١٢٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

مكشفة ومفهرسة في عدد كبير من الفهارس وقواعد البيانات الدولية

AGRIS | ARCI | BibTex

العدد المئة وأربعة وعشرون .. أغسطس ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605 Online : ISSN : 2537-0650

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري :

https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١٢٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	دليل الباحث التربوي لخطوات اجراء البحوث الكيفية وتحليل بياناتها في زمن جائحة الكرونا .. ا.د. رضا مسعد السعيد.	٢٣ – ٤٠
٢)	واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في مدينة الرياض .. أروى بنت عبد الرحيم القرعاوي، د. نوال بنت حمد محمد الجعد.	٤١ – ٦٠
٣)	الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين .. أريج مسفر أحمد المالكى ، أ.د. مجده السيد على الكشكى.	٦١ – ١١٠
٤)	العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية .. أ . رشا بنت محمد بن مرضى الشهرى.	١١١ – ١٤٩
٥)	أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد لدى طالبات الصف الأول ثانوي .. أ. صالحه سعيد محمد الشمرانى.	١٥١ – ١٧٠
٦)	معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة في الفترة من٢٠٠٥م-٢٠١٢م .. د. صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم، د. يوسف مفلح سليم جراح.	١٧١ – ١٩٨
٧)	القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام .. أ/ عبد الله بن مسفر الحمالى القحطانى .	١٩٩ – ٢١٦
٨)	تطوير إدارة منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية .. أ. حصه بنت عبدالله التويجري.	٢١٧ – ٢٥٢
٩)	تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد COVID-19 أنموذجًا) .. د . عبد العزيز بن شوق السلمي، د. إسماعيل خالد علي المكاوى.	٢٥٣ – ٣٠٨
١٠)	أساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجات المعنفات في محافظة شمال غزة (دراسة ميدانية) .. أ. خليل على أبو جراد، أ. شيرين عمر نعيم.	٣٠٩ – ٣٣٦
١١)	مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة .. أ. هلا بنت محمد بن صقر العصيمى، د.عادل بن عبد الله منصور القحطانى .	٣٣٧ – ٣٥٤
١٢)	فاعلية نموذج وودز (Woods) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط ..أ. هياء دبسان عبدالله الدعرمى.د. نادية محمد على العطاب.	٣٥٥ – ٣٩٤
١٣)	أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية .. د. وليد عاطف الصياد.	٣٩٥ – ٤٣٢

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**). — mahersabry2121@yahoo.com 01002892909
- أ.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ بكلية التربية جامعة حلوان. (**المدير التنفيذي**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**عضوا**). — headoffice791@yahoo.com 01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**) — emadelwesimy@yahoo.com 01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**) — bm3a2005@yahoo.com 01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**) — sbalushi@squ.edu.om 0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**) — Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo Abuqaith66@yahoo.com 00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**) — Mzamel2003@gmail.com 00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**) — htiliouine@yahoo.fr 00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**) — hbisher@hotmail.com 00966005514695
- أ.د/ رائد بايش كطران طاهر الركابي .. عميد كلية التربية الأساسية جامعة سومر بالعراق (**عضوا**) — r.baish@uos.edu.iq +964 780 642 8277
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.
Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.
Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / إبراهيم عبد العزيز محمد البعلى	-	جامعة بنها
أ.د / إبراهيم محمد محمد إبراهيم شعير	-	جامعة المنصورة
أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل محمد	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمانى محمد سعد الدين الموجى	-	جامعة القاهرة
أ.د / أمانى أحمد المحمدى حسين	-	جامعة حلوان
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / ثناء مليجى السيد عودة	-	جامعة طنطا
أ.د / جمال الدين توفيق يونس عبد الهادي	-	جامعة المنيا
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة المنصورة
أ.د / حنان مصطفى أحمد زكى	-	جامعة سوهاج
أ.د / خليل يوسف الخليلى	-	جامعة البحرين
أ.د / رائد بايش كطران طاهر الركابى	-	جامعة سومر
أ.د / رضا السيد محمود حجازي	-	نائب وزير التربية والتعليم
أ.د / زبيدة محمد قرنى محمد عبد الله	-	جامعة المنصورة
أ.د / سعيد حامد محمد يحى	-	جامعة بنها
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / سوزان محمد حسن السيد على	-	جامعة الزقازيق
أ.د / صالح محمد صالح	-	جامعة العريش
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعى	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / عماد الدين عبد المجيد الوسيمى	-	جامعة بنى سويف
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمترى يوسف بغدادى	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد
أ.د / مجدي رجب إسماعيل	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة حبشى محمد سليمان	-	جامعة الأسكندرية
أ.د / محمد نجيب مصطفى	-	جامعة الأزهر
أ.د / مدحت محمد حسن صالح	-	جامعة قناة السويس
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله	-	جامعة القصيم
أ.د / منى مصطفى كمال محمد صادق	-	جامعة المنيا

أ.د / نجـــاح السعـــدي المرسى عرفـــات - جـــامعـــــة المنـــصـــورة
أ.د / نجـاة حســـن شاهيـــــن - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / نعيمـــة حســـن محـــمـــد - مـــركـــز التقويـــم والامتحـــانات
أ.د / هـــدي عبـــد الحمـــيد عبد الفتـــاح - جـــامعـــــة بورسعـــيـــد

- **مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :**

أ.د / السعيـــد محـمـد السعيـــد - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / فـــوزي الســعـيـد عـطـــوة - جـــامعـــــة المنـوفـيـة
أ.د / محـــب محـمـود كامـــل الرافعى - معهـــد البحـــوث البيئـيـة
أ.د / محـمـد إبـراهيـم الصـانـع - جـــامعـــــة ذمـــار اليـمـن
أ.د / محـمـد حـمـاد هـنـدي - جـــامعـــــة بنى سـويـف
أ.د / محمـــود إبـراهيـم عبـد العزيز - جـــامعـــــة كـفـر الشيـخ

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس الرياضيـــــات :**

أ.د / أحمـد السيـد عبـد الحميـد - جـــامعـــــة المـنـيـا
أ.د / العـــزب محـمـد العـــزب زهـران - جـــامعـــــة بنـهـا
أ.د / أيمـــن مصطفى مصطفى عبد القادر - جـــامعـــــة الأسكندريـــة
أ.د / جـــمـــال محـــمـــد فـكـــري - جـــامعـــــة أسـيـــوط
أ.د / زينب أحمـد عبد الغنى خالـــد - جـــامعـــــة المـنـيـا
أ.د / سـمـــر عبـــد الفتـاح لاشيـــن - المركـــز القومـى للامتحانـات
أ.د / شعبـــان حفنـى شعبـــان - جـــامعـــــة قناة السويـــس
أ.د / شيـريـن صـلاح عبـد الحكيـم - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / عبـد الجـواد عبـد الجـواد بهـوت - جـــامعـــــة كـفـر الشيـخ
أ.د / عبد القادر محمد عبد القادر السيـــد - جـــامعـــــة ظفـــار
أ.د / عبـد الواحـد ثـامـر الكـبيسى - جـــامعـــــة الانـبـار
أ.د / عـدنـان سـالـم العـابـد - جـــامعـــــة السلطان قابوس
أ.د / علاء الديـــن سعـد متولـــى - جـــامعـــــة بنهـــا
أ.د / فتيـحة أحـمـد بـطيـخ - جـــامعـــــة المنـوفـيـة
أ.د / مجـبـل حمـاد عـواد الجوعانى - جـــامعـــــة بغـــداد
أ.د / محـمـد أميـن المـفـتى - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / محمـــود احمـد محمـود نصر - جـــامعـــــة بنى سـويـف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جـــامعـــــة جـــدة
أ.د / وائـــل عبد الله محمد علـــى - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / وفـــاء مصـــطفى كـفافـى - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / يوسـف الحسينـى الإمـــام - جـــامعـــــة طنطـــا

- **مناهـــج وطـــرق تدريـــس اللغـــة العربيـــة:**

أ.د / إبـــراهيـم أحـمـد بهلـــول - جـــامعـــــة المنـصـــورة
أ.د / إبـــراهيـم محـمـد المتولى عطـا - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / إيمـــان احـمـد هـريـدي - جـــامعـــــة القـاهـــرة
أ.د / أمانـى محمد عبد المقصود قنصـوة - جـــامعـــــة حلـــوان
أ.د / حـــازم مـحـمـود راشـد - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / حـوريـة محـمـد الخيـاط - جـــامعـــــة دمشـــق
أ.د / خلـف حسـن الطحـاوى - جـــامعـــــة بورسعـيـد
أ.د / ريم أحمد عبد العظيم أبو علفـــة - جـــامعـــــة عين شـمـس
أ.د / سمير عبد الوهـاب أحـمـد - جـــامعـــــة دميـــاط
أ.د / صـابـر عبد المنعـم محـمـد - جـــامعـــــة القـاهـــرة

أ.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان - جامعة حلوان
أ.د / على سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفى جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة الحدود الشمالية

- **مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية على مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسى أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

أ.د / أحمد إبراهيم شلبى - جامعة عين شمس
أ.د / إيمان سالم أحمد بارعيدة - جامعة جدة
أ.د / جودت أحمد سعادة - جامعة الشرق الاوسط بالأردن
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / حمدي أحمد محمود حامد - جامعة حلوان
أ.د / خميس محمد خميس عبد الحميد - جامعة مدينة السادات
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربينى - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس - جامعة الإسكندرية

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشى - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / رضا محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / رضا هندي مسعود جمعة - جامعة بنها
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة الأسكندرية
أ.د / على أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / نشوه محمد مصطفى عمر - جامعة عين شمس
أ.د / والى عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحى عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحى - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفى محمد - جامعة بنى سويف
أ.د / شادية عبد الحليم تمام متولى - جامعة القاهرة

أ.د / كمال نجيب الجندي - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :**

أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد على البشبيشى - جامعة المنصورة
أ.د / حياة رفاعى على - جامعة المنيا
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالى - جامعة الأزهر
أ.د / على عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي على - جامعة عين شمس
أ.د / محمد عبد الواحد على درويش - جامعة أسيوط
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطى بدر - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

أ.د / حسين طه عطا سالم - جامعة سوهاج
أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبرى عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهرى - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسرى أحمد حسن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس التجارى :**

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامى محمد شلبى شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
أ.د / محمد محمود عبد السلام الجندي - جامعة حلوان
أ.د / منال محمود خيرى محمود - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / حمدى محمد محمد البيطار - جامعة أسيوط
أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولى - جامعة قناة السويس
أ.د / على سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

- **رياض الأطفـــال:**

أ.د / أمـــل محمـــد القـــداح - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إنشـــراح إبـراهيـــم المشـــرفي - جـامـعـــة أم القـــرى
أ.د / جـنـــات عبـد الغنى البكـاتـوشـى - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / جيهـــان لطفـــى محمد محمـــد - جـامـعـــة بورسعيـــد
أ.د / حنـــان محمـــد صفـــوت خليـــل - جـامـعـــة المنيـــا
أ.د / سحـــر تـــوفـــيق نـســـيم - جـامـعـــة الطـــائـــف
أ.د / سميـــة عبـد الحمـــيد أحـمـد - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـــمـــر - جـامـعـــة الـــدمـــام
أ.د / فاديـــة يوسف عبد المجيـــد - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / مـــاجـــدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / محمـــد إبراهيـــم عبـد الحميـــد - جـامـعـــة بنـــهـــا
أ.د / منـــال عبـــد الفتـــاح الهنـيدي - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـــلى جـــاد - جـامـعـــة القـــاهـــرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـــلى غبـيش - جـامـعـــة المـنـيـا

- **الاقتصاد المنزلـى:**

أ.د / أشـرف عبد العزيـز عبـد المجيـد - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / أشـــرف محمـود أحمـد هاشـم - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / الحـسـيـنى رجـب بـــلال - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إيمـــان عبد الحكيم الصافـــورى - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / تسـبى محـمـد رشـاد عـــلى - جـامـعـــة الإسـكـنـدريـة
أ.د / جيهـــان علـــى سويـــد - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / خـديجـــة أحـمـد بخيـت - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / ربيـع محـمـد علـى نوفـل - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / زيـــنب عـــاطـف خـــالـد - جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / سونيـــا صالـــح المراسـى - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / شيرين محمد محـمـد غـــلاب - جـامـعـــة دميـــاط
أ.د / عبـد الغـنى محمـود عبـد الغـنى - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عـــزة محـمـد جـــاد - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / عـلى الـسـيـد عـلى زلـط - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عمـر محـمـد أحـمـد إمـام - جـامـعـــة بنـــهـــا
أ.د / منـى عبـد الـرازق أبو شنـب - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / نعمـــة مصطفى إبراهيـم رقبـان - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / يوسف عبـد العزيـز الحسانيـــن - جـامـعـــة المنـوفـيـة

- **التربية الفنيـــة :**

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـــرى - جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / حمـدى أحـمـد عـبـد اللـه - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / سـريـــة عبد الـــرازق صـدقـى - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / سـلامـــة محـمـد عـلى إبـراهيـم - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / صـــلاح الديـــن محـمـد خضـــر - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / مـــاجـدة مصـــطفى الـســـيد - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسـن - جـامـعـــة حلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكى محـمـد عـلى شرباس - جـامـعـــة حلـــوان

- **التربية الموسيقية** :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / أمل جمال الدين عياد	-	جامعة حلوان
أ.د / أماني حنفي محمد	-	جامعة عين شمس
أ.د / أميرة سيد فرج	-	جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد	-	جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر	-	جامعة حلوان
أ.د / حسنى جمال محمد نجم	-	جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن	-	جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي	-	جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين	-	جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى	-	جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليمانى الناغى	-	جامعة حلوان
أ.د / هدى خليفة محمد خليفة	-	جامعة حلوان

- **التربية الرياضية** :

أ.د / إيمان حسن الحارونى	-	جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك	-	الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب	-	جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم	-	جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم	-	جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع	-	جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد	-	جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم	-	جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى**:

أ.د / أحمد كامل الحصري	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / أحمد مصطفى كامل عصر	-	جامعة المنوفية
أ.د / إسماعيل محمد إسماعيل حسن	-	جامعة المنصورة
أ.د / أشرف أحمد عبد العزيز زيدان	-	جامعة حلوان
أ.د / الشحات سعد محمد عتمان	-	جامعة دمياط
أ.د / أمانى فوزى محمد بدوى	-	جامعة المنصورة
أ.د / أمانى محمد عبد العزيز عوض	-	جامعة دمياط
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان	-	جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة	-	جامعة حلوان
أ.د / حمدى إسماعيل شعبان	-	جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر	-	جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون	-	جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضى	-	جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين	-	جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود	-	جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد	-	جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي	-	جامعة أم القرى

أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقى - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / مصطفى عبد الرحمن طه السيد - جامعة حلوان
أ.د / منال عبد العال مبارز - جامعة القاهرة
أ.د / نبيل جاد عزمى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
أ.د / يسري مصطفى السيد عطية - جامعة سوهاج

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسى - جامعة دمياط
أ.د / حمدى حسن عبد الحميد المحروقى - جامعة الزقازيق
أ.د / حنان أحمد محمد رضوان - جامعة بنها
أ.د / راشد صبرى محمود القصبى - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامى محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحى شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / على صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد حسنين عبده العجمى - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / محمد عبد السلام العجمى - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فوزى أحمد بدوى - جامعة المنوفية
أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب - جامعة سوهاج
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم**:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

- **تعليم الكبار** :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

- **علم النفس التربوى :**

أ.د / أحمد حسن محمد عاشور	-	جامعة بنها
أ.د / السيد محمد عبد المجيد	-	جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد	-	جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم	-	جامعة المنيا
أ.د / بندر عبد الله إسماعيل الشريف	-	الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
أ.د / حسنين محمد الكامل	-	جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي	-	جامعة المنوفية
أ.د / سامى محمود أبو بيه	-	جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم	-	جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار	-	جامعة بنها
أ.د / كمال إسماعيل عطية حسن	-	جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات	-	جامعة بنها
أ.د / محمد المرى محمد إسماعيل	-	جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب	-	جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحى عكاشة	-	جامعة دمنهور
أ.د /نادية السيد الحسينى	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا	-	جامعة حلوان

- **علم نفس الطفل :**

أ.د /أشرف محمد عبد الغنى شريت	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف	-	جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	-	جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف	-	جامعة القاهرة

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسى:**

أ.د / إسماعيل إبراهيم محمد بدر	-	جامعة بنها
أ.د / إسهام أبو بكر عثمان على	-	جامعة المنيا
أ.د / أمال إبراهيم عبد العزيز الفقى	-	جامعة بنها
أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة	-	جامعة كفر الشيخ
أ.د / امينة محمد مختار	-	جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية	-	جامعة المنصورة
أ.د / تحية محمد أحمد عبد العال	-	جامعة بنها
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد	-	جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد	-	جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	-	جامعة الزقازيق
أ.د / على محمود على شعيب	-	جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد	-	جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن	-	جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب	-	جامعة طنطا
أ.د / مصطفى على رمضان مظلوم	-	جامعة بنها

أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها
أ.د / ناريمان محمد رفاعي رفاعي - جامعة بنها

- **التربية الخاصة :**

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة الزقازيق
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطى السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب على مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / على عبد النبى حنفى - جامعة بنها
أ.د / مراد على عيسى سعد - جامعة أكاي الصومالية
أ.د / منى صبحى الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

- **التربية المقارنة والإدارة التعليمية :**

أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د /أحمد نجم الدين عيداروس - جامعة الزقازيق
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / حسن مختار حسن سليم - جامعة الأزهر
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيونى محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوى:**

أ.د / أمين سعيد عبد الغنى - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحى كامل - جامعة القاهرة
أ.د / راندا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/على السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدى - جامعة القاهرة

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. المجلة مفتوحة المصدر ومتاحة مجانا على عدد كبير من قواعد البيانات الدولية .

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر الموقع الإلكتروني أو البريد الإلكتروني الخاص بها.

- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

أخلاقيات النشر بالمجلة :

- **قواعد عامة** :

- تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قِبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
- العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
- تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

- **مسؤوليات المؤلفين**

- يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشرلم ينشر من قبل في أي مكان آخر ، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.

- يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضًا في المقالة أو البحث.
- يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

- **مسؤوليات المحكمين**

- يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- مسؤوليات التحرير
- تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- يجب على المحررين دائمًا مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.

- يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر ، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة. .
- يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قرارهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

- **قضايا أخلاقيات النشر**

- يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتيالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

- **المبادئ التوجيهية الأخلاقية**:

- يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.
- ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين فى البحث.
- على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- تضارب المصالح:
- يجب على المؤلفين أن يقروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والمقالات لرئيس تحرير المجلة عبر الرابط الإلكتروني للمجلة وفق نظام إدارة النشر الإلكترونية، بحيث يكون التنسيق وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي
تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com

يتم رفع البحوث عبر الرابط الإلكتروني للمجلة على بنك المعرفة :

https://saep.journals.ekb.eg

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المئة وأربعة وعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثا :

البحث الأول : **دليل الباحث التربوي لخطوات اجراء البحوث الكيفية وتحليل بياناتها في زمن جائحة الكرونا .. ا.د. رضا مسعد السعيد.**

والبحث الثاني : **واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في مدينة الرياض .. أروى بنت عبد الرحيم القرعاوي ، د. نوال بنت حمد محمد الجعد.**

والبحث الثالث : **الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين .. أريج مسفر أحمد المالكي ، أ.د. مجده السيد علي الكشكي.**

والبحث الرابع : **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية .. أ . رشا بنت محمد بن مرضي الشهري.**

والبحث الخامس : **أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد لدى طالبات الصف الأول ثانوي .. أ. صالحه سعيد محمد الشمراني.**

والبحث السادس : **معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة في الفترة من٢٠٠٥م-٢٠١٢م .. د. صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم، د. يوسف مفلح سليم جراح.**

والبحث السابع : **القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام .. أ/ عبد الله بن مسفر الحمالي القحطاني .**

والبحث الثامن : **تطوير إدارة منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية .. أ. حصه بنت عبدالله التويجري.**

والبحث التاسع : **تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد COVID-19 أنموذجًا) .. د . عبد العزيز بن شوق السلمي، د. إسماعيل خالد علي المكاوي.**

والبحث العاشر : **أساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجات المعنفات في محافظة شمال غزة (دراسة ميدانية) .. أ. خليل علي أبو جراد، أ. شيرين عمر نعيم.**

والبحث الحادي عشر : **مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة .. أ. هلا بنت محمد بن صقر العصيمي، د.عادل بن عبد الله منصور القحطاني .**

والبحث الثاني عشر : **فاعلية نموذج وودز (Woods) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط ..أ. هياء دبسان عبدالله الدعرمي ، د. نادية محمد علي العطاب.**

والبحث الثالث عشر : **أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية .. د. وليد عاطف الصياد.**

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

دليل الباحث التربوي لخطوات اجراء البحوث الكيفية وتحليل بياناتها في زمن جائحة الكرونا

إعداد :

ا.د. رضا مسعد السعيد
كلية التربية جامعة دمياط

دليل الباحث التربوي لخطوات اجراء البحوث الكيفية وتحليل بياناتها في زمن جائحة الكرونا

ا.د. رضا مسعد السعيد
كلية التربية جامعة دمياط

• **المستخلص** :
تمثلت مشكلة البحث في شيوع اعتماد الباحثون بكليات التربية على البحوث الكمية التي تتطلب بناء أدوات واختبارات ومقاييس واشتقاق عينات عشوائية من الطلاب وتطبيق الأدوات عليهم قبل وبعد المعالجات التجريبية وتحليل البيانات الناتجة باستخدام أساليب التحليل الاحصائي الكمي وصفيا او استدلاليا. ونظرا لتوقف الدراسة في المدارس والجامعات بسبب جائحة فيروس كرونا توقف كثير من الباحثين بكليات التربية عن استكمال إجراءات بحوثهم او تسجيل بحوث تجريبية جديدة. ولذا يصبح من الضروري اللجوء الي البحوث الكيفية باعتبارها الحل العلمي الممكن لاستمرار البحوث التربوية في زمن الجائحة الحالية بسبب فيروس كوفيد ١٩ المستجد. وتوصل البحث الي تصميم دليل عملي محدد الخطوات لكيفية اجراء البحوث النوعية وكيفية تحليل البيانات الكيفية الناتجة منها.
الكلمات المفتاحية : دليل الباحث – البحوث الكيفية – جائحة كورونا.

Steps of Qualitative Research and its Data Analysis in Krona Time: a Researcher Guide

Prof. Reda Musaad Al-Saeed

Abstract

The problem of research was the popularity of the quantitative educational research researchers in the faculties of education .This kind of research requires the construction of tools, tests , measurements , the derivation of random samples of students , the application of tools before and after the experimental treatments and the analysis of the resulting data using methods of quantitative and statistical analysis descriptively or inferrable. Because of the interruption of study in schools and universities due to the Corona virus pandemic, many researchers in education colleges have stopped completing their research procedures or registering new experimental research. It is therefore necessary to use qualitative research as the possible scientific solution to the continuation of educational research in the time of the current pandemic due to the emerging Coved 19 virus. This research came up with a practical, step-by-step guide on how to conduct qualitative research and how to analyze the data.

Key words: Researcher Guide - Qualitative Research - Krona Time.

• **مقدمة**:

البحث الكيفي هو مجال واسع من مجالات التحقيق والتقصي التي تستخدم أساليب جمع البيانات غير منظم، مثل الملاحظات والمقابلات والدراسات الاستقصائية والوثائق، للعثور على المواضيع والمعاني لإثراء فهمنا للعالم. ويميل البحث الكيفي إلى محاولة تغطية أسباب السلوكيات والمواقف والدوافع، بدلا من مجرد تفاصيل ماذا وأين ومتى . ويمكن إجراء البحوث الكيفية عبر العديد من

التخصصات، مثل العلوم الاجتماعية والتربوية، وهي سمة مشتركة في كل مكان عمل وبيئة تعليمية تقريبًا (Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A., 2010 .).

والبحث الكيفي هو أحد الأبحاث الميدانية التي تركز على الحصول على البيانات من خلال التواصل المفتوح والمحادثة المباشرة مع المفحوصين. ولا يهتم هذا النوع من البحوث بالإجابة عن السؤال: "ما" الناس يعتقدون؟ فقط ولكنه يهتم أيضا بالإجابة عن السؤال: "لماذا" يعتقد الناس ذلك؟

ولذلك، تسمح طرق البحث الكيفي بالمزيد من التعمق والتحقيق والاستجواب للمفحوصين استنادًا إلى استجاباتهم، حيث يحاول الباحث فهم دوافعهم ومشاعرهم بجانب أفكارهم ومعلوماتهم وآرائهم. (Creswell, J. W., 2009)

ومن خصائص البحث الكيفي ان البيانات يتم جمعها على مرأى من الجميع، في نفس الوقت الذي يواجه فيه المفحوصون مشكلات. وتلك هي البيانات في المجمعة الوقت الحقيقي ونادرا ما تحتاج جلب المفحوصين من أماكنهم الاصلية لجمع المعلومات منهم.(Blaikie, N. ,2010)

- **مشكلة البحث وأسئلته**

تمثلت مشكلة البحث في اعتماد الكثير من الباحثين في العلوم التربوية على البحوث الكمية التي تتطلب جمع البيانات الكمية من عينات محدودة من الميدان التربوي وتحليلها باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي وتعميم نتائجها على المجتمع الأصلي المشتقة منه.

وقد واجه الكثير من هؤلاء الباحثين مشكله تمثلت في عدم قدرتهم على تطبيق المعالجات التجريبية لبحوثهم على الطلاب في المدارس بسبب توقف الدراسة بتلك المدارس بسبب جائحة كرونا التي اجتاحت العالم. وترتب على ذلك أيضا صعوبة تطبيق أدوات جمع البيانات الرقمية المعتادة من خلال تطبيق أدوات البحث قبليا وبعديا.

وفي ظل غياب البيانات الكمية وعدم قدرة الباحثون على استخدام أساليب التحليل الاحصائي الوصفي او الاستدلالي يصبح من الضروري اللجوء الي أساليب التحليل الكيفي لبيانات البحوث التربوية باعتبارها الحل العلمي الممكن لاستمرار البحوث التربوية في زمن الجائحة الحالية.

ويمكن صياغة مشكله البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن للباحث التربوي في زمن جائحة كرونا استخدام مناهج البحث الكيفي بدلا من مناهج البحث الكمي شائعة الاستخدام؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو البحث الكيفي وكيف يختلف عن البحث الكمي؟
- ما خطوات اجراء البحث الكيفي في مجال العلوم التربوية؟
- ما خطوات التحليل الكيفي للبيانات الناتجة من البحوث التربوية؟

- **اهداف البحث**

هدف البحث الي تحقيق اهداف البحث العلمي التالية:

- وصف مشكله الباحثون في العلوم التربوية والاجتماعية اللذين تعثرت بحوثهم بسبب توقف إجراءات تجريب معالجات البحث وفقا لقرار الدولة بإيقاف وتعليق التعليم في المدارس والجامعات لحماية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من مخاطر العدوي السريعة الانتشار لفيروس كوفيد ١٩.
- البحث في الادبيات التربوية ومناهج البحث العلمي عن حل لمشكله هؤلاء الباحثين حتى لا تتوقف بحوثهم ويقومون بإعادة تجاربهم العام القادم او العام التالي له ويترتب على ذلك هدر الوقت واعباء مالية زائدة عليهم.
- تحديد الخطوات العملية التي يمكن للباحث في مجال العلوم التربوية استخدامها لأجراء البحوث الكيفية في التربية وذلك كبديل مناسب في زمن توقف الدراسة.
- تحديد الخطوات العملية التي يمكن للباحث التربوي اتباعها لتحليل البيانات الكيفية الناتجة بأساليب غير كمية وبدون أي أساليب او اختبارات احصائية.

- **أهمية البحث**

نبعت أهمية البحث من العوامل التالية:

- ضرورة البحث عن حل للمشكلة التي يواجهها عدد كبير من الباحثين في العلوم التربوية بسبب التوقف المفاجئ لإجراءات التجارب وتعثر المعالجات التجريبية بسبب تعليق الدراسة.
- تعظيم اهتمام الباحثين بالبحوث الكيفية التي تم اهمالها طويلا في البحوث التربوية بسبب الاعتماد الكامل على البحوث الكمية الاحصائية فقط.
- ضرورة توفير خطوات محددة يمكن للباحث في العلوم التربوية اتباعها لأجراء البحوث الكيفية بدلا من اجراء البحوث الكمية المعتادة.
- ضرورة تحديد خطوات إجرائية واضحة يمكن للباحث التربوي اتباعها بسهولة ويسر اثناء اجراء تحليل كيفي لبيانات بحثه وذلك بديلا للتحليل الكمي في زمن الجائحة وتعليق الدراسة.
- لفت انتباه الباحثون في العلوم التربوية الي العلاقة القوية بين تحليل البيانات الكيفية وبين جودة وعمق النتائج التي تسفر عنها البحوث التربوية حيث ان التحليل الكمي وحده لا يؤدي الي نتائج جيدة ذات قيمة تطبيقية عالية.

- **إجراءات البحث**

للإجابة على أسئلة البحث تم اتباع الإجراءات التالية:

- مقابلة عن بعد مع مجموعة تركيز من الباحثين المتعثرين في تجريب بحوثهم وتطبيق ادواتهم واجراء التحليل الاحصائي بسبب تعليق الدراسة للتعرف على مشكلتهم ومساعدتهم في التوصل الي حل علمي مناسب.
- مسح الادبيات التربوية في مجال العلوم التربوية ومناهج البحث التربوي لتحديد مناهج كيفية بديلة للمناهج الكمية الشائعة في البحوث التربوية.

- تحديد الخطوات التي يمكن للباحث التربوي استخدامها اثناء اجراء البحوث الكيفية في المشكلات التربوية.
- تحديد الخطوات الواجب علي الباحث في العلوم التربوية اتباعها اثناء تحليل البيانات الكيفية التي يسفر عنها بحثه.
- بيان علاقة تحليل البيانات الكيفية المتضمنة في البحوث التربوية بجودة وعمق النتائج التي تسفر عنها تلك البحوث.

• مصطلحات البحث

• البحوث الكيفية

البحث الكيفي هو مجال واسع من مجالات التحقيق والتقصي التي تستخدم أساليب جمع البيانات غير منظم، مثل الملاحظات والمقابلات والدراسات الاستقصائية والوثائق، للعثور على المواضيع والمعاني لإثراء فهمنا للعالم. ويميل البحث الكيفي إلى محاولة تغطية أسباب السلوكيات والمواقف والدوافع، بدلا من مجرد تفاصيل ماذا وأين ومتى . ويمكن إجراء البحوث الكيفية عبر العديد من التخصصات، مثل العلوم الاجتماعية والتربوية. Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010)

• التحليل الكيفي للبيانات

يقصد بتحليل البيانات الكيفية كيفية توصل الباحثون من كتلة من البيانات إلى رؤى ونتائج ذات مغزى. ويوجد العديد من طرق تحليل البيانات الكيفية المختلفة، ويعتمد تحديد الطريقة المناسبة للتحليل على نوع البحث. (Creswell, J. W., 2013).

ويستخدم طرق متنوعة لتحليل البيانات الكيفية وهي التحليل الكيفي للبيانات مثل الملاحظات ومقاطع الفيديو وصور التسجيلات الصوتية والمستندات النصية. وتحليل النص الذي يعتبر أحد أكثر الطرق استخداما لتحليل البيانات الكيفية.

وهو طريقة لتحليل البيانات تختلف بشكل واضح عن جميع طرق البحث الكيفي الأخرى، حيث يقوم الباحثون بتحليل الحياة الاجتماعية للمشاركين في الدراسة البحثية وفك شفرة الكلمات والأفعال وما إلى ذلك. (Rowman & Littlefield. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., 2011)

والصور التي تستخدم في الدراسة البحثية وتحليل السياق الذي يتم استخدام الصور واستخلاص الاستدلالات منها يعمل تحليل البيانات الكيفية بشكل مختلف عن تحليل البيانات الكمية، ويرجع ذلك أساسا الي ان البيانات الكيفية تتكون من الكلمات والملاحظات والصور، وحتى الرموز.

• الإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول للبحث علي: ما هو البحث الكيفي وكيف يختلف عن البحث الكمي؟ وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال مراجعة الادبيات السابقة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية على النحو التالي:

البحث الكيفي هو أحد الأبحاث الميدانية التي تركز على الحصول على البيانات من خلال التواصل المفتوح والمحادثة المباشرة مع المفحوصين. ولا يهتم هذا النوع من البحوث بالإجابة عن السؤال: "ما" الناس يعتقدون؟ فقط ولكنه يهتم أيضا بالإجابة عن السؤال: "لماذا" يعتقد الناس ذلك؟

ولذلك، تسمح طرق البحث الكيفي بالمزيد من التعمق والتحقيق والاستجواب للمفحوصين استناداً إلى استجاباتهم، حيث يحاول الباحث فهم دوافعهم ومشاعرهم بجانب أفكارهم ومعلوماتهم وآرائهم. (Creswell, J. W., 2009)

ومن خصائص البحث الكيفي ان البيانات يتم جمعها على مرأى من الجميع، في نفس الوقت الذي يواجه فيه المفحوصون مشكلات. وتلك هي البيانات في المجمعة الوقت الحقيقي ونادرا ما تحتاج جلب المفحوصين من أماكنهم الاصلية لجمع المعلومات منهم.(Blaikie, N. ,2010)

وفي البحث الكيفي يتم يجمع الباحثون عادة أشكالاً متعددة من البيانات، مثل نتائج المقابلات والملاحظات والوثائق، بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد للبيانات وهو الأرقام. ويعمل هذا النوع من البحث على حل القضايا المعقدة عن طريق تقسيمها إلى استنتاجات ذات مغزى ويسهل على الجميع قراءتها وفهمها. (Rowman & Littlefield. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., 2011).

وتمثل البحوث الكيفية تمثل منهج لبيانات أكثر تواصلًا، يمكن للناس بناء ثقتهم على الباحث والبيانات التي يتم الحصول عليها نظرا لأنها بيانات خام صادقة وحقيقية.(Becker, H. S., 2008)

ويختلف البحث الكيفي عن البحث الكمي في عدة جوانب منها الأهداف حيث تركز طرق البحث الكيفي على وصف التجارب والمعتقدات الفردية لدي كل مفحوص على حدة بينما تركز طرق البحث الكمي على وصف خصائص المجتمع محل البحث. .(Roulston, K., 2010)

وأنواع الاسئلة المطروحة حيث تستخدم طرق البحث الكيفي الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة بينما تستخدم طرق البحث الكمي الأسئلة المغلقة فقط. وأنواع أدوات جمع البيانات حيث تستخدم طرق البحث الكيفي أدوات جمع البيانات مثل المقابلات المتعمقة، ومجموعات التركيز، ومراقبة المشاركين وتستخدم المراقبة المنظمة باستخدام الاستبيانات والدراسات الاستقصائية بينما تستخدم طرق البحث الكمي أدوات البحث الكمي. (Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A., 2010).

وأشكال البيانات التي تنتجها تنتج البحوث الكيفية البيانات الوصفية بينما تنتج البحوث الكمية البيانات العددية. ودرجة المرونة في البحوث الكيفية تؤثر ردود المشاركين على كيفية الأسئلة التي يطرحها الباحثون على ردود المشاركين

التالية واما في البحوث الكمية لا تؤثر ردود المشاركين على كيفية الأسئلة التي يطرحها الباحثون بعد ذلك.(Creswell, J. W., 2009)

- **الإجابة عن السؤال الثاني**

نص السؤال الثاني للبحث علي: ما خطوات اجراء البحث الكيفي في مجال العلوم التربوية؟ وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال مراجعة الادبيات السابقة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية على النحو التالي:

- **خطوات إعداد البحث الكيفي**
- **الخطوة الاولي: اتخاذ قرار بشأن سؤال يريد الباحث دراسته .**

يجب أن يكون سؤال البحث الجيد واضحًا ومحددًا ويمكن التحكم فيه . وللقيام بأبحاث نوعية، يجب أن يستكشف سؤال البحث أسباب القيام بالأشياء أو الإيمان بشيء ما. وأسئلة البحث هي واحدة من أهم أجزاء التصميم البحثي الخاص بالباحث .وهو يحدد ما يريد الباحث تعلمه أو فهمه ويساعد أيضًا على تركيز الدراسة، نظرًا لأنه لا يمكن للباحث التحقيق في كل شيء في وقت واحد . وسوف يشكل سؤال البحث أيضا كيفية اجراء الدراسة لأن الأسئلة المختلفة تتطلب طرق مختلفة للتحقيق (Creswell, J. W., 2009) .

ويجب أن يبدأ البحث بسؤال ساخن ومن ثم يقوم الباحث بالتضييق عليه أكثر لجعله يمكن التحكم فيها بما فيه الكفاية ليتم بحثه على نحو فعال . فعلى سبيل المثال، "ما معنى عمل المعلمين للمعلمين" واسع جدًا بالنسبة لمسعى بحثي واحد، ولكن إذا كان هذا ما يهمك، يمكنك تضييقه عن طريق الحد من نوع المعلم أو التركيز على مستوى واحد من التعليم .على سبيل المثال، "ما معنى عمل المعلمين للمعلمين المهنيين الثانيين؟" أو "ما معنى عمل المعلمين من منظور المعلمين المبتدئين؟(Creswell, J. W., 2013)

- **الخطوة الثانية: قيام الباحث بمراجعة الأدبيات التربوية**

مراجعة الأدبيات هي عملية دراسة ما كتبه الآخرون حول السؤال البحثي او حول موضوع معين . ولفعل ذلك يقوم الباحث بالقراءة على نطاق واسع في المجال الأكبر للبحث ويمسح الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث . ثم يقوم بإعداد تقرير تحليلي يجمع ويدمج الابحاث السابقة مع الأبحاث الحالية (بدلا من مجرد تقديم ملخص قصير لكل دراسة بالترتيب الزمني .وبعبارة أخرى، الباحث "يبحث في البحث." (Ritchie, J. & Lewis, J., 2003)

وعلى سبيل المثال، إذا كان السؤال البحثي يركز على كيفية ارجاع المعلمين ذوي الخبرة المعنى إلى عملهم، فقد يرغب الباحث في دراسة الأدب المتعلق بالخبرات المهنية للمعلمين - ما الذي يحفز الناس على اللجوء إلى التدريس كمهنة ثانية؟ كم عدد المعلمين في حياتهم المهنية الثانية؟ أين يعمل معظم المعلمين التي يمثل التعليم لهم مهنة ثانية؟ سيساعد القيام بهذه القراءة والمراجعة للأدب والأبحاث الحالية على صقل سؤال البحث وإعطاء الباحث القاعدة التي يحتاجها

للبحث الخاص به .كما سيعطي الباحث فكرة عن المتغيرات التي قد تؤثر على بحثه (على سبيل المثال، العمر والجنس والطبقة، وما إلى ذلك) وأنه سيحتاج إلى أن يأخذ الباحث ذلك في الاعتبار في دراسته الخاصة كما ستساعد مراجعة الأدب الباحث على تحديد ما إذا كان مهتمًا حقا وملتزمًا بالموضوع وسؤال البحث وأن هناك فجوة في الأبحاث الحالية التي يريد ملئها من خلال إجراء البحث الخاص به (Silverman, D. & Marvasti, A., 2008) .

• **الخطوة الثالثة**: **تقييم ما إذا كان البحث الكيفي هو المناسب للاجابة عن سؤال البحث**

الطرق الكيفية مفيدة عندما لا تكون الإجابة على سؤال من خلال فرضية "نعم" أو لا بسيطة . وغالبًا ما يكون البحث الكيفي مفيدًا بشكل خاص للإجابة على أسئلة "كيف" أو "ماذا." وهي مفيدة أيضا عندما يتعين أخذ قرارات التكاليف المالية في الاعتبار. وعلى سبيل المثال، إذا كان السؤال البحثي هو "ما معنى عمل المعلمين للمعلمين الذين يعملون في التعليم كمهنة ثانية بجانب مهنتهم الاساسية؟"، فهذا ليس سؤالا يمكن الإجابة عليه بـ "نعم" أو "لا ." كما أنه من غير المرجح أن تكون هناك إجابة شاملة واحدة .وهذا يعني أن البحث الكيفي هو أفضل طريق.(Sandelowski, M., & Barroso, J., 2003) .

• **الخطوة الرابعة**: **القيام بالنظر في حجم العينات المثالي الخاص بالبحث**.

لا تعتمد طرق البحث الكيفي بشكل كبير على أحجام العينات الكبيرة مثل الأساليب الكمية، ولكنها لا تزال يمكن أن تسفر عن رؤى ونتائج مهمة. فعلى سبيل المثال، بما أنه من غير المحتمل أن يكون لديك التمويل الكافي لتكون قادرًا على دراسة جميع المعلمين الذين يمثل التعليم لهم مهنة ثانية في كل مكان في مصر، فربما تختار تضييق نطاق دراستك إلى منطقة حضرية رئيسية (مثل القاهرة) أو مدارس تقع على بعد ٢٠٠ كم من المكان الذي تعيش فيه .ولأن مناهج البحث الكيفي واسعة جداً بوجه عام، فإن هناك دائما إمكانية أن تأتي بعض البيانات المفيدة من البحث .وهذا يختلف عما هو عليه الحال في التجارب الكمية، حيث يمكن أن تعني الفرضية غير المؤكدة أن الكثير من الوقت قد تم أهدره دون فائدة بسبب رفض الفرض ..(Small, M. L., 2009) ويجب أيضًا النظر في ميزانية البحث والموارد المالية المتاحة . وغالبًا ما تكون الأبحاث الكيفية أرخص وأسهل في التخطيط والتنفيذ . فعلى سبيل المثال، عادة ما يكون من الأسهل وتوفير التكاليف لجمع عدد قليل من الناس لإجراء مقابلات مما هو عليه لشراء برنامج كمبيوتر يمكن القيام بالتحليل الإحصائي ودفع تكاليف الإحصائيين المناسبين (Silverman, D. & Marvasti, A., 2008) .

• **الخطوة الخامسة**: **اختيار منهجية البحث الكيفي** .

تصميم البحوث الكيفية هو الأكثر مرونة من بين جميع التقنيات التجريبية، لذلك هناك عدد من المنهجيات المقبولة المتاحة لك منها:

- منهج بحوث الفعل: وتركز أبحاث العمل على حل مشكلة فورية أو العمل مع الآخرين لحل المشكلة ومعالجة قضايا معينة.*(Becker, S., 2008)* .

- المنهج الاثنوجرافي: البحوث الاثنوجرافية هي دراسة التفاعل البشري في المجتمعات من خلال المشاركة المباشرة والمراقبة داخل المجتمع الذي ترغب في دراسته. البحوث الاثنوجرافية تأتي من الانضباط والأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية ولكن الآن أصبحت أكثر استخداما على نطاق واسع (*Boylorn, R. M., & Orbe, M. P., 2014*).
- منهج علم الظواهر: علم الظواهر هو دراسة التجارب الذاتية للآخرين . وهو يبحث في العالم من خلال عيون شخص آخر من خلال اكتشاف كيفية تفسير تجاربهم .
- منهج نظرية الركائز: الغرض من نظرية الركائز هو تطوير نظرية على أساس البيانات التي تم جمعها وتحليلها بشكل منهجي .وهو ينظر إلى معلومات محددة ويستمد نظريات وأسباب الظواهر (*Corbin, J., & Strauss, A., 2007*).
- منهج دراسة حالة - هذه الطريقة في الدراسة الكيفية هي دراسة متعمقة لفرد معين أو ظواهر محددة في سياقها الحالي (*Ulin, P. R., Robinson, E. T., & Tolley, E. E., 2004*).

• الإجابة عن السؤال الثالث

نص السؤال الثالث للبحث علي: ما خطوات جمع وتحليل البيانات الكيفية المتوفرة في البحوث التربوية؟ وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال مراجعة الادبيات السابقة في مجال البحوث الاجتماعية والتربوية على النحو التالي:

• خطوات جمع وتحليل بيانات البحث

• الخطوة الاولي: جمع البيانات الخاصة بالباحث .

يستخدم كل منهج من مناهج البحث اداة أو أكثر لجمع البيانات التجريبية، بما في ذلك المقابلات، ومراقبة المشاركين، والعمل الميداني، والبحوث الأرشيفية، والمواد الوثائقية، وما إلى ذلك .وسيتوقف شكل جمع البيانات على منهج البحث .فعلى سبيل المثال، تعتمد بحوث دراسة الحالة عادة على المقابلات والمواد الوثائقية، في حين أن البحوث الاثنوجرافية تتطلب قدرا كبيرا من العمل الميداني(Duggleby, W., 2004) .

- الملاحظة المباشرة: يمكن أن تحدث الملاحظة المباشرة للوضع أو مواضيع البحث الخاصة بالبحث من خلال تشغيل شريط الفيديو أو من خلال المراقبة المباشرة . وفي الملاحظة المباشرة، يبدي الباحث ملاحظات محددة عن حالة ما دون التأثير أو المشاركة بأي شكل من الأشكال. وعلى سبيل المثال، ربما يريد الباحث أن يرى كيف يذهب معلمو المهن الثانية إلى رويتنهم في الفصول الدراسية وخارجها، ولذا يقرر الباحث مراقبتهم لبضعة أيام، والتأكد من الحصول على الإذن المطلوب من المدرسة والطلاب والمعلم وأخذ ملاحظات دقيقة على طول الطريق.
- ملاحظة المشارك: ملاحظة المشارك هي اندماج الباحث في المجتمع أو الحالة التي يتم دراستها . وهذا الشكل من جمع البيانات يميل إلى أن يكون أكثر

استهلاكا للوقت، كما تحتاج إلى الاندماج الكامل في المجتمع من أجل معرفة ما إذا كانت ملاحظاته صالحة .(Thomas, S. P., 2005) .

- المقابلات: المقابلات الكيفية هي في الأساس عملية جمع البيانات من خلال طرح الأسئلة على الناس . ويمكن أن تكون المقابلة مرنة للغاية ويمكن أن تكون مع فرد واحد، ولكن يمكن أن تتم أيضًا عبر الهاتف أو الإنترنت أو في مجموعات صغيرة تسمى "مجموعات التركيز ."وهناك أيضا أنواع مختلفة من المقابلات . تستخدم المقابلات المنظمة أسئلة محددة مسبقا، في حين أن المقابلات غير المنظمة هي محادثات أكثر حرية التدفق البيانات حيث يمكن للباحث التحقيق واستكشاف الموضوعات عند طرحها . وتكون المقابلات مفيدة بشكل خاص إذا كان الباحث يريد أن يعرف كيف يشعر الناس أو يتفاعل مع شيء ما .وعلى سبيل المثال، سيكون من المفيد جدا الجلوس مع المعلمين التي يمثل التعليم لهم مهنة ثانية ينعقد في مقابلة منظمة أو غير منظمة للحصول على معلومات حول كيفية تمثيلهم ومناقشة حياتهم المهنية في التدريس (Roulston, K., 2010)
- الاستطلاعات:الاستبيانات المكتوبة والدراسات الاستقصائية المفتوحة حول الأفكار والتصورات والأفكار هي طرق أخرى يمكن للباحث من خلالها جمع البيانات لأبحاثه الكيفية .فعلى سبيل المثال، عند دراسة معلمي المدارس التي يمثل التعليم لهم مهنة ثانية، ربما يقرر إجراء مسح بدون اسماء لـ ١٠٠ معلم في المنطقة لأنه قلق من أنهم قد يكونون أقل صراحة في حالة المقابلة من مسح حيث تكون هويتهم مجهولة .(Dill, L. J., 2015) .
- "تحليل الوثائق": وهذا المنهج ينطوي على فحص الوثائق المكتوبة والمرئية والمسموعة الموجودة دون أي تورط أو تحريض من قبل الباحث . وهناك الكثير من أنواع مختلفة من الوثائق، بما في ذلك الوثائق "الرسمية" التي تنتجها المؤسسات والوثائق الشخصية، مثل الرسائل والمذكرات واليوميات، وفي القرن الحادي والعشرين، حسابات وسائل التواصل الاجتماعي والمدونات عبر الإنترنت .فعلى سبيل المثال، إذا كانت مؤسسات التعليم تدرس، فإن مؤسسات مثل المدارس العامة تنتج أنواعاً مختلفة من الوثائق، بما في ذلك التقارير والنشرات والكتيبات والمواقع الشبكية والمناهج الدراسية، وما إلى ذلك . وربما يمكن للباحث أيضا معرفة ما إذا كان أي المعلمين اصحاب المهنة الثانية لديه مجموعة شات على الانترنت أو بلوج .وغالبًا ما يكون تحليل المستندات مفيداً لاستخدامه بالاقتران مع طريقة أخرى، مثل إجراء المقابلات (Paris, D., & Winn, M. T., 2013) .

- **الخطوة الثانية: تحليل البيانات الخاصة بالبحث .**

بمجرد الانتهاء من جمع البيانات الخاصة بالبحث، يمكن للباحث البدء في تحليلها والخروج بإجابات ونظريات لسؤال البحث الخاص بالبحث . وعلى الرغم من وجود عدد من الطرق لتحليل بيانات البحث، فإن جميع طرق التحليل في

البحث الكمي تتعلق بالتحليل النصي، سواء كان مكتوبًا أو شفهيًا (Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J., 2013) .

- الترميز: اثناء عملية الترميز، يقوم الباحثٍ بتعيين كلمة أو عبارة أو رقم لكل فئة . يبذء الباحث بقائمة محددة مسبقًا من الرموز التي استخلصها من معرفته السابقة بالموضوع .فعلى سبيل المثال، قد تكون "القضايا المالية" أو "المشاركة المجتمعية" رمزين يفكر فيهما الباحث بعد إجراء مراجعة الأدبيات الخاصة بالمعلمين الذين يمثل التعليم بالنسبة لهم مهنة ثانية. ثم يذهب الباحث من خلال جميع البيانات الخاصة به بطريقة منهجية ويقوم بتخصيص "رمز" لكل الأفكار والمفاهيم والمواضيع لأنها تناسب الفئات . وسوف يقوم الباحث أيضًا بتطوير مجموعة أخرى من الرموز التي تنبثق من قراءة البيانات وتحليلها .فعلى سبيل المثال، قد يرى الباحث أثناء ترميز المقابلات الخاصة به، أن "الطلاق" يأتي في كثير من الأحيان. ويمكن للباحث في هذه الحالة إضافة رمز لهذا . والترميز يساعد الباحث على تنظيم بياناته وتحديد الأنماط والقواسم المشتركة.*(Saldaña, J., 2015)* .
- الإحصاءات الوصفية: يمكن للباحث تحليل بياناته باستخدام اساليب الإحصاء الوصفي . وتساعد الإحصائيات الوصفية في وصف البيانات أو عرضها أو تلخيصها لتمييز الأنماط . فعلى سبيل المثال، إذا كان لدي الباحث ١٠٠ تقييم رئيسي للمعلمين، فقد يكون مهتمًا بالأداء العام لهؤلاء الطلاب . وتسمح له الإحصائيات الوصفية بالقيام بذلك .ومع ذلك، يجب ان يضع الباحث في اعتباره أنه لا يمكن استخدام الإحصاءات الوصفية للتوصل إلى استنتاجات وتأكيد/دحض الفرضيات.
- التحليل السردي: يركز التحليل السردي على الكلام والمحتوى، مثل قواعد اللغة، واستخدام الكلمات، والاستعارات، وموضوعات القصة، ومعاني المواقف، والسياق الاجتماعي والثقافي والسياسي للسرد...*(Dill, L. J., 2015)*
- تحليل:*Hermeneutic* يركز هذا التحليل على معنى نص مكتوب أو نص شفوي .أساسا، إذا كان الباحث يحاول أن يجعل معنى للموضوع من الدراسة ويلقي الضوء على نوع من التماسك الكامنة.
- تحليل المحتوى /التحليل السيميائي: يبحث تحليل المحتوى أو التحليل السيميائي في النصوص أو سلسلة من النصوص ويبحث عن الموضوعات والمعاني من خلال النظر في ترددات الكلمات . وبطريقة اخري، يمكن للباحث محاولة تحديد الهياكل والنظم المتضمنة في النص اللفظي أو المكتوب ومن ثم اشتقاق الاستدلالات على أساس هذه الانتظام. فعلى سبيل المثال، ربما يجد الباحث نفس الكلمات أو العبارات، مثل "الفرصة الثانية" أو "تحدث فرقا"، والخروج في مقابلات مختلفة مع المعلمين ذوي المهنة الثانية ويقرر استكشاف ما قد يعنيه هذا التردد في النص..*(Dill, L. J., 2015)*

• **الخطوة الثالثة**: **كتابة البحث الكيفي**

عند إعداد التقرير عن البحث الكيفي، يضع الباحث في اعتباره الجمهور الذي يكتب له وكذلك إرشادات التنسيق الخاصة بمجلة نشر الأبحاث التي يرغب في تقديم بحثه إليها . وسوف يحتاج إلى التأكد من أن الاجابة على سؤال البحث مقنعة وأن يشرح منهجية البحث والتحليل بالتفصيل. (Ryan, G. W., & Bernard, H. R., 2003).

• كيفية تحليل البيانات الكيفية

بمجرد جمع جميع البيانات الكيفية للبحث، من السهل أن يكون الباحث مندمجا غارقا في كمية المحتوى الذي وفرته أساليب جمع البيانات .والتحليل الكيفي يستغرق وقتا طويلا، ولكنه يستفيد من اسلوب منهجي مدروس. وفي هذا البحث، لن نغطي الادوات التي تولد إحصاءات كمية من البيانات الكيفية .وهناك عدد من الاساليب المختلفة للاختيار من بينها، ولكن هذا الدليل سوف يعطي الباحث لمحة سريعة عن الادوات، والخطوط العريضة لبعض الخطوات المشتركة بين جميع الأدوات. .(Saldaña, J., 2015)

• **الخطوة الاولي**: **اختيار المدخل المناسب لتحليل البيانات الكيفية**

ينصح الباحث أن يكون قد اختار خطته التحليلية عندما كان يقرر منهج بحثه وقبل ان يبدء في جمع البيانات . ويجب أن يخطط لكيفية تحليل بياناته، وكيف سيؤثر ذلك على أساليبه، وما هي البيانات التي سيجمعها وكيف . انظر كيفية إجراء البحوث الكيفية للحصول على لمحة عامة عن اختيار منهج البحث الكيفي المناسب .ومع ذلك، في بعض الأحيان يغير الباحثون مدخلهم استجابة لعملية جمع البيانات. وهناك العشرات من المداخل المختلفة، والتخصصات المختلفة تستخدم مصطلحات مختلفة لوصف ما يبدو في كثير من الأحيان أنه نفس الاداة ومع ذلك، فإن المدخل الكلي مختلف قليلا، لذا يجب ان يقرأ الباحث المزيد عن بعض هذه الأنواع العريضة، ويختار اداة أو مزيجا مناسبًا من الادوات لبحثه. .(Ryan, G. W., & Bernard, H. R., 2003)وفيما يلي بعض المداخل:

- مدخل تحليل موضوعي / انشاء محتوى": رموز" تصف الموضوعات في النص، مثل "القلق" أو "عادات الأكل."
- مدخل تحليل الخطاب: النظر إلى البيانات في سياق خطاب أوسع، مثل الاتجاهات السياسية أو التاريخية أو مجموعة.
- مدخل تحليل السرد (علم الظواهر): كيف يصف الناس قصصهم الخاصة، باستخدام اللغة والوقت والاستعارة.
- مدخل التحليل السيميائي: كيف يفهم المشاركون (أو الباحث) العالم ويفسرونه من خلال استخدامهم الدقيق للغة والكلمات. *.(Dill, L. J., 2015)*

• **الخطوة الثانية**: **تطوير الإطار الخاص بالبحث** .

هناك مدخلان رئيسيان للاختيار من بينهما:

- نظرية الركائز /الترميز الناشئ / الاستقرائي (البيانات المشتقة): هذا المدخل يستخدم يكون الباحث فيه لا يعرف مسبقا البيانات التي يبحث عنها، وتحديد المواضيع كما كان يقرأ ذلك: ويحاول خلق نظرية على الطاير *(Corbin, J., & Strauss, A., 2007)*.
- تحليل إطار / البنائي / (نظرية مشتقة): أساسا يستخدم هذا المدخل عندما يمكن للباحث استخدام نظرية سابقة والأسئلة البحثية الخاصة به لتحديد المواضيع التي يبحث عنها قبل بدء عملية الترميز.

• **الخطوة الثالثة**: **التعرف على بيانات البحث**.

- التحليل الكيفي هو في كثير من الأحيان مدخل تكراري، لكنه يساعد حقا على الجلوس مع البيانات الخاصة بالبحث بعد أن كان الباحث قد جمع البيانات وقراءها من خلال كل شيء قبل البدء في أي تحليل .القيود الزمنية يمكن أن تجعل الباحث يشعر بان التحليل عملية صعبة، ولكن خلاف ذلك قد ينتهي الأمر بالباحث إلى العودة من خلال البيانات الخاصة به لأنه لاحظ موضوع مهم لم يكن قد تم ترميزه في المصادر القليلة الأولى *(Silverman, D. & Marvasti, A., 2008)*.
- إذا قام الباحث بنسخ البيانات بنفسه (على سبيل المثال من المقابلات المسجلة) فهذا يساعد الباحث حقا على أن يكون قريبًا من البيانات، ولكن حتى لو كان لدي الباحث شخص آخر يقوم بالنسخ، فيجب علي الباحث قراءتها للتحقق من الكلمات التي تم سماعها بشكل خاطئ.

• **الخطوة الرابعة**: **اختيار الادوات الخاصة بالبحث** .

سيعتمد ذلك أيضًا على تنسيق بيانات البحث، خاصة إذا كان يتضمن مصادر الوسائط المتعددة مثل الصوت أو الفيديو أو الصور.

- يختار العديد من الباحثين استخدام نسخ ورقية من بياناتهم أو أبرز اقلامهم الملونة أو علامات التمييز لتسليط الضوء على أجزاء من البيانات حول مواضيع معينة .يمكنك أيضًا استخدام الملاحظات اللاصقة، أو قطع مقاطع من البيانات، ولصقها على المخططات في الملفات التي تحافظ على جميع الأقسام ذات الصلة معًا.
- يمكن للباحث أيضًا اختيار أخذ ورقة واحدة كبيرة واستخدام هذا لاستكشاف وإدارة الموضوعات الخاصة بالبحث.
- يمكن أن تساعد البرامج المخصصة للتحليل الكيفي في إدارة الاتصالات وترميزها واستكشافها في البيانات المشفرة، ولكن لا يمكنها القيام بالترميز للباحث. ويمكن العثور على نظرة عامة مستقلة على الحزم المختلفة في مشروع شبكة .*CAQDAS* ومع ذلك، يختار العديد من الباحثين استخدام جدول البيانات القياسي أو برنامج معالجة النصوص للمساعدة في إدارة بياناتهم . *(Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J., 2013)*.

• **الخطوة الخامسة**: **الترميز وإعادة الترميز** .

الآن يجب أن يكون الباحث مستعدا للتعامل مع البيانات الخاصة به، المصدر حسب المصدر، سطرا سطرا، والحد منها إلى رموز ذات مغزى. يجب أن يتوقع الباحث أن يستغرق هذا بعض الوقت، فعلى سبيل المثال، يحتاج الباحث من ١ -٤ ساعات في مقابل كل ساعة من المقابلات التي تم جمعها ونسخها .خاصة عند استخدام الترميز الناشئ، قد يمر الباحث مرة واحدة ويقوم بترميز "منخفض المستوى" واضح جداً، مع تحديد أشياء مثل "الطبيب" و "العلاج ."ثم يمكنه أن يذهب من خلال الترميز مرة أخرى، بعد تقسيم جميع البيانات في هذه الرموز وتحديد رموز "المستوى الأعلى"، والتي مع أسئلة البحث الخاصة به مثل "الخوف من المستشفيات" أو "سوء الاتصال.(Saldaña, J., 2015) .

• **الخطوة السادسة**: **استكشاف النتائج ومشاركتها** .

قبل ان ينتهي الباحث من الترميز الخاص به، قد يحتاج إلى إيقاف وفحص العملية . ما هي المواضيع التي تأتي كثيرا؟ ما هي الاتصالات والاتجاهات التي يتم عرضها في الترميز؟ ما هو المفقود؟ وبمجرد الانتهاء، سوف يحتاج الباحث إلى مشاركة النتائج الخاصة به مع الآخرين . وهذا موضوع في حد ذاته، ولكن يمكنه مشاركة عروض الأسعار والصور، ولكن في الغالب الكتابة من تجربة الباحث مع التحليل، يستطيع ان يحدد ما هي العوامل الهامة التي اكتشفتها في البيانات.

• **توصيات البحث**:

- قيام الباحثون المتوقفون في بحوثهم بسبب توقف الدراسة بتحليل بيانات بحوثهم بالطرق الكيفية بعيدا عن الأساليب الكمية الإحصائية لحل المشكلة التي يوجهونها.
- اعتماد الباحثون في العلوم التربوية على مناهج البحث الكيفي بجانب مناهج البحث الكمي خاصة في وقت الازمات.
- تقدير قيمة البحوث الكيفية في تطور العلوم التربوية نظرا لعمق تحليلاتها ونتائجها مقارنة مع البحوث الكمية السطحية.

References

- Becker, H. S. (2008). Tricks of the rade: How to Think About Your Research While You're Doing It. University of Chicago Press.
- Blaikie, N. (2010). Approaches to Social Enquiry (2nd ed.). Ambridge: Polity Press.
- Boylorn, R. M., & Orbe, M. P. (Eds.). (2014). Critical Autoethnography: Intersecting Cultural Identities in Everyday Life (Vol. 13). Left Coast Press.
- Brown, R. N., Carducci, R., & Kuby, C. R. (2014). Disrupting Qualitative Inquiry. Peter Lang Publishing Incorporated.

- Charmaz, K. (2004). Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. Qualitative Health Research, 14(7), 976-993.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (3rd ed.). Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009) Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.) London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory into Practice, 39(3), 124-130.
- Davis, D. A., & Craven, C. (2016). Feminist Ethnography: Thinking through Methodologies, Challenges, and Possibilities.
- Dill, L. J. (2015). Poetic Justice: Engaging in Participatory Narrative Analysis to Find Solace in the "Killer Corridor." American Journal of Community Psychology, 55(1-2), 128-135.
- Duggleby, W. (2004). Methodological issues in focus group data analysis. Nursing and Health Sciences, 6(2), 161-161.
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. International Journal of Social Research Methodology, 14(2), 111 - 124.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. Academy of Management Journal, 50(1), 25-32. doi: 10.5465/amj.2007.24160888.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). Writing Ethnographic Fieldnotes. University of Chicago Press.
- Few, A. L., Stephens, D. P., & Rouse-Arnett, M. (2003). Sister-to-Sister Talk: Transcending Boundaries and Challenges in Qualitative Research with Black Women. Family Relations, 52(3), 205-215.
- Hahn, J. (2008). Doing qualitative research using your computer: a practical guide. London: SAGE.
- Harvey, I. S., & Alston, R. J. (2011). Understanding Preventive Behaviors Among Midwestern African-American Men: A Pilot Qualitative Study of Prostate Screening. Journal of Men's Health, 8(2), 140-151.

- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010). Qualitative Research Methods. Sage.
- Hutchison, A. J., Johnston, L. H., & Breckon, J. D. (2010). Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. International Journal of Social Research Methodology, 13(4), 283 - 302.
- Jones, N. (2008). Working the Code: On Girls, Gender, and Inner-City Violence. Australian & New Zealand Journal of Criminology, 41(1), 63-83.
- Kegler, M. C., Rigler, J., & Honeycutt, S. (2010). How Does Community Context Influence Coalitions in the Formation Stage? A Multiple Case Study Based on the Community Coalition Action Theory. BMC Public Health, 10(1), 90.
- Martin, E., Litchfield, G., Mandefro, M., Parvez, F., Holmes, S. M., Lindemann, D., & Hansen, H. (2013). Enhancing the Public Impact of Ethnography. Social Science & Medicine, 99, 205-208.
- Maynard, K., & Cahnmann-Taylor, M. (2010). Anthropology at the Edge of Words: Where Poetry and Ethnography Meet. Anthropology and Humanism, 35(1), 2-19.
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a Qualitative Data Analysis Tool. Field Methods, 21(1), 91-112.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. SAGE Publications, Incorporated.
- Paris, D., & Winn, M. T. (2013). Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities. Sage.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003) (eds). Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers, London: SAGE.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. Qualitative Research, 10(2), 199-228.
- Rowman & Littlefield. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Sage.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. Field Methods, 15(1), 85- ١٠٩
- Saldaña, J. (2015). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Sage.

- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Writing the Proposal for a Qualitative Research Methodology Project. Qualitative Health Research, 13(6), 781-820.
- Silverman, D. & Marvasti, A. (2008) Doing Qualitative Research: A Comprehensive Guide, Thousand oaks, CA: Sage.
- Small, M. L. (2009). 'How Many Cases Do I Need?' On Science and the Logic of Case Selection in Field-Based Research. Ethnography, 10(1), 5-38.
- Thomas, S. P. (2005). Through the Lens of Merleau-Ponty: Advancing the Phenomenological Approach to Nursing Research. Nursing Philosophy, 6(1), 63-76.
- Ulin, P. R., Robinson, E. T., & Tolley, E. E. (2004). Qualitative Methods in Public Health: A Field Guide for Applied Research.

****

البحث الثاني:

واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في مدينة الرياض

بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم السياسات التربوية
بكلية التربية جامعة الملك سعود

إعداد :

أروى بنت عبد الرحيم القرعاوي
مساعد إداري بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
د. نوال بنت حمد محمد الجعد
أستاذ مشارك بقسم السياسات التربوية بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في مدينة الرياض

أروى بنت عبد الرحيم القرعاوي
مساعد إداري بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
د. نوال بنت حمد محمد الجعد
أستاذ مشارك بقسم السياسات التربوية بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على واقع البرامج التربوية المقدمة في مشروع أندية مدارس الحي التابع لمشروع تطوير الذي ينتمي لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم. وتكوّن مجتمع البحث من (١٢٠) مشرفا ومشرفة في أندية مدارس الحي في مدينة الرياض لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، ومن (١٢٠٠) طالب وطالبة. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٩١) طالب وطالبة من مستفيدي الأندية في المرحلة الابتدائية. واعتمدت البحث على المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة النتائج منها: أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات يتفقون على تطبيق البرامج المعززة للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية، في أندية مدارس الحي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤). وأن أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات يتفقون على تطبيق البرامج المعززة للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية، في أندية مدارس الحي. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٠٤). واتفق أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات والطلاب والطالبات إلى حد ما على وجود معوقات تحول دون تطبيق البرامج التربوية المقدمة بأندية مدارس الحي، مع وجود معوقات تعيق الالتحاق بالأندية والاستفادة من برامجها.

الكلمات المفتاحية: البرامج التربوية - أندية مدارس الحي - مشروع الملك عبدالله.

The Reality of Educational Programs Presented by Neighborhood School Clubs Managed by the King Abdullah Project for the Educational Development in Riyadh City

Arwa Abdul-Rahim Al-Qarawi
Dr.Nawal Hamad Mohamed Al-Jaad

Abstract:
The research aimedinvestigate the reality of educational programs presented in the NeighborhoodSchool Clubsmanaged by Tatweer project, which belongs to the King Abdullah project for the educational development. The research community consisted of (120) male and female supervisors and (1200) male and female studentsin Neighborhood school clubs in Riyadhcity for the year 1437/1438 AH.The study tool was applied to a random sample consisting of (291) male and female studentsat the elementary levelwho beneficiaries of the club. The research used the descriptive approach and the questionnaire tool. the study indicated a set of results, including: that the study sample members of male and female supervisors agree on applying of enhanced programs for educational values and social relations in the NeighborhoodSchool Clubs, where the general mean (4).The research also indicated that the study samplemembers, male and female students, agree on applying of programs that promote educational values and social relations in NeighborhoodSchool Clubs, with general mean (4,04). The whole study

sample members, supervisors and students, agreed that there are some obstacles that prevent the application of educational programs presented in the Neighborhood school clubs, with obstacles impeding enrollment in clubs and benefiting from its programs.

Key words: educational programs, NeighborhoodSchool Clubs, King Abdullah Project.

- **مقدمة**:

تمثل الأنشطة الطلابية أحد العوامل الرئيسة لبناء شخصية الطالب؛ خاصة مع التغير الرئيس الذي طرأ على وظيفة المدرسة من مكان مختصٍ بحشو أذهان الطلبة بالمعلومات إلى تحقيق النمو الشامل للفرد ليكون قادرا على مواجهة تحديات المستقبل بكل جرأة وثبات، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الممارسة الفعلية لألوان النشاط المدرسي المختلفةٍ، وهذا ما أعطى النشاط المدرسي أهمية خاصة في البرامج التربوية باعتباره رافدا أساسيا للعملية التعليمية.

وفي ذات السياق ينظر إلى الدور النشط والفعال للطلبة باعتباره من أهم ما يميز عمليتي التعليم والتعلم الناجحتين، وهذا بالطبع يتفق مع أهداف النشاط غير الصفي ببرامجه واستراتيجياته المختلفة؛ حيث يتيح النشاط غير الصفي للمشاركين فرصة اختيار ما يرغبون به وما يتفق مع ميولهم من النشاطات، كما يفسح لهم المجال للمساهمة بدور فعال في عملية التخطيط للأنشطة وتنفيذها والمشاركة فيها في ظل إشراف متميز يراعي المعايير التربوية ويلتزم بها. (وزارة التربية والتعليم - الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،١٤٣٥)

وانطلاقاً من أهمية النشاط الطلابي ودوره في تنمية الميول والمواهب العلمية لدى الطلبة فقد أولت وزارة التعليم السعودية اهتماما كبيرا بالنشاطات الطلابية وأفردت لها إدارة خاصة تتبع وكالة الوزارة لشؤون الطلاب، كما يوجد في إدارات التعليم بالمناطق التعليمية إدارات خاصة بالنشاطات الطلابية ومشرفين ومشرفات للنشاطات الطلابية مكلفين بالإشراف على سير النشاطات الطلابية في المدارس، كما يوجد في داخل المدارس رواد للنشاط الطلابي مهمتهم توزيع الطلبة على الأنشطة والإشراف على تنفيذها، والتنسيق مع المعنيين لربط الأنشطة بالمقررات الدراسية. (علوي وآخرون،٢٠١٥).

وقد جاء مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام كأحد التجديدات التربوية التي تبنتها وزارة التعليم السعودية؛ حيث تمّ إقرار المشروع في ١٤٢٨/١/٢٦هـ ببرامجه الأربعة (تطوير المناهج، تأهيل المعلمين والمعلمات، تحسين البيئة التعليمية، ودعم النشاط غير الصفي).(وزارة التربية والتعليم : بوابة المعرفة . الإدارة العامة للإشراف التربوي).

ويسعى المشروع إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل في: تطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل لتستجيب للتطورات العلمية والتقنية الحديثة، وتلبي الحاجات القيمية والمعرفية والمهنية والنفسية والبدنية والعقلية والمعيشية

لدى الطلبة، وإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات، وتهيئتهم لأداء مهامّهم التربويّة والتعليميّة بما يحقق أهداف المناهج التعليميّة المطورة، وتحسين البيئة التعليمية وتأهيلها وتهيئتها لإدماج التقنية والنموذج الرقمي للمنهج؛ لتكون بيئة الفصل والمدرسة بيئة محفزة للتعلم من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب، وتعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية لدى الطلاب والطالبات، وتعميق المفاهيم والروابط الوطنيّة والاجتماعيّة من خلال الأنشطة غير الصفية بمختلف أنواعها. (وزارة التربية والتعليم :بوابة المعرفة - الإدارة العامة للإشراف التربوي (http://www.edu.gov.sa/portal/blog.php?u=151&cmd=article&id=79).

ورغم الإتفاق على أهمية الأنشطة المدرسية فإن غالبية المدارس تهتم بالجانبِ التحصيلي عند الطلبة وتغفل في المقابل الأنشطة الطلابية باعتبارها تمثل عبئاً على المنهج والتحصيل؛ فمفهوم التدريس يرتبط في أذهان البعض من المعلمين بالفصول الدراسية في ظل قلة الإهتمام بالأنشطة على اعتبار أنها تمثل نوعا من الترفيه والتسلية، متناسين أن التربية بمفهومها الحديث تعد تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، وهذا لن يتأتى إلا بوجود خبرات حسية مباشرة يتعرض لها الطلبة عند تدريس المعلومات. (Niost, 2009: 7)

وقد تم التركيز في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام على الأنشطة الطلابية عبر تبني برنامج خاص بدعم النشاط غير الصفي الغاية منه توجيه الأنشطة غير الصفية لتحقيق جملة من الأهداف تمثلت في:تعميق قيم ومبادئ الدين الإسلامي في نفوس الطلاب والطالبات وترجمتها إلى واقع عملي، وتعزيز الولاء والانتماء للوطن والمحافظة على مكتسباته، ورعاية القيم والاتجاهات والممارسات الإيجابية صحيا وفكريا ونفسيا واجتماعيا، ودعم التعاون بين المدرسة والأسرة وبقية مؤسسات المجتمع، وتوفير البيئة المناسبة لاكتشاف وتنمية مواهب وميول الطلاب والطالبات في مراحل التعليم المبكرة، وإكساب الطلاب والطالبات المهارات الحياتية اللازمة للتعايش مع المجتمع بإيجابية، واستثمار أوقات الفراغ من خلال برامج ترويحية تربوية هادفة، وإعداد الطلاب والطالبات لدورهم الريادي في مسيرة البناء والإنماء للوطن.(وزارة التربية والتعليم :بوابة المعرفة . الإدارة العامة للإشراف التربوي،٢٠١٥)

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار فكرة إنشاء أندية مدارس الحي أنموذجاً رائداً على الصعيد النظري من حيث تقديم الخدمات الطلابية المتنوعة كالرعاية الاجتماعية والنفسية، والأنشطة الاجتماعية والثقافية والكشفية والرياضية؛ فمن خلال المشاركة الفعلية في الأنشطة اللاصفية المختلفة التي تشرف عليها أندية مدارس الحي يتم تزويد المستهدفين -وعلى رأسهم الطلبة - بالخبرات التربوية التي تساعدهم على تبني المواقف والممارسات الإيجابية، وتوسيع آفاقهم وتكوين شخصياتهم المتوازنة والقادرة على المساهمة في بناء المجتمع.

