السمعية.

التكنولوجيا المساعدة المتقدمة: كالأجهزة والمعدات المتخصصة التي تعتمد على إمكانات الحاسب في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: الكاميرا الرقمية التي تثبت على رأس المدرس داخل الفصل؛ لتصوير حركة شفاه هذا المدرس وإظهارها على الشاشة أمام الطالب من ذوي الإعاقات السمعية.

مستويات ضرورة استخدام تكنولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة، وتشمل على:

شخصية: كالأدوات والأجهزة والبرمجيات التي يتم استخدامها من قبل الشخص لتلبية حاجاته الشخصية (المتعلقة بإعاقته).

تطويرية: كالأدوات والأجهزة والبرمجيات التي يمكن الاشتراك بها من قبل أكثر من فرد تساعد هؤلاء الأفراد في التغلب على صعوبات تعلم معينة، ويمكن الاستغناء عنها من قبل الفرد الذي يتخطى الصعوبات.

تعليمية: كالأدوات والأجهزة والبرمجيات الخاصة بمادة دراسية معينة أو سنة دراسية، وتساعد في تكييف المادة الدراسية؛ لتتلاءم مع احتياجات الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة لتلك المادة أو في تلك السنة الدراسية، وليس بالضرورة استخدامها في مادة أخري أو سنة دراسية أخري.

وظائف التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

وتتمثل فيما يلي(عفراء إبراهيم خليل العبيدي، 2021: 31-32):

-تساعد التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في التغلب على الكثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، وتيسر عملية تواصلهم الاجتماعي.

-ترفع مستوى مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية.

-تخفف من حدة التوتر والقلق النفسي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بتوفيرها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة.

-تعمل على تعديل السلوك؛ لفاعليتها في علاج الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية بنجاح.

-تعمل على خفض سلوك النشاط الزائد، وتُحسن بعض السلوكيات المصاحبة له كضعف الانتباه، والاندفاعية، وفرط الحركة.

-تُسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إذ تقدم مثيرات متعددة للمتعلمين تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ.

-تُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية مرغوب فيها لدى التلاميذ ذوي الاحيتاجات الخاصة كاتباع النظام والتعاون؛ مما يساعد التلاميذ على التوافق مع نفسه ومع الآخرين والبيئة المحيطة به.

-إكساب التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم.

-توفير خبرات حسية مناسبة مما يوسع مجال الخبرات لديهم.

-تقديم تغذية راجعة فورية خاصة أن برمجيات التكنولوجيا الحديثة تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة من معرفة خطأ أو صواب إجاباتهم بشكل فوري.

-تكرار الخبرات وتوفير مميزات خارجية تعوض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتثير الانتباه لديهم، وتجعل الخبرات أكثر فاعلية وأبقى أثرًا وأقل احتمالًا للنسيان، وتُبسط المعلومات لهم.

دور تكنولوجيا التعليم في تقديم حلول لذوي الإحتياجات الخاصة :

يتلخص دور تكنولوجيا التعليم في تقديم حلول لذوي الإحتياجات الخاصة من خلال(أسماء حامد عبد المقصود، وآخرون،2022: 20):

حلول مادية: متمثلة في توفير الأجهزة والمواد والوسائل والمصادر التعليمية والبرمجيات أو اقتنائها.

حلول فكرية: تشتق من نظريات التعليم والتعلم وتحويلها إلى كفايات تعليمية لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لهؤلاء الأفراد .

حلول تصميمية: تتمثل في مراعاة الأساليب التقنية عند تصميم وتطوير مصادر التعلم والبرامج والمواد التعليمية .

وتعد التكنولوجيا المساعدة أداة قوية لزيادة الاستقلالية وتحسين المشاركة . وتسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأن يصبحوا مستقلين وأن يشاركوا في أنشطة التعلم مع أقرانهم. كما أن الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة لديهم مجموعة متنوعة من القضايا المتخصصة التي تحتاج إلى معالجة لجعلهم ناجحين في الفصول الدراسية. كما يعد اختيار جهاز التكنولوجيا المساعدة المناسب أمرا بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال على النجاح في عملية التعلم. وتشير العديد من الدراسات إلى أن أجهزة التكنولوجيا المساعدة عند استخدامها بفعالية مع الطلاب ذوي الإعاقة، قد حققت نتائج إيجابية مع الطلاب الذين يقومون بالعمليات اليومية. كما أن التعلم القائم على الألعاب والخدمات القائمة على الموقع (التكنولوجيا الفائقة) يمكن أن تكون مفيدة في مساعدة المستخدمين على التنقل في "العالم الحقيقي"(Viner, et al,2020: 244).

كما حققت التكنولوجيا الرقمية العديد من الأدوار التي تتمثل فيما يلي(Coflan, Kaye, 2020: 10).

-وجدت مراجعة للتقنيات المساعدة أن أكثرها فعالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم تشمل معالجة النصوص والوسائط المتعددة والنص التشعبي. كما ولد تحويل الكلام إلى نص تأثيرات إيجابية، وإن كانت أصغر.

-حققت الترجمة وتمييز النص وأدوات النص المتسلسل المستندة إلى الأجهزة اللوحية مع قدرات اللمس مكاسب أكاديمية كبيرة بين الطلاب ضعاف السمع.

-ثبت أن كتب القصص التفاعلية تساعد في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة.

-أدوات EdTech التي توفر مناهج مرنة لاستهداف نقاط القوة لدى المتعلم قد أثبتت أنها تزيد من التعلم بين الطلاب المعاقين ذهنيا.

-ثبت أن الكتب الإلكترونية ذات وظائف الوسائط المتعددة مفيدة لدعم التعلم بين الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

-يمكن للأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية الاستفادة من قواميس الوسائط المتعددة التي تعرض الإصدارات المطبوعة والموقعة من الكلمة ، والتي تكملها صورة.

بعض الأمثلة التي يمكن من خلالها تحديد دور التكنولوجيا الرقمية لذوى الاحتياجات الخاصة (Nikolaidis, Xanthidis, 2015, April: 231):

-جهاز غير قياسي ، وهو "ماوس الرأس" الذي يتصرف مثل الماوس العادي بعد حركة الرأس.

-تفتح تقنية تعقب العين الطريق لتطوير ابتكارات وبرامج خاصة مصممة للتحكم في مؤشر شاشة الكمبيوتر من خلال متابعة حركة العين للمستخدم.

-يمكن لتكنولوجيا موجات الدماغ المطبقة على الأشخاص الذين يعانون من إعاقات صوتية أو حركية أو عقلية أن تسهل من خلال واجهات مستخدم الدماغ (BCIs) الاستخدام السلس للإنترنت حتى هؤلاء الأشخاص.

-تسمح الآليات الموجودة على الشاشة للمستخدمين بتحديد مفتاح بمساعدة الماوس أو الشاشة التي تعمل باللمس أو لوحة الانزلاق أو الماوس المتكامل أو ماوس الإصبع أو كرة التتبع أو عصا التحكم أو المفتاح أو أي جهاز نقطة إلكتروني آخر مثل ماوس الرأس أو متعقب العين أو مترجم إشارات الدماغ.

-أثبت الكلام الاصطناعي أنه مفيد جدا للأشخاص الذين يعانون من إعاقات بصرية وأحيانا عقلية. إنه ، في الأساس ، برنامج قراءة الشاشة الذي يحول النص إلى كلام بمساعدة جهاز مزج الصوت.

يمكن من خلال التكنولوجيا الرقمية السابقة تحسين عملية تعلم ذوى الاحتياجات الخاصة وإعادة دمجهم داخل المجتمع .

شروط إدماج التكنولوجيا الحديثة بمناهج تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة:

يمكن تحديدها فيما يلي(الفتتي صديقة، ميسوري نادية، العيفة يونس ،2021: 183):

بالنسبة للمعاقين بصريًا:

-إعداد خطة لإنتاج البرامج والمقررات الخاصة والملائمة لذوي الإعاقة.

-الاهتمام بتوفير احتياجات المعاقين بصريًا من المعامل وأجهزة الاستماع، والقراءة والكتابة وغيرها.

-زيادة الاهتمام بتوفير الأجهزة التي تعمل باللمس والذبذبات.

-العمل على زيادة طابعات برايل والأجهزة الصوتية مع إعداد نشرات خاصة بلغة برايل؛ لنشر الفكر الجديد للتطوير بين مدارس المكفوفين

بالنسبة للمعاقين عقليًا:

-التوسع في إعداد البرامج التربوية بالوسائط التكنولوجية التربوية؛ بهدف تحفيز قدرات التفكير الكامن والمستتر للإبداع والابتكار.

بالنسبة للمعاقين سمعيًا:

-التوسع في إنتاج شرائط الفيديو باستخدام لغة الإشارة.

بالنسبة للمعاقين جسديًا:

-زيادة الاهتمام بحصر الإعاقة الجسدية؛ لاتخاذ ما يلزم نحو اكتشافهم وتعليمهم، ووضع المناهج التكنولوجية المناسبة لهم.

-تطويع أجهزة الكمبيوتر العملية؛ لتتناسب مع احتياجات فئة المعاقين جسديًا.

توجيهات لاختيار أحسن التكنولوجيا للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة :

لاختيار أفضل أنماط التكنولوجيا للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هناك عددًا من التوجيهات نذكر منها(عثمان عرفات حسن مصطفي ،2020: 338):

-نحدد نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب ودرجتها.

-نتعرف على مراكز القوة والضعف لدى الطالب المعاق.

-ندخل الطالب في عملية اختيار التكنولوجيا المساعدة.

-نقلل أنواع التكنولوجيا التي يمكن لها أن تساعد الطالب، وذلك اعتمادًا على مناطق القوة لدى الطالب.

-فحص الأماكن المحددة التي يمكن أن تستخدم فيها التكنولوجيا.

-الأخذ في الاعتبار قابلية الوسيلة التكنولوجية للنقل وذلك عند اختيارها.

-اختيار أنواع التكنولوجيا التي تعمل مع بعضها، مثل: اختيار برامج التنبؤ بالكلمات المنسجم مع البرنامج المستخدم.

-اختيار أنواع التكنولوجيا السهلة للتعلم والإدارة.

-اختيار المنتجات التي تعرض دعمًا فنيًا متطورًا ونشطًا.

ومن يتضح أن هناك حاجة إلى فهم أنماط التكنولوجيا المستخدمة في مجال مساعدة الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وذلك بهدف تحقيق اقصي استفادة من التكنولوجيا الرقمية .

بعض التطبيقات الرقمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة:

تتنوع التطبيقات المستخدمة في مجال تكنولوجيا تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة والتي يمكن التعرف على بعض النماذج والأمثلة المستخدمة في المجال التعليمي والتي تتمثل فيما يلي:

برمجية Dyslexie Vi (Dyslexia Software Vi):

إن البحوث الحديثة حول أسباب صعوبة القراءة أظهرت وجود أعراض بصرية أي اضطراب على مستوى وظيفة نظام العصب البصري على مستوى Magnocellular System، والأعراض البصرية في هذه الحالة تحتاج لتكفل من نوع خاص من خلال استعمال البرمجيات، والتي أظهرت فعاليتها في الدول الغربية، وتم تطبيق البرمجية وأثبتت الدراسات أنها تقلل من نسبة اضطراب الإدراك لدى الحالات المصابة بعسر القراءة بشكل ملحوظ. (الحفيظ، لعجالي، 2021: 78)

تطبيقات خاصة بذوي الإعاقة الحركية:

يحتاج ذوي الاحتياجات الخاصة للوسائل التكنولوجية في التعليم، مثل: (ايمان، أم السعود،2021: 320)

كرة المسار: عبارة عن فأرة وبدلًا من تحريك الفأرة يقوم المتعلم بتحريك الكرة مباشرة بالأصابع، ويمكن أن تستخدم الكرة بأحجام أكبر مما يسهل عملية التحكم بها، إلا أن التحكم في المؤشر عن طريق تحريك الكرة لا يعطي إمكانية النقر عليها.

عصا التحكم: تعتبر من البدائل المباشرة للفأرة إلا أنها مازالت تحتاج إلى قدر معقول من التناسق بين العين واليد ولا يتوقف التحكم بالعصا باليد، فيمكن للمتعلم أن يمسكها بأجزاء أخرى من جسمه كالفم أو الرأس على حسب قدرة المتعلم.

واقع استخدام تقنيات التعليم مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

المتتبع لحركة توظيف المستحدثات التقنية في مجال التعليم بصفة عامة ومجال التربية الخاصة بصفة خاصة يرى أنها مازالت أبطأ الميادين استجابة للمستحدثات التقنية مقارنة بالميادين الأخرى، وهناك عديد من الأدلة التي تؤكد أن محاولات إدخال المستحدثات التقنية لتطوير العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لم تصل للنتائج المرجوة منها، وتتمثل في: حالة عدم الرضا عن مستوى التعليم لهذه الفئات في جميع المراحل، وتقييم محتوى المناهج الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة بطرق ووسائل تقليدية لا تمكنهم من اكتساب مهارات التعلم الذاتي ولا تكسبهم التفاعل والتكيف مع المجتمع، وزيادة أعباء معلمي التربية الخاصة، وضعف تدريبهم على التعامل مع المستحدثات التقنية، وزيادة احتياجات

مدارس التربية الخاصة إلى التجهيزات والمباني والأجهزة التعليمية (على أحمد إبراهيم خليفة ، أحمد بن مفرح آل مفرح ، أحمد الحسن حامد ،2020: 146).

متطلبات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل التحول الرقمي:

وتتمثل فيما يلي(فاطمة عطية عمران:2021: 204-205):

الدراسة والتحليل: حيث يجب قبل اتخاذ قرار بخصوص تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إجراء الدراسات التي تستهدف تحليل مشكلاتهم وتقدير احتياجاتهم التعليمية، وتحليل الموارد والمعوقات البيئية والتعليمية.

التصميم والتطوير: ليس من العدل أن يُفرض على ذوي الاحتياجات الخاصة استخدام مصادر تعلم جاهزة مُعدة للأطفال العاديين؛ لأن ذلك من شأنه أن يصعب عليهم التعلم ولا ييسره، ومن ثم فهم يحتاجون إلى تصميم وتطوير مصادر التعلم ومنظومات تعليمية مناسبة لهم.

تصميم وتوفير البيئات والأماكن التعليمية المناسبة: لابد من توفير أماكن وبيئات تعليمية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتشتمل على: المباني، ومراكز مصادر التعلم، والمكتبات المدرسية الشاملة.

الاقتناء والتزويد: يقصد به العمل على توفير مصادر التعلم المتعددة والمختلفة، وتحديثها وتزويدها بصفة مستمرة.

التدريب: يعد التدريب مطلبًا ملحًا لنجاح أية برامج تطويرية، ويشمل التدريب الفئات التالية: معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وأخصائي تكنولوجيا التعليم، وأولياء أمور الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوعية والإعلام: وهي مطلب أساسي لزيادة الوعي باحتياجات هذه الفئة، ويتطلب ذلك إقامة المحاضرات والندوات، والمؤتمرات وورش العمل، وإنشاء قناة تلفزيونية تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتصميم مواقع على شبكة الإنترنت.

النشر والتوظيف والتبني: ينبغي ألا تقف تكنولوجيا التعلم عند حد تصميم منتجات ومستحدثات تكنولوجية وتطويرها لذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن ينبغي أن تسعي لنشرها وتوظيفها وتبنيها من قبل مدارس ومؤسسات تعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة.

معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة:

وتتمثل في الآتي(عبد الكريم عبد الجليل الوزان،2020: 30-31):

-قلة توفر دورات تدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الوسائل في التعليم.

-قلة التأهيل بشكل كافٍ لاستخدام الوسيلة التعليمية خلال سنوات الدراسة وفترة الإعداد.

-اعتقاد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أن استخدام الوسائل التعليمية يحتاج إلى مجهود أكبر من التدريب بالطريقة الاعتيادية، ويعد ضعف إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية على استخدام الوسائل التعليمية له علاقة وثيقة بهذا الجانب.

-ضعف إلمام معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بقواعد استخدام الوسائل التعليمية، وبالتالي يقلل من استخدام المعلمين لها، وهي نتيجة طبيعية لضعف الإعداد، وقلة توفر الدورات أثناء الخدمة.

-اعتقاد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة عدم جدوى الوسائل التعليمية في تعليمهم.

-اعتقاد معلمي الاحتياجات الخاصة أن استخدام الوسيلة التعليمية يحول دون الإسراع في المنهج الدراسي في وقته المحدد.

أما عن المشكلات التي واجهها أولياء الأمور في استعمال الوسائل التكنولوجية:

يمكن تلخصيها في الآتي(لبني زعرور، حليمة شريفي، صبرينة داوي،2021: 57):

-ضعف معرفة أولياء الأمور لوسائل التكنولوجيا كالتحكم في الحاسوب.

-جهلهم للتنوع الحاصل في مجال الوسائل التكنولوجية والإنترنت، مثل: (البرامج، التطبيقات، الويب)

-الوقت الذي يستغرقه العمل عن بُعد الذي يؤدي إلى ضعف الوقت المخصص مع الطفل حضوريًا.

-قلة القدرة على التركيز والعمل مع المختص مباشرة عن بعد وفي نفس الوقت تدريب الطفل، ولكن مع مرور الوقت تم التخلص من هذه الصعوبة؛ بسبب التكرار والمؤالفة والتعود.

-تكثيف حصص الجلسات التوجيهية مع الأولياء جماعيًا وفرديًا للتواصل مع المختصين لم ترق للبعض منهم؛ لعدم تعودهم أو لانشغالاتهم الكثيرة وعدم القدرة على التوفيق بينهم.

خاتمة:

من خلال العرض السابق يتضح: نقص الاهتمام بدمج التكنولوجيا الرقمية في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تعليميًا، ويرجع ذلك لأسباب عديدة تم ذكرها سابقا، كما أن التكنولوجيا الرقمية لها دور كبير في الحد من الإعاقات، وتسهيل عملية التعلم وتحسين عملية الدمج في المدارس والمجتمع ككل، وأيضًا تُحسن جودة الحياة لدى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولذلك وجب على الدولة القيام بمجموعة متنوعة من القرارات الداعمة لدمج التكنولوجيا في المدارس لتحسين الخدمات المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة وأهمها ما يلي :

-إعطاء الأولوية في مشاريع تطوير البنية التحتية لربط المدارس بالإنترنت السريع.

-توفير التدريب الرقمي للمعلمين وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية والتلاميذ ، وخاصة التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.

-البحث عن اتفاقيات رسمية مع الموردين (مصنعي أجهزة الكمبيوتر / الأجهزة اللوحية / الهواتف، ومطوري البرامج ، ومشغلي الهاتف المحمول ، وشركات خدمات التكنولوجيا ، وما إلى ذلك) ،بهدف إيجاد حلول للحفاظ على تكلفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عند مستويات معقولة ودعم الوصول المجاني للخدمات.

-ومازال إلى الأن المعلمين بحاجة إلى المزيد من الجهد ، وذلك لتحويل إجراءاتهم بعدة طرق ، وتحديداً في صياغة الأهداف المناسبة ، وتعديل الأنشطة والمواد ، وكذلك في تنفيذ نظام التقييم. لذلك ، يجب تطوير المزيد من الأبحاث والمشاريع المبتكرة لتنظيم وتقديم مجموعة منظمة من الإرشادات والنماذج للمعلمين التي تسمح بتنفيذ التدريس عن طريق التكنولوجيا الرقمية الخاصة بذوى الاحتياجات الخاصة لدعمهم.

التوصيات:

بناء على ما سبق ذكره توصلت الدراسة لعدة توصيات، وهي:

-أنه يجب أثناء وضع الميزانية المالية للتعليم قبل الجامعي وضع بند مخصص للبرامج والتكنولوجيا الرقمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يتم توفير الاحتياجات التي يتطلبها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في التعليم العام؛ لكي يستطيع الطلاب الحصول على العدالة في التعليم وجودة التعليم، والمساواة بينهم وبين زملائهم العاديين.

-الحاجة إلى تدريب معلمي المدارس العامة والتربية الخاصة على تطبيقات وبرامج دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتقليل المشكلات التي تحد من التحول الرقمي في التعليم.

-ضرورة الإعلان عن أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، وتحديد نوع الإعاقة التي تطلب برامج تكنولوجية رقمية خاصة بها؛ لتقليل التسرب وتحسين عملية الدمج، وتشجيع أصحاب المصلحة للمساهمة في دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

-وضع قائمة بتطبيقات التكنولوجيا المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة على حسب كل إعاقته، مع عرض كيفية الاستفادة من التطبيقات والاستخدام الجيد لها.

-إشراك الأسرة والمجتمع في عملية التوعية بأهمية التحول الرقمي، ودور التكنولوجيا الرقمية في الحد من تأثير الإعاقة السلبي على ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع:

1. أحمد، محمد صلاح على (2020): متطلبات التربية المجتمعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء عصر التقنية الرقمية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

2. امبابي، هند إسماعيل(2022): رؤية مستقبلية للبحث في مجالات ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العلمية لكلية التربية، (40)، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد.

3. إيمان، هومال & أم السعود، براهيمي (2021): الوسائل التكنولوجية الحديثة وطرق استعمالها في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة،3 (1)، 313-329.

4. برويس، وردة & دباب، زهية & بدران دليلة (2020): استخدام التكنولوجيا كبديل فاعل لبعض القصور عند ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 2(2)، 36-60 .

5. بيومي، لمياء عبد الحميد (2021): الخدمات المساندة والمشاركة الأسرية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات والأخصائيات بمدارس ومراكز التربية الخاصة بمحافظة الإسماعيلية، مجلة بحوث ودراسات الطفولة، 3(6)، جامعة بني سويف، 317-372 .

6. جاد الله، فاطمة مصطفى أحمد (2021): اتجاهات الأخصائيين الاجتماعيين نحو استخدام الممارسة المرتكزة على تطبيقات الهواتف الذكية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط.

7. خليفة، على أحمد إبراهيم & آل مفرح، أحمد بن مفرح & حامد، أحمد الحسن (2020): معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، مجلة القراءة والمعرفة، (229)، جامعة عين شمس، 139-161 .

8. راغب، رحاب أحمد (2022): اتجاهات معلمي ومعلمات الإعاقة السمعية والعقلية نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، (104)، كلية التربية، جامعة سوهاج، 2-45 .

9. زعرور، لبني & شريفي، حليمة & داوي، صبرينة (2021): توظيف التكنولوجيا الرقمية في تطبيق بروتوكول علاجي لصالح الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ومرافقة أوليائهم، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة،3 (1)،39-62.

10. الزهراني، هناء بنت عبد الله & السالم، ماجد بن عبد الرحمن (2021): مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12(41)، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 197-254 .

11. السريحي، عزام إبراهيم معتاد & الحارثي، صبحي سعيد عويض (2022): واقع استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 6(21)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 201-230 .

12. صديقة، الفتتي & نادية، ميسوري& يونس، العيفة (2021): مناهج تدريس ذوي الإعاقة في ظل التكنولوجيا الحديثة، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة،3 (1)،171-187 .

13. طبوش، صبرينة (2021): استخدام التكنولوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة: تجارب دولية، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 3(1)، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجيا والتربية الخاصة، 247-269 .

14. عبد الحفيظ، بديعة حاج & لعجالي، سامية (2021): أثر برامج الحاسوب في التخفيف من حدة صعوبات التعلم لدى الأطفال المتمدرسين، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة،3(1) ،63-82 .

15. عبد المقصود، أسماء حامد& النبوى، حسين كامل& عبد اللطيف، لمياء أبو الحمد السيد(2022): يعض الاتجاهات التكنولوجية الحديثة للتصميم الداخلي والأثاث في الأبنية التعليمية لمدارس الدمج، مجلة التراث والتصميم، 2(9)، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، 17-37 .

16. العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (2021): التكنولوجيا الحديثة ودورها في تعليم أصحاب الهمم، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 3(1)، 21-37 .

17. عدائكة، سامية، عدواني، حنان، بوضياف، نادية (2019): الاتجاهات الحديثة في التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة: الإعاقة السمعية والبصرية نموذجًا، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (6)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 89-112 .

18. عمران، فاطمة عطية (2021): تصور مقترح للتطور المعرفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل التحول الرقمي، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 4(17)، ص ص 189 – 232.

19. غنام، ثابت (2022): التحول الرقمي والتنمية المستدامة في مصر 2030م، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6(26)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 47-70 .

20. كعواش، عزيز & جفال، سامية (2020): التكنولوجيا المساعدة والتنشئة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 2(1)، 54-85 .

21. محمد، منال علي حسن(2022): منهج وظيفي مقترح في العلوم قائم على التعلم المتمركز حول الحياة وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والوعي الصحي وتحسين صورة الجسم لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا، المجلة التربوية، 94، كلية التربية، جامعة سوهاج .

22. مصطفي، عثمان عرفات حسن (2020): دور تكنولوجيا المعلومات في تطوير مهارات الفئات الخاصة وتأهيلهم لسوق العمل، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (14)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 325-344.

23. النحاس، نجلاء مجد محمود (2021): مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة بين المواءمة والتعديل: نموذج مقترح لصنع القرار، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجيا، (2)، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 61-107 .

24. الوزان، عبد الكريم عبد الجليل (2020): التكنولوجيا وذوي الإعاقة، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، 2(2)، 20-36.

25. Andrean, H., Pradipta, R. F., & Purnamawati, F. (2021, November). The Importance of Technology Education for Children with Special Needs in Inclusive Schools. In 7th International Conference on Education and Technology (ICET 2021) (pp. 81-84). Atlantis Press.

26. Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. Participatory Educational Research, 6(2), 189-205.

27. Coflan, C. M., & Kaye, T. (2020). Using education technology to support students with special educational needs and disabilities in low- and middle-income countries (No. 4). EdTech Hub.

28. Jena , S. , Parhi, Ramendra Kumar (January 2022) : Awareness and Access to Assistive Technology among students with disabilities:

Evidence from a special school , Indian Journal of Educational Technology , 4(1.(

29. Koustriava, E. (2022). Readiness of individuals with visual impairments for participation in distance education. British Journal of Visual Impairment, 40(2), 435-450.

30. Nikolaidis, P. A. U. L., & Xanthidis, D. (2015, April). People with disabilities in the Digital Era: A basic review of the policies and technologies. In Applied Computer and Applied Computational Science (ACACOS'15), 14th International Conference on.

31. Sieverding, M & Hassan, R. (2019). Associations between economic vulnerability and health wellbeing in Egypt. Working Paper No. 1364: Economic Research Forum.

32. Viner, M., Singh, A., & Shaughnessy, M. F. (2020). Assistive technology to help students with disabilities. Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals, 240-267.

The role of digital transformation in skills development for students with special needs

Researcher/ Amera Ahmed rabee

PhD researcher - Faculty of Education - Damietta University

Abstract : The study aims to identify the conceptual framework for people with special needs. Determining the digital technology used in teaching people with special needs. Monitoring the reality of the use of digital technology in teaching people with special needs.The descriptive method was used. The study found that, in the development of the financial budget for pre-university education, a provision for digital assistance programmes and technology for people with special needs must be taken into account so that the needs of special needs integrated into public schools should be provided so that students can obtain justice in education, quality of education and equality between them and their ordinary colleagues. And the need to train public school and special education teachers on applications and programs to support students with special needs to reduce the problems that limit digital transformation in education. And the need to announce the preparation of students with special needs in public schools and to identify the type of disability that requires special digital technology programs to reduce dropouts and improve the inclusion process, and to encourage stakeholders to contribute to supporting students with special needs.

KeyWords: people with special needs , digital transformation, digital technology.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من الأيتام في دار الرعاية الاجتماعية بمدينة مصراتة.

د. فيروز صالح جابه

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة مصراتة– ليبيا.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي مبني على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية بمدينة مصراتة. وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً يتيماً من الأطفال المتواجدين بدار رعاية الطفل الاجتماعية بمدينة مصراتة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام مقياس الوحدة النفسية، كما تم بناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي مكون من (15) جلسة، وتم توزيع أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية، وعدد أفرادها (12) طفلاً يتيماً، ومجموعة ضابطة، وعدد أفرادها (12) طفلاً يتيماً أعمارهم ما بين (12-16) سنة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوحدة النفسية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها البرنامج الإرشادي. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود استمرارية لأثر البرنامج على المجموعة التجريبية بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج عليها على مقياس الوحدة النفسية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي السلوكي، الإحساس بالوحدة النفسية، الأيتام، دار الرعاية الاجتماعية.

المقدمة:

تعد سنوات الطفولة مهمة جداً في مسيرة حياة الإنسان، حيث إن الخبرات والأحداث التي يمر بها الطفل، ويعيشها في حياته الأسرية بشكل خاص، وحياته الاجتماعية بشكل عام، والتي تترك انطباعاتها على بنائه الشخصي مستقبلاً. فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينمو فيها الطفل، ويكتسب من خلالها معايير الصواب والخطأ. وهي من أهم المؤسسات التربوية التي تساهم في تنشئة الطفل، وتسعى لتنمية بنائه النفسي والمعرفي والسلوكي والأخلاقي، وتسهم في دعم صحته النفسية. أما في حالة الأطفال الأيتام الموجودين في دور الرعاية الاجتماعية فهم يفتقدون للحب، والعطف، والرعاية الأسرية، ويحتاجون لرعاية خاصة من المجتمع، واهتمام أكثر من مؤسساته. ففقدان الوالدين أو أحدهما يؤثر بشكل سلبي على التنشئة السليمة للطفل، فنشوء الطفل في مناخ لا يوفر له الحنان، والعطف، والحب، والتقبل، ويشعره بالرفض، والتذبذب في المعاملة، أو الافتقار للحب والحنان، فإن هذا من شأنه أن يؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين في المجتمع.

لذلك تعتبرُ مرحلةُ الطفولةِ من المراحلِ المهمةِ في حياةِ الإنسانِ، فهي القاعدةُ لبناءِ شخصيَّة الفردِ فيما بعد، والاهتمامُ بالطفولةِ يعدُ اهتماماً بمستقبلِ البشريةِ، فأطفالُ اليومِ هم رجالُ المستقبلِ، وإن قياسَ تطورِ الأممِ يقاسُ باهتمامِها بأطفالِها، أما إذا كان هؤلاءُ الأطفالِ ممن حُرِموا من الرعايةِ والحنانِ والعطفِ الأسريّ فهؤلاءَ ومما لا شك فيه يحتاجونَ إلى عنايةٍ خاصةٍ واهتمامٍ أكبرَ، حيث أن ذلكَ يُعدُ مطلباً إنسانياً وواجباً وطنياً ودينياً، لاسيما وأن ذلك الحرمانُ سيتركُ بصمتَهُ عليهِم، وتأثيراً بالغاً في نفوسِهم في المستقبل (الزعبي، 2005). وتعتبرُ الأُسرةُ من أهمّ المؤسساتِ الاجتماعيةِ في حياةِ الإنسانِ قديماً وحديثاً، حيث تؤدي الأسرةُ دوراً بارزاً في حياةِ الأبناءِ والبناتِ على وجهِ الخصوصِ، وذلكَ من خلالِ عددٍ من العملياتِ الاجتماعيةِ. فهي علاوةٌ على دورِها في توفيرِ الحمايةِ، والغذاءِ، والمسكنِ للطفل، هي تساهمُ في صنعِ تفكيرِهِ وتحديدِ مسارِهِ في مستقبلِ الأيتامِ، وذلكَ من خلالِ تكوينِ شخصيتهِ الاجتماعيةِ، وتنميةِ مواهبِهِ وقدراتِهِ (الشتري، 2008).

وتقومُ كذلكَ برعايةِ شؤونِ الطفلِ في جميعِ نواحيهِ، وفي أحضانِ الأسرةِ يتعلمُ الطفلُ معظمَ الضوابطِ، وقيودِ ومحرَّمات المجتمعِ، وتظهُر في سلوكاتِهِ التي تؤهلُهُ للتعاملِ مع الآخرينَ، فالأسرةُ هي الجماعةُ الاجتماعيةِ الأولى التي تؤثرُ في تكوينِ شخصيتهِ. فالعلاقاتُ والأدوارُ داخلَ الأسرةِ تُعلِمُ الطِّفلَ السلوكَ الاجتماعيَّ والاتجاهات، وتُكوِّن شخصيتَهُ فيما بعد الطفولة، وأن شُعورَهُ بالأمنِ والطمأنينةِ التي تمنحُها لهُ الأسرةُ ينعكسُ إيجابيًا على تفاعلاتِهِ مع الآخرين (منسي، 2004). حيثُ أن العلاقاتِ الاجتماعيةِ الأولى للطفلِ مع أفرادِ أسرتِهِ، تحددُ خبرتهُ عن الحبِ، والعاطفةِ، والحمايةِ، والانتماءِ، وتشعرُهُ بقيمتِهِ وذاتِهِ، وتنمي إدراكَه لنفسِه، وتهيئُ استعداداتهِ البيولوجيّة ليتفاعلَ مع محيطِهِ. وتتمُ عمليةُ التنشئةِ الاجتماعيةِ بطبيعةِ الحالِ في إطارِ ثقافةٍ معينةٍ متميزةٍ عن غيرها بما تضمنتهُ من لغةٍ وقيمٍ ومعاييرَ سلوكيةٍ (بعيبع، 2003). ومن هنا تبرزُ أهميةُ دورِ الأسرة في حياةِ الطفلِ، وفي تشكيلِ شخصيتِهِ، والتي تبدأ من ميلادِهِ وتستمرُ معه خلالَ مراحلِ نضجهِ. فالحرمانُ من الوالدينِ أو من الإطارِ والمكانِ الطبيعيِّ للطفلِ بأيِّ صورةٍ من صورِ الحرمانِ قد يؤدي إلى حرمانِه من العلاقةِ القويةِ التي تمدُهُ بالحبِ والأمانِ والرعاية، مما يؤدي إلى إعاقةِ نموِهِ الطبيعيِ، وخلقِ شخصيةٍ غيرِ متزنةٍ ومتذبذبةٍ بعضَ الشيء، فالطفلُ الذي فقدَ والديه معاً يحرمُ من أي دعامةٍ ولو ضعيفةٍ تمكنُهُ من أن يسيرَ بسهولةٍ في طريقه إلى النموِ السَّويِّ والسليم، كما يسيطرُ عليه جوٌّ من القلقِ والتوترِ يعوقُ نموَهُ ويؤذيه أكثرَ مما يؤذيه المرضُ العُضويُّ، وتزدادُ قابليةُ الطفلِ لمواجهةِ بعضِ المشاكلِ النَّفسيةِ (الخميسي، 2001). فشعور الطفل اليتيم بالوحدة النفسية يمثل إحدى المشكلات المهمة في حياته، نظراً لأن هذه المشكلة تعتبر بمثابة نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يتعرض لها الطفل، ويتصدر هذه المشكلات الشعور الذاتي بالعجز والنقص نتيجة الانعزال الاجتماعي والانفعالي، والتشاؤوم وعدم السعادة، ومن هنا فإن الشعور بالوحدة النفسية شعور نفسي أليم قد يكون مسؤولاً عن شتى أنواع المعاناة (النيال،1993). فالشعور بالوحدة النفسية هو شعور مؤلم، ونتاج تجربة ذاتية من شدة الحساسية، وشعور الطفل بأنه غير مرغوب فيه ومنفصل عن الاخرين. وتعد الوحدة النفسية واحدة من الأعراض النفسية لمشاعر النقص، والدونية، وانخفاض الثقة بالنفس (عبيد،2010). ويُعتبرُ الأطفالُ الأيتامُ ضحايا لظروفٍ لا ذنبَ لهم فيها بسبب فُقدانهم لأحدِ والديهم أو كليهما، حيثُ يعيشونَ حياةً تختلفُ عن أقرانِهم وخاصةً في وقتنا

الحاضرِ الذي يتصفُ بتزايدِ الاحتياجاتِ والتحدياتِ، فتتضاعفُ حاجاتهم إلى الحبِ والمواساةِ، والعطفِ، والثقةِ بالنفسِ، وتوكيدِ الذات، وتزدادُ مشكلاتهم مقارنةً بالأطفالِ العاديين، فيتعرضونَ لصعوباتٍ واضطراباتٍ سلوكيةٍ ووجدانيةٍ في حياتهم (بلان، 2011). فهم يواجهونَ العديدَ من المشاكلِ السلوكيةِ التي تؤثرُ على صحتِهم النفسيةِ وسلوكهم؛ لعدمِ وجودِ الأسرة ـ الجماعة الأولى ـ التي تحتضنُ الطفلَ ويعيشُ في وسطها السنواتِ الأولى من حياتهِ حيثُ الاستقرارَ، والدَّعمَ، والتقديرَ والحبَّ، وإشباعَ الحاجاتِ، حيثُ إن فقدَ الوالدينِ يعني فقدَ الأمنِ النَّفسي والقدوةِ والخبرةِ الضروريّةِ للنموِ النفسيّ السليمِ (قراله، 2014).

وتشيرُ نتائجُ الأبحاثِ أن معظمَ الأطفالِ الذين نشئوا في دورِ رعايةِ الأيتامِ يطوّرونَ عدداً من المشكلاتِ في الصحةِ النفسيَّةِ والتكيفِ مقارنةً بغيرهم في الأسرِ الطبيعيةِ، كالوحدةِ، والقلقِ، والاكتئابِ، وتدني تقدير الذات، وسوء التكيف (Casares, Thombs, and Rousseau, 2009). فيما يؤكدُ البعضُ الآخُر من الباحثينَ أن الرفضَ أو الإقصاءِ الاجتماعيّ هو الأمرُ الذي يزيدُ من شعورِهم بعدمِ الأمنِ والشعورِ بالنقصِ وهذا يعدُّ واحداً من أهم الدلائلِ على وجودِ هؤلاءِ الأفرادِ ضمنَ دورِ الرّعاية (Stein, 2008). ومن هنا يأتي دورُ الإرشادِ النفسيّ في خدمةِ المجتمعِ، والذي يعملُ على تحقيقِ سعادةِ الإنسانِ وتطورِه، لذا فإن أولى مهامِ الإرشادِ هي جعلُ الإنسانِ يعيشُ ضمنَ إطارٍ اجتماعيٍّ مقبولٍ، والعملِ على إصلاحِ المجتمعِ وتطويرِه (ملحم، 2007).

مشكلة الدراسة:

الأسرةُ هي المجتمعُ الأولُ الذي يعيشُ فيهِ الفردُ ويتأثرُ به حيث تُلقنهُ التربيةُ والأخلاقِ، وتؤهلُهُ للاندماجِ في المجتمعِ الكبيرِ، كما أنها المنظمَة الاجتماعيةُ الأولى التي يرتبطُ بها الإنسانُ منذُ طفولتِهِ، وهي ضروريةٌ لبقائِهِ، وهي التي تتولى رعايَتَهُ جسمياً وعاطفياً وفكرياً واجتماعيا وهي كجماعةٍ أوليةٍ تتميزُ بوجودِ تفاعلٍ مباشرٍ وعميقٍ بينَ أفرادِها، وهي تيسرُ للطفلِ التكيفَ والاندماجَ الاجتماعيَّ وإعدادِهِ للحياةِ في ضوءِ المعاييرِ والعاداتِ، والمعتقداتِ والقيم والثقافة. وتقعُ عليها مسؤوليةُ التنشئةِ

الاجتماعيةِ لأفرادِها منذُ مرحلةِ الطفولةِ وحتى مرحلةِ الشبابِ والمراهقةِ، فالأسرةُ هي المؤسسةُ التي تتمحورُ حولَها حياةُ الإنسانِ، وتشكلُ الوسيطَ بينَ الفردِ والمجتمعِ (الحسين، 2014). وبالتالي فإنَ فقدانَ الأبِ أو الأمِ، أو فقدانُ الأبوين يؤدي إلى ضغوطٍ نفسيةٍ قويةٍ على الطفلِ قد تمنَعُهُ من الاستمرارِ في ممارسَةِ شؤونِ حياتهِ بشكلٍ متوازنٍ إذا لم يجد اليدَ التي تمسكُ به وتساعدُهُ على تجاوزِ هذه المحنةِ، والوصولِ بِهِ إلى بَرِّ السلوكِ السَّليمِ والعملِ المنتجِ (عرابي، 2004). فقد أظهرَت نتائجُ الدراساتِ التي أُجريت في هذا المجالِ أن إهمالَ اليتيمِ يؤدي إلى التأخرِ الدراسيِّ، والعُقدِ النَّفسيَّةِ مثلَ الشعورِ بالنقصِ، وأن الطفلَ الذي يتمتعُ بقدرةٍ عقليةٍ متدنيةٍ فإنه سيفشلُ في مواجهةِ مهماتٍ تعليميةٍ تفوقُ في صعوبَتِها قدراتِهِ العقليةِ المتدنيةِ، ونتيجةً لهذا الفشلِ يعاني الطالبُ من تأخرٍ دراسيٍ، فتظهرُ عليه حالةٌ، من التوترِ أو الملل أو الضيقِ، أو عاداتٍ دراسيةٍ غيرَ مناسبةٍ تشكلُ مصدرَ إزعاجٍ للآخرينَ في المدرسةِ والأسرةِ، وقد تؤدي هذه الحالةِ إلى أشكالٍ من الاضطراباتِ السلوكيةِ تصلُ بالفردِ إلى اليأسِ أو الإحباطِ، أو العدوان، أو الهروبِ من المدرسةِ، وقد يعاني اليتيمُ من عدةِ مشكلاتٍ: منها العَوزُ المادِيُّ كنقصِ الغذاءِ، والمسكنِ، والكساءِ. كما دلَّت الدِّراسات على أنه عندما يوضعُ هؤلاءُ الأيتامِ في مكانٍ منعزلٍ عن المجتمعِ، فإنهم يشعرونَ بأنهم مختلفونَ عن بقيةِ المجتمعِ، وهذا قد يولِّد لديهم شعورًا بالكراهيةِ، والحقدِ على المجتمعِ، ويشعرون بأنهم غير منتمينَ له، وهذا بدورِهِ يؤدي إلى أن يصبحوا غير متوافقينَ نفسياً، وتكونُ احتماليةُ وجودِ سلوكٍ مضادٍ للمجتمعِ لدى هؤلاءِ الأفرادِ عاليةٍ (الجمعان وآخرون، 2012).

كما أن فئةَ الأطفالِ الأيتامِ في البيئةِ الليبيةِ فئةٌ لم تنل الاهتمامَ الكافي من قِبَلِ الباحثين، حيث لم يقع بيدِ الباحثةِ أيَّ دراسةٍ على هذه الفئة، على الرغمِ من اهتمامِ الباحثينَ عربياً وعالمياً بالأبحاثِ حولَ هذه الفئة. لذلك ارتأت الباحثةُ القيامَ بهذه الدراسةَ؛ نظراً لأنَّ الأطفالَ الأيتامَ بحاجةٍ ماسةٍ إلى المساعدةِ والمساندةِ من المجتمعِ المحيط، سواء كانت هذه المساعدةَ فرديةً أو مؤسساتيةً لتوفيرِ جوٍ نفسيٍّ واجتماعيٍّ مناسبٍ لهؤلاءِ الأيتامِ، وذلك من خلالِ تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لمساعدتهم في خفض الإحساسِ بالوحدةِ النفسيةِ.

أسئلة الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-هل توجدُ فروقٌ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطاتِ الأداءِ البُعديّ لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوحدةِ النفسيةِ تُعزى للبرنامجِ الإرشاديّ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء أفراد المجموعة التجريبيةِ على مقياس الوحدةِ النفسيةِ بين القياسِ البعديّ والمتابعةِ؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسةُ إلى ما يلي:

1-معرفةِ وقياسِ درجةِ الإحساسِ بالوحدةِ النفسيةِ لدى الأطفال في دورِ الرعاية الاجتماعية في مدينة مصراتة.

2- بناءَ برنامجٍ إرشادي معرفي سلوكي في خفضِ الإحساسِ بالوحدةِ لدى الأطفالِ في دار الرعاية الاجتماعيةِ في مدينة مصراتة.

3-معرفةِ مدى فاعليةِ البرنامجِ الإرشاديّ في خفضِ الإحساسِ بالوحدةِ النَّفسيةِ لدى الأطفال في دار الرعاية الاجتماعية في مدينة مصراتة.

أهمية الدراسة: إن موضوع الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام من المواضيع الهامة، التي يعاني منها الأيتام الفاقدين للرعاية الأسرية، وذلك لما لها من آثار نفسية على الأطفال وعلى طريقة تكيفهم وتفاعلهم في المجتمع، وتحديداً فإن أهمية الدراسة تكمن في الجانبين التاليين:

أولاً: الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية لموضوع هذه الدراسة من خلال:

1- توجيه الأنظار نحو الأطفال الأيتام، الذين تظهر لديهم بعض المشكلات النفسية مثل: الإحساسِ بالوحدةِ النفسية، والتي لم تحض بالدراسة والبحث في البيئة الليبية.

2- تسهم هذه الدراسة في لفت الانتباه لهذه الفئة المهمشة من المجتمع الليبي، ومن تم مساعدتهم في خفض هذه المشاعر، وتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية لهم.

3- تساعد هذه الدراسة في تقديم معلومات نظرية تتعلق بالإحساس بالوحدة النفسية، مما يساهم في فهم سيكولوجية الأطفال الأيتام، وإثراء الدراسات شبه التجريبية المتعلقة بهم.

4- كما أن هذه الدراسة تفتح المجال لدراسات أخرى حول الأيتام باستخدام الإرشاد المعرفي السلوكي في المجتمع الليبي؛ وذلك لقلة هذا النوع من الدراسات في هذا الموضوع، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى الخدمات النفسية والاجتماعية التي تساعدهم في تجاوز هذه المشكلات التي يمرون بها.

ثانياً: الأهميةَ التطبيقيةَ: وتنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال:

1- أهمية الأسلوب الإرشادي المستخدم، والذي يستند على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي الذي يهدف إلى خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأيتام في دار الرعاية الاجتماعية.

2- تفيد الأخصائيين النفسيين، والمرشدين النفسيين، والباحثين بأهمية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية، كذلك يمكن الاستفادة من المقياس المستخدم في هذه الدراسة ومع هذه الفئة من المجتمع.

مصطلحاتُ الدراسةِ: تناولت الدراسةُ الحاليةُ المفاهيمَ والمصطلحاتِ التالية:

البرنامجَ الإرشاديَّ: هو عبارةٌ عن خطواتٍ متسلسلةٍ منتظمةٍ توضعُ بعنايةٍ فائقةٍ على أساسِ أولوياتِ عناصرِ الظاهرةِ، وتناسُقِها في تفكيرِ المستهدفِ وسلوكِهِ، ويسهلُ اكتسابَها والعملَ بها بما يحققُ سلوكياتٍ جديدةٍ يترتبُ عليها إشباعَ حاجاتِ المشاركينَ في البرنامجِ إلى المعرفةِ، أو المهاراتِ، أو القيم، أو السلوكياتِ المطلوبةِ كنتائجَ نهائيةً للبرنامجِ في سلوكِهم وشخصياتهم (حمد، 2013).

الإرشاد المعرفي السلوكي: هو أحد أساليب الإرشاد المعرفي الحديثة الذي وضع أسسه (آرون بيك) ويفترض أن أنماط التفكير الخاطئة تسبب السلوك المضطرب، ويهدف هذا الأسلوب إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية، وغير الواقعية، والخاذلة للذات، وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر

عقلانية، وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي، والطرق الاقناعية (التركي، 2015، ص15)

ويعرَّفُ برنامجُ الإرشاد المعرفي السلوكي إجرائياً: بأنه عبارةٌ عن مجموعةٍ من الجلساتِ التي قامت الباحثةُ بإعدادِها بعدَ مراجعةِ الأدبِ النظريّ والدراساتِ السابقةِ ذاتِ العلاقةِ بموضوعِ الدراسةِ ومتغيراتِها، مستخدمةً فنياتَ الإرشادِ المعرفي السلوكي، حيثُ بلغَ عددِ جلساتِ البرنامجِ (15) جلسةً إرشاديةً جماعيةً مدةَ كلَ جلسةٍ (60) دقيقةً.

الوحدةُ النفسيةُ: هي خبرةٌ غيرُ محببةٌ تدعو إلى الحزنِ والضيقِ، وتنتجُ من إدراكِ الفردِ للنقصِ في علاقاتِهِ الاجتماعيةِ، بالإضافةِ إلى أنها خبرةٌ شخصيةٌ أو ذاتيةٌ تتضمنُ الرغبةُ في الابتعادِ عن الآخرين، والاستمتاعِ بالجلوسِ منعزلاً عنهم، مع صعوبةِ التوددِ إليهم، وصعوبةِ التمسكِ بهم، بجانبِ الشعورِ بالنقصِ وعدمِ الثقةِ بالنفسِ (الشبؤون، 2013). **ويتحددُ الإحساسُ بالوحدةِ في الدراسةِ الحاليةِ إجرائياً** من خلالِ الدرجاتِ التي يحصلُ عليها أفرادُ عينةِ الدراسةِ الأساسيةِ على مقياس الوحدةِ النفسيةِ للأطفالِ المستخدمِ في الدراسةِ.

الأطفالُ الأيتامُ: يعرفُ الأطفالُ الأيتامُ حسبَ القانونِ الليبي لرعايةِ الأيتامِ رقم 20 لسنة 2010: بأنهم الأطفالَ المحرومينَ من الرعايةِ الأسريةِ الكاملةِ نتيجةَ فقدِ الأبوينِ، أو أحدهما، أو عدمِ وجودِ عائلٍ شرعيٍ يرعاهم. وكذلك أبناءُ الأسرِ التي تصاحبها ظروفٌ اجتماعيةٌ تحتمُ وجودَ الأبناءِ بدورِ الرعايةِ، كتفككِ الأسرةِ، أو مرضِ الأمِ، أو وجودِها بالسجنِ، أو عدمِ صلاحيةِ الأسرةِ للتنشئةِ الاجتماعيةِ السليمةِ. وأودِعوا في دورِ الرعايةِ الاجتماعيةِ للإقامةِ الدائمةِ والتابعةِ لوزارةِ الشؤونِ الاجتماعيةِ (وزارة الشؤون الاجتماعية بدولة ليبيا،2018). ولأغراضِ هذه الدِّراسةِ تمَّ تعريفُ الأطفالِ الأيتامِ بأنهم الأطفالُ المقيمينَ في دارِ الرعايةِ الاجتماعيةِ للأطفالِ نتيجةَ فقدِهم لأحدِ الأبوينَ أو كليهما معاً، والذينَ تبلغُ أعمارهم ما بين (12–16) سنة.

حدود الدراسةِ:

الحدودُ المكانيةُ: مدينة مصراتة.

الحدودُ الزمانيةُ: 2018.

الحدودُ البشريةُ: الأطفالُ المقيمينَ بدارِ الرعايةِ الاجتماعيةِ (دارُ الأيتامِ) بمدينة مصراتة.

محدداتُ الدراسةِ: تتحددُ نتائجُ الدراسةِ الحاليةِ بالإجراءاتِ التي اتُبعت في تحديدِ مجتمعِ الدراسةِ وعينتها، والإجراءاتِ التي اتُبِعت في تطبيقِ الأداة المستخدمةِ (مقياس الوحدةِ النَّفسيَّةِ للأطفال، البرنامج المعرفي السلوكي)، وما يتحققُ لها من دلالاتِ صدقٍ وثبات بالإضافةِ إلى الأساليبِ الإحصائيةِ التي استُخدمت للإجابةِ عن أسئلةِ الدراسةِ.

الإطار النظري:

أولًا: الإرشاد المعرفي السلوكي:

مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي: يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد أهم الاتجاهات الإرشادية الذي يشير إلى تلك الطرائق التي تستخدم مستوى متطور في علم النفس، فهو من الطرائق الإرشادية القائمة على نظرية التعلم السلوكية من جهة، وطرائق الإرشاد المعرفي من جهة أخرى، الذي يركز على الجوانب المعرفية، ويطلق على الاتجاه الأول الإرشاد السلوكي، والاتجاه الثاني الإرشاد المعرفي، وبالنظر إلى هاتين الطريقتين المختلفتين مفاهيميًا، فإنهما لا تستخدمان اليوم مع بعضهما بانتظام فحسب، وإنما تم دمجهما مفاهيميًا وتطبيقيًا في اتجاه واحد وهو الإرشاد المعرفي السلوكي (دبابش، 2011). وهناك العديد من الاتجاهات التي يمكن إدراجها تحت مظلة الإرشاد المعرفي السلوكي، ومن تلك الأساليب: الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ (ألبرت أليس)، والتعديل السلوكي المعرفي لـ (دونالد ميكينبوم)، وإرشاد حل المشكلات لـ (جولد فريد)، والإرشاد المعرفي السلوكي لـ (بيك)، والإرشاد المتعدد المحاور.. وغيرها، ويتفق المرشدون السلوكيون المعرفيون على اختلاف أساليبهم في أن الاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد

بعيد في حدوثها على وجود معتقدات فكرية وافتراضات خاطئة يتبناها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به (Zarb,2007). ويعتبر (ألبرت أليس) رائد الإرشاد العقلاني الانفعالي أن أسلوبه هذا من أوائل العلاجات السلوكية المعرفية، وهو يمثل اليوم الاتجاه الرئيسي في الإرشاد المعرفي السلوكي، ويقوم على افتراض أساسي، وهو أن الأشخاص يسهمون في المشكلات السلوكية والمعرفية نتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف، وأن التفكير، والانفعال، والسلوك في حالة تفاعل، ويؤثر كل منهما بالآخر (David,2007). ويتبنى أليس وجهة نظر أن المرشد يجب أن يكون فعالًا ونشطًا ومباشرًا، وقد أصبح الاتجاه العقلاني الانفعالي الاتجاه الرئيسي الذي يهدف إلى تزويد المسترشدين بأدوات تمكنهم من إعادة بناء أنظمتهم المعرفية وأنماطهم السلوكية، وقد تأثر (أليس) بالفلسفة الاغريقية القديمة القائلة بأن الأشخاص لا تؤثر بهم الأحداث، لكن ما يؤثر بهم هي الطريقة التي يتناولون بها تلك الأحداث، كما تأثر (أليس)بـ (أدلر) الذي كان يرى أن ردود أفعالنا الانفعالية ونمط الحياة الخاص بنا يرتبطان مع المعتقدات التي نحملها، وتأثر أيضًا بأدلر فيما يتعلق بالاهتمام بالمعتقدات والقيم في الوجود الإنساني (Sweeny,2009). والفرضية الأساسية التي يتبناها الإرشاد العقلاني الانفعالي، هو أن انفعالاتنا نتاج لنمط التفكير الذي نحمله، وتقييماتنا، وتفسيراتنا لمواقف الحياة المختلفة، ومن خلال هذا الأسلوب الإرشادي فإن المسترشدين يتعلمون طرقًا تمكنهم من التعرف على الأفكار غير العقلانية التي يحملونها، ومن ثم دحضها واستبدالها بأخرى عقلانية، فهم يتعلمون كيف يعدلوا من طرقهم غير الفاعلة في التفكير، ويستبدلونها بأخرى فاعلة وعقلانية، وكنتيجة لذلك منهم سيغيرون من ردود فعلهم الانفعالية تجاه المواقف المختلفة، لذا فإنه يساعد المسترشدين على اكتساب مهارات تمكنهم من مواجهة المشكلات التي تواجههم مستقبلًا (Simpson,2010). فالإرشاد العقلاني الانفعالي عبارة عن خبرة تعلم، وفي كثير من المواقف فإن المرشد يسلك كما لو كان معلمًا يكلف المسترشد بواجبات بيتية، ويعلمه استراتيجيات في واقع الحياة اليومية، وهو لا يعطي قيمة كبيرة للتداعي الحر، والعمل مع الأحلام، والتركيز على ماضي المسترشد، واكتشاف المشاعر والتعبير عنها، أو التعامل مع التحويل والتحويل المضاد. ويرى (أليس) أن الأفراد يولدون ولديهم استعداد لأن يكونوا عقلانيين وغير عقلانيين في تفكيرهم، وأن لدى الأشخاص نزعة لحماية ذواتهم، والشعور بالسعادة، والتواصل مع الآخرين،

وتحقيق الذات، كما أن لديهم نزعة لهدم الذات، والتفكير الخرافي، ولوم الذات، وتجنب تحقيق الذات. ويرى أن الأشخاص يبنون الكثير من أفكارهم غير العقلانية خلال فترة طفولتهم من خلال الأشخاص المهمين في حياتهم، لكنهم في الوقت نفسه يكتسبون الكثير من تلك الأفكار بشكل ذاتي من خلال تعزيزهم للأفكار الهادمة للذات حول أنفسهم، وتكراراهم للحديث الذاتي السلبي حول ذواتهم، ويرى أن لوم الذات يمثل جوهر الاضطراب الانفعالي، وحتى يتخلص المسترشدون من العصاب، فإنهم يجب أن يتخلصوا من لوم الذات ولوم الآخرين، كما يجب علينا أن نقبل أنفسنا كأشخاص غير كاملين، ومن الممكن أن نخطئ، كذلك يرى أن الأفراد الذين يشعرون بالحزن وتدنى تقدير الذات غالبًا ما يقف التفكير غير المنطقي، والوجوبيات، والينبغيات خلف تلك المشاعر، وقد حدد (أليس) إحدى عشرة فكرة أعتقد أنها مسؤولة عن تعاسة الإنسان(David,2007)، ويشير شارف (Sharf,2012) أن الإطار العام لـ ABCDEF يمثل الجزء الأهم من نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، كما يوفر أداة عملية لفهم مشاعر وأفكار، وسلوكيات المسترشدين، وتشير تلك الرموز إلى ما يلي: ترمز Aللأحداث المنشطة وB ترمز للمعتقدات، أما C فهي ترمز إلى النواتج السلوكية والانفعالية، و Dترمز إلى تفنيد الأفكار، وE ترمز إلى الأثر المترتب على ذلك، وF ترمز إلى المشاعر الجديدة.

على سبيل المثال إذا شعر الشخص باكتئاب بعد تعرضه لخبرة انفصال أو طلاق، فإن الطلاق بحد ذاته لا يعتبر هو العامل المسبب لشعوره بالاكتئاب، وهو العامل A هنا، أو الحدث المنشط، لكن ما يتسبب بشعوره بالكآبة تلك المعتقدات التي يحملها حول تلك الخبرة التي مر بها، وهي تمثل العامل B وهو يمثل تنط التفكير أو المعتقدات التي حملها الفرد، وعليه فإن النواتج السلوكية، والانفعالية، والاجتماعية المترتبة على هذا الحدث C تعود إلى نمط التفكير الذي يحمله الفرد حول الحدث، وليس الأحداث بحد ذاتها، كما أضاف أليس لنموذجه الحرفين D و E، إذ تشير D إلى طريقة التدخل العلاجية، أو التفنيد الذي يستخدمه المرشد لتغيير الأفكار اللاعقلانية، بينما يشيرE إلى الأثر الانفعالي الجديد الذي يتركه التدخل العلاجي، وتشير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في D إلى:

استكشاف الأفكار اللاعقلانية الموجودة لدى الشخص، ويمكن التعرف على تلك الأفكار من خلال العبارات التي تتضمن كلمات المسترشد، والتي تحمل الوجوبيات والينبغيات.

مناقشة تلك الأفكار ومحاولة اختبارها بطريقة منطقية وتجريبية.

التمييز بين الأفكار اللاعقلانية وتلك الهازمة للذات وتفنيدها وضحدها.

أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي: يعتقد (أليس) أن البشر لديهم نزعة قوية نحو تحقيق الكمال في جميع الأعمال التي يقومون بها، ويعتبر ذلك بحسب (أليس) المصدر الرئيسي للاضطراب الانفعالي، لذا فإن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تقبل ذواتهم كأشخاص غير كاملين في هذه الحياة، والحكم على ذواتهم بصورة منفصلة عن الأداءات التي يقومون بها في مواقف الحياة المختلفة، وتعليمهم طرقًا جديدة في التفكير تسهم في تغيير انفعالاتهم السلبية، كما يهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى مساعدة الأشخاص على قبول ذواتهم بطريقة غير مشروطة وقبول الآخرين أيضًا بطريقة غير مشروطة (Simpson,2010). ويوضح (Corey,2012) أن هناك مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المرشد في هذا النوع من الإرشاد، ومنها: مساعدة المسترشدين في التعرف على الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديهم، والمتمثلة بالوجوبيات والينبغيات الموجودة في كلماتهم وجملهم، حيث يفند المرشد العقلاني الانفعالي تلك الأفكار، ويساعد المسترشدين على القيام بأنشطة تساعدهم على مواجهة تلك المعتقدات غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. ومساعدتهم في التعرف على الكيفية التي تستمر بها الأفكار لديهم، حيث يوضح له أن سبب استمرار تلك الأفكار لديهم هو تفكيرهم اللامنطقي واللاعقلاني. كذلك مساعدتهم على تعديل تفكيرهم والتقليل من أفكارهم اللاعقلانية، حيث أن إزالة كل الأفكار اللاعقلانية قد لا يكون ممكنًا، وبالتالي فإن التقليل من تلك الأفكار إلى أقل قدر ممكن هو ما يعسى إليه الإرشاد السلوكي المعرفي. وتحدى المسترشدين لكي يطوروا فلسفة عقلانية في الحياة، حتى لا يكونوا في المستقبل ضحايا لأنماط التفكير الغير عقلاني. ويضح شارف (Sharf,2012) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يعتبر اتجاه متعدد الأبعاد من حيث

استخدامه للعديد من الأساليب المختلفة: السلوكية، والمعرفية بطريقة مرنة بحيث تراعي الحاجات الخاصة بكل مسترشد، ومن تلك الأساليب:

الأساليب المعرفية، ومنها: تفنيد الأفكار غير العقلانية، الواجبات البيتية، تغيير اللغة.

الأساليب الانفعالية، ومنها: التخيلات العقلانية الانفعالية، لعب الدور، تمرين مهاجمة الخجل.

الأساليب السلوكية، ومنها: فنيات الاسترخاء، إدارة الذات، النمذجة، تقليل الحساسية التدريجي، الضبط الذاتي (Corey,2012).

أما (بيك) فقد طور أسلوبًا إرشاديًا أطلق عليه الإرشاد المعرفي كنتيجة للأبحاث التي قام بها على المصابين بالاكتئاب، وقد طور (بيك) نظريته في نفس الفترة الزمنية التي قام بها (أليس) بتطوير نظريته، لكن كلًا منهما قام بوضع نظريته بشكل مستقل، حيث لاحظ (بيك) أن مرضى الاكتئاب يحملون تفسيرات معرفية خاطئة لأحداث الحياة اليومية التي تواجههم، لذا فإن هناك تشابه بين اتجاه (أليس) في الارشاد العقلاني الانفعالي واتجاه (بيك) في الإرشاد المعرفي في كثير من الموضوعات، فالمرشد في كلا الاتجاهين، نشط، وفاعل، ومباشر، ومهتم بالحاضر، ومنظم، ومتعاون، وينظر الإرشاد المعرفي للمشكلات والاضطرابات النفسية على أنها نتيجة لتفكير غير منطقي، أو نتيجة لاستنتاجات غير منطقية مبنية على أساس معلومات غير صحيحة، وفشل الشخص في التمييز بين الواقع والخيال، وكما هو الحال بالنسبة للإرشاد العقلاني الانفعالي فإن الإرشاد المعرفي يهدف إلى تحسين الاستبصار لدى المسترشدين، كما يهدف إلى مساعدة المسترشدين في التعرف على أفكارهم ومعتقداتهم اللاعقلانية وتغييرها، والافتراضات التي يقوم بها الإرشاد المعرفي هو أن معتقدات الأفراد تحمل معاني فردية خاصة بكل فرد، كما أن تلك المعاني يمكن اكتشافها من قبل المسترشد أكثر من قيام المرشد بتعليمها، أو بكشفها له (Brownell,2010). وقد تبنى (بيك) الاتجاه التحليلي في بداية ممارسته المهنية، إذ بدأ اهتمامه يتنامى بالأفكار الآلية الأتوماتيكية التي يكررها المسترشدون الذين يعانون من الاكتئاب، حيث لاحظ أن كل الأفكار هي المسؤولة عن شعور هؤلاء الأفراد بالكآبة والحزن، وليس الغضب أو

العدوان المرتد نحو الذات، كما يفسر (فرويد) الاكتئاب، فقد وجد (بيك) أن لدى هؤلاء الأفراد تشوهات في التفكير تتسبب في معاناتهم الانفعالية، ومن تلك التشوهات:

الاستدلال الاعتباطي غير المدعوم بدليل: كأن يبني الفرد استنتاجًا حول موضوع معين دون وجود أدلة كافية تدعم ذلك الاستنتاج، فقد يتوقع الأفراد هنا أن النتائج دائمًا سلبية، أو أن أسوأ الأمور سوف تحدث.

التجريد الانتقائي: عندما يستخدم الأفراد التجريد الانتقائي فهم يستبعدون من تفكيرهم جوانب مهمة من الحدث، واستبعاد تلك الجوانب يشوه التفكير في الموضوع، ولا يعطي فكرة دقيقة عنه، حيث يفكر الأفراد بموضوع معين بمعزل عن تفاصيل مهمة قد تغير النتيجة بالنسبة لذلك الحدث.

التعميم المطلق: وهو عبارة عن تعميم الخبرة أو الحدث بطريقة غير منطقية على مواقف وخبرات أخرى لا تتشابه إطلاقًا مع تلك الخبرة، على سبيل المثال قد يعتقد الشخص الذي تعرض لخبرة طلاق أنه سوف لن يكون ناجحًا مع أي زوجة يمكن أن يختارها مستقبلًا.

التضخيم: حيث يقوم الأفراد هنا بتضخيم أشياء معينة وإعطائها حجم أكبر مما تستحق فعلًا، أو التقليل من قيمة أشياء أخرى بشكل كبير للغاية.

الشخصنة: يحاول الشخص هنا تحميل ذاته المسؤولية عن كل الأحداث التي لا ترتبط بأي شكل من الأشكال، على سبيل المثال قد يعتقد شخص أنه السبب في انفصال والديه، دون أن يكون له أي علاقة أو صلة بالموضوع.

التفكير الحدي: هنا يقوم الأشخاص بتصنيف الخبرات التي تصادفهم في الحياة إلى خبرات: إيجابية، وأخرى سلبية، أو بيضاء وسوداء دون أن يكون هناك تفكير معمق في تلك الخبرات والأحداث (Ballou,Hill&West,2008).

وعند مقارنة الإرشاد العقلاني الانفعالي بالإرشاد المعرفي، يتضح أن الإرشاد العقلاني الانفعالي أكثر مباشرة من الإرشاد المعرفي، كما أنه يهتم بدور المرشد كمعلم يهدف لمساعدة المسترشدين في التعرف على أنماط التفكير غير العقلانية الموجودة لديهم، ومن ثم دحضها، في المقابل فإن المرشد في الإرشاد المعرفي يهتم بالأسئلة ذات النهايات المفتوحة، والتي تهدف إلى مساعدة المسترشدين على اكتشاف الأفكار غير المنطقية الموجودة لديهم، وبالتالي فإن الإرشاد المعرفي يعطي دورًا أكبر للمسترشد في هذا المجال، وهناك فرق آخر بين الإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد المعرفي بالنسبة للتفكير غير العقلاني، حيث يقوم المرشد في الإرشاد العقلاني الانفعالي بإقناع المسترشدين أن هناك جوانب في تفكيرهم يجب تغييرها، بينما الارشاد المعرفي يعتقد أن تلك التشوهات المعرفية في التفكير تحدث نتيجة لاقترانها بعمليات معرفية عادية أكثر من كونها غير عقلانية، ففي مقابل التفكير غير العقلاني فإن الإرشاد المعرفي يعتقد بأن هناك أفكار حدية ومطلقة لدى الأفراد تتسبب في معاناتهم(David.2007). ويوضح (أندري وكفن وجان) (Andre, Keven and Jan,2005) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي ينظر إلى العلاقة الإرشادية على أنها علاقة تعليمية، ولا يشترط أن يتوفر فيها دفء وتعاطف كبير جدًا، بعكس الإرشاد المعرفي الذي يعتقد أن العلاقة الإرشادية يجب أن يتوفر فيها مستوى مرتفع من التعاطف والاهتمام بالمسترشد، كما يجب أن يمتلك المرشدين في الإرشاد المعرفي مفاهيم معرفية تؤهلهم للدخول في حوار مع المسترشدين لمساعدتهم على اكتشاف ذواتهم بشكل أفضل ومساعدتهم على التغيير الإيجابي، لذا فإن المرشد الفعال في الإرشاد المعرفي هو شخص فاعل، ومتعاطف، ومبدع، ومؤثر.

استخدم الإرشاد المعرفي في البداية كاتجاه لعلاج الاكتئاب لكن الممارسة الإرشادية في هذا الاتجاه اتسعت لتغطي مدى واسع من المشكلات السلوكية، والتي يمكن استخدام هذا الأسلوب معها بفاعلية كبيرة، وأحد الأمور التي جعلت الإرشاد المعرفي يحظى باستخدام واسع هو نتائج الدراسات التجريبية التي دعمت الإطار النظري لهذا الاتجاه، إذ استخدم الإرشاد المعرفي بفاعلية في علاج المخاوف المرضية، والاضطرابات جسدية الشكل، واضطرابات الأكل، واضطرابات الضغوط التالية للصدمة،

ويستخدم الإرشاد المعرفي التكنيكات الإرشادية المستخدمة في باقي العلاجات السلوكية والمعرفية من أجل الوصول إلى تلك الأهداف الإرشادية(Brownell.2010). ويرى الإرشاد المعرفي السلوكي أن الاضطرابات النفسية ترتكز على ثلاث آليات أساسية يُفترض أنها تساعد في الإبقاء على تلك الاضطرابات، وتلك الآليات هي:

الثالوث المعرفي: يتألف الثالوث المعرفي من ثلاثة عناصر معرفية تدفع المسترشد إلى النظر لنفسه، ومستقبله، وتجاربه بطريقة خاصة، فالانطوائي ينظر إلى نفسه نظرة سلبية، معتقدًا أنه شخص غير مرغوب فيه، وعديم القيمة بسبب خلل نفسي أو أخلاقي، أو جسدي لديه، ويشير العنصر الثاني من الثالوث المعرفي إلى ميل الشخص الانعزالي إلى تفسير تجاربه بطريقة سلبية، فهو يرى أن العالم يفرض عليه مطالب ومصاعب لا تقهر، ولا يمكن تدليلها للوصول إلى أهدافه في الحياة، فهو مهزوم من الداخل، وأما العنصر الثالث من الثالوث المعرفي، فهو النظرة السلبية إلى المستقبل، فالانطوائي يتنبأ بأن مصاعبه الخالية سوف تستمر إلى ما لا نهاية (Hoffman and Otto,2008).

التشوهات المعرفية: وتضم الأفكار السلبية للثالوث المعرفي والتي تسبب الاكتئاب والانفعال، ورغم أن هذه الأفكار غريبة بعض الشيء، وخارجة عن المألوف فهي تبدو للانطوائي صحيحة، ولا يمكن إثباتها عمومًا بالإجماع؛ لأنها تتسم بالخصوصية الفردية، كما تظهر بشكل عفوي وتلقائي، ولهذا السبب تُسمى بالأفكار التلقائية، أما التشوهات المعرفية، فهي الأنماط المختلفة من الخطاء في منطق التفكير التلقائي (Sperry,2006).

المخططات: وهي تمثل بنى معرفية، يعتقد أنها تسبب شتى التشوهات التي نراها لدى الحالات المختلفة، إن التفسير السلوكي المعرفي للاضطرابات يقوم على النظرة السلبية إلى الذات والعالم والمستقبل، حيث يتجلى هذا الثالوث المعرفي السلبي من خلال استجابات الفرد التلقائية نحو حدث ما، ويُعتقد أن الثالوث السلبي يقوم بصياغة تلقائية ومستمرة لإدراكات الفرد وتفسيراته للأحداث، إذ تزيد التشوهات التلقائية في تأثير الاعتقادات الضمنية المختلة وظيفيًا، والتي تؤدي بدورها إلى مزاج

مكتئب، والمزاج المكتئب يؤثر سلبيًا في استدعاء الأحداث الماضية والتقويمات الحاضرة، مما يديم ويوسع من مزاج الشخص المضطرب (Christner, Stewart& Freman,2007).

ويهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مساعدة المسترشدين على إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك، وتعليم المسترشدين أن يحددوا ويقيموا أفكارهم وتخيلاتهم، وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة، كما يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تصحيح أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية لتطبيقها في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة، أو عند مواجهة مشكلات مستقبلية، وتدريبهم على توجيه التعليمات للذات، ومن ثم تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير من خلال الحوار الداخلي البناء والفعال. ويستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي مجموعة من التقنيات السلوكية والمعرفية، ويمكن تدريب المسترشدين على استخدام تلك الفنيات لتساعدهم في الاستجابة بطريقة أكثر فاعلية للمواقف الحياتية المختلفة، ومن تلك الفنيات:

أولًا: التقنيات المعرفية: الحوار السقراطي، الرسم الكاريكاتيري، سجل الأفكار، مناقشة الحوار الداخلي، عداد المعصم، طريقة دلالات الألفاظ.

ثانيًا: التقنيات السلوكية: التدريب على المهارات الاجتماعية، التدريب على توكيد الذات، التدريب على الاسترخاء، التدريب على أسلوب حل المشكلات (عبد الرحمن،2018).

ثانيًا: الوحدة النفسية:

مفهوم الوحدة النفسية: يعد مفهوم الوحدة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، فلقد كان لكتاب (فايس Weiss) عن الوحدة النفسية في العام 1973 أكبر الأثر في الاهتمام بمفهوم الوحدة النفسية، حيث تأثر معظم الباحثين بعد ذلك بكتابات (فايس) عن الوحدة النفسية. وبالرغم من أن كلا من(Alone & Lonely) كمصطلحين مشتقين من نفس الكلمة الانجليزية، إلا أنهما ليسا

مترادفين، All one فمن الممكن أن يكون الإنسان وحيداً بدون أن يكون منفرداً بنفسه، ومن الممكن أيضاً أن يكون منفرداً بنفسه ولا يشعر بالوحدة النفسية(Rokach,2004) . ويرى بعض الباحثين أن مفهوم الوحدة النفسية ومفهوم العزلة الاجتماعية مفهومين مترادفين على أساس أن النتيجة في نهاية الأمر تكون واحدة، في حين يرى تيرنرز ضرورة التفرقة بين المفهومين، فالعزلة تعنى ضعف العلاقات المتبادلة بين الفرد والجماعة التي ينتمى إليها، وأن الشخص الذي يشعر بالوحدة النفسية حين يعي أو يشعر بعزلة في وحدته يبدو مكتئباً أو مهموماً من جراء إحساسه بالوحدة، ويترتب على هذا الإحساس أن ينأي الفرد بنفسه، أو يتباعد عن المجتمع ويبدو بلا رفيق أو صديق، ويشعر تبعاً لذلك كما لو كان مقفراً من الوحدة النفسية، وأن الفرق بين الوحدة النفسية و العزلة يكمن في الوعي بذلك (غانم، 2002). كما ترى قطينة (2002) أن الشخص الذي يميل إلى العزلة يبدو وحيداً منعزلاً عن الناس وهو يحاول دائماً تجنب المجتمعات، والأماكن العامة، ويقضي معظم وقته في الأعمال الفردية كالقراءة، والرسم، وأحلام اليقظة، وإذا اضطرته الظروف أن يكون موجوداً بين الناس، فإنه يبقي صامتاً، وإذا أُجبِر على الكلام اضطرب وخجل. ويمثل الشعور بالوحدة النفسية إحدى المشكلات المعبرة عن الأسى الناتج عن عدم الرضا بالعلاقات الاجتماعية غير المشبعة، وقلة العلاقات الاجتماعية (مبروك، 2002).

ولعل من أهم العواقب النفسية والاجتماعية للشعور بالوحدة أن يصبح الفرد أكثر استهدافاً للإصابة بالاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب، والقلق، ومشاعر الملل، والسأم، وانخفاض تقدير الذات، كما قد يعاني من التوتر والخجل الشديد عند التصرف الكفؤ، إضافة إلى العديد من المشكلات السلوكية رغبة في لفت أنظار الآخرين لشعوره بالتجاهل، والوحدة والانعزال (تفاحة، 2005). ويتضح هنا أن الانفراد بالنفس الذي يعنى البعد عن الآخرين والأهل والأصدقاء يختلف عن الوحدة النفسية التي يعانيها الفرد حتى ولو كان بين أهله وأصدقائه، وبالتالي فإن الوحدة النفسية هي خبرة ذاتية قد يعاينها الفرد على الرغم من وجوده مع غيره من الناس عندما تخلو حياته من علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة، وفي هذا الصدد يرى (كيلين) إن التمييز بين الوحدة النفسية والانفراد بالنفس يعتمد على

وجود عنصر الاختيار لدى الفرد، فالفرد الذي يعاني الوحدة النفسية لا يرغب في كونه وحيداً، أما الفرد المنفرد بنفسه فهو الذي يختار البعد عن الناس (جودة، 2005). وتفاحة (2005) فيعرف الوحدة النفسية من خلال اضطراب العلاقة مع الآخر، فيرى أن الوحدة النفسية تشير إلى إحساس الفرد بعدم التقبل من المحيطين به، وافتقاد الحب والود من جانبهم، الأمر الذي يترتب عليه الشعور بالتوتر والرغبة في العزلة والانطواء وقطع العلاقات الاجتماعية معهم، أي أنها تنشأ من شعوره بأن علاقاته المضطربة مع الآخرين تعنى بأنه غير مرغوب في وجوده بينهم، فيؤثر الابتعاد واللجوء للعزلة، ومن ثم يترتب على تلك العزلة قطع للعلاقات، وحيث أن الإنسان اجتماعي بطبعه، فإن قطع علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به يؤدي إلى نشوء اضطرابات نفسية مختلفة.

ويتضح مما سبق عرضه، أن الإحساس بالوحدة النفسية هو حالة يخبرها الفرد تنشأ في الأصل عن قصور في جانب العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، الأمر الذي يجعل الفرد يشعر بالألم والمعاناة بسبب إحساسه بعدم تقبل الآخرين له وإهماله، وهي ترتبط بالعزلة وتجنب الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وتنتج عن خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية، وهذا الخلل قد يكون كمياً كنقص العلاقات الاجتماعية، أو ضعفها، أو انعدامها، وقد يكون نوعياً كافتقاد المحبة والألفة مع الآخرين. وهي تؤدي إلى مجموعة من المؤثرات السلبية على الصحة النفسية للفرد.

أسباب الشعور بالوحدة النفسية: هناك عدة أسباب تؤدي لنشوء الوحدة النفسية، وهذه الأسباب على الرغم من اختلافها، إلا أنها قد تتفاعل معاً لتنتج الوحدة النفسية لدى الفرد. وفي هذا الصدد أشار (وايس) إلى مجموعتين من الأسباب المؤدية إلى الشعور بالوحدة النفسية وهي:

الأولى: تتصل بالمواقف أو البيئة الاجتماعية: وهي تركز على النواقص أو المشكلات والصعوبات القائمة في البيئة باعتبارها أسباباً مؤدية للوحدة، فمن الواضح أن مواقف معينة كموت أحد الزوجين، أو الطلاق، أو الانتقال إلى مدينة أخرى أو العيش في بيئة منعزلة جغرافياً تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى الإحساس بالوحدة النفسية.

الثانية: تتصل بالفروق الفردية أو ما يعرف بمجموعة الخصائص: فالفروق الفردية قد تؤثر في إدراك الفرد للموقف، فالناس يختلفون في الدرجة التي يشعرون بها أنهم لا يتلقون مساعدة من أحد، وغير معتنى بهم، وأنهم وحيدون في استجاباتهم لحالة اجتماعية معينة (Klicpera, 2003).

بينما يشير (بير لين، 1995) إلى أن جذور الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ترجع في أصولها إلى مرحلة الرضاعة حيث أن العلاقات غير الآمنة وغير الحميمة التي قد تسود بين الأم وطفلها، يكون تأثيرها مهم جداً وخطير على شخصية الطفل وكل سلوكياته وتصرفاته فيما بعد من مراحل النمو التالية. وأهم أسباب شعور الأطفال بالوحدة النفسية يعود إلى افتقارهم لوجود أصدقاء، وعجزهم عن اكتساب أصدقاء جدد (على ورحيم،2011).

أما (روكاتش وآخرون) (Rokach, et al., 2003)فقد أوردوا الأسباب التالية، والتي من وجهة نظرهم تؤدي إلى ظهور الوحدة النفسية، والتي تنحصر في ثلاثة نقاط، وهي:

1) العجز الشخصي النمائي.

2) الفشل في إقامة العلاقات.

3) الهامشية الاجتماعية التي يعيشها الشخص.

الوحدة النفسية والأطفال: حظي موضوع الوحدة النفسية لدى البالغين باهتمام الباحثين، خاصة في العالم الغربي، مقارنة بموضوع الوحدة النفسية لدى الأطفال الذي ظهر الاهتمام به في العام 1980، فقد أسفرت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال أنهم يمتلكون القدرة على فهم معنى الوحدة النفسية، حيث إن الوحدة النفسية تعنى لديهم عدم وجود أحد يلعبون معه مما يتسبب بالإحساس بمشاعر الحزن. كما أسفرت هذه النتائج عن أنهم يمتلكون القدرة على التعبير عما يعانوه من وحدة نفسية، بالإضافة إلى مقدرة الباحثين على التمييز بين الوحدة النفسية والانفراد بالنفس لديهم (جودة، 2005). كما ترى (بافري) (Pavri,2001) أن معظم الأطفال يعانون من الوحدة النفسية

الموقفية العابرة نتيجة للتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة، ولكنها تصبح مشكلة تتطلب التدخل من قبل المتخصصين عندما تصبح مزمنة ولها نتائج خطيرة على النواحي النفسية للطفل. ولا شك أن تعرض الطفل لخبرة الوحدة النفسية يعد في حد ذاته مؤشر لما سوف يكون عليه الطفل في سنوات رشده. يعزي الاهتمام بدراسة الوحدة النفسية لدى الأطفال إلى كونها سبباً في إصابة الأطفال بالعديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية، حيث يوجد ارتباط بين الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال، ومقدار ما يعانوه من قلق اجتماعي، واكتئاب، وسلوك انسحابي، وخجل، وتدنى في مستوى التحصيل الأكاديمي، ونقص في الكفاية الاجتماعية (جودة، 2005).

النظريات المفسرة للوحدة النفسية: تناولت النظريات النفسية الوحدة النفسية بالتفسير والتحليل، كلاً حسب وجهة نظره، والدراسات التي أستند عليها في فهمه وتفسيره للوحدة النفسية، ومن هذه النظريات:

1) نظرية التحليل النفسي: يؤكد علماء التحليل النفسي على أن التأثيرات التي يمر بها الفرد تلعب دوراً هاماً في إحداث الوحدة النفسية، حيث يرى(فرويد) أن الوحدة النفسية ذات خصائص مرضية، ويرجعها إلى التأثيرات المبكرة التي مر بها الفرد، كما يفسرها بأنها عملية صراع بين المكونات داخل الفرد الهو، والأنا، والأنا الأعلى، مما يؤدي إلى سوء توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته الاجتماعية، ويمكن النظر إلى الشعور بالوحدة النفسية بأنه نتيجة القلق العصابي الطفولي، وله وسيلة دفاعية نفسية تعمل للحفاظ على الشخصية من التهديد الناشئ من البيئة الاجتماعية، ويعبر عنه على شكل عزلة وانسحاب (عبد الوهاب، 2000). أما (أدلر) فيري أن الشعور بالوحدة النفسية يرجع إلى إساءة الوالدين له في طفولته أو حرمانه من الحب والعطف والتشجيع، مما يؤدي إلى شعوره بالنقص نظراً لافتقاره إلى عامل الشعور الإنساني (بعلي، 2015).

وفي عام (1938) نشر (زيلبورج) أول تحليل نفسي عن الشعور بالوحدة النفسية، والذي فرق فيه بين الشعور بالوحدة المؤقتة والشخص الوحيد، ففي الحالة الأولى تعد حالة طبيعية عابرة واستجابة تكيفيه

تحدث نتيجة غياب أو فقدان شخص معين، وأما الشعور بالوحدة لدى الشخص الوحيد فتكون استجابة الوحدة النفسية مزمنة وغير مقترنة بغياب، أو فقدان شخص معين، والشعور بالوحدة وحسب ما يرى (زيلبورج) تعكس سمات الشخصية النرجسية والعدوانية وهوس العظمة، والشخص الوحيد يبقى على إحساس طفولي متمركز حول ذاته، ويظهر فشله في إخفاء عدائيته تجاه الآخرين. ويرجع (زيلبورج) الشعور بالوحدة النفسية عند الوحيد إلى الطفولة المبكرة، أما (سوليفان) فيرجع جذور الوحدة النفسية كذلك إلى الطفولة المبكرة، إذ افترض أن هناك حاجة ملحة لصداقة البشر تظهر منذ الطفولة، تظهر عند الطفل على شكل رغبة في الاتصال وتصبح رغبة في القبول الاجتماعي عند مرحلة المراهقة، حيث تأخذ شكلاً من أشكال الصداقة. ولذلك فإن خطأ الوالدين في عزل أطفالهم عن التفاعل مع آخرين في الطفولة يجعلهم في عزلة وغير قادرين على تكوين صداقات. مما يجعلهم فريسة للشعور بالوحدة النفسية، كما ويتفق (ريشمان) مع (سوليفان) في عد الوحدة النفسية شعور مفاجئ وعميق وغير مريح وهي نقطة البداية للعديد من الاضطرابات النفسية والجسدية لكونها تجعل الرد انفعالياً وفاقداً للإرادة (جاسم وخليل، 2009). ويؤكد (أريكسون) على ما سبق في قوله إن الفشل في تفادي أزمة الألفة مقابل العزلة في مرحلة الشباب يؤدي إلى تجنب الفرد العلاقات البيشخصية التي تتيح للفرد الانغماس الاجتماعي. بالإضافة إلى عدم مقدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، تجعله يشعر بالخواء الاجتماعي والعزلة (ميهوب، 2007). أما (هوربي) فترى أن الفرد حينما يخفق في محاولاته للحصول على الدفء والعلاقات المشبعة مع الآخرين فإنه يعزل نفسه عنهم ويرفض أن يربط نفسه بهم ويتحرك بعيداً عنهم (عادل، 2000).

2) النظرية السلوكية: يرى السلوكيون أن الشعور بالوحدة النفسية مرتبط بحدوث صراع بين العمليات المؤدية إلى الكف، نتيجة عدم قدرة الفرد على ترك الاستجابات الاشتراطية القديمة التي تعلمها منذ طفولته على إثر الخبرات غير المناسبة التي مر بها في بيئته مما يؤدي إلى تكوين عادات غير مناسبة لديه لا تساعده على أن يحيا حياة فعالة ناجحة مع الآخرين، كما تعوقه عن تعلم استجابات أو أنماط سلوكية أكثر مواءمة في علاقته بالآخرين (بعلي، 2015).

3) النظرية الإنسانية (الظاهراتية): اتفق أصحاب هذه النظرية على أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ من التناقض بين حقيقة الذات الداخلية للفرد والذات الواضحة للآخرين (عبد الوهاب، 2000). وتحدث (روجرز) عن منشأ الوحدة النفسية مشيراً إلى أن ضغوط المجتمع الواقعة على الفرد تجعله يسلك بطرق محددة ومقبولة اجتماعياً، وهذا يؤدي إلى التناقض بين ذاته الداخلية والذات المدركة من قبل الآخرين، ويكون أداؤه لمتطلبات المجتمع بدون رغبة أو اهتمام بأدائها بدقة مما يسبب الشعور بالفراغ، ويؤكد (روجرز) أن الوحدة النفسية هي تمثيل للتوافق السيئ، وهي ناجمة عن التناقض الظاهراتي لمفهوم الفرد عن ذاته، وهنا تكون الوحدة النفسية كشعور مظهر من مظاهر ضعف التوافق، وأن جذور هذا الشعور يكمن داخل الفرد نتيجة التباعد بين مفهوم الذات والذات المثالية، والذات الفعلية (العطافي، 2014). وتحدث (ألبورت) أيضاً عن الشعور بالوحدة النفسية، ووصفها بأنها عدم قدرة الفرد على تحقيق امتداد الذات وانعدام الاهتمام الحقيقي في مجال العلاقات الاجتماعية، مع تركيزه الكلي على دوافعه ومقاصده الخارجية، مع نظرة سلبية على نفسه بفقدان الأمن الانفعالي وعدم تقبل الذات، أما (ماسلو) فيرى أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ بسبب عدم إشباع حاجات الانتماء والحب، والوحيد نفسياً يكون مدفوعاً بجوع للاحتكاك، والصداقة الحميمة، والانتماء، والحاجة إلى التغلب على مشاعر الاغتراب والعزلة التي سادت بسبب الحراك الاجتماعي وتحطم الجماعات التقليدية(الخالدي، 2009).

4) **النظرية المعرفية:** ويرى (جونز وزملاؤه) أن الشعور بالوحدة النفسية يعود إلى الأفكار والتصورات الخاطئة التي يحملها الفرد عن ذاته، وهذه التصورات ما هي إلا طريقة للتفسير والتفكير حول واقعنا اليومي، كما يعتبرون أن كلاً من السلوك والوجدان إنما يتحددان من خلال عمليات معرفية ضمنية، وهذا ما يجعل المهارات الاجتماعية لشخص ما تختل بتأثير من أفكاره غير الواقعية وغير المتوافقة، فقد يظن هذا الشخص أن زملاؤه سوف يرفضونه إذا حاول أن يعقد معهم صداقات، ويؤدي هذا الظن إلى إثارة قلقه وتوتره إلى الحد الذي يدفعه إلى تجنب الآخرين، والعزوف عن المبادرة بالتفاعل الاجتماعي حتى لا يوقع نفسه في الحرج الناتج عن نبذ الآخرين و إهمالهم له (بعلي، 2015).

من خلال ما تم عرضه عن الإرشاد المعرفي السلوكي يمكننا القول بأن مؤسسة (ألبرت أليس) وما قدمه (آرون بيك) الذي بدأ باستخدام هذا الأسلوب مع مرضى الاكتئاب، والذي حقق نجاحًا في ذلك، جعله يستخدمه مع اضطرابات أخرى غير الاكتئاب، ويعتبر أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي من الأساليب الحديثة والذي أثبت نجاحه في التعامل مع العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية، وأصبح يُستخدم بكثرة في علاج العديد من هذه المشكلات والاضطرابات. وترى الباحثة أن الإرشاد المعرفي السلوكي بمختلف فنياته يعتبر من الأساليب الارشادية للتخفيف من الإحساس بالوحدة النفسية، حيث يشتمل هذا الأسلوب على نماذج التفكير الغير منطقي واللاعقلاني والسلوكيات غير المرغوبة لكسر دائرة الخجل، والقلق، والخوف المزمن؛ وذلك لأن الأفراد الذين يشعرون بالوحدة النفسية والمشكلات النفسية عمومًا يكون لديهم في الغالب أفكارًا سلبية عن أنفسهم، وعن الآخرين، وخاصة في المواقف الاجتماعية. لذا ستحاول الدراسة الحالية بناء برنامج إرشادي يستند على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي انطلاقًا مما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي بينت أهم الأسباب التي تزيد من تفاقم مشكلة الوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام، وأنهم أكثر عرضة من غيرهم للإحساس بهذه المشاعر السلبية بسبب ظروفهم الاجتماعية وحرمانهم من آبائهم وأمهاتهم، وكذلك ما ساهمت به الدراسات السابقة في توضيحها للمشكلات المختلفة المترتبة عن اليتم، والتي من ضمنها مشكلة الإحساس بالوحدة النفسية، وباطلاع الباحثة على الدراسات ذات العلاقة بالموضوع وخاصة التي استخدمت برامج إرشادية، والتي أثبتت نتائجها فاعلية البرامج الإرشادية في خفض مستوى العديد من المشكلات النفسية، ومنها الوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام. واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في وضع خطة إرشادية انطلاقًا من استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي بمختلف أنواعها والتي ساهمت في خفض مستوى الوحدة النفسية لدى الأطفال عينة الدراسة.

الدراسات السابقة: ومن أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ما يلي:

أجرى عزاق ومنصور (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الوحدة النفسية والاكتئاب لدى الأطفال مجهولي النسب المقيمين في دور الطفولة المسعفة في الجزائر ومدى الارتباط بين الشعور

بالوحدة النفسية والاكتئاب لديهم، تكونت العينة من (32) طفلاً مجهول النسب، وتم الاستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأهداف الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال مجهولي النسب يعانون من مستوى مرتفع من الوحدة النفسية، كما أنهم يعانون من ارتفاع في درجات الاكتئاب، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الشعور بالوحدة النفسية وارتفاع درجات الاكتئاب لدى الأطفال مجهولي النسب.

وأجرت محمد (2017) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج علاجي قائم على المعلومات في خفض حدة بعض المشكلات النفسية التي تواجه الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية، خاصة فقدان الثقة بالنفس وما يصاحبه من الشعور بالدونية، وعدم وجود الطمأنينة النفسية، والشعور بالوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (15) فتاة من اليتامى. وقد أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مقياس " التعرف على الثقة بالنفس لدى الأيتام "، ومقياس " التعرف على مدى الطمأنينة النفسية لدى الأيتام، أما مقياس التعرف على الشعور بالوحدة النفسية لدى الأيتام " فقد أظهرت نتائجه بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، ولكن هناك نسبة تبلغ (8.4 %) لصالح القياس البعدي.

أما كاسيرتا (2017) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الشعور بالوحدة النفسية والرفاه النفسي لدى عينة من الأيتام المقيمين في دور الرعاية الحكومية. وتكونت العينة من (430) طفلًا وطفلة (179 إناث و261 ذكور) من عدة بيئات بدون آباء، مراكز إيواء، بيوت تبني). وقد أظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية مرتفع لدى الأيتام، خصوصًا الموجودين في دار الرعاية، حيث أن رفاهم أقل من باقي الأيتام.

وأجرت التركي (2015) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي، وتحديد فاعليته في خفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت، والتعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الوحدة النفسية والأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج.

وتكونت العينة من (20) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية بدولة الكويت الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و16 سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الوحدة النفسية بعد تطبيق البرنامج، وأيضًا وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض الشعور بالوحدة النفسية وارتفع الشعور بالأمن النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج.

هدفت دراسة دورولاب وسيكوجلو (2013) إلى مقارنة الشعور بالوحدة النفسية بين عينة من الأطفال الأيتام المقيمين في دار الرعاية وبين عينة من الأطفال المقيمين مع عائلاتهم. وتكونت العينة من (86) مراهقًا من أعمار 15–18 سنة (43أيتام، 43 غير أيتام). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الأيتام يتراوح بين المتوسط والمرتفع لكنه أعلى من مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الذين يعيشون مع عائلاتهم.

أما زقوت (2011) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين هوية الذات والشعور بالوحدة النفسية والتوكيدية لدى مجهولي النسب في غزة، وكذلك التعرف على الفروق في هذه المتغيرات بحسب (مكان الاحتضان، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية، وإمكانية التنبؤ بتأثير هوية الذات والتوكيدية على الوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (58) طفلاً من مجهولي النسب المتواجدين في جمعية مبرة الرحمة، والمحتضنين لدى أسر في قطاع غزة. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين هوية الذات، والتوكيدية، والشعور بالوحدة النفسية لدى مجهولي النسب. كذلك وجود فروق في هوية الذات، والشعور بالوحدة النفسية، والتوكيدية لدى مجهولي النسب المتواجدين في الجمعية، والمتواجدين لدى الأسر البديلة. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في هوية الذات، والشعور بالوحدة النفسية، والتوكيدية لدى مجهولي النسب تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير المستوى الاقتصادي، أو لمتغير المستوى التعليمي، أو لمتغير الحالة الاجتماعية. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق في هوية الذات، والتوكيدية، والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب المتواجدين في

المؤسسة، والمحتضنين لدى أسر تعزي لمتغير العمر. وكان من ضمن النتائج أن هوية الذات أعلى في التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية من التوكيدية.

أما الخميسي (2001) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية في القاهرة، وطُبقت الدراسة على مجموعتين تجريبيتين، قوام كل مجموعة (12) مفحوصاً من المراهقين الذكور، وانتهت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية، وكذلك استمرار المكاسب العلاجية لصالح البرنامج العلاجي على الفروق القبلية والبعدية وبعد – البعدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت فئة الأطفال الأيتام أنهم يعانون من مشكلات نفسية متعددة منها انخفاض تقدير الذات، ونقص المهارات الاجتماعية، وكذلك يعانون من الشعور بالوحدة النفسية، وانخفاض المسؤولية الاجتماعية. وما يميز الدراسة الحالية على المستوى المحلى (البيئة الليبية) كونها استخدمت الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال الأيتام في دار الرعاية الاجتماعية، حيث أن فئة الأطفال الأيتام في البيئة الليبية من الشرائح التي لم تتناولها الدراسات العلمية سابقاً بالدراسة والبحث (على حد علم الباحثة)، ومن وجهة نظر الباحثة هم بحاجة إلى إرشاد لخفض هذه المشاعر والأحاسيس التي يعانون منها، خاصة في ظل الظروف الحالية التي تعاني منها البلاد ونتيجة لإهمال الاهتمام بهذه الفئة. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها قامت ببناء برنامج إرشادي يستند على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي موجه لفئة الأطفال الأيتام من أجل خفض الإحساس بالوحدة النفسية، كما أنها طورت مقياس يمكن استخدامه في الكشف عن الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام وتكيفه للبيئة الليبية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة وبناء البرنامج الإرشادي

المستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي والمنهجية، وعند صياغة فنيات وأنشطة البرنامج، وتوظيفها في مناقشة النتائج.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الموجودين والمقيمين في دار الرعاية الاجتماعية للأيتام بمدينة مصراتة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (12سنة إلى 16سنة)، والبالغ عددهم (70) طفلًا (وزارة الشؤون الاجتماعية بدولة ليبيا،2018).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (24) طفلًا من الأطفال الأيتام المتواجدين والمقيمين في دار رعاية الطفل بمدينة مصراتة، سواء كانوا من فاقدي الأب، أو الأم، أو الاثنين معاً (12 ذكور، و12 إناث)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12سنة –16 سنة) سنة.

أداة الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام مقياس الوحدة النفسية من إعداد قشقوش (1988)، وفيما يلي وصف لأداة الدراسة:

مقياس الوحدة النفسية للأطفال: أعد هذا المقياس قشقوش (1988)، وهو مبني على التقدير الذاتي والتدرج الرباعي، ويتكون من (34) عبارة، وتم تطبيقه كذلك في دراسة الخميسي (2001) على عينة من أبناء المؤسسات الإيوائية، تتراوح أعمارهم ما بين (13 ـ 18) سنة، وقد تم حذف وتعديل بعض الفقرات بناءً على آراء الخبراء والمحكمين الذين عُرِض عليهم المقياس، ليكون عدد الفقرات للمقياس (29) فقرة، وبعد التأكد من صدقه تم حذف (6) فقرات ليصبح المقياس مكونًا من (23) فقرة بصيغته النهائية.

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية تم استخدام أسلوبين هما: صدق المحتوى، وصدق البناء.

1ـ صدق المحتوى: حيث تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في الجامعات الأردنية، وذلك بعرضه علي عشرة محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الإسلامية

العالمية، والجامعة العربية المفتوحة ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى سلامة الفقرات، وملائمتها لقياس الوحدة النفسية لدى الأطفال، مع اقتراح بعض التعديلات على عدد من الفقرات، وقد تم الأخذ بهذه الاقتراحات، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها (80%) فما فوق، بناءاً عليه تم حذف وتعديل بعض الفقرات بناءً على آراء الخبراء والمحكمين الذين عرض عليهم المقياس، لتكون عدد فقرات المقياس (29) فقرة، والجدولين (1) و(2) يوضحان الفقرات التي تم حذفها وتعديلها.

جدول 1 يوضح الفقرات المحذوفة من مقياس الوحدة النفسية

ت	الفقرات المحذوفة
1	أشعر أنني غير قادر على الانتماء لناد أو جماعة ما.
2	أشعر أنني أفتقد الحب من جانب معظم الين يعرفونني.
3	أشعر أنني منعزل عمن حولي.
4	أشعر بالعزلة عمن حولي رغم وجودي بينهم.
5	أشعر أنني وحيد رغم كثرة معارفي.

جدول2 يوضح الفقرات التي تم تعديلها من مقياس الوحدة النفسية.

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	اشعر انه لا يوجد الإنسان الذي يهتم فعلاً بمشاكل الآخرين.	أشعر أنه لا يوجد إنسان يهتم بمشاكل الآخرين.
2	اشعر أن الآخرين يتعمدون إقصائي عنهم ووضع العراقيل في سبيل وجودي بينهم	اشعر أن الآخرين يتعمدون إبعادي عنهم ووضع العراقيل في سبيل وجودي بينهم.
3	انتظر دائماً أن يحادثني الآخرون أو يكتبوا لي	انتظر دائماً أن يحادثني الآخرون.
4	لا يوجد في حياتي حتى الآن شخص أستطيع أن ائتمنه على مشاكلي.	لا يوجد في حياتي حتى الآن شخص أستطيع أن أثق به.
5	يصعب على تكوين الصداقات	يصعب على تكوين صداقات مع الآخرين
6	اشعر بالألم والإجهاد في كثير من الأحيان	اشعر بالتعب والإجهاد في كثير من الأحيان
7	أشعر أنني لا أستطيع أن أصارح شخصاً ما بما يدور في ذهني	أشعر أنني لا أستطيع أن أصارح أي شخص بما يدور في ذهني
8	أجد صعوبة كبيرة في أن أركز ذهني في عمل معين	أجد صعوبة كبيرة في أن التركيز على عمل معين.
9	اشعر بعدم وجود شيء ما يربطني بالآخرين.	اشعر بعدم وجود ما يربطني بالآخرين.
10	اشعر أن حياتي الحالية غير ذات قيمة أو هدف.	اشعر أن حياتي الحالية ليست ذات قيمة أو هدف.
11	اشعر أنني وحيد دائماً	اشعر أنني وحيد ومنعزل عن الآخرين.
12	لم التق حتى الآن بإنسان أستطيع أن أثق فيه	لا أثق بالآخرين بسهولة.
13	اشعر أن كل إنسان يهتم الآن بمصالحه الخاصة فقط	اشعر أن كل إنسان يهتم بمصالحه الخاصة فقط.

2 ـ صدق البناء: وكمؤشر على صدق البناء تم تطبيق الأداة في صورتها المعدلة على عينة استطلاعية مكونة من (25) من الأطفال المتواجدين بدار رعاية في مدينة مصراتة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.29 ـ 0.86)، وفي ضوء ذلك تم إبقاء الفقرات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05). والجدول (3) يبين قيم معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية.

الجدول 3 معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوحدة النفسية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.38	9	0.37	17	0.61
2	0.37	10	0.85	18	0.84
3	0.43	11	0.74	19	0.86
4	0.42	12	0.69	20	0.52
5	0.33	13	0.82	21	0.61
6	0.43	14	0.39	22	0.62
7	0.48	15	0.79	23	0.55
8	0.29	16	0.79		

يتبين من الجدول (3) أن جميع الفقرات دالة وصادقة عند مستوى (0.05)، وبهذا تضمن مقياس الوحدة النفسية للأطفال بصيغته النهائية على (23) فقرة. والجدول (4) يبين الفقرات المحذوفة من مقياس الوحدة النفسية، والتي كان معامل ارتباطها أقل من 20%، وليست ذات دلالة إحصائية.

الجدول 4 يوضح الفقرات المحذوفة من مقياس الوحدة النفسية

الرقم	الفقرات المحذوفة
1	أشعر أنني في حاجة إلى الحب أكثر من حاجتي إلى شيء آخر.
2	لا يوجد في حياتي حتى الآن شخص أستطيع أن أثق به.
3	أشعر أنه لا يوجد من بين المحيطين بي من يشاركني آرائي أو تتفق ميوله مع ميولي.
4	أشعر بالتعب والاجهاد في كثير من الأحيان.
5	أشعر أن الآخرين يتجنبونني.
6	لا أجد من أستطيع أن أتحدث معه في أسراري/ مشاكلي الخاصة.

ثبات المقياس: وقد تحقق معد المقياس من ثباته بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وكان معامل الارتباط (0.819) دال عند مستوى (0.01). أما في دراسة الخميسي (2001) فقد تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق على عينة قوامها (30مفحوص) من أبناء المؤسسات الإيوائية، أعمارهم من (13-18) سنة، لهم نفس خصائص العينة الأساسية، وبفاصل زمني(21يوم)، وكان معامل الارتباط (0.798). ولأغراض هذه الدراسة تم استخراج ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (25) طفلاً من الذكور والإناث بدار الرعاية الاجتماعية بمدينة مصراتة، وقد كانت الفترة الزمنية بين التطبيقين (10) أيام، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (20.9). وكذلك تم استخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، على نفس العينة، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.90)، وهي قيمة عالية تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

تصحيح المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (23) فقرة، وقد حددت أمام كل فقرة أربعة بدائل وهي: (غالباً، أحياناً، نادراً، لا) يقابلها سلم درجات يتراوح (1، 2،3،4)، وبذلك تكون أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص هي (92) وأقل درجة يتحصل عليها هي (23)، أما بالنسبة للزمن الذي استغرقه تطبيق المقياس في مرحلته النهائية على الأطفال فقد كانت من 15 ـ 20 دقيقة.

برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي: بعد القيام بمراجعة لنظريات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي كما وردت في الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة منها في تحديد عناوين الجلسات والأنشطة المتبعة والفنيات المستخدمة في كل جلسة، قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي، ويتكون من (15) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة شهرين، وبعد أربعة أسابيع من الانتهاء من تطبيق البرنامج تم القيام بجلسة متابعة لما بعد البرنامج. وتم تكوين تصور مبدئي للبرنامج، وعرض محتواه، وطريقة سيره، وعدد جلساته، والأنشطة المستخدمة فيه، وكذلك الفنيات المستخدمة في كل جلسة، والأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي. وتضمنت كل جلسة هدفًا، وتمرينًا علاجيًا، وواجبًا بيتيًا، حيث كان من ضمن أهداف الجلسة الأولى التعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية والمرشد، والتعريف بالبرنامج وأهدافه، والاتفاق على مكان انعقاد الجلسات، والتعرف على مشاعر أفراد المجموعة الإرشادية، ومحاولة ربط ذلك مع السلوكيات التي يقومون بها، كما أنها هدفت إلى مناقشة توقعات أفراد المجموعة من البرنامج، وتعزيز التوقعات الإيجابية، وتطبيق القياس القبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، أما الجلسة الثانية فقد هدفت إلى التعرف على مفهوم الوحدة النفسية، والتعرف على العلاقة بين التفكير والسلوك، وكيف أن التفكير يؤثر على السلوك والانفعالات، كما هدفت إلى التعرف على أنماط السلوكيات اللاعقلانية ذات العلاقة بسلوكيات الوحدة النفسية، أما الجلستين الثالثة والرابعة فقد هدفتا إلى تعريف أفراد المجموعة بنموذج(ABCDEF) في التفكير والإرشاد المعرفي السلوكي. ومساعدة أفراد المجموعة على تفنيد الأفكار وفقًا لهذا النموذج، والتعرف على العلاقة بين السلوك والتفكير والانفعال، وأثر ذلك على سلوك

الوحدة النفسية لديهم، كما هدفت الجلسة الخامسة إلى التعرف على مفهوم توكيد الذات، والفروق بين السلوك التوكيدي، والسلوك الانسحابي، أما الجلسات السادسة والسابعة والثامنة فقد هدفت إلى تدريب أفراد المجموعة على الأساليب التوكيدية: الأسطوانة المشروخة، ونزع الفتيل، التساؤل التوكيدي، الموافقة التوكيدية، والتأخير التوكيدي، والجلسة التاسعة هدفت إلى تعريف أفراد المجموعة بأسلوب حل المشكلات وخطوات حل المشكلة، وتدريبهم على استخدام هذا الأسلوب، والجلستين العاشرة والحادية عشرة هدفتا إلى تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم الاتصال، ومعوقاته، وبآليات الاتصال الفعال وسبل تحقيقه، وتدريبهم على مهارات الإصغاء الفعّال، واستخدام أسلوب جوهاري في الاتصال، والجلستين الثانية عشرة والثالثة عشرة هدفتا إلى فقد هدفت إلى تدريبهم على فنية الاسترخاء، ودورها في خفض الإحساس بالوحدة النفسية، والجلسة الرابعة عشرة وهي الجلسة الختامية وهدفت إلى مناقشة المشاعر والخبرات التي مرَّ بها أفراد المجموعة الإرشادية خلال جلسات البرنامج، وقد تم عمل ملخص للجلسات، والواجبات البيتية المستخدمة، والتعرف على ملاحظاتهم حول البرنامج ومدى تلبيته لتوقعاتهم، وتم تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. أما الجلسة السادسة عشرة وهي جلسة ما بعد البرنامج الإرشادي "جلسة المتابعة"، والتي هدفت إلى قياس استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة، وتطبيق المقياس على أفراد المجموعة التجريبية. وأن يدرك أعضاء المجموعة أهمية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

صدق الأداة: تم استخراج صدق المحتوى للبرنامج، وذلك بعرضه على ثمانية محكمين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية، والجامعة العربية المفتوحة. وقد أشارت نتائج التحكيم إلى ملائمة البرنامج والأساليب المستخدمة، وأشاروا إلى بعض الملاحظات منها: طريقة الإنهاء وتحديد وقت لكل نشاط، وتغيير بعض المفردات المستخدمة في البرنامج.

منهجية الدراسة ومعالجتها الإحصائية: المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي لمناسبته لمتغيرات الدراسة، وتم استخدام التصميم شبه التجريبي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والموضح بالمخطط التالي:

Exp. G O1 X O2 O3

Con.G O1 O2

حيث أن:

Exp. G: المجموعة التجريبية.

Con. G: المجموعة الضابطة.

X: المعالجة: وهي تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

O1: القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

O2: القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

O3: قياس المتابعة للمجموعة التجريبية بعد أربعة أسابيع من تطبيق القياس البعدي.

متغيرات الدراسة: أما عن متغيرات الدراسة فهي كالتالي:

المتغير المستقل: وهي البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي.

المتغير التابع: الإحساس بالوحدة النفسية.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: للتأكد من صدق البناء تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الوحدة النفسية، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل

الثبات بين درجات التطبيق الأول والثاني للمقياس. وكذلك تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للمقياس المستخدم في هذه الدراسة. وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوحدة النفسية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والمتابعة على مقياس الوحدة النفسية.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوحدة النفسية تعزى للبرنامج الإرشادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوحدة النفسية، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الوحدة النفسية.

المجموعة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المجموعة التجريبية	48.50	37.13	8.18	5.03
المجموعة الضابطة	52.16	51.50	5.39	5.09

يُلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في المجموعة الضابطة على مقياس الوحدة النفسية في القياس القبلي بلغ (52.16)، وبانحراف معياري مقداره (5.39)، وفي القياس

البعدي بلغ (51.50)، وبانحراف معياري مقداره (5.09). في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على مقياس الوحدة النفسية في القياس القبلي (48.50)، وبانحراف معياري مقداره (8.18)، وفي القياس البعدي بلغ (37.13)، وانحراف معياري مقداره (5.03)، وهذا يدل على وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA)، والجدول (6) يبين هذه النتائج.

الجدول 6 نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) للقياس البعدي على مقياس الوحدة النفسية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة	1164.45	1	1164.45	43.37	0.00
الخطأ	563.81	21	26.84		
الكلي	48893	24			

يُلاحظ من الجدول (6) أن قيمة ف للدلالة على الفروق بلغت(43.37)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس الوحدة النفسية في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام تعزى إلى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ولصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج هذا السؤال أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الوحدة النفسية تعزي للبرنامج الإرشادي. مما يعطي مؤشراً أن البرنامج الإرشادي قد أسهم في خفض مستوي الشعور

بالوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام الذين يعانون من الشعور بالوحدة النفسية بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (عزاق، ومنصور2017)، و(محمد،2017)، و(التركي، 2015)، و(زقوت،2011)، و(الخميسي،2001) إلى أن إحساس الأطفال الأيتام ومجهولي النسب يعانون من الشعور بالوحدة النفسية بسبب افتقداهم للعلاقات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي السليم مع الآخرين في المجتمع كونهم أيتام، وكذلك بسبب نظرة المجتمع لهم الممزوجة بالشفقة والنظرة الدونية الأمر الذي ساهم في شعورهم بالوحدة النفسية مما أثر بشكل سلبي على صحتهم النفسية وتوافقهم السليم مع الآخرين في البيئة المحيطة. ويمكن تفسير النتيجة على أساس انسجام الأطفال بالتمارين والفنيات التي تضمنها البرنامج، كذلك وجود جو من الألفة والاتصال النفسي الجيد المبني على الثقة والاحترام المتبادل بين المرشدة وأفراد المجموعة الإرشادية، حيث وفَّر لهم البرنامج فرصاً لتفريغ الشحنات السلبية، والضغوطات، والإحباطات التي يعانون منها في المجتمع، ونظرة المحيطين بهم الممزوجة بالشفقة والدونية كونهم أيتاماً ولديهم نقص في العديد من الاحتياجات النفسية والاجتماعية، والانفتاح، والنقاش، والتعبير عن أنفسهم بحرية، والاستماع الجيد، والاحترام والتفاهم المتبادل. ونجاح البرنامج في تطوير مهاراتهم المختلفة التي خفضت من الإحساس بالوحدة النفسية، وعززت تطوير مهاراتهم الاجتماعية مثل التعبير التوكيدي والايجابي عن الذات، وتطوير مهارة حل المشكلات، والتواصل مع الاخرين بشكل جيد. وربما ترد نتيجة الدراسة الحالية إلى ما اشتمل عليه البرنامج الإرشادي المستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي من إجراءات وتمارين وأساليب ساعدت الأطفال الأيتام في خفض الإحساس بالوحدة النفسية، إضافة إلى ذلك تمكين الأطفال من ممارسة الأنشطة والمهارات التي ساهمت في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لديهم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة التركي (2015) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية، ودراسة الخميسي (2001) التي أشارت إلى فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض الشعور بالوحدة النفسية، وتعارضت مع نتائج دراسة محمد (2017)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الشعور بالوحدة النفسية بين

المجموعتين الضابطة والتجريبية نتيجة تطبيق برنامج علاجي قائم على المعلومات في خفض حدة بعض المشكلات النفسية التي تواجه الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوحدة النفسية بين القياس البعدي والمتابعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، وللتحقق من الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المترابطة، والجدول 7. يبين هذه النتائج.

جدول 7 نتائج اختبار (T-Test) للعينات المترابطة لمقياس الوحدة النفسية للأداء البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية.

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	البعدي	12	37.08	5.03	4.63	11	0.001
	المتابعة	12	33.33	5.24			

يُلاحظ من الجدول (7) أن قيمة ت للدلالة على الفروق بلغت (4.63)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق في متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، لصالح قياس المتابعة، وهذا يشير إلى تحقق الأثر المنشود من المعالجة بعد فترة زمنية، واستمراريتها عبر الزمن ومساعدتهم على خفض الإحساس بالوحدة النفسية. وأظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوحدة النفسية على القياسين البعدي والمتابعة، لصالح قياس المتابعة، مما يدل ويعطي مؤشرًا

على استمرارية التحسن وتأثير البرنامج الإرشادي المستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لدى الأطفال الأيتام. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما اشتمل عليه البرنامج الإرشادي المستند إلى فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي من إجراءات، وتمارين، ساعدت الأطفال الأيتام في خفض الإحساس بالوحدة النفسية. إضافة إلى ذلك تمكين الأطفال من ممارسة الأطفال للتمارين والمهارات التي ساهمت في خفض الإحساس بالوحدة النفسية لديهم، واستمرار انخفاضه في القياس التتبعي. وكذلك الانفتاح، والنقاش، والتعبير عن أنفسهم بحرية والاستماع الجيد، والاحترام، والتفاهم المتبادل. الأمر الذي ساهم في نجاح البرنامج بشكل جيد واستمرار فعاليته لما بعد الانتهاء منه. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الخميسي (2001). التي أظهرت نتائجها استمرار الانخفاض الشعور بالوحدة النفسية بين القياسين البعدي والتتبعي. بينما في دراسة الركي (2015) وجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الوحدة النفسية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. وبمقارنة هذه النتائج مع النتائج السابقة نجد أن للإرشاد المعرفي دوراً هاماً في علاج الكثير من المشكلات النفسية لدى الأطفال بشكل عام، والأطفال الأيتام بشكل خاص، فبالإضافة إلى ما وجد من أثر فعال للإرشاد المعرفي السلوكي في الدراسات السابقة سواء في خفض المشاكل السلوكية، أم في خفض مستوى الاكتئاب، أم في تنمية المهارات أطفال الاجتماعية، أو في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية، فإن هذه الدراسة قد وجدت أن للإرشاد المعرفي السلوكي أثراً فعالاً على خفض الإحساس بالوحدة النفسية.

التوصيات: وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– ضرورة الاهتمام بالأنشطة والفعاليات الاجتماعية سواء على مستوى دار الرعاية أم المدرسة لإحداث نوع من التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام مع غيرهم من الأطفال، وإكسابهم مهارات التواصل الاجتماعي، الجيد وإقامة الصداقات مع الآخرين.

– اهتمام المسؤولين في دور الرعاية بالعلاقات الإنسانية في مختلف صورها وأشكالها داخل الدار لدى كل الأيتام بصفة عامة، وممن يعانون من ازدياد الإحساس بالوحدة النفسية بصفة خاصة، وذلك من

خلال تكثيف الأنشطة الاجتماعية المتنوعة، التي تتطلب المزيد من الاندماج والتعاون والأخذ والعطاء والتفاعل المستمر بين الزملاء والأقران.

– بناء برامج إرشادية للأطفال الأيتام، وتدريبهم على مهارات الحياة وخفض الغضب والسلوك العدواني، ومشاعر النقص، وعدم الأمن وبرامج تساهم في خفض المشكلات السلوكية والوجدانية للأيتام.

– تصميم ورشات تدريبية للمرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين؛ لتصميم برامج تركز على خفض الإحساس بالوحدة النفسية.

– إجراء دراسات مقارنة بين الأيتام وأبناء الشهداء في مستوى الاحساس بالوحدة النفسية.

– إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام تداخلات إرشادية أخرى؛ مثل: الارشاد السلوكي، والإرشاد الجشطلتي، والوجودي.

قائمة المراجع:

1.بعلي، مصطفى (2015). *القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة المسيلة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

2.بعيبع، نادية (2003). أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد. *مجلة العلوم الإنسانية*، *19*، 91 ـ 110.

3.بلان، يوسف (2011). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. *مجلة جامعة دمشق*، *27*(1و 2)117 - 218.

4.التركي، نازك. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر. *34*(162). 11- 65.

5.تفاحة، جمال (2005). الشعور بالوحدة النفسية والمساندة الاجتماعية من الآباء والأقران لدى الأطفال العميان. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة. *58* (2) ، 126 – 152.

6.جاسم، شاكر؛ وخليل، عفراء (2009). الأمن النفسي وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ع *(15)*.

7.الجمعان، صفاء عبد الزهرة؛ والجمعان، سناء عبد الزهرة وحمود، أشواق جبار (2012). مشكلات الأيتام داخل دور الدولة وخارجها. *مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)*،*37* (3)، 319ـ 344.

8.جودة، آمال (2005، نوفمبر). *الوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال في محافظة غزة*، ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني بعنوان: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 775 ـ 805.

9.الحسين، عزي (2014). *الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة "دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة بو سعادة"* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بسكرة، الجزائر.

10.حمد، ليث (2013). *الإرشاد النفسي في التربية والتعليم أدبيات برامج دراسات*. جامعة ديالي: المطبعة المركزية.

11.الخالدي، أديب (2009). *المرجع في الصحة النفسية (نظرية جديدة)*. عمان: دار وائل للنشر.

12.الخميسي، محمد (2001). *فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية: دراسة تجريبية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

13.دبابش، علي؛ وموسى، على (2011). *فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

14.الزعبي، أحمد (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والمدرسية*. دمشق: دار الفكر.

15.زقوت، ماجدة (2011). *هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

16.الشبؤون، دانيا (2013). الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب عند الأطفال (دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق الرسمية). *مجلة جامعة دمشق*، *29*(1)،15.57.

17.الشتري، عبد العزيز (2008). *الأسرة ودورها في التوجيه السلوكي للأبناء والبنات*، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

18.عادل، عبد الله (2000). *دراسات في الصحة النفسية*، القاهرة: دار الرشاد.

19.عبد الرحمن، ولاء (2018). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

20.عبد الوهاب، أماني (2000). *اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال (دليل المقياس)*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21.عبيد، إيمان (2010). مقياس الشعور بالوحدة النفسية، *مجلة الإرشاد النفسي*،*205*،24 – 220.

22.عرابي، بلال (2004). الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام. *مجلة الطفولة والتنمية*، *15* (4)، 123. 132.

23.عزاق، رقية؛ ومنصور، تجاني (2017). الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال مجهولي النسب. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *10* (1)، 1– 14.

24.العطافي، حسن (2014). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى الأرامل العاملات وغير العاملات. *مجلة الأستاذ*، *208* (2)، 297 – 324.

25.علي، شتان؛ ورحيم، عبد القادر (2011). بناء أداة لقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة آداب البصرة*، كلية الآداب، جامعة البصرة، *57*، 365– 388.

26.غانم، محمد (2002). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين والمسنات المقيمين في مؤسسات إيواء وأسر طبيعية. *دراسات عربية في علم النفس*، *3*، 35 – 89.

27.قراله، عبد الناصر (2014). أثر برنامج إرشادي جمعي قائم على اللعب في خفض المشاكل السلوكية للأطفال الأيتام. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، *158* (1)، 883 ـ 908.

28.قطينة، آمال (2002). *أمراض النفس وعلاجها بالذكر*، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الحامد للنشر والتوزيع.

29.مبروك، عزة (2002). تقييم الذات وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين. *دراسات عربية في علم النفس*، *1* (2)، 185 – 209.

30.محمد، روان (2017). العلاج بالمعلومات: دراسة تجريبية لإعداد برنامج علاجي قائم على المعلومات لخفض حدة بعض المشكلات النفسية لدى الأيتام بدور الرعاية بالإسكندرية، *Cybrarians Journal ع (45)*، 1– 41.

31.ملحم، سامي (2007). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، الأردن: دار المسيرة.

32.منسي، حسن (2004). *التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته*، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الكندي.

33.ميهوب، سهير (2007). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطالبات المراهقات المغتربات بالمدن الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *17* (57)، 179 – 231.

34.النيال، مايسة (1993). بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعات عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر. *مجلة علم النفس*،*25*، 102 -117.

35.Andre, M., Keven, A.& Jan, M. (2005). Theoretical models of counseling and psychotherapy. New York: Brunner.

36.Ballou, M., Hill, M., & West, C. (Eds.). (2008). Feminist therapy theory and practice: A contemporary perspective. London: Springer publishing company.

37.Brownell, P. (2010). Gestalt therapy: A guide to contemporary practice. London: Springer publishing company.

38.Caserta, T. (2017). The Psychosocial Wellbeing of Orphans and Youth in Rwanda: Analysis of Predictors, Vulnerability Factors and Buffers. University of Helsinki: Department of social Sciences.

39.Casares, M., Thombs, B., & Rousseau, C. (2009). The Association of single and Double Orphan hood with Symptoms of depression among

40.Children and Adolescent in Nabmia. European Child & Adolescent Psychiatry. 18 (6), 369-376.

41.Christner, R. W., Stewart, J., & Freeman, A. (Eds.). (2007). Handbook of cognitive – behavior group therapy with children and adolescents: Specific settings and presenting problems. Washington: Routledge.

42.Corey, G. (2012). Theory and practice of counseling and psychotherapy. Washington: Nelson Education.

David, C. (2007). Cognitive behavioral therapy. California: Guilford press.

43.Durulap, E., &Cicekoglu, P. (2013). Study on the Loneliness Levels of Adolescents Who Live in An Orphanage and those Who Live with their Families. International Journal of Academic Research, 5(4), 231-236.

44.Hoffman, S. G., & Otto, M. W. (2008). Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder: Evidence – Based and disorder specific treatment techniques. New York: Routledge press.

45.Pavri, S (2001), Loneliness in children with disabilities, Teaching Exceptional children ,33(6),52-58.

46.Rokach, A, Bauer, N and Orzeck, T (2003), The experience of loneliness of Canadian and Czech youth, Journal of adolescence ,26, 267 – 282.

47.Rokach, A (2004), Loneliness then and now; Reflections on social and emotional alienation in everyday life, *Current psychology*, *23* (1), 24 – 40.

48.Stien, M (2008), Transitions from Care to Adulthood, Children and Youth Servies Review, 100-121. JONES, GILL 1995 Leaving Home, Milton Keynes: Open University press.

49.Simpson, J. (2010). *Solution focused practice in counseling.* New York: Springer.

50.Sweeny, T. J. (2009). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach*. Michgan: Taylor& Francic.

51.Sharf, R, S. (2012). *Theories of psychotherapy & counseling: Concepts and cases*. New York: Cengage Learning.

52.Sperry, L. (2006). *Cognitive behavior therapy of DSM-IV-TR personality disorders: Highly effective interventions for the most common personality disorders*. London: Routledge.

53.Klicpera, B and Klicpera, C (2003), Why are students lonely? Factors influencing loneliness in the school context, *Parx Kinderpsychol Kinderpsychaiatr*, *52* (1), 1 – 16.

54.Zarb, J. M. (2007). Developmental cognitive behavioral therapy with adults. London: Routledge.

The effectiveness of cognitive-behavioral counseling in reducing the sense of psychological loneliness among a sample of orphans in the social care home in Misurata.

DR. Fairouz Saleh Jabah.

Department of Education and Psychology - College of Education - University of Misurata – Libya.

Abstract: This study aimed to know the effectiveness of a counseling program based on the techniques of cognitive-behavioral counseling in reducing the sense of psychological loneliness among children in social care homes in the city of Misurata. The study sample consisted of (24) orphaned children from the children in the social child care home in the city of Misurata. The study sample members were randomly distributed into two experimental groups with (12) orphaned children, and a control group with (12) orphaned children between the ages of (12-16) years. The results indicated that there were statistically significant differences between the experimental and control groups in the psychological unity scale in favor of the experimental group whose members received the counseling program. The results also indicated that there is a continuity of the program's impact on the experimental group three weeks after the end of the program's application on the psychological loneliness scale.

Keywords: Cognitive-behavioral counseling, sense of psychological loneliness, orphans, social care home.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي

"مدخل نظري "

د.عبد الواحد الجابر محمد

المعهد العالي لإعداد المعلمين بأنجمينا–تشاد

ملخص: تعتمد النظم التعليمية المعاصرة علي البحث العلمي التربوي بهدف تطوير عناصر النظام التعليمي الذي هو النظام المعول عليه في تطوير النظم الاقتصادية والاجتماعية والصناعية في المجتمعات المعاصرة؛ إذ إن الأنظمة الاجتماعية الأخرى إنما تعتمد – في المقام الأول – علي التعليم الذي يمدها بالموارد البشرية والتي أعدت في المعاهد والجامعات، ومراكز البحوث العلمية، لتكون دافعاً مبدعاً من أجل تنمية المجتمع . ولقد سعى هذا البحث الي الكشف عن دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي من خلال بحث أهم المفهومات العلمية المتصلة بكل من متغيري البحث العلمي التربوي والنظام التعليمي التشادي . اتبع الباحث منهجي البحث الوصفي الكيفي ومنهج تحليل النظم . وقدخلص البحث الي استنتاجات تمحورت حول دور البحث العلمي التربوي في تطوير ثلاثة من عناصر النظام التعليمي التشادي، وهي: القيادة المدرسية، و الاشراف التربوي، وتطوير أداء المعلم، وقدم الباحث بعض المقترحات التي تتصل بدراسات مستقبلية لبحث دور البحث العلمي التربوي في تطوير مختلف عناصر نظام التعليم في تشاد.

الكلمات المفتاحية: **دور** البحث التربوي، تطوير، النظام التعليمي التشادي.

مقدمة:

إن البحث العلمي هو العلامة المميزة لتقدم المجتمعات الإنسانية في شتي الميادين الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية والتكنولوجية والعلمية، وليس هنالك من أمة ارتقت في سلم التقدم إلا وكان العلم والبحث العلمي والتعليم الجيد والعلماء المتميزون العامل الأساس في التقدم الذي ينشده المجتمع . وفي المقابل يلاحظ إن الأمم المتخلفة في الميادين العلمية والاقتصادية والتكنولوجية هي الأمم التي فرطت في تقدير دور العلم والعلماء والجامعات وبلورة السياسات والاستراتيجيات وحشد الطاقات لتحقيق أهداف المجتمع التي يرنو الي تحقيقها فصارت أمم متخلفة تلوك فتات الفضلات التي ترميها الدول المتقدمة، وتمجد تراث غيرها منسلخة عن جذورها الحضارية، فكانت المحصلة النهائية لهذه الأمم هي تخلف في كل الميادين، وتراجع في كل مؤشر من المؤشرات التي تقاس بها درجات تدرج الأمم في سلم التقدم، وما ذلك إلا بسبب ابعاد العلم والعلماء والبحث العلمي عن معركة التنمية الشاملة التي يبدو أن الأساليب الارتجالية والسياسات غير المبنية علي تخطيط سليم لا تجدي معها، وقد تقاس قوة المجتمع بمؤشرات عدة؛ لكن عالم اليوم: "أصبحت القوة فيه لمن يملك العلم والمعرفة، بل لمن يستطيع توظيفها في واقعه وحياته العلمية، فالتكنولوجيا نتاجات للعلم، وبالمعرفةاستطاع الانسان أن يسخرها في جميع مجالات الحياة، والاستفادة منها، وما كان ليكون لولا الاكتشافات العلمية وتوظيف نتائجها في مجالات الحياة كافة". (كتلو، وبحيص، 2019: 4).

إن نجاح المجتمع في تحقيق انجازات واعدة، ودالة علي التقدم في ميادين التنمية الاقتصادية والاجتماعية –مثلا– " يرتبط بتحقيق مستويات عالية من التقدم العلمي والتنمية التكنولوجية، فالبحث العلمي لا يقتصر فقط علي خلق ابتكارات جديدة، بل إن جانباً مهماً منه يخصص لحل مشكلات تتعلق بالعمليات الإنتاجية بقطاع الصناعة، وجانب آخر يركز علي تطوير المنتجات وخاصة المنتجات الاستهلاكية لتلبية رغبات المستهلكين" (الباجوري 2015: 3) .

إنه لمن الملاحظ أن التطور الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع لن يتحقق بدون بحوث علمية جادة، تستند الي بيئة مهنية علمية جيدة في كافة مكوناتها المادية والمالية والبشرية والسياسية؛ ذلك أن جودة بيئة البحث العلمي تعد مؤشراً وحافزاً لبحوث علمية رصينة وجادة تسهم في حل مشكلات المجتمع

وتطويره، لن يتحقق هذا الهدف إلا بقيام الجامعات بوظائفها التعليمية والبحثية كاملة، فليس هنالك بحث علمي جاد وواعد إلا في حضن جامعات متميزة في مخرجاتها؛ " لهذا كان اهتمام الجامعات العالمية مرتكزاً علي مخرجات الجودة من أجل تطوير القيمة العلمية للبحوث، من خلال أوساط علمية ومراكز أبحاث متطورة التي تحترم المقاييس العالمية، التي تسمح لها باحتلال المراكز العالمية المتقدمة والمرموقة". (بن طاهر، وغرايسة 2021: 4).

إنه مالم يكن التعليم جيداً في عناصره المادية والبشرية فلن تكون هنالك جامعات يرجي من خريجيها تحرير الأمة من الجوع، والمرض، والفقر، والجهل والأمية الرقمية. وجودة التعليم تقتضي أن تكون هنالك حكومات تؤمن بدور العلم والبحث العلمي في التغير الاجتماعي وصنع التقدم الشامل والتميز بين الأمم؛ فذلك يدفع العلم والعلماء والبحث العلمي والمجتمع الي معارج التقدم في البحث العلمي " حيث إنه لاوجود لعلم بدون بحث تقريباً". (الشيباني 1971: 47) .

علي عكس الحكومات التي تكوم الأسلحة، وتغلب منطق الولاءات الضيقة،وتجعل ممن ليس عالماً سيد العلماء، ومن عشاق المناصب أمراء علي الجامعات ومراكز البحوث العلمية، فيزدهر نموهم الفردي، ويتراجع ازدهار المجتمع علي الصعيد العلمي، ويقل أو ينعدم جدوي العلم، والبحث العلمي في تنمية المجتمع تنمية واعدة. ولما كانت التربية والتعليم المتميز الواعد لا يتحققان الا بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، والبحث العلمي التربوي الرصين الذي هو أداة تطوير النظام التعليمي، وتحسين مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته فلا مناص من تسليط الضوء علي دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التربوي التشادي، وتقصي أثر البحث العلمي في تحسين عناصر النظام التعليمي التشادي الذي لم يعد ينافس في أية درجة من درجات التميز التعليمي اللهم إلا في درجات التخلف عن كل مؤشر من مؤشرات النظم التعليمية المتميزة، وبناء علي ما سبق فإن إشكالية البحث الحالي تنحصر في: دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي. ويسير البحث وفق المحاور التالية: المحور الأول: ويتضمن تحديد إشكالية البحث وأهداف البحث، وبيان أسئلته وأهميته العلمية والعملية، وتحديد أهم المصطلحات العلمية الواردة في عنوان البحث وتوضيح المنهجية العلمية التي اتبعها الباحث في تقصي دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي.

المحور الثاني: ويستعرض الخلفية العلمية النظرية للبحث والتي يعالج من خلالها:

1/ مفهوم البحث العلمي التربوي

2 / أهمية البحث العلمي التربوي

3/ خصائص البحث العلمي التربوي

4/أهداف البحث العلمي التربوي

5 /عوائق البحث العلمي التربوي في تشاد .

المحور الثالث: النظام التعليمي التشادي:

أ/ مفهوم النظام التعليمي التشادي

ب/ عناصر النظام التعليمي التشادي

ج/أهمية النظام التعليمي التشادي

د/ أهداف النظام التعليمي التشادي

هـ/ دور البحث التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي :

أ . دور البحث التربوي الاشراف التربوي.

ب . دور البحث التربوي في تطوير القيادة المدرسية التشادية.

ج . دور البحث التربوي في تطوير أداء المعلمين التشاديين .

المحور الرابع: الخاتمة: و تتضمن نتائج البحث والتوصيات التي خلص اليها الباحث.

المحور الأول: . مشكلة البحث: تقتصر مشكلة البحث علي السؤال الرئيس وهو: " ما دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي " ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مفهوم البحث العلمي التربوي؟ وما أهدافه ؟ وأهميته ؟ وخصائصه ؟ . وعوائقه التي تحد من فاعليته في النظام التعليمي التشادي ؟ .

– ما مفهوم النظام التعليمي التشادي ؟ .

– ما الأهداف التي يسعي الي تحقيقها النظام التعليمي التشادي ؟ .

– ما العناصر التي يتألف منها نظام التعليم في تشاد ؟ .

– ما دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي(تطوير القيادة المدرسية، تطوير نظام الاشراف التربوي في تشاد، وتطوير أداء المعلمين التشاديين)

أهداف البحث: وتتلخص في:

–التعرف الي مفهوم البحث العلمي التربوي.

–توضيح دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي.

–التوصل الي نتائج يمكن أن تساعد المسؤولين عن التعليم في تشاد في تطوير نظام التعليم التشا دي علي ضوء توقعات المجتمع التشادي من مخرجات التعليم الذي يتعين أن تسد احتياجاته في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية.

أهمية البحث: يمكن ايجاز أهمية البحث في:

أ. الأهمية النظرية: وتتلخص في الكشف عن دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي؛ وذلك بتوضيح دور البحث العلمي التربوي في تطوير كل من القيادة المدرسية والاشراف التربوي، وتطوير أداء المعلمين والمعلمات في النظام التعليمي التشادي.

ب . الأهمية العملية للبحث:ويمكن ايجازها في أن النتائج والتوصيات التي يتوصل اليها البحث قد تسهم في تحسين فهم المسؤولين القائمين علي أمر التعليم في تشاد للنظام التعليمي والعناصر المعقدة المتشابكة التي تدخل في تكوين بنية التعليمي وبالتالي العمل علي اتخاذ القرارات العملية المبنية علي نتائج البحوث العلمية التربوية بغية تحسين كفاءة النظام التعليمي التشادي.

مصطلحات البحث:

الدور لغة: وكما ورد في (معجم المعاني الجامع) يطلق ويراد به:" الطبقة من الشيء المدار بعضه فوق بعض.يقال: انفسخ دور عمامته. الدور عند (المناطقة): توقف كل من الشيئين علي الآخر. الدور النوبة، والجمع أدوار. (معجم المعاني: معجم الكتروني) . almmaany.com. (https://www

ويذهب مؤلف (معجم لسان العرب) الي القول، بأن: «دار، يدور، واستدار، يستدير بمعني اذا طاف حول الشيء واذا عادالي الموقف الذي بدأ منه..... الخ ": (معجم لسان العرب لابن منظور، معجم الكتروني) . https://wiki.dorar-aliraq.net ...isan-al وينقل (الموسوي) عن قاموس (وبيستر) تعريفه للدور لغة بأنه: " الجزء الذي يؤديه الشخص في موقف محدد (1). (2) وكذلك هو المركز أو المنصب الذي يحتله الفرد، (3)، وكذلك فإن الدور هومجموعة طرق الحركة في مجتمع ما التي تسم بطابعها سلوك الأفراد في ممارسة وظيفة خاصة. (4) وهنالك من يري أنه السلوك المتوقع من شاغل أو لاعب المركز الاجتماعي، وأن الدور أنموذج منظم للسلوك، ومتعلق بوضع معين للفرد في تركيبة تفاعلية". readinhttps://almeraj.com 2021

أما الدور اصطلاحاً فإن مفهومه ارتبط بتخصصات علمية متعددة كعلم الاجتماع، و علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، والانثروبولوجيا. وقد عرف في (بدوي، احمد زكي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية 2021) الدور بأنه:" السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد، فبينما يشير المركز الي مكانة الفرد في الجماعة، فإن الدور يشيرالي نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه..... الخ " www.b- sosciology.com 2021 . ويعرف الدور بأنه: " مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب علي الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة"(الشويعر، والعصيمي، والصايغ، 4:2014)

وقد يعرف اجرائياً بأنه:" مجموعة من المهام والواجبات التي يساهم بها مدير المدرسة في النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية"(https://bohoutmadrassia.blogspot.com ،2014)

ويراد (بالدور) – أحياناً – التأثير الذي يمكن أن يحدثه شغل الفرد لموقع اجتماعي، أو وظيفة ما علي الآخرين؛ وتأسيساً علي ذلك يعرف الباحث (الدور) إجرائياً بأنه التأثير المتوقع من البحث العلمي التربوي علي تطوير النظام التعليمي في مدخلاته وعملياته ومخرجاته. البحث التربوي: جاء في (معجم المعاني) أن البحث لغة هو:"بذل الجهد في موضوع ما، وجمع المسائل التي تتصل به(محدثة) . البحث ثمرة هذا الجهد ونتيجته. البحث المنجم يبحث فيه عن المعادن. البحث الحية العظيمة. والجمع

بحوث، وأبحاث. (معجم المعاني: معجم الكترونيhttps://www .almmaany.com) أما ابن منظور في لسان العرب فيعرف البحث بأنه:" طلب الشيء في التراب؛بحثه يبحثه بحثاً، وابتحثه." معجم لسان العرب: (https://wiki.dorar-aliraq.net …isan-al) .

أما مفهوم البحث التربوي من الناحية الاصطلاحية فإنه مفهوم متعدد الرؤي والاتجاهات التربوية العلمية التربوية التي يحاول كل منها التأكيد علي زاوية معينة في تعريف البحث التربوي بوصفه أحد مجالات العلوم التربوية، وواحداً من أهم الأدوات في زيادة المعرفة بالظواهر التربوية، وتطوير النظم التعليمية. ومن التعريفات التي قدمت للبحث العلمي التربوي ما نقله (المهدي، 2019: 33.)

عن (Rober Travers) تعريفه للبحث العلمي التربوي بأنه:" السلسلة العريضة من الأنشطة في حقل التربية والتعليم التي تختلف باختلاف نشاطات المعاهد المهتمة بالبحث التربوي، والتي تنتج دراسات متعلقة ومؤثرة في فعالية التعليم، أو دراسة المشكلات المتعلقة بتنمية الشخصية... بهدف اشتقاق تعميمات علمية من المعلومات التي تم تجميعها يمكن تطبيقها لحل سلسلة عريضة من المشكلات". ومن الملاحظ علي هذا النوع من التعريفات التي حاول فيها علماء التربية والباحثون في الظواهر التربوية تحديد كنه البحث التربوي، أنه يركز في التعريف علي زاويتين من الأبعاد وهما: الزاوية النظرية التي تهدف الي زيادة المعرفة التربوية، والزاوية العملية التي تسعي الي حل مشكلات التربية والتعليم.

وقد صنفت تعريفات البحث العلمي التربوي – أحياناً – الي صنفين، الصنف الأول: وهو التعريفات الوصفية وهي تتصل بموقف الباحث التربوي تجاه الظاهرة التربوية التي يدرسها. ومن أمثلتها ما ذكره (جابر، وكاظم 1996: 21) بقولهما: "وتستخدم عبارة البحث التربوي لتشير الي النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية، ويضيفان أن البحث التربوي ماهو إلا نسق للطريقة العلمية في دراسة مشكلات تربوية ". والمواقف التعليمية هي المواقف التي تتصل بسلوك المعلم والمتعلم، والمشرف التربوي؛ بما أن عمله يهدف في المقام الأول الي تحسين أداءات المعلم المهنية والتي ستنعكس ايجاباً غلي أداء المتعلم. أما الصنف الثاني –وبحسب مساعد– فإنه يتعلق بالتعريفات

المعيارية والتي يتلخص مضمونها في وجوب اتباع الأسلوب العلمي في دراسة القضايا أو الظواهر التربوية (النوح، 2014:15 -16 books>https://books.google.td) .

صفوة القول: إن ارتباط معني " البحث" في معاجم اللغة العربية بالشيء النفيس الذي لا يمكن التوصل اليه إلا ببذل الجهد، والتفتيش عنه –أحياناً – حتي داخل التراب، وأحياناً أخري في المنجم الذي هو مظن العثور علي الذهب، وكذلك ارتباط معناه الاصطلاحي " بالتنقيب عن المعرفة، وتعديلها، والكشف عنها، وتسخيرها من أجل حل مشكلات التربية وظواهرها، وقضاياها المعقدة"؛ في كل ذلك إشارة الي أهمة وفاعلية البحث العلمي عموماً والتربوي علي وجه الخصوص في تقدم الأمم وتطوير التربية والتعليم.

التطوير لغة واصطلاحاً : التطور والتطوير من العمليات المصاحبة للنظم الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي إن فقدها المجتمع اختل نظامه، وضعف كيانه، وتخلفت أنظمته. ومن معاني التطوير لغة الواردة في معجم المعاني الجامع: "تطوير: مصدر . طور.

تطوير الصناعة: تعديلها وتحسينها إلي ما هو فضل.

طور(فعل) طور يطور، تطويراً، فهو مطور، والمفعول مطور.

طوره: عدله وحسنه، حوله من طور إلي طور، وهو مستق من الطور.

طور(اسم)

الجمع أطوار

الطور: المرة والتارة

الطور: الحد

الطور ما كان علي حد الشيء أو بحذائه

عدا أو تعدي طوره: أي جاوز حده وقدره

الطور: الصنف والنوع

الطور: الحال والهيئة: نطفة ثم علقة ثم مضغة ثم صبياناً ثم شباباً ثم سيوخاً أو غير ذلك.....الخ" معجم المعاني الجامع، معجم الكتروني.

أما التطوير اصطلاحا: فإنه من المفاهيم الأساسية المرتبطة بتطور الأنظمة التربوية في كافة مكوناتها من مناهج وطرائق تدريس، وتكنولوجيا تعليم وإدارة مدرسية، وسياسات تعليمية .....الخ.

ويري كل من (الثويني، والجرادات، 2007: 4) أن" التطوير التربوي من المفاهيم الشائعة الاستعمال في الأوساط التربوية، ونجده يرتبط بمفاهيم عديدة منها: التجديد، االتغير، الابتكار الاختراع والتحديث والإصلاح. فتلك مفاهيم ومصطلحات لها ارتباط متداخل مع مفهوم التطوير التربوي، بحيث نجد أن التطوير التربوي يشير الي تغييرات أساسية في العمليات التي يقوم بها نظام تربوي لإنجاز الوظائف والغايات الاجتماعية الخاصة به، علي نحو أفضل بحيث يؤدي هذا التطوير الي نقل النظام من بنية أو تركيب معين الي بنية أرقي يكتسب معها النظام مزيداً من القدرة علي حل المشكلات وكفاية أعلي في انجاز وظائفه ومهماته". إن تطوير نظم التعليم في الاتجاه المرغوب فيه من المجتمع عملية لا تحقق بمجرد حشد الموارد المادية البشرية والمالية وسن التشريعات، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة والمصاحبة للتطوير التربوي؛ فعلي الرغم من الأهمية النسبية لذلك فإن تطوير النظام التعليمي في الاتجاه الذي يحقق توقعات المستفيدين من العملية التعليمية، و يتطلب التواصل والتعاون وتفعيل مبدأ المحا سبة والمسؤولية الجماعية لمختلف الأطراف المشتركة في العملية التعليمية من معلمين وقيادات مدرسية، ومشرفين تربويين، وأولياء أمور المتعلمين، والمجتمع المدني حتي يؤدي كل طرف دوره المتوقع منه. (النهضة العربية وشركاؤها، 2022: 12- 13).

نظام التعليم: النظام لغة: جاء في "موقع مكتبة منهل الثقافة التربوية " أن من معاني النظام في اللغة: "يقال: نظم اللؤلؤ، ينظمه، ونظمه، نظاماً ونظماً ونظمه، بمعني ألفه وجمعه في سلك واحد فانتظم وتنظم. والنظام: كل خيط نظم به لؤلؤ ونحوه، ويطلق علي العقد من الجوهر والخرز ونحوهما، وجمعه نظم. وتطلق أنظمة،وأناظيم، ونظم: علي السيرة والهدي والعادة، ونظام الأمر: أي قوامه وعماده. والنظام: الطريقة يقال ما زال علي طريق واحد، والا نتظام: الاتساق ".(2008، (arthttps:www.manhal.net

والخلاصة أن من معاني (النظام) لغة افادة. التنسيق، والجمع، والتأليف بين العناصر التي تؤلف النظام. وقد ينطبق ذلك . وكما يري سعيد علي الغامدي . علي المعني المحسوس أو الملموس.

أما النظام من النا حية الاصطلاحية فيمكن القول إنه من الأنظمة الأساسية في المجتمع الإنساني التي تؤثر في كافة مكونات الحياة الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، وبالمثل فإنه يتأثر سلباً أو إيجابا بما هو سائد في المجتمع من تيارات اجتماعية، وتوجهات أيديولوجية، وتطورات علمية وتكنولوجية. ويعرف في كثير من الأدبيات العلمية التربوية بأنه: " إطار يضم جميع العناصر اللازمة للعملية التعليمية، من أهداف وغايات وأنظمة، وكذلك المعلمين والطلاب وجميع العاملين في القطاع التربوي، ويضم هذا النظام الإمكانات المادية والمنشآت التعليمية من مدارس وجامعات ومناهج وجميع هذه الإمكانات ترتبط ببعضها بعلاقات تجعلها تتعاون فيما بينها لتحقيق الأهداف الموضوعة من قبل الدولة"2019. https://horofar.com .

إن كون النظام يتأثر بالبيئة المحيطة به، فيه إشارة الي العوامل الثقافية والسكانية والجغرافية والسياسية التي تؤثر في النظام التربوي.

منهج البحث:

بالنظر الي أن الموضوع المطروح للبحث وهو محاولة نظرية لمعرفة دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي في تشاد في بعض جوانبه، والكشف عن دور البحث العلمي التربوي في تطوير هذه الجوانب ؛ فإن الباحث يتبع منهج البحث الوصفي الكيفي ؛ لوصف دور البحث العلمي التربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت بالتحليل والنقاش العلمي دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية. ينقل (الشيباني، 1971: 131) عن(scates) وصفه للمنهج الوصفي بقوله:" يراد بالدراسات الوصفية ما يشمل جميع الدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق الحاضرة المرتبطة بطبيعة وبوضع جماعة من الناس، أو عدد من الأشياء، أو مجموعة من الظروف أو فصيلة من الأحداث، أو نظام فكري، أو أي نوع آخر من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها".

وبما أن البحث يتعرض لمفهوم " النظام التربوي "، فإنه بالإضافة الي استغلال الإمكانات التي يتيحها المنهج الوصفي في تحليل واقع النظام التربوي من خلال الدراسات والبيانات المتوافرة، فإن البحث يحاول الاستفادة من المنهج النظمي؛ لما للنظرة النظمية من فوائد علمية جمة في تحليل الأنظمة

التعليمية، والنظر اليها في سياق كلي، يشمل مكوناتها الداخلية، وارتباطاتها بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالأنظمة التعليمية.منهج تحليل النظم: "هو أحد المناهج البحثية الهامة والشائعة في حقول المعرفة العلمية التي تتخصص في دراسة الظواهر المعقدة والمتغيرات ذات العلاقات المتشابكة. وهو عبارة عن اطار تحليل عام للظاهرة، يختلف محتواه من حقل علمي لآخر، وهو مجموعة من المكونات التي تتشابك وتتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق الغاية المشتركة المنشودة".

المحور الثاني: البحث العلمي التربوي:

1. أهداف البحث العلمي التربوي: يسعي البحث التربوي الي تحقيق عدة أهداف منها:

-اكتشاف المعارف الجديدة التي يمكن أن تسهم في إيجاد تفسير علمي لكثير من الظواهر التربوية، ومن الملاحظ أن الكشف عن المعارف العلمية التي تتسم بالمصداقية، والواقعية يسهم في توفير الحلول لكثير من المشكلات التربوية.

-تقصي واقع النظم التربوية؛ بالكشف عن جوانب والضعف الكامنة في النظام التربوي. (مساعد). والهدف من دراسة النظم التربوية هو تحسين فاعلية النظام التربوي في الوفاء لاحتياجات المجتمع الإنساني المتعددة والمتجددة من النظام التعليمي (مساعد)، وهذا الهدف . الكسف عن واقع النظام التربوي . تزداد أهميته بازدياد تعقد وتعدد احتياجات المجتمع الإنساني من النظام التربوي في الوقت الراهن؛ بعد أن أخذت الا اقتصادات في العالم تتحول باتجاه الاقتصاد المعرفي الذي ينبني علي العلم والمعلومات والتكنولوجيا الرقمية المرتبطة أساساً بجودة النظم التربوية وذلك ما يجعل للكشف عن واقع النظم التربوية أهمية خاصة.

-يسعي البحث التربوي من خلال البحوث التربوية الجادة الي الكشف عن نواحي القوة والضعف في النظام التربوي، حتي يمكن الاحتفاظ بالإيجابيات والتخلص من السلبيات في النظام التربوي في أي جزء من أجزائه.

-الكشف عن طرق التعليم التي تتسم بالفاعلية في ميدان التدريس، وتؤدي الي تحسين أداء المعلم والمتعلم.

-الرفع من جودة المخرجات الكمية والنوعية للنظم التعليمية.

(2021 . Bloghttps:www.alno5ba.com

وتتضح أهمية هذا الهدف في أن تسجيل النظم التعليمية لأية درجة من درجات التميز، والجودة والمنافسة في الميادين العلمية العالمية؛ يتطلب أن تكون المدخلات والمخرجات لأي نظام تعليمي جيدة. و. ويضاف الي هذه الأهداف: هدف التخطيط من أجل التغلب علي الصعوبات، والتحليل النقدي للآراء التربوية .(وسام طلال).

ويتلخص هذا الهدف في أن الأنظمة التعليمية تجابه العديد من التحديات والعقبات التي ربما تحد من فاعليتها، بل وتهدد استمراريتها كما حدث ابان (جائحة كرونا) التي جعلت استمرارية التعليم في النظم التعليمية الضعيفة أمراً مشكوكاً فيه، وأن البحث العلمي التربوي الجاد والرصين يمكن أن يساعد النظام التربوي علي زيادة فاعليته، وتحسين مخرجاته، علاوة علي ذلك فإن النقد العلمي التربوي البناء للأساليب والممارسات التربوي يمكن أن يحسن من أداء العاملين والمؤسسات التربوية.(https://mawdoo3.com،2018).

ويخلص (غنايم 2016:3) الي القول: "ويتمثل الهدف الاسمي للبحث التربوي في الكشف عن المعرفة الجديدة التي تسهم في طرح الحلول والبدائل لفهم أبعاد العملية التربوية وما يواجهها من صعوبات، كما يساعد في تحديد المستويات التعليمية المختلفة، ومي مناسبة البرامج التعليمية والمقرات الدراسية في تلبية الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع" .

وهدف الكشف عن المعرفة التربوية الجديدة عن الظواهر التربوية لا يتنافى مع هدف آخر من أهداف البحث التربوي وهو: " إرساء الأسس العلمية والواقعية لصنع السياسات التعليمية، وصياغة قراراتها، وتقديم الأساليب والممارسات التربوية المثلي لتطبيقها، وإيجاد حلول علمية لما يعترض التطبيق من مشكلات وتحديات " (نصار، 2015: 13) .

بعض خصائص البحث التربوي: إن البحث العلمي التربوي بوصفه نوعاً من أنواع البحث العلمي بمعناه الشامل، فإنه يتميز بعة خصائص، منها:

1/ يسلك الباحث في بحث الظواهر والمشكلات التربوية الأسلوب العلمي الذي يقوم علي مراعاة الدقة العلمية، والتسلسل في عرض الظواهر التربوية وفقاً لمنطق البحث العلمي الذي لا ينتقل فيه

العالم من خطوة الي أخري دون استيفاء الخطوة السابقة لمطلوباتها من التحقيق والتقصي والتثبت العلمي.

2/ الثبات النسبي للنتائج: وخلاصة هذه الخاصية أن النتائج التي قد يتوصل اليها باحث ما في الميدان التربوي يمكن التأكد من صحتها باتباع الخطوات ذاتها التي اتبعها الباحث الأول الذي توصل اليها.

3/ الجدة والقدرة علي الابتكار: وهذه الخاصية تشترط أن تكون البحوث العلمية في الميدان التربوي بحوث تتسم بالقدرة علي ابتكار أساليب جديدة للتعليم والتعلم، أو الإدارة المدرسية، أو القدرة علي ابتكار أساليب غير تقليدية لزيادة فاعلية التعليم وجودته..

4/ الموضوعية: وتعني عرض الحقائق والظواهر التربوية كما هي لاكما ينبغي أن تكون؛ وذلك يتطلب من الباحث التربوي التجرد عن الأهواء الذاتية، والميول العنصرية والجنسية، والولاءات الحزبية، والمذهبية التي تتنافي ومنطق العلم..

أهمية البحث العلمي التربوي: وتتضح أهمية البحث التربوي في:

1/ تحسين الأساليب التي تتوسل بها التربية لإعداد النشء، والعمل علي زيادة فاعليتها من خلال اجراء البحوث العلمية التربوية

2/ دراسة البيئة الاجتماعية المحيطة بالنظام التربوي، وتحديد العناصر التي يمكن أن تؤثر في العمل التربوي. إن العناصر الاجتماعية التي تحيط بالنظام لتربوي في مجتمع اليوم متعددة ومعقدة، بالنظر الي أن مجتمع اليوم يتأثر بالتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة والتي تؤثر علي الحياة الاجتماعية، واتجاهات المتعلمين. والمتعلمات.

3/ تطوير المناهج الدراسية بما يحقق أهداف وتوقعات المجتمع من النظام التربوي.

4/ علاج المشكلات والتحديات التي تحد من جودة التعليم.

5/ العمل من خلال البحث التربوي علي تطوير أداء العاملين في الميدان التربوي.

6/ التنبؤ بما سيكون عليه مستقبل التربية من خلال تحليل الواقع التربوي .

7/ مساعدة الكوادر التعليمية علي إرساء ثقافة التخطيط التعليمي الجيد.

8/ دراسة العوائق التي تتصل بالفاقد التربوي مثل: التسرب من المدرسة، والفشل الدراسي.

9/ استثمار التكنولوجيا الحديثة في تحسسين مخرجات التعلم "حلمي، (2013 bloghttp://sah4049.blogspot.com.

" ومن الممكن تحديد أهمية البحث التربوي بالنسبة للفئات التعليمية التالية:

-أهميته بالنسبة للمعلم: وتتلخص في أن البحوث العلمية التربوية التي تتناول التعلم واستراتيجياته، ومشكلات التعلم وصعوباته غير، واستراتيجيات التقويم الفعال، والتعلم الالكتروني، ودور المعلم فيه، والعوا مل المؤدية الي ضعف المعلمين، والعلاقة بين ضعف الأداء والمخرجات غير الجيدة للعملية التعليمة، كل أولئك يفيد المعلم في فهم العوامل المؤثرة علي أدائه التعليمي، وعلي المتعلمين الذين يتعامل معهم في الفصل وخارجه.

-أهميته بالنسبة للنظام التربوي، ويمكن ايجازها في أن البحوث التربوية الجادة التي تتناول النظام التربوي بكل عناصره، وتفاعلاته مع المجتمع المحيط به، والعوامل المؤثرة فيه من الممكن أن تؤدي الي تحسين مدخلات ومخرجات النظام التربوي. إن البحث التربوي ما عاد بحثاً من أجل الترف الفكري، أو بحثاً للحصول علي الرتب العلمية ؛ بل هو وكما يؤكد (الابراهيمي 2002: 2) ذلك بقوله: " يكتسي البحث التربوي أهمية استراتيجية وتعول عليه الدول للمساهمة في تنفيذ سياسات التغيير الاجتماعي والثقافي التي ترسمها النخب الحاكمة، لأنه ثبت أن تحقيق القفزات النوعية لا يرسو علي قواعد متينة مالم تكن المدرسة قائمة علي شأن هام فيه، ولا يمكن للمدرسة أن تؤمن دورها من غير اهتداء واع بالبحث التربوي الذي يلزم كافة أنشطتها ويرصد نتائجها ويقوم خطاها، ولعل هذا ما يفسر الحرص علي دعم البحث العلمي للتربية من قبل الدولة الحديثة حتي وإن اختلفت درجته ونوعه ....الخ " . وهكذا يتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن البحث التربوي هو الدعامة الأساسية – الي جانب الدعامات الأخرى – في تمكين النظام التعليمي من تحقيق ما يرنو المجتمع الي تحقيه من أهداف، وإنجازات في الميدان التعليمي .

5 / عوائق البحث التربوي في النظام التربوي التشادي:

ألقت كثير من الدراسات والبحوث العلمية الضوء علي العوائق التي تحد من فاعلية البحث التربوي في النظم التعليمية. وقد خلص (مراد، 2020) الي أن البحث العلمي التربوي تعترضه بعض الصعوبات التي تتمثل في: صعوبة تطبيق البحث التربوي علي نطاق جغرافي واسع، وانشغال الباحث التربوي بأعمال إدارية والتزامات تدريسية تحد من نشاطه البحثي. وقد ذهب "غوادرة" الي أن من عوائق

البحث التربوي: الشخصية العلمية للباحث التربوي، والأساليب والأدوات المستخدمة في جمع البيانات الميدانية، والبيئة التي يجري فيها البحث، والسياسة التربوية السائدة في المجتمع، والوقت المخصص لإجراء البحث. culture https//www.alukah.net

وقد حلل كل من (احمد، وعبد العزيز) المشكلات التي تقف أمام البحث التربوي في البلاد العربية؛ وذلك من خلال تحليل الإنتاج العلمي للمختصين في علوم التربية، وبحوثهم، ودراساتهم. وقد وجد الباحثان أن هذه المشكلات تقع في سبع مشكلات رئيسة وهي: الافتقار الي وجود سياسة تربوية تخص توجيه البحث التربوي، ولا توجد قاعة للبينات يمكن أن تساعد الباحثين التربويين علي انجاز بحوثهم، وقلة الإطارات المختصة في اجراء البحوث التربوية، وضعف التأثير المأمول من البحث التربوي علي النظام التربوي أن الموارد المالية المخصصة للبحث التربوي، وأن العلاقة بين الجهات المنتجة للبحث، وأولئك الذين يفترض أنهم ينتفعون بنتائج البحث ضعيفة، ولا فاعلية تذكر لنتائج البحوث التربوية علي الواقع التربوي .

يعاني البحث التربوي من عدة عوائق تحد من دوره في تطوير التعليم في تشاد. ويمكن ايجاز هذه العوائق في

1/ ضعف الانفاق علي البحث العلمي في تشاد، ناهيك عن البحوث التربوية التي لاتزال تتلمس طريقها الي التمأسس ضمن منظومة التعليم في تشاد . وقد لخصت (يعقوبي، 2018:5) عائق قلة الموارد المالية بقولها: " فقلة الموارد المالية اللازمة للارتقاء بالبحث التربوي تجعله لا يرقي الي مكانة تخول له معالجة القضايا التربوية ذات الأولوية ... الخ " .

2/ قلة المتخصصين في البحث التربوي الذين يمكن الاعتماد عليهم في اجراء بحوث تربوية جادة تتناول مشكلات التعليم، والتحديات التي تواجه النظام التعليمي في تشاد في ميادين الأهداف التربوية، والمناهج التعليمية، والادارة والاشراف التربوي، واعداد المعلمين.

3/ غياب التشريعات التربوية التي توجه البحث التربوي، وتحدد غاياته، وأسسه الفلسفية، ومعاييره المرجعية، وتحكم العلاقة بينه وبين المستفيدين منه في النظام التعليمي التشادي، وتخصص له الموارد المادية والمالية والبشرية حتى ينهض علي قاعدة من الجودة.

4/ ضعف ثقافة توظيف نتائج البحث التربوي في اتخاذ القرارات التربوية وحل مشكلات التعليم في تشاد، والتحديات التي تواجهه.

5/ انعدام الدوريات التربوية المحكمة التي يمكن أن تكون منصة لنشر البحوث التربوية التي تتطرق لبحث الظواهر، والمشكلات والتحديات التي تواجه التعليم في تشاد. إن وجود واستمرارية الدوريات العلمية في أي حقل معرفي يعد مؤشراً علي نمو البحث العلمي، وانطلاقه في بلد ما؛ والعكس هو الصواب؛ فإنعدام الدوريات العلمية أو قلتها مؤشر علي قلة البحوث العلمية أو حتي قلة الباحثين الذين يعتمد في إجراء البحوث العلمية، وتطوير الأنظمة التعليمية

6/ ضعف الدافعية لدي القلة المتخصصة في العلوم التربوية، واحجامهم عن اجراء بحوث ودراسات تربوية تتناول الواقع التعليمي في تشاد، وقد رضي كثير من حملة الدرجات العلمية في ميدان التربية بالأمر الواقع، واطمأنوا الي الألقاب التي تجلبها هذه الدرجات العلمية، وذلك بسبب الظروف المهنية غير المشجعة علي البحث التربوي في تشاد.

7/ ضعف الحوافز المقدمة للباحثين في قضايا ومشكلات التربية في تشاد؛ مما دفع كثيراً ممن حاولوا البحث في الظواهر التربوية في المجتمع التشادي المعاصر الي تغطية رسوم التحكيم والنشر من مرتباتهم الضعيفة أصلاً.

8/ ضعف تشجيع الباحثين التربويين التشاديين من الجهات الرسمية في الهرم التعليمي الأعلى في النظام التربوي التشادي .

9/ قلة المحكمين المختصين في التربية الذين يمكن أن يتولوا تحكيم البحوث التربوية التي تجري حول التعليم في تشاد، وقد كان هذا العائق عقبة في انتاج الباحثين التربويين التشاديين، وهذا العائق دفع حتي من وفقوا في اجراء بحوث تربوية في ميدان التعليم في تشاد الي ارسالها الي الخارج طلباً لتحكيمها.

10/ عدم التقيد بمعيار الاختصاص العلمي للباحث، بأن يدرس الأستاذ الجامعي في التربية في حدود اختصاصه الأكاديمي، فتري بعضهم يتنطع، ويتجاوز مربع الاختصاص الأكاديمي: يدرس، ويشرف علي رسائل علمية في التربية لا تقع ضمن حدود اختصاصه العلمي، وقد أدت هذه الظاهرة الي

سطحية البحوث التربوية المنجزة في ميدان التعليم في تشاد، والي قلة الإنتاجية العلمية للباحثين التربويين في تشاد.

11/ غياب ثقافة الربط بين البحوث التربوية–علي قلتها–ومؤسسات اتخاذ القرارات التعليمية، وتعود هذه الظاهرة – في نظرنا المتواضع – الي غياب الجو العلمي في الجامعات ومراكز البحوث العلمية التشادية؛ ولعل ذلك عائد في الأساس الي ضعف الايمان بدور العلم والبحث العلمي التربوي في تطوير المجتمع التشادي ونظامه التربوي؛ ويري (العبدلي2017:15) أن " عدم توفر المناخ العلمي، والمناخ العام في الدول لا يحفز ويشجع علي البحث العلمي واستثمار القدرات الإبداعية والابتكار للأفراد العلميين ".

المحور الثالث: النظام التربوي التشادي:

1/ مفهوم النظام التربوي التشادي: يعتبر النظام التربوي في أي مجتمع انساني من الأنظمة التي تحفظ للمجتمع الإنساني كيانه الثقافي والاجتماعي، ويعمل علي امداد المجتمع بما يحتاجه من القوي البشرية المدربة تدريباً عالياً في مختلف ميادين المهن، والأعمال التي باتت في عالم اليوم قائمة علي جودة النظم التعليمية. إن النظام التربوي ما "هو إلا مجموعة من التنظيمات والأساليب والقواعد التي تتفاعل وتعمل معاً لتنظيم عملية التربية والتعليم، وتسيير شؤون التعليم، لإنماء القيم والمبادئ لدي المجتمع وترسيخها في الأفراد، والارتقاء بالشخصية المحلية ضمن إطار فلسفة الدولة والمجتمع". (الصائم ما هو النظام التربوي؟. 2021 https://e3arabi.com العلوم التربوية).

وتعرف (صالح، 2019) النظام التربوي بأنه: "مجموعة من الأسس والقيم والمبادئ والإجراءات التي تتبعها وزارة التربية في تعليم الجيل الناشئ المبادئ والأخلاق والقوانين التي يجب أن يسيروا عليها، وتنظم حياتهم وتوصلهم الي أعلي المستويات في حياتهم العلمية والعملية". (https://hayatok.com)

وبناء علي ذلك فإن النظام التربوي التشادي في صورته الحالية " ما هو الا مجموعة العناصر المترابطة المكونة من المدارس، والمعاهد، والجامعات والمؤسسات، والعناصر المادية والمعنوية التي تؤلف نظام التعليم في المجتمع التشادي المعاصر، وتهدف الي اعداد مواطنين تشاديين يكونون قادرين علي تلبية

احتجاجات المجتمع التشادي من القوي البشرية المدربة تدريباً يتسم بالكفاءة ويلبي متطلبات سوق العمل المتجددة" .

2/ الأهداف التي يسعي البها النظام التربوي التشادي:

سعت التربية التشادية في مختلف عصورها الي صياغة المواطن الذي يتصوره المجتمع التشادي، وهدفت إلى أن يكون النظام التربوي أدا ة تعريف، ونقل، وغربلة، وتحديث للثقافة الوطنية التي – وعلي الرغم من تعددها- فهي الاطار الذي يجمع المكونات الاجتماعية للمجتمع التشادي في بوتقة ثقافية واحدة. وقد كانت التربية في عصر الممالك الإسلامية التشادية تسعي الي تنشئة المواطن التشادي تنشئة إسلامية في الاعتقاد، والعبادة، والمعاملة والسلوك الاجتماعي في مفهومه الواسع، وتكوين المواطن القادر علي خدمة مجتمعه، والدفاع عن عقيدته الإسلامية. أما في عصر الاستعمار وما بعد الاستعمار فإن التربية في تشاد ظلت أبعد ما تكون عن الحقائق الاجتماعية، وعن العقائد الدينية وفي مقدمتها الإسلام الذي حوصر في نطاق الاعتقاد الفردي والعائلة، والمسجد؛ وجرد التعليم الرسمي الذي تتبناه الدولة التشادية المعاصرة من أية صبغة دينية، وكل التوجهات التعليمية رسمت كما يريد المستعمرون الفرنسيون، وطبقاً لتوجهاتهم؛ لأنهم هم الحكام الحقيقيون لمستعمراتهم بسبب أن السائد هو لغتهم، وثقافتهم، وأسلوبهم الأيديولوجي في الحكم والإدارة. وتنص "المادة 13: 2 " من القانون رقم:(16) / ر ج/ 2006 م علي أن الغايات التي يسعي الي تحقيقها النظام التربوي التشادي تتمثل في: نقل القيم الروحية والأخلاقية، والمدنية والبدنية، والثقافية، والفكرية الي المواطن التشادي، ويسعي الي تنمية مبادئ السلوك الديمقراطي في نفوس المتعلمين، كما أنه يسعي الي إرساء الوحدة الوطنية، وبناء الموارد البشرية القادرة علي دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويهدف الي إرساء قيم: العدالة، والتسامح، واعلاء روح المبادرة، والابداع. وقد نصت "المادة: (15) : 3 " من القانون نفسه عل حق الحصول علي التعليم النوعي لكل الموطنين، وتنمية ثقافة البحث العلمي. وهذه الأهداف ليست نهائية علي اعتبار أن المجتمع التشادي المعاصر يواجه تحديات أمنية واجتماعية، وتكنولوجية وعلمية واقتصادية تتطلب إعادة رسم الخارطة التعليمية حتي يسير التعليم في الاتجاه الذي يحقق تطلعات المجتمع التشادي،

ويلبي احتياجاته الحاضرة والمستقبلة، ويستجيب لمطلوبات القرن الحادي والعشرين التعليمية ؛ فالنظام التعليمي التشادي لايزال أبعد ما يكون عن الوفاء باحتياجات المجتمع التتشادي.

3/ العناصر التي يتألف منها نظام العليم في تشاد:

يمتاز المجتمع التشادي بتنوع ثقافاته المحلية، وتعدد جماعاته العرقية، وتشعب تركيبه الاجتماعي، وكل هذه الأوصاف جعلت نظام التعليم فيه أقرب الي الحقيقة الاجتماعية التي يبدو عليها النظام الاجتماعي: المتنوع، المعقد التركيب الاجتماعي؛ فالنظام التعليمي التشادي المعاصر يتألف من العناصر التالية:

1 / **التعليم العربي الإسلامي**: وقد عرفه كل من (حسين وأشرف، 1983: 17) بأنه: "ذلك اللون من ألوان التعليم الذي يصقل أحاسيس الطالب بصورة يصبح معها موقفه من الحياة وأفعاله وقراراته والمنهج الذي يتبعه في شتي فروع المعرفة خاضعة لقيم الإسلام الروحية والخلقية المتعمقة في وجدانه " . والتعليم العربي الإسلامي بهذا المعني هو أقدم نظام تعليمي لما يزال سائداً في المجتمع التشادي، وقائماً علي اعداد النشء وفق عقيدة غالب سكان تشاد المستمدة من الكتاب والسنة، فليس هنالك تعليم يستخدم اللغة المكتوبة في اكساب المتعلمين المعا رف والمها رات والقيم النافعة لهم في تاريخ تشاد القديمة غير التعليم العربي الإسلامي؛ وهو تعليم عربي لأن لغة التعليم فيه هي اللغة العربية، واسلامي لأن هدف وغاية التعليم هي تمكين العقيدة الإسلامية الموافقة للكتاب والسنة في نفوس المتعلمين ؛ وطبع الشخصية الإسلامية لمسلمي تشاد بطابع الإسلام في العقيدة، والعبادة، والمعاملة. وقد نشأ هذا التعليم وتطور بانتشار الإسلام عقيدة، وعبادة، ومعاملة في المجتمع التشادي منذ القرن الأول الهجري، إذ يعود انتشار الإسلام في المجتمع التشادي الي البعثات التي صاحبت الصحابي (عقبة ابن نافع) والتي شقت طريقها من الأراضي الليبية مروراً الي شمال تشاد؛ حيث شكل العلماء والدعاة المسلمين الطلائع الأولي لانتشار الإسلام في الشمال التشادي، ومنه الي بقية البلدان التشادية. wikihttps://en.m.wikipedia.org

و قد تطور التعليم العربي الإسلامي أكثر لما قامت الممالك الإسلامية التشادية مثل: مملكة كانم، ومملكة باقرمي، ومملكة وداي، فقد كان لسان هذه الممالك في الإدارة، والتعليم والقضاء، والمراسلات

الخارجية هو اللسان العربي؛ إذ إن المجتمع التشادي في العصور التي سبقت انتشار الإسلام لم يكن يعرف العيش في ظل عقيدة جامعة تنظم شؤون المجتمع الدنيوية والدينية الا بانتشار الإسلام بين فئاته السكانية، فالمجموعات السكانية: " لم يكن يربطهم رابط يشد بعضهم الي بعض سوي روابط القرابة والدم والقبيلة والولاء لمرموز السلطة الزمنية والمعتقدات الوثنية، والي جانب انتشار الإسلام عقيدة،وعبادة، ومعاملة، ومعياراً حاكماً لأنماط السلوك الاجتماعي،انتشرت العربية فغدت لساناً جامعاً بين فتات السكان الذين لم يكونوا قبل انتشار الإسلام واللغة العربية يعرفون العيش في وحدة لغوية ودينية وسياسية". (محمد، 2000 -2001، ص ز من البحث).

ومما سهل انتشار اللسان العربي بين السكان، وجعل العربية لسان التفاهم اليومي بين فئات المجتمع التشادي هو انتشار القبائل العربية واختلاطها بالتزاوج، والتساكن ، والتجارة مع باقي الفئات السكانية الأخرى، وهذه ميزة لم تتوفر للبلدان الأفريقية الأخرى- باستثناء السودان – التي انتشر فيها الإسلام وغاب في حياتها اليومية اللسان العربي بسبب عدم وجود العنصر العربي، أو وجوده بقلة، ولتوضيح هذه الظاهرة يقول(الدكو، 1998: 83): "وبذلك انتشر الإسلام في بلاد كانم روحاً وتطبيقاً، ومعاملة، فكان التأثير الاجتماعي أبلغ، وأسرع، وأقوي في بلاد كانم عن غيرها من البلاد الافريقية التي اعتنقت هذا الدين ولم تحظ بوجود القبائل العربية بينها، ويبرز التأثير بجلاء في انتشار اللغة العربية، حتي صارت اللسان الذي يتفاهم به الجميع من رعايا الدولة، كما أن التأثير الجنسي كان ظاهراً، حيث تم التزاوج والامتزاج بين العرب والأجناس الوطنية في البلاد، فنشأ عن ذلك مجتمع افريقي عربي يتحدث اللغة العربية بإتقان الي جانب اللغات الموجودة في البلاد".. واهتمت هذه الممالك الإسلامية التشادية اهتماماً كبيراً بالتعليم العربي الإسلامي؛ كونه وسيلة الدولة في أيامهم لإعداد الأجيال وفق العقيدة الإسلامية التي باتت أساس شرعية الحكم، فعلي سبيل المثال –لا الحصر- فإن مملكة وداي الإسلامية العباسية قد تقدمت في العلوم العربية والإسلامية. ويقول (مصطفي 1997: 27): " تقدمت وداي في علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة وعلوم القرآن من تفسير وقراءات. ويمكن القوي إنه ما من بلد من بلاد المسلمين يضاهي إقليم وداي، حتي يومنا هذا فيما يزخر به من حفظة وحملة القرآن " .

وامتاز التعليم العربي الإسلامي في تشاد بأنه تعليم متنوع، ومتاح للكبار والصغار، والمتعلمين من مختلف الفئات العمرية، فهو تعليم يتم في منازل العلماء، والبوادي، وفي الزوايا الصوفية، ومنازل أهل اليسار ممن امتلأت قلوبهم بحب العلم والتعلم، ومساعدة العلماء المسلمين علي نشر فضيلة العلم في المجتمع.(محمد،2002: 37 -42) .

علاوة علي ذلك فإن الأهالي يمكنهم الحاق أولادهم بالمسيج:(الكتاتيب)، ليتعلموا القرآن الكريم، وليتفقهوا في علومه، وليتخرج في (المسيج) جيل من حفظة كتاب الله، قادر علي تعليم القرآن وعلومه لغيره من جيل الصغار. أما عن الوسائل التعليمية التي يتم بها تعليم وتعلم القرآن العظيم فقد لخصها(قمر، 1993: 18)

في القلم الذي يخصص للكتابة وتشكيل الآيات القرآنية، الدواة، سجل المصحف، اللوح ولايزال الأمر علي هذا الحال حتي جاء الاستعمار الفرنسي، وبسط خلال أعوام سيطرته علي كافة الميادين التعليمية والثقافية والإدارية، فغدت كلمته هي العليا، وأظهر احتقاراً للتعليم العربي الإسلامي الذي أدرك منذ البداية أنه أداة العلماء والشعب في مقاومة المستعمر؛ فنكل بالعلماء بل ارتكب أبشع مجزرة في حقهم، عرفت بمجزرة الكبكب: (وهو الساطور الذي يقطع به الجزار اللحم)، وقد وقعت هذه المجزرة في العام: 1917م، وراح ضحيتها في يوم واحد (400) من العلماء المسلمين التشاديين: (كدلايcom. facebook .m: https 2016)، وشرد من تبقي منهم عن ديارهم، واتخذ الاستعمار الفرنس كل إجراء ممكن للقضاء علي التعليم العربي الإسلامي في تشاد؛ لكن أبي الله إلا أن يتم نوره ولوكره المستعمرون، فلا يزال التعليم العربي الإسلامي في تشاد يتطور كماً ونوعاً، ولايزال يسد حاجة المجتمع التشادي من القضاة والأطباء، والمعلمين والمهندسين، والعلماء في شتي المجالات الي يوم الناس هذا، ومع أن قمع الثقافة الإسلامية والتعليم العربي الإسلامي المصاحب لها كان شديداً في حقبة الاستعمار الفرنسي التي امتدت من أواخر القرن التاسع عشر الي العام 1960، وهو عام الاستقلال الزائف؛ إذ إن الاستعمار ظاهرياً قد رحل وترك ثقافته قائمة في كافة ميادين الحياة الاجتماعية التشادية، وولي ضعاف العقول ـ ممن ليس لهم ولاء لثقافة الأمة أمر تسيير المجتمع، ومصدر الحل والعقد في الشؤون العامة فكان هؤلاء بحق أزلام الحكام العسكريين الفرنسيين المستبدين- الا قليلاً منهم-

الذين كانوا في عدائهم للثقافة الإسلامية والتعليم العربي الإسلامي في تشاد أشد حتي من أسيادهم المستعمرين الفرنسيين. والتعليم العربي الإسلامي اليوم يغطي كل المراحل التعليمية: الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة والمهنية في كل مناطق وأقاليم الجمهورية تقريباً، وبحسب التقديرات الإحصائية لوزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة للعام(2020) فإن عدد التلاميذ البنين في المدارس الاهلية الابتدائية التي تتبع للتعليم العربي الإسلامي بلغ (8002)، في حين بلغ عدد البنات(7870)، وقد بلغ عدد البنين والبنات بحسب إحصائية وزارة التربية وترقية الموا طنة للعام الدراسي: 2019 . 2020 (15872) تلميذاً وتلميذة،. أما عدد البنين المقيدين بالمرحلة لإعدادية في المدارس العربية الإسلامية بحسب إحصائية (2020) فقد بلغ(3646)، فيما بلغ عدد البنات:(5398). أما في المرحلة الثانوية فإن عدد البنين في الإحصائية ذاتها قد بلغ: (2362)، فيما بلغ عدد البنات: (5398) . ومن التوقع ألا تكون الاحصائيات المتعلقة بأعداد التلاميذ والتلميذات في المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية دقيقة وواقعية بالنظر الي أن كثيراً من المدارس الابتدائية الأهلية قد أنشأها الأهالي أو المنظمات الخيرية الإسلامية والتي قد لا تكون ضمن إحصائية المدارس المثبتة رسمياً لدي الوزارة. (وزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة: المعطيات الإحصائية للعام الدراسي " 2019 – 2020 : 70. 178 "

ومع أن التعليم العربي الاسلامي أقل من الناحية الكمية من التعليم الرسمي الذي تتبناه الدولة، ويعبر عن توجهها الأيديولوجي الموروث من ثقافة الاستعمار الفرنسي، إلا أن تأثيره، وانتشاره، وتبنيه، والاقبال الاجتماعي عليه يتأثر بالعوائق المادية والبشرية، والاتجاهات النفسية الاجتماعية التي أوجدها الاستعمار الفرنسي نحو التعليم العربي الاسلامي ؛ لكن الطلب الاجتماعي عليه لايزال قائماً ؛كونه يرتبط بعقيدة قطاع كبير من الشعب التشادي. وقد توج التعليم العربي الاسلامي ابتداء من مطلع التسعينات من القرن الماضي بتعليم عالي، حمل مسمي (جامعة الملك فيصل بتشاد) التي تقدم التعليم والتكوين المهني والتدريب في مجال التعليم العالي الجا معي باللغة العربية في كليات: الآداب والتربية، والقانون والعلوم الاقتصادية والإدارية والحاسوب والطب، وقد وجدت رعاية خاصة من المغفور له . بإذن الله .(الرئيس ادريس ديبي اتنو)– ؛ فقد قدمت حكومته التمويل المالي والموارد البشرية، والمعدات واللوازم الضرورية، وسهل لها – جامعة الملك فيصل – كل أسباب الاستمرارية والتواصل العلمي مع

المحيط الافريقي والعربي والعالمي، فأنبتت نباتاً حسناً من الخريجين الذين أضيفوا الي جهاز الخدمة العامة المدنية في تشاد، بل وجعلها من ضمن عناصر المنظومة التعليمية للتعليم العالي التشادي، وذلك بموجب المرسوم رقم: (157) الصادر بتاريخ: 24 يوليو 2015 م والذي نص في " مادته الثانية " علي أن جامعة الملك فيصل مؤسسة تعليمية لها طابع شامل، وأنها ذات منفعة عامة ولها شخصية قانونية، وتتمتع بالاستقلال المالي والإداري، ولغة التعليم فيها هي اللغة العربية مع تدريس اللغة الفرنسية، وأن من الجائز للجامعة قانوناً بحسب المرسوم منح مختلف الدرجات العلمية في شتي التخصصات العلمية. وقد جاء في المادة الثالثة من المرسوم نفسه أن من أهداف جامعة الملك فيصل: التكوين الأساسي، والمستمر،، والتدرب علي مهارات البحث العلمي، ونشر الثقافة والمعلومات العلمية والتقنية والتشجيع علي تبني ثقافة المواطنة وخدمة المجتمع، وتطوير الثنائية الوطنية، وقد جاء في المادة الرابعة من المرسوم أن من مهام الجامعة أن تكون أداة لتطوير الروابط مع العالمين العربي والإسلامي، وفي ذلك انسجام مع الحقيقة التاريخية المطردة وهي أن التعليم العربي الإسلامي كان منذ أيام الممالك الإسلامية التشادية صلة من الصلات التي تربط التشاد بالعالمين العربي والاسلامي. (المرسوم رقم: (157) لسنة 2015، المواد: 2، و3، و4 من المرسوم ص: 2 و3) .

2/ **التعليم المسيحي**: انتشرت المسيحية في تشاد في أواخر القرن التاسع عشر، وقد تزامن انتشارها مع انتشار الاستعمار الفرنسي، فكانت الارساليات التبشيرية البروتستانتية ثم تلتها الارساليات الكاثوليكية التي شكلت فيما بعد غالب عقيدة الطوائف الدينية في أغلب مناطق الجنوب بجمهورية تشاد الحالية، وبناء علي إحصاء " يعود الي عام 2013 حوالي34% من سكان تشاد من المسيحيين، وكان حوالي20 % من سكان تشاد علي مذهب الكنيسة ا الرومانية الكاثوليكية و حوالي 14.2 % علي المذهب البروتستانتي... الخ" متاح علي الرابط الالكتروني: wikihttps://ar.m.wikipedia.org 2016 . ومما تجدر الإشارة اليه في هذا الصدد أن كثيراً من الإحصاءات التي تتناول نسبة العقيدة المسيحية بين سكان تشاد تصدر في غالب الأحيان من جهات تبشيرية، وبالتالي فإن مصداقيتها علي المحك؛ إذ لوحظ دوماً الإشارة الي نسبة المسيحيين علي أنهم أكبر مجموعة دينية في تشاد في مقابل الإشارة الي نسبة السكان المسلمين وتحديدها ما بين

51 . 58 % وهي نسبة جري الترويج لها منذ ستينات القرن الماضي، وكأنها نسبة يراد لها أن تكون ثابتة لا تعرف الزيادة، وإنما الثبات علي حال واحدة، وذلك بخلاف منطق الواقع الذي يشير الفي أن أعداد المسلمين- حتي في جنوب البلاد حيث تنتشر المسيحية- في تزايد مستمر فضلاً عن نسبة المسلمين في شمال أقاليم تشاد؛ ومن المتوقع أنه إن أجري إحصاء سكاني في تشاد علمي، وواقعي ودقيق، وشفاف فإن نسبة المسلمين لا تقل عن85 % من مجموع السكان. وتشكل المدارس الدينية المسيحية في تشاد عنصراً من عناصر النظام التعليمي التشادي، ويؤمها عدد لابأس به من المتعلمين والمتعلمات إذ تقدر إحصائية وزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة للعام 2020 أن(38360) من البنين يتمد رسون في المدارس الابتدائية الكاثوليكية، وأن (33046)، ويبلغ العدد الإجمالي حوالي:(71406)، فيما يبلغ عدد البنين في المدارس الابتدائية البروتستانتية (63117). أما عدد البنات فقد بلغ: (52874)، ويمثل المجموع الكلي للمتمدرسين من البنين والبنات في المرحلة الابتدائية من المدارس البروتستانتية حوالي:(115991). أما عدد البنين- وبحسب إحصائية وزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة- في المرحلة الإعدادية من المدارس الكاثوليكية فإن عدد البنين المتمدرسين قد بلغ: (7816)، في حين بلغ عدد البنات:(6214) وقد بلغ المجموع الكلي: (14030). أما في المدارس الإعدادية البروتستانتية فقد بلغ عدد البنين: (15806)، بينما كان عدد البنات:(10209)، وقد بلغ العدد الإجمالي للبنين والبنات: (26015).

ويهدف التعليم المسيحي في تشاد بشقيه الكاثوليكي والبروتستانتي الي طبع المتعلمين والمتعلمات بطابع الاعتقاد المسيحي في الله، كما أن التعليم يهدف في كل جوانبه العقلية والاجتماعية والروحية والبيئية الي بناء الفرد الذي يسلك حسب الاعتقاد الديني المسيحي، ويتخذ التعليم المسيحي من المعلم، والمنهج، والإدارة وسائل لتحقيق أهدافه الدينية:: https://www.gbcseagles.org...why-y .

وبحسب التصنيف القانوني فإن هذه المدارس سواء أكانت عربية إسلامية، أم مدارس مسيحية كاثوليكية بروتستانتية تدخل تحت مسمي:" المدارس الخاصة".

ومما تجدر الإشارة اليه في هذا الصدد أن موقف الحكومة التشادية تجاه نمطي التعليم:(العربي الإسلامي والتعليم المسيحي) باعتبارهما -من الناحية الواقعية- عنصرين من عناصر النظام التعليمي التشادي

متسامح الي أبعد الحدود؛ فالحكومة التشادية تمد المدارس العربية الإسلامية والمسيحية بكثير من المدخلات المادية والبشرية التي تسهل علي هذه المدارس عملية التعليم و التعلم علاوة علي ذلك فإن المخرجات البشرية لهذين النمطين من النظام التربوي التشادي قد جري استيعابها في جهاز الخدمة العامة التشادية وباتوا موظفين حكوميين يؤدون واجبهم الوظيفي في مختلف قطاعات التنمية في المجتمع التشادي.

3/ المدارس الحكومية: تتبني المدارس الحكومية النهج العلماني للدولة التشادية في التعليم. ولعل أوضح تعبير عن التوجيه العلماني للتعليم ما ورد في المادة رقم:(6) من القانون رقد:(16) الموجه للنظام التربوي التشادي لسنة: (2006) والتي تنص: «أن التعليم العام يتميز بطابع العلمانية. فالدولة تقوم بضمان التنظيم والتشغيل والمراقبة". والعلمانية التي تتبناها المدارس الحكومية في التعليم هي العلمانية التي فرضها الحكام العسكريون المستعمرون الفرنسيون الذين أرادوا صياغة مجتمع من المستعمرين حسب ما يريدون، وليس كما ينبغي أن يكون عليه التعليم في علاقته مع الواقع الاجتماعي؛ ومن الملاحظ أن كل دساتير جمهورية تشاد تقريباً تنص علي أن التعليم الرسمي الذي تتبناه الحكومة هو تعليم خال من التوجه الديني، مع أن الحد الفاصل بين الحدود الدينية والعلمانية في التعليم هو فصل تعسفي، ويعبر عن هواجس فئة قليلة من المجتمع التشادي. إن العقائد الدينية أياً تكن مسمياتها متجذرة في التفكير والوجدان الفرد ي، والسلوك الجماعي، و العائلة، والمسجد، والكنيسة، وعادات وتقاليد مختلف الفئات والشرائح الاجتماعية في المجتمع التشادي؛ وإذا أريد للتربية أن تكون شاملة لمختلف جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والدينية والاجتماعية والثقافية، فلابد من الإجابة علي إشكالية علاقة التعليم والتربية بالواقع الاجتماعي والديني والثقافي، وهل يمكن التعليم في اطار حقائق الواقع الاجتماعي أم التعليم خارج إطار الحقائق الاجتماعية؟. إن العلمانية التعليمية هي جزء من التوجه العلماني العام للدولة التشادية، وهي فكرة ترسخت نتيجة تأثير الاستعمار الفرنسي علي تشاد، ثم نشأت الدولة التشادية الحديثة وهي تتبني هذه الفكرة التي ليس لها أصل في الحياة الثقافية والاجتماعية التشادية،وهي مستوردة كغيرها من الأفكار، والسلع الاستهلاكية المستوردة مما وراء الحدود والتي لا منبت لها في الواقع الاجتماعي والحضاري التشادي؛ وبما أنها كذلك فإن نتائجها في الميدان التعليمي –كما في باقي

الميادين الأخرى- لم تكن بالقدر المأمول، ومن الملاحظ أن النظام التعليمي التشادي الذي حصل علي موارد مالية جديدة بفعل العائدات المالية من القطاع البترولي الجديد ابتداء من العام 2003 م، لم يزدد الا تدهوراً في السنوات الأخيرة، وليس أدل علي ذلك أنه من بين مئتي جامعة أفريقية متميزة في الأداء التعليمي والبحث العلمي لم تذكر جامعة واحدة من جامعات تشاد- من بين هذه الجامعات جامعة أنجمينا التي مضي علي عمرها الأكاديمي أكثر من خمسين عاماً – التي تربو علي ثمان وعشرين معهداً وجامعة:

متاح علي الرابط الالكتروني

Top 200 universities in Africa.2021 African university top-universit…https://www.4icu.org

والتعليم الحكومي يضم التعليم العلماني (مدارس علمانية)، وأخري يطلق عليها حسب التوصيف القانوني لوزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة: (المدارس الأهلية)، وهو بهذه الصفة يشمل العناصر التالية:

أ/ **المدارس الابتدائية الحكومية:** ويبلغ عدد البنين بها: (849273).أما عدد البنات: (646925)،وقد بلغ العدد الإجمالي: (1496198).

ب/ **المدارس الابتدائية العلمانية:** ويتمدرس بها-بحسب إحصاء المدارس للعام الدراسي:(2019 – 2020) من البنين: (128869).عدد البنات فبلغ:(79820). وبلغ العدد الإجمالي للجنسين من التلاميذ والتلميذات:(226689).

ج/المدارس الابتدائية الأهلية: وقد بلغ عدد البنين بها:(385748)، فيما بلغ عدد البنات:(3311275)، وقد بلغ عدد التلاميذ والتلميذات من الجنسين:(697023).

ج/ المدارس الإعدادية دية وتنقسم . بحسب الوضع القانوني . الي:

1/ المدارس الاعدادية الحكومية وبلغ عدد البنين بها:(190836)، فيما بلغ عدد البنات:(103352). أما العدد الإجمالي للجنسين فبلغ:(294188) .

2/المدارس الأهلية: ويدرس بها من البنين:(12540). أما عدد البنات فبلغ:(8061) برقم اجمالي بلغ:(20601).

3/ المدارس الإعدادية الخاصة وعدد البنين بها(73708). أما عدد البنات فبلغ: (53813)، فيما يبلغ **العدد الإجمالي**: (**127521**).

د/ المدارس الثانوية الحكومية: وبلغ عدد البنين: (86113).أما عدد البنات فقدبلغ: (35236) .ويبلغ العدد الإجمالي للجنسين: (121349).

هـ/ المدارس الثانوية الخاصة ويدرس بها من البنين: (37542)، وقد بلغ عدد البنات بها: (23198)، برقم كلي بلغ: (60740).

و/ المدارس الثانوية العلمانية الخاصة: يبلغ عدد البنين بها: (24569). أما عدد البنات فبلغ: (13563) بعدد اجمالي بلغ: (38132).

وقد أجمل الاحصاء المدرسي للعام الدراسي:(2019 ـ 2020) البيانات الإحصائية المدرسية موزعة حسب المراحل التعليمية والنوع الاجتماعي علي النحو التالي:

بلغ عدد البنين المسجلين في الروضة: (10150). 36أ ما عدد الاناث فبلغ: (9721)، بعدد اجمالي بلغ: (19871). أما التعليم الابتدائي فيبلغ عدد البنين: (1473369)، فيما بلغ عدد التلميذات: (1149810) برقم اجمالي بلغ: (2623179). وبلغ عدد الذكور المقيدين للدراسة بالمرحلة الإعدادية علي المستوي الوطني: (277084)، فيما بلغ عدد الاناث: (165226)، برقم اجمالي بلغ: (442310). أما التعليم الثانوي العام فبلغ عدد البنين: (123655)، بينما بلغ عدد البنات: (58434)، برقم اجمالي بلغ: (182089). أما التعليم الثانوي الفني التقني فبلغ عدد البنين: (5413)، بينما بلغ عدد الاناث في الثانوية الفنية: (3238)، بعدد اجمالي وصل الي: (8651). أما عدد البنين في التكوين المهني التقني فبلغ: (1254)، فيما بلغ عدد الاناث: (360)، بإجمالي وصل الي: (1614). أما عدد البنين في محو الأمية والتعليم غير النظامي فبلغ: (32647)، فيما بلغ عدد الاناث: (360) بإجمالي بلغ: (103606). وقد بلغ عدد التلاميذ المقيدين للدراسة في التعليم الأساسي غير النظامي: (1984)، فيما بلغ عدد الاناث: (1733)، بإجمالي وصل الي: (3717).

يتضح من المؤشرات العددية المتعلقة بالمراحل التعليمية، وعدد المتعلمين والمتعلمات في مختلف أنماط التعليم في المراحل التعليمية أن النظام التعليمي التشادي متعدد في أنماطه، من نظام فرعي للتعليم العربي الإسلامي، الي نظام التعليم المسيحي بشقيه الكاثوليكي والبروتستانتي، الي رياض الأطفال، والتعليم الاعدادي والثانوي العام، والثانوي المهني، والثانوي التكويني المهني، ومحو الأمية والتعليم غير النظامي الي غير ذلك من المسميات التي تدخل في البناء العام للنظام التربوي التشادي؛ ولعل تعدد المجتمع التشادي ثقافياً، وعرقياً، ودينياً يناسبه نظام يستجيب للتعددية الاجتماعية والثقافية. ومن الملاحظ أن عدد البنات في بعض المراحل التعليمية يبدو أقل مقارنة بعدد البنين- خاصة في الرحلة الثانوية بشقيها العام الأكاديمي والمهني والتدريبي- وأن هذا الانخفاض عائد الي جملة من العوامل المرتبطة بتصور المجتمع التشادي لدور المرأة،ومكانتها ؛ فالمجتمع التشادي مجتمع محافظ، وتقليدي في كثير من اتجاهاته الاجتماعية نحو الأنثى، فدور المرأة. بحسب ما يرسمه لها المجتمع . هو أن تبقي في البيت أماً، أو بنتاً تساعد أسرتها في تسيير أمور البيت، أو تعمل في الحقل الي جانب أمها،وابيها،واخوتها في العائلة. يضاف الي هذه العوامل عامل الزواج المبكر فالبنات يزوجن في سن مبكرة نسبياً مما يحول بينهن وبين إتمام دراستهن في المرحلة الثانوية:(Strengthening girls, education in chad card https://reports.unocha.org) 2021.

غير أنه مما تجدر الإشارة اليه في هذا الصدد أن ظاهرة التزويج المبكر للبنات مع أنها ملاحظة باستمرار إلا أن الوعي بتعليم البنات، وأهميته في التغلب علي التخلف، وتحقيق التنمية المنشودة في تزايد بين أوساط العائلات؛ ولعل ذلك هو ما يمكن أن يفسر تحسن نسب التسجيل للبنات في بعض الأقاليم البلاد وخاصة في العاصمة: (انجمينا) والأقاليم الجنوبية من البلاد .

دور البحث التربوي تطوير في تطوير النظام التعليمي التشادي:

يسعي البحث التربوي الي تطوير العملية التعليمية في مختلف جوانبها المتعددة، والمترابطة من تقويم للأهداف التربوية، وتطوير للمناهج التعليمية التي هي أساس العمل التربوي، وتحديث الإدارة التعليمية مادياً، وبشرياً، وقيمياً، وعصرنة الاشراف التربوي حتي يكون رافعة دافعة لنمو المعلمين وتحسين العملية التعليمية، وتطوير أداء المعلمين مهنياً وأكاديميا؛ ذلك أن أي تطوير للعملية التعليمية لا يأخذ بعين

الاعتبار نتائج البحوث الربوية، وتوظيفها في تطوير التعليم، واتخاذ القرارات التعليمية بناء علي ما تخلص اليه البحوث العلمية التربوية من نتائج وتوصيات، هو تطوير للتربية خارج منطق الواقع الذي يبرهن في كل حين أن الأمم التي تقدمت في ميدان التربية إنما أخذت بالأسلوب العلمي في التعامل مع قضايا التربية والتعليم . " يعد البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص من أهم المصادر التي تسهم في حل المشكلات التربوية التي تواجه الميدان التربوي علي صعيد المناهج التعليمية ونظريات التقويم التربوي وغيرها من المجالات، فالعمل علي مواجهة هذه المشكلات يسهم بالضرورة في إضافة معرفة، أو تعديل طرق التدريس، أو تطبيق معرفة، أو انتاج معرفة، كل هذا وغيره يحتاج الي باحثين الي باحثين متمرسين مدركين لأهمية الدور المنوط بهم، وايمانهم بما يقومون به دافع قوي للبحث والتحري بدقة.....الخ (عطر،نهي2019 : 6) ، وعلى الرغم من قلة البحوث العلمية التربوية التي تتناول دور البحث التربوي في تطوير نظام التعليم في تشاد، إل أنه من الممكن تقصي دور البحث لتربوي في تطوير النظام التعليمي التشادي في النقاط التالية:

1 . **دور البحث التربوي في تطوير القيادة المدرسية التشادية:** تمثل القيادة المدرسية عنصراً مؤثراً من عناصر النظام التعليمي، فعليها يتوقف حسن سير العمليات التعليمية في المدرسة، وعلي قدر جودة العوامل المتصلة بها تكون المخرجات، وبما أنها كذلك فإن علماء التربية أفردوا لها الكثير من البحوث والدراسات والندوات، والمؤتمرات العلمية التي سلطت الضوء علي بحث وتحليل العوامل المادية والبشرية المؤثرة علي أدائها." وعليه لم تعد القيادة المدرسية مقتصرة علي الأعمال الروتينية، بل أصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية في آن واحد، وتعني بكل ما يتصل بالأعمال الإدارية، وما يتصل بالطلاب، والمعلمين، والاداريين، والمناهج، والأنشطة التربوية، والاشراف الفني، وربط المدرسة بالمجتمع المحلي (آل سليمان، والحبيب، 2017: 2) .

لقد تعقدت التحديات التي تواجه القيادة المدرسيةا لتشادية في هذه الأيام؛ فمع انتشار فيروس كرونا، واغلاق التعليم في معظم بلدان العالم، ومنها —بالطبع تشاد – واجهت القيادة المدرسية في كثير من النظم التعليمية في مختلف المجتمعات حقيقة مؤدا ها: أن الأساليب القديمة في التسيير الإداري للعملية التعليمية لم تعد تضمن استمرارية التعليم، واتاحته للشرائح الاجتماعية التي تري فيه وسيلة للترقي في

السلم الاجتماعي. يعتمد نجاح العملية التعليمية علي جودة أداء القيادة المدرسية؛ وجودة حوكمتها؛ " تمثل إدارة منظومة التعليم رأس الحربة في تحقيق المعايير القومية علي أرض الواقع الميداني بمؤسسات التعليم في مختلف مستوياتها ؛ فهي التي تملك ترجمة الممارسات الي واقع ملموس من خلال تنفيذ آليات إدارية في اطار خطة استراتيجية واضحة المعالم قابلة للتطبيق... الخ "(حمدي، وزكي 2016: 4).

والإدارة التعليمية تتضمن العديد من العناصر المادية والبشرية التي إن أحسن استغلالها انعكس ذلك ايجاباً علي مخرجاتها؛ ولا يتأتى لها ذلك مالم تتوافر علي قيادة تستوفي معايير الكفاءة اللازمة، وتدفع المعلمين الي امتلاك مهارات البحث العلمي التي قد تحسن من أداء المعلمين في مجالات عملهم المتشعب ومن بينها – علي سبيل المثال لا الحصر – مجال المهارات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، والمهارة في استثمارها في ميدان التدريس(الصرايرة، وأبو حميد، 2016: 9).

فكلما كانت الإدارة المدرسية جيدة في مدخلاتها وعملياتها، كانت المخرجات التي تحققها المدرسة تمتاز بالجودة: "فالإدارة هي عبارة عن مجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها تهيئة الإمكانات المادية والبشرية وتوظيفها وتنسيقها وتوجيهها، لتحيق أداف التعليم والتعلم، فمن الضروري الاعتماد علي عملية التخطيط باعتبارها أسلوباً علمياً أو مجموعة من الوسائل التي تستطيع بها المؤسسة التعليمية الكشف عن موقعها الحاضر لرسم سياستها المستقبلية لتحقيق لاستفادة الكاملة من مواردها وإمكاناتها المادية والبشرية من أجل التطوير المستمر لمستوي العملية التعليمية:"(وزارة التربية الوطنية بسلطنة عمان(دليل نظام تطوير الأداء المدرسي: 40).

غير أن العملية الإدارية في المجال التعليمي عملية معقدة، وتتألف من عناصر مادية، ونفسية، واجتماعية وتقنية، بالإضافة الي تفاعلاتها مع المجتمع الحيط بالمؤسسة التعليمية الذي يعلق آمالاً متجددة علي المؤسسات التعليمية. ويشير (الشيباني، 1985: 187) الي أن الادارة التعليمية ما "هي إلا مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي علي الدوام الي توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط المنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع والمؤسسات التعليمية ". وتبدو وظيفة ودور البحث التربوي

في الإدارة التعليمية من خلال توفير الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية التي تسعي المؤسسة التعليمية الي تحقيقها، وذلك من خلال البحث في الوسائل التي تؤدي الي تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة باتباع الأساليب العلمية العقلانية، وحشد الموارد التي تؤدي الي تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، والبحث في مدي تحقيق الأهداف التي تسعي المؤسسة التعليمية الي تحقيقها.. pdf full (jEAn HiLLs 1967) https://www.emerald.com

وأياً تكن وفرة الموارد التي بحوزة المؤسسة التعليمية فإنها بحاجة الي بحث علمي تربوي يتناول مختلف جوانب العملية التعليمية بالمدرسة بالدراسة، والتحليل حتى يمكن بناء الخطط المدرسية علي ضوء نتائج البحوث التربوية. تمثل القيادة المدرسية عنصراً مؤثراً من عناصر النظام التعليمي، فعليها يتوقف حسن سير العمليات التعليمية في المدرسة، وعلي قدر جودة العوامل المتصلة بها تكون المخرجات، وبما أنها كذلك فإن علماء التربية أفردوا لها الكثير من البحوث والدراسات والندوات، والمؤتمرات العلمية التي سلطت الضوء علي بحث وتحليل العوامل المادية والبشرية المؤثرة علي أدائها. تعاني إدارة التعليم في تشاد من عوائق جمة تحد من فاعليتها. وتتمثل هذه العوائق في:

أ/قلة الموارد المالية المخصصة للتسيير الإداري في المدرسة التشادية، وقد دفع ذلك الي التقليل من كفاءة الإدارة التعليمية في النظام التعليمي التشادي، من حيث فاعليتها في العمليات والمخرجات التعليمية.

ب/ضعف فاعلية القيادات المدرسية التشادية؛ بسبب غياب ثقافة الإدارة المدرسية التي تقوم علي التسيير التشاركي، وتفويض السلطات، والتحديث، والتطوير، والتحسين، وابتكار الحلول غير التقليدية للمشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه الأنظمة التعليمية التشادية؛ فالإدارة المدرسية التشادية تقوم علي منطق الإدارة القائمة علي مركزة السلطة في يد مدير المدرسة، وهي أبعد ما تكون عن منطق القيادة المدرسية القائمة علي استغلال دوافع، ومبادرات العاملين في الوسط التعليمي، ومشاركتهم في عمليات الإدارة المدرسية.

ج/فقر المدارس التشادية من ناحية البناء التحتي للمدرسة التشادية، حيث إ ن المباني المدرسية قديمة، وتفتقر الي المعايير التربوية المعمول بها علي مستوي النظم التعليمية في العالم، كمت أنها تفتقر الي البنية التحتية الرقمية.

د/افتقار المدارس التشادية العامة والخاصة الي البنية التحتية الرقمية التي تساعد علي جودة التدريس، وتمكن المعلمين من استمرارية العملية التعليمية في الحالات الطارئة كما هو الحال في ظل جائحة كرونا التي لاتزال آثارها تؤثر علي كثير من النظم التعليمية في شتي بقاع العالم.

هـ/عدم مراعاة المعايير المهنية والتربوية في اختيار القيادات المدرسية، وذلك نتيجة لتأثير عوامل الصداقة، والقرابة، والعائلة، والاقليم، والأصل القبلي، والانتماء الحزبي، والمحاباة علي أسلوب تكليف القيادات المدرسية في المدرسة التشادية، فالاختيار علي هذه المعايير غير المهنية حرم الإدارة المدرسية في النظام التعليمي التشادي من التطور في الاتجاه المرغوب فيه . ويري (العارف، يوسف حسن) أن" عملية اختيار القيادات التربوية من أهم وأخطر العمليات الإدارية علي الاطلاق .. فالتربوي القيادي هو من يبني شخصية مدير الغد، ومخطط السياسات، وموجه المجتمع.. ومن الضروري جداً وضع المعايير والأسس المناسبة لاختيار القيادي التربوي حتي نضمن بناء صحيحاً لقيادي المستقبل .....الخ "

drasat1 https://almoltaqa.tripod.com

و/ضعف التأهيل المهني المستدام، وسطحية برامج التدريب، واقتصارها علي الشكليات، وافتقارها الي التجديد، وقلة تأثيرها علي أداء القيادات المدرسية. أما عن دور البحث التربوي في تطوير القيادة المدرسية في التعليم التشادي فإنه يمكن ايجازه في:

1/فاعلية القيادة المدرسية في النظام التعليمي التشادي ؛ وذلك ببحث العوامل المتعددة والتي تؤثر علي هذه الفاعلية؛ ومن الواقع الملاحظ في بيئتنا التشادية التعليمية أن فاعلية القيادة التعليمية في المدارس تتأثر بجملة من العوامل منها- علي سبيل المثال لا الحصر- غياب تطوير جذري لنظام التعليم في المجتمع التشادي يتناول مختلف عناصر النظام التعليمي التشادي.

2/تركيز البحث التربوي في تشاد علي تمكين التكنولوجية الرقمية في ثقافة الإدارة المدرسية، حتي تتمكن إدارات المدارس من استيعاب تطبيقات التكنولوجية الرقمية في مجال التعليم بشتي مراحله، وأنماطه.

3/تركيز البحث التربوي في نظام التعليم التشادي علي الاستفادة من التجارب، والخبرات التعليمية الافريقية، والعربية والعالمية الناجحة، والعمل علي توطينها في البيئة التعليمية التشادية.

4/أن يهدف البحث التربوي في النظام التعليمي التشادي الي تمكين القيادات التعليمية التشادية من مهارات البحث التربوي التي تفيد في حل مشكلات الإدارة التعليمية والطلبة والطالبات والمعلمين.

صفوة القول: إن تطوير القيادة التعليمية في النظام التربوي التشادي لا يمكنه اغفال حقيقة أن أي تطوير ذي معني وجدوي لابد وأن يأخذ في الحسبان ظاهرة التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي هي بدورها انعكاس للتطور في المعرفة العلمية والبحث العلمي، والعمل علي استثماره في الميدان العلمي" نحن نعيش عصراً يتطور ويتجدد كل يوم، حيث نشاهد اختراعات حديثة لا عهد لنا بها في ميادين متعددة، وقد فرض هذا التطور وجوده علي التربية والتعليم..... الخ"(تنقب، 2021: 1)

2 .دور البحث التربوي في تطوير نظام الاشراف التربوي التشادي:

إن حاجة المعلم الي من يشرف علي أدائه، ويوجهه، ويرشده، ويقوم أدائه المهني؛ ولتقرير هذه الحقيقة يقول (الافندي1976 :3): "يحتاج العاملون في كل مجال من مجالات الحياة، الي من يرشدهم، ويوجهم ويشرف عليهم، حتي تتطور أعمالهم من حسن الي أ حسن، وحتي يرتفع مستوي الخدمة التي يؤدونها، وحتي يتزايد انتاجهم، وتعلو قيمته. نجد هذا واضحاً في التجارة والزراعة والصناعة، وفي دواوين الحكومة ومكاتب الشركات. وفي كل ما يباشره القطاعان الخاص والعام من أعمال. والمدرس الذي نعده لمهنة التدريس يحتاج – كغيره من الناس — الي من يوجهه، ويرشده، ويشرف عليه الي أن يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ، ويزداد خبرة بمهنة التدريس، حتي يستطيع تحقيق الأهداف التربوية . "

يعد الاشراف التربوي عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية في مختلف أنماط التعليم؛ وذلك لدوره في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والتي يتوقف علي جودتها أداء المعلمين في الميدان التعليمي،واسهامهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ومن الملاحظ أن نجاح العملية التعليمية يتطلب مشرفاً تربوياً أعد اعداداً متكاملاً في النواحي المهنية والثقافية والأكاديمية، وفوق هذا فإن المشرف التربوي لكي يقوم بدوره تجاه المعلم والإدارة المدرسية، والطلبة والطالبات، والمنهج التعليمي، وأولياء الأمور، والمجتمع المحيط بالمدرسة، ويعمل علي تغيير ثقافة المعلمين المهنية وتحويلها من الجوامد التقليدية الي المتغيرات الرقمية المتدفقة باستمرار؛ فإنه مطالب باستغلال البحث الربوي لتطوير مهاراته المهنية، ومهارات المعلمين

الذين يفترض أنه قائدهم، وبيت خبراتهم المهنية المتجددة ؛ " لذلك فالبحث التربوي يعد أحد الأدوات المهمة والركائز الأساسية المعينة للمشرف التربوي في داء أدواره المتعددة التي يشكل التطوير جانباً هاماً فيها " . https://www.startimes .com...

ويشير كل من "العاجز، فؤاد علي، وحلس، داوود دريش (2009 : 73 -75) " دليل المشرف. 1 التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة – pscom book ...httpss://library.iugaza .edu. الي أن من الوسائل التي يلجأ اليها المشرف التربوي لتنمية مهارات المعلمين المهنية، وتحسين أداء المشرف التربوي في الميدان التعليمي، هي أن يكون المشرف التربوي ملماً بكفايات البحث التربوي الاجرائي ، ووسائله التي تساعد علي انجاز بحوث علمية يؤمل أن تحل مشكلات التعليم، وأن يعمد المشرف التربوي علي تخير مشكلة من المشكلات التي تسود في الميدان التعليمي، ويستعين بالبحث التربوي الاجرائي لحلها، وأن المشرف التربوي الجاد والمتمكن من مهارات البحث العلمي بمختلف أنماطه يعمل علي مساعدة المعلمين بتدريبهم علي توظيف البحث العلمي، في حل المشكلات التعلمية التي تستحق أن تبحث.