وحتى يحقق برنامج دعم النشاط غير الصفي لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم رسالته وصولا للرؤية التي تبناها، فقد اعتمد ستة برامج رئيسية توزعت على الأنشطة المعززة للصحة وبرنامج قادة المستقبل وبرنامج الحوار والاتصال هذا فضلا عن الانشطة التطوعية والبرنامج الخاص بالتهيئة لسوق العمل وأخيرا أنشطة الابداع العلمي والتكنولوجي، وقد اشتملت هذه البرامج على مجموعة من المعارف والقيم والمهارات الموضوعة بناء على أسس تربوية سليمة تراعي في مجملها محورية دور الطالب في العملية التعليمية.(وزارة التربية والتعليم - الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،١٤٣٥: ٤)

كما تعددت الأندية التي تعمل تحت مظلة برنامج أندية مدارس الحي لتراعي التنوع في الميول والإهتمامات والرغبات بقصد الوصول إلى أكبر شريحة من المستفيدين من هذه البرامج؛ فهناك النادي الاجتماعي ونادي الهوايات الفنية والمهنية بالإضافة إلى نادي العلوم والتكنولوجيا ونادي اللياقة والصحة ونادي يختص بالتدريب والمهارات كما أن هناك نادي الثقافة والإتصال وأخيرا نادي الفرقة الكشفية. (وزارة التربية والتعليم - الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،١٤٣٥)

وبالرغم من توافر هذه الأنشطة والبرامج - جزئياً أو كلياً - في المدارس التابعة لمشروع تطوير، والجهود المبذولة والفرص المتاحة للمستهدفين من أفراد المجتمع كافة وفي مقدمتهم طلبة التعليم العام من الجنسين إلا أنه لا توجد معلومات دقيقة عن واقع وحجم المشاركة في تلك الأنشطة، وهذا ما لاحظته الباحثة نتيجة متابعتها للمدارس المطبقة لمشروع أندية مدارس الحي ومن خلال إفادة رئيس قسم النشاط في برنامج تطوير بعد تواصل الباحثة معه. ومن هنا جاءت فكرة إجراء دراسة للتعرف على واقع مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية غير الصفية من وجهة نظر المعنيين بأمر تنفيذها من المشرفين والمشرفات والمستفيدين والمستفيدات.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من توافر متطلبات النجاح للمشاركة الفعالة في البرامج المقدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع تطوير، إلا أن ما يتوفر من معلومات حول واقع مشاركة الفئات المستهدفة ومدى تحقيق البرنامج لأهدافه لا يشير إلى تحقيق انجازات كبيرة على هذا الصعيد، كما أنه لا معلومات دقيقة تشير إلى طبيعة وحجم تلك المشاركة حسب ما توصلت إليه الباحثة بعد البحث والإطلاعوزيارة الأندية المعنية بالدراسة (وزارة التعليم - الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،١٤٣٥)

ونظرا لما للقيم من أهمية في رسم وتشكيل شخصية الفرد كونها تساعده في تحديد أهدافه وتعمل على تقييم سلوكه، وتشكل حماية له من الانزلاق في الأخطاء، وتسهم في حل مشكلاته واتخاذ قراراته فقد تطلب الأمر معرفة واقعها ومدى الاهتمام بتطبيقها، لاسيما والقيم تعد من أهم القضايا المعاصرة في عالم

هيمنت عليه الماديات فأفقدته القدرة على السير في الاتجاه الصحيح. (السهيمي،١٤٣٠: ٤٥)

وانطلاقاً من هذا الحال فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على واقع وطبيعة البرامج التربوية وما يرافقها من أنشطة مختلفة في تعزيز القيم التربوية والعلاقات الإجتماعية، بالإضافة إلى سبل تحسين مشاركة الفئات المستهدفة فيها من وجهة نظر المعنيين بتنفيذها والقائمين عليها من المشرفين والمعلمين والمستفيدين بما قد يسهم في تطوير برامج هذه الأندية ويساعد في تحقيق أهدافها. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والمستفيدين والمستفيدات في مدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع تطبيق البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي والمعززة للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات؟
- ما مدى تعزيز هذه البرامج المطبقة في أندية مدارس الحي للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات ؟
- ما معيقات تطبيق البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التي تعزز القيم التربوية والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والطلاب؟

- **أهداف البحث**:

هدفت البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى واقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي والمعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية من وجهة نظر المشرفين القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- الكشف عن مدى تعزيز هذه البرامج المطبقة في أندية مدارس الحي للقيم التربوية والاجتماعية من وجهة نظر المشرفين القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات.
- التعرف إلى أهم المعيقات التي تحول دون تنفيذ البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التي تعزز القيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية من وجهة نظر المشرفين والطلاب.

- **أهمية البحث**:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتمثلة بالبرامج التربوية المقدمة والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى تسليطها الضوء على أحد البرامج المنبثقة من مبادرة الملك عبدالله لتطوير التعليم التابع لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ألا وهو برنامج أندية مدارس

الحي، كما يتم التعريف به. وهذا البرنامج موجه بالدرجة الأولى إلى كافة أفراد المجتمع وفي مقدمتهم طلبة التعليم العام من الجنسين وأسرهم وسكان الأحياء التي تتبع لها هذه المدارس.

أما الأهمية العملية للدراسة فتتمثل في كونها تمثل وصفاً لواقع البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات والطلاب والطالبات في مدينة الرياض، مما يساعد في تحسين نسبة مشاركة المستهدفين بهذه البرامج، فمن خلال المشاركة في البرامج التربوية سيتم تزويد المستفيدين بالخبرات التربوية التي تساعدهم على تبني المواقف والممارسات الإيجابية وتوسيع آفاقهم وتكوين شخصياتهم المتوازنة القادرة على المساهمة في بناء المجتمع من جهة أخرى.

- **مصطلحات البحث**:
- **البرامج التربوية**:

"هي مجموعة من الأنشطة الهادفة والمقصودة والمخطط لها على نحو منهجي يتم الإعداد لها مسبقا وفق خطة محددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم، تتم تحت إشراف معلم تربوي لتساهم في تنمية مهارات الطلبة وتحقيق الشخصية المتكاملة معرفيا ومهاريا ووجدانيا، تثري المناهج الدراسية وتخرجها من دائرة التقليد". (وزارة التربية الوطنية– الجزائر/المعجم التربوي، ٢٠٠٩)

وتعرف اجرائياً هنا بأنها أوجه النشاط المختلفة التي تعزز العلاقات الاجتماعية وتنمي القيم التربوية لدى أفراد المجتمع، وتتنوع حسب احتياجات الأفراد من أنشطة ثقافية ودينية وتعليمية وترويحية.

- **أندية مدارس الحي**:

هي تشكيلات تضم في كل منها مجموعة من الطلبة ذوي ميول مشتركة من مجموعات الاهتمام في المدرسة، يمارسون من خلالها برامج وأنشطة مبتكرة ومتنوعة في أوعية زمنية محددة وفق برنامج زمني وبإشراف معلمين متميزين في مجالات الأنشطة المتعددة. (وزارة التعليم/ الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،١٤٣٥: ٤٤)

وتُعرف أندية مدارس الحي اجرائيا: بأنها مؤسسات لاجتماع أفراد المجتمع فيها سواء طلاب أو أهالي، وتهدف الى اثراء وتقديم المعارف المختلفة، وتنمية الأعضاء اجتماعيا، وتقديم البرامج بشتى أنواعها، وشغل أوقات فراغ الأعضاء بالمفيد النافع.

- **مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (تطوير)**:

هو مشروع تطويري تبنته وزارة التربية والتعليم السعودية بتاريخ ١٤٢٨/١/٢٦هـ ببرامجه الأربعة: تطوير المناهج، تأهيل المعلمين والمعلمات، تحسين البيئة التعليمية، وأخيرا دعم النشاط غير الصفي. (وزارة التعليم :بوابة المعرفة – الإدارة العامة للإشراف التربوي،٢٠١٥)

- **حدود البحث**:

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة ميدانياً في مدارس التعليم العام الحكومي التابعة لمشروع تطوير ضمن برنامج أندية مدارس الحي ذات المبنى الحكومي (بنين وبنات) في مدينة الرياض.
- الحدود البشرية:تقتصر الدراسة على: المشرفين والمشرفات على النشاط المدرسي اللاصفي في أندية مدارس الحي في مدينة الرياض.، والطلبة والطالبات المستفيدين في المرحلة الإبتدائية من النشاط المدرسي اللاصفي في أندية مدارس الحي في مدينة الرياض.
- الحدود الزمنية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

- **الاطار النظري للبحث**:
- **المحور الأول**: **البرامج التربوية**
- **مفهوم البرامج التربوية**:

تعرفها(سهام العزام،١٤٢٧: ٨) بأنها "مجموعة من الأنشطة تتمثل في عدد من الدورات والندوات والمسابقات يتم تنفيذها في خمسة مجالات هي (الثقافي – الاجتماعي – العلمي – الفني – المهني) وفق إجراءات عملية وعلمية وفي زمن محدد؛ لتحقيق أهداف المراكز الثقافية الصيفية". وتُعرف "بأنها مجموعة أنشطة وفعاليات يخطط لها مسبقا من أجل تحقيق هدف مرسوم مسبقا على أن يتناسب مع الظروف المادية والاقتصادية والاجتماعية، والأفراد الذين يطبق عليهم". (الحمداني،٢٠١٠: ٣٢).

- **أهداف البرامج التربوية**:

يعد من أهم أهداف االبرامج التربوية ما يلي(أبو النصر،٢٠٠٩: ٣٩ -٤٢):

- تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة، وتثقيف العقل، وتهذيب الوجدان، وتعويد الشباب على بذل الجهد، والاتصاف بالخلق، والصدق والنظام.
- إتاحة الفرصة لهم؛ لممارسة الحياة الجماعية، والتفكير الجماعي، والتعاون مع الآخرين بما يحقق لهم اكتساب خبرات ومهارات.
- تنمية اللياقة البدنية والصحية للنشء بتثبيت القيم الرياضية.
- العناية بشغل أوقات الفراغ لدى النشء والشباب، وتوجيههم للعمل المثمر، وتدعيم وسائل الترويح والترفيه.

- **المحور الثاني**: **الأنشطة الطلابية المدرسية**
- **مفهوم النشاط المدرسي**:

يقصد بالنشاط المدرسي أنواع السلوك الحر المنظم الذي يمارسه التلاميذ خارج حجرات الدراسة، بعيداً عن الحصص المقررة للمواد الدراسية، والنشاط المدرسي لا يقل أهمية عما يجري داخل الفصول فكل منهما يكمل الآخر. (أبوالنصر،٢٠٠٩: ١٠٦). كما يُعرف(الحربي،١٤٢٧: ١٣) النشاط المدرسي بأنه ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطلاب برغبتهم، ويحقق أهدافا تربوية معينة داخل الفصل، أو بعد انتهاء الدراسة

على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب، وتنمية هواياته ومقدرته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة.

- **وظائف النشاط المدرسي**:

إن ممارسة الأنشطة المدرسية وتطبيقها عمليًا من قبل التلاميذ والطلاب ستؤدي إلى إيجاد نتائج ايجابية، وستعمل بما من شأنه تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. وللأنشطة المدرسية الكثير من الوظائف يستخلص منها:

- استنفاذ الطاقة الزائدة لدى الطالب في منافذ نافعة بدلًا من تبديدها، كما أن عدم اطلاقها يؤدي بالطالب إلى الضيق والملل وإثارة الشغب.
- إمداد الطلاب بمعلومات عن الأسس العلمية، وتنمية عادات ومهارات متصلة بأنواع الأنشطة الرياضية، واستغلال الإمكانات الجسمية.
- يهيئ النشاط المدرسي للتلاميذ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة مما يسهل عليه الاستفادة عن طريق المدرسة من المجتمع الخارجي، كما يساهم في مساعدة الطالب على اكتشاف ميوله العلمي، ومساعدته على اختيار نوع دراسته.
- يعرف الطالب على مبادئ الحق والواجب، واحترام النظم والقوانين، وتقدير قيمة الوقت كما هو وسيلة هامة لتشجيع روح التطوع. (قمر،٢٠٠٨: ٤٠ -٤٢).
- يحقق الاستقلال، ويقلل من التشتت، وعدم القدرة على التركيز.
- يعمل على تنمية التقمص، وسعة الخيال، والقدرة على التفكير.
- معالجة بعض مشكلات الطلاب مثل الانطواء، وضعف الثقة بالنفس، والسلبية والخجل والارتباك والانانية وذلك عن طريق الاشتراك في الأنشطة الجماعية القائمة على التعاون. (طه،٢٠٠٨: ٣٨ -٤٦).

- **معايير اختيار الأنشطة المدرسية**:

يتطلب تنفيذ الأنشطة الصفية مجموعة من المعايير التي تجعل منها واقعًا قابلا للتنفيذ، ومن أهمها:

- اختيار المشرفين على تنفيذ برامج النشاط من المعلمين المؤهلين علميا وتربويا والمؤمنين بأهمية النشاط الطلابي ودوره في العملية التعليمية والتربوية.
- مع اعطاء المتعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يميل إليه ويفضله،مع مراعاة مدى توافق هذا الاختيار مع قدراته واستعداداته.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية للطلاب والمشرفين لتشجيعهم على العطاء والانتاجية. (السميح ،٢٠٠٨ :٣٤)
- أن تكون فكرة النشاط بسيطة وقابلة للتنفيذ.
- أن يكون النشاط متمشيًا مع ميول الطلاب، مشبعًا لرغباتهم.
- أن يسمح النشاط بمشاركة جميع الطلاب، أي يكون في مستوى المفهوم العام للطلاب. (الرفاعي،٢٠٠٧: ٥٤).
- يجب تقدير وتقييم النشاط المدرسي اعتمادا على القيم التي يحققها وليس على النتائج المادية التي نحصل عليها من إنجازه، لأن النشاط ينمي في الطالب صفات واتجاهات ومهارات وميولا وقيما أساسية وضرورية.

◄◄ يجب أن يهدف النشاط المدرسي الى تحقيق أهداف مرغوب فيها وواضحة للمعلم والمشرف على انجاز الأنشطة. (البزم،٢٠١٠: ٨٥)

• **المحور الثالث: أندية مدارس الحي**

يشير الدليل الإرشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير التابع لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم إلى أن برنامج أندية مدارس الحي تحت منظومة النشاط المسائي الذي تقام فيه عدد من أندية النشاط يستفيد منه الطلاب خارج وقت الدوام المدرسي ، يلتقون من خلاله بمجموعات لها الاهتمامات والميول لتنمية المهارات نفسها، وممارسة الهوايات، واستثمار الوقت وتكوين صداقات واعية تضيف خبرات مفيدة، وتسهم في تكامل الشخصية بما يحقق للجميع التوافق الاجتماعي، والاستقرار النفسي في بيئة تربوية مشوقة وآمنة ، تتيح التواصل الفعال مع الأسرة .

• **الهدف من أندية مدارس الحي**:

تهدف أندية مدارس الحي إلى تفعيل دور المدرسة في المجتمع المحلي، وتنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال لدى الطلاب، واستثمار أوقاتهم ببرامج ونشاطات متنوعة تلبي رغباتهم، وتشبع حاجاتهم، وتنمي مهاراتهم. (الدليل الارشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير،٢٠١٦ :١٧).

• **برنامج أندية مدارس الحي**:

يندرج مشروع أندية مدارس الحي تحت المبادرة العاشرة، وهي النشاط غير الصفي في المحور الثاني من الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وهو: (بناء القدرة لإحداث التطوير)، ويعمل هذا المحور على دعم بناء نموذج التطوير على مستويات عدة، ويهدف هذا المحور إلى بناء القدرة في مختلف مستويات النظام التعليمي، ويتضمن تطويراً للأفراد، وتزويدهم بالمعارف والمهارات، وتطويراً في القيم وزيادة الدافعية. (دليل الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام:٨٥).

• **الإطار الميداني للبحث**:

• **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي، ويعتبر هذا المنهج من أنسب المناهج لاستطلاع آراء المبحوثين وتوضيح مشكلة البحث وطرق مواجهتها.

• **مجتمع وعينة البحث**:

تكون مجتمع البحث من (١٢٠)مشرف ومشرفة في أندية مدارس الحي في مدينة الرياض لعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ. ومن (١٢٠٠) طالب وطالبة لمجتمع الطلاب والطالبات. وأجريت الدراسة على عينتين الأولى من المشرفين والمشرفات وقوامها (١٢٠) مشرفاً ومشرفة وهي المجتمع كامل، والعينة الثانية مكونة من (٢٩١) طالب وطالبة من مستفيدي الأندية في المرحلة الابتدائية، وتم اختيار العينة الثانية (الطلاب والطالبات) وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية.

• **أدوات البحث**:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تصميم استبانة للمشرفين والمشرفات وأخرى للطلاب والطالبات، وتم توزيعها بصورتها النهائية على ثلاث محاور وهي: واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية، ومجال تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية، ومجال معوقات الاستفادة من البرامج التربوية. وتم بناء الاستبانات وفق مقياس ليكرت الخماسي. وعلى ضوء ذلك تم توزيع (١٢٠) استبانة على المشرفين والمشرفات، وتم استعادتها بالكامل.وتم توزيع(٢٩١) استبانة على الطلاب والطالبات وحصلت في النهاية على (٢٨٧) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

• **الأساليب الإحصائية**:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "*Mean*" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وتم استخدامه في ترتيب العبارات وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- تم استخدام الانحراف المعياري "*Standard Deviation*" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) *T.test* لعينتين مستقلين ولذلك للتعرف على دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة من كل من استبانة المشرفين والمشرفات واستبانة الطلاب والطالبات حول محاور الاستبانة والتي ترجع لمتغير النوع.

• **نتائج البحث**:

• **السؤال الأول: ما واقع تطبيق البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي والمعززة للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر المستفيدين والمستفيدات؟**

• **أولا: واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات**:

يتضح من الجدول (١) وجهات نظر أفراد العينة من المشرفين والمشرفات حول درجة موافقتهم على عبارات محور واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين والمشرفات يوافقون على واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي بدرجة (أوافق) وذلك بشكل عام.

جدول (١): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد المجتمع من المشرفين والمشرفات حول عبارات المحور الأول: واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية في أندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يقدم النادي برامج المسرح.	ك	٣٢	٧٠	٦	٨	٤	٣,٩٨	٠,٩٤	١٠
		٪	٢٦,٦٧	٥٨,٣٣	٥	٦,٦٧	٣,٣٣			
٢	يتوفر في النادي أنشطة الرياضة والليافة.	ك	٨٦	٣٠	٢	٠	٢	٤,٦٥	٠,٦٨	١
		٪	٧١,٦٧	٢٥	١,٦٧	٠	١,٦٦			
٣	يتم تفعيل المسابقات الحركية والثقافية بشكل مستمر.	ك	٤٥	٦٦	٤	٠	٥	٤,٢٢	٠,٨٦	٤
		٪	٣٧,٥	٥٥	٣,٣٣	٠	٤,١٧			
٤	يتيح النادي استخدام برامج الحاسب الآلي.	ك	٤٨	٣٨	١٠	١٦	٨	٣,٨٥	١,٢٧	١٤
		٪	٤٠	٣١,٦٧	٨,٣٣	١٣,٣٣	٦,٦٧			
٥	يوفر النادي برامج تعليمية إثرائية.	ك	٤٠	٦٠	٩	٥	٦	٤,٠٣	١,٠٢	٩
		٪	٣٣,٣٣	٥٠	٧,٥	٤,١٧	٥			
٦	يقدم النادي برامج ترويحية ترفيهية.	ك	٦٤	٤٨	٦	٢	٠	٤,٤٥	٠,٦٧	٢
		٪	٥٣,٣٣	٤٠	٥	١,٦٧	٠			
٧	يوفر النادي مكتبة للقراءة الحرة في النادي.	ك	٣٤	٥٢	١٣	١١	١٠	٣,٧٤	١,٢١	١٥
		٪	٢٨,٣٣	٤٣,٣٣	١٠,٨٣	٩,١٧	٨,٣٤			
٨	يوفر النادي البرامج الثقافية.	ك	٤٦	٥٨	١٠	٢	٤	٤,١٧	٠,٩	٥
		٪	٣٨,٣٣	٤٨,٣٣	٨,٣٣	١,٦٧	٣,٣٤			
٩	يوجد دورات تربوية في مختلف المجالات.	ك	٣٩	٦٠	١٤	٥	٢	٤,٠٨	٠,٨٧	٧
		٪	٣٢,٥	٥٠	١١,٦٧	٤,١٧	١,٦٦			
١٠	ينظم النادي لأعضائه رحلات وزيارات مختلفة.	ك	٢٨	٦١	٤	٢١	٦	٣,٧	١,١٦	١٦
		٪	٢٣,٣٣	٥٠,٨٣	٣,٣٣	١٧,٥	٥,٠١			
١١	يقدم النادي برامج للتعرف على متطلبات سوق العمل.	ك	١٨	٦٢	١٣	١٩	٨	٣,٥٣	١,١٣	١٧
		٪	١٥	٥١,٦٧	١٠,٨٣	١٥,٨٣	٦,٦٧			
١٢	يوفر النادي برامج الحرف اليدوية (نجارة-ميكانيكا-كهرباء-سباكة...الخ) بنين (طبخ-خياطة-مكياج...الخ) بنات.	ك	٢٩	٤٠	١٤	٢٧	١٠	٣,٤٣	١,٣	١٨
		٪	٢٤,١٧	٣٣,٣٣	١١,٦٧	٢٢,٥	٨,٣٣			
١٣	يتيح النادي فرصاً للآخرين للتطوع.	ك	٤٢	٥٩	١٠	٧	٢	٤,١	٠,٩	٦
		٪	٣٥	٤٩,١٧	٨,٣٣	٥,٨٣	١,٦٧			
١٤	يطرح النادي برامج تناسب كافة الأعمار.	ك	٦٧	٤٣	٤	٤	٢	٤,٤١	٠,٨٥	٣
		٪	٥٥,٨٣	٣٥,٨٣	٣,٣٣	٣,٣٣	١,٦٨			
١٥	يوجد دورات تربوية لمختلف الأعمار.	ك	٣٦	٥٥	١٤	٩	٦	٣,٨٨	١,٠٨	١١
		٪	٣٠	٤٥,٨٣	١١,٦٧	٧,٥	٥			
١٦	يتابع مشروع تطوير الخدمات المقدمة في أندية الحي.	ك	٤١	٥٢	١٨	٧	٢	٤,٠٣	٠,٩٤	٨
		٪	٣٤,١٧	٤٣,٣٣	١٥	٥,٨٣	١,٦٧			
١٧	تتوفر في النادي العدد والأدوات كما وردت في الدليل الإجرائي لأندية الحي من قبل مشروع تطوير.	ك	٣٤	٥٨	١٣	٦	٩	٣,٨٥	١,١٢	١٣
		٪	٢٨,٣٣	٤٨,٣٣	١٠,٨٣	٥	٧,٥١			
١٨	يهتم النادي بتوفير ركن للوجبات والمشروبات الصحية.	ك	٣٨	٥٩	٠	١٤	٩	٣,٨٦	١,٢	١٢
		٪	٣١,٦٧	٤٩,١٧	٠	١١,٦٧	٧,٤٩			
	المتوسط العام							٤,٠	١,٠١	

- **ثانيا: واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي من وجهة نظر الطلاب والطالبات:**

يتضح من الجدول (٢) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب والطالبات حول درجة موافقتهم على عبارات محور واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٤ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات يوافقون على واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي بدرجة (أوافق) وذلك بشكل عام.

جدول (٢): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة من الطلاب والطالبات حول عبارات المحور الأول: واقع تطبيق البرامج المعززة للقيم والعلاقات الاجتماعية، والتربوية في أندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يتوفر نادي حي في الحي الذي أسكنه.	ك	١٦٨	٦٢	٣٧	١٣	٧	٤,٢٩	١,٠٢	٣
		٪	٥٨,٥٤	٢١,٦	١٢,٨٩	٤,٥٣	٢,٤٤			
٢	يقدم النادي برامج المسرح.	ك	٨٥	١٢٧	٣٨	٢٥	١٢	٣,٨٦	١,٠٧	١٣
		٪	٢٩,٦٢	٤٤,٢٥	١٣,٢٤	٨,٧١	٤,١٨			
٣	يتوفر في النادي أنشطة الرياضة واللياقة.	ك	١٧٧	٧٤	٢٩	١	٦	٤,٤٥	٠,٨٥	١
		٪	٦١,٦٧	٢٥,٧٨	١٠,١	٠,٣٥	٢,١			
٤	يقدم النادي المسابقات الحركية والثقافية بشكل مستمر.	ك	١٣٦	١٠٧	٣٥	٣	٦	٤,٢٧	٠,٨٧	٤
		٪	٤٧,٣٩	٣٧,٢٨	١٢,٢	١,٠٥	٢,٠٨			
٥	يتيح النادي استخدام برامج الحاسب الآلي.	ك	١١٩	١٠٢	٣٦	١٧	١٣	٤,٠٣	١,٠٩	٩
		٪	٤١,٤٦	٣٥,٥٤	١٢,٥٤	٥,٩٢	٤,٥٤			
٦	يوفر النادي برامج تعليمية إثرائية.	ك	٩٤	١٢٥	٤٤	١٢	١٢	٣,٩٧	١,٠١	١١
		٪	٣٢,٧٥	٤٣,٥٥	١٥,٣٣	٤,١٨	٤,١٩			
٧	يقدم النادي برامج ترويحية ترفيهية.	ك	١٤٦	١٠٧	١٧	٥	١٢	٤,٢٩	٠,٩٧	٢
		٪	٥٠,٨٧	٣٧,٢٨	٥,٩٢	١,٧٤	٤,١٩			
٨	يوفر النادي مكتبة للقراءة الحرة مجهزة بالكتب المتنوعة.	ك	١١٤	٦٧	٦٥	٢٣	١٨	٣,٨٢	١,٢٢	١٥
		٪	٣٩,٧٢	٢٣,٣٤	٢٢,٦٥	٨,٠١	٦,٢٨			
٩	يوفر النادي البرامج الثقافية.	ك	١٠٩	١٢٢	٣٣	١٠	١٣	٤,٠٦	١,٠٢	٨
		٪	٣٧,٩٨	٤٢,٥١	١١,٥	٣,٤٨	٤,٥٣			
١٠	يقدم النادي برامج للتعرف على متطلبات سوق العمل.	ك	١٠١	٧٢	٨٣	٢٣	٨	٣,٨٢	١,٠٩	١٤
		٪	٣٥,١٩	٢٥,٠٩	٢٨,٩٢	٨,٠١	٢,٧٩			
١١	يوفر النادي برامج الحرف اليدوية (نجارة-ميكانيكا-كهرباء-سباكة...الخ) بنين (طبخ-خياطة-مكياج...الخ) بنات.	ك	٩٨	٩٠	٥٧	٣٠	١٢	٣,٨١	١,١٤	١٦
		٪	٣٤,١٥	٣١,٣٦	١٩,٨٦	١٠,٤٥	٤,١٨			
١٢	ينظم النادي لأعضائه رحلات وزيارات مختلفة.	ك	٩٠	٧٢	٨٥	٢٧	١٣	٣,٦٩	١,١٤	١٧
		٪	٣١,٣٦	٢٥,٠٩	٢٩,٦٢	٩,٤١	٤,٥٢			
١٣	يقدم النادي دورات تربوية لمختلف الأعمار.	ك	١٢٧	٩٤	٤٢	١٨	٦	٤,١١	١,٠١	٧
		٪	٤٤,٢٥	٣٢,٧٥	١٤,٦٣	٦,٢٧	٢,١			
١٤	يقدم النادي دورات تربوية في مختلف المجالات.	ك	١٢٤	٨٧	٤٣	٢١	١٢	٤,٠١	١,١٢	١٠
		٪	٤٣,٢١	٣٠,٣١	١٤,٩٨	٧,٣٢	٤,١٨			
١٥	يعزز النادي الالتزام بقواعد السلوك العامة.	ك	١٤٤	٩١	٣٤	١١	٧	٤,٢٣	٠,٩٧	٥
		٪	٥٠,١٧	٣١,٧١	١١,٨٥	٣,٨٣	٢,٤٤			
١٦	يتيح النادي فرصاً للآخرين للتطوع.	ك	١٣٧	٨١	٥٣	٩	٧	٤,١٦	٠,٩٩	٦
		٪	٤٧,٧٤	٢٨,٢٢	١٨,٤٧	٣,١٤	٢,٤٣			
١٧	يهتم النادي بتوفير ركن للوجبات والمشروبات الصحية.	ك	١٢٦	٦٧	٤٩	٢٤	٢١	٣,٨٨	١,٢٦	١٢
		٪	٤٣,٩	٢٣,٣٤	١٧,٠٧	٨,٣٦	٧,٣٣			
	المتوسط العام							٤,٠٤	١,٠٥	

- **السؤال الثاني: ما مدى تعزيز هذه البرامج المطبقة في أندية مدارس الحي للقيم التربوية والاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات القائمين على تنفيذها ومن وجهة نظر الطلاب والطالبات ؟**
- **أولاً: مدى تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية في أندية مدارس الحي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات:**

يتضح من الجدول (٣) وجهات نظر أفراد المجتمع من المشرفين والمشرفات حول درجة موافقتهم على عبارات محور مدى تعزيز البرامج للقيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية في أندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٨ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين والمشرفات يوافقون جداً على مدى تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية في أندية مدارس

الحي بدرجة (أوافق جدًا) وذلك بشكل عام. وهذه الموافقة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات على حسب ممارستهم لهذه البرامج مع الطلاب والطالبات المرتادين للأندية وملاحظتهم لمدى تأثر الطلاب بمثل هذه البرامج التي من المقرر لها في الأهداف العامة لمشروع تطوير أن تكون برامج معززة للقيم التربوية والعلاقات والمهارات الحياتية.

جدول (٣): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد المجتمع من المشرفين والمشرفات حول عبارات المحور الثاني: مدى تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية في أندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يشجع النادي التواصل الاجتماعي الفعال بين المستفيدين.	ك	٥٨	٥٤	٤	٠	٤	٤,٣٥	٠,٨٤	٥
		٪	٤٨,٣٣	٤٥	٣,٣٣	٠	٣,٣٤			
٢	يطرح النادي برامج تناسب كافة الأعمار.	ك	٦١	٥١	٢	٤	٢	٤,٣٨	٠,٨٢	٣
		٪	٥٠,٨٣	٤٢,٥	١,٦٧	٣,٣٣	١,٦٧			
٣	يهتم النادي باكتشاف المواهب بطرح برامج فنية ومهنية.	ك	٤٦	٥٠	٨	١٢	٤	٤,٠٢	١,٠٨	١٢
		٪	٣٨,٣٣	٤١,٦٧	٦,٦٧	١٠	٣,٣٣			
٤	يعزز النادي المبدعين والمتميزين من المستفيدين.	ك	٥٦	٤٥	٦	٩	٤	٤,١٧	١,٠٥	١٠
		٪	٤٦,٦٧	٣٧,٥	٥	٧,٥	٣,٣٣			
٥	ينمي النادي هوايات الطلاب بأنشطة وبرامج جاذبة.	ك	٤٠	٦٠	١٢	٦	٢	٤,٠٨	٠,٨٩	١١
		٪	٣٣,٣٣	٥٠	١٠	٥	١,٦٧			
٦	يهتم النادي بالعمل الجماعي بين أعضائه في البرامج المقدمة.	ك	٥٠	٥٤	٦	٦	٤	٤,١٧	٠,٩٧	٩
		٪	٤١,٦٧	٤٥	٥	٥	٣,٣٣			
٧	يعزز النادي الالتزام بقواعد السلوك العامة.	ك	٥٨	٥٢	٦	٢	٢	٤,٣٥	٠,٨	٤
		٪	٤٨,٣٣	٤٣,٣٣	٥	١,٦٧	١,٦٧			
٨	يهتم النادي بغرس القيم الصحية (نظافة عامة وشخصية-الحث على الأكل الصحي...) في نفوس الأعضاء وممارسته في البرامج المقدمة.	ك	٦٠	٥٠	٦	٠	٤	٤,٣٥	٠,٨٦	٦
		٪	٥٠	٤١,٦٧	٥	٠	٣,٣٣			
٩	يعزز النادي قيم التعاون والاحترام مع الآخرين في البرامج المقدمة.	ك	٥٥	٥٩	٤	٠	٢	٤,٣٨	٠,٧١	٢
		٪	٤٥,٨٣	٤٩,١٧	٣,٣٣	٠	١,٦٧			
١٠	يعزز النادي قيم المواطنة بين الطلاب في البرامج المختلفة.	ك	٧٠	٤٦	٢	٠	٢	٤,٥٢	٠,٧	١
		٪	٥٨,٣٣	٣٨,٣٣	١,٦٧	٠	١,٦٧			
١١	يؤكد النادي على تعزيز أهمية العلاقات الأسرية في البرامج المقدمة.	ك	٥٠	٥٥	١١	٠	٤	٤,٣٣	٠,٨٧	٨
		٪	٤١,٦٧	٤٥,٨٣	٩,١٧	٠	٣,٣٣			
١٢	يهتم العاملون بتعزيز أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في البرامج المختلفة.	ك	٥١	٥٩	٨	٠	٢	٤,٣١	٠,٧٤	٧
		٪	٤٢,٥	٤٩,١٧	٦,٦٧	٠	١,٦٦			
	المتوسط العام							٤,٢٨	٠,٨٦	

- **ثانيا: تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية في أندية مدارس الحي من وجهة نظر الطلاب والطالبات:**

يتضح من الجدول (٤) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب والطالبات حول درجة موافقتهم على عبارات محور مدى تعزيز البرامج للقيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية في أندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٨ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات يوافقون على مدى تعزيز البرامج للقيم والعلاقات الاجتماعية والتربوية في أندية مدارس الحي بدرجة (أوافق) وذلك بشكل عام.

جدول (٤): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة من الطلاب والطالباتحول عبارات المحور الثاني: مدى تعزيز البرامج للقيم التربوية والعلاقات الاجتماعية في أندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يشجع المسؤولون الطلاب على المشاركة في البرامج ويحرصون على متابعتهم.	ك	١٢٢	٨٥	٤٧	٢٧	٦	٤,٠١	١,٠٨	١٢
		٪	٤٢,٥١	٢٩,٦٢	١٦,٣٨	٩,٤١	٢,٠٨			
٢	يوفر النادي معلمين متمكنين في المجالات المختلفة.	ك	١٣٣	٧٩	٤٦	٢٣	٦	٤,٠٨	١,٠٦	٦
		٪	٤٦,٣٤	٢٧,٥٣	١٦,٠٣	٨,٠١	٢,٠٩			
٣	تراعي البرامج التربوية المطروحة في النادي كافة شرائح المجتمع.	ك	١٣٣	٧٨	٤٥	٢٤	٧	٤,٠٧	١,٠٨	٨
		٪	٤٦,٣٤	٢٧,١٨	١٥,٦٨	٨,٣٦	٢,٤٤			
٤	يطرح النادي برامج تناسب كافة الأعمار.	ك	١٣٣	٩٦	٢٩	١٨	١١	٤,١٢	١,٠٧	٤
		٪	٤٦,٣٤	٣٣,٤٥	١٠,١	٦,٢٧	٣,٨٤			
٥	يهتم النادي باكتشاف المواهب بطرح البرامج المختلفة الملائمة.	ك	١٣٢	٨٩	٥٦	٤	٦	٤,١٧	٠,٩٣	٢
		٪	٤٥,٩٩	٣١,٠١	١٩,٥١	١,٣٩	٢,١			
٦	ينمي النادي الهوايات المختلفة من خلال البرامج المقدمة.	ك	١٢٧	٨٢	٦٤	٧	٧	٤,١	٠,٩٩	٥
		٪	٤٤,٢٥	٢٨,٥٧	٢٢,٣	٢,٤٤	٢,٤٤			
٧	يعزز النادي المبدعين والمتميزين من المستفيدين.	ك	١٢٧	٨٧	٤٥	٢٢	٦	٤,٠٧	١,٠٥	٧
		٪	٤٤,٢٥	٣٠,٣١	١٥,٦٨	٧,٦٧	٢,٠٩			
٨	يعزز النادي قيم التعاون والاحترام مع الآخرين في البرامج المقدمة.	ك	١٣٣	٩٨	٤٣	٧	٦	٤,٢	٠,٩٣	١
		٪	٤٦,٣٤	٣٤,١٥	١٤,٩٨	٢,٤٤	٢,٠٩			
٩	يهتم النادي بالعمل الجماعي بين أعضائه في البرامج المقدمة.	ك	١١٧	٧٩	٦٦	١٨	٧	٣,٩٨	١,٠٥	١٣
		٪	٤٠,٧٧	٢٧,٥٣	٢٣	٦,٢٧	٢,٤٣			
١٠	يهتم النادي بزرع القيم الصحية (النظافة الشخصية والعامة-الأكل الصحي.....) في نفوس الأعضاء عن طريق الممارسة في البرامج المقدمة.	ك	١١٩	٨٢	٦٤	١٦	٦	٤,٠٢	١,٠٣	١٠
		٪	٤١,٤٦	٢٨,٥٧	٢٢,٣	٥,٥٧	٢,١			
١١	يعزز النادي قيم المواطنة بين الطلاب في البرامج المختلفة.	ك	١١٢	١٠٨	٤٥	١٦	٦	٤,٠٦	٠,٩٨	٩
		٪	٣٩,٠٢	٣٧,٦٣	١٥,٦٨	٥,٥٧	٢,١			
١٢	يعزز النادي العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (أصدقاء – جيران – مسؤولين .....) في البرامج المقدمة.	ك	١٢٤	١٠٤	٤١	١٢	٦	٤,١٤	٠,٩٦	٣
		٪	٤٣,٢١	٣٦,٢٤	١٤,٢٩	٤,١٨	٢,٠٨			
١٣	يعزز النادي أهمية العلاقات الأسرية (الوالدين- الإخوان – الأعمام – الأخوال.....) في البرامج المقدمة.	ك	١١٨	٩٨	٤٧	٨	١٦	٤,٠٢	١,٠٩	١١
		٪	٤١,١١	٣٤,١٥	١٦,٣٨	٢,٧٩	٥,٥٧			
	المتوسط العام							٤,٠٨	١,٠٢	

- **السؤال الثالث: ما معيقات تطبيق البرامج التربوية المقدمة في أندية مدارس الحي التي تعزز القيم التربوية والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المشرفين والمستفيدين؟**
- **أولاً: معوقات تطبيق البرامج التربوية بأندية مدارس الحي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات:**

يوضح الجدول (٥) وجهات نظر أفراد المجتمع من المشرفين والمشرفات حول درجة موافقتهم على عبارات محور معوقات تطبيق البرامج التربوية بأندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٩٢ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين والمشرفات يوافقون على معوقات تطبيق البرامج التربوية بأندية مدارس الحي بدرجة (إلى حد ما) وذلك بشكل عام.

جدول (٥): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد المجتمع من المشرفين والمشرفات حول عبارات المحور الثالث: معوقات تطبيق البرامج التربوية بأندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	إجراءات التسجيل في النادي معقدة	ك	٤	١٤	٤	٤٣	٥٥	١,٩١	١,١٢	٢٥
		٪	٣,٣٣	١١,٦٧	٣,٣٣	٣٥,٨٣	٤٥,٨٤			
٢	توقيت تقديم البرامج غير مناسب.	ك	٨	١٣	٦	٦٦	٢٧	٢,٢٤	١,١٢	٢٤
		٪	٦,٦٧	١٠,٨٣	٥	٥٥	٢٢,٥			
٣	بُعد مسافة نادي الحي عن المنازل.	ك	٢٨	٢١	٩	٤٢	٢٠	٢,٩٦	١,٤٦	٩
		٪	٢٣,٣٣	١٧,٥	٧,٥	٣٥	١٦,٦٧			
٤	عدم توفر مواصلات للطلاب	ك	٥٠	٣٨	٥	٢١	٦	٣,٨٨	١,٢٧	٤
		٪	٤١,٦٧	٣١,٦٧	٤,١٧	١٧,٥	٤,٩٩			
٥	عدم تشجيع الأسرة افرادها للانضمام لنادي الحي.	ك	٢٤	٣٦	٣٤	١٦	١٠	٣,٤	١,١٩	٥
		٪	٢٠	٣٠	٢٨,٣٣	١٣,٣٣	٨,٣٤			
٦	عدد المعلمين القائمين على الأنشطة لا يتناسب مع عدد المشاركين.	ك	٢٥	٣٤	١٤	٢٩	١٨	٣,١٦	١,٤	٦
		٪	٢٠,٨٣	٢٨,٣٣	١١,٦٧	٢٤,١٧	١٥			
٧	ضعف الإمكانيات المادية الداعمة للنادي.	ك	٦٥	٣٩	٥	١١	٠	٤,٣٢	٠,٩٣	١
		٪	٥٤,١٧	٣٢,٥	٤,١٧	٩,١٧	٠,٠١-			
٨	قلة الحوافز للطلاب المشاركين في النادي.	ك	٦٠	٣١	٦	٢١	٢	٤,٠٥	١,١٩	٣
		٪	٥٠	٢٥,٨٣	٥	١٧,٥	١,٦٧			
٩	قلة الاهتمام بإدراج خطط واضحة للبرامج.	ك	٢٠	٢٨	١١	٤٧	١٤	٢,٩٤	١,٣٣	١٠
		٪	١٦,٦٧	٢٣,٣٣	٩,١٧	٣٩,١٧	١١,٦٦			
١٠	عدم التزام إدارة النادي بالخطط الموضوعة.	ك	١٩	١٠	١٤	٤٩	٢٨	٢,٥٣	١,٣٦	١٩
		٪	١٥,٨٣	٨,٣٣	١١,٦٧	٤٠,٨٣	٢٣,٣٤			
١١	عدم تواجد برامج جاذبة للمستفيدين في نادي الحي.	ك	١٥	٢٨	٤	٤٥	٢٨	٢,٦٤	١,٣٩	١٦
		٪	١٢,٥	٢٣,٣٣	٣,٣٣	٣٧,٥	٢٣,٣٤			
١٢	البرامج الترفيهية المقدمة في نادي الحي قليلة.	ك	١٤	٣١	٨	٤١	٢٦	٢,٧٢	١,٣٧	١٤
		٪	١١,٦٧	٢٥,٨٣	٦,٦٧	٣٤,١٧	٢١,٦٦			
١٣	الأنشطة الرياضية في النادي غير كافية.	ك	١٤	٢٢	٠	٥٥	٢٩	٢,٤٨	١,٣٥	٢١
		٪	١١,٦٧	١٨,٣٣	٠	٤٥,٨٣	٢٤,١٧			
١٤	قلة الحفلات الجاذبة على مدار العام.	ك	١٥	٤٣	٦	٣٥	٢١	٢,٩٧	١,٣٧	٨
		٪	١٢,٥	٣٥,٨٣	٥	٢٩,١٧	١٧,٥			
١٥	عدم استغلال المناسبات الدينية والاجتماعية خلال العام.	ك	١٢	١٦	١٤	٥٢	٢٦	٢,٤٧	١,٢٥	٢٢
		٪	١٠	١٣,٣٣	١١,٦٧	٤٣,٣٣	٢١,٦٧			
١٦	عدم توفر الملاعب والمسطحات الخضراء المناسبة.	ك	٢٧	٣١	٤	٣٧	٢١	٣,٠٥	١,٤٨	٧
		٪	٢٢,٥	٢٥,٨٣	٣,٣٣	٣٠,٨٣	١٧,٥١			
١٧	البرامج المطروحة في النادي لا تراعي الفروق الفردية.	ك	١٢	١٦	١١	٥٩	٢٢	٢,٤٨	١,٢٢	٢٠
		٪	١٠	١٣,٣٣	٩,١٧	٤٩,١٧	١٨,٣٣			
١٨	لا يوجد استثمار حقيقي لطاقات الطلاب وجهودهم.	ك	١٠	٣٥	١٠	٥٠	١٥	٢,٧٩	١,٢٣	١٣
		٪	٨,٣٣	٢٩,١٧	٨,٣٣	٤١,٦٧	١٢,٥			
١٩	البرامج المطروحة في النادي تقليدية ليس بها تجديد.	ك	١٠	٣٩	١١	٤٠	٢٠	٢,٨٣	١,٢٨	١١
		٪	٨,٣٣	٣٢,٥	٩,١٧	٣٣,٣٣	١٦,٦٧			
٢٠	ضعف تحفيز المعلمين للطلاب في النادي لتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة	ك	١٥	١٨	٨	٦١	١٨	٢,٥٩	١,٢٧	١٨
		٪	١٢,٥	١٥	٦,٦٧	٥٠,٨٣	١٥			
٢١	ضعف متابعة إدارة النادي للأنشطة القائمة.	ك	٨	١٨	٦	٦٢	٢٦	٢,٣٣	١,١٧	٢٣
		٪	٦,٦٧	١٥	٥	٥١,٦٧	٢١,٦٦			
٢٢	ضعف التواصل بين النادي وأسر الطلاب المشاركين.	ك	١٠	٣٣	١٧	٤٤	١٦	٢,٨١	١,٢٢	١٢
		٪	٨,٣٣	٢٧,٥	١٤,١٧	٣٦,٦٧	١٣,٣٣			
٢٣	ضعف تأهيل المشرفين للتعامل مع كافة الطلاب.	ك	١٦	٢٣	٩	٤٤	٢٨	٢,٦٣	١,٣٨	١٧
		٪	١٣,٣٣	١٩,١٧	٧,٥	٣٦,٦٧	٢٣,٣٣			
٢٤	عدم أخذ رأي المشاركين في البرامج المرغوبة.	ك	١٦	٢٥	٦	٤٩	٢٤	٢,٦٧	١,٣٦	١٥
		٪	١٣,٣٣	٢٠,٨٣	٥	٤٠,٨٣	٢٠,٠١			
٢٥	ضعف الحوافز المادية للعاملين في النادي.	ك	٧٠	٣٢	٤	٧	٧	٤,٢٦	١,١٥	٢
		٪	٥٨,٣٣	٢٦,٦٧	٣,٣٣	٥,٨٣	٥,٨٤			
	المتوسط العام							٢,٩٢	١,٢٧	

- **ثانيا: معوقات الاستفادة من البرامج التربوية المطبقة والالتحاق بأندية مدارس الحي من وجهة نظر الطلاب والطالبات:**

جدول (٦): يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لأفراد العينة من الطلاب والطالبات حول عبارات المحور الثالث: معوقات الاستفادة من البرامج التربوية المطبقة والالتحاق بأندية مدارس الحي

م	العبارة		أوافق جداً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	إجراءات التسجيل في النادي معقدة.	ك	٦٤	٣٩	٤٣	٨١	٦٠	٢,٨٨	١,٤٦	١٨
		٪	٢٢,٣	١٣,٥٩	١٤,٩٨	٢٨,٢٢	٢٠,٩١			
٢	توقيت تقديم البرامج غير مناسب.	ك	٤٥	٥٢	٤٦	٨١	٦٣	٢,٧٧	١,٣٩	٢١
		٪	١٥,٦٨	١٨,١٢	١٦,٠٣	٢٨,٢٢	٢١,٩٥			
٣	بعد مسافة نادي الحي عن المنزل.	ك	٥٦	٦٨	٥٧	٧٦	٣٠	٣,١٥	١,٣	١٠
		٪	١٩,٥١	٢٣,٦٩	١٩,٨٦	٢٦,٤٨	١٠,٤٦			
٤	عدم توفر مواصلات للطلاب.	ك	٧٢	٧٨	٨٦	٢٣	٢٨	٣,٥	١,٢٣	٣
		٪	٢٥,٠٩	٢٧,١٨	٢٩,٩٧	٨,٠١	٩,٧٥			
٥	عدم تشجيع الأسرة افرادها للانضمام لنادي الحي.	ك	٦١	٦٩	٧٣	٥٩	٢٥	٣,٢٩	١,٢٥	٥
		٪	٢١,٢٥	٢٤,٠٤	٢٥,٤٤	٢٠,٥٦	٨,٧١			
٦	لا يوجد تواصل بين النادي وأسر الطلاب والمشاركين.	ك	٥٠	٧٤	٦٣	٥٥	٤٥	٣,١	١,٣٣	١٣
		٪	١٧,٤٢	٢٥,٧٨	٢١,٩٥	١٩,١٦	١٥,٦٩			
٧	قصور الإمكانيات المادية الداعمة للنادي.	ك	١٠٣	٧٩	٤٨	٢٦	٣١	٣,٦٩	١,٣٣	١
		٪	٣٥,٨٩	٢٧,٥٣	١٦,٧٢	٩,٠٦	١٠,٨			
٨	عدم توفر الملاعب والمسطحات الخضراء المناسبة.	ك	٩٠	٨٤	٣٨	٥٥	٢٠	٣,٥٩	١,٣	٢
		٪	٣١,٣٦	٢٩,٢٧	١٣,٢٤	١٩,١٦	٦,٩٧			
٩	البرامج المطروحة في النادي لا تناسب جميع الأذواق والمواهب.	ك	٧٧	٥٥	٥١	٦٤	٤٠	٣,٢٣	١,٤٢	٧
		٪	٢٦,٨٣	١٩,١٦	١٧,٧٧	٢٢,٣	١٣,٩٤			
١٠	البرامج الترفيهية المقامة في نادي الحي قليلة.	ك	٥٢	٨١	٦٦	٥٤	٣٤	٣,٢٢	١,٢٨	٨
		٪	١٨,١٢	٢٨,٢٢	٢٣	١٨,٨٢	١١,٨٤			
١١	لا يوجد استثمار فعلي لطاقات الطلاب وجهودهم.	ك	٧٤	٥٢	٨٥	٤٨	٢٨	٣,٣٣	١,٢٩	٤
		٪	٢٥,٧٨	١٨,١٢	٢٩,٦٢	١٦,٧٢	٩,٧٦			
١٢	البرامج المطروحة في النادي تقليدية ليس بها تجديد.	ك	٥٦	٧٣	٥٩	٦٤	٣٥	٣,١٨	١,٣١	٩
		٪	١٩,٥١	٢٥,٤٤	٢٠,٥٦	٢٢,٣	١٢,١٩			
١٣	لا يقدم النادي حفلات جاذبة على مدار العام.	ك	٥١	٦٥	٧٦	٥٥	٤٠	٣,١١	١,٣	١١
		٪	١٧,٧٧	٢٢,٦٥	٢٦,٤٨	١٩,١٦	١٣,٩٤			
١٤	قلة الأنشطة الفنية المراعية لمواهب الطلاب.	ك	٦٢	٧٧	٥٥	٥٧	٣٦	٣,٢٥	١,٣٣	٦
		٪	٢١,٦	٢٦,٨٣	١٩,١٦	١٩,٨٦	١٢,٥٥			
١٥	عدم أخذ رأي المشاركين في البرامج المرغوبة.	ك	٤٦	٧٥	٧١	٥٣	٤٢	٣,١	١,٢٩	١٢
		٪	١٦,٠٣	٢٦,١٣	٢٤,٧٤	١٨,٤٧	١٤,٦٣			
١٦	عدم توافق أفراد النادي والجماعة الواحدة في النادي.	ك	٢٩	٦٣	٧٦	٧٨	٤١	٢,٨٦	١,٢١	١٩
		٪	١٠,١	٢١,٩٥	٢٦,٤٨	٢٧,١٨	١٤,٢٩			
١٧	عدم توفر خطط مناسبة من قبل الإدارة.	ك	٣٠	٧٤	٨٢	٥٩	٤٢	٢,٩٧	١,٢١	١٤
		٪	١٠,٤٥	٢٥,٧٨	٢٨,٥٧	٢٠,٥٦	١٤,٦٤			
١٨	عدم التزام إدارة النادي بالخطط الموضوعة.	ك	٤١	٤٦	٧٨	٧٤	٤٨	٢,٨٥	١,٢٨	٢٠
		٪	١٤,٢٩	١٦,٠٣	٢٧,١٨	٢٥,٧٨	١٦,٧٢			
١٩	المعلمون لا يحفزون الطلاب على المشاركة في أنشطة النادي.	ك	٣٥	٦٩	٦٣	٦٧	٥٣	٢,٨٨	١,٣	١٧
		٪	١٢,٢	٢٤,٠٤	٢١,٩٥	٢٣,٣٤	١٨,٤٧			
٢٠	ضعف تأهيل المشرفين للتعامل مع كافة الطلاب.	ك	٤٠	٧٩	٥٣	٥٨	٥٧	٢,٩٥	١,٣٥	١٦
		٪	١٣,٩٤	٢٧,٥٣	١٨,٤٧	٢٠,٢١	١٩,٨٥			
٢١	عدم وجود مشرفين متفرغين للنادي	ك	٥٠	٥٨	٦٤	٦٤	٥١	٢,٩٧	١,٣٦	١٥
		٪	١٧,٤٢	٢٠,٢١	٢٢,٣	٢٢,٣	١٧,٧٧			
	المتوسط العام							٣,١٤	١,٣١	

يوضح الجدول (٦) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب والطالبات حول درجة موافقتهم على عبارات محور معوقات الاستفادة من البرامج التربوية المطبقة والالتحاق بأندية مدارس الحي، وكان المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,١٤ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات يوافقون على معوقات الاستفادة من البرامج التربوية المطبقة والالتحاق بأندية مدارس الحي بدرجة (إلى حد ما) وذلك بشكل عام.

- **توصيات البحث**:

في ضوء النتائج التي توصلت لها البحث فإنه يوصي بما يلي:

- ضرورة الرفع المعنوي للمشرفين والمشرفات وجميع العاملين في الأندية وصرف رواتبهم بشكل منتظم، مما له الأثر الكبير على عطائهم واتقانهم للعمل.
- ضرورة الدعم المادي للأندية وتغطية كافة متطلباتها، لتطبق البرامج بالشكل المطلوب منها، وتكون بيئات جاذبة للمرتادين.
- الحرص على توفير وسائل المواصلات لتسهيل ارتياد الطلاب للأندية بيسر والالتزام بالحضور وعدم التخلف عن ارتياد الأندية.
- ضرورة تفعيل برامج تستثمر طاقات الطلاب والطالبات وجهودهم بشكل فعلي.
- أهمية تفريغ المشرفين والمشرفات العاملين في أندية مدارس الحي ليكون التركيز كبير والعطاء أفضل.
- ضرورة الدعاية والإعلان في جميع المرافق العامة وبعدة طرق متنوعة لكي يعلم المجتمع عن مشروع أندية مدارس الحي، حيث أن ما اتضح للباحثة جهل أغلب أفراد المجتمع عن هذا المشروع مع العلم أنهم بحاجة ماسة إلى مثل هذه المشاريع.

- **مقترحات البحث**:

يقترح البحث إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة ميدانية عن واقع البرامج التربوية القدمة في أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم في مناطق تعليمية أخرى من المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة مقارنة بين واقع أندية مدارس الحي في المملكة العربية السعودية وواقع الأندية العالمية، والإستفادة من خبراتهم التي تم تطبيقها وتفعيلها.
- إجراء دراسة ميدانية حول الكفاءة الداخلية لبرامج أندية مدارس الحي التابع لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم.

- **قائمة المراجع**:

- أبو النصر،مدحت محمد. (٢٠٠٩). ***إدارة الأنشطة والخدمات الطلابية في المؤسسات التعليمية***، القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- البزم، ماهر أحمد. (٢٠١٠). **دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم أصول تربية.

- الحربي،يحيى بن صالح. (٢٠٠٦). ***النشاط الطلابي دليل شامل يجمع بين النظرية والتطبيق*** الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، سعد بن سعيد. (٢٠٠٧). **إجراءات النشاط الطلابي** ، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- السميح، سميح هزاع. (٢٠٠٨). ***معوقات النشاط الطلابي غير الصفي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ورواد النشاط ومديري المدارس***، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم مناهج وطرق تدريس.
- السهيمي، عثمان علي. (١٤٣٠هـ). **التفكير العلمي الأسس النظرية والتطبيقات التربوية والإدارية** (ط١) جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
- طه، سهام محمد. (٢٠٠٨). ***الأنشطة المدرسية الحرة بين الواقع والمأمول*** (ط١) الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- قمر، عصام توفيق. (٢٠٠٨). ***الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب (الأسباب- المظاهر- العلاج)***، الإسكندرية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية: المكتب الجامعي الحديث.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥هـ). **الدليل الارشادي لبرامج النشاط غير الصفي بمدارس تطوير.**
- وزارة التربية الوطنية (الجزائر) – المركز الوطني للوثائق التربوية. (٢٠٠٩). المعجم التربوي.
- علوي، ابراهيم وآخرون (تاريخ الاسترجاع يناير، ٢٠١٦)، **دور النشاط الطلابي في تنمية الميول والمواهب العلمية لدى الطلاب والطالبات.**
- وزارة التربية والتعليم: بوابة المعرفة- الإدارة العامة للإشراف التربوي(تاريخ الاسترجاع ابريل، ٢٠١٥)، التجديدات والتوجهات المستقبلية للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- Niost (2009) : Making the case :A 2009 fact sheet on children and youth in out-of-school time , National institute on out-of-school time at Wellesley centers for women , Wellesley college , URL:, www.niost.org .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين

بحث مستل من رسالة ماجستير في الآداب والعلوم الإنسانية
تخصص علم نفس " توجيه وإرشاد"

إعداد :

أريج مسفر أحمد المالكي
باحثة ماجستير في تخصص علم النفس (توجيه وإرشاد)
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز
بجدة المملكة العربية السعودية
أ.د/ مجده السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعتي الملك عبدالعزيز وأسيوط
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز
بجدة المملكة العربية السعودية

الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين

أريج مسفر أحمد المالكي
باحثة ماجستير في تخصص علم النفس (توجيه وإرشاد)
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز
بجدة المملكة العربية السعودية
أ.د/ مجده السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الإكلينيكي بجامعتي الملك عبدالعزيز وأسيوط
كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز
بجدة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين، كذلك التعرف على مستوى الامتنان والاستمتاع بالحياة لديهم، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في متغيري الامتنان والاستمتاع بالحياة وفقا لبعض الخصائص الديموغرافية لدى كبار السن (الجنس – المستوى التعليمي – الحالة الصحية)، ونسبة إسهام الامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة. بلغت عينة الدراسة (١٣٠) من كبار السن المقيمين مع أسرهم، (٧١) منهم إناث و(٥٩) ذكور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن، كما استخدمت الدراسة مقياس الامتنان والاستياء والتقدير، إعداد: واتكينز وستون وكويت، ترجمة وتعريب: الفريح (٢٠١٦)، ومقياس الاستمتاع بالحياة، إعداد: عبدالعال ومظلوم (٢٠١٣). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين، ووجود مستوى مرتفع من الامتنان ومستوى مرتفع من الاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في الامتنان وفقاً للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية لدى عينة الدراسة، كما لم تجد الدراسة فروقا دالة احصائيا في الاستمتاع بالحياة وفقا للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية لدى عينة الدراسة، ووجدت الدراسة قيمة تنبؤية دالة للامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة.
الكلمات المفتاحية: الامتنان – الاستمتاع بالحياة – كبار السن – السعوديين.

Gratitude and its Relationship to the Enjoyment of Life in a Sample of Saudi Elderly

Areej Misfer Ahmed Al-Maliki
Prof.Majda El-Sayed Ali El-Keshky

Abstract

The current study aimed at identify gratitude and its relationship to the enjoyment of life in a sample of Saudi elderly, and identify the level of gratitude and the enjoyment of life among them, as well as finding differences in the gratitude and the enjoyment of life variables according to some demographic characteristics of the elderly (gender – education level – health state), and the contribution ratio of gratitude in predicting the enjoyment of life among the study sample. The sample of the study consisted of (130) elderly residing with their families, (71) females, and (59) males. The study used the comparative, predictive, correlational, descriptive approach. The study also used Gratitude Resentment and Appreciation Scale, prepared by Watkins, Stone & Koite, translated by Al-Furaih (2016), and The Enjoyment of

Life Scale, prepared by Abd Al-Aal & Mazloom (2013). The findings of the study showed the existence of a statistically significant correlation between gratitude and the enjoyment of life in a sample of Saudi elderly, and the existence of a high level of gratitude and a high level of the enjoyment of life. The study also found that there were no statistically significant differences in gratitude, according to gender, educational level and health state. The study also found no statistically significant differences in the enjoyment of life, according to gender and educational level and health state. Finally, the study found a significant predictive value of gratitude in predicting the enjoyment of life in a sample of Saudi elderly.

Key Words: Gratitude – The enjoyment of life – The elderly – Saudi.

- **مقدمة**:

يعد علم النفس الايجابي على المستوى الذاتي أو الشخصي علم يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية المقدرة أو ذات القيمة مثل: الرفاهية الشخصية أو جودة الوجود الذاتي الشخصي، القناعة، الرضا (في الماضي)، التدفق والسعادة (في الحاضر)، الأمل والتفاؤل (في المستقبل)، وعلى المستوى الفردي يتعلق علم النفس الايجابي بدراسة وتحليل السمات الايجابية للفرد كالقدرة على الحب والعمل، والبسالة والجرأة، المثابرة، التسامح، الشغف الروحي، الحكمة. وعلى مستوى الجماعة، يدور علم النفس الايجابي حول الفضائل والمؤسسات المدنية التي تحرك الأفراد تجاه المواطنة الصالحة، المسئولية، التواد مع الآخرين، الايثار، الاعتدال، وخلق العمل. ويركز الباحثون في علم النفس الايجابي على دراسة وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الانسانية الايجابية مثل التفاؤل، والابداع، الرضا والامتنان لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشؤون حياتهِ اليومية، لتحسين صحة الفرد النفسية والجسمية مما يجعله فردا منتجا فعالا في مجتمعه (أمحمد، ٢٠١٥: ١).

ويعد الامتنان من الأحاسيس المهمة في المجتمع العصري وينظر إليه على أنه من الموضوعات الحديثة، حيث بدأ الاهتمام به بصورة جدية بعد عام ٢٠٠٠م (الربيع وعبابنه، ٢٠١٨: ٦٥٣).

كما يعد الامتنان من المتغيرات الايجابية التي قد تسهم في تحقيق غاية الفرد وشعورة بالسعادة، حيث أنه قد يسهم في زيادة شعور الفرد بالرضا، وزيادة جودة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة القدرة على مواجهة التغيرات، والتحديات والضغوط التي يتعرض لها الانسان في حياته (محمد، ٢٠١٤: ١٤٦).

وأشارت الفريح (٢٠١٦: ١٦) في دراستها إلى أن الامتنان قد يرتبط ارتباطاً قوياً بمهارات حياتية؛ مثل التعاونِ ووجودِ هدف في الحياة والابداع والمثابرة؛ ومن ثم فإن الشعور بالامتنان يعد موردا حيويا يجب على الوالدين والمعلمين وغيرهم ممن يتعاملون مع الشباب مساعدتهم في تنميته وهم يكبرون. وقد يكون المزيد من الشعور بالامتنان هو ما يحتاج إليه مجتمعنا حتى ينشئ جيلا لديه استعداد لإحداث فارق في المجتمع.

ولابد أن يكون الامتنان في جميع أحوال الفرد في السراء والضراء، عندما يكون في أحسن حال وعندما يشعر بأنه في حال سيء، فالنعم التي ينعم بها الفرد لا تعد ولا تحصى، فكما يقول أندرسون و جالاجار (٢٠١٨: ١٠٥) أنه يسهل التعبير عن الامتنان عندما تسير الأمور على نحو جيد في حياتنا، ولكن ما الذي يحدث عندما تخرج الأمور عن مسارها في حياتنا؟ بالنسبة لعديد مِن الناس، يتبدد لديهم الامتنان عندما تخرج الأمور عما كانت عليه، وبدلاً من الشعور بالامتنان، يشعرون بخيبة الأمل، أو الخوف، أو الغضب، أو الكراهية، أو الصدمة، أو القلق، أو اليأس.

ويعتبر الامتنان أساس للهناء والصحة النفسية، كما أنه يزيد من شعور الأفراد بالسعادة في مختلف مراحل العمر، وقد وثقت الدراسات والأدلة التراكمية فوائد واسعة ومتعددة للامتنان والتي تتعلق بالسعادة والهناء الذاتي والصحة البدنية والعقلية، وقد اثبتت الابحاث والتجارب العلمية مساهمة الامتنان في زيادة الآثار الايجابية المرغوب فيها والتقليل من الآثار السلبية (الفريح، ٢٠١٦: ١٩).

وترى دراسة ريميرز وآخرون (Ramırez, et al., 2014) أن الامتنان يساعد على زيادة الرفاهية الذاتية ونوعية الحياة عند كبار السن من خلال تركيز الامتنان على تعزيز الموارد الشخصية والاجتماعية من أجل السعادة. واستخدمت دراسة كيلن وماكاسكيل (Killen & Macaskill ,2015) تدخل الامتنان لتعزيز الرفاه لدى كبار السن، فكان هناك انخفاض في التوتر المتصور وأن استخدام الامتنان هي طريقة فعالة لإنتاج تحسينات مفيدة في رفاهية كبار السن. كما أشارت نتائج دراسة كوبيرو وآخرون (Cubero, et al., 2018) إلى أن للتدريب في الامتنان والتذوق نتائج متزايدة في الرضا عن الحياة، والتأثير الإيجابي، والسعادة الذاتية والمرونة، والحد من التأثير السلبي.

إن التعبير عن المشاعر والرغبات الفردية يحتاج إلى قدرات نوعية للتعامل الفعّال مع الآخرين في مواقف محددة بالشكل الذي يحقق أهدافاً معينة، سواءً فيما يتعلق بالفرد أو بالأفراد الآخرين، كما أن القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق مختلفة تعد مقبولة اجتماعيا، أو ذات قيمة إذا تم التعبير عن المشاعر والرغبات الفردية بشكل جيد، فتكون ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه، وفي إطار هذه العوامل مجتمعة يمكن تحقيق استمتاعاً في الحياة وصولاً إلى السعادة وجودة الحياة (الربيع وعبابنه، ٢٠١٨: ٦٥٤).

فيعد الاستمتاع بالحياة من متغيرات الشخصية الايجابية التي بدأ الاهتمام بها مؤخراً في إطار علم النفس الايجابي، ولهذا نجد أن هناك ندرة في الاسهامات السيكولوجية التي أسس لها علماء النفس الايجابي وخصوصا ما يرتبط منها بمفهوم الاستمتاع بالحياة (عبدالرحمن، ٢٠١٧: ١١١).

والاستمتاع بالحياة يجعل الفرد أكثر سعادة وتسامحاً وتصالحاً مع ذاته والآخرين من حوله، فإن الذات تعيش هنا بلا شك لحظة إشراقة بلا مواربة

لتشف فيها الذات للآخر وتتسامح معه عن كل ما يجعلها أكثر تنغيصاً واكتئاباً وألماً وحزناً، إنها أيضاً لحظة صفاء النفس وأريحيتها ونقائها وتساميها وعلوها وسموها وتغلبها على نقائصها وتحديها لحالات عجزها وانكسارها إنها الايجابية الخلاقة بلا شك في أوسع وأكمل معانيها (عبدالعال ومظلوم، ٢٠١٣: ٨٠).

كما كان لارتباط السعادة بالحالة المزاجية الإيجابية اسهاماً في إيجاد أفكار إيجابية لدى الفرد يترتب عليها تحسن واضح في قدرته على تذكر الأحداث السعيدة والتي تهيئ الفرد لأعمال إبداعية أفضل، وإمكانية أقدر على حل المشكلات الخاصة، والميل إلى مساعدة الأخرين ومحبتهم، وكذا زيادة في الحالة المزاجية الإيجابية التي تزيد من مشاعر الإحساس بالرضا عن الحياة والاستمتاع بها (محمد، ٢٠١٩: ٥٠٦).

ويتميز الأشخاص المستمتعون بحياتهم بفلسفة واضحة في الحياة يتبنونها ويعيشونها على نحو مبهج وإيجابي بصورة تجعلهم أقدر على التفاعل بإيجابية، وبصورة أكثر رضا عن هذه الحياة وتحمل تبعاتها، كما أنهم أكثر سعادة من غيرهم، متسامحون، وأكثر تواصلا وألفه ومودة بالآخرين الذين تربطهم بهم علاقة، والاحساس بمشاعرهم والتعاطف بإيجابية مع مشكلاتهم والحساسية تجاه هذه المشكلات (عبدالعال ومظلوم، ٢٠١٣: ٩٥).

والشعور بالسعادة والهناء فرع من فروع علم النفس الإيجابي وله أهمية كبيرة في حياتنا، لأن الشعور بالسعادة يلون حياتنا، والناس السعداء يعيشون برضا مع كل ما في حياتهم، ويضعون القرارات بسهولة ويشعرون بالأمن والاستمتاع بالحياة ورضا عن النفس وتقبلها واحترامها ويرضون بما قسمه الله لهم، والشعور بالسعادة علامة من علامات الصحة النفسية، فنجد أن جميع فئات المجتمع من أطفال ومراهقين وراشدين بحاجة إلى الشعور بالسعادة، والمسنين أيضاً فئة مهمة من فئات المجتمع وبحاجة إلى هذا الشعور لكي يكونوا متوازنين نفسيا وصحيا واجتماعيا (محمد، ٢٠١٦: ٤).

فالمسنون يمثلون شريحة هامة في المجتمع ويتسمون بطبيعة وسيكولوجية خاصة تستلزم التفهم والوعي الكامل لاحتياجاتهم ومتطلباتهم من حيث العوامل والمؤثرات المرتبطة بهذه المرحلة العمرية، وذلك بهدف الحد من المشكلات الانفعالية والصعوبات الحياتية التي قد يواجها هؤلاء المسنون من خلال إيجاد أنسب وسائل الرعاية التي تكفل الحفاظ على كيانهم المعنوي والمادي وتوافقهم الشخصي والاجتماعي، ومن ثم التمتع بنوعية عالية من الحياة (القطان، ٢٠١٠: ٢٧٩).

واتفقت دراسة (حبيب، ٢٠١٤؛ الشريف، ٢٠٠٩) على أهمية فئة المسنين بأنها من أهم الفئات المجتمعية وأكثرها حاجة إلى الدعم والاهتمام، ويزيد من ضرورة الاهتمام بفئة المسنين أيضا، ما أخذت تشكله هذه الفئة من أعداد متزايدة ومتنامية بشكل كبير في المجتمع.

ولقد كشفت الهيئة العامة للإحصاء حسب مسح كبار السن (٢٠١٧) الذي أصدرته الهيئة أن عدد السكان كبار السن بالمملكة (٦٥ سنة فأكثر) بلغ ١,٠٥ مليون مسن، يمثلون ما نسبته (٣,٢٪) من إجمالي عدد السكان، مشيره إلى أن (٥٧٪) منهم ذكور و(٤٣٪) منهم إناث.

والإدارة الإيجابية الناجحة لأبعاد حياة الفرد الصحية، الاجتماعية، النفسية، الاقتصادية ... الخ في مرحلة التقدم في العمر لتحقيق هدف واحد هو التكيف مع التغيرات المصاحبة لهذه المرحلة ومتطلبات النمو بها، الأمر الذي إذا نجح الفرد في تحقيقه يجعله ينعم بمشاعر إيجابية تغمر حياته في هذه المرحلة كالرضاء، الاستمتاع، السعادة، الأمن والطمأنينة وغيرها من المشاعر الإيجابية الهامة التي تدعم الصحة النفسية للأفراد في هذه المرحلة (الشعراوي، ٢٠١٤: ٢٦٣).

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة فيلاسكو وآخرون (Velasco, et al., 2017) أن المسنين المشتركين في الدراسة كانوا واعين بأهمية سعادتهم وكيفية الوصول لها، ودراسة وونغ (Wong, 2019) التي وجدت أن الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم ٦٥ عاما أو أكثر يتحلون برضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، وأن العلاقات الاجتماعية - خاصة - الدعم من الأسرة هو العنصر الأكثر أهمية لتعزيز الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة لدى كبار السن.

ومن الممكن القول بأن ممارسة الامتنان واستشعار النعم صغيرة كانت أو كبيرة وشكر الله عليها، وكذلك شكر الآخرين وإظهار الامتنان لهم قد يشعر الفرد بالإيجابية والتفاؤل والرضا، مما قد يؤثر على حياته بشكل إيجابي والذي بدوره يؤدي إلى قدرته على مواجهة الضغوط والتعامل مع المشكلات وبالتالي شعوره بالبهجة والاستمتاع بحياته. وفي ضوء ما سبق ستتناول الدراسة الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.

- **مشكلة الدراسة:**

نظراً للحياة الجافة المليئة بالصراعات والمشاحنات والضغوط النفسية نتيجة اللهث وراء كسب المال، وذلك أيضاً لزيادة متطلبات الرفاهية في مجتمعنا وحاجة الكثيرين إلى الاستزادة منها، أدى هذا إلى وجود خلل سلوكي واجتماعي لدى الأفراد تمثل في هجرهم لكثير من المفاهيم الايجابية مثل: الشعور بالامتنان، السعادة، التسامح، وأدى هذا لتفكك المجتمع وتسارع خطواته لتباعد الجميع عن بعضه البعض راكضين وراء سراب التقدم والتكنولوجيا والالكترونيات (محمد، ٢٠١٣: ١١). لذلك فإن دراسة المفهوم الايجابي الامتنان الذي قد يؤثر على نظرتنا لأنفسنا وعلى علاقاتنا بمن حولنا وعلاقته بمدى شعورنا بالمتعة في حياتنا، يساعدنا في التعرف على مدى تواجد هذه المفاهيم الايجابية لدى فئات عمرية مختلفة في المجتمع من مراهقين وراشدين وكبار في السن.

ومرحلة الشيخوخة لا تقل أهمية عن مراحل العمر المختلفة، إذ تتضمن خصائص وسمات ومتغيرات نفسية جديرة بالبحث والدراسة، وقد شهد هذا العصر

اهتماماً ملحوظا بمرحلة الشيخوخة، وإن كان لا يضاهي الاهتمام الذي حظيت به مراحل العمر الأخرى، وربما قد يرجع هذا الاهتمام إلى اعتبارات كثيرة ، منها : أن هذه المرحلة تحتاج إلى العناية والرعاية والتوجيه والإرشاد فضلا عن الاعتبارات الإنسانية التي تلزمنا كباحثين ومتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية وهي الاهتمام بهؤلاء الأفراد الذين أدوا أدوارهم العامة والخاصة في الحياة، ومن حقهم أن يجدوا من يهتم بهم، ويوفر لهم العناية على أسس علمية، ولا سيما أننا نتعرض في عصرنا هذا إلى ظاهرة مهمة ألا وهي ارتفاع نسب المسنين (محمود، ٢٠١٦: ٥٠٧).

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين؟

وتنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين؟
- ما مستوى الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الامتنان بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً (للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقا (للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية)؟
- هل يسهم الامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين؟

- **أهمية الدراسة:**

تتحدد أهمية الدراسة في الاهتمام بمتغيرات إيجابية لها دور في الصحة النفسية لدى كبار السن وهي الامتنان والاستمتاع بالحياة. كما أن هذه الدراسة تعد من أوائل الدراسات في مجال الامتنان والاستمتاع بالحياة في مجال الدراسات العربية في العالم العربي، والتي تربط بين هذين المتغيرين لدى كبار السن في حدود علم الباحثة، وذلك من أجل تفعيل المجالات الإيجابية التي يتناولها علم النفس الإيجابي في دراسة الشخصية الإنسانية التي مازالت تمثل كنزا ثمينا لاكتشاف العديد من المفاهيم الإيجابية التي تؤكد على خصائص الشخصية الإنسانية الإيجابية. في ضوء ذلك تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- يعتبر الامتنان والاستمتاع بالحياة من أحدث متغيرات علم النفس الايجابي ولاتزال هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولتها على حد علم الباحثة.
- لا توجد دراسة عربية على حد علم الباحثة تناولت علاقة الامتنان بالاستمتاع بالحياة لدى كبار السن، لذا جاءت الدراسة الحالية لسد هذه الثغرة في مجال علم النفس الايجابي.

- إثراء المكتبة العربية النفسية بإطار نظري عن موضوع علمي حديث نسبياً مما يفيد المهتمين بهذا المجال.
- تسليط الضوء على كبار السن كشريحة لها أهميتها في المجتمع وهي شريحة لم يتم تناولها بالدراسة بشكل كافٍ.
- تفتح المجال للباحثين لعمل مزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول هذه المتغيرات بالدراسة.

ب- الأهمية التطبيقية:

- لفت نظر القائمين على البرامج الارشادية لتنمية مفهوم الامتنان لدى جميع شرائح المجتمع ومنهم كبار السن لمساعدتهم في مواجهة الضغوط والاستمتاع بحياتهم.
- تساعد المتخصصين والمرشدين النفسيين والقائمين على تقديم الخدمات النفسية في العمل على نشر الوعي في المجتمع بأهمية ممارسة الامتنان للوصول إلى المتعة في حياتهم من خلال عمل الدورات وورش العمل.
- ارشاد وتوجيه المسنين لممارسة الامتنان لاستشعار المتعة والبهجة في حياتهم من خلال دور رعاية المسنين ومراكز الارشاد ووزارة الشؤون الاجتماعية والجمعيات المهتمة بكبار السن.

- **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- العلاقة بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.
- مستوى الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين.
- مستوى الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.
- الفروق بين متوسطات درجات الامتنان بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقاً (للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية).
- الفروق بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقا (للجنس والمستوى التعليمي والحالة الصحية).
- نسبة إسهام الامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.

- **مصطلحات الدراسة:**

تشتمل الدراسة على عدة مصطلحات هي:

- **الامتنان** Gratitude:

عرفه محمد (٢٠١٤: ١٤٨) بأنه تقييم معرفي وجداني إيجابي، يقوم به الفرد تجاه ما يمنح له أو يقدم إليه من خدمات، في ضوء ما يدركه الفرد من تقدير لهذه الخدمات، والفوائد التي يحصل عليها، مما يؤدي إلى استعداده للتصرف بإيجابية والشكر للمحسنين ومحبة الغير.