صفوة القول: إن البحث التربوي هو أداة المربين التي من خلالها يتمكنون من تطوير المنظومة التربوية بكل عناصرها المترابطة، والتي يؤثر بعضها في بعض . والاشراف التربوي لم يعد مجرد عملية متابعة للمعلمين والتأكد من تنفيذ أعمالهم طبقاً لما هو مرسوم، انما هو عملية تتضمن العمل علي مساعدة المعلمين؛ بهدف تحسين عمليات التعليم والتعلم، بالا ضافة الي تطوير أداء الإدارة(Saadet Kuru Getin and Mugla Siti Kocman. 2018 P1 " ولعل البحث التربوي في مجال قطاع التربية والتعليم لا يقل أهمية عن أنواع البحث العلمي في القطاعات الأخرى كونه يعمل في مجال التربية التي تعتبر الأداة الرئيسة والمهمة في تغيير وتطوير المجتمع وتقدمه " . (الشريفي 2007)، articlesResearchhttps://abu.edu.ig

وعلى ضوء ما خلصت اليه البحوث والدراسات التي استعرضها الباحث – بشيء من الايجاز – يمكن إيجاز دور البحث التربوي في تطوير كفايات المشرف التربوي في النظام التعليمي التشادي في الجوانب التالية:

1/تبني خيار البحث التربوي لتطوير مختلف كفايات المشرف التربوي في الميدان التعليمي؛ وهذا يتطلب اجراء بحوث تربوية تتناول واقع كفايات المشرفين التربويين في النظام التعليمي التشادي، ومن ثم اتخاذ تعليمية بناء علفي نتائج الحث التربوي في البيئة التعليمية التشادية.

2/استثمار البحث التربوي من أجل تطوير كفايات المشرفين التشاديين المهنية بما يؤدي الي تحسين أدائهم المهني، وتحسين نواتج الأداء المهني لدي المعلمين والمعلمات، خصوصاً وأن الشكاوي من ضعف التحصيل قد تواترت من المسؤولين التشاديين، و قيادات المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور.

3/استغلال البحوث التربوية الجادة بما يفضي الي تمكين المشرفين التربويين التشاديين من تمكين المعلمين من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ممارساتهم التعليمية؛ ولاسبيل الي تطوير النظام التعليمي التشادي، وتطوير قدرات مشرفيه التربويين، والمعلمين، وتحسين جودة مخرجات التعليم في تشاد إلا بالبحث التربوي الجاد الذي يتناول مختلف جوانب نظام التعليم في المجتمع التشادي بالدراسة، والتحليل والتقويم .

3/ دور البحث التربوي في تطوير أداء معلمي ومعلمات تشاد: يجمع المربون علي أن المعلم ذكراً كان أو أنثي إنما يؤدي دوراً محورياً في العملية التعليمية التعلمية، وأنه مهما وضع من أهداف تربوية جيدة، ومباني تعليمية تستوفي المعايير التربوية، وحشد ما كان ضرورياً من الموارد المادية والمالية؛ فإن كل ذلك لا يغني شيئاً في غياب المعلم المربي الماهر الذي اعد لأداء مهنته علي ضوء حقائق عصره العلمية والتكنولوجية والمجتمعية والتربوية . ولتأكيد أهمية المعلم في الميدان التعليمي تقول (الغريب، 1987: 59) " حقاً إن المعلم يعتبر من أهم القوي المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ انقلب أداة تربوية هامة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء الي خبرات مفككة لاقيمة لها".

إن افتراض أن البحث التربوي له تأثير علي أداء المعلم في الميدان التعليمي يتطلب أولاً: تغيير النظرة الي البحث التربوي علي أنه عديم الفائدة في المجال التعليمي ؛ الي نظرة تقوم علي الايمان بتوظيف البحث التربوي في تطوير النظام التعليمي، و اتخاذ القرارات التعليمية. وثانياً: تأسيس ثقافة تعليمية تقوم علي اشراك المعلم – بوصفه قائداً و فاعلاً في الميدان التعليمي – في البحث التربوي ؛ فمن الملاحظ أن الباحثين التربويين الذين يتولون إجراء البحوث التربوية في الميدان التعليمي بمختلف مكوناته لديهم انطباع خاطئ مؤداه أن المعلم . أقل قدرة من الناحية العلمية – علي إجراء البحوث التربوية مقارنة بالباحث التربوي الذي تمرس علي إجراء البحوث التربوية لمدة طويلة نسبياً ؛ بيد أن المعلم الباحث، المتأمل، والقائد الميداني في المؤسسات التعليمية إن توافر له التدريب اللازم علي مهارات البحث التربوي، واتسم سلوكه المهني بالروح العلمية التي تميل الي التأمل، والتساؤل، والرغبة الجامحة في اكتشاف الحلول العملية للمشكلات التربوية، وتطوير الممارسات التعليمية يمكن أن يكون دوره في تطوير النظام التربوي أقوي أثراً حتي من الباحث التربوي الذي يجري البحوث والدراسات التربوية علي المؤسسات التعليمية دون أن يكون علي وعي تام بما يدور فيها . " الغامدي 2021 educ.com https://www.new-البحث.. " : إن للبحث التربوي دوراً –ليس فقط – في تطوير أداء المعلم، وإنما في تطوير كافة مكونات النظام التر بوي ؛ ذلك أنه " يمكن للبحث التربوي أن يكون له دوره المؤثر في تقديم رؤي جديدة، وحلول مناسبة للعديد من المشكلات التي تواجه النظام التربوي، وتحسين الممارسات المختلفة، والاسهام بطريقة علمية في تدعيم جودة التعليم وتحسين مخرجاته " . (الفليت، 2014: 13) .

الخاتمة والاستنتاجات:

للبحث التربوي دور –أكدته معظم البحوث التربوية الكمية والكيفية – في تطوير النظام التعليمي بمختلف عناصره المتداخلة والتي يؤثر بعضها في بعض؛ غير أن البحث التربوي إذا أريد له أن يكون أداة تطوير النظام التعليمي فينبغي تغيير نظرة القيادات التعليمية التي تتحكم في القرارات التعليمية، وفي صنع السياسة التعليمية، والموارد المادية اللازمة لتمويل التعليم بمختلف أنماطه. وللبحث التربوي– بوصفه أحد أنماط البحث العلمي، ومكوناً من مكونات العلوم التربوية – دوره في تطوير القيادة

المدرسية، وتطوير أداء المشرفين التربويين، وتنمية مهارات المعلم الباحث الذي يجمع بين مهارات التدريس، والبحث التربوي الاجرائي القائم علي التأمل، والتبصر فيما يواجهه من تحديات مهنية تتصل بأدائه المهني داخل الفصل الدراسي وخارجه. وبما أن النظام التعليمي متعدد العناصر التي يصعب حصرها في بحث واحد، وكشف دور البحث العلمي التربوي في تطويرها، يقترح البا حث إجراء مزيد من البحوث الكمية التربوية التي ستتناول مختلف عناصر النظام التعليمي التشادي ودور البحث التربوي في تطويرها .

قائمة المراجع:

1.ابن منظور. معجم لسان العرب، معجم الكتروني https://wiki.dorar-lisan-al... . aliraq.net

2.الابراهيمي، الطاهر (2002). رؤية في واقع البحث التربوي في العالم العربي، مجلة العلوم الإنسانية، العد الثاني .

3.الأفندي، محمد حامد(1976). الاشراف التربوي عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية .

4.الدقو، فضل كلود (1998). الثقافة الإسلامية في تشاد في العصر الذهبي لامراطورية "كانم" من 600 – 1000 هـ/ 1200 – 1600 م، رسالة دكتوراة منشورة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية (طرابلس)، ليبيا، الطبعة الأولي.

5. السليك، علي محمد قمر(1993). مشكلات تعليم اللغة العربية في المدارس المتوسطة الحكومية في تشاد، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية التابع لجامعة الدول العربية، الخرطوم(السودان).

6.الشريفي، شافي حسين علي. البحث التربوي لدي المشرفين التربويين والاختصاصيين؛ أهميته، ممارسته، معوقاته والآفاق المستقبلية له، في محافظة كربلاء(بحث ميداني)، مجلة أهل البيت علهم السلام العدد5، علي الرابط: Research https://abu.edu.ig

7.الغريب، رمزية (1987). التقويم والقياس النفسي والتربوي، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة السابعة.

8.تنقب، محمد(2021). دور تكنولوجيا التعليم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية الجزائرية ، جسور المعرفة، المجلد: 7 0، عدد: 03 السنة: سبتمبر 2021 م .

9.صالح، ايمان(2019) https://hayatok.com.

10.غنايم، مهني محمد إبراهيم(2016). البحث التربوي بكليات التربية قيمة مضافة للمجتمع العربي، ورقة بحثية مقدمة الي الندوة العلمية الرابعة لقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة المنصورة .

11.معجم المعاني الجامع. معجم الكتروني https://www .almmaany.com) .

12.يعقوبي، فاطمة(2018).البحث التربوي ودوره في النهوض بالمنظومة التربوية، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 1، العدد 1.

13.إبراهيم، حسام(2020). معوقات البحث التربوي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة دمياط في ضوء بعض المتغيرات، المجلد 78، العدد 78، ... article-109 https://search.mandumah.com

14.الصائم، رقية(2021). ما هو النظام التربوي:. https://e3arabi.comالعلوم التربوية. blog https:www.alno5ba.com .

15.العبدلي، حسام عبد الملك عبد الواحد(2017). البحث العلمي لدي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات/ الجامعة العراقية(معوقاته ومقترحات تطويره)، مجلة كلية التربية للبنات، العدد السابع – السنة الرابعة، الجزء الثاني.

16.الغامدي، حنان(2021). البحث الاجرائي ودوره في تطوير المعلم مهنياً educ.com https://www.new-البحث.

17.الفليت، جمال كامل(2015). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات ومقترحات تفعيله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية – المجلد الثالث – ع (10) – نيسان.

18.بدوي، احمد زكي(2021). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، م. متاح علي الرابط الالكتروني:www.b-sosciology.com متاح علي الرابط الالكتروني: drasat1 https://almoltaqa.tripod.com

19.جابر، عبد الحميد، وكاظم، احمد خيري(1996). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، "بدون ذكر رقم الطبعة".

20.حلمي، سلطان عبد الرؤوف (2013). أهمية البحث التربوي . مناهج البحث .، blog http://sah4049.blogspot.com

21.سلطنة عمان) . وزارة التربية الوطنية، دليل نظام تطوير الأداء المدرسي.
22.طلال، وسام(2018) . https://mawdoo3.com
23.عبد العزيز، احمد. مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي : دراسة تحليلية مع التركيز علي حالة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. متاح علي الرابط الالكتروني: handle https://qspace.qu.edu.q
24.علي، مصطفي احمد (1997) . التعليم العربي الإسلامي في جمهورية تشاد: تاريخه وآفاقه، مجلة دراسات افريقية، العدد السادس عشر، يناير.
25.محمد، عبد الواحد الجابر (2000- 2001). الاتجاهات النفسية لطلبة وطالبات المدارس الثانوية الحكومية التشادية نحو اللغة العربية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستيرفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،.
26.نصار، علي عبد الرؤوف محمد(2015) . تفعيل مقومات البحث التربوي علي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، المجلة العربية لضمان جودة العليم الجامعي، المجلد الثامن، العدد (20).
27.عطر، نهي(2019) . اطار اجرائي مقترح لتفعيل دور البحث التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة أريد الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد1، المجلد1،كا نون الثاني2019 م.
28.العاجز، فؤاد علي، و حلس، داوود درويش (2009). دليل المشرف 1 التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، كلية التربية، الجامعة .edu. library.iugaza :httpss… book الإسلامية – غزة – pscom
29.النوح، مساعد بن عبد الله (2014) . مبادئ البحث التربوي، الرياض، . متاح علي الرابط الالكتروني: books>https://books.google.td
30.حسين، سيد سجاد، وأشرف، سيد علي(1983). أزمة التعليم الإسلامي: ترجمة أمين حسين، الرباط، مكة المكرمة،جامعة الملك بن عبد العزيز، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.
31.الثويني، يوسف بن محمد، والجرادات، محمود بن خالد. أولويات مجالات خطط التطوير التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة حائل التعليمية وتوقعاتها المستقبلية، مجلة العلوم التربوية. قطر: العدد(12).

32.الشيباني، عمر محمد التومي(1971). منا هج البحث الاجتماعي، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والاعلان، بنغازي (ليبيا)، الطبعة الأولى.
33.القانون رقم(16) الموجه للنظام التربوي التشادي لسنة(2006 م).
34.المرسوم رقم (157) الخاص بجامعة الملك فيصل لسنة 2015) .
35.النهضة العربية للديمقراطية والتنمية وشركاؤها (2008) . التعليم من أجل المستقبل: "تعزيز ثقافة المسؤولية والمساءلة من أجل تحسين البيئة التعليمية في الأردن"، arthttps:www.manhal.net
36.كدلاي، صالح جدي (2016). الممالك الإسلامية التي قامت في تشا"، متاح عاي الرابط الالكتروني: https://m.facebook.com.
37.محمد، عبد الواحد الجابر (2001- 2002). تحليل وتقويم منهاج التربية الإسلامية في الصفين الأول والثاني للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية الإسلامية في جمهورية تشاد، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية،، رسالة دكتوراه غير منشورة.
38.آل سليمان، زيد بن ناصر محمد، الحبيب، وعبد الرحمن بن محمد(2017). متطلبات تطوير أداء القيادة المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، العدد /35، الأول أكتوبر 2017.
39.الشويعر، رنا عبد اللطيف، و العصيمي، سهام سليمان، و الصايغ، نورة سليمان. الدور التربوي للمؤسسات التربوية (الرسمية وغير الرسمية) لمواجهة المشكلات المجتمعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية..متاح علي الرابط الالكتروني: https://sehamsolimanblog.wordpress.com
40.جمهورية تشاد: وزارة التربية الوطنية وترقية المواطنة. المعطيات الإحصائية للعام الدراسي: 2019 . 2020 م 70.
41.المهدي، مجدي صلاح طاه(2019). مناهج البحث التربوي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى
42.الصرايرة، خالد احمد، وأبو حميد، عاطف محمد(2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي، دراسات العلوم التربوية، المجلد43، ملحق4 .

43.الشيباني(1985)، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس – ليبيا، الطبعة الأولى.

44.Kuru Getin and Mugla Siti Kocman Alternative observation Tools for the scope .of Contemporary Education supervision An action research European Journal of educational Research .Volume 7. Issue . 2 . 2018.

45.of Educactional Administration. Volume 5 . Issue 1 date: 1 january 196742 ، PDF full https://www.emerald.com

45.drasat1 https://almoltaqa.tripod.com39

46.Strengthening girls،education in chad card https://reports.unocha. . 2021 38

47.op 200 universities in Africa.2021 African university

48.why-y…https://www.gbcseagles.org3230

49.wikihttps://en.m.wikipedia.org

50.wikihttps://ar.m.wikipedia.org 2016

51.top-universit…https://www.4icu.org

The role of educational scientific research in the development of the Chadian educational system

Dr /Abdalwahid Aldjabir Mahamat
Higher Institute for Teacher Training Ndjamena -Chad

Abstract: Contemporary educational systems depend on educational scientific research with the aim of developing the elements of the educational system, which is the system relied upon in developing the economic, social and industrial systems in contemporary societies; As other social systems depend - in the first place - on education, which provides them with human resources, which have been prepared in institutes, universities, and scientific research centers, to be a creative drive for the development of society. This research sought to reveal the role of educational scientific research in the development of the Chadian educational system by examining the most important scientific concepts related to each of the variables of educational scientific research and the Chadian educational system. The researcher followed the qualitative descriptive research methodologies and the systems analysis method. The research reached conclusions focused on the role of educational scientific research in developing three elements of the Chadian educational system, namely: school leadership, educational supervision, and teacher performance development. The researcher presented some proposals related to future studies for investigating the role of educational scientific research in developing different element of Education system in Chad.

Keywords: the role of educational research, development, the Chadian educational system .

التنشيط التربوي ودوره في تجويد التعلمات التعليم الابتدائي نموذجا

د: عبد الحق بوصحابا

مختبر البحث العلمي والتجديد التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت، الفرع الإقليمي، ورزازات– المغرب.

ملخص: تروم هذه الدراسة تسليط الضوء على تقنيات التنشيط التربوي، باعتبارها آليات ناجعة في تجويد التعلمات في صفوف المتعلمات والمتعلمين، من خلال المساهمة في إكساب المتعلمات والمتعلمين المؤهلات والكفايات اللازمة لتسهيل اندماجهم في محيطهم، وجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية في مجتمعهم مستقبلا، مما يستلزم إعادة النظر في طرق التدريس، وفي طبيعة العلاقة بين المدرس ومتعلميه، بشكل يتيح لهؤلاء المتعلمين إمكانية المشاركة الفعلية وأن يصبحوا فاعلين محوريين في بناء التعلمات. بالنظر لأهمية هذه التقنيات في إضفاء الفعالية والنجاعة على العملية التعليمية التعلمية،عن طريق تغيير وضعيات التعلم، وإضفاء الحيوية ودفع المتعلم (ة) إلى الإقبال على التعلم، سأعمل على إبراز مجموعة من هذه التقنيات، ثم أبين الشروط اللازم توفرها حتى تحقق تقنيات التنشيط التربوي المراد منها، قبل القيام بدراسة ميدانية، بهدف الوقوف على واقع التعلم النشيط في الممارسة العملية، والتعرف على معيقات تبني هذا النمط في التدريس، ثم اقتراح الحلول العملية المساعدة على استثمار هذه التقنيات للرفع من التحصيل الدراسي لدى المتعلمات والمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، تقنيات التنشيط، التحصيل الدراسي.

المقدمة:

يعتبر التعلم النشط نمطا من أنماط التدريس الذي يهدف إلى إكساب المتعلم آليات التعلم الذاتي، من خلال إشراكه في جميع أطوار بناء الدرس، حيث يتم وضع المتعلم في وضعية تدفعه إلى ممارسة مجموعة من الأنشطة والعمليات كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، تحت إشراف المدرس الذي يعمل على توجيهه وتقويم إنتاجاته.

إن التعلم النشط يساعد على إكساب المتعلم المعارف والمهارات والقدرات الكفيلة ببناء شخصية مستقلة ومتزنة. كما أن تبني تقنيات التنشيط في التدريس يضفي الحيوية والنشاط على الدروس مما يدفع بالمتعلم إلى الإقبال على التعلم. كما تبرز أهمية اعتماد التعلم النشط كذلك في كون التعلمات التي يتم إرساءها من خلال هذا النمط، تتميز بالبقاء والاستمرار ثم قابلية استخدامها في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية(كريمان محمد بدير، 2018: 35)، حيث يتصف التعلم النشط بالعمق، ويؤدي إلى استثمار كل الإمكانات والطاقة الكامنة لدى الفرد، استثمارا مبدعا ينعكس انعكاسا إيجابيا على شخصيته.

لمقاربة موضوع التنشيط التربوي ودوره في تجويد التعلمات، التعليم الابتدائي نموذجا، عملت على إجراء دراسة ميدانية بغية الوقوف على واقع اعتماد تقنيات التنشيط من طرف المدرسين، للخروج بحلول وتوصيات من شأنها أن تساعد في معالجة الظاهرة المدروسة. قبل تبيان نتائج هذه الدراسة، قمت بتأطير الموضوع نظريا من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: تقنيات التنشيط التربوي.

المحور الثاني: مقومات التعلم النشط.

إشكالية البحث:

تسعى مختلف التوجهات الاستراتيجية المحددة على صعيد منظومة التربية والتكوين إلى إرساء مدرسة جديدة، قادرة على تأهيل الرأسمال البشري، من خلال تأمين تعليم ذي جودة للمتعلمات والمتعلمين، يمكنهم من مختلف المعارف والقدرات والمهارات والكفايات، التي تجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية في المجتمع.

إن النصوص القانونية والتنظيمية المؤطرة لتدبير منظومة التربية والتكوين، لسيما القانون الإطار 51.17 تضع في على رأس أولويات هذه المنظومة الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، من خلال إكساب المتعلم (ة) المهارات والكفايات اللازمة، التي تمكنه من الانفتاح والاندماج في الحياة العامة، والمشاركة في الأوراش التنموية للبلاد، بما يحقق تقدم المجتمع والإسهام في تطوره.

لن يتأتى هذا المبتغى إلا بتبني تعلم نشيط، يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يستطيع من خلالها تنمية وتطوير مهارات وقيم وأساليب وخبرات، تجعله قادرا على المشاركة مستقبلا في تنمية مجتمعه. فالتعلم النشط يدفع بالمتعلمين والمتعلمات إلى استخدام أقصى طاقات التفكير، كالتحليل والتفسير والتركيب والتقويم. إضافة إلى ذلك، يمكن التعلم النشط المتعلمين والمتعلمات من إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات والمشكلات التي يجابهونها، من خلال ربطهم للمعارف الجديدة بالمكتسبات والخبرات المألوفة عندهم، وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.

لكن، بالرغم من كل هذه المزايا التي تميز التعلم النشط إذا ما تم تبنيه كأسلوب في التدريس، إلا أن اعتماده في المؤسسات التعليمية يصطدم بمجموعة من الصعوبات والمعوقات، فهناك انتشار قوي للتعليم التقليدي يقاوم اعتماد الأساليب الحديثة في التدريس، ثم هناك إكراه ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى الوقت للتخطيط والإعداد، زد على ذلك مشكل الاكتظاظ في الفصول الدراسية، كما أن نقص الموارد والوسائل المساعدة لا تتشجع على تبني التعلم النشط من طرف المدرسين والمدرسات.

لتجاوز هذه الوضعية، والمساهمة في إيجاد البيئة والظروف المناسبة لاعتماد التعلم النشط في المؤسسات التعليمية، بالكيفية التي تمكننا من الاستفادة من الإيجابيات التي يقدمها، سوف أحاول الإجابة، من خلال هذه الدراسة الميدانية، على الأسئلة التالية:

-هل تتوفر الموارد البشرية لمنظومة التربية والتكوين على المؤهلات الكافية لاعتماد تقنيات التنشيط؟

-هل يتم اعتماد تقنيات التنشيط في بناء التعلمات؟

-ما هي صعوبات استثمار تقنيات التنشيط؟

-كيف يمكن تفعيل تقنيات التنشيط لتحسين التحصيل الدراسي؟

-ما هي الشروط الضرورية لإرساء التعلم النشط؟

أهداف البحث:

إن الغاية من وراء دراسة موضوع التنشيط التربوي، تتجلى في تسليط الضوء أكثر على هذه الآلية في تدبير الدروس في المؤسسات التعليمية، بغية الرفع من جودة التعلمات لدى المتعلمين والمتعلمات، وذلك من خلال:

-تشخيص وضعية التنشيط التربوي في المؤسسات التعليمية الإبتدائية.

-التعريف بالتقنيات التنشيطية الناجعة في الرفع من التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

-اقتراح الحلول العملية لدمج هذه التقنيات في الممارسة المهنية للمدرس.

منهج الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الإحصائي، من خلال جمع بيانات ميدانية مرتبطة بتقنيات التنشيط بالمؤسسات التربوية، ثم عملت على تحليلها بغية الوصول إلى نتائج دقيقة وعلمية، يمكن

استثمارها لإيجاد حلول عملية تساعد على الرفع من كفاءة الموارد البشرية للقطاع، مما يرفع من التحصيل الدراسي في صفوف المتعلمات والمتعلمين.

المحور الأول: تقنيات التنشيط التربوي

كثيرة هي تقنيات التنشيط التي يمكن للمدرس استثمارها في تدبير درسه، فيكفي أن يختار التقنية المناسبة لموضوع الدرس، حتى يحقق أهدافه، وعموما، كلما تم إشراك المتعلم أثناء توظيف التقنية، كلما ازدادت حظوظ نجاح الدرس. في هذا المحور سوف أقتصر على إبراز بعض من هذه التقنيات، مع إعطاء نماذج وأمثلة لاستثمارها في الفصول الدراسية.

1- تقنية حل المشكلات.

تعتبر تقنية حل المشكلات إحدى صيغ التعلم التي يحاول الفرد فيها التغلب على المصاعب التي تواجهه لبلوغ هدف مرغوب، حيث تقتضي التقنية طرح المدرس مشكلة على متعلميه مع توضيح أبعادها، ثم يعمد إلى إثارة النقاش حولها، بغية توجيههم إلى الخطوات والعمليات التي تساعدهم على حل هذه المشكلة، فيعمل المدرس على تحفيز المتعلمين لدفعهم إلى التفكير، واستحضار المعلومات المرتبطة بالمشكلة، ليصل إلى تقويم الحل أو الحلول التي اقترحها المتعلمون(كريمان محمد بدير، 2018: 97). هكذا يمكن أن نلخص مراحل هذه التقنية إلى الخطوات الثلاث التالية:

-التقديم.

-التوجيه.

-التقويم.

تعد مهارات حل المشكلات من المهارات المطلوب إنمائها في شخصية المتعلم، وذلك من خلال إقداره على: استرجاع المعلومات، وتفسيرها واستخدامها وإنتاجها وعرضها أو تقديمها بطرق مختلفة، وفي

سياقات متنوعة، مما يساعده على اكتساب القدرة على حسن اتخاذ القرار، خصوصا إذا ما تم تدريبه على حل مشكلات واقعية مرتبطة بحياته داخل أسرته ومجتمعه.

مثال تطبيقي للتقنية:

المادة: النشاط العلمي

المستوى: السادس

الموضوع: التلوث

1. يقدم المدرس المشكلة المرتبطة بالتلوث:

في بعض المدن الساحلية تلقى مياه المجاري في البحر، وتكمن خطورة ذلك في أن هذه المياه تحمل كميات كبيرة من المواد العضوية (النفايات)، والمنظفات الصناعية، والمطهرات الكيميائية المختلفة، الناتجة عن الاستخدام المنزلي، مما يسبب تلوثا خطيرا للمياه، كما أن إلقاء مياه المجاري في الأنهار والبحيرات يؤدي إلى تسرب المواد الضارة، وتلوث مياه الآبار.

اقترح (ي) الحلول العملية والعلمية للحد من هذه المشكلة أو التقليل من مخاطرها.

2. يطلب المدرس من كل مجموعة البحث عن حل للمشكلة، بحيث تكون الحلول علمية وعملية ومبنية على أسس ومبادئ صحيحة.

2- تقنية فكر-زاوج-شارك.

هي تقنية مستحدثه مشتقة من التعلم التعاوني كان لها اسم آخر هو فكر وانتقد صديقك، ثم طورت، حتى تمكن المتعلم الوقت الكافي للتفكير، حيث يقوم المدرس بطرح سؤال، ثم يفكر كل متعلم على حدة في الجواب عن السؤال المطروح، ثم يقوم بمشاركة جوابه مع زميله، ثم يقوم المتعلمين بمشاركة الحل مع الجميع.

هذه التقنية يمكن استثمارها في التقويم المرحلي أو النهائي(عبد الله بن خيس أمب و سعيدي وهدى بنت علي الحوسنية، 2016: 192)، حيث يقوم المدرس مثلا بطرح وضعيه في موضوع معين، ويعطي للمتعلمين فترة من الوقت، خمس دقائق مثلا للتفكير، وبعد انتهاء المدة يصفق الاستاذ، ثم يبدأ المتعلمون المناقشة في ما بينهم بشكل ثنائي، مدة خمس دقائق أخرى، ثم يصفق، فيقوم المتعلمون بمشاركة الحل بشكل جماعي. هكذا فإن التقنية تمر عبر الخطوات التالية: – طرح السؤال من طرف المدرس – السماح للمتعلمين بوقت للتفكير منفردين وبشكل اثنائي – دعوة الأزواج لمشاركة افكارهم مع الصف بأكمله.

مثال تطبيقي للتقنية:

-المكون: الرياضيات.

-الموضوع: الكسور.

يطرح المدرس سؤالا على المتعلمين، يثير التفكير لديهم، وذلك قبل البدء في وحدة الكسور: **هل يمكنك التفكير في مواقف تستخدم خلالها الكسور في حياتك اليومية؟**

نود أن نستخدم استراتيجية **فكر– زاوج – شارك** للحديث عن أفكارك، أمامك عدة دقائق للتفكير في إجابتك، وعندما أعطي الإشارة، توجه إلى الشريك، وشاركه أفكارك (ينتظر المدرس دقيقتين بينما يفكر المتعلمون بشأن السؤال المطروح)

يطلب المدرس من كل متعلم أن ينتقل إلى الشريك ويناقش معه في ما يفكر فيه.

-أحمد لخديجة: كنت أفكر في استخدامها عند تناول الطعام، مثل البيتزا، إذا كانت لدينا ثماني شرائح من البيتزا وترغبين في حصول كل فرد على نفس القدر منها، فعليك إحصاء عدد القطع، فما الذي فكرت فيه؟

-خديجة لأحمد: النقود تشبه الكسور، فاثنان من نصف درهم تعادل درهما واحدا، فهناك طرق كثيره لاحتساب النقود التي تشكل جزءا من قدر أكبر.

-دور المدرس: يطالب للمتعلمين، بمشاركة الأفكار مع المجموعة بالكامل.

-أحمد: تحدثت انا وخديجة حول كيفية تقسيم أصناف طعام مثل البيتزا إلى كسور، كما تحدثنا أيضا عن الشبه بين النقود والكسور، وأن هناك كميات أصغر تساوي في مجموعها كميات أكبر وهذا هو المقصود من الكسور.

3. تقنية التعلم باللعب.

يعرف اللعب بأنه نشاط محدد، يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية. إن أسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة، وتقريب مبادئ العلم للأطفال، وتوسيع آفاقهم المعرفية(كريمان محمد بدير، 2018: 102).

فالألعاب التربوية تساهم في النمو المعرفي للطفل، حيث تستهدف كل لعبة تعلما خاصا: معرفة الألوان، الأشكال، الأبعاد، معرفة المكان والزمان، معرفة الأعداد. كما تيسر هذه الألعاب التنشئة الاجتماعية للطفل، على اعتبار أن هذه الألعاب لها قواعد محددة، تتطلب انضباط الطفل لها. إنها تدريب حقيقي للحياة المجتمعية، التي تضبطها هي الأخرى مجموعة من القوانين، وتفرض على أفراد المجتمع احترامها ومراعاتها في سلوكاتهم وتصرفاتهم.

إن دور اللعب التربوي في التنشئة الاجتماعية، يظهر بوضوح عندما يلعب الأطفال جماعة، عندها يتعين على الطفل احترام التناوب، واحترام إيقاع كل طفل من زملائه، وتقبل نتيجة اللعب. فيتطلب منه القدرة على الأخذ بعين الاعتبار أقرانه الآخرين، وتقبل الخسارة والقدرة على التغلب على التوترات التي يمكن أن تحدث داخل المجموعة.

كما يمكن هذا النوع من الألعاب الطفل من تطوير كفاءته اللغوية، ذلك أن الطفل حين يلعب، يستأنس بالرصيد اللغوي الخاص والمتداول أثناء اللعبة (أسماء الحيوانات، أسماء الفواكه، أسماء الحرف والمهن)، إضافة إلى ذلك، الأطفال حين يلعبون جماعة، يضطرون إلى إرساء تواصل لغوي لفظي فيما بينهم، يكون مفهوما بالنسبة للجميع. كما يتيح هذا النوع من الألعاب تكرا وتدعيم بعض المعارف لدى الطفل، دون إحساس الطفل بالتعب والملل.

أمثلة تطبيقية للتقنية:

-الألعاب الحركية: السباق والقفز والمصارعة والتوازن والتأرجح والجري وألعاب الكرة.

-ألعاب الذكاء: التمثيل المسرحي ولعب الأدوار.

-ألعاب الحظ: الدومينو، ألعاب التخمين.

-القصص والألعاب الثقافية: المسابقات الشعرية، بطاقات التعبير.

المحور الثاني: مقومات التعلم النشط

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فالمدرس في التعلم النشط، يعمل على تيسير وتسهيل هذه العملية، وذلك يقتضي توفر مجموعة من الشروط التي تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من وراء تبني هذا النمط من التعلم:

-إلمام المدرس بالمهارات الأساسية لاعتماد تقنيات التنشيط:

للتعلم النشط مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المدرس، منها التخطيط للمواقف التعليمية المتمحورة حول المتعلم، ومعرفته بأصول استخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط.

-حماس المدرس نحو تطبيق التعلم النشط:

حماس المتعلم ينتج من حماس المدرس، فإذا كان المدرس متحمسا لتطبيق أساليب وطرائق واستراتيجيات التعلم النشط، فإن ذلك سينعكس على تفاعل متعلميه معه في أثناء التطبيق.

-تقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة: من الأدوار المهمة للمدرس في التعلم النشط، تقديمه للتغذية الراجعة والتعزيز المناسب والفوري، ليحقق التعلم النشط الأهداف المرجوة من استخدامه.

-التنويع في استثمار تقنيات التعلم النشط: من الأساسي تنويع استخدام التقنيات التنشيطية، وذلك من أجل الإبقاء على انتباه المتعلمين، والاستجابة لمختلف أشكال تعلمهم (عبد الكريم غريب، 2008: 304). ما يتوجب عند اختيار التقنية، مراعاة الأهداف المراد تحقيقها، ونوعية المحتوى الذي يتعامل معه.

-الإشراف الفعال على ممارسة المتعلمين للأنشطة: بما أن دور المدرس هو تيسير عملية التعلم، لذا يجب عليه الإشراف على ممارسة المتعلمين للأنشطة المطلوبة منهم، ولا يجب تركهم هكذا بحجة أن الأمر يتعلق بالتعلم النشط، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، فيتم تركه يفعل ما يشاء.

-مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين: يتوجب على المدرس مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم الموجودة بين المتعلمين أثناء تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق أساليب وطرائق وتقنيات التعلم النشط.

أخيرا، لابد من الإشارة إلى أهمية التخطيط لدمج تقنيات التنشيط في بناء التعلمات وإرساء المهارات والكفايات لدى المتعلم (ة)، فلا يمكن اعتماد هذه القنيات بطريقة مرتجلة، وإنما يتوجب على المدرس اختيار أو الدفع إلى اختيار التقنية أو التقنيات التي تبدو أكثر ملاءمة بالنسبة لكل مجموعة أو مجموعة جزئية أو لمتعلم (ة) ما، مما يتناسب مع تحقيق الأهداف المسطرة مسبقا. وبالنظر إلى تعدد الأهداف، يجب التنويع في تبني هذه التقنيات مما يساعد من جهة، على تحقيق مختلف هذه الأهداف، ثم من جهة أخرى، تجنب الوقوع في الرتابة، والتي من شأنها أن تؤدي إلى نفور المتعلم (ة) من التعلم.

الدراسة الميدانية:

تم إعداد استمارة حول موضوع التنشيط التربوي، ثم تم توزيعها على 40 أستاذ وأستاذة بغية تجميع بيانات من الميدان، وبعد تعبئتها وتجميعها تم الحصول على ما يلي:

معلومات عامة:

س1: الجنس: ذكر، أنثى.

الصفة / الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
أستاذ (ة)	19	13	32

الجدول رقم1: علاقة الصفة بالجنس

تم الحرص على أن توزع الاستمارات بالتساوي بين الجنسين. لكن، عدد الاستمارات المسترجعة أقل من عدد الاستمارات الموزعة، وهذا أمر طبيعي.

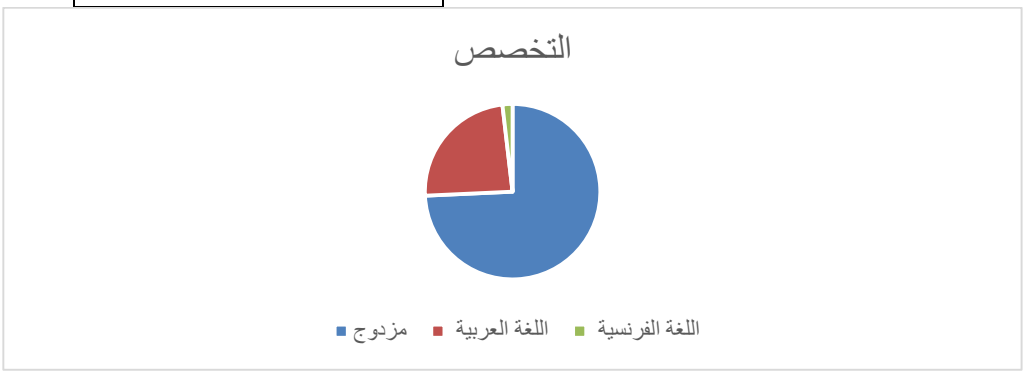
س2: التخصص

التخصص	عدد الإجابات	النسبة المئوية
مزدوج	19	56.3%
اللغة العربية	6	18.8%
اللغة الفرنسية	8	25%
المجموع	32	100%

الجدول رقم 2: تخصص الأساتذة

يلاحظ أن غالبية الأساتذة المستجوبين يندرج تخصصهم في التخصص المزدوج، أما أساتذة التخصص، فأعدادهم متقاربة كما يبين المبيان التالي:

المبيان رقم 1: تخصص الأساتذة



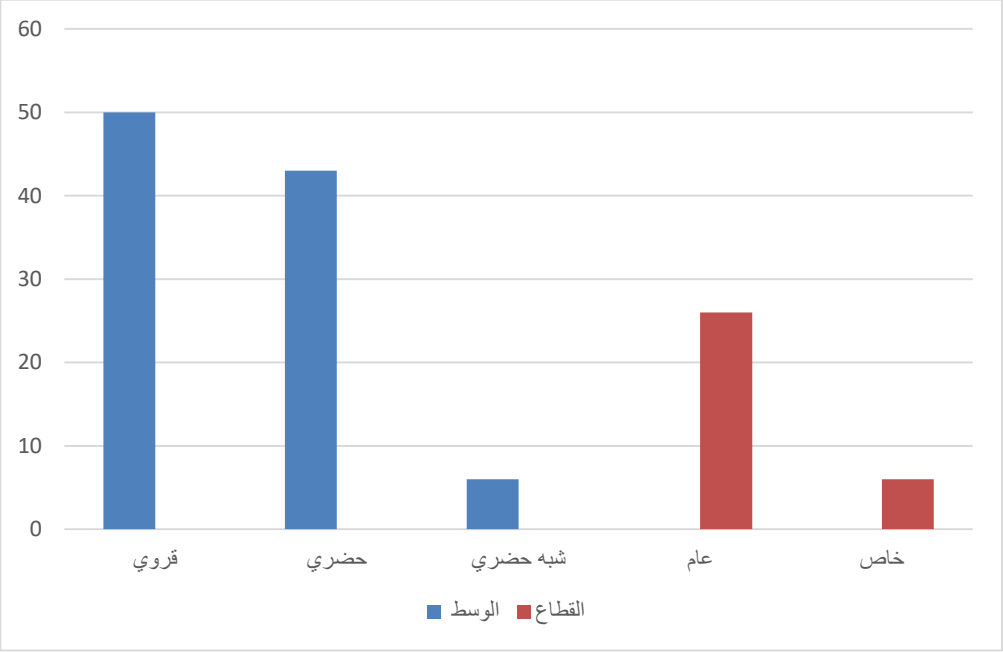
س3 : نوع المؤسسة التربوية و الوسط الذي تتواجد به المؤسسة

الوسط/ النوع	خاص	عام	النسبة المئوية
حضري	6	8	43.8%
شبه حضري	-	2	6.3%
قروي	-	16	50%
المجموع	6	26	100%

الجدول رقم 3: مكان العمل

والمبيان التالي يبين النسب للوسط والقطاع الذي ينتمي إليه الأساتذة المستجوبين:

المبيان رقم 2: مكان عمل الأساتذة



يتبين أن حوالي نصف المستجوبين من المجال القروي، بينما النصف الأخر يشمل المجال الحضري بنسبة 43.8%، والمجال الشبه حضري بنسبة 6.3%. بينما يشتغل أكثر الأساتذة المستجوبين بمؤسسات عامة، وذلك بنسبة 81.3% في حين تمثل المؤسسات الخاصة 18.8%.

أسئلة الاستمارة:

س1: هل استفدت من دورة تكوينية لتفعيل حصص تنمية المهارات الحياتية ؟ نعم، لا.

وكانت جميع الأجوبة لا، وهذا أمر متوقع، لأن هذه الأنشطة مستجدة في المجال الدراسي، وأيضا لقلة الدورات التكوينية التي تبرمج في هذا الموضوع .

س2: هل لديك معلومات أو تكوين عن تقنيات التنشيط التربوي؟ نعم، لا.

أغلب الإجابات بنسبة 75% كانت بنعم، وذلك لأهمية هذه الأنشطة، ودورها في بناء المعارف لدى المتعلمين.

س3: هل تعتمد هذه التقنيات داخل الفصل؟ نعم، لا ولماذا؟

فكانت نسبة أجوبة المستجوبين كلها بنعم، وبخصوص التفسير لماذا، فنسبة 31% الإجابات اتجهت لدور هذه الأنشطة في تسهيل العملية التعليمية التعلمية، لكل من الأستاذ والمتعلمين، ولم يتم الإجابة من قبل الباقي .

س4: ماهي طرق التنشيط التي تعرفها؟

أجاب المستجوبين عن الطرق التي يعرفونها، مثل طريقة العصف الذهني، حل المشكلات والعمل بالمجموعات وغيرها.

وهذا يبين وعي الأساتذة بدور هذه التقنيات وأهميتها.

س5:هل تجد تفاعلا من قبل المتعلمين عند اعتماد هذه التقنيات؟

س6:هل تجد صعوبة أثناء بناء التعلمات عند اعتماد هذه التقنيات؟

س7:في نظرك ما هو نوع التعلم الذي يفضله أغلب المتعلمين؟

س9:هل تعتمد تقنيات التنشيط الإلكترونية؟

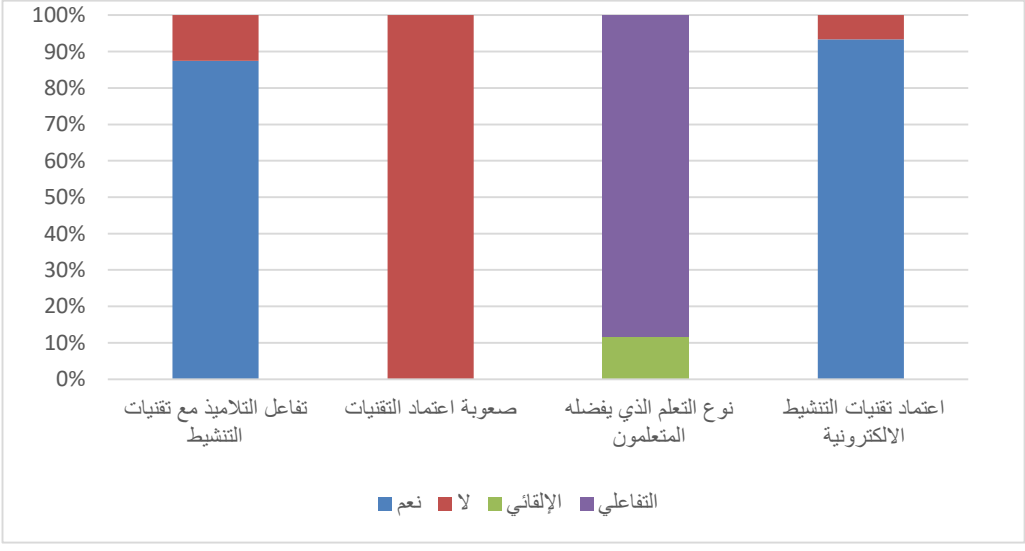
في الجدول التالي توضيح بالنسب المئوية للأجوبة المحصل عليها من خلال الأسئلة أعلاه:

تفاعل التلاميذ مع تقنيات التنشيط	صعوبة اعتماد هذه التقنيات	نوع التعلم الذي يفضله المتعلمين	اعتماد تقنيات التنشيط الإلكترونية
نعم 70%	نعم 0%	الإلقائي 10%	نعم 70%
لا 5%	لا 75%	التفاعلي 75%	لا 5%
المجموع: 75%	المجموع: 75%	المجموع: 85%	المجموع: 75%

الجدول رقم4: واقع التعلم النشط في المؤسسات التعليمية

والمبيان التالي يوضح نسب المعطيات بالجدول أعلاه:

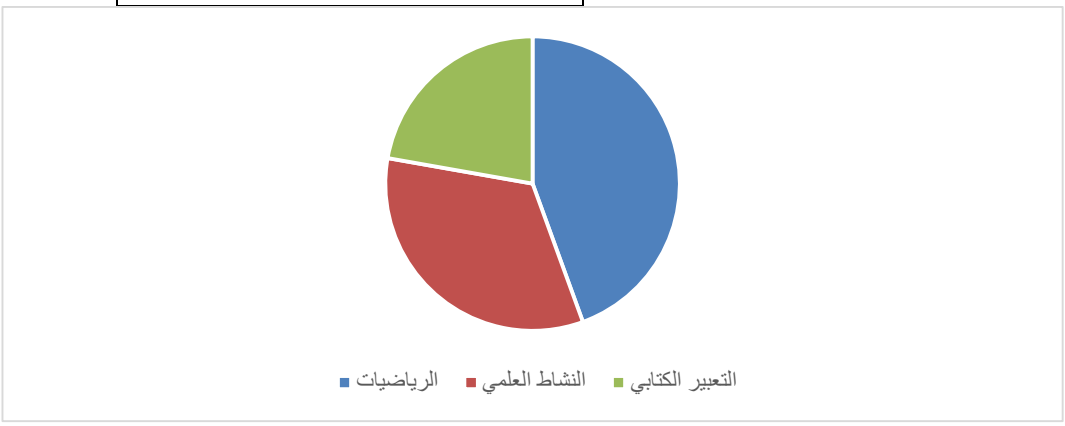
المبيان رقم3: معطيات حول تقنيات التنشيط في المؤسسات التعليمية



س 8:ما هو المكون الذي ترى فيه ضرورة اعتماد هذه التقنيات؟

أجاب المستجوبين كل حسب تخصصه عن المكون الذي يرى فيه ضرورة اعتماد هذه التقنيات لتسهيل التواصل بينه وبين المتعلمين، وإنجاح عملية التعلم بالنسب التالية:

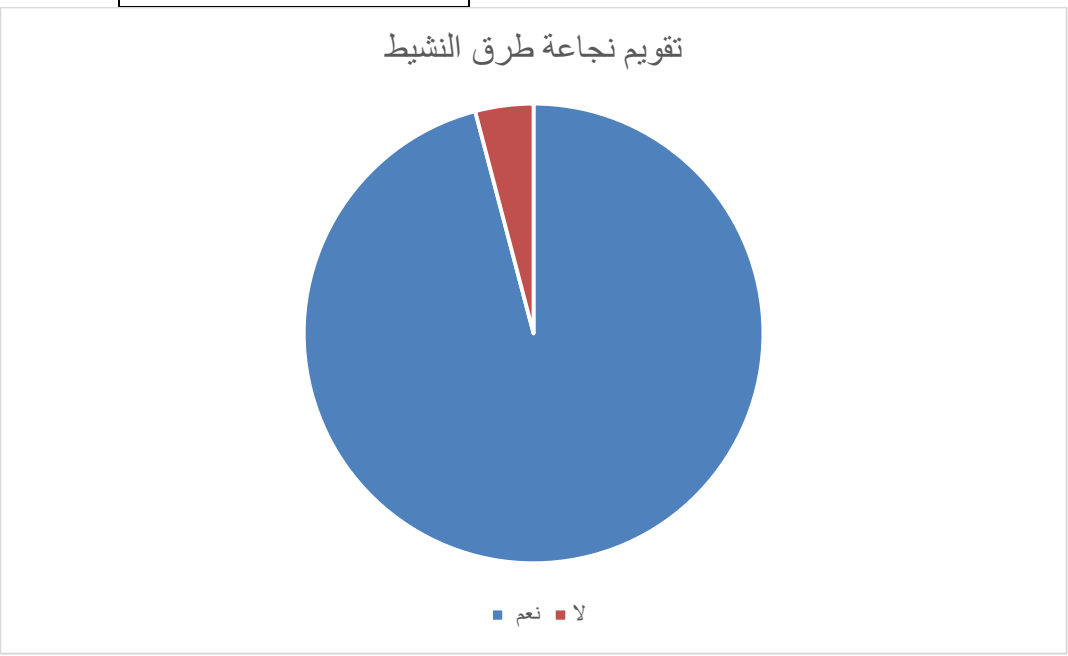
المبيان رقم 4: علاقة تقنيات التنشيط بالمكونات الدراسية



س10:كيف تقوم نجاعة هذه الطرق التنشيطية لدى المتعلمين ؟

نسبة ما يقارب 75 بالمئة لم تجب عن هذا السؤال، وما يقارب 5بالمئة فقط من صرح بأن هذا التقويم، يكون من خلال ملاحظة مدى تفاعل المتعلمين مع الدرس أثناء توظيف تقنية التنشيط.

المبيان رقم 5: نجاعة تقنية التنشيط



س11:هل لديك طرق تنشيطية خاصة ؟

إذا كان الجواب بنعم ماهي هذه الطرق؟ جميع الإجابات كانت بالنفي مما تعذر معه معرفة تقنيات تنشيط خاصة بالأستاذ.

س12:ما هي مقترحاتك لتفعيل طرق التنشيط التربوي داخل المؤسسات التعليمية ؟

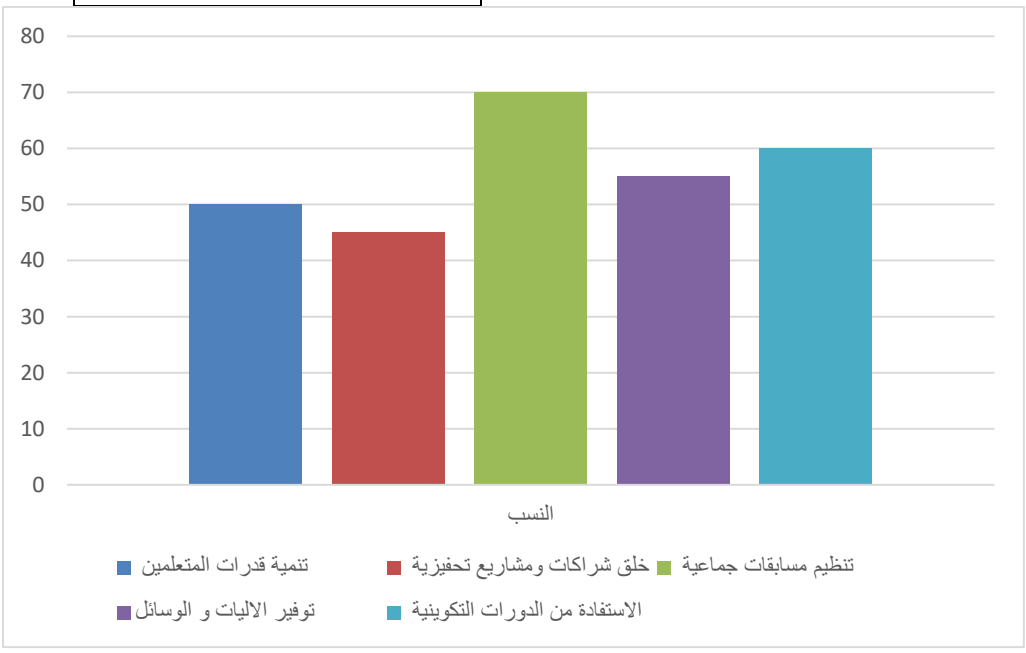
إن طرح هذا السؤال كان لجرد آراء السادة الأساتذة قصد معرفة المقترحات التي من شأنها أن تساهم في إغناء البحث بمقترحات وتوصيات جديدة وكانت الإجابات في اتجاه موحد على النحو التالي :

تنمية قدرات المتعلمين وتنشيط مجال المهارات الحياتية .	خلق شراكات ومشاريع وتحفيز المبادرة الفردية والجماعية لتنشيط المدرسة.	تنظيم مسابقات جماعية لمختلف المستويات لتحريك روح التنافس بين المتعلمين.	توفير الآليات و الوسائل المساعدة لذلك.	الاستفادة من الدورات التكوينية.
50%	20%	70%	55%	60%

الجدول رقم 5: اقتراحات الأساتذة للنهوض بالتعلم النشط

وفي المبيان التالي توضيح لنسب المقترحات لتفعيل طرق التنشيط في المؤسسات :

المبيان رقم 6: اقتراحات الأساتذة



تحليل ومناقشة النتائج:

من خلال تحليل ومناقشة جميع الأجوبة المتوصل إليها من طرف الأساتذة، يلاحظ أن نسبة 93،8% عبروا عن اهتمامهم باعتماد هاته الطرق داخل الفصل، وهذا التعبير ما هو إلا تصريح عن مدى إيمانهم بالدور الفعال لتقنيات التنشيط، وللأثر الإيجابي الذي يلامسونه عند تبنيهم لهذه

التقنيات في بناء التعلمات. خصوصا وأن نسبة 75% من المستجوبين استفادوا من تكوين في تقنيات التنشيط، مما يجعلهم على دراية بأهمية هذه التقنيات في بناء التعلمات، إضافة لأثارها الإيجابية على شخصية المتعلم (ة).

تشير النتائج كذلك، إلى أن نسبة 53،1% أكدوا على نجاعة طرق التنشيط في الفصل، بالرغم من أن هذه النسبة مرتفعة (أكثر من النصف) إلا أنها تبقى محدودة، ويمكن تفسير ذلك، بأن عدد من المبحوثين (ات) لم يجيبو أصلا عن هذا السؤال، وذلك لعدم إلمامهم بالمؤشرات الكفيلة بقياس مدى نجاعة هذه الطرق. في حين أن الثلث فقط من عبروا عن عدم نجاعة هذه الطرق، ومرد ذلك إلى الإكراهات والصعوبات التي تعترض المدرسين (ات) في تبني التعلم النشط في التدريس، حيث أن هذا الأخير يحتاج إلى بيئة ملائمة لاعتماده، معلوم أن أكثر من نصف المستجوبين يشتغلون في وسط قروي أو شبه حضري، ومعلوم كذلك نقص الإمكانيات والوسائل الضرورية للاشتغال في هذه الأوساط، إضافة إلى ذلك، فالمناهج الدراسية المعتمدة، لا تولي أهمية كبيرة لاستثمار هذه التقنيات في التدريس، وتعطي أهمية للمعارف والمكتسبات التي يجب تدريسها للمتعلم (ة)، وأمام طول المقررات، يجد المدرس (ة) نفسه مضطر إلى اعتماد طرق تقليدية في التدريس، تسعفه في مهمة استكمال هذه المقررات في الآجال المحددة له.

كما أن نسبة 100% من الأساتذة، قد أقرت بأن طرق التنشيط تساهم في تحسين مردودية التعلم، فيستنتج من ذلك أن لتقنيات التنشيط فضل كبير في تنمية قدرات المتعلم، والرفع من المستوى التحصيلي، وذلك من خلال إضفاء الدينامية على العملية التعليمية، وإشراك المتعلمات والمتعلمين في بناء الدرس، مما يدفعهم إلى الإقبال على التعلم، مما يعزز من اكتساب المعارف والمهارات والقدرات والكفايات المخطط لها. هذا الإقرار من طرف أطر التدريس، بأهمية طرق التنشيط في تجويد التعلمات لدى المتعلمات والمتعلمين، يجعل جل الأساتذة يدمجون هذه التقنيات في أسلوب تدريسهم.

من خلال الاجابات على الأسئلة كذلك، نجد أن نسبة 87،5% من الأساتذة أجمعوا على أن تقنيات التنشيط تساهم بشكل ملحوظ في الرفع من مستوى التعبير الشفوي لدى المتعلمين، وبالتالي قدرتهم على المشاركة والتفاعل داخل الفصل، مما يحفزهم على التنافس والسعي لتحقيق نتائج مشرفة، لذلك يمكن القول أن لتقنيات التنشيط دور حاسم في إرساء الكفاية التواصلية لدى المتعلمات والمتعلمين، وهذا معطى أساسي، لأن من شأن ذلك إعداد المتعلم (ة) القادر على تحمل المسؤولية في مجتمعه مستقبلا بكل فعالية ونجاعة.

نجد أيضا أنه 68%من الأساتذة أكدوا أن هذه الطرق تساهم في تطور القيم والسلوكيات الايجابية، من خلال تكليف المتعلمين (ات) بمهام وأنشطة تتم من خلال التعلم التعاوني، وتتخللها أنشطة تنمي الذكاء العاطفي، كما أن هذه التقنيات تساعد المتعلم (ة) على إدراك صورة إيجابية، والتحرر من سيطرة الأنا الأعلى، يتم ذلك من خلال أنشطة تضع المتعلم (ة) في وضعيات تعليمية تحاكي وضعيات حقيقية من بيئته، فتهيئه للتعامل مع مواقف ثقافية واجتماعية سيعيشها لا محالة مستقبلا. هذه النسبة المهمة تؤكد بالملموس قناعة الأساتذة بدور تقنيات التنشيط في إكساب المتعلم (ة) سلوكا مدنيا يسهل عليه الاندماج في مؤسسته وفي مجتمعه.

ومن خلال الأجوبة كذلك، نجد أن 59،4%من الأساتذة أقروا بأن اعتماد تقنيات التنشيط وتفعيلها يكسب التلاميذ الثقة بالنفس، لأنه يكون محور العملية التعليمية التعلمية، والفاعل الأساسي أثناء التعلم، حيث يقترح الحلول المناسبة للوضعيات التي يعالجها بتوجيه من مدرسيه، من خلال استحضار مختلف التعلمات السابقة، فتكون الفرصة سانحة للدفع بالمتعلم إلى الاعتماد على نفسه، واستثمار مؤهلاته وإمكاناته في التعلم، أما دور الأستاذ (ة) فيقتصر دوره على تيسير ومساعدة المتعلم (ة) على التعلم.

كما أن 68،8% من الأساتذة، يؤكدون أنهم يجدون تفاعلا ملحوظا من قبل المتعلمين أثناء اعتمادهم هاته الطرق، والتي ترافق الأستاذ في جل مراحل الدرس، وذلك طبيعي بالنظر إلى أن الدرس

الذي يدمج تقنيات التنشيط يصير درسا ممتعا وجذابا للمتعلم (ة)، فتكون هذه الطرق وسيلة لمعالجة مجموعة من المشكلات التربوية التي تحد من جودة العملية التعليمية التعلمية، من مثل النفور والملل اللذان ينتجان عن الرتابة في طرق التدريس. إن من شأن تبني طرق التنشيط تكسير هذه الرتابة وبث الروح والحيوية في التعلم.

نتائج الدراسة:

من خلال النتائج المحصل عليها، تم الوقوف على مدى وعي الأساتذة بأهمية التقنيات التنشيطية في تجويد التعلمات والرفع من التحصيل الدراسي للمتعلمين، وذلك ما أكدته جل الإحصاءات المجمعة لدى عينة البحث، وهذا راجع لاستيعاب أغلب الأساتذة، إن لم نقل كلهم بالدور الهام لهاته التقنيات على تحصيل المتعلمين، لكن ورغم ذلك، فتم الوقوف كذلك على حجم الخصاص الحاصل في تكوين الأساتذة في هذا المجال، حيث يتبين أن المدرسين ملمين بعدد ضئيل جدا من هذه التقنيات، مما يفوت على متعلميهم فرص كبيرة، لتحسين مستوياتهم، واكتساب القيم والسلوكات الإيجابية التي يتيحها اعتماد هذه التقنيات.

التوصيات:

من خلال دراستي لموضوع التنشيط التربوي، أرى أنه من اللازم العمل على تعزيز ودمج تقنيات التنشيط في أساليب التدريس، من خلال مباشرة الإجراءات التالية:

- تنظيم دورات تكوينية تهم التعريف بتقنيات وطرق التنشيط داخل الفصل الدراسي.

- التحفيز المعنوي والمادي للمتعلمين لتشجيعهم على التعبير والتواصل داخل الفصل وخارجه بمساعدة هاته الطرق .

- إنشاء لجان خاصة بتتبع اعتماد هذه التقنيات داخل الفصول وتحفيز التجارب الناجحة.

– تنظيم ورشات ودورات من طرف مختصين في التنشيط التربوي.

– عقد شراكات مع جمعيات المجتمع المدني التي تنشط في مجال التنشيط التربوي.

– تشكيل شبكة للتواصل بين مختلف الفاعلين والمهتمين بالتنشيط التربوي، لتبادل الآراء والاستفادة من التجارب الناجحة.

– خلق أندية خاصة بطرق التنشيط التربوي.

– عقد لقاءات تقييمية دورية.

– توفير الوسائل والآليات المساعدة لتفعيل طرق التنشيط التربوي.

– خلق شراكات ومشاريع وتحفيز المبادرة الفردية والجماعية لتنشيط المدرسة.

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة، تم الوقوف على وجود علاقة وثيقة بين توظيف تقنيات التنشيط وتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين ثم اكساب المتعلم (ة) المهارات والقدرات والكفايات الضرورية لبناء شخصيته المستقلة والمتزنة، وذلك من خلال الإيجابيات الكثيرة التي تقدمها هذه التقنيات إذا ما تم اعتمادها في بناء التعلمات:

– خلق الحافزية نحو التعلم: فالتعلم الذي يستثمر تقنيات التنشيط يكون فيه المتعلم (ة) محور العملية التعليمية التعلمية، فيشارك في جميع مراحل بناء الدرس، مما يجنبه الملل والنفور من التعلم، خصوصا إذا ما تم التنويع في استثمار مختلف تقنيات التنشيط المتاحة.

– تساعد تقنيات التنشيط المتعلم (ة) على تذكر التعلمات: حيث تربط هذه التقنيات بين التعلم والإجرائية، فيتم تخزين المكتسبات بشكل أفضل، فيسهل استحضارها أثناء حل المشكلات التي يمكن أن يواجهها في حياته العملية.

_التربية على القيم: إن تبني تقنيات التنشيط يوفر الظروف الملائمة لتبني المتعلم (ة) السلوكات والمواقف والقيم الإيجابية، لأن هذه التقنيات تضع المتعلم (ة) في وضعيات تفاعلية مع الآخر، وتدفعه إلى التواصل معه ثم التعاون معه والتفاهم معه بغية إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المدروسة في وضعيات تعليمية تعلمية.

– اكتساب شخصية متزنة: من حسنات اعتماد تقنيات التنشيط، جعل المتعلم (ة) واثقا من نفسه، فهو الفاعل الرئيسي في التعلم، فهو الذي يختار أسلوب التعلم الذي يراه ملائما لحاجاته وميولاته، ويحدد الوثيرة المناسبة لمؤهلاته، ثم يستحض الموارد الضرورية لإيجاد الحلول للوضعيات التعليمية التي يوضع فيها، مما ينعكس إيجابا عليه، فيكتسب شخصية مستقلة، تجعله قادرا على التعلم مدى الحياة.

قائمة المراجع:

1.عبد الكريم غريب(2008)، التواصل والتنشيط الأساليب والتقنيات، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.

2.عبد الله بن خيس أمبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنية(2016)، استراتيجيات التعلم النشط، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

3. كريمان محمد بدير(2018)، التعلم النشط، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

Educational activation and its role in improving learning

primary education model

AbstractThis study aims to shed light on educational revitalization techniques, as effective mechanisms in improving the learning among the female and male learners, by contributing to the acquisition of female and nd competencies to male learners with the necessary qualifications a facilitate their integration into their surroundings, and to make them able to assume responsibility in their society in the future, which requires a review of Teaching methods, and the nature of the relationship between his learners, in a way that allows these learners the the teacher and possibility of effective participation and become pivotal actors in building learning, Given the importance of these technologies in making the teaching-learning process effective and efficient, by changing the learning modes, giving the learner vitality and motivating the learner (e) to learn, I will work on highlighting a group of these techniques, then explaining the conditions that must be met in order for the educational activation techniques to be achieved. Including, before carrying out a field study, with the aim of identifying the reality of active learning in practice, identifying the obstacles to adopting this style of teaching, and then proposing practical solutions to help invest these techniques to raise the academic achievement of female learners and learners.

Keywords: active learning, activation techniques, academic achievement.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

العلاقة بين التغطية المعجمية والفهم في الكتاب المدرسي

د.عبد الرحيم ناجح

أستاذ باحث جامعة القاضي عياض– المغرب

ملخص: يهدف هذا البحث إلى رصد علاقة التغطية المعجمية (lexical coverage) بفهم المقروء. يتكون متن البحث من ثلاثة كتب مدرسية للمستويات الابتدائية الأولى. ولتحقيق الهدف من البحث، نقوم بحساب التغطية المعجمية المتمثلة في عدد المفردات التي سبق أن تعرّفها المتعلم في النصوص القرائية السابقة في كل نص قرائي على حدة، ونتتبع تدرجها في النصوص القرائية وفي المستويات الدراسية، لنرى ما إذا كان الكتاب المدرسي يتبنى رؤية تحدد بدقة ما عدد المفردات التي سبق أن تعرّفها المتعلم من قبل، وعدد المفردات التي لم يسبق أن تعرّفها. وقد خلص البحث إلى النتائج التالية: أولا، لا تتوفر الكتب المدرسية الموجهة إلى متعلمي اللغة العربية على عتبة حجم معجم يضمن فهم المقروء، ويجاري تطور اكتساب المعجم. ثانيا، لا يتوفر الكتاب المدرسي على رؤية تخص عدد المفردات المألوفة التي يتعيّن إدراجها في النصوص القرائية. ثالثا، لا يتوفر الكتاب المدرسي على معايير تهم إدراج نسبة المفردات غير المألوفة في النصوص القرائية. رابعا، لا تتدرج التغطية المعجمية حسب النصوص القرائية والمستويات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المعجم، فهم المقروء، التغطية المعجمية، حجم المعجم.

مقدمة

تعتبر العلاقة بين المعجم وفهم المقروء مركبة وديناميكية. فلا يمكن قراءة نص وفهمه دون تعرف مفرداته، حتى وإن كان القارئ يمتلك خلفية معرفية تتيح له التفاعل مع النص المقروء. ولا يمكن للقارئ أن يقرأ النص ويفهمه، وإن كان يمتلك معرفة نحوية تسمح له بتعرف التراكيب التي تنتظم النص. والدليل على ذلك أنه إذا صادف القارئ المتمكن من المعرفة النحوية نصا يتضمن كلمات لا يعرفها، فإنه لا يمكن أن يفهم النص. وعادة ما تكون النصوص مذيلة بمعجم يسمح بتعرف الكلمات غير المعروفة. ولا تُذيل بمعرفة تركيبية أو صرفية أو غيرها. وقد كشفت مجموعة من الدراسات العلاقة التي تصل المعجم بالفهم (لوفر (Laufer, 1992)، و(كيان (Qian, 1999))، و(نيشن(Nation, 2001))، و(نيشن وأنجل (Nation, K., & Angell, P., 2006))، و(أدولف وشميث (Adolphs, S. & N.) Schmitt,2003و (كوب (Cobb,2007))، و(زيلاندوشميث (Zeeland & Schmitt (2013)).

ويختلف حجم المعجم باختلاف المهارة اللغوية المطلوبة؛ فحجم المعجم الضروري لقراءة النصوص يختلف عن حجم المعجم الضروري للمحادثة الشفهية، وأن حجم المعجم الضروري للإنتاج مختلف عن حجم المعجم اللازم للتلقي. وكلما تطور معجم الطفل كلما ازدادت قدرته على فهم النص والعكس (كيفر وليزو (Kieffer, M.J., & Lesaux, N.K., 2007)). في هذا الصدد، وجد كيان (Quian,1999) أن معدل التعالق بين رائز مستويات المعجم والنتائج التي يتحصل عليها المختبر في رائز (TOFEL) (رائز اللغة الأنجليزية باعتبارها لغة أجنبية) يناهز (r= .82). ووجدت لوفر (1992) في اختبار 92 طالبا في السنة الأولى جامعي منهم الناطق الفطري بالعبرية، ومنهم الناطق بالعربية أن التعالق بين رائز مستويات المعجم (VLT) نيشن (1983)، ورائز الفهم يناهز (r=.50)، وأن التعالق بين رائز المعجم (Eurocentres Vocabulary Test) ميرا وجون (Meara & Jones 1988) يقدر بحوالي (r=.75).

1.الفرضية الأداتية

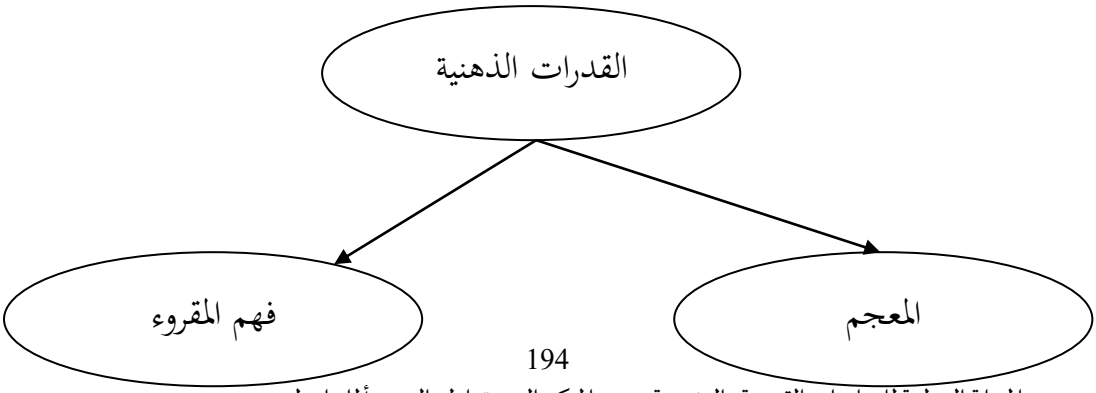
تتبنى الفرضية الأداتية (instrumentalist hypothesis) الدور الأساسي للمعجم في فهم المقروء(أندرسون وفريبودي (Anderson&Freebody,1981)). وتستند إلى التعالق بين النتائج التي يحصل عليها في رائز المعجم ورائز فهم المقروء. وتعتبر أن فهم المقروء يتأثر إيجابا وسلبا بمعرفة المعجم. وقد تم دعم هذه الفرضية من قبل العديد من الباحثين بدراسات تجريبية، مثل بيك وبيرفيتي

ومكاوين (Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G.,1982)،ومكاوين وبيك وأومانسون وبيرفيتي (McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R., & Perfetti, C. A,1983).

ومن مستلزمات هذه الفرضية من الناحية الديداكتيكية إيلاء تدريس المعجم أولوية في المنهاج. لذلك، فعندما يتعرض المتعلم إلى تعليم المعجم، يتفوق في قراءة النص وفهمه، مقارنة بالمتعلم الذي لا يخضع لتعليم المفردات التي يروجها النص (ستال وفاربنكس (Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M,1986). ويمكن افتراض أن جميع المفردات لا يمكن أن تكون لها نفس العلاقة بقراءة النص وفهمه. ومع ذلك، يتعيّن التأكيد على العلاقة بين المعجم الذي يعرفه المتعلم وفهم النص. والدليل على ذلك أنه يستحيل فهم نص جميع كلماته غير معروفة، حتى وإن كانت الخلفية المعرفية للقارئ لها علاقة وطيدة بما يقدمه النص.

2.فرضية القدرة

تعتبر فرضية القدرة (aptitude hypothesis) (Anderson & Freebody, 1981)أن حصول الفرد على نتائج عالية في رائز المعجم مؤشرٌ على قدرته اللغوية. وتعكس النتائج قدرة ذهنية عالية. وتفترض أن قدرة الفرد على فهم المقروء مرتبطة بالقدرات الذهنية أكثر من ارتباطه بالمعجم. وإذا كان الفرد الذي يفهم المقروء له قدرات ذهنية، فإن ذلك يعد مؤشرا على امتلاكه لحجم معجم مهم يعتبر بدوره نتيجة للقدرات الذهنية. وتفيد فرضية القدرة أن "الأفراد الذين يتوفرون على حجم معجم مهم يمتلكون القدرة على فهم المقروء؛ لأن لديهم مرونة ذهنية (mental agility) عالية"(أندرسون وفريبودي(4: 1979)). وعليه، يبدو أن العلاقة التي تربط فهم المقروء بالقدرات الذهنية هي نفسها العلاقة التي تربط المعجم بالقدرات الذهنية، حيث كلما كانت العلاقة الأولى قوية، كلما كانت العلاقة الثانية قوية، والعكس صحيح. ويمكن أن نمثل لذلك بالشكل التالي:



إن ما يستتبع هذه الفرضية من الناحية الديداكتيكية محدودية الاستناد إلى تدريس المعجم لتطوير قدرة المتعلم على فهم المقروء، لعدم تأثيره المباشر في فهم المقروء.

3.فرضية المعرفة

تعتبر فرضية المعرفة (knowledge hypothesis) أن حصول الفرد على نتائج عالية في رائز المعجم يعد بمثابة مؤشر على معرفته العميقة بالعالم والعكس صحيح. وبالتالي تفترض أن فهم المقروء مرتبط بالخلفية المعرفية للقارئ. وتتقاطع فرضية المعرفة ونظرية الخطاطة (schema theory) التي تعتبر أن المعلومات السابقة تؤثر في القدرة على فهم المعلومات الجديدة، وأن النصوص لا تحمل معنى في ذاتها، بل تقدم قرائن تتيح للقارئ بناء فهمه الخاص. وبالتالي تعتبر أن قراءة النص وفهمه عبارة عن عملية تفاعل بين النص والقارئ، حيث يقوم هذا الأخير بملاءمة القرائن التي يقدمها النص بالمعارف التي يمتلكها. وتفترض أن قراءة النص وفهمه تتطلب تنشيط أربع خطاطات: أولا،الخطاطات الشكلية (formal schemata) التي ترتبط بشكل النص؛ أي المعرفة التي يمتلكها القارئ الخاصة بالكيفيات التي تنتظم بها النصوص في أنواع (قصة، مقالة، تقرير،...). ثانيا، خطاطات المحتوى(content schemata) التي تتصل بالمعلومات والمعارف الخاصة بموضوع ما، والكيفية التي ترتبط بها لتشكل كلا. ويحدد أندرسون وبيشار (Anderson, R. C., & Pichert, J. W,1977) ثلاث وظائف تضطلع بها خطاطة المحتوى. تتمثل الوظيفة الأولى في تقديم قاعدة لملء الفراغات الموجودة في النص؛ لأنه يفترض ألا توجد رسالة صريحة تماما. وتقوم الوظيفة الثانية بتأويل الرسائل الملتبسة. وتضطلع الوظيفة الثالثة بخلق التوافق بين الأشياء المعلومة والمعلومات التي تقدمها الرسالة. ثالثا، خطاطات الثقافة. ويقصد بها المواقف والاعتقادات والعادات والتقاليد لطبقة اجتماعية ما. وتقدم النصوص ضمنيا خلفية ثقافية تتفاعل مع الخلفية الثقافية التي يمتلكها القارئ. ويمكن تفسير صعوبة قراءة بعض النصوص وفهمها استنادا إلى تقديمها خلفية ثقافية غير مألوفة. رابعا، الخطاطات اللسانية. ويقصد بها المعرفة النحوية والمعجمية. وتفترض أن قراءة النصوص وفهمها مرتبطان بالقدرة على تعرف كلماته.

ومع ذلك، تبقى الخطاطة اللسانية هي المدخل الأول لقراءة النص وفهمه؛ لأنه لا يمكن أن يتفاعل القارئ مع الخلفية الثقافية التي يقدمها النص ما لم يستطع أن يتعرّف المفردات المكونة له. ولا يمكن أن يقرأ النص ويفهمه دون القدرة على تعرف مفرداته، حتى وإن كانت قدراته الذهنية عالية؛ لأننا نفترض أن نسبة المفردات التي يعرفها القارئ حاسمة في الفهم. وإذا صاحب شرط تعرّف المفردات امتلاك

خلفية معرفية وقدرات ذهنية عالية، فإن ذلك من شأنه أن يرفع من عمق الفهم. وقد ترتبط الخلفية المعرفية بالمعجم. هب أن متعلمين بصدد قراءة نص حول مباراة في "الجيدو". وعند نهاية القراءة، قمنا بتقويم يخص المعجم في لعبة الجيدو. نفترض أن من يحصل على نتائج عالية في رائز المعجم هو المؤهل للحصول على نتائج عالية في رائز فهم المقروء. لذلك، نعتبر أن الخلفية المعرفية بدورها غير منفكة عن الفرضية الأداتية.

صحيح أن فهم المقروء مرتبط بالخلفية المعرفية للقارئ، وبتخمين معاني الكلمات في السياق، غير أن المعرفة المعجمية سابقة عليهما، حيث يصعب عمليا فهم نص اعتمادا على الخلفية المعرفية فقط. هب أن القارئ يمتلك خلفية معرفية، ولا يعرف كلمات النص. وهب أنه يريد تخمين معاني الكلمات غير المعروفة اعتمادا على السياق دون الاستناد إلى معرفة الكلمات الأخرى المروجة في النص، فإنه سيلجأ إلى استراتيجيات سيئة عندما تكون عتبة حجم المعجم أقل من المستوى المطلوب. وهو ما حذا بكلارك (1980) إلى اقتراح فرضية الدارة القصيرة (Short Circuit Hypothesis) التي تفيد أن لجوء المتعلم إلى تخمين معاني الكلمات غير المعروفة في النص إذا لم يستند إلى معرفة الكلمات المجاورة لها غير ممكن.

4.فرضية سرعة الولوج المعجمي

تأتي فرضية سرعة الولوج (the speed-of-access hypothesis) في سياق التفاعل مع الفرضيات الثلاثة المقترحة من قبل أندرسون وفريبودي (1979) من أجل تصحيح بعض منطلقاتها، وتجاوز نواقصها (ميزينسكي (Mezynski,1983 :254)). وتعتبر أنه إذا كان تعرّف الكلمات شرطا ضروريا لفهم النص، فإنه لا يمكن صرف النظر عن سرعة تعرفها بوصفها مدخلا مهما لفهم المقروء؛ لأن سيرورات تعرف الكلمة والفهم والتذكر توظف موارد معرفية محدودة. وعليه، إذا وظف القارئ مجهودا كبيرا في سيرورة تعرف الكلمة، فإن من شأن ذلك أن يكون على حساب السيرورات الأخرى. وترتبط فرضية سرعة الولوج المعجمي بالآلية (automaticity) .

لقد ارتبطت سرعة الولوج المعجمي للكلمة باللسانيات النفسية التي رامت رصد قدرة الفرد على سرعة تعرف الكلمة من خلال روائز قياس الآلية، مثل زمن ردة الفعل(reaction time) في أبحاث التطعيم، والأبحاث ذات الصلة بالقرار المعجمي. وارتبطت سرعة تعرف الكلمة بالقراءة والكتابة (كاريل وغراب (Carrell and Grabe, 2002)). وقد وجد فان جيلدرن وآخرون (Van Gelderen,A.&al.,2004) تعالقا بين سرعة تعرف الكلمة وفهم المقروء، سواء في اللغة الأولى أو

في اللغة الثانية. وخلص شونن وآخرون(Schoonen,R.&al.,2003) إلى تعالق سرعة تعرف الكلمة والقدرة على الكتابة.

وقد تبين من خلال مجموعة من الدراسات وجود علاقة بين سرعة تعرف الكلمة والقدرة على فهم المقروء(زانغ ولو (Zhang,X. & Lu,X.,2014))؛ لأن المتعلم الذي يتعرّف الكلمات المكونة للنص بسرعة يوجّه انتباهه لأشياء أخرى في النص. وقد وظف نيلي (Neely,J.H.,1977) رائز مهمة القرار المعجمي المطعّم (primed lexical decision task) لرصد علاقة الآلية بفهم المقروء، حيث قارن بين مجموعتين ثنائيتي اللغة فرنسية/ إنجليزية .كل مجموعة لها نفس القدرة على قراءة النص وفهمه في اللغة الثانية كما في اللغة الأولى. تتميز المجموعة الأولى ببط في قراءة النص في اللغة الأولى وفي اللغة الثانية. وتتميز المجموعة الثانية بالقدرة على قراءة النص بسرعة في اللغتين معا.

5.نظرية النجاعة الفعلية

يقترح بيرفيتي (Perfetti,2001) نظرية النجاعة الفعلية (verbal efficiency theory) لتسليط الضوء على العلاقة التي تصل المعجم بالفهم، حيث ينطلق من الفرضية التالية: إذا كان من الممكن قراءة كلمات النص دون فهمه، فإنه من غير الممكن فهم النص دون القدرة على قراءة كلماته. وقد ترجع جميع المشاكل المرتبطة بفهم النص إلى عدم نجاعة سيرورات تعرف الكلمات. ويقصد بالنجاعة الفعلية أن الولوج المعجمي السريع للكلمة من حيث بنيتها الصوتية والصرفية والدلالية والخطية يتيح تنشيط المهارات العليا للفهم، مثل استراتيجيات حل المشكلات والاستنتاج.

وتقوم سيرورة القراءة حسب نظرية النجاعة الفعلية على مرحلتين: أولا، مرحلة الولوج المعجمي، حيث يتم تعرف الكلمة في المرحلة الأولى، ومطابقتها مع المعجم الذهني. ويقتضي الولوج المعجمي الانطلاق من فك ترميز الكلمة نحو جميع المعاني المرتبطة بها. ثم يتم تجميع الكلمات في قضايا بمساعدة المعرفة المعجمية قصد بناء نموذج الوضعية.

ويعتبر بيرفيتي (1992) أن الخلفية المعرفية لا علاقة لها بالولوج المعجمي. لذا، يبدو أن بناء التمثيلات القضوية للنص لها علاقة اطرادية بالولوج المعجمي، حيث كلما كان الولوج المعجمي سريعا، كلما كان بناء التمثيلات القضوية سريعا والعكس. ثانيا، مرحلة الإدماج، حيث يقوم القارئ بإدماج التمثيلات القضوية في كل متماسك يسمى نموذج النص (text model) أو ما يسميه كينتش (1988) نموذج الوضعية (situation model) من خلال سيرورة الاستنتاج. فقولنا : "ينتظر سمير وابنته زيارة الطبيب من أجل العودة سريعا إلى البيت للاعتناء بالكلب الصغير" يفترض أن يتم الولوج المعجمي من خلال

تعرف كل كلمة، ومطابقتها مع المعجم الذهني الشيء الذي سيتيح تجميعها في تمثيلات قضوية، مما سيمكن من إدماجها في نموذج النص واستنتاج أن الزيارة كانت لغاية محددة.

يبدو أن جميع النظريات التي رصدنا في الإطار النظري تؤكد على العلاقة التي تربط المعجم بالفهم. وتفترض وجود علاقة بين التغطية المعجمية بوصفها مجموع الكلمات التي يعرفها القارئ، والكلمات غير المعروفة التي يُفترض أن يتعرفها خلال عملية القراءة استنادا إلى القرائن اللسانية وغير اللسانية.

وبناء عليه، إذا كانت النظرية الأداتية تؤكد على العلاقة الخطية والمباشرة التي تربط بين المعجم والفهم، وإذا كانت فرضية القدرة بدورها تؤكد على اشتقاق القدرتين: قدرة الفهم، وقدرة تعرّف المعجم من قدرة واحدة، وبالتالي وجود علاقة غير مباشرة بين المعجم والفهم، وإذا كانت فرضية المعرفة بدورها تتكئ على الخلفية المعرفية للقارئ لتفسير الفهم، فإنها لا تلغي دور المعجم في فهم المقروء، مثلها مثل نظرية النجاعة الفعلية، وفرضية سرعة الولوج المعجمي، فإن هذه الخلاصات من شأنها أن تبرر وجود إشكالية تتمثل في العلاقة بين المعجم والفهم في الكتاب المدرسي الموجّه إلى متعلّمي اللغة العربية.

إشكالية الدراسة وأسئلتها

نعتبر أن تعلم مهارة فهم المقروء تتعلّق بالقدرة على تعرّف كلمات النص موضوع الممارسة القرائية والسرعة والدقة في ذلك. ولا يمكن تعرّف كلمات النص القرائية بالسرعة والدقة اللتين تضمنان فهم المقروء إلا إذا كانت نسبة معينة سبق أن تعرفّها المتعلم من قبل، ونسبة معينة يمكن تعرفها اعتمادا على المعرفة الصرفية والقرائن اللغوية وغير اللغوية.

وإذا لم يراعَ في اختيار النصوص القرائية حجم المعجم وعمقه المناسبين، فإن من شأن ذلك أن يؤثر سلبا على فهم المقروء. وبالتالي على تعلم اللغة الهدف. ولا يمكن أن يتبنى الكتاب المدرسي نصا قرائيا لا يعرف المتعلم أية كلمة فيه. ولا يمكن أن يدرج في الكتاب المدرسي نصا قرائيا يعرف المتعلم جميع كلماته؛ لأن النصوص القرائية الموجهة للمبتدئين يتوخّى منها إقدار المتعلم على فك ترميز الكلمات وفهم المقروء.

انطلاقا مما سبق نطرح الإشكالية التالية: بما أنه لا يمكن أن نقدم للمتعلمين المبتدئين نصوصا قرائية لا يعرف فيها أية كلمة، وبما أنه لا يمكن أن نقدم له نصوصا قرائية يتعرف جميع كلماته، فهل هناك تصور يتبناه الكتاب المدرسي يخص حجم المعجم المألوف وغير المألوف الذي ينبغي أن يروّج في النصوص القرائية؟ وبما أن فهم المقروء مرتبط بسرعة تعرف الكلمات المتضمنة في النصوص القرائية، فهل يمتلك

الكتاب المدرسي تصورا يسهم في تطوير فهم المقروء من خلال مراعاة عمق المعجم المتمثل في البنيات الصواتية والصرفية والمقولات والمتلازمات الضامنة لسرعة فك ترميز الكلمات وتعرفها. وبالتالي المساهمة في تطوير مهارة فهم المقروء؟

يجد هاجس البحث مبرره فيما يلي: أولا، يتمثل تعلم اللغة أساسا في تطوير مهارتي الفهم والإنتاج. ثانيا، لا تخضع مهارة الفهم والإنتاج لتخطيط يراعي تطورهما عبر المستويات الدراسية. ثالثا، لا يتم اختيار النصوص القرائية في علاقتها بالمعجم، رغم الدور الذي يضطلع به في فهم المقروء. رابعا، لا يتم مراعاة حجم المعجم الذي يتعين إدراجه في كل نص قرائي على حدة. خامسا، لا تُراعى عدد الكلمات التي لم يسبق أن صادفها المتعلم في كل نص قرائي.

انطلاقا مما تقدم نطرح التساؤلات التالية:

-هل تتم مراعاة حجم المعجم الذي سبق أن تعرّفه المتعلم في النصوص القرائية الموجهة للمتعلم؟

-هل يخضع إدراج نسبة الكلمات المألوفة لمعايير واضحة؟

-هل تتم مراعاة نسبة الكلمات التي لم يسبق أن تعرّفها المتعلم في النصوص القرائية؟

-هل يخضع إدراج نسبة الكلمات غير المألوفة لمعايير واضحة؟

أهداف الدراسة

حاولت الأبحاث التي اشتغلت بموضوع العلاقة بين حجم المعجم والفهم أن ترصد التعالق بينهما من خلال استعمال الروائز؛ حيث يتم تقديم رائز قياس حجم المعجم لمجموعة من المختبرين، ورائز لقياس فهم المقروء، ثم يسعى البحث إلى إيجاد معاملات التعالق بينهما.كما أن الأبحاث التي اشتغلت بموضوع العلاقة بين عمق المعجم وفهم المقروء، عملت على استقصاء التعالق بينهما استنادا إلى روائز القياس. وهناك أبحاث اشتغلت بموضوع العلاقة بين حجم المعجم وعمقه وفهم المقروء اعتمادا على توظيف الروائز. وقد خلصت جميع هذه الدراسات إلى وجود معاملات تعالق مهمة بينهما. وقد همت هذه الأبحاث لغات مختلفة، وناطقين بلغات مختلفة.

تتوخى هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

-استثمار التعالق بين المعجم وفهم المقروء من أجل تسليط الضوء على العلاقة بينهما في النصوص القرائية في الكتب المدرسي للنظر فيما إذا كانت النصوص القرائية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية المبتدئين يتم اختيارها وفق معايير واضحة تخص حجم المعجم وعمقه؛

-الوقوف عند طبيعة العلاقة التي تربط حجم المعجم المروج في الكتاب المدرسي بفهم النصوص القرائية، حيث نسعى إلى تتبع تطور حجم المعجم في النصوص القرائية، لنرى ما إذا كان مؤلفو الكتب المدرسية واعين بأهمية مراعاة حجم المعجم المألوف وغير المألوف في النص القرائي، وواعين بضرورة مراعاة تطوره حسب النصوص القرائية، وتبعا للمستويات الدراسية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في المساهمة في إثراء النقاش الدائر حول علاقة المعجم بفهم المقروء؛ وفي سد النقص الحاصل في الأبحاث التي تعنى بالعلاقة بين المعجم وفهم المقروء في اللغة العربية، وفي لفت الانتباه إلى ضرورة مراعاة حجم المعجم في الكتاب المدرسي من أجل تيسير فهم النصوص القرائية بما يضمن تطور تعلم اللغة الهدف، وفي الاستفادة من خلاصات البحث من أجل مراجعة الكتب المدرسية في ضوء مراعاة حجم المعجم وعمقه الضامنين لتطوير القدرات اللغوية للمتعلم في السلك الابتدائي.

منهجية الدراسة

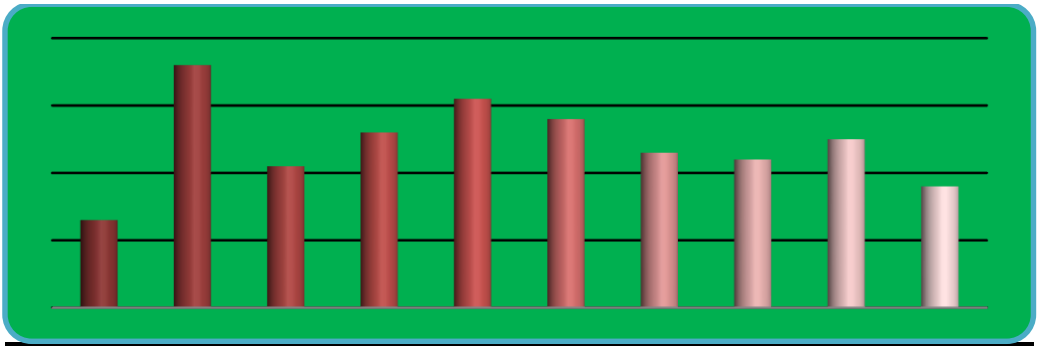
بما أنه يصعب اعتماد نصوص قرائية، يكون الهدف منها تعلم اللغة الهدف، يعرف المتعلم جميع المفردات المروجة فيها، وبما أنه يستحيل تقديم نصوص لا يعرف المتعلم أية مفردة فيها إطلاقا، فإنه يتعيّن أن ننظر في الحجم المروج في النصوص القرائية في علاقتها بالمعجم الذي روجه الكتاب المدرسي. ولتحقيق هذا الهدف نتبع المنهجية التالية: نرصد جميع المفردات التي روجها الكتاب المدرسي للمستوى الأول، ونصنفها ألفبائيا في برنامج (Excel) حتى يسهل علينا التأكد من المفردات المروجة في النص القرائي أسبق تعرفها أم لا؟ وعندما ننتهي من النص القرائي الأول نضيف مفرداته إلى معجم الكتاب المدرسي للمستوى الأول، ونكرر العملية حتى نتأكد من الفرضية محور البحث. وعندما ننتهي من الكتاب المدرسي للمستوى الثاني نضيف جميع المفردات التي روجتها النصوص القرائية إلى معجم الكتاب المدرسي للمستوى الأول، ونكرر عملية رصد المفردات التي سبق تعرفها والتي لم يسبق تعرفها

من النص الأول إلى غاية النص العاشر. وتفاديا للتكرار، نقف عند حدود النص العاشر؛ لأننا نفترض أننا سنحصل على نفس النتائج.

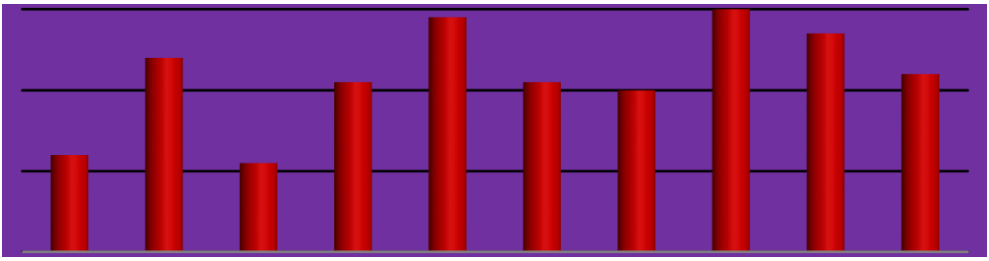
النتائج

نقدم فيما يلي النتائج الخاصة بتطور المفردات التي سبق ترويجها من قبل الكتاب المدرسي، والمفردات التي لم يسبق أن رُوّجت. ونتبعهما بتطور مجموع المفردات النمط في النصوص القرائية. ونرصد تطور التغطية المعجمية من النص القرائي الأول إلى غاية النص العاشر. ونستعرض أهم الخلاصات.

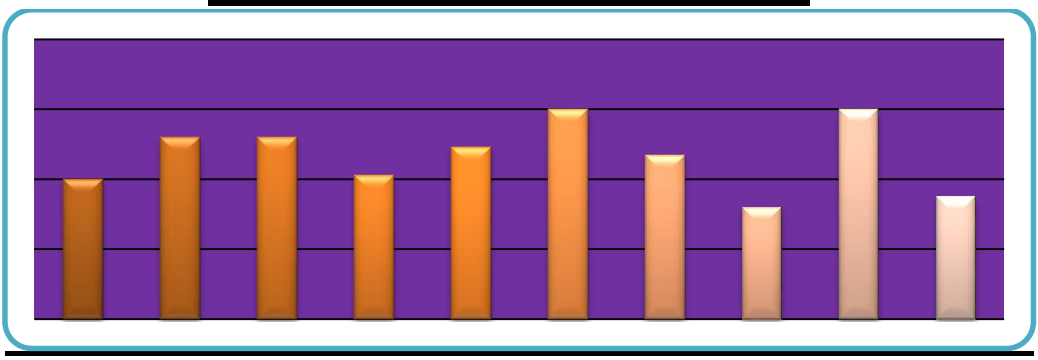
الرسم المبياني(1): تطور المفردات التي سبق تعرّفها في المستوى الثاني



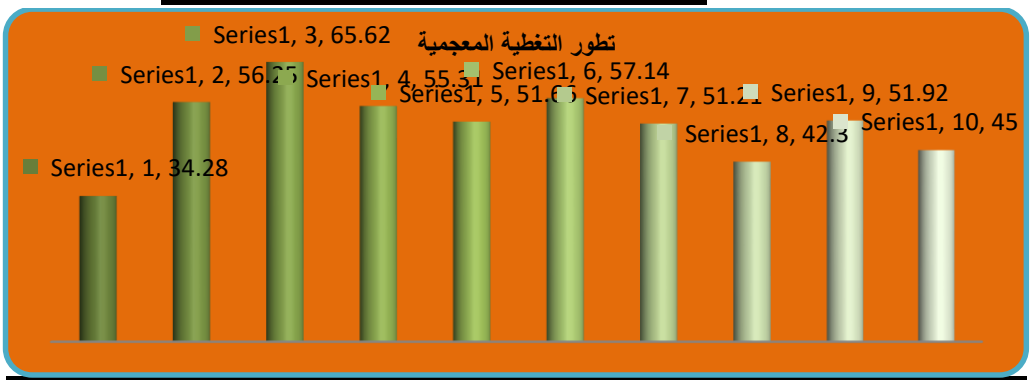
الرسم المبياني (2): تطور المفردات التي لم يسبق تعرفها في المستوى الثاني



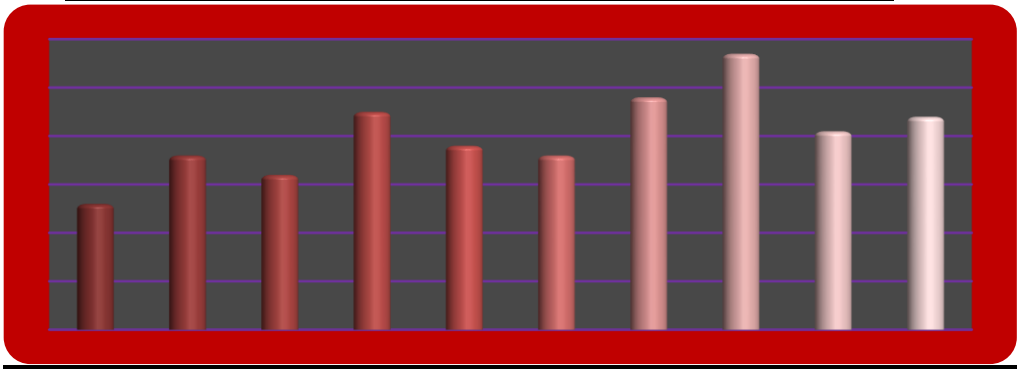
الرسم المبياني (3): تطور عدد المفردات النمط (المستوى الثاني)



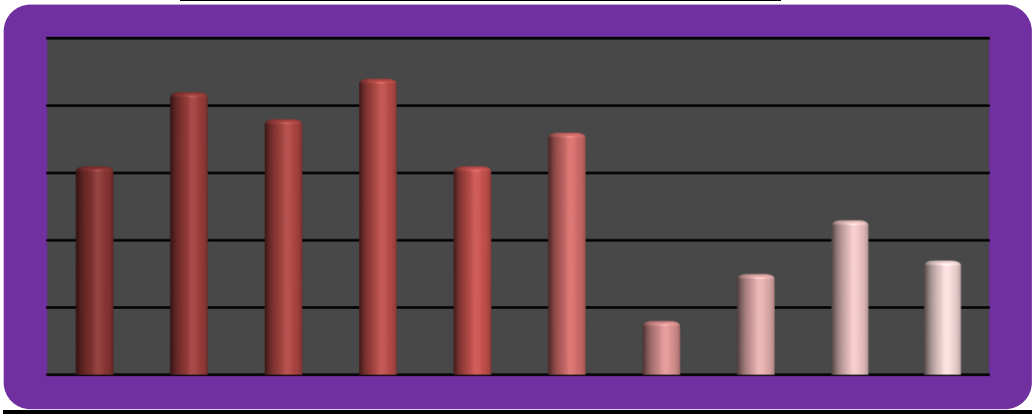
الرسم المبياني (4): تطور التغطية المعجمية (المستوى الثاني)



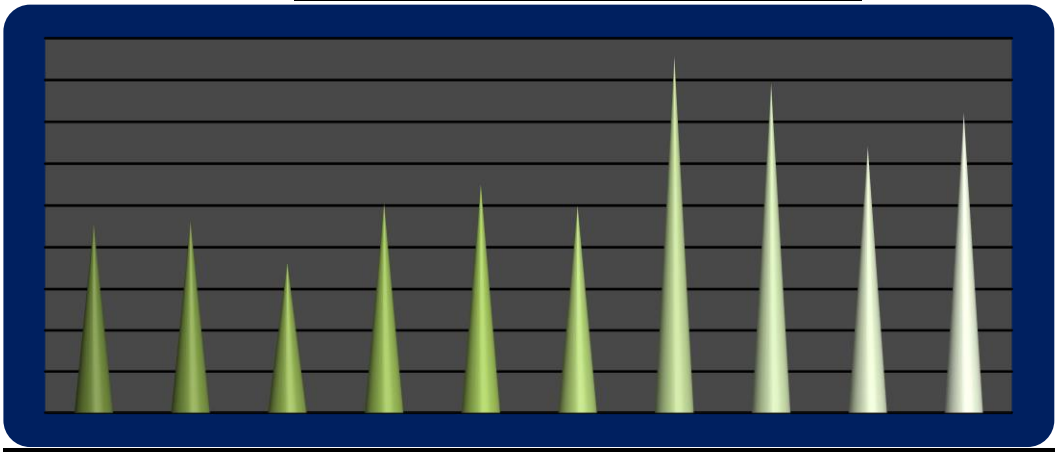
الرسم المبياني (5): تطور المفردات التي سبق تعرّفها في الكتاب المدرسي (المستوى الثالث)



الرسم المبياني (6): تطور المفردات غير المألوفة (المستوى الثالث)



الرسم المبياني (7): تطور التغطية المعجمية (المستوى الثالث)



تتيح المبيانات الخاصة بتتبع حجم المعجم في الكتاب المدرسي للمستوى الثاني الملاحظات التالية:

-يبلغ معدل التغطية المعجمية ما يناهز 51.74٪ في جميع النصوص؛

-سجلت التغطية المعجمية القصوى في النص الثالث؛

-سجلت التغطية المعجمية الدنيا في النص الأول؛

-يبلغ معدل المفردات المألوفة 25.66 مفردة نمط؛

-سجل أقصى عدد من المفردات المألوفة في النص الثاني؛
-سجل أدنى عدد من المفردات غير المألوفة في النص الثالث؛
-يبلغ معدل المفردات غير المألوفة 22.11؛
-سجل أقصى عدد من المفردات غير المألوفة في النص الثامن؛
-سجل أدنى عدد من المفردات غير المألوفة في النص الثالث.

وتتيح ملاحظة المبيانات الخاصة بتتبع حجم المعجم في الكتاب المدرسي للمستوى الثالث ما يلي:
-تذبذب تطور المفردات المألوفة عبر النصوص؛
-يعتبر عدد المفردات غير المألوفة في النصوص الأولى أكبر من عددها في النصوص الأخيرة؛
-تذبذب تطور تغطية المعجمية تبعا لتطور النصوص القرائية؛
-تذبذب تطور عدد المفردات النمط لأي؛
- سُجّلت أكبر نسبة تغطية معجمية في النص السابع؛
- تتراوح نسبة التغطية المعجمية بين 30%و 80%.

خاتمة وتوصيات

بعد الوقوف عند التغطية المعجمية لعشرة لنصوص قرائية في الكتاب المدرسي للمستويين الثاني والثالث، سجّلنا أن معدل التغطية المعجمية الخاصة بنصوص الكتاب المدرسي للمستوى الثاني ناهز 51.74% ، في حين بلغ معدلها بالنسبة للكتاب المدرسي للمستوى الثالث56.17%. نعتبر أن هذه التغطية مخلة بالشرط الديداكتيكي الذي يفيد أنه يتعين مجاراة تطور مهارة فهم المقروء، حيث يُفترض أن تتطور التغطية المعجمية حسب تقدم النصوص والمستوى الدراسي. ينضاف إلى هذا أن التغطية المعجمية لا تستند إلى أي أساس علمي؛ فما عتبة حجم المعجم الذي يتعين أن يكون معروفا من قبل المتعلم لكي يقرأ النص المكتوب باللغة العربية موضوع التعلم ويفهمه؟

ورغم أننا اعتمدنا التغطية المعجمية باعتبارها المعجم الذي سبق أن روّجه الكتاب المدرسي، فإننا واعون بأن هذه التغطية يمكن أن تنخفض أو ترتفع تبعا للمحيط السوسيوثقافي للمتعلم، أو حسب تجربته القرائية، أو بالنظر إلى تردد المفردات في الكتب المدرسي، أو المعجم الذي تعرض إليه المتعلم في حصص مكوّن اللغة العربية، أو حسب قدرات كل متعلم على حدة؛ فكل مفردة سبق أن روجها

الكتاب المدرسي لا يعني أن المتعلم قد تعرّفها بالضرورة. ومع ذلك، فالكتاب المدرسي مطالب بتثبيت هذه المتغيرات؛ لأنه لا يمتلك ما يضمن معرفة حجم المعجم الذي يواجه به المتعلم النص القرائي.

لا تتيح التغطية المعجمية المسجلة في الكتابين المدرسيين تطوير مهارة الفهم؛ لأن المتعلم حديث عهد بممارسة فهم المقروء. ويفترض أن تكون نسبة التغطية المعجمية الخاصة بالمستوى الثاني مرتفعة جدا لمجموعة من الأسباب أهمها: أولا، أن المتعلم لم يراكم بعد معجما يتيح له قراءة النصوص استنادا معرفته المعجمية معجم المتعلم، حيث يمكن أن يتعرّف المفردات غير المعروفة بالاعتماد على القرائن السياقية. ثانيا، لم يتعرف المتعلم الظواهر النحوية التي تسهم في تعرف معاني المفردات الجديدة بتوظيف فرضية التلبيس التركيبي أو الذريعي. ثالثا، لم يتمكن المتعلم بعد من ضبط المبدأ الألفبائي التحكم فيه بما يتيح تعرّف المفردات دون بذل جهد كبير. رابعا، لم تتطور مهارة الفهم بما يسمح له بقراءة النصوص وفهمها؛ لأن المتعلم لا يمكن أن يستجلب من تجربته قرائية أو من خلفيته المعرفية من أجل فهم النص قيد القراءة (راجع نموذج المشهد).

إن التذبذب الحاصل في نسب التغطية التي تسم النصوص القرائية على عدم تأليف النصوص القرائية بما يضمن تطوير المعجم وإغنائه من جهة، ومواكبة تطور مهارة فهم المقروء. فإذا كان الدور الأساسي الذي ينبغي أن تضطلع به النصوص القرائية يتمثل في مجاراة نمو مهارة فهم المقروء، فإن هندسة النصوص القرائية يتعيّن أن تقوم على الفكرة التي تؤيد تدرج تطور مهارة فهم المقروء. وبالتالي فمن الواضح أن تكون التغطية المعجمية موسومة بالانخفاض من نص إلى نص، ومن مستوى إلى آخر؛ لأنه يُفترض أن المتعلم راكم تجربة قرائية، وطوّر خلفيته المعرفية بما يتيح قراءة النصوص وفهمها.

يبدو أن الكتاب المدرسي غير واع تماما بتطور التغطية المعجمية التي ينبغي أن تسم النصوص القرائية المقدمة للمتعلمين. والدليل على ذلك تطور عدد المفردات التي لم يسبق أن تعرّفها المتعلم من قبل في الكتاب المدرسي، حيث يُفترض أن توازي تطور التغطية المعجمية. فنسبة المفردات غير المعروفة يتعيّن أن تكون منخفضة في النصوص القرائية الأولى لتمكين المتعلم من ممارسة فهم المقروء، وحتى لا يستحيل النص القرائي إلى مناسبة لتعرف المفردات.

إن مواكبة تطور مهارة الفهم تقتضي ضمان معرفة الحد الأدنى من المفردات المروجة في النص، والتي يمكن أن تسعف المتعلم في بناء الشبكة القضوية من خلال بلورة البنيتين الكبرى والصغرى. كما أن أي خلل في بناء قاعدة النص من شأنه أن يؤثر سلبا على بناء نموذج الوضعية.

قائمة المراجع:

1. Adolphs, S. & N. Schmitt (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.

2. Anderson, R.C. and Freebody, P. (1979). Vocabulary knoledge and reading, *Reading Education Report No. 11*, University of Illinois at Urbana-Champaign.

3. Anderson, R.C. and Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie(ed.) *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77_117). Newark, DE:International Reading Association.

4. Anderson, R. C., & Pichert, J. W.(1977). *Recall of previously unrecallable informa-tion following a shift of perspective* (Tech. Rep, 41). Urbana, Ill.:Center for the Study of Reading, University of Illinois.

5. Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexicalaccess and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

6. Carrell, P.L. & W. Grabe (2002). "Reading". In N. Schmitt (ed), *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, 233-250.

7. Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning & Technology* 11.3, 38-63.

8. Kieffer, M.J., & Lesaux, N.K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134–144.

9. Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistic*s (pp. 126–132). London: Macmillan.

10. Mckeown,M.,Beck,I.L., Omanson,R.C.,&Perfetti,c.(1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension : replication, *Journal of Literacy Research*,15,3,3-18.