كما عرفه كل من الربيع وعبابنه (٢٠١٨: ٦٥٣) بأنه المشاعر التي يبديها الفرد تجاه من يقدم له خدمة مفيدة.

• **التعريف الاجرائي**:

تتبنى الباحثة تعريف (الفريح، ٢٠١٦) وهو اعتراف الفرد بالنعم وتقديره ورضاه عن العطايا والفوائد التي يحصل عليها في حياته سواءً كانت مادية أو معنوية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الامتنان والاستياء والتقدير، إعداد: واتكينز وستون و كويت، ترجمة وتعريب الفريح (٢٠١٦).

• **الاستمتاع بالحياة** The Enjoyment of Life:

عرفه راثيل (٢٠٠٥) بأنه سلسلة من العمليات الاجتماعية تتضمن تنمية الوعي بالواقع الحياتي المعاش قبولاً وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل بواقعية وفاعلية مع مشكلات الوضع الراهن وتبني أهداف حياتية مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة يتبناها بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحا مع ذاته والآخرين من حوله وقبوله للآخر بأفكاره وآرائه حتى لو كانت مخالفة تماما لآرائه وأفكاره هو (عبدالعال ومظلوم، ٢٠١٣: ٨٠).

كما تعرف محمد (٢٠١٩: ٤٧٢) الاستمتاع بالحياة بأنه أسلوب حياة يؤثر ويتأثر بفكر الانسان وتقييمه للأحداث.

• **التعريف الاجرائي**:

تعرف الباحثة الاستمتاع بالحياة إجرائياً بأنه شعور الفرد بالارتياح والرضا النفسي والبهجة والاستمتاع في حياته وقدرته على مواجهة الضغوط والمشكلات والتعامل معها، ورضاه عن ذاته وتحقيق طموحاته، وأداء فعلي يعكس دفء مشاعره وحسن العشرة والرغبة في الائتلاف والبعد عن الخلاف، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاستمتاع بالحياة، إعداد عبدالعال ومظلوم (٢٠١٣).

• **المسن** Elderly:

هو الشخص الذي تجاوز الستين من عمره، ويزداد اعتماده على غيره بازدياد تراجع وظائفه الجسدية والنفسية والاجتماعية، ويختلف هذا تبعا لشخصية المسن والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع (زيدان، ٢٠١٧: ٤٣٣).

• **التعريف الاجرائي**:

تعرف الباحثة المسن إجرائياً بأنه الفرد الذي يبلغ من العمر ٦٠ سنة فما فوق سواءً كان ذكراً أو أنثى من سكان المملكة العربية السعودية ولديه القدرة على الإجابة على مقاييس الدراسة.

• **حدود الدراسة**:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

- الحد الموضوعي: الامتنان وعلاقته بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن.
- الحد الزماني: العام الجامعي ١٤٤١هـ - ٢٠٢٠م

- الحد المكاني: المملكة العربية السعودية.
- الحد البشري: كبار السن من عمر ٦٠ سنة فما فوق من المقيمين مع أسرهم.

• الدراسات السابقة:

• دراسات تناولت متغير الامتنان مع متغيرات أخرى:

سعت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين نوعية الحياة وكل من الامتنان والسعادة والتسامح، وهي دراسة نمائية تكونت عينتها من مراهقين وراشدين ومسنين من الجنسين، وبلغ عدد العينة ٥٠٠ مقسمة إلى ٢٥٠ ذكور و ٢٥٠ إناث من الفئات العمرية المختلفة وهي: من المراهقين والمراهقات ٧٥ ذكور و ٧٥ إناث ومن الراشدين والراشدات ١٠٠ ذكور و ١٠٠ إناث ومن المسنين والمسنات ٧٥ ذكور و٧٥ إناث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن، وشملت أدوات الدراسة على مقياس نوعية الحياة إعداد أحمد عبدالخالق، ومقياس الشعور بالامتنان من إعداد الباحثة، ومقياس التسامح من إعداد الباحثة، ومقياس اكسفورد للسعادة تقنين أبو عمار، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين الامتنان والسعادة، كذلك وجود فروق بين الجنسين من المسنين في الامتنان لصالح الاناث، كما توجد فروق بين الجنسين من المسنين في السعادة لصالح الذكور.

وهدفت دراسة ميلز وآخرون (Mills, et al., 2015) إلى التعرف على ارتباط الروحانية والامتنان مع الرفاهية. فقامت بفحص العلاقات بين الامتنان، والرفاه الروحي، النوم، المزاج، الاعياء، الكفاءة الذاتية للقلب، والالتهاب عند (١٨٦) رجل وامرأة في المرحلة (ب) من قصور القلب غير ظاهر الاعراض (متوسط العمر ٦٦,٥ سنة ± ١٠). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كذلك استخدمت المسح الطولي، كما استخدمت مقياس الامتنان (GQ-6) لماكلو (McCullough, et al., 2002)، وتم استخدام مقياس الرفاه (FACIT – SP12) لتقييم الرفاه الروحي (Peterman, et al., 2002) ومقياس الاكتئاب لبيك (Beck, 1978). ووجدت الدراسة أن الامتنان ارتبط مع نوم أفضل، ومزاج مكتئب أقل، واعياء أقل، وكفاءة ذاتية أفضل للحفاظ على وظائف القلب، والمرضى الذين يعبرون عن مزيد من الامتنان لديهم مستويات منخفضة من الالتهابات التي تؤثر على العلامات الحيوية ، كما وجدت الدراسة أن الامتنان كان له دور وسيط في العلاقة بين الرفاه الروحي ونوعية النوم، وكذلك في العلاقة بين الرفاه الروحي والمزاج المكتئب، الامتنان أيضا توسط جزئيا في العلاقات بين الرفاه الروحي والاعياء، وبين الرفاه الروحي والكفاءة الذاتية، باختصار، نذكر أن الامتنان والرفاه الروحي مرتبطان بمزاج أفضل ونوم أفضل، واعياء أقل، والمزيد من الكفاءة الذاتية، وأن الامتنان يتوسط كليا أو جزئيا الآثار المفيدة للرفاه الروحي على هذه النقاط المفحوصة.

وتناولت دراسة ممتاز ورفيق (Mumtaz & Rafique, 2016) التحقق من منبئات الرضا عن الحياة لدى كبار السن، وبعد المراجعة التفصيلية للأدبيات،

افترضت الدراسة أن الضعف الوظيفي بسبب المرض أو الاعاقة والامتنان الديني من المرجح أن يكونا منبئات للرضا عن الحياة لدى كبار السن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والتنبؤي، وتم تقييم (١٠٠) من كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين (٦٠ -٩٠) سنة بمساعدة النسخ المترجمة للأوردو من مقياس الضعف الوظيفي (فايس، ٢٠٠٠) ، مقياس الامتنان الديني (أحمد، ٢٠١٠) ، مع مقياس الرضا عن الحياة (دينر وآخرون، ١٩٨٥)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين الامتنان الديني والرضا عن الحياة، وارتباط سلبي كبير بين الضعف الوظيفي مع الرضا عن الحياة والامتنان الديني. كشف تحليل الانحدار المتعدد أن الامتنان الديني والضعف الوظيفي هما متنبئان مهمان للرضا عن الحياة لدى كبار السن.

وكان الغرض من دراسة كراوس (Krause, 2016) هو معرفة ما إذا كان الشعور بالامتنان تجاه الله يقلل من الآثار الضارة للتوتر على الصحة في أواخر العمر. بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات. اشتملت عينة الدراسة على (٩٠٦) من المسنين بمتوسط عمر (٧٧,٦) وانحراف معياري (٦,٠)، واستخدمت الدراسة مقياس الامتنان من تصميم الباحث، ومقياس تقييم الصحة الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن النساء الأكبر سناً يشعرن بالامتنان تجاه الله أكثر من الرجال الأكبر سنا، أظهرت الدراسة أيضا أن اثار التوتر على الصحة انخفضت عند كبار السن الذين يشعرون بامتنان أكثر لله. أخيرا: أظهرت النتائج أن الخصائص الهامة المحتملة لتخفيض التوتر بسبب الامتنان تجاه الله تظهر بشكل أساسي بين النساء الأكبر سنا ولا تظهر لدى الرجال الأكبر سنا.

وهدفت دراسة بابادوبولو وآخرون (Papadubulu, et al., 2017) إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التقاعد والامتنان والمغفرة. وكذلك التعرف على دور الامتنان والمغفرة في تعزيز الرفاهية الشخصية والصحة العقلية عند كبار السن، تكونت العينة من (١٣١) من المتقاعدين، تتراوح أعمارهم بين ٦٥ -٨٧ عاما منهم (٧٢) رجلا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الدراسة مقياس الامتنان (GQ-6) لماكلو (McCullough, et al., 2002)، كذلك مقياس الغفران لهارتلاند وآخرون (Heartland, et al., 2005) ، مقياس التكيف ورضا التقاعد (CR) لسولينج وهينكنز (Solinge & Henkens, 2008)، وأظهرت النتائج أن الامتنان كان مرتبط بشكل إيجابي بالرضا عن التقاعد في حين أن الوقت الذي يستغرقه القبول المعرفي للمواقف السلبية (كبعد للمغفرة) كان مرتبطاً سلبيا بالرضا عن الحياة بعد التقاعد.

وفي دراسة تشوبيك وآخرون (Chopik, et al., 2017) وُصف الامتنان كتقنية تطوّرية وتكيّفية متعلقة بالنتائج النفسية والشخصية. هدفت الدراسة إلى اختبار مقدار واتجاه الفروق العمرية في الامتنان في ثلاث عينات مجموعها هو (٣١٢٠٦) مشترك. وقد فحصت أيضا إذا ما كان الامتنان مصحوب برفاه شخصي أكثر أو

أقل في فترات زمنية مختلفة من دورة الحياة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما استخدمت مقياس الامتنان (GQ-6) لماكلو (McCullough, et al., 2002)، ومقياس الرضا عن الحياة لدينر وآخرون (١٩٨٥). وقد وجدت الدراسة أن تجربة الامتنان كانت أعظم عند كبار السن وأقل عند متوسطي العمر والشباب. بالإضافة إلى ذلك، وجدت أن العلاقة بين الامتنان والرفاه الشخصي ظلت ثابته نسبيا على مدى الحياة.

وفحصت دراسة روبوستيلي وويسمان (Robustelli & Whisman, 2018) الارتباطات بين الامتنان وثلاثة من مجالات الرضا عن الحياة في الولايات المتحدة واليابان شملت الرضا في العلاقات، العمل، الصحة، والرضا العام عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (٩٤٥) مشتركا من عينتين من البالغين في منتصف العمر وكبار السن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت مقياس الامتنان (GQ-6) لماكلو (McCullough, et al., 2002)، ومقياس الرضا عن الحياة لبرندا ولاكمان (Prenda&Lachman, 2001)، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الامتنان والمقاييس الاربعة للرضا عن الحياة. ارتبط الامتنان ارتباط إيجابي دال مع الرضا عن العلاقات والحياة بشكل عام ولم يرتبط مع الارتياح في العمل أو الصحة. وقد أشارت النتائج إلى أن النساء والأفراد الأكثر انفتاحا على العيش ويقطنون في الولايات المتحدة كانوا أكثر امتنانًا، والأفراد الحاصلين على درجة أقل من شهادة الثانوية العامة كانوا أقل امتنانا.

وتناولت دراسة بيكين وآخرون (Beken, et al., 2018) التنوع السكاني في سمة الامتنان، والعلاقات المحتملة بين الامتنان وبعديّ الصحة العقلية وهي الأمراض النفسية والرفاه الشخصي. لعينة كبيرة من البالغين الهولنديين بلغت (٧٠٦)، في المدى العمري من ١٨ -٨٠ سنة بمتوسط عمر (٤٤) سنة، وانحراف معياري (١٤)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، كما قامت الدراسة بقياس الامتنان باستخدام أداة تقييم الاستعداد للنمو الذكي (SGRAT)، أعراض الامراض النفسية باستخدام قائمة فحص الاعراض -٩٠ (SCL-90)، والرفاه الشخصي باستخدام جدول التأثير الإيجابي والسلبي (PANAS) ومقياس الرضا عن الحياة (SWLS). توصلت الدراسة إلى أن الامتنان يرتبط بشكل دال بالعمر، الجنس، مستوى التعليم، والحالة الوظيفية. أظهرت تحليلات الانحدار متعدد المستويات أن سمة الامتنان لا تتنبأ بأعراض الأمراض النفسية ولكنها مؤشر هام على الرفاه الشخصي عند ضبط آثار العوامل الديموغرافية والمستويات السابقة للرفاه الشخصي والامراض النفسية. وتشير النتائج إلى أن سمة الامتنان مرتبطة مع العوامل الديموغرافية (العمر – الجنس – مستوى التعليم – الحالة الوظيفية)، كما تُظهر سمة الامتنان ارتباطات داله بالرفاه الشخصي وغياب الامراض النفسية. وفي دراسة ويلز وآخرون (Wells, et al., 2018) كان الهدف من الدراسة هو البحث فيما إذا كانت الكتابة التعبيرية لديها تأثير على الشعور

بالهدف، التفاؤل، المرونة، او جودة الحياة. أُشرك عشوائياً ما مجموعة (١٥٣) مشتركا، (٧٢) منهم في الكتابة التعبيرية، و(٨١) منهم في كتابة مذكرات الامتنان اليومية مع الكتابة التعبيرية، استخدمت الدراسة مقياس الشعور بالوحدة ومقياس الترابط الاجتماعي ومقياس التفاؤل ومقياس الغرض من الحياة ومقياس المرونة، وقد جُمعت القياسات السابقة واللاحقة طوال أسبوعين. كما قدمت الرسائل النصية والمكالمات التذكيرية للمشتركين. أظهرت نتائج المسح اللاحق تحسن لدى المشتركين في مجموعة الامتنان والكتابة التعبيرية على صحتهم الجسدية، المرونة، والتفاؤل. أظهر هذا التدخل أن الكتابة التعبيرية قد تكون مفيدة لكبار السن وتعزيز الصحة والرفاهية.

وهدفت دراسة راوات وجي (Rawat & Jee, 2018) إلى المقارنة بين كبار السن والشباب في المرونة والامتنان مع تباين المتغيرات الديموغرافية الأخرى مثل الجنس والتعليم، وهدفت أيضًا إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية المختلفة وبين الامتنان والمرونة، وتكونت العينة من (١٨٩) شخص، (٩٨) منهم من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ -٣٠ عاما، و(٩١) من كبار السن تتراوح أعمارهم بين ٦٠ -٧٥ عامًا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، كما استخدمت مقياس الامتنان لماكلو (QG-6) (McCullough, et al., 2002) ومقياس المرونة لمامبان، وقد وجد أن هناك فرقا كبيرًا في الامتنان والمرونة تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس – التعليم) بين كبار السن والشباب، فالشباب سجلوا درجات أعلى نسبيا مقارنة بكبار السن في كل من المرونة والامتنان، كما أن الاناث سجلن درجات عالية مقارنة بالذكور في كل من المرونة والامتنان، وأن الخريجين الذين أكملوا تعليمهم أعلى امتنان ومرونة مقارنة بغير الخريجين، وتم التوصل إلى أن ارتباطات الامتنان والمرونة مع الجنس ضعيفة إلى حد ما، كما تم التوصل إلى أن ارتباطات الامتنان والمرونة مع التقدم في السن ضعيفة جدا ولا تذكر في التعليم.

وفي دراسة بورداد وآخرون (Poordad, et al., 2019) بحثت الدراسة العلاقة بين قلق الموت والامتنان والدعم الاجتماعي عند كبار السن. قامت الدراسة أيضا بتقدير قلق الموت لدى المسنين بناءً على مستوى الامتنان والدعم الاجتماعي. اشتمل مجتمع الدراسة جميع المسنين المقيمين بمستشفى كهرزك الخيري، بمقاطعة طهران بإيران. والذي تكون من (٥١٥) مشترك، منهم (٣٠٩) امرأة، و(٢٠٦) رجل. طبقت طريقة العينة الطبقية العشوائية واختير (٢٢٠) مشترك كعينة للدراسة. طبقت عليهم مقياس قلق الموت لتمبلر، مقياس متعدد الابعاد للدعم الاجتماعي المدرك، واستبيان الامتنان. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين الامتنان وكل من قلق الموت، والدعم الاجتماعي لدى المسنين من عينة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك اشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن كل من الدعم الاجتماعي والامتنان يتنبأ بقلق الموت عند المسنين. وكان الهدف من دراسة فرينكينق وآخرون (Frinking, et al., 2019) هو التحقق من العلاقة بين سمة

الامتنان والشعور بالوحدة في عينة من السكان الهولنديين من البالغين الذين تزيد أعمارهم عن ٤٠ عامًا، بالإضافة إلى تقييم دور المرونة النفسية ومشاركة المعيشة كمتغيرات وسيطة بين سمة الامتنان والشعور بالوحدة، شارك في هذه الدراسة عينة من (١٦٣) شخص بالغ منهم ٦٥ رجلا (٤٠٪) و ٩٨ امرأة (٦٠٪) في المدى العمري من ٤١ -٩٢ سنة، تم جمع البيانات باستخدام استبيان الوحدة، اختبار مؤشر المرونة، مقياس مشاركة المعيشة ومقياس الامتنان والاستياء والتقدير المختصر، أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين سمة الامتنان والشعور بالوحدة، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن المرونة النفسية توسطت بشكل كامل العلاقة بين سمة الامتنان والشعور بالوحدة، وجزئيا توسطت مشاركة المعيشة.

- **دراسات تناولت متغير الاستمتاع بالحياة مع متغيراتٍ أخرى**:

بعد الاطلاع والبحث في الدراسات السابقة ونظرا لحداثة المتغيرات وندرة الدراسات التي تناولتها لم تتوفر دراسات كافيه على حد علم الباحثة على متغير الاستمتاع بالحياة لدى المسنين وتم استخدام المتغيرات المرادفة كذلك أبعاد المتغير للحصول علىٍ الدراسات فكان جودة الحياة والسعادة والمشاعر الايجابية والرفاه النفسي بديلا لمتغير الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن.

أجرى (كريم، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان نوعية الحياة وعلاقتها ببعض المشاعر السلبية والايجابية على عينة من المسنين من الجنسين المقيمين وغير المقيمين في دار المسنين عددها (٢٠٠) فرد موزعة بواقع (٥٠ من المسنين و ٥٠ من المسنات المقيمين داخل دار المسنين) وكذلك (٥٠ من المسنين و٥٠ من المسنات من غير المقيمين بدار المسنين)، وقد طبق عليهم مجموعة من المقاييس النفسية وهي: مقياس نوعية الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية ومقياس التفاؤل والتشاؤم والميل العصابي وقائمة بيك للاكتئاب بالإضافة إلى مقياس متدرج بين الاحساس بالسعادة مقابل الاحساس بالتعاسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير متغيرات العمر والجنس والإقامة على متغيرات الدراسة، وكذلك معرفة الارتباطات المتبادلة بين نفس المتغيرات، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين العينات في متغيرات الدراسة من خلال تحليل التباين الثنائي. وجاءت النتائج لتؤكد على أهمية التعايش مع المجتمع دون العزل أو الاقامة داخل دار المسنين حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية احصائية بين عينات الدراسة الأربعة في متغيرات الدراسة، وكذلك كشفت النتائج عن ارتباط سلبي بين العمر والتفاؤل وارتباط إيجابي مع الاكتئاب، بمعنى أنه كلما زاد العمرٍ زادت معه معدلات الاكتئاب والتشاؤم والميل العصابي و قلق الموت وأظهرت أيضا النتائج أن المسنين الذين يعيشون بين أفراد أسرهم وأفراد المجتمع يتمتعون بقدر عال من التفاؤل والنوعية الجيدة للحياة والشعور بالسعادة أكثر من نظائرهم الذين يعيشون في دار المسنين. وهدفت دراسة جونكير وآخرون (Jonker, et al., 2009) إلى التعرف على دور موارد التأقلم النفسي في العلاقة بين تدهور الصحة والرفاهية،

دراسة طولية. واستُخدمت البيانات من مقياس أمستردام لدراسة الشيخوخة الطولية (LASA). اشتملت قياسات الرفاهية على الرضا عن الحياة والتأثير الإيجابي. كما اشتملت قياسات موارد التأقلم على احترام الذات، السيطرة، والفعالية الذاتية. أظهرت تحليلات الانحراف الخطي متعدد المتغيرات أن الفعالية الذاتية، السيطرة، واحترام الذات تتوسط العلاقة بين التدهور المستمر في الصحة والتغير في الرفاهية. السيطرة أيضا كانت وسيط في العلاقة بين التدهور المستمر في الصحة والرضا عن الحياة. ارتبط التدهور المستمر في الصحة لدى الأشخاص المتقدمين في العمر بانخفاض كبير في الرضا عن الحياة وهو التأثير الذي لم يكتشف لدى المسنين الذين لديهم مستوى سيطرة مستقر أو متزايد. وهذه الدراسة تقترح أن موارد التأقلم مهمه في تفسير العلاقة بين تدهور الصحة المستمر وانخفاض الرفاهية. مستوى السيطرة الثابت أو المتزايد أيضا يحمي المسنين المصابين بتدهور الصحة المستمر من انخفاض الرفاهية، كما أنها يمكن أن تكون مهمة لتحسين الروابط لدى المسنين الهادفين إلى المحافظة على أو تحسين موارد التأقلم النفسي عندما تنخفض الصحة.

وهدفت دراسة (القطان وآخرون، ٢٠١٠) إلى التعرف على جودة الحياة لدى عينة من المسنين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس – المستوى التعليمي – المستوى الاقتصادي – العمل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (٩٦) مسنا ومسنة من المقيمين بين ذويهم (٧١ ذكور – ٢٥ إناث)، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة من إعداد الباحثين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين الذكور والاناث من المسنين المقيمين بين ذويهم في (جودة الحياة الدرجة الكلية والبعد الذاتي والبعد الموضوعي) لصالح المسنين الذكور، وفروق ذات دلاله احصائية في جودة الحياة ببعديها الذاتي والموضوعي وفقا للمستوى التعليمي بين الجامعيين والأميين لصالح الجامعيين، وبين الجامعيين ومتوسطي التعليم لصالح الجامعيين، ولم تظهر فروق بين غير المتعلمين ومتوسطي التعليم، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعات (مرتفعي – متوسطي – منخفضي) المستوى الاقتصادي من المسنين المقيمين بين ذويهم على مقياس جودة الحياة وذلك لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين (غير العاملين – العاملين) من المسنين المقيمين بين ذويهم في (الدرجة الكلية لجودة الحياة والبعد الذاتي لجودة الحياة)، بينما ظهرت الفروق دالة في البعد الموضوعي لجودة الحياة لصالح المسنين العاملين.

وفي دراسة تسي وآخرون (Tse, et al.,2012) كانت الطريقة المستخدمة تصميم مستعرض استكشافي. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السعادة والرضا عن الحياة والشبكة الاجتماعية كذلك العلاقة بين السعادة والشعور بالوحدة والألم المزمن، تكونت العينة من (٧٨) من كبار السن (٢٠ من الذكور و٥٨ من الإناث) من أربعة مراكز مسنين من المجتمع المحلي، بمتوسط عمر ٧٥,٢٢

عاماً. وتم استخدام مقياس الألم ومقياس السعادة ومقياس الرضا عن الحياة وكذلك النسخة الصينية من مقياس (Lawton IADL) للأنشطة في الحياة اليومية ومقياس لوبين للشبكة الاجتماعية (LSNS) ومقياس الوحدة الاصدار الثالث (UCLA)، وكان متوسط درجة السعادة ٧,٤٤ ± ١,٩١. ولم تكن هناك فروق داله في السعادة وفق معظم البيانات الديموغرافية ما عدا العلاقة مع أفراد الأسرة والموارد الاقتصادية. فقد أظهرت النتائج أن كبار السن الصينيين لديهم علاقات عائلية أفضل وشعور بالاستقرار المالي وأنهم أكثر سعادة. أيضًا، ارتبطت السعادة بشكل إيجابي مع الرضا عن الحياة والشبكة الاجتماعية وسلباً مع الشعور بالوحدة والألم المزمن.

وكان الهدف من دراسة شتنهاغن وآخرون (Stenhagen, et al., 2014) هو الدراسة المستقبلية للعلاقات طويلة الاجل بين سقوط المسنين وجودة الحياة المتعلقة بالصحة (HRQOL) والرضا عن الحياة (LS) على مدى ستة سنوات لدى المسنين. شملت الدراسة (١٣٢١) مشترك تتراوح أعمارهم بين ٦٠ و٩٥ سنة، من عامة السكان في جنوب السويد، والذين تم ادراجهم في تقييم أساسي وتقييم متابعة بعد ستة سنوات. تم قياس جودة الحياة المتعلقة بالصحة عن طريق النموذج المختصر لمسح الصحة ١٢ (SF-12) وتم قياس الرضا عن الحياة عن طريق مؤشر الرضا عن الحياة أ (LSI-A). تم التحليل الاحصائي للفروق في متوسط الدرجات بين الأشخاص الذين سقطوا في الأساس والذين بلغ عددهم (١١٣) مسن والذين لم يسقطوا. في البداية سجل الأشخاص الذين سقطوا درجات ملحوظة الانخفاض في جودة الحياة المتعلقة بالصحة والرضا عن الحياة، وأيضاً بعد ستة سنوات بالمقارنة مع الأشخاص الذين لم يسقطوا، ويتنبأ السقوط بانخفاض طويل المدى في المكون الجسدي لجودة الحياة المتعلقة بالصحة في عامة المسنين. على مدار ستة سنوات، لوحظ أن الأشخاص الذين سقطوا لديهم انخفاض مزمن (مستمر ومتكرر) في كلا من جودة الحياة المتعلقة بالصحة والرضا عن الحياة مقارنة بمن لم يسقطوا.

وجاءت دراسة (عنو، ٢٠١٥) للتعرف على التدين وعلاقته بالصحة النفسية وبالأحداث السارة والنظرة للحياة لدى المسنين مقارنة بالمسنات في البيئة الجزائرية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة كلية قوامها (٢٥٠) مسن و(٢٥٠) مسنة مقيمين بدور العجزة بباب الزوار ودالي إبراهيم بالجزائر العاصمة وبومدفع بالبليدة، تتراوح أعمارهم ما بين ٦٠ - ٨٥ سنة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، واستخدمت الباحثة مقياس التوجه الديني تم تقنينه في البيئة العربية من قبل البحيري والدمرداش، و مقياس قلق الموت وضع هذا الاختبار تمبلر، كذلك استبيان قائمة الأحداث السارة للمسنين إعداد ماكفيلامي و ليفيسون، واختبار النظرة للحياة هذا المقياس أحد المقاييس الفرعية لاستبيان تقدير الشخصية و الذي أعده رونر ، ومقياس الإكتئاب (٢٠٠٠) عن الصورة المختصرة لمقياس بيك للاكتئاب و المعروف اختصارا (BDI) ،

ومقياس اليأس لعبدالله (١٩٩٠)، و مقياس وجهة الضبط لروتر (١٩٦٦)، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات، وتم التوصل إلى اعتلال الصحة النفسية و الدخول في أطوار الاضطراب النفسي لدى الذكور المسنين مقارنة بالمسنات اللواتي تميزن بالصحة النفسية بسبب تمسكهن بالتدين.

وسعت دراسة (محمد، ٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى الشعور بالسعادة لدى المسنين وعلاقته بمستوى التدين الإسلامي بدور ايواء المسنين بولاية الخرطوم، واتخذت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (٣٥) من المسنين (٢٣) مسن، (١٢) مسنة من دار المسنين ببحري ودار المسنات بالسجانة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، واستخدمت الباحثة مقياس السعادة الحقيقية إعداد سليجمان و تيرسون، ومقياس التدين إعداد المتوكل. وكانت النتائج التي توصلت إليها الباحثة كالاتي: لا يشعر المسنين بدرجة عالية من الشعور بالسعادة بالدور الإيوائية. كما لا توجد فروق ذاتٍ دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالسعادة لدى المسنين بالدور الإيوائية وفقا للحالة الاجتماعية (متزوج وله أبناء، متزوج بدون أبناء، غير متزوج). أيضا لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالسعادة وفقا لمتغير النوع (ذكر، أنثى). لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدين الاسلامي والحالة الاجتماعية (متزوج وله أبناء، متزوج بدونٍ أبناء، غير متزوج). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدين وفقا لمتغير النوع (ذكر، أنثى). توجد علاقة ارتباط طردي بين الشعور بالسعادة ومستوى التدين الاسلامي لدى المسنين بالدور الإيوائية.

وجاءت دراسة معيني وآخرون (Moeini, 2016) للتعرف على مستوى السعادة واختبار العلاقة بين السعادة وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المسنين الإيرانيين. وهي دراسة مستعرضة، تكونت عينة الدراسة من (٤١١) مسن، تتراوح أعمارهم بين ٦٠ -٧٥ سنة، في همدان، باستخدام طريقة العينة العشوائية متعددة المراحل. وقد استخدمت أداتين في هذه الدراسة شملت استمارة بيانات ديموغرافية واستبيان أكسفورد للسعادة. توصلت الدراسة إلى أن متوسط درجة السعادة ٤١,١٧ (-١٥,٢) والتي تصنف ضمن المستوى المتوسط. لم توجد فروق بين حالات السعادة لدى النساء والرجال المسنين. جميع الخمسة أبعاد للسعادة لديها علاقة إيجابية مهمة مع بعضها البعض. أظهرت النتائج أن هناك علاقة داله بين السعادة وبعض الخصائص الاجتماعية والديموغرافية مثل العمر، المستوى التعليمي، والدخل. ويساهم الرضا عن الحياة، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي في الشعور الإيجابي لتصور السعادة لدى المسنين. بالتالي، فإن تبنّي برامج لتحسين السعادة لدى المسنين قد يكون مفيد كواحد من الاستراتيجيات لتحسين جميع ابعاد الصحة مثل الجوانب الجسدية، والعقلية، والاجتماعية.

هدفت دراسة كانكوفيز وآخرون (Cankovic, et al., 2016) إلى تقييم العلاقة بين الخصائص الاجتماعية والديموغرافية وجودة حياة كبار السن، تم استخدام استبيان منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة (WHOQOL-BREF) لتقييم

جودة الحياة على عينة عشوائية من (٢٠٠) شخص تتراوح أعمارهم بين ٦٠ سنة وأكثر من الذين عاشوا في دور المسنين في نوفي ساد. البنود داخل الاستبيان تم تنظيمها في أربعه مجالات: الجسدية والنفسية، العلاقات الاجتماعية والبيئة. غالبية المشاركين كانوا من النساء (٦٩,٨٪) متوسط العمر كان ٧٩,٢ سنة، وكان معظمهم من الأرامل (٧٣,٤٪)، أكثر من ثلثي المشاركين (٦٨,٨٪) ذكروا أنهم كانوا مرضى في تلك اللحظة وما يقرب النصف منهم (٤٨,٨ ٪) كان لديهم أمراض القلب والأوعية الدموية، ١٨,٥ ٪ العضلات والعظام، ٩,٦ ٪ الغدد الصماء و٥,٩ ٪ مرض عصبي. أظهرت النتائج أن في بعد العلاقات الاجتماعية وهو من أبعاد جودةٍ الحياةٍ كانت الدرجات أقل في الذكور، ولم تختلف المجالات الأخرى اختلافاً جوهرياً فيما يتعلق بالعمر والمستوى التعليمي والحالة الزواجية للمشاركين، وكان المشاركون الذين أبلغوا عن وجود مرض لديهم انخفاض كبير بمتوسط الدرجات في المجالات البدنية والنفسية والبيئة. وجود المرض هو عامل ذو صلة بجودة الحياة، في حين العمر والتعليم والحالة الاجتماعية لا تنعكس على الصحة البدنية والنفسية والمجال البيئي لجودة الحياة.

تناولت دراسة فيلاسكو وآخرون (Velasco, et al., 2017) تحديد المعاني والابعاد المفاهيمية للسعادة بين المسنين. وهي دراسة نوعية بتصميم وصفي استكشافي نفذت على مرحلتين متتاليتين، تم اختيار عينة هادفة غير عشوائية مكونه من (٧٦) مسن بمتوسط عمر (٦٥) سنة. استخدمت الدراسة نموذجين مفاهيميين للسعادة، أحدهما للرجال والآخر للنساء وتتألف النماذج من بعدين مفاهيميين للسعادة هي الاستقرار الاقتصادي والدعم. تُظهر النتائج سعادة محدودة بفعل القلق المستمر من الحصول على عمل، ومال لتناول الطعام والعيش وشراء الادوية والتي يمكن التغلب عليها بفضل دعم الاسرة. كان الرجال بشكل خاص أكثر قلقاً فيما يخص الدعم الاقتصادي لنفقات الاسرة ومساعدة أشقائهم لهم. من جانب آخر، كان لدى النساء رؤية مركزة على أنفسهن ومعتقداتهن الدينية. ويتضمن المعنى الثقافي للسعادة لدى النساء الأطفال والطمأنينة، بينما عني لدى الرجال الصحة، الأطفال، الرفاهية، والعائلة. أن المسنين المشتركين في الدراسة كانوا واعين بأهمية سعادتهم وكيفية الوصول لها.

كان الغرض من دراسة كومار وديكسيت (Kumar & Dixit, 2018) هو اكتشاف العلاقة بين الايثار، السعادة، والصحة العامة لدى كبار السن. تضمنت العينة (١٥٣) مسن، (٨٤) منهم رجال و(٦٩) نساء، تتراوح أعمارهم بين ٦٠ -٧٥ سنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن، جُمعت البيانات باستخدام مقياس تقرير الايثار الذاتي، استبيان أكسفورد للسعادة، واستبيان الصحة العامة ٣٠ (GHQ-30). كشفت النتائج وجود فروق داله في درجات الايثار بين الجنسين، ولكن لم توجد أي فروق إحصائية داله في درجاتٍ السعادة والصحة. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن الايثار يرتبط ايجابياً بالسعادة لدى كبار السن، بينما يرتبط الايثار والسعادة سلبياً مع الصحة. كما

أظهرت النتائج أن الايثار والسعادة كلاهما يتنبأ بصحة المسنين ولكن السعادة هي المتنبئ الأقوى بالصحة.

هدفت دراسة وونغ (Wong, 2019) إلى دراسة مستوى الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، كذلك التعرف على العلاقة بين الخصائص الديموغرافية ورضا الحياة وجودة التمتع بالحياة بين كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين ٦٥ عاما أو أكثر. وبلغت عينة الدراسة (٤٢) مسن (٣٢) منهم ذكور و(١٠) إناث، وأجرت الدراسة مسح مستعرض لفهم المزيد عن الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، كما استخدمت النموذج المختصر لاستبيان جودة التمتع بالحياة والرضا عن الحياة بين كبار السن (Q-LES-Q-SF)، أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم ٦٥ عاما أو أكثر يتحلون برضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، كما أن العلاقات الاجتماعية (خاصة الدعم من الأسرة) هو العنصر الأكثر أهمية لتعزيز الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة لدى المسنين، فيما يلي العلاقات الأسرية، ثم المعيشة وحالة السكن، ثم أنشطة وقت الفراغ، ثم القدرة على العمل في الحياة اليومية، وأظهرت النتائج أيضا أن بنود العمل، والدافع الجنسي والاهتمام والأداء كانت أقل أهمية في تلك الفئة العمرية للرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت كلاً من الامتنان والاستمتاع بالحياة حيث هدفت دراسة (محمد، ٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والامتنان، ودراسة (كراوس، ٢٠١٦) التي كان الغرض منها هو معرفة ما إذا كان الشعور بالامتنان تجاه الله يقلل من الآثار الضارة للتوتر على الصحة في أواخر العمر، ودراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) التي تناولت ارتباط الامتنان بالعديد من النتائج الإيجابية بما في ذلك السعادة والتأثير الإيجابي والتفاؤل واحترام الذات، ودراسة (فرينكينق وآخرون، ٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين سمة الامتنان والشعور بالوحدة، بينما تناولت دراسة (تسي وآخرون، ٢٠١٢) اتجاها آخر فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السعادة والرضا عن الحياة والشبكة الاجتماعية كذلك العلاقة بين السعادة والشعور بالوحدة والألم المزمن، ودراسة (محمد، ٢٠١٦) التي سعت إلى التعرف على مستوى الشعور بالسعادة لدى المسنين وعلاقته بمستوى التدين الإسلامي، ودراسة (وونغ، ٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة مستوى الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة.

اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على تناول عينة المسنين، ولكن اختلفت في عدد العينة ونوع العينة والمدى العمري للعينة مثل: دراسة (ميلز وآخرون، ٢٠١٥) استخدمت ١٨٦ رجل وامرأة من المسنين، ودراسة (كراوس، ٢٠١٦) التي كان عدد العينة فيها ٩٠٦، ودراسة (كريم، ٢٠٠٧) حيث بلغ عدد العينة ٢٠٠ مسن، ودراسة (القطان وآخرون، ٢٠١٠) شملت العينة ٩٦ مسنا ومسنة، واتفقت دراسة (ويلز وآخرون، ٢٠١٨) ودراسة (بورداد وآخرون، ٢٠١٩) على استخدام عينة من

مرحلة كبار السن فقط، بينما استخدمت ودراسة (بيكين وآخرون، ٢٠١٨) ودراسة (راوات وجي، ٢٠١٨) عينة من مراحل عمرية مختلفة ومن ضمنهم كبار السن، ودراسة (عنو، ٢٠١٥) ودراسة (كانكوفيز وآخرون، ٢٠١٦) استخدمت عينة من كبار السن المقيمين بدار المسنين، بينما استخدمت دراسة (كريم، ٢٠٠٧) عينة من غير المقيمين بدار المسنين وأيضا من المقيمين بدار المسنين، كما استخدمت دراسة (ممتاز ورفيق، ٢٠١٦) عينة كان المدى العمري للمسنين فيها بين ٦٠ - ٩٠ سنة، ودراسة (بابادوبولو وآخرون، ٢٠١٨) كان المسنين في المدى العمري بين ٦٥ - ٨٧ سنة، بينما اتفقت دراسة (معيني وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (كومار وديكسيت، ٢٠١٨) في المدى العمري للمسنين في عينة الدراسة حيث تراوح بين ٦٠ - ٧٥ سنة.

كما تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات، فاتفقت دراسة (ميلز وآخرون، ٢٠١٥) ودراسة (تشوبيك وآخرون، ٢٠١٧) ودراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) ودراسة (راوات وجي، ٢٠١٨) على استخدام مقياس الامتنان لماكلو (GQ-6) ، واتفقت دراسة كل من (كريم، ٢٠٠٧) ودراسة (كانكوفيز وآخرون، ٢٠١٦) على استخدام مقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية، كما اتفقت دراسة كل من (معيني وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (كومار وديكسيت، ٢٠١٨) في استخدام مقياس أكسفورد للسعادة (٢٠٠٢).

واتفقت معظم نتائج الدراسات على وجود علاقة إيجابية دالة بين الامتنان والمتغيرات الأخرى التي ارتبط بها مثل دراسة (محمد، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والسعادة، ودراسة (ممتاز ورفيق، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والرضا عن الحياة، ودراسة (بابادوبولو وآخرون، ٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والرضا عن التقاعد، ودراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) التي توصلت إلى ارتباط الامتنان ارتباط إيجابي دال مع الرضا عن العلاقات و الرضا عن الحياة بشكل عام، ودراسة (بيكين وآخرون، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن سمة الامتنان مرتبطة مع العوامل الديموغرافية كما يرتبط الامتنان بوجود الرفاه النفسي وغياب الأمراض النفسية، كذلك اتفقت معظم نتائج الدراسات على وجود علاقة إيجابية دالة بين السعادة والمتغيرات الأخرى التي ارتبطت بها مثل دراسة دراسة (تسي وآخرون، ٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين السعادة والرضا عن الحياة، ودراسة (عنو، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين السعادة والتدين الإسلامي، ودراسة (معيني وآخرون، ٢٠١٦) التي استنتجت وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن الحياة والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والسعادة لدى المسنين كما أنها توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين السعادة وبعض الخصائص الاجتماعية والديموغرافية مثل العمر والدخل، ودراسة (كومار وديكسيت، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن الايثار والسعادة مرتبطة إيجابيا ببعضها البعض لدى كبار السن.

• **فروض الدراسة**:

في ضوء الدراسات السابقة تصاغ فروض الدراسة كما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للجنس (ذكر – أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للمستوى التعليمي (جامعي – ثانوي فأقل – أمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الامتنان لدى عينة من كبار السعوديين وفقاً للحالة الصحية (حالة صحية جيدة – أصيب بالأمراض حديثاً – أمراض مزمنة – أمراض وراثية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للجنس (ذكر – أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للمستوى التعليمي (جامعي – ثانوي فأقل – أمي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للحالة الصحية (حالة صحية جيدة – أصيب بالأمراض حديثاً – أمراض مزمنة – أمراض وراثية).
- توجد قيمة تنبؤيه دالة للامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.

• **منهج الدراسة وإجراءاتها**:

• **منهج الدراسة**:

لغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن، وهو المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، حيث استخدمت الطريقة الارتباطية لمعرفة العلاقة بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين، واستخدمت المقارنة في إيجاد الفروق بين العينة في متغيرات الدراسة بحسب بعض الخصائص الديموغرافية وهي (الجنس – المستوى التعليمي – الحالة الصحية)، أما التنبؤ فاستخدم لمعرفة تنبؤ الامتنان بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن.

• **مجتمع الدراسة**:

كبار السن السعوديين في المدى العمري من ٦٠ سنة فما فوق من المقيمين مع أسرهم.

- **عينة الدراسة**:
- **العينة الاستطلاعية**:

تمثل هدف العينة الاستطلاعية للدراسة في التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس الامتنان ومقياس الاستمتاع بالحياة على عينة الدراسة الحالية، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٤٠) من كبار السن السعوديين في المدى العمري من ٦٠ – ٨٠ سنة بمتوسط عمري ٦٥,٣٠ وانحراف معياري ٥,١٨٤ من المقيمين مع أسرهم بواقع ٢٠ من كبار السن الذكور و٢٠ من كبار السن الاناث.

- **العينة الأساسية**:

تم استخدام الطريقة العشوائية في استخراج العينة عن طريق الاستبيان الالكتروني، وبلغت العينة ١٣٠ من كبار السن، بواقع ٥٩ من كبار السن الذكور و٧١ من كبار السن الاناث في المدى العمري من ٦٠ – ٨٠ سنة بمتوسط عمري ٦٥,٣٠ وانحراف معياري ٥,١٨٤ من المقيمين مع أسرهم.

وستناقش الباحثة طبيعة عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية التي تتناولها الدراسة:

- **عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس**:

جدول (١) التوزيع التكراري للعينة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	٥٩	٤٥,٦٪
الاناث	٧١	٥٤,٦٪
الإجمالي	١٣٠	١٠٠٪

من خلال الجدول (١) يتضح أن عينة الدراسة اشتملت على عدد أكبر من الإناث، وذلك بواقع (٧١) أنثى من كبار السن، وهو ما يشكل (٥٤,٦٪) من إجمالي عينة الدراسة، في حين كان عدد الذكور (٥٩)، وهو ما يشكل (٤٥,٤٪) من إجمالي عينة الدراسة.

- **عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي**:

جدول (٢) التوزيع التكراري للعينة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
أمي	١٤	١٠,٨٪
ثانوي فأقل	٤٣	٣٣,١٪
جامعي	٧٣	٥٦,٢٪
الإجمالي	١٣٠	١٠٠٪

من خلال الجدول (٢) يتضح أن عينة الدراسة تقسم في ضوء المستوى التعليمي إلى (٣) مستويات (أمي - ثانوي فأقل – الجامعي)، حيث كان المستوى الجامعي الأكثر تكرارا، بواقع (٧٣) من كبار السن وهو ما يشكل (٥٦,٢٪) من إجمالي عينة الدراسة، في حين كان المستوى التعليمي (أمي) الأقل تكرارا، بواقع (١٤) من كبار السن، وهو ما يشكل (١٠,٨٪) من إجمالي عينة الدراسة.

• **عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الصحية:**

جدول (٣) التوزيع التكراري للعينة وفقاً لمتغير الحالة الصحية

الحالة الصحية	التكرارات	النسبة المئوية
حالة صحية جيدة	٧٤	٥٦,٩٪
أصيب بالأمراض حديثا	١٨	١٣,٨٪
أمراض مزمنة	٦	٤,٦٪
أمراض وراثية	٣٢	٢٤,٦٪
الإجمالي	١٣٠	١٠٠٪

من خلال الجدول (٣) يتضح أن عينة الدراسة تقسم في ضوء الحالة الصحية إلى (٤) مستويات (حالة صحية جيدة – أصيب بالأمراض حديثا – أمراض مزمنة – أمراض وراثية)، حيث كانت الحالة الصحية الجيدة الأكثر تكرارا، بواقع (٧٤) من كبار السن وهو ما يشكل (٥٦,٩٪) من إجمالي عينة الدراسة، في حين كان المصابون بالأمراض المزمنة من كبار السن الأقل تكرارا، بواقع (٦) من كبار السن، وهو ما يشكل (٤,٦٪) من إجمالي عينة الدراسة.

• **أدوات الدراسة:**

من خلال اطلاع الباحثة على أدبيات متغيرات الدراسة وأدواتها، استخدمت الباحثة الأدوات التالية في قياس متغيرات الدراسة واختبار صحة فروض الدراسة وهي كالتالي:

- مقياس الامتنان والاستياء والتقدير من إعداد واتكينز وستون وكويت، ترجمة وتعريب الفريح (٢٠١٦).
- مقياس الاستمتاع بالحياة من إعداد عبد العال ومظلوم (٢٠١٣).

• **أولاً: مقياس الامتنان والاستياء والتقدير من إعداد واتكينز وستون وكويت، ترجمة وتعريب الفريح (٢٠١٦):**

يهدف المقياس إلى قياس وعي المرء بكل الأشياء الجيدة التي تحدث ومدى شكره لوجودها.

• **وصف المقياس:**

ويتألف المقياس من ٣٦ عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي: الشعور بالامتنان ١٥ عبارة، وتقدير المتع البسيطة ١٣ عبارة، وتقدير الآخرين ٨عبارات.

- البعد الأول (الشعور بالامتنان): وتعني غياب مشاعر الحرمان وانتفاء المشاعر السلبية للحياة وفقراته هي (٢ -٣ -٤ -٦ -٧ -١٢ -١٤ -٢١ -٢٣ -٢٥ -٢٧ -٢٨ -٣٠ -٣١ -٣٦).
- البعد الثاني (تقدير المتع البسيطة): أي تقدير الملذات البسيطة وهو الشعور بالامتنان تجاه مصادر غير اجتماعية وفقراته هي (٥ -٨ -٩ -١٠ -١٥ -١٨ -٢٤ -٢٦ -٢٩ -٣٢ -٣٣ -٣٤ -٣٥).
- البعد الثالث (تقدير الآخرين): ومعناه الامتنان تجاه الآخرين وتقدير الفرد لكل ما يقدمه له الآخرين من مساعدة مادية أو معنوية وفقراته هي (١ -١١ -١٣ -١٦ -١٧ -١٩ -٢٠ -٢٢).

• **تصحيح المقياس**:

يتم تصحيح عبارات المقياس بإعطاء قيم وزنية للفقرات التي تم تدريجها (أوافق بشدة، أوافق إلى حد ما، محايد، لا أوافق إلى حد ما، لا أوافق بشدة) بحيث يتم إعطاء القيمة (٥) إلى أوافق بشدة و(٤) إلى أوافق إلى حد ما و(٣) إلى محايد و(٢) إلى لا أوافق إلى حد ما و(١) إلى لا أوافق بشدة. والدرجات المرتفعة للمقياس تدل على وجود سمة الامتنان بشكل مرتفع والعكس صحيح. مع الأخذ في الاعتبار عكس درجات التصحيح في حالة العبارات السالبة ومجموعها (١٤) عبارة وهي (٢ -٣ -٤ -٧ -٨ -١٢ -١٤ -٢٠ -٢١ -٢٥ -٢٧ -٣٠ -٣١ -٣٦). تجمع عبارات المقياس ويحصل المفحوص على درجة تتراوح بين ٣٦ و١٨٠ درجة حيث يشير حصول المفحوص على درجة عالية على ارتفاع سمة الامتنان والعكس.

• **الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي**:

• **صدق المقياس**:

• **صدق المحكمين**:

بعد عرض المقياس على الأساتذة المختصين تم تعديل وحذف العبارات لاتفاق المحكمين على عدم ملائمتها للبيئة السعودية ومعتقداتها الدينية، والبقاء على العبارات التي اتفق عليها أغلب المحكمين.

• **صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيق المقياس على عينه استطلاعيه مكونه من (١١١) معلمة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، حيث تراوحت ما بين (٠,٢٨١ -٠,٦٧٤) وتشير هذه القيم إلى صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

• **ثانياً: ثبات المقياس**:

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من (١١١) معلمة، حيث تم استخراج معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ومجالاته، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياس بين (٠,٥٥٠ -٠,٨٣٨)، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٢٧) وتشير هذه القيم العالية إلى صلاحية المقياس للتطبيق.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس الامتنان والاستياء والتقدير في الدراسة الحالية**:

قامت الباحثة بإجراءات تقنين مقياس الامتنان والاستياء والتقدير، حيث تمتع المقياس بالخصائص السيكومترية التالية:

• **صدق المقياس**:

• **صدق الاتساق الداخلي**:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط لكل عبارات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي لها، بطريقة معامل ارتباط بيرسون، ومن خلال الجدول (٤) يتضح أن أغلب عبارات المقياس كانت دالة عند (٠,٠١)، فيما عدا العبارات (٧ -١٩ -٢٠ -٢٧ -٣٦) حيث كانت دالة عند (٠,٠٥)، وتراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠,٢٦٦ -٠,٨٠٨) مما يدل على ارتباطات جيده بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.

جدول (٤) معاملات ارتباط عبارات مقياس الامتنان مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد الشعور بالامتنان		بعد تقدير المتع البسيطة		بعد تقدير الاخرين	
عبارة	معامل الارتباط	عبارة	معامل الارتباط	عبارة	معامل الارتباط
٢	٠,٦٥٢**	٥	٠,٢٩٤**	١	٠,٥٦٥**
٣	٠,٧١٠**	٨	٠,٨٠٨**	١١	٠,٥٣٦**
٤	٠,٦٥٠**	٩	٠,٥٢٣**	١٣	٠,٤١٣**
٦	٠,٥١٦**	١٠	٠,٥٤٧**	١٦	٠,٦٦٦**
٧	٠,٢٧٦*	١٥	٠,٣٢٤**	١٧	٠,٤٩٨**
١٢	٠,٥١٨**	١٨	٠,٦٤٧**	١٩	٠,٢٧١*
١٤	٠,٥٤٨**	٢٤	٠,٣٣١**	٢٠	٠,٢٦٦*
٢١	٠,٤٦٥**	٢٦	٠,٤٧١**	٢٢	٠,٥٠٧**
٢٣	٠,٦٣٣**	٢٩	٠,٦٠٩**		
٢٥	٠,٣٠١**	٣٢	٠,٤١٦**		
٢٧	٠,٢٨٤*	٣٣	٠,٦٢٣**		
٢٨	٠,٤٢٢**	٣٤	٠,٣٠٦**		
٣٠	٠,٦١٢**	٣٥	٠,٦٢٢**		
٣١	٠,٧٧٦**				
٣٦	٠,٢٦٧*				

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

- **الصدق البنائي**:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وقامت الباحثة باستخراج قيم هذه المعاملات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت نتيجة معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (٥) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الامتنان والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الشعور بالامتنان	٠,٤٩٨**
تقدير المتع البسيطة	٠,٦٥٨**
تقدير الاخرين	٠,٦٤٤**

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الامتنان والاستياء والتقدير والدرجة الكلية له، كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط (٠,٤٩٨ -٠,٦٥٨)، وهذه القيم تجعل الباحثة تطمئن إلى أن الأداة تقيس المراد قياسه.

- **ثبات المقياس**:
- **معامل ثبات الفا كرونباخ**:

قامت الباحثة بحساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الامتنان والاستياء والتقدير، وكذلك حساب معامل الفا كرونباخ الكلي لمقياس الامتنان والاستياء والتقدير، وكانت معاملات الفا كرونباخ كالاتي:

جدول (٦) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الامتنان وأبعاده

م	البعد	معامل الفا كرونباخ
١	الشعور بالامتنان	٠,٧٤٩
٢	تقدير المتع البسيطة	٠,٧٣٢
٣	تقدير الاخرين	٠,٧٢٥
معامل الفا كرونباخ لمقياس الامتنان والاستياء والتقدير		٠,٧٦١

من خلال الجدول (٦) نلاحظ أن قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد كانت قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد بين (٠,٧٢٥ – ٠,٧٤٩)، في حين كان معامل الفا كرونباخ الكلي للمقياس (٠,٧٦١) وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **معامل التجزئة النصفية**:

للتحقق من ثبات التجزئة النصفية قامت الباحثة بتقسيم عبارات مقياس الامتنان والاستياء والتقدير إلى عبارات فردية وعبارات زوجية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان –براون ومعادلة جتمان، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الامتنان

معامل الارتباط النصفي	معامل الارتباط سبيرمان–براون	معامل جتمان
٠,٥٨١	٠,٧٢٢	٠,٧٣٤

من خلال الجدول (٧) يتضح أن معامل الارتباط بين النصفين (ر=٠,٥٨١)، في حين كانت قيمة معامل سبيرمان –براون (٠,٧٢٢) وقيمة معامل جتمان (٠,٧٣٤) وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع مقياس الامتنان والاستياء والتقدير بدرجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن إلى أن الأداة تقوم بقياس المراد قياسه وبدرجة عالية من الثبات، ولذا قامت الباحثة باستخدامها في إجراء الدراسة.

- **ثانياً: مقياس الاستمتاع بالحياة من إعداد عبد العال ومظلوم (٢٠١٣)**:
- **وصف المقياس**:

ويتألف المقياس من ٦٠ عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي: المكون المعرفي ٢٠ عبارة، والمكون الوجداني ٢٠عبارة، والمكون السلوكي الاجتماعي ٢٠ عبارة.

- **المكون المعرفي**:

ونعنى به: "إدراك الفرد وتقييمه لجوانب حياته المختلفة بصفة عامة، وإقراره بالرضا عن هذه الحياة بصفة خاصة واستمتاعه بها وتوافقه معها بتحمل إحباطاتها، ومواجهة مشكلاتها والتحرر الإيجابي من الصراعات والخلو من المتناقضات". ويتكون هذا البعد من (٢٠) عبارة.

- **المكون الوجداني**:

ونعنى به: "جملة المشاعر الإيجابية التي تحقق للفرد شعوراً عاماً بالمتعة والبهجة والاستمتاع بصورة يصبح فيها الفرد راضٍ عن ذاته محققاً لطموحاته، ملبياً لاحتياجاته، محباً للحياة، وراضٍ عنها، فيشعر بالارتياح، واعتدال المزاج". ويتكون هذا البعد من (٢٠) عبارة.

- **المكون السلوكي الاجتماعي**:

ونعنى به: "قدرة الفرد على ترجمة الاحساس الإيجابي بالاستمتاع بالحياة، والشعور بالسعادة، والتسامح تجاه ذاته والآخرين من حوله في أداء فعلي يعكس دفء المشاعر، وود العلاقة، وحسن العشرة، والرغبة في الائتلاف، والبعد عن الخلاف، والفوز بالوفاق، وحسن الأخلاق، والبعد عن النفاق، والرغبة في الاتساق". ويتكون هذا البعد من (٢٠) عبارة.

جدول (٨) أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة وعبارات كل بعد

م	البعد	عبارات البعد	
		من	إلى
١	المكون المعرفي	١	٢٠
٢	المكون الوجداني	٢١	٣٠
٣	المكون السلوكي الاجتماعي	٣١	٦٠

- **تصحيح المقياس**:

ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة تعكس عدد من القضايا أو المواقف لكل موقف منها ثلاثة اختيارات يطلب من الفحوص أن يختار بديلا من البدائل الثلاثة، والتي تندرج الاستجابة عليها من (٣) دائما و(٢) أحيانا و(١) نادرا. حيث تتراوح الاستجابة على مفردات المقياس ما بين (٦٠ منخفض إلى ١٨٠ مرتفع).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي**:
- **صدق المقياس**:
- **صدق المحكمين**:

قام الباحثان بعرض هذا المقياس بأبعاده المختلفة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية هذه المفردات للقياس، ومدى استطاعتها أن تقيس ما وضعت لقياسه وقد قام الباحثان بعمل التعديلات التي جاءت متضمنة في صدق المحكمين، وقد اتضح من خلال هذا التحكيم ارتفاع نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس، وتعديل صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين وبهذا أصبح المقياس في صورته الأولية مكونا من ثلاثة أبعاد يحتوي كل بعد منها على (٢٠) مفردة.

- **الصدق الظاهري**:

قام الباحثان بتطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة التقنين وقوامها (٥٠) طالب وطالبة بالدراسات العليا منهم (٢٥) طالبا، و(٢٥) طالبة؛ وذلك للتأكد من سهولة ووضوح المفردات والتعليمات، وقد تأكد للباحثين من ذلك أثناء التطبيق علما بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم اختيار عينة الدراسة منها.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة محذوفا منه درجة المفردة ذاتها، وباستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، تراوحت القيم ما بين (٠,٧٢٧ -٠,٨٨٥) أي أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة دال عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **الصدق البنائي**:

قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٧٩ -٠,٨٨٥) أي أن جميع قيم

معاملات الارتباط لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس الاستمتاع بالحياة دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- **ثبات المقياس**:
- **إعادة تطبيق المقياس**:

حيث قام الباحثان بإعادة تطبيق مقياس الاستمتاع بالحياة على عينة التقنين بعد (١٥) يوم من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ قيمته (٠,٨٢٥) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**:

قام الباحثان بتقسيم درجات أفراد عينة التقنين في مفردات مقياس معنى الحياة إلى نصفين: يتضمن النصف الأول درجات الأفراد في المفردات الفردية، ويتضمن النصف الثاني درجات الأفراد في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قام بحساب معامل الارتباط بين الجزأين فبلغ قيمته (٠,٨٧٧)، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٣٥)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الاستمتاع بالحياة في الدراسة الحالية**:

قامت الباحثة بإجراءات تقنين مقياس الاستمتاع بالحياة، حيث تمتع المقياس بالخصائص السيكومترية التالية:

- **صدق المقياس**:
- **صدق الاتساق الداخلي**:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط لكل عبارات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي لها، بطريقة معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) معاملات ارتباط عبارات مقياس الاستمتاع بالحياة مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد المكون المعرفي		بعد المكون الوجداني		المكون السلوكي والاجتماعي	
عبارة	معامل الارتباط	عبارة	معامل الارتباط	عبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٩**	٢١	٠,٧٨٨**	٤١	٠,٥٦٨**
٢	٠,٥٨٤**	٢٢	٠,٧٧٧**	٤٢	٠,٦٧٦**
٣	٠,٥٣٢**	٢٣	٠,٨٠٠**	٤٣	٠,٧٢٨**
٤	٠,٥٧٩**	٢٤	٠,٧٧٧**	٤٤	٠,٥٦٨**
٥	٠,٦٤٤**	٢٥	٠,٥٩٥**	٤٥	٠,٦٢٠**
٦	٠,٤٩٢**	٢٦	٠,٥٤٤**	٤٦	٠,٤٩٢**
٧	٠,٥٥٧**	٢٧	٠,٧١٦**	٤٧	٠,٥٣٦**
٨	٠,٦٢٥**	٢٨	٠,٦٥٨**	٤٨	٠,٤٧٨**
٩	٠,٦٨٦**	٢٩	٠,٧٦٣**	٤٩	٠,٦٥٦**
١٠	٠,٦٤٠**	٣٠	٠,٦٨٧**	٥٠	٠,٥٦٤**
١١	٠,٤٨٨**	٣١	٠,٥٣٢**	٥١	٠,٦١٦**
١٢	٠,٤٣٥**	٣٢	٠,٥٧٤**	٥٢	٠,٦٧٣**
١٣	٠,٥٥١**	٣٣	٠,٤٧١**	٥٣	٠,٤٩٠**
١٤	٠,٦٣٥**	٣٤	٠,٦٧٢**	٥٤	٠,٦٦٧**
١٥	٠,٧٦٣**	٣٥	٠,٦٤١**	٥٥	٠,٤٩٩**
١٦	٠,٥٧٧**	٣٦	٠,٦٩١**	٥٦	٠,٥٣٧**
١٧	٠,٧٣٧**	٣٧	٠,٧١٤**	٥٧	٠,٤٥٨**
١٨	٠,٦٨٥**	٣٨	٠,٧٣١**	٥٨	٠,٣٨٦**
١٩	٠,٦٦٦**	٣٩	٠,٦١٠**	٥٩	٠,٤٧٨**
٢٠	٠,٦٣٠**	٤٠	٠,٦٥٩**	٦٠	٠,٥٤٩**

** دالة عند ٠,٠١

من خلال الجدول (٩) يتضح أن جميع عبارات المقياس كانت دالة عند (٠,٠١)، وحيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠,٣٨٦ -٠,٨٠٠) مما يدل على ارتباطات جيده بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.

- **الصدق البنائي**:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وقامت الباحثة باستخراج قيم هذه المعاملات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت نتيجة معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (١٠) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
المكون المعرفي	٠,٨٨٣**
المكون الوجداني	٠,٩٠٩**
المكون السلوكي والاجتماعي	٠,٩٥٣**

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة والدرجة الكلية له، كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٨٣ -٠,٩٥٣)، وهذه القيم تجعل الباحثة تطمئن إلى أن الأداة تقيس المراد قياسه.

- **ثبات المقياس**:
- **معامل ثبات الفا كرونباخ**:

قامت الباحثة بحساب معامل الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة، وكذلك حساب معامل الفا كرونباخ الكلي لمقياس الاستمتاع بالحياة، وكانت معاملات الفا كرونباخ كالاتي:

جدول (١١) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاستمتاع بالحياة وأبعاده

م	البعد	معامل الفا كرونباخ
١	المكون المعرفي	٠,٨٢١
٢	المكون الوجداني	٠,٨٥٦
٣	المكون السلوكي والاجتماعي	٠,٧٣٧
	معامل الفا كرونباخ لمقياس الاستمتاع بالحياة	٠,٨٥٥

من خلال الجدول (١١) نلاحظ أن قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد كانت قيم مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد بين (٠,٧٣٧ - ٠,٨٥٦)، في حين كان معامل الفا كرونباخ الكلي للمقياس (٠,٨٥٥) وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- **معامل التجزئة النصفية**:

للتحقق من ثبات التجزئة النصفية قامت الباحثة بتقسيم عبارات مقياس الاستمتاع بالحياة إلى عبارات فردية وعبارات زوجية، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان -براون ومعادلة جتمان، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاستمتاع بالحياة

معامل الارتباط النصفي	معامل الارتباط سبيرمان-براون	معامل جتمان
٠,٨٢٠	٠,٩٠١	٠,٩٠١

من خلال الجدول (١٢) يتضح أن معامل الارتباط بين النصفين (ر=٠,٨٢٠)، في حين كانت قيمة معامل سبيرمان -براون (٠,٩٠١) وقيمة معامل جتمان (٠,٩٠١) وهي قيم مرتفعة تدل على تمتع مقياس الاستمتاع بالحياة بدرجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن إلى أن الأداة تقوم بقياس المراد قياسه وبدرجة عالية من الثبات، ولذا قامت الباحثة باستخدامها في إجراء الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية البيانات من خلال استخدام اختبار الاعتدالية سميرنوف - كلمنجروف، واختبار شابيرو - ويلك وكانت نتيجة التحقق كما يلي:

جدول (١٣) نتائج اختبار اعتدالية البيانات

المتغير	الأبعاد	اختبار كلمنجروف-سميرنوف Kolmogorov- Smirnov[a]			اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk		
		الإحصاءات	درجة الحرية	الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	الدلالة
الامتنان والتقدير	الشعور بالامتنان	٠,١٧	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٨٩	١٣٠	٠,٨١٥
	تقدير المتع البسيطة	٠,٠١٦	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٦٤	١٣٠	٠,٩٥٤
	تقدير الآخرين	٠,٠٣١	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٦٥	١٣٠	٠,٥٦٦
مقياس الامتنان والتقدير		٠,٠٢٥	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٦٥	١٣٠	٠,٨٦٦
الاستمتاع بالحياة	المكون المعرفي	٠,٠٣٨	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٤٦	١٣٠	٠,٨٩٧
	المكون الوجداني	٠,٠٣٤	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٨٢	١٣٠	٠,٨٦٩
	المكون السلوكي والاجتماعي	٠,٠٤٤	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٨٥	١٣٠	٠,٩٢٩
مقياس الاستمتاع بالحياة		٠,٠٤١	١٣٠	٠,٢٠٠*	٠,٩٦٦	١٣٠	٠,٨٩٦

من خلال الجدول (١٣) يتضح تمتع البيانات بالاعتدالية، مما جعل الباحثة تستخدم الأساليب البارامترية في التعامل معها، والتحقق من بعض فروض الدراسة.

- **أولاً: تساؤلات الدراسة**:
- **التساؤل الأول: وينص على "ما مستوى الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين؟"**

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، كما قامت بحساب متوسط درجات الامتنان للعينة والانحراف المعياري ومتوسط الدرجات على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٤) مستوى الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين.

مقياس الامتنان		متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار "ت" لعينة واحدة	مستوى الامتنان
الأبعاد	الشعور بالامتنان	٤١,٦٥٣	٥,٣٨٨	٤٥	-٧,٠٨٠	منخفض
	تقدير المتع البسيطة	٥٠,٨٢٣	٥,٢٩٨	٣٩	٢٥,٤٤٤	مرتفع
	تقدير الآخرين	٢٩,٤١٥	٣,٣٤٢	٢٤	١٨,٤٧٠	مرتفع
الدرجة الكلية لمقياس الامتنان		١٢١,٨٩٢	٨,٣٢١	١٠٨	١٩,٠٣٥	مرتفع

من خلال الجدول (١٤) يتضح أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الامتنان كانت (١٩,٠٣٥) وهي أكبر من قيمة اختبار (ت) الجدولية والتي تبلغ (١,٩٦٢) عند درجات حرية (١٢٩)، كما أن متوسط درجات مقياس الامتنان لدى كبار السن السعوديين بلغ (١٢١,٨٩٢)، وهو أكبر من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الامتنان لدى عينة الدراسة، كما يتضح أن قيمة اختبار (ت) لكلا من بعدي (تقدير المتع البسيطة وتقدير الاخرين) كانت (٢٥,٤٤٤ - ١٨,٤٧٠) على التوالي، وهي أكبر من قيمة اختبار (ت) الجدولية، كما أن متوسط كلا من البعدين تبلغ (٥٠,٨٢٣ - ٢٩,٤١٥) على التوالي، أكبر من المتوسط الفرضي لكلا البعدين، وهذا يدل على أن عينة البحث لديها مستوى مرتفع من تقدير المتع البسيط وكذلك تقدير الاخرين.

كما يتضح أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة لبعد الشعور بالامتنان بلغت (-٧,٠٨٠) وهي أقل من قيمة اختبار (ت) الجدولية، كما أن متوسط عينة البحث على بعد الشعور بالامتنان بلغت (٤١,٦٥٣)، وهي قيمة أقل من المتوسط الفرضي للبعد، مما يدل على تمتع عينة البحث بمستويات منخفضة من الشعور بالامتنان.

- **تفسير نتائج التساؤل الأول**:

يتفق وجود مستوى مرتفع من الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين مع دراسة (تشوبيك وآخرون، ٢٠١٧) التي بينت نتائجها أن تجربة الامتنان كانت أعظم عند كبار السن مقارنة بالامتنان عند متوسطي العمر والشباب، كذلك دراسة (بابادوبو وآخرون، ٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود الامتنان لدى كبار السن والذي بدوره عمل على تعزيز الرفاهية الشخصية والصحة العقلية لديهم.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (راوات وجي، ٢٠١٨) التي ذكرت وجود مستوى منخفض من الامتنان لدى المسنين مقارنة بمن هم أصغر سناً من البالغين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما حصل عليه المسن في مراحل حياته المختلفة من خدمات، في الجانب الاقتصادي، والاجتماعي، والصحي، مما يجعله يشعر بمستوى مرتفع من الامتنان تبعاً لمستوى هذه الخدمات، وهذا يتفق مع ما ذكره محمد (٢٠١٤) بأن الامتنان تقييم معرفي وجداني إيجابي، يقوم به الفرد تجاه ما يمنح له أو يقدم إليه من خدمات، في ضوء ما يدركه الفرد من تقدير لهذه الخدمات، والفوائد التي يحصل عليها، مما يؤدي إلى استعداده للتصرف بإيجابية والشكر للمحسنين ومحبة الغير.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة تبعاً لما يدركه كبار السن عن الفائدة التي يحصلون عليها من الآخرين والتي يرون بأنها تصل إلى مستوى ما لديهم من تصورات عما يجب أن يقدم لهم وهم في هذا السن، مما يجعلهم يشعرون بمستوى مرتفع من الامتنان، وهذا يتفق مع ما ذكرته (الفريح، ٢٠١٦) عن الامتنان بأنه

صفة ايجابية تجعل الفرد يدرك قيمة المنفعة التي حصل عليها، ويعترف بذلك في قرارة نفسه ويظهر ذلك الادراك على سلوكه وتعامله مع الآخرين ويعزز جوانب شخصيته الايجابية، كما أنه يعزز النقاط الايجابية في شخصيته سواءً أدرك الفرد مصدر المنفعة أو لم يدركها.

وترى الباحثة أن مستوى الامتنان المرتفع لدى كبار السن ربما يعود لطبيعة المجتمع السعودي والتزامه بالقيم الدينية والأخلاقية منها الامتنان تجاه الله عز وجل على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وكذلك الامتنان تجاه الآخرين ممن يقدم لهم خدمة أو فائدة.

- **التساؤل الثاني: وينص على "ما مستوى الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين؟"**

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، كما قامت بحساب متوسط درجات الاستمتاع بالحياة للعينة والانحراف المعياري ومتوسط الدرجات على المقياس المستخدم في الدراسة، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٥) مستوى الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين.

مقياس الاستمتاع بالحياة		متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار "ت" لعينة واحدة	مستوى الاستمتاع بالحياة
أبعاد	المكون المعرفي	٥١,٥٣٠	٦,٦٧٦	٤٠	١٩,٦٩١	مرتفع
	المكون الوجداني	٢٣,٩٤٦	٤,٤٧٧	٢٠	١٠,٠٤٨	مرتفع
	المكون السلوكي والاجتماعي	٧٥,٠٧٦	١٠,١٨١	٦٠	١٦,٨٨٥	مرتفع
درجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة		١٥٠,٥٥٣	١٩,٦٦٤	١٢٠	١٧,٧١٦	مرتفع

من خلال الجدول (١٥) يتضح أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة للدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة كانت (١٧,٧١٦) وهي أكبر من قيمة اختبار (ت) الجدولية والتي تبلغ (١,٩٦٢) عند درجات حرية (١٢٩)، كما أن متوسط درجات مقياس الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن السعوديين بلغ (١٥٠,٥٥٣)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس، مما يشير إلى مستوى مرتفع من الاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة، كما يتضح أن قيمة اختبار (ت) لأبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة (المكون المعرفي - المكون الوجداني - المكون السلوكي والاجتماعي) كانت (١٩,٦٩١ -١٠,٠٤٨ -١٦,٨٨٥) على التوالي، وهي أكبر من قيمة اختبار (ت) الجدولية، كما أن متوسط عينة البحث على جميع الابعاد بلغت (٥١,٥٣٠ - ٢٣,٩٤٦ - ٧٥,٠٧٦) على التوالي، وهي قيم أكبر من المتوسط الفرضي لكل بعد، وهذا يدل على تمتع عينة البحث بمستويات مرتفعة من المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون السلوكي والاجتماعي.

- **تفسير نتائج التساؤل الثاني:**

ويتفق وجود مستوى مرتفع من الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (كريم، ٢٠٠٧) والتي تشير

نتائجها أن كبار السن من عامة السكان يتمتعون بقدر عال من التفاؤل والنوعية الجيدة للحياة والشعور بالسعادة، كذلك دراسة (تسي وآخرون، ٢٠١٢) التي بينت نتائجها أن كبار السِن الصينيين يتمتعون بمستوى مرتفع من السعادة وأنهم أكثر سعادة، وأيضاً دراسة (وونغ، ٢٠١٩) التي ذكرت أن كبار السن يتحلون بالرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (جونكير وآخرون، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود انخفاض كبير في الرضا عن الحياة لدى المسنين الذين لديهم تدهور مستمر في الصحة، ودراسة (معيني وآخرون، ٢٠١٦) التي توصلت إلى مستوى متوسط من السعادة لدى المسنين، ودراسة (فيلاسكو وآخرون، ٢٠١٧) التي تقول بوجود مستوى محدود من السعادة لدى المسنين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى توفر مجموعة من العناصر الإيجابية في حياة هؤلاء المسنين أدت إلى شعورهم المرتفع بالاستمتاع في حياتهم وهي حسب ما ذكرها (عفانة، ٢٠١٨) في دراسته أن يعيش الفرد في ظروف طيبة تشعره بالأمن والطمأنينة، وأن يدرك الخبرات السارة التي تمتعه وتسره، وأن يحقق أهدافه في الحياة ويتغلب على الصعوبات التي تواجهه، وأن تكون طموحاته في مستوى قدراته وامكانياته حتى لا يتعرض للإحباط كثيرا، وأن ينجح فيما يعمله حتى يشعر بالكفاءة والجدارة وتقدير الذات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من ارتفاع مستوى الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن بأن لديهم قناعة بما لديهم من إمكانيات صحية ونفسية واجتماعية ومادية وترفيهيه وبما يقدم إليهم من البيئة التي تحيط بهم، فيرون المستقبل بأمل واستبشار ومن ثم يشعرون أكثر بالرضا والاستمتاع بحياتهم وهذا يتفق مع ما ذكره (عبدالعال ومظلوم، ٢٠١٣) بأن الاستمتاع بالحياة هو حكم تقييمي يصدره الفرد عن مدى جودة الحياة التي يحياها والذي يعتمد على مدى تقبل الفرد لذاته وللحياة التي يحياها بصورة تعكس حالة نفسية إيجابية فاعلة وناضجة ومتوهجة لهذا الاستمتاع بالحياة على نحو مبهج وإيجابي يعبر عنه الفرد بمشاعر البهجة والاستمتاع، والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به.

وترى الباحثة أن المستوى المرتفع من الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن ربما يعود إلى المكانة الاجتماعية التي يجدها كبار السن من المحيطين بهم والتي تجعل لهم دور مهم وفعال في مجتمعهم، وتجعلهم أكثر التزاما تجاه أنفسهم وأهدافهم وقيمهم والآخرين من حولهم، ويمتلكون القدرة على التحكم في الأحداث والتصدي لها.

- **ثانياً: فروض الدراسة:**
- **عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:**

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كلا من الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة، وكانت نتائج التحقق كما يلي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين كلاً من الامتنان والاستمتاع بالحياة وأبعاده ودلالتها لدى عينة الدراسة (ن= ١٣٠)

		أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة			الدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة
		المكون المعرفي	المكون الوجداني	المكون السلوكي والاجتماعي	
أبعاد مقياس الامتنان	الشعور بالامتنان	٠,١٩٠*	٠,١٤١	٠,١٤٤	٠,١٧١*
	تقدير المتع البسيطة	٠,٤٩٦**	٠,٤٢٠**	٠,٤٥٩**	٠,٤٩٢**
	تقدير الآخرين	٠,٣٤٧**	٠,٢٨٢**	٠,٣٣٥**	٠,٣٥٥**
الدرجة الكلية لمقياس الامتنان		٠,٥٦١**	٠,٤٧٢**	٠,٥٢٠**	٠,٥٦٧**

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥

نلاحظ من الجدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين كلا من الدرجة الكلية على مقياس الامتنان ومتوسط مقياس الاستمتاع بالحياة، حيث كان معامل الارتباط بين المتغيرين (ر= ٠,٥٦٧)، في حين تراوحت معاملات ارتباط أبعاد مقياس الامتنان مع الدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة بين (٠,١٧١ - ٠,٤٩٢)، حيث كان بعد الشعور بالامتنان كأحد أبعاد مقياس الامتنان أقل الأبعاد ارتباطا بالدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,١٧١)، في حين كان بعد تقدير المتع البسيطة كأحد أبعاد مقياس الامتنان أكثر الابعاد ارتباطا بالدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٤٩٢)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة والدرجة الكلية لمقياس الامتنان بين (٠,٤٧٢ -٠,٥٦١). حيث كان بعدٍ المكون الوجداني كأحد أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة أقل الابعاد ارتباطا بالدرجة الكلية لمقياس الامتنان، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٤٧٢)، في حين كان بعد المكون المعرفي كأحد ابعاد مقياس الاستمتاع بالحياة أكثر الابعاد ارتباطا بالدرجة الكلية لمقياس الامتنان، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٦١).

كما يتضح وجود علاقات دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين بعدي تقدير المتع البسيطة وتقدير الآخرين كأبعاد لمقياس الامتنان وبين جميع أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة (المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي والاجتماعي)، حيث تراوحت هذه العلاقات بين (٠,٢٨٢ -٠,٤٩٦)، كما توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الشعور بالامتنان كأحد أبعاد مقياس الامتنان، وبعد المكون المعرفي كأحد أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة، حيث كان معامل الارتباط (ر=٠,١٩٠)، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الشعور بالامتنان وبعدي المكون الوجداني والمكون السلوكي والاجتماعي كأبعاد لمقياس الاستمتاع بالحياة.

• **تفسير نتائج الفرض الأول**:

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (محمد، ٢٠١٣) والتي تشير إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين الامتنان والسعادة، كذلك دراسة (ميلز وآخرون، ٢٠١٥) التي تؤكد على ارتباط الامتنان بالرفاه الروحي ايجابيا من خلال حصول المسنين الممتنين على نوم أفضل ومزاج مكتئب أقل واعياء أقل وكفاءة ذاتية أعلى، وأيضا دراسة (ممتاز ورفيق، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي كبير بين الامتنان الديني والرضا عن الحياة، ودراسة (بابادوبولو وآخرون، ٢٠١٧) التي استنتجت وجود علاقة إيجابية بين الامتنان والرضا عن التقاعد، كذلك دراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) التي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين الامتنان ومجالات محدده من الرضا عن الحياة، وتؤكد دراسة (فرينكينق وآخرون، ٢٠١٩) على وجود علاقة سلبية بين الامتنان والشعور بالوحدة، كذلك دراسة (بورداد وآخرون، ٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الامتنان وقلق الموت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً لنظرية العزو لواينر (١٩٨٩) التي ترى أن الأشخاص الذين لديهم نزعة ممتنة يميلون إلى عزو النتائج الإيجابية إلى أسباب خارجية، ويكونون أقل احتمالاً أن يعزو نجاحاتهم وحظهم الحسن إلى جهودهم الذاتية أو خصائصهم الشخصية الإيجابية، ولكن حقيقة أن الأفراد الممتنين يميلون إلى الاعتراف بإحسان الآخرين في نتائجهم الإيجابية لا يعني أنهم يقللون من جهودهم السببية، ولكن ما قد يميز هؤلاء الأفراد هو القدرة على تحديد عزوهم ليشمل مدى واسع من أسباب النجاح والحظ الحسن ليشمل الأشخاص والعوامل الخارجية التي ساهمت بالفعل في رفاهيتهم ونجاحهم وسعادتهم؛ مما يجعل لديهم ميلاً لتقدير الفوائد المتصورة أو الجوانب الإيجابية في حياتهم، والاستجابة الإيجابية في المحن مما يزيد من استمتاعهم بحياتهم (مصطفى، ٢٠١٨: ٦٦٥).

كما يمكننا أن نقول بأن وجود الامتنان في حياة الفرد يسبب وفره وزيادة في كل جوانب حياته بشكل إيجابي، مما يساعده على الاستمتاع بحياته وتحمل مسؤولياتها وتجاوز الصعاب فيها والرضا عنها، وهذا ما ذكرته بايرن (٢٠١٨) في أهمية الامتنان بأنه علاج العلاقات الصعبة أو المحطمة، ونقص الصحة أو المال أو الشقاء، وأن الامتنان يزيل الخوف والقلق والحزن والاحباط، ويجلب السعادة والوضوح والصبر والطيبة والتعاطف والتفهم وراحة البال.

وترى الباحثة أن الامتنان يزيد من الآثار الإيجابية في حياة الفرد على مستوى المشاعر والأفكار والسلوك، فالفرد عندما يمارس سلوك الامتنان تجاه الله على نعمه التي لا تعد ولا تحصى وتجاه الآخرين، يشعر بالرضا الداخلي وتقدير الحياة واستشعار أبسط أنواع المتع المتاحة فيها، والذي بدوره يؤثر على أفكاره وسلوكه بشكل إيجابي، فيضع تصورات إيجابية للبيئة من حوله، كما يمنحه القوة للاستمرار، والقدرة على الانتاج، وتخطي العقبات، ووضع الأهداف وتحقيقها، مما يجعله فرد مستمتع بحياته.

• **عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها**:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقا للجنس (ذكر – أنثى)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين المتوسطات والكشف عن الفروق في الامتنان لدى عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٧) اختبار (ت) للكشف عن الفروق في الامتنان وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الامتنان	ذكر	٥٩	١٢١,٦٤٤١	٧,٣٧٤٤	٠,٣٠٩	١٢٨	٠,٧٥٨
	أنثى	٧١	١٢٢,٠٩٨٦	٩,١١٣٨			

من خلال الجدول (١٧) يتضح أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٠,٣٠٩) عندٍ قيمة دلالة أكبر من ٠,٠٥، مما يدل على عدم وجود فروق في الامتنان وفقا لمتغير الجنس.

• **تفسير نتائج الفرض الثاني**:

اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد، ٢٠١٣) التي وجدت فروق بين الجنسين من المسنين في الإمتنان لصالح الاناث، ودراسة (كراوس، ٢٠١٦) التي تشير إلى أن النساء الأكبر سنا يشعرن بالامتنان تجاه الله أكثر من الرجال الأكبر سنا، كذلك دراسة (راوات وجي،٢٠١٨) التي تقول بأن النساء سجلن درجات عالية في الامتنان مقارنة بالذكور.

تفسر هذه النتيجة من عدم جوهرية الفروق بين الجنسين في الامتنان في ضوء ما ذكره ماكلو وآخرون (٢٠٠١) في نظريتهم التي تشير إلى الأخلاق ودورها في الامتنان، والدوافع الأخلاقية لدى الفرد، وأن للأخلاق دورا إيجابيا في السلوك الاجتماعي الايجابي والامتنان تجاه الآخرين، والذي يلعب دورا مهما في علاقة الفرد مع الآخرين.

فالذكور والاناث يميلون إلى التعبير عن الامتنان بالدرجة نفسها، وذلك بسبب وجود دوافع أخلاقية متماثلة لديهم، ووعيهم بمصادر الخير في حياتهم، ورغبتهم في تطوير صلاتهم الاجتماعية مع الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى حياة سعيدة وممتعة وذات معنى.

كما يمكن القول بأن عدم جوهرية الفروق في الامتنان بين الجنسين عائد إلى خصائصهم المشتركة التي يتميزون بها على حد سواء كأفراد ممتنين وذلك وفقا لما تذكره صهوان (٢٠١٨) في دراستها بأن الأفراد الممتنين أكثر رضا عن الأصدقاء، والأسرة، والمجتمع، ولديهم ميل إلى مساعدة الآخرين، ولديهم انخفاض في الاهتمام بالأشياء المادية، وعدم الحكم على النجاح في ضوء ما يمتلكه الفرد من ممتلكات مادية، كما أنهم أكثر تمسكا بالنواحي الدينية، مع زيادة الاندماج في

السلوكيات التي تهدف إلى إفادة الآخرين، وتجنب السلوكيات الهدامة، وتقدير الأشياء البسيطة في الحياة اليومية، وتقدير إسهام الآخرين في سعادتهم، وتقدير نعم الله عز وجل.

وترى الباحثة أن عدم جوهرية الفروق في الامتنان بين الجنسين من المسنين ربما يعود إلى التربية الدينية التي تلقاها كل من الذكور والاناث على حد سواء، وحثهم من قبل ذويهم على التأمل والتدبر في نعم الله وشكره عليها، كذلك حثهم على شكر الآخرين على ما يقدمونه لهم من معروف وأن يردوا لهم معروفهم وإحسانهم إليهم ولو بعد حين.

- **عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها**:

ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للمستوى التعليمي (جامعي – ثانوي فأقل – أمي)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الامتنان لدى عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) اختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الامتنان وفقاً للمستوى التعليمي لدى عينة الدراسة (ن=١٣٠)

المستوى التعليمي	التكرارات	متوسط الرتب	درجة الحرية	اختبار كروسكال- واليس	مستوى الدلالة
أمي	١٤	٦٥,١٤	٢	١,٢٦٨	٠,٥٣٠
ثانوي فأقل	٤٣	٦٠,٤٢			
جامعي	٧٣	٦٨,٥٦			
المجموع	١٣٠				

من خلال الجدول (١٨) يتضح أن قيمة اختبار (كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H) بلغت (١,٢٦٨) عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الامتنان وفقاً للمستوى التعليمي لدى عينة من كبار السن السعوديين.

- **تفسير نتائج الفرض الثالث**:

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) التي وجدت فروق في الامتنان تبعاً للمستوى التعليمي فذكرت أن متوسطي التعليم من حملة شهادة الثانوية العامة كانوا أقل امتناناً، كذلك دراسة (راوات وجي، ٢٠١٨) التي ذكرت أن المسنين الجامعيين الذين أكملوا تعليمهم أعلى امتنان مقارنة بغير الجامعيين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كبار السن يمارسون الامتنان دون الحاجة إلى مستويات تعليمية مرتفعة ولكنهم يريدون التصرف بطريقة مرغوبة دينياً ومقبولة اجتماعياً تجاه من قدم لهم خدمة أو معروف وذلك استناداً إلى ما ذكرته نظرية فريدريكسون التي تقول بأن الانفعالات الإيجابية كالفرح والفخر

والقناعة والحب توسع من منظومة الأفكار والأفعال التي يخبرها الشخص، والتي بدورها تقوي موارد الفرد البدنية والاجتماعية والذهنية. ولأن الامتنان يعد انفعالا إيجابيًا، فخبرة الامتنان كاستجابة لتلقي فائدة أو هبة يمكن أن تخلق الرغبة في أن يتصرف الفرد بطريقة اجتماعية لائقة تجاه المحسن أو تجاه الآخرين، وبالتالي فالانفعالات الممتنة لديها احتمال توسيع نمط التفكير بالفعل لدى الفرد حيث تقوده إلى التفكير في الطريقة التي يمكن بها أن يفيد الآخرين.

وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة من عدم جوهرية الفروق في الامتنان لدى الأفراد من كبار السن تبعا للمستوى التعليمي، ربما تعود إلى التجارب والنتائج الإيجابية التي مر بها كبار السن الممتنون وجعلت لديهم ميلا ورغبة في تقديم الامتنان للآخرين وأصبح من خبراتهم الإيجابية التي يمارسونها بشكل دائم بعيدا عن خلفيتهم العلمية وشعورهم بالفائدة العائدة عليهم من الامتنان الذي يقدمونه.

- **عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها**:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقا للحالة الصحية (حالة صحية جيدة – أصيب بالأمراض حديثا – أمراض مزمنة – أمراض وراثية)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الامتنان لدى عينة الدراسة وفقا للحالة الصحية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) اختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الامتنان وفقاً للحالة الصحية لدى عينة الدراسة (ن=١٣٠)

الحالة الصحية	التكرارات	متوسط الرتب	درجة الحرية	اختبار كروسكال- واليس	مستوى الدلالة
الحالة الصحية جيدة	٧٤	٧٠,٤٥	٣	٣,٠٢٨	٠,٣٨٧
أصيب بالأمراض حديثا	١٨	٥٧,٥٠			
أمراض مزمنة	٦	٦١,٦٧			
أمراض وراثية	٣٢	٥٩,٢٨			
المجموع	١٣٠				

من خلال الجدول (١٩) يتضح أن قيمة اختبار (كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H) بلغت (٣,٠٢٨) عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الامتنان وفقا للحالة الصحية لدى عينة من كبار السن السعوديين.

- **تفسير نتائج الفرض الرابع**:

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (روبوستيلي وويسمان، ٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم ارتباط مستوى الامتنان بالصحة.

وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (ميلز وآخرون، ٢٠١٥) التي وجدت أن الامتنان ارتبط مع نوم أفضل واعياء أقل وكفاءة ذاتية أفضل للحفاظ على

وظائف القلب ومستوى منخفض من التهابات المؤشرات الحيوية، كذلك دراسة (كراوس، ٢٠١٦) التي ذكرت أن كبار السن الذين يشعرون بامتنان أكثر لله انخفضت آثار التوتر على صحتهم، ودراسة (ويلز وآخرون، ٢٠١٨) التي أظهرت أن الامتنان سبب في تحسن صحة كبار السن الجسدية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هؤلاء المسنين باختلاف حالاتهم الصحية يشعرون بالامتنان في السراء والضراء في الصحة والمرض، ويستشعرون النعم الموجودة لديهم سواءً كانت صغيرة أو كبيرة، دون تأثير لحالتهم الصحية على مستوى امتنانهم، فهم أفراد ممتنون رغم ما يعانونه من أمراض، وهذا يتفق مع ما ذكرته صهوان (٢٠١٨) في دراستها بأن الشخص الممتن يتميز بتقدير أهمية المرور بخبرة الامتنان والتعبير عنها، وتقدير الحالة الإيجابية مع الشعور بالوفرة وعدم الحرمان، وتقدير إسهامات الآخرين في جودة الحياة النفسية، وتحقيق الرفاهية وعزو مصدر المنفعة إلى الآخرين، وتقدير أبسط أنواع السعادة والسرور والميل إلى تقدير المتع البسيطة المتاحة في الحياة، والميل إلى الرضا عن الحياة، والتركيز على النواحي الإيجابية من البيئة الاجتماعية، وتقدير الحياة بشكل إيجابي، واعتبارها هدايا من الله عز وجل.

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة تبعاً لشعور هؤلاء المسنين بأثر ممارسة الامتنان على تحسن صحتهم الجسدية والنفسية وقدرتهم على السيطرة على أعراض أمراضهم والتأقلم والتعايش معها لأن في حياتهم نعم أخرى تستحق الشكر وهذا يتفق مع ما ذكره إيمونز وميشرا (٢٠١٠) بأن الدراسات والتدخلات العلاجية للامتنان أثبتت أنه يحد من الشكاوى الجسدية ويزيد مدة النوم والكفاءة في العمل ويعزز الناحية الصحية وتشير البحوث التجريبية أن ممارسة الامتنان والتقدير يسبب في زيادة السيطرة على عضلة القلب ويخفض مستوى ضغط الدم الانقباضي فضلاً على أنه يحسن الصحة البدنية وأن التقدير يزيد من النشاط السمبتاوي الذي يعتقد أنه مفيد في السيطرة على التوتر وارتفاع ضغط الدم لذا ربما يكون هناك بعض الفوائد الفسيولوجية المباشرة لعاطفة الامتنان وهذا ما اثبتته الدراسات بوجود صلة بين المشاعر الايجابية وزيادة الكفاءة الفسيولوجية وتحسين الصحة.

وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة ربما يعود إلى الرضا عند كبار السن باختلاف حالاتهم الصحية، رضاهم عن حالتهم وحياتهم وعما يقدم لهم، بالتالي يقدمون الشكر والامتنان لله سبحانه وتعالى وللآخرين، فيشعرون بقوة داخلية تجعلهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم أيضاً، فهم قادرون على العطاء مثلما يأخذون، مما يجعلهم يخبرون مشاعر إيجابية ويتجنبون المشاعر السلبية، والذي بدوره يزيد من رضاهم عن حياتهم.

• **عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها**:

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقا للجنس (ذكر – أنثى)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين المتوسطات والكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة في ضوء متغير الجنس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٠) اختبار (ت) للكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالحياة	ذكر	٥٩	١٥١,٢٢٠٣	١٦,٥٠٩٢	٠,٣٥١	١٢٨	٠,٧٢٦
	أنثى	٧١	١٥٠,٠٠٠	٢٢,٠٤٧٣			

من خلال الجدول (٢٠) يتضح أن قيمة اختبار (ت) بلغت (٠,٣٥١) عند قيمة دلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الاستمتاع بالحياة وفقا لمتغير الجنس.

• **تفسير نتائج الفرض الخامس**:

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد، ٢٠١٦) التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالسعادة وفقا لمتغير النوع (ذكر - أنثى)، كذلك دراسة (معيني وآخرون، ٢٠١٦) التي ذكرت أنه لم يكن هناك اختلاف بين حالات السعادة لدى النساء والرجال المسنين، وأيضا دراسة (كومار وديكست، ٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود أي اختلافات إحصائية هامة في درجات السعادة بين الجنسين من المسنين.

كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (القطان وآخرون، ٢٠١٠) التي استنتجت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث من المسنين المقيمين بين ذويهم في جودة الحياة لصالح المسنين الذكور، وكذلك دراسة (عنو، ٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق في الصحة النفسية بين الذكور والاناث من المسنين لصالح الاناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى تقبل كبار السن من الجنسين لحياتهم ورضاهم عنها وقدرتهم على مواصلة العطاء وتحمل المسؤولية وتجاوز المشكلات وهذا يتفق مع ما ذكره راثيل (٢٠٠٥) عن الاستمتاع بالحياة بأنه من العمليات الاجتماعية التي تتضمن تنمية الوعي بالواقع الحياتي المعاش قبولاً وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل بواقعية وفاعلية مع مشكلات الوضع الراهن وتبني أهداف حياتية مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة يتبناها بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحا مع ذاته والآخرين من حوله وقبوله للآخر بأفكاره وآرائه حتى لو كانت مخالفة تماماً لآرائه وأفكاره هو (عبدالعال ومظلوم، ٢٠١٣: ٨٠).

وترى الباحثة أن سبب عدم جوهرية الفروق بين الجنسين في الاستمتاع بالحياة ربما يرجع إلى أن كبار السن من الذكور والاناث لديهم القدرة على التحكم في حياتهم والتكيف مع ظروف الحياة، كما أنهم أكثر رضا عن حياتهم وأكثر إيجابية، مما يقلل من القلق والتوتر لديهم ويجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات، بالتالي أكثر قدرة على الاستمتاع بالحياة.

- **عرض نتيجة الفرض السادس ومناقشتها**:

ينص الفرض السادس على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقاً للمستوى التعليمي (جامعي – ثانوي فأقل – أمي)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢١) اختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة وفقاً للمستوى التعليمي لدى عينة الدراسة (ن=١٣٠)

المستوى التعليمي	التكرارات	متوسط الرتب	درجة الحرية	اختبار كروسكال- واليس	مستوى الدلالة
امي	١٤	٦٢,٢٩	٢	٢,٢٠٤	٠,٣٣٢
ثانوي فاقل	٤٣	٥٩,٣٠			
جامعي	٧٣	٦٩,٧٧			
المجموع	١٣٠				

من خلال الجدول (٢١) يتضح أن قيمة اختبار (كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H) بلغت (٢,٢٠٤) عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الاستمتاع بالحياة وفقاً للمستوى التعليمي لدى عينة من كبار السن السعوديين.

- **تفسير نتائج الفرض السادس**:

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (كانكوفيز وآخرون، ٢٠١٦) التي تشير إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة وفقاً للمستوى التعليمي.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (القطان وآخرون، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في جودة الحياة وفقاً للمستوى التعليمي بين الجامعيين والأميين لصالح الجامعيين وبين الجامعيين ومتوسطي التعليم لصالح الجامعيين.

ويمكن تفسر هذه النتيجة استناداً إلى ما ذكره فينهوفن (١٩٩٦) أن من محددات الاستمتاع بالحياة الوظيفة الاجتماعية للفرد داخل المجتمع وهو ما يعرف بسلوك الدور الناتج عن الوضع أو المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، والتي تعكس درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في جميع النواحي النفسية والمعرفية والإبداعية والثقافية،

وكذلك حل المشكلات وتعلم أساليب التوافق والتكيف، وتبنى منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية.

وترى الباحثة أن عدم جوهرية الفروق في الاستمتاع بالحياة وفقاً للمستوى التعليمي ربما هو عائد إلى خبرة التنشئة الاجتماعية التي جعلت كبار السن واثقين من أنفسهم، قادرين على تحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة، فتكون لديهم قدرة أكبر على تحمل صعوبات الحياة، ومواجهة مشكلاتها بكفاءة، بعيدا عن مستوى التعليم الذي تلقاه هؤلاء المسنين.

- **عرض نتيجة الفرض السابع ومناقشتها**:

ينص الفرض السابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين وفقا للحالة الصحية (حالة صحية جيدة – أصيب بالأمراض حديثا – أمراض مزمنة – أمراض وراثية)".

وللتحقق من نتائج الفرض استخدمت الباحثة اختبار كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة لدى عينة الدراسة وفقاً للحالة الصحية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٢) اختبار كروسكال- واليس Kruskal-Wallis H للكشف عن الفروق في الاستمتاع بالحياة وفقاً للحالة الصحية لدى عينة البحث (ن=١٣٠)

الحالة الصحية	التكرارات	متوسط الرتب	درجة الحرية	اختبار كروسكال- واليس	مستوى الدلالة
الحالة الصحية جيدة	٧٤	٦٨,٥٦	٣	٧,٤٥٥	٠,٠٥٩
أصيب بالأمراض حديثا	١٨	٥٩,٠٨			
أمراض مزمنة	٦	٩٧,٧٥			
أمراض وراثية	٣٢	٥٥,٩٨			
المجموع	١٣٠				

من خلال الجدول (٢٢) يتضح أن قيمة اختبار (كروسكال - واليس Kruskal-Wallis H) بلغت (٧,٤٥٥) عند مستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق في الاستمتاع بالحياة وفقا للحالة الصحية لدى عينة من كبار السن السعوديين.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (شتنهاغن وآخرون، ٢٠١٤) من وجود فروق في جودة الحياة والرضا عن الحياة وفقا للحالة الصحية وانخفاضها لدى المسنين الذين تعرضوا للتعثر والسقوط مقارنة بمن لم يسقطوا، كذلك دراسة (كانكوفيز وآخرون، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن المسنين الذين يعانون من أمراض لديهم انخفاض في جودة الحياة وأن المرض عامل ذو صلة بجودة الحياة، ودراسة (جونكير وآخرون، ٢٠٠٩) التي ذكرت في نتائجها ارتباط التدهور المستمر في

الصحة بالرضا عن الحياة وبالتالي بالرفاهية مما يجعل الحالة الصحية متغير مؤثر في الرضا عن الحياة والرفاهية لدى المسنين.

وتفسر هذه النتيجة بأن سبب عدم جوهرية الفروق في الاستمتاع بالحياة هو عزم كبار السن ورغبتهم القوية على تحقيق الاستمتاع في حياتهم رغم ما لديهم من أمراض والذي يتفق مع ذكره زيمرمان في أحد مبادئ نظريته (دعونا نستمتع فقط، ٢٠٠٧) والذي يدعونا إلى أن نستمتع بحياتنا فقط، وهذا المبدأ يؤكد على حتمية الاستمتاع بالحياة؛ حيث إنه لا يوجد اختيار آخر، ويرى أنه يجب على الفرد أن يدرك أن كل رغبة تظهر لديه إنما هي محصلة هذا العزم الأكيد، والرغبة الأكيدة للاستمتاع بالحياة؛ ولهذا فإن على الفرد أن يردد وفق هذا المبدأ من النظرية تلك المقولة التي ترى أن الفرد يمكنه أن يحقق الاستمتاع الأمثل بإنجاز ما هو مطلوب منه وليس بترك ذلك، أو العزوف عن أداء ما هو مُكلف به.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية النشاط لهارفست (١٩٦٣) والتي تؤكد على الفوائد الإيجابية لإستمرار الفرد المسن في إرتباطه بالعالم والتوصل إلى أدوار بديلة لتلك الأدوار التي فقدت بسبب الكبر، وترى أنه يجب على الفرد أن يجد بديلا لهذه الأهداف الشخصية وأن ينمي اهتماماته ويواصل نشاطاته المناسبة بما يساعد على رفع روحه المعنوية، فكلما إستطاع المجتمع توفير ضمانات للحفاظ على مستوى النشاط للمسن زادت ضمانات الدور الإيجابي له وبقاء المفهوم الإيجابي للذات لديه (أبوزغيلة، ٢٠١٥: ٣٠).

ونتيجة لذلك يمكننا القول بأن المسنين قادرين على أخذ أدوار بديله عن أدوارهم التي فقدوها بسبب التقدم في العمر، وإيجاد أهداف شخصية جديدة، وتنمية اهتماماتهم ومواصلة نشاطهم، والاستمرار في أداء أدوارهم الايجابية مما يجعلهم مستمتعين أكثر بحياتهم.

وترى الباحثة أن عدم جوهرية الفروق في الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن ربما يرجع إلى أنهم متقبلين لما لديهم من مرض ومتعايشين معه، وقادرين على التكيف مع وجوده، ومواصلة حياتهم وتحمل مسؤولياتهم، وتجاوز الصعاب والمحن وتحقيق المتعة في حياتهم.

- **عرض نتيجة الفرض الثامن ومناقشتها**:

ينص الفرض الثامن على أنه: " توجد قيمة تنبؤية دالة للامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة لدى عينة من كبار السن السعوديين".

للتحقق من صحة الفرض المتعلق بتحديد إمكانية التنبؤ بدرجات الاستمتاع بالحياة من خلال الامتنان لدى عينة من كبار السن السعوديين، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط، وتوضح الجداول التالية نتائج التحقق من صحة الفرض.

جدول (٢٣) تحليل التباين لانحدار الامتنان بالاستمتاع بالحياة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الامتنان	الانحدار	٢٨٧٣,٧١٢	١	٢٨٧٣,٧١٢	٦٠,٧١١	٠,٠٠٠
	البواقي	٦٠٥٨,٨٧١	١٢٨	٤٧,٣٣٤		
	المجموع	٨٩٣٢,٤٩٢	١٢٥			

يوضح الجدول (٢٣) وجود تأثير دال إحصائيا لكل من الدرجة الكلية للامتنان على الاستمتاع بالحياة، حيث كانت قيمة ف (٦٠,٧١١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على إمكانية التنبؤ بالاستمتاع بالحياة من خلال نموذج الانحدار للامتنان.

جدول (٢٤) نتائج الانحدار البسيط للامتنان في التنبؤ بالاستمتاع بالحياة

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	بيتا	اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالحياة	الثابت	٠,٥٦٧	٠,٣١٦	٨٥,٧٥٦	١٨,٣٣٦	٠,٠٠٠
	الامتنان			٠,٢٤٠	٧,٧٩٢	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة معامل الارتباط بلغت (ر= ٠,٥٦٧) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات النموذج، كما يتضح أن نسبة إسهام نموذج الانحدار للامتنان في الاستمتاع بالحياة بلغت (٠,٣١٦ ٪)، حيث كانت قيمة اختبار (ت) للامتنان (٧,٧٩٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على إمكانية التنبؤ بالاستمتاع بالحياة من خلال الامتنان.

كما يوضح الجدول أن قيمة معامل بيتا لثبات النموذج كانت (٨٥,٧٥٦)، وقيمة اختبار (ت) لثابت الاستمتاع بالحياة (١٨,٣٣٦)، مما يدل على أنه بزيادةٍ درجة واحدة على مقياس الامتنان، فانه يمكن التنبؤ بالاستمتاع بالحياة وفقا لمعادلة الانحدار التالية:

الاستمتاع بالحياة = ٨٥,٧٥٦+ (٠,٢٤٠× الامتنان)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ممتاز ورفيق، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن الامتنان الديني منبئ مهم بالرضا عن الحياة لدى كبار السن، ودراسة (بيكين وآخرون، ٢٠١٨) التي ذكرت أن الامتنان مؤشر هام على الرفاه الشخصي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من تنبؤ الامتنان بالاستمتاع بالحياة وفقاً لما ذكره صهوان (٢٠١٨) عن الامتنان بأنه يسهم في بناء الثقة في العلاقات الاجتماعية، ويحافظ على مصادر المساندة الاجتماعية، ويعززها، ويُعزز الامتنان أيضا حالات الشعور بالسرور أكثر من كونه يقلل الانفعالات السلبية، ويرتبط بالتدين والروحانيات، ويفيد في كف السلوكيات التخريبية المتبادلة، والامتنان كاتجاه يكمن خلف الأداء الوظيفي الناجح للفرد عبر دورة الحياة. وبالإضافة إلى الفوائد النفسية والاجتماعية للامتنان، هناك أدلة علمية متنامية تشير إلى أن الامتنان

والحالات الوجدانية المرتبطة به يمكن أن يؤثر على الوظائف الفسيولوجية والصحة الجسمية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة استناداً إلى أهمية الامتنان في حياتنا، وأن الاستمتاع الذي يشعر به الفرد يعود إلى ارتفاع درجة امتنانه، وأن ممارسة هذا السلوك الإيجابي ولو بشكل بسيط يؤثر على حياة الفرد وعلى جودة حياته ويزيد من رضاه عنها، مما يجعله فرداً مستمتعاً بحياته.

- **توصيات الدراسة**:

أوضحت الدراسة الأثر الإيجابي للامتنان كمتغير إيجابي على الاستمتاع بالحياة لدى كبار السن وهذا يدعو إلى:

- تصميم البرامج الارشادية من قبل القائمين على هذه البرامج لإبراز دور الامتنان وكذلك تنمية مفهوم الامتنان لدى جميع أفراد المجتمع، لمساعدتهم على تحقيق أكبر قدر من الرضا عن الحياة والاستمتاع بحياتهم.
- إعداد دورات من قبل المتخصصين والمرشدين النفسيين للإرشاد إلى أهمية الامتنان في تخفيف ضغوط الحياة وما يتبعها من قلق وتوتر لفئات المجتمع المختلفة من مراهقين وراشدين وكبار في السن.
- تصميم برامج إرشادية من قبل القائمين على هذه البرامج حول متطلبات الاستمتاع بالحياة لجميع أفراد المجتمع.
- إعداد البرامج والدورات الارشادية من قبل القائمين على تقديم الخدمات النفسية لإرشاد الوالدين إلى ضرورة إتباع أساليب للتنشئة تدعم مفهوم الامتنان لدى أبنائهم.
- التركيز على القيم الروحية لما لها من دور في تعزيز الامتنان لجميع أفراد المجتمع من خلال الوسائل التعليمية والتربوية والإعلامية.
- إجراء ندوات وورش عمل من قبل المتخصصين والمرشدين النفسيين حول الامتنان والاستمتاع بالحياة لجميع أفراد المجتمع وتشمل الجوانب الدينية لربطهم بخالقهم.

- **الدراسات المقترحة**:

- دراسة العلاقة بين الامتنان والاستمتاع بالحياة لدى فئات أخرى من المجتمع.
- دراسة علاقة الامتنان بمتغيرات أخرى إيجابية مثل: الصمود النفسي – الذكاء الروحي.
- دراسة علاقة الاستمتاع بالحياة بمتغيرات أخرى إيجابية مثل: التسامح – الأمل – التفاؤل.

- **قائمة المراجع**:

- **أولا: المراجع العربية**:

- أبو زغيلة، سلا نمر هويشل (٢٠١٥). *أسلوب الحياة لدى المسنين في دور الرعاية في منطقة بئر السبع وعلاقته بصحتهم النفسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- أمحمد، مسعودي (٢٠١٥). *الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران ٢، الجزائر.
- أندرسون، ماك وجالاجار، بي جيه (٢٠١٨). *تعلم الرقص في المطر- قوة الامتنان*. (ط١)، ترجمة: مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- بايرن، روندا (٢٠١٨). السحر. (ط١)، ترجمة: مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- حبيب، مصطفى مغاوري عبد الرحمن (٢٠١٤). *المناقشة الجماعية من خلال القصة الدينية وزيادة الشعور بالرضا عن الحياة لدى المسنين – دراسة تجريبية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية*، ٦(٣٦): ٢٣٠٣-٢٣٧٣.
- الربيع، فيصل خليل وعبابنه، كوكب يوسف (٢٠١٨). *الامتنان وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. دراسات - العلوم التربوية بعمادة البحث العلمي الجامعة الأردنية*، ٤٥: ٦٥٣-٦٧٢.
- زيدان، محمد عبدالحميد مرسي محمد (٢٠١٧). *دور الأنشطة الاجتماعية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة القلق لدى المسنين. مجلة الخدمة الاجتماعية بالجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، مصر، ١(٥٧): ٤١٩-٤٥٠.
- الشريف، خالد بن سعود (٢٠٠٩). *مستوى جودة الحياة لدى المسنين بمدينة مكة المكرمة*. المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة)، مج ٧، مصر: ٣٥٢٢-٣٤٣٦.
- الشعراوي، مروه فتحي عوض علي (٢٠١٤). *إعداد مقياس الشيخوخة الناجحة على عينة من المسنين المصريين. مجلة البحث العلمي في الآداب بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، جامعة عين شمس، مصر، ٣(١٥): ٢٥٧-٢٩٠.
- صهوان، إكرام حمزة السيد (٢٠١٨). *البناء العاملي لمقياس الامتنان GRAT لدى طلاب الجامعة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة، مصر، ٢٦(٣): ١٠٦-١٧٩.
- عبدالرحمن، محمد عبدالعزيز محمد (٢٠١٧). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التنظيم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ١(١٧٤): ١٠٢-١٤٥.
- عبدالعال، تحية محمد أحمد ومظلوم، مصطفى علي رمضان (٢٠١٣). *الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الايجابية: دراسة في علم النفس الايجابي. مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ٢٤(٩٣): ٧٩-١٦٣.
- عفانة، محمد جاسر زكي (٢٠١٨). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عنو، عزيزه (٢٠١٥). *التدين وعلاقته بالصحة النفسية وبالأحداث السارة والنظرة للحياة لدى المسنين مقارنة بالمسنات في البيئة الجزائرية. مجلة عالم التربية*، مصر، ١٦(٥٢): ١-٣٢.
- الفريح، أريج حمد (٢٠١٦). *الخصائص السيكومترية لمقياس الامتنان على عينة من معلمات التعليم العام بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القطان، سامية عباس والدماصي، هاجر إسماعيل مظلوم وجاب الله، مصطفى علي رمضان وعبد الخالق، منال (٢٠١٠). *جودة الحياة لدى عينة من المسنين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ٢١(٨٢): ٢٧٦-٣١٤.
- كريم، عادل شكري محمد (٢٠٠٧). *نوعية الحياة وعلاقتها ببعض المشاعر السلبية والايجابية: دراسة مقارنة على عينه من المسنين من الجنسين المقيمين وغير المقيمين في دار المسنين. مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية بكلية الآداب*، جامعة المنوفية، مصر، (١٣): ١٣١-١٨٠.

- محمد، رشا عصام الدين (٢٠١٣). *نوعية الحياة وعلاقتها بكل من: الامتنان، السعادة، التسامح – دراسة نمائية. مجلة السلوك البيئي*، ٢(١): ١١٢-١٦١.
- محمد، سارة الطيب عبدالحليم (٢٠١٦). *مستوى الشعور بالسعادة لدى المسنين وعلاقته بمستوى التدين الاسلامي: دراسة تطبيقية على الدور الايوائية بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.
- محمد، صبحيه أحمد عبدالقادر (٢٠١٩). *أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية بكلية التربية*، جامعة سوهاج، مصر، ٥٨: ٤٦١-٥٠٣.
- محمد، هاني سعيد حسن (٢٠١٤). *الاسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة دراسة في علم النفس الايجابي. مجلة دراسات نفسية*، ٢٤(٢): ١٤٣-١٨٤.
- محمود، إيمان عبدالوهاب (٢٠١٦). *الصبر والتسامح كمنبئات بالسعادة لدى المسنين. مجلة دراسات عربية*، مصر، ١٥(٤): ٥٠٣-٥٥٥.
- مصطفى، منال محمود محمد (٢٠١٨). *التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة التربية بكلية التربية*، جامعة الأزهر، مصر، ١(١٨٠): ٦٤٨-٧٠٨.
- الهيئة العامة للإحصاء. https://www.stats.gov.sa

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Beken, Lilian Jans & Lataster, Johan & Peels, Denise & Lechner, Lilian and Jacobs, Nele (2018). *Gratitude, Psychopathology and Subjective Well-Being: Results from a 7.5-Month Prospective General Population Study. Journal of Happiness Studies*, 19(6): 1673-1689.
- Cankovic, Sonja & Nikolic, Erzebet Ac & Jovanovic, Vesna Mijatovic & Kvrgic, Svetlana & Harhaji, Sanja and Radic, Ivana (2016). *Quality of life of elderly people living in a retirement home. Vojnosanit Pregl*, 73(1): 42-46.
- Chopik, William J. & Newton, Nicky J. &. Ryan, Lindsay H & Kashdan, Todd B. and Jarden, Aaron J. (2017). *Gratitude across the life span: Age differences and links to subjective well-being. The Journal of Positive Psychology*, DOI: 10.1080/17439760.2017.1414296.
- Emmons, R & Mishra, A (2010). *Why Gratitude Enhances Well-Being: What We Know, What We Need to Know. OUP uncorrected proof*: 248-262.
- Frinking, Esther & Jans-Beken, Lilian & Janssens, Mayke & Peeters, Sanne & Lataster, Johan & Jacobs, Nele and Reijnders, Jennifer (2019). *Gratitude and loneliness in adults over 40 years: examining the role of psychological flexibility and engaged living. Aging & Mental Health*, doi:10.1080/13607863.2019.1673309.
- Jonker, Angele A. G. C. &. Comijs, Hannie C & Knipscheer, Kees C. P. M. and Deeg, Dorly J. H. (2009). *The Role of Coping Resources on Change in Well-Being During Persistent Health Decline. Sage Journals*, 21(8).

- Killen, Alison & Macaskill, Ann (2015). *Using a Gratitude Intervention to Enhance Well-Being in Older Adults. J Happiness Stud*, 16:947–964.
- Krause, Neal (2016). *Gratitude Toward God، Stress, and Health in Late Life. Research on Aging*, 28(2): 163-183.
- Kumar, Arun & Dixit, Vidushi (2018). *Altruism, Happiness and Health among Elderly People. Indian Journal of Gerontology*, 31(4): 480–496.
- McCullough, M. & Kilpatrick, S. & Emmons, R. and Larson, D. (2001). *Is gratitude a moral affect? Psychological Bulletin*, 127: 249-266.
- Mills, Paul J. & Redwine, Laura & Wilson, Kathleen & Pung, Meredith A. & Chinh, Kelly & Greenberg, Barry H. & Lunde, Ottar & Maisel, Alan and Raisinghani, Ajit (2015). *The Role of Gratitude in Spiritual Well-Being in Asymptomatic Heart Failure Patients. Spirituality in Clinical Practice*, 2(1): 5-17.
- Moeini, Babak & Barati, Majid & Farhadian, Maryam & Babamiri, Mohammad and Ara, Milad Heydari (2016). *Happiness and Its Related Factors among the Elderly in Hamadan (Iran): A Cross Sectional Study. Avicenna J Neuro Psycho Physiology.*
- Mumtaz, Wajeeha & Rafique, Rafia (2016). *Low Levels of Functional Impairment and Religious Gratitude as Predictors of Life Satisfaction in Older Adults. Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 15(1): 45-59.
- Papadubulu,V & Lykidou,S & Moraitou,D and Papantoniou,G (2017). *The role of gratitude and forgiveness in retirement adjustment. Hellenic Journal of Psychology*, 14(2): 199-222.
- Poordad, Saba & Momeni, Khodamorad and Karami, Jahangir (2019). *Death Anxiety and Its Relationship with Social Support and Gratitude in Older Adults. Salmand: Iranian Journal of Ageing*, 14(1): 26-39.
- Ramırez, Encarnacion & Ortega, Ana Raquel & Chamorro, Alberto and Colmenero, Jose Marıa (2014). *A program of positive intervention in the elderly: memories, gratitude and forgiveness. Aging & Mental Health*, 18(4): 463–470.
- Rawat, Rohan & Jee, satya gopal (2018). *Gratitude and Resilience among Elderly and Young People. International Journal of Multidisciplinary*, 3(8): 259-262.
- Robustelli, Briana L & Whisman, Mark A (2018). *Gratitude and Life Satisfaction in the United States and Japan. J Happiness Stud*, 19:41–55.
- Stenhagen, Magnus & Ekstrom, Henrik & Nordell, Eva and Elmsta, Solve (2014). *Accidental falls, health-related quality of life and life*

satisfaction: A prospective study of the general elderly population. Gerontology and Geriatrics, 58 (1): 95-100.
- Salces-Cubero, Isabel Maria & Ramirez-Fernandez, Encarnacion and Ortega-Martinez, Ana Raquel (2018). *Strengths in older adults: differential effect of savoring, gratitude and optimism on well-being. Aging & Mental Health*, 22(9):1-8.
- Tse, Mimi MY & Wong, Alex MH and Wan, Vanessa TC (2012). *Happiness among community-dwelling older persons: Is it related to pain and loneliness?. J Pain Manage*, 5(2): 163-175.
- Veenhoven. R. & Bunting. B. & Saris, Willem E. and Scherpenzeel, Annette C. (1996). *A comparative Study of Satisfaction with Life in Europe. Eotvo University Predd.*
- Velasco, Maria de los Angeles Aguilera & Fernandez, Martin Acosta & Chavez, Sergio Adalberto Franco and Avelar, Ruben Soltero (2017). *Cultural Consensus About Happiness Among the Elderly. European Scientific Journal*, 13(20): 55.
- Wells. T & Albright. L & Keown. K & Tkatch. R & Duffy. M & Wu. L and Wicker. E (2018). *Expressive Writing: Improving Optimism, Purpose, and Resilience Writing and Gratitude. Innovation in Aging,* 2(1): 241.
- Wong, Florence Mei Fung (2019). *Life Satisfaction and Quality of Life Enjoyment among Retired People Aged 65 or Older. Open Journal of Social Sciences,* 7: 119-127.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية

إعداد :

أ / رشا بنت محمد بن مرضي الشهري.
حاصلة على ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي من قسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية

أ / رشا بنت محمد بن مرضي الشهري.
حاصلة على ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي من قسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف الدراسة الحاليةإلى قياس مستوى السعادة النفسيةعند طالبات جامعة الملك خالد، والتعرف على طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسعادة، وتحديد أكثر عوامل الشخصية (العصابية، والانبساطية، والوداعة، والتفاني، والانفتاح على الخبرة). التي تتنبأ بالسعادة النفسية، وكذلك الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السعادة النفسية من طالبات الجامعة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (٣٩٠) طالبة من كلية التربية بجامعة الملك خالد في أبها تتراوح أعمارهن بين (١٨ - ٢٨)عاماًبمتوسط عمري ٢٢,٠٧ وانحراف معياري قدره ١,٦٧٩ وقد طبقت الباحثة أدوات البحث التالية: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية صورة سعودية للإناث من إعداد الرويتع (٢٠٠٧) ومقياس السعادةالنفسية من إعداد الباحثة والذي تكونت صورته النهائية من ٤٥ بنداً. وبتحليل البيانات إحصائيا كشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من السعادة النفسية لدى طالبات الجامعة، وأن هناك علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين العصابية والسعادة النفسية، بينما توجد علاقة إرتباطية موجبه بين الانبساطية والتفاني والوداعة والانفتاح على الخبرة مع السعادة النفسية. كما ظهر من خلال تحليل الانحدار أن أكثر العوامل الخمسة للشخصية إسهاما في السعادة هي(التفاني ثم العصابية يليها الانبساطية). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العصابية بين مرتفعي ومنخفضي السعادةالنفسية لصالح منخفضي السعادة النفسية، بينما كانت الفروق في الانبساط، والتفاني،والوداعة، والانفتاح على الخبرة، لصالح مرتفعي السعادة النفسية. وقد تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات وفقا للإطار النظري، والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، السعادة النفسية، طالبات كلية التربية.

The Five Big Factors of Personality and their Relationship to Psychological Happiness Among Female Students of the College of Education

RashaBint Mohammed bin Murdi Al-Shehri

Abstract:

This research aims to measure the general level of Psychological happiness on the girls students of King Khalid University, and to identify the nature of the relationship between the big five factors of personality and happiness, and identify the most personal factors (neuroticism , extraversion, agreement, conscience vigilance, and accept experience).That Contribution to the total variation of happiness, and discover the differences between low and high happiness of university students in the five big personality factors. A random sample counted (390) girls students from the Faculty of Education at King Khalid University in Abha aged (18-28) has been selected, with an average age 22.0789 and a standard deviation of 1.67933. Hypotheses has been validated using the following tools: the big five factors scale of personality female Saudi picture prepared by Alroeta (2007), and a happiness

scale prepared by the researcher which consisted of 45 items. Analyzing the data, the results revealed high level of happiness among university students and that there is a reverse negative relationship between neuroticism factor and happiness, a counterproductive positive relationship between extraversion and vigilant conscience, agreement, and accept experience with happiness. As it appears by the regression analysis that the most contribution of the five big factors of personality to the happiness was (conscience vigilance then neuroticism then extraversion). When the differences between the average scores of high and low students was accounted, the factor: neuroticism in favor of the low. While the factors: extraversion, conscience vigilance, agreement and accept experience for the benefit of high happiness.

Keywords: Psychological Happiness, Big Five Personality Factors, Female Students of the College of Education.

• **مقدمة**:

موضوع الشخصية يعتبر من الفروع الهامة في علم النفس، وهو من أكثر الموضوعات التي لاقت اهتمام الباحثينوالمتخصصين في علم النفس. ونجدُ ذلك واضحا في كثرة المؤلفات والمقالات التي تدور حول ماهية الشخصية،وتكوينها، والتعرف على أنماطها وأبعادها .ولقد كانت البدايات الأولى لتفسير الشخصية في ضوء الأنماط والأمزجة في القرن الخامس قبل الميلاد، ولكن هذا التفسير قوبل بالرفض والانتقاد. ونتيجة لهذا الرفض ظهرت نظريات عديدة تحاول أن تفسر الشخصية مثل: النظريات (الانسانية،والسيكودينامية،والسلوكية، والسمات والعوامل).

وكل نظرية كانت تفسر الشخصية من وجهة نظرها، أما بالنسبة لنظرية السمات والعوامل فقد اعتمدت على تحديد سمات الشخصية وتحديد عواملها سعيا لتصنيف الناس والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك، والتي يُمكن قياسها وتمكِن من التنبؤ بالسلوك (زهران، ٢٠٠٥).

ومن حيث عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف شخصية الفرد. فقد اختلف العلماء في ذلك، عند كاتلcattellبلغت ستة عشر عاملا اعتبرت سمات، وعند أيزنك خمسة ثم استقرت على ثلاثة أبعاد، بينما في نموذج جولدبيرج Goldberg وكوستا وماكرىcosta &macrae خمسة عوامل كبرى فقط.

وتتفق الباحثة مع ما ذكره الأنصاري وعبد الخالق (١٩٩٧) بأنه: يجب النظر إلى هذه العوامل الخمسة على أنها أكثر الأنظمة وصفا وشمولية للشخصية الإنسانية بالمقارنة إلى النظريات السابقة. مما يوفر للمتخصصين نسقا أو نظاما جديدا ومتكاملا للبحث في الشخصية.فضلا عن أن هذا النسق الجديد يعتمد على تراث ممتد عبر فترة زمنية غير قصيرة، كما أنها تعتبر ذات مدى متوسط فهي ليست قليلة العدد كعوامل أيزنك ولا كثيرة العدد كعوامل كاتل. وأن نموذج العوامل الخمسة الكبرى يعكس التطور الإيجابي في ميدان علم نفس الشخصية وذلك من خلال الدراسات العديدة التي بدأت منذ عام ١٩٤٩ وحتى الوقت الراهن(ص ١٦).

وأشار الأنصاري وعبد الخالق (١٩٩٧) إلى نجاح عدد كبير من الباحثين في الكشف عن هذه العوامل الخمسة بالرغم من تعدد طرق القياس واختلاف العينات، وتوصل جولدبيرج Goldberg إلى أن هذه العوامل الخمسة بقيت ثابتة علمياً بعد تدويرها أكثر من خمس مرات، وأكد على أن كل عامل منها عبارة عن عامل مستقل تماماً بحيث يلخص هذا العامل مجموعة كبيرة من سمات الشخصية المميزة.

وفيما يتعلق بتعريف محدد ومختصر لمفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فإنها بالتأكيد عملية مختلفة عن بقية البحوث والدراسات الأخرى المتعلقة بغير هذا المفهوم، حيث تعود العلة في ذلك إلى أمرين: أحدهما يعود للبداية غير المألوفة لهذا المفهوم، حيث استخدم الباحثون أساليب التحليل العاملي للتوصل إليه دون نظرية علمية محددة وداعمة مما أوجد تعريفات إجرائية افتقرت لإطار نظري يمكن الإشارة إليه، والثاني هو: اتساع مساحة هذا المفهوم نسبياً وأيضاً شموليته لعدة سمات تتجمع في مجموعات فتشكل كل منها عاملاً متصلاً بذاته (من حيث التعريف) عن بقية العوامل الأخرى. (الأنصاري وسليمان، ٢٠١٤، ص٩٧)

وحول معنى هذه العوامل ذكر أبو هاشم (٢٠٠٧) أن: عامل العصابية Neuroticis يعكس الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة،فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمان،والأحزان، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي وأكثر مرونة وأقل عرضة للأحزان وعدم الأمان. وعامل الانبساطية Extraversio يعكس التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد مرتفعي الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء، والتحفظ. وأما عامل الموافقة Agreeableness فهو يعكس كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون.وعامل التفانيConscientiousnessيعكس المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد منظم ويؤدي واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما الدرجة المنخفضة تدل على أن الفرد أقل حذراً وأقل تركيزاً أثناء أدائه للمهام المختلفة. وعامل الانفتاح على الخبرة Openness to Experience يعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون،ابتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم. بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن(ص٢٢٢ - ٢٢٣)

وأهم ما يميز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أن لغتها سهلة وواضحة لدى عموم الناس،حيث تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة أو الدارجة في اللغة

التي يستخدمونها في حياتهم اليومية. وكما هو معروف فإن هناك عدداً لا حصر له من السمات التي تصف الأفراد، ومن هنا تتضح أهمية تحديد عوامل الشخصية التي تختزل هذا الكم الضخم من السمات والتي تبسط بدورها وصف طبيعة الشخصية. (الأنصاري وعبد الخالق، ١٩٩٧).

وإن الانسان يسعى باجتهاد موصول نحو الشعور والاحساس بالسعادة فهي غاية حياته المرجوه في زمن تعاظمت فيه تحديات الانسان ومشكلاته. ونجد أن مصطلح السعادة أدرج في عام ١٩٧٣ حينما حاول الباحثون دراسة العديد من العوامل الديمغرافية والاجتماعية وسمات الشخصية من أجل معرفة العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة (سماوي، ٢٠١٣، ص٧٢٩). والسعادة النفسية والتي تندرج تحت مظلة علم النفس الايجابي الذي يقوم على ثلاثة أعمدة وهي أولاً: الانفعالاتٍ الايجابية والتي تصف (الثقة،والأمل، والإيمان بيسر الحياة وعسرها). وثانيا: السمات الايجابية والتي تتكون من (نقاط القوة والفضيلة، والقدرات مثل: الذكاء والرياضة). وثالثا: المؤسسات الايجابية مثل: (الديموقراطية، والأسر القوية، والبحث الحر). والتي بدورها تدعم نقاط القوة والفضيلة وهذه الفضائلٍ تعزز المشاعرٍ الايجابية. ويقصد بنقاط القوة والفضيلة أن تكون إنسانا فاضلا تظهر إراديا كل الفضائل الستة الشاملة: الحكمة،والشجاعة،والإنسانية،والعدل، والاعتدال والسمو. أو معظمها على الأقل واستخدام تلك الفضائل يعني تحقيق السعادة النفسية، وهي الهدف الأسمى ومطلب إنساني عظيم. (سيلجمان، ٢٠٠٨).

وأشار أرجايل (١٩٩٣) إلى اختلاف مفهوم السعادة بين المهتمين بها ونتيجة هذا الاختلاف تنوعت المقاييس التي تركز على الجانب الانفعالي للسعادة أي: الشعور باعتدال المزاج، ومقاييس أخرى توجه عنايتها إلى الجانب المعرفي التأملي، أو التعبير عن الرضا عن الحياة فالناس قد يصفون السعادة إما على أنها شعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات أو أنها شعور بالبهجة واللذة والاستمتاع.

وحول علاقة هذين المتغيرين تبين أن:"الإنبساط هو أكثر عوامل الشخصية اتساقا في ارتباطه بالسعادة وهو يرتبط بالمشاعر الإيجابية والشعور بالرضا، ولكنه لا يرتبط بالمشاعر السلبية هذه العلاقة متينة لدرجة أن الانبساط يمكن أن يتنبأ بالسعادة بعد ١٧ سنة"(أرجايل، ١٩٩٣، ص ١٤٨)

وقد أجرى هيدي وويرنج (Haedey& Wearing, 1999)دراسة متكررة لمجموعة مكونة من٦٠٠ فرد في الأعوام 1981,1983,1985 وقد وجد أن عامل الانبساطية يهيئ الناس وخاصة صغار السن لأن يمروا بأحداث سعيدة في مجالات الصداقة والعمل وهذه تقود إلى درجة عالية من الهناء الإيجابي والرضا. وفي سلسلة من دراسات الحالة الفردية المفصلة لطلاب سعداء وتعساء، أظهرت إحدى الدراسات أن الطلاب السعداء يتمتعونٍ بعلاقات أفضل بكثير مع الآخرين، بينما كانت العلاقات الاجتماعية مصدراً للقلق والغضب والشعور بالذنب مما أدى إلى انسحاب وحذر وعزلة بالنسبة للغير سعداء(أرجايل، ١٩٩٣، ص. ١٤٩).

وترى صفاء الأعسر (٢٠٠٨) إلى أن أبعاد السعادة التي وضحها سيلجمان بنقاط (القوة والفضيلة) تساعدنا في ساعات الضيق والفرج، بل في الواقع تعد الأوقات الصعبة هي أنسب الأوقات لإظهار الكثير من مظاهر القوة.ويولد الإنسان ولديه استعداد أولي وبيولوجي لنمو الأربع وعشرين فضيلة وظهورها، ومع ذلك فإن الاستعداد البيولوجي يحدث له تحولات خلال الست سنوات الأولى من حياته، وذلك حسب السياق النفسي والاجتماعي الذي ينشأ فيه، إذا نشأ الفرد ووجد من يحيطه بالحب والرعاية والاهتمام والمديح، فسوف يساعد ذلك على إبراز مواطن القوة لديه من خلال التفاعل. (أورد في: سحر علام، ٢٠٠٨، ص. ٤٣٢ -٤٣٣).

وأشار البهنساوي وآخرون (٢٠١٢) إلى أن المتغيرات الإيجابية لم تنل إلا جزءاً بسيطا من الاهتمام من جانب علماء النفس في العقد الأخير من القرن الماضي؛ وذلك بسبب عدم القناعة بأن التركيز على الجوانب الإيجابية يؤتي نتائج أكثر فاعلية من التركيز على الجوانب السلبية لدى الأفراد والمرضى، وتعد الدراسات التي أجريت حولها قليلة بصفة عامة وفي البيئة العربية بصفة خاصة (ص٢)

ولذا جاء هذا البحث في محاولة للتركيز على الجوانب الإيجابية مثل السعادة النفسية والوقوف على مدى ارتباطها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- **مشكلة البحث**:

إن الضغوط المختلفة التي تمر على الانسان، والصراعات بين مكونات الشخصية: الهو، والأنا،والأنا الأعلى. والصراعات بين الانسان والمجتمع من ناحية أخرى. كفيلة بانخفاضالسعادة النفسية، مما يستوجب القيام بدراسات في محاولة لتحقيق قدر أكبر من السعادة النفسية خصوصا على المجتمع السعودي. حيث يؤكد سيلجمان (٢٠٠٨) على أن مقابل كل مائة دراسة عن الحزن نجد دراسة واحدة عن السعادة.

واختارت الباحثة متغير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدراسته مع متغير السعادة النفسية؛ لأن الشخصية تمثل نقطة البداية والارتكاز عند محاولة دراسة المشاعر الإنسانية، وقد اتفق علماء الشخصية على أن الشخصية السوية حاسمة للشعور بالسعادة النفسية. (هريدي وفرج، ٢٠٠٢، ص.٥٢).

ولذلك من باب أولى أن طالبات الجامعة يَكُن سعيدات إيجابيات راضيات عن الحياة، يسعين إلى الأمل، والتفاؤل. ليتمكنوا من مواجهة تحديات الحياة، وممارسة أدوارهن بفعالية. حيث أكدت دراسة الرابغي (٢٠١٢) عن انخفاض مستوى السعادة لدى طالبات الجامعة في كلية التربية بجده.

ونظراً لأهمية السعادة في حياة الأفراد فإن الحاجة تدعوا لقياس هذا المتغير ومعرفة مدى العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر وتتأثر به كعوامل الشخصية الخمسة الكبرى. والبحث الحالي يسعى إلى الكشف عن درجة السعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد، وتوضيح طبيعة العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والسعادة النفسية، وكذلك معرفة درجة الإسهام النسبي لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى في التباين الكلي لعينة البحث.

• **أسئلة البحث**:

وتصاغ مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- ما مستوى السعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد؟
- ما طبيعة العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والسعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد؟
- مانسبة اسهام عوامل الشخصية الخمس الكبرى في التباين الكلي للسعادة النفسية؟
- هل توجد فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي السعادة النفسية في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على مستوى السعادة النفسية عند طالبات جامعة الملك خالد.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسعادة النفسية.
- تحديد أكثر عوامل الشخصية الخمسة الكبرى التي تتنبأبالسعادة النفسية.
- الكشف عن الفروقبين مرتفعي ومنخفضي السعادة النفسية من طالبات جامعة الملك خالد في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى .

• **أهمية البحث**:

- تتمثل أهمية هذا البحث في أنه يأتي متزامن مع الاتجاه العالمي الحديث نحو دراسة النواحي الإيجابية في السلوك الإنساني(علم النفس الايجابي).
- أهمية المرحلة العمرية (مرحلة الشباب) وما يصاحبها من تغيراتعلىالمستوى الجسمي والعقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي.
- اثراء المكتبة العربية في هذا المجال ليستفيد منها المتخصصون وطلاب الجامعة.
- قد تفيد نتائج البحث الحالي وتوصياته في توجيه اهتمام الباحثين بتخطيط وبناء برامج ارشادية لتحسين مستوى السعادة النفسية لدى طالبات الجامعة.

• **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى وهي: (الانبساطية، والموافقة، ويقظة الضمير، والعصابية، والانفتاح على الخبرة) مع متغير السعادة النفسية.
- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الملك خالد في مدينة أبها.
- الحدود البشرية: طالبات جامعة الملك خالد.
- الحدود الزمانية: طبق البحث في العام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ على عينة من طالبات جامعة الملك خالد.

• **مصطلحات البحث**:

• **عوامل الشخصية الخمسة الكبرى** Big five factors of personality

عرف ألبورتالشخصية بأنها:"التنظيم الدينامي داخل الفرد للأجهزة النفسية الفيزيقية التي تحدد للفرد طابعه المميز في السلوك والتفكير"(عبدالخالق، ١٩٩٢، ص. ٣٩).

والعوامل هي: "مفهوم رياضي يُفَسر سيكلوجياً، يُستَمد من استخدام منهج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مجموعة من المقاييس السلوكية." (عبدالخالق، ١٩٩٢، ص. ١٥٨)

وتعرف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في البحث الحالي بأنها مجموعة من السمات التي تميز الفرد عن الآخرين والمتمثلة في العوامل الآتية: (العصابية، الانبساطية، الوداعة، التفاني، الانفتاح على الخبرة) والتي يقيسها المقياس المستخدم من اعداد الرويتع (٢٠٠٧) وهذه العوامل هي:

- "العصابية(*Neuroticis*(*N*) والمكونات الفرعية لهذا العامل هي: القلق، العدوانية، الإكتئاب، مراقبة الذات، الاندفاعية، الانجراح.
- الانبساطية *Extraversion (E)* والمكونات الفرعية لهذا العامل هي: المودة، الحيوية، التوكيدية، الانفعالات الايجابية، البحث عن الاستثارة، الاجتماعية.
- الوداعة(*A*) *Agreeableness*والمكونات الفرعية لهذا العامل هي: الثقة، الغيرية، التواضع، الاستقامة، الاذعان، مرن في آرائه.
- التفانيConscientiousness*(C)* والمكونات الفرعية لهذا العامل هي: الكفاءة، التنظيم، التأني، السعي إلى الإنجاز، الالتزام بالواجبات، الانضباط.
- الانفتاح على الخبرة *Openness to Experience*(*O*) والمكونات الفرعية لهذا العامل هي: الخيال، الأفكار، المشاعر، الحس الجمالي، الأنشطة، القيم" (ص. ١٠٥).

السعادة Happinessعرف إرجايل (١٩٩٣) السعادة بأنها:" انعكاس لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاسا لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة، وشدة هذه الانفعالات وليست السعادة عكس التعاسة تماما. (ص.٢٤).

التعريف الإجرائي للسعادة النفسية: مجموعة من الفضائل، أو مكونات للسعادة متمثلة في (الحكمة والمعرفة،والشجاعة، والحب والإنسانية، والعدل والمساواة،والاعتدال، والتساميوالتي تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس السعادة النفسية من إعداد الباحثة.

- **الإطار النظري للبحث**
- **المحور الأول**: **عوآمل الشخصية الخمسة الكبرى**:
- **العامل الأول**: **الإنبساط** Extraversion (E)-(I)

ويمكن تقديم صورة وصفية لكل من المنبسط والمنطوي، والنظر إليهما على أنهما طرفين لمتغير واحد مستمر كالتالي: يتصف الانبساطيون بالميل إلى الحياة الاجتماعية، والميل إلى الاستثارة والدفء والنشاط والحزم، وحب الاختلاط بالناس الآخرين، وهم فرحون، وكثيرو الكلام ومتفائلون. حيث يجدون الرضا والاشباع في الناس الآخرين والأشياءفي العالم من حولهم. وأما الانطوائيون: فهم يتصفون بالاستقلاليةٍ أكثر من التبعية، ومتحفظون وخجولون، ويتجهون نحو عالمهم الداخلي. وغالبا ما يتحدد سلوكهم بعوامل ذاتية. (الجاف وديارى،٢٠١٢).

• **المنحى النظري لعامل الانبساط**(I)-(E) Extraversion

نجد أن هناك اتفاق على ستة مكونات للانبساط وفقا للدراسات العاملية لنموذج العوامل الخمسة كما أشارت إليها سميرة أبو غزالة (٢٠٠٩) وهي:

- الدفء *Warmth*: وهي تعني الميل إلى الصداقة، واللطف والمودة، وحسن المعشر مع الآخرين.
- الاجتماعية *Gregariousness*: يشير إلى الرغبة والاستمتاع بمصاحبة ومشاركة الآخرين وحب الحفلات، ولهم أصدقاء كثر ويحتاجون إلى أناس حولهم ولديهم ثقة بأنفسهم، ومحبين للتنافس والزعامة ويتكلمون دون ترو.
- الحزم *Assertiveness*: المرتفع في الحزم مسيطر،وفعال،وقوي، ومحب للتنافس وغالبا ما يصبح قائدا للمجموعة. بينما المنخفض يفضل أن يكون في الخلفية،ويترك الآخرين يتحدثون، وواثق من نفسه وغير متردد.
- النشاط *Activity*: سرعة الحركة والاندفاعية،والانطلاق، ولديهم إحساس بالطاقة، ويفضلون إيقاع الحياة السريع.
- البحث عن الإثارة *Excitement-Seeking*: يفضلون المواقف المثيرة والاستفزازية، ويحبون الألوان الساطعة، والأماكن المزدحمة أو الصاخبة.
- الانفعالات الموجبة *Positive Emotions*: الميل إلى الخبرات الانفعالية الموجبة مثل: الضحك والفكاهة،والسعادة،والحب،والمتعة،والتفاؤل.

• **العامل الثاني**: **الوداعة**(A)Agreeableness

تشير الكتابات في علم نفس الشخصية إلى أن الوداعة كبعد من أبعاد الشخصية أقل ألفة من أبعاد أخرى مثل الانبساط أو العصابية. ويرى ماكرى وكوستا (١٩٨٧) إلى أن هناك بعض السمات المكونة لهذا العامل مثل الثقة قد تناولتها الدراسات بالبحث (محمد،٢٠١٢، ص.١٥٤)

• **المنحى النظري لعامل الوداعة**(A)Agreeableness

ذكر كوستا وآخرون (١٩٩١) إلى أن الوداعة تظهر في السلوك الاجتماعي وتتأثر أيضا بتخيل الذات self-image وتساعد على تكوين شكل الاتجاهات الاجتماعية، وفلسفة الحياة. ومن خلال الدراسات العاملية يمكن تحديد الوداعة في ستة أبعاد هي:الثقة،والاستقامة،والإيثار، والإذعان والرقة، والتواضع. وهي كما عرضها محمد (٢٠١٢):

- الثقة *Trust*: يعرف كميل يسهم في الخير للآخرين، بينما عدم الثقة تميل إلى الشك بأن الآخرين غير أمناء وخطرين. ويعتبر مصطلح الثقة مصطلح كلاسيكي في متغيرات الشخصية ظهر عن طريق اريكسون (١٩٥٠) كأساس للنمو النفسي الاجتماعي. وعندما صنف نورمان (١٤٣١) صفة باللغة الإنجليزية من خلال ٧٥ مجموعة كانت أول مجموعة والتي تنتسب إلى الوداعة أطلق عليها الثقة.
- الاستقامة *Straightforwardness*: تتضمن الصراحة في التعامل مع الآخرين. وهو ذو أهمية كبيرة في الفلسفة الأخلاقية أكثر من علم نفس الشخصية.

- الإيثار*Altruism*: أي أنه غير أناني ولديه اهتمام بالآخرين، وهو ما أطلق عليه أدلر (١٩٦٤) بالاهتمام الاجتماعي. وفي تصنيف نورمان يتضمن السخاء والإيثار مقابل الطمع. ويرتبط بالحاجة للعطف عند موراي (١٩٣٨). وكلمة الإيثار تتضمن أيضا التضحية بالذات.
- الامتثال *compliance*: أسلوب اجتماعي، يظهر عندما يكون هناك صراع. فالشخص الممتثل يذعن للآخرين بدلا من التشاجر.إنه حليم،ولطيف، ومتعاون. وهو ما أطلق عليه ديجمان (١٩٨٦) الإذعان. وعلى العكس من ذلك تعرف العدوانية أنها الغضب كجزء أساسي من مقياس العدائية.
- التواضع *Modesty*:يعرف على أنه أحد جوانب مفهوم الذات. فالأشخاص المتواضعين غير مشغولين البال بأنفسهم،وعلى العكس من ذلك نجد الأشخاص المتكبرين لديهم تضخم في مفهوم الذات. -وجهة نظرهم عن أنفسهم - وهو ما أشار إليه ويجنز (١٩٧٩) ببعد (متواضع - متكبر)
- الرقة *Tender-mindedness*: يشير إلى الميل أن يسير وفق مشاعره. خاصة سمة التعاطف في الحكم (تكوين - وتشكيل الاتجاهات) وقد استخدم كاتل في مقياس ١٦(*pf*) نفس المصطلح ويتضمن أنه (ودود، عطوف، حساس لمشاعر الآخرين).

- **العامل الثالث**: **التفاني** (III)-(C) Conscientiousness

ويؤكد عبدالعال (٢٠٠٦) إلى أن المتأمل لمكونات هذا العامل يلاحظ أن هناك تداخل بين مكوناته ومكونات عاملي الوداعة والعصابية. والتفاني مصطلح يشير إلى المسايرة والتحكم في الاندفاعات ولهذا العامل أهمية كبيرة في التنبؤ بالسلوك والأداءات الوظيفية، خاصة في دراسات المهن والميول.

- **المنحى النظري لعامل التفاني** (III)-(C) Conscientiousness

ومن خلال الدراسات العاملية لكل من ماكرى وكوستا لمكونات عامل التفاني، يشير كوستا وماكرى (١٩٩١) على استقرار هذه الدراسات على ستة مكونات لهذا العامل كما وضحها عبدالعال (٢٠٠٦):

- الكفاءة *Competence*: أن يكون الشخص بارع،وحساس، ومنجز.
- النظام *Order*: الميل إلى المحافظة على البيئة بأسلوب منظم ومرتب.
- الإحساس بالواجب *Dutifulness*:مرتبط بقوة الذات والأنا الأعلى.
- الكفاح من أجل الإنجاز *Achievement Striving*:مرتبط بدافعية الإنجاز من أجل التميز.
- ضبط – الذات *Self-discipline*: أقرب إلى المثابرة والقدرة على الاستمرار لأداء المهام بالرغم من الصعوبات والعقبات.
- التأني (التروي) *Deliberation*:تعني الحذر والتخطيط وعمق التفكير.

- **العامل الرابع**: **العصابية** (IV)-(N) Neuroticism

"يعتبر عامل العصابية من العوامل التي ظهرت مع الدراسات المبكرة للشخصية، واتفقت عليها الكثير من الدراسات العاملية."

(محمد،٢٠١٢،ص.١٦٩)وأوضحت نعيمة الرفاعي (٢٠٠٦) إلى أن العصابيين هم أكثر قابلية للتأثر بالضغوط النفسية، والشعور بالخوف، والخجل، والغضب، والذنب، والضيق.

- **المنحى النظري لعامل العصابية** Neuroticism (N)-(IV)

أشار القرشي ومحمد وأحمد (٢٠١٤) إلى استقرار الدراسات العاملية لكل من ماكرى وكوستا على ستة أبعاد لعامل العصابية هي:

- القلق*Anxiety*: الشخص القلق هو الذي يعاني من المخاوف المرضية، والهموم العصبية، وسرعة التهيج،والانفعال، وانشغال الذهن.
- الغضب *Anger*:يرتبط الغضب بحالات الإحباط، والاحساس بالمرارة والظلم.
- الاكتئاب *Depression*:ويعني الإحساس بالذنب والحزن، واليأس، والوحدة، والشعور بالضيق والتشاؤم.
- الوعي بالذات *Self Consciousness*: تعتبر انفعالات الخجل والارتباك لب هذا الجانب. يلي ذلك الشعور بالإثم،والحرج، والخجل.وكذلك القلق الاجتماعي الناتج عن عدم الظهور أمام الآخرين في صورة مقبولة.
- الاندفاعية *Impulsiveness*:يشير إلى عدم القدرة على ضبط الدوافع والعجز عن التحكم في الرغبات الملحة مثل (الطعام والسجائر) . ولا يستطيع الفرد مقاومتها بالرغم من أنه قد يندم مؤخرا على هذا السلوك.
- القابلية للإحراج *Vulnerability*:تشير إلى عدم القدرة على تحمل الضغوط. وبالتالي يشعر الفرد بالعجز أو اليأس أو الاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة.

- **العامل الخامس**: **الانفتاح على الخبرة** Openness in experience(o)-(V)

أشار محمد (٢٠١٢) إلى أن "هذا العامل ظهر مع الدراسات المبكرة لنموذج العوامل الخمسة."(ص. ١٧٨)ويعكس هذا العامل إلى الاهتمام بالثقافة. والدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد خياليون ابتكاريون يبحثون عن المعلومات بأنفسهم. بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن وأنهم عمليون في الطبيعة.

- **المنحى النظري لعامل الانفتاح على الخبرة**Openness in experience(o)-(V)

أشارت سعيدة صالحي (٢٠١١) إلى قيام كل من كوستا وماكرى (١٩٨٥) بتحديد ستة أبعاد لعامل الانفتاح على الخبرة وهي:

- الخيال *Fantasy*: الأفراد المتفتحون للخيال لديهم خيال نشط وواسع. ولديهم استثمار جيد لأحلام اليقظة.
- الجماليات *Aesthetics*:المرتفع في هذا البعد محب للفن، والأدب، والشعر، والموسيقى. ولديهم تذوق عالي في جميع الفنون والجماليات.
- المشاعر *Feelings*: وتعني القدرة على التعبير عن الانفعالات بشكل قوي. والمرتفع على هذا البعد نجده مرهف الإحساس ويتقبل المحيطين به بشكل إيجابي.

- **الأداءات (الأفعال)** *Actions*: يظهر الانفتاح سلوكياً من خلال الرغبة في محاولة المشاركة في أنشطة مختلفة، والذهاب إلى أماكن جديدة، والتكيف مع الأوضاع المختلفة، والتفاني في العمل.
- **الأفكار** *Ideas*: وتعني الفضول الفكري، والذهن المتفتح، والوعي الكبير، والاهتمام بالأفكار الغير تقليدية.
- **القيم** *Values*: يقصد بها النزوع أو الاستعداد لإعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية. واحترام القيم والمعايير المتفق عليها. والمرونة في التعامل.

- **المحور الثاني: السعادة النفسية:**
- **تعريف السعادة عند علماء النفس:**
- **تعريف السعادة عند جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (١٩٨٨)**

"حال من المرح والهنا والإشباع تنشأ أساسا من اشباع الدوافع ولكنها تسمو إلى مستوى الرضا النفسي وهي بذلك وجدان يصاحب تحقق الذات ككل." (أورد في: نجوى اليحفوفي،٢٠٠٦، ص. ٩٤٦)

- **تعريف السعادة عند فيلس وبري** (Felce& perry,1995)

"رضا الأفراد عن الأهداف التي تم تحقيقها، والحاجات التي تم اشباعها من خلال قدراتهم أو أسلوب حياتهم".(أورد في: أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٦،ص. ١٦١)

- **تعريف السعادة عند نجلاء محفوظ (١٩٩٧)**

"شعور بالرضا والبهجة وطمأنينة النفس وتحقيق الذات والشعور بالضبط الداخلي أو الاعتقاد بأن الإنسان يمكن أن يتحكم فيما يحدث له." (أورد في: أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص. ٢٦١)

- **تعريف السعادة عند فورديس** (Fordyce,1998)

"شعور عام بالرضا عن الحياة يزدهر ويستمر على مدى فترات زمنية طويلة." (أورد في: سحر علام، ٢٠٠٨، ص. ٤٣٦)

- **تعريف السعادة عند كارلسون**(Carlson,2000)

"هي الحالة التي يكون عليها الفرد مسروراً وبصحة جيدة أو ناجح في حياته."(أورد في: أماني عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ص. ٢٦١)

- **تعريف السعادة عند فينهورفن** (Veenhoven2001)

"الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابا على نوعية حياته الحاضرة عامة، فالسعادة تشير إلى حب الشخص للحياة التي يحياها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي ككل وتعتبر السعادة قيمة مهمه وهي الغاية القصوى في بعض الفلسفات." (أورد في: نجوى اليحفوفي، ٢٠٠٦، ص. ٩٤٧)

- **تعريف السعادة عند فريح العنزي (٢٠٠١)**

"حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور والتي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل: الأسرة والعلاقات الاجتماعية. (أورد في: الصبوة وشاهة التمار،٢٠١٠، ص.٤٧٢)

• **تعريف السعادة عند أحمد عبد الخالق**(٢٠٠٣)

"حالة شعورية يمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد."(أورد في: تحية محمد ومظلوم، ٢٠١٣، ص. ٨٣)

• **تعريف السعادة عند داليا مؤمن** (٢٠٠٤)

"خبرة انفعالية سارة أو إيجابية تتضمن الشعور بالبهجة والتفاؤل والسرور والفرح وحب الحياة والناس والاحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث وما إلى ذلك."(ص. ٤٣٦)

ويتضح هنا الاختلاف في المفهوم أو المسمى، لكن جميع التعريفات تدور حول مضمون واحد وهو الشعور بالسرور والرضا عن الحياة والبهجة واشباع دوافع وتحقيق أهداف. ويعبر الفلاسفة وعلماء النفس والباحثين عن مصطلح السعادة بما يتناسب ويتفق مع توجهاتهم النظرية.