11. Meara, P. & Jones, G. (1988). Vocabulary size as a placement indicator. In Grunwell, P., editor, *Applied linguistics in society*.CILT.

12. Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on readingcomprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279.

13. Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

14. Nation, K., & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education*, 4, 77-87.

15. Neely, J. H. (1977). Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 106, 226-254.

16. Perfetti, C.A. (2001). Reading skill. *In International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Cognitive Science Editor, W. Kintsch. The Netherlands: Kluwer.

17. Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabularyknowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282–307.

18. Schoonen, R., Gelderen, A. V., Glopper, K. D., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.

19. Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis.*Review of Educational Research*, 56, 72-110.

20. Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., & Simis, A. (2004). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7, 7-25.

21. Zhang, X., & Lu, X. (2014). A longitudinal study of receptive vocabulary breadth knowledgegrowth and vocabulary fluency development.*Applied Linguistics*, *35*, 283-304.

22. Zeeland Hilde van & Schmitt.N.(2013).Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension? *Applied Linguistics*, Vol.34, Issue 4, 457–479.

The relationship between lexical coverage and comprehension in the textbook

Dr. NAJIH ABDERRAHIM-ENS-CADI AYYAD UNIVERSITY

Abstract :The purpose of this research is to explore the relationship between lexical coverage and reading comprehension in school textbooks. research data consists of three manuals for the first elemental levels. To achieve the objective of the research, we calculate the lexical coverage of the number of vocabulary previously learned by the learner in the previous reading texts in each reader text separately, and follow the gradation in the reading texts and in the levels. study, to see if the manual adopts a vision that determines the precise number. Vocabulary previously known to the learner and number of vocabulary you have never known. The research yielded the following results: First, textbooks for Arabic learners are not available at the threshold of a vocabulary size to ensure reading comprehension and lexicon development progresses. Secondly, the manual does not have a vision of the number of familiar vocabulary to include in reading texts. Third, the manual does not contain important criteria for including unknown vocabulary in reading texts. Fourth, the lexical coverage does not vary according to the texts read and the levels of study.

Keywodrs : language planing-reading comprehension-vocabulary-lexical covearage- vocabulary size.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

فاعلية استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب قسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية

د.عليش عبدالرحيم البشير حويري
جامعة الخرطوم– السودان
د.عبد السلام الخضر إبراهيم حسب الله
جامعة أم درمان الإسلامية– السودان

ملخص: هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب قسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة أم درمان الإسلامية وجامعة الخرطوم وجامعة السودان المفتوحة. حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية قوامها 40 طالباً من طلاب المستوى الثالث تمثل 50% من المجتمع الأصلي تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية قوامها 20 طالباً وأُخرى ضابطة قوامها 20 طالباً وعينة قوامها (15) عضو من أعضاء هيئة التدريس. استخدم الباحثان الاختبار التحصيلي كأداة لجمع البيانات، وباتباع الأساليب الإحصائية الملائمة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية عند مستويي التحليل والتركيب لدى طلاب

المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية،كما بينت نتائج المقابلة أن الهاتف الجوال فعال ويصلح في العملية التعليمة لما يوفره من برامج تدعم العملية التعليمة بكل جوانبها. وبناء علي تلك النتائج أوصى الباحثان بعقد دورات لتدريب معلمي العلوم على استخدام تلك البرامج في تنفيذ الأنشطة المعملية في مناهج العلوم.

الكلمات المفتاحية: الهاتف الجوال، المعامل الافتراضية، التحصيل الدراسي.

المقدمة :

يتسم العالم الآن بالتغيرات المتلاحقة التي تتطلب نوعية من الأفراد تمتلك عديد من المهارات الأساسية والضرورية للتعامل مع معطيات هذا العصر وتحدياته، غير أن التعليم التقليدي الآن وحده غير كافئ لتكوين جيل قادر على مجاراة العصر الألفية التي تمتاز بتراكم المعرفة التكنولوجية، أن تكنولوجيا المعلومات الحديثة أسهمت في تغيير طبيعة الحياة وأصبحت التقنية الحديثة مطلباً من مطالب العصر وتعتبر الهواتف النقالة من أكثر ماهر التكنولوجيا في العصر الحالي لما تقدمه من خدمات متعددة. وأدى التطور في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكذلك انتشار المعرفة الإلكترونية إلي ظهور انماط جديدة من نظم التعليم،والتي يعد من بينها أنظمة التعلُّم الجوال أو المتنقل(Mobil Learning) والذي يعد نمطاً جديداً من أنماط التعليم الإلكتروني (أمل مبارك، 2016)،حيث بات من الممكن عبر الهاتف النقال (الجوال)؛ والذي تم تصميمه في الأساس لنقل الصوت – بعد التطورات والتحديثات التي مر بها – دخول شبكة الإنترنت، كما تساعدنا الرسائل القصيرة (SMS) علي إمكانية التواصل بل وإرسال المعلومات بين الأشخاص، فضلا عن امكانات رسائل الوسائط (MMS) لنقل الصور ومقاطع الفيديو عبر الأجهزة النقالة (فراس عودة، 2019) .

وكان لزيادة قدرات بنية الشبكات التحتية ذات النطاق الترددي العالي، والتقدم في التكنولوجيا اللاسلكية، وزيادة شعبية الهواتف النقالة، الأثر الأكبر على النمو السريع في تكنولوجيا هذه الأجهزة في السنوات الأخيرة، مما أدى إلى انتشارها انتشاراً كبيراً على مستوى العالم، حيث دخلت كل بيت تقريباً،

وتملَّكها كل فرد من أفراد المجتمعات بغض النظر عن مستواه الثقافي أو الاقتصادي أو الاجتماعي (محمد الحوامدة، 2013).

وقد أوجدت المختبرات الافتراضية بيئات جديدة أكثر فاعلية وتشويق في عملية التعليم والتعلُّم, وتتكون هذه المختبرات من برامج حاسوبية افتراضية أو مواقع على شبكة الإنترنت تحاكى التجارب العلمية ويتوصل من خلالها المعلم وطلابه إلى نتائج دقيقة ومفيدة تقدم من خلال خبرات متنوعة وفي الوقت ذاته يتم تلافي عيوب التجارب المخبرية التقليدية من قبل التكلفة المادية العالية أو الخطورة التي ترافق بعض التجارب أو نقص الأجهزة والأدوات وغيرها، وتعد المختبرات الافتراضية أحد تطبيقات ما يسمى بالواقع الإفتراضي وهو أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم, وهو يعد بيئة تعلم مصطنعة أو خيالية بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه، وهي بيئة منفتحة يتم من خلالها محاكاة مختبر العلوم الحقيقي والقيام بربط الجانب العلمي بالجانب النظري، والمتعلم هنا يعيش في بيئة تخيلية يتفاعل ويشارك ويتعامل معها من خلال حواسه وبمساعدة تطبيقات الهاتف النقال، ويكون لدى المتعلم مطلق الحرية في اتخاذ القرارات بأنفسهم دون أن يكون لذلك أي آثار سلبية.(حسن، 2011م).

وقد أوصى المؤتمر الدولي للتعليم الإلكتروني في الوطن العربي (2013)، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلُّم عن بعد بالرياض (2015)، المؤتمر الدولي بجامعة حلوان (2018) بأهمية استخدام الهاتف النقال في التعليم، ودراسة مدى ارتباط تطبيقات الهاتف النقال بتسهيل العملية التعليمية. كما أن هناك كثير من الدراسات التي تناولت المعامل الإفتراضية منها دراسة (البياتي، 2006: 13) والتي أكدت أن المعامل الإفتراضية تعد الركيزة الأساسية في التعليم الإلكتروني، ومنها أيضاً تدريس العلوم في المجال العلمي والتطبيقي.

ويرى الباحثان أن الهواتف النقالة لها القدرة العالية على الإنتشار السريع بين المتعلمين لاتصالها عبر الإنترنت لذلك لا بد من توظيفها في العملية التعليمية وربطها بالمعامل الافتراضية، لذلك تجئ هذه الدراسة لقياس فاعلية تطبيقات الهاتف النقال بالمعامل الإفتراضية وأثرها على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

أصبح تطور التقنيات شاملاً لكل الأجهزة الحديثة وعلاقتها بالعملية التعليمة، حيث نجد كثيراً من الدراسات استخدمت الحاسب الآلي في التعليم عكس الهاتف الجوال الذي استخدم بصورة مبسطة وببعد واحد، أما في هذه الدراسة استخدم في بعدين وذلك بربط تطبيقات الهاتف الجوال بالمعامل الافتراضية، حيث لا يزال التعليم الجامعي يعتمد بدرجة كبيرة على طريقة الإلقاء والتوجيه في تدريس العلوم عامة والكيمياء خاصة، فأغلب معلمي الكيمياء يعتمدون على طرق التدريس التقليدية التي لا تتيح للمتعلم أن يتعلم وفق ميوله واحتياجاته وتلزمه بمنهج محدد ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، دون مساعدتهم في الحصول على المعلومات الكيميائية أو المهارات الجديدة أو نقل بعض المعلومات إلى خبرات عملية يتفاعلون معها، وتوصل الباحثان إلى هذه النتيجة عن طريق تبادل الأراء والنقاش مع معلمي المادة، فأغلبهم أكدوا بعدم اتجاههم إلى الحصول على معلومات الكيمياء عبر المستحدثات التقنية الحديثة والذي يكون ربما أحد أسباب انخفاض مستوى تحصيلهم، مما أبرز حاجة إلى توظيف أدوات التعليم الالكتروني وطرقه المتمثلة باستعمال التقنيات التعليمية المتنوعة لإكساب الطلبة عادات ومهارات التفاعل الأمثل وفي السياق المحدد لمشكلة الدراسة الحالية أوصت دراسة (أمل مبارك، 2016) ودراسة (دعاء أبو المجد أحمد علي، 2021) ودراسة مسن وإينينج (Msn & Eunyoung, 2018), ودراسة كيم وسو (Kim & Suh, 2018) ودراسة (Lin, 2018) وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث والتي تمثلت في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طلاب قسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية؟

أسئلة البحث

أولا : الأسئلة الخاصة بالمقابلة

-ما المعوقات التي تحول دون استخدام الهاتف الجوال(النقال أو المحمول) في التعليم بالجامعات السودانية؟

-ما وجهة نظر أفراد عينة المقابلة في تأصيل هذه التجربة؟

-ما الخطط المستقبلية في انتشار تجربة الهاتف الجوال(النقال أو المحمول) في التعليم عن بعد في ظل الحكومة الإلكترونية؟

-ما المردود الإيجابي في استخدام الهاتف الجوال(النقال أو المحمول) بدلاً عن الحاسوب؟

ثانياً: الأسلة الخاصة بالاختبار القبلي والبعدي

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصاية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟

-ما فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي (عند مستوى التحليل) لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية؟

-ما فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي (عند مستوى التركيب) لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية؟

-ما فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي الكلي لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية؟

فروض البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصاية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار القبلي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية عند مستوى التحليل لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية عند مستوى التركيب لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي الكلي لمادة الكيمياء باستخدام الهاتف الجوال(النقال أو المحمول)في تطبيقات المعامل الافتراضية لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية

أهداف البحث:

1. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

2. التعرف على فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي (عند مستوى التحليل) لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

3. التعرف على فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي (عند مستوى التركيب) لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

4. الكشف عن فاعلية الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء باستخدام المعامل الإفتراضية على التحصيل الدراسي الكلي لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

-قد يشكل هذا البحث إضافة للمكتبة الإلكترونية.

-قد يسهم البحث في تزويد التربويين بمتطلبات المعامل الإفتراضية اللازمة لتدريس المواد التعليمية.

الأهمية التطبيقية

-قد يفيد استخدام الهاتف الجوال في تدريس مادة الكيمياء للطلاب والمعلمين وأعضاء هية التدريس ومصممي المناهج والبرامج.

-قد يكون حلاً لمشكلة وجود المعامل التقليدية.

-الخروج بتوصيات ربما تساهم في التغلب على الصعوبات التي واجهة التجربة مما يساعد في وضع الحلول المناسبة.

حدود البحث

أولا : الحدود الموضوعية

يتناول البحث فاعلية استخدام الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية .

ثانياً : الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفترة 2021/2020م

ثالثاً: الحدود المكانية

كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية.

رابعاً: الحدود البشرية

طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية

مصطلحات البحث

التعلم النقّال: عرفه جوميز وآخرون (Gome & Al, 2014) بأنه: "ذلك النوع من التعليم والتعلم الذي يحدث مع الأجهزة النقالة، التي توفر للطالب الحصول على المعلومات عند الحاجة إليها دون قيود للوقت والمكان.

ويعرفه الباحثان **إجرائياً:** أحد تطور نظم تكنولوجيا التعليم وامتداد للتعلم الإلكتروني المتنقل في أي مكان وأي وقت دون الاتصال بشبكة الإنترنت.

الهاتف الجوال(النقال): يقصد به **إجرائياً** في هذه الدراسة: نوع من البرمجيات المصممة لتعمل على الأجهزة النقالة، عن طريق ربطها بخدمة الإنترنت، وتهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في عملية التعلُّم، فتتيح لهم الاستخدام في أي مكان وأي وقت، مما يوفر لهم فرصة تبادل المحتوى الإلكتروني المنشور والتفاعل حوله، ويمكن أن تأتي هذه التطبيقات محمله مسبقاً أو يمكن تحميلها من مخازن التطبيق أو الإنترنت.

الفاعلية: يُعرّفها (جمال عثمان السعيد، 1997: 17) بأنها "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحدى المتغيرات التابعة".

في ضوء ما تقدم يمكن أن تُعرّف الفاعلية إجرائياً بانها أثر استخدام الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية لتدريس مادة الكيمياء .

مادة الكيمياء:علم الكيمياء هو العلم الذي يختص بدراسة التغيرات التي تحدث في المادة سواء كانت تغيرات مظهرية أو جوهرية وتمثل مادة الكيمياء في هذه الدراسة في وحدة الكاربوهيدريدات والتي تدرس لطلاب المستوى الثالث.

المعامل الافتراضية: عبارة عن بيئة منفتحة يتم من خلالها محاكاة مختبر العلوم الحقيقي والقيام بربط الجانب النظري بالجانب العملي ويتم من خلاله تدريس مهارات التفكير، ويكون لدى الطلاب مطلق الحرية في اتخاذ القرارات بأنفسهم دون أن يترتب على هذه القرارات أثار سلبية.(عبدالناصر عبدالرحمن، 2012م).

ويعرفها الباحثان **إجرايا** بأنها: بيئة تفاعلية شبيه بالبيئة الحقيقية لتطبيق التجربة عليها بكل خطواتها وما يميزها عن البيئة الحقيقة يتم فيها إجراء التجارب التي يصعب إجرائها في المعامل الحقيقية.

جامعة أم درمان الإسلامية: هي جامعة سودانية حكومية إسلامية تأسست عام 1332هـ الموافق 1912م باسم المعهد العلمي بأم درمان وهي إحدى الجامعات القائمة على نظام الوقف الإسلامي. أسست من قبل احد القضاء السودانيين هو الشيخ أبو القاسم أحمد هاشم مساحة الحرم الجامعي

تبلغ 500 فدان، أو ما يوازي 2كم^2 جميعها تقع في أم درمان وتتكون من قسمين: قسم الطلاب في منطقة الفتيحاب وقسم الطالبات في منطقة الثورة.

التحصيل الدراسي: يعرفه الباحثان **إجرائياً** بأنه: المعرفة التي يكتسبها الطالب عن طريق استخدام تطبيقات الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار البعدي الذي أُعدّ لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الهاتف الجوال (النقال أو المحمول)

من بين وسائل الاتصال، الحديثة التي عرفها الإنسان من خلال انتشارها الواسع في المجتمع، في القرن الحادي و العشرون، فإن الهاتف النقال أو الهاتف المحمول أو الخلوي، الذي يعتبر من إحدى نتائج ثورة الاتصالات اللاسلكية، و الذي اختلفت أنواعه و أشكاله، وأحجامه و ألوانه، و لكن هذا لا يمنع من وجود خاصية مشتركة تتمثل في إمكانية حمله في كل مكان يتنقل إليه الفرد بفعل التغطية التي تنتشر في كل مكان و تمكن الفرد من الاستفادة من خدمات الهاتف المتواصلة، و إذا أردنا تحديد ماهية هذه الوسيلة، نجد عدة تعريفات لكن سوف نحاول عرض بعضها، و تحديد ماهية الوسيلة المتعارف عليها برغم اختلافها، ويمكن تعريف الهاتف النقال بأنه: عبارة عن جهاز إرسال، يستخدم موجات الراديو، و يسمح بوصول الإشارة إلى المتلقي في منطقة جغرافية تسمى الخلية ***CELL*** ثم يتم نقل هذه الإشارة المستقبلة إلى شبكة التليفونات المركزية (عماد مكاوي حسن، 2003: 222.).

يتكون الهاتف النقال من : شاشة ذات طاقة استيعابية تتراوح ما بين ثلاثة وخمس أسطر، لوحة المفاتيح: متعددة الوظائف (اتصالية و وقائية)، ذاكرة: متعددة الوظائف أيضاً (التسجيل، التخزين، الفهرسة)، البطارية: القابلة للشحن و التغيير وو تتراوح قدرة شحنها مابين 33 ساعة و 450 ساعة ووقت اتصالي فعلي متواصل أقصاه ثماني ساعات. (فضيل دليو، 2003: 171).

التعليم باستخدام الهاتف الجوال(النقال أو المحمول)

يقصد به ذلك النوع من التعليم والتعلم النقال الذي يتم باستخدام الهواتف المحمولة من خلال ما توفره تلك الهواتف من خدمات مثل:

أ. خدمات الرسائل القصيرة :(Short Message Service (SMS

وهي اختصار لعبارة Short message service، هي رسالة نصية مكتوبة تكتب عن طريق لوحة أزرار الهاتف النقال وترسل عبر شبكات الهاتف الجوال. تعدّ الرسائل القصيرة حلاً عملياً قليل التكلفة مقارنة بالمكالمات الصوتية، وفي هذا العصر لا تقتصر تقنية إرسال الرسائل عبر أجهزة الجوال فقط، اصبحت شركات الاتصالات تقدم خدمات إرسال الرسائل النصية عبر الإنترنت إلى أجهزة الهاتف الجوال بتكاليف زهيدة، حيث يتميز الإرسال عبر الإنترنت بسهولة الكتابة وإمكانية إرسال رسالة واحدة لرقم جوال محدد أو إرسال رسالة إلى آلاف بل ومئآت الألوف من الجوالات دفعة واحدة (الموسوعة الحرة، 2019)

ب.خدمات الوسائط المتعددة :(MMS)

يمكن تعريف الوسائط المتعددة أو ما يُعرف (بالإنجليزية:Multimedia) بأنّها عبارة عن مزيج من الملفات المختلفة كالنصوص والصوت مثلاً أو حتى الصوت والفيديو، وتجدر الإشارة إلى أنّ الوسائط المتعددة هو مفهوم مختلف عن الأفلام أو الصور المتحركة فالوسائط المتعددة هي أقل حجماً وتكلفة(أحمد محمد سالم، 2006 : 2).

أنواع الوسائط

يوجد العديد من الوسائط التي تعمل معاً لتُشكل معاً ما يُعرف بالوسائط المتعددة، ومن أنواع هذه الوسائط ما يلي:(Rouse, 2018:14)

النص: وهو أحد أبسط أنواع الوسائط وعادة ما يُستخدم لإيصال أغلب المعلومات للشخص المتلقي، وتعتبر المستندات المكتوبة والكلمات التي توجد في العروض التقديمية أمثلة على النص، الصوّت: حيث يُستخدم الصوّت في العروض التقديمية لزيادة تأثيرها على المستمع، الصور الثابتة: وهي

من الأجزاء المهمة للوسائط المتعددة، ويمكن التقاط الصور الثابتة من خلال وسائل التصوير المتعددة سواء الرقمية منها أو حتى التناظرية، الرسوم المتحركة: وهي تلك الرسومات التي تكون مصحوبة بتأثيرات صوّتية، الفيديو: حيث يُستخدم الفيديو في العديد من الأمور المختلفة كالمقابلات أو الأفلام أو غيرها من الأمور.

أفضل مشغلات الوسائط

يوجد العديد من المشغلات التي يمكن للمستخدم أن يستخدمها على جهاز الكمبيوتر الخاص به، وسنتعرف فيما يلي إلى بعض منها، وكما يلي: مُشغل VLC: وهو عبارة عن برنامج مجاني وخيار مثالي لتشغيل كافة الأنواع المختلفة لصيغ الفيديوهات حيث أنّه يندر وجود صيغة وتنسيق معين لا يمكن لهذا البرنامج تشغيله، مُشغل PotPlayer: حيث يمكن من خلال هذا المشغل القيام بالتعديل على خصائص الفيديو كالسطوع وتدرُج الألوان، والجدير بالذكر أنّ هذا البرنامج يعمل فقط على أجهزة الكمبيوتر التي تعمل بنظام تشغيل ويندوز. مُشغل Vegas Pro: ويمكن للشخص الذي يستخدم هذا البرنامج القيام بالتعديل على الفيديوهات المختلفة من خلال القص واللصق أو حتى تعديل صوتها، وهو برنامج مدفوع الثمن(Rouse,2018:14)

ج. خدمات الويب : Wireless Application Protocol (WAP)

يعتبر تيم برنارزلي من مبتكري الويب قام بذلك نتيجة لوجود معلومات مختلفة على أجهزة الحاسب الآلي، حبث كان يعمل بالمركز الأروبي لأبحاث الذرة، فكان مطالباً في الوقت الدخول على جهاز ليأخذ ما يحتاجه من المعلومات بالإضافة إلى اختلاف نظام التشغيل من جهاز لآخر مثل(يونيكس و ماك) كانت هذه العملية بالغة الصعوبة تستغرق العديد من الوقت فأراد عمل برنامج يأخذ المعلومات من نظام ما ويحولها ليتم إدراجها بنظام ويب آخر، و بالفعل تمكن برنارزلي من القيام بذلك، وبدأت فكرة الويب بتساؤل من برنارزلي و هو ألا يمكن تحويل كل أنظمة المعلومات لتبدو كنظام معلوماتي واحد ليتمكن كل فرد من قراءته و هذا هو الويب.(آلاء الجريسي، تغريد الرحيلي، عائشة المعمري، 2015: 44)

و في بداية الستينات من القرن الماضي جاء بفكرة الويب بما يسمى mark up texte و معنى هذه الكلمة هي النصوص التي تحتوى على تعليمات لكيفية كتابتها (محمد عبد الحافظ، 2002: 140)

ومن المعروف أنه منذ اختراع الويب قائمة ثابتة مصممة بلغة HYML كلها تحت مسمى الويب(1) ثم أتت برامج أدارة المحتوى التي غيرت المفهوم من حيث ربط ملفات PHP لقواعد البيانات و إمكانية التعديد والتغيير من خلال لوحات تحكم البرامج و المجلات فظهر من خلالها مصطلح جديد و هو الويب(1.0)، و لكن تطور الويب كثيراً وأصبح هناك الكثير من المواقع و الخدمات و التطبيقات التي تتوفر فيها مجموعة من الخصائص أهلت الويب لأن يطلق عليها لقب جديد ألا و هو الويب (2.0) (الا الطيب و الصادق جعفر،2011: 282)

د.خدمة الرسائل بالحزم العامة للراديو: (GPRS)

هي الحروف اللاتينية الأولى من عبارة General Packet Radio Service (خدمة راديو الحزمة العامة) وهي بمثابة خطوة وسيطة بين شبكات GSM وشبكات الجيل الثالث الخليوية. ويوفر نظام GPRS نقلاً أسرع للبيانات عبر شبكة GSM (ما بين 9.6 كيلوبت وحتى 115 كيلوبت). ويتيح ذلك للمستخدمين إجراء المكالمات الهاتفية ونقل البيانات في آن واحد. وعلى سبيل المثال، إذا كان لديك هاتف نقال مزود بخدمة GPRS، فسوف تتمكن من إجراء المكالمات واستقبال رسائل البريد الإلكتروني في نفس الوقت. وتتمثل الفوائد الأساسية لخدمة GPRS في أنها لا تحتفظ بالموارد اللاسلكية إلا عند وجود بيانات لإرسالها، كما أنها تقلل الاعتماد على عناصر شبكات المقاسم التقليدية(مريم محمد،2016: 25)

هـ.خدمة البلوتوث :Bluetooth Wireless Technology

البلووتوث هو معيار تم تطويره من قبل مجموعة من الشركات الإلكترونية للسماح لأى جهازين إلكترونين حواسيب وتلفونات خلوية ولوحات المفاتيح بالقيام بعملية اتصال لوحدها بدون أسلاك او كابلات أو أي تدخل من قبل المستخدم وتعود تسمية البلوتوث BLUETOOTH الى ملك الدنمارك هارولد HARALD BLATAND، واختير هذا الاسم للدلالة على مدى أهمية

الشركات فى الدنمارك والنرويج والسويد وفنلندا إلى صناعة الاتصالات وكلمة BLATAND تعنى BLUETOOTH بالرغم من أن التسمية لا علاقة لها بمضمون التكنلوجيا. (جيم جيبر، 2005م: 7)

ظهرت تقنية البلوتوث لأول مرة في العام 2000 م إذ بُنيت التقنية أساساً على مدى قصير لا يتعدى 20 متر في أحسن الأحوال، والهدف من إنشاء البلوتوث هو التخلص من المشاكل التى تصاحب الأشعة تحت الحمراء وعملية تزامن الكابل . فقد قامت بعض الشركات العملاقة بالمساهمة في هذا المشروع أمثال سمينز simens وانتل وتوشيبا وموتوريلا وإيركسون وقامت بصنع جهاز دائرى صغير يوضع في أجهزة الكمبيوتر والتلفون .

فكرة البلوتث فكرة قديمة لدى مهندسى شركة EriKsson للصناعات الإلكترونية قبل أن تقوم الشركات IBM و Toshiba و Intel و NOKia بتثبيتها ووضعها قيد الاستعمال وبلوتث هو اسم تقنية مفتوحة المصادر للاتصال اللاسلكى القريب من الأجهزة الإلكترونية وهى تقنية عالمية واحدة موحدة لربط كافة أنواع الأجهزة مع بعضها البعض مثل الكمبيوتر والهاتف النقال والكمبيوتر الجيبى والأجهزة السمعية والكاميرات الرقمية بحيث تتمكن هذه الأجهزة من تبادل البيانات ونقل الملفات بينها وبين شبكة الإنترنت لاسلكياً (وليد عودة، 2009م).

التحديات أو الصعوبات التي تواجه استخدام الهواتف المحمولة في التعليم:

رغم التقدم الهائل والسريع في صناعة الهواتف المحمولة، وتوافر العديد من الخدمات بها، واكتشاف آفاق جديدة تتيح الاستفادة من تلك الهواتف في التعليم، وتأكيد عدد كبير من الدراسات والتجارب على ما حققه استخدام هذه الأجهزة في العملية التعليمية من نجاح وفاعلية، إلاّ أنّه توجد معوقات أو تحديات تواجه توظيف تكنولوجيا الهواتف المحمولة في العملية التعليمية، سواء ما يتعلق منها ببعض جوانب القصور فى تلك الأجهزة – التي نتوقع أن يتم التغلب عليها في القريب العاجل نظراً للبحوث والتطبيقات المتقدمة للأجهزة اللاسلكية – أم تعلق ببعض التحديات أو الصعوبات أثناء عملية التطبيق في الواقع الميداني في العملية التعليمية، نحاول أن نستعرض أبرز تلك التحديات وما يجب أن نفعله للتغلب عليها والتي تتمثل فيما يلي(محمد حمامي، 2006) (أحمد سالم، 2006) :

1- الحاجة إلى تأسيس بنية تحتية، تتضمن شبكات لاسلكية، أجهزة حديثة وإنتاج برمجيات تعليمية، وتصميم مناهج إلكترونية تنشر عبر الإنترنت، ومناهج إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت وتصميم وإعداد المناهج الدراسية المناسبة، توفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمساعدين من جهة وبين المتعلمين من جهة أُخرى، وكذلك بين المتعلمين فيما بينهم، وهو ما يحتاج إلى تكلفة عالية وخاصة فى بداية تطبيقه وذلك لتجهيز ذلك.

2- صغر حجم شاشات العرض Small Screens الخاصة بالأجهزة المحمولة والهواتف الخلوية تعيق من عمليات إظهار المعلومات ويقلل من كمية المعلومات التي يتم عرضها، وإن كان من الممكن التغلب على ذلك من خلال استخدام تقانة الإسقاط الضوئي التي بدأت تنتشر مع معظم الأجهزة المحمولة لعرض هذه المعلومات في الهواء، استخدام التقنيات اللاسلكية لنقل ملفات الوسائط المتعددة إلى الحاسب أو أجهزة التلفزة.

3- سعة التخزين محدودة وخاصة في الهواتف النقالة والأجهزة الرقمية الشخصية بسبب صغر سعة الذواكر الداخلية، ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاستعانة ببطاقات الذاكرة التي تصل سعاتها إلى 4GHz مما يوفر إمكانية تخزين الملفات المختلفة بصورة مريحة.

4- كثرة الموديلات واختلافها يؤدى إلى عدم الإلفة السريعة مع الأجهزة وخاصة مع اختلاف أحجام الشاشات وأشكالها، وتغير سوق بيع هذه الأجهزة المتنقلة بسرعة مذهلة، مما يجعل الأجهزة قديمة بشكل سريع، فسوق الأجهزة التكنولوجية المتنقلة كثير التحديث والتغيير وخاصة الهواتف المحمولة، ولذلك عدم مجاراة هذا التقدم يجعل الأجهزة منتهية الصلاحية Out-of date .

5- ما زالت أسعار الأجهزة مرتفعة – خاصة الحديثة منها – بحيث لا يمكن لكل شرائح المجتمع من شرائها، و الواقع أن حل هذه المشكلة قادم بشكل طبيعي مع الازدياد التدريجي في عدد مستخدمي الأجهزة النقالة، الأمر الذي يدفع بظهور شركات جديدة وحصول منافسة بينها لحساب المواطن.

6- ضرورة شحن الأجهزة بشكل دوري، حيث يستغرق عمل البطاريات مدة قصيرة، ولذلك فهي تتطلب الشحن بصفة مستمرة، ويمكن فقد البيانات إذا حدث خلل عند شحن البطارية، ويمكن التغلب على تلك المشكلة من خلال استعمال تقنيات حديثة في التغذية مثل methanol fuel

cell من Toshiba والتي تسمح لعمل يعادل 60 ضعف من مدة عمل بطاريات lithium ion المعروفة. وهي غير قابلة للشحن وإنما يمكن استبدالها بسهولة.

8- صعوبة إدخال المعلومات إلى تلك الهواتف خاصة مع صغر حجم لوحات المفاتيح إضافة إلى صعوبة استخدام الرسوم المتحركة Moving Graphics خاصة مع الهاتف النقال، وإن كان من الممكن التغلب على ذلك من خلال استعمال تقنيات لوحة المفاتيح الإفتراضية Virtual Keyboard، كما تستطيع بعض أجهزة الأجيال الحديثة من تلك الهواتف مثل الجيل الثالث والرابع سوف تسهل ذلك فى المستقبل.

9- ما زالت أسعار الأجهزة مرتفعة – خاصة الحديثة منها – بحيث لا يمكن لكل شرائح المجتمع شرائها، إلّا أن الواقع يشير إلى أن حل هذه المشكلة قادم بشكل طبيعي مع الإزدياد التدريجي في عدد مستخدمي الأجهزة النقالة الأمر الذي يدفع بظهور شركات جديدة وحصول منافسة بينها لحساب المواطن.

10- قلة وعى بعض أطراف العملية التعليمية بالدور الذي يمكن أن تقوم هذه الأجهزة فى خدمة عمليتي التعليم والتعلم، واعتقادهم أن الدعوة إلى ذلك هي نوع من الهوس بالتكنولوجيا، أو أنها طريقة جديدة مبتكرة تهدف إلى ترويج التكنولوجيا.

11- وأخيرا صعوبات تقنية وأمنية والتي من بينها، ضعف كفاءة الإرسال مع كثرة أعداد المستخدمين للشبكات اللاسلكية، صعوبة في نقل ملفات الفيديو عبر الشبكات الخلوية، وصعوبة استثمار برمجيات الحواسيب الشخصية نفسها على الأجهزة المحمولة، وضعف قوة ومتانة تلك الأجهزة، وسهولة فقدها أو سرقتها مقارنة بأجهزة الحاسبات المكتبية، إضافة إلى أن هناك قضايا أو أمور أمنية قد يتعرض لها المستخدم عند اختراق الشبكات اللاسلكية باستخدام الأجهزة النقالة Mobile Devices، ويمكن التغلب على تلك الصعوبات من خلال الأجيال الحديثة من تلك الأجهزة، اعتماد نظام تشغيل حديث لها مثل Motion eXperience من شركة Interface (MXI)

مفهوم المعامل الافتراضية

يعد التدريس في المختبر من المرتكزات الأساسية والمميزة لتدريس العلوم، سواء في المدارس أو في الجمعيات، بل وبعد استخدام المختبر في إجراء التجارب العلمية من قبل المتعلمين والدارسين أهم ما يميز تدريس العلوم العلمية عن العلوم الإنسانية. لذلك يعد العمل المختبري عنصراً أساسياً في تدريس العلوم في جميع المراحل التعليمية (عايش زيتون، 1995: 160)

من خصائص المعامل الافتراضية إمكانية الربط بين المعرفة والنظرية المجردة والتطبيق المادي المحسوس، وتجسيم المفاهيم مثل تصور الأبعاد الثلاثية والمستويات في الفضاء بما يوفره من ألوان وصور متحركة ونماذج محاكاة ومؤثرات صوتية، ويتم كل ذلك في بيئة مريحة وممتعة في أثناء تعلم اللعبة، ويتيح للمتعلم حرية التنقل بين مكونات المادة التعليمية المحسوسة حسب الرغبة والتفاعل معها في الوقت الذي يناسبه وبالسرعة والدقة المتناهية وهذا يقلل الزمن اللازم بالطرائق التقليدية(إبراهيم الفار، 1994 : 36)

هنالك العديد من التعريفات التي أُبرزت لتحديد مفهوم المعمل الافتراضي وإن اختلفت في اللفظ والصياغة إلاّ أنها تتفق في المضمون ومن أبرز هذه التعريفات تعريف(حسن زيتون، 2005 :65): عبارة عن بيئة تعليم وتعلم افتراضية تستهدف تنمية مهارات العمل المخبري لدى الطلاب وتقع هذه البيئة على أحد المواقع في شبكة الإنترنت وينضوي هذا الموقع عادة على صفحة رئيسية ولها عدد من الروابط أو الإيقونات (الأدوات) المتعلقة بالأنشطة المختبرية وانجازاتها وتقويمها.

أهداف المعامل الافتراضية:

حدد كل من (فهد سليمان الشايع، 2006: 445)، و (شاهين جميل، خولة خطاب، 2004: 206) أهداف استخدام المعامل الافتراضية في العملية التعليمية في الآتي:

1. تحديث طرائق التدريس لتواكب التقدم التكنولوجي.
2. تعويض النقص في بعض التجهيزات المعملية و ذلك من خلال استخدام البرمجيات الجاهزة للاستفادة منها في المدارس التي لا يتوفر بها معامل، وتلك التي لا تحتوى على معامل مجهزة بشكلٍ كافٍ.
3. مساعدة الطلاب على إدراك المفاهيم العلمية بشكل أعمق.

4. تنمية الاتجاهات لدى الطلاب نحو دراسة العلوم، واستخدام التقنية.

علاقة المعمل الافتراضي بالتعليم الإلكتروني:

تعد تقنية المعامل الافتراضية أحد ثمار دمج التقنية في تعليم العلوم، وأحد إفرازات التوسع في استخدام تقنية المعلومات والاتصالات، ومواد العلوم من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالتقنية سواء كان ارتباطاً معرفياً أو من حيث دمج التقنية في نمو الطالب العلمي المتكامل الذي يسعى أن يكون تعليمه ذا معنى، بالإضافة إلى أن العديد من التربويين يؤكدون على أهمية دمج تقنية المعلومات والاتصالات في تعليم العلوم(فهد سليمان الشايع، 2006 :443).

ولقد أفرزت التطورات الكبيرة في مجال الاتصالات الرقمية وانتشار الشبكات الحاسوبية والتوسع في استخدام الشبكة العنكبوتية العالمية والتوسع والتطور الكبيرين في برمجيات الوسائط المتعددة وبرمجيات المحاكاة الإلكترونية في إمكانية تأسيس المختبرات الافتراضية (مهند محمد البياتي، 2006 :13).

مميزات المعامل الافتراضية:

لها مميزات عديدة نذكر منها:(حسن زيتون، 2005 : 164-166)

1. تقليل وقت التعلم الذي يقضيه المتعلم في المعمل التقليدي.
2. إجراء تجارب يصعب إجراؤها في المختبر التقليدي كونها خطرة أو مكلفة مادياً أو التي يتطلب إجراؤها وقتاً طويلاً في المعمل التقليدي.
3. تقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلم عن أدائه المعملي بالسرعة والكيفية التي يريد.
4. جعل الجوانب العملية أكثر متعة وإثارة بالنسبة للطالب.
5. مرونة الاستخدام من قبل الطلاب حيث يمكنهم أداء الأنشطة المعملية في أي وقت وفي أي مكان وبأي سرعة.
6. تكلفتها المادية أقل من التكلفة المادية للمعامل التقليدية.

المكونات الرئيسية للمعامل الافتراضية:

من أهمها(مهند محمد البياتي، 2006 : 28 - 32):

1. الأجهزة والمعدات.
2. أجهزة الحاسب الآلي.
3. شبكة الاتصالات والأجهزة الخاصة بالمعمل الافتراضي.
4. البرامج الخاصة بالمعمل الافتراضي.
5. برامج المشاركات والإدارة.

معوقات المعامل الافتراضية

تبين من خلال (Carnevale , 2003:2) الآتي:

1. من المستحيل تأسيس معمل افتراضي يتضمن كل الإمكانات التي يحتاجها الطلاب في المعمل الحقيقي.
2. من المحتمل اقتصار عمل الطلاب في التجارب المحددة المبرمجة في برنامج المعمل الافتراضي فقط.

أهمية التجريب المعملي في التدريس:

تعود أهميته إلى أنه يساعد الطلاب على الربط بين المفاهيم النظرية و تطبيقاتها على أرض الواقع ليتم التعلُّم عن طريق الخبرة المباشرة التى تنمى لديهم مهارات تختلف باختلاف طريقة تنفيذ تلك التجارب، و تتمثل أهمية التجريب المعملى في (شاهين جميل، خولة خطاب، 2004: 266):

1. يساهم في التفكير العلمي من خلال ما تتضمنه التجارب للمشكلات، و صياغة الحلول المقترحه لها، و التنبؤ، و التوصل للاستجابات.
2. تنمية المهارات العلمية لدى الطلاب أثناء استخدامهم للأدوات و الأجهزة المختلفة.
3. تنمية الاتجاهات الإيجابية و الدافعية لدراسة العلوم.

تنمية الاتجاهات المعملية التي تتضمن عمليات الملاحظة و الموضوعية و عدم الشروع في اطلاق الحكم.

الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث منها دراسة (**رنا** متولى، 2019م) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني باستخدام الهاتف اللوحى على تعلم بعض المهارات الأساسية فى الكرة الطائرة بدرس التربية الرياضية، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما ضابطة و الأخرى تجريبية، وكانت أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني باستخدام الهاتف اللوحى على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المتبعة (أسلوب الأوامر) في مستوى تعلُّم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة. وفي دراسة (محمد زمالي، دحو يوسف، صابر بن عيسى، 2017م) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير الهاتف الذكي أثناء حصة الأعمال الموجهة على التحصيل الدراسي. دراسة مسحية أجريت على أساتذة وطلبة السنة الأولى ليسانس جذع مشترك تخصص تربية حركية بجامعة وهران وسكرة بالجزائر، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة البحث، أظهرت النتائج: أن أغلب الأساتذة رأوا بأن استخدام الهاتف الذكي داخل حصة الأعمال الموجهة يؤدي إلى تراجع في التحصيل الدراسي. وأخيراً أوصوا على ضرورة إعادة النظر في كيفية استغلال هذه الوسيلة استغلال أمثل من طرف الطلبة مع وضع قوانين رادعة لاستخدام الهاتف داخل الحصة. وبالمقابل دراسة (فريال مصطفى، 2017م) هدفت إلى قياس درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاستبانة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتوصلت النتائج إلى: أن درجة استخدام طلاب تكنولوجيا التعليم بالجامعات الأردنية الخاصة للهواتف الذكية في التعليم كانت متوسطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية، أوصت الدراسة بعقد دورات خاصة لكل من الطلاب والمدرسين لتوظيف واستخدام الأدوات المتاحة فيه للعملية التعليمية. ودراسة (رائد حسين، 2017م) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلُّم النقّال(الهاتف المحمول أو الجوال) في العملية التعليمية، اتّبع الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج : أن اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم النقال(الجوال – المحمول) كانت ايجابية وبدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة(0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وبدلالة إحصائية بلغت(0.03)و بمتوسط حسابي(2.85) بينما المتوسط الحسابي للإناث (2.69)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة(F) (0.29) وهي غير دالة إحصائياً، أوصي الباحث بعمل مكافاة تشجيعية أو كتاب تثمين جهد إلى المدرسين المتميزين أو عمل مسابقة سنوياً للمعلم في التعليم، لكي تساعدهم على العطاء المستمر وتخلق روح المنافسة فيما بينهم. أما دراسة (روضة المعمري، يحي الشاهري، هلال القابطي، 2018م) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية لدى طلاب قسم الكيمياء الصناعية بكلية العلوم التطبيقية جامعة حجة و اتجاهاتهم نحوها، و قد استخدم المنهج شبه التجريبي، و تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من وطالبة بالمستوى الثاني بقسم الكيمياء الصناعية جامعة حجة للعام (2017 -2018م)، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية درست موضوع معايرات التعادل في مقرر الكيمياء التحليلية باستخدام المعمل الافتراضي، و أخرى ضابطة درست نفس الموضوع باستخدام معمل الكيمياء الحقيقي (الطريقة الاعتبارية)، و أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قياس مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية، و تحسين اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو المعامل الافتراضية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعتين في القياس البعدى للتحصيل المعرفي المرتبط بأسس مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية. وفي دراسة لنسيبه يس عبدالله محمد (2016م) هدفت للتعرف على أثر المعامل الافتراضية في تدريس الفيزياء على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية في ولاية الخرطوم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتاج أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، أظهرت نتائج الاستبيان و الملاحظة أثر استخدام المعمل الافتراضي في أنه: يزيد من القدرة الذهنية للطلاب و يعمل على تنمية مهارة الفهم و التذكر، أسهم استخدام البرمجيات في إيجاد بيئة تعليمية جذابة ومشوقة ومناسبة لقدرات الطلاب المختلفة، ساهم التعلم بالمعمل الافتراضي في توضيح المفاهيم المجردة و خاصة المتعلقة بالحركة و التي

يصعب توضيحها في السبورة التقليدية. أيضاً دراسة (أحمد البادري، 2016م) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام المعامل الافتراضية على تنمية مهارات التعلُّم الاستقصائي بالدروس العلمية لمادة الكيمياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث بلغ حجم العينة (72) طالباً وطالبة من طلاب الصف الحادي عشر، توزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى المجموع الكلي للإدارة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على الإدارة ككل باستثناء المهارتين (طرح السؤال الاستقصائي، وتقديم التفسيرات)، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بدمج المعامل الافتراضية في مختلف المراحل التعليمية والاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية استخدامها وتوظيفها في تطوير مهارات الطلاب الاستقصائية. ودراسة (عبير ميرغني، 2015م) التي هدفت لمعرفة فاعلية المعمل الافتراضي في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (225) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية والضابطة، وستة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية تمت مقابلتهم لمعرفة رأيهم حول استخدام المعمل الافتراضي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: استخدام المعمل الافتراضي يعطي نتائج أفضل في الزمن المستغرق لأداء الحصة، ويقلل من جهد المعمل، ولا يؤثر في التحصيل. أوصت الدراسة بتضمين مادة علمية مناسبة في المناهج التعليمية والكتب الأكاديمية للطلاب بالمقارنة مع طريقة الإلقاء، وإقامة دورات تدريبية متقدمة في الحاسوب والتكنولوجيا الإلكترونية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يشمل التعقيب على أوجه الاتفاق و الاختلاف ومدى الفائدة من الدراسات السابقة

أولا: أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في استخدام الهاتف الجوال و تطبيق المعامل الافتراضية، كما اتفقت مع بعض الدراسات في تدريس الكيمياء مثل دراسة (رائد حسين، 2017م) ودراسة (أحمد البادري، 2016)، أما من حيث المنهج فقد اتفقت مع دراسة(محمد زمالي، دحو

يوسف، صابر بن عيسى، 2017م) ودراسة(روضة المعمري، يحي الشاهري، هلال القابطي، 2018م) ودراسة (نسيبة يس عبدالله محمد، 2016م) ودراسة(أحمد البادري، 2016م) ودراسة(عبير ميرغني، 2015م).

ثانياً: أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة (محمد زمالي، دحو يوسف، صابر بن عيسى، 2017م) ودراسة(فريال مصطفى، 2017م) ودراسة (رائد حسين، 2017م).

تنفرد الدراسة الحالية في استخدم الهاتف الجوال في تقنية المعامل الافتراضية لتدريس الكيمياء الحيوية لطلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة ام درمان الاسلامية.

ثالثاً: ما استفاده الباحثان من الدراسات السابقة:

- الحصول على معلومات حديثة متعلقة بتكنولوجيا التعليم.
- المصداقية في كتابة المعلومات.
- معرفة تطور الفروق التقنية في التدريس بين استخدام الهاتف الجوال والحاسوب.
- إتاحة الفرصة لتنمية مهارات الإبداع في استخدام المعامل الافتراضية في تدريس العلوم عامة والكيمياء خاصة.
- معرفة كتابة الرسائل بمنهجية مختلفة على حسب النظام المتبع في كل جامعة.
- معرفة توثيق المعلومات بصورة مختلفة.

إجراءات البحث الميدانية

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وذلك باستخدام التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم القبلي/البعدي باستخدام نظام المجموعتين مجموعة تجريبية وأُخرى ضابطة. كما تم استخدام المنهج الوصفي المتمثل في أسئلة المقابلة.

مجتمع البحث:

أولاً: يتمثل مجتمع البحث في طلاب جامعة أم درمان الإسلامية كلية التربية، قسم الكيمياء المستوى الثالث والبالغ عددهم(80) طالباً.

ثانياً: مجتمع المقابلة: يقصد بمجتمع الدراسة المجموع الكلي من العناصر التي يسعى الباحثان أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة حيث بلغ المجتمع الكلي (70) عضواً من اعضاء هيئة التدريس المتمثل في ثلاثة جامعات و هي (كلية التربية جامعة الخرطوم (35) تخصص تكنلوجيا التعليم و مناهج و كيمياء حيوية، كلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية(25) تخصص تكنلوجيا التعليم و مناهج و كيمياء حيوية كلية التربية جامعة السودان المفتوحة(10) تخصص تكنلوجيا التعليم و مناهج و كيمياء حيوية.

عينة البحث:

تم اختيارها بالطريقة العشوائية وهي التي قام الباحثان باختيارها اختياراً حراً على أساس أنها تحقق أغراض البحث، وعليه فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية للعام الدراسي (2021/2020م) والبالغ عددهم (40) طالباً – تم تقسيمهم عشوائياً (وفقاً لنظام الأرقام العشوائية المتكافئة) إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة ضابطة وعددها (20) وأُخرى تجريبية وعددها (20) والتي تمثل 50% من المجتمع الكلي والبالغ عدده (80) طالباً، كما تتكون العينة أيضاً من (15) عضو من أعضاء هية التدريس بكليات التربية جامعة الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية وجامعة السودان المفتوحة تم اختيارها عشوائياً، والتي يرى الباحثان بأنها يمكن أن تساهم في تحقق أهداف البحث، كما أنها وبحكم حجمها وطريقة سحبها تُعد مناسبة لأغراض البحث الحالي، والأقدر على تقديم معلومات تفيد في حل مشكلة البحث.

وصف عينة أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم(1) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة%
محاضر	4	%26.7
أ.مساعد	6	%40
أ.مشارك	4	%26.7
بروفيسور	1	%6.6
المجموع	15	%100

يتضح من الجدول(1) والشكل أعلاه أن غالبية أفراد العينة بدرجة أ.مساعد حيث بلغت نسبتهم(40) % من أفراد العينة الكلية بينما بلغت نسبة أ.مشارك(26.7) %، ونسبت محاضر (26.7)%، وبروفيسور(6.6)% من إجمالي العينة المبحوثة.

جدول رقم(2) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة%
تكنولوجيا التعليم	4	%26.7
كيمياء	6	%40
المناهج وطرائق التدريس	5	%33.3
المجموع	15	%100

يتضح من الجدول(2) والشكل أعلاه أن غالبية أفراد العينة تخصص كيمياء حيث بلغت نسبتهم(40%) من أفراد العينة الكلية بينما بلغت نسبة تخصص تكنولوجيا التعليم(26.7%) من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة تخصص المناهج وطرائق التدريس(33.3%) من إجمالي العينة المبحوثة. مما يدل على أن توجد أعضاء هيئة التدريس تخصص كيمياء هم أكثر تواجد بكليات التربية و أكثر استخداماً للتقنيات الحديثة

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة على حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1- 5 سنوات	3	%20
5 – 10 سنوات	5	%33.4
10 سنوات فأكثر	7	%46.6

يتضح من الجدول(3) والشكل أعلاه أن غالبية أفراد العينة خبرتهم من 10سنوات فأكثر بلغت نسبتهم (46.6%) من أفراد العينة الكلية بينما بلغت نسبة أفراد العينة من 5-10سنوات(33.4%) من أفراد العينة، بينما بلغت نسبة أفراد العينة من 1-5 سنوات التدريس(20%)من إجمالي العينة المبحوثة.مما يدل على أن أفراد العينة من لهم خبرات تجاوزت 10 سنوات هم أكثر تأثير على مجتمع الدراسة.

جدول رقم(4) التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة%
الخرطوم	5	33.3
أم درمان الإسلامية	5	33.3
السودان المفتوحة	5	33.3
المجموع	15	%100

يتضح من الجدول(4) أعلاه أن نسبة أعضاء هيئة تدريس متساوية بلغت (33.3%)

أدوات الدراسة:

تم استخدام المقابلة، كما تم استخدام الاختبارات التحصيلية كأداة لقياس نواتج التعلُّم تبعا للخطوات التالية:

أولاً: الاختبارات التحصيلية

تحديد الهدف من الاختبار:

-يهدف الاختبار التحصيلي القبلي في هذا البحث إلى معرفة مدى تكافؤ طلاب المجموعتين في مستوى المعلومات والخبرات السابقة حول موضوعات الاختبار.

-بينما يهدف الاختبار البعدي إلى معرفة المستوى التحصيلي لطلاب أفراد العينة بعد تطبيقه، وما يقدمه المعلِّم من نشاطات تعليمية تعلمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، وقياس مدى استيعابهم وفهمهم ومن ثمّ تحديد نقاط القوة والضعف لديهم وقياس مستوى تقدمهم في المادة والكشف عن الفروق الفردية بينهم.

الاختبار التحصيلي البعدي:

قام الباحثان بعد الانتهاء من تدريس الوحدة بتطبيق الاختبار التحصيلي (هو نفس الاختبار القبلي)لقياس المستويات المعرفية المتمثلة في: التحليل والتركيب، وذلك لقياس تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة ولمعرفة مدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة. بعد ذلك قام الباحثان بوضع تعليمات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار:

أعطى الباحثان الطلاب الحرية التامة للإجابة عن أسئلة الاختبار أثناء تطبيقه على العينة الاستطلاعية دون التقيد بزمن محدد، وذلك للتعرف على الزمن المناسب للاختبار وهو 50 دقيقة، حيث تمّ حساب الزمن عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب أنهى الإجابة عن مفردات الاختبار والزمن الذي استغرقه آخر طالب أنهى الاختبار ثم حساب المتوسط الحسابي للزمنين أول طالب أنهى الاختبار بعد 30 دقيقة وآخر طالب 50 دقيقة وكان المتوسط 40 دقيقة .

بعد تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي البحث ورصد الدرجات تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين.

صدق الاختبار

المقصود بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، فلابد أن يمثل الاختبار الأهداف التدريسية، وأن يكون ملائماً للمحتوى والطالب وأهمية رأي المختصين في الاختبار.

الصدق الظاهري:

تم تقدير الصدق الظاهري للاختبار بالاعتماد علي صدق المحكمين حيث قام الباحثان بعرض الاختبار في صورته الأولية علي مجموعة من المختصين في تكنولوجيا التعليم و المناهج و طرائق التدريس و الكيمياء وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للأداة ومراجعة فقراتها (أسئلة الاختبار) وذلك لقياس صلاحية فقرات الاختبار ومدى ملاءمته لقياس فروق التحصيل بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما قاموا بإبداء آرائهم فيما يختص بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لأي فقرة يرونها مناسبة من فقرات الاختبار.

وقد رأي المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه وهو مناسب من حيث الصياغة اللغوية والتربوية، وأن الاختبار الذي اختاره الباحثان لقياس الفروق التحصيلية ملائم. مع وجود بعض التعديلات سواء في الصياغة أو الحذف لبعض العبارات أو إضافة عبارات أُخري، وقدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحثان في إعادة صياغة بعض العبارات.

الصدق والارتباط الداخلي:

تم قياس الصدق والارتباط الداخلي بإيجاد معامل الارتباط، وذلك باستخدام معادلة ارتباط بيرسون :

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س^{-} \cdot مج\ ص^{-}}{\sqrt{(ن\ (مج\ س^2) - (مج\ س)^2)((ن\ (مج\ ص^2) - (مج\ ص)^2)}}$$

حيث

ر = معامل الارتباط.

ن = عدد أفراد العينة.

س = درجات المجموعة التجريبية .

ص = تمثل العبارات الزوجية للاختبار.

س- = الوسط الحسابي لـ (س).

ص- =الوسط الحسابي لـ (ص).

ع س = الانحراف المعياري ل (س)

ع ص= الانحراف المعياري ل (ص)

بالتعويض في المعادلة بلغ معامل الارتباط = 0.89

ثبات الاختبار:

ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة سبيرمان براون.

حيث ر= $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث بلغ ثبات الاختبار = 0.9

وهو معامل ثبات عالٍ ودال إحصائياً ويؤكد صلاحية استخدام الاختبار في الدراسة.

ثانياً: تطبيق أدوات البحث للمقابلة:

قام الباحثان بعرض اسئلة المقابلة على ذوي الخبرة و المختصين لابدأ ارائهم بالتعديل او الحذف او الاضافة، حيث لخص الباحث اراء المختصين في جدول(5) التالي:

الاسئلة قبل التحكيم	الاسئلة بعد التحكيم
ما هي الخطة المستقبلية في انتشار تجربة الهاتف الجوال في التعليم عن بعد في ظل الحكومة الالكترونية؟	ما هي في تقديرك إمكانية انتشار تجربة الهاتف الجوال في التعليم عن بعد في ظل التطور المتسارع في مجال التقانات الإلكترونية ؟
من خلال تخصصك ضع حلولاً في تأصيل هذه التجربة ؟	من واقع تجربتك وتخصصك في المجال المعني كيف يمكن أن تؤصل لتجربة استخدام الهاتف الجوال في التعليم عن بعد؟
ما هي المعوقات التي تحول دون استخدام الهاتف الجوال في التعليم بالجامعات السودانية ؟	ما المعوقات التي تحول دون استخدام الهاتف الجوال في التعليم بالجامعات السودانية خاصة في مجال التعليم عن بعد؟
ما المردود الإيجابي في استخدام الهاتف النقال في التعليم بدلاً عن الحاسوب؟	حدد الجوانب الإيجابية التي يمكن أن يترتب عليها استخدام الهاتف الجوال في التعليم بالجامعات السودانية بدلا عن الحاسوب؟

إعداد وتصميم البرمجية التعليمية في وحدة مادة الكيمياء (الكاربوهيدريدات):

إن عملية التصميم هي عملية تركيب وتشكيل الأجزاء والمكونات الفرعية، بحيث أنها تؤدي إلي تحقيق أهداف البرنامج أو النظام، وبالتالي فإن عملية تصميم التجربة تتطلب كافة الإجراءات لإنشاء وتشكيل البرمجيات، والتي يتم تصميمها لتؤدي وظائف محددة ومقصودة.

مرت البرمجية بعدة مراحل وهي:

مرحلة التحليل:

تم في هذه المرحلة تجميع وتجهيز متطلبات التصميم للبرمجية من مواد علمية وأنشطة وصور وأصوات ولقطات فيديو وتنقيحها وإعادة إنتاجها ووضعها في الصورة المناسبة لمتطلبات الإنتاج، عليه فقد تم وضع التصور الكامل لموضوع البرمجية، بما فيه الخطوط العريضة لما ينبغي أن تحويه البرمجية، من أهداف، وأنشطة، وتدريبات، ومادة علمية، وقد خضعت المادة العلمية أيضاً لتحليل كامل حتى يتم عرضها بالصورة التي تحقق الأهداف المنشودة.

مرحلة التصميم:

وهي المرحلة التي يوضع فيها تصوراً كاملاً للبرمجية من حيث أهدافها ومادتها العلمية والأنشطة والتدريبات والأمثلة والتقويم، ويتم بها أيضا وضع الخطوط العريضة لما تحتويه البرمجية من أهداف عامة، ومادة علمية، أو خريطة عامة توضح علاقات الوحدات بعضها مع بعض ومحتوى كل وحدة .

وتشمل مرحلة التصميم ما يلي:

1. تصميم واجهة العرض بما تحتويه من تصميم وعناصر مرئية وتوازن في عملية التركيب ووضع هيكلية للبرمجية.
2. تصميم القوائم والمعلومات والشرائح التي توضح محتويات البرمجية متعددة الوسائط.
3. وضع المحتوى في تصميم مناسب.
4. تحديد الشكل النهائي للبرمجية التعليمية بما فيها البدائل التعليمية.
5. استخدام البرامج والأدوات لإنشاء الصور والحركات والأفلام والرسومات التوضيحية والنصوص الصوتية وربطها بشكل فني مع باقي العناصر لتحقيق الأهداف المرجوة.

شرح مرحلة التصميم للبرمجية المستخدمة في الدراسة الحالية:

اولاً: تقسيم المادة

أ. قسمت المادة (الكربوهيدرات) إلى ثلاثة جزئيات كبيرة، الأولى توضح مفهوم الكربوهيدرات وأهميتها، الثانية توضح أنواع السكريات وأمثلة عليها، الثالثة معمل افتراضى يوضح تجربة الكشف عن السكريات الأحادية.

ب. تنوع وتتالى الأزرار لضمان تفاعل الطالب وزيادة تركيزه على الشروحات المقدمة، بالإضافة للصور المستخدمة لتدعيم الشروحات وترسيخها.

ت. الجزئية الأولى تشرح مفهوم وتعريف الكربوهيدرات، وأهميتها.

ث. الجزئية الثانية تشرح أنواع السكريات الثلاثة، وتشرح بإيجاز كل نوع، ثم تشرح مثالين لكل نوع من أنواع السكريات، مع توضيح تركيبها البنائي وصيغها الكيميائية.

ج. الجزئية الثالثة تمثل بيئة المعمل الافتراضي التي يتم إجراء التجارب فيها، ويتم عمل تجربة الكشف عن السكر الأحادي.

مرحلة التحكيم والتجريب:

في هذه المرحلة تم عرض البرمجية علي عدد من المحكمين من الخبراء التربويين والمتخصصين في علوم الحاسوب، بعد أن قام المختصين بالاطلا ع علي البرمجية وإبداء آرائهم فيها، تم أخذ آراء المحكمين بعين الاعتبار وإنتاج البرمجية بشكلها النهائي اعتماداً علي هذه الآراء.

مرحلة التطبيق:

بعد الفراغ من إعداد البرمجية بشكلها النهائي قام الباحثان بعدة خطوات لتنفيذ البرمجية. تدريس الطلاب في زمن واحد وقام أحد الباحثان بالتدريس والآخر بالإشراف بجانب بعض الأساتذة.

عرض ومناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

أولاً: الاختبار القبلي والبعدي

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول

للتحقق من الفرض الأول الذي نصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصاية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار القبلي". تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (1) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (6) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي:

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت) t	الدلالة	ارتباط بيرسون	الاستناج
التحليل	24.75	2.613	42.3	0.03	-0.121	غير دالة و لا يوجد ارتباط
التركيب	24.76	2.603	46.9	0.34	-0.145	غير دالة و لا يوجد ارتباط
التحصيل	24.75	2.608	44.6	0.18	-0.131	غير دالة و لا يوجد ارتباط

من الجدول اعلاه يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب حيث بلغ المتوسط عند مستوى التحليل(24.75) بانحراف معياري(2.613)،وقيمة ت(42.3) و قيمة ارتباط بيرسون(0.121-) بدلالة(0.03)،كما بلغ المتوسط عند مستوى التركيب(24.76) بانحراف معياري(1.993)، وقيمة ت(46.9) بدلالة(0.34) نلاحظ ان قيمة الدلالة اكبر من (0.005) و قيمة الارتباط سالبة، مما يعني عدم وجود فروق احصائية و هذا يؤكد صحية الفرضية

التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية واالضابطة في الاختبار التحصلي القبلي.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني

للتحقق من الفرض الثاني الذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الافتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية عند مستوى التحليل لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية". تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (2) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (7) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى التحليل

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة(ت) t	الدلالة	الاستنتاج
التجريبية	24.750	2.613	19	42.356	0.000	توجد داله
الضابطة	19.250	1.834	19	46.998	0.000	

من جدول رقم (7) يتضح أن هنال فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث بلغ المتوسط في المجموعة التجريبية (24.750) بانحراف معياري (2.613) و بلغ المتوسط في المجموعة الضابطة (19.250) بانحراف معياري (1.834)،بدرجة حرية (19) لكل مجموعة بدلالة(0.000) و هي أقل من 5%، لصالح المجموعة التجريبية، و هذا يدل على أن استخدام الهاتف الجوال له فاعلية في تدريس الكيمياء باستخدام المعامل الافتراضية عند مستوى التحليل، ويزيد استخدام الهاتف الجوال من دافعية الطلاب نحو العلوم وملاءمته لظروف الطلاب الخاصة، كما أن المعامل الإفتراضية تتميز بتكرار جميع مراحل التجارب لعدة مرات حتى ترسخ في زهن الطالب مما يشير إلى أهمية استخدام المعامل الإفتراضية في تدريس العلوم بصورة عامة والكيمياء بصورة خاصة وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث التي قارنت بين تدريس العلوم بالطرق التقليدية والتعليم عن طريق المعامل

الإفتراضية وتتفق نتيجة الدراسة مع نتاج دراسة (**رنا** متولى، 2019م) ودراسة (نسيبة يس عبدالله محمد، 2016م) ودراسة (أحمد البادري، 2016) والتي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية اتي درست باستخدام الهاتف الجوال والمعامل الافتراضية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي، و لكنها اختلفت مع دراسة (محمد زمالي، دحو يوسف، صابر بن عيسى، 2017م) التي اوضحت أن الهاتف الجوال له نتائج سلبية في العملية التعليمية مما يتسبب في تدني مستوى التحصيل، اما دراسة (عبير ميرعني، 2015) اتفقت على ان المعمل الافتراضي فعال و يقلل من الوقت و الجهد، ولكنها اختلفت في أن المعمل الافتراضي لايؤثر في التحصيل الدراسي أي أنه ليس هنالك فرق بين المعمل التقليدي عن المعمل الافتراضي.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث

للتحقق من الفرض الثالث والذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال في المعامل الإفتراضية ومتوسطات تحصيل درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية عند مستوى التركيب لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الاسلامية.". تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (3) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى التركيب

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة(ت) t	الدلالة	الاستنتاج
التجريبية	22.450	2.457	19	40.818	0.000	توجد دالة
الضابطة	17.850	2.580	19	30.931	0,000	

من الجدول رقم (8) أعلاه يتضح أن هنال فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث بلغ المتوسط في المجموعة التجريبية (22.450) بانحراف معياري (2.457) و بلغ المتوسط في المجموعة الضابطة (17.850)بانحراف معياري(2.580)، بدرجة حرية(19) لكل مجموعة بدلالة (0.000) و هي أقل من 5%، لصالح المجموعة التجريبية، و هذا يدل على أن استخدام الهاتف الجوال له فاعلية

في تدريس الكيمياء باستخدام المعامل الافتراضية عند مستوى التركيب، اتفقت نتائج الفرضية مع نتاج دراسة (روضة المعمري، يحي الشاهري، هلال القابطي، 2018م) ودراسة (رائد حسين، 2017) ودراسة (**رنا** متولى، 2019م) ودراسة (عبدالله، 2016) ودراسة (أحمد البادري، 2016) والتي أشارت إلى فاعلية استخدام الهاتف الجوال والمعامل الافتراضية.

للتحقق من الفرض الرابع والذي نصه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي الكلي لمادة الكيمياء باستخدام الهاتف الجوال(النقال أو المحمول) في تطبيقات المعامل الافتراضية لدى طلاب المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية". تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول رقم (4) يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم (9) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة(ت) t	الدلالة	الاستنتاج
التجريبية	123.6	1.626	19	41.231	0.000	توجد داله
الضابطة	18.55	0.990	19	44.123	0.000	

من الجدول رقم (4) أعلاه يتضح أن هنال فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث بلغ المتوسط في التجريبية (23.61) بانحراف معياري (1.626) و بلغ المتوسط في المجموعة الضابطة(18.55) بانحراف معياري(0.990)، بدرجة حرية(19) لكل مجموعة بدلالة (0.000) و هي أقل من 5%، لصالح المجموعة التجريبية، و هذا يدل على أن استخدام الهاتف الجوال في تطبيقات المعامل الافتراضية له فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي. اتفقت نتائج الفرضية مع نتاج دراسة (المعمري وآخرون، 2018) ودراسة (حسين، 2017) (متولي، 2019) ودراسة (نسيبة يس عبدالله محمد، 2016م) ودراسة (البادري، 2016) والتي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الهاتف الجوال والمعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي

اختلفت نتائج هذه الفرضية مع دراسة (زمالى، 2017) التي اوضحت أن استخدام الهاتف الجوال له نتائج سلبية على التحصيل الدراسي اثناء حصة الاعمال مما يسبب تدني في التحصيل.

جدول(10) يوضح معامل ارتباط بيرسون لنتائج الاختبار البعدى

المجموعات	مستوى التحليل		مستوى التركيب		التحصيل الدراسي	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
قيمة الارتباط	0.510		0.782		0.765	
الدلالة	0.000		0.000		0.000	

من الجدول أعلاه يتضح أن هنالك علاقة ارتباطية في درجات الاختبار البعدي عند مستوى 5%.

ثانياً : مناقشة أسئلة المقابلة

السؤال الأول: ما هي في تقديرك إمكانية انتشار تجربة الهاتف الجوال في التعليم عن بعد في ظل التطور المتسارع في مجال التقانات الإلكترونية؟

للإجابة على السؤال أعلاه أنظر الجدول التالي:

جدول (11): وجهة نظر أفراد العينة

	التكرار	النسبة
أوجه الاتفاق	14	%93
أوجه الاختلاف	1	%6.6
المجموع	15	%100

من جدل(11) يتضح أن: اتفاق إجابات المفحوصين بلغ نسبتها (93.4%) في أن الهاتف الجوال أصبح من أكثر الوسائل التقنية الحديثة المنتشرة في العصر الحالي التي يسهل استخدامها في التعليم لسهوله حمله، واختلفت بنسبة(6.6%) حيث تفرد بهذا الاختلاف الدكتور(د.م) بقوله أنه من

الصعب انتشار تجربة الهاتف الجوال في التعليم عن بعد نسبة لعدم توفر شبكات الاتصال في بعض المناطق وخاصة خدمة الإنترنت.

السؤال الثاني: ما واقع تجربتك وتخصصك في المجال المعني كيف يمكن أن تؤصل لتجربة استخدام الهاتف الجوال في التعليم عن بعد ؟

للإجابة على السؤال أعلاه أنظر الجدول التالي:

جدول (12) : وجهة نظر أفراد العينة

	التكرار	النسبة
أوجه الاتفاق	14	%93.4
أوجه الاختلاف	1	%6.6
المجموع	15	%100

من جدول (12) يتضح أن: اتفاق إجابات المفحوصين بلغت نسبتها(93.4%)على أنه من السهل جداً إيصال المعلومات في تخصصاتهم وذلك من خلال التطبيقات التي توفرها الهواتف الجوالة لخدمة العملية التعليمية من خلال التدريب على استخدام إمكانات الهاتف الجوال في التخصص المعني،حيث بلغت نسبة الاختلاف(6.6%)حيث تفرد بهذا الاختلاف الدكتور(د.م) بقوله أنه من الصعب جداً إيصال المعلومة من خلال الهاتف في تخصصات العلوم عامة والكيمياء على وجه الخصوص وذلك لعدم توفر كافة الحواس.

السؤال الثالث:ما المعوقات التي تحول دون استخدام الهاتف الجوال في التعليم بالجامعات السودانية خاصة في مجال التعليم عن بعد ؟

للإجابة على السؤال أعلاه أنظر الجدول التالي:

جدول (13) : وجهة نظر أفراد العينة

	التكرار	النسبة
أوجه الاتفاق	14	%93.4
أوجه الاختلاف	1	%6.6

المجموع	15	%100

من جدول (13) يتضح أن: اتفاق إجابات المفحوصين بلغت نسبتها (93.4%) في أن البنية التحتية للجامعات غير مهيئة لاستخدام الهاتف الجوال في التعليم بعد، وعدم توفر شبكات الاتصال، عدم أنتاج البرامج التعليمة، واغلب الأجهزة المستخدم لدى الطلاب ليست بالكفاءة التي تحقق مفهوم التعليم عن بعد، ارتفاع أسعار الهواتف الزكية، وعدم نوفر الخبرة اللازمة في التعامل مع الهاتف الجوال، وبلغت نسبة الاختلاف(6.6%) تفرد بها الدكتور(د.ك) بقوله لا توجد أي عوائق تذكر فقط صعوبة ربط الشبكات بشبكة التواصل.

السؤال الرابع: حدد الجوانب الإيجابية التي يمكن أن يترتب عليها استخدام الهاتف الجوال في التعليم بالجامعات السودانية بدلاً عن الحاسوب؟

للإجابة على السؤال أعلاه أنظر الجدول التالي:

جدول (14): وجهة نظر أفراد العينة

	التكرار	النسبة
أوجه الاتفاق	15	%100
المجموع	15	%100

اتفقت كل إجابات المفحوصين على أن الهواتف خفيفة الوزن و لها سعة تخزين عالية، ويمكن حفظ المعلومات واسترجاعها في أي وقت وسهولة تداولها، توفير التعليم في أي وقت إذا كانت الحاجة له.

مقارنة نتائج الاختبار البعدي مع نتائج اسئلة المقابلة:

اثبتت نتائج الاختبار البعدي أن استخدام الهاتف الجوال له فاعلية عالية في العملية التعليمة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي حيث كانت نتائج الفرضيات لصالح المجموعة التي تم عليها تطبيق البرمجية اي ان الهاتف يصلح في تدريس العلوم، و هذا ما اكدته نتائج اسئلة المقابلة حيث بينت أن الهاتف الجوال أصبح من أكثر الوسائل التقنية الحديثة المنتشرة في العصر الحالي التي يسهل استخدامها في التعليم لسهوله حمله، أنه من السهل جداً إيصال المعلومات في التخصصات المختلفة وذلك من خلال التطبيقات التي توفرها الهواتف الجوالة لخدمة العملية التعليمية من خلال التدريب على استخدام

إمكانات الهاتف الجوال في التخصص المعني، سعة تخزين عالية، ويمكن حفظ المعلومات واسترجاعها في أي وقت وسهولة تداولها، توفير التعليم في أي وقت إذا كانت الحاجة له.

وعلى الرغم من هذا التوافق في نتائج الاختبار البعدي و اسئلة المقابلة الا ان هنالك بعض الاختلافات بنسب بسيطة من وجهة نظر افراد عينة المقابلة بقولهم: أنه من الصعب انتشار تجربة الهاتف الجوال في التعليم عن بعد نسبة لعدم توفر شبكات الاتصال في بعض المناطق وخاصة خدمة الإنترنت، أنه من الصعب جداً إيصال المعلومة من خلال الهاتف في تخصصات العلوم عامة والكيمياء على وجه الخصوص وذلك لعدم توفر كافة الحواس.

توصيات الدراسة:

1. استخدام برامج المعامل الافتراضية مع التخصصات الدقيقة في الكيمياء لاسيما الخطرة أو التي لا تتوفر لها أجهزة ومواد لتطبيقها.

2. تشجيع معلمي العلوم على اتقان استخدام المعامل الافتراضية وربطها بالهاتف الجوال، و التقنيات اللازمة للاستفادة من المستحدثات التكنولوجية.

3. عقد دورات لتدريب معلمي العلوم على استخدام تلك البرامج في تنفيذ الأنشطة المعملية في مناهج العلوم.

4. استخدام تطبيقات المعامل الافتراضية بنظام الاندرويد في تدريس الكيمياء الحيوية نظراً لإثبات فعاليته في هذه الدراسة.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استخدام تقنية الهاتف الجوال و المعامل الافتراضية في مراحل التعليم المختلفة.

- إجراء دراسات على معرفة استخدام الهاتف الجوال على تحصيل الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

- اجراء بحوث لمعرفة أثر استخدام أنواع مختلفة من تطبيقات الهاتف الجوال و المعامل الافتراضية على تحصيل الطلاب.

قائمة المراجع:

1.البادري، أحمد (2016م). أثر استخدام المعامل الافتراضية على تنمية مهارات التعلم الاستقصائي بالدروس العلمية لمادة الكيمياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، مجلة كلية التربية جامعة بنها، 27(108)، 1-28. https://platform.almanhal.com/Files/2/89518

2.البياتى، مهند محمد (2006). الأبعاد العلمية والتطبيقية في التعليم الإلكتروني، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

3.الجريسي، آلاء والرحيلي، تغريد والعمري، عائشة (2015) أثر تطبيقات الهاتف النقال(الجوال) في مواقع التواصل الاجتماعي على تعليم القران الكريم لطالبات جامعة طيبة، المجلة الاردنية، 11(1)،1- http://search.shamaa.org915

4.جميل، شاهين وخطاب، خولة (2004). المختبر المدرسي و دوره في تدريس العلوم. دار النشر.

5.جيبر، جيم (2005). الخطوة الأولى نحو الشبكات اللاسلكية . الدار العربية للعلوم .

6.حسن، اسماعيل (2014). المعامل الإفتراضية في تعليم اللغات . مجلة التعليم الإلكتروني، 2(9)، 52-73 . https://search.mandunoah.com

7.حسن عماد، مكاوي(2003). *تكنولوجيا الاتصال في عصر المعلوماتية*. الدار المصرية اللبنانية.

8.حسين، رائد (2017م). اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلم النقال(الهاتف المحمول أو الجوال) في العملية التعليمية، *مجلة العلوم الانسانية*، 24(2)، 1115 – https://iasj.net/iasj/download/b4feb2431d9b9d02.1134

9.حمامي، محمد (2006). التعليم النقال مرحلة جديدة من التعليم الإلكتروني. *مجلة المعلوماتية*، 2 (6)،33-50. http://infomag.news.sy/index.php?inc=issues/showarticle&issuenb=6&id=70

10.الحوامدة، محمد (2013). توقع ارتفاع انتشار الهاتف الخلوي بنسبة 175% في 2016. *الرأي الأردنية*. https://alrai.com

11.دليو، فضيل (2003). *الاتصال مفاهيمه، نظرياته، وسائله*. دار الفجر للنشر و التوزيع.

12.زمالي، محمد وبن يوسف، دحو وبن عيسى، صابر (2017م).تأثير الهاتف الذكي أثناء حصة الأعمال الموجهة على التحصيل الدراسي . *مجلة علوم و تقنيات النشاط البدني الرياضي*، 2(1)، 231: https://www. dz/en/article/69081

13.زيتون، حسن (2005). *رؤيا جديدة في التعليم – التعليم الالكتروني، المفهوم القضايا – التطبيق – التقييم* . الدار الصوتية للنشر .

14.زيتون، عايش (1995م). *أساليب تدريس العلوم* . دار الشروق للنشر والتوزيع .

15.سالم، احمد (2006). التعليم الجوال Mobil Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية – *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* في الفترة من 25 – 26 يوليو: https://muhammadata.wordpress.com

16.السعيد, جمال عثمان (1997م). *فعالية بعض الاستراتيجيات التعليمية على التحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين في المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية*. (رسالة دكتورة غير منشورة). جامعة الأزهر.

17.الشايع، فهد (2006). واقع استخدام مختبرات العلوم المحو سبة في المرحلة الثانوية واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها. *مجلة جامعة الملك سعود*، 19(1)، 441-498 https://jes.ksu.edu.sa/sites/jes.ksu.edu.sa/

18.الطيب الاء و جعفر الصادق(2011).تكنولوجيا الويب2.0 في مؤسسات المعلومات، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

19.عبد الحافظ، محمد (2002). *اصول التصميم لصفحات 1.0 و 2.0 النظرية و التطبيق*. دار الكتب العلمية للنشر

20.عبد الرحمن، عبد الناصر (2012).فاعلية معامل العلوم الافتراضية في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وتنمية مهاراتهم في التعامل معها. *المؤتمر الدولي العلمي التاسع-التعليم من بعد*

والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق، القاهرة،1 ،193-226:
https://search.mandumah.com/Databasebrowse/

21.علي، دعاء أبو المجد أحمد (2021). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الهاتف النقال في تنمية المفاهيم المرتبطة بتصميم وإنتاج صفحات الويب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*،2(6)، 401.
https://musi.journals.ekb.eg/article_174165.html

22.عودة، وليد(2009). الموسوعة الحاسوبية، *مكتبة نور*. الدخول بتاريخ اكتوبر2019م:
https://www.noor-book.com

23,عودة، فراس (2019). *التعلم المتنقل* متاح علي الموقع:
www.pou.edu/news/etter/learning.J

الهاتف النقال (2019 أكتوبر5) في الموسوعة الحرة.:
https://upwikiar.top/wiki/SMS_

24.الفار إبراهيم (1994). اثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل تلاميذ الإعدادي لموضوع المجموعات وأدوارهم نحو الرياضيات، *مجلة التربية جامعة قطر*، 2(11)، 1-20.
https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/9144?locale-attribute=ar

25.مبارك، آمل (2016). أثر استخدام تطبيقات الهواتف الذكية فى تسهيل التعلم لدى الطلاب المعلمين واتجاههم نحو التعلم الجوال. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*. 22(2). 483-512 :http://search.mandumah.com

26.متولي،رنا (2019م). تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاونى باستخدام الهاتف اللوحى على التحصيل المعرفي و تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة بدرس التربية الرياضية، *المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية* 37(37)، 509-531.
https://journals.ekb.eg/article_46778.html

27.محمد، مريم(2016). اسلوب النمذجة مقالات متوفرة عبر www.new.edu.com تاريخ الدخول 2019/12/14م.

28.محمد، نسيبه يس عبد الله(2016). أثر استخدام المعامل الإفتراضية في تدريس مادة الفيزياء على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

29.مصطفى، فريال (2017م).*درجة استخدام الهواتف الزكية(المحمولة) في العملية التعليمية بالجامعة الأردنية الخاصة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الشرق الاوسط.

30.المعمري، روضة والشهاري، يحي والقباطي، هلال (2018م). أثر استخدام المعامل الافتراضية في تنمية مهارات إجراء التجارب المعملية الكيميائية لدى طلبة قسم الكيمياء الصناعية بكلية العلوم التطبيقية، جامعة حجة و اتجاهاتهم نحوها، *المجلة العربية للتربية العلمية و التطبيقية*، (7)، 59-91. https://search.mandumah.com/Record/958764

31.ميرغني، عبير(2015م). *فاعلية المعمل الافتراضي في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية، محلية أم درمان*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)،جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا.

32.Carnevale, D. (2003). The Virtual lab experiment some colleges use Computer to expand science offerings onlin. The chronicle Higher Education, 49, (21),30-31.

33.Gomez, S & zervas, , P & Sampson, D (2014). Contacts- aware adaptive and Fabregat, R personalization mobile learning delivery supported by uolmp Journal of king saud university – computer and information science, vole 26 Http://recerchrepository.murdoch.edu.au/

34.Kim, H & Suh, H (2018). The effects of an of interactive nursing skills mobile Application on nursing student's knowledge self- efficacy, and skills Performance: a randomize controlled trail. Asain nursing research, 12(1)17- 25.doi: https://doi.org/

35. Ln, I. M(2018). Effects of cardiorespiratory synchronization training skills mobile application on heart rate variability and an electroencephalography in healthy adults. International journal of psychophysiology, 134, 168-177. doi: https://doi.org/

36. Msn, H & Rn &Eunyoung E(2018).The effect of an interactive nursing skills mobile application on nursing student's knowledge self-efficacy, and skills Performance: a randomize controlled trail.

37.Rouse, Margaret(2018): "Multimedia" ،whatis.techtarget.com, Retrieved https://mawdoo3.com.

The effectiveness of using mobile phone applications in virtual laboratories on academic achievement in chemistry for students of the Department of Chemistry College of Education Omdurman Islamic University

Dr. Olash Abdalrheem Albsheir Hewary
University of Khartoum, Sudan
Dr.Abdelsalam Alkhider Ibrahim Hasb Allah
University of Omdurman Islamic, Sudan

Abstrac: The study aimed to reveal the effectiveness of using mobile phone applications in virtual laboratories on academic achievement in chemistry for students of the Department of Chemistry, In Faculty of Education, University of Omdurman Islamic. To achieve this, the study followed the semi-experimental and descriptive approaches, and the research community consisted of third-level students in the Department of Chemistry, Faculty of Education, Omdurman Islamic University and members of the teaching staff in the faculties of education at Omdurman Islamic University, the University of Khartoum and the Open University of Sudan, a sample of 40 third-level students representing 50% of the original population was randomly selected, and they were divided into two equal groups: an experimental group of 20 students and a control group of 20 students A sample of (15) faculty members. The researchers used the achievement test as a tool for data collection, using the appropriate methods of analysis, the data was analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The study concluded a set of results, the most important of which are: There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group that studied using the mobile phone in the virtual laboratories and the average scores of the control group that studied in the usual way at the levels of analysis and synthesis among the third-level students in the Department of Chemistry, Faculty of Education, Omdurman Islamic University, The results of the interview also showed that the mobile phone is effective and suitable in the educational process because of the programs it provides that support the educational process in all its aspects. Based on these results. The researchers recommended holding courses to train science teachers on the use of these programs in implementing laboratory activities in science curricula.

KayWords: Mobile Phone, Laboraty Parameter, Academic achievement

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية في الجمهورية اليمنية

محمد زين صالح السعدي

باحث أول (أستاذ مساعد) مركز البحوث والتطوير التربوي–اليمن

ملخص: هدف البحث إلى معرفة درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، واستخدم البحث المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة البحث من جميع العاملين في مدارس عدن النموذجية (معلمين – إداريين)، البالغ عددهم (73) فرداً، وتوصل البحث إلى نتائج أهمها:

– حصل محوري البحث على متوسط حسابي (2.44)، وانحراف معياري (0.45)، وكانت درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية بمدارس عدن الثانوية النموذجية (قليلة).

– حصل محور"استراتيجيات التدريس"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.61)، وبانحراف معياري (0.46)، بينما حصل محور"الأنشطة اللاصفية"، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.28)، وبانحراف معياري(0.48).

– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة البحث لدرجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – الوظيفة الحالية بالمدرسة – سنوات الخبرة مع الموهوبين)، وتوصل البحث إلى توصيات، أهمها: إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، الأنشطة اللاصفية.

1. مقدمة:

تمثل التنمية البشري هدفًا أساسيًا للمجتمعات من أجل النهوض بذاتها، الموهوبون من أبرز عناصرها، وتمثل رعايتهم أساسًا تنمويًا مهمًا، فالصراع بين الأمم منوط بقدراتها في مختلف المجالات. وقد وضع التطور الهائل والمتسارع في عصرنا الراهن الدول النامية أمام تحدٍ كبير لمواجهة الآثار المترتبة عليه، فإن هي بقيت على حالها تستهلك معارف المجتمعات المتقدمة، ولم تسع إلى الاستثمار في عقول أبنائها، فإن في ذلك وبالاً عليها في حاضرها ومستقبلها. فقوة الأمم وعظمتها لم تعد تقاس بعدد سكانها وبمساحة أراضيها ووفرة مواردها فحسب، إنما تقاس كذلك بما لديها من عقول مبدعة تنتج المعرفة وتستثمرها. فالموهوب ثروة وطنية، وكنز لأمته، وعامل من عوامل نهضة مجتمعه (الخطيب،2011: 1) وتقع مسؤولية رعاية الموهوبين على جميع أفراد المجتمع ومؤسساته الرسمية وغير الرسمية، وعلى رأس هذه المؤسسات المدرسة الممثلة بإدارتها، حيث تعد الإدارة المدرسية المسؤول الأول عن العملية التعليمية في المدرسة، لذلك يجب عليها تهيئة البيئة المدرسية المناسبة، إذ إن هذه البيئة تعد أحد المكونات الأساسية لتنمية الموهبة والإبداع والابتكار لدى الطلبة، ويجب أن تكون غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتجديدات الخارجية، ناهيك عن أن الإدارة المدرسية مسؤولة عن المناخ المدرسي الذي يمثل مجموعة من المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقات بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحدد المسؤوليات وطريقة التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، كما أن العبء الأكبر في تحديد منهجية العمل يقع على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع المعلمين والمشرفين التربويين (وهبة،2007: 200).

والاهتمام بالموهوبين لا يقتصر على توفير البرامج التربوية والتعليمية التي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية ولا يقتصر على سن القوانين والأنظمة والتشريعات التي تنظم حياتهم وتسهل التعامل معهم، بل إن الحرص على تفعيل هذه البرامج في الميدان التربوي بالشكل الذي يضمن تحقيق أهدافها مطلبٌ ملح، وبدونه فلن يكون لذلك التنظير وتلك التشريعات أهمية تذكر.

وما تزال فكرة اكتشاف ورعاية الموهوبين في اليمن، في مراحلها العمرية الأولى من حيث الكشف والرعاية، وفي حين تظهر أيضًا الصورة باهتة على الواقع ولم تشهد ترجمة واسعة على مستوى المراحل التعليمية إلاّ في حدود ضيقة، ونماذج متفرقة هنا وهناك في مدارس التعليم الأهلي، وفي السنوات الماضية بدأت وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع الصندوق الاجتماعي للتنمية، والمجلس الأعلى للأمومة والطفولة على توليد الفكرة وإخراجها إلى الواقع في اتجاه التأسيس لمدارس تعنى بالموهوبين، فأدخلت وزارة التربية والتعليم على هيكلها الوظيفي الفني والإداري إدارة خاصة بالموهوبين ضمن مستوى الإدارة العامة للأنشطة المدرسية، واستحدث في كل مكتب تربية وتعليم بالمحافظات قسمًا خاصًا بالعناية بهذه المسألة وتولي شؤونها (الذيفاني وإسحاق،2006: 47).

وعليه، فإن واقع رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية ما زال متعثرًا، فما زالت رعايتهم قاصرة على تكريم الأوائل ومنح الهدايا والجوائز من بعض المؤسسات الحكومية والأهلية إلى وقت ليس بالبعيد، كما أن الأمر لم يزد على المهرجانات والاحتفالات والتكريم، ناهيك عن أن البرامج المخصصة لرعاية الموهوبين لم تحقق أهدافها في رعايتهم وتعليمهم بالشكل المطلوب نظرًا لمحدودية البيئة التنظيمية والتعليمية لها.

2.مشكلة البحث وأسئلته:

بالرغم من أن قانون التربية والتعليم يوجب رعاية المتعلمين، فقد نصت الفقرة [ل] من المادة الثالثة لقانون التربية والتعليم رقم [45] لعام (1992م) على أن التعرف على حاجات المتعلمين وإشباعها، واكتشاف ميولهم، وقدراتهم، ورعايتهم، وتوجيههم عامل أساسي في تحسين عملية التعليم والتعلم، كما نصت المادة [50] من القانون نفسه على أن من أهداف وزارة التربية والتعليم التنويع في أساليب وطرائق التدريس، وتنمية روح الإبداع، والابتكار، وحل المشكلات، وحب الدراسة الذاتية لدى الطالب، كما تنمي ملكة التفكير الحر والمستقل(قانون التربية والتعليم،1992)، وهذا يوضح أن أكثر ما أشار إليه قانون التربية والتعليم هو رعاية المتعلمين بشكل عام، وبصورة جزئية إلى رعاية الموهوبين، على الرغم من الاختلاف بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين من حيث خصائصهم واحتياجاتهم، وهذا يدل على قلة اهتمام الجهات المختصة لرعاية الموهوبين في اليمن، بالإضافة إلى عدم

توافر لائحة تنظم سير العمل في المؤسسات التعليمية المعنية لرعاية الموهوبين؛ كالمدارس الحاضنة للبرنامج الوطني لرعاية الموهوبين، وتحدد مهام واختصاصات القائمين على هذه المؤسسات من جهة، وتحدد البرامج المقدمة في هذه المؤسسات المتمثلة بـ (استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية) من جهة أخرى.

وعلى الرغم من صدور القرار الوزاري رقم (276) لسنة (2006م)، بشأن إنشاء مدارس الموهوبين، حيث نصت المادة الأولى: "تنشئ أربعة مدارس في الجمهورية كمدارس نموذجية لرعاية الموهوبين"، كما نصت المادة الثالثة: "تتمتع هذه المدارس باستقلالية مالية وإدارية، ويكون لها لوائح خاصة توضح أهدافها، وأغراضها، وبرامجها، وإدارتها، وآلية عملها"(وزارة التربية والتعليم،2006: 4)، فقد تم اختيار المدارس الأربع على النحو التالي: مدرسة الميثاق في أمانة العاصمة صنعاء، ومدرسة زيد الموشكي في محافظة تعز، ومدرستان في محافظة عدن هما: مدرسة عدن الثانوية النموذجية للبنين، ومدرسة عدن الثانوية النموذجية للبنات، ونظراً للظروف التي مرت بها اليمن منذ (2011)، توقف هذا المشروع في أمانة العاصمة ومحافظة تعز.

وعليه، وبعد مرور (16) عاماً من صدور هذا القرار، وجب التعرف على واقع مدارس عدن الثانوية النموذجية للبنين والبنات، من حيث درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية.

من خلال ما سبق، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس، الآتي: **"ما درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية في الجمهورية اليمنية؟"**.

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية، الآتية:

- ما درجة توافر استراتيجيات التدريس في مدارس عدن الثانوية النموذجية؟.
- ما درجة توافر الأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة البحث، تجاه درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – الوظيفة الحالية بالمدرسة– سنوات الخبرة مع الموهوبين)؟.

3.أهمية البحث: تكمن أهمية البحث من خلال جانب نظري وجانب عملي، كما هو على النحو الآتي:

الأهمية النظرية (العلمية): إن أهمية هذا البحث تكمن في القيمة النظرية التي يسعى إليه، حيث سيضيف البحث الحالي إلى الإطار المعرفي أفكارٍ ومعلوماتٍ مفيدة إلى الفكر المعرفي في مجال رعاية الموهوبين، في وزارة التربية والتعليم ومستويات الإدارة التعليمية التابعة لها في محافظة عدن.

الأهمية التطبيقية (العملية): يأملُ الباحث أن تسهم نتائج البحث، في تطوير برامج الموهوبين المعتمدة في مدارس عدن الثانوية النموذجية، كونها تجربة حديثة، وفي تعريف المسؤولين في قطاع التربية والتعليم، والأخذ بأيديهم ليتمكنوا من الاضطلاع بدورهم في التنمية الشاملة للوطن، كما سيوفر البحث آفاقًا علمية وبحثية للباحثين، والمهتمين بدراسة ما يتعلق بالموهبة والموهوبين.

4.أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

– معرفة درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية في الجمهورية اليمنية.

– معرفة ما إذا كانت هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين استجابات أفراد عينة البحث، تجاه درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – الوظيفة الحالية بالمدرسة – سنوات الخبرة مع الموهوبين).

5.حدود البحث:

– الحدود الموضوعية: استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، وفق ما توصلت إليه دراسة السعدي (2015)، في تأسيس مدرسة ثانوية للموهوبين في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية، ممثلة بمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر).

– الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على جميع العاملين (إداريين – معلمين) في مدارس عدن الثانوية النموذجية.

– الحدود الزمنية: تم التطبيق الميداني لهذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2022/2021م).

6.مصطلحات البحث:

استراتيجيات التدريس: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قبل المعلم أو مصمم الدرس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة" (زيتون،2001: 86).

وتعرف إجرائيًا: مجموعة من الطرائق والأساليب المتعلقة بالتدريس، التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف محددة، والتي يتم تطبيقها على مدارس عدن الثانوية النموذجية لمعرفة درجة توافرها".

الأنشطة اللاصفية: "هي أنشطة تتم خارج نطاق الصفوف الاعتيادية، ويشارك فيها الطلبة بشكل طوعي، وتهدف إلى زيادة الدافعية لدى الطلبة واحترامهم لذاتهم ومساعدتهم ليصبحوا متعلمين، كما تعمل على زيادة تحصيلهم الدراسي وإنجازاتهم في بيئة آمنة وداعمة للإسهام في نموهم بدنيًا، وزمنيًا، وعاطفيًا" (وزارة التربية والتعليم،2016: 7).

تعرف إجرائيًا بأنها: "مجموعة من الأنشطة الثقافية، والاجتماعية، والفنية، والرياضية، والكشفية، والحياتية، والعلمية، والتي يتم تطبيقها على مدارس عدن الثانوية النموذجية لمعرفة درجة توافرها".

الموهوبون: "كل من يمتلك قدرة عقلية استثنائية أو استعداد فطري غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، والإبداعية، والفنية، والقيادية، وذلك بدلالة أدائه على اختبار أو أكثر من اختبارات الذكاء أو الاستعداد، بحيث يكون ضمن أعلى (2 – 5%) من أقرانه في المجتمع المدرسي أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه (مشروع تعليم الموهوبين في اليمن،2009: 3).

"فئة من الطلبة الذين يحصلون على درجات قبول عالية في اختبارات الذكاء أو اختبارات التفكير الابتكاري والإبداعي، أو من يتميزون عن أقرانهم من الطلبة في قدرات خاصة مثل القدرات الأكاديمية،

أو الفنية، أو الموسيقية، أو الرياضية، أو اللغوية، أو الحرفية، أو القيادية، أو أي قدرة في مجال مواهبهم، مما يجعلهم يحتاجون إلى خدمة خاصة تتلاءم مع موهبتهم ونبوغهم، تختلف عن تلك التي تقدم للطلبة العاديين في مدارسهم العامة" (السعدي،2015: 6).

التعريف الإجرائي للموهوب في البحث الحالي: "الطالب أو الطالبة الذي تم الكشف عن موهبته واختير للالتحاق بواحدة من مدرستي عدن الثانوية النموذجية (بنين – بنات)، التابعة للبرنامج الوطني لرعاية وتعليم الموهوبين في الجمهورية اليمنية".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: استراتيجيات التدريس: تعتمد استراتيجيات التدريس في المدارس – في الغالب – على الطرائق التقليدية كالشرح، والإلقاء، والتلقين، وغيرها من جانب المعلم، والاستماع والتلقي من جانب الطلبة، مما يؤدي بالموهوبين إلى الملل والرتابة، وبالتالي لا يستفيدون الاستفادة الكاملة من مثل هذه الطرائق بما يتناسب مع حاجاتهم ومتطلباتهم، وبالتالي تنمية المواهب لديهم بشكل صحيح، لذا يجب أن تتضمن استراتيجيات التدريس بعض الطرائق والأساليب الحديثة، التي تعتمد مثلاً على التعلم الاستكشافي، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم للإتقان، هذا بالإضافة إلى الطرائق التقليدية، لأن كلاً له دوره في العملية التعليمية، مما يساعد الموهوبين على إشباع حاجاتهم ويؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم لديهم. ومن الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت الدراسات أهميتها ونجاحها في العملية التعليمية بعامة ومع الموهوبين بخاصة، هي:

1- استراتيجية التحدي: ويقصد بها وضع مشكلة ما عن طريق التفكير المتمايز، مثل وضع الطالب المتفوق في مواقف معينة كطلب حل مسألة في الرياضيات، أو الفيزياء، أو الكتابة الإبداعية، أو غيرها، مما ينطوي على إشكالية معينة والتوصل إلى حلول بشأنها (زحلوق،2002: 161).

2- استراتيجية التعلم الذاتي (الدراسات المستقلة): غالبًا ما يفضل الموهوبون الاعتماد على أنفسهم في تعلمهم واستخدام مجالات التعلم الذاتي؛ كالتعليم المبرمج، والتعليم بالفيديو، والحاسوب، والدوائر التلفزيونية، وذلك لأن التعلم الذاتي غالبًا ما يشبع لديهم السرعة في التعلم والتقدم في إنجازهم وفق المعدل الذي تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (السعيد،2007: 33).

3- استراتيجية العصف الذهني: ويقصد بها الوصول إلى حل لمشكلة ما عن طريق الإدلاء بأكبر قدر ممكن من الأفكار، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل الأمثل لهذه المشكلة، وتتم هذه الطريقة في جلسات خاصة تسمى جلسات العصف الذهني، يجتمع فيها عدد من الطلبة أو الأفراد يتراوح عددهم بين (6 – 12)، حول مائدة مستديرة يديرها مشرف عام لديه خبرة كافية في طرائق التدريس الفعالة، والهدف من هذه الطريقة هو تحرير الفرد من المثبطات وعوامل الكف التي قد تعيق نشاطه الإبداعي.

4- استراتيجية تآلف الأشتات: ويقصد بها مساعدة الطالب الموهوب على استخدام كل العناصر الذهنية العقلانية وغير العقلانية، وتقوم هذه الطريقة على مبدأين، هما:

- جعل غير المألوف مألوف: عن طريق فهم المشكلة، وتحليلها، ومناقشتها، مع مشرف يكون لديه الخبرة في ذلك.

- جعل المألوف غير مألوفًا: ويعني ذلك إدراك الشيء المألوف على نحو لا تدركه الأبصار العادية، ويعتمد هذا المبدأ على ثلاثة ميكنزمات رئيسة تساعدنا على تناول المشكلة بطرق جديدة، هي:

* التماثل الشخصي: وهو تصور الفرد نفسه محل الشيء موضوع البحث، كأن يتصور الكيميائي نفسه جزيئًا ويسأل نفسه، كيف أشعر لو كنت جزيئًا؟.

* التماثل المباشر: وهو التشبيه العادي كأن يتم تشبيه الباراشوت بالبالون، والفيديو بالماكينة، والبرتقال بالتفاحة.

* التماثل الرمزي: ويعتمد اعتمادًا كبيرًا على اللغة، ويستخدم عادة أكثر من غيره في الشعر مثل تشبيه الشباب بالربيع، والكتاب بالصديق (جروان،2002: 41).

5- استراتيجية الخصائص المشتركة: ويقصد بها تدوين أو ذكر قائمة من الصفات المهمة المراد إدخالها لتحسين شيء معين، وعندئذ تراعى كل صفة كمصدر للتغيير أو التحسين المحتمل وبما يتناسب مع الموقف، ويمكن تطوير وتحسين أشياء أخرى تتعلق بالفن والصناعة، والأعمال التجارية وغيرها، ومثل هذه الطريقة تجعل الطلبة عامة والموهوبين خاصة أكثر حساسية لمختلف خصائص الأشياء وتزودهم بوسائل سهلة للتجديد والإبداع في مجال مواهبهم.

6- استراتيجية التحويل: يقصد بالتحويل معالجة المعطيات، أو المعلومات اللفظية، أو العددية، أو الرمزية، أو الشكلية، بطريقة أو أكثر من طرائق إثارة التفكير الإبداعي التي تشمل التعديل، والإحلال، والإزاحة، والتكبير، والتصغير، والاستبعاد، والإضافة، وإعادة الصياغة، وإعادة البناء، والتمثيل أو(لعب الأدوار). وتستخدم هذه الطريقة لتعميق فهم الطلبة لمضمون المشكلة، والإحاطة بجميع جوانبها، وإدراك العلاقات القائمة بين مكوناتها، وتوليد أفكار أو معلومات جديدة (كوجك،2008: 136).

7- استراتيجية التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات: تتيح هذه الطريقة للطالب - بمفرده أو بالتعاون مع زملائه- فرصًا كافية للقيام بعمليات الملاحظة والقياس والتصنيف، أو وضع الفروض واختبارها وتعميمها، وبخاصة في تدريس المواد العلمية والدراسات الاجتماعية. ويمكن استخدام عدة طرائق في تطبيق هذه الطريقة، منها:

- طريقة المناظرات الفردية والجماعية ولعب الأدوار والتمثيل.
- استخدام مصادر المعرفة وتقنياتها بترك مساحات للتعلم الذاتي.
- طريقة التعلم التعاوني عن طريق عمل الطلبة ضمن مجموعات صغيرة لحل مشكلات محددة داخل الصف، أو إجراء بحوث ودراسات حول قضايا مرتبطة بالمنهاج خارج الصف.
- إعطاء تدريبات وأسئلة مفتوح،ة مثل خرائط المفاهيم، والألعاب اللغوية والرياضية.
- تنظيم مسابقات ومعارض علمية وأدبية وفنية بصورة منتظمة على مستوى الفصل والصف والمدرسة والمنطقة التعليمية.

8- استراتيجية توفير البيئة الصفية الآمنة: يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برامج تعليم الموهوبين، لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية. وقد أورد عدد من الباحثين قائمة بالاستراتيجيات وبالخصائص والسلوكيات، التي يجب أن يتحلى بها المعلمون، من أجل توفير البيئة الصفية اللازمة لصقل وتطوير طاقات الطلبة الموهوبين، وتشمل ما يلي: "الاستماع للطلبة - احترام التنوع والانفتاح - تشجيع المناقشة والتعبير- تشجيع التعلم النشط - تقبل أفكار الطلبة- إعطاء وقت كاف للتفكير- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم- إعطاء تغذية راجعة إيجابية- تثمين أفكار الطلبة" (جروان،2014: 42).

9- استراتيجية الأسئلة المثيرة للتفكير والإبداع: تهدف هذه الأسئلة إلى تحفيز الطلبة الموهوبين على توليد الأفكار، وإصدار الأحكام، والتعمق في معالجة المشكلات التي تتطلب الطلاقة والمرونة والأصالة، لأنها تحتمل عدّة إجابات متعددة، وليس استدعاء المعلومات أو تذكرها، ومن أشكال هذه الأسئلة ما يلي:" أسئلة التّفسير – أسئلة المقارنة والتّحليل- أسئلة التّركيب- أسئلة التّقييم- الحساسيّة للمشكلات – توضيح المشكلات – الأسئلة الحاثة على التعمق- الأسئلة الافتراضية – الأسئلة المشجعة على القراءة الواعية أو المتعمقة – أسئلة التصنيف" (عبدالرؤوف وعامر،2007: 22).

10- استراتيجية التلمذة: هي علاقة مرحلية ذات طابع أكاديمي، أو مهني بين طالب علم وخبرة، وبين معلم ناصح مشهود له بالخبرة، والتميز، والحكمة، في مجال عمله أو تخصصه، وذلك بهدف مساعدة المتعلم على استشراف مستقبله المهني، عن طريق استخدام قدراته وتطويرها إلى أقصى حد ممكن بتوجيه مباشر ومتابعة حثيثة من قبل المعلم الناصح (Linda,2009).

11- استراتيجية التعلم الإلكتروني: تعتمد على التعلم الذاتى، وعلى تفريد التعليم، وعلى التركيز على المتعلم بدلاً من المعلم، وهو ما يتناسب مع طبيعة الموهوبين الذين يميلون إلى الاستقلالية والحرية، ويتميز التعلم الإلكترونى بالتفاعلية من خلال المجتمعات الافتراضية، ومن خلالها يتكون ما يعرف بالفصل الافتراضى، حيث يجتمع المعلم مع طلابه على الشبكات لدراسة المقررات فى توقيت متزامن أو غير متزامن (Osborn,2001).

ثانياً: الأنشطة اللاصفية:

لقد أدى ظهور أنشطة تربوية مختلفة بين فنية وأخرى، وبين جيل وآخر، إلى تعدد تعريفات الأنشطة المدرسية اللاصفية، والتي تحدث عنها المؤلفون والباحثون، فالنشاط يعد وسيلة لاكتساب الخبرات، والمعارف، والمعلومات، والمهارات، والإتجاهات المرغوبة، ولهذا فلم يعد النشاط للترفية فقط، أو لقضاء وقت الفراغ، إنما أصبح من أهم وسائل لاكتشاف المواهب والميول والقدرات بين الطلبة.

فعرف مقبل (2011: 143) النشاط المدرسي اللاصفي بأنه: "ذلك النشاط المبرمج الأثير الذي تنظمه المدرسة على نحو يتكامل مع البرنامج التعليمي، والذي يقبل عليه الطالب بنهمٍ، ويمارسه بشوق وإقبال تلقائي".

أما الرفاعي (2007: 89)، فقد عرف النشاط المدرسي اللاصفي بأنه: "جميع البرامج والفعاليات والخبرات التي تعدها المدرسة لطلابها، وفق أسس تربوية تأخذ في الاعتبار ميولهم، وقدراتهم، والفروق الفردية بينهم، بما ينعكس إيجابًا على شخصية الطالب، ونموها على أسس سليمة سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.

كما عرف مركز البحوث والتطوير التربوي (2010: 9) الأنشطة المدرسية اللاصفية بأنها: "أنشطة يمارسها الطلبة خارج الصف، فتكسبهم المهارات اللازمة لاستكمال معرفة الحقائق والمفاهيم التي درسوها داخل الصف، كما تمكنهم من متابعة الأحداث الجارية، والقضايا المعاصرة".

يلاحظ من التعريفات السابقة، الآتي:

1- أن المدرسة تعد مسؤولة عن التخطيط لبرامج الأنشطة المختلفة، وتنفيذها في ضوء الأهداف التعليمية والتربوية.

2- أن اختيار الطلبة للأنشطة وفقًا لرغباتهم وقدراتهم، يساهم بشكل مباشر في تنمية معارفهم، وقيمهم، وخبراتهم، في كافة الجوانب الاجتماعية، والبيئية، والتربوية.

3- يتناول النشاط اللاصفي العديد من المجالات منها الاجتماعية، أو الرياضية، أو الفنية، أو الثقافية، أو العلمية، ....إلخ.