• **العوامل المرتبطة بالسعادة**:

تعددت العوامل المرتبطة بالسعادة ولعل أهمها ما يلي:

• **العلاقات الاجتماعية**:

يؤكد أرجايلArgyle (1993) على" تأثير العلاقات الاجتماعية في حدوث السعادة. فقد كشفت الكثير من الدراسات عن أثر التفاعل الاجتماعي وشبكة العلاقات الاجتماعية (الآباء والأزواج والأبناء والأصدقاء والجيران) والتي نعيش في ظلها على حدوث السعادة"(ص.٢٥٠).

ويرى سيلجمان (2002) Seligman"أن السعداء جداً يختلفون بصورة ملحوظة عن كل من متوسطي السعادة وغير السعداء في أنهم يعيشون حياة اجتماعية غنية ومشبعة، وكذلك فهم يمضون وقتاً أقل بمفردهم وغالبية الوقت يقضونه مع الآخرين، وهم يعدون أنفسهم الأعلى في حسن العلاقات وكذلك يعتبرهم أصدقاءهم" (ص.٥٦)

وفي دراسة بريطانية ذكرها أرجايلArgyle (1993) أن الزوج أو الزوجة أهم مصادر الرضا يليه الأقارب المقربون ثم الأصدقاء وفي النهاية زملاء العمل والجيران. وفي الفقرات التالية سنوضح المزيد عن هذه المصادر وكيف أنها تساعد في حدوث السعادة.

• **الزواج**:

ولكن لماذا يوفر الزواج كل هذا الشعور بالرضا؟ وذلك يعود إلى زيادة ظهور الاستجابات اللفظية الباعثة للسرور، والسلوكيات الإيجابية المتبادلة. بخلاف الزيجات المضطربة التي يقل ظهورها. فكل شريك يوفر الدعم للطرف الآخر مما يحقق الشعور بالرضا والسعادة. أضف إلى ذلك أن:" الأشخاص السعداء أقرب إلى أن يتزوجوا ويستمروا في زواجهم. بخلاف ما يحصل لدى المكتئبون فهم على أية حال يميلون إلى الانعزال والتوتر والتركيز على الذات ولذا يكونون أقل قبولاً كشركاء." (سيلجمان، ٢٠٠٢، ص. ٥٦).

• **الأقارب**:

أشار أرجايلArgyle(1993)إلى أنهم يشكلون المصدر الثاني للرضا، كماأثبتت الدراسات، فلعلها هي أهم العلاقات وأقواها خارج المنزل. وكثير من الأقارب يعيشون في نفس المنطقةٍ وهذا يسمح بزيادة التقارب سواء عبر الاتصال التليفوني أو الزيارات أو الخروج معا للنزهة. ومن أكثر الأمور فائدة في علاقة (القرابة) أنهم مستعدون أكثر لتقديم العون والمساعدة في العمل أو في حدوث المشكلات. كذلك فإن معدلات الاتصال والمساعدة لا تتغير مع الوقت،غالبا ما تكون مستقرة. بينما النشاط الترويحي يكون أكثر في علاقات الأصدقاء. ورغم توفير الأخوة للمصدر الأعظم للشعور بالرضا في هذا الصدد إلا أن العلاقة مع الأخوة أكثر تركيبا. إذ بالرغم من وجود مشاعر قوية بالقرب والاشتراك بالهوية إلا أن هناك الكثير من مشاعر التنافس التي تبدأ في الطفولة وتتمثل في مجالات الإنجاز والطموح وفي الحقيقة فإن جوهر السعادة الذي نستمده من علاقات القرابة هو (العون المادي). (ص.٣٤ -٣٣).

• **الأصدقاء**:

وتمثل الصداقات أحد أهم أشكال الدعم غير الرسمي للفرد بخلاف الحال في علاقات (الآباء، والزوجة، والأبناء) والتي تفرض التزامات ومعايير اجتماعية واخلاقية توجب على الفرد الوفاء بها. وتشتمل الصداقة على المهارات الاجتماعية اللازمة لاكتساب الأصدقاء والحفاظ عليهم مثل: (تقديم الدعم، الوفاء بالالتزامات،المجاملة، التعبير عن المحبة) وتكمن أهمية الصداقة لدى الأفراد فيما يلي:

- المساعدة العملية والمعلومات التي يوفرها الأصدقاء.
- ما يوفرونه من دعم اجتماعي في صورة نصائح أو تعاطف أو كونهم محلا للثقة أو لمجرد اشتراكهم في نفس النظرة للعالم وفي كل هذا يكون الأصدقاء أهم لبعض النساء المتزوجات من أزواجهن.
- تماثل الاهتمامات والمشاركة في الأنشطة. (محمود،٢٠١٠،ص٢١٤).

• **علاقات العمل**:

تضم نوعين من العلاقات (زملاء العمل - العلاقة مع الرؤساء والمرؤسين) .بالنسبة لزملاء العمل "يزيد الرضا عن العمل لدى الأشخاص الذين يتمتعون بشعبية في بيئة العمل. والذين ينتمون إلى جماعة عمل صغيرة ومتجانسة، ومن تتاح لهم فرصة أكثر للتفاعل الاجتماعي أثناء العمل"(أرجايل، ١٩٩٣، ص.٣٥).

وهناك فروق بين الجنسين. فالرجال يحصلون من رفقة العمل على رضا عملي أكثر، بينما تركز النساء على قيمة التعاون.

أما العلاقة مع الرؤساء والمرؤسين: يؤكد أرجايلArgyle (1993)على أن الرضا عنالعمل يعتمد على العلاقات الإنسانيةداخل التدرج الوظيفي. بالنسبة

للمرؤسين يكونون أكثر سعادة إذا توفر لهم التقدير وإذا أشركوا في عملية اتخاذ القرارات. وأما بالنسبة للرؤساء فهم على درجة أعلى من الرضا عن العمل بالمقارنة بالزملاء ولديهم القدرة على زيادة الدخل المادي. (ص.٣٦).

• **الجيران**:

يرى أرجايلArgyle (1993)أنهم يمثلون مصدر أقل أهمية للشعور بالرضا. والإشباع الناجم متواضع، وربما تمثل المساعدة هنا مستوى عالٍ من الإشباع، وإعارة الأشياء،والاعتناء بالمرافق العامة المشتركة أمام المنزل.

ولكن كيف تخلق العلاقات الاجتماعية السعادة؟ أشار أرجايل (1993) Argyle إلى أنذلك يتحتم على مصدر المشاعر الإيجابية ونوعية العلاقة الاجتماعية. حيث أن أكبر قدر من الرضا يأتي من أشد العلاقات حرارة: علاقة الحب -الزواج، وعلاقة الآباء والأبناء. ويستمد الأصدقاء الكثير من الحضور المشترك عندما يتشاركون في الأنشطة الترويحية، ويتناولون الطعام معا. وكذلك يفعل زملاء العمل أثناء فترات الراحة.وكلما حققت العلاقات الاجتماعية الدعم الاجتماعي المتمثل في: المودة،والقرب،والثقة، وطمأنينة الفرد على قيمته. كلما كانت مصدر قوي للشعور بالسعادة. (ص.٣٧)

• **الديـــــن**:

ذكر سماوي (٢٠١٣) أنه:"لولا الروحانيات الدينية التي تسمو بتفكير الانسان وتعلو بهمة أفقه، لما استطاع الانسان أن يمضي لتحقيق أهدافه وهو يواجه مشكلاته بصعوبة."(ص.٧٢٩)

(مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) (القرآن الكريم، النحل: ٩٧). فأخبر تعالى ووعد من جمع بين الايمان والعمل الصالح، بالحياة الطيبة، وبالجزاء الحسن في هذه الدار، وفي دار القرار. وسبب ذلك واضح، فإن المؤمنين بالله الايمان الصحيح المثمر للعمل الصالح المصلح للقلوب والأخلاق والدنيا والآخرة، معهم أصول وأسس يتلقون فيها جميع مايرد عليهم من أسباب السرور والابتهاج، وأسباب القلق والهم والأحزان. يتلقون المحاب والمسار بقبول لها وشكر عليها واستعمال لها فيما ينفع، فاذا استعملوها على هذا الوجه، أحدثٍ لهم من الابتهاج بها والطمع في بقائها وبركتها، ورجاء ثواب الشاكرين، أمورا عظيمة تفوق بخيراتها و بركتها، هذه المسرات التي هذه ثمراتها.ويتلقون المكاره والمضار والهم والغم، بالمقاومة لما يمكنهم مقاومته وتخفيف مايمكنهم تخفيفة، والصبر الجميل لما ليس لهم عنه بدٌ وبذلك يحصل لهم من آثار المكاره من المقاومات النافعة، والتجارب والقوة والصبر واحتساب الأجر والثواب أمورا عظيمة تضمحل معها المكاره وتحل محلها المسار والآمال الطيبة، والطمع في فضل الله وثوابه. (السعدي، ١٤٠٩، ص.١٣)

• **الصحة**:

وتؤكد فيرا بيفرVera Beaver (2006)أن الصحة هنا لاتقتصر على الصحة الجسمية وإنما هي تتعدى ذلك لتشتمل على عناصر الإنسان الأخرى وهي:

(العقل والروح والمشاعر) حيث أن التوازن بينها كفيل بإحداث السعادة. فالعقل يتأثر إلى حد كبير بالحالة الوجدانية. فإذا كان الفرد يشعر بالقلق أوالخوف الشديد، فإن ذلك يعيق الجانب المنطقي من العمل بكامل طاقته. فالعقل، يفقد القدرة على التركيز أو التذكر أوحتى اتخاذ القرار وهو ما يمكن أن يطلق عليها بالصحة العقلية. وأما المشاعر،والتي تتمثل في الصحة الوجدانية ويقصد بهاأن يكون الفرد قادراعلى الإحساس بكافة المشاعر -والمشاعر الإيجابية بالطبع لها الأولوية على المشاعر السلبية -وأيضا القدرة على التواصل مع الناس بطريقة سليمة. مع التأكيد على أن هناك خط فاصل بين الصحة الوجدانية والخضوع السلبي التام لمطالب المجتمع. وأما الجسم فهو الوعاء الذي يحمل عواطفنا وعقلنا وروحنا .إن الجسم الصحيح الخالي من الأمراض يكون قويالإعطائناالقدرة على التحمل عندما نتعرض لضغوط عاطفية، وهو أيضا يتيح للعقل أن يعمل بكفاءة. أما بالنسبة للروح فهي شيء حقيقي تماما وهي: شعور داخلي لا يمكن أن نميزه بالحواس. فالخبرات الروحانية تمس جوهر وجودنا وهذا الجوهر هو الروح الإنسانية ولكي نشعر بالسعادة والرضا يجب أن نكون على صلة دائمة مع أرواحنا فهذا يساعدنا على دعم وتعزيز جميع جوانب حياتنا الأخرى.على الرغم من أننا نحتاج لأن نكون أصحاء في هذه الجوانب الأربعة إلا أننا لسنا في حاجه لأن نكون أصحاء بنسبة ١٠٠٪ لكي نشعر بالرضا فوجود بعض مواطن الضعف أمر حتمي لأننا بشر والبشر مخلوق ضعيف.

• **البطالة**:

يذكر أرجايلArgyle (1993)تباين أسباب وتأثيرات البطالة تبعاً للظروف الاقتصادية المختلفة. وقد وجدت دراسة مسحية بريطانية أن ١٩٪ من عينة العاطلين عن العمل ذكروا أنهم قد صاروا بؤساء أو تعساء منذ أن تركوا العمل. وأصبح ١٧٪ يتصفون بعدم الاستقرار واعتلال المزاج. بينما أصبح ١٣٪ من العينة سريعي الشعور بالضيق وحادي الطبع.

وترى عائشة المحروقي (٢٠١٢) أن الفرد العاطل عن العمل يشعر بالإحباط والملل وعدم القيمة فالعمل إلى جانب أنه مصدر رزق فهو يتيح فرصة للعلاقات الاجتماعية والشعور بالإنجاز وتنظيم الوقت.ويؤكد أرجايلArgyle (1993)على أن البطالة تسبب تعاسة لدى معظم الناس وتؤثر تأثيرا خطيرا على الحالة النفسية. ويتمثل في ذلك الاكتئاب والانتحار.

• **المـــال**:

"من يظن أن المال هو النبع الذي تتفجر من جوانبه سلسبيل السعادة ليس على صواب. أما من يعتقد أن المال مجرد عامل مساعد أي أن وجوده أو عدم وجوده لايؤثر في إحداث النتيجة." (القليني، ٢٠٠٤، ص. ٦٢). ولقد قرر فريدمان (1978)freedmanأن الأغنياء ليسوا أكثر ميلا لأن يكونوا سعداء مقارنة بمتوسطي الدخل. وأن أفراد الطبقة الوسطى لم يكونوا سعداء مقارنة بمنخفضي الدخل. حيث أفاد بعض الفقراء بأنهم سعداء للغاية أو متوسطي السعادة. ومما

سبق يمكن القول بأن الأهداف الحقيقية المرتبطة بدوافع الفرد هي التي تحقق الوجود الأفضل.فالأشخاص قد يتوافقون مع أهداف غير منسجمة مع احتياجاتهم، ونجاحهم في تحقيق هذه الأهداف لن يعزز شعورهم بالوجود الأفضل. ولعل أوضح مثال على ذلك مايذكره داينر Diner1984من أن الفائزين بالياناصيب لم يكونوا أسعد من الناس الذين بوسعهم سد الضرورات. ومن ثم فالأموال لا تؤدي إلى السعادة إلا بقدر ما تشبع من ضرورات الحياة. (هريدي وفرج، ٢٠٠٢)

• **العمـــر**:

أشارت سحر علام (٢٠٠٨) إلى أن هناك عدد من البحوث التي درست العلاقة بين العمر والسعادة، وأثبتت أن الأشخاص الأكبر سنا لا يعدون أكثر تعاسة مقارنة بمتوسطي العمر أو الشباب. بالرغم من التدهور في صحتهم الجسمانية أو تعرضهم لفقد أصدقائهم وأقرانهم أو غيرها من المحن التي تصاحب التقدم في العمر. ونتيجة لهذه المحن يجب أن نتوقع انخفاض معدلات السعادة بين الكبار ومع ذلك فالسعادة لا تتأثر بتغير نمط الحياة المصاحب لعملية التقدم في العمر.

إلا أن بعض الباحثين يرون أن السعادة تزداد مع التقدم في العمر، وأن السعادة قابلة للتطور مع مضي مراحل الحياة. لأن التغيرات التي تصاحب تطور العمر من شأنها أن تنظم المشاعر. والسعادة تعرف من ثلاثة مفاهيم وهي: (الرضا عن الحياة، والوجدان الإيجابي، والوجدان السلبي). وكبار السن أكثر قدرة على تقدير الحياة الاجتماعية بالتالي هم يحافظون على الوجدان الإيجابي وفي ذات الوقت الوصول للحد الأدنى من الوجدان السلبي.

• **أبعاد السعادة النفسية عند سيلجمان**:

السعادة تشتمل على ستة أبعاد، كما اتفقت عليها كل الأديان،والفلسفات، وعلماء النفس. حسب تصنيف سيلجمان (٢٠٠٨) وهي.

- الحكمة والمعرفة.
- الشجاعة.
- الحب والإنسانية.
- العدل.
- الاعتدال.
- السمو.

• **الدراسات السابقة**:

قام هريدي وفرج (٢٠٠٢) بإجراء دراسة هدفت إلى توفير خلفية نظرية عن أدبيات السعادة والوجود الشخصي الأفضل وما يتصل بهما من تأثير للدين والشخصية والعوامل الحيوية - الاجتماعية، وإعداد وتقنين أدوات ملائمة للدراسة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات الأساسية والفرعية للدراسة. ولقياس الشخصية استخدما قائمة الخمسة من إعداد جون ودوناهو، وقائمة المصادر المدركة للسعادة اقتبسه الباحثان من نموذج اقترحهLOULU وقاما

بتطوير صياغتها بعد ترجمتها إلى العربية وإضافة مصدرين يعتقدان في أهميتهما للسعادة، ومقياس التقدير الذاتي لمستويات السعادة. وطبقت هذه المقاييس على عينة عشوائية من الراشدين ذكورا وإناثا بلغ عددها (٢٨٧) مبحوثا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى علاقة عوامل الشخصية موجبة ودالة بكل من الوجود الشخصي الأفضل والسعادة وسالبة ودالة بالوجدان السلبي، بينما حقق عامل العصابية عكس تلك النتائج. وعن المصادر المدركة للسعادة في ضوء المتغيرات الحيوية - الاجتماعية: توصلت النتائج إلى أن الصحة هي المنبئ الأكبر بالسعادة وأن العصابية هي أول العوامل المنبئة على نحو عكسي بالسعادة والمجاراة العامل الثاني.

وأجرى فرنهام (furnham 2007)دراسة هدفت إلى الكشف عن امكانية التنبؤ بالسعادة من سمات الشخصية والذكاء الوجداني. وذلك على عينة تكونت من (١٢٠)منهم ٤٤إناث، و٧٦ ذكور في الجزء الجنوبي من قبرص. تراوحت أعمارهم بين ١٦ -٨٢ بمتوسط عمري (٣٦,٥) وانحراف معياري (١٢,٥) وطبق عليهم الأدوات التالية: قائمة أكسفورد للسعادة وقائمة أيزنك ومقياس الذكاء الوجداني وقائمة موريس للسعادة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العصابية ليست منبئا دالا للسعادة،بينما الذكاء الوجداني المرتفع والإنبساطية كانت منبئات دالة لمستوى السعادة لدى عينة الدراسة.

وقام أبو هاشم (٢٠١٠) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية وتكونت العينة من (٤٠٥) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق. طبق عليهم مقياس السعادة Ryff وقائمة العوامل الخمسة Gold berge تعريب أبو هاشم وكشفت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السعادة بمكوناتها المختلفة. وتوصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا متباين الإتجاه (موجب -سالب) بين السعادة وكل من الانبساطية،والمقبولية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة والعصابية. وتوصلت أيضا إلى أن العوامل الخمسة للشخصية تفسر (٣٩,٥ ٪) من التباين الكلي للسعادة أي أنها تعد منبئا جيدا للسعادة النفسية لدى الطلاب مع اختلاف نسب إسهام كل عامل.

وهدفت دراسة رشا إبراهيم (٢٠١٠) إلى التعرف على المكونات العاملية لمقياس السعادة لدى طلبة وطالبات الجامعة. وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام مقياس من اعداد الباحثة وكان حجم العينة مقسم على كل جزء من أجزاء إعداد المقياس على النحو التالي: تطبيق السؤال المفتوح على (٣٠٠) طالب وطالبة، التحليل العاملي للمقياس على (٦٥٣) طالب وطالبة، وتقنين المقياس (٣٥٠) طالب وطالبة. وأسفرت النتائج عن وجود ثلاثة عوامل تفسر ٥٨,٠٦ ٪ من التباين الكلي للسعادة وهي: الرضا العام والقناعة، والرضا الوالدي كما يدركه الأبناء،والاجتماعية.

وأجرى محمود (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على المتغيرات المعرفية والشخصية بكل من المكون الوجداني والمكون المعرفي للسعادة. مستخدما قائمة أساليب التفكير تعريب وتقنين عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦) ومقياس التفكير (السلبي /الإيجابي) من إعداد عبد الله محمود والصورة السعودية لقائمة آيزنك: عبد اللهالرويتع، وحمود هزاع (٢٠٠٢) ومقياس الوجدان (السلبي/الايجابي): عبد الله محمود (٢٠١٠) ومقياس اكسفورد للسعادة تقنين وإعداد: عبد الله محمود. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى (١١٠) طالب بكلية التربية جامعة الملك فيصل، والمجموعة الثانية (٩٣) معلم من مدراس التعليم الأهلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب والمعلمين في الوجدان السلبي لصالح عينة الطلاب وعدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب والمعلمين على متغيرات (الوجدان الايجابي/السلبي). وإن أساليب التفكير الإيجابي (الخارجي - التشريعي – المتحرر) تعد الأعلى ارتباطا بالسعادة بينما أساليب التفكير (الداخلي -الحكمي) لم ترتبط بالسعادة. وانخفاض السعادة لدى مرتفعي العصابية وارتفاعها لدى الانبساطيين، وتوصلت أيضا إلى إسهام خصائص الشخصية في الوجدان السلبي أعلى من مساهمتها في الوجدان الايجابي.

وقام كل من مولتفت، مزيدي وساداتي (moltafat, mazidi&sadati 2010) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقات بين سمات الشخصية والسعادة مع التوجه الديني كوسيط. على عينة مكونة من الذكور وعددهم (١١٠) والإناث وعددهم (١٩١) وإجمالي عدد العينة كان (٣٠١) طالب وطالبة من طلاب جامعة شيراز، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية "عنقودية" وقد تم تطبيق الأدوات التالية لإختبار صحة الفروض وهي: قائمة ماكرى وكوستا للشخصية (١٩٨٩) وقائمة أكسفورد للسعادة (١٩٨٩) ومقياس التوجه الديني البورت وروز (١٩٦٧). وكشفت النتائج أن بعد الإنبساطية والتوجه الديني يتنبآن بالسعادة وعلى النقيض كانت علاقة بعد العصابية سلبية مع السعادة. وكشفت أيضا هذه الدراسة على أن التوجه الديني له دور وسيط بين الشخصية والسعادة.

وأجرت إيناس الرابغي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تحديد البنية العاملية لمفهوم السعادة وإلى قياس المستوى العام للشعور بالسعادة، والتعرف على نوع العلاقة بين السعادة وبعض سمات الشخصية (السيطرة،والمسئولية، والاجتماعية والاتزان الانفعالي) وتحديد أيهما أكثر اسهاما في الشعور بالسعادة. لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة. وتم التحقق من صحة الفروض باستخدام الأدوات التالية: مقياس الشعور بالسعادة للإناث من إعداد الباحثة، ومقياس البروفايل الشخصي لجوردن تعريب جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الشعور بالسعادة وبين كل سمة من سمات الشخصية موضع الدراسة. وأن أكثرها إسهاما في الشعور بالسعادة هي

سمة الاتزان الانفعالي وأن المستوى العام للشعور بالسعادة منخفض لدى طالبات كلية التربية.

وقام سهرين وفكيلي (Sahraian & vakili 2012)بعمل دراسة هدفت إلى قياس مستوى السعادة لدى طلاب كلية الطب بجامعة شيراز وتكونت العينة من الذكور وعددهم (١٠٥) والإناث وعددهم (١٠٥) وإجمالي العدد كان (٢١٠) طالب وطالبة. وقد طبقا الباحثان مقياس أكسفورد للسعادة لإختبار صحة فروضهم، وكشفت النتائج أن متوسط السعادة هو (٨,٩±٥٢,٧). وأتضح أيضا من خلال النتائج أن الطالبات الإناث أكثر سعادة من الطلاب، والطلاب المتزوجين أكثر سعادة من غير المتزوجين، والطلاب الذين يعيشون مع أسرهم في المنزل أكثر سعادة من الذين يعيشون بمفردهم.

وأجرى كل من بهيري،افتخاري،زرامتن، وسلدر (Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الشخصية والسعادة. على عينة مكونة من ٣١٠ من طلاب جامعة آزاد الإسلامية. وتم تطبيق الأدوات التالية للتحقق من صحة الفروض وهي: نموذج العوامل الخمسة لكوستا وماكرى لاختبار الشخصية، وقائمة أكسفورد للسعادة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة هامة بين أبعاد الشخصية والسعادة، وأن الإنبساطية تليها العصابية لديها أعلى ارتباط مع السعادة. وتبين أيضا أن السعادة تتنبأ بـ(٤٥٪) من أبعاد الشخصية. وأن الطالبات أكثر سعادة من الطلاب، وأظهرت النتائج كذلك أن الطلاب الذين يعتبرون أكثر نجاحا في تعليمهم يكونون أقل سعادة من غيرهم من الطلاب.

وهدفت دراسة عزيز وآخرون(٢٠١٣) إلى إيجاد العلاقة بين السعادة والشخصية على عينة مكونة من ٣١٧ محاضرا من جامعة ماليزيا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية "الطبقية". وطبقت عليهم أدوات الدراسة للتحققمن صحة الفروض وهي: قائمة ماكرى وكوستا (١٩٨٩) واختبار Lyubomirsky dan Lepper (1999) للسعادة. وأسفرت النتائج أن عوامل الشخصية ترتبط بعلاقة إيجابية – سلبية مع السعادة. حيث أن درجة ارتباط عامل الانبساطية ر= (٠,٧٩) ودرجة ارتباط الوداعة ر= (٠,٦٥) ودرجة ارتباط التفاني ر= (٠,٧٢) ودرجة ارتباط الانفتاح على الخبرة ر= (٠,٣٤) وأما درجة ارتباط العصابية فهي ر= (٠,٦١ –) وهي علاقة سلبية.

وأجرت سوسن سالري وشيري (Sousan Salary &Shaieri 2013) دراسة هدفت إلى إيجاد علاقة بين السعادة وأبعاد الشخصية لأيزنك (الذهان والعصاب والانبساط) على عينة مكونة من (١٥٠) طالبا من جامعة طهران. وقد طبقت الأدوات التالية: استبيان أيزنك للشخصية وقائمة أكسفورد للسعادة (١٩٨٩). وكشفت النتائج أن هناك علاقة إيجابية طردية وهامة بين الشخصية الانبساطية والسعادة. وعلاقة سلبية بين السعادة والشخصية الذهانية والعصابية.

وقام خالدين وآخرون (٢٠١٣) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والسعادة. على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من جامعة نور. وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية. وكانت الأدوات المطبقة في الدراسة هي: مقياس أكسفورد للسعادة واستبيان العوامل الخمسة للشخصية (كوستا وماكرى). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين السعادة، وعامل الانبساطية، وعامل الانفتاح على الخبرة، وعامل التفاني وعامل الوداعة. وعلاقة سلبية بين السعادة وعامل العصابية.

وكشفت دراسة زهراء صالحي،خاك، وشهرام علم (Zahra Salehi, Khak & ShahramAlam2013)عن العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والسعادة والإنجاز الأكاديمي. على عينة مكونة من (٣٥٧) طالب وطالبة تخصص فيزياء، تتراوح أعمارهم من (٢٠ -٣٠) سنة. وقد طبقت عليهم أدوات الدراسة للتحقق من صحة الفروض وهي: قائمة العوامل الخمسة FFI وقائمة أكسفورد للسعادة ومقياس الإنجاز الأكاديمي. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية وسلبية بين العوامل الخمسة والإنجاز الأكاديمي. وارتباط قوي إيجابي بين السعادة والانجاز الأكاديمي وأنه يمكن للسعادة أن تتنبأ بـ١٣٪ من التغير في الإنجاز الأكاديمي.

وأجرى كل من هاجرنوسيوهين، زهراء يوسفي، ومانشي (Hajar Nosouhian, ZahraYousefi&Manshee 2014)دراسة هدفت إلى المقارنة بين النساء الأصحاء والمصابات بسرطان الثدي في التوجه للحياة والعوامل الخمسة للشخصية والسعادة في مدينة أصفهان. على عينة مكونة من مجموعتين (ضابطة - تجريبية) كل مجموعة تضم (٢٥) امرأة أي أن إجمالي العدد يكون (٥٠) امرأة. وتم أخذ العينات عشوائي على مرحلتين. وقد طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: اختبار التوجه للحياة ومقياس ماكرى وكوستا للعوامل الخمسة للشخصية، ومقياس أكسفورد للسعادة. وأسفرت النتائج أن التوجه للحياة وعوامل الشخصية لا تختلف كثيرا في المجموعتين من النساء الأصحاء والمصابات بسرطان الثدي، بيد أنه يمكن التحكم في السعادة. ويمكن القول على إثر ذلك أن وجود سرطان الثدي لا يؤثر على التوجه للحياة ولا على السعادة ولا على عوامل الشخصية.

- **فروض البحث**:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية:

- يوجد مستوى منخفض من السعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد.
- توجد علاقة ارتباطية داله احصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد.
- تتنبأ عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بدرجات السعادة النفسية لدى طالبات جامعة الملك خالد.
- توجد فروق دالة احصائياً في عوامل الشخصية الخمسة الكبرىبين منخفضي ومرتفعي السعادة النفسية من طالبات جامعة الملك خالد.

• **إجراءات البحث**

• **أولاً: منهج البحث**

المنهج المستخدم في البحث الحالي هو المنهج الوصفي حيث يعد المنهج الملائم للتحقق من فروض البحث.

• **ثانياً: مجتمع البحث**

جميع طالبات كلية التربية بأبها ١٤٣٧ ه وعددهم الإجمالي هو أربعة الآف طالبة بتخصصاتها الثلاثة: (علمالنفس، ورياض الأطفال،والتربية الخاصة) من طالبات السنة الأولى إلى السنة الرابعة.

• **ثالثاً: عينة البحث**:

عينة عشوائية، من طالبات (كلية التربية).حيث تكونت عينة البحث المبدئية من ٤٢٠ طالبة من طالبات جامعة الملك خالد (كلية التربية)، تم استبعاد استمارات ٣٠ من أفراد العينة لعدم الجدية في الإجابة على المقاييس أو لعدم اكتمال الإجابات فأصبحت العينة النهائية للبحث مكونة من ٣٩٠ طالبة من طالبات جامعة الملك خالد (كلية التربية) تراوحت أعمارهم بين ١٨ عاما إلى ٢٨ عاما بمتوسط حسابي ٠٧،٢٢ وانحراف معياري قدره ٦٧،١

• **رابعاً: أدوات البحث**:

- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (عينة سعودية من الإناث) عبد الله صالح الرويتع (٢٠٠٧).
- مقياس السعادة النفسية "إعداد الباحثة" ويمكن الاطلاع على المقياس في ملحق رقم: (٢)

وفيما يلي توصيف أدوات البحث:

• **قائمةالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: من إعداد الرويتع (٢٠٠٧)**

صممت هذه القائمة لتقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: العصابية، الانبساطية، الوداعة، التفاني، الانفتاح على الخبرة. كما صيغت البنود بشكل يناسب عينة البحث من الإناث، وروعي في اختيار البنود بساطة الصياغة؛ إذ تم التبسيط مع استخدام بعض الألفاظ الدارجة التي قد تجعل المعنى أكثر وضوحا .فقد وزعت المائة بند بالتساوي على العوامل الخمسة .أما البنود الأخيره فتم تخصيص اثنين منها للانفتاح علي الخبره وبند واحد لعامل التفاني وبند لعامل الوداعه اما البند الأخير(رقم ١٠٥) فكان بندا عاما عن وضوح الفقرات والغرض منه استطلاعي للتوصل الى أي عامل قد يتشبع بالاضافه الي استكشاف مدي وضوح البنود . وتم زيادة البنود في العوامل السالفه لانها لم تختبر في البيئة من قبل خلافا للعاملين المتبقين : العصابيه والانبساط. اما في داخل كل عامل فتم تمثيل البنود وتوزيعها بشكل تقريبي بين السمات الفرعية والبالغ عددها ست سمات في كل عامل وهي كالتالي : العصابية : (القلق، مراقبة الذات ، العدوانية ، الاندفاعية ، الاكتئاب، الانجراح). الانبساط: (المودة، الانفعالات الإيجابية، الحيوية، البحث عن الاستثارة ،الاجتماعية،التوكيدية) الوداعة:

(الثقة،الاستقامه،الغيرية،الإذعان،التواضع،مرن فيارائه) التفاني:(الكفاءة،السعي الى الإنجاز،التنظيم،الالتزام بالواجبات،التأني، الانضباط) الانفتاح على الخبره: (الخيال، الحس الجمالي، الأفكار ،الأنشطة ،المشاعر ، القيم). وتم تقنين القائمة على عينتين استطلاعيتين: العينة الأولى مكونة من الإناث (٤٣) طالبة من جامعة الملك سعود وكان الهدف الكشف عن أي غموض في بنود الأداة ومن ثم إجراء التعديلات المطلوبة. والعينة الثانية مكونة من (٢٠٠) طالبة من جامعة الملك سعود لاستكشاف نزعة كل بند وتوجهه نحو التشبع. وكان ثبات المقاييس مرتفعا سواء من حيث الاتساق الداخلي أو الإعادة.واحتوت القائمة على (١١٠) بندا. أما طريقة الإجابة فكانت وفق مدرج خماسي يمتد من لا تنطبق أبدا إلى تنطبق دائما.

- **مقياس السعادة النفسية (اعداد الباحثه)**

نظرا لاختلاف مفهوم السعادة في المجتمعات العربية قامت الباحثة بإعداد مقياس للسعادة النفسية وذلك لرغبة الباحثة في صياغة عبارات بسيطة لإيصال المعنى بسهولة للطالبات.

- **خطوات بناء المقياس**:

تبنت الباحثة في اعداد بنود المقياس نموذج سيلجمان وبالتراث النظري في هذا المجال والمقاييس السابقة التي تناولت السعادة مثل : مقياس السعادة النفسية لروز ماري آبوت (٢٠٠٦) وتعريب د.سمية الجمال. ومقياس السعادة الحقيقية لمارتن سيلجمان وكريستوفر بترسون (٢٠٠٨) تعريب مكتبة جرير.ومقياس الإحساس بالسعادة لمروة الدمرداش (٢٠١٠) . ومقياس الشعور بالسعادة لأحمد الزعبي (٢٠١٤).

- **المقياس في صورته الأولية**:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بالسعادة وبالاعتماد على نموذج سيلجمان أمكن للباحثة من وضع صورة أولية للمقياس مكونة من ٤٥ عبارة موزعة على ستة أبعاد وهي: الحكمة،والمعرفة،والشجاعة، والحب والإنسانية، والعدل والانصاف، والاعتدال وضبط الذات، والسمو والروحانية، كما في الجدول (١):

جدول (١) أبعاد مقياس السعادة وعدد عبارات كل بعد، والعبارات الإيجابية والسلبية للمقياس.

أبعاد المقياس وعدد العبارات في كل بعد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
الحكمة والمعرفة (١٢) عبارةومرتبة من رقم ١إلى ١٢	١-٣-٤-٥-٧-٩-١١	٢-٦-٨-١٠-١٢
الشجاعة (٦) عبارات ومرتبة من ١٣إلى ١٨	١٥-١٧	١٣-١٤-١٦-١٨
الإنسانية والحب (٤) عباراتومرتبة من ١٩ إلى ٢٢	١٩-٢١	٢٠-٢٢
العدل (٦) عبارات ومرتبة من ٢٣ إلى ٢٨	٢٣-٢٦-٢٧	٢٤-٢٥-٢٨
الاعتدال (٥) عبارات ومرتبة من ٢٩إلى ٣٣	٢٩-٣١-٣٣	٣٠-٣٢
السمو (١٢) عبارات ومرتبة من ٣٤ إلى ٤٥	٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٤	٣٨-٤٣-٤٥

• **طريقة التصحيح**:

والاجابة على عبارات المقياس تكون وفق مدرج خماسي (تنطبق بشدة، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق بشدة) وفي العبارات الإيجابية للمقياس تأخذ من (٥ -١) وفي العبارات السلبية للمقياس تأخذ من (١ -٥).

• **صدق المحكمين**:

قامت الباحثة بعرض المقياس على (ستة) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس للحكم على مدى صلاحية هذه المفردات للقياس، ومدى استطاعتها أن تقيس ما وضعت لقياسه، ومدى صلاحية المقياس بشكل كلي للتطبيق. وقامت الباحثة بعمل التعديلات بناء على ما جاء من توصيات واقتراحات المحكمين.

• **الخصائص السيكومترية لمقياس السعادة النفسية**:

• **حساب صدق الاتساق الداخلي**:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه باستخدام طريقة بيرسون Pearson Correlation، كما قامت الباحثة بالتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس السعادة النفسية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج موضحة أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و(0.05)، كذلك جاءت معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

• **حساب ثبات مقياس السعادة النفسية**:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس السعادة النفسية عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباك لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، كما قامت الباحثة باستخدام طريقتي التجزئة النصفية، والتعديل بطريقتي(سبيرمان – براون، وجتمان) للتحقق من ثبات المقياس. وأوضحت النتائج أن قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك لمحاور المقياس قد تراوحت بين (0,687)، و (0.845)، كما تراوحت قيم الثبات لمحاور المقياس بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان_براون، وجتمان) بين (0.668)، و(0.822)، وجميعها قيم مقبولة تدل على درجة ثبات مرضية للمقياس بما يؤكد ثبات المقياس وإمكانية الاعتماد عليه.

• **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

• **عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه: "يوجد مستوى منخفض من السعادة لدى طالبات جامعة الملك خالد".ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق

بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة (الدرجة الكلية والأبعاد)، والمتوسطات الافتراضية لأبعاد المقياس ودرجته الكلية. باستخدام اختبار ت للمجموعة الواحدة One Sample T-Tes وجاءت النتائج كما في الجدول (٢) :

جدول (٢) : نتائج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة (الدرجة الكلية والأبعاد)، والمتوسطات الافتراضية لأبعاد المقياس ودرجته الكلية.

الأبعاد	العدد	المتوسط الافتراضي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحكمة	390	36	40.8615	4.87334	19.701	.000
الشجاعة	390	18	20.6385	3.47744	14.984	.000
الإنسانية	390	12	15.1513	2.45268	25.373	.000
العدل	390	18	20.8974	3.22103	17.764	.000
الاعتدال	390	15	16.8538	2.92172	12.530	.000
السمو	390	36	40.4385	5.41587	16.184	.000
الدرجة الكلية	390	135	154.8410	12.83534	30.527	.000

ويتبين من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة (الدرجة الكلية والأبعاد)، والمتوسطات الافتراضية لأبعاد المقياس ودرجته الكلية لصالح أفراد العينة مما يدل على أن درجات أفراد العينة على مقياس السعادة النفسية (الدرجة الكلية والأبعاد) أعلى بشكل دال إحصائيا عن الدرجات المتوسطة الافتراضية للمقياس (الدرجة الكلية والأبعاد) مما يدل على ارتفاع مستوى السعادة النفسية لدى أفراد العينة وبالتالي عدم تحقق صحة الفرض.

- **عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والسعادة لدى طالبات جامعة الملك خالد".ولاختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس السعادة النفسية بأبعاده المختلفة. باستخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient وجاءت النتائج كما في الجدول (٣):

ويتبين من الجدول (٣) ما يلي:

- توجد علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) على الأقل بين درجات أفراد العينة في عامل العصابية أحد أبعاد قائمة (عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) ودرجاتهم على أبعاد (الحكمة والشجاعة والعدل والاعتدال والسمو) من أبعاد مقياس (السعادة النفسية) والدرجة الكلية له.
- توجد علاقات موجبة (طردية) دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة في عامل التفاني أحد أبعاد قائمة (عوامل الشخصية

الخمسة الكبرى) ودرجاتهم على أبعاد (الحكمة والشجاعة والعدل) من أبعاد مقياس (السعادة النفسية) والدرجة الكلية له.

جدول (٣) :قيم معاملات الارتباط ودلالتها بين درجات أفراد العينة على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ودرجاتهم على مقياس السعادة النفسية باستخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون

أبعاد السعادة / العوامل الخمس الكبرى		الحكمة	الشجاعة	الإنسانية	العدل	الاعتدال	السمو	الدرجة الكلية
العصابية	معاملارتباط بيرسون	-.255(**)	-.117(*)	-.087	-.237(**)	-.105(*)	-.151(**)	-.292(**)
	مستوى الدلالة	.000	.021	.085	.000	.038	.003	.000
	العدد	390	390	390	390	390	390	390
التفاني	معامل ارتباط بيرسون	.289(**)	.459(**)	.045	.273(**)	.027	.074	.349(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.380	.000	.592	.143	.000
	العدد	390	390	390	390	390	390	390
الانبساط	معامل ارتباط بيرسون	.187(**)	.189(**)	.177(**)	.225(**)	.057	.178(**)	.301(**)
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000	.262	.000	.000
	العدد	390	390	390	390	390	390	390
الوداعة	معامل ارتباط بيرسون	.166(**)	.246(**)	.201(**)	.185(**)	-.004	.039	.230(**)
	مستوى الدلالة	.001	.000	.000	.000	.932	.441	.000
	العدد	390	390	390	390	390	390	390
الانفتاح	معامل ارتباط بيرسون	.254(**)	.167(**)	.048	.159(**)	-.003	.029	.202(**)
	مستوى الدلالة	.000	.001	.342	.002	.948	.563	.000
	العدد	390	390	390	390	390	390	390

◆ دال عند مستوى (٠,٠٥) ◆◆ دال عند مستوى (٠,٠١)

- توجد علاقات موجبة (طردية) دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة في عامل الانبساط أحد أبعاد قائمة (عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) ودرجاتهم على أبعاد (الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدل والسمو) من أبعاد مقياس (السعادة النفسية) والدرجة الكلية له.
- توجد علاقات موجبة (طردية) دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة في عامل الوداعة أحد أبعاد قائمة (عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) ودرجاتهم على أبعاد (الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدل) من أبعاد مقياس (السعادة النفسية) والدرجة الكلية له.
- توجد علاقات موجبة (طردية) دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة في عامل الانفتاح أحد أبعاد قائمة (عوامل الشخصية

الخمسة الكبرى) ودرجاتهم على أبعاد (الحكمة والشجاعة والعدل) من أبعاد مقياس (السعادة النفسية) والدرجة الكلية له.

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على باقي أبعاد المقياسين.

• **عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه:" تتنبأ عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بالسعادة لدى طالبات جامعة الملك خالد".وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار، وذلك بحساب معامل الانحدار المتعدد MultipleRegression وذلك لمعرفة القوة التنبؤية لأبعاد قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بالدرجة الكلية للسعادة لدى عينة الدراسة، وفيمايلي النتائج التي أسفر عنها الانحدار المتعدد.

جدول (٤) : قيم معامل الارتباط المتعدد ومربعة وقيمة التباين ودلالته بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والسعادة النفسية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	العدد	معامل الارتباط المتعدد (R)	R^2	F	مستوى دلالة F
السعادة	العصابية التفاني الانبساط الوداعة الانفتاح	390	.475	.226	22.425	.000

ويظهر من الجدول (٤) ما يلي:

- نسبة إسهام المتغيرات المستقلة وهي أبعاد قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (الدرجة الكلية للسعادة النفسية) = مربع معامل الارتباط المتعدد $R2 = 22.6\%$.
- أي أن أبعاد قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى مجتمعة يمكن أن تتنبأ بنسبة 22.6% من التباين الحادث في المتغير التابع (الدرجة الكلية للسعادة النفسية) لدى عينة الدراسة.
- يظهر من تحليل تباين الانحدار (قيمة F) والذي من خلاله يتم اختبار دلالة ($R2$) أن نموذج التنبؤ دال إحصائيا، بمعنى أن مقدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالمتغير التابع لدى عينة الدراسة مقبولة إحصائيا حيث جاءت قيمة $F = (22.425)$، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (٥) : نتائج تحليل الانحدار للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المتغير	معامل الانحدار	بيتا	T	مستوى دلالة T
ثابت الانحدار	136.863	-	29.197	.000
العصابية	-.231	-.241	-5.078	.000
التفاني	.247	.270	4.751	.000
الانبساط	.198	.195	3.626	.000

الوداعة	-.032	-.031	-.507	.613
الانفتاح	.058	.049	.871	.384

ويظهر من الجدول (٥) ما يلي:

- قيم (T)للأبعاد التالية (العصابية - التفاني - الانبساط) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على أن كل متغير من هذه المتغيرات له إسهام ذو دلالة إحصائية في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع لدى عينة الدراسة، وبالتالي فكل عامل من هذه العوامل الثلاثة منبئ بشكل دال إحصائيا بالمتغير التابع وهو الدرجة الكلية للسعادة النفسية ومن ثم يمكن تضمينه في معادلة التنبؤ.
- من خلال قيم ثابت الانحدار ومعاملات انحدار المتغيرات المستقلة على المتغير التابع ومن خلالها يمكن كتابة معادلة التنبؤ كما يلي:
- الدرجة الكلية للسعادة النفسية = ١٣٦،٨٦٣+ (0.247 × درجة التفاني) + (0.198 × درجة الانبساط) - (0.231× درجة العصابية).
- تعبر قيم بيتا عن الوزن النسبي لإسهام كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع. وتدل النتائج على أن أكثر المتغيرات المستقلة إسهاما في التنبؤ بدرجة السعادة النفسية لدى عينة الدراسة بعد (التفاني) ويسهم بنسبة (27.0٪) في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (درجة السعادة النفسية)، ثم درجة بعد (العصابية) ويسهم بنسبة (24.1٪) في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (درجة السعادة النفسية)، ثم درجة بعد (الانبساط) ويسهم بنسبة (19.5٪) في تفسير التباين الحادث في المتغير التابع (درجة السعادة النفسية). ومجموعها بالطبع لا يساوي مربع معامل الارتباط المتعدد ($R2$) الذي يعبر عن نسبة التباين الكلية في المتغير التابع التي يفسرها المتغيرات المستقلة مجتمعة وذلك لأن هناك قدرا كبيرا من التباين المشترك يتم حذفها عند تضمينها في النموذج الكلي.

- **عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي السعادة من طالبات الجامعة في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى". ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في السعادة النفسية في درجاتهم على قائمة عوامل الشخصية الخمسة الكبرى:

وجاءت النتائج كما بالجدول (٦): ويتبين من الجدول (٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الملك خالد مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية في عامل العصابية (من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) في اتجاه منخفضات السعادة النفسية بمعنى أن العصابية أعلى لدى منخفضات السعادة النفسية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات جامعة الملك خالد مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية في عوامل التفاني - الانبساط - الوداعة - الانفتاح (من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى) في اتجاه مرتفعات السعادة النفسية بمعنى أن درجات هذه العوامل أعلى لدى مرتفعات السعادة النفسية.

جدول (٦) :نتائج الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية من طالبات الجامعة في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى

عواملالشخصية الكبرى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العصابية	مرتفعات السعادة	98	46.5306	10.99222	6.515	.000
	منخفضات السعادة	98	57.8673	13.26466		
التفاني	مرتفعات السعادة	98	78.0816	12.24296	7.656	.000
	منخفضات السعادة	98	64.0204	13.44096		
الانبساط	مرتفعات السعادة	98	63.5612	11.94063	5.972	.000
	منخفضات السعادة	98	53.8265	10.85331		
الوداعة	مرتفعات السعادة	98	74.3265	11.47276	4.273	.000
	منخفضات السعادة	98	67.0204	12.44450		
الانفتاح	مرتفعات السعادة	98	52.0102	11.54328	4.100	.000
	منخفضات السعادة	98	45.8571	9.35111		

- **ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها:**
- **قياس مستوى السعادة النفسية عند طالبات الجامعة:**

توضح نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السعادة (الدرجة الكلية والأبعاد)، والمتوسطات الافتراضية لأبعاد المقياس ودرجته الكلية لصالح أفراد العينة. وبالتالي عدم تحقق الفرض.وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Sahraian&vakili (2012) وتختلف مع نتائج دراسة إيناس الرابغي (٢٠١٢) والتي أكدت على انخفاض مستوى السعادة لدى طالبات جامعة جدة. وتعزو الباحثة السبب في اختلاف نتائج الدراسات إلى اختلاف المجتمعات وكذلك الأدوات المستخدمة في القياس، بالإضافة إلى التغيرات الاجتماعية والثقافية والخصائص المعرفية والخصائص الانفعالية التي يتميز بها الشباب في هذه المرحلة من العمر: فهم أكثر طاقة ونشاط وحماس لتحقيق ما يرغبون في فعله، وكذلك لديهم نزعة قوية للتجريب والاستثارة، وقد تكون بسبب حب الاستطلاع أو استثارة الذات، بالإضافة إلى سرعة الملل والرغبة في التغيير، حيث أن هناك ميل قوي لإحداث تغيرات فيما يحيط بهم على المستوى الشخصي أو المستوى الاجتماعي. وخصوصا أن الطالبات في هذه المرحلة العمرية لديهم ارتفاع عالي في الطموح ومن ترتفع لديه هذه الخصائص فهو يشعر بالرضا والسعادة عن نفسه (المفدى، ١٤٢٧).

- **علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالسعادة النفسية عند طالبات الجامعة:**

توضح نتائج الفرض الثاني بأنهتوجد علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠٥) على الأقل بين أفراد العينة على عامل العصابية والدرجة الكلية للسعادة. وتوجد علاقة موجبة (طردية) بين درجات أفراد العينة في عامل التفاني وعامل الانبساط وعامل الوداعة وعامل الانفتاح على الخبرة عند مستوى

دلالة (٠,٠١) والدرجة الكلية للسعادة. وبالتالي تحقق الفرض.وتفصيل ذلك فيما يلي:

- **علاقة عامل العصابية أحد (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) بالسعادة النفسية:**

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلا من: (مايسة النيال وماجدة علي، ١٩٩٥) وأبو هاشم (٢٠١٠) ومحمود (٢٠١٠) و moltafat, mazidi&somayehsadati (2010) و Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) و Aziz, Mustaffa, NarinaA.samah&Rosmanyussof (2013) و Sousan Salary &Shaieri (2013) و Khaledian,ZahraAhmadimehr,Elham Naseri, khosravani, & MojganShoshtsri (2013)

وتعزو الباحثة تفسير ذلك إلى السمات التي تميز العصابي كما ذكرها كوستا وماكرى (١٩٨٧) بأنه: شخص قلق وغاضب ومكتئب وخجول ومرتبك. وهو أيضا مندفع بمعنى أنه لا يستطيع أن يتحكم في الرغبات الملحة وليس لديه القدرة على تحمل الضغوط فهو يشعر باليأس والاتكال على الآخرين. وكذلك لا يستطيع أن يتخذ قرارات في المواقف الضاغطة. تلك السمات العصابية لانجدها عند الإنسان الذي يتميز بارتفاع السعادة خصوصا في أبعاد مثل: الحكمة والشجاعة والعدل والاعتدال والسمو. كما أظهرتها نتيجة البحث الحالي بأن الارتباط بين العصابية وبعض من أبعاد السعادة هو ارتباط سلبي عكسي. أي أن العصابي يفتقد إلى الحكمة وهي أحد أبعاد السعادة التي ذكرها سيلجمان (٢٠٠٨) والتي تظهر في الفضول ويقصد به: الانفتاح على الخبرات المختلفة والمنوعة. وحتى تظهر لابد أن يتحلى الشخص بالمرونة، والعصابي يفتقد إلى هذه المرونة حيث أنه يتميز بالجمود والصلابة. إذا كيف يكون العصابي سعيدا وهو يفتقد إلى (الشجاعة) أحد أبعاد السعادة والتي تتطلب من الشخص أن يكون شجاعا في المواقف العقلية والوجدانية ومواجهتها دون خوف، بينما نجد أن سمة الخوف هي أساسية في العصابي. وكيف سيكون العصابي سعيدا وهو يفتقد إلى (العدل) أحد أبعاد السعادة الذي يظهر في المساواة بين الناس وقيادة المجتمع بفعالية. والعصابي انسان يتميز بالغضب والقلق. وهو أيضا منخفض السعادة لأنه يفتقد إلى (الاعتدال) أحد أبعاد السعادة التي تتطلب من الفرد أن يكون قادرا على ضبط نفسه. والشخص العصابي عكس ذلك فهو دائما مندفع لا يستطيع كبح رغباته. وكيف يكون العصابي سعيدا وهو يفتقد إلى (السمو) أحد أبعاد السعادة التي تخول الانسان بأن يكون متفائلا لديه أمل ومرح ويحب الدعابة ويتميز بالحيوية والحماس. بينما نجد العصابي مكتئب ويائس وحزين ومتكل على الآخرين. لذلك كان ارتباط العصابية سلبيا مع السعادة.

- **علاقة عامل التفاني أحد (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) بالسعادة النفسية:**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أبو هاشم (٢٠١٠) Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) Aziz, Mustaffa, NarinaA.samah &

Rosmanyussof (2013) Khaledian, Zahra Ahmadimehr, Elham Naseri,khosravani,&MojganShoshtsri (2013)

وتفسير ذلك يعود إلى السمات التي يتضمنها عامل التفاني وفقا لماكرى وكوستا (١٩٨٧) بأنه شخص ذو كفاءة ويميل إلى النظام والترتيب والأنا الأعلى لديه مرتفعة _ وقد وصف فرويد الأنا الأعلى _ بأنها: الممثل لنا في كل قيد أخلاقي وهو المدافع عن السعي نحو الكمال وتعمل على كف رغبات الهو وخاصة تلك المتصلة بالجنس والعدوان (الشناوي،١٩٩٥). إن الشخص الذي يرتفع لديه التفاني يتميز بالدافعية للإنجاز، وكذلك القدرة العالية على مواجهة العقبات والتحديات، والحذر والتأني، وعمق التفكير والتخطيط. وكلما كانت درجة الفرد مرتفعة على هذا البعد كانت السعادة لديه مرتفعة وخصوصا في (الحكمة والشجاعة والعدل) كما أظهرتها نتيجة البحث الحالي. حيث أن الانسان الذي ترتفع لديه درجة الحكمة والمتمثلة في الرأي والتقدير وتعني دراسة الأمور من شتى الجوانب والتخطيط وعدم القفز إلى الاستنتاجات، يرتفع لديه التفاني. وكذلك الانسان السعيد الذي يتميز بالشجاعة لديه مثابرة وسعي إلى النجاح وإنجاز المهمات دون تركها أو مماطله، ولذلك يرتفع لديه التفاني. وارتبط التفاني بالعدل أحد أبعاد السعادة لأن الانسان العادل يتعامل بموضوعية في اتخاذ القرارات فهو يستند على مبادئ أخلاقية عالية. فكلما كان التفاني مرتفع عند الانسان كلما كان أكثر سعادة.

- **علاقة عامل الانبساطية أحد (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) بالسعادة النفسية:**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أبو هاشم (٢٠١٠) و Bahiraei, Aziz, Mustaffa, و Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) Sousan Salary &Shaieri و NarinaA.samah&Rosmanyussof (2013) (2013) و Khaledian,ZahraAhmadimehr,Elham Naseri, khosravani, & Mojgan Shoshtsri (2013)

وتفسير ذلك لأن الشخص الانبساطي هو شخص يتصف بسمات معينة وفقا لكوستا وماكرى (١٩٨٧) وهي: الدفء والمودة والاجتماعية والمثابرة والجرأة والانفعالات الموجبة والحزم والنشاط. وكلما كانت الدرجة مرتفعة على هذا البعد كانت السعادة أيضا مرتفعة خصوصا في أبعاد مثل: الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدل والسمو. كما أظهرتها نتيجة البحث الحالي حيث أن الإنسان الذي يتصف بالحكمة والمتمثلة في الذكاء العاطفي ويعني: معرفة الذات ومعرفة الآخرين، والقدرة على استخدام هذه المعرفة في فهم وتوجيه السلوك والتصرفات. والقدرة على ملاحظة الفروق بين الآخرين، ومعرفة دوافعهم وحساسيتهم تجاه أمور معينة، ثم التعامل معهم وفقا لهذه الفروق. وبالتالي سيكون الشخص أكثر اجتماعية وأكثر دفئا في علاقاته وهي أحد سمات الانبساطية. وأما الشجاعة فتظهر في (الجسارة والاقدام) وتعني المواجهة دون خوف ونجد أن الانبساطيون لديهم جراءة ومغامرة في المواقف الحياتية. وبالتالي كلما ارتفعت الانبساطية

كلما كان الشخص أكثر سعادة. وارتبطت الانبساطية بالعدل لأن العدل يتطلب القيادة، ومن أهم سمات القيادة: الحزم. والانبساطي يتميز بالحزم كما ذكر ذلك كوستا وماكرى (١٩٨٧). وارتبطت الانبساطية بالسمو أحد أبعاد السعادة والتي تتضمن: تقدير الجمال، والأمل والتفاؤل، والمرح والدعابة، والصفح والرحمة، والحيوية والحماس. وهذه أيضا سمات يتمتع بها الانبساطيين. وكلما ارتفعت درجة الفرد في الانبساطية كلما كان أكثر سعادة.

- **علاقة عامل الوداعة أحد (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) بالسعادة النفسية:**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: هريدي وفرج (٢٠٠٢) و أبو هاشم (٢٠١٠) و Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) و Aziz, Mustaffa, NarinaA.samah&Rosmanyussof (2013) و Khaledian, ZahraAhmadimehr,Elham Naseri,khosravani,&MojganShoshtsri (2013) وتفسير ذلك وفقا للسمات المتضمنة في عامل الوداعة لكوستا وماكرى (١٩٨٧) وهي: الثقة في الآخرين، وعدم الثقة يعني الشك في الآخرين وأنهم غير أمناء. والاستقامة وتعني: الصراحة في التعامل مع الناس. والإيثار: أي أنه شخص غير أناني ولديه اهتمام بالآخرين. وهو ما أطلق عليه أدلر بالاهتمام الاجتماعي. والمسايرة وتظهر في: الحلم واللطف والتعاون وعدم العداء للآخرين. وكذلك التواضع أي: عدم التكبر ومفهوم الذات هنا غير متضخم. وبالإضافة إلى الرقة وتعني: التعاطف، حساس لمشاعر الاخرين. وكلما كانت الدرجة مرتفعة على هذا البعد من الشخصية ارتفعت السعادة خصوصا في (الحكمة والشجاعة والإنسانية والعدل) كما أظهرتها نتيجة البحث الحالي: حيث أن الانسان الذي يتمتع بالحكمة والتي تظهر في الذكاء العاطفي ويقصد به: معرفة الذات ومعرفة الآخرين. والقدرة على استخدام هذه المعرفة في فهم وتوجيه السلوك والتصرفات. وأيضا القدرة على ملاحظة الفروق بين الآخرين ومعرفة دوافعهم وحساسيتهم تجاه أمور معينة. ثم التعامل معهم وفقا لهذه الفروق. وبالتالي سيكون الشخص أكثر استقامة وايثار ورقة. وترتبط الوداعة (بالشجاعة) أحد أبعاد السعادة لأنها تتضمن الاتساق مع الذات وهي تعني: اتفاق الظاهر مع الباطن، الصدق مع النفس في القول والفعل فيما نظهره للآخرين. وكلما كان الشخص أكثر اتساقا مع ذاته كان أكثر تواضعا وهي أحد سمات عامل الواداعة. وترتبط الوداعة (بالحب والإنسانية) أحد أبعاد السعادة. والمتمثلة في: الطيبة الكرم وتعني الشعور نحو الاخرين بالالتزام والمسئولية، والتعاطف والتفهم، وتقديم المعروف والإحسان، وكذلك منح الحب وتقبل الحب من الاخرين. وتلك الفضائل من أبعاد السعادة ترتبط بسمات الوداعة خاصة في: الثقة، والايثار، والرقة. أي انه كلما كان الشخص أكثر ايثار وأكثر رقه وأكثر ثقة كلما كان أكثر سعادة. وكذلك عامل الوداعة يرتبط بالعدل أحد أبعاد السعادة الذي يتمثل في: المواطنة أي أن: الفرد إذا كان عضو في الجماعة فهو يلتزم بقوانينها، ويقدر أهدافها. وكذلك يتمثل العدل في: الانصاف والمساواة بين الناس، ومراعاة الفروق

الفردية. وكلما كان الشخص مرتفع في عامل الوداعة، ولديه سمات مرتفعة من المسايرة والاستقامة، فهو أكثر سعادة من غيره.

- **علاقة عامل الانفتاح على الخبرة أحد (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) بالسعادة النفسية:**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: أبو هاشم (٢٠١٠) و Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) و Aziz, Mustaffa, NarinaA.samah&Rosmanyussof (2013) و Khaledian, Zahra Ahmadimehr, Elham Naseri,khosravani, & Mojgan Shoshtsri (2013) وتفسير ذلك وفقا للسمات المتضمنة في عامل الانفتاح على الخبرة وفقا لكوستا وماكرى(١٩٨٧) وهي: الخيال النشط، وليس أحلام اليقظة والهروب من الواقع. وتفردهم بمشاعر وانفعالات مميزة تشعرهم بالسعادة أو عدم السعادة، بشكل عاطفي أكثر من الاخرين. والتفتح أيضا يظهر في: (الأفعال) ومشاركة أنشطة جديدة، وزيارة أماكن جديدة، وكذلك الرغبة في التخلص من الروتين اليومي. ويظهر التفتح في: (الأفكار) فضول معرفي والاهتمام بالأفكار الغير تقليدية، والتفتح في القيم فلديهم الاستعداد لإعادة النظر في القيم الاجتماعية والسياسية، والمناضلة من أجل القيم التي يعتقدها المنفتح. وكلما كانت درجة الفرد مرتفعة على هذا البعد كانت السعادة لديه مرتفعة وخصوصا في (الحكمة والشجاعة والعدل) كما أظهرتها نتيجة البحث الحالي. لأن (الحكمة) تتضمن: الفضول وحب التعلم، والبراعة والابداع، والذكاء العاطفي والرأي والتقدير. ولأن (الشجاعة) تتضمن: الجسارة والاقدام في المناضلة عن قيم يعتقدها الشخص دون خوف. ولأن (العدل) يتمثل: في القيادة الفعالة التي لا تؤيد الروتين وتحب التجديد والتغيير. كما يظهر ذلك في سلوك المتفتح.

- **تنبؤ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالسعادة النفسية عند طالبات الجامعة:**

توضح نتائج الفرض الثالث في جدول (١٤) وجدول (١٥) أن العوامل الخمسة للشخصية تتنبأ بنسبة ٢٢,٦ ٪ من الدرجة الكلية للسعادة النفسية لدى عينة الدراسة. وبالتالي تحقق الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من أبو هاشم (٢٠١٠) التي أسفرت عن اسهام العوامل الخمسة للشخصية بنسبة 39.5٪ ودراسة Bahiraei, Eftekharei, Zareimatin&Soloukdar (2012) التي أسفرت عن اسهام العوامل الخمسة للشخصية بنسبة ٤٥٪

واختلفت نتيجة البحث الحالي في ترتيب العوامل الخمسة للشخصية مع نتيجة دراسة هريدي وفرج (٢٠٠٢) حيث أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن: العصابية المنبئ الأول تليها الوداعة المنبئ الثاني.

وتتفق معها نتيجة دراسة محمود (٢٠١٠) بأن: العصابية تشكل أعلى اسهام في السعادة. وتختلف معها نتيجة دراسة furnham (2007) والتي أظهرت أن: العصابية ليست منبأ دال للسعادة وأن الانبساطية هي منبأ دال للسعادة،واتفقت معها نتيجة دراسة moltafat, mazidi&somayehsadati (2010). وتفسير ذلك يعود إلى طبيعة المجتمع السعودي وخاصة في منطقة أبها، والذي يميزه عن غيره

من المجتمعات الأخرى بأنه أكثر محافظة والتزاما بالدين ولذلك هم أكثر سعادة. لأن الدين يوفر للإنسان معنى واضح لحياته،إلى جانب الشعور بالراحة عند أداء الواجبات الدينية.وأضفإلى ذلك فإن النفس اللوامة والتي ذكرت في القران الكريم والمتمثلة في (الأنا الأعلى)التي تلوم الانسان دائما عندما يقترف الذنوب والمعاصي فتجعله يندم ويتوب إلى الله، ويعود ذلك عليه بالطمأنينة والسعادة عند التوبة، لذلك جاء (التفاني) في المرتبة الأولى. يليها (العصابية) فالدور السلبي الذي تلعبه الخصائص الشخصية السلبية كفيلة للحد من الشعور بالسعادة، وبالتالي الشعوربالتعاسة،واستخدام أساليب غير فعالة في مواجهة المواقف، ومن ثم الإحباط والحزن والكآبة. بخلاف (الانبساطية) والتي جاءت في المرتبة الثالثة من حيث الاسهام في حدوث السعادة ويمكن تفسير ذلك بالنظر إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية المرتفعة والتواصل والمودة بين أفراد هذا المجتمع، لذلك تغلب عليهم سمة الانبساطية والتي لها إسهام في حدوث السعادة.

- **الفروق بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية في عوامل الشخصية الخمسة الكبرى**:

توضح نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات جامعة الملك خالد مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية في عامل العصابية لصالح منخفضات السعادة النفسية.وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات جامعة الملك خالد مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية في عوامل التفاني - الانبساط - الوداعة - الانفتاح على الخبرة. لصالح مرتفعات السعادة النفسية.وبالتالي تحقق الفرض. ولا يوجد دراسات على حسب علم الباحثة في الكشف عن الفروق بين مرتفعات ومنخفضات السعادة النفسية عند طالبات الجامعة في العوامل الخمسة للشخصية الكبرى.

وتفسير تلك الفروق يعودإلى أن الشخص إذا كانت اتجاهاته وتفكيره سلبى فإن ذلك ينعكس على السلوك وردود الأفعال تجاه المواقف، والعكس صح ويدعم ذلك افتراض النظرية المعرفية السلوكية بأن:"الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فسلوك الانسان يتأثر بالحديث الداخلي Dialogue والتي توجه الاستجابات الفسيولوجية وردود الفعل الوجدانية والمعارف والتفاعلات الاجتماعية الخاصة بالعلاقات مع الآخرين." (الشناوي، ١٩٩٥، ص. ١٢٦)

وقد أكد أرجايل (١٩٩٣) أن الأشخاص السعداء يفسرون المواقف بطريقة أكثر إيجابية. وتؤيد الباحثة هذا الرأي، بأن هؤلاء السعداء هم من يتوفر لديهم خصائص شخصية إيجابية تمكنهم من التمتع بحالة مزاجية إيجابية، وليست سلبية سوداوية حزينة كما نراها عند الأشخاص المصابين بالاكتئاب.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي نخرج ببعض من التوصيات وهي:

- الاهتمام بالبرامج الإرشادية الموجهة إلى تخفيف حدة (العصابية) عند الطالبات لتحقيق الصحة النفسية.
- الاهتمام بالبرامجالإرشادية الموجهه إلى تنمية يقظة الضمير والانبساطية لما لها من دور فاعل في التنبؤ بالسعادة النفسية.
- زيادة الاهتمام بالبحث في العوامل النفسية التي من شأنها زيادة تنمية الشعور بالسعادة النفسية.
- ضرورة تركيز الدراسات النفسية على المتغيرات والجوانب الإيجابية لدى الفئات العمرية المختلفة.

- **مقترحات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي نعرض بعض من الدراسات المقترحة وهي:

- دراسة أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- بحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية للإنجاز.
- بحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفاؤل والأمل.
- دراسة أثر أساليب التربية الوالدية على مستوى السعادة لدى الأبناء.
- بحث العلاقة بين السعادة وأسلوب الحياة.
- بحث العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني.
- دراسة السعادة لدى عينات أخرى مثل: ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **قائمة المراجع**:
- **أولا: المراجع العربية**:

- إبراهيم،رشا عادل (٢٠١٠). المكونات العاملية للسعادة لدى طلبة وطالبات الجامعة.*مجلة البحث العلمي في التربية*.مصر، ١ (١١).
- أبوغزالة،سميرة (٢٠٠٩). مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.*مجلة العلوم التربوية*. مصر.١٧ (٢).
- أبوهاشم،السيد محمد(٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كاتل وآيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية).*مجلة كلية التربية* (جامعة بنها).مصر،١٧(٧٠).
- أبو هاشم، السيد محمد(٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.*مجلة كلية التربية (جامعةبنها)*.مصر، ٢٠(٨١).
- أحمد، سهير(٢٠٠٣).*سيكولوجية الشخصية*. مصر: مركز الأسكندرية للكتاب.
- أرجايل، م(١٩٩٣). *سيكولوجية السعادة*. (ترجمة فيصل يوسف)، الكويت: عالم المعرفة.
- أنجلر،باربرا (١٩٩١). *مدخل إلى نظريات الشخصية*. (ترجمة فهد بن دليم)، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.
- أنصاري، بدر محمد؛وعبد الخالق، أحمد (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي. *دراسات نفسية*. ٧، (٢).
- أنصاري، بدر؛ وسليمان، عبد ربه (٢٠١٤). نموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى الشباب العربي دراسة مقارنة بين الكويتين والمصريين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٥(٤).
- البهنساوي، أحمد كمال؛ و كاظم، علي مهدي؛ و النبهاني، هلال زاهر؛ و الزبيري، أنور مهيوب؛ وآمال،جودة؛ و موضي، أبو القاسم (٢٠١٢) . الذكاء الانفعالي والسعادة والأمل لدى طالبات

الجامعة في مصر وعمان واليمن وفلسطين والسعودي. (دراسة ثقافية مقارنة).*دراسات عربية في علم النفس*. مج ١١، ١٤. ص ص ١-٤٣
- البوسكلاوي، سعيد (٢٠٠٥). مفهوم السعادة بين أرسطو والفارابي. *مجلة مدارات فلسفية*.المغرب. ١٢.
- بيقر، فيرا (٢٠٠٦).*السعادة الداخلية*. (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: جرير.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٨). *نظريات الشخصية*. الرياض: دار الزهراء.
- الجاف، رشدي؛وعلي،دياري (٢٠١٢). اضطراب الشخصية الوسواسية القسرية لدى طلبة الجامعة وفق نموذج العوامل الخمسة.*مجلة كلية الآداب جامعة بغداد*.(١٠٠).
- الجمال، سمية (٢٠١٣). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك.*مجلة كلية التربية*. الزقازيق. (٧٨).
- الرابغى، إيناس علي(٢٠١٢). الشعور بالسعادة في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية البنات بمحافظة جدة.*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.السعودية، (٢٢).
- الرفاعي،نعيمة (٢٠٠٦).الاستبصار الاجتماعي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من المعلمين.*مجلة البحوث النفسية والتربوية*. (٢).
- الرويتع،عبد الله صالح (٢٠٠٧). *اعداد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية*: دراسة على عينة سعودية من الإناث. مجلة دراسات عربية في علم النفس. مصر. ٦
- الزعبي، أحمد(٢٠١٤). *الشعور بالسعادة وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق*. مجلة العلوم الاجتماعية. سوريا. ٤٢(٤).
- الزبن، عفاش عواد(٢٠٠٨). *سمات الشخصية المميزة لمرتكبي جرائم النصب والاحتيال في مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن وفق مقياس كاتل للشخصية*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العلياء.
- زهران، حامد (٢٠٠٥). *التوجيه والارشاد النفسي*. مصر: عالم الكتب.
- السعدي، عبدالرحمن ناصر عبدالله (١٤٠٩) . الوسائل المفيدة للحياة السعيدة. الجامعة الإسلامية بالمدينة: مركز شئون الدعوة.
- سعيدة، صالحي (٢٠١١). سمات الشخصية في منظور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.*مجلة الباحث*. الجزائر. (٦)
- سماوي، فادي (٢٠١٣).السعادة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتدين لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية.*دراسات العلوم التربوية*. الأردن. ٤٠(٢).
- سفيان، نبيل (٢٠٠٤). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. مصر: إتيراك.
- سيلجمان، مارتن (٢٠٠٨). *السعادة الحقيقية*. (ترجمة مكتبة جرير)، الرياض: مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في عام٢٠٠٢).
- الشناوي، محمد (١٩٩٥). *نظريات الارشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب.
- الصبوة، محمد (٢٠٠٧). علم النفس الإيجابي تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له. *مجلة علم النفس*. مصر،(٧٦).
- الصبوة، محمد وشاهة التمار (٢٠١٠). *الفروق بين مرضى السكر من الأطفال والأصحاء من الجنسين في الغضب والاكتئاب والسعادة ونوعية الحياة*. المؤتمر الأقليمي الثاني لرابطة الأخصائيين المصرية.
- الضبع، عبدالرحمن فتحي(٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٢٩ (١).
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٢). *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٣). *معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي*. دراسات نفسية. مصر.١٣(٤)
- عبد الخالق، أحمد؛والأنصاري،بدر (١٩٩٦).*العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية*. مجلة علم النفس. مصر. ١٠(٣٨).

- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨).*نظريات الشخصية*. القاهرة: دار قباء.
- عبدالعال،السيد (٢٠٠٦). بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة.*مجلة كلية التربية* جامعة المنصورة. ٦١.
- عبد الوهاب، أماني (٢٠٠٦). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين.*مجلة البحوث النفسية والتربوية*. مصر،٢١(٢).
- علام، سحر(٢٠٠٨). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.*دراسات نفسية*. ١٨ (٣).
- عمارة، عاطف (٢٠٠٣).*أسرار الشخصية والطريق إلى الشخصية المتكاملة*. مصر: دار الحرية للنشر.
- غنيم، سيد محمد (١٩٧٣). *سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها*. مصر:دار النهضة العربية.
- القرشي، خلف؛ومحمد، شحاته؛وأحمد،أشرف (٢٠١٤). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها باحترام النظام لدى طلاب جامعة الطائف.*مجلة الثقافة والتنمية*. مصر. ١٤(٧٨)
- القليني، محمود (٢٠٠٤).*عش حياتك سعيدًا ولا تحزن*. الإسكندرية: بستان المعرفة.
- محمد، تحية؛ومظلوم، مصطفى (٢٠١٣). *الاستمتاع في الحياة وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية*. مجلة كلية التربية–جامعة بنها.٢(٩٣)
- المحروقي، عائشة (٢٠١٢). *مصادر السعادة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية في ضوء بعض الخصائص الديموجرافية والاجتماعية والأكاديمية بمدينة مكة*. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
- محمود، عبد الله جاد (٢٠١٠). *بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المساهمة في السعادة*. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر.(٦٦)
- محمد، عباس محمد (٢٠١١). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية*. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق. (٣٠).
- محمد، هشام (٢٠١٢). *العوامل الخمسة الشخصية: وجهة جديدة لدراسة وقياس بنية الشخصية*. مصر: مكتبة الأنجلو.
- معمرية، بشير (٢٠١١). *تقنين قائمة السعادة الحقيقية على عينات من البيئة الجزائرية*. مجلة دراسات نفسية. (٦).
- المفدى، عمر (١٤٢٧). *علم نفس المراحل العمرية*.الرياض: مكتبة الملك فهد.
- مؤمن، داليا (٢٠٠٤). *العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة*. المؤتمر السنوي الحادي عشر (الشباب من أجل مستقبل أفضل) مصر.
- النشار، مصطفى (٢٠١٠).*الإنسان والحكمة والسعادة في الفلسفة اليونانية*. القاهرة: الدار المصرية السعودية.
- هريدي، عادل محمد؛وفرج، طريف شوقي (٢٠٠٢). *مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتدين وبعض المتغيرات الأخرى*. مجلة علم النفس.مصر.(٦١)
- اليحفوفي، نجوى (٢٠٠٦).*السعادة والاكتئاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانين*. دراسات عربية في علم النفس.مصر.٥(٤)
- اليوسفي، مشيرة (٢٠٠٢). *الشخصية وبعض أنماطها*. النسخة الرقمية:أسك زاد.
- يونس، فيصل عبدالقادر؛ والهام، عبدالرحمن خليل (٢٠٠٧). نموذج العوامل الخمسة للشخصية: التحقق من الصدق وإعادة الإنتاج عبر الحضاري. المؤتمر الأقليمي لرابطة الاخصائيين النفسيين المصرية. دراسات نفسية.١٧(٣)

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Aziz, R; Mustaffa, sh; A.Samah, N; Yusof, R (2013).*Personality& Happiness a mong a cademicians in Malaysia*. Social &Behaveioral Sciences116
- Bahiraei, S; Eftekharei, S; Zareimatin, H; Soloukdar,A(2012). *Studying the Relationship & Impact of Personality on Happiness a mong Successful students & other students*. Journal of Basic & Applied Scientific Research2 (4).
- Furnham,A(2007).*personalityTraits,EmotionalIntelligence,and Multiple Happiness*. North American journal of psychology, vol 9.
- Moltafet, G; Mazidi,M; Sadati,S (2010). *Personality traits, religious orientation & Happiness*. Social &Behaveioral Sciences9.
- Salary, S &Shaieri, M (2013).*Study of the Relationship between Happiness & Dimensions of psychosis, Neurosis & Personality Extraversion.* Social &Behaveioral Sciences 84.
- Salehi, Z; Khak, A; Alam,Sh (2013).*Correlation between the five-factor model of personality – happiness & the academic achievement of physical education students*. Journal of Experimental Biology3(6).
- Khaledian, M; Ahmadimehr,Z; Naseri, E; Khosravani, F; shoshtsri, Mojgan (2013).*The relationship of five Personality Factors with the feeling of happiness amonge students.* International Letters of Social & Humanistic SciencesVol (8).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي

إعداد :

أ/صالحه سعيد محمد الشمراني
معلمة الفيزياء بالإدارة العامة للتعليم في بيشة بالمملكة العربية السعودية

أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي

أ/صالحه سعيد محمد الشمراني

معلمة الفيزياء بالإدارة العامة للتعليم في بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث الكشف عن اثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي،وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبارا في مهارات القرن الحادي والعشرين طبق على عينة عشوائية بلغ عددها (٤٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٣) درست فصل " القوه والحركة" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ، وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٣)طالبة درست الفصل ذاته بالطريقة التقليدية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتينالتجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما أثبتت نتائج البحث وجود فعالية إيجابية كبيرة مقبولة تربويا لاستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.