أهمية الأنشطة اللاصفية: هناك حاجة ماسة ومتزايدة إلى الأنشطة اللاصفية وبرامجها المخطط لها وتتفق جميع الدراسات التربوية الحديثة على ذلك، فقد أظهرت دراسة إحصائية في أمريكا – على سبيل المثال- أن المتعلمين يقضون (20%) من أوقاتهم في المدرسة ،وهذا يشكل (180) يومًا في العام فقط، ليتبقى بذلك (185) يومً،ا والكثير من الساعات يوميًا يشعر فيها الطلبة بالملل، أو يمارسون أنشطة غير مفيدة، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى بحاجة إلى توافر عدد من المصادر لضمان نجاحهم وتقدمهم، منها: "علاقات جيدة مع الأصدقاء.. الأهل ..المدرسين- أماكن آمنة تتوافر فيها أنشطة منظمة خارج أوقات الدوام الدراسي - بداية صحية ومستقبل جيد - مهارات ضرورية من خلال التعليم الفاعل - فرص المشاركة في الفعاليات الاجتماعية (Ellen Gannett,2000).

إن برامج الأنشطة اللاصفية والأنشطة خارج المدرسة توفر الفرص للمتعلمين من أجل "اكتشاف الاهتمامات والمواهب– اللعب – تطوير المهارات الاجتماعية – أداء واجباتهم – تقوية مهاراتهم الأكاديمية – المشاركة في مشروعات ونشاطات متنوعة تساعدهم في بناء شخصيات تتميز بالإيجابية والشعور بالمسؤولية، بوصفهم مواطنين فاعلين في المجتمع".

وتشير دراسة (Little,2004)، إلى أن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية مهم في مجالات عديدة، منها: الصحية، والاجتماعية، والأكاديمية، حيث توفر الأنشطة في المجال الأكاديمي، مثلاً: اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وتنمية الطموح العلمي، وإنجازات دراسية أفضل تظهر في مستوى الدرجات والاختبارات، والتزام أكبر بالحضور والدوام المدرسي، وزيادة في الانضباط والالتزام.

وتؤكد الدراسة على أن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية مهم من أجل تطوير مهارات كثيرة ضرورية للقرن الحادي والعشرين، مثل الخبرة في تحديد وحل المشكلات، ومهارات التواصل، والمهارة في الأساسيات في المجالات كافة.

وأكد مادكوهارك (Madkuhark,2003)، على أهمية الأنشطة اللاصفية، بأن هناك اتجاهين في التعليم، يتمثل الأول؛ في فتح المدارس لممارسة النشاطات المتنوعة، والثاني؛ في تعزيز الإدراك بأهمية تطوير المنهجية العلمية وطرق التفكير بين الطلبة والمعلمين، لمواجهة كافة التغيرات في المجتمع، وذلك لا يتم إلاّ من خلال العمل الجماعي وتفعيل الأنشطة اللاصفية.

إن التعلم خارج جدران الصف في العالم الحقيقي، يوفر فرصًا رائعة لكل من المتعلمين والمعلمين للتعلم الحقيقي. إنه يزود المتعلمين بالعديد من الفوائد على صعيد المرح، والمتعة، وتطوير الشخصية، والطموح، إضافة إلى تحقيق إنجاز أفضل في المادة نفسها، والتكامل بين التعليم والتعلم، إنه يمكن الطلبة من ممارسة التدريبات التي تزيد من معرفتهم حول بيئتهم، والاستمتاع بأوقاتهم وتحقيق أهداف تعليمية في الوقت ذاته، والوعي بالمخاطر التي قد تواجههم في البيئة بدلاً من الهروب منها، كما يمكنهم العمل مع الآخرين والمساهمة في المجموعة بوصفهم أفرادًا فاعلين ومن ثم في المجتمع مستقبلاً، وتطوير مهاراتهم وثقتهم بأنفسهم، وهذا سيفيدهم في حياتهم فيما بعد، أيضًا تمكنهم التعلم الإبداعي؛ فبرامج الأنشطة تمكنهم من تحقيق إنجازات خاصة بهم، كما تعتمد على إبداعهم وابتكارهم من خلال الفهم العميق

والخبرة الذاتية، كما أنها تعدهم ليكونوا أفرادًا فاعلين في المجتمع من خلال التفاعل مع مكونات بيئتهم (قهوجي،2010: 56).

مجالات النشاط اللاصفي: تتعدد مجالات الأنشطة المدرسية بتعدد الأهداف المراد تحقيقها، وكذلك بحسب الامكانات المتاحة، والقدرات المتوفرة لدى المشاركين والقائمين على تلك الأنشطة، والأنشطة في مجلها تشمل جميع المجالات التي تلبي حاجات الطلبة : البدنية، والنفسية، والاجتماعية، .... إلخ، والتي يمكن أن تكون مشوقة ومرغوبة لدى الطلبة، وتحقق في الوقت ذاته الأهداف التربوية المنشودة. فالأنشطة التربوية تتحدد على ضوء ميول الطلبة ومواهبهم وظروف المدرسة والبيئة المحيطة، ولذا فبرامج النشاط متغيرة ومتطورة حسب ما تتطلبه الحاجة لتستجيب للتطور في حاجات الطلبة وميولهم.

ومن مجالات الأنشطة المدرسية اللاصفية نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

1- المجال الاجتماعي: يهتم هذا المجال من الأنشطة بتنمية الجانب الاجتماعي في شخصية الطالب، وذلك لتهيئته للاندماج في المجتمع وليصبح عضوًا فاعلاً يؤدي الواجب نحو ذلك المجتمع من خلال:"اللقاءات مع أولياء الأمور، والرحلات العلمية والترفيهية، والجمعية التعاونية، والمقصف، والهلال الأحمر، والمعسكرات، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، والزيارات الميدانية للطلاب واللقاءات، والرحلات الهادفة والترويحية والمعسكرات التربوية، والمسابقات الاجتماعية" (كنعان والمطلق،2006: 117).

2- المجال العقلي: ويتضمن "جماعة الاطلاع والبحث، وجماعة المسابقات العلمية، وجماعة المتفوقين، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وجماعة الشطرنج".

3- المجال الفني: وتتنوع هذه الأنشطة بحسب ظروف وإمكانات المدارس ومدى توافر الكوادر البشرية، وتسعى إلى تنمية الثقافة الفنية وتذوق الجمال، واكتشاف ورعاية المواهب المتميزة وإتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الأعمال الفنية المختلفة التي لا يتسع الوقت لممارستها داخل الصفوف الدراسية، ويضم هذا المجال الأنواع الآتية: "جماعة الرسم، والحفلات الفنية، والتفصيل والخياطة، والموسيقى، والزخرفة، والنجارة، والمسرح المدرسي، والمعارض المدرسية" (البوهي ومحفوظ،2011: 16).

4- المجال الثقافي: يساعد الأنشطة الثقافية على نمو الطلبة عقليًا وثقافيًا من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم عن طريق ممارسة أنواع مختلفة من هذا النشاط، ويمكن أن نحدد أنواعًا كثيرة من النشاط الثقافي منها :"الإذاعة المدرسية، والخطابة، والمسابقات الثقافية، وجماعة المكتبة، وجماعة الندوات والمحاضرات" (وزارة التربية والتعليم،2016: 17).

5- المجال الرياضي: ويهدف إلى نمو الطلبة نموًا صحيًا وجسميًا متكاملاً، من خلال تنمية الكفاية الرياضية والعقلية والذهنية، والمهارات البدنية، والانتماء إلى الجماعة، والتمتع بالنشاط البدني والترويحي، واستثمار أوقات الفراغ استثمارًا نافعًا، وممارسة الحياة الصحية السليمة، ومن أهم مجالات الأنشطة الرياضية "تشكيل الفرق الرياضية، والتدريبات الحرة، والمسابقات الرياضية، وجماعة الكشافة" (مركز البحوث والتطوير التربوي،2010).

6- المجال العلمي: وهو النشاط الذي يتيح للطلبة ممارسة هواياتهم، ويرسخ للمنهج العلمي الذي يتيح للطلبة تنمية روح البحث العلمي، وتدريب الطلبة على مهارات التفكير المنطقي، كما يساعد الطلبة في إبراز قدراته ومواهبه العلمية والتطبيقية بأساليب شيقة عن طريق التجارب، والزيارات، والبرامج العلمية، ويتضمن "جماعات العلوم، ونوادي العلوم، ونوادي الكمبيوتر والحاسوب الآلي، ونوادي الزراعة والبساتين، ونوادي الأغذية والمعلبات، ونوادي صناعة العلوم" (الدخيل،2002).

7- المجال الديني: ويتضمن "الجماعة الدينية، وجماعة الزكاة، والبحوث والدراسات الدينية، وجماعة المحافظة على المسجد ونظافته، والوعظ والإرشاد، وإحياء المناسبات الدينية، والكتب الدينية، والتلاوة" (الطويرقي،2001: 44).

وفي هذا المجال، أجريت العديد من الدراسات في مجال استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية، على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، فقد هدفت دراسة (آل كاسي، 2004: 137)، إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والتعرف على طرائق التدريس المستخدمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الطرق استخدامًا في تدريسهم هي العصف الذهني، والمناقشة وحل المشكلات، يليها التعليم التعاوني، والتفكير الناقد.

بينما هدفت دراسة (الذيفاني وإسحاق،2006: 55)، إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الموهوبين من الأطفال في المجتمع اليمني عمومًا، من خلال عينة من أطفال مدينة تعز، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: عدم كفاية المستلزمات الضرورية لتنمية المواهب، فيما يتعلق بالمواهب الفنية والأدبية والرياضية، وكذلك الفضاءات الخاصة بممارسة الأنشطة المختلفة، كما أشارت النتائج إلى غياب الاهتمام بتخصيص حصص دراسية تمارس من خلالها الأنشطة المختلفة، والتي من شأنها الكشف عن الموهوبين وتنمية مواهبهم، بالإضافة إلى ندرة الأنشطة الترفيهية، والاقتصار على البرامج التعليمية في المدرسة، والاقتصار على الاهتمام ببعض الأنشطة والمواهب وإغفال المواهب في مجالات أخرى، بحسب اهتمامات القائمين على العملية التربوية.

كما هدفت دراسة (Shenoff & Vandell,2008)، إلى معرفة أثر مشاركة طلبة المرحلة المتوسطة في برامج الأنشطة خارج المدرسة، على مستوى خبراتهم الذاتية والأكاديمية في ثلاث مدن متوسطة وصغيرة من الولايات الغربية الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-أكثر الأنشطة التي أشار إليها الطلبة هي الأنشطة الرياضية نسبة (32%)، ثم الأنشطة الفنية بنسبة (12%)، ثم الأنشطة الاجتماعية بنسبة (11%)، ثم إكمال الواجبات المنزلية (8%)، والأنشطة الدراسية بنسبة (5%)، وأخيراً الألعاب بنسبة (4%).

-أشارت الدراسة إلى أن الطلبة يكونون أكثر تركيزًا واندفاعًا وارتباطًا ببرامج الأنشطة أثناء مشاركتهم في الأنشطة الرياضية، والأنشطة الفنية، إضافة إلى الألعاب والأنشطة الأكاديمية.

أما دراسة (الخطيب،2011)، فقد هدفت إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تدني تقديرات أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور فقد كانت تقديراتهم متدنية على مضامين الأبعاد المتعلقة بتطبيق طرق التدريس والتقييم الملائمة لهم.

كما هدفت دراسة (عبدالغني،2014)، إلى تقييم البرامج المعتمدة في مدارس الموهوبين في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المدارس، والطلبة الموهوبين الملتحقين بها، وأولياء أمور الطلبة،

وفقًا للمعايير العالمية لرعاية وتعليم الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: تطابقت المناهج وطرائق التعلم التي تقدم للطلبة في مدارس الموهوبين بالجمهورية اليمنية، بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين، كما يرى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة، تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – الوظيفة الحالية بالمدرسة – سنوات الخبرة).

وفي الجانب المقابل، هدفت دراسة (السعدي،2018)، إلى معرفة مدى توافر المعايير المادية والمالية في مدارس عدن الثانوية للموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن درجة توافر المعايير المادية والمالية بمدارس عدن الثانوية للموهوبين كانت "قليلة جدًا"، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه مدى توافر المعايير المادية والمالية، تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – المسمى الوظيفي – سنوات الخبرة مع الموهوبين). كما هدفت دراسة (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية،2018)، إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة الواقعة ما بين 2012-2016م، للوقوف على التحديات التي يواجهها الموهوبون على اختلاف فئاتهم، والتحديات والجهود التي تبذلها المؤسسات المختصة برعاية الموهوبين، كما حاولت الدراسة أن تقدم مجموعة من التوصيات الهادفة إلى تحسين واقع رعاية هذه الفئة من المجتمع.

منهجية البحث وإجراءاتها الميدانية:

1- منهجية البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي بالصورة المسحية حيث يلائم طبيعتها ويناسب تحقيق أهدافها.

2- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع العاملين (معلمين – إداريين)، في مدارس عدن الثانوية النموذجية (بنين – بنات)، والبالغ عددهم (80) فردًا، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2022/2021م).

3- عينة البحث: نظرًا لصغر حجم مجتمع البحث فقد مثلت عينة البحث المجتمع الأصل، وزعت عليهم الاستبانات من قبل الباحث، أعيد منها ما مجموعه (73) استبانة، والفاقد (7) استبانات، ولهذا تم اعتماد عينة البحث (73) فردًا، أي بنسبة (91.25%) من مجتمع البحث، والجدول (1) التالي يوضح الخصائص الديموغرافية بحسب متغيرات البحث:

جدول (1): الخصائص الديموغرافية بحسب متغيرات البحث

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
1	نوع المدرسة	بنين	37	%51
		بنات	36	%49
المجموع			73	%100
2	المسمى الوظيفي	معلم	61	%84
		إداري	12	%16
المجموع			73	%100
3	سنوات الخبرة مع الموهوبين	5 سنوات فأقل	32	%44
		من 6-10 سنوات	20	%27
		أكثر من 10 سنوات	21	%29
المجموع			73	%100

4- أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، تم تصميم أداة البحث (الاستبانة)، اعتمادًا على دراسة السعدي(2015): التي بنت معايير تأسيس مدرسة ثانوية للموهوبين في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية (ممثلة بمعايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الموهوبين من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر). وقد تكونت أداة البحث (الاستبانة) من جزأين: الجزء الأول تضمن الخصائص بحسب متغيرات البحث، وهي:(نوع المدرسة- الوظيفة الحالية بالمدرسة- سنوات الخبرة مع الموهوبين)، أما الجزء الثاني من الأداة؛ تكون من الاستبانة المغلقة وما تحتويه من محورين بفقراتهما الـ (22)، التي تقيس درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: (استراتيجيات التدريس)، وعدد فقراته (12) فقرة.

المحور الثاني: (الأنشطة اللاصفية)، وعدد فقراته (10) فقرات.

وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، لتحديد أوزان الإجابات على النحو الآتي: (1) قليلة جدًا، (2) قليلة، (3) متوسطة، (4) كبيرة، (5) كبيرة جدًا.

ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محوري البحث، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كالتالي:

- من 1 إلى 1.80 يمثل (قليلة جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (قليلة) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (متوسطة) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (كبيرة) نحو كل فقرة من فقرات المحور.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (كبيرة جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المحور.

5- صدق الأداة: وقد تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين، هما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الموهوبين في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية – جامعة صنعاء، ومركز البحوث والتطوير التربوي (صنعاء – عدن)، وموجهي برامج الموهوبين في وزارة التربية والتعليم (صنعاء – عدن)، للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات لقياس محوري البحث.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط (بيرسون)، بين كل فقرة من فقرات المحورين، والدرجة الكلية للمحورين، حيث كان معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)، حيث وأن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من (0.01)، وبذلك يعتبر كل محور صادقًا لما وضع لقياسه.

كما تم التأكد من الصدق البنائي، الذي يبين مدى ارتباط كل محور من محوري البحث، بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وللتحقق من الصدق البنائي قام الباحث باحتساب معاملات الارتباط

(بيرسون)، بين درجة كل محور من محوري الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.01)، وبذلك تعتبر جميع محوري الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

6- ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بالاعتماد على معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، وقد تم حساب قيم معامل الثبات لمحوري البحث للمقياس ككل وكانت قيمة المعامل(0.87)، وهذه القيمة تعبر عن ثبات عالي للأداة، تجعلها صالحة لأغراض البحث، والجدول (2) التالي، يوضح معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا لكل محور من محوري الأداة:

الجدول (2): معاملات ثبات محوري أداة البحث حسب طريقة كرونباخ ألفا.

م	المحور	معامل الثبات
1	استراتيجيات التدريس	0.89
2	الأنشطة اللاصفية	0.85
	الثبات العام للمحورين ككل	0.87

7- المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لاستجابة أفراد عينة البحث حول محوري البحث.

2- اختبار (T-Test): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغيرين (نوع المدرسة- الوظيفة الحالية بالمدرسة).

3- تحليل التباين الأحادي: لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث، للمتغير(سنوات الخبرة مع الموهوبين).

نتائج البحث ومناقشتها: تم عرض النتائج، وفقًا لأسئلة البحث، على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: نص السؤال: **"ما درجة توافر استراتيجيات التدريس في مدارس عدن الثانوية النموذجية؟".**

كما هو موضح في الجدول(3)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور "استراتيجيات التدريس" مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	12	العصف الذهني.	3.55	0.44	كبيرة
2	8	التعلم التعاوني.	3.25	0.61	متوسطة
3	9	التحدي.	2.89	0.51	متوسطة
4	1	المناقشة الحرة.	2.85	0.48	متوسطة
5	5	التعلم النشط.	2.74	0.44	متوسطة
6	2	التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات.	2.74	0.47	متوسطة
7	10	التحويل.	2.49	0.44	قليلة
8	11	الدراسات المستقلة (التعلم الذاتي).	2.25	0.43	قليلة
9	4	التعلم الإلكتروني.	2.25	0.50	قليلة
10	7	التلمذة.	2.20	0.44	قليلة
11	3	الخصائص المشتركة.	2.05	0.50	قليلة
12	6	تآلف الأشتات.	2.04	0.50	قليلة
المحور ككل			2.61	0.46	متوسطة

يتضح من الجدول السابق، الآتي:

– أن درجة توافر استراتيجيات التدريس في مدارس عدن الثانوية النموذجية، كانت بمجملها "متوسطة"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (2.61)، وبانحراف معياري بلغ (0.46)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة توافر استراتيجيات التدريس.

– ظهرت الفقرة (12) التي تنص على "العصف الذهني"، دالة على توافرها في استراتيجيات التدريس بدرجة "كبيرة"، وبمتوسط حسابي (3.55)، وبانحراف معياري (0.44)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة آل كاسي (2004)، التي توصلت إلى أن أكثر الطرق استخدامًا في تدريس الطلبة الموهوبين هي العصف الذهني، ويعزى ذلك لما لهذه الاستراتيجية من أهمية، حيث أنها تعمل على تحديد مدى فهم الطلبة الموهوبين للمفاهيم، والمبادئ، ومدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقاً، كما تعمل على اكتساب الطلبة الموهوبين مهارات الاستماع, والاتصال الشفهى, والتفكير الابتكاري، كما أنها اقتصادية حيث لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام، وتؤدي أيضًا إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات خاصة فى الموضوعات الجدلية....إلخ.

– ظهرت خمس فقرات دالة على توافرها في استراتيجيات التدريس بدرجة "متوسطة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.74– 3.25)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.47– 0.61)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة آل كاسي (2004)، فيما يخص استراتيجيات التدريس المتعلقة بـ (المناقشة، وحل المشكلات، والتعليم التعاوني)، ويرى الباحث أن توافر تلك الاستراتيجيات بدرجة "متوسطة"، ربما بسبب قلة البرامج التدريبية في مجال استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين، نظرًا لما لهذه الاستراتيجيات من أهمية كبيرة، فمثلاً استراتيجية التدريس (التعلم التعاوني) لها مزايا، تتمثل في: زيادة معدلات التحصيل وتحسين قدرات التفكير عند الطلبة الموهوبين، ونمو علاقات إيجابية بينهم مما يحسن اتجاهاتهم نحو عملية التعلم، وزيادة ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم، كما تعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة الموهوبين، واستراتيجية التدريس المتمثلة بـ (التحدي)، حيث تستخدم خاصة للطلبة المتفوقين في مجال العلوم والرياضات والكتابات الإبداعية، ...إلخ، كما أن استراتيجية التدريس المتعلقة بـ (المناقشة الحرة) لما لها من مزايا، منها: تشجع الطلبة على احترام بعضهم البعض

وتنمي عند الفرد روح الجماعة، كما تخلق الدافعية عند الطلبة بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعدادًا للمناقشة، وتجعل الطالب مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة، وتعد أيضًا وسيلة مناسبة لتدريب الطلبة على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة، كما أن استراتيجية التدريس المتعلقة بـ (التعلم النشط)، بأنماطها المتعددة منها: الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار, والخرائط المعرفية، والأسئلة، وتعلم الأقران، والاكتشاف، والذكاءات المتعددة، ....إلخ، بالإضافة إلى استراتيجية التدريس (التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات) على الرغم أن لها من مزايا، منها: تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة، وتدريبهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، كما تنمي روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة، وتثير اهتمامهم وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة، إلاّ أن تلك الاستراتيجيات السابقة تستخدم بشكل متوسط في مدارس عدن الثانوية النموذجية للموهوبين.

– ظهرت بقية الفقرات دالة على توافر استراتيجيات التدريس بدرجة "قليلة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.04– 2.49)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.50– 0.44)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة مع دراسة الخطيب (2011)، التي توصلت إلى أن تقديرات عينة البحث كانت متدنية في تطبيق طرائق التدريس للموهوبين، كما اتفقت مع دراسة عبدالغني (2014)، التي توصلت إلى أن طرائق التدريس التي تقدم للطلبة في مدارس الموهوبين تطابقت بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية لتعليم ورعاية الموهوبين، ويرى الباحث أن استخدام تلك الاستراتيجيات بشكل ضعيف، ربما بسبب عدم تناول مثل هذه الاستراتيجيات في أي برامج تدريبية للهيئة التعليمية في مجال استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين، ولما لهذه الاستراتيجيات من أهمية كبيرة، فمثلاً استراتيجية (التعلم الإلكتروني)، بأشكالها المتعددة والمتمثلة بـ (الألعاب التعليمية، وحل المشكلات، والمحاكاة، والتدريب والممارسة، والتدريس بالكمبيوتر ذو الوسائط المتعددة)، واستراتيجية التدريس (قائمة الخصائص)، وهذه الاستراتيجية تجعل الطلبة عامة والموهوبين خاصة، أكثر حساسية لمختلف خصائص الأشياء وتزودهم بوسائل سهلة للتجديد والإبداع في مجال مواهبهم، واستراتيجية التدريس (التحويل)، حيث تستخدم

هذه الطريقة لتعميق فهم الطلبة لمضمون المشكلة، والإحاطة بجميع جوانبها، وإدراك العلاقات القائمة بين مكوناتها، وتوليد أفكار أو معلومات جديدة، استراتيجية التدريس المتمثلة بـ (التلمذة)، لما لها من أهداف خاصة تسعى لتحقيقها منها: زيادة المعرفة في مجال علمي محد، وتعزيز القدرات الشخصية والدافعية التعليمية، وبناء صداقات مع الخبراء، وإثراء المنهج دون الانتقال من مرحلة لأخرى، وتطوير القدرات الإبداعية، ومحاكاة الخبراء، واكتشاف مهنة المستقبل، وزيادة فرص النجاح، وتنمية مهارات البحث العلمي، واستراتيجية التدريس المتمثلة (بتآلف الأشتات)، لما لها من مزايا متمثلة أنها تعمل على: إحداث التغير المفهومي للتصورات البديلة المتكونة لدى الطلبة وتسهيل المفاهيم المجردة من خلال تركيزها على التمثيل مع العالم الحقيق الذي يحياه الطلبة، وتقدم ادراك بصري لما هو مجرد، والكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمه عن بداية التدريس، انطلاقًا من الكشف عن معلومات الطلبة القبلية، واستثارة اهتمام الطلبة ومن ثم تزيد دافعيتهم نحو تعلم موضوع تآلف الأشتات، واستراتيجية التدريس المتمثلة بالدراسات المستقلة (التعلم الذاتي)، بأنماطها المتعددة والمتمثلة بـ : التعلم المبرمج، والتعلم للتمكن، والتعلم الموجه شخصياً، والمحاكاة والألعاب،....إلخ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: نص السؤال: **"ما درجة توافر الأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية؟".**

كما هو موضح في الجدول (4) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة البحث لجميع فقرات المحور، على النحو التالي:

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور "الأنشطة اللاصفية مرتبة تنازليًا حسب لمتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	8	المشاركة في المسابقات العربية والإقليمية والعالمية في مختلف مجالات الموهبة.	3.40	0.51	كبيرة
2	1	إقامة نشاطات رياضية.	2.75	0.43	متوسطة
3	6	إقامة الرحلات الداخلية والخارجية.	2.74	0.44	متوسطة
4	4	إقامة معارض علمية.	2.35	0.50	قليلة
5	2	إقامة الاحتفالات والمهرجانات الفنية.	2.29	0.50	قليلة
6	3	إجراء نشاطات علمية.	2.21	0.44	قليلة
7	10	إقامة المعارض الفنية والأمسيات الأدبية من مختلف المواهب على مستوى المدرسة.	2.08	0.44	قليلة
8	9	المساهمة في تعزيز أنشطة المجتمع المحلي.	2.06	0.54	قليلة
9	7	إقامة مسابقات ثقافية في مختلف مجالات الموهبة.	2.02	0.43	قليلة
10	5	إقامة معسكرات ومخيمات.	1.25	0.43	قليلة جدًا
المحور ككل			2.28	0.45	قليلة

يتضح من الجدول السابق، الآتي:

- أن درجة توافر الأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، كانت بمجملها "قليلة"، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (2.28)، وبانحراف معياري بلغ (0.45)، وهي قيمة أقل من واحد صحيح، مما يعني تجانس أفراد عينة البحث في تقديرهم لدرجة توافر الأنشطة اللاصفية.
- ظهرت الفقرة (8)، التي تنص على "المشاركة في المسابقات العربية والإقليمية والعالمية في مختلف مجالات الموهبة"، دالة على توافرها في الأنشطة اللاصفية بدرجة "كبيرة"، وبمتوسط حسابي (3.40)، وبانحراف معياري (0.51)، ويعزى ذلك إلى مشاركات طلبة مدارس عدن الثانوية النموذجية

للمسابقات العربية والإقليمية وخاصة في مجالات الموهبة المتعلقة بـ (الروبوت – الألعاب الذكية)، وحصدهم الجوائز والمراكز الأولى.

– ظهرت الفقرتان (1، 6)، دالة على توافرها في الأنشطة اللاصفية بدرجة "متوسطة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(2.75، 2.74) على الترتيب، وبانحراف معياري (0.43، 0.44)على الترتيب، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (Shenoff & Vandell,2008)، التي توصلت إلى أن أكثر الأنشطة التي أشار إليها الطلبة هي الأنشطة الرياضية، وهذا يعزى إلى إقامة الأنشطة الرياضية المحدودة في المدارس، نظرًا لمحدودية الأماكن المتعلقة بالأنشطة الرياضية، حيث وأن معظم الأنشطة الرياضية المتعارف عليها في أي مدرسة ثانوية في عدن تتعلق بـ (كرة القدم – تنس الطاولة – كرة السلة)، أما ما يتعلق بالرحلات، فإن مدارس عدن تهتم بالرحلات الداخلية المتمثلة بالسياحة الساحلية فقط دون الرحلات الخارجية، نظرًا لشحة الإمكانات المالية من جهة، والظروف الأمنية التي تحول دون تحقيق الرحلات الخارجية على مستوى المحافظات والجزر اليمنية من جهة أخرى.

ظهرت الفقرة (5)، التي تنص على " إقامة معسكرات ومخيمات"، دالة على توافرها في الأنشطة اللاصفية بدرجة "قليلة جدًا"، وبمتوسط حسابي (1.00)، وبانحراف معياري (0.00)، وهذا يدل على اتفاق جميع أفراد عينة البحث، على عدم استخدام هذا النوع من النشاط إطلاقاً في الأنشطة اللاصفية.

– بينما ظهرت بقية الفقرات دالة على توافر الأنشطة اللاصفية بدرجة "قليلة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(2.02– 2.35)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.43– 0.50)، ويعزى الباحث إلى أن الدرجة القليلة التي حصلت عليها تلك الفقرات ربما يعود إلى قلة التجهيزات اللازمة لإقامة مثل هذه الأنشطة اللاصفية من جهة، وإلى قلة اهتمام إدارة المدرسة بالأنشطة اللاصفية من جهة أخرى، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الذيفاني واسحاق،2006)، التي توصلت إلى عدم كفاية المستلزمات الضرورية لتنمية المواهب، وغياب الاهتمام بتخصيص حصص دراسية تمارس من خلالها الأنشطة المختلفة، وندرة الأنشطة الترفيهية، والاقتصار على الاهتمام ببعض الأنشطة والمواهب وإغفال المواهب في مجالات أخرى.

وعليه، يرى الباحث أن درجة توافر الأنشطة اللاصفية لهذا المحور ككل كانت "قليلة"، وهي نتيجة معاكسة تمامًا لما ينبغي أن تمارسه مدارس عدن الثانوية النموذجية لتلك الأنشطة، نظرًا لما لهذه الأنشطة أهمية كبيرة في تنمية قدرات الطلبة الموهوبين؛ الإبداعية، والإبتكارية، والاكتشافية، كما أنها تساعدهم على عرض كل إبداعاتهم، وقدراتهم العلمية، والأدبية، والاجتماعية، والحرفية، والثقافية، والرياضية، من حيث إقامة المسابقات الرياضية في مختلف مجالات الموهبة؛ مثل (تنظيم اللقاءات والمباريات على مستوى المدرسة من ناحية، ومع الأندية والمراكز الرياضية من ناحية أخرى)، وإقامة الاحتفالات والمهرجانات الفنية؛ مثل (العزف، والغناء، والإنشاد، والتمثيل "المسرحي- الدراما- الكوميديا- التراجيديا"، والتراث الشعبي،..... إلخ)، وإجراء نشاطات علمية؛ مثل (المعامل المدرسية في "الفيزياء- الكيمياء- الأحياء- الحاسوب- الروبوت"، والصحافة الطلابية، والرحلات العلمية، والمشاريع والبحوث العلمية، والمكتبات والمعارض العلمية، والمشاغل، والخدمات الصحية،..... إلخ)، وإقامة معارض علمية في المجال العلمي بعرض نتائج التجارب التي توصل إليها الطلبة الموهوبين نتيجة البحث والاطلاع والتنقيب في الكتب والمراجع وإجراء التجارب مع الزملاء؛ مثل (عرض التجارب العلمية، والإبتكارات، والإبداع، والاكتشافات، ....إلخ)، وإقامة المعسكرات والمخيمات باعتبارها رديفًا للأنشطة المدرسية، والتي تهيئ فرص الطلبة الموهوبين على العمل التعاوني المنظم لخدمة العمل الجماعي، فيساعد هذا على (تكامل شخصياتهم الاجتماعية، ويكسبهم القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والثقة بها وقدرة التحمل، والصبر والمثابرة والمحافظة على النظم والقوانين إلى جانب ما يتيحه لهم من قضاء أوقات فراغهم في مرح وجو ترويحي محبب إلى نفوسهم)، كما تسهم هذه المعسكرات والمخيمات إلى (الكشف عن المهارات، والقدرات الابداعية للطلبة الموهوبين، وتعزيز مفهوم العمل التطوعي، والتكافل الاجتماعي، وتعزيز مفهوم الانتماء الوطني، والقومي، وترسيخ العمل الإنساني، وإقامة الرحلات الداخلية والخارجية؛ مثل: الزيارات الميدانية للمصانع، والمزارع، والمتاحف، والمعامل، والجامعات، والمواقع الأثرية، والموانئ، والجزر، والمناطق الساحلية، والمناطق الصحراوية....إلخ)، وإقامة المسابقات الثقافية؛ مثل (القصة، والرواية، والشعر، والخط، والرسم، والنحت، والتصوير، والمقالة، والخطابة، والمسرح المدرسي، والتمثيل، .....إلخ)، والمشاركة في

المسابقات العربية والإقليمية والعالمية؛ مثل (الأولمبياد في مختلف المجالات بما تتوافق ومع طبيعة الموهبة)، والمساهمة في تعزيز أنشطة المجتمع المحلي؛ مثل (أسبوع المرور، وأسبوع النظافة، وأسبوع زيارة المرضى، وأسبوع العناية بشئون المساجد والمدارس، والتبرع بالدم، وموسم التشجير، وحملات محو الأمية، وزيارة المسنين، .....إلخ)، وإقامة المعارض الفنية بعرض نتائج الطلبة الموهوبين؛ مثل (الخط، والرسم، والتصوير، والنحت، والأشغال اليدوية، ..... إلخ).

وفيما يلي عرضًا تنازليًا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحوري البحث:

جدول (5): الترتيب التنازلي لمحوري البحث حسب المتوسط الحسابي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
استراتيجيات التدريس	2.61	0.46	1	متوسطة
الأنشطة اللاصفية	2.28	0.48	2	قليلة
المحوران ككل	2.44	0.45	قليلة	

يلاحظ من الجدول السابق، الآتي:

- حصل المحوران ككل على متوسط حسابي (2.44)، وانحراف معياري (0.45)، وكانت درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية بمدارس عدن الثانوية النموذجية (قليلة).

- حصل محور "استراتيجيات التدريس"، على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.61)، وبانحراف معياري (0.46)، بينما حصل محور"الأنشطة اللاصفية"، على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.28)، وبانحراف معياري(0.48).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: نص السؤال: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة البحث، تجاه درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، تعزى للمتغيرات (نوع المدرسة – الوظيفة الحالية بالمدرسة – سنوات الخبرة مع الموهوبين)؟**".

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T- TEST)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث، وفق متغيرات البحث، وذلك على النحو التالي:

أ- متغير نوع المدرسة: تم استخدام اختبار (T- TEST)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث، لمتغير نوع المدرسة تجاه محوري البحث، كما هو موضح في الجدول (6)، الآتي:

جدول(6): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير نوع المدرسة تجاه محوري البحث

المحور	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	بنين	2.20	0.45	71	-3.83	0.84
	بنات	2.34	0.41			
الأنشطة اللاصفية	بنين	2.26	0.43	71	-3.63	0.71
	بنات	2.18	0.49			
المحوران ككل	بنين	2.23	0.44	71	-2.59	0.66
	بنات	2.28	0.46			

من الجدول السابق، يتضح أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد عينة البحث لمتغير (نوع المدرسة)، تجاه محوري الدراسة ككل، حيث بلغت قيمة (T) على مستوى إجمالي المحورين ككل (- 2.59)، ودلالتها الإحصائية (0.66)، وهي أكبر من حد الدلالة (0.05)، وهذا يعزى إلى أن استجابات عينة البحث حول درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، لا تختلف باختلاف نوع المدرسة، ويرى الباحث أن المدرستين النموذجيتين (بنين – بنات)، يفتقر معلموها إلى المعرفة الكاملة باستراتيجيات التدريس، ربما لقلة البرامج التدريبية في هذا المجال، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة عبدالغني (2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا للمتغير (نوع المدرسة) تجاه استراتيجيات التدريس، كما أن قلة الإمكانات المادية والمالية التي تحول دون تطبيق الأنشطة اللاصفية بما تتوافق ومجالات الموهبة، وهذا ما يتفق تمامًا مع دراسة السعدي (2018)، التي توصلت إلى قلة توافر الإمكانات المادية ممثلة بالبنية التحتية والتجهيزات؛ التي

تحول دون ممارسة الأنشطة اللاصفية، كما أن قلة توافر الإمكانات المالية، كميزانية تشغيلية لكافة برامج الموهوبين، تحول دون تحقيق الأنشطة اللاصفية.

ب– متغير الوظيفة الحالية بالمدرسة: تم استخدام اختبار (T- TEST)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث، لمتغير الوظيفة الحالية بالمدرسة تجاه محوري البحث، كما هو موضح في الجدول (7)، الآتي:

جدول(7): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير الوظيفة الحالية بالمدرسة تجاه محوري البحث

المحور	الوظيفة الحالية بالمدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	معلم	2.73	0.42	71	0.59	0.77
	إداري	2.71	0.51			
الأنشطة اللاصفية	معلم	2.80	0.43	71	0.49	0.69
	إداري	2.77	0.44			
المحوران ككل	معلم	2.76	0.44	71	0.67	0.89
	إداري	2.74	0.41			

من الجدول السابق، يتضح أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد عينة البحث، لمتغير (الوظيفة الحالية بالمدرسة)، تجاه محوري الدراسة ككل، حيث بلغت قيمة (T) على مستوى إجمالي المحورين ككل (0.67)، ودلالتها الإحصائية (0.89) وهي أكبر من حد الدلالة (0.05)، وهذا يعزى إلى أن استجابات عينة البحث حول درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، لا تختلف باختلاف الوظيفة الحالية بالمدرسة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالغني (2014)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للمتغير" الوظيفة الحالية بالمدرسة"، ويرى الباحث أن اتفاق المعلمين والإداريين بهذه النتيجة؛ يعود إلى أن جميع الإداريين في تلك المدرستين، لديهم المعرفة بواقع استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية، نظرًا لخبرتهم الكبيرة في مجال الموهوبين من جهة، وباعتبارهم مشرفين مقيمين من جهة أخرى، كما أن الصندوق الاجتماعي للتنمية – الداعم الوحيد للحوافز المالية – أوكل لإدارة

المدرستين، متابعة وتقييم أداء المعلمين، ولهذا فإن الإدارة المدرسية في المدرستين تتابع كل صغيرة وكبيرة، وعلى دراية بكافة الأنشطة التي تتم في المدرستين.

ج- متغير سنوات الخبرة مع الموهوبين: تم استخدام اختبار (One Way Anova)، لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث، لمتغير سنوات الخبرة مع الموهوبين تجاه محوري البحث، كما هو موضح في الجدول (8)، الآتي:

جدول(8): دلالة الفروق بين استجابات عينة البحث لمتغير سنوات الخبرة مع الموهوبين تجاه محوري البحث

المحور	سنوات الخبرة مع الموهوبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس	5 سنوات فأقل	2.71	0.51	0.53	0.59
	من 6 – 10 سنوات	2.73	0.42		
	أكثر من 10 سنوات	2.73	0.48		
الأنشطة اللاصفية	5 سنوات فأقل	2.77	0.53	1.99	0.82
	من 6 – 10 سنوات	2.79	0.41		
	أكثر من 10 سنوات	2.82	0.49		
المحوران ككل	5 سنوات فأقل	2.74	0.49	0.84	0.76
	6 – 10 سنوات	2.76	0.48		
	أكثر من 10 سنوات	2.77	0.44		

من الجدول السابق، يتضح أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث، لمتغير (سنوات الخبرة مع الموهوبين)، تجاه محوري البحث ككل، حيث بلغت قيمة (F) على مستوى إجمالي المحورين ككل (0.84)، ودلالتها الإحصائية (0.76)، وهي أكبر من حد الدلالة (0.05)، وهذا يعزى إلى أن استجابات عينة البحث حول درجة توافر استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية، لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة مع الموهوبين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبدالغني (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للمتغير"سنوات الخبرة مع الموهوبين".

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بالآتي:

1- إعادة النظر في استراتيجيات التدريس والأنشطة اللاصفية في مدارس عدن الثانوية النموذجية.

2- إلحاق المعلمين بدورات تدريبية في استراتيجيات التدريس المتعلقة بالموهوبين.

3- توفير التجهيزات الملائمة للأنشطة اللاصفية بما تتوافق ومجالات الموهوبة المختلفة.

4- توفير الموارد المالية الكافية لتفعيل الأنشطة اللاصفية في مختلف مجالات الموهبة.

المقترحات: يأمل الباحث أن تؤدي نتائج هذا البحث وتوصياته إلى طرح موضوعات بحثية جديدة يقترحها في هذا الميدان الخصب، منها: إجراء بحث بعنوان: (**واقع رعاية الموهوبين في الجمهورية اليمنية دراسة مسحية ميدانية 2015–2020**).

قائمة المراجع:

1. آل كاسي، عبد الله (2004): واقع رعاية الطلاب الموهوبين في مراكز رعاية الموهوبين ببعض المناطق التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

2. البوهي، فاروق ومحفوظ، أحمد (2011): الأنشطة المدرسية، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.

3. جروان، فتحي عبد الرحمن (2014): رعاية الموهوبين – الاستراتيجيات والإجراءات، ورقة عمل مقدمة للمركز العربي للتدريب التربوي، للفترة من 17- 3/19/ 2014م، الدوحة: قطر: ص ص:1-54.

4. جروان، فتحي عبدالرحمن (2002): الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات: دار الكتاب.

5. الخطيب، موفق محمد سعيد (2011): بناء استراتيجية مقترحة لتطوير واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلبة الموهوبين في ضوء المعايير العالمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية، الأردن.

6. الدخيل، محمد بن عبدالرحمن (2002): النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع، ط1، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

7. الذيفاني، عبد الله وإسحاق، منذر (2006): واقع الموهوبين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة تعز "المشكلات والمعالجات"، ورقة عمل مقدمة لأعمال مؤتمر الطفولة الوطني الثاني، للفترة من 5/19 -2006/6/1م، جامعة تعز: الجمهورية اليمنية: ص ص: 47-61.

8. الرفاعي، سعد بن سعيد (2007): إجراءات النشاط الطلابي، جدة: مكتبة خوارزم العلمية.

9. زحلوق، مها (2002): استراتيجية العناية بالأطفال الموهوبين، مجلة التربية، (131)، مارس/2000م، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم: ص ص: 146-168.

10. زيتون، حسن زيتون (2001): تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

11. السّعدي، محمد زين صالح (2015): تصور مقترح لتأسيس مدرسة ثانوية للموهوبين في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الدولية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

12. السّعدي، محمد زين صالح (2018): مدى توافر المعايير المادية والمالية في مدارس عدن الثانوية للموهوبين في الجمهورية اليمنية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (6)، العدد (1)، مارس/2018م، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر: ص ص: 239-253.

13. السعيد، رضا مسعد (2007): استراتيجيات معاصر في التدريس للموهوبين والمعوقين، مركز الإسكندرية للكتاب.

14. الطويرقي، سالم عبدالله (2001): النشاط المدرسي ماهيته- مجالاته- وظائفه، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 3 / مايو/ 2001م، جامعة الملك سعود، السعودية.

15. عبد الرؤوف، طارق وعامر، محمد (2007): دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار، الأردن: دار الزوري العلمية.

16. عبد الغني، عصام حمود عبد الله (2014): تقييم البرامج المعتمدة بمدارس الموهوبين في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية وفقًا لبعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.

17. فريق مشروع تعليم الموهوبين (2009): التجربة اليمنية في رعاية الموهوبين، ورقة عمل مقدمة لأعمال المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين،الجزء الثاني، للفترة من 26-2009/7/28م، عمّان، الأردن: ص ص: 314-335.

18. قانون التربية والتعليم (1992): تحسين عملية التعليم والتعلم، قانون رقم "45"، المادة "50"، الفقرة "ل"، المادة "3". اليمن.

19. قهوجي، سناء فاروق (2010): أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الأحياء- "دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

20. كنعان، أحمد والمطلق، فرح (2006): الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية

21. كوجك، كوثر حسين (2008): تنويع التدريس في الفصل- دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت.

22. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2018): واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة - دراسة مسحية ميدانية 2012-2016، ط1، يناير (2018)، دبي: قنديل للطباعة والنشر.

23. مركز البحوث والتطوير التربوي (2010): واقع الأنشطة التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي- سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، صنعاء: ص ص:1- 123.

24. مقبل، فهمي توفيق (2011): النشاط المدرسي- مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج، عمّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

25. وزارة التربية والتعليم (2006): القرار الوزاري رقم (276) بشأن إنشاء مدارس للموهوبين من بين تلاميذ/ طلاب مدارس الجمهورية، بتاريخ 2006/11/22م، اليمن.

26. وزارة التربية والتعليم (2016): الدليل الإرشادي للأنشطة المدرسية اللا صفية، ط1، الجمهورية اليمنية.

27. وهبة، محمد مسلم حسن (2007): الموهوبون والمتفوقون- أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

28. Ellen Gannett, Ed.M .(2000). Making an Impact on Out-of- School Time. center for research on women, Wellesley college,Wellesley,URL: www.wellesley.edu/WCW/CRW/SAC.

29.Linda, Kim. Ira .(2009). Watch It, Do It, Know It: Cognitive Apprenticeship. The learning Classroom: Theory Into Practice, session 8.

30.Little, Priscilla .(2004). Redefining after School Programs to Support Student Achievement Outcomes, Harvard family research project, 21 st cclc, summer institute URL: www.hfrp.org.

31.Madkuhark, Indira .(2003). Impact of Globalization on Education-Learning to Live Together. First Edition, Authors Press, Delhi.

32.Osborn, A .(2001). Applied Imagination Prim Cripples and Proceed Uris of Creative problem Solving. (3rd ed), Charles Scribner's Some, U.S.A.

33.Shenoff, David & Vandell, Deborah .(2008). Youth Engagement and Quality of Experience in After School Programs. After School Matters, occasional paper series .

Availability of Teaching Strategies and Extra-Curricular Activities in Aden Typical High Schools in the Republic of Yemen

Dr. **Mohammed Zain Saleh ALSadi**

Senior Researcher (Assistant Professor) Research Center for Educational Development - YEMEN.

Abstract; The aim of the research is to find out the availability of teaching strategies and extra-curricular activities in Aden typical high schools, and the research used descriptive (survey) method, the sample consisted of all the workers in the Aden typical high schools (teachers - administrative), the sample was (73) persons, and the study reached the following results:

- The research axes obtained an average of (2.44), and a standard deviation (0.45), and the availability of teaching strategies and extra-curricular activities in Aden typical high schools (few).
- The "teaching strategies" axis ranked first with an average of (2.61), and a standard deviation of (0.46), and the “extra-curricular activities" axis ranked second with an average of (2.28), and a standard deviation of (0.48).

-There are no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the responses of the research sample members to the availability of teaching strategies an extra-curricular activities due to variables (type of school – job current at school - years of experience with gifted), The research reached recommendations, the most important of which are: a review of teaching strategies and extra-curricular activities in Aden typical high schools

keywords; teaching strategies, extra-curricular activities.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دراسة وصفية تحليلية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

عبد المجيد المصضاضي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش– المغرب

محمد الركيبي

كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش– المغرب

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تتبع المسار التاريخي لتطور ممارسات الاهتمام بتمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة. بداية من الإقصاء الذي نال هذه الفئة لمدة من الزمن و اعتبار إن التكفل بها موكول لمؤسسات التأهيل النفسي في مراكز خاصة باعتبار إنها تعاني من عدم التوازن النفسي و يجب تأهيلها للإندماج في المجتمع عند بلوغها في مرحلة الرشد، وصولا إلى مرحلتي الادماج و الدمج واللتان لعبت فيهما اليونسكو دورا كبيرا، و التمييز بينهما من خلال سرد أوجه التشابه والخلاف، و تعريف مفهوم الدمج المدرسي و المسار الذي قطعه قبل إرساء مفهوم جديد لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

الكلمات المفتاحية: الدمج، المتمدرس، الإعاقة.

مقدمة:

في جل دول العالم، عرفت أساليب و ممارسة تدريس الأطفال في وضعية إعاقة خلال الستين سنة الأخيرة مرورا بمراحل عديدة يمكن اجمالها في : مرحلة العزل / ségrégative، مرحلة الادماج intégrative ثم مرحلة الدمج أو التربية الدامجة inclusive education (Thomas, 2008).

فتمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة عرف مسارات متعددة، بداية بسيادة المفهوم الطبي للإعاقة، والذي جعل من مراكز التأهيل النفسي مؤسسات موكول لها تأهيل هذه الفئة، داخل مراكز خاصة في إقصاء تام عن المجتمع، وذلك بغية تجهيزهم وإعدادهم للإنخراط فيه في مرحلة الرشد، مما شكل إقصاء في حقهم.

وبعد المناداة برفع هذا التمييز عن هذه الفئة من مجموعة من الهيئات الحقوقية الدولية؛ و خصوصا اليونسف، تم خلق مفهوم جديد للتكفل بالشخص في وضعية إعاقة وفق تربية خاصة، و هذا المفهوم اصطلح عليه بالتربية الإندماجية، ومن أبرز أهدافه ولوج الأطفال في وضعية إعاقة إلى المؤسسات التعليمية التي يلجها الأطفال في وضعية عادية، لكن كان هذا الولوج لهذه الفضاءات التعليمية فقط صوري، و يشكل نوعا من الإقصاء بكونها تعطي الحق للولوج فقط لفئات من الإعاقة دون غيرها، وفي فصول معزولة عن باقي التلاميذ الاخرين.

هذا ما دفع فيما بعد بمنظمة اليونسف إلى اقرار مفهوم أخر يشمل كل الفئات و يعطي الحق في التمدرس للكل دون تمييز، و اطلق عليه اسم الدمج الشامل، و الذي يعطي لكل طفل الحق في ولوج

فضاء تعليمي موحد، و خلق فضاءات تعليمية مكيفة حسب الظروف و الفوارق الفردية، مما ازاح التمييز الذي رافق هذه الفئة لسنوات.

إن الاشكالية التي يحاول هذا المقال العلمي تناولها في ضوء ما اطلعنا عليه من إنتاجات نظرية ومن خلال ودراسات و أبحاث، يمكن اجمالها في السؤل التالي:

ما هي أهم المراحل التي مر منها الاهتمام بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة؟ و كيف تطور مفهوم تمدرسهم على المستوى العالمي؟

أما بخصوص **الأهداف** التي يتوخى هذا المقال العلمي تحقيقها فيمكن إجمالها فيما يلي:

1. التعرف على مفهوم تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.
2. إبراز أهم المراحل التي مر منها مفهوم تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.
3. التمييز بين مجموعة من المفاهيم الخاصة بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة "التربية الخاصة"، "التربية الإدماجية "، " التربية الدامجة ".

المبحث الأول: مرحلة العزل **Ségrégative**.

عند الحديث عن المرحلة المرتبطة بالعزل أو الفصل التي امتدت إلى الثمانينيات من القرن الماضي، والتي تميزت بإقصاء الأطفال ذوي الإعاقة بشكل كلي من المجتمع، نجد أنه ثم خلال هذه المرحلة توكيل مهمة تأهيل هذه الفئة الخاصة، للمؤسسات المتخصصة في مجال الرعاية الصحية، والتي يحاول من خلالها المهنيون في المجال الصحي تقديمها في ظروف تعليمية محددة (Thomas، 2008)، ونرى خلال هذه الحقبة أنه تم ربط الإعاقة عامة بالأمراض العقلية، ومنه ثم إعطاء أولوية كبيرة للتأهيل

الطبي على حساب باقي الجوانب الأخرى، وهذه الفلسفة كانت قائمة على نية حسنة، حيث إن الطرح السائد في هذه الفترة، يقوم بالأساس على اعتبار المدارس العادية تضم أطفال أسوياء، و الأطفال في وضعية خاصة أو في وضعية احتياجات خاصة يحتاجون في المقام الأول إلى الرعاية الطبية و إعادة التأهيل الطبي، ولذلك كان يعتقد هذا النهج الطبي السائد في تلك الفترة أن هؤلاء الأطفال يحتاجون بالأساس إلى وضعهم في بيئة متخصصة ومؤهلة طبيا لاستقبالهم؛ أي فصلهم في مصحات للرعاية النفسية مثل مدارس داخلية للأمراض النفسية بغرض استعادة الأداء النفسي الطبيعي للطفل، و الغرض من هذه العملية التمييزية هو تسهيل اندماجهم في المجتمع في مرحلة البلوغ (Arveiller, 2009)، بمعنى إن الأطفال في وضعية إعاقة غير مؤهلين نفسيا للاندماج في المجتمع، و يجب العمل على إعادة التأهيل النفسي لهم بغرض تسهيل اندماجهم في مرحلة البلوغ والرشد، تشتغل هذه الأخيرة كمؤسسات للتأهيل النفسي والطبي بحيث توفر للطفل تتبعا طبيا خاصا يسعى لتسهيل دمجه في الحياة العامة مستقبلا، لكن رغم ذلك، كانت هناك مناداة حقوقية لتجاوز هذه الفلسفة التأهيلية الموجهة لهذه الفئة، و نادت بضرورة ادماجها في المؤسسات التعليمية مثلهم مثل الأطفال العاديين، و اعتبرت أنه على الرغم من الخدمات التأهيلية التي يخضع لها الطفل داخل هذا النوع من المؤسسات، إلا أنه يبقى معزولا مما يحول دون اندماجه في العالم الخارجي خصوصا عند بلوغه سن الرشد.

ومنه بدأ العمل على تجاوز هذا النموذج في التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة و الذي يرى فيهم أشخاص غير مؤهلين من الناحية النفسية للاندماج و الانخراط في المجتمع، ويجب ادخالهم إلى مراكز خاصة بالتأهيل النفسي قصد استعادت توازنهم النفسي ومن ثم إدماجهم في المجتمع لاحقا في مرحلة

الرشد، إلى العمل على ادماجهم في المجتمع منذ الطفولة و تغيير المنظور السائد في التعامل مع هذه الفئة.

المبحث الثاني: تجاوز مرحلة الفصل/العزل و بداية ادماج الأشخاص في وضعية إعاقة في المجتمع.

في هذا الإطار يمكننا أولا الحديث عن دور التربية الخاصة كحركة أسست لضرورة المواكبة التربوية لهؤلاء الأطفال، و تجاوز الإقصاء من المجتمع الذي عاشوه لفترة من الزمن، و العمل على فتح مراكز خاصة في وجههم، توفر لهم تدخل تربوي خاص يراعي قدراتهم الخاصة جنبا إلى جنب مع التأهيل الطبي و الرعاية الطبية.

و من هنا يمكن أن نتتبع المسار الذي قطعته التربية الخاصة في تأسيس هذا المبدأ الجديد في التعامل مع هذه الفئة، من خلال تتبع تاريخ وضع هؤلاء الأطفال في المؤسسات التعليمية بشكل عام، و بعد حديثنا فيما سبق عن العزل وبعض مبرراته، نجد أن التوجه الذي تبع هذه المرحة هو إضفاء الطابع المؤسساتي، حيث بدأ إنشاء مؤسسات تربوية متخصصة للأفراد ذوي الإعاقة من أجل تجاوز الفصل التمييزي الذي ساد مع المفهوم الطبي، والذي ألحقهم بالمؤسسات النفسية بغرض التأهيل النفسي، و ادراجهم داخل هذه المؤسسات الجديدة المنفتحة على جعل مراكز خاصة بها لهذه الفئة يعيشون فيها ويتعلموا فيها جنباً إلى جنب، مع أولئك الذين لديهم احتياجات تعليمية مماثلة.

وهنا نجد أن وجهات النظر والأيديولوجيات المبكرة التي حكمت التعليم الخاص في الولايات المتحدة، في أوائل القرن التاسع عشر أثرت إلى حد كبير بكل ما كان يحدث في أوروبا و العالم في هذا الموضوع(Winzer, 1993)بحيث إن الاتجاه العام في ذلك الوقت كان الغرض منه هو إضفاء

الطابع المؤسساتي على التكفل بهؤلاء الأشخاص، حيث تم إنشاء مؤسسات متخصصة لخدمتهم و التكفل بهم.

ففي السابق، نجد أنه تم مساواة الإعاقة بالتبعية؛ حيث نجد أن الأفراد الذين يعانون من إعاقة يتم الحاقهم بمؤسسات للرعاية النفسية بغرض التأهيل النفسي، دون العمل على تعليم هذه الفئة مهارات حياتية تؤهلهم للاندماج في الحياة العامة، وبالتالي كان الهدف من بناء هذه المؤسسات هو هدم هذه التبعية عن طريق تثقيف الأفراد ذوي الإعاقة ليصبحوا أكثر استقلالية.

لكن على الرغم من كل هذا المجهود الذي حاولت اخراج هذه الفئة الخاصة من التبعية إلى الاستقلالية، بقية هناك شوائب تشوب هذا العمل، حيث كان يُنظر إلى التعليم الخاص خلال هذه الفترة فقط على أنه عمل خيري، تقوم به الجماعات الدينية التي تتحمل مسؤولية تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. وبالتالي، تم اتباع النموذج الخيري للإعاقة **Error! Bookmark not defined.** واستمر هذا الوضع خلال التسعينات من القرن التاسع عشر.

وفي هذه المرحلة واجه العالم العديد من الأحداث التي بينت النقص الذي تواجهه هذه الفئة من ناحية الحقوق، فعلى سبيل المثال نجد في أمريكا العديد من المحاكم التي سمحت للمدارس برفض الأشخاص المختلفين أو ذوي القدرات المتدنية بحجة إنهم يعيقون ويشوشون على الأكثرية، و رغم أن القانون الذي اقرته الولايات المتحدة الامريكية، الذي يقر بإلزامية التعليم والذي ظهر أول مرة بولاية ماساتشوستس سنة 1896م، فقد تم الإقرار على أساس أنه لا يخص الأشخاص في وضعية إعاقة، فعلى سبيل المثال، قضت محكمة الاستئناف بمقاطعة كوياهوغا في أوهايو في عام 1934 والمحكمة

العليا في إلينوي في عام 1969 بأن قانون الولاية المتعلق بالتعليم الإلزامي لا ينطبق على الطلاب ذوي الإعاقة (Yell, 2015).

مما أثار الجدل حول حقوق هؤلاء الأشخاص الذين يوجدوا في وضعية إعاقة أو تأخر دراسي، وكذلك مدى فاعلية هذه المؤسسات الخاصة في دمج هؤلاء، بحيث تم اعتبار تخصيص مؤسسات منفصلة وخاصة، على أنه نوع من التمييز و الفصل كذلك، ما أثار جدلا حول ما يمكن فعله لإنصاف هذه الفئة والنهوض بحقوقهم وخلق نظام تعليمي يفي بالتطلعات.

ومند منتصف السبعينات وحتى حدود التسعينات من القرن الماضي، شهد العالم سلسلة من القوانين و التعاميم و التقارير التي تنص على حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وحقوقهم في المشاركة الفعالة بشكل اكبر في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، بهدف تحقيق الإدماج الحقيقي وتحديد الاطار العام لعمل المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة، و تعزيز أهمية الوقاية والكشف، تم العمل على فتح باب المؤسسات وتخصيص فضاءات منها لاستقبال هؤلاء الأطفال في ما اطلق عليه اسم الادماج، لتنطلق هذه المرحلة في محاولة ادماج الأطفال في أقسام داخل المحيط المدرسي جنبا إلى جنب مع الأطفال العاديين، و ذلك بغية تجاوز العزل الذي طال هذه الفئة لسنوات إما أثناء عزلهم في مؤسسات التأهيل الطبي النفسي أو كذلك داخل المؤسسات الخاصة، وهنا تم العمل على اقرار طريقتين من الادماج؛ الادماج الفردي (في الفصل العادي) أو ادماج جماعي (في الوحدات المتخصصة التي تجمع العديد من الأطفال) بمعني أخر يتم استيعاب الأطفال المحتمل أن يتابعوا الدروس التقليدية في فصل عادي ويتم تعليم الاخرين في فصول مندمجة داخل المدرسة.

لكن بقي هدف هذا النظام حسب العديد من الباحثين يرحب فقط بالتلاميذ ذوي اعاقات محددة وغالبا ما يتم استثناء العديد منهم؛ بحيث يسمح بولوج الأطفال ذوي الاعاقات الحسية الحركية ويتم استثناء مجموعة سكانية مهمة أخرى تحمل خصائص سلوكية ومعرفية تختلف عما هو متوقع، وهذا ما ساهم في ظهور وبروز مفهوم جديد للعملية التعليمية يسمى التعليم الشامل أو التربية الدامجة(Philip, Magerotte, & Adrien, 2012)

على المستوى الدولي يمثل اعلان سالامانكا 1994 بلا شك الدخول في فترة التعليم الدامج، بحيث أدت مبادرة اليونسكو، إلى جمع 92 حكومة و 25 منظمة وطنية لتعزيز مفهوم التعليم للجميع، لذلك يقر الإعلان الموقع بضرورة العمل على إنشاء مدارس ترحب بجميع الأطفال، مهما كانت اختلافاتهم وجنسياتهم واعراقهم و مستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية بمنطلق مفهوم جديد للمدرسة وهو المدرسة للجميع، و بالتالي فإنه ينص على إن أنظمة التعليم يجب إن تصمم و تنفذ بطريقة تجعلها قادرة على تلبية احتياجات كل طفل بغض النظر عن خصائصه الجسدية أو الفكرية أو الاجتماعية، وبالإضافة إلى ذلك تؤكد على إن تطوير هذه " المدارس للجميع " هو افضل وسيلة لمكافحة المواقف التمييزية تجاه ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. بعبارة اخرى يؤكد اعلان سالامانكا على ضرورة أن تصبح المدرسة جامعة.

بعد ما تم ادماج هذه الفئة في المدارس وبعد صراع الوجود لسنين، جاء الدور على الحديث على هذا المفهوم الجديد من التربية لفائدة هذه الفئة والذي يصطلح عليه التربية الدامجة، بفضل مجهودات منضمة اليونيسكو ومناداتها بضرورة خلق تعليم للجميع ويجمع كل الفئات داخل نظام تربوي

واحد، ومنه أصبح يتوجب على جميع المدارس استقبال الأطفال رغم اختلافاتهم، و يتوجب على الأنظمة التعليمية خلق مناهج تستجيب لحاجات كل طفل سواء الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية.

كما نصت الاتفاقية الدولية لحماية الأشخاص في وضعية إعاقة الصادرة بتاريخ 11 فبراير2005، كذلك على ضمان و تمكين الأطفال و البالغين من حقهم في التمدرس مع فكرة تقريب المدرسة من السكن، ووجوب توفير الرعاية و المواكبة المكيفة مع حاجاتهم، و استفادتهم من الخدمات الطبية الاجتماعية.

هذا ما ساهم في الرفع من عدد الأطفال المتمدرسين بالمجالين الحضري والقرو ي من الأطفال في وضعية إعاقة.

المبحث الثالث : التحول من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة.

على الرغم من الخلط الذي يقع بين المفهومين تاريخيا، الا إنه يجب التمييز بينهما سواء من ناحية الشروط التي ساهمت في بروز كل مرحلة من جهة، وكونهما مرحلتين لكل منهما أهمية في مجال تمدرس الطفل في وضعية إعاقة من جهة ثانية.

فقد اعتبرت اليونيسكو على أن الإدماج فلسفة تقوم على أساس أن كل البشر متساوون ويجب احترامهم وتقديرهم؛ إنها بالأساس قضية حقوق الإنسان، فهي إذن عملية وسيرورة لمشاركة الأطفال والبالغين في وضعية إعاقة في الحياة العامة مع الفرصة الكاملة في المشاركة و الادماج في جميع الأنشطة دون تمييز(UNESCO,1977).

وهذا التعريف الذي اقترحته اليونسكو سنة 1977، باعتبار أن الادماج المدرسي مفهوم ينبع من ايديولوجية التعويض، أي أنه جاء لمحو الممارسات الخاطئة والفصل اللاإنساني لهذه الفئة، والذي يفترض منه أن يعوض استبعاد الأطفال ذوي الاعاقات من المدرسة العادية وكذلك تغيير الحالة التعليمية القائمة على العزل.

وحسب روسو وزملاؤه فالإدماج المدرسي ينبع من المبدأ القائل بأنه من الضروري السماح لأي طفل يواجه صعوبة من التمدرس في بيئة مدرسية أقل تقييدا، ويعتبر ترحيبا ولو جزئيا بالأطفال في وضعية إعاقة بالمدارس العادية (Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013).

على عكس من ذلك فالدمج الشامل أو ما يصطلح عليه التربية الدامجة الذي ظهر في التسعينات، و الذي اقترح نهجا مخالفا يتوجب بمقتضاه الغاء جميع اشكال الإقصاء، الفصل والتمييز، وبهذا المعنى فإن المسألة لا تتعلق بإعادة إدماج أطفال سبق اقصائهم مع الأطفال العاديين داخل مؤسسة تعليمية واحدة، بل اعتبار أن لكل الأطفال الحق الكامل في المقام الأول بالتواجد داخل فصل واحد مع اقرانه دون تمييز.

وفي هذه الخطوة اقترحت اليونسكو تعريفا يتجاوز المفاهيم السابقة وهو كالتالي: الدمج هو عملية تهدف بالأساس إلى مراعاة و تلبية جميع الحاجات المتنوعة لجميع الأطفال والبالغين، من خلال زيادة عملية المشاركة في التعلم و الحياة الثقافية والمجتمعية، ومن خلال تقليل عدد المستبعدين من التعلم و التعليم نفسه، و تفترض أن تغيير وتكييف المحتوى والمناهج والهياكل والاستراتيجيات، يعتمد على رؤية

مشتركة تضم جميع الفئات العمرية المستهدفة مع الاقتناع بأن النظام التعليمي يجب أن يشمل الجميع .(L'UNESCO,2009)

وبالتالي فتواجد طفل في قسم داخل فضاء تعليمي أصبح متجاوزا، نظرا لكونه تمييزا وفصلا له، وأصبح من الضروري تواجده في قسم واحد مع زملائه، وعلى المنظومات التعليمية تكييف الفضاءات والمناهج والتعلمات حسب احتياجات هؤلاء الأطفال لا العكس، و بهذا خطت منظمة اليونيسف خطوة مهمة أعطت للطفل في وضعية إعاقة الحق في التعلم جنبا لجنب مع الأطفال العاديين دون تمييز، و ليس هذا فقط بل يجب مراعات الفروقات الفردية وتكييف المحيط ليلبي احتياجات وخصوصيات كل طفل(Thomazet, 2006) .

ومنه فالمدرسة حسب التربية الإدماجية هي نهج معياري، يتم من خلاله الترحيب بالطفل في الفصل العادي، فقط اذا كان بمقدوره و استطاعته تلبية نفس متطلبات رفقائه و بطريقة مماثلة لهم.

فعلى العكس من ذلك، فإن المنظور الشامل يعتمد على نموذج اجتماعي وإنساني للإعاقة، و بالتالي يؤكد على التعديلات التربوية التي يجب اجراءها لتلبية الاحتياجات الخاصة للطفل، و بالتالي تعزيز عملية التعلم التي يشارك فيها. بعبارة أخرى، لا يتعلق الأمر بالتساؤل عما إذا كان يمكن استقبال الطفل في بيئة عادية أم لا، بل يتعلق بالتساؤل حول كيفية تعديل البيئة بهدف خلق طرق تدريس متمايزة، و بالتالي فعملية الدمج حسب (Vienneau, 2006) تتجاوز السؤال الفردي المتعلق بالاختلافات المتعلقة بالإعاقة ولكن في الواقع تهم جميع التلاميذ والاختلافات بين الأفراد. ووفقا لهذا التوجه :" فالدمج المدرسي تستند إلى فكرة أن كل متعلم فريد من نوعه، ويجب أن يتم تنظيم المدرسة

وعملية التعلم والتعليم بطريقة يحصل من خلالها كل متعلم على تعليم يتلاءم مع خصائصه الشخصية وخصائصها الخاصة، وهذا يعني أن هذا النظام الجديد سيستفيد منه جميع التلاميذ، ومن سماته الأساسية اعتبار الأمر لم يعد على عاتق التلميذ للتكيف مع النظام المدرسي بل المدرسة التي تتكيف لتلبية احتياجاته.

وبالتالي فالتحول من مفهوم الإدماج إلى الدمج هو نتاج تغيير وجهت النظر حول مفهوم الإعاقة، حيث أصبح ينظر للشخص في وضعية إعاقة كشخص قادر على الاندماج الكلي في المجتمع والانخراط في الحياة العامة، اذا ما وفرنا له السبل لذلك، و منه فالمدرسة أصبحت مسؤولة اتجاه التلاميذ في وضعية إعاقة، بحيث أصبح من الواجب عليها تكييف الفضاءات والمناهج لاستقبال الطفل، لا العكس، و منه أصبح من الواجب علينا مراعات الخصوصيات والفوارق الفردية من أجل الدفع بالطفل للانخراط الفعلي في المجتمع دون قيود.

الجدول 1. ملخص لنماذج الادماج والدمج (مقتبس من **Error! Bookmark not defined.**)

	الإدماج المدرسي	الدمج المدرسي
الفترة	بدأ في السبعينات	بدأ في التسعينات
لأي طفل؟	يقتصر على بعض الاعاقات الخفيفة	يشمل جميع الأطفال دون تمييز
من يجب إن يتكيف؟	الطفل يجب إن يتكيف مع خصوصيات المدرسة	المدرسة يجب إن تتكيف مع خصوصيات الطفل
النموذج التربوي المهيمن؟	النموذج التأهيلي العلاجي	المقاربة الفارقية
من تهم التعديلات؟	خدمات الدعم هي محجوزة لتلاميذ دوي الإعاقة أو الصعوبة	الخدمات والموارد هي لجميع التلاميذ
دور المهنيين في التعلم الخاص ؟	مساعدة الأطفال الذين يستفيدون من التربية المتخصصة	مساعدة التلاميذ على التكيف مع محيط المدرسة
نموذج الإعاقة	النموذج الطبي والمساعدة	النموذج الاجتماعي والإنساني

ومع ذلك، على الرغم من هذا التطور المفاهيمي الذي شهده حقل تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، فإن الدمج في المدرسة وجدوى هذه الممارسات التربوية، لا تزال تثير الكثير من الشكوك والجدل وسط الحقل التربوي، و على الرغم من دعم عدد كبير من الأساتذة على مضامين الدمج، إلا أن العديد من الابحاث تثير قضية القدرة على إدارة التنوع داخل الفصل الواحد؛ أي القدرة على إدارة فصل يضم مجموعات غير متجانسة، وهذا ما يرفع مستوى القلق والتحدي أمام هذه المقاربة الجديدة في التعامل مع تمدرس هذه الفئة من المجتمع.

بالإضافة إلى ذلك، نجد أن هناك شكاوي من طرف المدرسين، بحيث يتحججون بتلقيهم لتكوينات أساسية تخص إدارة الأقسام العادية فقط، وعدم تلقيهم لتكوينات خاصة أو أنها غير كافية في التعامل

مع هذه الفئة، يرفع من ثقتهم ويسمح لهم بالشعور بالأمان والقدرة الكافية على تنفيذ ضوابط وأسس التعليم الدامج.

ولذلك فإننا في هذه الورقة العلمية نوصي، بما يلي:

-على المؤسسات التربوية أن توظف أو تتعاقد مع متخصصين لوضع برامج تهدف لتعريف بطبيعة هذه الفئة وكيفية التعامل معها والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة في تحسين حالة هؤلاء الأطفال.

-ضرورة نشر الوعي بين المعلمين العاملين في البيئات التعليمية بأهمية استقبال هؤلاء الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية.

-وجوب التحسيس من خلال عقد ندوات تثقيفية مجانية عن أهمية تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة تقدم إلى كافة أفراد المجتمع ويتم التنسيق الجيد لها بحيث تصل إلى أسماع كل فئات وطبقات المجتمع .

-ضرورة تغيير السياسات المتعلقة بالجانب العملي فيما يخص تكوين الأساتذة، ينبغي اضافة وحداة خاصة بالتربية العملية مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

-على وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم التعاون في البدء في مشروعات تدريبية تخصص للأساتذة والمدراء تتضمن التعريف بهذه الفئة وكيفية التعامل معها وسبل نجاح عملية دمجها مع الأطفال العاديين في المدارس العامة.

-على وزارة الإعلام والاتصال تبني برامج توعوية تخصص للإعاقة وأنواعها وكيفية تشخيصها وطرق التعامل معها وكيفية نجاح سياسة الدمج المتعلقة بها، على أن يكون المتحدثين في هذه البرامج من المتخصصين في هذا المجال من أساتذة كليات التربية المهتمين بهذه الفئات.

-على وزارة التضامن والإدماج الاجتماعي والأسرة تسهيل إجراءات إنشاء جمعيات أهلية متخصصة في رعاية أطفال هؤلاء الأطفال وذويهم وإن يتم دعم المتقدمين لتأسيس هذه الجمعيات شريطة إن يكون القائمين عليها من المتخصصين القادرين على تحقيق الأهداف المنشودة لتلك الجمعيات.

– على الباحثين المهتمين بمجال دمج هؤلاء الأطفال البدء بإجراء بحوث تجريبية وتدخلية و تنظيم مؤتمرات و ندوات وطنية و دولية.

خلاصة :

اجمالا، فتمدرس الطفل في وضعية إعاقة مر بمراحل عديدة من أجل ارساء مفهوم واضح حوله، وترسيخ حقه في تعليم يفي بالتطلعات، حيث عرفت ممارسات الاهتمام بهذه الفئة عدة مراحل بدءا بالعزل الذي طال هذه الفئة لمدة من الزمن، حيث أوكلت مهمة الاهتمام بها لمؤسسات الرعاية النفسية في مراكز خاصة بالتأهيل النفسي باعتبار أن هذه الفئة تعاني من عدم التوازن النفسي ويجب تأهيلها للاندماج في المجتمع عند بلوغها مرحلة الرشد.

ونظرا لكون هذا التوجه لقى إنتقاد و جدلا واسعين، بحيث يشكل تمييزا و فصلا لهذه الفئة عن باقي فئات المجتمع، مما نادى بضرورة ادماجها وتجاوز المنظور السائد حول الإعاقة، ولعبت اليونيسف دورا هاما في ذلك، و نادت بدمج هذه الفئة دون اي تمييز بنفس الحقوق التي يتمتع بها الأشخاص العاديين، ومع مرور الوقت بزغ مفهوم اخر اكثر تطورا في التعامل مع الأشخاص في وضعية حاجة، وهو الدمج الشامل الذي جعل من المدرسة المسؤولة عن التكيف لتلبية حاجات المتمدرسين لا العكس، ودعا بضرورة تقريب الخدمة منهم و تسهيل عملية دمجهم بها.

لكن على الرغم من هذه الجهود المبذولة يبقي الإشكال متواصل في قدرة المدرسة على التعامل مع هذه المجموعات غير المتجانسة، خصوصا مع التخوف السائد بين الأطر التربوية والإدارية من نقص التكوين أو غيابه في كيفية التعامل مع هذه الاعاقات المتنوعة.

قائمة المراجع :

1. Arveiller, J. (2009). La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42, 119-142. https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0119

2. Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and specialeducation. Education Sciences, 10(9), 238.

3. Philip, C., Magerotte, G. & Adrien, J. (2012). Prologue. Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion.... Dans : éd., Scolariser des élèves avec autisme et TED: Vers l'inclusion (pp. IX-XVI). Paris: Dunod. HYPERLINK https://doi.org/10.3917/dunod.phili.2012.01.0000a"

4. Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1), 71-90.

5. Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. Revue des sciences de l'éducation, 34(1), 123-139.

6. Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. Le français aujourd'hui, 152, 19-https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019

7. Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on specialneedseducation: Adopted by the World Conference on

SpecialNeeds Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco.

8. Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire, 23, 7-32.

9. Winzer, M. A. (1993). The history of special education: From isolation to integration. Gallaudet University Press..

10. Yell, M. L. (2015). Special education in the United States: Legal history.

An analytical descriptive study of the schooling of children with disabilities

ABDELMAJID EL MESDADI

Faculty of Letters and Human Sciences, Cadi Ayyad University, Marrakesh-Morocco

MOHAMED RGUIBI

Faculty of Letters and Human Sciences, Cadi Ayyad University, Marrakesh-Morocco

Abstract: This study examined the historical trajectory of the evolution of practices of caring for people in a disability situation. Starting from the exclusion of this category for a period, it is considered that the sponsorship of this category is entrusted to psychological rehabilitation institutions, up to the integration and integration stages, and the distinction between them by listing similarities and disagreements, the definition of Inclusive education and the path it has taken to establish a new concept to study children in a disabled situation.

Keywords: Inclusion, learner, Disability.

أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلاب الموهوبين

م.م بروا عدنان سعيد

طالب دكتوراه، قسم طرائق التدريس– الجامعة الاسلامية العالمية– ماليزيا

أ.د. طهراوي رمضان موراد

الجامعة الاسلامية العالمية– ماليزيا

ملخص :يهدف البحث إلى معرفة أراء الطلاب الموهوبين عن أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي على شكل برنامج تدريبي مستقل. ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء برنامج تدريبي قائم على دمج نموجي سكامبر والحل الإبداعي للمشكلات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وقد تم التأكد من صدق البرنامج التدريبي وصدق اداة المقابلة وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وطرائق التدريس واتفق الخبراء على صلاحيتهما للتطبيق. أستخدم المنهج النوعي في هذا البحث Qualitative method. وتم تطبيق البرنامج التدريبي بواقع (12) جلسة تدريبية على عينة متكونة من (26) طالباً من الطلاب الموهوبين وقد تم اجراء المقابلة مع (7) من الطلاب لمعرفة ارائهم عن أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي في المرحلة الاعدادية بكلية قةلا للموهوبين في أربيل/العراق. كما أظهرت النتائج أن أراء الطلاب الموهوبين عن أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي ايجابي بشكل عام، من حيث إتفق كل الطلاب على أهمية مهارات التفكير الإبداعي في الحياة اليومية والدراسية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة التدريب على مهارات التفكير الإبداعي بشكل مستقل في مدارس الموهوبين.

الكلمات المفتاحية : التدريب ، مهارات التفكير الإبداعي ، الطلاب الموهوبين.

المقدمة

مع دخول العالم إلى الألفية الثالثة، وتوجّه حياة المجتمعات الحديثة نحو مزيد من التعقيد، وبسبب زيادة كمية المعلومات أو ما أطلق عليه "ثورة المعلومات" وما رافقها من تطورات مذهلة للتكنولوجيا، ارتفعت أصوات تنادي بضرورة استحداث أنماط تفكير جديدة ومبتكرة تساعد على حل مشاكل المجتمع المعاصر، ذلك أن الطرق الكلاسيكية للتفكير لم تعد قادرة على ذلك (الدويني، 2016). و لأن التعليم هو ساحة التفكير ومضماره الرئيس، فإن المتوقع ألا يكتفي هذا الأخير في ظل المعطيات الجديدة بمجرد توفير مجموعة من المعارف والمعلومات للمتعلمين فحسب، لذلك برز اتجاه جديد واهتمام متزايد بتنمية القدرة على التفكير لدى المتعلم ومنحه القدرة على التعامل بشكل خلاق مع الكم المتزايد من المعلومات والمشاكل، لأن النجاح في حل المشكلات العالمية لا يعتمد على مقدار المعرفة ولكن على كيفية استخدام الحلول الإبداعية المبتكرة لهذه المشكلات وتطبيقها وتقديمها في المجتمع المعاصر(الشنيقات، 2016).

يرى دي بونو (De Bono) أن واجب تعليم التفكير يقع على عاتق مؤسسات التربية والتعليم بشكل عام وعلى المدرسة بشكل خاص. كما دعا الى تعليم التفكير كموضوع رئيسي من بين الموضوعات الدراسية، فهو يطور عقل المتعلم مما يؤدي بالضرورة الى تطورالمجتمع. كما يعتقد دي بونو أن على مناهج التربية ضخ الاستراتيجيات والأفكار والبرامج التي تسمح ببناء جيل قادر على التفكير المنهجي ورفع مستوى مهاراته الإبداعية (De Bono, 1986). وفي نفس الاتجاه تقريبا يقرّر ستيرنبرغ (Sternberg,2006) أن التفكير مهارة تتحسن بالممارسة ولا تتطور تلقائيًا.

أصبح التفكير الإبداعي شرطاً أساسياً هاماً لتنمية المجتمعات ونهوضها على جميع الأصعد (Poon et al., 2014). والتفكير الإبداعي كما يعرفه تيرنر (Turner) هو البحث عن طرق أصيلة لحل مشاكل قديمة أو جديدة، وذلك يتطلب طلاقة الفكر ومرونته وأصالته، والقدرة على إيجاد وتطوير حلول للمشكلات وتفصيلها أو توسيعها (أبو جادو ونوفل ،2016). و يضيف جيلفورد

(Guilford & Vaughan, 1962) أن التفكير الإبداعي "يهيئ الشخص لإنتاج وجهات نظر جديدة أو ترجمة الأفكار القديمة إلى ارتباطات جديدة إذا أتاحت له البيئة فرصا ملائمة لكي يقدم ذلك الأنتاج" (Guilford & Vaughan, 1962) . وتعد دراسة الإبداع وعلاقته بحل المشكلات من أكثر الأسئلة التي تمت مناقشتها و دراستها من قبل الباحثين والأكاديميين في هذا المجال، لذلك يرى بعض المتخصصين أن الإبداع مرادف لحل المشكلات Nakano & (Wechsler, 2018).

ومن أجل توفير المناخ المناسب بالبيئة التعليمية لغرض تنمية التفكير الإبداعي يجب أن نختار نماذج واستراتيجيات وطرق التدريس التي تكسر أنماط التفكير الكلاسيكي، وتحفز على ظهور أنماط جديدة تؤدي إلى تشكيل أفكار ومفاهيم جديدة، وعدم ترك تنمية الإبداع لعامل الصدفة لأن الطاقات الإبداعية يمكن تنميتها إذا توفر نوعية مناسبة من البرامج التعلمية والتدريبية (جروان ،2016). ومن خلال هذه البرامج التعليمية والتدريبية التي تم تخصيصها لتطوير مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الأبداعي بشكل خاص يمكن تعزيز التعلم وبناء البنية التحتية المعرفية للطلبة (جروان ، 1999).

ويرى الباحثون المختصون أنه من الضروري عدم الاكتفاء بما تقدمه المقررات الدراسية من أنشطة ومهارات بل يجب تقديم برامج واستراتيجات وأنشطة متخصصة بالإبداع تعمل على كشف قدرات ومهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين وتطويرها الى أقصى الحدود. ويوجد الكثير من البرامج التعليمية والتدريبية التي تساعد على تنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير لدى الموهوبين مثل برنامج القبعات الست لتعليم التفكير لدي بونو، وبرنامج الحل الابتكاري للمشكلات (تريز) (TREZ)، واستراتيجيات سكامبر لتعليم التفكير الإبداعي، ونموذج الحل الإبداعي للمشكلات لتريفنجر (Treffinger) وغيرها من البرامج التي من شأنها تطوير الإبداع لدى الموهوبين.

مشكلة الدراسة

أصبح الإبداع حاجة ملحة في شتى مجالات الحياة الإنسانية في العصر الحاضر، بما في ذلك مجال التربية والتعليم. وهذا يوجب على واضعي المناهج التربوية أن يصمموها وفق استراتيجيات ونماذج حديثة تعزز الإبداع عند الطلاب وتنميها، وتكون مخرجاتها التعليمية فعالة، تساهم في تزويد المجتمع بكوادر عمل مبدعة تسهم في تحقيق التنمية المستدامة. وتدل القرائن على أن أساليب العيش الحالية تستنفذ قدرات كوكبنا في مختلف المجالات (العبيدي والبرزنجي،2017) وسيكون لذلك تأثيراً في مقدرة الإنسان على مجابهة المشكلات الناجمة، مما يتطلب إيجاد حلول استثائية تقوم على أفكار إبداعية متميزة.

فلا تزال الطرق الكلاسيكية تتحكم في عملية التدريس، الأمر الذي يجعل مخرجاتها التعليمية قاصرة عن مواءمة متطلبات عصر الانفجار المعرفي، ومجابهة المشكلات المعاصرة بفاعلية وكفاءة. إن تعليم مهارات الحلول الإبداعية للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين، والتدرب عليها، وتضمينها في المقررات التعليمية أضحت ضرورة تربوية، مما يعني ضرورة التخلص من الأساليب التعليمية الكلاسيكية التي لم تعد مخرجاتها تلبي احتياجات الموهوبين مثلما أكدت على ذلك توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر للموهوبين والمتفوقين بعنوان "نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين" الذي عقد في مصر، وإعداد خطة استراتيجيّة خلال الثلاث سنوات القادمة في الدول العربية، حيث يجب أن يتم التركيز فيها على الأولويات حسب احتياجات المنطقة العربية في مجال الموهبة والتفوق، وذلك من خلال الكشف عن الموهوبين وبناء الاختبارات والمقاييس والمناهج والبرامج الإثرائية للموهوبين لمختلف المراحل الدراسية (توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر للموهوبين والمتفوقين، 2019). ومن توصيات هذا المؤتمر دعم أنشطة الموهوبين وبرامجهم وإنتاجهم في الدول العربية كافة وتطوير برامج إثرائية في مناهج التعليم لمختلف المراحل الدراسية، والتركيز على إعداد حقائب تعليمية والورَش التدريبية الخاصّة بالموهوبين والمتفوقين (توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر للموهوبين والمتفوقين،2019).

إن الواقع التربوي في العراق عموما، وفي إقليم كردستان خصوصا لا يتيح للموهوب الفرص الكافية لإظهار مواهبه وقدراته. ولعل السبب الرئيس يرجع إلى قلة الاهتمام بتعليم التفكير الإبداعي في المقررات

التعليمية، وأساليب التعليم المستخدمة وهذا حسب توصيات خطة التنمية الوطنية (2018- 2022) حيث أشار الى إن تعرض العراق وإقليم كردستان من تحديات و أزمات متلاحقة أدت الى تفاقم المشكلات و إزديادها عمقا من حيث الأثر والنتيجة على العملية التربوية، ولهذا كانت إحدى مقترحات الخطة الخماسية ضرورة الكشف المبكر للطلبة الموهوبين وجذبهم لمدارس الموهوبين وتقديم الرعاية والبرامج المناسبة لتنمية قدراتهم (وزارة التخطيط، 2018). وهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة البرامج التعليمية الحالية وتطويرها، لأن هناك فجوة شاسعة بين البرامج الحالية وبين ما نسعى إليه من تغيير إيجابي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الموهوبين.

وبصرف النظر عن ضرورة إعداد برامج للموهوبين فإن الأهتمام المرجو نظريا وعمليا ظل ضعيفا لا يفي بالغرض على النحو الذي يمكن استخدامه في إنماء خبرات مهارية صارت ضرورية خصوصا عند طلاب المرحلة الاعدادية.

في ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أراء طلبة الموهوبين عن التدريب على مهارات التفكير الابداعي بشكل مستقل بكردستان/العراق ؟

أهداف الدراسة

لهذه الدراسة هدف عام يتمثل في التعرف على آراء واتجاهات الطلبة الموهوبين عن أهمية التدريب على مهارات التفكير الابداعي على شكل برنامج مستقل بالمرحلة الإعدادية في كردستان العراق، ويكون معرفة ذلك من خلال:

1- بناء برنامج تدريبي قائم على دمج نموذجي (SCAMPER) و (CPS) لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

2- معرفة وجهة نظر الطلاب حول التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل في مراحل تعليم الموهوبين.

3- معرفة أهمية تدريب على مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

4- معرفة كيفية استخدام مهارات التفكير الإبداعي من قبل الطلاب الموهوبين في الدراسة والحياة اليومية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. تنسجم هذه الدراسة مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير برامج تدريبية تسهم في تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية (جروان، 2010)،(Al-Dababneh et al.,2015) ، Ritter et al.,2020)، (Larraz-Rábanos,2021).
2. تسهم هذه الدراسة من خلال البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث في إكساب طلاب المرحلة الإعدادية أساليب واستراتيجيات توليد الأفكار الجديدة مما يسهل عليهم استخدامها في حل مشكلات الحياة اليومية.
3. عبر الدراسة الحالية يسعى الباحث الى جذب انتباه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات عن أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين باسترتيجيات وبرامج مختلفة.
4. باختيار هذا الموضوع يكون الباحث قد أضاف عملا تربويا متخصصا للمكتبة العربية والكردية التي تعاني فقرا واضحا في هذا النوع من الدراسات.
5. تقدّم الدراسة الحالية عمليا للمسؤولين عن إعداد المناهج التعليمية في وزارة التربية والتعليم بكردستان العراق يمكن محاكاته والنسج على منواله في تصميم مناهج مزوّدة بأنشطة تستند إلى تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة في كردستان العراق بشكل عام والطلبة الموهوبين بشكل خاص.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على نموذجي سكامبر (SCAMPER) وحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الحدود البشرية: تطبيق الدراسة على طلاب الصف العاشر والحادي عشر الإعدادي في كلية (قةلا) للموهوبين.

الحدود المكانية: تطبيق الدراسة في كلية (قةلا) للموهوبين التابعة لمديرية التربية، أربيل/العراق .

الحدود الزمانية: تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/ 2022.

مصطلحات الدراسة

1. البرنامج التدريبي (Training Program)

يعرف البرنامج التدريبي نظريا بأنه "مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها، والمستمرة والهادفة إلى تزويد المتدربين بمعارف معينة وخبرات وتحسين وتطوير المهارات والقدرات وتغيير السلوكيات والإتجاهات بشكل إيجابي بناء" (محمود،2017).

أما إجرائيا فيقصد بالبرنامج التدريبي مجموعة من الخبرات والمواقف والنشاطات التدريبية المنظمة المتعلقة بموضوعات التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة). وقد صمم البرنامج ونظم وفق استراتيجية علمية، واستمد محتواه التدريبي أساسا من موضوعات نموذجي سكامبر SCAMPER والحل الابداعي للمشكلات CPS. ويتضمن هذا البرنامج التدريبي مجموعة من الجلسات والمكونات والأنشطة التدريبية تساعد الطلاب الموهوبين في توليد الأفكار الإبداعية. وتقاس فاعلية البرنامج التدريبي من خلال النتائج البعدية لإختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم في هذه الدراسة.

2. **مهارات التفكير الإبداعي** Creative Thinking Skills

تعرف نظريا بأنها مجموعة من المهارات العقلية التي يتم عن طريقها معالجة المعلومات (المدخلات) التي تتعلق بمشكلة ما، وذلك للوصول إلى حلول إبداعية تتسم بالجدة والأصالة لهذه المشكلة. وهذه المهارات هي: مهارة الحساسية للمشكلات ومهارات توليد الاحتمالات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، إدراك التفاصيل) (علوي وآخرون ،2008). ويعرّفها الأعسر بأنها قدرة الفرد على تكوين ارتباطات حساسة "جديدة " وتوليد منتج فريد وجديد بإحداث تحول من منتج قائم، بحيث يكون هذا المنتج فريد بالنسبة للمبدع، ويجب أن يحقق محك القيمة والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع (الأعسر، 2000: 14).

الطلاب الموهوبون Gifted students

يعرف نظرياً بأنهم أولئك الأفراد الذين يوجد لديهم استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات قدرات العقلية والتفكير الإبداعي والإلتزام بالمهمة والدافعية، بدرجة ملحوظة وبصفة دائمة، ويحتاجون إلى رعاية وخدمات وبرامج تعليمية خاصة لا تتوفر عادة من خلال العملية التعلمية العادية في المدارس (المغربي، 2015).

أما التعريف الإجرائي للموهوبين في الدراسة فهم الطلبة الذين لديهم مستوى أداء مرتفع مقارنة بمستوى الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وإختبار الذكاء في مرحلة الاعدادية وفقا لإختبارات وشروط إدارة كلية قةلا للموهوبين وضوابط وزارة التربية في إقليم كردستان العراق والمسجلون رسمياً كطلاب الموهوبين في سجلات كلية قةلا للموهوبين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مفهوم الإبداع و التفكير الإبداعي Creativity and Creative Thinking:

يعتبر الإبداع ظاهرة تعددت وجوهها، أكثر من كون الإبداع مفهوم نظري له تعريف محدد، يميز رودس (Rhodes, 1961) أربعة جوانب رئيسية تتفاعل لتوفير فهم للإبداع، ولا يمكن تشكيل مفهوم للإبداع إلا من خلال فهم شامل للجوانب الأربعة والتي تتمثل في التالي:

-سمات الشخص المبدع .
-سمات مسار وعملية الإبداع .
-السمات الإبداعية للمنتج.
-سمات المناخ الإبداعي (المجال) (Rhodes, 1961) (Chua, 2004,p30)

معايير الإبداع

يرى كروبلي (Cropley,2001) أن أهم معايير الإنتاج الإبداعي ما يأتي:

الجدة (Novelty): تشير الجدة إلى شيء غير معروف سابقًا في بيئة معينة، أو انحراف عن القاعدة المألوفة، أو حداثة أو الجدة في منتج إبداعي.
الفعالية (Effectiveness): يأتي المنتج الإبداعي من خلال تحقيق هدف في الميدان، ويمكن أن يكون هذا الهدف جماليًا أو ذوقياً أو روحيًا، أو يمكن أن يكون ماديًا، مثل تحقيق إنجاز أو تحقيق ربح.
الأخلاقية (Ethicality): لا يستخدم مصطلح "الإبداع" لوصف السلوك الأناني أو الهدام والجرائم والتحريض على الحرب وما شابه (Cropley, 2001).

المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي: Creative Thinking Skills

الطلاقة في التفكيرFluency: القدرة على إنشاء أو توليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات (Chua, 2004,p38) وذلك من خلال إنتاج عدد كبير من الأفكار التصورات في فترة زمنية محددة كإستجابة لحافز أو سؤال معين (Treffinger et al, 2002, p12)،هذه

المهارة هي في الأساس عملية تذكر واستدعاء المعلومات المتاحة في البناء المعرفي للمتعلم من خلال الخبرات أو المفاهيم أو الحقائق (الهيلات،2015، ص24). ويمكن تقسيم الطلاقة في التفكير إلى ما يلي:

أ. **الطلاقة اللفظية Word Fluency**: هي القدرة على أنتاج أو توليد أكبر عدد من الكلمات أو العبارات، شرط أن يكون للكلمة أو النطق خصائص معينة (Ruff et al., 1997, p 395).

ب. **طلاقة التداعي Associational Fluency**: هي قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الألفاظ و الكلمات والروابط، شرط أن يتوفر فيه بعض الشروط ألتي تتعلق بالمعنى (Sternberg & Grigorenko, 2001, p310) (Guilford, 1966, p188).

ج. **طلاقة الأفكار Ideational Fluency** : هي قدرة الشخص على سرد عدد كبير من الأفكار في موقف معين وفترة زمنية معينة (Palaniappan et al., 2008, p190).

د. **الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency**: إنها قدرة الشخص المبدع على التفكير بسرعة من خلال صياغة كلمات أو أفكار مناسبة وذات صلة ومفيدة لموقف ما (Guilford, 1957).

المرونة في التفكير Flexibility : وهي رؤية الأشياء من خلال مجالات أو زوايا مختلفة للقيام بهذه الأشياء باستخدام استراتيجيات مختلفة (Torrance,1993). إنه من ميزات الفرد الذي لديه القدرة على تغيير اتجاه فكره من زاوية إلى أخرى وهو عكس الجمود الذهني ويعني القدرة على إنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار والاستجابات وسهولة التغيير أو التحول من نوع من التفكير إلى نوع آخر. ونستطيع تقسيم المرونة إلى:

أ- **المرونة التكيفية Adaptive Flexibility**: قدرة الفرد المبدع على تغيير الوجهة العقلية (Mental set) والتي يتم النظر من خلالها إلى حل مشكلة معنية (Guilford, 1957).

ب- **المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility**: قدرة الفرد على السرعة في إنتاج عدد كبير من الحلول أو الأفكار المرتبطة بموقف أو مشكلة معينة Schultz et al., (219 : 1980).

الأصالة Originality: وهي بمعنى الإبداع ذاته (Runco et al., 2016) وتعني تلك القدرة التي تظهر في سلوك الفرد عندما يحقق إنتاج جديد (DeHaan, 2009 : 178) لذلك فإن الأصالة تعني التجديد والندرة، يمكن قياس الحداثة بمقدار الإستجابات الغير المألوفة أو الغير الشائعة (الغير العادية) (Abraham, 2016 : 610).

الحساسية تجاه المشكلات Sensitivity to problems: هي قدرة الفرد على ملاحظة ورؤية المشكلات في الأشياء أو الأدوات أو الأنظمة الاجتماعية التي قد لا يراها الآخرون، أو التفكير في إجراء تحسينات يمكن إدخالها على هذه الأنظمة، الأفراد المبدعون أسرع من غيرهم في ملاحظة عناصر المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، لأن اكتشاف المشكلة هو الخطوة الأولى في عملية إيجاد حل للمشكلة (العجين، 2015: 23).

التفاصيل Elaboration: قدرة الفرد على إضافة معلومات أو تفاصيل جديدة ومتعددة للأفكار أو حل للمشكلة بهدف تطويرها وإثرائها (Kim, 2006).

وبالجمع بين المعلومات السابقة، يعرف الباحث الإبداع بأنه: نتيجة الاحساس بالمشكلة والمرونة في التخيل والقدرة على ايجاد حلول أصيلة ونافعة في شتى مجلات الحياة بما يتفق مع قيم الدينية والإنسانية.

الدراسات السابقة

دراسة (Boisselle & Baxter,2017) ألتي ركزت على تصورات الطلاب حول التفكير الإبداعي عبر برنامج أكاديمي في العلاج المهني. كانت هذه الدراسة جزءًا من دراسة أكبر لوصف كيفية تعريف الطلاب وإدراكهم لتفكيرهم الإبداعي عبر البرنامج الأكاديمي. تضمنت هذه الدراسة دراسة كمية مقطعية مستعرضة تستند إلى استطلاعات التفكير الإبداعي التي أكملها الطلاب في جامعة تكساس (العدد = 136). بشكل عام، يُظهر الطلاب مستويات عالية من الاتفاق على قدرة

الطلاب على التفكير الإبداعي، وإعتقادهم بإمكانية تعلمه، وإعتقادهم بأن التفكير الإبداعي مهم لممارسة العلاج المهني.

دراسة السليتي (2016) حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وإتجاه طلبة الصف العاشر الأساسي نحوها في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة، بنى الباحث برنامجاً تعليميّاً قائماً على المنحى الوظيفي، واختباراً في القراءة الإبداعية تكون من (22) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ومقياساً لاتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية تكون من (23) فقرة من نوع ليكرت الخماسي. تكونت عينة الدراسة من (157) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم في إربد الأولى، وللعام الدراسي 2016/2015، واختيرت عينة البحث بطريقة قصدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى إلى أثر البرنامج عند مستوى جميع مهارات القراءة الإبداعية، ولصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مهارات القراءة الإبداعية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس. وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو القراءة الإبداعية تعزى لأثر البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة سنيل و مصطفى(Senel & Mustafa,2019) هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال كتابة المجلات. تم إجراء هذا البحث في الصف الرابع بمدرسة ابتدائية خاصة في محافظة غازي عنتاب للعام الدراسي 2018-2019 لتزويد الطلاب بمهارات التفكير الإبداعي. أجريت هذه الدراسة كدراسة حالة نوعية. شارك 23 طالبًا في البرنامج. مع دراسة لمدة شهرين، تم إعطاء الطلاب 23 موضوعًا لكتابة المجلات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم. كتب الطلاب يومياتهم في المدرسة لمدة 5-10 دقائق في بداية الدروس. في نهاية البرنامج، طُلب من الطلاب والمعلمين كتابة آرائهم في نموذج المقابلة. وبحسب النتائج، فإن أنشطة التفكير الإبداعي والكتابة لها تأثير إيجابي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. وإعتقد غالبية الطلاب أن البرنامج كان مسليًا.

دراسة المطرفي (2019)، حيث أوضح الباحث في دراسته أنه يُمكن تنمية الإبداع في المؤسسات التعليمية من خلال تدريب المتعلمين على مهارات التفكير المختلفة من خلال المناهج، كما أكد المطرفي أن من أهم الإجراءات والممارسات التي يجب على المعلم اتباعها من أجل تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب ما يلي: العمل على إثارة الخيال لدى الطالب واستخدام أسئلة مفتوحة النهايات، تقبل إجابات الطلاب وعدم التسرع في الحكم عليها، تنمية الفضول والإثارة وحُب كل ما هو جديد، وتنمية القدرة لديهم على التحليل والتركيب، مساعدتهم على مواجهة التحديات والمشاكل التي تعترضهم، تشجيع كل طالب على التقدم في المجال الذي يهتم به، وتزويدهم وتثقيفهم بكل ماله علاقة بالإبداع.

دراسة هندي (2019)، أكد في دراسته أن استخدام الأنشطة المتنوعة خاصة الألعاب التحفيزية توفر جواً من الإبداع يساعد الطلاب على الابتكار والبحث، وليس فقط التركيز على الحصول على المعرفة، لما توفره هذه الألعاب من تنافس وروح تحد، كما أن الإنجاز يولد عند الطلاب البحث في أفكار بديلة وابتكار حلول أفضل.

دراسة جمعة (2005)، أوضح من نتائج دراسته أن البيئة المدرسية لابد وأن تهتم باحتياجات التلميذ وإشباعها بما يتفق مع متطلبات نموه وإحساسه بذاته، وخلق بيئة تسمح له بالحرية في التعبير عن نفسه بدون خوف، وإتاحة الأنشطة التربوية داخل الفصل مما يكشف قدراته الخاصة وينمي مداركه المختلفة ويساعد التلاميذ ليكونوا مُبدعين.

التعقيب على الدراسات السابقة ومدى ارتباطها بالدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها معرفة أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي من خلال معرفة اتجاهات الطلبة الموهوبين، وهذا من خلال تحليل إستجبات الطلبة الموهوبين وبيان دور التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، وبيان أهمية مهارات التفكير الإبداعي في الحياة اليومية لدى الطلبة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة حيث استخدم منهج البحث الكيفي كدراسة سنيل ومصطفى (Senel & Mustafa,2019) ودراسة المطرفي (2019) وفي إستخدام أداة الدراسة حيث استخدم أداة

المقابلة كدراسة (Boisselle & Baxter,2017)، والتعرف على نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدم المعالجات الإحصائية المناسبة.

إجراءات البحث

أولا: منهج الدراسة

لتحقق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الكيفي أو النوعي (Qualitative Method). والمنهج النوعي يهتم بالإنسان وتصرفاته، ولا يفصل فيه الباحث نفسه عن الظاهرة (Creswell & Creswell, 2017)

وللبحث النوعي مجموعة من الخصائص، منها تركيزه على الفهم والشرح والاستطلاع والاكتشاف وتوضيح المواقف والمشاعر والتصورات والقيم والمعتقدات والخبرات التي لدى الناس حول المشكلة المدروسة، أي أنه بحث ميداني، وهذا يتيح للباحث التفاعل المباشر والفعال مع الأفراد المشاركين (Kumar, 2011). في البحث النوعي يتم جمع البيانات من خلال أسئلة مفتوحة توفر اقتباسات مباشرة عبر تحليل استقرائي للبيانات والوثائق. ويكون التحليل ذو طبيعة تفسيرية وليس إحصائية (Gay and Airasian, 2000). وفي هذا البحث قمنا باستخدام المنهج النوعي للإجابة على الأسئلة البحثية، حيث قمنا بأجراء مقابلات (Interviews) مع المتتدربين على البرنامج التدريبي وذلك من أجل الحصول على معلومات وبيانات أكثر عمقا.

ثانياً:مجتمع البحث (Research Population)

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد أو العناصر والأشياء والأعداد والقياسات الذين لديهم خصائص مشتركة يمكن ملاحظتها ويراد تحليلها (أبو علام، 2004). ومجتمع البحث الحالي هو مجموع الطلبة في كلية (قةلا) للموهوبين في مركز محافظة أربيل/كردستان للعام الدراسي 2021-2022 في الفصل الدراسي الأول، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1) توزيع افراد مجتمع الدراسة في كلية (قةلا) للموهوبين

إسم المدرسة	الصف	عدد الطلبة
قةلا للموهوبين	الصف العاشر	12
	الصف الحادي عشر	15
	الصف الثاني عشر	15
المجموع الكلي		42 طالب و طالبة

ثالثاً: عينة البحث

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع له خصائص مشتركة (أبوعلام ،2004، ص162). إن طريقة إختيار العينة تعد من الخطوات الأساسية في البحوث التربوية، اذ تعتمد إجراءات اختيارها على أهداف الدراسة، وكذلك على وصف دقيق للمجتمع الأصلي (Taherdoost, 2016). وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة قصدية في كلية قةلا للموهوبين، أي أختار طلبة الصف العاشر والحادي عشر، ولم يشمل طلبة الصف الثاني عشر لالتزامهم بالامتحانات الوزارية. وتتراوح أعمار عينة البحث بين (17-15) سنة. وقد بلغ عدد المشاركين في التدريب على مهارات التفكير (26) طالبا من العدد الكلي للمرحلتين واجراء المقابلة مع (7) طلاب. ذلك لأن أدارة الكلية يقبل عددا محدودا من الطلبة سنويا. ويُعتبر حجم عينة الدراسة مناسبة لتصميم البحث استنادا إلى ما أورده كل من (خضر،2013) و (أبوعلام، 2010م) إلى أن الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة هو 15 فرداً.

رابعاً: صدق الإختبار Validity Test

أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس السمة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر، بمعنى أخر أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه (Walsh,1989,p.29). وقد تمَّ إعداد أسئلة المقابلة لهذه الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع ودراسة الأدب التربوي المتعلق بإجراء المقابلات وأنواعها، وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي وأسئلة المقابلة في صورته الأولية على (5) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية ومناهج وطرق التدريس (انظر الملحق رقم (1) ممن يعملون بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، وجامعة صلاح الدين/ أربيل، وجامعة كوية في كردستان العراق، فأبدوا آراءهم في محتويات الاختبار من حيث:

- مدى ملاءمة ووضوح محنوى البرنامج التدريبي.
- مدى وضوح أسئلة المقابلة.
- مدى ملاءمة الصياغة اللغوية لأسئلة المقابلة.
- مدى مناسبة الفقرات لمستوى الطلبة الموهوبين.
- مدى الصحة العلمية لمحتوى الأسئلة المقابلة.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا.

بعدها قام الباحث بتنظيم محتويات المقابلة بناءا على ملاحظات ومقترحات المحكمين لتكتمل المقابلة في صورتها النهائية في ملحق رقم (2).

أداة المقابلة

استخدم الباحث أداة المقابلة لجمع البيانات النوعية لأنها تعد واحدة من الطرق المهمة لجمع المعلومات المفصلة من أفراد عينة الدراسة (Mann, 2016). ويمكن تعريفها بأنها وسيلة لتقصي الحقائق والمعلومات المعينة ذات علاقة بالموضوع المراد دراسته. وتقوم على المحادثة المنظمة اللفظية (الشفوية) المباشرة بين الباحث والمستجيب بقصد الحصول على معلومات. وهي لا تقتصر على المحادثة فقط بل معرفة الجوانب الأخرى من المستجيب كتعبيرات وجهة وإيماءاته وحركاته ثم يقوم الباحث بتسجيل البيانات (مسعودة،1999).