الكلمات المفتاحية:إستراتيجية - التعلم القائم على المشروعات - مهارات القرن الواحد والعشرين، الفيزياء.

The Effect of Project Based Learning in Teaching Physics on the Development of the Twentieth_First Century Skills among the Female Students of the First Grade of in Secondary School

Salhah Saeed Mohammad Alshomrani

Abstract:

The research aimed at revealing the effect of project based learning in teaching physics on the development of the twentieth_first century skills among the female students of the first grade of in secondary school. To achieve the research objective, the researcher used the quasi-experimental approach based on the Randomized Groups, pre-test, post-test Design. A twentieth_first test was prepared and administrated on the research sample after confirming the validity and reliability. The research sample consisted of 46 female students which 23 of them represent the experimental group, and 23 represent the control one.The experimental group was taught the unit of "Power and Movement" using project _based learning strategy, and the control group was taught the same unit using the conventional method. The findings of the study revealed that there is statistically significant difference at the significance level of (0.05) between mean scores of the experimental and the control groups in favor of the experimental group. Furthermore, the effect size of applying the project_based learning strategy in teaching the twentieth_first century skills was large.

Keywords: strategy –project_based learning –Twentieth_first century learning – Physics.

• **المقدمة**:

يعيش عالمنا اليوم متغيرات على كافة الأصعدة من الناحية العلمية والثقافية والتقنية مما يتطلب مواكبة تغيرات العصر حيث ان التعامل مع العصر الراهن بما يحتويه من تغيرات يتطلب مهارات وأدوات معينة لابد من الإلمام بها حتى نستطيع اللحاق بالأمم المتقدمة ومسايرتها على الأقل ثم التقدم والتفوق .وهذا التقدم والتطور يتطلب منا تطوير الأنظمة التعليمية وتحديثها حتى تتماشى مع متغيرات القرن الواحد والعشرون ،فالأنظمة القديمة وطرق تعاملها مع الطلاب لا تتوافق مع معطيات المكان والزمان ،ولذلك فإن التربية الحديثة قد اهتمت بإكساب الطلاب مهارات التعامل مع القرن الواحد والعشرون.

وحيثإن تدريس العلوم في عصرنا الحالي أصبححاجة ملحه في كثير من المجتمعات لما له من دور كبير في تقدمها وتطورها ونموها واستمراريتها في التنافس في ظل هذا التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، لذا لابد من تنويع أساليب تدريس العلوم وطرائقه لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتعتبر الفيزياءمن العلوم التي تحوي الاكتشافات والاختراعات وبهذهالاختراعات تتطور المجتمعات وتواكبالتقدم،ولذلك فإن الاهتمام بمحتوى الفيزياء وطرق تدريسها ذو أهمية في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرون ومنها: ثورة التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات والعولمة بانفتاح الثقافات والاقتصاد، وكذلك التغيرات الاجتماعية المتسارعة وتحدي العنف والتطرف والإرهاب، وزيادة حدة بعض المشكلات العالمية كالتلوث والانفجار السكان وغيرها، وقد اكدت دراسة (Ince,2018) ان الطلاب يواجهون مشكله في حل المشكلات التي تواجههم في دراسة الفيزياء التي تتعلق بالقوانين الفيزيائية بطريقة علمية تتواكب مع مهارات ومتطلبات القرن الواحد والعشرون مما يجعلهم لايستطيعون توظيف هذه القوانين في مواقف متعددة وبأساليب مختلفة.

فالتعلم بالمشروعات يهدف في أساسه الى ربط حياة المتعلم داخل المدرسة بما يحدث خارجها ومحاولة ربط المتعلم مع مجتمعة من خلال حل مشاكل هذا المجتمع وتلبية احتياجاتهم ومواكبتهم التطور والتقدم العالميين.واتفق العديد من المهتمين بالبرامج القائمة على المشروعات على أن الطلاب يفضلونها لأنها تعتمد في جميع خطواتها عليهم، كما يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية عندما يقومون بإجراء مشروع واقعي، وتسجيل البيانات وتصحيح الأخطاء باستمرار (التغذية الراجعة) والتعاون، والتطبيق الفعلي لما تعلموه، كل ذلك يسهم في الارتقاء بهم أكاديميا ومهنيا، كما تساعد المتعلم في المشاركة وبالتالي يصبح قادرا على، في التخطيط والتنفيذ والتقويم الذاتي لخطط تعلمه وبالتالي يصبح قادرا على التنظيم الذاتي لتعلمه، ويقوم بإنجاز مهامه مدفوعا برغبته الذاتية وكفاءته " .(لاشين، ٢٠٠٩ ، ص ١٣٦).

حيث ان رؤية ٢٠٣٠ تهدف الى غرس الوعي بمتطلبات العصر من خلال اتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في المشاريع والأنشطة التي تخدم المجتمع وتساهم في تطوره بمشاركة أفراد المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحيط والعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة:(المولد ،٢٠١٥)؛(السعدي،٢٠١٧)؛ (عوض،٢٠١٧) على أهميةاستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في التدريس وقد أجمعت معظم هذه الدراسات ان استراتيجية التعلم القائم على المشروعات من اهم الاستراتيجيات التي تكسب الطلاب مهارات العمل والاتصال والتعاون والتعامل مع التكنولوجيا والتقنية.

ويمكن لاستراتيجية التعلم بالمشروعات بما تحويه من الأساليب والمهارات التي تركز على المتعلمين واهتماماتهم وتلبي احتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم ان تساهم في مشاركتهم في الأنشطة التعليمية والمجتمعية وبالتالي فإنها تساعد على تنمية اتجاهات الطلاب نحو المادة واستشعارهم أهميتها وتحسين نظرتهم تجاهها.

وبناء على ما سبقيمكن استخلاص أن تدريسمادة الفيزياء باستخدام استراتيجية التعلم القائمة على المشروعات قد يسهم في إكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرون مما سيؤدي إلى النهوض بعقول الطلاب، وربطهم مع مجتمعهم ومشكلاته ووعيهم بأهم المشكلات والتحديات التي تواجه الوطن ، ولذلك فانه ينبغي الاهتمام بتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى الطالبات من خلال استراتيجيات تدريس قائمة على أسس الوعي بمتطلبات العصر في تدريس مادة الفيزياء التي تعد في الأساس مادة تحتوي على أسس التطور والتقدم بما تحتويه من اساسيات الاختراعات والاكتشافات والتي تعد من متطلبات القرن الواحد والعشرون .

وانطلاقاً مما سبق فإن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وعلى هذا فإن البحث الحالي حاول استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **مشكلة الدراسة**:

لاحظت الباحثة من خلال متابعتها اثناء التدريس انخفاض مستوى الطلاب في مهارات الاتصال مع المجتمع والعمل التعاوني واستخدام التكنولوجيا وأيضا غياب الربط بين المناهج الدراسية وقضايا المجتمع والتحديات التي تواجهه مما يجعل المنهج الدراسي بعيدا كل البعد عن حياة الطلاب وواقعهم.

وقد اشارت دراسة (الحربي،٢٠١٦) الى ان انخفاض مستوى الطلاب في مهارات القرن الواحد والعشرون مثل: الابداع والابتكار والتواصل والثقافة المعلوماتية

يعود بنسبة كبيرة الى انخفاض وعي معلمي العلوم بهذه المهارات.وقد أكدت دراسة (الحميري،٢٠١٤) أن طرق التدريس المستخدمة في تدريس العلوم لا تتوافق مع مهارات القرن الواحد والعشرون،وأشارت نتائج دراسة (Meador, 2003) و(وطلبه ،٢٠٠٧) الى ان طرق وأساليب تدريس الفيزياء التقليدية يوجد بها قصور، كما انها لا تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي ومتطلبات القرن الواحد والعشرون.

وعلى حد علم الباحثة فإنه لا يوجد دراسة اهتمت باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وبهذا فإن مشكلة البحث تتحدد فيتدني استخدام مهارات القرن الواحد والعشرون عند طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء والتي تتعلق بضعف تضمين هذه المهارات في المنهج الدراسي وعدم استخدام الاستراتيجية المناسبة لتدريس هذه المهارات،الأمر الذي يدعو الى استخدام استراتيجية التعلم القائمة على المشروعات والتي قد تسهم في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي

- **أسئلة الدراسة**:

تم صياغة وتحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:ماأثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون والاتجاهات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات القرن الواحد والعشرون المقترح تضمينها في كتاب الفيزياء والمناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون(الابداع والابتكار -التفكير الناقد – حل المشكلات - التقنية والوسائط المتعددة - التواصل والتشارك) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية الى:

- اعداد قائمة بمهارات القرن الواحد والعشرون المناسبة والمقترح تضمينها في كتاب الفيزياء للصف الأول ثانوي.
- قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **أهمية الدراسة**:

نبعت أهمية البحث الحالي مما يلي:

- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير أساليب تدريس الفيزياء بما يواكب متطلبات القرن الواحد والعشرون.
- قد توفر هذه الدراسة أساسا عمليا لأسس دمج مهارات القرن الواحد والعشرون في مناهج الفيزياء بصفة خاصة.
- قد تساعد هذه الدراسة في توجيه أنظار مخططي المناهج الى أهمية دمج مهارات القرن الواحد والعشرون ضمن المناهج الدراسية.
- توسيع فهم الطالبات لأهمية الفيزياء من خلال ربطها بصورة مباشرة بمشكلات المجتمع وتدريسها بطرق أكثر واقعيه.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية:موضوعات فصل القوة والحركة من مقرر كتاب الفيزياء للصف الأول ثانوي.
- الحدود المكانية:ثانوية تبالة التابعة لمكتب الإشراف التربوي بتبالة التابع لإدارة التعليم في بيشة
- الحدود الزمانية:الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ.
- الحدود البشرية:عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس إدارة التعليم في محافظة بيشة وتم اختيار الصف لأنه بداية المرحلة الثانوية وهو يعتبر انسب المراحل لإكساب الطالبات كافة المهارات والتي سوف يستخدمونها في مراحلهم اللاحقة.

- **أدوات الدراسة**:

اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين (الابداع والابتكار. التفكير الناقد . حل المشكلات . التقنية والوسائط المتعددة . التواصل والتشارك) من اعداد الباحثة.

- **مصطلحات الدراسة**:
- **استراتيجية التعلم القائم على المشروعات**:

عرفتها (Harris, 2015) بأنها " طريقة تدريس يقوم المعلمون من خلالها بتوجيه الطلاب لخطوات حل المشكلة بما تتضمن من تحديد المشكلة ووضع خطوات واختبار الخطة اتجاه الواقع والتفكير بها خلال عملية تصميم وتنفيذ المشروع". وعرفتها (Goldstein 2016) بأنها إحدى طرق التدريس التي تهدف إلى ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية في مادة العلوم العامة.

ويمكن تعريف استراتيجية التعلم القائم على المشروعات اجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنها "مجموعة من الأنشطة في مادة الفيزياء للصف الأول ثانوي والتي تقوم بها الطالبات على شكل مجموعات لأداء مهمات محدده مسبقا لتحقيق اهداف محدده"

- **مهارات القرن الواحد والعشرين**:

عرفها(ملحم، ٢٠١٧، ص١٣) بأنها "مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن العشرين وهي مهارات التعلم والابتكار مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، والابتكار والابداع، والتعاون والعمل في فريق والقيادة، ومهارات الحياة المهنية مثل القيادة

والمسؤولية وغيرها من المهارات المحددة من منظمات شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرون".

ويمكن تعريفها إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:"مجموعه من المهارات (الإبداع والابتكار -التفكير الناقد – حل المشكلات - التقنية والوسائط المتعددة - التواصل والتشارك) والتي يتم تنميتها من خلال منهج مادة الفيزياء للصف الأول ثانوي وذلك من خلال مجموعة من المشروعات والأنشطة التي تربط الطالبات بمجتمعهن ومحيطهن الخارجي".

- **الإطار النظري للدراسة**:
- **أولاً: مهارات القرن الواحد والعشرون**

يعتبر العصر الحالي عصر الثورة المعلوماتية القائمة على التركيز على العقل وليس المعرفة، مما وجه التربويين نحو تمكين عصب العملية التعليمية وهو الطالب لامتلاك المهارات الازمة لتنمية قدراته على النجاح المهني والشخصي، ومواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرون، ومواجه التحديات والتغيرات، حيث أصبح هدف التعليم لا يقتصر على إعداد خريج متمكن من المعرفة، وإنما إعداد كوادر قادرة على التنافس والنجاح في الحياة والعمل، ولا أحد ينكر وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة (Boholano, 2017).

ويضم مجال التربية عدداً الأطر المفاهيمية لمهارات القرن الواحد والعشرون باختلاف الثقافات والبيئات وهي كالتالي:

١. **إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية**:

قدمت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مبادرتين لمهارات القرن الواحد والعشرون حيث حددت قامت المبادرة الأولى بتحديد وتعريف مهارات القرن الواحد والعشرون كما أنها شكلت الإطار النظري للمبادرة الثانية وهي البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، ومن خلال هذا الإطار تم تقسيم مهارات القرن الواحد والعشرون إلى ثلاث مجالات رئيسية وهي كالتالي (Boholano, 2017):

- الاستخدام التفاعلي للأدوات:وهو يتضمن استخدام اللغة والرموز والمعارف والمعلومات والتكنولوجيا.
- التفاعل ضمن مجموعات متباينة: ويتضمن عمليات الاتصال والتواصل الفعال والجيد مع الآخرين والتعاون والعمل كفريق.
- التصرف باستقلالية: ويتضمن التخطيط والتنفيذ للأمور الحياتية والمشاريع الشخصية.

٢. **إطار مهارات القرن الحادي والعشرين للمختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي**:

قام المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي بإجراء مجموعة من العمليات التي تضمنت مراجعة الأدبيات السابقة، ومراجعة نتائج البحوث التي اختصت بجيل شبكة المعلومات ومراجعة تقارير القوى العاملة المطلوبة في القرن الواحد

والعشرون، من اجل التوصل إلى مهارات القرن الواحد والعشرون وتقسيمها إلى أربع مجموعات وهي كالتالي (ملحم، ٢٠١٧):

- مهارات العصر الرقمي: وهي المهارات الضرورية لاستمرار الحياة والعمل مجتمعات المعرفة مثل قدرة الفردِ على استخدام أدوات الاتصال والتكنولوجيا الرقمية، وشبكات الانترنت، وصولا إلى إدارة وتقويم وإنتاج المعلومات وهي تشمل (الثقافة الأساسية، والثقافة العلمية، والثقافة الاقتصادية، والتقنية البصرية والمعلوماتية، وفهم الثقافات المتعددة، والوعي الكوني).
- مهارات التفكير الإبداعي: وتتمثل في قدرة الافراد على (التكيف وحل تعقيدات الحياة، والتوجيه الذاتي، وحب التعلم والاكتشاف، والإبداع، السيطرة على المخاطر وتحملها، اكتساب مهرات التفكير العليا، والتفكير السليم).
- مهارات الاتصال الفعال: وهي المهارات التي تمكن الفرد من العمل مع الفريق، والمهارات الشخصية، وتحمل المسؤولية الشخصيةوالاجتماعية والمدنية، والاتصال التفاعلي.
- مهارات الإنتاجية العالية: وتتمثل فل قدرة الفرد على تحديد أولوياته، واستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية في العالم الوقعي في حل ما يواجه من مشاكل، وفي انجاز مهامه اليومية.

٣.إطار مهارات القرن الواحد والعشرين للشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعتبر شراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين من المؤسسات التعاونية التي تعمل مع منظمات متعددة معنية بالتعليم، ومع قادة الاعمال وصانعي القرارات في الساحة التعليمية، ونتيجة هذا العمل الجماعي توصلت شراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى المهارات الضرورية للقرن الواحد والعشرون حيث قامت في عام ٢٠٠٦ بتقديم تقرير يوضح تلك المهارات، ويؤكد على أهمية وضرورة تناغم هذه المهارات مع (المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم التنمية المهنية للمعلمين وبيئات التعلم) من أجل صنع أنظمة داعمة لإكساب الطالب مهارات القرن الواحد والعشرين، وقد قسمت شراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين هذه المهارات في ثلاثة مجموعات وهي كالتالي (Hashim, 2014):

- مهارات التعلم والابتكار:وتتمثل هذه المهارات في (الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل)
- مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا: وتتكون هذه المجموعة من المهارات التالية: الثقافة المعلوماتية، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة المعرفة والتواصل والتكنولوجيا).
- مهارات الحياة والعمل:وتتكون هذه المجموعة من المهارات التالية (المرونة والقدرة على التكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، مهارات اجتماعية ومهارات عبر الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية.

٤. **مهارات القرن الواحد والعشرين للجمعية الأمريكية للكليات والجامعات**:

في عام ٢٠٠٧ ومن خلال المناقشات مع المئات من الكليات والجامعات حول أهداف تعلم الطلاب الذي يبدأ بالمدارس وينتهي بالكليات والجامعات إطار لمواصفات الخريج في القرن الحادي والعشرين في صورة نواتج التعلم التالية ((Kocakaya, et. al, 2016):

يجب أن يعد الطلاب للقرن الحادي والعشرين باكتساب كل ما يلي:

- المعرفة:وهي التعرف على الثقافات البشرية وعن العالم الطبيعي والفيزيقي وذلك من خلال دراسة العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانية والتاريخ واللغات والفنون.
- مهارات عملية وعقلية:تتضمن الاستقصاء والتحليل، والتفكير الناقد والابتكاري، والتواصل الشفهي والتحرير، والثقافة الكمية، وثقافة المعلومات العمل في فريق وحل المشكلات.
- المسؤولية الاجتماعية والشخصية:وتتضمن المعرفة البدنية والانخراط المحلي والعالمي والمعرفة متنوعة الثقافات والتفكير والعمل الأخلاقي، مهارات وأسس التعلم مدى الحياة.
- التعلم التكاملي: ويتضمن الإبداع والانجاز المتقدم عبر دراسات عامة ومتخصصة.

ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تتبني الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك للأسباب التالية:

- انها تحدد سمات طالب المستقبل الذي تسعى وزارة التعليم إلى بنائه وتأهيله، فمن ضمن أهداف الوزارة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- دعم الابتكار والابداع عن طريق تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الإبداعي
- تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تؤهلهم لسوق العمل مثل تنمية مهارات العمل التعاوني والتواصل مع الآخرين.
- كونه الأكثر توسعا وتفصيلا وقابليته للتطبيق حيث تم استخدامه من قبل العديد من المنظمات والمشروعات والدراسات في تحديد خرائط لهذه المهارات في المجالات الدراسية المختلفة وفي تقييم المناهج الدراسية.

- **أسس دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في مجال الفيزياء**:

ذكرت دراسة (ملحم، ٢٠١٧، ص٥٤) ان دمج مهارات القرن الواحد والعشرون مع مادة الفيزياء تساعد في إضفاء المرونة لمادة الفيزياء وتقريبها للطلاب من خلال ربطها بواقعهم وحياتهم لأن تقديم المعرفة من خلال المحاضرة التي تغطي مدى واسع من الحقائق غير المترابطة والتقييم القائم على إظهار المعرفة المكتسبة، وإلغاء فكرة قيادة الكتب المدرسية للمناهج الدراسية، بل يزداد فيها التأكيد على فهم الطلاب المفاهيم العلمية.

لذلك فإن تطوير قدرات الاستقصاء لديهم من خلال تعلم المحتوى الدراسي لمادة الفيزياء في إطار استقصائي وتكنولوجي واجتماعي وشخصي مع التأكيد على تاريخ وطبيعة العلم يساعد في فهم الطلاب العميق للمادة وتأصيل محتواها وتوظيفه في حياتهم وواقعهم،

وفيما يلي الأسس التي يجب مراعاتها لدمج مهارات القرن الواحد والعشرون مع مادة الفيزياء:

- التأكيد على دمج مهارات القرن والواحد والعشرين في سياق المواد الدراسية وموضوعات القرن الواحد والعشرين البيئية.
- توفير فرص لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين عبر مجالات محتوى مادة الفيزياء.
- التأكيد على المدخل القائم على الكفايات.
- توفير طرق تعلم ابتكارية لتكامل استخدام كل من التكنولوجيا المدعمة، والاستقصاء، والمداخل القائمة على المشكلات ومهارات التفكير العليا.
- التركيز على كل المحتوى ومهارات وخبرات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن ظواهر طبيعية وموضوعات اجتماعية مرتبطة بالعلوم التي يواجهها الطلاب في حياتهم اليومية.
- التوجه نحو بناء فهم عبر وبين المواد الأساسية وتؤكد على موضوعات القرن الواحد والعشرين متعددة التخصصات.
- السماح للطلاب بالانخراط مع بيانات العلم الحقيقي، وأدواته، والخبرات التي يقابلونها في الدراسة الجامعية، والحياة، والعمل، يتعلمون أفضل عندما ينخرطون في حل مشكلات ذات مغزى.
- التأكيد على الفهم العميق بدلاً من المعرفة الضحلة.
- توفير خبرات تدعم المعايير مثل المختبرات العلمية، والرحلات الميدانية العلمية.

- **واقع استخدام مهارات القرن الواحد والعشرون في تدريس الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية:**

توجه مهارات القرن الحادي والعشرين التربويين نحو اعتماد الاستراتيجيات التي لها دور في تفعيل دور الصف الدراسي والمناهج الدراسية لصقل الكوادر البشرية المستعدة لمواكبة وتلبية متطلبات العصر والعالم المتطور الذي يعتمد على تفعيل دور ومشاركة كل فرد من أفراد المجتمع في التواصل الفعال بين الثقافات من خلال التفكير النقدي، والتكامل التكنولوجي، ، وأكدت دراسة(Soha&Arsad, & Osman,2010) أن المهارات الأساسية ضرورية ولكنها غير كافية لمواجهة تحديات العصر، ويجب توسيع تعريف إنجازات الطلاب ليشمل مهارات القرن الحادي والعشرين التي سيكون مطلوبًا للطلاب أن يزدهروا في المستقبل، وبالتالي فإن مهارات القرن الحادي والعشرين تضم بعضًا من أهم المهارات المطلوبة في العصر الرقمي، وهو اتجاه حالي في التعليم حيث يتمكن الطلاب من حل مشكلات متعددة الأوجه من خلال التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار الأصلية من مصادر متعددة،

كما ويتطلب ضخامة المعرفة البشرية والعولمة ومعدل التغيير المتسارع بسبب التكنولوجيا حدوث تحول في تعليم الطلاب من الهضاب للمعرفة إلى الدورات المستمرة للتعلم والتطبيق والمساهمة، وتعتبر الفيزياء علم كبير تتفرع منه باقي العلوم فالفيزياء من أهم العلوم التي تشكل عصب التكنولوجيا الحديثة فهي علم يدرس الجسيمات والأمواج والمظاهر الطبيعية الت لا بد من فهم ميكانيكية وديناميكية كل منها فهذه النظرة الحديثة للفيزياء ترفض الفلسفة التقليدية التي قسمت الفيزياء إلى حرارة وصوت وضوء ومغناطيسية، إذ يعاب هذا التقسيم أنه يجعل عملية الربط والتكامل بين المفاهيم الفيزيائية صعبة، ونتيجة تطور النظرة نحو علم الفيزياء قد مرت مناهج الفيزياء في كثير من بلدان العالم بتطورات عديدة سعيا إلى تحقيق مستوى مقبول من لتدريس هذا العلم الأساسي للمواطن والدولة، فقد مناهج العلوم والفيزياء على وجه الخصوص دورا بارزا في اعداد الانسان المفكر والمبتكر ورسم الطريق الصحيح للأهداف في ظل المتغيرات العالمية والدولية وفي ضوء مهارات القرن الواحد والعشرون (BELL, 2010).

ومن أهم هذه الأدوار ما يلي:

١.في مجال الأهداف:

ذكرت دراسة (Kocakaya&Kotluk& Karakoyun,2016) أن من أهم أهداف الفيزياء في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرون إعداد طلاب قادرين على :

- إثراء الخبرة وإثارة المعرفة والفهم للعالم الطبيعي.
- استخدام العمليات العلمية المناسبة والمبادئ في صناعة القرارات الشخصية.
- المشاركة الفعالة في النقاشات العام والحوار في التطور العلمي والتكنولوجي.

٢.في مجال محتوى مادة الفيزياء:

ذكرت دراسة (soha et al 2010):أنمنهج الفيزياء للمرحلة الثانوية يجب ان يقدم للتربويين بحيث يراعي عدة أمور أهمها ما يلي:

- التوازن بين بعدي الكم والكيف وعمق مادة الفيزياء.
- اختيار محتوى مادة الفيزياء في ضوء محتوى العلوم الثمانية والذي يتمثل في توحيد المفاهيم والعمليات أساسا لتعلم الفيزياء، والتأكيد على تنمية قدرات الطلاب وفهمهم بالارتباط بمجالات أخرى كالرياضيات.

٣.في مجال تقويم مادة الفيزياء:

حيث يتم مراعاة عدة أمور عند اجراء عملية تقويم المناهج وهي كالتالي (Kocakaya, et. al, 2016):

- ارتباط واتساق التقويم بالأهداف.
- أن تهتم عمليات التقويم بكل الوسائل والغايات.
- أن تهتم بتحديد ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات وقيم .
- يشترك في التقويم كل من له صلة بالعملية التعليمية.
- أن يبنى التقويم على العدالة بين جميع الطلاب.

- أن يستخدم وسائل متنوعة لجمع البيانات.

إن الهدف من تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في منهاج الفيزياء يتمثل في تعليم الطلاب ان يكونوا مفكرين، ومبدعين، وقادرين على حل المشكلات، وممتلكين المهارات الأساسية الضرورية للتعلم والحياة بفاعلية في المجتمع والعمل، ولكن مازالت المناهج بشكل عام ومنهاج الفيزياء على وجه الخصوص يعاني من عدم مسايرته لمتطلبات القرن الحادي والعشرون وذلك قد يعود إلى أن معايير مناهج الفيزياء في هذه المرحلة الثانوية لم تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي ومقصود، وبالتالي لم تنعكس في المحتوى.

ومن أهم أسباب وجود الفجوة الكبيرة بين منهاج الفيزياء ومتطلبات مهارات القرن الواحد والعشرين ما يلي (Boholano, 2017):

- دم مسايرة محتوى الكتب العلمية للتطورات الحديثة في علم الفيزياء.
- تعليم المعلومات في صورة مجزأة مما أدى إلى عدم مراعاة معايير التتابع والتكامل في اختيار المعرفة العلمية وتنظيمها.
- عدم إدراك المتعلم للترابط بين المعلومات الفيزيائية والتكامل بينها.
- عدم إدراك أن الفيزياء نشاط انساني مستمر وأن التفكير العلمي والتجريب الدقيق أهمية كبرى في تقديم هذا العلم.

وبناء على ما سبق فإن مادة الفيزياء ترتبط ارتباطا وثيقا بكل متطلبات القرن الواحد والعشرون وان الالمام بأسسها مع مراعاة مهارات القرن الواحد والعشرون سيكون له ابلغ الأثر في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وذلكلأنه يساهم تنمية وعي الطلاب نحو بيئتهم ومجتمعهم وبلدهم من خلال تطوير مهارات وأدوات للتعامل مع معطيات العصر.

- **ثانيا:إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات**

أشارت دراسة (Harris, 2015) إلى تأثير استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء وهي كالتالي:

- جعل المدرسة أكثر جذباً وانخراطا مع الطلاب.
- التعلم القائم على المشروعات يبني مهارات ناجحة.
- التعلم بالمشروع يساعد على دراسة ومعالجة المعايير.
- التعلم بالمشروعات يوفر الفرص للطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا.
- التعليم القائم على المشاريع يجعل التعليم أكثر متعة وأكثر مردودية.
- التعلم القائم على المشروع يعزز المساواة في التعليم.

- **استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية:**

يهتمّ عِلم الفيزياء بالقِياس وأدواتِه، والدّقة فيه؛ مما يُساهِم في الوصول لِكميّاتٍ في غايَة الدّقة وجميع ومن اكثر استراتيجيات التدريس ملائمة لتدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات كونها

استراتيجية حديثة تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال عدة مراحل يجتازها الطالب ليتوصل الى المعارف المطلوبة في نهاية المطاف(Goldstein, 2016) وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

١.اختيار المشروع:

في هذه المرحلة يوفر المعلم للطلاب عدداً وفيراً من المشروعات ويتيح الفرصة لكل طالب باختيار المشروع الذي يناسبه بما يتناسب مع ميوله ورغباته وفي هذه المرحلة يراعي المعلم عدة شروط من أهمها ما يلي (الفتاح، ٢٠١٧):

- أن يكون المشروع نابع من حاجات الطلاب وميولهم.
- أن يراعي المشروع الفروق الفردية بين الطلاب.
- تحفيز الطالب على العمل بروح الفريق والعمل الفردي.
- أن يدمج الطلاب في الخبرات والمواقف الحياتية.

٢.وضع الخطة:

في هذه المرحلة يقوم الطالب بوضع خطة لتنفيذ المشروع بإشراف المعلم وهناك عدة أمور يجب مراعاتها في مرحلة التخطيط وهي (Bilgin, et. al, 2015):

- تحديد أهداف المشروع وذلك للمساعدة في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية التي تقود إلى تحقيق الأهداف.
- تحديد دور الأفراد والجماعات والطرق المتبعة في تنفيذ المشروع.
- تحديد نوع النشاط (فردي أو جماعي) لتحقيق الأهداف الازمة.
- تحديد الطرق والأساليب المتبعة في تنفيذ المشروع.
- تحديد المدى الزمني لتنفيذ المشروع.

٣.تنفيذ المشروع:

بعد اختيار المشروع وصياغة خطة العمل تبدأ مرحلة تنفيذ المشروع وقبل البدء بالعمل الفعلي لهذه المرحلة يقوم المعلم بتوجيه وارشاد الطلاب لدراسة المشروع وتحليله وتحديد الأساليب والوسائل المناسبة للتنفيذ وفق ما جاء بخطة المشروع، وبعد ذلك يقوم الطلاب بالممارسة الفعلية للتنفيذ، وفي هذه المرحلة يقتصر دور المعلم على المراقبة والاشراف وتقديد التوجيه والإرشاد وحفز الطلاب على العمل، ومناقشة الصعوبات معهم، وتعديل سير الموضوع، أما دور الطالب فيكون رئيسي ومحوري في تنفيذ جميع بنود الخطة وإجراء التعديلات على الخطة إذا لزم الأمر (Chin, 2014).

٤.تقويم ومتابعة المشروع :

تعتبر عملية التقويم مستمرة في استراتيجية التعلم القائم على المشروعات مع سير مراحل المشروع منذ البداية وحتى الوصول إلى النهاية، وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما وصل إليه الطلاب أثناء تنفيذ المشروع، وأن يحكم الطلاب على المشروع خلال التساؤلات التالية (Harris, 2015):

- إلى أي مدى أتاح المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالمراجع والكتب؟

- إلى أي مدى أتاح المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردي ؟
- إلى أي مدى ساعد المشروع في اكتساب ميول واتجاهات جديدة في المشروع؟

وبعد اجراء عملية التقويم الجماعي إعادة خطوة من خطوات المشروع، أو إعادة المشروع كله، بحيث يساعد هذا على تلافي الأخطاء السابقة وإعداد المشروع بصورة أفضل.

- **فروض الدراسة**:

- يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القرن الواحد والعشرون في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.
- يحقق استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات أثر مقبول تربوياً في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون في مادة الفيزياء لدى الأول ثانوي.

- **منهج الدراسة**:

اتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والاخرى ضابطه لقياس أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **مجتمع الدراسة**:

تم تحديد مجتمع البحث، والذي شمل جميع طالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية للبنات التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة -مكتب تبالة - للعام الدراسي(١٤٣٩/١٤٤٠ -هـ) والبالغ عددهن (١٨٠) طالبة.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار مدرسةثانوية تبالة بمحافظة بيشة -مكتب تبالة -لإجراء تجربة الدراسة وتم اختيار الصف الأول الثانوي شعبه (١) كمجموعةتجريبية،والصف الأول الثانوي شعبه (٢) كمجموعة ضابطة، وتكونت العينة في صورتها النهائية من (٤٦) طالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٣)، وتكونت المجموعة الضابطة من (٢٣)طالبة.

- **اعداد اختبار مهارات القرن الواحد والعشرين في مادة الفيزياء للصف الأول ثانوي**:

تم اعداد الاختبار حيث تضمن (٢٦) فقره لمهارات القرن الواحد والعشرين (الابداع والابتكار -التفكير الناقد – حل المشكلات - التقنية والوسائط المتعددة - التواصل والتشارك)

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٣) طالبة للتأكد من ثبات الاختبار، وبعد جمع البيانات تم تطبيق أسلوب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لاستخراج معاملات ثبات محاور الاختبار، ويبين الجدول (١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاختبار والصورة الكلية للاختبار.

جدول (١): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاختبار وصورته الكلية

المحور	معامل ألفا كرونباخ
الابداع والابتكار	٠,٨٥
التفكير الناقد	٠,٨٧
حل المشكلات	٠,٨٢
التقنية والوسائط والتكنولوجيا	٠,٩١
التواصل والتشارك	٠,٨٩
كامل الاختبار	٠,٩٠

يوضح الجدول (١) معاملات الثبات لمحاور الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات الأعلى (٠,٩١) لبعد التقنية والوسائط والتكنولوجيا، بينما بلغ أقل معامل الثبات الأقل (٠,٨٢) لبعد حل المشكلات. كما يوضح الجدول (١) معامل الثبات الكلي للاختبار، والذي بلغ (٠,٩٠)، ويدل ذلك على أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات جيدة، تجعله صالحاً لتحقيق أهداف الدراسة.

تم التحقق من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات ارتباط فقرات الاختبار بمحاور الاختبار، وكذلك ارتباط محاور الاختبار الدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون الخطي؛ ويبين الجدول (٢) معاملات ارتباط الفقرات بمحاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون للفقرات بمحاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الابداع والابتكار		التفكير الناقد		حل المشكلات		التقنية والوسائط والتكنولوجيا		التواصل والتشارك	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	١٠٠,٣٣	٧	٠,٥١	١٣	٠,٢٦	١٩	٠,٢١	٢٥	٠,٣٩
٢	٠,٤١	٨	٠,٤٣	١٤	٠,٥٨	٢٠	٠,٢٣	٢٦	٠,٥٨
٣	٢٠,٣٠	٩	٠,٣٠	١٥	٠,٣٠	٢١	٠,٣٣	٢٧	٠,٤٣
٤	٠,٣١	١٠	٠,٣٢	١٦	٠,٢٨	٢٢	٠,٢١	٢٨	٠,٢٨
٥	٠,٤١	١١	٠,٢٨	١٧	٠,٢٣	٢٣	٠,٣٥	٢٩	٠,٣٣
٦	٠,٢٧	١٢	٠,٥٨	١٨	٠,٣٥	٢٤	٠,٤١	٣٠	٠,٥١
الارتباط بالكل	٠,٥٨	الارتباط بالكل	٠,٥٣	الارتباط بالكل	٠,٤٢	الارتباط بالكل	٠,٤٥	الارتباط بالكل	٠,٣٦

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباطات دالة عند مستويات دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) بين فقرات ومحاور الاختبار، مما يدل على صدق داخلي عال لمحاور الاختبار، كما يتضح وجود ارتباطات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين أبعاد الاختبار والصورة الكلية له، مما يدل على الصدق الداخلي العالي للاختبار.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:
- **التحقق من الفرضية الأولى**:

للتحقق من الفرضية الأولى التي نصت على أنه " يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة

[1] دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

[2] دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القرن الواحد والعشرون في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية" تم استخدام اختبار "ت" بعد التأكد من توافر شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، وللتأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات تم استخدام اختبار شبيرو -ويلك، وظهرت النتائج في الجدول (٣).

جدول (٣): نتيجة اختبار شبيرو-ويلك لفحص توزيع درجات الطالبات في القياس البعدي

عدد العينة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٤٦	٠,٩٧٦	٤٦	٠,٤٦٤

يتضح من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي، مما يتيح استخدام اختبار الفروق المعلمي "ت" للعينات المستقلة للتأكد من صحة الفرضية، ويبين الجدول (٤) نتيجة اختبار "ت" لإيجاد دلالة الفروق بين درجات الطالبات في المجموعة الضابطة والتجريبية.

جدول (٤): نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الواحد والعشرون

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الابداع والابتكار	الضابطة	٢٣	١٢,١٧	٣,٧١	٤٤	٤,٣٤	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	١٧,٣٠	٤,٢٦			
التفكير الناقد	الضابطة	٢٣	١٤,٧٨	٤,٨٧	٤٤	٣,٦٥	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	١٩,٧٨	٤,٣٨			
حل المشكلات	الضابطة	٢٣	١٢,١٧	٤,٧٢	٤٤	٦,٣٧	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	٢١,٠٨	٤,٧٥			
التقنية والوسائط والتكنولوجيا	الضابطة	٢٣	١٢,٨٢	٣,٦٣	٤٤	٤,٣٩	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	١٨,٦٩	٥,٢٦			
التواصل والتشارك	الضابطة	٢٣	١٣,٦٩	٥,٤٨	٤٤	٨,٨٧	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	٢٦,٣٠	٤,٠٥			
كامل الاختبار	الضابطة	٢٣	٦٥,٦٥	١١,١٩	٤٤	٩,٩٨	٠,٠٠١
	التجريبية	٢٣	١٠٣,١٧	١٤,١٢			

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الواحد والعشرون بعد الضبط القبلي تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات ويمكن تفسير ذلك بالاسبابالتاليه:

- ان هذه الاستراتيجية جعلت الطالبة محور العملية التعليمية.
- ان هذه الاستراتيجية جعلت من الطالبة فعاله نشطه ونمت لديها المهارات الاجتماعية.

• **التحقق من الفرضية الثانية**:

للتحقق من الفرضية الثانية التي نصت على إنه "يحقق استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات أثر مقبول تربويا في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ولمعرفة حجم أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة، تم استخدام اختبار حجم الأثر (مربع إيتا)، لإيجاد حجم الأثر بدلالة قيم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول (٥) معامل كوهين لحجم أثر المتغير المستقل الذي يمثله (استراتيجية التعلم القائم على المشروعات)، في المتغير التابع الذي تمثله (مهاراتالقرن الواحد والعشرون) لدى الطالبات في عينة الدراسة.

الجدول (٥): مربع إيتا لقياس حجم أثر استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى عينة الدراسة

المهارة	عدد العينة	درجات الحرية	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الابداع والابتكار	٤٦	٤٤	٤,٣٤	٠,٣٠	عال
التفكير الناقد	٤٦	٤٤	٣,٦٥	٠,٢٣	عال
حل المشكلات	٤٦	٤٤	٦,٣٧	٠,٤٨	عال
التقنية والوسائط والتكنولوجيا	٤٦	٤٤	٤,٣٩	٠,٣٠	عال
التواصل والتشارك	٤٦	٤٤	٨,٨٧	٠,٦٤	عال
كامل الاختبار	٤٦	٤٤	٩,٩٨	٠,٦٩	عال

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة مربع إيتا لجميع المهارات وكامل الاختبار كانت أعلى من القيمة (٠,١٤) وتعد هذه القيم معاملات تأثير عالية، وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

- ربط الطالبات بمتطلبات العصر والتكنولوجيا الحديثة.
- تعدد مهمات المشروعات وتنوع مستوياتها مما يجعلها تراعي مستوياتهن المختلفة.

• **التوصيات**:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعادة توصيف المناهج الدراسية بناء على مهارات القرن الواحد والعشرون.
- اقامة دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون.
- الاهتمام بتنويع الاستراتيجيات التعليمية التي تنمي مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طلاب التعليم العام.
- التركيز على أسلوب التعلم القائم على المشروعات وربطة بمحيط الطلاب وواقع مجتمعهم ورؤية ٢٠٣٠.

• **البحوث المقترحة**:

- برنامج اثرائي قائم على منحى *STEM* التكاملي في مادة الفيزياء في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى الطالبات الموهوبات في محافظة بيشة.

- لأساليب التدريسية التي تنمى مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء
- مدى احتواء مقررات الفيزياء في المملكة العربية السعودية على مهارات القرن الواحد والعشرون التي تتفق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

• المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- الحربي، عبد الكريم بن عبد الله -الجبر، جبر بن محمد (٢٠١٦). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة- الأردن**، ع٥، مج٥، ص٢٤-٣٨.
- الحميري، عبد القادر بن عبد الله بن عبدالله (٢٠١٤). دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **مجلة التربية العلمية -مصر**، ع٤، مج١٧، ص ١٥٧-١٨٣.
- السعدي، محمد عبيد محمد (٢٠١٧). **فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية بعض مهارات التفكير فوق المعرفي والتفكير الإبداعي لتدريس العلوم لطلاب الصف الثالث متوسط في محافظة بيشة**، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- طلبه، إيهاب جودة (٢٠٠٣). أثر استخدام نماذج التعلم لدى برونر (الاستقبالي، الانتقائي، المواد غير المنظمة) على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتعجيل النمو المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ع٤، مج٦، ص٩٥-١٤٠.
- عوض، أسماء عبدالكريم (٢٠١٧). **أثر تدريس علوم الأرض والبيئة باستخدامإستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي العلمي وتفكيرهن البصري- المكاني**. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الفتاح، ولاء. (٢٠١٧). فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،ع٨٨، ص٢٣-٤٤.
- لاشين، سمر (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.**المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، جامعة عين شمس**، ع١٥١، ص١٣٥-١٦٧.
- ملحم، أماني. (٢٠١٧). **درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات**. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة النجاح. نابلس. فلسطين.
- المولد، نبيلة عاتق نويمي (٢٠١٥). **فاعلية التعلم القائم على المشروعات عبر الويب في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

• المراجع الأجنبية:

- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. **The Clearing House**, 83(2), 39-43.
- Bilgin, I., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The effects of project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching**. Eurasia Journal of Mathematics, Science & TechnologyEducation**,vol 11,No3,pp 469-477.

- Boholano, H. B. (2017). Smart social networking: 21st Century teaching and learning skills. **Istraživanja u pedagogiji**,vol 7,No1, pp21-29.
- Chin, William (2014).**Adissertation Submitted to the Graduate of the University of Hawai in Partal Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.**
- Goldstein, O. (2016). A project-based learning approach to teaching physics for pre-service elementary school teacher education students. **Cogent Education**,vol 3,No1)
- Harris, M. J. (2015). **The challenges of implementing project-based learning in middle schools** .Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Hashim,Y.(2014). **Century Education: Are we heading towards the right direction of improving teaching and learning as needed by educational transformation programme**. Conference: 8th International Malaysian Educational Technology Convention, At Concorde Inn.
- Ince.E(2018). An Overview of Problem Solving Studies in Physics Education. **Journal of Education and Learning**; Vol. 7, No. 4,PP191-200.
- Kocakaya, S., Kotluk, N., &Karakoyun, F. (2016). Pre-Service Physics Teachers' Views on Designing and Developing Physics Digital Stories. **Digital Education Review**, 30, 106-122.
- Meador, K., (2003):" Thinking Creativity about Science: Suggestion For Primary Teacher".**Science Education** ,Vol. (26),pp32-87
- Soha, T. M. T., Arsad, N. M., & Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**,VOL 7,PP546-554.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة في الفترة من٢٠٠٥م-٢٠١٢م

إعداد :

د. صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم
أستاذ الإعلام المشارك جامعة السودان المفتوحة
د. يوسف مفلح سليم جراح
أستاذ تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني المساعد
جامعةطيبة المملكة العربية السعودية

معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة في الفترة من٢٠٠٥م-٢٠١٢م

د. صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم
أستاذ الإعلام المشارك جامعة السودان المفتوحة
د. يوسف مفلح سليم جراح
أستاذ تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني المساعد
جامعةطيبة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
جاءت الدراسة بعنوان معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم المفتوح بجامعة السودان المفتوحة في الفترة من ٢٠٠٥ -٢٠١٢م. وهدفت الدراسة إلى طرح فكرة التعليم الإلكتروني كحل أساسي لتطوير المستوى التعليمي والسمو به إلى أرقى المستويات ليواكب التطور التكنولوجي الهائل والعمل على تحديد وجهة الجيل القادم نحو مجتمع ناجح وفعال، واتخذت جامعة السودان المفتوحة نموذجا لتطبيق الدراسة عليها.استخدمت الدراسة الأسلوب المسحي الوصفي التحليلي للحصول على البيانات والمعلومات. وتم اختيار الاستبانة أداة لجمع البيانات،وتمثل مجتمع الدراسة من منسوبي جامعة السودان المفتوحة وهم الأساتذة العاملين بمنطقة الخرطوم التعليمية عددهم(مائة) مفحوص كعينة للدراسة فتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات أهمها:أن التعليم الإلكتروني لا يحدد وقت للتعلم فيستطيع المعلم وضع المادة كلها مرة واحدة ويتعامل الطالب معها من خلال حلقات النقاش والتعيينات وأن كثافة المحتوىلا يحد من الاستفادة الكاملة من التعلم،ونظام التعليم الإلكتروني في الجامعة ما زالت أهدافه غير واضحة ولم يتم الإعداد له بشكل جيد. وأوصت الدراسة بتوفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم وتتمثل في: إعداد الكوادر البشرية المدربة،وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة، وأجهزة الحاسوب، والدعم الفني الكافي.وضع برامج لتدريب الطلاب، والمشرفين التربويين، والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية.ضرورة إعادة النظر في العبء الأكاديمي للمشرف، نظرا لأنه المساهم الرئيس في صناعة هذا التعليم.

الكلمات المفتاحية:معوقات توظيف، التعليم الالكتروني،التعليم المفتوح،جامعة السودان المفتوحة.

Difficulties of Employing E-learning in Open Education: the case Study of Open University of the Sudan 2005-2012.

Dr.Safaa Abbas Abdul Aziz Ibrahim
Dr. Youssef Mufleh Salim Jarrah

Abstract

This study is entitled: Difficulties of employing e-learning in Open Education: the case study of Open University of the Sudan 2005-2012.The study aimed at introducing the idea of e-learning as a basic factor for the development of educational standard upgrading it to the highest levels to keep pace with the tremendous technological development and to identify the direction of the coming generation towards a successful and effective society. The open university of Sudan has been taken as a model for the carrying out this study. The study used a descriptive analytical survey method to collect the data and information. A questionnaire was chosen as a tool for data collection. The study sample was one hundred people from the staff of the Open University of Sudan in the Khartoum branch who were randomly chosen. The study comes out with a set of findings and recommendations،

including: e-learning does not specify a time for learning، so a teacher can upload the whole learning material at once and the students can deal with it through seminars and assignments. The density of the content does not limit the full benefit of learning. The objectives of e-learning system at the university are still not clear enough and not well prepared. The study recommends the provision of infrastructure for this type of education، such as: the preparation of trained manpower، and to provide the required communication lines، computer equipment، and adequate technical support. The development of training programs for students، educators، tutors، and administrators to make the most benefit of technology. Need to reconsider the academic burden of the tutors، for s/he is the main shareholder in the education industry.

Key words: Difficulties of employment, E-learning, Open education, Open University of the Sudan

- **مقدمة**:

يعتمد التعليم الإلكتروني على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بكفاءة وفاعلية من خلال الخصائص التي يتميز بها مثل اختصار الوقت والجهد والكلفة الاقتصادية وإمكانياته العالية في تعزيز تعلم الطلبة وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية تعلمية مشوقة ومثيرة لكل من المدرسين والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي.)الحسناوي، ٢٠١٧(.

ومن هذا المنطلق ظهرت الجامعات التي تستخدم نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد فهو مفتوح لجميع الأفراد، لا يتقيد بوقت، ولا بفئة من المتعلمين، ولايقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، وإنما هو تعليم يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده،وطموحاتهم وتطوير مهنهم. والتعليم المفتوح لا يعتمد على المواجهة بين المعلموالمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم، أو المدارس بوسائط تعليمية متعددة تغنيعن حضوره إلى غرفة الصف، كما هو الحال في المؤسسات التربوية التقليدية.(سالم، ٢٠٠٤) ويمكن القول أن التعليم المفتوح هو نظام تعليمي يقدم المادة التعليمية في أنماط تصميمة مختلفة تراعي الفروق الفردية والامكانيات المتاحة باعتماده المنحى التكاملي متعدد الوسائط، ويعمل على كسر حاجزي الزمان والمكان.

- **مشكلة الدراسة**:

يشهد مجال التعليم الجامعي تطوراً مستمراً في الأساليب والمناهج والوسائلوالاستراتيجيات. وتزامنًا مع التطور التقني حيث بدأ التعليم يأخذ منحى جديداً ؛ فالوسائط المعلوماتية أحدثت ثورة معرفية طالت كل مجالات الحياة، ومعها تحرر التعليم من قيود الجغرافيا. وانطلقت تجارب حديثة، حملت معها كل ايجابيات التعليم في المراحل السابقة، وأضافت إليه ما استجد من اكتشافات وتطور، وهذا ما حدث في جامعة السودان المفتوحة، حيث تحث على التعليم الإلكتروني وإرساء ثقافة التعليم المفتوح من خلال استخدام أنماط

تعليمية جديدة ومتطورة والمزج بين المقرر والنمط التعليمي،وهذا بدوره أدى إلى ظهور معوقات لدى الطلبة والادارة و الأساتذة في استخدام التعليم الإلكتروني وأنماطهالمتعددة.لذلك تحاول الدراسة الوقوف على معوقات توظيف هذا النمط التعليمي وتقديم بعض المقترحات والحلول لتجاوز مايعتريه من معوقات، واتخذت الدراسة جامعة السودان المفتوحة نموذجا في الفترة من٢٠٠٨ - ٢٠١٢م. تحاول الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس هو:ما المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في توظيف التعليم الالكتروني؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى طرح فكرة التعلم الإلكتروني كحل أساسي لتطوير المستوى التعليمي والسمو به إلى أرقى المستويات ليواكب التطور التكنولوجي الهائل والعمل على تحديد وجهة الجيل القادم نحو مجتمع ناجح وفعال. وزيادة وعي المجتمع بمؤسساته وحكوماته لأهمية هذا التعليم كتحد تكنولوجي معاصر. والتعرف على نمط التعليم الإلكتروني، والوقوف على المعوقات التي تواجه تطبيقه في العملية التعليمية. ومن ثم التعرف على مدى تطبيق جامعة السودان المفتوحة لنظام التعليم الإلكتروني والمعوقات التي تواجهها.

- **أهمية الدراسة**:

من المؤمل أن تسهم الدراسة في تحقيق ما يأتي:

- قد تفيد الطلبة في تشخيص جوانب الخلل في توظيف التعليم الإلكتروني، والعمل على تلافيها وزيادة فعالية استخدام التعليم الإلكتروني كجزء أساسي في العملية التعليمية.
- قد تساعد الطلبة وذلك من خلال التعرف إلى درجة استخدامهم التعليم الإلكتروني وبيان المعوقات التي تواجههم، وزيادة الوعي لدى الطلبة بأهمية التعليم الإلكتروني واستخدام أجهزة الحاسوب والإنترنت.
- قد توفر الدراسة معلومات إضافية عن معوقات توظيف التعليم الإلكتروني التي تواجه الطلبة في جامعة السودان المفتوحة.
- قد تساعد المشرفين الأكاديميين وذلك من خلال تشخيص جوانب الخلل في استخدام الطلبة للتعليم الإلكتروني والعمل على تلافيها، وزيادة فعالية استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية كجزء أساسي منها بالجامعة.
- قد تساعد الباحثين التربويين من خلال الإفادة من نتائج وتوصيات البحث التي من المؤمل أن تكون على قدر كبير من الأهمية، وقد توفر الدراسة معلومات إضافية عن مشكلات توظيف التعليم الإلكتروني داخل الجامعة من وجهة نظر الأساتذة والعاملين.
- قد تفيد الدراسة إدارة جامعة السودان المفتوحة بتبصيرها والمعوقات التي تواجه الطلبة في استخدام التعليم الالكتروني، والعمل على الحد منها وحلها.

• **فرضيات الدراسة**:

ستتحق الدراسة عن الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- الفرضية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير المفحوصين في المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص في الجامعة (البرنامج الأكاديمي).
- الفرضية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير المساق (علمي، أدبي).

• **حدود الدراسة**:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- الحدود المكانية: جامعة السودان المفتوحة.
- الحدود الزمانية: تحاول الدارسة الوقوف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام التعليم الإلكتروني بجامعة السودان المفتوحة وتم اختيار الفترة من٢٠٠٥ - ٢٠١٠م، لأنها تعتبر فترة البداية الحقيقة لإنشاء الوسائل الالكترونية وبث البرامج التعليمية من خلالها.
- الحدود البشرية: منسوبو جامعة السودان المفتوحة وهم الأساتذة العاملين بمنطقة الخرطوم التعليمية.
- الحدود الموضوعية: المعوقات التي تضمنتها أداة الدراسة.
- نتائج الدارسة محدودة بظروف التطبيق والتحليل.

• **الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة**

يحتاج الباحثان أن يميزا بين مصطلحين فحوى كل منهما مختلف تماماً: التعليم والتعلم، حيثٍ أن بالتعلم أنا أفكر أنا أبحث أنا أتعاون مع زملائي وأجد عالمي الذي نبنيه سويا أنا ومعلمي وأقراني، بدلا من قوقعة لا أسمع فيها سوى صوت أستاذي يتكلم وأنا المنصت غالبا. للخروج من قوقعة التعليم علينا العمل على تطبيق التعليم الإلكتروني كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية. فما هو التعليم الإلكتروني؟

لم يتم اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل يُغطي جميع جوانب مصطلح "التعليم الإلكتروني"،فمعظم المحاولات والاجتهادات التي اهتمت بتعريفه نظرت كل منها للتعليم الإلكتروني من زاوية مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص والغرض، مما أدى إلى ظهور العديد من التعاريف للتعليم الإلكتروني،الأمر الذي حدا ببعض المهتمين إلى القول بأن عددها بعدد الذين قاموا

بتعريفه، ومن خلال التتبع لهذه التعريفات وجد بأنها إما تنظر للتعليم الإلكتروني كطريقة تدريس أوكنظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

ومن التعريفات التي تنظر للتعليم الإلكتروني كطريقة تدريس، مايلي:

يعرفه (العريفي، ٢٠٠٣) بأنه "تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برنامج متقدمة مخزنة في الحاسوب أو عبر الشبكة الإنترنت ".

وتعريف (الموسى، ٢٠٠٣) للتعليم الإلكتروني بأنه " طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم والمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة ".

وأيضا تعريف (زيتون، ٢٠٠٤) للتعليم الإلكتروني بأنه " تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط".

ويلاحظ بأن وجهة النظر السابقة ترى بأن التعليم الإلكتروني طريقة تدريس يتم من خلالها نقل المحتوى إلى المتعلم من خلال الوسائط الالكترونية.

ومن التعريفات التي تنظر للتعليم الإلكتروني كنظام، مايلي:

تعريف الشهري (الشهري، ٢٠٠٢) للتعليم الإلكتروني بأنه " نظام تقديم المناهج (المقررات الدراسية) عبر شبكة الإنترنت، أو شبكة محلية، أو الأقمار الصناعية، أو عبر الاسطوانات، أو التلفزيون التفاعلي للوصول إلى المتعلمين ". وتعريف (غلوم، ٢٠٠٣) للتعليم الإلكتروني بأنه "نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها:أجهزة الحاسوب والإنترنتوالبرامج الإلكترونية المعدة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات".

وايضا تعريف (سالم، ٢٠٠٤) للتعليم الإلكتروني بأنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب.. الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ".

نخلص إلى أن التعليم الإلكتروني: هو تعليم تفاعلي يرتبط بمنظومة تعليمية متكاملة ومتعددة الوسائط، حيث يشمل ذلك عناصر المنهاج المختلفة في كافة مراحلها. وهونقل عملية التعليم من مجرد التلقين من قبل المعلم وعملية التخزين من قبل الطالبإلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين وهي الهدف الذي نطمح الوصول إليه لتحسين مستوى التعليم. فالتعليم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الإستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلما بدلا من متلق والمعلم موجها بدلا من خبير.

- **دور أعضاء هيئة التدريس في بيئة الكترونية**

قد يختلف دور الأساتذة في بيئة الإنترنت اختلافاً واسعاً عن مسؤولياتهم في البيئة التقليدية للتعليم المباشر وجها لوجه، ففي البيئة الالكترونية لا يقتصر دورهم على نقل المعرفة فحسب بل يشمل أيضا تعزيز المعرفة لدى المتعلم وإثرائها، وإضافة قيمة وإجراء تقييم منتظم لضمان تحقيق المخرجات المرجوة في التعلم.

يضطلع أعضاء هيئة التدريس بدور حيوي في تطوير والحفاظ على برنامج دراسي الكتروني ناجح وفعال وسلس من شأنه أن يدعم تحقيق نتائج التعلم المخطط لها.ومن الضروري جدا ألا يكون أساتذة التعليم الإلكتروني الذين يقدمون البرامج التعليمية على الإنترنت مجرد ناقلين للمعرفة، بل يجب أن يكونوا ميسرّين للتعلم. وقد يتكيف بعض أساتذة التعليم التقليدي الممارسين بسهولة مع نموذج التعليم الإلكتروني في حين أن البعض الآخر قد يواجه صعوبة في هذا التحوّل في أول الأمر. ومن الضروري أن يمتلك أساتذة التعليم الإلكتروني مجموعة فريدة من الأدوات اللازمة لأداء أعمالهم بفعالية. ومن أهم معايير النجاح بالنسبة لأساتذة التعليم الإلكتروني الشروط التالية:

- أن يكونوا خبراء المحتوى *(SME)*: من أهم الأدوار التي يضطلع بها أساتذة التعليم الإلكتروني هو تطوير المواد التعليمية على الإنترنت وتكملة مواد الدراسة الذاتية، وردم أية فجوات، وتوضيح أي سوء فهم، وإرشاد المتعلمين إلى مصادر المعلومات القيّمة.
- أن يكونوا مرشدين: الدور الرئيسي الثاني الذي يجب أن يضطلع به أساتذة التعليم الإلكتروني هو دور المرشدين للمتعلمين، أو مدربين، أو مستشارين. قد يكون لكل من هذه المصطلحات تعريفاتها الخاصة المختلفة ولكن تبرز بينها الكثير من القواسم المشتركة وهي مساعدة المتعلمين في تحقيق أهدافهم التعليمية من خلال التحفيز، والتشجيع وتقديم الملاحظات البناءة.
- أن يكونوا مقيمين: يجب أن يضطلع أساتذة التعليم الإلكتروني أيضاً بدور المقيمين، وأن يراقبوا للتأكد من أن المتعلمين قد حققوا أهداف التعلم.
- أن يكونوا ميسّرين: أي أن يعملوا على إدارة التفاعل مع المتعلمين وبناء العلاقات، ومساعدة المتعلمين في التعاطي مع المشاكل الفنية البسيطة.

- **الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الالكتروني**

يوجد عدد من الصعوبات لاستخدام التعليم الإلكتروني التي ذكرها (العويد و أحمد الحامد، ٢٠٠٤) ومنها:

- الحاجة إلى بيئة تحتية صلبة حيث توفر الأجهزة موثوقية وسرعة الاتصال بالإنترنت.
- الحاجة إلى وجود متخصصين لإدارة أنظمة التعليم الالكتروني.
- التكلفة الابتدائية العالية.
- فقدان العامل الإنساني في التعليم.
- عدم قدرة بعض المعلمين على استخدام التقنية.
- صعوبة الحصول على البرامج التعليمة باللغة العربية(العويد و أحمد الحامد، ٢٠٠٤).

ومن صعوبات التعليم الإلكتروني أيضاً:

- ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية نظراً لصعوبة تخصيص التمويل اللازم لبناء البنية التحتية المتمثلة في توفير أجهزة الحاسبات ومستلزماتها، وتسهيل الاتصال وتوفير الصيانة الدائمة بالإنترنت.
- صعوبة الاتصال بالإنترنت ورسومه المرتفعة.
- عدم إلمام المتعلمين بمهارات استخدام التقنيات الحديثة بالحاسوب، مثل التصفح وشبكات الاتصال الدولية.
- عدم وعي الهيئة الإدارية بأهمية التعامل الالكتروني، وعدم الإلمام بمتطلبات هذا التعامل.
- تخوف أعضاء هيئة التدريس من التقليل من دورهم في العملية التعليمية وانتقال دورهم إلى مصممي البرمجيات التعليمية واختصاصي تكنولوجيا التعليم.
- صعوبة تطبيق أدوات ووسائل التقويم.
- يحتاج إلى دارس مجتهد ولديه الرغبة الذاتية في التعلم لعدم وجود المواجهة وجهاً لوجه (التفاعل الإنساني).
- التكلفة العالية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية *Educational Soft Ware*،(سالم، ٢٠٠٤).
- ومن العوائق كما ذكرها الموسى بخصوص التعليم الإلكتروني مايلي:
- عدم وضوح الأنظمة والطرائق والأساليب التي يتم فيها التعليم الإلكتروني بشكل فعال.
- ضعف استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعله معه،
- عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم، والموقف السلبي منه،
- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعال.
- اختراق المحتوى نتيجة لهجمات على موقع التعليم الإلكتروني على الشبكة العالمية للمعلومات.
- العمل بالقواعد والأنظمة القديمة التي تعوق الابتكار،وتحد من انتشاره.(الموسى، ٢٠٠٣).

• **الدراسات السابقة**:

تمثل الدراسات السابقة مادة داعمة للإطارالنظري، وتمهيداً للدخول في الدراسة الميدانية، كما تمثل مادة للباحثان تسمح بالمقارنة بين النتائج التي تتوصلت إليها الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة، وموقع هذه الدراسة منها.ومن أهداف عرض الدراسات السابقة للباحثان ما يلي:

- التعرف على البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في موضوع الدراسة.
- التعرف على الجوانب التي تحتاج الى إجراء دراسات وبحوث بشأنها.
- التعرف على خطط الدراسة في الأبحاث السابقة.

واليكم عرضاً للدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية ارتباطاً مباشرا.

• **دراسة (المناعي، ٢٠٠٤)**

عنوانها: المعايير التي يجب توفرها في برمجيات الحاسوب التعليمية جيدة التصميم والإنتاج.(هدفها):التعريف بأنماط برمجيات الحاسوب التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية، وتحديد المعايير التي يجب توافرها في برمجياتالحاسوب التعليمية جيدة التصميم والإنتاج، وتقديمٍ نموذجٍ مقترح لتصميم برمجية تعليمية جيدة.(أداتها): وقدمت الدراسة تصميما مقترحا لإنتاج برمجية تعليمية جيدة تجمع بين التعليم بمساعدة الحاسوب وبين استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في إدارة العملية التعليمية. (نتائجها):وقد أثبتت النتائج مدى فاعلية استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم، كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا عن بعد بالطريقة المبر مجة والذين درسوا عن بعد بالطريقة التقليدية.

• **دراسة (الزامل، ٢٠٠٤)**

(عنوانها): تقييم التجربة الحالية للتعليم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة(فرع الرياض) والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية،وذلك من وجهة نظر الطلاب.(هدفها): تقييم التجربة الحالية للتعليم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض) والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر الطلاب.تسعى هذه الدراسة للإجابة، ولو جزئيا، عن جدوى تطبيق التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية ومعوقاته، ومدى تفاعل الطلاب في التعليم الإلكتروني وعلاقتهم بالأستاذ.(أداتها): قام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات. (عينتها): المتمثلة من (٢٥٦) طالب وطالبة موزعين بين المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (ممثلة بالكلية التقنية بالرياض وآلية الاتصالات والمعلومات بالرياض) والجامعة العربية المفتوحة بالرياض.(نتائجها): توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:إن شريحة كبيرة من أفراد العينة تحتاج الأستاذ لفهم المعلومة ولمساعدتهم في متابعة المنهج، مما يقلل من قدرتهم على التعلم الذاتي. أما ما يتعلق بعوائق التعلم الإلكتروني فقد تبين

أن نسبة مرتفعة من عينة الدراسة ترى أن التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت وعدم وجود الأستاذ عند الحاجة من أبرز عوائق التعليم الالكتروني.(توصياتها):قدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها:مساعدة الطلاب لإتقان استخدام الحاسوب والإلمام بالتقنية،والعمل على وجود وسائل اتصال بين الطالب والأستاذ عند حاجة الطالب لذلك. والعمل على تجاوز مشكلة التكاليف المادية للاتصال بالإنترنت بالنسبة للطالب.

- **دراسة (المبارك، ٢٠٠٤)**

(عنوانها)أثراستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالية (الإنترنت)على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعلم والاتصال.(هدفها):التعرف على أثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالية(الإنترنت) على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعلم والاتصال.(أداتها): قام الباحث بإعداد استبانة أداة للبحث، (عينتها): مكونة من (٤٢) طالبا للمجموعة التجريبية، و(٢١) طالبا للمجموعة الضابطة.(نتائجها):توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في متوسط تحصيل الطلاب في مقرر (٢٤١) بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجل الاختيار التحصيلي.

- **دراسة (الفاضل، ٢٠٠٥)**

(عنوانها):استخدام وسائل الاتصال في التعليم عن بعد دراسة مقارنة ٢٠٠١ – ٢٠٠٣م.(منهجها):حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (نتائجها): تحصلت الدراسة على عدد من النتائج ومن أهم النتائج:الدراسة توكد استخدام وسائل الاتصال في التعليم عن بعد، ولكن بنسب ضئيلة لا تتناسب وتقانة العصر، وتظهر الدراسة أنّ شبكةالإنترنت لا تغطي الأماكن الطرفية البعيدة، وعدم استخدام الإذاعة والتلفزيون كتكنولوجيا تعليم بصورة أوسع، عدا جامعة السودان المفتوحة التي لا يوجد بها بث تلفزيوني.(توصياتها):كما أوصت الدراسة بعدة توصيات؛ من أهمها: استخدام وسائل الاتصال في التعليم عن بعد بصورة أشمل وأوسع، وزيادة فترات البث الإذاعي خلال فترات زمنية متفاوتة، فترة الصباح، وفترة الظهيرة – والفترة المسائية.ويجب توسيع شبكة الإنترنت لتغطي الأماكن الطرفية النائية من البلاد.

- **دراسة (يماني، ٢٠٠٦)**

(عنوانها) قدرة التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي.(هدفها): التعرف على قدرة التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي من خلال:التعرف على أهم تحديات التعليم العالي، تحليل لأهم التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم. وإبراز الوسائل المساعدة في تطبيق التعليم الالكتروني.(أداتها): قامت الباحثة بإعداد استبانة أداة الدراسة، (عينتها): طبقت هذه الأداة على عينة الدراسة (١٢٥) من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد. (نتائجها): توصلت الدراسة إلى عدة نتائج

من أهمها: تؤيد العينة بشكل كبير تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي.وضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يؤثر على تطبيق التعليم الإلكتروني بفاعلية.كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يتعلقبالوسائل المساعدة على تطبيق التعليم الإلكتروني بين كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى وكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية بجامعة الملك خالد لصالح الكلية الثانية.(توصياتها): وقد قدمت الدراسة جملة من التوصيات منها:العمل على إعداد دورات وبرامج لتطوير مهارات هيئة التدريس لتوظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية. والعمل على توفير الوسائل المساعدة لتطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم العالي.

- **دراسة (عبدالكريم، ٢٠٠٦)**

(عنوانها): دراسة تقويمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة.(هدفها): تقويم تجربة التعلم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية(منهجها):فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته للدراسة، (عينتها):جميع طالبات ومعلمات الفصول الإلكترونية في مدارس البيان النموذجية للبنات، والبالغ عدده(٤١) معلمة، و(١٦٢) طالبة يدرسن بطريقة التعلم الإلكتروني في المرحلتين المتوسطة والثانوية.(نتائجها): وكانت أهم نتائج الدراسة كما يأتي:

- بينت النتائج الخاصة بمدى استفادة الطالبات من التعلم الإلكتروني وجود فروق بسيطة نسبيا لصالح الطريقة الإلكترونية، وذلك عند مقارنة تحصيل الطالبات في التعلم الإلكتروني بأنفسهن وبزميلاتهن في الفصول التقليدية. ولذا قد تكون هذه النتائج مؤشرا على دور التعلم الإلكتروني في زيادة التحصيل.
- أما بالنسبة لآراء المعلمات والطالبات حول إيجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني، فقد بينت النتائج أن طريقة التعلم الإلكتروني تساهم في زيادة قدرة المعلمة على إيصال المعلومات للطالبات، كما أنها تؤدي إلى تقليل حاجة المعلمات لحمل الكتب المدرسية، ووسائل الشرح التوضيحية ما بين الفصول الدراسية.
- من سلبيات طريقة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات أنها أدت إلى انشغال الطالبات بجهاز الحاسب الآلي، وعدم تركيزهن على الدروس، وقللت من التواصل المباشر بين المعلمة والطالبة، واحتياج هذه الطريقة إلى جهد كبير من قبل المعلمة، كما أنها أدت إلى عدم تنظيم أوقات الأسئلة والإجابات بين الطالبات والمعلمات، بالإضافة إلى تكرر الأعطال الفنية.
- أما فيما يخص آراء الطالبات، فقد كان من أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن طريقة التعلم الإلكتروني تساهم في زيادة استيعاب الطالبات للمواد، و تزيد من حماسهنّ لاكتساب المعرفة، و تؤدي إلى تقليل حاجتهنّ لحمل الكتب المدرسية ما بين المدرسة والبيت، و تساعد على دمج التقنية في بيئة التعلم، كما أن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، و تزيد من

انتظامهنّ في المدرسة، وتؤدي إلى زيادة متابعة أولياء أمورهنّ لهنّ، و تؤدي إلى زيادة التفاعل بينهنّ و بين المعلمات، وتقلل من حاجتهنّ للدروس الخصوصية.

- وكشفت نتائج الملاحظة الخاصة بأنماط السلوك الصفي في الفصول الإلكترونية عدداً من النتائج، كان من أهمها استغلال المعلماتٍ لإمكانات البرامج التعليمية، وحدوث تفاعل بين المعلمات و الطالبات إلكترونياً، واستخدام المعلمات أدوات شرح غير إلكترونية (كالسبورة، والكتاب، وغيرها...)، بالإضافة إلى عرض الوسائل التوضيحية الإلكترونية، وحدوث أعطال في بعض أجهزة الحاسب الآلي، ولجوء المعلمة إلى أحد الأشخاص خارج الفصل لمواجهة إحدى المشكلات الفنية الثانوية.

- **دراسة (الأمين، ٢٠٠٧)**

(عنوانها): استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم في التعليم عن بعد، نموذج مقترح لجامعة عمالية مفتوحة.(هدفها): التعرف على نمط جديد من أنماط التعليم خارج إطار المؤسسات التربوية التقليدية، والخروج بالعلم من الفصول والمؤسسات التعليمية إلى آفاق أرحب للعملية التربوية للجمهور المستهدف، سواء أكانت مواقع العمل أو السكن. ومن ناحية أخرى إدخال تجربة جديدة في استحداث نظام لجامعة عمالية مفتوحة.(منهجها):استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، حيث يصف الظواهر موضوع الدراسة وتحديدها، ومِن ثم اتباع المنهج التحليلي للوصول للنتائج والتوصيات، والتي تعتمد أساسا على التحليل. (نتائجها):توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:بالإمكان إنشاء جامعة عمالية مفتوحةٍ في السودان تستخدم وسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة، لأن أثرها سيكون عظيماً على حركة تثقيف العمال. وإن تدريب العمال وانخراطهم في دراسات عليا ينعكس إيجابيا على مستويات إنتاجهم، ويساعد في دفع مستوى دخولهم الحقيقية.وإن التعليم عن بعد (غير الجامعة) المفتوح أقل كلفة، من حيث الموارد والقاعات والمعلمين، ويحقق فعالية التعليم. إن العمال بطبيعتهم يرغبون في زيادة تحصيلهم إن توفرت لديهم بنية التعليم السليمة.

- **دراسة (الياور، ٢٠٠٩)**

(عنوانها): تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعةالقدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات فرعالجامعة العربية المفتوحة بجدة في المملكة العربية السعودية.(هدفها): تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعةالقدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات فرعالجامعة العربية المفتوحة بجدة في المملكة العربية السعودية.(أداتها):ولتحقيق هذه الدراسة قام بالباحث بإعداد استبانة.(عينتها):وقد طبقت هذه الأداة على عينة الدراسة من (٢٢٦) من الطلاب والطالبات المسجلين في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة للعامالجامعي ٢٠٠٨، ٢٠٠٩.(نتائجها):وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن طلاب وطالبات فرع الجامعة العربيةالمفتوحة بجدة يواجههم عدد من المعوقات التي قد تؤثر وتُحد من فاعلية التعليم الجامعي المفتوح وتتلخص في التالي :

- معوقات إدارية وتتمثل في: قصور في البرامجالتعريفية الخاصة بالطلاب المستجدين وكذلك برامج الإرشاد الأكاديمي، وضعف الاهتمامبالطلاب والرد على استفساراتهم وحل مشكلاتهم.
- معوقات أكاديمية وتتمثل في بُعدبعض المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلاب، وكثافة التعيينات المنزلية، وصعوبة بعض المقررات الأساسية والمتطلبة، كون معظمها باللغة الإنجليزية، كذلك صعوبة أسئلةاختبارات المودل والأسئلة النهائية وعدم توفر تغذية راجعة له.
- معوقات بيئية وفنية وتتمثل في سوء المبنى وعدم ملائمته من الناحية الجغرافية والصحيةوالفنية، وكذلك ضعف التجهيزات وقلة معامل الحاسب والانقطاع المستمر للمودل وعدم وجود أنشطة طلابية.

- **دراسة (العفتان، ٢٠٠٩)**

(عنوانها): درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة، الجامعة العربية المفتوحة.(هدفها):الكشف عن درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من وجهة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة.(أداتها): ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث ببناء أداتين للدراسة الأداة الأولى: استبانة تقيس درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم ونظر أعضاء هيئة التدريس، والأداة الثانية: هي دليل المقابلة مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس،(عينتها): وقد طبقت هاتان الأداتان على عينة من (٥٠٦) طلاب وأعضاء هيئة تدريس موزعين إلى (٢٤) عضو هيئة تدريس و(٤٨٢) طالباً وطالبة.(نتائجها): وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ١ - أن درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في المجموع الكلي كان بشكل عام متوسطا.٢ -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة لدرجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للطالب في المجالات كافة والدرجة الكلية للمجالات وكذلك عدم وجود فروق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيري الخبرة والفرع.٣ -وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة.(توصياتها):وقدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها: - ضرورة قيام القائمين على الجامعة بعقد الدورات التدريبية لاستخدام التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس والطلبة. - العمل على توفير مكتب المساعدة على مدار الساعة لمساعدة الطلبة وتسهيل مهامهم.