والمقابلة يمكن أن تستخدم لوحدها أو كعامل مساعد مع طرق أخرى في الدراسات النوعية. ولإجراء مقابلة فاعلة يجب أن تتوفر في القائم على المقابلة المهارة الكافية للحصول على معلومات كثيرة من الطرف الآخر. وقد يحصل على معلومات أكثر مقارنة بأية أداة أخرى، لأن الناس بشكل عام يرغبون في الكلام أكثر من الكتابة (الضامن،2007).

أهداف المقابلة

قام الباحث بمقابلة الطلاب الموهوبين عبر تطبيق زووم (Zoom) لمعرفة وجهة نظرهم حول البرنامج التدريبي المستقل الذي تلقوه والذي ركّز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين، وأهمية

تعلم مهارات التفكير الإبداعي، وكيفية استخدام هذه المهارات في الحياة الدراسية وكذلك في الحياة اليومية.

وتمكن الباحث عبر هذه المقابلات من الحصول على معلومات دقيقة وشاملة لكل جوانب الموضوع الذي تم دراسته، خصوصا ما يتعلق بآراء الطلبة عن أهمية التعلم والتدرب على مهارات التفكير الإبداعي.

بروتوكول المقابلة

بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي تم اختيار سبعة طلبة من الطلاب موهوبين بشكل عشوائي، و أجري مقابلة كل طالب بشكل فردي. وقام الباحث بتدوين الملاحظات حول رأي الطلاب عن أهمية التدريب على مهارات التفكير كبرنامج مستقل (أنظر ملحق رقم 2) في وقت المقابلة الذي تتراوح مدته بين 10 إلى 15 دقيقة، وقد تم تسجيله كما سبق ذكره من خلال تطبيق زووم (Zoom). وبعد الاستماع الكامل والمركز للتسجيل قام الباحث بترميز البيانات وتحليلها.

تشير نتائج البحث الذي قام به (Archibald et al., 2019) إلى أن برنامج Zoom يعمل كمنصة مناسبة للغاية لجمع بيانات المقابلة النوعية عند مقارنتها بالتقنيات الأخرى شائعة الاستخدام (Archibald et al., 2019).

تم إجراء المقابلة من خلال برنامج زووم (Zoom) بسب ظروف جائحة كوفيد 19. وقد تأكد الباحث من وجود أجهزة الاتصال ومعرفة كيفية استخدام تطبيق زووم من قبل العينة، واختار الباحث استخدام هذا التطبيق لمزاياه الآتية:

أ. ملاءمة الأداة من حيث التوفر وسعة المعرفة.

ب.انفتاح المشاركين في المقابلة بحيث يكونوا أكثر ارتياحا وتعبيرًا .

ج. سهولة استخدام البرنامج من خلال أجهزة وتقنيات الاتصال مثل الهاتف والجهاز اللوحي والكمبيوتر.

د. توفير الوقت بدون متطلبات السفر للمشاركة في المقابلة (Gray et al. ,2020).

إجراءات الدراسة الأساسية

تتمثل إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية في ما يلي:

1. استصدار خطاب من جامعة صلاح الدين/أربيل موجه لإدارة كلية (قةلا) للموهوبين لتسهيل مهمة الباحث لتطبيق البرنامج التدريبي.
2. التنسيق مع إدارة كلية قةلا للموهوبين من أجل توفير مساحة خالية في جدول الطلاب الدراسي تخصص لتقديم وتطبيق البرنامج، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021 – 2022). وقد قدّر عدد الحصص المخصصة للبرنامج بحصة في الأسبوع، وبمدة زمنية مقدارها (60) دقيقة لكل حصة.
3. الحصول على قائمة بأسماء وعدد طلاب الصفين العاشر والحادي عشر في كلية قةلا للعام الدراسي (2021 –2022). (إنظر الجدول رقم 1)
4. قيام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي، وهو اختبار قدرة للتفكير الإبداعي على عينة الدراسة.
5. قيام الباحث بتصحيح المقياس القبلي ورصد الدرجات طبقاً لقواعد التصحيح.
6. تطبيق محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية، ابتداء من تاريخ (2021/10/4) وانتهاء بتاريخ (2021/12/30)، ويشتمل البرنامج على (12) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة 60 دقيقة.
7. قيام الباحث بعد الانتهاء من البرنامج بتطبيق الاختبار البعدي للمجموعة، لقياس مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة البحث.
8. قيام الباحث بتصحيح الاختبار البعدي ورصد الدرجات طبقاً لقواعد التصحيح لتقدير الدرجات، وذلك بهدف معرفة فاعلية البرنامج في تطوير مهارات التفكير الإبداعي.
9. إجراء المقابلة مع (7) طلاب بعد مشاركتهم في البرنامج التدريبي وكانت المقابلة من خلال إستخدام برنامج زووم.

خصائص البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة

تم بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بناء على الأسس النظرية والإطلاع على برامج ونتائج دراسات سابقة. واعتمد الباحث بشكل رئيسي عند بناء البرنامج على نموذجي سكامبر والحل الإبداعي للمشكلات. ويتحدد في هذا البرنامج التدريبي دور كل من المدرب والمتدرب ويتسم البرنامج التدريبي بالدقة و التنظيم فلكل جلسة تدريبية وقت وهدف محدد و لمعرفة المواضيع و الأوقات المحددة لكل جلسة تدريبية إنظر جدول رقم (2). وتتنوع الأنشطة التدريبية في البرنامج التدريبي كأنشطة التفكير خارج الصندوق (نشاط رقم 1، 2، 3 و 4) و نشاط توصيل النقاط (نشاط رقم 7) لتنمية مهارة المرونة، و نشاط الحافلة (نشاط رقم 11) و نشاط قارورة الماء (نشاط رقم 12) ونشاط أفكار عن الصورة (نشاط رقم 13) لتنمية مهارة الطلاقة، و نشاط الجزيرة (نشاط رقم 22) لتنمية مهارة الأصالة.

جدول رقم (2) المواضيع و الأوقات المخصصة لها في الجلسات التدريبية

الجلسة	موضوعات الجلسات التدريبية	الزمن
الأولى	الافتتاحية – تعارف – ارشادات- تطبيق الاختبار القبلي	90 دقيقة
الثانية	الإبداع و خصائص المبدعين و مراحل الإبداع	60 دقيقة
الثالثة	التفكير الإبداعي ، عناصر التفكير الإبداعي	60 دقيقة
الرابعة	عناصر التفكير الإبداعي (تكملة)	60 دقيقة
الخامسة	نموذج (SCAMPER) مع الأمثلة	60 دقيقة
السادسة	نموذج (SCAMPER) مع الأمثلة (تكملة)	60 دقيقة
السابعة	نموذج (CPS) الحل الإبداعي للمشكلات	60 دقيقة
الثامنة	نموذج دمج (CPS) الحل الإبداعي للمشكلات و (SCAMPER)	60 دقيقة
التاسعة	الحل الإبداعي لمشكلة (الاحتباس الحراري)	60 دقيقة
العاشرة	الحل الإبداعي لمشكلة(إدمان على التكنولوجيا)	60 دقيقة
الحادية عشرة	الحل الإبداعي لمشكلة (ضحايا حوادث المرور)	60 دقيقة
الثانية عشرة	إرشادات- تطبيق الإختبار البعدي	90 دقيقة
المجموع	_____	13 ساعة

الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

تكون البرنامج التدريبي من (12) جلسة تدريبية أي جلسة تدريبية واحدة في الأسبوع، وتم تطبيق الجلسات خلال (12) أسابيع، بحيث بدأ تطبيق البرنامج بتاريخ (2021/10/4) وانتهى التطبيق بتاريخ (2021/12/30).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول نصه: ما آراء الطلبة الموهوبين حول برنامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي ؟

للإجابة على هذا السؤال أجرى الباحث مقابلات فردية مع مجموعة من الطلاب الموهوبين بلغ عددهم (7 طلاب) ممن شاركوا في البرنامج التدريبي، و كذلك لمعرفة آراءهم حول فكرة تدريب على مهارات التفكير الابداعي عبر برنامج مستقل. و قد ضمّن الباحث هذا السؤال من أجل الحصول على تغذية راجعة تدعم المعلومات التي جمعتها خلال تطبيق الاختبار القبلي و البعدي للتفكير الإبداعي.تكونت أسئلة المقابلة مما يلي: من خلال مشاركتك في التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

السؤال الأول: ما وجهة نظرك حول التدريب على مهارات التفكير كبرنامج مستقل في مراحل تعليم الموهوبين و لماذا؟

السؤال الثاني: ما أهمية تعلم مهارات التفكير الإبداعي ؟

السؤال الثالث: كيف يمكنك استخدام مهارات التفكير الإبداعي في دراستك و حياتك اليومية؟

تم تفريغ المقابلات التي أجريت مع (7طلاب) ثم ترميزها وفق طريقة الترميز الوصفي (Descriptive Code) وهي تلخيص كل مقطع أو جملة في كلمة أو كلمتين.نموذج تحويل الترميزات إلى موضوعات مأخوذة من كتاب "دليل الترميز للباحثين النوعيين" (Saldaña, 2021). إنظر ملحق رقم (2). وقد ركزت إجابات الطلاب على المواضيع الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (3) مواضيع التي ركزت عليها إجابات المستجوبين في المقابلة

مواضيع السؤال الأول	مواضيع السؤال الثاني	مواضيع السؤال الثالث
-التشجيع على تدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل. - تساعد على رفع مستوى التحصيل والتفوق الدراسة. - تساهم في تطوير و الإبداع.	- تساعد لانتاج أفكار جديدة - تنمية مهارات التفكير الابداعي. - اتجاه إيجابي نحو الابداع.	- استخدام مهارات التفكير الابداع (الطلاقة و المرونة و الاصالة). - لتوليد أفكار جديدة في الحياة اليو - القدرة لايجاد حل إبداعي للمشك اليومية.

مناقشة نتائج

وبتحليل بيانات ومعلومات المقابلة التي تتعلق بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة تبينت آراء الطلبة الموهوبين حول تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأهميتها في حياتهم الدراسية واليومية وباعتبارهم طلبة في مرحلة الاعدادية .

الإجابة على السؤال رقم (1) من أسئلة المقابلة والذي نصه: ما وجهة نظرك حول التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل في مراحل تعليم الموهوبين و لماذا؟

ا- أجمع الطلاب السبعة على أهمية تشجيع تدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل في تعليم الموهوبين، حيث ذكر الطالب رقم (4): "ان التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل مثير للاهتمام، لأن التفكير الابداعي تنمي قدرة ابداع لدى الطلبة و اساس تقدم الامم."و ذكر الطالب رقم (2) : من الأفضل أن يكون تدريب الموهوبين على مهارات التفكير الابداعي كبرنامج مستقل، حتى يتمكن الطلبة من مواكبة متطلبات العصر التكنولوجي، و كذلك تشجعهم لأن يكتسبوا مهارات التفكير الابداعي". أما الطالب رقم (7): فقال " إن التدريب على مهارات التفكير الابداعي كبرنامج مستقل أحد نماذج التعلم الممتعة، لأنه ينمي مهارات التفكير المتعلمين و كطريقة لتوسيع نطاق تفكيرنا للابداع" .

ب- تنمية مهارات التفكير تساهم في تنمية الابداع و تطور المجتمع. فقد ذكر الطالب رقم (4): "بالنسبة لي مهارات التفكير الإبداعي ضرورية في تعليم الموهوبين، فهي تساهم تنمية الابداع و تطور المجتمع ". طالب رقم (1) " أشعر أن استراتيجيات سكامبر ساعدني في التفكير في أفكار ابداعية مختلفة".

جـ- اتفقت آراء الطلاب المستجوبين أن مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة و المرونة و الاصالة) تساعد على توسيع التفكير و التفوق و الإبداع اثناء الدراسة. و لقد ذكر الطالب رقم (2) : " لا شك سيساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة و خاصة توليد افكار متنوعة و التشجيع لى التفوق و الإبداع في مراحل الدراسية". فقد ذكر الطالب رقم (5): " استخدام استراتيجيات سكامبر لتطوير أشياء بسيطة من حولي.

الإجابة على السؤال رقم (2) من أسئلة المقابلة والذي نص على ما يلي: ما أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي ؟

أ- اتفقت آراء الطلاب المستجوبين على أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و تكسب الطالب القدرة في توليد أفكار جديدة. فقد ذكر الطالب رقم (1): " الإنسان يواجه تحديات في الحياة اليومية و التحديات تحتاج الى التفكير بشكل ابداعي لإيجاد الحلول."، و كذلك تكسبه المرونة في توليد الحلول الابداعية، حيث أشار الطالب رقم (3): " بأن التفكير الإبداعي يمنح الفرد المرونة لتوليد الافكار و الحلول الابداعية للمشكلة"حيث ذكر طالب رقم (4) "أن نموذج سكامبر كأداة مفيدة لحفز الإبداع وتوسيع الخيال و نطاق تفكيرنا لإنتاج أفكار جديدة".

ب-أشار الطلاب المستجوبين إلى أهمية تدريب على مهارات التفكير الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الابداعي و مرونة في التفكير. فقد ذكر الطالب رقم (1): "التدريب على مهارات التفكير تساهم في توليد أفكار ابداعية متنوعة و يتميز بالاصالة في المواقف المختلفة". فقد ذكر الطالب رقم (6): "بالنسبة لي تدريب على مهارات التفكير الإبداعي ضرورية في تعليم الموهوبين، فهي تساعدهم على تنمية التفكير و النظر بمرونة للأشياء من عدة زوايا ".

ج - اكتساب اتجاه إيجابي نحو الابداع من خلال تدريب على مهارات التفكير الإبداعي، حيث نبه الطالب رقم (7): إلى "نموذج سكامبر قدم لي إحساسًا بالاتجاه الايجابي للعملية الإبداعية. -التفكير الإيجابي لتطوير الاشياء". و ذلك ما أشار إليه الطالب رقم (5): أنه بإتقان هذه المهارات تكون " تكوين القدرة على التفكير بشكل إيجابي و التعامل بإيجابية مع المشاكل " .

للإجابة على السؤال رقم (3) من أسئلة المقابلة والذي نصه: كيف يمكنك استخدام مهارات التفكير الإبداعي في دراستك وفي حياتك اليومية؟

ا- أشار بعض الطلاب المستجوبين إلى أن استخدام مهارات التفكير الابداعي (الأصالة والمرونة والطلاقة) يُكسب الطالب القدرة على المرونة والطلاقة في توليد الأفكار الإبداعية، حيث ذكر الطالب رقم (1): "تمنحني هذه المهارات القدرة على النظر بشكل مختلف إلى الأشياء من حولي ".

أما الطالب رقم (3): "أما مهارات التفكير الإبداعي جعلتني انظر الى الأشياء من حولي من خلال زوايا مختلفة بهدف تجديدها ". أما الطالب رقم (5): "مهارات التفكير الابداعي تجعلني أبحث عن أفكار أصيلة".

ب- ان التدريب على مهارات التفكير الإبداعي تكسب الطالب القدرة على إنتاج أفكار جديدة في الحياة اليومية ويسمح للطالب بتوليد أفكار جديدة من خلال إستخدام مهارة المرونة في التفكير، و تطوير أشياء قديمة، حيث ذكر الطالب رقم (2): " ساعدني نموذج سكامبر على الإبداع في تطوير الأشياء من حولي عن طريق تحويل أشياء بسيطة في حياتي اليومية إلى أشياء مفيدة". وذكر الطالب رقم (3): " أستطيع إستخدام نموذج سكامبر لإبتكار أشياء جديدة من خلال استغلال الأدوات من حولي ". و أيضا ذكر الطالب رقم (5): " نموذج سكامبر كان مفيدًا في توليد أفكار إبداعية متعددة".

جـ- يمنح استخدام مهارات التفكير الإبداعي القدرة لإيجاد حلول إبداعية للمشكلات اليومية، وكذلك تُكسب الطالب الحساسية تجاه المشكلات والتفكير خارج الصندوق في المشاكل الحياتية. وهذا ما أدلى به الطالب رقم (6): " الحساسية للمشاكل تساعدنا على الشعور بالمشكلة في المواقف والأشياء من حولنا ". و أيضا المساعدة على إيجاد طرق للتعامل مع المشكلة وهذا ما ذكره الطالب رقم (4): " نموذج الحل الإبداعي للمشكلة أثار انتباهي مما ادى الى التفكير بطريقة افضل لتحدي المشكلة و التفكير في حل إبداعي للمشكلة " ومما ذكره الطالب رقم (1): " تجعلني أتعامل مع المشاكل كتحدي و هذا يساعد لايجاد حل ابداعي للمشكلات في الحياة. "، و أيضا التمكن من التعامل بمرونة مع المشكلات وهذا ما ذكره الطالب رقم (6): "التوصل إلى إيجاد عدة حلول إبداعية للمشكلة بإستخدام المرونة الفكرية".

إن إجابات الطلاب المستجوبين في المقابلة تظهر اتفاقاً بينهم على أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل في المراحل التعليمية، وهذا يتوافق مع كل من دراسة Sannomiya & (Yamaguchi, 2016) و(Sun et al., 2020) و (Aboukinane, 2007) و التي بينت فيها آراء طلاب المجموعة التجريبية أهمية التدريب على مهارات التفكير كبرنامج مستقل لتنمية التفكير الإبداعي لديهم. ودراسة (خالد و أخرون ،2020) ودراسة (أبريلياني و أخرون،2016) و دراسة (ليم و أخرون،2018). حيث كانت تصورات الطلاب المتدربين تجاه تعلم التفكير وتدريسه في

أعلى مستوى وكذلك اتفقت مع آراء دي بونو، وفريزمان ،وستيرنبرغ وبارون وهم من مؤيدي تعليم التفكير كموضوع مستقل بذاته لأن الدروس المستقلة في رأيهم تكون أكثر قوة في اكتساب مهارة التفكير بسبب احتمالية تدريسها من قبل المعلم بشكل نظامي، حيث تُبنى كل مهارة في التفكير على ما سابقتها. ومن المؤكد أن هذه البرامج التدريبية في مجال الإبداع ومن خلال الأنشطة التدريبية يمكن أن ترفع مستوى القدرات الإبداعية إلى أقصى طاقاتها (Torrance, 1993) (Abdeen, 2009). وفي نفس الاتجاه يرى دي بونو أن تدريس التفكير كمقرر مستقل (مجموعة من المهارات المستقلة) من بين المواد الدراسية المخصصة للطلاب يمثل استثمارًا واعدًا في المجال التربوي ويساهم في تطوير أداء المتعلمين في المهام التعليمية المختلفة، وبالتالي تمكينهم من مواجهة التحديات في عالم سريع التغير، مما يجعلهم يشعرون بالإيجابية وإطلاق أفكار إبداعية (De Bono, 2009).

على ضوء ما تقدم من نتائج، وبناءً على ما رآه الطلاب المستجوبين من ضرورة تدريس مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل، من أجل تزويد الطالب بالقدرة على حل المشكلات الدراسية و اليومية، و مساعدته على الرفع من مستواه التحصيلي. وقد لحظ في الآونة الأخيرة أن القائمين على التربية في أغلبية الدول قد ركزت على تدريس التفكير منذ المراحل الأولى من التعليم، سواء كبرامج مستقلة أو ضمنية في محتوى المواد الدراسية، بحيث يمكن للفرد أن يساهم في رفع مستوى تقدم المجتمع. و هكذا فقد تم تحقيق الهدف الثالث من الدراسة الحالية وهو أرآء الطلبة الموهوبين نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

إستنتاجات الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أولاً: إستنتاجات الدراسة

أفرزت الدراسة الإستنتاجات الآتية:

1- اتفقت آراء الطلاب الموهوبين على أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل في المقررات الدراسية.

2- أن مناهج و المقررات الدراسية للموهوبين في مرحلة الاعدادية تفتقر الى برامج تدريبية مستقلة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي .

ثانياً: التوصيات و المقترحات

التوصيات:على ضوء النتائج التي أفرزتها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1- تبني التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل، وإدراجها في مدارس الموهوبين، لما لها من تأثير إيجابي، وضرورة تشجيع معلمي مدارس الموهوبين على إعداد الأنشطة التدريبية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

2- الاهتمام بتوجيه أنظار القائمين على إعداد المقررات التعليمية إلى أهمية التدريب على تنمية مهارات المرونة والطلاقة والأصالة في مدارس الموهوبين حتى يتمكن الطلاب من اكتساب مهارات التفكير الإبداعي.

3- ضرورة توظيف التكنولوجيا مثل الأجهزة و التطبيقات الألكترونية، للاستفادة منها عند تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الإبداعي و الأدوات الخاصة بتنمية التفكير بصفة عامة.

المقترحات

قدَّمت الدراسة الحالية في ضوء النتائج المتحصّل عليها بعض المقترحات وهي:

1. إجراء دراسة مشابهة لمعرفة أراء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عن أهمية تدريب على مهارات التفكير الإبداعي.
2. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي مع تضمين الطلبة الموهوبين و العاديين في عينة الدراسة، و إجراء المقارنة بين الطلاب الموهوبين و العاديين.
3. إجراء دراسة مشابهة لمعرفة أراء الطلبة عن أهمية تدريب على مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة.
4. إجراء دراسة لتحليل المقررات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة بكل عناصرها للوقوف على مدى توظيفها للقدرات الإبداعية للطلبة.

المراجع

1. أبو علام ، رجاء محمود .(2010) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط3 ، دار النشر الجامعات، القاهرة،مصر.

2. الأعسر ، صفاء. (2000). الإبداع في حل المشكلات،ط1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

3. جروان ،فتحي عبد الرحمن .(1999). تعلم التفكير، ط1 ،دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.

4. جروان، فتحي عبد الرحمن .(1998).الموهبة والتفوق والابداع، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين–الامارات العربية المتحدة .

5. جروان، فتحي عبد الرحمن.(2016) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

6. جروان، فتحي عبدالرحمن، و العبادي، زين حسن احمد. (2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الابداعي والدافعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة الإرشاد النفسي،ع 25 ، 109 - 138. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/58574

7. جمعة، أميمة مصطفى كامل .(2005). مدى فاعلية البيئة المدرسية على تنمية الابتكار مفهوم الذات. دراسات تربوية واجتماعية. 11(1)،300-273.

8. خضر، أحمد إبراهيم. (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة وحتى الخاتمة. كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

9. السليتي، فراس محمود .(2016). أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES, 46(1)

10. الشنيقات، فداء محمد عبدالحميد. (2016). فاعلية برنامج تعليمى تدريبى مقترح فى تنمية مهارات التفكير والتفكير الإبداعى: لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل قسم علم النفس. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س17, ع53 ، 1 - 84.

11. الضامن، منذر. (2007). أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

12. العبيدي، صباح مرشود و البرزنجي، ليلى.(2017). تعليم التفكير، المؤسسة الحديثة للكتاب،بيروت،لبنان.

13. العجين ، على بن ابراهيم بن سعود. (2015). الإبداع رؤية اسلامية، ط2، مركز ديبونو لتعليم التفكير المملكة الأردنية الهاشمية.

14. علوي ، أحمد صالح وآخرون .(2008). التفكير وتعليم مهارات التفكير- نموذج مصفوفة لدمج تعليم وتعلم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف (7-9) المرحلة الأساسية مركز البحوث و التطوير التربوي فرع عدن، اليمن.

15. محمود، أيمن الهادي.(2017). فعالية استراتيجية سكامبر Scamper Strategy في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 34(1)،611-647.

16. مسعودة بيطام. (1999). الملاحظة و المقابلة في البحث السوسيولوجي. مجلة العلوم الإنسانية، 119-128.

17. المطرفي، أ.د غازي صلاح .(2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. 10(2)،15-100.

18. المغربي ،أحمد عدنان .(2015). الموهبة والإبداع والتفوق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، دار أمجد للنشر ، الأردن.

19. المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين.(2019) .تحت شعار (نحو رؤية عالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين)،مصر.

20. نوفل، محمد بكر محمد، و الحصان، أماني بنت محمد. (2009). اثر برنامج في استراتيجيات الابداع الجاد في تنمية التفكير المتوازي والتحصيل الدراسي في مقرر تنمية مهارات التفكير لدى طالبات الجامعة. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع 33 ، 47 – 76.

21. هندي، أسامة محسن محمود .(2019). تصور مقترح لتوظيف الألعاب التحفيزية gamificationلتفعيل دور المكتبات المدرسية وتنمية الابتكار لدى طلابها. مجمع الملك عبد العزيز للمكتبات الوقفية. 3 ،270–315.

22. الهيلات، مصطفى قسيم .(2015) . برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي – النظرية والتطبيق، ط 1 ،مركز ديبونو، الأردن.

23. Abdeen, S. (2009). Effective use is based on imagination and creative thinking program Conference of Gifted people. Amman, Jordan.

24. Aboukinane, C. (2007). A qualitative study of creative thinking using experiential learning in an agricultural and life sciences course. Texas A&M University.

25. Abraham, A. (2016). Gender and creativity: An overview of psychological and neuroscientific literature. Brain imaging and behavior, 10(2), 609-618.

26. Al-Dababneh, K. A., al-Masa'deh, M. T. M., & Oliemat, E. M. (2015). The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. Early Child Development and Care, 185(2), 317-339.

27. Apriliani, L. R., Suyitno, H., & Rochmad, R. (2016). Analyze of Mathematical Creative Thinking Ability Based on Math Anxiety in Creative Problem Solving Model with SCAMPER Technique. Proceeding of ICMSE, 3(1), M-131.

28. Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants. International Journal of Qualitative Methods, 18, 1609406919874596

29. Boisselle, A. K., & Baxter, M.F. (2017). Master's of Occupational Therapy student perceptions of creative thinking across the academic program

30. Chua, Y. P. (2004). Creative and critical thinking styles. Universiti Putra Malaysia Press.
31. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
32. Cropley, A. J. (2001). Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators. Psychology Press.
33. De Bono, E. (1986). De Bono's thinking course.
34. De Bono, E. (2009). Think! before it's too late. Random House.
35. DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. CBE—Life Sciences Education, 8(3), 172-181.
36. Gay, L. R., & Airasian, P. W. (2000). Student guide to accompany educational research: Competencies for analysis and application. Merill.
37. Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. The Qualitative Report, 25(5), 1292-1301.
38. Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. Psychological review, 64(2), 110.
39. Guilford, J. P. (1966). Measurement and Creativity. Theory into Practice, 5(4), 185–189.
40. Guilford, J. P. (1966). Measurement and Creativity. Theory into Practice, 5(4), 185–189.
41. Guilford, J. P., & Vaughan, A. T. (1962). Factors that aid and hinder creativity. Teachers College Record, 63(5), 1-13.
42. Khalid, Madihah & Saad, Supiah & Hamid, Siti & Abdullah, Muhammad & Ibrahim, Hasniza & Shahrill, Masitah. (2020). Enhancing creativity and problem solving skills through creative problem solving in teaching mathematics. Creativity Studies. 13. 270-291. 10.3846/cs.2020.11027.
43. Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Creativity Research Journal, 18(1), 3–14.
44. Kumar, R. (2011). Research methodology: A step-by-step guide for beginners (3rd ed.): SAGE Publications.
45. Larraz-Rábanos, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching-Learning Process. Teacher Education-New Perspectives, 307-322.

46. Lim, K.K., Yusof, Y., & Ismail, Z. (2018). Creative Thinking of Engineering Undergraduates through Brainstorming during Mathematical Problem Solving. 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 199-206.
47. Mann, S. (2016). The research interview. Reflective practice and reflexivity in research processes.
48. Nakano, T. D. C., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21 st Century. Estudos de Psicologia (Campinas), 35, 237-246
49. Palaniappan, A. K., Teh, Y. W., & Subramaniam, S. R. (2008). Innovative assessment approaches of creativity.
50. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. The Phi delta kappan, 42(7), 305-310.
51. Ritter, S. M., Gu, X., Crijns, M., & Biekens, P. (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. PLoS One, 15(3), e0229773.
52. Ruff, R. M., Light, R. H., Parker, S. B., & Levin, H. S. (1997). The psychological construct of word fluency. Brain and language, 57(3), 394-405.
53. Runco, M. A., Abdulla, A. M., Paek, S. H., Al-Jasim, F. A., & Alsuwaidi, H. N. (2016). Which test of divergent thinking is best? Creativity. Theories–Research-Applications, 3(1), 4-18.
54. Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers. The coding manual for qualitative researchers, 1-440.
55. Sannomiya, M., & Yamaguchi, Y. (2016). Creativity training in causal inference using the idea post-exposure paradigm: Effects on idea generation in junior high school students. Thinking skills and creativity, 22, 152-158.
56. Schultz Jr, N. R., Kaye, D. B., & Hoyer, W. J. (1980). Intelligence and spontaneous flexibility in adulthood and old age. Intelligence, 4(3), 219-231.
57. Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, (1), 2.
58. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. Creativity Research Journal, 13(3-4), 309-316.
59. Sun, M., Wang, M., & Wegerif, R. (2020). Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of

individual creative potential and domain knowledge. Thinking Skills and Creativity, 37, 100682.
60. Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. How to Choose a Sampling Technique for Research (April 10, 2016).
61. Torrance, E. P. (1993). The beyonders in a thirty-year longitudinal study of creative achievement. Roeper review, 15(3), 131-135.
62. Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: where to start? Psychological inquiry, 4(3), 232-234.
63. Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., & Shepardson, C. (2002). Assessing Creativity: A Guide for Educators. National Research Center on the Gifted and Talented.
64. Walsh, W. B. (1989). Tests and measurements. Pearson College Division.

ملحق رقم (1) أسماء السادة المحكيين للبرنامج التدريبي واختبار التفكير الإبداعي وأسئلة المقابلة

أسماء المحكمين		
	أسم المحكم	التعريف بالمحكم
1	أ.د. جمال أحمد البادي	كلية معارف الوحي والدراسات الإنسانية – الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
2	أ.د. وعد محمد نجاة	كلية التربية – جامعة صلاح الدين /كردستان
3	أ.د. جبارأحمد عبدالرحمان	كلية العلوم و الصحة – جامعة كوية /كردستان
4	أ.د. كاوة علي محمد	كلية التربية – جامعة كوية /كردستان
5	د. محمد صبري شهرير	كلية التربية – الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

ملحق رقم (2) ترميز بيانات المقابلة وتحليلها

السؤال الأول: ما وجهة نظرك حول التدريب على مهارات التفكير الابداعي كبرنامج مستقل في مراحل تعليم الموهوبين ولماذا؟

المواضيع	الأفكار الرئيسية	إجابات الطلبة	الطالب
– تشجيع التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل.	مثير للاهتمام تشجيع التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل شيء ممتع	➢ "فكرة التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل مثير للاهتمام" ➢ " أنا أشجع فكرة التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل" ➢ "فيما يخص التدريب على مهارات التفكير الإبداعي كبرنامج مستقل أمر جيد و خاصة في المرحلة الاعدادية "	(4) (7) (3) (1)
– تساعد على رفع مستوى التحصيل و التفوق في الدراسة.	رفع مستوى التحصيل الدراسي. التفوق و الإبداع التفوق في الدراسة	➢ "التدريب على مهارات التفكير الابداعي شيء ممتع."	(7) (2) (7)
– تساهم في التطوير و الإبداع	توسعة الخيال تطوير أشياء بسيطة توسيع التفكير تنمية الإبداع	➢ " مهارات التفكير تساعد على رفع من مستوى التحصيلي الدراسي " ➢ "التشجيع على التفوفق و الإبداع ". ➢ " التشجيع على التفوق في الدراسة . ➢ ➢ "توسعة الخيال و تطوير	(1) (5) (3) (2) (4)

		الأشياء من حولنا." ➢ "استخدام نموذج سكامبر لتطوير أشياء بسيطة من حولي " ➢ " وجدت نموذج سكامبر طريقة لتوسيع نطاق تفكيرنا للابداع ". ➢ " لأن دراسة مهارات التفكير الابداعي يساعد الطلبة على تنمية الابداع و طور المجتمع ".	

المواضيع	الأفكار الرئيسية	إجابات الطلبة	الطالب
توليد أفكار جديدة	– توليد الأفكار متن	–التحديات تحتاج الى التفكير بشكل	(1)
	– يجد للمشكلة	ابداعي لإيجاد الحلول "	(6)
	– البحث عن التجديد	–"توليد اكبر عدد من حلول ابداعية للمشكلة"	(4)
تنمية مهارات التفكير الابداعي	الاصالة الفكرية	–" توسيع الخيال و نطاق تفكيرنا لإنتاج أفكار جديدة."	(1) (5)
	التشجيع على المرونة التفكير	–"التدريب على المهارات التفكير الإبداعي لتوليد افكار يتميز بالاصالة "	(6)
اتجاه إيجابي نحو الإبداع	– المرونة لإيجاد الحلو		
	التفكير بإيجابية للتطوير	–"المرونة الفكرية لايجاد حلول ابداعية لأي مشكلة "	(5) (4) (7)
	– الاتجاه الإيجابي للإبداع	–" النظر بمرونة للأشياء من عدة	(3)

	-طريقة منظمة للتفكير	زوايا " -"النظرة الايجابية للابداع و تطوير أشياء -" التفكير بالايجابية لتطوير الاشياء ". -"أن نموذج سكامبر قدم لي إحساسًا بالاتجاه الايجابي للعملية الإبداعية" -"طريقة منظمة للتفكير و الوصول إلى حلول وأفكار متنوعة للمشكلات"	

السؤال الثاني: ما أهمية التدريب على مهارات التفكير الإبداعي ؟ تحويل الأفكار إلى مواضيع

السؤال الثالث: كيف يمكنك استخدام مهارات التفكير الإبداعي في دراستك و في حياتك اليومية؟

تحويل الأفكار إلى مواضيع

المواضيع	الأفكار الرئيسية	إجابات الطلبة	الطالب
		-"تمنحني هذه المهارات القدرة على النظر بشكل	(1)
	-المرونة في التفكير	-مختلف إلى الأشياء من حولي ".	(3)
استخدام مهارات	- البحث عن توليد	-" أما مهارات التفكير الابداعي جعلتني لا انظر	
التفكير الابداعي	افكار متنوعة	الى الاشياء كما هي بل جعلني أفكر في زوايا مختلفة	(5)
(المرونة و الطلاقة)		بهدف	
		تجديدها ".	(2)
	توليد افكار مختلفة	-"مهارات التفكير الابداعي تجعلني أبحث عن افكار اصيلة"	
		-" يساعد نموذج سكامبر على ابداع في تطوير أي شيء	(6)
		-من حولنا عن طريق إعادة التدويرها "	(3)
		-" يمكن التوصل إلى إيجاد عدة حلول ابداعية للمشكلة باستخدام	
		الطلاقة و المرونة الفكرية."	(3)
		-" استخدام نموذج سكامبر لابتكار أشياء جديدة من	(4)
	- تجديد الأشياء	خلال استغلال الأشياء و تجديدها".	
	- ابتكار أشياء جديدة	-وقد استخدمت نموذج سكامبر في بعض	(3)
انتاج أفكار جديدة		المواقف التي مررت بها لتوليد أفكار إبداعية	
في الحياة اليومية	-تحويل الأشياء	في حياتي اليومية ".	
	- تطوير الأشياء	-مهارات التفكير الابداعي تجعلني أتعامل مع الأشاء و الاجهزة و	(1)
		الادوات بمنظور تحتاج الى تطوير."	(7)
		-من خلال استراتيجيات سكامبر اكدر تحويل أشياء بسيطة في حياتي	(5)
		اليومية الى اشياء مهمة.	
	- الحساسية للمشكلات	-" تساعدنا على شعور بالمشكلة في الادوات و الاشياء من حولنا "	(6)
القدرة لايجاد حل	النظرة الإيجابية للتحدي.	-" استشعر بالمشاكل من اشياء من حولي ".	
إبداعي للمشكلات اليومية	- مواجهة التحدي	-"قدرة لمواجهة التحدي في الحياة اليومية"	(3)
	التعامل بمرونة مع		
	المشاكل	-" توظيف مهارات التفكير الإبداعي من اجل	
	ايجاد حلول للمشكلة	حل مشكلة الحياة اليومية بطريقة ابداعية.	(7)
	--طريقة للتعامل مع	-"التفكير الإبداعي جعلني اتصور ان لكل مشكلة عدة حلول"	(2)
	المشكلات اليومية	-" التعامل مع المشاكل اليومية كتحدي و محاولة ايجاد عدة حلول	(6)
		ابداعية للمشكلة".	(1)
		-"نموذج حل ابداعي للمشكلة ساعدني كيف أجد حل ابداعي	(4)
		للمشكلة في حياتنا اليومية".	

The importance of training creative thinking skills from the point of view of gifted students

Assist. Lec. Brwa Adnan Saeed[1*], PhD student, Department of Teaching Methods - International Islamic University Malaysia

[1*] *Faculty of Education, International Islamic University of Malaysia, 0060182060719, Jalan Gombak, 53100, Selangor, Malaysia*

Assoc. Prof. Dr Tahraoui Ramdane Murad[2], International Islamic University Malaysia

[2] *Faculty of Education, International Islamic University of Malaysia, 0060176405258, Jalan Gombak, 53100, Selangor, Malaysia*

Abstract: The research aims to know the opinions of gifted students about the importance of training creative thinking skills in the form of an independent training program. A Qualitative approach was used in this research. The training program was implemented through (12) training sessions on a sample consisting of (26) gifted students. An interview was conducted with (7) students to know their views on the importance of training creative thinking skills in the preparatory stage at Qalla College for the Gifted in Erbil / Iraq. The results also showed that the opinions of talented students about the importance of training creative thinking skills was generally positive, as all students agreed on the importance of creative thinking skills in their daily and academic lives. In light of the results, the researcher recommended the necessity of training creative thinking skills independently in the schools of the gifted.

Keywords: Training, creative thinking skills, gifted students.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها

د. حمزة محمود درادكه

وزارة التربية والتعليم- مملكة البحرين

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها. تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بشكل عشوائي من معلمي مدارس المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة في المجالات الثلاثة، وأشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على أبعاد مقياس درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني تعزى للمؤهل العلمي والدورات التدريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والخبرة في التدريس لصالح الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وأشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على أبعاد مقياس درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً أبعاد مقياس برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والدورات التدريبية لصالح الأكثر من 10 دورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: درجة التوظيف، التمكين الرقمي، البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو، إدارة بيئة التعلم الإلكتروني.

مقدمة

إنَ التمكين الرقمي يتمثل في القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية التعلمية والعمليات المساندة لها وذات الصلة بها، وتوظيفها توظيفاً آمناً مسؤولاً بمهارة وكفاءة وفاعلية، وثقة واهتمام وأمانة. وهذا الأمر جعل من الضروري اتخاذ القرارات السليمة لمواكبة هذه التطورات والاستجابة السريعة لمتطلبات الحياة، لذا تحرص المجالات بفروعها المختلفة على اقتناء التقنية والتعامل معها للنهوض بمستوى متقدم من التطور في مجال عملها. ويعد مجال التعليم من أهم المجالات التي يجب أن تهتم بدمج التقنية في بيئتها التعليمية، وذلك لأنها الأساس التي تقوم عليها المجالات الأخرى، وأصبح من السهل على الجميع من معلمين وطلبة وأولياء أمور ونحوه اقتناء التقنية. ومن الجدير بالذكر أنّ دمج التقنية في التعليم يعتبر جوهر الإصلاح التربوي المعتمد على التقنية التي تهدف إلى تعليم المتعلم وإكسابه العديد من المهارات بطرق مختلفة تحاكي جميع حواس المتعلم مما يجعل من السهل بقاء أثر التعلم.

فالتمكين الرقمي ينمي قدرة المتعلمين على إدارة الذات وزيادة وعيهم من خلال تبادل الأفكار والمعلومات والآراء، وتنمية التفكير الإبداعي والمستويات العليا من التفكير من خلال توظيف مهارة حل المشكلات التي تستند على الأدوات الرقمية والوسائط المتعددة التي تستخدم في الإبداع والتخيل واكتساب الخبرات (الزين، 2016). ويهدف التمكين الرقمي إلى الإفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأجهزتها وأدواتها ووسائلها في العملية التعليمية التعلمية وسائر العمليات المساندة لها وذات الصلة بها. بالإضافة إلى بناء الكفاءات الوطنية القادرة على إنتاج محتوى تعليمي رقمي ذي جودة عالية. وكذلك تخريج أجيال قادرة على الإبداع والابتكار والريادة وإنتاج معرفة تكنولوجية رقمية نوعية منافسة.

لذا فإنّ تصميم وبناء الدروس الإلكترونية وإعداد محتوى رقمي يعد أمراً في غاية الأهمية، حيث يعتمد على مدخل جديد قائم على الكائنات الرقمية Learning Objects وهي شكل من أشكال التطور التكنولوجي في مجال التعلم الإلكتروني التي تقدم عبر الإنترنت، التي يمكن إعادة استخدامها في مواقف

تعليمية مختلفة طبقاً لمتطلبات الموقف التعليمي والمساهمة في إثراء الموقف التعليمي وتحقيق أهدافه، وتأسيساً على ما سبق أصبح إعداد المحتوى الإلكتروني باستخدام كائنات التعلم الرقمية متطلباً رئيسياً لتصميم المناهج الإلكترونية وإنتاج مواد تعليمية ذات جودة عالية تسهم بشكل فعّال في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحسين المخرجات التعليمية، وتعمل على تخفيض التكلفة والوقت اللازم لإنتاج مواد تعليمية ذات جودة عالية. ويظهر دور التمكين الرقمي في الممارسات التدريسية من خلال استخدام كائنات تعليمية رقمية مخزنة في بيئة تعليمية متكاملة تسمح للمتعلمين باستخدام ما يناسبها من الوسائط المتعددة (نصوص، صوت، صور، فيديو، رسوم متحركة) وفق نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتقديم محتوى علمي جيد يساهم في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم وتشجيع التعاون فيما بينهم، وتقديم التغذية الراجعة وتعزيز التعلم النشط. وفي ظل التطور المستمر لأساليب التعلم الإلكتروني، اتجهت معظم المؤسسات التعليمية إلى استخدام التمكين الرقمي القائمة على نظم إدارة التعلم الإلكتروني التي تعتبر إحدى الوسائط التكنولوجية التي تستخدم في عملية التواصل التعليمي وتحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم (أبو ريان، 2017).

بدأت مسيرة التمكين الرقمي في التعليم في مدارس مملكة البحرين بعد النجاح الذي حققه مشروع جلالة الملك حمد لمدارس المستقبل، وحرصاً على ديمومة واستدامة المشروع الإصلاحي في التعليم، أخذت مسيرة توظيف تقنية المعلومات والاتصال في التعليم منحى آخر، لكي تتناسب مع المستوى المتقدم لتبني المدارس لثقافة التعلم الرقمي وتوجب الاستفادة من كافة الخبرات الوطنية والدولية لإنجاح هذا المشروع والعمل الجاد لتحقيق أفضل الفوائد في الحصول على تعليم نوعي ونموذجي على مستوى دول مجلس التعاون والمنطقة العربية (وزارة التربية والتعليم، 2014).

لقد ظهرت البوابة التعليمية كنظام لإدارة التعلم الإلكتروني يربط بين جميع عناصر العملية التعليمية إلكترونياً (المعلم، الطالب، ولي الأمر، إدارة المدرسة) من خلال مجموعة من البرامج والخدمات التي تتضمنها القائمة على استخدام الإنترنت مما جعل توظيف البوابة التعليمية وسيلة ناجعة لتحقيق التواصل بين مختلف عناصر العملية التعليمية. لذا فإن تصميم البوابات التعليمية يستند أساساً على

مدى مناسبتها لمستوى لمستخدميها من طلاب ومعلمين وباحثين من حيث كم المعلومات المقدمة واللغة المستخدمة، وملائمة أسلوب عرض النصوص والرسوم وأسلوب التصفح عبر الموقع وتوافر متطلبات استخدام البوابة من أجهزة وبرامج، كما أن تصميم البوابة يجب أن يراعي نوع وسرعة الاتصال عبر شبكة الإنترنت التي يتم توفير الخدمة من خلالها.

إنّ البوابات التعليمية التي بدأت في الظهور حديثاً تستخدم كتقنية فاعلة في تفعيل دور المؤسسات التعليمية وربطها مع بعضها ومع المجتمع المحلي ذات العلاقة، وتعتمد البوابات التعليمية أساساً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات القادرة على تخزين المعارف والمعلومات وتحديثها وتبادلها بصورة ديناميكية. لذا فإن الهدف الرئيسي من البوابات التعليمية هو خلق بيئة تعليمية تفاعلية ترسخ العمل كمفهوم اجتماعي وتوفر فرص التفاعل والتواصل بين المجتمعات التعليمية المختلفة (عثمان، 2010).

وتسهم بيئات التعلم المقدمة عبر الإنترنت على تحسين نتائج تعلم الطلاب، ويعد دور المعلم أحد أهم العوامل المساهمة في التدريس الفعال عبر الإنترنت (Eom, & Ashill, 2016؛ Zhu, et al., 2018)، بالإضافة إلى العوامل البيئية التي يتم تحديدها بشكل شائع مثل تكنولوجيا التدريس، محتوى المقرر الدراسي وتفاعل الطالب مع المعلم ونموذج التعلم (Hendrawan, & Yudhoatmojo, 2001). وأشارت العديد من الدراسات إلى أنّ بيئات التعلم المقدمة عبر الإنترنت تمكّن المدرسين من تعزيز فهم الطلاب للمحتوى التعليمي، وتدعم مشاركة الطلاب، وتحفيز الطلاب على استكشاف المعرفة الجديدة من خلال استراتيجيات التيسير المختلفة وأدوات الحوسبة السحابية (Zhu, Sari, & Lee, 2018; Martin, et al., 2019; Xu, et al., 2020).

ويعد برنامج Microsoft Teams نظام تعليمي قائم عبر الإنترنت، مدمج مباشرة مع حزمة كاملة من تطبيقات Microsoft office 365 الذي يسهل عملية التواصل والتعاون بشكل أفضل، وفي أداء سلسلة من الأنشطة التعليمية مثل المناقشة في الوقت الفعلي باستخدام الأدوات المساعدة كالرسائل النصية الفورية، واستخدام العروض التقديمية PowerPoint، ومشاركة البرامج وتشغيلها، والتفاعل على السبورة البيضاء، والمكالمات الصوتية وإعطاء المهام، وعقد الاجتماعات عبر الإنترنت

التي يمكن أن تستمر حتى عدة ساعات دون انقطاع (Tran, 2021). كما يعد برنامج MS-Teams أداة للعمل الجماعي وأداة تعليمية فعّالة عبر الإنترنت تفي بمتطلبات تنظيم الفصول الدراسية الافتراضية من خلال الدردشة والمكالمات ومشاركة الشاشات، وتسجيل المكالمات والاجتماعات وتعيين مهام الطلاب والرد عليها (Yen, & Nhi, 2021).

فبرنامج MS-Teams تطبيق يتضمن العديد من الأدوات المتكاملة التي تعمل على شبكة الإنترنت، كما يتضمن مجموعة من نظم وأدوات التعلم الإلكتروني، مثل نظم إدارة التعلم (LMS) ونظم تقديم وإدارة المحتوى(CMS) التي يمكن توظيفها في بيئات التعلم الافتراضية، فهو برنامج يمكن توظيفه من قبل المعلمين في إدارة تسجيل الطلاب ومتابعة أنشطتهم، وإدارة الاختبارات المتنوعة، بالإضافة إلى أنّها تمكّن المعلم من السيطرة على العملية التعليمية والتحكم في المحتوى التعليمي، كما يتيح MS-Teams للمستخدمين إجراء الدردشة والاجتماعات وإجراء المكالمات الصوتية والمرئية، ومشاركة المستندات والملفات وتخزينها واسترجاع المعلومات والملاحظات مجتمعة في مركز للعمل الجماعي ببرنامج MS-Teams (Pehkonen, 2020).

وقد اتفق كل من (Arrieta, Aguas, Villegas & Buelvas, 2019) بأن برنامج MS-Teams يتسم بمجموعة من الخصائص والسمات التي تميزه عن غيره من البرامج الأخرى التي تتمثل بالآتي: أولاها: أن برنامج MS-Teams يمثل نقلة نوعية داخل شركة Microsoft التكنولوجية العملاقة التي قامت بدمج العديد من التطبيقات في نطاق واحد للتعلم، وقد حظي هذا التقارب بتقدير كل من المعلمين والمدراء، لأنه سهل عليهم إدارة التعلم وشرح المعارف والمعلومات باستخدام تطبيق واحد تجتمع فيه الأدوات الأخرى، بدلاً من شرح في الأدوات بشكل منفصل. وثانيها: تطور الأدوات التي يقدمها برنامج MS-Teams وتوافقها مع نظم إدارة التعلم الإلكتروني LMS جعلها قادرة على المنافسة في إنشاء المهام وإصدار التقارير وتوفير مساحات عمل تعاونية وغيرها من الأمور الأخرى. وثالثها: تعدد الاستخدامات التي يوفرها البرنامج سهل على الطلاب والمعلمين إلى حد كبير في تحقيق أهداف التعلم عن بعد. ورابعها: التطور المستمر للبرنامج سمح باستكشاف أدوات افتراضية جديدة يمكن استخدامها داخل فرق العمل.

إنّ إدارة الفصل الافتراضي يتطلب من المعلمين جهوداً كبيرة للإشراف على تعلم الطلاب والتفاعل الاجتماعي وسلوك الطلاب، وتعد واحده من المسؤوليات الحاسمة التي تستغرق من المعلمون قدراً هائلاً من الوقت لإنشائها وللحفاظ على فصل دراسي منظم (Cheng and Chen, 2018). ويعد برنامج Classdojo من أكثر التقنيات التعليمية انتشاراً على مستوى العالم، ومن أكثر البرامج قوةً وتنوعاً مقارنة ببرامج أخرى مستخدمة في إدارة الفصول الدراسية كون هذا البرنامج يتميز بقدرته على إدارة السلوك الصفي من خلال منح الطالب النقاط الإيجابية والسلبية بناءً على سلوكهم (Williamson, 2017).

ويقوم برنامج Classdojo على اثنين من نظريات التعلم الرئيسية هي نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية (التكيف الفعال)، فقد تم تصميم برنامج Classdojo كتقنية لإدارة الفصل الدراسي استناداً إلى مبادئ التكيف الفعال من خلال تعزيز سلوكيات الطلبة من أجل دفعهم على تكرار السلوكيات الإيجابية والتوقف عن السلوكيات السلبية مستنداً على رأي سكينر أن التعزيز سواء كان إيجابياً أو سلبياً يمكن أن يؤثر على تصرف الأفراد في المستقبل، كما يقوم البرنامج على نظرية التعلم الاجتماعي(Bandura) التي تنص على أن الأطفال يتفاعلون مع بيئتهم، وخاصة عندما يشاهدون تصرفات الأطفال والبالغين الأكبر سناً، فيبدأون الأطفال بمحاكاة هذه السلوكيات (Burger, 2015).

إنّ توظيف برنامج ClassDojo في العملية التعليمية له العديد من المزايا، فهو برنامج سهل الاستخدام يستخدم لإدارة الفصول الدراسية من خلال تحسين سلوكيات الطلبة، وذلك بدعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية لديهم، كما يوفر للمعلمين أدوات لمراقبة ومتابعة تقدم الطلاب في عملية التعلم، بالإضافة إلى إمكانية تحقيق التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور بكل سهولة ويسر لتبادل البيانات المتعلقة بسلوكيات الطلاب والحفاظ على عملية التواصل فيما بينهم (Robacker, Rivera, & Warren, 2016).

ومن الجدير بالذكر أن هنالك العديد من الدراسات التي تناولت توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومن هذه الدراسات: دراسة أجراها سكفورتوفا

وبريتسكن (Skvortsova, & Britskan, 2021) هدفت الكشف عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الابتدائية من قبل المعلمين في تدريس الرياضيات. وأشارت نتائج الدراسة أن الخدمات التعليمية التي تقدم عبر الإنترنت وأكثرها شيوعاً واستخداماً من قبل المعلمين تندرج في ثلاث فئات: أولاها: خدمات لإنشاء الفصول الافتراضية وعرض المحتويات التعليمية الأخرى تتمثل في (Google Classroom; Classtime; LearningApps; Classdojo)، وثانيها: خدمات تتعلق بتنظيم الدروس التعليمية (Padlet) وثالثها: خدمات لإجراء الدروس التعليمية عن بعد على شكل مؤتمرات (Microsoft Teams; Skype; Zoom).

وأجرى درادكه (Daradkah, 2020) دراسة هدفت الكشف عن درجة توظيف البوابة التعليمية بمدارس المستقبل من وجهة نظر معلميها وتصوراتهم نحوها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف البوابة التعليمية وتصوراتهم نحوها كانت بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة توظيف البوابة التعليمية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة في التدريس، في حين توجد فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية والتفاعل فيما بينها، وأشارت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين نحو استخدام البوابة التعليمية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة في التدريس، في حين توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والدورات التدريبية.

بينما أجرى هيسا وآخرون (Hsia, Chen, Chiang, Hsu, & Tseng, 2018) دراسة هدفت إلى تبني نموذج نظري يؤثر على استخدام البوابة التعليمية من قبل المعلمين في المرحلة الابتدائية من خلال دمج السمات الشخصية (الضمير، الانفتاح، الانبساط)، وأشارت النتائج أن السمات الشخصية المتمثلة في الضمير والانفتاح على التجربة يؤثر على رغبة المعلمين في استخدام البوابة التعليمية بشكل إيجابي من خلال استخدام البوابة التعليمية في تبادل المواد التعليمية وتحسين فاعلية التدريس، وأن المعلمين الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام البوابة التعليمية في التعلم والبحث عن المعرفة والمواد التعليمية.

في حين أجرى بيانو وبراك (Pynoo, & van Braak, 2014) دراسة هدفت الكشف عن تصورات المعلمين نحو استخدام البوابة التعليمية في عملية التعلم باختلاف متغير الجنس، تكونت عينة الدراسة (864) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو البوابة التعليمية، وهناك اختلافات بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام البوبة التعليمية، وكانت اتجاهات الإناث أكثر إيجابية نحو استخدام البوابة التعليمية ولديهم رغبة أقوى في استخدامها.

وفي دراسة أجراها محمد وآخرون (Mahmud, Ismail, Rahman, Kamarudin & Ruslan, 2012) هدفت إلى تحديد استعدادات المعلمين لاستخدام البوابة التعليمية في مجال الموارد التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (387) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية في خمس ولايات ماليزية، وأشارت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين كانوا معتدلين في استخدام البوابة التعليمية، وأن غالبيتهم لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدامها في العملية التعليمية.

يتضح مما سبق أن معظم الدراسات السابقة كدراسة كل من(Hsia, Chen, Chiang, Hsu, & Tseng, 2018; Pynoo, & van Braak, 2014; Mahmud, Ismail, Rahman, Kamarudin & Ruslan, 2012) أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام البوابة التعليمية في العملية التعليمية ولها دور كبير في إدارة عملية التعلم الإلكتروني، كما أشارت العديد من الدراسات على تباين درجة توظيف المعلمين للبوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني، ومن هذه الدراسات (Hsia, Chen, Chiang, Hsu, & Tseng, 2018; Daradkah, 2020)، بينما أكدت دراسة كل من(Mahmud, Ismail, Rahman, Kamarudin & Ruslan, 2012; Daradkah, 2020) على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام البوابة التعليمية للاستفادة من المزايا والخدمات التي تقدمها البوابة التعليمية.

وهدفت دراسة دفيت (Davut, 2022) الكشف عن آراء وخبرات المعلمين فيما يتعلق بأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (Microsoft Classdojo; Edmodo; Google Classroom; EBA Twinspace; Teams) التي نفذت في تطبيقات التعليم عن بعد. وأشارت النتائج أن التطبيقات

التي يستخدمها المعلمون لإدارة عملية التعلم عن بعد كانت تستخدم بدرجة كبيرة في عقد الدورات التدريبية وإدارة المشاريع وممارسات التعليم المعكوس، وأنشطة التطوير الشخصي والمهني، وإدارة الأنشطة اللامنهجية والتوجيهية.

وأجرت نعامنة (2022) دراسة هدفت التعرف على درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية كانت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على طرق وتقنيات تطبيق الفصول الافتراضية في التدريس.

في حين أجرى (درادكه، 2021) دراسة هدفت الكشف عن أثر اختلاف نمطي التعلم في الفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة) ببرنامج Microsoft Teams على التحصيل المعرفي وتنمية الدافعية نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي في المجموعتين التجريبيتين (الأولى باستخدام النمط المتزامن، الثانية باستخدام النمط غير المتزامن) مقارنة بالتحصيل القبلي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بالتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وكانت الفروق لصالح نمط التعلم المتزامن، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وكانت الفروق لصالح نمط التعلم المتزامن، مما يؤكد على فاعلية نمط التعلم المتزامن في الفصول الافتراضية بتنمية التحصيل المعرفي والدافعية نحو التعلم.

وأجرى درادكه (2020 أ) دراسة هدفت الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات استخدام برنامج Ms-Teamsفي التعلم عن بعد بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظرهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات استخدام برنامج MS-Teams في عملية التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً

بين متوسطات تقديراتهم لدرجة امتلاكهم للمهارات الرئيسية لاستخدام برنامج MS-Teams في التعلم عن بعد تعزى لمتغير الجنس والخبرة في التدريس والمؤهل العلمي، ووجود فرق دال إحصائياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية في MS-Teams، وكانت الفروق لصالح الذين التحقوا بدورات تدريبية على MS-Teams.

وفي دراسة أجراها برادجا وبيست (Pradja, & Baist, 2019) هدفت الكشف عن مدى استخدام برنامج MS-Teams في عملية التعلم التعاوني عبر الإنترنت والأدوات التي يمكن استخدامها في دعم عملية التعلم التعاوني من قبل الطلاب والمحاضرين في قسم الرياضيات. وأشارت نتائج الدراسة أن استخدام مجموعات العمل في برنامج MS-Teams ساهمت بشكل فعّال في تحقيق التعلم التعاوني بين أعضاء الفرق التعليمية من خلال استخدام الموارد التعليمية والاستفادة من مهارات بعضهم البعض، وكما سهلت عملية الحصول على المعلومات وتقييم الأفكار ومراقبة عمل بعضهم البعض.

يتضح مما سبق أن معظم الدراسات السابقة كدراسة كل من (نعامنه، 2021، درادكه، 2021 ; Davut, 2022) أشارت إلى أن توظيف الفصول الافتراضية في التعلم عن بعد كانت بدرجة كبيرة، في حين أشارت دراسة (درادكه، 2020 أ) أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات استخدام برنامج MS-Teams في عملية التعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة في المدارس الثانوية بمملكة البحرين. في حين أشارت دراسة برادجا وبيست (Pradja, & Baist, 2019) أن استخدام مجموعات العمل في MS-Teams ساهمت بشكل فعّال في تحقيق التعلم التعاوني بين أعضاء الفرق التعليمية.

وفي دراسة أجراها جاكوبس (Jacobs Jr, 2022) هدفت الكشف عن تجارب المعلم مع استخدام Class Dojo كأداة في إدارة الفصل الدراسي في بيئة التعلم الافتراضية لتشجيع مشاركة الطلاب وتعزيز السلوكيات والمهارات الإيجابية في بيئة التعلم. وكشفت نتائج الدراسة أن Class Dojo له

فوائد عديدة لجميع المشاركين في العملية التعليمية من معلمين وطلاب وأولياء أمور، ولكن عملية التنفيذ كانت صعبة بسبب الافتقار إلى المواجهة المباشرة وجهاً لوجه بين المعلمين والطلبة.

وأجرى (درادكه، 2020 ب) هدفت الكشف عن أثر اختلاف أنماط التغذية الراجعة في برنامج ClassDojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بتعديل السلوكيات السلبية لصالح التطبيق القبلي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بتعديل السلوكيات الإيجابية لصالح التطبيق البعدي.

في حين أجرى (درادكه، 2020 ج) دراسة هدفت الكشف عن تصورات المعلمين عن استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين نحو استخدام برنامج ClassDojo كانت إيجابية، وكما أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً لتصورات المعلمين عن استخدام برنامج ClassDojoفي تعديل السلوك تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، في حين يوجد فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف برنامج Classdojo في دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية عند الطلبة بمختلف المراحل التعليمية.

كما أجرى ويلسون (Wilson, 2017) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج ClassDojo في تعديل السلوك وإدارة الفصول الدراسية لدى طلاب رياض الأطفال وتقييم تصورات المعلمين وأولياء أمور الطلبة حول تأثيرات استخدام برنامج ClassDojo في إدارة الفصول الدراسية وتحسين السلوك لدى الطلبة، وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج ClassDojo في دعم الممارسات داخل إدارة الفصول الدراسية من أجل تحسين السلوك لدى الطلبة، وأشارت أيضاً إلى أن تصورات المعلمين كانت إيجابية نحو تطبيق البرنامج في تعديل السلوك.

وأجرى ديلون (Dillon, 2016) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج ClassDojo في الحد من السلوكيات السلبية وزيادة السلوك الملتزم أكاديمياً مع طلاب المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى الأثر الكبير للبرنامج في الحد من السلوكيات السلبية في كل فصل دراسي وتحسين السلوك المنخرط أكاديمياً داخل الغرفة الصفية.

يتضح مما سبق أنّ معظم الدراسات السابقة كدراسة كل من (Dillon, 2016; Wilson, 2017؛ درادكه، 2020) أشارت إلى فاعلية استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوك من خلال العمل على دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية، في حين أشارت دراسة كل من (درادكه، 2020 ج، Wilson, 2017) إلى أنّ تصورات المعلمين نحو استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك كانت إيجابية.. كما أشارت دراسة (Jacobs Jr, 2022) على استخدام برنامج Class Dojo كأداة في إدارة الفصول الدراسية في بيئة التعلم الافتراضية لتشجيع مشاركة الطلاب وتعزيز السلوكيات والمهارات الإيجابية في بيئة التعلم.

ومن خلال العرض السابق لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة استفادت هذه الدراسة مما سبقها في تحديد أهداف الدراسة الحالية وفي إعداد عناصر الإطار النظري وفي تصميم وإعداد أداة الدراسة، وفي تفسير النتائج التي توصلت لها ومقارنتها بما سبقها، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأهداف العامة واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث المنهجية وإجراءات الدراسة وفي الحيز الجغرافي، فحسب علم الباحث لم تجر أي دراسة على مستوى مملكة البحرين تناولت موضوع الدراسة الحالية بمتغيراتها الثلاثة، كما تختلف أيضاً عن الدراسات السابقة بأنها هدفت الكشف عن درجة استخدام المعلمين لأدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، البوابة التعليمية) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

مشكلة الدراسة

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على توظيف مختلف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني من خلال تطبيق العديد من البرامج والتطبيقات، من أبرزها: البوابة التعليمية،

كلاس دوجو، مايكروسوفت تيمز وغيرها. وتعد هذه الأدوات نوافذ إلكترونية تقدم خدماتها لكافة المستفيدين من النظام التعليمي بأكمله من طلاب ومعلمين وإدارات المدارس وأولياء الأمور، ودرورها الكبير في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني.

إنّ توظيف البوابة التعليمية كنظام لإدارة التعلم الإلكتروني في عملية التعلم التي تربط بين جميع عناصر العملية التعليمية إلكترونياً (المعلم، الطالب، ولي الأمر، إدارة المدرسة) من خلال مجموعة من البرامج والخدمات التي تتضمنها البوابة التعليمية عبر الإنترنت؛ مما جعل توظيف البوابة التعليمية من قبل الوزارة وسيلة ناجعة لتحقيق التواصل بين جميع عناصر العملية التعليمية.

وتعد طريقة التعلم عن بعد إحدى الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة التي تدمج التكنولوجيا الافتراضية وتسمح بمواصلة عملية التعليم والتعلم. وهذا يتطلب من الجهات المعينة بوزارة التربية والتعليم توفير منصات تعلم وبرامج تكنولوجية تتميز بسهولة الاستخدام والموثوقية العالية لضمان نجاح عملية التعلم عبر الإنترنت، ومن هذه البرامج والمنصات برنامج MS-Teamsفقد حرصت وزارة التربية والتعليم على توظيف برنامج MS-Teams في عملية التعلم لمختلف المراحل التعليمية، من أجل تعزيز عملية التفاعل والتواصل التعليمي بين المعلمين والطلبة باختلاف أماكن تواجدهم لمواصلة عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة بشكل فاعل ومنتج.

وفي ظل التقدم التكنولوجي ظهرت برامج وأنظمة عديدة تستخدم في إدارة الفصول الدراسية، ومن هذه البرامج برنامج تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojo الذي لديه القدرة على مساعدة المعلمين في إدارة الفصول الدراسية من خلال إتاحة الفرصة للمعلم بتعديل سلوك الطلاب دون مواجهة المباشرة بين المعلم والطالب، وخاصة أن المعلم في عملية التعلم عن بعد لا يكون متواجداً مع الطلبة في نفس المكان. لذا تصبح هنالك حاجة ملحة لوجود برامج إلكترونية في عملية التعلم عن بعد لديها القدرة على متابعة سلوك الطلبة وتعديل السلوكيات السلبية التي لها تأثير كبير على مستوى التحصيل لدى الطلبة.

لذا يمكن تلخيص مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس التالي: ما درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

أسئلة الدراسة

تم صياغة المشكلة الحالية من خلال الأسئلة التالية:

-ما درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين تبعاً لاختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية والتفاعل فيما بينهما؟

أهمية الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين بتوظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية من خلال توفير شبكة إلكترونية تتيح سرعة انتقال وتبادل المعارف والمعلومات والأفكار والخبرات لمختلف جوانب العملية التعليمية، وتوفير قاعدة بيانات يمكن الاستفادة منها في تنفيذ الخطط والبرامج والمشاريع التعليمية، وتنسجم الدراسة الحالية مع توجهات الوزارة نحو توظيف التمكين الرقمي في الكشف عن درجة التوظيف ودورها الكبير في إدارة عملية التعلم الإلكتروني، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية بالآتي:

-تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات في مملكة البحرين التي تسعى إلى الكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

-الكشف عن درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في إدارة عملية التعليم والتعلم الإلكتروني ومدى انسجامها مع توجهات وزارة التربية والتعليم نحو توظيف التمكين الرقمي.

-إبراز جوانب القوة والضعف في توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني.

-الكشف عن أهمية توظيف برنامج كلاس دوجو ودرجة توظيفه في إدارة الفصول الافتراضية، وتعديل السلوك لدى الطلبة.

-تساهم هذه الدراسة في توجيه انتباه التربويين إلى أهمية دعم السلوك الإيجابي والحد من السلوك السلبي من خلال برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك.

-إثراء تطبيقات نظم إدارة التعلم الإلكتروني في ظل توجه الوزارة نحو التحول الكامل إلى التعليم الرقمي.

-توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باستخدام أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني ودورها في تنمية التحصيل.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

-قياس درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

-قياس درجة توظيف برنامج MS-Teams في عملية التعليم والتعلم بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

-قياس درجة توظيف برنامج ClassDojo في تعديل السلوك بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

-الكشف عن أثر اختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية والتفاعل فيما بينهما في درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة

1. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021م.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في بالمدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

3. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية الكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

4. الحدود البشرية: اقتصر الدراسة الحالية على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

التعريفات الإجرائية

البوابة التعليمية: هي نظام تعليمي قائم على استخدام الإنترنت يستخدم لإدارة التعلم الإلكتروني ويربط بين جميع عناصر العملية التعليمية إلكترونياً من طلبة ومعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة من خلال مجموعة من البرامج والخدمات التي تتضمنها البوابة التعليمية بهدف تحقيق الأهداف التعليمية والإدارية المرجوة.

برنامج MS-Teams: تطبيق رقمي في بيئة السحابة الإلكترونية لـ Microsoft Office 365 القائم على استخدام الإنترنت، يتيح للمعلمين إنشاء فصول دراسية افتراضية تعاونية توفر لهم المحادثات والمحتوى التعليمي والملفات والواجبات والاختبارات والتطبيقات الضرورية في مكان واحد للعمل معًا في خلق بيئات تعلُّم افتراضية فعالة.

برنامج ClassDojo: هو برنامج مجاني قائم على استخدام الإنترنت يتيح للمعلمين تتبع سلوكيات الطلاب من خلال تقديم أنماط مختلفة من التغذية الراجعة تسهم في دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية لدى الطلبة.

توظيف أدوات التمكين الرقمي: هي الدرجة التي يحددها المعلم في توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) بإدارة بيئة التعلم الإلكتروني في عملية التعلم عن بعد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تعتمد هذا الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لوصف المشكلة وتحديد أسبابها من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة، وكما تم اتباع نفس المنهج في إعداد أداة الدراسة للكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتشتمل على:

الجنس، وله مستويان: ذكر، أنثى.

المؤهل العلمي، وله مستويان: بكالوريس، دراسات عليا.

الخبرة في التدريس، وله ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

الدورات التدريبية، ولها أربعة مستويات: لم ألتحق بأي دورة، من 1-5 دورات، من 6 – 10 دورات، أكثر من 10 دورات تدريبية.

أدوات التمكين الرقمي، وتشمل: البوابة التعليمية، برنامج MS-Teams، برنامج كلاس دوجو ClassDojo

ثانياً: المتغير التابع: درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات حسب إحصائية وزارة التربية التعليم (4531) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2022/2021م. وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من معلمي المدارس الابتدائية وتوزيع أداة الدراسة عليهم باستخدام نماذج Google، وقد بلغ عدد أفراد العينة الدراسة (350) معلماً ومعلمة،

وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1)

التكرارات والنسب لعينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

`	مستويات المتغير	العدد	النسبة %	المجموع
الجنس	ذكر	122	34.9%	350
	أنثى	228	65.1%	
المؤهل العلمي	بكالوريس	316	90.3%	350
	دراسات عليا	34	9.7%	
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	73	20.9%	350
	من 5 -10 سنوات	104	29.7%	
	أكثر من 10 سنوات	173	49.4%	
الدورات التدريبية	لم ألتحق بأي دورة	28	8.0%	350
	من 1-5 دورات	112	32.0%	
	من 6-10 دورات	51	14.6%	
	أكثر من 10 دورات	159	45.4%	

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة هدفت الكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها. وانقسمت الاستبانة إلى أربعة أقسام: تضمن القسم الأول البيانات الشخصية، وتشمل: متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية، وتضمن القسم الثاني درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني، وتضمن القسم الثالث درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني، وتضمن القسم الرابع درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك.

تمّ استخدام التقدير الكمي للاستبانة، حيث اشتملت الاستبانة على خمس مستويات للأداء، هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتمُّ توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي.

جدول (2) التقدير الكمي لمستويات الأداء والتدريج الاحصائي المنتظم

مستوى الأداء				
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
5	4	3	2	1
5,00-3,67		3,66-2,34	33,2-00,1	
كبيرة		متوسطة	قليلة	

صدق الأداة:

تم في هذه الدراسة قياس الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة مدى ارتباط الفقرات في كل محور بالدرجة الكلية، وأظهر التحليل أن الارتباط بين المحاور ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) مما يدلل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق. فقد تراوح معامل الارتباط بيرسون لفقرات مقياس درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني بين (.666 - .823)، وتراوح معامل الارتباط بيرسون لفقرات مقياس درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في التعليم والتعلم الإلكتروني بين (.650- .825)، وتراوح معامل الارتباط بيرسون لفقرات مقياس درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك.

عُرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بلغ عددهم (8) محكمين، بهدف التحقق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أعدت له والصياغة اللغوية والوضوح والشمولية ومناسبة الفقرة للجزء الذي تنتمي إليه. وقد أجمع المحكمون على ملاءمة الأداة للكشف عن درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات حول أداة الدراسة، وقد أجريت هذه التعديلات في ضوء ملحوظاتهم.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة، وبلغت قيمته (0.83) وقد اعتبرت هذه النسبة مناسبة لأغراض الدراسة التي صممت لأجلها.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم الحصول على الموافقة من إدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم لتوزيع الاستبانة على المعلمين والمعلمات الذين تم اختيارهم عشوائياً من مدارس المرحلة الابتدائية، حيت تم توزيع الاستبانة على شكل رابط إلكتروني تم بنائه باستخدام نماذج **Google**على إدارات المدارس التي بلغ عددها (25) مدرسة ليتسنى تعميم الرابط على معلمي ومعلمات المدرسة، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين أجابوا على فقرات الاستبانة (350) معلماً ومعلمة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الاحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذا الدراسة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي لدلالة الفروق بين تقديرات المعلمين نحو درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والدورات التدريبية والخبرة في التدريس والتفاعل بينها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على: ما درجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين من وجهة نظر معلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي لدرجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف أدوات التمكين الرقمي للمجالات الثلاثة" البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو " مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

المجال	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
2	1	درجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني	4.714	.4518	كبيرة
1	2	درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني	4.515	.5966	كبيرة
3	3	درجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك	4.252	1.0435	كبيرة
		المجموع الكلي	4.532	.5726	كبيرة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف أدوات التمكين الرقمي للمجالات الثلاثة "البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو " بمدارس المرحلة الابتدائية، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المعلمين على المجالات الثلاثة بلغ (4.532) وانحراف معياري بلغ (.5726) بدرجة تقدير كبيرة، وقد حصل المجال الثاني: "درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني" على المرتبة الأولى، فقد حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.714)، وانحراف معياري بلغ (.4518)، تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول: "درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني"، فقد حصل على متوسط حسابي بلغ (4.515) وانحراف معياري بلغ (.5966)، في حين حصل المجال الثالث: "درجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك" على المرتبة الثالثة، فقد حصل على أقل متوسط حسابي بلغ (4.252) وانحراف معياري بلغ (1.0435). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية استخدام برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني من خلال إتاحة الفرصة للمعلم من إنشاء الفصول الافتراضية التي تتيح للمعلم التواصل بشكل متزامن أو غير متزامن مع المتعلمين وتكوين بيئة تعلم تفاعلية بين المعلم والمتعلمين، بالإضافة إلى ما توفره من أدوات تتيح لهم التفاعل المباشر باستخدام النص والصوت والفيديو، وتتيح الفرصة للطلاب بالمشاركة في الأنشطة الجماعية، وتيسير إدارة عملية التعلم. في حين أن توظيف البوابة التعليمية تمثل في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني من خلال نشر الإعلانات والتعليمات والتعاميم الصادرة عن إدارة المدرسة والاطلاع على الأدلة التعلمية وتحميل الكتب الدراسية ورصد الحضور والغياب ورفع الأنشطة التعليمية فهي لا تتيح التواصل المباشر بشكل

متزامن بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، في حين جاءت درجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك في المرتبة الثالثة، وبعزو الباحث ذلك أن تواصل المعلم مع المتعلمين من خلال الفصول الافتراضية يقلل من حدوث المشكلات السلوكية لدى الطلبة. وفيما يلي استعراض لكل مجال من مجالات توظيف أداوت التمكين الرقمي في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني.

1-1 درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات" درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني" مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
7	1	إعداد الأنشطة التدريبية للطلبة للموضوعات الدراسية التي تم تعلمها.	4.737	.5609	كبيرة
4	2	تحميل الكتب الدراسية المواد الدراسية التي يدرسها المعلم.	4.677	.7350	كبيرة
17	3	توظيف المحتوى التعليمي الرقمي المقدم على البوابة أثناء عرض الدروس التعليمية.	4.654	.6838	كبيرة
5	4	الاطلاع على الأدلة التعليمية للمواد الدراسية وتوظيفها في عملية التعلم.	4.651	.6367	كبيرة
9	5	إعداد الإثراءات التعليمية التي تعزز تعلم الطلبة بمختلف الموضوعات الدراسية التي تم تعلمها.	4.649	.6283	كبيرة
12	6	إضافة النشرة الأسبوعية للموضوعات المراد تعلمها بالمادة الدراسية في الإعلانات.	4.571	.9174	كبيرة
6	7	إعداد الدروس الإلكترونية وفق متطلبات خاصية الدروس وإدراجها لتعلم الطلبة.	4.569	.7937	كبيرة
1	8	نشر التعليمات المدرسية الصادرة عنن المعلمين والإدارة المدرسية.	4.534	.8482	كبيرة
16	9	إعداد اختبارات إلكترونية لمختلف المواضيع الدراسية التي تم تعلمها.	4.529	.8348	كبيرة
11	10	نشر الجدول الدراسي الأسبوعي حسب التوزيع الزمني للمواد الدراسية في قسم الإعلانات.	4.503	.9264	كبيرة
15	11	التواصل مع أولياء أمور الطلبة لمتابعة أبنائهم في حل الأنشطة والتطبيقات.	4.503	.7636	كبيرة
3	12	قراءة التعاميم والبلاغات الداخلية الصادرة من إدارة المدرسة.	4.469	.9473	كبيرة
2	13	عرض الإعلانات والنشرات من خلال التقويم الزمني للبوابة التعليمية.	4.460	.9560	كبيرة
13	14	نشر الإعلانات الخاصة من قبل المعلم فيما يتعلق بالعملية التعليمية.	4.454	.9283	كبيرة
10	15	إعداد المشاريع التربوية والتعليمية التي تدعم المحتوى التعليمي المقدم في المادة الدراسية.	4.320	.8500	كبيرة
8	16	عقد حلقات النقاش للطلبة في مختلف الموضوعات التي تم تعلمها.	4.309	.9126	كبيرة
14	17	رصد حضور وغياب الطلبة لمختلف الصفوف الدراسية.	4.171	1.1301	كبيرة
المجموع الكلي			4.515	.5966	كبيرة

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المعلمين على فقرات المقياس بلغ (4.515) وانحراف معياري بلغ (.5966)، وجاءت تقديرات المعلمين على درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني بدرجة كبيرة للفقرات ذوات الرتب (1-17)، وقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.171-4.737) وانحرافات معيارية تراوحت بين (.5609- 1.1301)، وحصلت الفقرة (7) التي نصها:" إعداد الأنشطة التدريبية للطلبة للموضوعات الدراسية التي تم تعلمها" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.737) وانحراف معياري بلغ (.5609)، في حين حصلت الفقرة (14) التي نصها:" رصد حضور وغياب الطلبة لمختلف الصفوف الدراسية." على أقل متوسط حسابي بلغ (4.171) وانحراف معياري بلغ (1.1301). ويعود السبب في ذلك أن من أهم الأهداف الرئيسية للبوابة التعليمية هو مساعدة المعلمين على إدارة التعلم الإلكتروني وتوفير الوقت والجهد في عملية التعلم والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور، هذه الأسباب دفعت المعلمين على استخدام البوابة التعليمية بشكل كبير في عملية التعلم نظراً للبرامج والخدمات التي تقدمها البوابة التعليمية في مجال إدارة التعلم الإلكتروني، وكذلك حرص وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على توظيف البوابة التعليمية في عملية التعلم من خلال عقد دورات التدريبية للمعلمين التي تمكنهم من توظيف البوابة التعليمية بشكل أمثل في عملية التعلم، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Daradkah, 2020; Perifanou, Economides, & Tzafilkou, 2021) حيث أشارت النتائج هذه الدراسة إلى أن درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة في العملية التعليمية، في حين اختلفت مع نتائج دراسة (Mahmud, Ismail, Rahman, Kamarudin & Ruslan, 2012) التي أشارت إلى أن استخدام البوابة التعليمية في العملية التعليمية كانت بدرجة متوسطة.

2-1 درجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات " درجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني " مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	1	توظيف العروض التقديمية (PowerPoint) أثناء شرح الدروس للطلبة.	4.863	.4524	كبيرة
9	2	مشاركة الشاشة لعرض مختلف الوسائط المتعددة المستخدمة في عرض الدروس التعليمية.	4.826	.4616	كبيرة
4	3	استخدام الوسائط المتعددة (نصوص مكتوبة، صور، لقطات الفيديو) في عرض مختلف الأنشطة التعليمية.	4.809	.5083	كبيرة
17	4	عرض مواعيد الدروس والحصص الدراسية من خلال التقويم الزمني.	4.803	.5173	كبيرة
6	5	تقديم التغذية الراجعة للطلبة من خلال استخدام الإشارات والإيماءات المختلفة.	4.757	.5572	كبيرة
7	6	توظيف المحادثات النصية في الاطلاع على الإجابات المقدمة من الطلبة على الأنشطة والأسئلة المطروحة من قبل المعلم.	4.754	.5534	كبيرة
10	7	دعوة الطلبة للانضمام إلى الاجتماعات التعليمية المنعقدة.	4.737	.6099	كبيرة
13	8	تحميل الملفات والمنشورات المختلفة التي تدعم عملية التعلم.	4.731	.5833	كبيرة
16	9	إعداد اختبارات إلكترونية قصيرة تتعلق بالمحتوى التعليمي المقدم أثناء شرح الدروس.	4.714	.6183	كبيرة
2	10	إتاحة الفرصة للمعلم في اختيار الطلبة بشكل منظم للإجابة عن الأسئلة المطروحة.	4.706	.6212	كبيرة
12	11	توفير فرصة للتعلم الذاتي للطلبة من خلال الاطلاع على الدروس المسجلة والأنشطة المرافقة لها.	4.697	.6331	كبيرة
3	12	توظيف نمط التعلم المتزامن في الفصول الافتراضية التواصل المباشر بين المعلمين والطلبة من خلال الصوت والصورة.	4.689	.6267	كبيرة
11	13	إضافة القنوات التعليمية للفرق التعليمية لتنظيم عملية التعلم.	4.666	.7492	كبيرة
1	14	توظيف نمطي التعلم المتزامن أو غير المتزامن أثناء عرض الدروس التعليمية للطلبة.	4.646	.6730	كبيرة
8	15	تسجيل الدروس الافتراضية المتزامنة مع الطلبة لإمكانية الاطلاع عليها ومراجعتها مرة أخرى في وقت لاحق.	4.637	.6399	كبيرة
15	16	إنشاء الواجبات التعليمية لمختلف الموضوعات المتعلقة بالمادة الدراسية.	4.626	.7101	كبيرة
14	17	رصد الملاحظات المتعلقة بتعلم الطلبة في دفتر ملاحظات الصفوف.	4.477	.8653	كبيرة
المجموع الكلي		4.714	.4518	كبيرة	

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم بالمدارس الابتدائية، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المعلمين على فقرات المقياس بلغ (4.714) وانحراف معياري بلغ (4518.)، وجاءت تقديرات المعلمين على درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة للفقرات ذوات الرتب (1-17)، وقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.477-4.863) وانحرافات معيارية تراوحت بين (4524.- 8653.)، وحصلت الفقرة (5) التي نصها:" توظيف العروض التقديمية (PowerPoint) أثناء شرح الدروس للطلبة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.863) وانحراف معياري بلغ (4524.)، في حين حصلت الفقرة (14) التي نصها:" رصد الملاحظات المتعلقة بتعلم الطلبة في دفتر ملاحظات الصفوف." على أقل متوسط حسابي بلغ (4.477) وانحراف معياري بلغ (8653.). ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى فاعلية برنامج مايكروسوفت تيمز من خلال الفصول الافتراضية في عملية التعلم الإلكتروني وتأثيره الإيجابي في تنمية التحصيل وتحقيق أهداف التعلم، وتسهيل دور المعلم في تحقيق التواصل والتفاعل مع المتعلمين والرد على استفساراتهم، بالإضافة إلى قدرة البرنامج على توفير أدوات التعلم المختلفة كمجموعات النقاش والسبورة التفاعلية وإجراء المحادثات والمناقشات التي تتيح للمتعلمين الفرصة في الحصول على المعلومات والأنشطة الإثرائية المرتبطة بالمحتوى التعليمي المقدم من قبل المعلمين، كما أن البرنامج يوفر نمطي من أنماط التعلم في الفصول الافتراضية (المتزامن، غير المتزامن) مما يتيح الفرصة للمتعلمين في التواصل المباشر مع المعلم

أو الخطو الذاتي بحيث يستطيع المتعلم دراسة المحتوى التعليمي أكثر من مرة تماشيا مع قدراته وإمكاناته ومراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين دون التقيد بحدود الزمان أو المكان، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Davut, 2022; Pradja, & Baist, 2019) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعلم الإلكتروني كانت بدرجة كبيرة، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Huusela, 2019 نعامنة، 2022)

اللتان أشارتا على أن توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعلم الإلكتروني لم يكن على نطاق واسع فجاءت درجة الاستخدام بدرجة متوسطة.

3-1 درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات" درجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك " مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
5	1	منح النقاط الإيجابية للطلبة لتعزيز السلوكيات الإيجابية.	4.429	1.1096	كبيرة
7	2	تقديم التغذية الراجعة المباشرة للطلبة فيما يتعلق بسلوكياتهم داخل الفصول الافتراضية المتزامنة.	4.366	1.1218	كبيرة
4	3	تحسين السلوك المنخرط أكاديمياً داخل الفصول الافتراضية من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية للطلبة.	4.354	1.0866	كبيرة
2	4	تتبع السلوكيات الإيجابية والسلبية التي يقدمها الطلاب خلال الفصل الدراسي.	4.294	1.1031	كبيرة
1	5	تزويد الطلاب بردود فعالة ومتسقة من خلال منح النقاط للسلوكيات الإيجابية والسلبية لتوفير فرصة أكبر للطلاب للانخراط في السلوك المناسب.	4.257	1.1416	كبيرة
3	6	تقديم حلولاً للسلوكيات السلبية للطبة داخل الفصول الافتراضية التي تشكل مصدر قلق بالنسبة للمعلمين.	4.254	1.1233	كبيرة
8	7	استخدام البرنامج بشكل دائم في رصد سلوكيات ومشاكل الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم.	4.211	1.1385	كبيرة
6	8	منح النقاط السلبية للطلبة للحد من السلوكيات السلبية.	4.197	1.1523	كبيرة
9	9	التواصل بين المعلم وأولياء أمور الطلبة في تقديم الحلول لمعالجة سلوكيات الطلبة السلبية.	4.186	1.2028	كبيرة
10	10	عمل تقارير أسبوعية لمتابعة سلوكيات الطلبة وتحسينها نحو الأفضل.	3.753	8575.	كبيرة
المجموع الكلي		4.252	1.0435	كبيرة	

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك بمدارس المرحلة الابتدائية، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي لتقديرات المعلمين على فقرات المقياس بلغ (4.252) وانحراف معياري بلغ (1.0435)، وجاءت تقديرات المعلمين على درجة

توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك بدرجة كبيرة للفقرات ذوات الرتب (1-10)، وقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.753-4.429) وانحرافات معيارية تراوحت بين (.8575 - 1.2028)، وحصلت الفقرة (5) التي نصها: "منح النقاط الإيجابية للطلبة لتعزيز السلوكيات الإيجابية." على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.194) وانحراف معياري بلغ (1.1096)، في حين حصلت الفقرة (10) التي نصها:" عمل تقارير أسبوعية لمتابعة سلوكيات الطلبة وتحسينها نحو الأفضل." على أقل متوسط حسابي بلغ (3.753) وانحراف معياري بلغ (.8575). ويعود السبب في ذلك إلى أن برنامج كلاس دوجو يوفر الدعم والمساندة للمعلمين كأداة لإدارة سلوك الطلبة من خلال تتبع السلوكيات الإيجابية والسلبية التي يقدمها الطلاب خلال الفصول الافتراضية ويقدم حلولاً للمشكلات المتعلقة بالسلوك التي قد تسبب مصدر قلق بالنسبة للمعلمين وتؤثر سلباً على إدارة الفصول الافتراضية، بالإضافة إلى أن برنامج كلاس دوجو يوفر نمطي من أنماط التغذية الراجعة في إدارة السلوك، فيستخدم نمط التغذية الراجعة التعزيزي لدعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال منح الطلاب النقاط الإيجابية على السلوك الصحيح، ويستخدم نمط التغذية الراجعة التصحيحي للحد من السلوكيات السلبية عند الطلبة من خلال إعطاء الطلاب نقاط سلبية على السلوك الخاطئ مما يشعر الطالب بالمراقبة المستمرة من قبل المعلم في تتبع السلوك، كما يعد البرنامج حلقة الوصل بين المعلم وأولياء الأمور في التواصل معهم بشكل مستمر في تقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بسلوك أبنائهم وتقديم النصح والإرشاد لهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (درادكه، 2020 ب ,Jacobs Jr 2022; Wilson, 2017; O'Brien & Aguinaga, 2014 ;) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن توظيف برنامج كلاس دوجو كان بدرجة كبيرة في إدارة سلوك الطلبة أثناء التعلم ودوره الكبير في تعديل السوك عند الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين تبعاً لاختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية والتفاعل فيما بينهما؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني بمدارس مملكة البحرين تبعاً لاختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة نحو توظيف أدوات التمكين الرقمي (البوابة التعليمية، مايكروسوفت تيمز، كلاس دوجو) في إدارة بيئة التعلم الإلكتروني

المتغيرات	مستوى المتغيرات	البوابة التعليمية		مايكروسوفت تيمز		كلاس دوجو	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.426	0.643	4.632	0.524	4.125	1.110
	أنثى	4.563	0.566	4.758	0.403	4.319	1.002
المؤهل العلمي	بكالوريس	4.513	0.604	4.712	0.466	4.250	1.060
	دراسات عليا	4.536	0.537	4.730	0.297	4.268	0.885
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	4.423	0.789	4.691	0.603	4.001	1.359
	من 5 -10 سنوات	4.475	0.535	4.726	0.399	4.313	0.920
	أكثر من 10 سنوات	4.579	0.531	4.717	0.408	4.321	0.947
الدورات التدريبية	لم ألتحق بأي من الدورات	4.590	0.753	4.735	0.497	3.946	1.443
	من1- 5 دورات تدريبية	4.474	0.696	4.650	0.573	4.081	1.252
	من6-10 دورات تدريبية	4.588	0.459	4.746	0.374	4.525	0.655
	أكثر من 10 دورات تدريبية	4.508	0.528	4.745	0.360	4.338	0.862
	المجموع	4.515	0.597	4.714	0.452	4.252	1.044

تظهر النتائج في الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد العينة على أبعاد المقياس الثلاثة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية، ولمعرفة الدلالة

الإحصائية لتلك الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الرباعي على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاث كما هو موضح في الجداول الآتية:

2-1 دلالة الفروق في درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني

جدول (11) دلالة الفروق في درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة **F**	Sig.
الجنس	1.148	1	1.148	5.656	
المؤهل العلمي	.001	1	.001	.003	
الخبرة في التدريس	.080	2	.040	.196	
الدورات التدريبية	.405	3	.135	.665	
الخطأ	69.414	342	.203		
المجموع الكلي	71.244	349			

تظهر النتائج في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني تعزى للمؤهل العلمي والدورات التدريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن اهتمامات الإناث نحو توظيف برنامج البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني أكثر من الذكور، بالإضافة إلى حرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية التي تمكنهم من توظيف البوابة التعليمية بشكل أمثل في إدارة التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى اختلاف وعي المعلمين بين الذكور والإناث بضرورة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني وإدراكهم لأهميتها في تسهيل عملية التواصل بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور فيما يتعلق بالعملية التعليمية. وكما أظهر الجدول (10) فروق لصالح الخبرة في التدريس حيث يوضح الجدول التالي مصادر تلك الفروق:

جدول (12) مصادر الفروق في درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني حسب متغير سنوات الخبرة

المتوسطات الحسابية	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 -10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
4.423	أقل من 5 سنوات			
4.475	من 5 -10 سنوات			
4.579	أكثر من 10 سنوات	*		

تظهر النتائج في الجدول (12) أن الفروق كانت دالة إحصائياً في درجة توظيف البوابة التعليمية في إدارة التعلم الإلكتروني حسب متغير سنوات الخبرة كانت بين الخبرة أقل من 5 سنوات والخبرة أكثر من 10 سنوات لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات..ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود خبرات متراكمة لأصحاب الخبرات الطويلة نحو استخدام البرامج الإلكترونية التي تتشابها إلى حد كبير في مبادئ عملها، وخاصة في ظل حرص الوزارة منذ وقت طويل على توظيف البرامج الإلكترونية في مجال التعلم الإلكتروني مما سهل على المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة في الدخول على البوابة التعليمية والتعرف على البرامج والخدمات التي تقدمها وتوظيفها بشكل أمثل، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**Daradkah, 2020**) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمغير الجنس والخبرة في التدريس في درجة توظيف البوابة التعليمية في عملية التعلم بمدارس المستقبل بمملكة البحرين.

2-2 دلالة الفروق في درجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني

جدول (13) دلالة الفروق في درجة توظيف مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.
الجنس	1.148	1	1.148	5.656	
المؤهل العلمي	.001	1	.001	.003	
الخبرة في التدريس	.080	2	.040	.196	
الدورات التدريبية	.405	3	.135	.665	
الخطأ	69.414	342	.203		
المجموع الكلي	71.244	349			

تظهر النتائج في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس درجة توظيف برنامج مايكروسوفت تيمز في عملية التعليم والتعلم الإلكتروني تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، والدورات التدريبية.

ثالثاً: دلالة الفروق في درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك

جدول (14) دلالة الفروق في درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس والدورات التدريبية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.
الجنس	4.176	1	4.176	3.952	.048
المؤهل العلمي	.379	1	.379	.359	.549
الخبرة في التدريس	4.856	2	2.428	2.298	.102
الدورات التدريبية	8.175	3	2.725	2.579	.050
الخطأ	361.401	342	1.057		
المجموع الكلي	379.994	349			

تظهر النتائج في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والدورات التدريبية حيث يوضح الجدول التالي مصادر الفروق:

جدول (15) مصادر الفروق في درجة توظيف كلاس دوجو في تعديل السلوك حسب متغير الدورات التدريبية

المتوسطات الحسابية	الدروات التدريبية	لم ألتحق بأي من الدورات	من1- 5 دورات تدريبية	من6-10 دورات	أكثر من 10 دورات
3.946	لم ألتحق بأي من الدورات				
4.081	من1- 5 دورات تدريبية				
4.525	من6-10 دورات تدريبية				
4.338	أكثر من 10 دورات تدريبية	*			

تظهر النتائج في الجدول (15) أن هنالك فروق دالة إحصائيا في درجة توظيف برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك حسب متغير الدورات التدريبية، وكانت الفروق بين الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية

والذين التحقوا بأكثر من 10 دورات تدريبية، لصالح الذين التحقوا بأكثر من 10 دورات تدريبية. ويعزو الباحث أن الدورات التدريبية تسهم بشكل كبير في تحسين استخدام برنامج كلاس دوجو من قبل المعلمين في تعديل السلوك من خلال تزويد الطلاب بردود فعالة ومتسقة بمنحهم النقاط للسلوكيات الإيجابية وتوفير فرصة أكبر للطلاب للانخراط في السلوك المناسب، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة للطلبة فيما يتعلق بسلوكياتهم داخل الفصول الافتراضية المتزامنة. ويعزو الباحث أيضاً أن المعلمين الذين يخضعون لدورات تدريبية على استخدام برنامج كلاس دوجو في تعديل السلوك تجعلهم على دراية تامة بأساليب توظيفه بشكل أمثل، وفي الاستفادة منها في دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية. وكما يعزو الباحث تفوق الإناث على الذكور في درجة توظيف البرنامج كلاس دوجو إلى أن اهتمامات الإناث أكثر من المعلمين الذكور نحو توظيف البرنامج في تعديل السلوك، بالإضافة إلى حرص المعلمات على الالتحاق بالدورات التدريبية التي تمكنهم من توظيف برنامج كلاس دوجو بشكل أمثل في تعديل السلوك، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (درادكه، 2020) بوجود فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في تصورات المعلمين نحو استخدام برامج كلاس دوجو في تعديل السلوك.

التوصيات:

-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول واقع استخدام أدوات التمكين الرقمي في مدارس مملكة البحرين لمعرفة المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها.

-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتناول أثر استخدام أدوات التمكين الرقمي على التحصيل وتنمية الدافعية نحو التعلم.

-إعداد دراسة لقياس مدى رضا الطلبة وأولياء الأمور عن توظيف أدوات التمكين الرقمي في عملية التعلم عن بعد.

قائمة المراجع:

1.أبو ريان، ماجد أحمد (2017). الصعوبات الفنية والتقنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم للبوابة الأكاديمية لجامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني*، *6*(11)، 33-50.

2.درادكه، حمزة محمود (2020 أ). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات استخدام برنامج Microsoft Teams في التعلم عن بعد بمدارس مملكة البحرين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، *9*(15)، 33-44.

3.درادكه، حمزة محمود (2020 ب). أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo على تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *14*(32)، 247-257.

4.درادكه، حمزة محمود (2020ج). تصورات المعلمين عن استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية في البحرين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *2*(9)، 1-11.

5.درادكه، حمزة محمود (2021). أثر اختلاف نمطي التعلم في الفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة) ببرنامج Microsoft Teams على التحصيل وتنمية الدافعية نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين. *مجلة الخليج العربي للبحوث العلمية*، 39(عدد خاص)، 42-78.

6.الزين، أميمة سميح (2016). التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي. *المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر تكنولوجيا الرقمية*، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس.

7.عثمان، محمد الطاهر (2010). البوابة التعليمية في سلطنة عمان: نحو مجتمع متصل. *مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا(أماراباك)*، *المجلد*1(2)، 101-112.

8.نعامنة، عطاف سلطان. (2022). درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*.38(1)، 109-131.

9.وزارة التربية والتعليم (2020). *التمكين الرقمي*. تم استرجاعه بتاريخ 26 مايو 2022 من الموقع: http://www.moedu.gov.bh/digitalemp

11.Al Mamun, M. A., Lawrie, G., & Wright, T. (2020). Instructional design of scaffolded online learning modules for self-directed and

inquiry-based learning environments. Computers & Education, 144, 103695.

12.Arrieta, M., Aguas, R., Villegas, E., & Buelvas, K (2019). Convergencia de procesos de docencia universitaria: El uso de la aplicación Teams de Microsoft. University of Magdalena, Colombia. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/337408922

13.Burger, M. (2015). The Perception of the Effectiveness of Classdojo in Middle School Classrooms: A Transcendental Phenomenological Study. (Doctoral dissertation Liberty University, Lynchburg).

14.Daradkah, H. M. (2020). Degree of Educational Portal Use in the Schools of the Future from its Teachers' Perspective. International Journal of Educational Technology and Learning, 8(1), 1-15. https://doi.org/https://doi.org/10.20448/2003.81.1.15

15.Davut, A. T. I. Ş. (2022). Teachers' Views on the Use of Learning Management Systems. Political Economy and Management of Education, 3(1), 20-43.

16.Dillon, M.M. (2016). The tootling intervention with ClassDojo: Effects on class wide disruptive behavior and academically engaged behavior in an upper elementary setting (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (Order No. 3746799).

17.Eom, S. B., & Ashill, N. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 14(2), 185-215.

18.Hendrawan, C., & Yudhoatmojo, S. B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environment: A Research Framework and A Preliminary Assessment in Basic IT Skills Training. MIS Quarterly, 401-426.

19.Hendrawan, C., & Yudhoatmojo, S. B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environment: A Research Framework and A Preliminary Assessment in Basic IT Skills Training. MIS Quarterly, 401-426.

20.Hsia, J. W., & Tseng, A. H. (2016). The Effects of General Personality Traits and Cognitive Beliefs on Elementary School Teachers'use of an Educational Portal in Taiwan. International Journal of Organizational Innovation, 9(1),54-62.

21.Hsia, J. W., Chen, C. A., Chiang, Y. H., Hsu, T. K., & Tseng, A. H. (2018). The Role Of Internet Self-Efficacy In The Acceptance Of An Educational Portal. International Journal of Organizational Innovation, 11(2), 350-358.

22.Jacobs Jr, M. (2022). Teacher Experiences with Class Dojo as a Classroom Management Tool in a COVID-19 Virtual Environment. (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).

23.Mahmud, R., Ismail, M. A. H., Rahman, F. A., Kamarudin, N., & Ruslan, A. R. (2012). Teachers' readiness in utilizing educational portal resources in teaching and learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64, 484-491.

24.Martin, F., Parker, M. A., & Deale, D. F. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(3), 227-261. Retrieved from: https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/1900-v1-n1-irrodl05113/1067234ar.pdf

25.Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. The Internet and Higher Education, 42, 34-43.

26.Microsoft Docs. (2020). Private channels in Microsoft Teams. Retrieved from: https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/private-channels

27.Microsoft Teams (2020). Welcome to Microsoft Teams [online]. Retrieved from:https://www.microsoft.com/enus/microsoft-365/microsoftteams/group-chat-software

28.Miri, S. K., & Sahu, N. Design and Development of HSES Knowledge Portal. International Journal Of Information And Computing Science, 6(2),85-90.

29.Patra, M. R., & Dash, A. R. (2017). Accessibility analysis of some Indian educational web portals. International Journal of Computer Science, Engineering and Applications (IJCSEA),7(4),9-24.

30.Pehkonen, M. (2020). Microsoft Teams projektin tukena ja työvälineenäl. Lapland University of Applied Sciences. Finland. Retrieved from:

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/334154/Matti%20Pehkonen%20-%20Microsoft%20Teams%20projektin%20tukena%20ja%20työvälineenä.pdf?sequence=2

31.Pradja, B. P., & Baist, A. (2019). Qualitative Analysis of the Use of Microsoft Teams in Collaborative Learning. Seminar Nasional Matematika Dan Pendidikan Matematika (4th SENATIK) Program Studi Pendidikan Matematika Fpmipati-Universitas Pgri Semarang, 20 Agustus 2019, Senatik, 415-420. Retrieved from: http://103.98.176.39/index.php/senatik/article/view/88

32.Pynoo, B., & van Braak, J. (2014). Predicting Teachers' Generative and Receptive Use of An Educational Portal By Intention, Attitude and Self-Reported Use. Computers in Human Behavior, 34, 315-322.

33.Robacker, C. M., Rivera, C. J., & Warren, S. H. (2016). A token economy made easy through ClassDojo. Intervention in School and Clinic, 52(1), 39-43.

34.Skvortsova, S., & Britskan, T. (2021). Organization of Mathematical Distance Learning in Primary School. International Journal of Research in E-learning, 7(1), 1-23.

35.Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo: psycho-policy, social-emotional learning and persuasive educational technologies. Learning, Media and Technology, 42(4), 440-453.

36.Wilson, R. M. (2017). ClassDojo. com: The Effects of a Digital Classroom Management Program (Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University).

37.Xu, B., Chen, N. S., & Chen, G. (2020). Effects of teacher role on student engagement in WeChat-Based online discussion learning. Computers & Education, 157, 103956.

38.Yen, T. V. M., & Nhi, N. T. U. (2021). The Practice of Online English Teaching and Learning with Microsoft Teams: From Students' View. Asia CALL Online Journal, 12(2), 51-57.

39.Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. M. (2018). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). The Internet and Higher Education, 37, 31-39.

Employing Digital Empowerment Tools (Educational Portal, Microsoft Teams, Class Dojo) in Managing the E-Learning Environment in the Schools of the Kingdom of Bahrain From the Point of View of its Teachers

Dr. Hamzah Mahmoud Daradkah
Ministry of Education, Kingdom of Bahrain

Abstract: This study aimed to reveal the degree of employment of digital empowerment tools (Educational Portal, Microsoft Teams, Class Dojo) in managing the e-learning environment in schools in the Kingdom of Bahrain from the point of view of its teachers. The study sample consisted of (350) male and female teachers who were randomly selected from primary school teachers. The results of the study showed that the degree of employment of digital empowerment tools (Educational Portal, Microsoft Teams, Class Dojo) in managing the e-learning environment was significantly in the three areas. The results indicated that there were no statistically significant differences on the dimensions of the educational portal employment degree scale in e-learning management due to the educational qualification and training courses, and there were statistically significant differences. It is attributed to the gender variable in favor of females, and the teaching experience is for the benefit, the experience is more than 10 years, and the results indicated that there were no statistically significant differences on the dimensions of the Microsoft Teams Employment Degree Scale in the process of teaching and e-learning attributable to For the variables of gender, academic qualification, teaching experience, and training courses, there were no statistically significant differences on the dimensions of the Class program scale. Dojo in modifying behavior due to academic qualification, teaching experience, and the presence of statistically significant differences due to the gender variable in favor of females, and training courses in favor of the effect of 10 training courses.

Keywords: Degree of Employment, Digital Empowerment, Educational Portal, Microsoft Teams, Class Dojo, e-Learning Environment Management**.**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم في مديريات التربية والتعليم في الأردن

الدكتور علي عودة الطراونة

أستاذ مساعد، جامعة الشرق الأوسط – الأردن

الدكتور ابراهيم أحمد أبو جامع

أستاذ مشارك، جامعة الشرق الأوسط – الأردن

ملخص: هدفت الدراسة تعرف السلوكات القيادية لمديري التربية والتعليم ومساعديهم في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في جميع المناطق التعليمية، وكانت أداة القياس المستخدمة؛ أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لتحديد السلوك القيادي المناسب للحالة التي صممت من قبل هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard) في مركز الدراسات القيادية في كالفورنيا معتمدين نظريتهما الموقفية. وترجمها وطورها بما يناسب البيئة العربية (المغيدي، والناجي 1998م). وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أشارت إلى أن السلوك القيادي السائد كان "السلوك القيادي المشارك" تلاه "السلوك القيادي المسوق" بينما جاء "السلوك القيادي الآمر" في المرتبة الأخيرة، أما "السلوك القيادي المفَوِّض " فلم يسجل أي تكرار. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: "مستوى الخبرة، والمنشأ الإجتماعي".

وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى لمتغيري "سنوات الخبرة، والتخصص". وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: السلوك القيادي، مديري التربية والتعليم، مساعدين مدير التربية والتعليم، مديريات التربية والتعليم في الأردن.

المقدمة:

تعددت وجهات النظر بصدد تعريف القيادة وتحديد مفهومها؛ فقد نظر بعضهم إلى القيادة على أنها مركز لعمليات الجماعة أو أن القائد بحكم مركزه في الجماعة يعمل كوسيط رئيس في تحديد بنية الجماعة، وأهدافها وأيديولوجيتها ونشاطها. إنّ تحديد مفهوم القيادة تطوّر متأثراً بتطوّر دراسة علم الإدارة العامة، ابتداءً بعصر التنظيم البيروقراطي وما تلاه من فكر حركة الإدارة العلمية، ثم عصر العلاقات الإنسانية، ثم النظريات القيادية الحديثة عامة. وقد تناول الأدب التربوي ذي الصلة مفهوم الإدارة والقيادة وفرّق بين مفهومي القيادة والإدارة، ففي الإدارة يستمد الفرد قوته من السلطة القانونية التي يعينها له مركزه الوظيفي، التي تجعل العاملين ينفذون التعليمات خشية العقوبة الواردة في هذه التعليمات، بينما تنبع القيادة من مقدرة القائد على التأثير في الآخرين ويجعلهم يقبلون قيادته اختيارياً متجاوزاً بذلك المقدرة على استعمال سلطة المركز إلى ممارسة صلاحياته المنطلقة من مهاراته ودرايته لجعل الأهداف واقعاً فعلياً.