• **دراسة (المهدي، ٢٠١٠)**

(عنوانها) استخدام وسائل الاتصال ودورها في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، دراسة تطبيقية على جامعة السودان المفتوحة.(نتائجها) ومن أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تتمثل في الآتي:

- إن الدراسة عن بعد هي الخيار الأنسب في فتح فرص التعليم لمن فاتهم التعليم لظروف مختلفة، خاصة الأسرية، وهي من أهداف الجامعة وفلسفتها الأكاديمية. وأن معظمطلاب الجامعة يدرسون لغرض التقدم الوظيفي ولإكمال تعليمهم.
- وسائل الاتصال التعليمية المستخدمة في جامعة السودان المفتوحة تعد تقليدية، إذ إنها تتمثل في الكتاب بالدرجة الأولى، ثم يليه الإذاعة.
- أسلوب الاتصال بين الدارسين والجامعة يعد تقليدياً جداً، وهو يتمثل في حضور الدارس شخصيّاً للمركز الدراسي.
- نسبة لعدم تفعيل وسائط الاتصال التعليمية المتعددة، وقد فقد الدراسون أهم الخصائص الاتصالية التي من شأنها أن تفعِّل العملية التعليمية وتطوِّرها.
- تعد الاستفادة من شبكة الاتصالات في التعليم عن بعد محدودة جدّاً، علماً بأنها تغطي معظم أرجاء البلاد.
- طريقة اتصال الطالب بالجامعة، والاعتماد على وسائط التعليم التقليدية، لم يراع فيها اقتصاديات التعليم.
- محدودية الوسائط التعليمية لا تلبي حاجات الدارسين التعليمية

• **دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٨)**

(عنوانها): (هدفها): دراسة المادة التعليمية الإذاعية المسموعة بجامعة السودان المفتوحة، من حيث إنتاجها، ومدى تطابقها مع المعايير وفاعليتها في مجال التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مقترح من شأنه تطوير إنتاج المادة التعليمية المسموعة بجامعة السودان المفتوحة.(منهجها): استخدمت الدراسة المنهج المسحي للحصول على البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة، ومن المفردات المكوِّنة لمجتمع الدراسة.(نتائجها): وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ منها:الإذاعة التعليمية تعتبر من أهم وسائل التعليم عن بعد، وإنتاج المادة التعليمية يتطلب تدريب موظفي الإذاعة ومقدمي البرامج التعليمية، وأسهمت جامعة السودان المفتوحة في دعم مسيرة التعليم. المواد التعليمية الحالية تحتاج إلى مزيد من التنمية والتطوير في طريقة الإخراج والإنتاج وتناول المادة التعليمية، حتى تتناسب مع الإذاعة كوسيلة تعليمة تحقق أهدافها التعليمية وان تخللتها برامج متنوعة لعامة الجمهور، واتضح أنه ليس هنالك دليل مكتوب للتقديم الاذاعي، وليس هنالك فني (إعلامي - تربوي) ليوجه المقدم لما يجب أن يفعله، غير التوجيهات الفنية العامة التي تتعلق بأجهزة الأستديو.

• **دراسة (العسيلي، ٢٠١٠)**

(عنوانها): تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر دارسي جامعة القدس المفتوحة والفرص المتاحة لتنميتهم من خلال اقتصاديات المعرفة.(هدفها): التعرف على تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجه نظر دارسي جامعة القدس المفتوحة، والفرص المتاحة لتنميتهم من خلال اقتصاديات المعرفة، (أداتها): ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بعمل استبانة،(عينتها) وقد طبقت على عينة من (١٧٥) طالبا وطالبة ممن درسوا بنمط التعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٠/٢٠١١ في جامعة القدس المفتوحة /منطقة الخليل التعليمية في فلسطين.(نتائجها):وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ١ -أن درجة استجابات تحديات تطبيق التعليم الالكتروني،والفرص المتاحة للتنمية من وجهة نظر أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة،بينما كانت أبرز المعيقات ضعف مستوى الدارس باللغة الانجليزية ويعيق النقص في عدد الأجهزة داخل المختبر مشاركة الدارس.٢ -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة الدارسين حول تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني واستجابة الدارسين حول الفرص المتاحة لتنميتهم من خلال اقتصاد المعرفة في المتغيرات الآتية: السنة الدراسية، الجنس، وامتلاك الدارس لجهاز حاسوب،ومدى استخدامه للانترنت.(توصياتها):وقدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها: - توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم وتتمثل في: إعداد الكوادر البشرية المدربة وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة، وأجهزة الحاسوب،والدعم الفني الكافي. - تكثيف دورات تعليم اللغة الانجليزية. - وضع برامج لتدريب الطلاب، والمشرفين التربويين، والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية - ضرورة إعادة النظر في العبء الأكاديمي للمشرف، نظرا لأنه المساهم الرئيس في صناعة هذا التعليم.

• **دراسة (حامد، ٢٠١١)**

(عنوانها): توظيف وسائل الاتصال الإلكتروني في التعليم المفتوح، دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة، في الفترة من ٢٠٠٦ -٢٠٠٩م،(هدفها):التعرف على واقعها وأساليبها وممارستها الفعلية.(منهجها)استخدم الباحث المنهج المسحي في إطار البحوث الوصفية بغرض جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص النتائج،(اداتها) كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسية، بالإضافة الى الملاحظة والمقابلة،(نتائجها)وخلصت الدراسة الى عدد من النتائج والتوصيات أهمها:التعليم المفتوح فرصة جيدة لتكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والإناث، وتحقيق العدالة والمساواة. وأكدت الدراسة بنسبة ٧٠٪ من المبحوثين أن توقيت ساعات البث مناسبة لهم. ويرى معظم المبحوثين بأن وسائل الاتصال الحديثة سهلت التعليم رغم وجود نسبة ١٠٪ من طلاب الجامعة المفتوحة غير متأكدين من ذلك، مما يعني ضعف ثقافة المعرفة واستخدام الوسائل لديهم.(توصياتها) أهمها: أهمية إعادة النظر في فلسفة واستراتيجية الجامعة المفتوحة للانتقال من التعليم عن بعد إلى التعليم المفتوح، والاعتماد على تقانة الاتصال.وأهمية توظيف كل وسائل الاتصال، خاصة التلفزيون في تحقيق رسالة

الجامعة وإدخالالتخصصات التطبيقية النادرة،وحل إشكالية المعامل بالجامعات التقليدية،بتقديم التجارب المصورة.أهمية إجراء اختبارات المقدرات، والتعامل مع الوسائل للطلاب عند قبولهم، وإعداد دورات تأهيلية لذلك.

- **دراسة (الطيطي و معين حسن جبر، ٢٠١١)**

(عنوانها) تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة في مناطق جامعة القدس المفتوحة بفلسطين.(هدفها): تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخداماالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة في مناطق جامعة القدس المفتوحة بفلسطين.(أداتها): قام الباحثان بإعداد استبانة وطبق هذه الأداة على عينة تكونت من (980) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في فروع جامعة القدس المفتوحة التالية:(نابلس، رام الله، الخليل) للعام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠.(نتائجها):توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ١ - عدم توفر الخدمات الفنية اللازمةفي مختبرات الجامعة، والحاجة إلى وجود مركز متخصص لمساعدة الطلبة في إعداد موادالتعليم بشكل الكتروني، ونقص تجهيزات مختبرات الحاسوب، وقلة الأجهزة تساهم في صعوبةالتعلم الالكتروني.٢ - عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعًا لمتغير المنطقة.٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوباتالتي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة تبعًا لمتغيرات المستوى والعمروالبرنامج.(توصياتها): وقدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها: سد النقص في تجهيزات مختبرات الحاسوب وتوفير عدد كاف من الأجهزة والوسائطالتعليمية. - عقد دورات تدريبية للطلاب المستجدين في بداية كل فصل دراسيفي كيفية استخدام المودل وتقنيات التعليم الإلكتروني والتعامل مع موقع الجامعة الإلكتروني ومصادر المعلومات المختلفة. - إنشاء قسم خاص للدعم الفني يضم عددا منالعاملين الفنيين ليتمكنوا من تغطية المشكلات الفنية المتعلقة بالأجهزة والإنترنتوغيرها.

- **دراسة (أحمد، ٢٠١١)**

(عنوانها): معوقات التعليم الإلكتروني في مناطق جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين. (هدفها): الكشف عن معوقات التعليم الإلكتروني في مناطق جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين.(أداتها)ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة كأداة لجمع المعلومات.(عينتها) وقد طبقت هذه الأداة على عينة (١١٣) من أفراد مجتمع الدراسة.(نتائجها) وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: -

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة نحو معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة نحو معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة فيما يتعلق

بالمحور الثالث وهو معوقات استخدام المشرفين للتعليم الإلكتروني لصالح من ٥ -١٠ سنوات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة نحو معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني تعزي لمتغير (الإلمام باستخدام الحاسوب) وكانت دائما لصالح المعرفة الأكبر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة نحو معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني تعزي لمتغير الدورات التعليمة في مجال التعليم.(توصياتها):وقدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها:أهمية عقد المزيد من الدورات التدريبية في هذا المجال.وضرورة تقدم المشرفين لامتحان شهادة رخصة قيادة الحاسوب الدولية *ICDL*، وكذلك الشهادة الدولية للحوسبة والإنترنت*IC3*.وضرورة إلزام كافة المشرفين باجتياز الدورات التدريبية التي يقدمها مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات *ICTC* وكذلك مركز التعلم الإلكتروني المفتوح *ODLC*.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من عرض الدراسات السابقة تستخلص الدراسة النقاط التالية:اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث طبيعتها ومنهجيتها في بعض الأشياء، وتميزت عنها في أخرى، كما نجدها استفادت من مجمل الآراء، ويتضح ذلك جلياً في الآتي:

- **أولاً: أوجه الاتفاق**:
  - اتفق مع بعضها في الفترة الزمنية للبحث.
  - اتفق مع بعضها في عينة الدراسة، والتي تمثلت في الطلاب.
  - اتفق في بعض متغيرات الدراسة (تحليل وتقويم).
  - اتفق مع بعضها في إجراء الدراسة في التعليم المفتوح ونموذج جامعة السودان المفتوحة.
- **ثانياً: أوجه الاختلاف**:
  - اختلف مع بعض الدراسات في دراسة صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني بوسائله المختلفة، خلاف الدراسات التي بعضها تناولت وسيلة واحدة من وسائل التعليم الإلكتروني.
  - دراستها لصعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في جامعة السودان المفتوحة.
- **ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة**:
  - في صياغة وتحديد مسار مشكلة الدراسة والفروض.
  - في تصميم اسئلة الاستبانة.
  - في تحديد عينة الدراسة.
  - في اختيار المنهج والأدواتوإثراء الجانب النظري.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها**:
- **أولاً: منهج الدراسة**:

استخدم الباحثانالأسلوب المسحي الوصفي التحليليللحصول على البيانات والمعلوماتكونه أكثر المناهج ملاءمةً وتنفيذاً لطبيعة هذه الدراسة،واعتمد الباحثان على الأداة التي أعداها مصدرا أساسيا للبيانات حيث تمت الإجابة عن السؤال الرئيس في وصف بيانات الدراسة وتحليل نتائجها.

- **ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها**:

إن جامعة السودان المفتوحة موضوع دراستنا هي جامعة سودانية حكومية أنشأت بقانون في العام ٢٠٠٢ تحتوي على كليات التربية واللغات والعلوم الإدارية وعلوم الحاسوب والاقتصاد والإعلام والمجتمع، مقرها الرئيس بالخرطوم ولها فروع في كل ولايات السودان. وتمثل مجتمع الدراسة من منسوبي جامعة السودان المفتوحة وهم الأساتذة العاملون بمنطقة الخرطوم التعليمية وتم اختيار عدد (١٠٠) مفحوص عينة للدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

- **ثالثاً: أداة الدراسة**:

قام الباحثان ببناء أداةالدراسة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وذلك بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من جزئين، الجزء الأول: تحديد المعلومات العامة (البيانات الشخصية الأساسية)عن أفراد عينة الدراسة متمثلة في المتغيرات التالية (الجنس، التخصص، المساق). والجزء الثاني: تحديدالمحاور الرئيسة للاستبانة بالمحاور الآتية: ، المحور الاول (معوقات مرتبطة بإدارة بيئة التعلم الالكتروني)، والمحور الثاني (معوقات مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني)، والمحور الثالث (معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي)، ثم صيغت فقرات الاستبانة كلّ فقرة حسب انتمائها للمحور، وبعد ذلك تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من المحور الاول وحتى الثالث من (٣٥) فقرة،حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من اصحاب الاختصاص في التعليم الإلكتروني في الجامعة من أجل تحكيمها وإبداء الرأي في مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة. وتم اختيار نظام لكرت الخماسي في بناء أداة الدراسة، حيث وضِعت خمس استجابات أمام كل عبارة من المحور الاول وحتى الثالثوقدأعطىلكلبندوزنمدرجوفق مقياسلكارتالخماسي وكماهو مبين: هذا المقياس تعديل ثم نريد الاستبانة الاصلية في الملحق

درجة التحدي	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
المقياس	٥	٤	٣	٢	١

- **رابعاً: صدق أداة الدراسة**:

للتاكد من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من المحكمين أصحاب الاختصاص في التعليم الإلكتروني في الجامعة،حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الثلاث للاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الاراء، قام الباحثان باجراء التعديل والحذف والاضافة على فقرات

الاستبانة، واعتبرت هذه الاجراءات كافية لصدق الاداة، حيث ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على ثلاث محاور في الجدول (١) والذي يبين ذلك.

الجدول (١): محاور الاستبانة، عدد الفقرات، خيارات الاجابة، والأوزان عليها.

المحور	اسم المحور (معوقات مرتبطة)	عدد الفقرات	الاوزان	خيارات الاجابة
الاول	(بإدارة بيئة التعليم الالكتروني)	١٠	(٥،٤،٣،٢،١)	عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً
الثاني	(بالمتعلم في بيئة التعليم الالكتروني)	١١	(٥،٤،٣،٢،١)	عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً
الثالث	(بأداء المشرف الأكاديمي)	٧	(٥،٤،٣،٢،١)	عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً
	مجموع الفقرات	٢٨		

- **خامساً: ثبات أداة الدراسة:**

تم التحقق من ثبات الأداء من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (١٠) أساتذة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، باستخدام معامل الثبات طريقة كرونباخ ألفا، والجدول التالي يوضح أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة كانت(٠,٨٥) هذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبانة مرتفعة، هذه القيمة تطمئن الباحثان ويمكن الوثوق بها ومقبوليتها لأغراض الدراسة،والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢): يوضحمحاورأداةالدراسة وعدد فقرات كل محور،معاملالثباتالكلي لكل محور.

(المعوقات)	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الثبات الكلي لأداة الدراسة	٢٨	٠,٨٥

- **سادساً: إجراءات الدراسة:**

تمت إجراءات الدراسة الحالية وفق الخطوات المختصرة التالية: التي بدات بمسح الادب النظري والدراسات السابقة. وقام الباحثانبإعدادأداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صدقها وثباتها بعرضها على مجموعة من مختصين للتاكد من صلاحيتها للتطبيق. بالاضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، كما طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتحقق من ثباتها، ثم بعد ذلك على عينة الدراسة بصورتها النهائية. وأخيراً عرض نتائج أداة الدراسة وتحليلها. للتوصل إلى أهم النتائج والتوصيات والمقترحات.

- **سابعاً: المعالجات الإحصائية:**

اتباع الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة،وتم استخدام الاساليب الاحصائية باستخدام البرنامج الاحصائي الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS)) لتحليل البيانات واستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.واختبار(ت) وتحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) بالاضافة إلى معامل الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ).

- **ثامناً: عرض النتائج ومناقشتها:**

فيما يلي نتناول عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال إجابة أسئلة الدراسة بالترتيب، ثم تفسير النتائج التي تم الحصول عليها بعد كل سؤال وكان ذلك على النحو التالي:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالاجابة سؤال الدراسة الرئيس:**
- **السؤال الأول: نصه ما المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في التعليم الالكتروني؟**

في الجداول التالية تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحاولة الإجابة على التساؤل الذي عرض في ما المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في التعلم الالكتروني، ويتضح ذلك من الجدول (٣):

تبين من الجدول (٣) أن آراء الدارسين والدارسات لمحور معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي (٢,٦٥٧١) درجة وبوزن نسبي (٩٤ ٪)،

جدول (٣):يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبيوالترتيب لمحاور الاستبانة.

المحور / معوقات	عدد العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي ٪	الترتيب
معوقات مرتبطة بإدارة بيئة التعليم الالكتروني	١٠	٢,٥٠٢٠	٠,٦١٢٩٥	٧٤	٢
معوقات مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعليم الالكتروني	١١	٢,٣٠١٨	٠,٦٠٣١٥	٧٢	٣
معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي	٧	٢,٦٥٧١	٠,٦٨٦٠٣	٩٤	١

وأن آراء الدارسين والدارسات لمحور معوقات مرتبطة بإدارة بيئة التعلم الإلكتروني (٢,٥٠٢٠) درجة وبوزن نسبي (٧٤٪)،وآراء الدارسين والدارسات لمحور معوقات مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعليم الإلكتروني (٢,٣٠١٨) درجة وبوزن نسبي (٧٢٪) وقد كانت محور معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي الأول في الترتيب وذلك حسب رأي المفحوصين في أداء المشرفين ودورهم في التعليم الالكتروني،وستحاول الدارسة الإجابة على كل معوق بفقراته من خلال تحديد المتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة، من خلال الجداول التالية:

جدول (٤):معوقات مرتبطة بإدارة بيئة التعليم الالكتروني.

الرقم	معوقات مرتبطة بإدارة بيئة التعليم الالكتروني	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١.	النقص في عدد أجهزة الحاسوب داخل المختبر بالجامعة.	٢,٦٠	١,١٠٧	٧٤	٨
٢.	بطء سرعة شبكة الإنترنت يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد.	٢,٤٢	١,٢٤٧	٧٦	٧
٣.	كثافة المناهج الدراسية من حيث المحتوى والأنشطة والتقويم في مقررات التعلم الالكتروني.	٢,٥٢	١,٢١٦	٩٦	١
٤.	وجود مقاومة سلبية من قبل العاملين في مجال التعليم لصعوبة التخلي عن التعليم التقليدي.	٢,١٢	٠,٨٧٢	٨٢	٤
٥.	الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم الإلكتروني غير واضحة.	٢,٨٠	٠,٨٨١	٦٨	١٠
٦.	كثرة انقطاع الاتصال بالإنترنت يؤدي إلى عدم التركيز في التعليم الإلكتروني أثناء المحاضرات.	٣,٠٨	١,٠٤٧	٨٦	٣
٧.	عدم توفر شبكات داخلية الكترونية لدى الجامعة تساهم في توظيف التعليم الالكتروني.	٢,١٨	١,١٠١	٧٨	٦
٨.	ازدحام غرفة الصفوف الافتراضية للطلبة تربك الدارس والمشرف الأكاديمي.	٢,٧٠	١,٢٦٦	٧٠	٩
٩.	يصعب تطبيق فكرة التعليم الإلكتروني على بعض المقررات الدراسية.	٢,٤٢	١,١٠٨	٩٠	٢
١٠.	فكرة التعلم الإلكتروني تحقق أهداف إدارية أكثر من الأهداف التعليمية.	٢,١٨	٠,٩٦٢	٨٠	٥

- يظهر من خلال الجدول (٤) أن الفقرة التي كانت ذات أعلى وزن نسبي هي (كثافة المناهج الدراسية من حيث المحتوى والأنشطة والتقويم في مقررات التعليم الالكتروني) حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الثالث، بلغت نسبتها (٩٦٪)،ويدل ذلك على أن كثافة المحتوى يحد من الاستفادة الكاملة من التعلم.وتشير الدارسة إلى ذلك بأن التعلم الإلكتروني لا يحدد وقت للتعلم فيستطيع المعلم وضع المادة كلها مرة واحدة، ويتعامل الطالب معها بسبب كثافة المناهج الدراسية من حيث الكم.
- أن الفقرة التي كانت ذات أقل وزن نسبي هي (الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعلم الإلكتروني غير واضحة) حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الخامس بوزن نسبي(٦٨٪) .وتشير الدارسة إلى ذلك بأن أن نظام التعلم الإلكتروني في الجامعة ما زالت أهدافه غير واضحة ولم يتم الإعداد له جيدا وذلك حسب وجهة نظر المفحوصين أنفسهم.

جدول (٥) :معوقات مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني

الرقم	معوقات مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١.	صعوبة تقبل الطلبة لفكرة التعلم الالكتروني.	٢,٥٠	١,٢٤٩	٨٠	٩
٢.	نقص الوعي عند الدارسين بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في التعليم (البريد الالكتروني، المودل،	٢,٣٨	١,٣٣٨	٧٢	١١
٣.	صعوبة التأكد من تمكن الطالب من مهارة استخدام	٢,٣٢	١,٠٩٦	٧٨	١٠
٤.	إغفال التعلم الإلكتروني لتنمية الجانب الوجداني لدى	٢,٥٢	١,٣١٣	٨٨	٨
٥.	تعتمد الاستفادة من بيئة التعليم الإلكتروني على الالتزام بالحضور، والمتابعة الدائمة للطلبة	٢,٦٨	١,١٨٦	٨٦	٥
٦.	الضعف العام للطلبة في اللغة الانجليزية يؤثر على الدارس في بيئة التعليم الالكتروني	٢,٣٨	٠,٩٠١	٩٤	٢
٧.	عدم توفر أجهزة حواسيب وخطوط إنترنت لدى الكثير من الطلبة للالتحاق بالصفوف الافتراضية وحلقات المناقشة.	٢,٣٤	١,١٣٦	٩٠	٣
٨.	وجود صعوبات تقنية عند التحاق الطلبة في محاضرة التعليم الالكتروني	١,٩٠	٠,٩٥٣	٩٦	١
٩.	مواعيد اللقاءات في الصفوف الافتراضية تتعارض مع بعض الأنشطة الخاصة بالدارس	٢,٢٤	١,١٣٥	٩٢	٢
١٠.	وجود حرج من قبل الطالب في طرح الأسئلة للمشرف الأكاديمي في محاضرة التعليم الالكتروني.	٢,٠٢	٠,٨٩٢	٨٢	٧
١١.	كثرة المثيرات الحسية(ماسنجر، محادثة جانبية...) في بيئة التعليم الإلكتروني تؤدي إلى تشتت ذهني للطالب.	٢,٠٤	١,٠٠٩	٨٤	٦

- يتبين من جدول (٥) أن الفقرة التي كانت ذات أعلى وزن نسبي هي (وجود صعوبات تقنية عند التحاق الطلبة في محاضرة التعليم الالكتروني) حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الثامن بوزن نسبي (٩٦٪). وتشيرالدارسة إلى ذلك بأن، الصعوبات قد تكون الاتصال بالإنترنت وضعفه، وتوفر جهاز كمبيوتر يحد من تمكن الطلاب من الالتحاق الطلبة بالصفوف الافتراضية منقبل كثير منهم.
- أن الفقرة التي كانت ذات أقل وزن نسبي هي (نقص الوعي عند الدارسين بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة) حيث كانت ترتيبها ضمن

فقرات المحور الترتيب الثاني بوزن نسبي(٧٢٪) .وتشير الدارسة إلى ذلك بأنه يعود السبب إلى نقص الوعي بسبب قلة الاهتمام من قبل الجامعة بتعريف الطلبة بأهمية تكنولوجيا الاتصالات.

- يتبين من جدول (٦) أن الفقرة التي كانت ذات أعلى وزن نسبي (تغيير دور أستاذ المقرر في بيئة التعليم الإلكتروني من المصدر للمعرفةإلى المرشد والمواجه على استقلالية المتعلم) حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الأول بوزن نسبي(٨٢٪) .وتشير الدارسة إلى ذلك بأن تغيير دور أستاذ المقرر في بيئة التعليم الإلكتروني من المصدر للمعرفةإلى المرشد والمواجه على استقلالية المتعلم يعد من المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في التعلم الإلكتروني بصورة كبيرة.

جدول (٦) :معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي

الرقم	معوقات مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١.	تغيير دور أستاذ المقرر في بيئة التعليم الإلكتروني من المصدر للمعرفة إلى المرشد والمواجه على استقلالية المتعلم.	٢,٦٢	١,٠٠٨	٨٢	١
٢.	أستاذ المقرر لا يستطيع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في بيئة التعليم الالكتروني.	٢,٤٢	١,١٤٤	٧٨	٣
٣.	كثرة المداخلات غير المنظمة لطرح الأفكار من أفراد المجموعة في بيئة التعليم الالكتروني يؤدي إلى ضعف المتابعة من قبل أستاذ المقرر.	٢,٤٢	١,٠٥٢	٥٦	٧
٤.	يصعب تنظيم الحوار في بيئة التعليم الإلكتروني عنها في البيئة التقليدية.	٢,٨٠	١,٠٨٨	٦٦	٥
٥.	قلة خبرة المشرف الأكاديمي بمهارات التعليم الالكتروني.	٢,٩٨	١,٢٧٠	٦٤	٦
٦.	متابعة المشرف الأكاديمي البريد الإلكتروني للرد على أسئلة واستفسارات الطلبة.	٢,٦٠	١,١٩٥	٨٠	٢
٧.	يصعب تطبيق اختبارات التعليم الإلكتروني لاحتمال سهولة الغش	٢,٧٦	١,٣٩٣	٧٠	٤

- أن الفقرة التي كانت ذات أقل وزن نسبي(كثرة المداخلات غير المنظمة لطرح الأفكار من أفراد المجموعة في بيئة التعليم الإلكتروني يؤدي إلى ضعف المتابعة من قبل أستاذ المقرر) حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الثالث بوزن نسبي(٥٦٪) .وتشير الدارسة إلى ذلك بأن، كثرة المداخلات غير المنظمة لطرح الأفكار من أفراد المجموعة في بيئة التعليم الإلكتروني يؤدي إلى ضعف المتابعة من قبل أستاذ المقرر حيث يضيع الوقت وينشغل الأستاذ بأمور أخرى.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالاجابة عن فرضيات الدراسة كمايلي:**
- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**

ولتحليل هذا الفرض المطروح تم الاعتماد على اختبار (ت) (Independent - Sample T-Test) حيث يعد الأكثر مناسبة لعرض نتائج مثل هذه الفرضيات، ويتضح ذلك من الجدول (٧): ومن خلال قيم (ت) في الجدول (٧) والتي كانت جميعها أقل من قيمة (ت) الجدولية، حيث بلغت قيمة ت للمحور الأول (٠,٠٨٣)، وهي قيمة لا تدل على قبول النتائج للتساؤل، ومن خلال قيم (ت) للمحور الثاني المعوقات المرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني، حيث كانت قيمة (المحسوبة ت) (٠,٣٥٣)،وأخيرا وفي محورالمعوقات المرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي نتج أن

قيمة (ت) كانت(٠,٢١٩)، والقيمة الكلية للاستبانة كانت أقل من قيم (ت) الجدولية فعلية نقبل الفرض.

جدول (٧): يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين آراءالدارسين والدارسات

محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المحور الأول:معوقات (مرتبطة بإدارة بيئة التعلم)	ذكر	٥٠	٢,٣٥٢٠	٠,٥١٨١١	٠,٠٨٣	٠,٥٨٠
	أنثى	٥٠	٢,٦٥٢٠	٠,٦٧٢١٤		
المحور الثاني:معوقات (مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني)	ذكر	٥٠	٢,٣٨١٨	٠,٥٥٩١٧	٠,٣٥٣	٠,٥٠٣
	أنثى	٥٠	٢,٢٢١٨	٠,٦٤٥٥٤		
المحور الثالث:معوقات (مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي)	ذكر	٥٠	٢,٥٣٧١	٠,٧٢٩٩٢	٠,٢١٩	٠,٤٠١
	أنثى	٥٠	٢,٧٧٧١	٠,٦٣٠٩٥		
الدرجة الكلية	ذكر	٥٠	٢,٤١٠٠	٠,٥١٥٠٩	٠,٤٩٦	٠,٥٢٦
	أنثى	٥٠	٢,٥١٤٣	٠,٥٥٩١١		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوى (١,٢٤).

تشير الدارسة إلى ما يلي، من خلال العرض السابق حيث أنه كانت قيم الدلالة لاختبار (ت) كلها أقل من (ت) الجدولية من هنا ينتج لدينا صحة الفرض المطروح لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).وهذا يدل على أن المفحوصين جامعة السودان المفتوحة من كلا الجنسين تواجههم نفس المعوقات بالنسبة للتعليم الالكتروني.

- **الفرضيةالثانية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير المفحوصين في المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص في الجامعة(البرنامج الأكاديمي)**

ولتحليل هذا الفرض المطروح تم الاعتماد على اختبار (التحليل الأحادي في اتجاه) (ANOVA)، ويتضح ذلك من الجدول (٨):

جدول (٨): يبين نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين آراء الدارسين والدارسات

المحور		مجموع المربعات	متوسط المربعات	اختبارF	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٠,٨٢٢	٠,١٦٤	٠,٤١١	٠,٨٣٨
	خارج المجموعات	١٧,٥٨٨	٠,٤٠٠		
	المجموع	١٨,٤١٠			
الثاني	بين المجموعات	٠,٦٥٦	٠,١٣١	٠,٣٣٦	٠,٨٨٨
	خارج المجموعات	١٧,١٧٠	٠,٣٩٠		
	المجموع	١٧,٨٢٥			
الثالث	بين المجموعات	٢,٢٠٢	٠,٤٤٠	٠,٩٢٩	٠,٤٧١
	خارج المجموعات	٢٠,٨٥٩	٠,٤٧٤		
	المجموع	٢٣,٠٦١			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٠,٨٢٤	٠,١٦٥	٠,٥٥٠	٠,٧٣٧
	خارج المجموعات	١٣,١٨٢	٠,٣٠٠		
	المجموع	١٤,٠٠٦			

قيمة "ف"(٠,٥٥٠) للاستبانة ككل من خلال قيم ف في الجدول (٨) والتي كانت جميعها أقل من قيمة (ف)،حيث بلغت قيمة قيمة (ف)للمحور الأوللمعوقات المرتبطة بإدارة بيئة التعلم(٠,٤١١)، وهي قيمة لا تدل على قبول

النتائج، ومن خلال قيم (ت) للمحور الثاني للمعوقات المرتبطة بالمتعلم في بيئة التعلم الالكتروني، حيث كانت قيمة (ف)(٠,٣٣٦)، وفي محور المعوقات المرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي نتج أن قيمة (ف) كانت(٠,٩٢٩)، والقيمة الكلية للاستبانة كانت أقل من قيم (ت) الجدولية فعلية نقبل الفرض.

تشير الدارسة إلى ما يلي: بناءاً على نتائج اختبار (ف) والمتوسطات الناتجة في الجدول (٨) ينتج لدينا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص في الجامعة، وهذا يدل على أن طلبة جامعة السودان المفتوحة في كل تخصصات التربية تواجههم نفس المعوقات بالنسبة للتعليم الالكتروني.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المساق (علمي، أدبي).**

ولتحليل هذا الفرض المطروح تم الاعتماد على اختبار (ت) (Independent - Sample T-Test) حيث يعد الأكثر مناسبة لعرض نتائج مثل هذه الفرضيات، ويتضح ذلك من جدول(٩):

جدول (٩): يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين آراءالدارسين والدارسات

محاور الاستبانة	المساق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولمعوقات: (مرتبطة بإدارة بيئة التعليم)	علمي	١١	٢,٣٨١٨	٠,٥٠٣٦٢	٠,٤٦٧	٠,٦٢٣
	أدبي	٣٩	٢,٥٣٥٩	٠,٦٤٢١٥		
الثانيمعوقات : (مرتبطة بالمتعلم في بيئة التعليم الالكتروني)	علمي	١١	٢,٣٠٥٨	٠,٤٩١٧٠	٠,٩٨٠	٠,٢٨٨
	أدبي	٣٩	٢,٣٠٠٧	٠,٦٣٦٧٦		
الثالثمعوقات: (مرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي)	علمي	١١	٢,٨٥٧١	٠,٦٠٦٠٩	٠,٢٧٨	٠,٤٥٤
	أدبي	٣٩	٢,٦٠٠٧	٠,٧٠٣٨٢		
الدرجة الكلية	علمي	١١	٢,٤٧٠٨	٠,٤٥٩٥٤	٠,٩٥٢	٠,٣٩٧
	أدبي	٣٩	٢,٤٥٩٧	٠,٥٥٩٤٥		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية(٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوى ١,٢٤

من خلال قيم (ت) في الجدول (٩) والتي كانت جميعها أقل من قيمة (ت) الجدولية، حيث بلغت قيمة (ت) للمحور الأول (0.467)، وهي قيمة لا تدل على قبول النتائج للتساؤل، ومن خلال قيم (ت) للمحور الثانيالمعوقات المرتبطة بالمتعلم في بيئة التعليم الالكتروني، حيث كانت قيمة (المحسوبة ت) (0.980)، وفي محورالمعوقات المرتبطة بأداء المشرف الأكاديمي نتج أن قيمة (ت) كانت(٠,٢٧٨)، والقيمة الكلية للاستبانة كانت أقل من قيم ت الجدولية فعلية نقبل الفرض.

تشير الدارسة إلى ما يلي: من خلال العرض السابق للمحاور حيث أنه كانت قيم الدلالة لاختبار (ت) كلها أقل من (ت) الجدولية من هنا ينتج لدينا صحة الفرض المطروح، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المساق (علمي، أدبي).وهذا يدل على أن

طلبة جامعة السودان المفتوحة في كلا من المساقين (العلميوالأدبي) تواجههم نفس المعوقات بالنسبة للتعليم الالكتروني.

في ضوء ماسبق وبعد تحليل أسئلة الاستبانة واجوبتها ومناقشتها خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج هي:

- التعليم الإلكتروني لا يحدد وقت للتعلم فيستطيع المعلم وضع المادة كلها مرة واحدة ويتعامل الطالب معها من خلال حلقات النقاش والتعيينات.
- كثافة المناهج الدراسية من حيث المحتوى والأنشطة والتقويم في مقررات التعليم الإلكتروني حيث كانت ترتيبها ضمن فقرات المحور الترتيب الثالث، بلغت نسبتها(٩٦٪)، ويدل ذلك على أن كثافة المحتوى يحد من الاستفادة الكاملة من التعلم.
- أن نظام التعليم الإلكتروني في الجامعة ما زالت أهدافه غير واضحة ولم يتم الإعداد له جيدا وذلك حسب وجهة نظر الطلاب أنفسهم.
- نقص الوعي عند الدارسين بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة يؤثر سلبا على بيئة التعليم الالكتروني. وتشير الدارسة إلى ذلك بأن، نقص الوعي بسبب قلة الاهتمام بتعريف الطلبة بأهمية تكنولوجيا الاتصالات.
- كثرة المداخلات غير المنظمة لطرح الأفكار من أفراد المجموعة في بيئة التعليم الإلكتروني يؤدي إلى ضعف المتابعة من قبل أستاذ المقرر حيث يضيع الوقت وينشغل الأستاذ بأمور أخرى.
- الصعوبات التي تواجه الطلبة في بيئة التعلم قد تكون الاتصال بالإنترنت وضعفه، وتوفر جهاز كمبيوتر.
- تغيير دور أستاذ المقرر في بيئة التعلم الإلكتروني من المصدر للمعرفة إلى المرشد والموجه يعد من المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في التعليم الإلكتروني بصورة كبيرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير المفحوصين في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرالجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص(البرنامج الاكاديمي) في الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقدير الطلبة في المعوقات التي تواجه طلبة جامعة السودان المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المساق (علمي، أدبي).

- **توصيات الدراسة**.

بناء على النتائج السابقة يوصي الباحثان في هذه الدراسة بما يلي:

- توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم وتشمل: إعداد الكوادر البشرية المدربة،وتوفير خطوط الاتصالات المطلوبة، وأجهزة الحاسوب، والدعم الفني.

- تكثيف دورات تعليم اللغة الانجليزية.
- وضع برامج لتدريب الطلاب، والمشرفين التربويين، والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية.
- ضرورة إعادة النظر في العبء الأكاديمي للمشرف، نظرا لأنه المساهم الرئيس في صناعة هذا التعليم.
- توسيع شبكة المختبرات وزيادة نسبة أجهزة الحاسوب المخصصة للدارسين للمساعدة في حصولهم على أفضل التقنيات الوصول لمصادر المعلومات ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني بينهم بشكل أوسع.

- **مقترحات الدراسة**:

يقترح الباحثان إمكانية دراسة واجراء بحوث عن:

- أثر استخدام التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارة الطلاب.
- كيفية تصميم وإنتاج مواقع تعليمية لدى طلبة الجامعة واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الالكتروني.
- أثر استخدام الكتاب الإلكتروني وتفعيله في البرامج التعليمية لدى الطلاب.

- **المراجع**:

- أحمد المبارك. (٢٠٠٤). اثر استخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية (الإنترنت) على تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر تقنيات التعلم والاتصال. ماجستير. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد سالم. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحسناوي. (١٤ أبريل، ٢٠١٧). موقع الكتروني. تم الاسترداد من WWW.AO-ACADEMY.ORG/WESIMA_ARTICLES/INDEX-20090414-1980.HTML
- الطيب الأمين حامد. (٢٠١١). توظيف وسائل الاتصال الإلكتروني في التعليم المفتوح، دراسة حالة جامعة السودان المفتوحة، في الفترة من ٢٠٠٦-٢٠٠٩م. أطروحة دكتوراه جامعة أم درمان. أم درمان، السودان: غير منشورة.
- انتصار الفاضل. (٢٠٠٥). استخدام وسائل الاتصال في التعليم عن بعد دراسة مقارنة ٢٠٠١-٢٠٠٣م. رسالة ماجستير. الخرطوم، السودان: غير منشورة.
- جبر الطيطي. (٢٠١١). تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة في مناطق جامعة القدس المفتوحة بفلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية.
- رجاء زهير العسيلي. (٢٠١٠). تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر دارسي جامعة القدس المفتوحة والفرص المتاحة لتنميتهم من خلال اقتصاديات المعرفة. أطروحة دكتوراه. فلسطين: غير منشورة.
- زكريا عبدالله الزامل. (٢٠٠٤). تقييم التجربة الحالية للتعليم الإلكتروني في الجامعة العربية المفتوحة. ماجستير. غير منشورة.
- سعود جفران عبدالله العفتان. (٢٠٠٩). درجة استخدام طلبة الجامعة العربية المفتوحة للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة، الجامعة العربية المفتوحة. أطروحة دكتوراه. جدة، المملكة العربية السعودية: غير منشورة.
- صالح العويد، و أحمد الحامد. (٢٠٠٤). التعليم الالكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض. ندوة التعليم الالكتروني. الرياض: مدارس الملك فيصل الرياض.

- صفاء عباس عبالعزيز إبراهيم. (٢٠٠٨). إنتاج البرامج الإذاعية التعليمية ومدى فعاليتها لطلاب التعليم المفتوح تطبيقا على إذاعة جامعة السودان المفتوحة. رسالة ماجستير جامعة الجزيرة. ودمدني، الجزيرة، السودان: غير منشورة.
- صلاح محمد الأمين. (٢٠٠٧). استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم في التعليم عن بعد، نموذج مقترح لجامعة عمالية مفتوحة. أطروحة دكتوراه. الخرطوم، السودان: غير منشورة.
- عبد الله الموسى. (٢٠٠٣). التعليم الالكتروني مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه. ندوة مدرسة المستقبل. الرياض: جامعة الملك سعود.
- عبدالله المناعي. (٢٠٠٤). البرمجيات التي يجب توفرها في برمجيات الحاسوب التعليمية جيدة التصميم و الإنتاج. دكتوراه. الدوحة، قطر: أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- عفاف الياور. (٢٠٠٩). تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة في المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه. جدة، المملكة العربية السعودية: غير منشورة.
- عمر الشيخ هجو المهدي. (٢٠١٠). استخدام وسائل الاتصال ودورها في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، دراسة تطبيقية على جامعة السودان المفتوحة. رسالة ماجستير جامعة الجزيرة. ودمدني، الجزيرة، السودان: غير منشورة.
- عودة أحمد. (٢٠١١). معوقات التعليم الإلكتروني في مناطق جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين. رسالة ماجستير جامعة القدس المفتوحة. فلسطين: غير منشورة.
- فايز بن عبدالله الشهري. (٢٠٠٢). التعليم الالكتروني في المدارس السعودية: قبل أن نشتري القطار... هل وضعنا القضبان. مجلة المعرفة، ٤٣٢- ٤٣٦.
- كمال زيتون. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عبدالاله الطيطي، و معين حسن جبر. (١٢، ٢٠١١). تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة في مناطق جامعة القدس المفتوحة بفلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الصفحات ٢٧٧- ٣٠٨.
- منصور غلوم. (٢٠٠٣). التعليم الالكتروني في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت. ندوة التعليم الالتروني. الرياض: مدارس الملك فيصل.
- مها عبدالكريم. (٢٠٠٦). دراسة تقويمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للبنات بجدة. أطروحة ماجسير. جدة، المملكة العربية السعودية: غير منشورة.
- هناء يماني. (٢٠٠٦). قدرة التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية: غير منشورة.
- يوسف العريفي. (٢٠٠٣). التعليم الالكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة. ندوة التعليم الالكتروني. الرياض: المكتبة العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

البحث السابع :

القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام

إعداد :

أ/ عبد الله بن مسفر الحمالي القحطاني
ماجستير الإدارة والقيادة التربوية مشرف تربوي
بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام

أ/ عبد الله بن مسفر الحمالي القحطاني
ماجستير الإدارة والقيادة التربوية مشرف تربوي
بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد قادة مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة مكونة من (٣٤) عبارة على محورين ممارسة القيادة الموزعةوصعوبات القيادة الموزعة، وتم تطبيق الأداة على عينة عشوائية البالغ عددهم (٣٠٠) معلم من المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة جاءت بدرجة عالية، ودرجة متوسطة على وجود صعوباتتحد من ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الموزعة، تم تقديم مجموعة من التوصيات تعزز فيممارسة القيادة الموزعة بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام من خلال إشراك المعلمينفي رؤية وأهداف المدرسة، والأعمال الإدارية. تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لقادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام فيما يتعلق بالقيادة الموزعة. العمل على توفير الحوافز المعنوية والمالية للقيادة في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموزعة – قادة المدارس - المرحلة الثانوية.

Distributed Leadership among Leaders of Secondary Schools in Dammam

Mr. Abdullah bin Misfer Al-Hamali Al-Qahtani

Abstract:

The study aimed to know the degree of distributed leadership practice in secondary schools in Dammam, and to identify the main difficulties that limit leaders of secondary schools from the viewpoint of teachers. The descriptive survey approach was used, using a questionnaire consisting of (34) items on two axes: the practice of distributed leadership and the difficulties of distributed leadership. The tool was applied to a random sample of (300) teachers from the secondary stage in Dammam. The results of the study showed that the degree of distributed leadership practice by leaders of secondary schools in Dammam was high, and the degree of difficulties limiting the practice of distributed leadership by leaders of secondary schools was average. A set of recommendations was provided to promote the practice of distributed leadership in secondary schools in Dammam by involving teachers in school vision and goals and administrative work, activating training courses and workshops on distributed leadership for leaders of secondary schools in Dammam, and working to provide moral and financial incentives for leadership in secondary schools in Dammam.

Keywords: Distributed Leadership - School Leaders - Secondary Stage.

• **مقدمة**:

يتسم عصرنا الحاضر بالتجديد المستمر مما يتطلب البحث عن أفضل الممارسات التي تلبي احتياجات الأفراد في المنظمات، وذلك من خلال الكفاءة

والإبداع.فالنظم التربوية تبحث عن عملية التحسين والتطوير في ظل التغيرات المتطورة والمتسارعة في القطاعات التربوية.

حيث تعتبر مؤسسات التعليم من أهم المؤسسات في أي دولة لما لها من تأثير مباشر على حياة الشعوب اجتماعيا، واقتصاديا، وسياسيا(ال سليمان، والحبيب،٢٠١٧، ص١٨٤)، وعليه فإن دول العالم تشهد اهتماما واسعا بالتعليم، والعمل على إصلاحه، وتطويره، وإعداد البرامج والخطط التطويرية، لتحسين مخرجات النظم التعليمية. وشملت هذه الإصلاحات، والتطوير القيادة المدرسية، مما أدى إلى تغييرات كبيرة ظهرت جلية على مهامها ومجالاتها. فلم تعد القيادة المدرسية كما كانت عليه سابقا حيث كانت تؤدي إجراءات روتينية، فأصبحت تقوم بأدوار فنية، وإدارية في آن واحد. وأصبحت تهتم بالطلاب، والمعلمين، والجهات الإشرافية، والمجتمع المحلي (صالحة، ٢٠١٠، ص٣).

وتعد القيادة التربوية في مدارسنا اليوم بحاجة إلى مزيد من الإبداع لتتمكن من سد الفجوة الكبيرة التي تفصل مدارسنا عن مدارس الدول المتقدمة (الحريري،٢٠٠٧، ص١١٢).

ولذلك فإنقائد المدرسة الفعال هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه والذي يتمثل في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، ولذلك فإن ضعف القيادة الإدارية والمتمثلة في قائد المدرسة سيؤدي إلى انخفاض كفاءة العمل الإداري (أبو الوفا، وحسين،٢٠٠٠، ص٢٠٣).

ويتجلى نجاح قائد المدرسة في تسيير العمل المدرسي، وذلك من خلال توفير المناخ الإيجابي لممارسة العمل التربوي، ومراعاة حق العاملين بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار داخل التنظيم المدرسي، وتفويض الصلاحيات (عايش،٢٠٠٩، ص٦٠). لذلك ظهرت العديد من عمليات الإصلاح الإداري؛ التي تنطلق من فكرة توزيع القيادة، كما تؤكد "هاريس"(harris,2003, p317) أن القيادة الموزعة تتطلب الحد من المركزية للقائد، وذلك لترك الفرصة للآخرين للممارسات القيادية داخل المؤسسة التعليمية.

ويعتبر حداثة ظهور القيادة الموزعة في بداية التسعينيات، بحيث يعتبر أول من استخدم مصطلح القيادة الموزعة على المستوى التنظيمي هو " ريتشارد المور" عام (١٩٩٠م) من خلال تقديمه لمفهوم القيادة الموزعة في تفويضه لبعض المسؤوليات من الجماعات المختلفة (السبيعي، ٢٠١٨، ص٦٠).

وأكدت العديد من الدراسات التربوية على أهمية القيادة الموزعة، كدراسة الزهراني وصائغ (٢٠١٩)، ودراسة أبو حسب الله (٢٠١٤)، وأوضحوا أهمية نشر ثقافة توزيع القيادة الموزعة بين مديري المدارس والمعلمين، مما يسهم في إيجاد بيئة محفزة للعمل بشكل إبداعي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أنه أصبح أداء قائد المدرسة أكثر حاجة لتبني دور القيادة الموزعة وذلك من خلال تقسيم المهام بين المعلمين، والتنازل عن السلطة إليهم، بحيث تعتبر القيادة هي التي تحسن استخدام المفاهيم الإيجابية في التعامل مع الآخرين، من أجل الارتقاء بالمعلم، والطالب، ورفع مستوى أداء العاملين.

- **مشكلة الدراسة**:

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة في تطبيق وممارسة القيادة الموزعةوالسعي نحو تحسين أداء قادة مدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية،وجد أن هناكتدني في نتائج الدراسات التي تناولت واقع الكشف عن ممارسة القيادة الموزعةفي مدارس التعليم العام،كما توصلت دراسة الزهراني وصائغ(٢٠١٩)إلى وجود درجة منخفضة لممارسة القيادة الموزعة وأبعادها لدى قادة المدارس، وكشفتنتائج دراسة درادكة وظافري (٢٠١٤)،ودراسة عجوة (٢٠١٢)،أن ممارسة القيادة الموزعة إلى مستوى دون الحد المأمول في تطبيقها بالمدارس.

وتلك النتائج السابقة للدراسات في واقع ممارسة القيادة الموزعة يبين لنا عجوة (٢٠١٢) أن تحقيق القيادة الموزعة ينبغي إعادة النظر في تنظيم المدرسة من حيثٍ الهياكل التنظيمية الرسمية للمدرسة الذي يتيح للمعلمين التعاون سويا وبمشاركة قيادة المدرسة في وضع الخطط المدرسية، وإعادة النظر في درجة توزيع القائد لصلاحياته الإدارية على المعلمين (ص٣).

ويتضح لنا مؤشرات الواقع في المنظمات التعليمية لدينا من حيث الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود خلل وقصورفي الأنماط القيادية المتبعة لدى قادة المدارس،كدراسة الروقي (٢٠١٢)، ودراسة الراشدي (٢٠١١)، ودراسة العتيبي (٢٠٠٨)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود أنماط قيادية أوتوقراطية وممارسات قيادية دون الحد المأمول.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة القيادة الموزعةبمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، وتحديد أهم الصعوبات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر المعلمين.

- **أسئلة الدراسة**:

- ما درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الصعوبات التي تَحُدّ ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين.

- الكشف عن الصعوباتالتي تَحُدّ قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من ممارسة القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين.

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة من خلال:

- **الأهمية النظرية (العلمية): تنبع الأهمية العلمية للدراسة مما يلي**:

- أهمية موضوع القيادة التربوية حيث يحظى باهتمام بالغ من قبل الدارسين والباحثين في مجال الإدارة التربوية.
- تسليط الضوء على أحدِ الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، وهي القيادة الموزعة حيثتعد مدخلاً ينمي المشاركةوالدافعية لدى المعلمين بالمؤسسات التعليمية.
- من المأمول أن تسهم الدراسة بإثراء المكتبة العربية ويُشكل مرجعاً للباحثين في مجال القيادة الموزعة.

- **الأهمية التطبيقية (العملية): يُؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في**:

- تطوير أداء القيادات المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من خلال التعرف على ممارستهم للقيادة الموزعة، وتعزيز جوانب القوة، وتلافي أوجه القصور في ضوء أبعاد القيادة الموزعة.
- تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد على تطبيق القيادة الموزعة وتفعيلها بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية.
- تقديم منهجية مرجعية مهمة يستفيد منها القادة التربويون في قيادتهم نحو مدارس المستقبل، بطريقة تمكنهم من الارتقاء بمستوى مدارسهم.

- **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع القيادة الموزعة في أربعة أبعاد هي: (الرؤية والرسالة، ثقافة المدرسة، قيادة المعلمين، المسؤولية المشتركة).
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية الحكومية (بنين) بمدينة الدمام.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على جميع المعلمين في المرحلة الثانوية (بنين) بمدينة الدمام.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **القيادة الموزعة**Distributed Leadership:

وهي "قدرة مدير المدرسة على ترك قنوات الاتصال مفتوحا تماماً مع العاملين، ومنحهم الثقة التامة ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يخدم ويفيد الجماعة" (القحطاني، ٢٠١٦، ص ٨٣). ويعرفها الباحث إجرائيا في هذا الدراسةبأنالقيادة الموزعة هي مشاركة المعلمين وتنازل القائد الاختياري والسماح بنقل جزء من صلاحياته إلى الآخرين، وفي المقابل لابد من تقبل المعلمين وتحمل المسؤولية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة

• **أولاً: مفهوم القيادة الموزعة:**

تعتبر القيادة الموزعة من الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة، وهناك حراك في هذا الاتجاه بالبحث والممارسة، وعلى الرغم من كثرة التعاريف والتشابه الحاصل، إلا أنه هناك تباين بتلك التعاريف بحسب اتجاهات الباحثين واهتماماتهم، وتداخلت مع مفاهيم كالقيادة التشاركية والقيادة الموقفية والقيادة بالأهداف.

وتعرفها هاريس (Harris) بأن القيادة الموزعة تتطلب الحد من مركزية القائد بحيث يعطي فرصة للآخرين ليقوموا بممارسات قيادية داخل المدرسة، والفكرة في القيادة الموزعة لا يعني كل شخص أن يكون قائدا، وإنما وجود فكرة تتجلى بالقيادة الديمقراطية والجماعية (Harris,2003, p317).

وأشارالسبيعي (٢٠١٨، ص٦١) بأن القيادة الموزعة هي قيادة جمعية تعاونية، من خلال أنها تتضمن البعدين الرأسي والجانبي للممارسة القيادية، فهي تقوم باختزال في مجال دور القائد وذلك بإشراك أعضاء المنظمة في عملية القيادة وتركز على انخراط الخبراء في العمل القيادي أينما تواجدوا داخل المنظمة.

وفي ضوء ما سبق من التعريفات يستنتج الباحث أنها اشتملت على العديد من الجوانب ويتجلى فيها مفهوم القيادة الموزعة بحيث يبرز لنا أهميتها وهي القيادة الموزعة ترتكز أن دور القائد تنظيم الخبرات بين العاملين، القيادة الموزعة تهدف لتحسين أداء العمل بالمنظمة، تعترف بقدرات العاملين وتعمل على تعزيزها.

• **ثانياً : أبعاد القيادة الموزعة:**

حَيْثُ تناولت دراسة (Davis) أبعاد القيادة الموزعة في المؤسسات التعليمية وهي:

• **بعد تنظيم المدرسة:**

يتعلق هذا البعد بالهيكل الرسمي للمدرسة بحيث يسمح للمعلمين التعاون مع بعضومشاركة إدارة المدرسة في وضع الاستراتيجيات التعليمية.

• **بعد رؤية المدرسة:**

يمثل هذا البعد في الرؤى والمعتقدات الجماعية لفريق العمل بالمدرسة، بحيث يتجلى بهذا البعد قيام المعلمين بصياغة رؤية المدرسة ورسالتها وكذلك أهدافها التعليمية.

• **بعد ثقافة المدرسة:**

يتجلى في هذا البعد بتحديد مناخ العمل في المدرسة من خلال تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين على القيام بالأدوار القيادية والتعاون في حل المشكلات مما يجعلهم يشعرون بالاحترام من زملائهم الآخرين بالمدرسة.

• **بعد البرنامج التعليمي:**

يتعلق هذا البعد في قدرة العاملين بالمدرسة على تطوير وتحسين العمليات التعليمية اعتمادا على البيانات التي يتم تحليلها من جانب قائد المدرسة والمعلمين.

• **بعد النتائج**:

يمثل هذا البعد بالأدوات التي يستخدمها قائد المدرسة والمعلم في تقييم البرامج التعليمية، فضلاً عن استخدام التغذية العكسية من أداة التقييم لتحسين عمليات التدريس، ويتطلب في هذا الأمر أن يكون لدى المدرسة مخرجات البرنامج التعليمي.

• **بعد المعلمين القادة**:

يتعلق في هذا البعد الفرص المتاحة أمام المعلمين من زملائهم في المدرسة للقيام بأدوار قيادية من خلال الاقتران أو المحاكاة وذلك بهدف التأثير في تحسين العملية التعليمية وتحسين كذلك نتائج الطلاب، من خلال مساعدة بعضهم في حل المشكلات.

• **بعد الممارسات القيادية**:

يتمثل في هذا البعد بمشاركة قائد المدرسة بالمعلمين والاستعانة بخبرتهم المهنية في عملية صنع القرار،وكذلك تطوير مهاراتهم القيادية من خلال برامج تتعلق بالتنمية المهنية (Davis,2009,p57).

وأرتأى الباحث في هذه الدراسة على أبعاد للقيادة الموزعة كواقعية في ممارستها بالمدارس وهي (الرؤية والرسالة، ثقافة المدرسة، قيادة المعلمين، المسؤولية المشتركة).

• **ثالثاً: معوقات تطبيق القيادة الموزعة**:

استعرضت الكثير من الأدبيات إلى المعوقات التي تحد من تطبيق القيادة الموزعة في المؤسسات التعليمية كالمدارس ومنها ما ذكره الزكي وحماد (٢٠١١، ص ص ٤٨١ - ٤٨٨) وهي:

- التوزيع الهرمي للسلطة.
- عزوف الكثير من القادة والمعلمين عن المشاركة في القيادة الموزعة.
- ضعف تنمية قدرات العاملين بالميدان التعليمي.
- ضعف تفويض السلطة للمعلمين.
- عزوف الكثير من المعلمين عن قبول وتحمل المسؤولية
- ضعف الثقة المتبادلة بين القائد والمعلمين بالمدرسة.

• **ثانياً: الدراسات السابقة**:

أجرى المصاروة (٢٠١٩)دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وتم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيةالعشوائية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٣٢) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة كبيرة.

كما سعت دراسة الزهراني وصائغ(٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة الموزعة بمحافظة القويعية، وتعرف درجة توفر الثقة التنظيمية لدى المعلمين وقادة المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من معلمي مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية وقادتها، وتكونت من (٤٤٥) معلما، و(٥٧) قائدا، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة منخفضة لممارسة القيادة الموزعة وأبعادها لدى قادة المدارس.

كما أجرى الأسود وربيع (٢٠١٧)دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونتعينة الدراسة من (٤٥٠) معلما ومعلمة، واستخدما الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة كبيرة جدا.

كما أوضحت دراسة درادكة وظافري (٢٠١٤) إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية التي تُعزي للتخصص والمسمى الوظيفي والمرحلة والخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة (٩٣٠) معلما ووكيلا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود درجة متوسطة في ممارسة القيادة الموزعة، وكان في مجال تنظيم المدرسة بالرتبة الأولى بدرجة متوسطة ثم المعلمين والقادة، ثم البرنامج التعليمي، ثم مجال الرؤية.

وأشارت دراسة ليزوتي (Lizotte, 2013)، والتي هدفت إلى تحليل تصورات المعلمين للممارسات الرئيسة للقيادة الموزعة وأثرها الإيجابي والسلبي في المدرسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وكذلك استخدام أداة أخرى وهي المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) معلما. وتوصلت إلى أهم النتائج وهي يدعم المعلمون بقوة فكرة الثقافة التنظيمية للمدرسة، وتنمية القيادة الموزعة وسيرها جنبا إلى جنب مع رسالة المدرسة ورؤيتها، وأن القادة يثقون بقدرات ومهارات العاملين مما ينعكس على أداء المنظمة، وإدراك المعلمين لممارسات المديرين، ويقومون بفهم أفضل لما يقوم به المدير من أدوار قيادية.

كما أجرى عجوة (٢٠١٢)دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق أبعاد القيادة الموزعة في المدارس السعودية للجنسين، وتحديد درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين والبنات،وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مجتمعين منفصلين، المعلمين البالغ عددهم(٢٦٩) معلما والمعلمات البالغ عددهن(٢٢٣) معلمة في المدارسالابتدائية، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة القيادة الموزعة في مدارس البنين بدرجة منخفضة وبدرجة متوسطة في مدارس البنات.

وسعت دراسة هاريس(Harris,2012) إلى التركيز على القيادة الموزعة في المدارس والكشف عن الآثار الظاهرة لهذا النموذج للقيادة لدى شاغلي المناصب القيادية، واهتمت بدور المدير تحديدا في تأثيره وتغيره بوصفه قائدا وإشراكه للجميع في القيادة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة قوامها(٣٧٦) قائدا من قادة المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى قدرة القيادة الموزعة على تحسين المخرجات التعليمية للمدارس الثانوية وتحسين العملية التعليمية والمناخ التنظيمي بالمدرسة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجالات الدراسة بشكل عام بالقيادة الموزعة، معظم الدراسات تشابهت مع الدراسة الحالية في المجتمع وكانت على المعلمين باختلاف دراسةالزهراني وصائغ (٢٠١٩)، ودراسة درادكة وظافري (٢٠١٤) على المعلمين والوكلاء، ودراسةهاريس (٢٠١٢) على قادة مدارس، وتشابهت أداة الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة جَمْع البيانات من أفراد عينة الدراسة. بينما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة التي استخدمت أدوات أخرى غير الاستبانة، مثل دراسة ليزوتي (Lizotte, 2013) استخدمت الاستبانة والمقابلة،وتشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة.

• منهج الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة**:

في ضوء أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية(بنين)في مدينة الدمام والبالغ عددهم (٩٦٢) معلما، وذلك وفقا لإحصائيات مكتبي التعليم بغرب وشرق الدمام لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.وقدتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠)معلما من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، ممن يعملون تحت مظلة مكاتب التعليم الآتية: مكتب التعليم بغرب الدمام، مكتب التعليم بشرق الدمام، من القائمين على رأس العمل في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ، وذلك بما يمثل (٣١,٢٪) من إجمالي مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية، وفقا للجدول (١):

جدول (١): خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٥٤	٨٤,٧
	دراسات عليا	٤٦	١٥,٣
عدد سنوات الخدمة في التدريس	أقل من (٥) سنوات	٣٢	١٠,٧
	من (٥) إلى (١٠) سنوات	٨٢	٢٧,٣
	أكثر من (١٠) سنوات	١٨٦	٦٢,٠
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠

ويتبين من الجدول (١) أن عدد من معلمين المرحلة الثانوية في مدينة الدمام حيث من ينتمون للمؤهل العلمي لغالبية عينة الدراسة هو (بكالوريوس)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من معلمين المرحلة الثانوية(٢٥٤) معلما بنسبة (٨٤,٧٪) من إجمالي العينة، في حين بلغ عدد من ينتمون إلى المؤهل العلمي (دراسات عليا) ما يساوي (٤٦) معلما بنسبة قدرها (١٥,٣٪) من الإجمالي. كما يتضح من الجدول أعلاه، أن غالبية أفراد العينة عدد سنوات خدمتهم في التدريس (أكثر من ١٠ سنوات)، حيث بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من معلمين المرحلة الثانوية في مدينة الدمام (١٨٦) معلما بنسبة (٦٢,٠٪) من إجمالي العينة، تلاهم ذوي عدد سنوات الخبرة (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، بتكرار (٨٢) معلما، وبنسبة (٢٧,٣٪) من إجمالي العينة، تلاهم ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من٥ سنوات)، بتكرار (٣٢) معلما، وبنسبة (١٠,٧٪) من إجمالي العينة.

- **أداة الدراسة**:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الأول يتناول البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي تتمثل في: المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخدمة في التعليم (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). والثاني يتكون من (٣٤) عبارة موزعة على محورين، وهما المحور الأول مقياس القيادة الموزعة، ويتكون من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي الرؤية والرسالة، ويتكون من (٦) عبارات، ثقافة المدرسة، ويتكون من (٦) عبارات، قيادة المعلمين، ويتكون من (٦) عبارات، المسؤولية المشتركة،ويتكون من (٦) عبارات، والمحور الثاني يتناول الصعوبات التي تُحد من ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، ويتكون من (١٠) عبارات. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء بدائل الإجابة لدرجة الممارسة، ووجود الموافقة على الصعوبة الأوزان التالية: (عالية جدا =٥، عالية =٤، متوسطة =٣، منخفضة =٢، منخفضة جدا =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

- **صدق أداة الدراسة**:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

- **أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين)**:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام"، تم عرضهما على عدد من المحكمين استجاب (عشرة محكمين) من أكاديميين بتخصص الإدارة التربوية والأصول

التربوية وعلم النفس والقياس والتقويم وذلك للاسترشاد بآرائهم.وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

- **ثانياً : صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلم، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

- **معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، بالدرجة الكلية للمحور:**

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٥٠)

الرؤية والرسالة		ثقافة المدرسة		قيادة المعلمين		المسؤولية المشتركة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٠٧**	١	٠,٥٤٦**	١	٠,٧٠٤**	١	٠,٧٦٧**
٢	٠,٨٠٤**	٢	٠,٧٥٧**	٢	٠,٨١٨**	٢	٠,٨٦٥**
٣	٠,٧٥٠**	٣	٠,٨٠٤**	٣	٠,٨٢٥**	٣	٠,٩٠٤**
٤	٠,٧٨٦**	٤	٠,٨٥٠**	٤	٠,٨٣١**	٤	٠,٦٨٢**
٥	٠,٧٦٧**	٥	٠,٨٢٠**	٥	٠,٧٩٤**	٥	٠,٦١٠**
٦	٠,٧٨٦**	٦	٠,٨٠٩**	٦	٠,٨٣٤**	٦	٠,٧١٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (الرؤية والرسالة) ما بين (٠,٧٠٧) إلى (٠,٨٠٤)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (ثقافة المدرسة) ما بين (٠,٥٤٦) إلى (٠,٨٥٠)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (قيادة المعلمين) ما بين (٠,٧٠٤) إلى (٠,٨٣٤)، ومن جهة أخرى تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ (المسؤولية المشتركة) ما بين (٠,٦١٠) إلى (٠,٩٠٤)؛ مما يدل على وجود مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة.

- **معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المحور الأول: درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، بالدرجة الكلية للمحور:**

جدول (٣): معاملات ارتباط أبعاد المحور الأول درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٥٠)

البُعد	معامل الارتباط
الرؤية والرسالة	٠,٩٢٢**
ثقافة المدرسة	٠,٩٢٤**
قيادة المعلمين	٠,٩٣٦**
المسؤولية المشتركة	٠,٩٢١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٣) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لأبعاد محور القيادة الموزعة ما بين (٠,٩٢١، ٠,٩٣٦)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الدراسة.

- **معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: الصعوبات التي تحد من ممارسة القيادة الموزعة في المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، بالدرجة الكلية للمحور:**

جدول (٤): معاملات ارتباط بنود المحور الثاني الصعوبات التي تحد من ممارسة القيادة الموزعة في المرحلة الثانوية في مدينة الدمام بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٣**	٦	٠,٧٠٨**
٢	٠,٧٦٨**	٧	٠,٧١٤**
٣	٠,٦٤٧**	٨	٠,٥٧٤**
٤	٠,٦٩٧**	٩	٠,٦٠٥**
٥	٠,٤٧٢**	١٠	٠,٥٨٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤)، أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تتراوح معاملات الارتباط لمحور الصعوباتالتي تحد من ممارسة القيادة الموزعة في المرحلة الثانوية في مدينة الدمام ما بين (٠,٤٧٢، ٠,٧٦٨)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول (٥) يبين معامل الثبات لأداة الدراسة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وذلك كما بالجدول (٥):

جدول (٥): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٥٠)

م	البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الرؤية والرسالة	٦	٠,٩٠٧
٢	ثقافة المدرسة	٦	٠,٩٠٩
٣	قيادة المعلمين	٦	٠,٩٢٦
٤	المسؤولية المشتركة	٦	٠,٨٩٥
٥	الدرجة الكلية لمحور واقع ممارسة القيادة الموزعة في المرحلة الثانوية في مدينة الدمام	٢٤	٠,٩٧٠
٦	الصعوبات التي تحد من ممارسة القيادة الموزعة في المرحلة الثانوية في مدينة الدمام	١٠	٠,٨٤٥
	معامل الثبات الكلي	٣٤	٠,٩٣٥

ويتضح من الجدول (٥) أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائيا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لمحوردرجة ممارسة القيادة الموزعة (٠,٩٧٠)، في حين تراوحت معاملات الثبات لمحور الصعوباتالتي تحد من ممارسة القيادة الموزعة للدرجة الكلية (٠,٨٤٥) وجميعها معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

- **الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد تم استخدم الأساليب الإحصائية وهي التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لعينة الدراسة.معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

- **إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة في أبعاد: (الرؤية والرسالة، ثقافة المدرسة، قيادة المعلمين، المسؤولية المشتركة) وفيما يلي عرض للنتائج المتصلة بكل بُعد من هذه الأبعاد على النحو التالي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية وترتيبها لأبعاد القيادة الموزعة بحسب درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٢	ثقافة المدرسة	٣.٦٩	١.٠٦	1	عالية
١	الرؤية والرسالة	٣.٣٩	١.١٣	2	متوسطة
٤	المسؤولية المشتركة	٣.٣٨	١.١١	3	متوسطة
٣	قيادة المعلمين	٣.٢٦	١.١٩	4	متوسطة
الدرجة الكلية لممارسة القيادة الموزعة		٣.٤٣	١.٠٦	عالية	

يتضمن الجدول (٦) ترتيباً لأبعاد القيادة الموزعة بحسب درجة ممارستها من قبل قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام ، ويتضح من الجدول (٦) أن جميع أبعاد محور ممارسة قادة مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الموزعة جاءت بدرجة "عالية" بمتوسط حسابي عام (٣.٤٣) وبانحراف معياري (١.٠٦) وفي المرتبة الأولى بُعد ثقافة المدرسة بمتوسط حسابي عام (٣.٦٩) وبانحراف معياري (١.٠٦)، يليه بُعدالرؤية والرسالة في المرتبة الثانية. بمتوسط حسابي عام (٣.٣٩) وبانحراف معياري (١.١٣)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعدالمسؤولية المشتركة بمتوسط حسابي عام (٣.٣٨) وبانحراف معياري(١.١١)، واحتل بُعدقيادة المعلمين المرتبة الرابعة

بمتوسط حسابي عام (٣,٢٦) وبانحراف معياري (١,١٩)،وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن قادة مدارس المرحلة الثانوية لديهم ثقافة ومناخ مدرسي مناسب مما يعكس على الثقة المتبادلة والانفتاح وتوزيع الأعمال الإدارية بين المعلمين، مما يجعل لهم مكانة واحترام.ويتفق التفسير السابق مع نتيجة دراسة ليزوتي (Lizotte, 2013)، بإن القادة يدعمون المعلمون بقوة في فكرة الثقافة التنظيمية للمدرسة، وتنمية القيادة الموزعة وسيرها جنبا إلى جنب مع رسالة المدرسة ورؤيتها، وأن القادة يثقون بقدرات ومهارات العاملين مما ينعكس على أداء المنظمة، وإدراك المعلمين لممارسات المديرين، ويقومون بفهم أفضل لما يقوم به المدير من أدوار قيادية.

ويتماشى التفسير السابق جزئياً مع ماورد في الأدبيات التربويةفي تمثل أبعاد القيادة الموزعة بُعد ثقافة المدرسةحيث يتجلى في هذا البعد بتحديد مناخ العمل في المدرسة من خلال تشجيع إدارة المدرسة للمعلمين على القيام بالأدوار القيادية والتعاون في حل المشكلات مما يجعلهم يشعرون بالاحترام من زملائهم الآخرين بالمدرسة.وهي الرؤية والرسالة في الرؤى والمعتقدات الجماعية لفريق العمل بالمدرسة، بحيث يتجلى بهذا البعد قيام المعلمين بصياغة رؤية المدرسة ورسالتها وكذلك أهدافها التعليمية. والفرص المتاحة أمام المعلمين من زملائهم في المدرسة للقيام بأدوار قيادية من خلال الاقتران أو المحاكاة وذلك بهدف التأثير في تحسين العملية التعليمية وتحسين كذلك نتائج الطلاب، من خلال مساعدة بعضهم حل المشكلات(Davis,2009,p57).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المصاروة (٢٠١٩)، والأسودوربيع (٢٠١٧)،وليزوتي (Lizotte, 2013)، وهاريس (Harris,2012)، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة كنتيجة دراسة الزهراني وصائغ (٢٠١٩)، ودرادكة وظافري (٢٠١٤)، وعجوة (٢٠١٢)، التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة القيادة الموزعة متوسطة، وقد يعزى الاختلاف إلى اختلاف الابعاد وعينة ومجتمعوالمراحل الدراسية وبيئة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

- **إجابة السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تُحد من ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؟**

للتعرف على الصعوبات التي تُحد من ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وذلك كما بالجدول (٧): ويتضح من الجدول (٧) أن درجة تقدير المعلمين لوجود الصعوبات التي تحد من ممارسة القيادة الموزعةفي مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام قد جاءت جميعها بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي عام (٣,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وقد جاءت أهم ثلاثة صعوبات مرتبة تنازليا حسب درجة تقدير المعلمين لها على النحو التالي:

جدول (٧) الصعوبات التي تُحد من ممارسة أبعاد القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	تقييد قائد المدرسة باللوائح والأنظمة والإجراءات.	٣,٧٤	١,١٣	١	عالية
٧	تعود المعلمين على العمل الروتيني.	٣,٥٣	١,٢٢	٢	عالية
٤	قلة الحوافز والمكافآت للعاملين بالقيادة.	٣,٤٨	١,٣٠	٣	عالية
٦	انخفاض الدافعية لدى المعلمين.	٣,٣٠	١,٢٤	٤	متوسطة
٨	الاعتقاد بأن إعطاء المعلمين للأدوار القيادية قد يسبب فوضى بالمدرسة.	٣,٢٠	١,١٩	٥	متوسطة
١	عزوف الكثير من المعلمين عن قبول وتحمل المسؤولية.	٣,١٩	١,١٣	٦	متوسطة
٢	غموض مفهوم التفويض لدى قادة المدارس.	٣,١٤	١,١٤	٧	متوسطة
١٠	ضعف استجابة إدارة المدرسة لما يبديه المعلمون من مقترحات وأفكار.	٣,٠١	١,٢٢	٨	متوسطة
٩	ضعف عملية الاتصال بين الإدارة المدرسية والمعلمين.	٢,٨١	١,٢٠	٩	متوسطة
٣	ضعف الثقة المتبادلة بين القائد والمعلمين بالمدرسة.	٢,٧٥	١,٢٢	١٠	متوسطة
المتوسط الحسابي العام للمحور		٣,٢٢	٠,٨٨	متوسطة	

جاءت العبارة رقم (٥) " تقييد قائد المدرسة باللوائح والأنظمة والإجراءات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (٣,٧٤) وبانحراف معياري (١,١٣) بدرجة موافقة "عالية"، وجاءت العبارة رقم (٧) وهي" تعود المعلمين على العمل الروتيني" بمتوسط حسابي عام (٣,٥٣) وبانحراف معياري (١,٢٢) بدرجة موافقة" عالية"، وجاءت العبارة رقم (٤) وهي "قلة الحوافز والمكافآت للعاملين بالقيادة" بمتوسط حسابي عام (٣,٤٨) وبانحراف معياري (١,٣١) بدرجة موافقة" عالية" حيث يوافقون المعلمون بدرجة عالية، وقد يرجع السبب في ذلك هو الاتصال الرأسيبين القادة والمعلمين والمركزية في بيئة العمل المدرسي، ومن خلال عمل الباحث الميداني هناك قلةالحوافز المقدمة للمعلمين في ممارستهم للإعمال الإدارية والقيادية.ويتفق التفسير السابق جزئياً مع ماورد بالإطار النظري من خلال ما أشار إليه الزكي وحماد (٢٠١١، ص ص ٤٨١ - ٤٨٨) المعوقات التي تحد من تطبيق القيادة الموزعة في المؤسسات التعليمية كالمدارس وهي التوزيع الهرمي للسلطة، عزوف الكثير من القادة والمعلمين عن المشاركة في القيادة الموزعة، عزوف الكثير من المعلمين عن قبول وتحمل المسؤولية.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تعزيز مستوى القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، من خلال إشراك المعلمين في رؤية وأهداف المدرسة، وفي الأعمال الإدارية.
- تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لقادة مدارس المرحلة الثانويةفي مدينة الدمام فيما يتعلق بالقيادة الموزعة، وخاصة ببُعد (قيادة المعلمين)، حيث كانت هي الأقل في الممارسة.
- العمل على توفيرالحوافز المعنوية والمالية للقيادة في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام.

◄◄ العمل على تعديل صلاحيات قائد المدرسة بحيث يسمح للمعلمين المشاركة في أدوار قيادية.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- أبو الوفا، جمال، وحسين، سلامة (٢٠٠٠). **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**، مصر، الإسكندرية: دار المعرفةالجامعية.
- أبو حسب الله، سامي. (٢٠١٤). **درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعةوعلاقتها بمستوى الروح المعنوية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأسود، علي، وربيع، رجب. (٢٠١٧). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلميهم. **حوليات آداب عين شمس: جامعة عين شمس – كلية الآداب، ٤٥**، ٢٠٥ – ٢٢٨.
- الحريري، رافده عمر. (٢٠٠٧). **القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة**. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- درادكة، أمجد، وظافري، محمد. (٢٠١٤). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينةالطائف. **مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية**،١٥(٤)، ٣٩٩ – ٤٢٦.
- الراشدي، مازن ساعد بن عطا الله. (٢٠١١). **الأنماط القيادية لقادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين والمعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كليةالتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الروقي، عبد الله عايض خزام. (٢٠١٢). **الأنماط القيادية لقادة المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلميالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الزكي، أحمد، وحيد، حماد (٢٠١١). القيادة الموزعة أسس ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر، دراستحليلية، **مجلة كلية التربية**،٤(١٠)٤٥٥–٤٩٠.
- الزهراني، صالح، وصائغ، عبد الرحمن. (٢٠١٩). القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ١٠٨**، ١٩٦ – ٢١١.
- السبيعي، عبيد. (٢٠١٨). **الاتجاهات الحديثة في القيادة التعليمية**. الدمام، السعودية: جامعة الإمام عبد الرحمنبن فيصل.
- آل سليمان، زيد، والحبيب، عبد الرحمن. (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودةالقيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربويةوالإنسانية** ٣٥، ١٨٣–١٩٩.
- صالحة، فايز. (٢٠١٠). **دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الاداء الاداري لمديريالمدارس وسبل تفعيله** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عايش، أحمد جميل. (٢٠٠٩). **إدارة المدرسة ونظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، نواف سفر. (٢٠٠٨). **الأنماط القيادية والسمات الشخصية لقادة المدارس وعلاقتها بالروح المعنويةللمعلمين في محافظة الطائف التعليمية (دراسة ميدانية تحليلية)**. (رسالة ماجستير غير منشورة). كليةالتربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- عجوة، أحمد محمد. (٢٠١٢). القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية. **المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة – كلية التجارة**، ٣٦(١)، ١- ٣٠.
- القحطاني، سالم بن سعيد. (٢٠١٦) **القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي(ط٣)**، الرياض: مكتبة المتنبي.
- المصاروة، أسامة (٢٠١٩) درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**،٣٣(١) ١-٢٦.