ويؤكد (الطويل،2006) أن القيادة والإدارة مفهومان متكاملان، إذ من الضروري أن يعيش كل قائد الرؤية الإدارية وديمومة تبصر الهم الإداري الذي يتعايش معه، بمعنى آخر يجب أن يكون بين الدور القيادي والدور الإداري تناغمية في المسلمات والقناعات تشكل خلفية تتجذر فيهما الممارسات وتؤثر في بعد أداء الدورين "القيادة" و "الإدارة" مما يجعل من ممارستهما فرصة لتحقيق التكاملية المثرية لا التنافسية المحبطة. إن تكامل الدورين" الإداري والقيادي" يتطلب إعادة هندسة النظم التربوية بشكل لا

يجعل فرصة للمفاضلة بينهما بل التأكيد على تكامليتهما، إن كل ممارسة قيادية نوع من الإدارة وكذلك الممارسة الإدارية يجب أن تتم بنفس وحس قيادي. فالقيادة والإدارة تشكلان ركيزتين أساسيتين لفاعلية النظم تماماً كأهمية الجناحين للطائر. لأن الإدارة عملية يومية مستمرة يتم من خلالها تنسيق نشاطات العاملين وتفعيل المصادر المتوفرة للنظم لإنجاز مختلف المهام المنظمية على أفضل وجه ممكن. فالإدارة نشاط يتضمن مسؤولية) أبو ناصر،2008).

أما القيادة فتوجهها أكثر ارتباطاً واهتماماً ببعد الرؤى والقيم والإستراتيجيات التي تعيشها النظم الاجتماعية. فالقيادة تعنى بفن عملية التفكير والتفاكر في مجريات الأمور وفيما يُمارس ويفعل ضمن إطار هذه النظم، وهي عبارة عن محادثة ومحاورة تفاكرية تحليلية نقدية مع مكونات الموقف المعين.

مشكلة الدراسة:

تعددت وجهات النظر بصدد تعريف القيادة وتحديد مفهومها؛ فقد نظر بعضهم إلى القيادة على أنها مركز لعمليات الجماعة أو أن القائد بحكم مركزه في الجماعة يعمل كوسيط رئيس في تحديد بنية الجماعة، ووجودها، وأهدافها وأيديولوجيتها ونشاطها. إن مثل هذا التوجه يلفت الانتباه إلى أهمية بنية الجماعة وعملياتها في دراسة القيادة، ولكنه أقرب إلى التعريف الشعبي أو الجماهيري للقيادة، الذي ينظر إلى القائد على أنه إنسان متفوق عن جماعته، ويتقدم عليها بعض الخطوات بحيث لا يسهل تخطيه. وحيث لم يسبق أن تم تناول دراسة السلوك القيادي في المملكة الأردنية الهاشمية حسب علم الباحث؛ فقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم في المملكة الأردنية الهاشمية، باعتبارهم أعلى قيادة تربوية في المناطق والمحافظات التي تحت إدارتهم، وأوسع الفئات القيادية صلاحية، من جهة صناعة القرار، فهم بذلك من أبرز المكونات المؤثرة في الأداء المنظميّ. وهو أمر يبرز موقع هذه الدراسة ويشجع على تحديد المشكلة ودراستها.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة: ما السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم في الأردن؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما السلوك القيادي التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم؟

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في السلوكات القيادية لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم، تُعزى إلى متغيرات: سنوات الخبرة، ونوع الإدارة التعليمية، والمنشأ الاجتماعي، والتخصص؟

أهمية الدراسة:

تُعد هذه الدراسة ذات أهمية بالغة وذلك للاعتبارات التالية:

-أهميتها لمؤسسات المجتمع للارتقاء بأدائها بما يحقق متطلبات التنمية المستدامة.

-أهميتها لمتخذي القرار في الجامعات الأردنية وذلك بتفعيل دور الجامعة في تحقيق المسؤولية المجتمعية وفق متطلبات التنمية المستدامة.

-أهميتها للباحثين والدارسين بالرجوع للموضوعات والأدب النظري التي تطرقت لها هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم.

-التعرف على الفروق في السلوكات القيادية لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تبعاً لمتغيرات: سنوات الخبرة، ونوع الإدارة التعليمية، والمنشأ الاجتماعي، والتخصص.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على مديري التربية والتعليم في المملكة ومساعديهم والمنتظمين في عملهم في العام الدراسي (2021/ 2022).

مصطلحات الدراسة:

اشتملت على المصطلحات التالية: السلوك القيادي، وإدارات التربية والتعليم، ومديرو التربية والتعليم.

السلوك القيادي: تبنت الدراسة إجرائياً تعريف (Hersey & Blanchard, 1988) للسلوك القيادي، وهو: أسلوب السلوك الذي يمارسه القائد في أغلب الأحيان والذي يسعى من خلاله إلى التأثير في نشاطات الأفراد أو الجماعات لتحقيق أهداف معينة. وتعتمد هذه الدراسة إجرائياً على نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية والتي تحتوى على ثلاثة محاور أساسية، وأهم مفاهيم هذه النظرية أنها تؤمن بعدم فاعلية أسلوب قيادي بعينه وإنما تعتمد درجة الفاعلية على مدى ملاءمة الأسلوب القيادي لموقف محدد بعينه. (Hersey & Blanchard, 1988). ومن خلال التفاعل تنبثق أربعة أساليب قيادية، هي:

أسلوب الآمر (عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة).

أسلوب التسويق (عالٍ في التوجيه والمساندة).

أسلوب المشاركة (عالٍ في المساندة ومنخفض في التوجيه).

الأدب النظري:

أولًا: القيادة:

تسعى المؤسسات التربوية للوصول إلى رؤية مستقبلية واضحة، مبنية على خطط استراتجية قابلة للتنفيذ، وهذا لا يتم إلا بوجود قيادات تُسهم في الوصول بها إلى الأهداف المرجوة، ولا يقتصر ذلك على القائد التربوي فحسب، بل ينعكس سلوكه القيادي على نظام المؤسسة بشكل عام.

فالقائد إنسان له مقاصد ويعيش معتقدات وقناعات يؤمن بها تتعلق بجوهر النظام التربوي وواقعة والشكل الذي يفترض أن تكون عليه هذه النظام. وهو معنى أيضاً بطرح تصوراته وقناعاته بشكل يُمَكِّنة من استقطاب الآخرين لدعمها.(الطويل، 2006) إن التعامل مع هذه الأطروحات يتطلب مناقشة ما الذي يعنيه مصطلح قيادة؟ لقد تعددت الاجتهادات حول هذا المفهوم فالبعض يرجع به ليعني مكتباً أو مركزاً، بينما البعض الآخر يقصد به المقدرة على القيادة من منطلق أن هناك قليلاً من الأفراد يتمتعون بمقدرات قيادية بينما فئة أخرى ترى أن القيادة تعنى العمل مع الآخرين والتشارك معهم لإنجاز أهدافٍ

متفقٍ عليها. ويعرّفها البدري (البدري، 2001) بأنها: مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة. وعرفّها(العامري والغالبي،2007) بأنها المقدرة على التأثير على الآخرين: أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والمقدرة على توجيههم لتحقيق الأهداف المتوخاه. وهي المقدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل والمقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والمقدرة على وضع إطار لعمل الإفراد والجماعات وبناء وتعظيم الروح لمجموعة العمل. كما عرّفها رونيه ليكرت (Rensis Likert) والمشار إليه في حريم (2004) فقد عرّف القيادة بأنها "مقدرة الفرد على التأثير في شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم، وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة".

يتضح مما سبق أنّ أيّ تعريف للقيادة يجب أن يضم مضامين تتجاوز الاهتمام ببعد القيادة إلى بعد صيانة القيادة واستمراريتها. فالقيادة تقدم خدمة مستمرة في عمل الجماعة مثل تحقيق أهدافها، وحل مشاكلها وتجسيد توقعاتها، ولخدمة مفهوم القيادة فإنه من الأفضل أن تعرّف القيادة في ضوء متغيرات لها أثارها في تمايز أدوار الجماعة وفي المحافظة على صيانة هذه الأدوار وتنميتها.

مصادر قوة/ تأثير القائد:

اهتم كثير من الباحثين بكيفية ممارسة عملية القيادة، وبالتحديد مصادر القوة ووسائل وأدوات التأثير التي يمكن أن يستخدمها القائد في التأثير على الأفراد وتعديل سلوكهم وأفعالهم. ومن الدراسات المشهورة في هذا المجال تلك التي قام بها رفن وفرنش(Bertram Raven, John French) إذ حددا مصادر قوة القائد بخمسة مصادر أساسية يستند إليها القائد في التأثير على الآخرين وهي: (Fulmer, 1998) (ماهر،2003):

1. قوة المكافأة، وتستند إلى إدراك المرؤوس بأن الامتثال لرغبات الرئيس سيؤدي إلى حصوله على عوائد إيجابية معنوية ومادية.
2. قوة الإكراه والقسر، وتستند إلى الخوف، إذ يدرك المرؤوس بأن عدم التزامه وتقيده بأوامر وتوجيهات الرئيس يمكن أن تؤدي إلى قيام الرئيس بفرض عقوبة عليه، أي أن المرؤوس يتوقع بأن العقاب سيكون نتيجة عدم موافقته على أفعال واتجاهات ورغبات الرئيس.
3. قوة الشرعية، وهذا النوع من القوة يستمد من المنصب والوظيفة التي يشغلها الرئيس في السلم الهرمي للمنظمة.
4. قوة الخبرة، وهي تستند إلى الخبرة والمهارة التي يمتلكها الشخص، والتي إذا توافرت في الرئيس تزيد من احترام المرؤوسين له وامتثالهم لتعليماته، ويزيد كذلك من احترام نظرائه له.
5. قوة الاقتداء والإعجاب، وتعتمد على تقمص المرؤوسين لشخصية الرئيس إذ ينال إعجابهم به لما يتمتع به من سمات شخصية، أي أن المرؤوس يمكن التأثير به بسبب إعجابه بالرئيس.

أما يوكل (Yukle,1981) فقد ميزّ بين إحدى عشرة أداة ووسيلة للتأثير القيادي بعضها شخصية تتعلق بالقائد ذاته، وبعضها رسمي. وهذه الوسائل هي (ماهر، 2003):

1. المطلب المشروع: للرئيس حق الطلب من المرؤوس الامتثال لأوامره وتوجيهاته في مجالات العمل.
2. قوة المنفعة والعائد: يستخدم القائد وسائل الترغيب التي تجعل التابعين يستجيبون له نتيجة لما سيعود عليهم من عوائد.
3. قوة القسر والإكراه: ويمكن للقائد أن يحصل على امتثال التابعين بوسائل تعتمد على استخدام القسر أو التهديد باستخدامه.

الاستمالة القائمة على الرشد: يلجأ القائد إلى استمالة المرؤوسين وإقناعهم بأن السلوك المطلوب أداؤه يمثل أفضل الطرق لإشباع حاجاتهم أو لتحقيق طموحاتهم.

4. قوة الخبرة: وهي تستند إلى الخبرة والمهارة التي يمتلكها الشخص.

5. الإلهام: يستطيع القائد أن يحصل على امتثال التابعين من خلال التركيز على القيم والمثاليات التي يلتزم بها التابع.

6. تطوير أو تغيير القيم والاعتقادات: يمكن أن يلجأ القائد إلى تكوين وتطوير قيم واعتقادات لدى التابعين (الإخلاص والشرف والنزاهة والطاعة) يستخدمها فيما بعد أساساً للحصول على التزام العاملين.

7. تطويع القائد للمعلومات: يستطيع القائد التأثير على الأفراد من خلال عملية اتصاله وتواصله مع مرؤوسيه والتحكم بنوع المعلومات وكمها وتفسيرها وتحليلها للتأثير على سلوك الأفراد.

8. تطويع ظروف البيئة: وذلك من خلال التصميم والتنظيم وتوفير الأدوات والوسائل والتقنيات والتسهيلات والإجراءات وتشكيل فرق و جماعات العمل في المنظمة بهدف تيسير تحقيق الأهداف.

9. الإعجاب وقوة الكاريزما: يعتمد القائد على إعجاب التابعين به وانتمائهم لشخصه وتأثير ذلك على أدائهم.

10. المشاركة في القرار: فمن خلال إشراك المرؤوسين في عملية صناعة القرار وحل المشكلات، يستطيع القائد التأثير على سلوك الأفراد.

وبمقدار ما يمتلك القائد من هذه المصادر، يتنامى تأثيره على الأفراد للامتثال بتحقيق توجيهاته وأهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية.

نظريات القيادة: ركزت على تحديد العوامل التي تؤدي إلى فعالية القائد، وهل بالإمكان تحديد خصائص أو أنماط سلوكية أو مواقف تمايز أساليب القيادة وأي أسلوب أكثر فاعلية من غيرها من الأساليب؟ وفيما يلي عرض لأهم المداخل الرئيسة للقيادة.

أولا.مدخل نظريات السمات: تأثرت بدراسة جالتون (Galton,1879) عن القيادة تحدث فيها عن الخلفية الوراثية للرجال العظماء، فقد قبلت المجتمعات القديمة قادتها على أساس شجاعتهم الفيزيقية حيث كان يتم اختيار الأقوى كزعيم، وكان من مهامهم الأساسية كسب الحروب. وتقوم على مسلمة:

بأن القادة يولدون ومعهم موهبة القيادة، وأنه توجد فيهم خصال تميزهم عن تابعيهم. ويذكر (هيجان،1993) أن أوائل الباحثين في القيادة لم يكونوا متأكدين من السمات الأساسية للقيادة الفعّالة، ولكنهم كانوا على ثقة من إمكانية تحديد هذه السمات بالبحوث التجريبية. ولقد أجريت الكثير في الفترة بين 1904-1948م، وكان الأسلوب العام في هذه الدراسات مقارنة القادة بغير القادة، وذلك لإدراك الفروق ذات الصلة بالصفات الجسمية، والشخصية، وكذلك المقدرات. وقد قام ستوجدل (Stogdill, 1981) بتحليل (52) اثنين وخمسين دراسة نشرت عام 1945م، لتحديد ما إذا كانت هذه الدراسات قد احتوت على عوامل مشتركة، وتم ذكر العوامل بناءً على تكرارها في ثلاث دراسات أو أكثر. إن نظرية السمات بنت أسسها على تتبع ووصف الخصائص الشخصية والاجتماعية والذهنية للقائد الناجح للاسترشاد بها عند اختيار القائد. وإن كان يؤخذ على هذه النظرية عدم مقدرتهما على تقديم تفسيرات منطقية للسلوك القيادي، غير أنها ألقت الضوء على أن للقيادة سمات يمكن اكتسابها وتعديلها. (العديلي،1995) وبالرغم من أن نتائج دراسة السمات مفيدة في تحديد خصائص قيادية بارزة، إلا أن المعلومات التي تساعد على التنبؤ بالقادة المؤثرين محدودة . لأن قائمة السمات الهامة للقيادة لا حد لها، وتزداد بمرور الوقت ولم تظهر مجموعة محددة من السمات يمكن أن تميز القادة الناجحين من غير الناجحين. ويؤكد كلٌّ من أندرو ومارك (Andrew,& Mark..1987) أن التركيز على السمات الفردية لا يوضح بالفعل ما يقوم به الفرد في موقع القيادة. فالسمات تحدد من هو القائد ولا تحدد الأنماط السلوكية التي يبديها الفرد في محاولة التأثير على أفعال المرؤوسين. كما يلاحظ في هذا المدخل تأثير المرؤوسين على القادة فقط، فالتأثير هو العلاقة بين شخصين أو أكثر، ولذلك فإن التركيز على طرف واحد فقط من علاقة التأثير لا يعطى الصورة الكاملة للقيادة. ومع ذلك كله لا يمكن إغفال مساهمة هذه النظرية في الفكر الاداري لأن السمات موجودة، والناس يميلون النظر إلى السمات على أنها من معايير التمييز بين القادة.

ثانيًا: المدخل السلوكي:

اتجه العلماء السلوكيون إلى التركيز على السلوك الفعلي للقائد، والكيفية التي يتصرف بها، وذلك لعدم الاقتناع بمعطيات نظريات السمات، وانطلق ذلك من الاعتقاد بأن القادة المؤثرين يستخدمون نمطا أو أسلوباً معيناً في قيادة الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معينة، مما يؤدي إلى مستوى عال من الإنتاجية والروح المعنوية. وقد ركزّت النظريات السلوكية على فعّالية القائد وليس على مظهره. ومن أبرز دراسات المدخل السلوكي للقيادة ما يلي:

أولاً: دراسات جامعة ولاية أوهايو في القيادة: أدت إلى تحديد عاملين لوصف سلوك القائد: (هيجان، 1993) الأول: يتعلق بالمدى الذي يتمكن فيه القائد من تحديد وتصميم بنية دوره وكذلك أدوار العاملين معه في سعيه لتجسيد الهدف/ الأهداف المرسومة وقد أطلق على ذلك ''بعد بلورة البنية''. والثاني: يتعلق باحترام مشاعر العاملين ومراعاتها ويتضمن جو من العلاقات الوظيفية المتصفة بالثقة المتبادلة، واحترام آراء التابعين. وتم اعتماد هذين البعدين بصورة نهائية في الأداة المشهورة لوصف سلوك القائد((L.B.D.Q. والذي قام هالبن (Halpin) وونر (Winer) بتعديله إلى (130) فقرة. ويوضح الجدول رقم (1) نتائج دراسات جامعة أوهايو لدراسة السلوك القيادي:

الجدول 1. نتائج دراسات جامعة أوهايو لأنماط السلوك القيادي(عياصرة،2003)

البعد	بعد البنية (الهيكلة) Initiating Structure		
	المستوى	عالٍ	منخفض
بعد الاعتبارية	عالٍ	أداء عال. مستوى تظلم منخفض. مستوى ترك العمل منخفض.	أداء منخفض. مستوى تظلم منخفض. مستوى ترك العمل منخفض.
	منخفض	أداء عال. معدل تظلم عال. معدل ترك العمل عال.	أداء منخفض. معدل تظلم عال. معدل ترك العمل عال.

ويتضح من الجدول السابق أن القائد ذو المستوى العالي على بعدي البنية والاعتبارية، لديه أفضل الشروط في بيئة العمل من أداء مرتفع، وتدني مستوى التظلم وترك العمل، بينما تكون الشروط في أسوأ أحوالها إذا كان وضع القائد منخفضاً على هذين البعدين حيث يكون الأداء متدنياً، مع ارتفاع مستوى

التظلم، وقد ذكر باس وستوجدل (Bass&Stogdill.1990) أنّه بتحليل وصف بيانات(107) من العاملين لنمط قيادة مديريهم باستعمال مقياس وصف سلوك القائد (L.B.D.Q.) وجد أن تتطابق نمط القائد مع حاجات العاملين، أنتج أقصى درجة من رضا العاملين عن القيادة على الرغم من عدم شمول هذا الرضا لباقي عناصر الموقف كالعمل أو شروط العمل.(أبو ناصر، 2008). وانصب إسهام دراسة جامعة أوهايو على التمييز بين نوعين من أنماط القيادة، وتوضيح وظائف القائد في كل من هذين السلوكين. إلا أن الدراسات لم تستطع أن تثبت تميّز أحد النمطين على الآخر. وذلك لعدم أخذ دراسات أوهايو للاعتبارات الموقفية والبيئية للقيادة في الحسبان. وهذا ما تناولته دراسات لاحقة واعتبرته عناصر وسيطة في تعرف العلاقة بين نمط القيادة من ناحية، والمؤثرات السلوكية لأداء المرؤوسين من ناحية أخرى.

ثانياً: دراسة جامعة ميتشيغان: تبلورت هذه الأفكار في أربعينيات القرن الماضي، وتعلقت الدراسات بالطريقة التي يتفاعل بها القائد مع التابعين في صناعة القرارات. وفي إطارها تم مقابلة مجموعة كبيرة من المديرين ومرؤوسيهم، وحددت هذه البحوث نوعين من سلوكيات القادة هما:

1.التركيز على العمل. 2. التركيز على العاملين.

إن المدرين الذين يعتمدون سلوكيات تركز على العمل يمنحون اهتماماً عالياً لكيفية أداء العمل من قبل العاملين وتوضيح إجراءات العمل، واهتماماً عالياً بالأداء. أما المديرون المستخدمون لسلوكيات تركز على العاملين، فإنهم يطورون مجاميع العمل ويهتمون برضا العاملين عن أعمالهم وأن من أهم أولوياتهم رفاه العاملين. إن هذين الأسلوبين لسلوك القائد يمثلان نهايتين على خط مستقيم في أطرافها الأول تركيز تام على العمل وفي الطرف الآخر تركيز تام على العاملين. وفي إطار دراسات ميتشيغان تم بحث هذين الأسلوبين بتعمق وافترضوا أن سلوك القائد الذي يركز على العاملين بشكل عام أكثر فاعلية من الأسلوب الآخر. (العامري والغالبي،2007). أبدى بعض المحللين ملاحظات متعلقة بدراسات جامعة ميتشيغان وجامعة ولاية أوهايو، و تركزت معظمها على جانبين:(Androw& Mark.1987)،

أولاً: هناك بعض الشواهد التي توضح أن أسلوب أو سلوك القادة يتغير من موقف لآخر. فقد يتبع أحد القادة، مثلاً، الأسلوب الذي يهتم بالعاملين في الظروف العادية، أو حينما يسير نشاط الجماعة بسهولة ويسر. أما في الظروف الملحة، وتزايد الضغط لإنجاز العمل في مواعيد محددة، فقد يغير القائد سلوكه ليكون موجها نحو الوظيفة، ثانياً: أنه لم تؤخذ في الحسبان العوامل الموقفية الأخرى، مثل: درجة تماسك الجماعة، أو طبيعة الخصائص الشخصية للمرؤوسين، أو طبيعة المهام. فقد يكون سلوك قائد الجماعة غير المتجانسة مختلفا عن سلوك قائد الجماعة المتجانسة حتى ولو كانوا يؤدون نفس المهام.

ثالثاً: إسهامات ليكرت: اشتهر نظام ليكرت لاقتراحه أربعة أنواع مناخية مختلفة عرفت بالأنظمة الإدارية (عياصرة،2003).

الأول: النوع التسلطي الاستغلالي، وفيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين دون مشاركتهم، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف وعدم الثقة على العلاقات بين الإداري والمرؤوس، الثاني: التسلطي الهادف، وفيه تتخذ القرارات عبر تسلطية هادفة، وبالرغم من الفروق بين هذين النظامين إلا أنهما متقاربان لدرجة تجعل من الممكن وضعهما معا، فالقادة الذين يتبعون النظام الأول والثاني يتصفون بأنّهم مركزيون، ينظرون إلى التابعين على أنهم أقل ولاءً للمجموعة وأقل تعاوناً وإنهم أقل واقعية للأداء، الثالث: الاستشاري، وهنا تُبدي الإدارة قدراً ملحوظاً من الثقة في العاملين ولكنه ليس كاملاً، بحيث يوجد قدر من التفاعل والاتصال المتبادل بين القادة والعاملين، ويتم تفويض جانب لا بأس به من السلطات للمستويات الأدنى، الرابع: المشاركة الجماعية، اذ توجد الثقة الكاملة في كل الأمور، ويتفهم القائد جيداً مشكلات التابعين، ويسمح لهم بالاشتراك الكامل في صناعة كل القرارات التي تعنيهم.

ويفترض ليكرت (Likert,1967) أن السلوك الرابع هو السلوك الأمثل والأكفأ؛ لأنه يزيد الإنتاج ويعزز مستوى الرضا بين العاملين على حد سواء، ويجعل جميع أفراد المجموعة يعملون كوحدة واحدة حيث يشعر الجميع بروح الفريق وبالأهداف المشتركة بين العاملين والمنظمة؛ مما يؤدي إلى توافر الدافعية

لدى العاملين. ويذكر ان هناك ثلاثة مبادئ أساسية للنظام الرابع(System 4) الذي يتصف بالمشاركة وهذه المبادئ هي:

1. مبدأ العلاقات المساندة، وهو مبدأ عام يستطيع أن يستعمله كل أعضاء المنظمة لتنظيم علاقاتهم مع بعضهم البعض. ويتضمن السلوك المساند إظهار الثقة، وكذلك الصداقة والتقدير.

2. مبدأ الإشراف الجماعي، وهو عكس ما يستخدم في النظامين الأول والثاني، فنموذج التفاعل رجل لرجل ومبدأ الإشراف الجماعي يسهل مشاركة التابعين في صناعة القرارات.

3. مبدأ طموحات الأداء إذ يتوجب على المديرين أن يوجهوا المرؤوسين في وضع الأهداف الواقعية السامية.

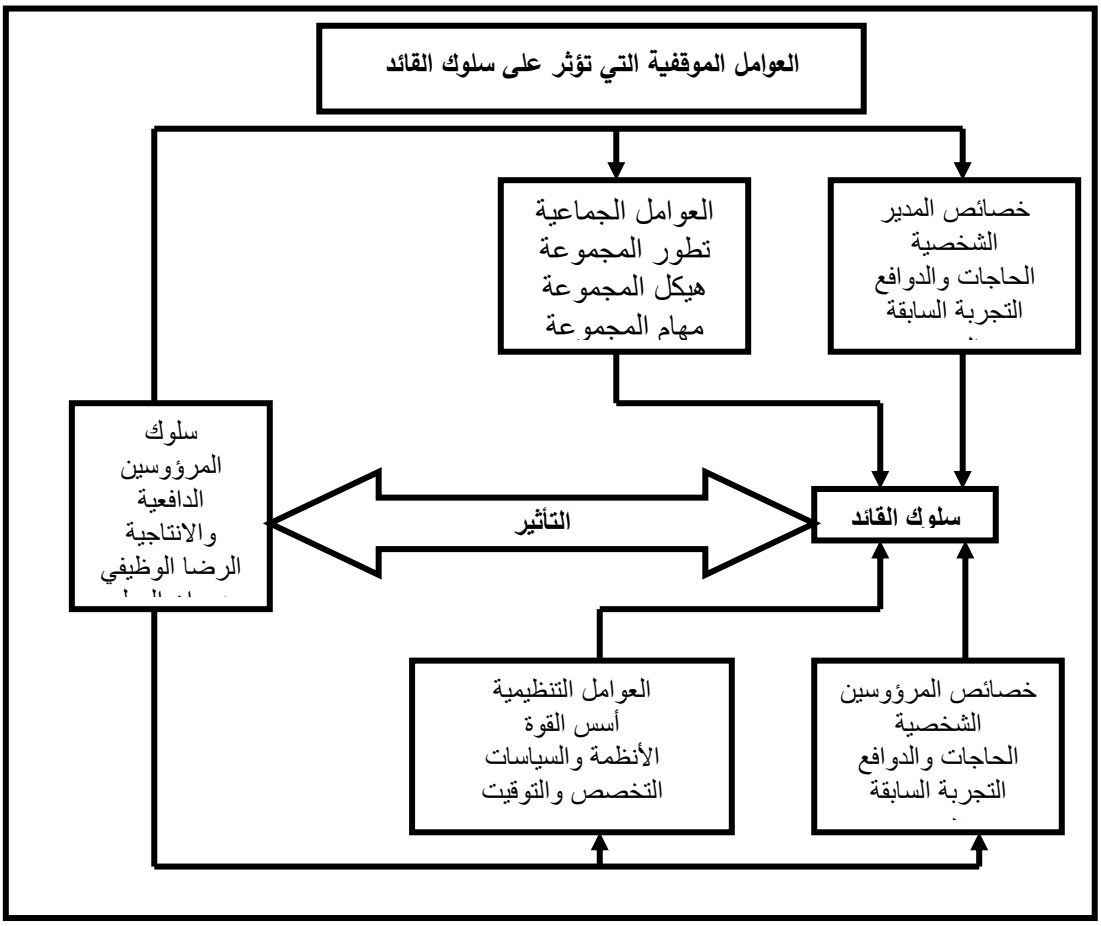
رابعًا: نموذج الشبكة الإدارية: قام بليك وموتون (Blake and Mouton) بتطوير نموذج عرف باسم الشبكة الإدارية المتسامتة، وذلك ضمن أطار بعدي السلوك القيادي المشار إليهما في دراسات جامعة أوهايو، ووفق هذه الشبكة يتم النظر إلى سلوك أي قائد على أساس شموله لهذين البعدين، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساوياً فأحياناً قد يكون سلوك القائد منصباً على الاهتمام ببعد العاملين ومراعاتهم وقليل الاهتمام ببعد البنية، أو قد يكون عالي الاهتمام ببعد البنية وقليل الاهتمام فيما يتعلق ببعد العاملين ومراعاتهم، أو قد يكون عالي الاهتمام ببعد البنية ومراعاة العاملين على حد سواء، أو قليل الاهتمام في البنية ومراعاة العاملين على حد سواء. (ماهر،2003).

النظريات القيادية:

أولًا: النظرية الموقفية في القيادة: أدرك الباحثون، قصور النظريات السلوكية، ومن ثم بدأوا استحداث مداخل جديدة لدراسة القيادة، تركز على النظريات الموقفية الأكثر تعقيدا. لقد وضعت أعمال الباحثين في مجال السمات وأنماط السلوك، أساساً هاماً لدراسة القيادة في المنظمات، حيث دلت نتائج هذه الأعمال على أنّ أكثر الطرق فعالية للقيادة تتوقف على الموقف المعين. هذه النظرية لا تؤمن أن نجاح القائد يستند إلى صفاته الشخصية فقط. وإنما تعلل نجاحه إلى عوامل خارجية أخرى، وتؤكد هذه النظرية

على أن القائد هو وليد الموقف وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وأن الظروف البيئية بكل محتوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها هي الأساس في بروز القائد (مصطفى والنابه، 1986). فقد يكون الشخص لديه مؤهلاتٍ وصفاتٍ تؤهله ليكون قائداً في موقف معين ، بينما لا تؤهله هذه الصفات ليكون قائداً في موقف آخر، ومن هنا فنجاح القائد في منظمة ليس دليلاً على نجاحه بالضرورة في منظمة أخرى. والنظرية الموقفية تقدم مفهوماً دينامياً للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط، وإنما تربطها بمتغيرات الموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف، والمتغيرات المرتبطة بها هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة الشخص القائد وفرص نجاحه. كما أنها من ناحية أخرى تقدم مفهوماً مرناً للقيادة، وذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد ممن تتوافر فيهم سمات معينة. كما أن من مظاهر مرونتها رفضها للمفهوم بأن القادة يولدون ولا يصنعون، وتأكيدها على أن هناك بعض السمات والمهارات القيادية يمكن اكتسابها بالتعليم والتدريب. (عبدالباقي، 2002). ويشير كلٌ من زيلاجي و والاس (Szilagyi & Wallace, 1981). إلى أن أهم ما يؤثر في سلوك القادة أربعة متغيرات موقفية: أولاً: خصائص المديرين الشخصية كالذكاء والثقة بالنفس، وحاجاتهم، ودوافعهم، وثقافتهم، ثانياً: خصائص التابعين، وتشمل حاجاتهم، ودوافعهم، وثقافتهم، ثالثا: خصائص الجماعة وتشمل تماسكها وتعاونها وفعالية نموها، رابعاً: عوامل منظمية تتعلق بنوع المنظمة ومصادر القوة فيها وطبيعة ضغوط العمل التي تعيشها عملية صناعة القرارات فيها.

والشكل رقم (1) يقدم ملخصاً لهذه العوامل:



الشكل 01. العوامل الموقفية التي تؤثر في سلوك القائد المصدر: (Andrew &Mark, 1987)

ومن أهم النماذج التي تمثل تطور مفهوم القيادة في مجال الموقف والتي تشترك في عناصر رئيسية، ما يلي:

أولاً: أنموذج الظروف المتغيرة لفعالية القيادة: قام فيدلر((Fiedler,1967بتطوير أنموذج أسماه نموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة الذي يعتمد على المواءمة بين نمط القيادة وبين مدى ملاءمة الموقف القيادي نفسه، ويرى أن ملائمه الموقف للنمط القيادي يعتمد على ثلاثة عوامل: تحدد فاعلية القائد أو عدمها، وهي: الأول: وهو علاقة القائد بالعاملين في المنظمة ويرى أن هذا هو أكثر العوامل أهمية في

مدى ملاءمة الموقف، الثاني: وهو بنية المهام، أي وضوح الأهداف والواجبات والمهام للعاملين ويأتي هذا العامل في الدرجة الثانية من الأهمية في مدى ملاءمة الموقف، الثالث: قوة المركز، وتعني مقدرته على التأثير بما يمنح من سلطة رسميه في توجيه سلوك جماعة العمل، ويرى أن هذا العامل يأتي في المرتبة الثالثة من حيث التأثير في مدى ملاءمة الموقف. ويشير الطويل (الطويل، 2006) إلى أن هذا البعد الثالث يتألف من عوامل رئيسة ثلاثة: العامل الأول: هو علاقة القائد/ الفرد. ففي المواقف التي تكون فيها هذه العلاقات ايجابية فإنه سيكون للقائد تأثير أكبر مما لو لم يكن القائد محبوباً من جماعته أو اتسمت علاقاته بهم بالسلبية، العامل الثاني: يتعلق بسلطة القائد الرسمي، فكلما زادت مقدرته وإمكانية ممارسته لفعاليات ايجابية وسلبية كلما زادت مقدرته على التأثير، العامل الثالث: يتصل هذا العامل حسب رأى فيدلر بدرجة قولبته وتشكيلته للمهمة أو عدم قولبتها فكلما كانت المهمة محددة ضمن بناء معين كلما سهل على القائد إخبار تابعية بما يجب أن يقوموا به. وقد طورّ فيدلر استبانه تحتوى على (16) صفة ثنائية القطب مثل: (مسر ـ غير مسر، فعال ـ غير فعال) وأطلق عليها استبانه زميل العمل الأقل تفضيلا. وتهدف الاستبانة الحصول على معلومات تتصل بعلاقة الفرد ومقدرته على العمل مع الآخرين وذلك عبر سؤالٍ محددٍ نصه: "فكّر بكل زملاء العمل الذين سبق أن كانوا معك". ثمّ صنّف مستخدماً سلماً ذا صفات ثنائية القطب شخصاً واحداً كنت أقل ما يمكن مقدرة على العمل معه. ويفترض فيدلر في ضوء الإجابة التي يتم الحصول عليها، يمكن تحديد التوجه القيادي للمستجيب. فإذا ما كانت النظرة إلى زميل العمل الأقل تفضيلا تتسم بشكل من الإطراء النسبي، فانه يقترح بأن المستجيب يمكن اعتباره من المهتمين بشكل رئيسي بالعلاقات الشخصية الجيدة مع زملائه في العمل، ولكن إذا لم تتسم النظرة إلى زميل العمل السابق نفسه بالإطراء النسبي وكانت نسبياً غير ايجابية، فإن المستجيب يكون مهتما بشكل رئيس بالأداء الجيد أو أنه ذو توجه مهامى (Task – Oriented)). (الطويل, 2006). وتكون المواقف ملائمة للقائد إذا كانت العوامل الثلاثة مرتفعة، فإذا كان القائد يلقى قبولاً بصفة عامة من المرؤوسين (البعد الأول مرتفع) وإذا كانت المهام التي تحويها الوظائف محددة وواضحة (البعد الثاني مرتفع)، وإذا كانت هناك قوة وسلطة ممنوحة للمنصب الذي يشغله القائد (البعد الثالث مرتفع)، فإن

الموقف سيكون أكثر ملاءمة والعكس صحيح. (العبادلة،2003)، ويعزو فيدلر كون القائد المرتبط بالمهام أكثر نجاحاً في المواقف الملائمة جداً وغير الملائمة جداً إلى أنه في ظروف المواقف الملائمة جدا والتي كون القائد فيها متملكا للقوة في منصبه الرسمي، ومتملكاً للدعم غير الرسمي، ومهامه مهيكلة بدقة تكون الجماعة (الأعضاء) في حالة استعداد للانقياد والتوجيه، أما بالنسبة لملاءمة نمط القيادة نفسه في الظروف أوالمواقف غير الملائمة جداً، أفضل كثيراً من القائد الذي لا يتخذ قراراً على الإطلاق، وعلى الرغم من النقد الموجه لهذا النموذج من حيث أنه اعتمد منهجية غير سليمة في قياسه لتحديد السلوك القيادي وكذلك في عينة الدراسة، فإنه يعتبر إسهاماً متميزاً كف عن أهمية التداخل بين المتغيرات المختلفة للموقف القيادي (العديلي، 1995). ومن ذلك النقد الموجه ما أشار إليه كلٌّ من أندرو ومارك (Andrew& Mark,1987) حيث ذكرا أن العديد من الدراسات التي قامت بفحص نموذج فيدلر قد أبرزت عدداً متزايداً من المشكلات المتعلقة بالنموذج تشمل الآتي:

هناك تساؤل يتعلق بما يقيسه معيار زميل العمل الأقل تفضيلا بالفعل. إضافة إلى ذلك فإن مسألة ارتباط هذا المقياس بالأسلوب القيادي للمدير تبقى غير مؤكدة، سواء أكان هذا المقياس يستخدم لقياس الشخصية أم طريقة الدافعية. ولا توجد شواهد في البحث تؤيد تنبؤات الوحدة الموقفية بصورة مناسبة، كما أنه من المحتمل أن يؤثر نمط القيادة على بعض العوامل الموقفية. فقد يؤدي الأسلوب الموجه نحو العاملين – على سبيل المثال – إلى تحسين علاقات القائد والأعضاء، بمرور الزمن، من ضعيفة إلى جيدة، غير أن مثل هذا التغيير قد يؤدي إلى تحرك الإجابات من الوحدة الخامسة إلى الوحدة الأولى ، حيث يصبح الأسلوب القيادي الذي يركز اهتمامه على العاملين غير مناسب. والسؤال هنا : هل ابتعد المدير – في هذه الحاله– عن الوظيفة ؟

وعلى الرغم من تلك الانتقادات التي وجهت لنموذج فيدلر، فقد قدم النموذج إضافةً هامةً لدراسة القيادة في المنظمات، وسيستمر كمصدرٍ هامٍ للأفكار والقضايا والفرضيات حول القيادة الموقفية. وأهم من ذلك كله فإنه يشير إلى عدم موضوعية وصف القيادة بأنها حسنةً أو سيئةً، بل إنّ النظرة الموضوعية تتركز في إمكانية فعالية الأسلوب القيادي لأي مدير في أحد المواقف وعدم فعالية ذات الأسلوب في موقف آخر.

ثانياً: نظرية الأبعاد الثلاثة للقيادة: طورّ ريدن (Reddin ,1970) الشبكة الإدارية لكل من بليك وموتون عام 1964 وأضاف لهما بعداً ثالثاً وهو بعد الفاعلية، وسمي نموذجه ذو الأبعاد الثلاثة فقد حلل الأسلوب القيادي إلى إبعاد ثلاثة وأطلق عليها مسميات جديدة:(الطويل،2006) بعد المهمة، أوالتوجه نحو المهمة، أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحصيل الهدف، وبعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقة، أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإدارى لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة، واحترام آراء التابعين وأفكارهم ومشاعرهم، وبعد الفاعلية، التي يمكن فهمها فقط في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإدارى الأهداف المتعلقة بدوره. والتي يعتبر مسؤولاً عنها. وبعد الفاعلية شأنه شأن البعدين السابقين لا يتم التعامل معه من خلال أي علاقة إما أن تكون هناك فاعلية أو أن لا تكون. حيث أن التعامل مع أبعاد (ردن) الثلاثة يتم على أساس مقياس متصلContinum)). ويمكن استخدام نموذج ردن الثلاثي الأبعاد لتحديد أربعة أساليب أساسية في القيادة (أبو ناصر، 2008).

الأول: ويتميز باهتمام قليل بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات. وقد أطلق عليه ردن مصطلح منفصل، والثاني: يتميز باهتمام قليل بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات. وقد أطلق عليه مصطلح متصل، والثالث: يتميز باهتمام عال بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات، وقد أطلق عليه ردن مصطلح متفان، والرابع: يتميز باهتمام عال بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات وأطلق عليه ردن مصطلح متكامل.

وقد بيّن ردن أنه إضافة إلى أسلوب القائد؛ فإن للموقف عوامله التي يمكن تحديدها في خمسة عوامل هي(أبو ناصر،2008): المناخ النفسي في النظام.

التقنية المستخدمة في تنفيذ العمل.

العلاقات مع الرؤساء

العلاقات مع الزملاء.

العلاقات مع التابعين.

ثالثاً: نظرية دورة الحياة: نظرية دورة الحياة طورها هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1988) على أساس الدراسات السابقة التي اعتمدت على عاملي الاهتمام بالناس (Hersey & Blanchard, 1988) والاهتمام بالإنتاج (Task behavior) وأضافا عنصرا جديداً وأطلقاً عليه نضوج العاملين (Maturity of Follwer) كأهم عامل من عوامل الموقف التي تحدد مدى نجاح أو فشل الأسلوب القيادي هذا بالإضافة إلى استبعادهما الاعتقاد بفاعلية أسلوب قيادي بعينه كما هو واضح في دراسة جامعة أوهايو (Ohio) وكذلك بليك وموتون. وترتكز فلسفة نظرية هيرسي وبلانشارد على عدم وجود أسلوب فعال بعينه وإنما لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه وإن أي أسلوب يستخدم من الأساليب القيادية يكون فعالاً حسب الموقف، فإذا كان الأسلوب يتناسب مع الموقف فإن الأسلوب يكون فعالاً والعكس، ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين العناصر الثلاثة: الاهتمام بالناس، وبالاهتمام بالإنتاج، والنضوج الوظيفي. وحددت النظرية المتغير الموقفي بمدى نضج المرؤوسين ويطلق البعض عليه استعداد اوجاهزية المرؤوسين لإنجاز العمل. وتعتمد النظرية على تفاعل كل من مقدار التوجيه (السلوك المهتم بالعمل) من قبل القائد ومقدار الدعم العاطفي / الاجتماعي (الاهتمام بالعلاقات) الذي يقدمه القائد، ومستوى النضج (الاستعداد)الذي يظهره الأفراد في عمل معين. وبالنسبة لسلوك القائد (السلوك القيادي) فقد استعانت النظرية بما قدمته الدراسات والنظريات الأخرى. وأما بالنسبة لنضج (استعداد) الفرد فقد استندت النظرية إلى كتابات آرجريس (Argyris). ويقاس النضج (الاستعداد) بمقدرة المرؤوسين على تحديد أهداف عالية قابلة للتحقيق، والاستعداد والمقدرة على تحمل المسؤولية، وتوظيف التعليم والخبرة(حريم، 2004).

قسم هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1988) مستوى النضوج الوظيفي إلى أربعة مستويات وهي:

1. مقدرات ومهارات متدنية ودوافع متدنية.
2. مقدرات ومهارات متدنية ودوافع عالية.

3. مقدرات ومهارات عالية ودوافع متدنية.
4. مقدرات ومهارات عالية ودوافع عالية.

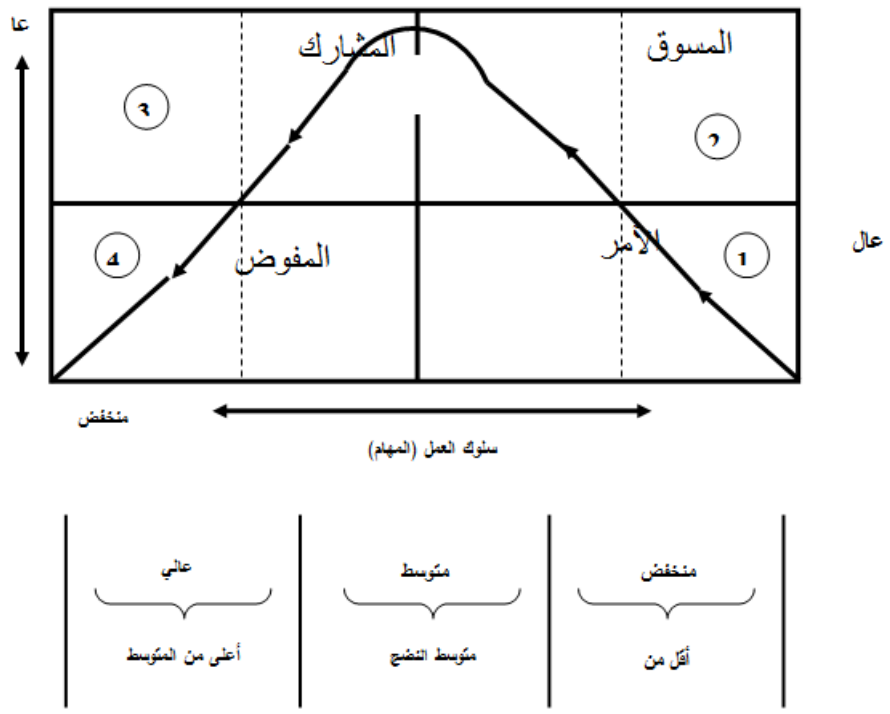
لذلك فإن فاعلية الأسلوب عبارة عن انعكاس لملاءمتها مع مستوى النضوج الوظيفي للعاملين في موقف محدد.

وعلى سبيل المثال فإن القائد في إمكانه أن يستخدم الأسلوب الأول مع العاملين الجدد الذين لا يملكون المقدرة اللازمة لتدني الروح المعنوية لديهم نتيجة لعدم توفر المهارات اللازمة لتنفيذ المهمة وعدم الشعور بالأمان في المؤسسة الجديدة حيث يمكن للقائد استخدام الأسلوب كخيار مبدئي ثم بعد تفهم العاملين لوضع العمل واكتساب المهارات المطلوبة عند ذلك يفضل الانتقال إلى الأسلوب الثاني تدريجياً حسب تدرج مهارات ومعنويات العاملين، ومن الممكن أن يتدرج من أسلوب إلى آخر حتى يصل إلى الأسلوب الرابع الذي يمنح فيه القائد الصلاحيات الكافية للعاملين، نظراً لإتقان المهارات المطلوبة للعمل وارتفاع الروح المعنوية لديهم، وكلاهما تؤهلان العامل القيام بالعمل بفعالية مع انخفاض مستوى التوجيه والمساندة. مع أخذ عامل الزمن في الاعتبار، فإن الانتقال من أسلوب إلى أخر يجب أن يكون تدريجياً ومنظماً ومن الممكن أن يستخدم أكثر من أسلوب مع العاملين حسب درجة النضوج الوظيفي لديهم. وتحدد النظرية أربعة أساليب قيادية، هي: (Hersey& Blanchard.1988)،

أسلوب الآمر، (عال في التوجيه ومنخفض في المساندة): يركز على التوجيه المباشر فحدد المهمة التي يقوم بها العاملين وكذلك الكيفية التي يتم بها تنفيذ المهمة والزمن المحدد لتنفيذها، مع الاهتمام القليل بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية مع العاملين، أسلوب التسويق، (عال في التوجيه والمساندة): وهذا الاسلوب يركز على شئون العمل والإنتاج وكذلك الاهتمام ببناء علاقات إنسانية واجتماعية مع العاملين، ولكن محور الاختلاف أن القائد يعرض على العاملين الأفكار بقصد التبني برغم أنها سوف تكون قيد التنفيذ في العقل الباطني للقائد، أسلوب المشاركة، (عالٍ في المساندة ومنخفض في التوجيه) وهو الأسلوب السلوكي الذي يمارسه القائد في صورة المشاركة عندما يكون مستوى النضج الوظيفي بين المتوسط والعالي حيث أن القائد يهتم ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية للعاملين ويشاركهم الأداء في

الشؤون المتعلقة بالعمل والإنتاج، ولكن الأمر يرجع إليهم في عملية التنفيذ أو تبني الفكرة، أسلوب التفويض، (منخفض في التوجيه والمساندة) وهو الأسلوب السلوكي الذي يمارسها القائد مع مرؤسيه عندما يكون مستوى النضج الوظيفي ذا مستوى عال فيترك القائد الشأن فيما يتعلق بالعمل وشؤونه وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية لرؤساء الأقسام ويقوم القائد بدور الاستشاري في الوقت الذي يطلبه رئيس القسم.

ويوضح الشكل رقم (2) الترابط والعلاقة ما بين مستويات النضج وأنماط القيادة المناسبة.



الشكل 2. القيادة والنضج المصدر: (Hersey& Blanchard,1982)

وهكذا توقعت النظرية أنه كلما زاد مستوى نضج الأفراد واستعدادهم لإنجاز العمل، يتوجب على القائد إعطاء مزيد من الاهتمام بالعلاقات، والأفراد وتقليص اهتمامه بالتوجيه والعمل، وإذا بلغ الأفراد مستوى

من النضج والاستعداد فوق المتوسط، فيجب على القائد تقليص سلوكه القيادي المهتم بالعمل والعلاقات على السواء. كما يلحظ اهتمام النظرية بشكل خاص بالأفراد ومشاعرهم بالنسبة للعمل المراد انجازه، وبالتالي تتطلب من القادة معرفة جيدة بمرؤوسيهم لتكييف سلوكهم القياديّ مع مقدراتهم المتغيرة باستمرار، وهذا يتطلب من القائد إعادة النظر بالمواقف من حين لآخر واختيار الأسلوب المناسب.

رابعاً: نظرية المسار والهدف لفعالية القائد: نشأت هذه النظرية نتيجة بحث قام به ايفانز (Martin, 1970 Evans) وقام بتطويره روبرت هاوس(House) وكلاً من دسلر و ميتشل (Dessler & Mitchell, 1974) انطلاقا من الأعمال السابقة لإيفانس (Martin Evans) . وقد أطلق على هذا المدخل مصطلح "نظرية المسار والهدف لفعالية القائد" بالاعتماد على نموذج فروم(Vroom) في الدوافع. ويتعلق مصطلح المسار والهدف بالمصطلحات المعروفة لنظرية التوقع الخاصة بتوقعات الجهد والأداء، والأداء والمكافأة، وقوة جذب الفعل.

والاهتمام الرئيسي لهذا النموذج يتعلق بالكيفية التي يمكن أن يشكل فيها سلوك القائد عامل دافعية أوإشباع. وأثر ذلك على إدراك المرؤوسين لأعمالهم ولأهدافهم الشخصية ولمسارات تحقيق هذه الأهداف. فالفرد يفترض أن يكون مدفوعاً للعمل الجاد إذا ما اعتقد أن عمله الجاد سيقود إلى مخرجات متنوعة، وأنه يعتبر هذه المخرجات ذات قيمة كبيرة. وهكذا فإن القائد يمكن أن يكون له تأثير على نوع المخرجات التي يعيشها مرؤوسوه وأيضاً توضيح العلاقة بين السلوك والمخرج(الطويل،2006).

وبعد التطوير الذي أجراه كل من هاوس (1974) وجريفن (1980)، والذي تضمن أن المديرين يجب أن يكونوا مرنين ويتحركون ضمن أربعة أنماط قيادية يوضحها(حريم،2004، العامري والغالبي 2007).

السلوك القيادي الموجه: حيث يحتاج المرؤوسون إلى توجيه ومعرفة ماذا وكيف ينجز العمل مع ضرورة وجود معايير وجدولة عمل واضحة.

السلوك القيادي المساند: وتقوم على أساس جعل العمل أكثر متعة ومعاملة أعضاء المجموعة بالتساوي بالاضافة إلى بعد العلاقات الإنسانية دون تمييز.

السلوك القيادي المشارك: وتقوم على أساس دمج العاملين في عملية صناعة القرار واستشارتهم وطلب اقتراحاتهم واعتمادهم في صناعة القرارات.

السلوك القيادي المتوجه للإنجاز: توضع أهداف تثير التحدي مع توقع أداء عالٍ ومواجهة تحسين مستمر للأداء مع إظهار الثقة الكاملة ووضع معايير أداء مرتفعة.

وتشير العديد من الدراسات التي تمت حول نظرية "المساروالهدف" إلى أنه من الممكن أن تظهر هذه الأساليب الأربعة من قبل نفس القائد في مواقف مختلفة. وتتعارض هذه النتائج مع مفهوم فيدلر الخاص بأحادية أبعاد سلوك القائد وتشير إلى قدر من المرونة أكثر مما هو موجود في النموذج الموقفي. إلا أن نظرية "المساروالهدف" تفترض أن نمط القيادة الفعال هو الذي ييسر تحقيق أهداف المرؤوسين ويوضح لهم أساليب ومسارات تحقيق هذه الأهداف، وهو ذلك السلوك الذي يرفع من مستوى دافعية المرؤوسين ورضاهم (Andrew &Mark,1987).

وعليه فإن نظرية "المسار والهدف" تفترض أنه لا يوجد أسلوب قيادي واحد يحقق زيادة مستوى دوافع العاملين ورضاهم، وإن المواقف المختلفة تتطلب أساليب قيادية مختلفة، يستخدمها القائد لكي يحدد الأسلوب القيادي الذي يناسب الموقف المعين، وقد حددت هذه النظرية، صنفين من المتغيرات الاحتمالية لها أثرها في تحديد الأسلوب القيادي وهي: خصائص العاملين وخصائص بيئة العاملين ومتغيراتها.

ويتضح مما تقدم أن القائد وفقاً لهذه النظرية (المساروالهدف) يخطط الأهداف، ويحدد حاجات العاملين، ويربط المكافأة بإنجاز المهمات، ويهيئ إجراءات ضرورية، ويساعد العاملين ليجعلهم راضين ويتفقون معه للوصول إلى تحقيق الأهداف. كما قدمت النظرية تفسيراً جديداً للتفاعل الذي يحدث في سلوك القادة، إذ جعلته يختار الأسلوب القيادي الذي يتفق مع دوافع العاملين ورضاهم وخصائص بيئية العمل، وهذا ما يميّز هذه النظرية عن النظريات القيادية الأخرى.

ومع الانتقادات التي وجهت لها فقد قدمت نظرية "المساروالهدف" إسهاما ملموساً للنظريات الموقفية؛ لأنها حددت الأساليب القيادية، والعوامل الموقفية الرئيسية، وأوضحت العلاقة بين هذه المتغيرات.

خامسًا: القيادة التفاعلية والقياده التحويلية: من المفاهيم الحديثة للسلوك القيادي القيادة التفاعلية، والقياده التحويلية، ويمكن تناولهما بما يلي:

القيادة التفاعلية: تقوم نظرية القيادية التفاعلية على محاولة الجمع بين معطيات النظريتين (نظرية السمات، والنظرية الموقفية) ومحاولة التوفيق من خلال النظر للقيادة على أنها عملية تفاعل اجتماعي، فالتكامل بين شخصية القائد وتحقيق متطلبات الجماعة وحاجاتهم الملحة، وتلمس مشكلاتهم، وتبصر العوامل الطبيعية للجماعة وبيئة العمل. وسمات القائد المقصودة في هذه النظرية هي ليست هي السمات التي يتمتع بها القائد كما تناولتها نظرية السمات، أو النظرية الموقفية ولكنها السمات التي تتحدد بمدى مقدرة القائد على التفاعل مع الجماعة وتحقيق أهدافها. وتستلزم هذه النظرية تبادل الإدراك، أي إدراك القائد لنفسه وإدراكه للجماعة، وإدراك الجماعة لنفسها وإدراكها للقائد، بالإضافة إلى الإدراك الخاص بالموقف الذي تمر به الجماعة، والتبادلات التفاعلية والعلاقات الاجتماعية بين القائد وأتباعه، وأن هذا الإدراك يعتبر المدخل الأساسي للقيادة المأمولة (أبو ناصر،2007).

القيادة التفاعلية هي عملية ناتجة عن تفاعل لتأثير متبادل بين ثلاثة أبعاد مهمة وهي القائد والمرؤوسين وطبيعة الموقف. وعبر بعض الباحثين في إطار هذه النظرية عن مفهوم التبادل الاجتماعي المشتمل على العلاقات والتفاعل المشترك بين القائد والمرؤوسين وخصائص الموقف. فإذا كان القائد مؤثراً على المرؤسيين فإن استجابتهم تتشكل من خلال طبيعة التفاعل الداخلي(العامري، والغالبي 2007) ويشير همبل(Hempill,1996) إلى الإبعاد والخصائص التي يمكن على أساسها تحديد ما إذا كان وضع جماعة عمل معينة ملائماً لتمكين القائد من التفاعل معها، وأهم تلك الإبعاد، حجم المجموعة، ومرونتها، ومدى استقرارها، والتشابه بين أفردها، وخلفيتهم الاجتماعية، والقيم التي تحكمهم، والمناخ الاجتماعي الذي تعمل في إطاره المجموعة، ودرجة الألفة بين أفراد المجموعة، ومدى توفر المقدرات والمهارات، ومدى الاختلاف في وجهات النظر. وتظهر القيادة التفاعلية عندما يأخذ شخص معين مبادرة في التفاعل مع شخص آخر بغرض التبادل لبعض الأشياء ذات القيمة والاهتمام، والقادة التفاعليون يعطون الأتباع ما

يريدون. وبمعنى آخر فإن القادة التفاعليون "يهتمون دائماً بكيفية الموازنة بين تحسين كمية الأداء ونوعيته، وكيفية استبدال هدف بآخر، وكيفية التقليل من المقاومة السرية وتحويلها إلى نشاطات جماعية، والاهتمام بكيفية تطبيق هذه النشاطات، وتقوم هذه القيادة على أساس التفاعل بين الشخص والموقف(Bass, 1994). ومع الإسهام الذي قدمته النظرية التفاعلية في تحديد خصائص القيادة، إلا أن التطورات الحديثة التي تمت في مجالي القيادة والإدارة أثبتت عدم كفاية هذه النظرية في تحديد خصائص القيادة، مما يؤدي إلى توجيه الجهود في الفكر الإداري الحديث للبحث عن خصائص أخرى تتلاءم مع متطلبات الإدارة الحديثة، وإغنائة بخصائص جديدة.

القيادة التحويلية: وهي التي لها المقدرة بالإيحاء للمرؤوسين للقيام بأفضل ما يمكن من جهود لصالح المنظمة؛ لأن امتلاك السمات القيادية والمعرفة بالسلوكيات القيادية والعوامل الموقفية لا تكفي لوحدها للنجاح في مهمات أصبحت معقدة بل ينبغي أن يكون القائد مهيئا للقيام بدور إيحائي روحي بدون أي قسر أو إكراه للمرؤوسين. وقد تناول العديد من المهتمين أبعاد القيادة التحويلية، ومنهم: بيرنز(Burns,1978)، وتتشي وديفانا ((Tichy and Devanna,1990، وباس((Bass,1994، وتروفينو (Trofino,2000)، ولخصها (الطويل2006) بأنها تلك العملية التي تغير وتحول الأفراد والمنظمات من واقع الثبات والجمود والإمعية، إلى واقع دينامي متنام يرمي إلى تحقيق فعّال لمتطلبات الأدوار عبر توسيع هامش حرية حركة المستخدمين آخذين بعين الاعتبار النسق القيمي والأخلاقي والمعايير والأهداف والغايات التي تتعايش معها النظم والأفراد. وترتكز القيادة التحويلية على ما هو أكثر من مسايرة الإتباع، إلى توجيه محاولات التأثير، وتستخدم التحولات في المعتقدات، والحاجات للأتباع، ويحاول القادة التحويليون أن ينجحوا في إثارة الأتباع، والزملاء، والمرؤوسين، والزبائن، أو العناصر نحو الإدراك الواسع للنتائج المهمة فهذا المستوى المرتفع من الإدراك يزود القائد بالرؤية والثقة بالنفس، وتقويته لإظهار النجاح نحو ما يراه صحيحاً وجيداً، وليس على ما هو عام أو مقبول، ويكون

القادة التحويليون أكثر إدراكاً وأهمية في بيئات المنافسة اليومية. ويشير باس وأفوليو (Bass and Avolio, 1990) أن القيادة التحويلية تشمل أربعة أبعاد (Four I's) هي:(الطويل،2006).

1. التأثير المثالي: ممارسة سلوكيات تجعلهم مثلا تحتذى ونماذج وقدوة للعاملين معهم، والحرص على كسب ثقة العاملين عبر تقديم الاهتمام بحاجات الآخرين على حاجاتهم الشخصية. القائد التحويلي يشارك العاملين معه في كل أمورهم المؤسسية ويحرص على أن يكون سلوكه معهم بعيداً عن التسلط والاستبدادية، وهو معني بعمل الصحيح والأصوب ويعيش معايير أخلاقية رفيعة يتمثلها في سلوكه مبتعداً عن استخدام سلطته لمكاسب ومصالح شخصية موظفاً سلطته لكل ما فيه الخير العام والمصلحة العامة.

2. الدافعية الملهمة: ممارسة سُبل تشجع وتلهم العاملين معهم، فهم معنيون بإثارة دافعيتهم وديمومة تحدي هذه الدافعية بهدف تحقيق بعد الاستغراقية في العمل وتعميق روح الفريق بينهم.

3. الاستثارة الفكرية: الحرص على حث وتحفيز العاملين معهم لتكون جهودهم دوماً ابتكاريه تجديدية وتشجيعهم على ديمومة إعادة تبصر الأمور التي يتعاملون معها بهدف معالجتها بطرق مبتكرة جديدة.

4. الاعتبارية الفردية: العناية بحاجات العاملين وتقديرهم واحترامهم والحرص على نموهم المهني وتمكنهم من متطلبات أداء دورهم وفق أقصى مقدراتهم وإمكاناتهم بهدف تحقيق بعد الابتكارية في إنجاز المهام المنوطة بكل منهم.

وتبرز خصائص القائد التحويلي عبر مجالات متعددة، وهي ممارسته لعمليات التطوير والتغيير، والشجاعة وحبه للإقدام المحسوب سواء في التفكير أم عند التنفيذ أم في الأساليب، والمقدرة على التعامل الفاعل مع المواقف المعقدة والغامضة، ومقدرته على احترام مشاعر العاملين معه ليقينه أن عملية التحويل لا تتم بدون مشاركتهم، ولأنه معني بتفويض السلطة للآخرين وتمكين العاملين معه من تحقيق ذواتهم، بالإضافة إلى وجود اتجاهات واضحة نحو قيم أخلاقية محورية يتصرف دوماً على هدى منها، وعنايته بتطوير ثقافة منظمية محفزة على الإنجاز وتتلاءم ومتطلبات التغيير، والمقدرة على بلورة رؤية مستقبلية واضحة محددة للمنظمة، و بعد الكاريزماتية في الشخصية.

يتضح مما سبق أن القيادة التحويلية تنطلق من أنه لا يوجد هناك أسلوب واحد مفضل أو مثالي يصلح للقيادة في كل المواقف وأن محك فاعلية القائد هو نجاح المؤسسة ونجاح أفرادها في تحقيق أهدافهم.

ثانيا: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة المغيدي و آل ناجي (1994) في السعودية، هدفت إلى التعرف على الأساليب القيادية التي يمارسها عمداء كليات جامعة الملك فيصل ودرجة فعاليتها كما يتصورونها أنفسهم، وكما يتصورها رؤساء أقسامهم. واستخدمت في هذه الدراسة أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لتحديد السلوك القيادي المناسب للحالة التي صممت من قبل هيرسي وبلانشارد، ووزعت هذه الاستبانة على عينة الدراسة، وتوصل الباحثان إلى أنه لا توجد فروق معنوية بين وجهة نظر العميد ورئيس القسم حول الممارسات القيادية داخل الكلية. كما يوجد تشابه في الأساليب القيادية لعمداء الكليات الجامعية العلمية والأدبية، أي أن هناك أسلوبا قيادياً شبه موحد في كليات جامعة الملك فيصل في المنطقة الشرقية.

دراسة الظفيري، (2006) هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين معهم، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت والبالغ عددهم(56) مديرا وتم أخذ عينة منهم بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (35) مديرا، والمعلمين العاملين معهم والبالغ عددهم (4114) معلما وتم اخذ عينة منهم بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (718) معلما. وكان من نتائج الدراسة أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي وان مستوى دافعيه المعلمين نحو العمل كانت مرتفعه.

دراسة(الشمايلة،2006) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين. واشتملت عينة الدراسة على (130) مديرا ومديرة، مثلوا ما نسبته (25%) من مجتمع الدراسة من المديرين، و(650) معلما ومعلمه، مثلوا ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة من المعلمين، وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة

مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الثلاثة (التشاركى الديمقراطي، الإستشارى الديمقراطي ، الإستبدادى التسلطي) جاءت مرتفعة، باستثناء النمط الاستبدادي الخير جاء متوسطا. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الجغرافي)، في السلوكات الإدارية الأربعة، ولكنها دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الدراسات الأجنبية:

دراسة روبرتز (Roberts, 1985) هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين تصور مديري المدارس القيادية وبين تصورات المدرسين العاملين معهم لأساليب المديرين القيادية، استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد المبنية على أساس نظرية هيرسي وبلانشارد الموقفية توصلت إلى: أن مديري المدراس الثانوية في ولاية مسسيبي يستخدمون الأسلوب الثاني (أسلوب التسويق) في أغلب الأحيان، ويليه الأسلوب الثالث(أسلوب المسوق).

دراسة كلاوتر (Klawitter, 1985) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأساليب القيادية للمديرين كما يتصورها المدرسون وبين مستوى الرضا الوظيفي للمدرسين مستخدمةً أداة وصف فاعلية وتكيف الأساليب القيادية التي صممها هيرسي وبلانشارد كان أهم النتائج: أن حوالي (38%) من المدرسين يتصورون أن المديرين يمارسون الأسلوب الثاني (أسلوب التسويق). بالإضافة إلى أن المدرسين الذي يتصورون أن المديرين يمارسون الأسلوب الثاني (أسلوب التسويق) هم أكثر من المدرسين رضا عن أعمالهم. المدرسون يتصورون أن مديريهم يمارسون السلوك القيادي المسوق وهو الأسلوب الأساسي الذي يستخدم في أغلب الأحيان.

دراسة مورغن (Morgan, 1988) هدفت إلى معرفة الأساليب القيادية لمرشدي الطلبة في المدارس التمهيدي في ولاية فلوريدا، وكانت النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد هي ركيزة لدراسته، ومن أهم نتائجها: أن الأسلوب الثاني (أسلوب التسويق) هو الأسلوب الأساسي لمرشدي الطلبة والمستخدم في

أغلب الأحيان. وأن الأسلوب الثالث (أسلوب المشاركة) هو الأسلوب الممارس أحياناً من قلب مرشدي الطلبة. وأن مدى الأساليب القيادية لمرشدي الطلبة هي ثلاثة أساليب. بالإضافة إلى أن درجة الفاعلية للأساليب القيادية لمرشدي الطلبة متوسطة نسبياً.

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية العديد من الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية إذ بينت الدراسات أهمية الأنماط القيادية كما في دراسة الظفيري والشمايلة (2006) وضرورة التعرف على الأساليب القيادية كما في دراسة المغيدي و آل ناجي (1994) ودراسة مورغن (Morgan, 1988) دراسة كلاوتر (Klawitter, 1985).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة في إثراء هذه الدراسة إذ تناولت السلوك القيادي وهي تمثل ابعاد المتغيرات الرئيسية في هذه الدراسة، وقد جاء اختيار الدراسات السابقة لإظهار أهمية كل من السلوك القيادي وأثر علاقته مع بعض المتغيرات، ولكن يلاحظ أن الدراسات السابقة لم تتناول السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم في المملكة. وهو أمر يبرز موقع هذه الدراسة بين الدراسات السابقة ويشجع على تحديد المشكلة البحثية ودراستها.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بهدف معرفة وتحديد السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم، من خلال استجابة مديري التربية والتعليم ومساعديهم على فقرات الإستبانات المخصصة لذلك.

صدق الأداة:

تم استخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لتحديد السلوك القيادي المناسب للحالة، وهذه الأداة تم تصميمها من قبل هيرسي وبلانشارد في مركز الدراسات القيادية في كالفورينا معتمدين نظريتهما

الموقفية. والذي ترجمه وطوره بما يناسب البيئية العربية (المغيدي، والناجي، 1998) وكان ذلك بأذن من هيرسي وبلانشارد في مركز الدراسات القيادية في كالفورينا معتمدين نظريتهما الموقفية حيث تتكون الأداة من (12) حالة، كل حالة لها أربع إجابات، وبناءً على ذلك تُرجمة الاستبانة إلى اللغة العربية، وتم فحصها من قبل أساتذة متخصصين في الترجمة بقسم اللغات الأجنبية بكلية التربية، ثم تمّ عرضها على متخصصين في قسم اللغة العربية للتأكد من صلاحيتها لغويا، كما تم عرضها على مختصين بقسم الإدارة التعليمية؛ لاختبار مصداقيتها. بعد ذلك أخذت عينة للتعرف على مستوى صدق وثبات الأداة وكانت درجة الثبات تقارب من (0.791) وأيضاً وجد أن هناك بعض الملاحظات في بعض المعاني فتم تعديلها وعرضها مرة أخرى على العينة نفسها ولم تكن هناك ملاحظات في المرة الثانية، بعد ذلك جرى استخدامها في جمع بيانات البحث.

ثبات الأداة:

وقد جرى استخدام الأداة في صورتها العربية من إعداد (المغيدي، والناجي 1998م) عشرات الدرسات العربية في بيئة الدراسة وغيرها، وعليه اعتمد الباحثان في الصدق الظاهري للمقياس، وكان معامل ثبات الإداة ما يوضحه الجدول(1):

الجدول 1. معامل الثبات لأداة فاعلية النمط القيادي

النمط القيادي	المسوق	المشارك	المفوض	الآمر
معامل الارتباط	79	82	77	80

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في جميع المناطق التعليمية وعددهم (194) حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم؛ منهم (42) مديراً للبنين، و(41) مديراً للبنات، و(111) مساعداً لمدير التربية والتعليم؛ منهم(56) مساعداً للبنين، و(55) مساعداً للبنات والمنتظمين على رأس عملهم بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسيّ(1430-1431هـ/2009-

2010م) كما يوضحه الجدول رقم (2)، وكان عدد الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل (166) وبنسبة (86.08 %) من مجموع الاستبانات.

الجدول 2. توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة لمديري التربية ومساعديهم بنين/ بنات

المتغير	مدير تعليم	مساعد مدير تربية	المجموع
إدارة تربية-بنين	42	56	98
إدارة تربية-بنات	41	55	96
المجموع الكلي	83	111	194

الجدول 3. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات الوسيطة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة%
سنوات الخبرة.	أقل من 4 سنوات.	17	%10.2
	من 4 الى أقل من 6 سنوات.	10	%6.0
	6 سنوات فأكثر.	139	%83.7
نوع الإدارة التعليمية.	بنين	80	%48.2
	بنات	86	%51.8
مكان الحصول على الثانوية العامة.	مدينة	128	%77.1
	قرية	31	%18.7
	بادية	7	%4.2
التخصص.	العلوم الإنسانية	99	%59.6
	العلوم الإدارية	45	%27.1
	العلوم التطبيقية	22	%13.3

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتحليل البيانات الإحصائية تم الحصول على النتائج التالية:

السؤال الاول: "ما السلوكات القيادية التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم؟"

للإجابة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد السلوكات القيادية البارزة التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم، والجدول(4) يبين نتائج ذلك.

يتضح من الجدول أن السلوك القيادي السائد كان "السلوك القيادي المشارك" بتكرار (115) ونسبة مئوية (69.3%) تلاه "السلوك القيادي المسوق" بتكرار(40) وبنسبة (24.1%) بينما حصل "السلوك القيادي الآمر" على(11) تكراراً وبنسبة (6.6%)، وجاء في المرتبة الأخيرة "السلوك القيادي المفَوِّض" حيث لم يسجل أي تكرار.

الجدول 4. التكرارات والنسب المئوية للسلوكات القيادية التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم

السلوك القيادي	الآمر	المسوق	المشارك	المفَوِّض	المجموع
تكرار	11	40	115	0	166
نسبة	%6.6	%24.1	%69.3	0	%100.0

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى إلى متغيرات: سنوات الخبرة، نوع الإدارة التعليمية، المنشأ الاجتماعي، التخصص.

للإجابة تم استخدام اختبار (كاي تربيع) وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: سنوات الخبرة ونوع الإدارة التعليمية: يتضح من الجدول (5) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل للسلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم تبعاً لمتغير "سنوات الخبرة" حيث بلغت قيمة كاي((10.071والدلالة الإحصائية (= 0.039). كما يتضح من الجدول نفسه عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل للسلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم تبعاً لمتغير "نوع الإدارة التعليمية" حيث بلغت قيمة كاي تربيع ((1.307، والدلالة الإحصائية (0.520).

الجدول 5. نتائج اختبار كاي تربيع للاختلاف في السلوكات القيادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ونوع الإدارة التعليمية

السلوك القيادي	سنوات الخبرة				نوع الإدارة التعليمية			
الآمر	1-3 سنوات	4-6 سنوات	أكثر من 6سنوات	المجموع	بنين	بنات	المجموع	
المسوق	4	0	7	11	6	4	11	
المشارك	2	2	36	40	20	20	40	
المجموع	11	8	96	115	53	62	115	
	17	10	139	166	80	86	166	
قيمة كاي2	(10.07)	الدلالة الإحصائية	0.039		قيمة كاي2	1.307	الدلالة الإحصائية	0.520

ثانياً: مكان المنشأ الاجتماعي والتخصص: يتضح من الجدول (6) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل للسلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم تبعاً لمتغير المنشأ الاجتماعي حيث بلغت قيمة كاي تربيع ((4.382، والدلالة الإحصائية(.(0.112 كما يتضح من الجدول نفسه وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل للسلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم تبعاً لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة كاي2(=11.485)، والدلالة الإحصائية (= 0.022).

الجدول 6. نتائج اختبار كاي تربيع للاختلاف في السلوكات القيادية تبعاً لمتغير مكان المنشأ الاجتماعي والتخصص

السلوك القيادي	مكان المنشأ الاجتماعي				التخصص			
	مدينة	قرية	بادية	المجموع	العلوم الإنسانية	العلوم الإدارية	العلوم التطبيقية	المجموع
الآمر	9	2	0	11	6	5	0	11
المسوق	26	11	3	40	17	13	10	40
المشارك	93	18	4	115	76	27	12	115
المجموع	128	31	7	166	99	45	22	166
قيمة كاي2	4.382	الدلالة الإحصائية	0.112		قيمة كاي2	11.485	الدلالة الإحصائية	0.022

خلاصة النتائج: مما سبق يمكن القول أن السلوك القيادي السائد كان "السلوك القيادي المشارك" تلاه "السلوك القيادي المسوق" بينما جاء "السلوك القيادي الآمر" في المرتبة الثالثة، وجاء في المرتبة الأخيرة "السلوك القيادي المفَوِّض" حيث لم يسجل أي تكرار.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: "نوع الإدارة التعليمة، والمنشأ الإجتماعي". وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى لمتغيري "سنوات الخبرة، والتخصص".

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة التعرف على السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم. بالإضافة إلى التعرف على الفروق في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم وفقاً للمتغيرات الديمغرافية التالية: سنوات الخبرة، ونوع الإدارة التعليمية، والمنشأ، والتخصص. ولتحقيق تلك الأهداف تم استعراض أهم ما كتب عن الموضوع في الأدب التربوي ذي الصلة بمشكلة الدراسة وأسئلتها، حيث تم استعراض مفهوم السلوك القيادي وفلسفاته ومدارسه وتصنيفاته، ونظرياته. وقد تم استخدام الأداة التي تم تصميمها من قبل هيرسي وبلانشارد في مركز الدراسات القيادية، معتمدين نظريتهما الموقفية. والذي ترجمها وطوّره بما يناسب البيئة العربية (المغيدي، والناجي 1998م) وتم أستخدامها في البيئة الأردنية، حيث تمّ توزيع الاستبانات على جميع مجتمع الدراسة والبالغ وعددهم (194) فرداً حيث كان عدد الاستبانات المعادة والصالحة للتحليل (166) وبنسبة (85.56%) من مجموع الاستبانات الموزعة، وأخيراً تمّ عرض النتائج والتي كشفت عما يلي:

السؤال الاول: "ما السلوكات القيادية التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد السلوكات القيادية البارزة التي يمارسها مديرو التربية والتعليم ومساعدوهم وجاءت النتائج كما في يبين الجدول رقم(9) أن السلوك

القيادي السائد كان "السلوك القيادي المشارك" بتكرار(115) وبنسبة مئوية (69.3%) تلاه "السلوك القيادي المسوق" بتكرار (40) وبنسبة (24.1%) بينما حصل "السلوك القيادي الآمر" على (11) تكراراً وبنسبة (6،6%)، وجاء في المرتبة الأخيرة "السلوك القيادي المفَوِّض " حيث لم يسجل أيّ تكرار.

ويتضح أن مديري التربية والتعليم ومساعديهم في المملكة يتميزون بممارسة السلوك القيادي المشارك (أسلوب المشاركة) والسلوك القيادي المسوق (أسلوب التسويق)، حيث أنّ هذين الأسلوبين يكونان ذوي فاعلية عالية مع رؤساء الأقسام والبئية التنظيمية ذات المستوى المتوسط من النضوج الوظيفي.

وهذه النتيجة تتفق مع روبرتز (Roberts, 1985)، ودراسة راموس (Ramos, 1986)، مورغن (Morgan, 1988)، ودراسة (المغيدي و آل ناجي 1993)، ودراسة (الشمايلة،2006). حيث وجدو أن أسلوب المشاركة وأسلوب التسويق هما الأسلوبان السائدان في المدارس الثانوية النموذجية في البلدان التي أجريت فيها دراساتهم.

وتتفق – أيضاً– نتائج هذه الدراسة مع ما وجده صاحبا النظرية هيرسي وبلانشارد حيث وجدا أن السلوك القيادي المشارك والسلوك القيادي المسوق(أسلوب المشاركة وأسلوب التسويق) هما السائدان في العالم الغربي وبعض البلدان والأقطار الأخرى والتي يكون التعليم فيها ذا مستوى متقدم. وهذان الأسلوبان يتميزان بالاعتدال لعدم وجود حرية متناهية كما في الأسلوب التفويضي والذي قد يسبب سوء استخدامه في بعض البئيات غير الناضجة إلى أخطاء جسيمة وهذا بالإضافة إلى بعده عن الدكتاتورية البالغة في الأسلوب الأول (أسلوب الآمر) الذي يؤدي كونه السلوك القيادي السائد إلى الإحباط للمؤسسة إذا تم استخدامه في ظروف غير مناسبة.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: "نوع الإدارة التعليمة، والمنشأ الإجتماعي". وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري التربية والتعليم ومساعديهم تُعزى لمتغيري "سنوات الخبرة، والتخصص".

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له هذه الدراسة من نتائج حول السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم ومساعديهم في الأردن، يوصي الباحثان بما يلي:

-العمل على رفع كفاءة مديري التربية والتعليم ومساعديهم والقيادات التربوية الأخرى بهدف زيادة مستوى النضج الوظيفي لديهم.

-تشجيع مديري التربية والتعليم ومساعديهم على تفويض الصلاحيات لرؤساء الأقسام.

-عدم التركيز على نمط قيادي معين في كل الحالات والظروف.

-اجراء مزيد من الدراسات حول المنظومات القيمية في مستويات إدارية أخرى في وزارة التربية والتعليم.

-دراسة أثر متغيرات الخلفية الاقتصادية وموقع النمو الخلقي، والاتصال بالثقافات الأخرى والعمر. ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.

قائمة المراجع:

1.أبو ناصر، فتحي محمد (2008)، مدخل إلى الإدارة التربوية، النظريات والمهارات، عمان: دار المسيرة.

2.البدري، طارق عبد المجيد (2001)، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات العلمية، عمان: دار الفكر للطابعة والنشر.

3.حريم، حسين (2004)، السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن: عمان.

4.حسين، أحمد علي (1999)، العلاقة بين الأساليب القيادية لمديري المدارس في عدن وأثرها في مستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم في منظور نموذج القيادة الموقفية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

5.الخطيب، علي يوسف (2005)، نمط السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمستوى الفعالية التنظيمية للمدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة دكتوارة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن، عمان.

6.الشمايلة، معن أمين (2006)، الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين ، رسالة دكتوراة غير منشورة، عمان جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن، عمان.

7.الصليبي، محمود (2005)، الأنماط القيادية لمديري الثانوية العامة في الأردن وفق لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.

8.الطويل، هاني عبد الرحمن (2006)، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان: دار وائل للنشر.

9.الطويل، هاني عبد الرحمن (2006)، أبدال في إدارة النظم التربوية وقياداتها الإدارة بالإيمان، عمان، بدون ذكر اسم الناشر.

10.الظفيري، خالد صاهود (2006)، الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.

11.العامري، صالح مهدي، والغالبي، طاهر محسن(2007)، الإدارة والأعمال، عمان: دار وائل للنشر.

12.العبادلة، عبد الرحمن فالح (2003)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، عمان.

13.عبد الباقي، صلاح الدرين محمد (2002)، السلوك الفعال في المنظمات،الأسكندرية: دار الجامعة الجامعية.

14.العديلي، ناصر محمد (1995)، السلوك الإنساني والتنظيمي، منظور كلي مقارن، الإدارة العامة للبحوث، الرياض: معهد الإدارة العامة.

15.عياصرة، علي أحمد (2003)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمون نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن، عمان.

16.عيد، فاتن سليم (2000)، علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب "نظرية هيرسي وبلانشرد" بمستوى الرضى الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، عمان.

17.قرقش، عبد الكريم، نظام (2002)، فاعلية القيادة الإدارية التربوية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشرد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

18.ماهر، أحمد (2003)، السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، مصر: الدار الجامعية.

19.مصطفى، صلاح، والنابه نجاة (1986)، الإدارة التربوية، مفهومها ، نظرياتها، وسائلها، دبي: دار العلم للنشر والتوزيع.

20.المغيدي، الحسن بن محمد، وآل ناجي، محمد بن عبدالله (1994)، الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (29)، ص 90-110.

21.هيجان، عبد الرحمن أحمد (1993)، المدير والقائد الإداري تحليل المهارات النفسية الاجتماعية في الإدارة، مجلة الإدارة العامة، العدد (77).

22.Andrew,& Mark. (1987). " Organizational Behavior and Performance" Fourth Edition, Scott,Foresman and Company Glenview, lllinois London England.

23.Bass, B. M. and Avolio, B.J. (1990) ،"The Multifactor Leadership Questionnaire". Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

24.Bass. B.M,(1994), " Leadership& Performance Beyond Expectations" ,New York, Free Press, p.27.

25.Brown, E. D. (1985) ،A Study of the Leaders Styles of Principals in the Exemplary Secondary Schools of the United states. Unpublished Ed.D. Dissertation, University of Alabama. Alabama .

26.Cuellar C.A. (2002) ،"The Effets of Principal Leadership Style Change and Teachers". Quest digital dissertation.

27.Ed.D.Dissertation; University of Alabama, Alabama.

28.Fielder, F. E. (1967) ،A theory of leadership effectiveness, new your: McGraw Hill .

29.Fulmer R.M (1998) ،"The New Management". Macmillan Publishing Company. New York.

30.Hall, E. I. (1986). Leader Styles of School Administration as Related to Superiors Associates and Subordinates Perceptions. Dissertation Abstract International, 47, 11- A, P/ 3920.

31.Halpin, A.W. (1956) ،Leadership Behavior of School Superintendents. Columbus, OH. College of Education, Ohio State University .

32.Hersey and Blanchard, (1982)،"Management of Organization Behavior" Utilizing Human Resources",p200.

33.Hersey, P. and Blanchard, K, H. (1988) ،"Management of Organizational Behavior". Utilizing Human Resources (5th ed.) Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

34.Klawitter, P.A.(1985) ،"The Leadership Between Principal's Leadership Style and Teacher Job Satisfaction". Dissertation Abstract International, 47,03-A P.735.

35.Likert, R. (1967) ،"The Human Organization: Its Management and Value", New York: Mc Graw- Hill Inc.

36.Morgan J. (1988) ،An Investigation of the leadership Styles of Preschool Interagency Council Coordination in Florida, Unpublished PH. D. Dissertation: University of South Florida.

38.Redden, W.J. (1970) ،Managerial effectiveness,. New York: McGraw Hill .

39.Roberts, W.J. (1985) ،"A Comparison of Principals, Leadership Styles and Teachers, Perception of Principals". Dissertation Abstract International, 47,03-A,p.744.

40.Rokeach, M., "The Nature of Human Values", New York: The Free Press, 1973.

41.Schon, D. (1978) ،"Beyond the stable state" N.Y Random House .

42.Sellars, P.L. (1984) ،"A Comparative School Climate and the Leadership Style of School principals". Dissertation Abstract International, p.3043.

43.Stogdill, R, (1981). Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research (Revised and Expanded by Bernard Bass). New York the free press .

44.Szilagyi and Wallace, (1981), "Organizational Behavior and Performance",2nd ed., Good Year Publishing CO,IOC,p.276.

45.Tichy, Noel M. and Devanna, Mary Anne (1990). "The Transformational Leadership". N.Y.: John Wiley and sons .

46.Trofino, A. J. (2000) ،"Transformational Leadership: Moving Total Quality Management to world-Class Organization". International Nursing Re-view, Dec, vol, 47, Issue 4.
47.Yukle, G.A. (1981) ،Leadership in Organization. New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.

Leadership behavior of education directors and their assistants in the directorates of education in Jordan

Dr. Ali Odeh Tarawneh: Assistant Professor, Middle East University – Jordan

Dr. Ibrahim Ahmad Abujame: Associate Professor, Middle East University – Jordan

Abstract: The study aimed to know the leadership behaviors of education directors and their assistants in Jordan, The study sample was formed by all education directors and their assistants in all educational areas, and the measurement tool was used; The effective description and adaptation of the leader to determine the appropriate leadership behavior of the situation that was designed by Hersey & Blachaard at the Calfornia Leading Studies Center, relying on their position. And translated and developed it to suit the Arab environment (Al -Mughaidi, Al -Naji 1998). After conducting the appropriate statistical treatments, the results of the study indicated the following: indicated that the prevailing leadership behavior was "the participating leadership behavior" followed by "marketed leadership behavior" while the "commanding leadership behavior" came in the last rank, while the "Lost Leadership behavior" did not register Any repetition. The results indicated that there are no statistically significant differences in the leadership behavior of education directors and their assistants attributed to the following demographic changes: "The level of experience and social facility". And to the existence of statistically significant differences in the leadership behavior of the education directors and their assistants attributed to the "years of experience and specialization". In light of the results reached, the study recommended a set of recommendations.

Key words: Leadership behavior, education directors, Assistant Director of Education, Education Directorates in Jordan.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 20 مارس 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين

أ.هبة محمد صالح الأغا
كلية التربية، جامعة الأزهر– فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ،والتعرف إلى مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ،3.التعرف إلى العلاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ومتوسط تقديراتهم لدرجة الإدارة الرشيقة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، حيث تم استخدام العينة العشوائية ، وتكونت عينة الدراسة من عدده (360) مفردة، وقد تمت معالجة البيانات وتحليلها احصائيا وصولاً للنتائج باستخدام(Spss). وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن جميع فقرات المقياس كان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحيادي (3) مما يشير إلى أن جميع الفقرات قد حصلت على موافقة عينة الدراسة وهو مؤشر على أن تنمية تلك الفقرات تؤدي إلى زيادة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، كما يتبين أن مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد

كان مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.076) بوزن نسبي (81.5%) وهو يصنف مستوى مرتفع وفقا لمحك الدراسة المعتمد.

2. أن المتوسط الحسابي للإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في محافظات غزة قد بلغ 3.677 بوزن نسبي 73.5% مما يشير إلى مستوى الدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في محافظات غزة قد كان مرتفع، وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن بعد ض تنظيم موقع العمل تعتبر البعد الأكبر من أبعاد الادارة الرشيقة حيث بلغ وزنها النسبي 76.5% في حين كان بعد العاملون متعددو الوظائف أقل الأبعاد بوزن نسبي 70.3%.

3. وجود علاقة طردية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الرشيقة ومتوسط تقديراتهم لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي.

وقد توصلت الدراسة إلى توصيات عدة من أهمها: تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل برامج تدريبية لمديري المدارس حول أنماط التفكير الاستراتيجي، وعقد دورات حول أبعاد الإدارة الرشيقة للعاملين بالوزارة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الاستراتيجي، الادارة الرشيقة.

1.الإطار العام:

مقدمة:

تهدف الإدارة التربوية إلى تطوير العمل الإداري وتجويده، ومع التغييرات الكبيرة في العمل الإداري أصبحت الإدارة التربوية تواجه العديد من التحديات، مما يتطلب وضع خطط وأفكار استراتيجية فاعلة قادرة على إحداث تغيير في أنظمتها التربوية. وقد ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي في إحداث تغيرات عديدة في المؤسسات التعليمية وخاصة في الإدارة المدرسية.

أصبحت الإدارة المدرسية مطالبة بممارسة العديد من الأدوار والمسؤوليات الجديدة التي فرضتها عليها تحديات العصر ليس فقط لتحقيق جودة الأداء وإنما لتحقيق الابداع والتطور المستمر والمنافسة العالمية (الفواز، 2008) .إن الادارة المدرسية بحاجة إلى مديرين يمتلكون المقدرة على المبادأة والتنبؤ والابتكار، فضلا عن كونهم مقتدرين على التفكير والتصرف استراتيجيا، وعلى التعامل الفاعل مع القوى البيئية المحيطة والمؤثرة في المدرسة، وعلى قيادة عملية التجديد من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والموارد البشرية والتعليمية المتاحة (العنزي،2016).وأشير في دراسة(بيدس، 2004)، أن ملاحظة مدير المدرسة أثناء العمل هي ملاحظة للعمل نفسه، وأحيانا يكون العمل سريعا لدرجة يصعب معها الاعتقاد أن هناك تفكيرا يصاحب هذا العمل، ولكن في الواقع هناك تفكير يحدث ويكون قاعدة جوهرية في السلوك المرغوب تحقيقه مما فرض ضرورة وضع معايير جديدة لاختيار مديري المدارس تأخذ بعين الاعتبار مدى المعرفة والخبرة التي لابد من توفرها لدى المدير في وضع استراتيجيات فاعلة تتلائم مع الوضع التنافسي للمدرسة وتوفير الأجواء المشجعة على المشاركة في صناعة الاستراتيجيات المستقبلية، مما يعني بالضرورة توفر إدارة هادفة ذات سمة استراتيجية مواكبة لمعطيات الفكر الإنساني المعاصر، وأصبح من متطلبات الهامة للإدارة المدرسية توفر إدارة يديرها مدراء يتسمون بفكر استراتيجي.

ويرى الشديفات والحراحشة (2005) إن الحاجة إلى مدراء يمتلكون القدرة على الإدارة والتفكير الاستراتيجي ولديهم رؤية مستقبلية في عصر أصبح فيه التغيير في مواقع العمل أسلوب حياة، وصارت عمليات إعادة التنظيم وإدخال التقنيات الجديدة حاجة يجب أن تكون مألوفة لديهم وأن تكون اتجاهاتهم نحوها إيجابية، فعصر الثورة المعرفية يتطلب قادة استراتيجيين في تفكيرهم. ويساهم التفكير الاستراتيجي في وضوح الرؤيا وترتيب الأولويات وتحديدها وإشاعتها بين العاملين والتطوير والتحديث المستمرين مما يساهم في تحسين الأداء واتخاذ القرارات وحسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استثمار عنصر الوقت والاستعداد بالحجم الكافي من الامكانيات الفكرية والمادية والبشرية، وتطوير القدرة على تشكيل المستقبل (الخرعان، 2018).

ومن أهم خصائص ذوي التفكير الاستراتيجي القدرة على بناء الغايات والأهداف وامتلاك البصيرة النافذة والفراسة في وزن الأمور والاستشعار البيئي، وأن تتوفر لديهم مهارات تحليل البيانات والمعلومات وتفسيرها والاختيار الاستراتيجي واستخدام الموارد والامكانات المتاحة بكفاءة، والتجاوب الاجتماعي بين المنظمة وبيئتها المحيطة والقدرة على اتخاذ القرارات الاستراتيجية، وتتعدد أنماط التفكير الاستراتيجي بتعدد المواقف التي يجابهها متخذ القرار وفقا لأساليب اختيارهم البدائل الاستراتيجية (البنا، 2013).

ويؤكد طارق شريف في كتابه أنماط التفكير الاستراتيجي (2012) أن الإجراءات التي تنقل أنماط التفكير الاستراتيجي إلى أفعال واقعية تمر عبر أربعة من أنماط التفكير، وهي التفكير الشمولي والتفكير التجريدي ثم التفكير التشخيصي وأخيرا التفكير التخطيطي. وتعد فلسطين من الدول الرائدة بالاهتمام بالمؤسسات التعليمية لتمكين مدير المدرسة من تسيير المدرسة بكفاءة عالية من خلال ممارسته لأنماط التفكير الاستراتيجي لتحقيق الأهداف المطلوبة. حيث هدفت السياسة التعليمية في السلطنة الى الارتقاء بنوعية التعليم لمواجهة حركة التنمية السريعة، فجاءت مسيرة التعليم مؤكدة على التطوير النوعي للتعليم بفلسطين فبرزت العديد من المشاريع التربوية كمشروع تطوير الأداء المدرسي، وغيرها من المشاريع الداعمة للتجديد والتطوير في الإدارة المدرسية. كما أنها اهتمت بإكساب مديري المدارس

المهارات والمعارف ورفع كفاياتهم من خلال تدريبهم وتأهيلهم عن طريق برامج الإنماء المهني وإقامة دورات تدريبية في التفكير الاستراتيجي كبرنامج التخطيط الاستراتيجي وإقامة الملتقيات والندوات.

وتركز التوجهات التربوية الحديثة على القيادة الرشيقة والتي تسعى جاهدة على مواجهة ف مع التغيرات المعرفية المستمرة، والتحسين المستمرّ التحديات من خلال خفض الهدر، والتكي لأداء المؤسسة، وكذلك البراعة التنظيمية من خلال استكشاف فرص جديدة، واستثمار الفرص المتاحة، وكان من الضروري تحسين جودة الأداء لمديري المدارس الثانوية، خاصة بعد زيادة التنافس بالارتقاء بمستواها، وتحسين مخرجاتها، وذلك العالمي بين المؤسسات التربوية؛ وهو ما يتطل بتعزيز نقاط قوتها، ومعالجة سلبياتها في التعامل مع التحديات التي تواجهها، ومن ثم تجاوزها

ويشير هيرمان ويشير هيرمان (Hermann, 2016 :25) إلى أن التغيرات التي تحدث في البيئتين الخارجية والداخلية للمؤسسة تجعلها تعاني من الاضطرابات، ربما تنجح لفترة قصيرة فقط في تجاوزها، ولكي تضمن النجاح على المدى البعيد ينبغي لها الاستجابة بسرعة لهذه التغيرات، وتحديد الفرص خاذ القرارات لحّل المشكلات والانتقال عبرّ الجديدة واقتناصها؛ لضمان عامل الاستدامة والنمو، وات الحواجز لتحقيق النجاح، وتحسين كفاءة المؤسسة، وهذا ما تقوم به القيادة الرشيقة، ويرى دون وويلدروم (Dun & Wilderom, 2016 :1531)أن الكثيرين من القادة يسعون إلى الوصول بقيادتهم وفرق عملهم إلى أعلى مستوى من الرشاقة، فيتم تنفيذ أفكار العاملين؛ لتحسين عمليات العمل باستمرار، واعتماد آليات عمل مثل (كايزن، وجيمبا)، وليس هذا فقط ما تتطلبه القيادة الرشيقة، بل تتطلب قادة قادرين على تغيير عقليتهم وسلوكهم، ومن الضروري أن توجه هذه السلوكيات نحو التحسين المستمر، وتحليل الأسباب الجذرية، واحترام الناس.

ونظرا إلى أهمية القيادة الرشيقة، فقد تناول الكثير من الباحثين هذا الموضوع بالدراسة والتحليل في قطاعات أعمال مختلفة مثل دراسة (اللحام ، 2021) والتي كشفت وجود علاقةّ ارتباطية إيجابية بين ممارسة الإدارة الرشيقة وفاعلية اتخاذ، وأظهرت دراسة (كرتات، 2019)أن تطبيق الإدارة الرشيقة

يحسّن جودة الأداء في حين أبانت نتائج دراسة بيجيل وآخرون (Bijl, & et al., 2019)وجود علاقة إيجابية بين مستوى القيادة الرشيقة وحلّ المشكلات، وأكدت دراسة (المطيري، 2019) دور الإدارة الرشيقة في تحسين جودة مخرجات الأداء الإداري ، بينما أشارت دراسة تايلور Taylor, (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الرشيقة وإصلاح المناهج، وأيضا أكدت دراسة (الطلاع وآخرون، 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الإدارة الرشيقة والبيئة الإبداعية ، وأيضا توصلت دراسة(ليديجو Lediju, 2016)إلى أن سلوكيات القائد الرشيقة لها تأثير كبير في الالتزام التنظيمي والإنتاجية.

تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة مهارات التفكير الاستراتيجي بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين ؟

وانبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

-ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية؟

-ما مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية؟

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ومتوسط تقديراتهم لدرجة الإدارة الرشيقة.؟.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية؟

-التعرف إلى مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية؟

3.التعرف إلى العلاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ومتوسط تقديراتهم لدرجة الإدارة الرشيقة؟

أهمية الدراسة:

تمثل أهمية الدراسة في الجانب التي تتناوله، وهو مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، ولعل هذا الجانب ينطوي على أهمية كبرى سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية والتي يتمثل في النقاط التالية:

الأهمية العلمية:

تتحدد الأهمية النظرية للدراسة الحالية تتزامن هذه الدراسة مع التوجيهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تطوير أداء مديري المدارس، ثم هي تتوافق مع بعض الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في التطوير والتحسين من أجل الارتقاء بمستوى أداء مديري المدارس وفي ضوء الاتجاهات والمداخل التربوية الحديثة، وقد تشكل هذه الدراسة حافزاً قوياً للباحثين ومراكز البحث في محافظات الوطن، لمتابعة موضوع مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وقد تعد نتائج الدراسة إثراءً للأدب التربوي.

الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة الحالية تطبيقيًا من أهمية الموضوع مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين بالإضافة إلى ما يلي:

قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لتطوير أبعاد القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية، و قد تلفت الدراسة الحالية أنظار المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ إلى لاهتمام بمدخل القيادة الرشيقة، ودمجها ضمن برامج التنمية المهنية لمديري المدارس وقد تتيح هذه الدراسة المجال

لاستحداث برامج تدريبية ذات فعالية في تطوير أداء وممارسات القيادات الاكاديمية والعاملين في الجهاز الاداري فيما يتعلق بالإدارة الرشيقة واتخاذ القرار ومهارات التفكير الاستراتيجي.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها، وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرةً أو حدثاً أو قضيةً موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، 2012م: 83)

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2021- 2022.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مديري المدارس في محافظات "غزة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بالإدارة الرشيقة لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

الدراسات السابقة:

1.دراسة الوهيبي(2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات(النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية) وتكونت عينة الدراسة من (175) من المعلمين والمعلمات بمدارس ولاية السيب في محافظة مسقط بسلطنة عمان، تم اختيارهم عشوائيا، وتكونت أداة الدراسة من (37) عبارة موزعة على أربعة محاور، هي التفكير الشمولي والتفكير التجريدي والتفكير التشخيصي والتفكير التخطيطي وبعد استخدام برنامج

التحليل الإحصائي spss توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وجاء نمط التفكير الشمولي بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، كما دلت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بمحور التفكير الشمولي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة بمدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين لمتغيرات المؤهل الدراسي والخبرة العملية.

2.دراسة الاسود (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بمجاله التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة من (420) من معلمي المدارس الثانوية في محافظات غزة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، قد حصل على وزن نسبي (81.60%) أي بدرجة كبيرة، كذلك لا توجد فروق في مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزى إلى متغيرات (جنس المدير، سنوات خدمة المعلم)، بينما وجدت فروق في مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة تعزي إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم وكانت الفروق لصالح المعلمين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

3.دراسة زمار(2020)

هدفت الدراسة التّعرف إلى أنماط التّفكير الاستراتيجيّ ومعرفة مدى امتلاك مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس لأنماط التّفكير الاستراتيجيّ وممارستهم لمراحله، وكذلك معرفة معوقات ذلك التّفكير لديهم. استخدمت المنهج الوصفي التّحليلي في هذه الدّراسة، وقد تكوّنت عينة الدراسة النهائية من (7) مديرين من مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس أي حوالي (50%) من مجموع المدارس

الخاصة في طرابلس والبالغ عددها (15) مدرسة، وتم جمع البيانات عن طريق استبانة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إنّ معايير التّفكير الاستراتيجيّ تتوفّر لدى العيّنة من المديرين في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس في لبنان الذين خضعوا للاستبانة المقدمة في الدراسة وذلك كان بنسبة (58.1%). وإنّ استجابات العيّنة حول ممارسة أنماط التّفكير الاستراتيجيّ وأثرها على الأداء الإداري أظهرت فروقًا تُعزى إلى الاختصاص والإعداد المستمر والدورات التدريبيّة والخبرة المهنيّة. وإنّ العيّنة من المديرين الذين خضعوا للدّراسة حصلت على درجة وجود معوقات ممارسة التّفكير الاستراتيجيّ تتعلق بالبيئة الخارجيّة (المجتمع) بنسبة (45.2%)، كما حصلت العيّنة على درجة وجود معوقات تتعلق بالمناهج بنسبة (57.1%)، بينما حصلت العيّنة على درجة وجود معوقات تتعلق بالمعلّم بنسبة (35.7%)، وكانت تلك النسبة ضئيلة بالمقارنة مع العوامل الأخرى: المجتمع والمناهج. وإنّ مهارة التّفكير الاستراتيجيّ عند المديرين الذين خضعوا للدّراسة قد تكون من المهارات التي تساهم في تحسين أداء المؤسّسة التّعليميّة والعاملين فيها ولكنها ليست من العوامل الأساسيّة والأوليّة التي تساهم في ذلك.

4.دراسة الحوامدة (2018)

هدفت الدراسة التعرف إلى إمكانية تطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة ((Six Sigma في الإدارة المدرسية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وتقصى ما إذا كانت إمكانية تطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة تتغير باختلاف متغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (118) مديراً و(26) مشرفاً تربوياً في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الفصل الأول للعام الدراسي 2017/ 2016. ونهجت الدراسة المنهج الوصفي، فقد طورت الباحثتان استبانة لقياس إمكانية تطبيق مديري المدارس والمشرفين التربويين لمبادئ منهجية سيجما ستة في الإدارة المدرسية وتكونت من ست مجالات، تم التحقق من صدقها وثباتها. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود الإمكانية والصلاحيات اللازمة لدى مديري المدارس والمشرفين

التربويين لتطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة بإدارتهم المدرسية بدرجات متفاوتة، فقد جاءت بدرجة عالية لمبدأي (التخطيط، والعمل الجماعي)، وبدرجة متوسطة لمبادئ (الجودة، والتحسين المستمر، وإدارة المعلومات، ورضا المستفيدين)، أما الأداة مجتمعة فقد جاءت بدرجة متوسطة. كما كشفت النتائج عن اختلاف درجة إمكانية تطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة في الإدارة المدرسية باختلاف المسمى الوظيفي، حيث كانت الفروق لصالح المديرين، وعدم اختلاف درجة إمكانية التطبيق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي أكدت ضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين والمشرفين التربويين على أساليب تطبيق منهجية سيجما ستة في الإدارة المدرسية وفي قطاعات التعليم المختلفة، وتفعيل وزيادة دور المدير وصلاحياته في إقامة مشروعات إدارة جودة خاصة بمدرسته، وبحث إمكانية تطبيق منهجية سيجما ستة في مجالات تحسين أداء المعلمين، والمنهج الدراسي، والإشراف التربوي.

5.دراسة الخرعان(2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي تكونت من (32) فقرة موزعة على أربعة أنماطه: التفكير الشمولي، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي. وقد تكونت عينة الدراسة من (138) فرداً من المساعدين للشؤون المدرسية، والشؤون التعليمية للبنين والبنات، في جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المساعدين جاءت بدرجة متوسطة، وجاء التفكير التخطيطي بالمرتبة الأولى، يليه التفكير الشمولي، وبالمرتبة الثالثة يأتي التفكير التشخيصي، وفي الأخير يأتي التفكير التجريدي كأقل أبعاد التفكير الاستراتيجي.

6.دراسة يونيبينر وآكجون (2017 Yenipınar):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى تنفيذ الإدارة الاستراتيجية في المدارس الابتدائية، وقام الباحثان بتطبيق استبانة على عينة عشوائية قدرها (192) مدير مدرسة ابتدائية ، و (400) معلم، وخلصت الدراسة لمجموعة من النتائج بعد تحليل جميع موضوعات الاختبار أهمها: جاء محور التفكير الاستراتيجي ومحور التنفيذ والتقييم الاستراتيجي مرتفعا وجاء محور التحليل الاستراتيجي والتوجيه وتشكيل الاستراتيجيات بدرجة عالية كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء مديري المدارس والمعلمين تبعا لمتغيرات الجنس والعمر ومدرسة التخرج والميدان والأقدمية المهنية، وعلى أن القيادة لها دور حيوي في تشكيل الاستراتيجيات وتحديدها وتنفيذها.

7.دراسة العنزي (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي ومستوى تطبيقهم لإدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي، ومستوى تطبيقهم لإدارة الأزمة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (320) (معلما ومعلمة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، في المرحلة الثّانوية في دولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، عند مجال التفكير التشخيصي والدرجة الكلية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً في باقي المجالات.

8.دراسة الشريف وهنادي(2014):

والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس الدمج لأنماط التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على درجة إسهام أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج في التنبؤ بتطبيق مؤشرات وجودة الأداء المدرسي بهذه المدارس ، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في تقديرهم لدرجة ممارسة مديرات مدرسة الدمج لأنماط التفكير الاستراتيجي وفقا للتخصص والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسة والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المعلمات في تقديرهم لتطبيق المديرات لمؤشرات وجودة الأداء المدرسة بمدارس الدمج وفقا لتخصص والمؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، والمرحلة الدراسة. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وتمثلت عينة الدراسة من 155 معلمة من مدارس الدمج، وتم اختبارهم من مراحل التعليم العام الثلاث (ابتدائي–متوسط–ثانوي) بمدينة الطائف ، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدراس الدمج وواقع جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

9.دراسة بيسابياPISAPIA وآخرون (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مهارات التفكير الاستراتيجي لقادة المدارس في هونغ كونغ، واستخدمت الدراسة اداة الاستبانة لجمع البيانات وتطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (543) من قادة المدارس في هونغ كونغ ، تم تحديد ثلاث قدرات إدراكية مع التفكير الاستراتيجي: التفكير والتفكير في النظم وإعادة الصياغة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام التفكير الاستراتيجي يمكن أن يميز بين القادة الأكثر نجاحًا.

10.دراسة الفواز (2008).

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس التعليم العام بمدينة جدة لأنماط التفكير الاستراتيجي وممارستهن لمراحله ووجود معوقاته من وجهة نظرهن. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع

المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة المكون من (٢٠٩ (مديرة واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتمت المعالجة الإحصائية بتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)وظهرت النتائج التالية: – يمتل كمدير المدرسة لنمط التفكير الشمولي بدرجة كبيرة جداً ونمط التفكير التجريدي والتشخيصي والتخطيطي بدرجة كبيرة. وتُمارس مراحل التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة جداً. كما أظهرت الدراسة وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك كلٍّ من نمط التفكير التشخيصي لمن يعملن في مبنى حكومي مستقل أو حكومي مشترك ولمن حصلن على دورتين أو ثلاث دورات تدريبية فأكثر. وفي نمط التفكير الشمولي لمن لهن خبرة من (١٠سنوات فأكثر). أيضاً في نمط التفكير التجريدي لمن يعملن في مرحلة دراسية ثانوية أو متوسطة ومن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه. في نمط التفكير التخطيطي لمن يحملن درجة البكالوريوس التربوي أو ماجستير ودكتوراه، وفروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مراحل التفكير الاستراتيجي لمن يعملن في المرحلة الثانوية أو المتوسطة ولمن لهن خبرة من(١٠سنوات فأكثر) ولمن حصلن على دورتين أو ثلاثة دورات تدريبية فأكثر.

يلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات أنها تمت في بيئات عربية، وأنها لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة وهي أنماط التفكير الاستراتيجي، والإدارة الرشيقة، وأن بيئتنا الفلسطينية في غزة تفتقر لمثل هذه الدراسات، مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة ودفع الباحثة للقيام بها.

ويلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت أنماط التفكير الاستراتيجي والإدارة الرشيقة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وأسفرت الدراسات السابقة عن الآتي:

أنها تناولت عينات مختلفة.

استخدمت أدوات مختلفة.

وجود علاقة بين أنماط التفكير الاستراتيجي والإدارة الرشيقة وبين المتغيرات الأخرى.

2. الإطار النظري:

ويشمل كل أدبيات الدراسة وما يتعلق بنظريات الدراسة الادبية.

التفكير الاستراتيجي:

يتسم العصر الحالي بالتغير الدائم، الذي أفرز تغيرات وتطورات تستوجب إعادة النظر في العمل القيادي فكراً ومنهجاً وأسلوباً، وفرض الحاجة الملحة إلى قادة يمتلكون القدرة على التفكير الاستراتيجي، وما يستوجب على المؤسسات التقليدية أن تكون قادرة على التكيف مع طبيعة العصر ومسيراته، ونظراً لأهمية أدوار وأهداف المؤسسات التربوية فإنها أكثر حاجة لمسايرة الواقع وأكثر حاجة لقادة قادرين على التفكير الاستراتيجي ولديهم رؤية مستقبلية فعصر الثورة المعرفية والتكنولوجية يتطلب قادة استراتيجيين في تفكيرهم. (الجرون، 2020)

يؤدي أسلوب التفكير الاستراتيجي تمكين المؤسسة من دراسة اتجاهات العمل البديلة ويتطلب تحديد الاختيارات على أساس وضعها الحالي والتي يمكن أن تكون لها أهمية كبيرة في مستقبل المؤسسة. حيث يساعد هذا النوع من التفكير في استخدام " الحدس والتخيل وملكة الابتكار والإبداع " في صياغة الخطة الاستراتيجية خاصةً على مستوى البرنامج الذي يشجع على تصميم أنماط برمجية جديدة يعتقد أنها ستنجح بصورة أفضل من البرامج المستخدمة في الوقت الراهن، وأن التفكير بالمستقبل ليس معناه رفض الأداء السابق. (عاشور،2007)

إن الإمساك بالنجاح يستلزم تعلم واتقان مهارة وخبرة الإدارة الصحيحة، لأنها أساس مواجهة التحديات التي تعيشها منظمات الأعمال على جميع الصعد، إدارية، وتقنية، واجتماعية، وثقافية، ومؤسسية، ودولية ومن ثم البقاء بقوة وثبات في عالم المنافسة، وأحد أهم مداخل الإدارة الصحيحة ومن أنجع تقنياتها المعاصرة هو (الفكر الاستراتيجي) بوصفه الفكر الجوال الذي ينتقل في الفضاءات المتاحة دون انغلاق. (الدوري،2009)

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

عرفه ترغيني (2015) بأنه " طريق خاص للتفكير يهتم بمعالجة البصيرة وينجم عنهُ منظور متكامل للمنظمة من خلال عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف الحدس والإبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية".

عرف درة (2014)بأنه " ذلك التفكير الذي يشير إلى توافر القدرات والمهارات الضرورية لقيام الفرد بالتصرفات الاستراتيجية وممارسة مهام الإدارة الاستراتيجية".

أهمية التفكير الاستراتيجي وتنمية مهاراتهُ:

تبرز أهمية التفكير الاستراتيجي كونه نمطاً يسهم في تحقيق الموائمة بين امكانات المنظمة وواقع المنافسة عن طريق دراسة العلاقات المنظورة وغير المنظورة لمجمل الأنشطة وتداخلاتها مع مختلف الانماط البيئية(جاد الرب، 2017).

نبعت أهمية التفكير الاستراتيجي من أهمية العصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب القدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة والعمل على فهم التحديات التي تواجه المتعلمين، فالتفكير الاستراتيجي يمكن الأفراد من الرؤية الكاملة (Holistic) والمنظومة (Systematic) للتحديات الراهنة وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة بشأنها، ويمكن القول أنه إذا تمكن الطالب المعلم من التفكير بشكل استراتيجي أثناء مواجهة المشكلات التي تواجهه في الجامعة فإن ذلك سيجعله قادراً على التفكير بشكل استراتيجي عندما تتاح له فرصة القيادة في المؤسسات التعليمية، فمن أهم ما يميّز التفكير الاستراتيجي هو مساعدته للأفراد على التعامل مع المشكلات المعقدة التي تتسم بالغموض (Ambiguity)، كما يتضمن ايجاد حلول منطقية لها، ولذلك يتطلب الإبداع الاستراتيجي (Strategic Creativity) للأفراد، وكذلك قدرتهم على اكتشافهم لطرق جديدة لمعالجة المعلومات وذلك من خلال تنظيم المعلومات المتوفرة بطرق عديدة.(Loehle, C. 1996)

ويمكن توضيح أهمية التفكير الاستراتيجي من خلال النقاط التالية: (الهلباوي، (2004):

1-ترتيب الأوليات وتحديدها وإشاعتها بين العاملين.

2-تطوير القدرة على تشكيل المستقبل.

3-وضوح الرؤية فهو مثل البصر والبصيرة للإنسان.

4-تقليل نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات.

5-التطوير والتحديث المستمرين مما يلزم لتحسين الأداء.

6-حسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استغلال عنصر الوقت.

7-الاستعداد بالحجم الكافي من الإمكانيات الفكرية والمادية والبشرية.

أنماط التفكير الاستراتيجي:

هناك أربعة أنماط للتفكير الاستراتيجي وهي: (يونس، 2006)

1-نمط التفكير الشمولي: والذي يركز على تحديد الإطار العام للمشكلة معتمداً في ذلك على خبرات الشخص المتراكمة لتحديد أهم العوامل ذات الصلة المؤثرة في ظهور المشكلة.

2-نمط التفكير التجريدي: وهو نمط التفكير الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالقضية أو المشكلة، ويكون القرار في هذا الحالة صادراً عن تفكير مجرد للشخص.

3-نمط التفكير التشخيصي: وهو نمط من التفكير قائم على اختيار البديل الاستراتيجي غير المرن، ومن ثم تحليل الموقف الإداري تحليلا دقيقًا.

4-نمط التفكير التخطيطي: وهو نمط التفكير الذي يحدد النتائج الممكن تحقيقها باعتبارها مرحلة أولى من التفكير الاستراتيجي، ثم توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق تلك النتائج، ويتم بعنصر المرونة في تحديد مصادر المعلومات والأسباب، أو الأهداف المراد جمعها حصرياً بهدف اتخاذ القرار.

عناصر التفكير الاستراتيجي:

يتكون التفكير الاستراتيجي من عدة عناصر اختلف في تحديدها الباحثون تبعاً لاتجاهاتهم الفكرية والفلسفية، حيث تعرف الدكتورة جين ليدتكا (Liedtka,1998) التفكير الاستراتيجي كطريقة

معينة للتفكير ذات خصائص وكفاءات محددة ومحددة الوضوح وهي (منظور الأنظمة، والانتهازية الذكية، والتركيز البؤري، والتفكير في إطار الزمن، والفرضية المدفوعة).

حاجة الإدارة العليا للتفكير الاستراتيجي:

ستستعرض الباحثة أهمية التفكير الاستراتيجي للإدارة العليا(الخفاجي، 2008)

يبقى التفكير الاستراتيجي احدى التحديات المهمة التي تواجه الإدارة العليا في أي منظمة، بل يمتد الأمر ليشمل جميع مستويات المنظمة. ومن أجل أن تتمتع المنظمة بالاقتدار، فقد برهنت تجارب الماضي أن التطوير لاستراتيجيات أقسام المنظمة ووحداتها هو نتاج ذلك التفكير. ولعل فوائد التفكير الاستراتيجي تتجسد بأنه أداة تعزز الاقتدار والتميز في المنافسة، اذ تستطيع الإدارة العليا تحديد الاستعدادات التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح، ولعل منها استعدادات المحافظة على نوعية التصنيع، والكلف الفعالة والاستعانة بأسلوب توزيع يمكن المنظمة من تحقيق التفوق على منافسيها.

وقدمت رؤية جديدة عن التخطيط الاستراتيجي من خلال توظيف المديرين للتفكير الاستراتيجي الحدسي والمبدع كونهما يؤمنان تصورات عن اعادة بناء الاستراتيجيات. ولما كان التخطيط الاستراتيجي نشاطاً رئيساً مستمراً فإنهُ يشجع المديرين بل ويلزمهم التفكير استراتيجياً ويدعوهم إلى التركيز على معطيات البيئة الخارجية في الأمد البعيد، اضافةً إلى التفكير بها مرحلياً وتشغيلياً للأمد القريب. وكذلك دعوة المديرين إلى التفكير في عملية الإدارة الاستراتيجية من خلال عناصرها المختلفة كتأسيسها وتطبيقها والرقابة عليها. وضمن تصور أن التفكير الاستراتيجي ما هو إلاّ تحديد الغايات بعيدة الأمد والأهداف وتبني مسارات الفعل وتخصيص الموارد الضرورية لبلوغ غايات تمتلكها المنظمة، فهو يساعد المديرين على التهيؤ للمستقبل.

علاقة التفكير الاستراتيجي بنجاح المؤسسة التعليمية:

إن التفكير الاستراتيجي أصبح الجوهر الأساسي للإدارة الاستراتيجية لذلك عمل على زيادة الكفاءة في كافة المستويات في التنظيم الإداري، وخاصة على مستوى المديرين والمسؤولين في المؤسسة، لذا

اصبحت ذات ضرورة واجبة وحتمية في مختلف مجالات الأعمال والأنشطة من أجل تحقيق الميزة التنافسية والتي تبرز كأنها ثورة استراتيجية فكرية عالية. (قويدر، 2006)

وقد بين فاسيون (Facione,2011,2) بأن علاقة التفكير الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية قامت على أساس تنمية كفاءة التفكير الاستراتيجي للقادة في المؤسسات التعليمية، بحيث تظهر الحاجة لزيادة مديرين يتميزون بالتفكير الاستراتيجي من أجل تحقيق أهداف المؤسسة من أجل العمل على حل المشاكل اليومية التي تواجه المؤسسة، بحيث يعمل على زيادة تفوق المؤسسة.

وأشار سناجام (Sanagham,2009,4) إلى زيادة الحاجة للتفكير الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية وتكوين رؤية المؤسسة المستقبلية، الاّ أن هناك العديد من المؤسسات التعليمية تفقد مهارة التفكير الاستراتيجي التي تعد الأساس الرئيسي لنجاح المؤسسة مما يعمل ذلك للإسراع بنهاية المؤسسة التعليمية حيث يرجع ذلك لعدة مسببات تم ذكرها على النحو التالي: (Sanagham,2009,4)

1-اعتقاد مديري المؤسسات التعليمية الخاطئ بأن سنوات الخبرة الطويلة التي حقوقها خلال السنوات السابقة باتت من غير فائدة لاكتساب خبرات وكفاءات أخرى.

2-عدم الاحساس بالثقة وتوافر الكفاءة لدي مديري المؤسسات التعليمية التي تحقق لديهم مهارات مهنية، وأن عدم تهيئتهم للمراتب العليا في المؤسسة تجعلهم غير قادرين على التفكير الاستراتيجي المستقبلي.

3-خوفهم من الاشتراكات في برامج هادفة للتفكير الاستراتيجي لاعتقادهم بالخوف من فقدان ثقة الاخرين بهم كإداريين لديهم خبرات سابقة، لذلك يلجؤون إلى الحجج والبراهين للابتعاد عن الاشتراكات في برامج تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي.

آليات تنمية التفكير الاستراتيجي لدى المديرين التربويين والحد من معوقاته:

بمراجعة توصيات ومقترحات بعض الدراسات والأدبيات المرتبطة بالتفكير الاستراتيجي في المجالات المختلفة، يمكن حصر بعض المقترحات اللازمة لآليات تنمية التفكير الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية والتغلب على معوقاتهُ في الآتي: (الشهري، 2010)

1-أهمية أن تأخذ القيادة العليا زمام المبادرة لتطبيق التفكير الاستراتيجي في مجال العمل، وعلى كافة المستويات القيادية، وأن يتم تطبيقهُ وفق رؤية ناضجة واستراتيجية منظمة.

2-انشاء وحدة للدراسات الاستراتيجية بوزارة التربية والتعليم، وتزويدها بإمكانات مادية ومالية، تهتم بكل الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالفكر الاستراتيجي.

3-أن تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع مستويات جميع أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية بكافة مستوياتها بإقامة دورات تدريبية متخصصة تسهم في اعداد القادة التربويين.

4-استخدام مقاييس لتفكير الاستراتيجي بشكل دوري للتعرف على مستويات القيادات التربوية، لتحديد نقاط القوة ودعمها، ونقاط الضعف وعلاجها.

5-القيام بعقد ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة وفقاً لبرنامج سنوي يركز على تعزيز التفكير الاستراتيجي لدى المؤسسات التعليمية، والنظرة الشمولية للمؤسسة وبيئتها سواء البيئة الداخلية (نقاط القوة والضعف) أو البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات)، ومعاير الجودة في التفكير الاستراتيجي، على أن يصاحب هذا وجود موقف واضح لدى الإدارة العليا يدعم هذا التوجه، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لذلك.

6-تبني الوزارة لمشروع اعداد مديري المدارس في ظل تطبيق التفكير الاستراتيجي، والعمل على تزويدهم بمهارات التفكير الاستراتيجي، والقضاء على العادات السيئة في التفكير.

7-ايجاد بيئة تنظيمية في المدارس تقلل من المعوقات التي تحد من ممارسات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس.

8-تشخيص الأفراد الذين يتمتعون بخصائص المفكرين الاستراتيجيين ورعايتهم واحتضانهم وإطلاق العنان الفكري لهم لتوليد الأفكار الجديدة التي تنعكس على تطوير أداء المنظمة، مع توفير الوقت الكافي والصلاحيات والمناخ الملائم لهم بوصفهم بنى تحتية فكرية.

مفهوم الإدارة الرشيقة:

هي الإدارة اللينة والتي تتجنب الهدر وتمارس التحسين المستمر بعكس الإدارة الثقيلة والمترهلة التي وصلت جذورها إلى البيروقراطية السلبية، و ترتكز الادارة الرشيقة على القيم والانسيابية و الاستقطاب والسعي نحو الكمال من خلال عمل الفريق الواحد حيث تركز على العمل الجماعي المنتظم والمتناغم، وتهدف الإدارة الرشيقة الى تقليل الهدر وخفض التكاليف وتحسين الخدمة والاستجابة السريعة لمتطلبات العملاء، فالعميل هو المحرك الأساسي لعمل الإدارة الرشيقة في المؤسسات الخاصة، أما في المؤسسات الحكومية يسمى العميل المستفيد من الخدمة "مراجعاً، وتسعى الإدارة الرشيقة إلى تجنب الهدر في الجهد والوقت والمال من خلال منظومة متكاملة من العمل الجماعي المحترف لبلوغ أقصى طاقة إنتاجية ممكنة. والإدارة الرشيقة هي عكس الإدارة المترهلة والثقيلة والمنغلقة على نفسا المتمسكة بأساليب وطرق إدارية تقليدية، ويقوم نظام الادارة الرشيقة على فلسفة الاقتصاد في الموارد كمتمركز رئيسي للعمليات الانتاجية ولكن دون المساس بمستوى الجودة المطلوب، وبعد ظهور مصطلح الادارة الرشيقة تعدد البحوث لتحديد العناصر والأنشطة الضرورية لتحقيق مفهومها باعتبارها تحقق مكاسب كبيرة لكل أصحاب المصلحة في اي نشاط، وتغيرت نظرة العاملين باعتبارهم الشريك الرئيس في أعمال التطوير والتحسن المستمر وأهتمت بتحسين مناخ المعل النفسي وبرامج التدريب المناسبة(كرتات، 2019: 39).

وأشار(Fuentes & J, 2014 :48) أن أصبحت الإدارة الرشيقة طريقا مهما لتحسين أداء المنظمات وهي فلسفة تعتمد على التحسين المستمر، الأمر الذي يتطلب التزام ومشاركة من قبل جميع العاملين.

وذكر(Shaikh & Khalifeh, 2014: 5) أن مفهوم الإدارة الرشيقة له وجهتين نظر، المنظور الأول فلسفي مفاهيمي متعلق بالمبادئ التوجيهية والأهداف الشاملة، والمنظور الثاني العملي التطبيقي المتعلق بمجموعة من الممارسات والأدوات، أو التقنيات الإدارية التي تتوافق مع المنظور الفلسفي.

أن مفهوم الإدارة الرشيقة يهدف إلى إنتاج منتجات وخدمات بأقل التكاليف وأسرع وقت ممكن، ويركز على الكفاءة وتحقيق الحد الأدنى من الهدر والتالف وضياع الموارد وهذا يعرف باليابانية (muda) لتحسين سرعة وزيادة الإنتاجية. لذا فإن أهم المبادئ الأساسية لمفهوم الإدارة الرشيقة هو البحث عن الكمال في عالم دائم التغير وبشكل متسارع، من الواضح أننا عندما نتحدث عن مفهوم الإدارة الرشيقة فإننا نتحدث عن فلسفة و كأنها مشروع غير منتهي، ويتطلب من كل فرد في المنظمة أن يشارك بشكل كامل في مبادئها، ومع ذلك تعتبر فلسفة بسيطة في الفهم والتعلم، ولكن التحديات تكمن في تنفيذها، لأنه من الصعب أن نرى الكمال أثناء عملية التصميم للأعمال، ومن ثم يحتاج المديرون الى تغيير أسلوبهم لإدارة العاملين من حيث التحفيز و استخدام أدوات الإدارة الرشيقة إشراكهم في استخدام أدوات الأدارة الرشيقة.

إن تغيير أسلوب الإدارة والسلوكيات وطرائق تفكير الناس والثقافات التنظيمية، هو الجانب الأكثر صعوبة وأهمية في التحول إلى استخدام منهج وأدوات الإدارة الرشيقة بدلا من التغيير في الأدوات والعمليات والأنظمة(Nylund,2013:7)

واطّلعت الباحثة على مجموعة من تعريفات الإدارة الرشيقة، و فيما يأتي بعضها:

مصطلح الإدارة الرشيقة مفهوم متعدد الأوجه يقوم على بذل المؤسسة لجهود متنوعة في مستويات عدة في آنٍ واحد، سواء أكان ذلك في تحقيق التنفيذ الناجح للعناصر الاستراتيجية الرئيسية للإدارة الرشيقة، أم في تنفيذ ممارسات الإدارة الرشيقة لدعم الجوانب التشغيلية للمنظمة، أم من خلال التحسينات المستدامة (جاسم، 2006: 7).

باعتبارها نظام يهتم بإزالة كافة أشكال الهدر الموجودة في عمليات الإنتاج من خلال ممارسة سياسة التطوير الدائم داخل المؤسسة (وارث وجابة،2016: 145).

عرفها (Giles Lansier, 2007: 100) على أنه نظام يهتم بإزالة كافة أشكال الهدر الموجودة في كافة عمليات الإنتاج، وذلك بممارسة سياسة للتطوير الدائم داخل المؤسسة.

وعرفها أيضاً ركاج والعبادلة (2017: 5) بأنها استثمار الوقت المخصص للعمل، وبتناسق مع الجهد المطلوب، وبمشاركة جميع العاملين، والعمل على تلافي الأخطاء من خلال سياسة التطوير، والتحسينات المستدامة يتم الحصول على الادارة الرشيقة في مدة زمنية قياسية.

كما عرفها مسلم وسليم (2017: 5) بأنها منهج يعمل على تعزيز القيمة المضافة للزبائن من خلال نشر ثقافة منع الإهدار، والضائع، والتالف.

وأيضاً أضاف عاشور (2018) بأنها القدرة على الأداء الإداري الذي يتميز بسرعة الاستجابة، وسرعة تعديل أسلوب العمل بصورة تتناسب مع متطلبات التغيير، وهي الممارسة التي تركز على القيم، والانسياب، والاستقطاب، والكمال، وعمل الفريق، وفوائده الجمة، والتي يمكن تلخيصها في الحماس الجماعي، والمعرفة التجميعية، وحسن استخدام الحقائق، والبيانات، وسرعة التجاوب مع التحديات، والفرص، بهدف تحقيق أفضل أداء، وأفضل مخرجات للعملاء مع التخلص الكلي ما أمكن من كل نشاط أو جزئية لا تمثل قيمة مضافة للعمل أو العميل.

وكذلك عرفها كرتات (2019: 39) هو الجسم الرشيق المشدود، وهو قدرة المنشأة على الأداء الإداري الذي يتميز بسرعة الاستجابة، وسرعة تعديل أسلوب العمل بصورة تتناسب مع متطلبات التغيير، وهي المنهج الإداري الذي يركز على القيم، والانسياب، والاستقطاب، والسعي نحو الكمال من خلال عمل الفريق، إضافة إلى حسن استخدام الحقائق، والبيانات، وسرعة التجاوب مع التحديات، والفرص التي تتاح من أجل تحقيق أفضل المخرجات للعملاء، والتخلص الكلي ما أمكن من كل أنشطة لا تمثل أي قيمة مضافة للعمل.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الادارة الرشيقة: هي الأداء الإداري الذي يتميز بالاستجابة للمتطلبات التغير والعمل علي تعديل اساليب العمل وانجاز المهام من خلال مكافحة أشكال الهدر والانسيباب واستثمار الوقت والتركيز على القيم بهدف الوصول الي جودة المخرجات.

أهداف الإدارة الرشيقة:

تهدف الإدارة الرشيقة إلى العديد من الأهداف كما ذكرها كرتات (2019: 39) في الآتي:

-الوصول بنسبة الفاقد إلى الصفر في كل المجالات مثل الأعطال، وزمن التأخير، وعدد المنتج المعيب، والمخزون في كل مراحل التوريد، وحوادث الأفراد، وحوادث المعدات، وجهد الأفراد.

-خفض زمن تقديم الخدمة، وسرعة الاستجابة لطلبات العميل، زيادة الإنتاجية، وتحسين الجودة. الحد من الفاقد بسبب الإنتاج الزائد بسبب حركات غير ضرورية للأفراد والمعدات.

-كما أن فكر (الإدارة الرشيقة) يقوم على تغيير مؤسسي يشمل العديد من الممارسات، والأدوات التي تساهم في جعل الأنشطة بسيطة سريعة، وانسيابية مثل:

-تحسين بيئة العمل، وتحسين مناخ العمل النفسي (علاقات العمل والعاملين).

-تطبيق نظم العمل الجماعي (فرق عمل تضم أفراد من ذوي المواهب، والمهارات المتعددة).

-الصيانة الإنتاجية الشاملة مع خفض زمن، وتكاليف أعمال الصيانة.

-تشجيع الإبداع، والابتكار، والاستثمار في المعرفة، ومحاربة الروتين.

مبادئ الإدارة الرشيقة:

أشارت أدبيات الدراسة أن يوجد عدة مبادئ للإدارة الرشيقة ويمكن إجمالها فيما يلي كما ذكرها (Beauvallet& Houy, 2009: 85).

المبدأ الأول: تركيز قرارات المؤسسة التسييرية على فلسفة طويلة الأمد، والقبول بالتكاليف على المدى القصير.

المبدأ الثاني: خلق تدفق مستمر في عمليات المؤسسة من أجل مواجهة المشاكل.

المبدأ الثالث: اعتماد نظام السحب بدل الدفع من أجل اجتناب الإنتاج الزائد.

المبدأ الرابع: انسيابية الأنشطة من خلال عدم عرقلة العمليات، وبيروقراطيتها.

المبدأ الخامس: التأكد من ثقافة المؤسسة على ضرورة التوقف عند الحاجة، وفي الوقت المناسب من أجل معالجة المشاكل من أجل ضمان مستوى جيد للجودة من أول إنتاج.

المبدأ السادس: تنميط وتوصيف العمليات الإنتاجية، واتباع قاعدة التحسين المستمر.

المبدأ السابع: التسيير المرئي: أي يجب أن تكون كل القواعد، والأساليب التسييرية واضحة لكل، ومعروفة عند الجميع مما يمكن من عدم بقاء الأخطاء متخفية.

المبدأ الثامن: استعمال فقط التكنولوجيا المجربة في عمليات الإنتاج، وذلك لتفادي الوقوع في الأخطاء، وهدر الوقت والموارد.

المبدأ التاسع: تكوين أشخاص قياديين على دراية كافية بتفاصيل كل العمليات داخل المؤسسة، وقادرين على تكريس ثقافة، وفلسفة المؤسسة بطريقتهم الخاصة.

المبدأ العاشر: تكوين فرق عمل متخصصة في الجودة تتبع فلسفة المؤسسة.

المبدأ الحادي عشر: احترام الشركات، والموردين، وتشجيعهم بالسعي دوماً نحو الأفضل، والتحسين.

المبدأ الثاني عشر: تكريس مبدأ العمل الميداني من أجل معرفة ماذا يجري بالضبط، وفهم الوضعية بالشكل الصحيح.

المبدأ الثالث عشر: اتخاذ القرارات بروية، ومن دون تسرع، وبالتوافق مع الأطراف الفاعلة داخل المؤسسة مع الأخذ بيعن الاعتبار كل العوامل المحيطة.

المبدأ الرابع عشر: على المؤسسة أن تبقى دائماً في طريق التعلم، وتتبع أسباب مشاكل المؤسسة، والعمل على حلها لفكرة التحسين المستمر.

أبعاد الإدارة الرشيقة

أشارت أدبيات الدراسة إلى أن هناك أبعاد للإدارة الرشيقة، فيما يأتي عرض لها:

تنظيم موقع العمل: هي طريقة بسيطة توضح كيفية ايجاد مكان عمل نظيف، وخالٍ من الفوضى، والمنظم بشل جيد، أي أنها الإدارة التي تستخدم لتحسين، وتنظيم مكان العمل، والبيئة المحيطة

بالعاملين لتعزيز إنتاجيتهم، وضمان إدخال العمل القياسي بحيث يمكن من العثور على الأشياء بسهولة أو الوصول إليها بسرعة، وبدون تعطل (جاسم، 2016: 4).

وعرفه مسلم وسليم (2017: 5) أنه طرق تجعل مكان العمل منظم ومرتب، بشكل يحافظ على انسيبابية العمل

التحسين المستمر:هو أسلوب ياباني لإدخال تحسينات تدريجية صغيرة، وبسيطة، ومستمرة على المنتجات، والخدمات، والعمليات وتخفض التكاليف، وتقلل من الفاقد، والهدر في الموارد، وتزيد من معدل الإنتاجية (جاسم، 2016: 4).

وأشاد مسلم وسليم (2017: 5) أنه أسلوب **ياباني يعمل** على إدخال تحسينات بسيطة على النشاطات، والخدمات بشكل مستمر.

العمل القياسي: هو أفضل وسيلة للقيام بالعمل من خلال توحيد الإجراءات التنفيذية للمهام أي بين هذا الأسلوب ماذا، أين، متى، وكيف، ينبغي القيام بالمهام لضمان رضا الزبائن، والخروج بأفضل النتائج (جاسم، 2016: 4).

وأوضح مسلم وسليم (2017: 5) أنه أسلوب إرشادي على شكل تعليمات لتوحيد الإجراءات التنفيذية.

العاملين متعددي الوظائف: هو أسلوب لتدريب الأفراد العاملين بالتعامل مع أكثر من مهمة أو عملية داخل المنظمة نفسها (جاسم، 2016: 4)

وأفاد مسلم وسليم (2017: 5) أنه أسلوب لتدريب العاملين للتعامل مع أكثر من مهمة أو عملية داخل المنظمة نفسها.

ستة سيجما: وهي طريقة نظامية، ومنهجية للتحسين الاستراتيجي للعملية، وتحسين المنتجات الجديدة بالتوجه نحو الطرائق الإحصائية، والعملية لتحقيق مستويات متميزة لرضا الزبون، وتخفيضات كبيرة في نسب العيوب (جاسم، 2016: 4).

وذكر Kseniia Mironiuk (1: 2012) أنها أداة تُستخدم لتحسين وتنظيم مكان العمل والبيئة، وتخلق الظروف التي يمكن للموظفين من خلالها المساهمة في الإدارة.

وأشاد كل من Gauta& Shah& Parmar& kedariya (2014: 272) أن يشيع استخدام ممارسة S6 من أجل تعزيز القدرة البشرية والإنتاجية، ومنهجية S6 هي تقنية منهجية تستخدمها المنظمات، فإنها هي المفتاح لتنظيم مكان العمل لتحقيق الكفاءة، وتقليل الهدر، وتحسين الجودة، والإنتاجية من خلال مراقبة بيئة منظمة، والحفاظ على البيئة آمنة من الحوادث، كما يوفر أدلة مرئية مفيدة للحصول على المزيد من النتائج الثابتة.

وأبان مسلم وسليم (2017: 5) أنه منهج نظامي إستراتيجي لتحسين العملية، والخدمات الجديدة، باستخدام أساليب علمية، وإحصائية لرفع مستوى رضا الزبائن عن الخدمات المقدمة لهم.

وأفاد كل من Yadav& Sahare & Dhoke& rathod (2018: 121) أنها هي تقنية نشأت من اليابان تركز فلسفتها على نظرة عامة على بيئة العمل، ورابطة مكان العمل الفعلي، وهذه التقنية هي برنامج مخطط لتحقيق منهجية نظافة وتوحيد المنظمة بالكامل في مكان العمل، وفائدة التقنية هي تحسين الإنتاجية، والجودة، والصحة، والسلامة، من خلال منهجية، يمكن للمؤسسة إنتاج بيئة يكون فيها العمل الجيد مريحًا، ونظيفًا، وآمنًا في المؤسسة، ويمكنه ضمان الطاعة للمعايير، وسيواصل تعزيز التحسين المستمر.

حل المشكلات: أسلوب لحل المشكلات بشكل موضوعي وعلمي للوصول إلى أفضل خيارات الحلول المتاحة (مسلم وسليم، 2017: 5).

القابلية للتغيير: يقصد به أنه مدى استجابة العاملين لتقبل التغيير والتكيف معه (مسلم وسليم، 2017: 5).

تقبل المخاطر :يشير إلى القدرة على الشجاعة في اتخاذ قرارت يترتب عليها منافع مرغوبة، مع توقع حدوث مخاطر والاستعداد لتحملها (مسلم وسليم، 2017: 5).

تشجيع الإبداع :أنه تشجيع العاملين على توليد أفكارجديدة تساهم في تطوير العمليات أو الخدمات (مسلم وسليم، 2017: 5).

خاتمة

تتفق الباحثة مع ما ذكره السكارنة (2010: 235) أن يوجد علاقة بين القيادة والإدارة، وعلى الرغم من وجود ارتباط وثيق بين مفهوم القيادة والإدارة إلا أنهما لا يعنيان نفس الشيء فالفرد قد يكون مديراً أو قائداً أو كليهما كما قد لا يكون أياً منهما وبصفة عامة فإن القيادة ليست سوى إحدى مكونات الإدارة والتي يتم ممارستها بالعمل مع الأفراد أو من خلالهم لتحقيق الأهداف التنظيمية، وتتضمن الإدارة أنشطة التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وتسمى الجوانب غير قيادية في عمل المدير بالعمل الإداري بينما يطلق على الجوانب التفاعلية مع الأفراد بالعمل القيادي، ومن ناحية أخرى بينما ينظر للقيادة على أنها القوى التي تلهم الأفراد وتوحد جهدهم وتحثهم على التغيير، فإن الأبعاد الإدارية الأخرى تتعامل أكثر مع القضايا الحالية أو الراهنة ويعتبر التحفيز والإتصالات وحل المنازعات بعض نماذج الأبعاد القيادية لوظيفة المدير.

ومن هنا تتفق أيضاً الباحثة مع ما أكده السكارنة (2010: 235) أن تحتاج المنظمات إلى كل من الإدارة والقيادة إذا ما أرادت أن تحقق الفعالية لعملياتها فالقيادة ضرورية لتحقيق التغيير كما أن الإدارة ضرورية لتحقيق النتائج المنتظمة، والإدارة في ارتباطها مع القيادة يمكنها مساعدة التنظيم في تحقيق التوافق مع بيئته.

3. الإطار العملي ومنهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها، وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرةً أو حدثاً أو قضيةً موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، 2012م: 83).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، والبالغ عددهم (429) مدير ومديرة..

عينة الدراسة:

أولاً: العينة الاستطلاعية:

تم حساب صدق وثبات مقاييس الدراسة على العينة الاستطلاعية المكونة من (45) مدير ومديرة، تم اختيارها عشوائياً من مديري الْمَدَارِس الحُكُومِيَّة في المحافظات الجنوبية لفلسطين من خارج العينة الفعلية.

ثانياً: العينة الفعلية:

وهي تمثل العينة التي قامت عليها الدراسة، وقامت الباحثة بتطبيق الاستبانة عن طريق المسح الشامل، وقام بتوزيع

الاستبانة على جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (429) بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وتم استرداد (360) استبانة، بنسبة استرداد (93.75%) من المجتمع، وهي نسبة جيدة لإجراء الدراسة.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام الأدوات الآتية:

الأداة الأولى استبانه استبانة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية إعداد الباحثة.

صدق وثبات أداة الدراسة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية .

أولا: الصدق

يقصد بالصدق "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها، ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001: 44).

و تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين "الصدق الظاهري"

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية ، على مجموعة من المحكمين تألفت من (9) محكماً من المتخصصين في مجالات التربية والإدارة بجامعة الأقصى والجامعة الاسلامية، ، وذلك للاسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة فقرات الاستبانة للهدف منها، وكذلك للتأكد من صحة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين من إضافة أو حذف أو تعديل لبعض الفقرات، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (45) مدير ومديرة بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (1) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة مهارات التفكير الاستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	-0.126 #	0.410
2	.367*	0.013
3	.611**	0.000
4	.377*	0.011
5	.616**	0.000
6	.565**	0.000
7	.548**	0.000

8	.561**	0.000
9	.572**	0.000
10	.497**	0.001
11	.542**	0.000
12	.561**	0.000
13	.629**	0.000
14	.628**	0.000
15	.544**	0.000
16	.667**	0.000
17	.625**	0.000
18	.617**	0.000
19	.619**	0.000
20	.454**	0.002
21	.607**	0.000
22	.593**	0.000
23	.589**	0.000
24	.678**	0.000
25	.565**	0.000

** دالة عند 1% *دالة عند5% # غير دالة

يتبين من الجدول رقم (1) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مهارات التفكير الاستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة كان موجباً ودالة عند مستوى دلالة (0.05)، باستثناء الفقرة رقم (1) لم تكن ذات دلالة مما قامت الباحثة بحذفها لكي يكون هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات الاستبيان.

ثانيا: ثبات استبانة تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي:

تم حساب ثبات الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، له وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (2) معامل الثبات استبانة تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
			قبل التعديل	بعد التعديل*
الدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	24	9080.	7290.	440.8

* تم تصحيح بطريقة سبيرمان براون.

يتبين من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة مهارات التفكير الاستراتيجي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت على التوالي (0.908)، (0.844)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

الأداة الثانية: استبانة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية اعداد الباحثة

صدق وثبات أداة الدراسة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

ومن أجل إخراج الاستبانة في صورتها النهائية، فقد قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد كبير من المختصين في مجال علم الإدارة التربوية ، وبلغ عدد فريق السادة المحكمين (9) أعضاء محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الأقصى والجامعة الإسلامية، ، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيله في نموذج تم إعداده، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها شبه النهائية ليتم تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

صدق الإتساق الداخلي لاستبانة الإدارة الرشيقة:

تم حساب صدق الإتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (45) مدير ومديرة بالمحافظات الجنوبية في فلسطين ، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإدارة الرشيقة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

تنظيم موقع العمل			الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	3	.830**	0.000
1	.639**	0.000	4	.679**	0.000
2	.559**	0.001	5	.736**	0.000
3	.668**	0.000	العاملون متعدو		
4	.707**	0.000	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	.669**	0.000	1	.826**	0.000
التحسن المستمر			2	.879**	0.000
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	3	.804**	0.000
1	.793**	0.000	4	.366*	0.047
2	.886**	0.000	5	.602**	0.000
3	.435*	0.016	ستة سيجما		
4	.492**	0.006	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	.753**	0.000	1	.601**	0.000
العمل القياس			2	.432*	0.017
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	3	.711**	0.000
1	.853**	0.000	4	.385*	0.036
2	.693**	0.000	5	.527**	0.003

**دالة عند 1% *دالة عند5% # غير دالة عند 5%

يتبين من الجدول (3) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير لوجود هناك اتساق بين جميع فقرات كل بعد من الأبعاد.

صدق الاتساق البنائي لاستبانة الإدارة الرشيقة:

تم حساب صدق الاتساق البنائي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4) نتائج معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الإدارة الرشيقة مع الدرجة الكلية للاستبيان

الدرجة الكلية الإدارة الرشيقة		
البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تنظيم موقع العمل	.791**	0.000
التحسين المستمر	.828**	0.000
العمل القياسي	.879**	0.000
العاملون متعددو الوظائف	.833**	0.000
ستة سيجما	.699**	0.000

**دالة عند 1% *دالة عند5%

يتبين من الجدول (4) أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان كان موجبا ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير إلى أن المقياس يتميز بالصدق البنائي لأبعاده.

ثبات استبيانه الإدارة الرشيقة

تم حساب ثبات استبانه على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

معامل الثبات وفقا لطريقة كرونباخ ألفا:

جدول (5) معامل الثبات استبيان الإدارة الرشيقة وفقا لطريقة كرونباخ ألفا

البيان	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا
تنظيم موقع العمل	5	0.641
التحسين المستمر	5	0.721
العمل القياسي	5	0.817
العاملون متعددو الوظائف	5	0.760
ستة سيجما	5	0.312
الدرجة الكلية للمقياس	25	0.900

يتبين من الجدول (5) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبيان وفقا لطريقة كرونباخ ألفا كانت 0.900 ويعد معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بثبات مرتفع.

طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل جتمان للأبعاد الفردية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (6) معامل الثبات استبيان إدراك الإدارة الرشيقة وفقا لطريقة التجزئة النصفية

البيان	عدد الفقرات	قبل التعديل	بعد التعديل
تنظيم موقع العمل	5	0.408	0.523
التحسين المستمر	5	0.782	0.830
العمل القياسي	5	0.815	0.820
العاملون متعددو الوظائف	5	0.658	0.736
ستة سيجما	5	0.352	0.401
الدرجة الكلية للمقياس	25	0.900	0.945

يتبين من الجدول (6) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبيان وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت 0.945، ويعد معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بثبات مرتفع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

معامل ارتباط بيرسون "Person": لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وثباتها.

معامل ارتباط سبيرمان بروان: لإيجاد معامل ثبات الاستبانة سوف يتم استخدامه للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرو نباخ.

التكرارات: لوصف مجتمع الدراسة وعينتها، والمتوسطات الحسابية لجميع الاستجابات على فقرات الاستبانة ومجالاتها.

المتوسط الحسابي: للكشف عن مدى قوة كل فقرة من فقرات الاستبانة.

النسب المئوية: لوصف مجتمع الدراسة وعينتها، ولجميع الاستجابات على فقرات الاستبانة ومجالاتها.

النتائج وتحليلها

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول

نص السؤال الأول على ما يأتي: ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة للتعرف على درجة التوافق لكل فقرة من فقرات المقياس وللدرجة الكلية، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتعرف على أقل الفقرات التي تحتاج إلى تنمية للنهوض بمستوى مهارات التفكير الاستراتيجي، والجدول رقم (8) يبين النتائج.

جدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ونتائج اختبار (t) للعينة الواحدة للتعرف على الفروق بين متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي والمتوسط الحيادي (7).

م	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أغير تفكيري إذا اتضح عدم صحته.	4.725	0.553	94.5	59.188	0.000	1
2	أفكر في حلول جديدة للمشكلة والموقف في حال مواجهة المشكلة.	4.028	0.587	80.6	33.218	0.000	15
3	أتحقق من المشكلة قبل اتخاذ أي إجراء.	4.236	0.843	84.7	27.832	0.000	2
4	أفكر في الحلول السابقة التي اتخذتها لمشكلة مشابهة.	3.928	0.858	78.6	20.523	0.000	23
5	أتحمل النتائج المترتبة على قراري.	4.181	0.840	83.6	26.668	0.000	3
6	أربط الأحداث بعضها ببعض داخل الموقف التعليمي.	4.033	0.786	80.7	24.955	0.000	14
7	أربط المواقف الحالية بالمواقف السابقة لفهمها.	4.136	0.818	82.7	26.346	0.000	5
8	أتخذ القرارات بناءً على خصائص كل احتمال موجود.	3.961	0.792	79.2	23.011	0.000	20
9	أفكر بتروي حتى أجد الحل الأنسب للمشكلة.	4.133	0.901	82.7	23.860	0.000	6
10	أحدد مميزات وعيوب كل بديل لحل مشكلة تواجهني.	3.986	0.806	79.7	23.228	0.000	18
11	أضع أهداف قابلة للتحقيق.	4.081	0.852	81.6	24.061	0.000	10
12	أضع خططاً زمنية لتحقيق الأهداف.	3.947	0.858	78.9	20.958	0.000	22
13	أستطيع إعادة تشكيل المشكلة أو الموقف بطرق متعددة.	4.144	0.849	82.9	25.590	0.000	4
14	أفكر بما هو فريد بتميز المدرسة عن منافسيها.	4.067	0.798	81.3	25.373	0.000	11
15	أحدد الجزء الذي يمكن تغييرهُ داخل المشكلة.	4.061	0.906	81.2	22.223	0.000	13
16	أفكر فيما هو مهم لمواجهة التحديات المختلفة.	3.911	0.863	78.2	20.040	0.000	24

17	أتابع إنجاز الخطط التي أضعها.	4.089	0.888	81.8	23.263	0.000	8
18	أتبع خطوات منطقية في اتخاذ القرار.	4.064	0.827	81.3	24.409	0.000	12
19	أجد عدة تفسيرات للطريقة التي تسير فيها الأمور.	4.083	0.882	81.7	23.295	0.000	9
20	أنظر للمعلومات المتوفرة نظرة شاملة لحل المشكلة.	3.958	0.912	79.2	19.945	0.000	21
21	أتخذ القرار عند توافر المعلومات المناسبة.	4.094	0.872	81.9	23.822	0.000	7
22	أحاول التوفيق بين الأفكار المختلفة حول المشكلة.	4.014	0.839	80.3	22.919	0.000	16
23	أفكر في حلول الآخرين عند مواجهة مشكلة ما.	3.994	0.911	79.9	20.710	0.000	17
24	أحاول تقديم طرق جديدة لحل المشكلة.	3.978	0.917	79.6	20.233	0.000	19
	الدرجة الكلية	4.076	0.482	81.5	42.328	0.000	

يتبين من الجدول رقم (7) أن جميع فقرات المقياس كان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحيادي (3) بمستوى دلالة أقل من (0.05) مما يشير إلى أن جميع الفقرات قد حصلت على موافقة عينة الدراسة وهو مؤشر على أن تنمية تلك الفقرات تؤدي إلى زيادة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، كما يتبين أن مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كان مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.076) بوزن نسبي (81.5%) وهو يصنف مستوى مرتفع وفقا لمحك الدراسة المعتمد.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى مدى أهمية التفكير الاستراتيجي في مواجهة الأزمات المختلفة لما يوفره من معلومات وبيانات كافية تساعد مدراء المدارس على اتخاذ القرارات المناسبة، وقدرة التفكير الاستراتيجي على معرفة نقاط القوة والضعف في إدارة الأزمات التربوية التي تواجه مدراء المدارس، ويزيد من قدرة المدراء في إدارة أزماتهم كما يساهم في الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد البشرية والمادية، والتقليل من آثار الأزمة ومحاولة اكتشافها والتنبؤ بها، والمتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة المبنية لمواجهة الأزمة، وما يوفرهُ من حلول منطقية ومبتكرة لمواجهة الأزمات التربوية والتغلب عليها، ودور التفكير

الاستراتيجي في تحديد الأهداف الدقيقة للاستراتيجيات المطلوب تحقيقها لمواجهة الأزمة، وما يوفره التفكير الاستراتيجي من مسح في بيئة العمل الداخلية والخارجية بصورة شاملة وذلك للتعرف على مؤشرات حدوث الأزمة، ولقدرة التفكير والتخطيط الاستراتيجي على تحليل المؤشرات المسببة للأزمة واكتشافها بالوقت المناسب، وإلى ما يوفره التفكير الاستراتيجي من توفير للوقت والجهد لدى مدراء المدارس في الأزمات التي يواجهونها، ويعود ذلك إلى ما يقدمه التفكير الاستراتيجي من قدرة على توزيع المسؤوليات والمهام في وقت قصير للحد من الأزمة التربوية، وإلى ما يقدمه من وسائل اتصال فعالة للتعرف على حجم الأزمة التي تواجه مدراء المدارس.

كما تعزو الباحثة ارتفاع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين إلى أنه قد يعود إلى سيطرتهم الواعية وقدراتهم العقلية المفعمة بالمرونة والسرعة والتميز بشكل قفزات لمواكبة التطور، ويمكن عد التطور الحديث التي تستهدفه المجتمعات والتكنولوجيا المعلوماتية عاملاً مساعداً أو داعماً للتفكير الاستراتيجي للمؤسسة مما يجعل قدرتها على التكيف والمساواة والتحديث بسرعة.

كما تعزو هذا الارتفاع في التفكير الاستراتيجي ربما جاء إلى التوجيهات والتعليمات الوزارية واعتماد مفاهيم الجودة في تقييم أداء المدراء مما وضع المدراء أمام مطالب والتزامات تدفعهم إلى تبني مكونات التفكير الاستراتيجي، وهذا ما أكدته دراسة الخفاجي (2021).

كما تعزو الباحثة هذا الارتفاع في التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين قد يعود ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم قائمة بدور كبير في عقد الدورات والبرامج التدريبية الخاصة بأنماط التفكير الاستراتيجي وهذا له دور كبير في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس، وهذا ما أكدته دراسة الوهيبي (2022).

كما يتبين أن الفقرات رقم (16-4-12-20) والتي تنص على التوالي (أفكر فيما هو مهم لمواجهة التحديات المختلفة، أفكر في الحلول السابقة التي اتخذتها لمشكلة مشابهة، أضع خططاً زمنية لتحقيق الأهداف، أنظر للمعلومات المتوفرة نظرة شاملة لحل المشكلة) قد كانت أقل فقرات مهارات التفكير

الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، حيث تراوح وزنها النسبي بين (78.2%-79.2%).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أغلب مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين يدركون أهمية المشكلات التي يتعرضن لها، كما أن لديهم المهارات اللازمة لحلها، وغالباً ما يميلون إلى استخدام الطرق الحديثة في التعامل مع مستجدات الإدارة المدرسية.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أغلب المدراء يمتلكون القدرات الفكرية، و أنهم يمتلكون مهارات السلطة الذاتية مما يساعدهم على حل المشكلات المدرسية مع الاهتمام بأساليب حل تلك المشكلات، كما يطرحون حلولاً متوازنة للمشكلات التي يواجهونها في العمل، وهذا ما أكدته دراسة العنزي (2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على ما يأتي: ما مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية

وللإجابة على ذلك السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للاستبانة وأبعاده والجدول رقم (8) يوضح النتائج.

جدول رقم(8) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف للإدارة الرشيقة وابعاده

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب
تنظيم موقع العمل	**3.823**	**0.744**	**76.5**	**1**
التحسن المستمر	**3.676**	**0.869**	**73.5**	**3**
العمل القياس	**3.655**	**0.836**	**73.1**	**4**
العاملون متعددو الوظائف	**3.517**	**1.031**	**70.3**	**5**
ستة سيجما	**3.725**	**0.867**	**74.5**	**2**
الدرجة الكلية لاستبانه الإدارة الرشيقة	**3.677**	**0.806**	**73.5**	

يتبين من الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في محافظات غزة قد بلغ 3.677 بوزن نسبي 73.5% مما يشير إلى مستوى الدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في محافظات غزة قد كان مرتفع، وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن بعد ض تنظيم موقع العمل تعتبر البعد الأكبر من أبعاد الادارة الرشيقة حيث بلغ وزنها النسبي 76.5% في حين كان بعد العاملون متعددو الوظائف أقل الأبعاد بوزن نسبي 70.3%.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى مشاركة جميع المدراء بوضع استراتيجية فعلية قابلة للتنفيذ، وعدم الاكتفاء بتشكيل لجان خاصة حتى لا يقل التعاون، والترابط بين الجميع في تنفيذها مع الأخذ بمختلف الأراء، والمقترحات مما يزيد الانتماء التنظيمي للمدارس ووزارة التربية والتعليم، كما يترجمون رؤية المدارس في رسالة محددة النقاط بحيث تكون أكثر عملية، وإجرائية، كما يعتبر جميع العاملين بالمدارس بمثابة فريق عمل تعمل سوياً، وتدعم قيادة المدرسة بأرائها، ومقترحاتها، كما يتم وضع خطة إجرائية تنفيذية في ضوء نتائج التحليل البيئي الداخلي، والخارجي للمدرسة لتقليل الفجوة بين الأداء الفعلي، والأداء المأمول للنهوض بالمستوى العلمي، والتعليمي بها

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى العمل الجماعي، والمهارات المتعددة، وتشجيع الإبداع، والابتكار، ومحاربة الروتين، والتحفيز على الإنضباط وتحسين مهارات ومعارف أعضاء هيئة التدريس، وتبني برامج خاصة بالتحسين المستمر وتكثيف الإتصال وتبادل الخبرات، والمعارف، وتفعيل نظام المعلومات داخل الجامعة، وتشجيع روح المبادرة والعمل بين العاملون وهذا ما أكدته دراسة كرتات (2019).

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس يستفيدون من الموارد المتاحة لهم، ويعملون على توزيع المسؤليات، ويلتزمون بمضمون لوائح العمل، ويمنحون حرية العمل، وينسبون الأعمال مع قدرات العاملون، ويدعمون قيم الإنضباط والمساءلة ويقومون بالمحاسبة على المستوى الفردي، ويتابعون ما يحدث داخل الغرف الصفية، وهذا ما أكدته دراسة عبد الوهاب (2016) كما أن المدراء يحفزون على العمل، ويسعون للتعرف على جدور المشكلات، وينتبهون للوقت عند القيام بالمهام، ويسعون

لتنويع مهارات أعضاء هيئة التدريس، ويقومون بعمليات الرقابة وكل هذا أدى بدوره إلى ارتفاع مستوى الإدارة الرشيقة لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على ما يأتي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية ومتوسط تقديراتهم لدرجة الإدارة الرشيقة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتعرف على قوة ونوع العلاقة بين المتغيرات، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9) نتائج معامل الارتباط بيرسون مهارات التفكير الاستراتيجي و الإدارة الرشيقة

	مهارات التفكير الاستراتيجي
تنظيم موقع العمل	.648**
التحسن المستمر	.630**
العمل القياس	.643**
العاملون متعدو	.640**
ستة سيجما	.689**
الادارة الرشيقة	.729**

**دالة عند 1% *دالة عند5%

يتبين من الجدول (9) أن معامل الارتباط بين ممارسة مديري المدارس للإدارة الرشيقة ولجميع أبعادها من جهة وبين درجة مهارات التفكير الاستراتيجي من جهة أخرى كان موجبًا وبمستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير لوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الرشيقة ومتوسط تقديراتهم لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس يعتبرون أن الإدارة مسؤولة عن تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة، وفعالية وهذا ما ذكره (أبو النصر،2012)، ويقومون بتحسين، وتنظيم مكان العمل، والبيئة المحيطة بالعاملين لتعزيز إنتاجيتهم وهذا ما أكده (جاسم، 2016)، ويقومون بإدخال تحسينات بسيطة على النشاطات، والخدمات بشكل مستمر ويوحدون الإجراءات التنفيذية، ويدربون العاملين على التعامل مع أكثر من مهمة أوعملية داخل المدرسة نفسها لتحسين الخدمات ورفع مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة لهم وهذا ما أشار إليه (مسلم وسليم،2017)، كما يقومون بعملية التهيئة لاتخاذ القرار، والمشاركة في اتخاذ القرار، وصياغة اتخاذ القرار وإعلانه، ويتابعون تنفيذ القرار بهدف تنظيم موقع العمل، والتحسين المستمر، والعمل القياسي، وتعدد الوظائف، وهذا أدى إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدارة الرشيقة ومهرات التفكير الالسترتيجي لدى مديري المدارس.

النتائج

1. أن جميع فقرات المقياس كان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحيادي (3) مما يشير إلى أن جميع الفقرات قد حصلت على موافقة عينة الدراسة وهو مؤشر على أن تنمية تلك الفقرات تؤدي إلى زيادة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، كما يتبين أن مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كان مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.076) بوزن نسبي (81.5%) وهو يصنف مستوى مرتفع وفقا لمحك الدراسة المعتمد.
2. أن المتوسط الحسابي للإدارة الرشيقة لدى مديري المدارس في محافظات غزة قد بلغ 3.677 بوزن نسبي 73.5% مما يشير إلى مستوى الدارة الرشيقة لدى مديري المدارسفي محافظات غزة قد كان مرتفع، وفقا لمحك الدراسة، كما يتبين أن بعد ض تنظيم موقع العمل تعتبر البعد الأكبر من أبعاد الادارة الرشيقة حيث بلغ وزنها النسبي 76.5% في حين كان بعد العاملون متعددو الوظائف أقل الأبعاد بوزن نسبي 70.3%.

3. وجود علاقة طردية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الرشيقة ومتوسط تقديراتهم لدرجة مهارات التفكير الاستراتيجي.

3.4 التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الورقة البحثية نوصي بما يلي:

1. تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل برامج تدريبية لمديري المدارس حول أنماط التفكير الاستراتيجي.
2. عمل ندوات وملتقيات تتضمن أنماط التفكير الاستراتيجي.
3. قيام وزارة التربية والتعليم ممثلة بدائرة تطوير الأداء المدرسي بتضمين معيار يقيس ممارسة مديري المدارس لأنماط التفكير الاستراتيجي في الاستمارات.
4. عقد نورات تدريبية مستمرة لمدراء المدارس لتشجيعهم على استخدام أنماط التفكير الاستراتيجي.
5. عقد ورش عمل لزيادة الوعي بمكونات أنماط التفكير الاستراتيجي لإدارات المدارس كافة.
6. استخدام مديري المداس أنماط التفكير الاستراتيجي المختلفة لارتباطها بجودة الاداء المدرسي.
7. أنت توخذ في الاعتبار عند تولى الوظائف الادارية التمتع بالقدرة على أنماط التفكير الاستراتيجي لما له من قدرة تنبؤية بجودة الاداء المدرسي.
8. أخذ القدرة على أنماط التفكير الاستراتيجي كأحد المحكات لتقيم أداء المدراء
9. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمدراء على أسلوب ستة سيجما.
10. تكثيف الجهود من قبل وزارة التربية والتعليم على العاملين متعددي الوظائف.
11. عقد دورات حول أبعاد الإدارة الرشيقة للعاملين بالوزارة.
12. تتبنى وزارة التربية والتعليم برامج ومنهجيات جديدة خاصة بالتحسين المستمر

قائمة المراجع:

1.أبو النصر، مدحت محمد (2012). التخطيط للمستقبل في المنظمات الذكية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

2.الاسود، فايز.(2021). مستوى القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية.(40)1، 277- 300.

3.بن وارث، عبد الرحمن وجابة، أحمد (2016). دور المؤسسات الانتاجية في تطبيق أسلوب الادارة الرشيقة. مجلة العلوم الاقتصادية الجزائر.2 (17) ، ص ص 124- 157.

4.البنا، هالة مصباح(2013).الإدارة المدرسية المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1.

5.بيدس، هالة حسني(2004).درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له وعلاقة ذلك باتخاذ القرار. رسالة جامعية، الجامعة الأردنية، الأردن.

6.ترغيني، صبرينة (2015): " دور التفكير الاستراتيجي في دعم القدرات الابداعية للمؤسسة"، رسالة دكتوراه في علوم التسيير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

7.جاد الرب، سيد محمد (2017): " التخطيط الاستراتيجي منهج لتحقيق التميز التنافسي"، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر

8.جاسم، رغد جمال (2016). انعكاس منهج الإدارة الرشيقة على ممارسات إدارة الموارد البشرية بحث ميداني في شركة الاتصالات في العراق. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية .(94) 22، ص ص1- 25.

9.جاسم، رغد جمال (2016). انعكاس منهج الإدارة الرشيقة على ممارسات إدارة الموارد البشرية بحث ميداني في شركة الاتصالات في العراق. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية .(94) 22، ص ص1-25.

10.الجرون، منى محمد (2020): " تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة مدينة السادات "، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج(35)، ع (1)، القاهرة، مصر

11.الحوامدة، رابعة فؤاد فالح.(2018). إمكانية تطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة Six Sigma في الإدارة المدرسية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية , مج26, ع4،698 – 717.

12.الخرعان، عبدالله عبد العزيز(2018).درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. رسالة محكمة، جامعة أسيوط، مصر.

13.الخفاجي، نعمة (2008): " الفكر الاستراتيجي – قراءات معاصرة "، ط (1)، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

14.الخفاجي، نعمة (2010): "الإدارة الاستراتيجية – المداخل والمفاهيم والعمليات"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط (2)، مج (1)، عمان، الاردن

15.درة، عبد الباري ابراهيم وجرادات، ناصر محمد سعود (2014): " الإدارة الاستراتيجية في القرن الواحد والعشرين – النظرية والتطبيق"، ط (1)، دار وائل للنشر، عمان.

16.الدوري، زكريا صالح، أحمد (2009): " الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الاعمال – قراءات وبحوث"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

17.ركاج، يحيي والعبادلة، سمير (2017). مدى توفر متطلبات الإدارة الرشيقة ودورها في تنمية الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة. بحث مقدم لمشاركة في المؤتمر العلمي الثاني. الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للتعليم التقني. كلية فلسطين.

18.زمار، سوزان زهير(2020): "درجة توافر معايير التّفكير الاستراتيجيّ وأنماطه لدى مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس–لبنان"، رسالة ماجستير منشورة، مجلة الآداب والعلوم الانسانية – اوراق ثقافية، السنة الثانية، العدد العاشر، خريف (2020)، بيروت، لبنان.

19.السكارنة، بلال خلف (2010). القيادة الادارية الفعالة. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

20.الشديفات، يحيى محمد، والحراحشة، محمد عبود(2005).درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.جامعة ام القرى، الأردن.

21.الشريف، علي فهيد، القباس، هنادي عبد العزيز (2014).التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي. رسالة محكمة، جامعة عين شمس، مصر.

22.الشهري، محمد بن علي فائز(2010):" واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

23.عاشور، صابر (2007): "دورة تدريبية في التخطيط الاستراتيجي"، كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، غزة.

24.عاشور، محمد حسين عبد ربه (2018). دعوة لممارسة الإدارة الرشيقة: مركز غزة للدراسات والاستراتيجياتhttp://gss.mpa.edu.ps/article/1259

25.العنزي، عمر عبدالعزيز(2016).درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

26.الفواز، نجوى (2008): " التفكير الاستراتيجي (الأنماط–الممارسات–المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية.

27.الفواز، نجوى بنت مفوز(2008).التفكير الاستراتيجي الأنماط والممارسات والمعوقات لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

28.كرتات، رقية محمد محمد (2019) . متطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الرشيقة بجامعة الملك خالد. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال. (6)1،ص37-46.

29.اللحام، محمود (2020). درجة ممارسات القيادة الأكاديمية في جامعة الأقصى للإدارة الرشيقة وعلاقتها بفاعلية اتّخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

30.محمد، طارق شريف(2012).أنماط التفكير الاستراتيجي وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار. (ط2)دار الكتاب الثقافي، إربد، الأردن.

31.مسلم، عبد القادر وسليم، شذا (2017). الإدارة الرشيقة ودورها في تحقيق الإبداع لدى العاملين في شركة جوال بمحافظة غزة. المؤتمر العلمي الثاني للاستدامة وتعزيز البيئة الابداعية بالقطاع الفني. كلية فلسطين التقنية. دير البلح(6-7) كانون الأول.

32.المطيري، مطيرة (2019). دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، (1) 29 ، 83 - 95.

33.الهلباوي، كمال (2004): " التفكير الاستراتيجي "، ط(1)، دار الكلمة للنشر، المنصورة، مصر.

34.الوهيبي، أحمد بن ناصر بن سيف.(2022). درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان . مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية رابطة التربويين العرب , ع35،25 – 57.

35.يونس، طارق (2006): " الفكر الاستراتيجي للقادة"، دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

36.Bijil, A, Ahaus, K., Rael, G., Gemmel, P., & Meijboom, B. (2019): Role Of Lean Leadership in Lean Maturity Second – Order Problem Solving Relationships. (AMixed Methods Study). Bmj Open, pp. (1-7).
37.Dun, D & Wilderom,C. (2016): Lean Team Effectiveness through Leader Values And Members‘ Informing. International Journal of Operation And Production Management, 35 (11) , pp. (1530-1550).
38.Facione. (2011)" :Critical Thinking: What it is and why it Counts", Insight Assessment, (ISBN 13: 978-1-891557-07-1).
39.Giles, Lansier (2007). lean-manufacturing (système de production a haute performance) dans les industries travaillant en juste a temps avec flux régulés par tak time (rythme de la conssomation de client). la revue des sciences de gestion, N. 223 :99-107.
40.Gode, froy Beauvallet. Thomas, Houy (2009). l’adoption des pratiques de gestion lean : cas des entreprises industrielles françaises. revue française de gestion, N. 19 :83-106.
41.Hermann,Don (2016): Agile Leadership. Leadership Excellence Essential, 33 (6) , pp. 25.
42.Lediju,T. (2016): ‘Leadership Agility In Public Sector: Understanding The Impact of Public Sector Managers on Organizational Commitment And Performance of Millennial Employees. Un Published PH.D, Saybrook University , Oakland, California.
43.Liedtka, J. M. (1998): “Strategic Thinking: Can It Be Taught? Long Range Planning “, 31(1), p p 120-122
44.Loehle, C. (1996): “Thinking Strategically: Power tools for personal and professional advancement “. New York, NY: Cambridge University Press.
45.Mironiuk, Kseniia, (2012): LEAN OFFICE CONCEPT: Implementation in RPro Consulting Company, Master thesis in Department of Business managemnet, Mikkeli University of Applied Sciences.
46. Nicholas Sun-Keung Pang & John Pisapia.(2016).Dealing with Change in Hong Kong Schools Using Strategic Thinking Skills .the

Research Grants Council of the Hong Kong Special Administrative Region, China.

47.Prof. A .H.Yadav ,Mr. Shailesh Sahare , Mr. Narsinha Dhoke , Mr.Akash rathod (2018). REVIEW ON STUDY AND IMPLEMENTATION OF FIRST 'S' OF '5S' IN COLLEGE WORKSHOP. International Journal of Advance Engineering and Research Development. Scientific Journal of Impact Factor (SJIF): 5.71

48. Şenyurt Yenipınar, Nuri Akgün.(2017).The Level of Implementation of the Strategic Management in Primary Schoolsi. Universal Journal of Educational Research, Faculty of Education, Aksaray University, Turkey.

49.Taylor, A. (2017): An Examination of Relationship Between Agile Leadership Factors And Curriculum Reform in Higher Education. Un Published PH.D, Capella University.

50.Vinodkumar S Gautam, Akash R Shah, Ankitkumar N Parmar, Asso. Prof. Vijay D kedariya. (2014). Study of 6s Concept and its Effect on Industry. International Journal of Emerging Technology and Advanced Engineering .Journal, Volume 4, Issue 10.

Strategic thinking skills and their relationship to lean management among government school administrators in the southern governorates of Palestine

Heba Mohammed Saleh Al-Agha
Master of Education Fundamentals, Faculty of Education, Al-Azhar University, Palestine

Abstract: *The study aimed to identify the level of strategic thinking skills among school principals in the southern governorates, and to identify the level of lean management practice among school principals in the southern governorates. Southern governorates and their average estimates of the degree of agile management, and the study followed the descriptive analytical approach for its suitability for the purposes of the study, and the questionnaire was used as a tool to achieve the objectives of the study and data collection, where the random sample was used, and the study sample consisted of (360) individuals, and the data was processed and analyzed statistically to reach the results using (Spss). The study concluded the following results:*

1. That all items of the scale had an arithmetic mean greater than the neutral mean (3), which indicates that all items had obtained the approval of the study sample, which is an indication that the development of these items leads to an increase in the strategic thinking skills of public school principals in the southern governorates, as well It turns out that the level of developing strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates was high, as the arithmetic mean for the total score was (4.076) with a relative weight of (81.5%). It is classified as a high level according to the approved study test.

2. The arithmetic mean of lean management among school principals in Gaza governorates was 3.677, with a relative weight of 73.5%, which indicates that the level of lean management among school principals in Gaza governorates was high, according to the study criterion. Among the dimensions of agile management, its relative weight was 76.5%, while the dimension of multifunctional workers was the least dimension with a relative weight of 70.3%.

3. There is a direct relationship between the average estimates of the study sample of the degree of practicing lean management by school principals and their average estimates of the degree of strategic thinking skills.

The study reached several recommendations, the most important of which are: The Ministry of Education is conducting training programs for school principals on strategic thinking patterns, and holding courses on the dimensions of lean management for the Ministry's employees,

Keywords: strategic thinking skills, lean management.

مراحل النمو السيكو جنسية لدى المراهق [1]

ترجمة عبد الله بربزي

جامعة مولاي اسماعيل مكناس– المغرب

ملخص: هذا المقال عبارة عن نص مترجم للفصل الثاني من كتاب "سيكولوجيا المراهق"[2] لعالم النفس الفرنسي **بيير كوسلين** المتخصص في علم نفس المراهقة الموسوم ب"مراحل النمو السيكو جنسية للمراهق".

انطلق الكاتب من مقدمات عامة قدم فيها تفسيرات مفاهيمية من قبيل الدوافع وذلك برصد مصادرها وهدفها وموضوعها، ومفهوم الييبدو، وتوقف عند مراحل النمو الجنسي كالمرحلة الفمية والمرحلة الشرجية والمرحلة القضيبية والمرحلة الأوديبية ومرحلة الكمون، حيث عرض الكاتب مختلف خصائصها وميزاتها وعمل على تفسيرها ونقدها، مبرزا أوجه الاختلافات الجنسية بين الذكور والإناث. وناقش الميكانيزمات الدفاعية المختلفة التي يستخدمها المراهقون والمراهقات ضد موضوعات الحب/ الجنس، بالإضافة إلى مواقفهم حول النشاط الجنسي، والسلوك الجنسي (العادة السرية، والمثليين، والمغايرين جنسيا)، والتربية الجنسية، وممارسات منع الحمل والوقاية من الإيدز.

الكلمات المفتاحية : السيكولوجيا، المراهقة، النمو، الجنس، الليبيدو.

[1]- Coslin Piere : La psychologie de l'adolescent , Armand Colin, 5eme édition, 2017
[2] - Coslin Piere : La psychologie de l'adolescent , Armand Colin, 5eme édition, 2017 pp 47-75

النمو السيكو جنسي في مرحلة المراهقة[3]

ترجمة عبد الله بربزي أستاذ باحث بجامعة مولاي اسماعيل، مكناس، المغرب

يبدأ النمو السيكو جنسي كما ذكر كل من Marcelli و Braconnier، قبل المراهقة بكثير، حيث إن الاهتمامات الطفولية تتجلى على مستوى بعض السلوكات مثل (اكتشاف الأعضاء التناسلية)، وعلى مستوى التساؤلات المطروحة من قبل الطفل حول الفرق بين الذكر والأنثى.ومع ذلك فالبلوغ يمثل مرحلة جديدة فيما يخص النمو النفسي- الجنسي للفرد كنضج الجهاز التناسلي مثلا والآثار المترتبة عنه.

إذن هناك تشكل نهائي للنظام الجنسي من الناحية الجسمية والاجتماعية والنفسية عند المراهق، ومع ذلك وجب الانتباه إلى عدم الموازنة بين الكفاءة الجنسية المبكرة والقدرة الإنجابية من جهة، وبين النضج الاجتماعي والاستقلالية العاطفية والاقتصادية التي تخص الراشدين من جهة أخرى.

عندما نتحدث عن جنسانية المراهق، فإننا لا محالة نتحدث عن الأعضاء التناسلية، وهنا منذ 1917، تحدث فرويد حول الجنس الطفولي:"كل ما يهم الأنشطة الأولية الطفولية، هو البحث عن المتعة المحلية الحاصلة في الأعضاء" يندرج هذا المفهوم في إطار نظرية الغرائز.

1- تعاريف:

تعتبر بعض التعاريف ضرورية لمناقشة جنسانية المراهق: بعضها يتعلق بالدوافع والرغبة الجنسية وبعضها يتعلق بالمراحل الليبيدية (مراحل الليبدو).

[3] - **Coslin Piere** : La psychologie de l'adolescent , Armand Colin, 5eme édition, 2017 pp 47-75

ترجمة الفصل الثاني من الكتاب الموسوم ب " النمو السيكو جنسي للمراهق"

– الدوافع: مرتبطة بشكل وثيق بالنمو الجسمي، والذي يعتبر مصدرا لها، حيث أنها تنبع من داخل الجسم وتختلف حسب الإثارة النفسية الخارجية.إنها قوة دائمة لا يستطيع الفرد التخلص منها، كما أنها تتميز بالحاجة إلى الإشباع الذي يبحث عنه الفرد في محيطه الخارجي.

إذن فالدوافع مفهوم طاقي ، تعرف:

– بمصدرها: التغيرات الجسمية

– بهدفها: الإشباع

– وبموضوعها: المتعة

– **بالنسبة لليبيدو**: فهو طاقة نفسية متصلة بكل ما له علاقة باسم الحب، الرغبة...هاته الطاقة متغيرة كما ونوعا عن باقي الطاقات الأخرى.

– مراحل الليبدو Libido

– المرحلة الفمية le stade oral : السنة الأولى

تعتبر الولادة فاصلا بين الحياة الجنسية المرتبطة كليا بالأم، وحياة أخرى خارجية، ويولد هذا الانفصال علاقة من نوع جديد.تلبي وظيفة التغذية رغبات فزيولوجية طاقية، وأيضا تولد اطمئنان تام بعد عملية الإشباع، إنها مرحلة المص، فتتحقق المتعة هنا، عند إثارة التجويف الفموي.

ميز أبراهام Abraham بين فترتين في هذه المرحلة :

الفترة الأولى الممتدة منذ الولادة إلى 6 أشهر، حيث يكتفي هنا الرضيع بالمص فقط.

الفترة الثانية (6 أشهر الموالية)، حيث ينتقل الرضيع هنا إلى العض بالإضافة إلى المص، وهذا راجع لبروز الأسنان اللبنية، وتجدر الإشارة في هذه المرحلة إلى كون الإشباع العاطفي مهم أيضا بالإضافة للإشباع الفيزيولوجي.

-المرحلة الشرجية le stade anal : من 2 إلى 3 سنوات

تستقر هاته المرحلة عندما يكتسب الطفل التحكم بها (وكل ما يشعر به من رضا سواء حيال إخراج أو إبقاء فضلاته. المرحلة الشرجية لها مظهر سادي أيضا لأن عملية الإخراج للفضلات تعتبر تحديا، وخاصة مع إصرار الآباء على تعليمه قواعد النظافة.

المرحلة القضيبية le stade phallique: من السنة 3 إلى السنة 4.

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الشهوة الشرجية، إذن مصدر الغرائز ينتقل إلى الأعضاء التناسلية. إنها فترة اكتشاف طفولي لهاته المناطق عن طريق لمسها وهنا يشعر بلذة واضحة.

بالإضافة، إنها فترة ملاحظة وتدقيق طفولي فضولي لاكتشاف الفرق بين الجنسين وملاحظته للأعضاء التناسلية للآخرين.

المرحلة الأوديبية le stade oedipien : من السنة 5 إلى السنة 6.

ينتقل موضوع الرغبة الجنسية من التمركز حول الاعضاء التناسلية الى الابوين، إنها المرحلة التي يطور بها الطفل موقفا تملكيا نحو الآباء من الجنس المغاير.

– يتجسد الصراع الأدوبي عند الذكور في الابتعاد عن الأب والاقتراب أكثر من الأم أي عدوانية نحو الأب وكرهه ، مقابل انجذابه وحبه لأمه.

– بالنسبة للإناث: تصاب الفتاة بخيبة أمل نحو أمها (فترة الفطام وأيضا عند الإعتماد على نفسها فيما يخص النظافة، وأيضا احتمال ولادة أخ جديد، وكذلك إحساسها بأن لها عضوا ذكريا وأخذته أمها منها).

نلاحظ أيضا في هذه المرحلة وجود هدف جديد تمثل في كونها تريد من والدها ذلك الحب الذي تمتلكه أمها.

كما تتميز المرحلة الأوديبية بعقدة الإخصاء:

يظهر عند الإناث رد فعل تلقائي بعدما يكتشفن غياب العضو الذكري وبالتالي تحدوهن الرغبة في الحصول عليه، أما عند الطفل الذكر فيخاف خياليا ولاشعوريا من فقدانه.

– مرحلة الكمون:

وهي فترة انخفاض الصراع الأدويبي، وهنا يقرر الفرد البحث عن هويته، حيث يستبدل خياراته السابقة بشكل رجعي. وهكذا، مثلا: الذكر يرغب التشبه بأبيه، وتقليده وتقليد مواصفاته. هذا التراجع يعتبر تقدما للفرد لأنه سيطلق العنان لطاقة تظهر نفسها في مستوى آخر، وخاصة في المستوى الفكري، كما أنها تكون مستعدة لتستثمر لاحقا في أشياء جديدة.

–المراحل: النضج الجنسي يرافق البلوغ، وبالتالي يعلن عن انتهاء مرحلة الكمون، حيث يتم إعادة تنشيط الرغبات الليبيدية، وصراعات المرحلة الأودبية تكون عرضة للإسترجاع . تقريبا ما بين السنة 11 و14: يعرف المراهق فترة انعدام التوازن، الراجع لإهتزاز التفاعلات القديمة والدفاع ضدها حسب : Coslin (1999) و Rosheblave Spenle (1969).أي أنه يتخلى عن علاقة حب الآباء. وهذا ما ينتج صراعات تظهر نفسها ضد السلطة الأبوية.سوف تقود المعركة ضد الإستمارات القديمة، إما إلى قطيعة مع الآباء، أو إلى استعادة توازن جديد في المودة المشتركة. والنتيجة هنا تعتمد

حسب تموقع الصراع الأوديبي في بداية فترة الكمون، والحل المسند لها، وأيضا حسب موقف الأهل الحالي.

– تعتبر الفترة الممتدة من 14–16 سنة: هي ذروة للأزمة، حيث تتميز بصراع ما بين مثلية جنسية كامنة، وبين العلاقة مع الجنس الآخر، وأيضا بتعزيز آليات دفاعية. وأخيرا في السن 16، يبدأ المراهق بإعادة تنظيم بنيوي، وتوحيد الأنا، وتليين آليات الدفاع والتكيف.

إذن فشخصية المراهق مختلفة كثيرا عن شخصية الطفل في مرحلته الأوديبية، لأن الأنا اكتسب نوعا من الإستقلالية في فترة الكمون، وأصبح أكثر قوة عندما تلقى معارف محيطة بواقعه. أما الأنا الأعلى فهو راسخ بفضل القواعد والمواعظ التي يتم استيعابها جيدا، أما من الناحية الجسمية فالطفل اكتسب الموضوعية عوض الذاتية السابقة.

وبالنسبة لإعادة تنشيط الرغبات الليبيدية المرافقة للنضج الجنسي للمراهق، فليست إعادة بسيطة وتلقائية للمرحلتين القضيبية والأوديبية، بل هي ردة فعل للمراهق لكسر توازن نسبي،كسر آثاره إحياء نزوات الليبيدو— وإثارته لرغبات عدوانية.

يمكن تحليل هذا التطور حسب Blos (1962) في خمسة مراحل:

ما قبل المراهقة: حيث وقت انبعاث قبل تناسلي وظهور للنزوات.
المراهقة الأولى: تتميز ببروز الأعضاء التناسلية ورفض قواعد الآباء.
المراهقة الوسطى: تتميز بالعودة إلى الصراعات الأوديبية مع سحب للمواضيع القديمة.
المراهقة المتأخرة: هي مرحلة توحيد وإعادة تنظيم بنيوي للشخصية.
ما بعد المراهقة: الوصول لمرحلة الرشد.

بالنسبة ل Blos (1979)، ما يميز المراهقة هو في الواقع عملية إزالة رغبات الليبيدو الخاصة بالطفولة، للتخلص من الصور الأبوية والأموية المثالية (بسبب الأخطاء المكتشفة من طرفه وأيضا بسبب اكتشافه لحدوده الخاصة). وما يميزه أيضا هو بناء تعلمات جديدة.

وهكذا، فالمراهقة تشكل علاقة جدلية متوترة بين الإنحدار والتقدم، وكلاهما ضروري لنمو الفرد.

2- رفض المخلفات الأبوية.

تولد المراهقة رفضا للصور الأبوية الطفولية، هذا التنازل يعتبر مقدمة لعلاقات جديدة تقود المراهق إلى خطر صراع مفتوح مع والديه. فالمراهق الآن، لديه صور مختلفة عن والديه مقارنة مع التي تم إنشاؤها خلال الطفولة (الآن: يعتبرها ضرورية: لأنه كان يستثمر الليبيدو فقط على والديه من قبل)، فهذا الكسر ضروري لاستقلاليته، وضروري للدفاع ضد نزواته ورغباته الخاصة.

يتعلق الأمر بعملية "الحداد" التي وضعها فرويد، حيث أن الغرض المفقود يدمج في الأنا: فتنشأ عداوة تجاه مواضيع الحب القديمة وبالتالي تتحول إلى خسارة. وهذا الأمر لا يخلو من بعض الكآبة التي ستؤثر على علاقة المراهق بوالديه، حيث كانت علاقة متبادلة، من خلالها يستنبط المراهق رأيه بنفسه، وبالتالي اختفاء هذه العلاقة تؤذي بالمراهق إلى عدم إحساسه بتميزه عند والديه.إذن فقدان أسس تقدير الذات، وأسس الأنا التي سيبحث عنها خارجا.

- المشاعر المعكوسة:

درست أنا فرويد(Anna Freud) بشكل خاص الأشكال المختلفة التي استخدمها المراهق ضد المواضيع القديمة فيما يخص الحب. واحدة من هذه الأشكال هي: تشكيل لتفاعل آخر: حيث تعكس المشاعر الموجهة للوالدين، أي يتحول الحب إلى كراهية، والاحترام إلى الاحتقار. هذا التحول في المشاعر، لا يوصل المراهق للاستقلالية بل بالعكس، تحبسه هو وأبوه داخل علاقة سادية مازوشية متبادلة.

حسب أنا Anna، هذا التحول في المشاعر يرافقه ألم وشعور بالذنب، وهذا ما قد يشكل أسباب جديدة للدفاع، كالإنكار. وهذا ما يؤدي إلى استياء في الأسرة والعائلة بسبب سلوكات المراهق العدوانية، والتي يمكن أن تتحول ضده، كأن يميل إلى الاكتئاب، بل حتى إلى الانتحار. وخاصة إذا شعر بأنه مهمل ومذنب عندما لا يستجيب الآباء لعدوانيته.

-استثمار أشياء جديدة:

لتجنب القلق الذي سببه الانفصال المفاجئ للمرفقات الطفولية، تقدم آلية دفاعية أخرى وهي: استثمار مواضيع جديدة، مجموعة من الحلول: كتركيز رغبة الليبيدو على بدائل والدية، هاته البدائل تختلف كثيرا عن السابق، ويتم تثبيتها وتوجيهها غالبا نحو الأقران، حيث يعتبر حلا وسطا بين الأنا وبين الوالدين.

هذا التثبيت للرغبة الجنسية يشير إلى تقدم في التنشئة الاجتماعية، لأنه سمح بتخفيف من نرجسية المراهق من خلال توسيعها. وهذا يعني الانتقال من العلاقات الهرمية إلى العلاقات الديموقراطية. الصداقة إذن تحمي من خطر التقليل من الذات وإحساس المراهق بالدونية. الآن نرجسية المراهق مطمئنة، لأن الأقران سيعطون معنى جديد لحياته وسيساعدونه على بناء عالم جديد من القيم. عن طريق هاته العلاقات، يستطيع المراهق الولوج لعالم الرشد والنضج الذي يتوق له، وفي نفس الوقت يخشى منه. اعتقادا منه، بأنه فقد دعما من عائلته، فإنه يشعر بالراحة عن طريق أصدقائه. كما يشعر بتشابه معهم. وهذا ما يمنحه شعورا بالأمان والاطمئنان، كما يزيد من قيمته مما يساعده على تجنب القلق، وتعتبر هاته الاستثمارات الجديدة مرحلة عادية وطبيعية في نضج المراهق.

3- الرغبات والصراعات:

خلال فترة المراهقة، تشهد الدوافع الجنسية، والعدوانية زيادة كبيرة. بالنسبة للرغبات الجنسية فهي تؤدي إلى ارتياح جنسي، أما العدوانية فهي تؤدي إلى استيعاب واندماج في الشخصية. المراهق يخشى

انبثاق هاته الدوافع: حيث إنه يخاف من الغرق، وفقدان هويته هذا الخوف يتجلى في استحالة إقامة علاقات مع الآخرين في مجملها.

يتدخل المجتمع إذن، حيث يحاول فرض قيود هامة، مما يعزز لدى المراهقين آليات التسامي التي تسمح لهم بتقوية ذواتهم (الأنا) في التوجه المعتمد. دوافع الرغبات هي أصل الصراع، والذي يسعى المراهق لحله، لكنها ليست وحدها مسؤولة عن ذلك، لأنه من الضروري مراعاة قدر أكبر من تسامح "الأنا" الناجم عن إضعاف "الأنا الأعلى". وهكذا تنشأ النزاعات مع المحيط بسبب بحث المراهق عن تلبية رغباته الجنسية والعدوانية.

للتعمق أكثر فالآليات الدفاعية التالية هي سمة مميزة لهاته الفترة:

– الزهد L'ascétisme

يشكل معارضة لأي نزوة عامة أو رغبة، حيث يمتنع المراهق عن تلبية الاحتياجات الأساسية (استبعاد الرغبات)، وهناك رفض كامل لأي رضا. هذا الدفاع ليس لديه أي نوع من التسوية التي عادة ما تعرضها آليات أخرى، ومع ذلك فإنه يوفر ارتياحا نرجسيا وشعورا بموافقة " الأنا الأعلى". الزهد يؤدي في نهاية المطاف إلى رضا مازوشي. وغالبا ما يكون هذا الدفاع عابرا، بحيث تنبثق الرغبات فجأة، وبالتالي انعكاس كامل للسلوك.

– الإستذهان L'intellectualisation

يرتبط الإستذهان مباشرة مع وظائف الأنا، مما يضمن التكيف مع الواقع. هذه الالية قريبة من الآلية الأولى، وغالبا ما تنجح ولكن وظيفتها ليست استبعاد الرغبات، بل تعيد توجيهها نظريا. فالمراهق لا يهرب أمام نزواته، ولكن يحول الاهتمام بها إلى تفكير مجرد خالص.إنه يفصل الأفكار التي تخص التجارب الحقيقة، ويناقش المشاكل الكبرى التي لا نهاية لها كالحب... أو يناقش قضايا مقنعة مثلا

فلسفية، سياسية...هاته النقاشات ليست متبوعة بأفعال، بل هي فقط إثبات جيد لتغذية أحلام اليقظة دون دمجها في الحياة الحقيقية.

– المرور للفعل L'acting-out

يعتبر نوعا معاكسا للزهد، هذه الآلية تتجلى في ترجمة الفعل بطريقة اندفاعية مستسلمة للرغبات التي تكون عادة مسيطرة عليها. وبالتالي الهروب هنا، لن يكون أمام النزوات بعينها، بل أمام الصراعات التي تنتجها.

– النشاط الإبداعي L'activité créatrice

يمكن اعتبار هذا النشاط غير الموجه للآخرين بمثابة دفاع ضد النزوات، عن طريق كتابه المذكرات اليومية، وأيضا بعض الأنشطة النفسية التي تسمح بانتقال الرغبات للأفكار الإبداعية، مما يشكل إزالة للعقد مسموح بها في المجتمع.

4– تحديد النظام الجنسي:

لا يمكن أن نمر على النمو السيكوجنسي عند المراهق دون الإشارة للعوامل المؤثرة فيه. هذه العوامل يمكن تجميعها حسب Braconnier وMarcelli كالتالي: عوامل عضوية وعوامل معرفية وعوامل انفعالية وعوامل سوسيوثقافية.

– على المستوى العضوي:

هناك العديد من الأمور المسلم بها: وهي تأثير الهرمونات في الرغبة الجنسية، وتأثير الغدد التناسلية، وظهور علامات البلوغ والحاجة إلى نضج فزيولوجي فيما يخص العلاقات الجنسية والفترة الإنجابية...البلوغ وما يترتب عنه (من ظهور لعلامات جنسية ثانوية، واستعداد فزيولوجي للعلاقات

الجنسية...) يمثل اضطراب على المستوى الفزيولوجي والنفسي للمراهق. البلوغ كما يقول (1980) Kestemberg، يمثل دائما مفاجأة على الرغم من أن المراهق يتابع الساعات، يترقبها ويرفض تصديقها، ثم يؤمن بها، كما يبدو أنه يدمجها مع شعور أكثر فأكثر غرابة.

-على المستوى المعرفي:

الولوج لمرحلة العمليات رسميا، يتداخل مع تعبير رمزي للإثارة الجنسية ومع عقلنة تحولات البلوغ. ومن تم تكون الفترة المعرفية للمراهق ضرورية لتحقيق تعديل فيما يخص متطلبات الرغبات، ومن أجل أن يكون قادرا على النظر في علاقاته.

- على المستوى الانفعالي:

يتفق معظم المؤلفين في التحليل النفسي، على أهمية ماضي المراهق، ولكن أيضا على أهمية التجارب الجديدة والراهنة. كما يركز نهجهم على ثلاث نقاط أساسية:

الأولى متعلقة بصورة الجسم

الثانية متعلقة باختيار الأمور الجنسية

الثالثة متعلقة بالهوية الجنسية

الفرد يكمل اكتشافه لصورة جسده من خلال ميوله الجنسي، وبالتالي فإن اختيار العنصر الجنسي سيكون خاضعا لكل من الأعضاء التناسلية والتنسيق بين النزعات النرجسية الموجهة نحو الهدف (فك الارتباط الأبوي) والانتقال من الإغراء التلقائي، إلى إغراء متبادل بين الجنسين، أو إغراء نحو نفس الجنس. وهكذا لن يتم الحصول على هوية الأنا، إلا عندما يتمكن الفرد أيضا من تحديد هويته الجنسية بشكل جماعي واجتماعي.

– على المستوى السوسيوثقافي:

ينقلب السلوك الجنسي للمراهق حسب أنماط الحياة، حيث يعتمد التعبير عن الرغبة الجنسية على الضغوط الاجتماعية والثقافية، كما ذكر : Kernberg (1980) "تحمي الأخلاق التقليدية، العلاقات بين الثنائي الشاب. ضد عدوان المجموعة، والتي تشكل جزءا من العلاقات الجنسية المرخص بها"

انعكاسات تأسيس النظام الجنسي:

يعتبر إنشاء تنظيم جنسي نهائي ليس فقط إثارة فضول، قلق وتساؤلات متنوعة للمراهق، ولكن أيضا لمحيطه.

وجب على المراهق كما ذكر كل من Braconnier و Marcelli إدراة احتياجاته الغريزية وفق التنظيم النفسي والجسمي والسوسيوثقافي الجديد بالنسبة له. ولكن يتبع ذلك مجموعة من الصعوبات تخص نمو نفسي– جنسي سليم لدى المراهق، ومجموعة من الاضطرابات الجنسية: وهي ثلاثة أنواع:

1– صعوبات في تحقيق الرغبة الجنسية

2– اختيار النشاط الجنسي

3– إنشاء هوية جنسية

– صعوبات تحقيق الرغبة الجنسية:

توجد العديد منها:

–علاقات متعددة مع شركاء كثر (مما قد يؤدي إلى اكتئاب مع كبث Kestemberg 1978).

–صدمة نفسية مرتبطة بأول رعشة جماع، أول قذف للمني وأول عادة سرية.

–اضطرابات في الرغبة، القذف المبكر، عجز جنسي: (مرتبطة بصراعات أوديبية أو مخاوف متعددة)

-توقف أو غياب الدورة الشهرية، اضطرابات مع آلام وأوجاع...كل هذا يؤدي إلى عدم تقبل الأنثوية.

- صعوبات اختيار النشاط الجنسي:

هي أيضا لها عدة أنواع: عادة سرية، مثلية جنسية...حيث تتطور التمثلات المتعلقة بالعادة السرية من الرذيلة، إلى المرض ثم إلى نشاط يعتبر طبيعيا: كتجربة ضرورية بواسطتها يكتشف المراهق قدرات شهواته، وعن طريقها يخفض قلقه حول هذا الموضوع. ولكن يمكن أن تتحول إلى حالة مرضية توطد حالة طفولية أو عندما يكتسب شخصية قهرية.

إنشاء هوية جنسية:

الدراسات المتعلقة بصعوبات الاختيار الجنسي، تتعامل أيضا مع المثلية الجنسية في المراهقة (على الرغم من أن المراهقون لا يتحدثون بشكل عفوي ويصرحون بذلك).ما بين 1 و7% من الذكور وأقل من 3 % من الإناث لهم هوية جنسية مثلية. كما صرح واحد على أربعة من الشباب بمثلية مؤقتة. فالمثلية الجنسية لا تظهر قبل البلوغ، بل بعده (إلا نادرا).كما أنه من بين الصعوبات المرتبطة بالهوية الجنسية تشمل اضطراب خاص وغموض جنسي (شذوذ جنسي على مستوى الأعضاء التناسلية الخارجية).

4- التجارب الجنسية الأولى.

تعتبر الجنسانية موضوعا أساسيا ،في دراسة فترة المراهقة، سواء على صعيد الاهتمامات أو التحولات الفيزيولوجية. لكن المعلومات و الارقام المتعلقة بهذا الموضوع لا تعبر دائما عن الواقع .ولأن النشاط الجنسي معيار للتقييم الشخصي عند الذكور، فإنهم يميلون الى التصريح بأشياء أكبر من واقعهم، على عكس الإناث اللواتي يملن إلى التقليل من أهمية الأمر في حياتهن، و لا يصرحن بالحقيقة كاملة. نوعية هذه المعلومات سيئة، أمر مؤسف لأن نمو العلاقات الجنسية يكون دليلا ،كما يقول

NrikssoE، على نجاح عملية بناء الهوية الشخصية. فالجنسانية تتضمن في nن واحد علاقة اعتماد واستقلالية مع الغير.

فيما يخص التجارب الجنسية الأولى ،يتطرق الكاتب إلى مدخلين في العلاقة الجنسية، ألا وهما المداعبات مع الشريك و التجارب الشخصية للتلمس و العادة السرية.

علاقات الحب في المراهقة هي عبارة عن سلسلة متواصلة من العمليات، تبدأ بالمواعدة وتنتهي بعلاقة جنسية مع أو دون إيلاج. المواعدة هي غالبا الخروج مع الشريك والحب وتبادل القبل، وهي مرحلة يعيشها المراهق والمراهقة قبل خوض تجربة العلاقة الجنسية.هذه التجارب الأولى تمكن من استكشاف جسد الآخر، واكتشاف الاحساسات الجنسية، وأهمية هذه التجارب الممهدة تكمن في كونها تسوية مرضية بين تلبية الرغبة في مبادلات جنسية من جهة، واحترام المحظورات الثقافية والأخلاقيات من جهة أخرى. هذه المرحلة إذن هي مدخل إلى الحياة الجنسية عند المراهق و المراهقة.

في مدخل آخر لا يقل أهمية عن المغازلة مع الشريك، نجد العادة السرية، و نلاحظ بهذا الخصوص أن الأعمال التي تتناول تجربة العادة السرية، تطرح وجود تباينات واضحة بين الإناث و الذكور، كما نلاحظ أن هناك استقرارا غير متوقع لهذا السلوك في 50 % من الأبحاث. تتدخل الاستمناءات الأولى في مراحل عمرية مختلفة عند الإناث و الذكور،93% من المراهقين الذكور بين 15 و 18 سنة، أكدوا قيامهم بهذه العملية. إذن فهي تشكل المدخل الأكثر انتشارا في صفوف الذكور. في المقابل فقط 45% من الإناث البالغات 18 سنة يصرحن بقيامهن بهذه العملية.

في إطار الاحصائيات الدراسية، مع تقدم السنوات، تبدأ العمليات الممهدة للجنس كالقبل في سن مبكرة، لكن العادة السرية تبقى ثابتة من ناحية العمر عند التجربة الأولى، كما يمكن إضافة أن هذه العملية هي السبب في أول انتشاء عند 68% من الذكور و 84% من الإناث.

5- العلاقات الجنسية الكاملة

فيما يخص التجربة الفرجية الأولى، تتقارب الأعمار بين الجنسين (Larange 1997). أكثر من نصف الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و 18 سنة، قد عاشوا أول تجربة جنسية لهم 30% قبل بلوغ 16 سنة. في هذه الفترة صراحة ،هناك احصائيات و أرقام أظن أنها خاصة بمجتمع معين، و ليس من العقل تعميمها، فالتجارب الأولى طبيعية و كونية، لكن قرار القيام بعلاقة جنسية كاملة، قرار مركب، أهم محدداته تبقى خارجة عن رغبة الفرد و متعلقة بمحيطه.

فيما يخص المجتمع الفرنسي، بين 1900 ونهاية القرن 20، فقد عرف تحررا عاما فيما يخص القضايا الجنسية و تحررا للمرأة أيضا، مما جعل أرقام العلاقات الأولى عند النساء تقترب من أرقام الرجال من جهة، و مما جعل الجنس من جهة أخرى يتحرر من إطار الزواج. بدءا من العلاقات الجنسية في إطار الخطوبة خارج مؤسسة الزواج عند المراهقين الجدد.

6- العوامل المؤثرة في العملية الجنسية عند المراهق.

تتطور التجربة الجنسية بين 15 و 18 سنة، و إذا كان للسن أهميته في هذا التطور،فيجب الأخذ بعين الاعتبار أنه يتداخل مع محددات أخرى ذات طابع اجتماعي وثقافي كالأسرة والوسط الاجتماعي والاصول الاثنو ثقافية، و الممارسات الدينية والتعليم والاندماج المهني...

الأسرة:

يرى الوالدين مسألة الجنس عند أبنائهم في أغلب الأحيان على أنها نوع من التحدي، فيبذلون جهدا كبيرا للتحكم فيها، بل وتأخير حدوثها خصوصا عند الإناث. نوع الأسرة له تأثير على السلوك الجنسي عند الإناث أكبر منه عند الذكور. وطلاق الوالدين مثلا له علاقة مباشرة مع البدء المبكر لإقامة علاقات جنسية عند المراهقات.هذا الطلاق والذي يعني في حالات كثيرة غياب الأب، يلعب

دورا كبيرا في سلوك الإناث حتى بعد سن الرشد، تأثير الأسرة له دور كبير خصوصا أنه متعلق بدرجة تحكم الوالدين في تردد أبنائهم على الشارع و في نوعية رفاقهم.

الوسط:

التحكم في الحياة الجنسية للإناث مباشر و صريح في الأوساط الشعبية، لكنه يهم التجارب الأولى، ما أن يتقبل الوسط التجربة الأولى، حتى تحصل الفتاة على حريتها فيما يخص حياتها الجنسية. في الأوساط الميسورة، التحكم هو غير مباشر، و ينطوي خلف نوع ما من رفقة البنت، و الخوف من مخاطر النشاط الجنسي. الفروقات بين الإناث و الذكور ليست متعلقة بالوسط الاجتماعي، في دراسة Lagrage و Lhomond، على عكس دراسة Kinsey وآخرون قبل 50 سنة. غير أن هناك تفسير لهذا الاختلاف، أي أن Larage استند إلى الوسط الاجتماعي الأسري، أي المستوى الاجتماعي للأسرة عند المراهقين، في حين استند Kinsey، إلى الوسط الاجتماعي للراشدين، تمت دراستهم عبر الإجابة عن أسئلة تخص فترة مراهقتهم.غير أن وسط الفرد يتغير، بنجاحه و اختياراته، و ليس ضروريا أن يكون نفس المستوى الاجتماعي الذي ينشأ فيه.

الثقافة:

تؤثر الأصول الثقافية على التجارب الجنسية الاولى عند المراهقين، في سن 15 سنة، عدد العلاقات الجنسية عند المراهقين من أصول إفريقية، أو جزر الكاريبب مثلا أكبر منه عند الأوربيين و المغارب، في سن 18 التردد أكبر عند المغارب[4] من الأوروبيين، لكن هذه المعلومات تخص الذكور. ففي صفوف الإناث الأروبيات المحتلات للمرتبة الأولى، قبل المغاربيات و الافريقيات، في العلاقات الجنسية الكاملة، لكن فيما يخص القبل والمرحلة ما قبل جنسية فليس هناك فرق حسب الثقافات.

[4]- يقصد الكاتب في السياق بلدان شمال أفريقيا وخاصة بلدان المغرب العربي

الدين:

الأصول الاثنوثقافية لها علاقة وطيدة بالطائفة و الممارسات الدينية عند المراهقين. هذه العلاقة تهم بشكل خاص المسلمين الشباب، لهذا فنسبة المراهقين المسلمين الذين قاموا بنشاط جنسي قبل 18 سنة لا تختلف كثيرا عن فئة المغارب (75% و 79%). تختلف الأرقام عند الإناث، ففي فئة المسلمات بشكل عام 20% من الإناث فقط قمن بنشاط جنسي قبل 18 سنة، في حين أن 45% من صف المغاربيات فعلن ذلك قبل 18 سنة.

الصادم في صفوف المراهقين المنتمين لأسر مسلمة هو الفروق الصارخة بين الإناث و الذكور. مسلمة من بين ثلاثة لم تقبل ولدا في مراهقتها، مقابل 7% عند المراهقات من ديانة أخرى.و أيضا فقط مسلمة من ثلاثة قامت بنشاط جنسي كامل (مقابل 75% عند الأخريات).لكن فيما يخص الذكور فالأرقام تبين غياب أي اختلاف بين المسلمين وغيرهم.

عند المسيحيين الفروق واضحة بين الممارسين للشعائر (الذين يحضرون القداس بصفة مداومة)، والمسيحيين غير الممارسين . 29% مقابل 74% عند الذكور/28% مقابل 64% عند الإناث. إذن الفرق يكون حسب درجة تدين المراهق أو المراهقة عند المسيحيين و يكون حسب الجنس عند المسلمين.

التمدرس:

التعليم و التكوين المهني لا يؤثران في السلوكات الجنسية عند المراهقين. سواء في 15 سنة أو 18 سنة، التجربة الأولى للقبل لا تتعلق بنوع الدراسة. لكن الذكور في التكوين المهني تكون لديهم في 15 سنة تجربة جنسية أكثر من الإناث حسب بعض الدراسات العلمية.هذا الفرق موجود في صفوف الإناث أيضا. فعلى العموم الوقت المخصص للنشاط الجنسي يؤثر سلبا على الوقت المخصص

للدراسة. على عكس النشاط الجنسي مع شريك، فالعادة السرية عند شباب التعليم العادي تأتي في وقت مبكر بالنسب لفئة التكوين المهني .خلال مختلف الدراسات التي تناولت موضوع الجنس والنشاط الجنسي عند المراهق، نستخلص النقاط التالية:

هناك نوع من الرومانسية في نظرة المراهقين للجنس:

- 70% من المراهقين يؤمنون بالحب من أول نظرة، و 46% يؤمنون بالإخلاص في العلاقة.

- 71% من المراهقين يصرحون أن بإمكانهم الوقوع في الحب دون ممارسة الجنس مع الآخر على العكس

- 61% من المراهقين صرحوا أنهم أقاموا علاقة جنسية مع شريك دون أن يحبوه

- 80% يظنون أن لديهم معلومات كافية عن وسائل الوقاية، لكن 62% من المراهقين الناشطين جنسيا لا يستعملون أية وسيلة حماية.

فيما يخص رأي المراهقين في الجنس:60% يرونه شيئا طبيعيا و 19% يرونه شيئا رائعا و9% يرونه شيئا مضحكا 12و% يرونه مملا مقززا و مكبوتا. لكن يبقى عدد المراهقين الذين يرون أن الجنس شيء رائع يفوق عدد الذين يرون في الجنس شيئا سلبيا. إذا أردنا مقارنة هذه النتائج مع نتائج دراسة سابقة انجزت خلال في السبعينيات، فإن شباب السبعينيات ينظرون إلى الجنس على أنه طبيعي أكثر، لكن أهمية الحب كانت لديهم أكبر.

7- التربية الجنسية

كانت المعلومات حول الإخصاب، الحمل، و وسائل منع الحمل إلى حدود نهاية الثمانينات من القرن الماضي ضئيلة جدا. مما يفسر نسبة 30% عند الذكور و 70% عند الإناث الذين يظنون أن الحمل مستحيل عند أول علاقة جنسية. 30% من المراهقين يعتقدون أن العلاقات الجنسية السلبية

للمرأة تقلل من احتمال حدوث الحمل، و 18% من الذكور/16% من الإناث يعتقدن أن العلاقات العابرة تمثل خطرا أقل للحمل (Zani 1999).

كما أن هناك من يظن أن فتاة في عمر 15 سنة لا يمكنها الحمل لأن أعضائها لا تزال صغيرة، إذن فالحاجة إلى التربية الجنسية ضرورية، لتفادي أخطار الجهل بالموضوع.

– التربية على الصحة

يجدر الاهتمام بالتربية على الصحة في نطاق أوسع من التربية الجنسية فقط، وذلك بإدراجها في المقررات و المناهج الدراسية.ومن غير اللائق فصل المعطيات المتعلقة بالجنس عن كيفية الوقاية من الأخطار الجنسية على الصحة (الايدز و الحمل مثلا).

يعد تناول المشاكل الصحية فيما يتعلق بالجنس مهم إذن داخل المؤسسات المدرسية، فأغلب التلاميذ يقرون أنهم تلقوا معلومات متعلقة بالصحة في الإطار الدراسي. المواضيع التي تم التطرق إليها هي: الجنس بنسبة 31% والحمل و الولادة بنسبة 31% والتدخين بنسبة 28% والمخدرات الممنوعة بنسبة 28% والكحول بنسبة 21%. وتعد التربية على الصحة في التكوين المهني أكثر فعالية من مؤسسات التعليم العمومي الأخرى.

– توقعات المراهقين:

ما ينتظره المراهقون من المدرسة من حيث المعلومات ليس بالكثير، إذ حوالي 31% يرغبون في الحصول على معلومات حول الايدز، و24 % حول اشتغال الجسد و 23% حول المخدرات و 21% حول الجنس و19% حول الحمل و 16% حول التدخين. نلاحظ أن نوعية المعلومات تتحكم في مستوى الطلب، بالخصوص عند المراهقات، ففي المؤسسات التي تقدم دروس في التربية على الصحة في المستوى العالمي، يكون الطلب على المعرفة أكبر. نلاحظ أيضا أن السن و التجربة

يلعبان دورا مهما في طلب الحصول على معلومات، حيث أن طلاب السلك الثانوي يطالبون بحصص من هذا القبيل أكثر من طلاب السلك الاعدادي.

يجب الأخذ بعين الاعتبار أن المدرسة ليست المصدر الوحيد للمعلومات المتعلقة بالصحة على العموم، والجنس على الخصوص. 72% من الشباب لديهم معلومات حول اشتغال الجسد، و50% منهم فقط أخذوا المعلومة من المدرسة و75% لديهم ثقافة حول موضوع فقدان المناعة المكتسب، و44% حصلوا على المعلومات من المدرسة. وبالنسبة للجنس فإن 72% من المراهقين لديهم ثقافة جنسية، وحوالي 37 % فقط مصدرها المدرسة.

8- مواقف المراهقين حيال وسائل الحماية الجنسية

إن التربية الجنسية أمر مهم، لكن تطبيق المعلومات المكتسبة خلالها هو أمر هام. ومن هذه التطبيقات: استعمال وسائل الحماية الجنسية. في إطار البحث الذي قام به Zani (1991) فإن أهم مصادر للمعلومات حول وسائل منع الحمل هي الوالدين بنسبة 49%، والكتب المرجعية بنسبة 48% والأصدقاء بنسبة 47%.المراهقون الأصغر سنا يسألون الأقران و يبحثون في الكتب. ويلعب الشركاء الجنسيين في التواصل وأخذ معلومات دورا مهما حول الجنس، خصوصا عند الإناث حيث حوالي 72% منهن ينتظرن إجابات، ونسبة وعي أكبر عند الشريك الجنسي مقابل 56% فقط من الذكور.

المصدر:

-Coslin Piere : La psychologie de l'adolescent , Armand Colin, 5eme édition, 2017

Le développement psychosexuel à l'adolescence

Abstract: This article is a translation of the second chapter "Stages of Psychosexual Development of the Adolescent" of the book *Adolescent Psychology* by the French author Pierre Coslin, who is specialized in adolescent psychology.

The writer started the chapter by introductory conceptual explanations of concepts such as *motives* and delineated their sources, purpose and subject. The chapter proceeded to other concepts such as *libido* and elucidated the stages of sexual development: the oral stage, the anal stage, the phallic stage, the oedipal stage, and the latency stage. The author presented the various characteristics and features of these stages and expanded their interpretation and criticism with adequate emphasis on the aspects of sexual differences between males and females. He, afterwards, discussed the diverse defense mechanisms to which adolescent boys and girls resort as a reaction to past love/sex subjects, as well as their attitudes about sexuality, sexual behavior (masturbation, homosexuality, heterosexuality), sex education, contraceptive practices and HIV prevention.

Keywords : Ppsychology, Adolescence, Development, Sex, Libido