• **المراجع الاجنبية**:

- Davis, Monique Whittington (2009):"*Distributed leadership and school performance"*. (degree of Doctor of Education). The George Washington University.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, *fantasy or possibility ؟School Leadership & Management* 3(23) 313-324.
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the role of principal. *Journal of Management Development,* 33 (1), pp7-17.
- Lizotte, J, O. (2013). *A qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective. Of principal leadership effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation. Northeastern university. Boston.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

تطوير إدارة منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية

إعداد :

أ. حصه بنت عبد الله التويجري
كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تطوير إدارة منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية

أ. حصه بنت عبدالله التويجري

كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

إن إدارة التعليم العالي ذات تأثير حاسم في مؤسسات التعليم العالي، مما يجعل ضبطها وتطويرها من أهم واجبات القائمين على التعليم في الدول التي تريد الرقي والريادة، لذا يعدتطويرالممارسات الإدارية الجامعية أحد التوجهات الحديثة في التعليم العالي لتحقيق الميزة التنافسية واستدامتها وانعكاس ذلك في قدرتها على تحقيق أهدافها المنشودة ،ولذا تولي الجامعات السعودية الحكومية في الوقت الحالي اتباع مداخل تطويرية متعدد بالاستفادة من التوجهات الإدارية الحديثة وأفضل الممارسات الأنظمة الدولية التعليمية الناجحة في ذات المجال. وفي هذا البحث سوف يتم تسليط الضوء على خصائص منظومة التعليم العالي واستعراض المنظومة الجامعية وكيفية إدارتها، ومن ثم التعرف إلى واقع المنظومة الإدارية في الجامعات السعودية وأنماطها المعمول بها، التنظيم الإداري للجامعات السعودية ورؤية٢٠٣٠، ومن ثم استعراض التجربة اليابانية في إدارة مؤسسات التعليم العالي باعتبارها أحد أفضل التجارب الرائدة في التنظيمات الإدارية التعلِيمية، وماهي مقومات النجاح التي أخذت بها وساعدتها على تصدر التصنيفات العالمية، وصولاً للدروس المستفادة من تلك التجربة وإمكانية توظيفها في التنظيم الإداري للجامعات السعودية الحكومية.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الإداري، التطوير الإداري ،الجامعات الحكومية ، التجربة اليابانية

Development of Higher Education System Management in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Japanese Experience

Hussa Abdullah Altuwijri

Abstract:

The development of university administrative practices has become one of the modern trends in higher education to achieve the competitive advantage and its sustainability, and this is reflected in its ability to achieve the desired goals. Therefore, Saudi public universities in the present time follow multiple development approaches by benefiting from modern administrative directions and best practices of successful international educational systems. In this research, we will focus on the reality of the administrative system in Saudi universities, then review the Japanese experience in managing higher education institutions as one of the best pioneering experiences in educational administrative organizations to reach lessons learned from that experience and the possibility of using them in the administrative organization of Saudi government universities.

Key words:Administrative Organization, Administrative Development,Public Universities, Japanese Experience

• **مقدمة**:

تعد مؤسسات التعليم العالي مراكز للفكر والفكر ومصدر إشعاع للمجتمع، بجانب كونها منظمات تعليمية متميزة يقع عليها مسئولية التعليم والبحث وخدمة المجتمع بجانب تعزيز عجلة الاقتصاد في الدولة، وتتأثر تلك المؤسسات بكافة التغيرات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية السائدة على المستويين المحلي والعالمي.

وحيث إن التعليم العالي يعد من أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر البشرية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة ونشرها، لذلك يتطلب التعليم العالي إدارة تهتم بجميع مراحل العملية الإدارية فيها ابتداء من تطوير الأفكار وإدارة مؤسساته وانتهاء بالتطبيق والمتابعة والتقييم، بالإضافة إلى المديرين والمعنيين في تسخير جميع ما لديهم من موارد وإمكانيات لهذا الغرض، ولابد من إدارة هذه المؤسسات بطرق مختلفة وذلك تبعا لمستوى التغير الذي تنوي الجامعات تحقيقه في مراحل العملية التعليمية المختلفة (الزبون والصريري، ٢٠١٥م).

إن إدارة التعليم العالي ذات تأثير حاسم في مؤسسات التعليم العالي، مما يجعل ضبطها وتطويرها من أهم واجبات القائمين على التعليم في الدول التي تريد الرقي والريادة، وفي ظل التغيرات الحاصلة والتي شملت جميع أبعاد مؤسسات التعليم الجامعي، أضحى من اللازم تجاوز الإجراءات التقليدية التي كانت تتناسب والمرحلة السابقة، وأن تتكيفالسياساتالتعليمية وفقاللمعطيات الجديدة التي تحتاج فكرًا جديدًا وإدارة جديدة تُجيد التعامل مع كافة المستجدات، وأصبح من الضرورة اختيار قادة قادرين على إدارة النظام التعليمي بشكل فعال، مستخدمين الطرق والأساليب الإدارية التي تحقق أعلى درجات الجودة والتي تتوافق مع معطيات هذا التغيير والتحديث.

وعليه يتم تسليط الضوء هنا على مجموعة من الأساليب والأنماط الإدارية المعمول بها في جامعات الدول المتقدمة – واليابان على وجه الخصوص - في إدارة مؤسسات إدارة التعليم الجامعي كعنصر حاسم في تميز تلك المؤسسات في أدوارها المعرفية الثقافية والمجتمعية والبحثية وتحقيقها لأهدافها ودخولها مضمار التنافسية والتميز العالمي، وحيث أن جامعتا طوكيو وكيوتو تتربعا على عرش الجامعات اليابانية من حيث الشهرة والدعم المالي الحكومي، نظرًا لجودة برامجهما الدراسية ورصانتها وتنوعها، وتميّز أنشطتهما في البحث والتطوير؛ فسوف يتم استعراض تجربة تلك الجامعتين في تبنيآليات واستراتيجيات لأجل تحقيق التميّز والصدارة على المستوى العالمي.

- **مشكلة البحث**:

ظهر مؤخرًا في مؤسسات التعليم الجامعي في الدول العربية العديد من الدراسات التي تكشف عن أن أحد أبرز أسباب تعثر مسيرة التعليم فيها وتراجع البرامج والمشاريع الجامعية، والتي تُعزى إلى ضعف وتراخي النظم الإدارية المعتمدة في تسيير وإدارة وتوجيه مؤسسات التعليم الجامعي وفي كيفية إدارة مؤسساتها (الخطيب ومعايعه، ٢٠٠٦م، ١٦٦).

لقد كان الاعتقاد السائد أن مقومات نجاح المؤسسات التعليمية في التعليم العالي في تحقيق أهدافها وتنفيذ مشاريعها إنما يعود إلى مدى توافر الموارد المادية والبشرية فيها. وعلى الرغم من أن العديد من الدول العربية قد أقامت

بنى تحتية لجامعاتها، ووفرت الكثير من الإمكانات إلا أن أداء هذه المؤسسات لم يرتق بحجم الاستثمار الذي توظفه فيها. وقد أشار (الخطيب ومعايعه، ٢٠٠٦م، ١٦٦). إن المؤسسات الجامعية أخذت في البحث عن السبب الذي حال دون تحقيق الأهداف الموكلة لها، والذي يمكن اعتباره مسئولاً عن تدني الكفاءة الإنتاجية، هذا مع العلم أن القضية لا تحتاج إلى عناء للكشف عن السبب، حيث أن محور القضية يكمن في الإدارة الجامعية والأسلوب الذي تدار به.

والجامعات السعودية بالرغم بما لها من إيجابيات وماتحقق لها من إنجازات إلا أنها لازالت تُواجه عدداً من التحديات والقضايا التي يتطلب الوضع الراهن للتعليم العالي معالجتها والتعامل معها، ولعل أبرزها ما أشارت إليه دراسة (المسعري، ١٤٣٤هـ، ١٠٩) المركزية وقلة قياداتها التربوية المؤهلة رغم تضخم جهازها الإداري، إضافة إلى قصور في تقنياتها الإدارية واهتمامها بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية.

ويظهر جليًا أن إدارة مؤسسات التعليم العالي في الجامعات السعودية تُعاني من ضعف الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير نتيجة لتعقد الإجراءات البيروقراطية وجمود أغلبها في الأنماط والهياكل التنظيمية واتباع الأساليب الإدارية التقليدية والاعتماد بشكل أساسي على التمويل الحكومي، وضعف الاستقلالية الجامعية.

وباعتبار أن نجاح أي تنظيم يتوقف على الطريقة التي تُدار بها تنظيماته ومدى قدرة هذه التنظيمات على توجيه النشاطات نحو الأهداف المطلوب تحقيقها، فإن تحقيق الجامعة لأهدافها التربوية وأغراضها التعليمية في الجامعات السعودية، يتوقف إلى حد كبير على تفعيل أجهزتها الإدارية التي تُعنى بتنظيم الجهود الجماعية للاستفادة من الموارد المتاحة لتحقيق أهدافها المحددة (الرحيلي، ٢٠٠٩م).

ومع زيادة إقبال الطلبة على الجامعات، وتوسع البرامج والتخصصات الأكاديمية، وازدياد الاهتمام بأنشطة البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، ولأن الإدارة الجامعية تأتي على رأس أولويات تطوير التعليم العالي وتحديثه في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة، وأي نشاط جامعي لن ينجح أكاديميًا أو بحثيًا أو خدمة للمجتمع والبيئةإذا لم يكن على رأسه إدارة علمية متطورة؛ فإن الضرورة تستدعي من أصحاب القرار والقيادات في الجامعات السعودية التوسع في تطوير نشاطات إدارة مؤسسات التعليم العالي،وإعادة هيكلة التنظيمات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي، بما يتفق والمشروعات التطويرية وماتتطلبه رؤية ٢٠٣٠ ويتمشى مع المداخل الإدارية الحديثة، وتبني أساليب مستحدثة في إدارة المؤسسات الجامعية، تُسهم في تحول تلك الجامعات إلى مؤسسات منتجة تسير على منوال الجامعات العالمية المرموقة التي شكلت اقتصاد تلك الدول وأخذت مراكز الصدارة العالمية.

بناء عليه بلورة مشكلة البحث في سعيها لتطوير إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من التجربة اليابانية في ذلك.

- **أسئلة البحث**:

تستهدف الورقة البحثية الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما أهم خصائص منظومة التعليم العالي؟
- ما أبرز الأنماط الإدارية المعمول بها في الجامعات الحكومية السعودية؟
- ما ملامح التجربة اليابانية في الإدارة الجامعية؟
- ما الدروس المستفادة من التجربة اليابانية لتطوير الإدارة الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟

- **أهمية البحث**:

- أهمية القضية التي تتصدى لها والمتمثلة بالإدارة الجامعية؛ لكون الإدارة هي أساس نجاح منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- تأتي الدراسة استجابة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بشأن دور التعليم العالي في نهضة المملكة.
- تركيزها على التجربة اليابانية التي تعد من التجارب الرائدة على المستوى الدولي في إدارة مؤسسات التعليم العالي.

- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ والذي يهدف إلى دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقا، وكونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

- **إجراءات السير في الدراسة**:

- تقديم إطار نظري يتناول المنظومة الجامعية وإدارتها وخصائصها، ثم ملامح الوضع الراهن للإدارة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.
- عرض ملامح التجربة اليابانية في الإدارة الجامعية.
- تحليل واستخلاص أهم الدروس المستفادة من التجربة اليابانية في تطوير الإدارة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات البحث**:
- **التطوير**:

هو "تغيير يتصف بالنمو لبنية معينة أو لوظيفة معينة أو مهارة معينة معتمداً على مراحل متعددة" (قلية والزكي، ٢٠٠٤م، ١٠٣).

- **النظام الإداري**:

يُعرف النظام بأنه "مجموعة من المدخلات تتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق هدف محدد بأقل وقت وجهد وتكلفة " (الجبر، ٢٠٠٢، ٧٢).

ويُعرف النظام الإداري الفرعي أو المنظومة الإدارية بأنها "مجمل القوانين والقواعد الرسمية الصادرة عن الجهات المسؤولة والمعتمدة لتنظيم العمل في الإدارات، وتوجيه مسارها وتصحيحه، وذلك من خلال القرارات والتعليمات

الإدارية التي تحدد مهمات العاملين المطلوبة لتسيير العمل اليومي، لذلك يتم وضع معايير موضوعية وصادقة لتقويم أداء الموظف، وتجويد نوعية الأداء بما يخدم أهداف الإدارة"(هوانة وتقي، ٢٠٠١م، ٧).

- **الإطار النظري**:
- **المنظومة الجامعية إدارتها وخصائصها**:

يمكن النظر إلى إدارة التعليم العالي باعتبارها نظام له مدخلات وعمليات ومخرجات، أما مدخلاته فهي: الهيكل التنظيمي، القوى البشرية، التكنولوجيا، الأنظمة والقوانين والتشريعات والأهداف، والفلسفة، المناهج والبرامج والخطط التعليمية. أما العمليات فهي عمليات تحويل المدخلات إلى مخرجات وتشتمل: القيادة والرقابة والمتابعة والتقييم والتوظيف والتخطيط. أما المخرجات فتتضمن تحقيق الأهداف المرسومة للجامعة (نتاج المعرفة، القوى البشرية، البحوث، التعليم) (الخطيب ومعايعة، ٢٠٠٦م).

ويتسم نظام التعليم العالي بالانفتاح على البيئة المحيطة به، مؤثرة عليه ومتأثرًا بها، فنظام التعليم العالي يرتبط بنظام التعليم العام وبالتعليم الثانوي بصفة خاصة الذي يمده بالطلاب الجدد. كما يرتبط نظام التعليم العالي بسوق العمل ومجتمع الأعمال والتجارة، ويرتبط بالصناعة، وكذلك يرتبط بالوزارات المختلفة التي تضع السياسات والبيئة المعيارية التي يعمل فيها نظام التعليم العالي. كما يرتبط أيضا بمؤسسات التعليم العالي الإقليمية والعالمية. وأخيرا يرتبط نظام التعليم العالي بالمنظمات الخيرية والمنظمات غير الحكومية (المجتمع المدني) والنخبة المثقفة والمتعلمة وكذلك بقوة العمل (جامع، ٢٠١٣م).

- **منظومة التعليم العالي**:

الجامعة كنظام فيإطار مفهوم النظم، هي عبارة عن مجموعة من الأنظمة الفرعية، التي تعمل معًا في صورة متكاملة ومتوافقة لتحقيق الأهداف المرجوة من النظام الجامعي (جاد الرب، ٢٠١٠م، ١٧). ووفقا لنظرية النظم فإن منظومة التعليم العالي هي نظام معقد ومفتوح يعتمد نجاحه في تحقيق أهدافه على فاعلية التأثير المتبادل بينه وبين البيئة الخارجية وقدرته على التكيف مع هذه البيئة (كولفن، ٢٠١٠م، ١٦١). وعليه يمكن تعريف منظومة التعليم العالي إجرائيًا: بأنها نظام مفتوح ومتداخل، يتكون من مدخلات مادية وبشرية وشبه مادية، وعمليات أو نشاطات إدارية وأكاديمية ومالية، ومخرجات تتضمن الطالب الخريجبمواصفات نوعية، ومنتجات فكرية من أبحاث علمية، وخدمات يتطلع إليها المجتمع ويطمح لها، وهو نظام يتفاعل مع بيئته الخارجية والأنظمة الفرعية المتصلة به ويؤثر فيها ويتأثر بها.

- **خصائص منظومة التعليم العالي**:

إن خصائص المنظومة تعد الإطار العام لجدلية التفكير في طبيعتها وكيفية إدارة مؤسساتها، ومن هذا المنطلق من الضروري الوقوف على السمات الأساسية لمنظومة التعليم العالي متمثلة في المؤسسات الجامعية:

- التمايز في أنواع المؤسسات التعليمية في التعليم العالي: إن نظم التعليم العالي تمر في عملية تنوع وتباين سواء كان تباينا أفقيا أم رأسيا. التباين الأفقي يتمثل في دخول مستثمرين جدد في النظام التعليمي أشخاصا كانوا أم هيئات تعاونية أو اعتبارية. أما التباين الرأسي فيتمثل في ظهور وانتشار أنواع جديدة من المؤسسات التعليمية.
- إمكانية استقلال الوحدات التعليمية: حيث تختلف مؤسسات التعليم العالي من حيث تكوين وحدتها التعليمية فنجد الكليات المندرجة تحت الجامعات ونجد كليات ومعاهد مستقلة بذاتها، باختلاف تخصصاتها.
- التنافسية: تختص مؤسسات التعليم العالي بالمنافسة بين الجامعات أو المؤسسات التعليمية المتشابهة مما يعزز مبدأ الجدارة والاستحقاق والأداء، وهو في الحقيقة أمر قائم في الدول المتقدمة. أما في الدول النامية فنادرا ما نجد التنافسية قائمة بين الجامعات.
- المرونة وسرعة الاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية: تعتبر المرونة أمرًا ضروريًا بالنسبة لنظم التعليم العالي لتحقيق الفعالية فتحتاج هذه النظم أن تتلاءم بسرعة مع أمور مثل تغير معدلات أو مستويات الالتحاق.
- المعايير الواضحة: وهي التي تضبط تحقيق أهداف طموحة تتناسب مع احتياجات المجتمع واحتياجات قوة العمل. وتتخذ المعايير الدولية دورا هاما عندما يتعلق الأمر بمتطلبات منح الدرجات العلمية وذلك فيما يختص بأداء الطلاب، ومؤهلات أعضاء الهيئة العلمية، والإنجاز.
- معايير قبول الطلاب بالتعليم العالي: إن الاستقلال الحقيقي للجامعة يمكنها من وضع معايير وقواعد لقبول الطلاب تختلف عن معايير مؤسسات التعليم الأخرى التي قد تكون ثابتة ومركزية (جامع،٢٠١٣م).

وللتمييز بين طبيعة إدارة منظومة التعليم العالي وطبيعة إدارة نظم التعليم العام يذكر (بصفر وآخرون، ٢٠١١م) الخصائص التالية للتعليم الجامعي:

- الأقرب إلى سوق العمل والمزود الأكبر بالقوى العاملة المؤهلة.
- تمثل الجزء الأكبر في حصتها من حجم الإنفاق عليها مقارنة بمراحل التعليم العام.
- مؤشر يعكس اتجاهات واهتمامات السياسات التعليمية في الدولة.
- المؤشر المباشر على الهيكل المهني للقوى العاملة.
- الوسيلة المهمة لتقدم المجتمعات تكنولوجيًا.

• **الإدارة الجامعية**:

حتى يمكن فهم ارتباط التعليم بالتنمية لا بد من توضيح الأنماط الإدارية المختلفة والتي يمكن أن تدار من خلالها مؤسسات التعليم الجامعي. والإدارة بصفة عامة هي واحدة من ستة عناصر هامة وذات تأثير قوي في الكيان الجامعي والتي تتمثل في:

- سوق العمل بالنسبة لخريجي الجامعات.

- التقنية المطلوبة لإعداد الخريجين.
- الجهاز التنفيذي.
- رأس المال اللازم لتمويل العملية التعليمية.
- التنظيم الذي يربط ما بين العناصر السابقة.
- الجهاز الإداري (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠١م).

• **المنظومة الجامعية وكيفية إدارتها** :

يعد الجهاز الإداري هو المسؤول عن وضع رسالة المؤسسة الجامعية موضع التنفيذ من خلال رؤية واضحة ومبادئ إرشادية تنقح الأنظمة للحفاظ على التراث الثقافي وتطوير المهارات التقنية ومهارات الاتصال والتفاعل الانساني، وهناك أنماط إدارية متعددة يتم تطبيقها في إدارة منظومة التعليم العالي منها التقليدي ومنها العصري، ويختص البعض منها بما تتطلع إليه جامعات المستقبل، ومن هذه الأنماط الإدارية ما يلي:

- الإدارة بالأساليب *Management by Methods* : في هذه الإدارة يهتم الجهاز الإداري بالطرق والأساليب على حساب الأهداف ويغلب الشكل على المضمون وقد تصل درجة الاهتمام إلى تظليل وإخفاء الحقائق، ويتحول فيها الجهاز الإداري التنفيذي إلى جهاز خدمي يحقق أهداف الإدارة العليا بغض النظر عن أهداف الجامعة(العبادي، ٢٠٠٧م، ٨٨).
- الإدارة بالأهداف *Management by Objectives* : في هذه الإدارة يقسم الهدف الاستراتيجي في رسالة المؤسسة الجامعية إلى عدد من الأهداف التكتيكية التي توزع على عمداء الكليات ثم يقسم كل هدف منها إلى عدة أهداف صغيرة توزع على رؤساء الأقسام، ويقسم كل رئيس قسم هدفه الصغير إلى مهام يوزعها على مرؤوسيه في شكل خطط بسيطة مستهدفة التحقيق، وهنا قد تتعدد الأهداف وطريقة الأداء تبعًا لتعدد المستويات الإدارية والتنفيذية، وقد يحدث انفصال بين أهداف الإدارات الوسطى والعليا والأهداف الاستراتيجية للجامعة (مكاوي، ٢٠١٢م، ١٨٦)،وأحيانًا قد تؤدي تجزئة الأهداف على طريقة الإدارة بالأهداف إلى عدم نجاحه كمنهج إداري، وذلك راجع لعدم وضوح الرؤية بشكل كاف على كافة المستويات الجامعية. ويرى (شبير، ٢٠١٥م، ٢) أن الإدارة عن طريق الأهداف تعد أحد الاستراتيجيات الإدارية الفعالة التي تتيح المجال لتوظيف كافة الموارد المتوفرة، وتمنح في نفس الوقت توجيها مشتركا للجهود نحو الرؤية، وخلق روح الفريق ومواءمة أهداف الفرد "الموظف" مع المصلحة المشتركة والعامة للمنظمة.
- الإدارة بالرؤية المشتركة *Managementby Common Vision* : هي الإدارة التي يتم الاهتمام فيها بالوسائل والأهداف بشكل شمولي بحيث تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم الإدارية والتنفيذية، وفيها يتم تقسيم الأدوار وأدوات الوصول إلى تحقيق الأهداف بدلا من تقسيم الأهداف نفسها وتعطى الحريات لكل العاملين

في المؤسسة الجامعية للعمل حسبما يتراءى لهم بهدف الوصول لتحقيق رؤية الجامعة والهدف الأسمى المنشود وهو تنمية وتطوير الثروات البشرية (العبادي والطائي، ٢٠١١م).

- الإدارة المرئية *Visual Management* : يعتبر هذا النمط الإداري وليد التجربة اليابانية وتزداد أهمية تطبيقه في الدول النامية التي تزداد فيها درجات التشويش المؤسسي، ويعتمد هذا النمط على الشفافية في وضع قواعد العمل، وتشخيص المشكلات، والقضاء على الهدر في الأنشطة والثروات(مكاوي، ٢٠١٢م، ١٩٢). والإدارة المرئية تعتبر من أهم أسباب نجاح التجربة اليابانية، وتسمى الإدارة في اليابان منهجية جمبا كايزن *Gemba Kaizen*، وهي كلمات بسيطة تعنى إدارة المشكلة من المكان حتى يمكن إدارة الزمان بالدقة والسرعة المناسبين، للتخلص من جذور هذه المشكلة، والعمل على منع تكرارها في المستقبل، وعليه فهو أسلوب مستمر يستمد قيمته من أرض الواقع. ومن خلاله تكتمل عناصر الادارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتطوير(إبراهيم وآخرون، ٢٠٠١م). وحتى تثمر نتيجة تكامل هذه العناصر فلابد من التمسك بثلاث استراتيجيات أساسية وترجمتها إلى خمس خطوات تنفيذية.

- **استراتيجيات الإدارة المرئية وتطبيقها في إدارة الجامعة**:

ليست الادارة المرئية أسلوبا لإدارة الازمات ولكنها منهاج عمل مستمر لإدارة الأحداث اليومية في مكانها وزمانها. ويستمد النمط الإداري قيمته من الواقعية وشفافية العلاقات الرأسية والأفقية في أركان العمل المؤسسي. وعليه فهو أحد التحديات الهامة لإدارة المستقبل من أرض الواقع. ولا يمكن أن تتوفر الشفافية المطلوبة للإدارة إلا إذا طبقت ثلاث استراتيجيات هامة وقد ذكرها (العبادي والطائي، ٢٠١١م، ٢٦٩ -٢٧٠) عن قارفن (Garvin, 1995) وتتلخص في:

- استراتيجية وضع قواعد العمل:وفى ذلك فإنه يجب أن تكون هذه القواعد واضحة وتخدم رسالة المؤسسة الجامعية بالطريقة المثلى. كما يجب ألا تكون هذه القواعد جامدة حتى يمكن تطويرها وتعديلها لتصبح بسيطة وفعالة وتواكب ثقافة السرعة التي تصف النظام العالمي الجديد. وهذه القواعد تشمل تحديد المهام وطرق ومعايير قياس الاداء وأساليب المراجعة والتقييم من خلال دراسة موضوعية ومنهج علمي بسيط وواضح.
- استراتيجية التطهير:وهى استراتيجية هامة تستوجب النزول الى أرض الواقع لتشخيص المشاكل وأسبابها بدقة حتى يمكن توصيف علاجها المناسب. وبالطبع قد يكون ضمن أساليب العلاج إبعاد بعض الشخصيات التي تعوق مسيرة العمل، ولا يقف التطهير عند هذا الحد، بل يجب أن يمتد إلى الأدوات والمعدات والأساليب والسياسات. ورغم أن التغيير وسيلة للتطهير خاصة بعد الأزمات والكوارث إلا أنه أهم وسيلة للتطوير المستمر، وعليه فيجب أن يكون التغيير أحد القيم الثقافية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل. والإدارة من موقع الأحداث تهدف إلى التحسين المستمر، فهي إدارة الحاضر لاكتشاف أوجه القصور، وإدارة المستقبل لتطوير الأداء.

- استراتيجية القضاء على الهدر في الأنشطة والثروات:وتهدف هذه الاستراتيجية إلى إدخال قيمة السرعة في ثقافة الجامعة. وهناك أشكال كثيرة لإهدار الثروات الجامعية رغم ندرتها وقد يكون الهدر بهدف وضع المؤسسة الجامعية في خدمة الادارة. كذلك فإن هناك عنفا رقابيًا على حركة العمل الجامعي لايجنى العاملون من ورائه إلا الخوف والشك والتردد والتباطؤ والتعقيد والتعطيل. قد يصل الهدر في الوقت إلى اتخاذ بعض القرارات الروتينية في عدة شهور مما يعطل مسيرة الجامعة ومصالح العاملين بها، ويدفع إلى بعض أشكال الفساد والنفاق الإداري. ويستوجب القضاء على الهدر وضع الحدود بين الأساليب والأهداف والتأكيد على مفهوم الإدارة في خدمة الجامعة ومشاركة الاخرين رؤية المستقبل.

ويقتضي تطبيق استراتيجيات الإدارة المرئية من موقع الأحداث ضرورة اتباع خمس خطوات أساسية يمكن تلخيصها فيما يلي(Rock, 2000, 55):

- النزول إلى موقع الأحداث بصفة متكررة ومفاجئة، مع سرعة وأهمية التواجد في هذه المواقع عند ظهور أي مشكلة.
- الاهتمام بكل عناصر الموقع مع استخدام أساليب التفكير الجانبية والمعكوسة، بالإضافة إلى الأساليب التقليدية وذلك للوصول إلى جذور المشكلة ووضع بدائل غير تقليدية لحلولها.
- اتخاذ الاجراءات الوقائية والفورية.
- البحث عن الأسباب الحقيقية وأهميتها النسبية في خلق المشكلة. كما يجب إدخال سياسة أندية التفكير المتعددة وآليات القدح الذهني للوصول الى أفضل سيناريوهات التشخيص والعلاج.
- وضع الحلول المناسبة للمشكلة، مع اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بتجنب تكرارها في المستقبل.

وقد جاء في دراسة (قادة، ٢٠١٥م، ١١) أن الإدارة المرئية والتي تتضمن قرب الرؤساء من مواقع العمل وقضاء معظم وقتهم بجانب مرؤوسيهم خلال تنفيذ المهام، وأن هذه الممارسات تحقق الفوائد التالية:

- اكتشاف الأخطاء قبل وقوعها أو عند حدوثها.
- كسر حاجز الخوف الموجود لدى المرؤوسين.
- إخراج المديرين إلى أرض الواقع ومن ثم تصبح نظرتهم للأمور نظرة موضوعية واقعية.
- تبني الرؤساء لأسلوب الاتصال غير الرسمي الذي يجعل الاتصال مفتوح مع المرؤوسين بشكل دائم.
- يؤدي إلى تحقيق درجة عالية من التفاعل والانسجام بين الرؤساء والمرؤوسين بما يسهم في زرعالولاء والانتماء للمنظمة.

كما جاء عن (عبدالفتاح، ٢٠٠٨م، ١٩٧) أن أسلوب الإدارة المرئية ينطلق من العمل على إيجاد فرص للتعاون بين كل وحدات الجهاز الإداري بالجامعة،

والمشاركة من قبل كل العاملين في مناقشة الأهداف، بالإضافة إلى المشاركة في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بمهامهم وأعمالهم.

وعليه إن أسلوب الإدارة المرئية يؤدي إلى وجود مناخ عمل متواصل في المنظومة الجامعية، وبالتالي يسهل الرقابة على كل أمورها ومسارات الأحداث بها وتوجيهها وفق الأهداف المنشودة.

- **الأنماط الإدارية في الجامعات السعودية**:

في سياق الحديث عن أنماط الإدارة بمؤسسات التعليم العالي في الدول العربية بشكل عام؛ فإن النمط الإداري السائد في هذه المؤسسات يتأثر بالنمط السائد للإدارة العامة للدولة والمجتمع، كما يتأثر بفلسفة الحكم ودرجة المركزية وعلاقة المؤسسة بالدولة وطبيعة المؤسسة وأهدافها وحجمها وبنيتها التحتية (سلامة، ٢٠١١م، ١٤).

وفي هذا السياق صنفت دراسة (الزبيدي، ٢٠٠٥م) الإدارة في الجامعات السعودية إلى ثلاثة أنماط:

- نمط يغلب عليه الطابع الشخصي الارتجالي التسلطي ويؤول الأمر إلى الفوضى والتعقيد في تسيير الإجراءات، وتضعف الثقة بين الإدارة العليا والمرؤوسين، والعمل الإداري في مثل هذا النمط يطغى عليه التمسك بحرفية اللوائح لكل مسئول إداري في تنفيذ السياسات وإجراءات الأعمال الروتينية. والناتج لمثل هذه الممارسات الإدارية هو بكل تأكيد بطء في التنفيذ للخطط وضعف الإنتاج وعدم رضا العاملين وعدم اهتمام بالمناهج والطلاب وتطوير البحث العلمي.
- نمط يقوم على وجود طاقات للإبداع والتغيير والتطوير، ولكنها مستويات غير فاعلة وغير مؤثرة في الحركة الإدارية العامة للجامعة، فهناك حرص وإتقان من قبل هذه المستويات الإدارية وفي المقابل نجد المستوى الأعلى غير مؤهل للقيادة الإدارية الجامعية فلا يكون هناك انسجام وتوازن بين هذين المستويين مما يترتب عليه بطء في الإنتاجية مع عدم رضا الأساتذة والطلاب. وقد ينتج عن هذا النمط مخرجات جيدة إلى حد ما في تحصيل الطلاب مع ضعف التواصل والمشاركة في العلاقات العلمية والاقتصادية في المجتمع.
- نمط يتوفر للإدارة العليا فيه الكفاءة والقدرة على القيادة وروح المبادرة والإدارة، وتعطي القيادات في هذا النمط الولاء للوطن وللمهنة، كما أنها تعرف دورها ولديها القدرة على الحوارمع كافة شرائح الجامعة واستثمار الطاقات وتشكيل القيادات وتحفيز الهمم، فضلا عن توفر القدوة، وينتج عن مثل هذه الإدارة إنتاج بحثي وأكاديمي متميز وقدوة على استثمار موارد الجامعة وتعزيزها، وتواصل متميز مع المجتمع.

وعليه تبرز هنا عدد من المؤشرات التي قد تحدد طبيعة الأنماط التنظيمية المتبعة في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة على النحو التالي:

- يشرف على الجامعات أجهزة إدارية عليا قريبة من مراكز القرار السياسي أو الحكومي.
- تتبع الجامعات غالبًا النظم الإدارية التقليدية في إدارة أقسامها وكلياتها ومجالسها.
- تتسم الهياكل التنظيمية والإدارية المتبعة في معظم الجامعات بالبيروقراطية.
- تُدار الجامعة بشكل مركزي، مما يفرض قيودًا على التمويل لتلك الجامعات في الغالب.

• **استقلالية الجامعات**:

بناء على ماسبق ولكي تتحقق متطلبات التغيير الذي تفرضه العولمة وتحديات العصر الحديث على التعليم العالي، فإن الواقع يفرض أن تتوجه الجامعات السعودية لتطبيق استقلالية الجامعات، وتتحدد الأبعاد الرئيسية للاستقلالية الجامعية فيما يلي:

- الاستقلال العلمي والبحثي: ويتضمن عدد من الممارسات، منها: حرية الجامعة في وضع نظم وأساليب الدراسة بها، وتحديد محتويات المقررات الدراسية، وإبداء الرأي في سياسة القبول بالجامعات، وتحديد الأعداد التي تتناسب مع إمكانيات الجامعة، وحريتها في تقييم الأداء، وتحديد مجالات البحث العلمي.
- الاستقلال الإداري: ويعني تهيئة المناخ الصالح للعمل الأكاديمي واتباع الأساليب الإدارية الحديثة، ويتحقق هذا البعد من خلال حرية الجامعة في اختيار نمط التنظيم وهيكله المناسب الذي يتفق وأهدافها، مع صدور لوائح منظمة للنواحي الإداريةٍ والمتلية من مجلس كل جامعة، وحرية الجامعة في تعيين العاملين بها وفقا لاحتياجاتها الفعلية، وتحديد مستويات الخبرة والتأهيل اللازمة.
- الاستقلال المالي: ويعني حرية الجامعة في تدبير مواردها وإنفاقها، ووضع نظم الحوافز والأجور بما يتفق مع طبيعتها ووظائفها (سلامة، ٢٠١١م).

والواقع يرصد وجود ضعف وقصور تطبيق الأبعاد الثلاثة للاستقلالية في الجامعات السعودية، وذلك نتيجة تداخل الأدوار في الأداء الجامعي، وخاصة في مجال العمل الإداري والمالي دون أدنى تنسيق بينها، ووجود قصور في كثير منها والذي يرجع لاعتمادها على المركزية في أداء عملها، مما يعوق الأداء الجامعي ويؤثر في الاستقلالية الجامعية.

• **التنظيم الإداري للجامعات السعودية ورؤية ٢٠٣٠**:

في سبيل المساهمة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠فلابد أن تعمل الجامعات السعودية علىتحقيق انعكاس في مؤسساتها وأدوارها لمضامين ومرتكزات رؤية ٢٠٣٠ في التنظيم الإداري لتلك الجامعات بكلياتها وأقسامها، وفي الهياكل التنظيمية والصلاحيات والمهام ومؤشرات الأداء في المجالات التعليمية والبحثية والإدارية، ووضع إطار استرشادي لإعادة هيكلة الجامعات والكليات والبرامج والتخصصات بما يوفر احتياجات سوق العمل، وتعزيز ممارسات الحوكمة، مع الإفادة من أفضل

الممارسات العالمية - والتجربة اليابانية أحدها - وتشجيع حركة البحث العلمي والتأليف في مجال الحوكمة والتنظيم الإداري الفعال في بيئة التعليم العالي السعودي.

ولقد أكد (العيسى، ٢٠١١م) في هذا السياق على نظام مقترحللتطوير المنشود وما يحقق مضامين رؤية 2030، في أن تكون جامعتنا الحكومية مستقلة تتنفس في فضاء الحرية والمسؤولية، لايحكمها إلا ما استقرت عليه آراء أمنائها وقيادتها، وأعضاء هيئة التدريس فيها، فيكون لكل جامعة هوية، ومن ثم تستطيع الدولة أن تدعم الجامعات ماديًا ومعنويًا بحسب إنجازاتها أو إخفاقاتها، وبحسب ماتقدمه للتنمية والوطن من خدمات في شتى الميادين كافة. وجاء في بيان هذا النظام المقترح "أن نظام التعليم العالي يحتاج إلى تغيير جذري في فلسفته، وفي فكرة المركزية، وفي سياسته العامة التي جعلت من الجامعات السعودية مجرد نسخ مكررة، ولهذا فإن أفضل الطرق وأسهلها هو أن تترك لكل جامعة الحرية في تشييد نظامها الأساسي، ولوائحها التنفيذية، بحيث تستطيع كل جامعة أن تعيد طرح الأسئلة الأولى والأساسية على قيادتها وأعضاء هيئة التدريس وطلابها: ماهي الجامعة؟ وماهي رسالتها؟ ماهي هويتها؟ وكيف تختلف عن غيرها؟ ولماذا هذا الاختلاف؟ وماهو موقعها في المجتمع؟ كيف تقطع مشوار التحدي؛ فتكافح من أجل تعليم طلبتها أحدث العلوم، بأقصر الطرق، وأفضل الوسائل، وأحدث التقنيات؟ ... كيف تبني في قلوب طلبتها حب التعلم، وثقافة السؤال، واحترام الكلمة؟ كيف يمكن أن تؤسس لبيئة حقيقية للبحث العلمي، تنافس من خلالها في استقطاب العلماء، وتوفر لهم المناخ الصالح للبحث والتجريب والاستكشاف والتأمل، بلاقيود مصطنعة وإجراءات معقدة، فتكافئ المتميز وتدعم المجتهد، وتقول للضعيف والمنافق والمدلس هذا ليس مكانك، فيمكننا مساعدتك على أن تجد مكانًا آخر خارج أسوار جامعتنا".

وقد أشار (القرني، ٢٠١٧م) إن من أهم الاختلافات بين جامعاتنا والجامعات العالمية وجود مجلس أمناء في كل جامعة عالمية يضع سياساتها واستراتيجياتها العامة. وهذا ما تضمنه مقترح نظام الجامعات الجديد، الذي أعلنه وزير التعليم السابق العيسى كمسودة - يتم خلال شهر أخذ أي ملاحظات عن النظام ووضعه في الشكل النهائي - والذي يعد نقلة نوعية جديدة نحو استقلال الجامعات، وقد اتماعتماد النظام المقترح والموافقة عليه على أن يتم تطبيقه بشكل مبدأي على ثلاث جامعات سعودية والتي لم يتم الإعلان عنها حتى تاريخ نشر هذه الورقة.

- **تجربة اليابان في التعليم العالي**:

اليابان تعد من الدول المتقدمة في التعليم العالي؛ حيث تضم أكثر من ١,٣٠٠ جامعة ومؤسسة تعليمية للمرحلة ما بعد الثانوية، وتشمل الجامعات، ومراكز الدراسات العليا، والكليات التخصصية، والمعاهد الفنية والصناعية (مجلس السفراء العرب في اليابان، ٢٠١٦م، ٩).

ووفقاً لـ (اللحام، ٢٠١٩م) فقد بلغ عدد الجامعات في اليابان حوالي ٧٨٠ جامعة، ٨٠٪ منها جامعات خاصة، وهنالك أيضًا مدارس وكليات متخصصة تقوم بتقديم شهادات مهنية متنوعة.

إن نظام التعليم العالي الياباني يحتل مراتب عليا من حيث الجودة والأداء في المجتمع الدولي، ويعتبر متوسط التحصيل الطلابي لديها أعلى من متوسط التحصيل الطلابي الذي أقرته منظمة التعاون والتنمية، مما جعل اليابان واحدة من أكبر الدول الأعضاء في مايتعلق بمجال قدرات ومهارات الطلاب.

ويتقدم خريجو الثانوية لمؤسسات التعليم الجامعي بعد اجتياز اختبارات القبول للجامعة التي يريد الطالب الالتحاق بها وليس على أساس نتيجة الثانوية العامة كما هي الحال عند التقدم إلى المرحلة الثانوية بعد انتهاء المرحلة المتوسطة.وتقوم الجامعات بتطوير قدرات الطلاب التطبيقية والمعارف والتربية الأخلاقية أيضًا، حيث يتلقى الطلاب المعارف المختلفة ويقومون أيضًا بالأبحاث المتنوعة لأن الجامعة هيئة أبحاث وليست هيئة تعليمية فقط. وهذه الجامعات معظمها وطنية تنشئها وتديرها الحكومة أو تنشئها المقاطعة، أو جامعات أهلية وهي تمثل العدد الأكبر من الجامعات في اليابان. وتحظى الجامعات الوطنية على عكس الكثير من الدول بمكانة عالية مرموقة ويطمح إليها معظم الطلاب، وهي تقدم تعليمًا جيداً بل ربما أفضل وبمصروفات دراسية أقل، وتكون كذلك فرص التحاق خريجيها بالمناصب العليا أكبر من نظيرتها الأهلية (سفارة المملكة العربية السعودية في اليابان، د.ت).

- **أنواع مؤسسات التعليم الجامعي**:

بلغ عدد طلاب الجامعات في اليابان وفقاً لإحصائية ٢٠١٥م (2.8) مليون طالب مسجلون في726جامعة(هشام، ٢٠١٦م)، ويتوزع الطلاب في مؤسسات التعليم العالي على النحو التالي:

- الجامعات: ومدة الدراسة فيها أربع سنوات على الأقل للحصول على درجة البكالوريوس، وتحوي كثير من الجامعات أقسام للدراسات العليا للطلبة الراغبين في الحصول على درجتي الماجستير أو الدكتوراه. وأشار (هشام، ٢٠١٦م) أن الجامعات تنقسم إلى:
  - ✓ جامعات وطنية ويبلغ عددها *86* جامعة، تم تأسيسها من قبل الحكومة اليابانية، ولكن تم تنظيمها في عام ٢٠٠٤ لتخضع تحت رقابة الجامعات الوطنية، هذه الجامعات لا تزال عامة، ولكنها تلتزم بالمعايير الوطنية (*Nakhli, n.d.*)
  - ✓ جامعات محلية: تشرف عليها حكومات المحافظات والمدن المحلية يبلغ عددها *92*.
  - ✓ جامعات خاصة: تشكل حوالي ٨٠٪ من جميع الجامعات في اليابان،يبلغ عددها *605* جامعة.

- ✓ وتجدر الإشارة هنا أن فكرة إعادة تنظيم وملكية الجامعات قد منحت الجامعات اليابانية استقلالية أكثر وحرية فيالتحكم في شؤون الميزانية والإدارة،كما أن استقلالية الجامعاتحولتهالبيئات تعليمية أكثر جذبًا للطلاب،كما ساهمتفي تنشيط حركة البحث العلمي الموسع، وجودة وتميزالتعليم في اليابان.
- ◀◀ الكليات الجامعيةأو المتوسطة: وتقوم هذه الكليات بتدريس تخصصات مختلفة حسب احتياجات سوق العمل في مجالات: العلوم الإدارية، والإنسانية، وتدريب المعلمين، والاقتصاد المنزلي وغيرها، وتتراوح مدة الدراسة فيها من سنتين إلى ثلاث سنوات، يحصل بعدها الطالب على درجة زمالة متوسطة (دبلوم متوسط)، ويمكن للطلبة متابعة دراستهم الجامعية في التخصصات التي لها علاقة بدراستهم.ويصل عددها إلى ٣٧٢ كلية جامعية، من بينها ٢٢ كلية جامعية محلية و٣٥٠ كلية جامعية خاصة.
- ◀◀ الكليات التقنية: وهي تختلف قليلاً عن الجامعات والكليات المتوسطة، حيث يلتحق بها الطالب بعد الانتهاء من المرحلة الإعدادية، وتقوم هذه الكليات بتدريس التخصصات التقنية والفنية حسب احتياجات سوق العمل، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات على الأقل، يتخرج منها الطالب بدرجة زمالة متوسطة (دبلوم متوسط)، ويمكن للطالب متابعة دراسته في الجامعة في التخصصات التي لها علاقة بدراسته، وتتميز الكليات التقنية بأن نسبة ٩٥ %منها تتبع للحكومة، و5٪ للكليات الأهلية (الخطيب، ٢٠١٢م، ٣٠ – ٣١).وعددها ٥٧ كلية، منها ٥١ كلية وطنية، و٣ كليات محلية، و٣ كليات خاصة.

- **مدة الدراسة**:

مدة الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس هي أربعة سنوات، عدا تخصصات الطب البشريوطب الأسنان والطب البيطري والتي تستغرق ستة سنوات، أما مرحلة الدراسات العليا فهي سنتينللماجستير وثلاث سنوات للدكتوراه.

- **المنح الدراسية للطلبة الأجانب**:

توفر الحكومة اليابانية عبر وزارة التعليم منحًا دراسية للطلبة الأجانب، كما تقدم بعض الشركات والهيئات والجامعات منحًا دراسية أو دعمًا للرسوم. وتسعى الحكومة اليابانيّة لجذب المزيد من الطلاب الدوليين، وقد وضعت لنفسها هدفا بالحصول على ٣٠٠،٠٠٠ طالب أجنبي بحلول عام ٢٠٢٠. وتُركز الجامعات – نتيجةٍ لذلك – على تسهيل الحياة للطلّاب الأجانب ابتداءً من عملية التقديم وصولاً إلى الحصول على عمل بعد التخرج.

- **إجراءات القبول الجامعي**:

تنافس الطلبة على جامعاتهم تنافس منقطع النظير، وتشترط الجامعات اليابانية مستويات عالية من الأداء في اختبار قبول عام مشترك بين الجامعات، واختبار آخر خاص بالجامعة المرغوبة، ولاتعطي الجامعات اليابانية وزنًا يذكر

لسجل الثانوية العامة أو درجاتها. وحاليًا تعتمد الاختبار المشترك جميع الجامعات، ويشرف على إعداد وتطبيق الاختبار المشترك (المركز الوطني للامتحان الجامعي)، أما الاختبار الثاني فإنه يطبق بعد ظهور نتيجة الاختبار المشترك واجتياز الطالب له ويتم من قبل الجامعة نفسها. وليس للطالب الذي لا يجتاز اختبار الجامعة التي اختارها إلا فرصة أخرى واحدة في جامعة أخرى تلك السنة (الأمين وآخرون، ٢٠١٠م).

وقد قدم المجلس المركزي للتعليم عام ٢٠١٤م - وهو هيئة استشارية لوزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا التعليم - مقترحًا لإجراء إصلاح متكامل للتعليمين الثانوي والجامعي وطريقة اختيار المتقدمين لدخول الجامعات. وفي عام ٢٠١٥م، وضعت الوزارة خطة عمل بناء على المقترح وتعمل منذ ذلك الحين على تطويرها. حيث يهدف الإصلاح بشكل أساسي لإدخال تعديلات كبيرة على نظامي التعليم الثانوي والجامعي بالإضافة إلى عمليات القبول في الجامعات والتي تشكل ترابطا واتصالاما بين التعليم الثانوي والجامعي بطريقة متكاملة.وبموجب المقترح سيتم إدخال اختبارين قوميين؛ الأول هو اختبار لقياس التحصيل الأكاديمي الأساسي لطلاب المرحلة الثانوية، كما ستتمكن الجامعات من استخدام نتائج هذا الاختبار كمرجع لها في قياس التحصيل الأكاديمي للمتقدمين لها على مستوى التعليم الثانوي. وسيُجرى الاختبار لطلاب الصف الثاني والثالث الثانوي للتركيز على ضمان التقييم الحقيقي للتحصيل الدراسي الخاص بكل من "المعرفة والمهارة". أما الاختبار الثاني فهو اختبار التقييم الأكاديمي للمتقدمين للجامعات، ويهدف إلى قياس القدرات التي اكتسبها الطلاب الجامعيون المحتملون واللازمة من أجل الدراسات الجامعية. كما ستنتقي الجامعات الطلاب بصورة فردية. ويجب عليها أن تأخذ في الحسبان كيف يمكن أن تطور وتعزز "الأدوات والمهارات الضرورية التي تساعدهم في حياتهم".وسيبدأ الاختبار الأساسي للتحصيل الأكاديمي لطلاب الثانوية في العام ٢٠١٩م، بينما سيُطبق اختبار التقييم الأكاديمي للطلاب المتقدمين للجامعات في العام ٢٠٢٠م. ومن المقرر أن تطبق الإصلاحات الخاصة بعملية انتقاء الطلاب من قبل الجامعات بشكل فردي بصورة تدريجية (Fumio, 2015).

- **البحث العلمي في اليابان**:

خلال العشر سنوات الأولى من تاريخ المعجزة الاقتصادية والصناعية التي تحققت هناك، وحتى الآن، فقد وظف اليابانيون حوالي 3٪ من الدخل القومي لأغراض البحث العلمي، والتطوير التكنولوجي. وذكر في دراسة (عبداللطيف، ٢٠١٦م، ٢١٤) أن اليابان تأتي في المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأمريكية في الإنفاق على البحث العلمي سنويًا بواقع (130 بليون دولار). وتُعد من أكثر الميزانيات سخاءً في العالم، والهدف واضح لدى اليابانيين؛ وهو خلق جيل ياباني جديد ويشارك في توطين العلوم والتكنولوجيا الحديثة وتطويرها. وقد شمل توطين التكنولوجيا مجالات النقل البري والجوي والبحري، وأجهزة الإعلام،

والاتصالات، والآلات الطبية، والروبوت أو الإنسان الآلي وغيرها (الخطيب، ٢٠٠٦م، ٣١١).

إن دعم حكومة اليابان للبحث العلمي لا يتجاوز 21.5% مما ينفق في هذا المجال، بينما القطاع الصناعي وحده يقدم أكثر من 68%، وحوالي 11% تقدمها مصادر أهلية أخرى. وفي مصادر أكثر حداثة ارتفعت نسبة مشاركة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي إلى ما يقرب من 85% من إجمالي ميزانية البحث العلمي (تقرير اليونسكو، ٢٠١٠م).

وفي تجربة اليابان نموذج لتحقيق الشراكة الفعالة بين العلم والإنتاج أو بين البحث والصناعة وإنتاج السلع؛توجد في اليابان مؤسسات مسؤولة عن هذه الشراكة بين العلم والإنتاج، ومنها الجامعات الحكومية والخاصة والمؤسسات الحكومية مثل وزارة الصناعة والتجارة الدولية MITI ووكالة العلوم والتكنولوجيا STA واتحادوزارات التربية والعلوم والرياضة والثقافة، بالإضافة إلى مراكز ومعاهد البحوث التعاونية الحكومية مثل المؤسسة اليابانية لتشجيع العلوم JSPS. وكذلك مراكز ومعاهد البحوث الخاصة مثل مؤسسة سوميتو الصناعية.

وتضم الجامعات اليابانية المئات من مراكز البحوث التعاونية، وفي جامعتي طوكيو وتوهوكو 56مركز من هذه المراكز مهمتها البحث في المشكلات التي تواجه الصناعة اليابانية، وطرح الأفكار التي تقوي العلاقة بين الصناعة والجامعات (عبداللطيف، ٢٠١٦م، ٢١٧)، وهناكثلاثة أنواع من التعاون بين مؤسسات التعليم العالي في اليابان والمؤسسات الإنتاجية في المجالات البحثية، وهي:

- إقامة بحوث مشتركة بين الجامعة والقطاع الخاص. وتتصدر اليابان وفقًا لإحصائيات المنظمة العالمية للملكية الفكرية للعام ٢٠١٦م أن اليابان تأتي بعد نظرائها الصين والولايات المتحدة برقم 285 454 قد جاءت هذه البراءات وطنية.
- إنجاز بحوث مدفوعة الأجر؛ إذ تقوم الجامعة بإجراء البحوث لمصلحة القطاع الإنتاجي وبتمويل منه.
- اللجوء إلى المنح والهبات؛ إذ تقوم الجامعات الوطنية بإجراء البحوث التي تمولها المؤسسات الصناعية عن طريق المنح والهبات، وتقوم الحكومة نتيجة لذلك بإعفاء المؤسسات الإنتاجية من الضريبة بشكل كلي أو جزئي.

ومنطقة كاناجاوا Kanagawa وادي سيلكون اليابان؛تقدم التسهيلات اللازمة لتملك الأراضي، وإقامة المشاريع الاستثمارية الصناعية والأكاديمية والبحثية.وفيها اليوم ما يقارب ٦٥ جامعة وكلية،وقد وصلت عدد المراكز البحثية فيها إلى 885مركز ما يمثل (١٥,٦٪ فقط من مجموع مراكز البحوث في اليابان). ويسكن في منطقة كاناجاوا ٣٢٠ ألفا من العلماء والمهندسين، يعمل منهم حوالي

٦٠ ألفاً في المنطقة نفسها، وذلك حسب إحصائيات اليابان الرسمية (عبداللطيف، ٢٠١٦م، ٢١٧).

والذي يدل أن اليابان تنتهج سياسات قوية في رعاية البحث العلمي وتقوية البنية التحتية له؛ باعتباره دعامة الاقتصاد الحيوي في الدولة، والبحث العلمي وُجد ليكون وقودًا حيًا متفجرًا للنمو والازدهار، وكما هو ملاحظ فإنه يحظى بميزانيات كبيرة مما يدل أنه هدف وغاية، وهو يستأثر بما يستحق من الدعم والرعاية وتنسيق الجهود.

- **التعليم العالي في اليابان: طموح نحو التميز والمنافسة:**

لو أمعنا النظر في النهضة الاقتصادية البارزة في نهاية القرن الماضي في اليابان، لرأينا أن الجامعات اليابانية، على الرغم من أن معظمها اتخذت في تنظيمها – النهج الأوروبي – إلا أنها قد بدأت تملك سمعة عالمية عالية، بفضل حركة دؤوبة في التطوير والتحديث، شملت عناصر العمليات كافة في المؤسسات الأكاديمية، وكان من أبرزها تخفيف السيطرة الحكومية على الجامعات؛ ذلك بمنحها مزيد من الاستقلالية، وتنوع مصادر التمويل، وقدرتها على استقطاب الكفاءات التدريسية من دول العالم جميعها بما تقدمه من امتيازات منافسة (العيسى، ٢٠١١م).

لقد عرفت اليابان أهمية القوى البشرية في نهضتها الاقتصادية، كما أدركت حكومتها أهمية مؤسسات التعليم العالي في رفد تلك النجاحات بمعطيات تتعلق بالتركيز على أهمية العقول، وأهمية التأهيل، وأهمية البحث العلمي والتطوير في زيادة معدلات النمو الاقتصادي، والتطور الاجتماعي، والتقدم على المسرح السياسي الدولي.

- **مسيرة التطور من المركزية إلى الاستقلالية :**

في سياق الحديث باختصار عن التسلسل التاريخي لتطور نظام التعليم العالي؛ فقد تأسس في مجمله من خلال القرار الحكومي وبرعاية السلطة السياسية، ثم تبع ذلك مبادرات من المؤسسات الأهلية والقطاع الخاص بتأسيس الجامعات والكليات الأهلية؛ مما أدى إلى أن تتولى الحكومات عمليات التخطيط والإشراف، وأن تكون المبادرة في وضع القوانين والأنظمة (العيسى، 2011م)، لذا فإن الجامعات خلال فترات سابقة كانت تابعة وتحت سيطرة وزارة التربية والتعليم، إلى أن أصبحت حاليًا مؤسسات وطنية مستقلة (Sugihara et al, 2014).

إن التطور الحقيقي في نظام التعليم العالي الياباني لم يأت من الزيادة المطردة في عدد المؤسسات الجامعية - والتي بلغت عام 2004 ما يقارب من 709 جامعة وكلية جامعية - وزيادة عدد الطلاب اليابانيين واستقطاب آلاف من الطلاب الأجانب، بل جاء من خلال إصدار مبادرات نوعية لإصلاح نظام التعليم العالي، من خلال منح الجامعات مزيدًا من الاستقلالية والتخلص من البيروقراطية الحكومية، ودعم جهود البحث العلمي (العيسى، ٢٠١١م، ١٦٥).

ففي عام 1984أسس رئيس الوزراء الياباني مجلس استشاري للنظر في قضية إصلاح النظام التعليمي في البلاد، واقترح إنشاء مجلس جديد للجامعات بوصفه جهة استشارية لوزارة التربية والتعليم، يضم نخبة من قيادات التعليم العالي في البلاد. وقد طالب - منذ تأسيسه -بدعم البحث العلمي في الجامعات، وزيادة عدد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي، ودعم جهود برامج التعلم مدى الحياة في الجامعات اليابانية، وكانت أهم توصية للمجلس في تلك الفترة هي منح الجامعات الحرية في تحديد متطلبات الدراسة بحسب هويتها وأهدافها، بدون الالتزام بمعايير وزارة التربية والتعليم (العيسى، ٢٠١١م، ١٦٥).

لكن التوصيات الأهم التي خرج بها المجلس الاستشاري للتعليم العالي قد جاءت في التقرير الذي صدر عام 1998 بعنوان "رؤية للجامعات في بداية القرن الحادي والعشرين: تميز الجامعات في عالم التنافسية" حيث اشتمل على أربعة عناصر أساسية(العيسى، ٢٠١١م، ١٦٦):

- تطوير الجودة في التدريس والبحث العلمي، من خلال دعم القدرات في تحقيق القضايا واستكشاف الحلول.
- ضمان استقلالية الجامعات، من خلال جعل النظام التعليمي أكثر مرونة.
- جعل إدارات الجامعات أكثر مسؤولية، من خلال توليها إدارة شؤون الجامعات التعليمية والإدارية والمالية.
- الاعتراف بتنوع الجامعات وفرديتها، من خلال استخدام منهج في تقويم الأداء.

وفي عام ٢٠٠١م أصدر المجلس الاستشاري للتعليم العالي مزيداً من التوصيات في تقرير جديد جاء بعنوان "سياسات لإصلاح البنية الهيكلية في الجامعات"، طرحت فيه ثلاثة عناصر فقط هي:

- تفكيك سياسات توحيد الجامعات الوطنية.
- تطبيق منهج إدارة الجامعات الأهلية في الجامعات الحكومية.
- إيجاد طرف ثالث ليقوم بمهام التقويم والمراجعة.

لقد أدت هذه التوصيات المتعاقبة إلى صدور تعديلات واسعة في نظام التعليم العالي في اليابان؛ فمفهوم الشركة المساهمة Incorporation قد أصبح جزءًا من تركيبة الجامعات الوطنية التي كانت تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم؛ فخلال عام ٢٠٠١م أصبح هناك ٥٧ جامعة حكومية تعمل وفق نظام الشركات الحكومية. وفي عام ٢٠٠٣م صدر تشريع جديد للجامعات باسم "نظام الشركات الجامعية الوطنية" National University Corporation Law؛ حيث منح الجامعات فترة عام واحد لتعديل أوضاعها التنظيمية، وفي عام ٢٠٠٤م أصبحت الجامعات الوطنية اليابانية جميعها تعمل وفق هذا النظام.

لقد منح النظام الجديد الجامعات اليابانية الاستقلالية الكاملة، حيث تستفيد الجامعات . اليوم . من الدعم الحكومي من خلال منح سنوية بناء على خطة استراتيجية لكل جامعة مدتها ستة أعوام، ويجري تقويم برامج الجامعات

من خلال نظام معقد تشارك فيه وزارة التربية والتعليم، واللجنة الوطنية لتقويم برامج الجامعات، والمؤسسة الوطنية لتقويم الدرجات الجامعية(العيسى، ٢٠١١م، ١٦٦ -١٦٧).

- **تحويل الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية وتعزيز أدائها**:

في عام ٢٠٠٤م تم تحويل الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية. فقبل هذا التاريخ كانت الجامعات الحكومية لا تتجاوز كونها مؤسسات حكومية، وكانت القيود المؤسسية الخاصة بالجوانب المالية والأفراد فيها قوية. ولذا فقد كان الهدف من تحويل هذه الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية هو تفعيل دورها كمؤسسات تعليمية وبحثية واضحة الصفات وذلك عن طريق تعزيز المرونة والإدارة الذاتية من قبل هذه الجامعات لشؤونها المؤسسية والمالية.

وعلى الجانب الآخر تحويل الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية كان لها جانب آخر تمثل في تنفيذ توجهات الدولة الخاصة بالإصلاح المالي والإداري عن طريق محاولة القيام بتحويل المعلمين إلى موظفين غير حكوميين. وبعد تطبيق تحويل الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية، فإن الأموال التي يتم تقديمها من قبل الدولة لكل الجامعات على سبيل المنح للمساهمة في تكاليف تشغيلها، أصبح يتم تخفيضها كل سنة بنسبة 1٪ مقارنة بالسنة التي تسبقها. وقد قامت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانية من العام ٢٠١٣، ومن خلال تبادل الآراء مع كافة الجامعات الحكومية، بإعادة النظر في الفكرة التي كانت هي نواة تحويل الجامعات الحكومية لكيانات مؤسسية وهي "نقطة قوة كافة الجامعات ومزاياها ودورها المجتمعي"، وتم إعادة تعريف المهام المنوطة بها الجامعات الحكومية. بالإضافة لهذا، فقد تم صياغة "خطة إصلاح الجامعات الحكومية"، فمن أجل تعزيز دور وأداء كافة الجامعات، خلال الفترة الثالثة المستهدفة على المدى المتوسط (من ٢٠١٦م إلى ٢٠٢١م) من خلال آليات "إحياء مزايا كافة الجامعات ونقاط قوتها" "والتشجيع على التحسين والتقدم في الاستقلالية والإدارة الذاتية للجامعات"، وبناء على النتائج المتحققة من جهود كافة الجامعات، تم وضع المبدأ الذي ينص على "خلق بيئة تسمح بإعادة النظر بشكل جوهري في هيكلة المؤسسات البحثية والتعلمية والجامعات وتوزيع الموارد داخلها، من خلال طرق توزيع المنح المقدمة للجامعات الحكومية للمساهمة في تكاليف تشغيلها" ولذلك، فقد تم الإعلان في يونيو ٢٠١٥م عن قرار وزير التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا الياباني المتعلق بـ"إعادة النظر في مؤسسات الجامعات الحكومية وأعمالها". وقد تمت مطالبة الجامعات الحكومية بإحداث إصلاح مؤسسي سريع "خاصة بالنسبة لكليات تربية المعلمين وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية والدراسات العليا بها، فيجب عليها السعي نحو التحول الإيجابي للمجالات العلمية التي عليها طلب مجتمعي واسع، من خلال صياغة خطة لإعادة النظر المؤسسي تأخذ بعين الاعتبار انخفاض عدد السكان ممن تبلغ أعمارهم 18 عاما واحتياجات القوى العاملة، ضمان معايير البحث والتعليم، والدور المنوطة به الجامعات الحكومية (Yoshimitsu, 2017).

إن حركة الإصلاحات جاءت من أجل تخفيف المركزية تحت وطأة القرار الحكومي والاعتماد المباشر على الموارد المالية الحكومية، ولا يشك خبراء التعليم في اليابان في أن النظام الجديد للتعليم العالي قد أحدث تغييراً جذرياً في كفاءة إدارة الجامعات ومرونتها وقدرتها على التجاوب مع احتياجات سوق العمل، وفي قدرتها على استقطاب الطلاب من أنحاء العالم كافة.

- **تجربة جامعة طوكيو** The University of Tokyo

تقع جامعة طوكيو والمعروفة بـTodai في المرتبة الثانية والعشرونبحسب (تصنيف شنغهاي لأفضل الجامعات العالمية لعام ٢٠١٨). وتعتبر الجامعة الأولى على مستوى أفضل الجامعات في اليابان وهي ذات سمعة عالميّة قويّة في عدد كبير من المجالات.

وهي تعتبر من أفضل ١٠٠ جامعة في العالم. وتصنف ضمن أفضل ١٠ جامعات عالميًا في الهندسة المعمارية، الهندسة الكيميائيّة، الكيمياء، اللغات الحديثة، الصيدلة وعلم الأدوية (اللحام، ٢٠١٦م).

إن جامعة طوكيو تتبوأ موقع الصدارة، كأعلى وأشهر الجامعات اليابانية، ضمن تصنيف أفضل الجامعات العالمية. فما هي استراتيجية رفع قدراتها للتنافس عالميًا؟

- **عولمة جامعة طوكيو** :

العالمية؛ موضوع قديم جديد بالنسبة لجامعة طوكيو، وقد احتل نشاطها الأكاديمي دائمًا صدارة المستويات العالمية. وتدخل جامعة طوكيو ضمن أفضل ١٠ جامعات في العالم وفقا للتصنيف الذي تقوم به مجلة التايمز للتعليم العالي البريطانية والتي تستند في تصنيفها إلى تقييم الباحثين من جميع أنحاء العالم. فهنالك 8 من خريجي جامعة طوكيو ممن حصلوا على جائزة نوبل وجائزة فيلدز للرياضيات. كما أنها طبقت عولمة التعليم منذ السبعينيات (Masako, 2014).

فعلى سبيل المثال منذ عام ١٩٨٢م يجري إلقاء المحاضرات باللغة الانكليزية في أقسام هندسة البنية التحتية الاجتماعية بكلية الدراسات العليا (ما كان يسمى بالهندسة المدنية سابقا)، إلا أن ما عُرف بعالمية الجامعات دخل مرحلة جديدة حين أخذت حكوماتالدول تعلق آمالها على الجامعات كمصدر للقدرة التنافسية لاسيما مع ازدياد طلب المجتمع على تنشئة الموارد البشرية التي يمكن أن تعمل بشكل فعال على الساحة العالمية، كما ازداد انتقال الطلاب والباحثين وبهذا اشتد التنافس بين الجامعات في الحصول على موارد بشرية، وبالتالي فإن جامعة طوكيو تقوم بعولمة نفسها وهي تستشعر بدورها الأخطار والإشكالات المتوقعة (Masako, 2014). وهذا ما أكدته إحدى الدراسات "أن هناك ارتباط بين التدويل وتحقيق الريادة العالمية للجامعات، حيث يسهم التدويل في إكساب الجامعات صبغة عالمية، إذ أن استخدام استراتيجيات التدويل بفعالية يعد أحد عوامل تحول

الجامعات إلى جامعات عالمية المستوى، كما يسهم في تحقيق المكانة العلمية المرموقة للجامعات وإكسابها قدرة تنافسية في ظل ما تواجه من تحديات" (العامري، ١٤٣٤هـ).

جدول (١) : ترتيب جامعة طوكيو

مجلة التايمز للتعليم العالي World Reputation Rankings

المركز الأول	جامعة هارفارد (أمريكا)
المركز الثاني	جامعة ماساتشوستس للعلوم والهندسة (أمريكا)
المركز الثالث	جامعة كمبردج (بريطانيا)
المركز الرابع	جامعة أوكسفورد (بريطانيا)
المركز الخامس	جامعة كاليفورنيا بيركلي (أمريكا)
المركز السادس	جامعة ستانفورد (أمريكا)
المركز السابع	جامعة برنستون (أمريكا)
المركز الثامن	جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس (أمريكا)
المركز التاسع	جامعة طوكيو
المركز العاشر	جامعة ييل (أمريكا)

المصدر : مجلة "التايمز للتعليم العالي" World Reputation Rankings

- **عالمية البحث وبناء أحدث نظام بحثي أكاديمي**:

تم إنشاء المعهد الدولي للدراسات المتقدمة بجامعة طوكيو عام ٢٠١١م وذلك من أجل بناء أحدث نظام بحثي أكاديمي. وكانت منظمة أبحاث الفضاء Kavli أول وحدة بحث أنشأت عام ٢٠٠٧م، وهناك نحو79 باحث متفرغ منهم 57٪ من الأجانب يعكفون على دراسة كل ما يتعلق بالفضاء وأصل الفضاء ومستقبله تحت إشراف البروفسير هيتوشي موراياما (الأستاذ بكل من جامعة كاليفورنيا بيركلي وجامعة طوكيو).

أما الوحدة الثانية من المعهد فهي منظمة أبحاث علوم الاستدامة وتتناول معالجة مشاكل متنوعة مثل التنوع البيولوجي وتغير المناخ. وقد تم تأسيس هذه الوحدة عام ٢٠٠٥م بهدف بناء مجتمع مستديم وهي أول منظمة متعددة التخصصات في جامعة طوكيو. حيث تقوم بالتعاون مع جامعة الأمم المتحدة من جانب وتقوم بنشر دوريات مجلة أكاديمية دولية لعلوم الاستدامة من جانب آخر، وبالتعاون مع معاهد البحوث في الخارج تم إطلاق مركز "ماكس بلانك" كمركز لعلوم التكامل بجامعة طوكيو (وكواحد من 12 مركزًا في العالم يشترك مع التجمع الأكاديمي لمعاهد "ماكس بلانك" الألمانية للبحث العلمي).

وتقوم جامعة طوكيو كذلك بالتعاون مع مئات من الجامعات والمعاهد حول العالم، ولها أكثر من 40 مقر خارج اليابان، وتواصل التبادل التعليمي والبحثي

على نطاق الجامعة مع كل من جامعة ييل الأمريكية وجامعة سيؤول الكورية وجامعة تسينغهوا الصينية.

وجدير بالذكر أن عالمية الجامعات تتلخص في تنوع الباحثين وتعزيز انتقالهم، وقد وصلت نسبة الأجانب العاملين في مجالات البحوث بجامعة طوكيو على نطاق الجامعة كلها إلى نحو 8.9٪ عام ٢٠١٣م، وبلغ عدد الباحثين المبتعثين إلى الخارج عام ٢٠١٢م نحو 10435 باحثًا. ومن ناحية أخرى ازداد عدد قبول الباحثين من الخارج بنحو 60٪ وأصبح 3524 شخص عام ٢٠١٢م (Masako, 2014).

- **عالمية التعليم**:
- **تنشئة موارد بشرية عالمية** :

تسعى جامعة طوكيو إلى تنشئة موارد بشرية كما نصت في ميثاقها "تنشئة نخبة مدنية ذات منظور عالمي".ولذا تولي الجامعة تركيزًا واهتمامًا كبيرًا بهذا الأمر في تنفيذ فلسفة واستراتيجية التعليم الخاصة بها والتي تنادي بـ "موارد بشرية أكثر عالميةٍ وأكثر صرامة" وتهدف الجامعة إلى تنشئة موارد بشرية يمكنها أن تلعب دورا رياديًا في بيئة مختلفة الجنسيات والثقافات.

ووفقًا لذلك بعد أن يتلقى الطلاب في جامعة طوكيو تعليمهم في كلية التربية في السنة الأولى والثانية يختار تخصصه اعتبارا من السنة الثالثة (مثل كلية القانون/ الحقوق، كلية الهندسة) لهم أن يعملوا بنظام التبادل الطلابي الذي أقرّ عام ٢٠١٠م على مستوى الجامعة ويسمح بأن يدرس الطالب في الخارج فترة زمنية تتراوح بين ٦ أشهر إلى سنة.

وبالنسبة لبرامج الدراسة القصيرة في الخارج فهناك البرامج الصيفية التي ينظمها الاتحاد الدولي للجامعات والاتحاد الدولي للجامعات البحثية (IARU)، بالإضافة إلى ذلك تقوم الجامعة بدورها بإقامة دورات للشرح عن الدراسة في الخارج وبناء موقع لذلك يسمى "Go Global" بالإضافة إلى تعريف الطلاب على فرص التدريب والتطوع من أجل تعزيز الخبرات المتنوعة للطلاب في الخارج، كما تقوم بتوفير برامج التدريب العملي على الأنشطة عن طريق التعاون مع كل من الخريجين والمنظمات الخارجية.

ويعني ما سبق أن الجامعة تهدف إلى اكتساب خبرات دولية من خلال التعلم وذلك أن يحصل الطالب على نحو 10 - 15٪ من الوحدات الدراسية عن طريق رصيد خبرته في الخارج، 20 - 35٪ من التدريب أو البرامج الصيفية، أما الباقي فمن دروس اللغة الإنجليزية والتفاعل مع الطلاب الأجانب.

وفي سبيل تعزيز كفاءة الطلاب في اللغة الانكليزية، فقد تم افتتاح دورات تعليم اللغة الانجليزية في كلية التربية لطلاب القسم العلمي بالجامعة وتسمى هذه الدورة بـ Active Learning of English for Science Students أو (ALESS) يتعلم فيها الطلاب التحدث مع أساتذة من أهل اللغة وطرق العرض وطريقة كتابة مقالات صغيرة باللغة الانجليزية. كما تم افتتاح هذه الدورات لطلاب

القسم الأدبي أيضا اعتباراً عام ٢٠١٣م. وفي عام ٢٠١٤م، بدأ برنامج "الثلاث لغات" (TLP) وهو برنامج يهدف إلى تنشئة طلاب يجيدون ثلاث لغات تشمل اليابانية والانجليزية ولغة أخرى وعلى رأسها اللغة الصينية.

وبالإضافة إلى ذلك في عام ٢٠١٦م تم إطلاق "برنامج تطوير القيادة العالمية" والذي يستهدف الطالب ممن لديه مهارات لغوية ويرغب في تعلم المزيد وبحيث يكون موردًا بشريًا قادرًا على أخذ زمام القيادة في المجتمع العالمي،وإضافة إلى الدراسة في الخارج فإن الطالب يكتسب من خلال هذا البرنامج خبرات ومعلومات تُمكنه من التنافس عالميًا، كما تمكنه من القدرة على حل المشاكل في العالم الحقيقي (Masako, 2014).

- **تنشيط قبول الطلاب الأجانب**:

يتم قبول الطلاب الأجانب من أكثر من 100 دولة أجنبية لدخول جامعة طوكيو كل عام. ويشكل عدد الطلاب نسبة 10.4٪ من نسبة جميع الطلاب. والأغلبية منهم من طلبة الدراسات العليا .هذا ويتم مضاعفة دورات الدراسات العليا للحصول على الدرجة العلمية فقط في الدراسات الإنكليزية، والتي تم تفعيلها بواسطة (غلوبال 30) [مشروع تشكيل شبكة من أجل عالمية الجامعة] الخاص بوزارة التعليم اليابانية والذي بدأ 2009، وقد تم حاليا فتح 37 دورة و10 شعبة بحوث. وحتى على مستوى الكليات، فإن برنامج PEAK Programs in English at Komaba يحتل المقدمة. وفي هذا البرنامج، يتم اختيار الطلبة حسب نتيجة المقابلة والرسالة كما في جامعات أمريكا وأوروبا، ففي السنة الأولى تم قبول 27 طالبا أجنبيا من 27 دولة مختلفة (Masako, 2014).

وقد جاء في استراتيجيات النجاحفيالجامعات عالمية المستوى عن (Ruxandra & Gabriela, 2018) أنه يتم تصنيف الجامعات دوليًا وفقا لمجموعات مختلفة من المؤشرات التي تشير إلى عدد الخريجين، وعدد الجوائز التي فاز بها الأساتذة ومكانتهم، وعدد المنح الدولية وميزانياتها، وغيرها الكثير. وأن اليابان على الرغم من كونها ضمن جامعات النخبة؛ إلا أنها بعد التصنيف الدولي للتعليم العالي أصبحت تكافح بشكل كبير لرفع مكانتها على مستوى العالم من خلال اعتمادها لعدد من الاستراتيجيات والبرامج التي أشير لها آنفا.

- **تجربة جامعة كيوتو البحثية** Kyoto University:
- **تعريف بالجامعة**:

جامعة كيوتو تعد ثاني أقدم جامعة في اليابان وهي في مقدمة الجامعات اليابانية والآسيوية في مجال الأبحاث، كما تصنف من بين أرقى الجامعات العالمية وتحتل المرتبة الخامسة والثلاثون في (تصنيف شنغهاي لأفضل الجامعات العالمية لعام ٢٠١٨م)، وهي من أشهر الجامعات الوطنية للتعليم المشترك والأبحاث في اليابان، وتعد المنافسة الأولى لجامعة طوكيو أعرق جامعة يابانية، ومنذ تأسيسها حافظت جامعة كيوتو على مكانتها الأكاديمية المميّزة بنجاحاتها البحثية محليًا وعالميًا.

تأسست الجامعة عام ١٨٩٧م بمدينة كيوتو وكانت تسمى جامعة كيوتو الإمبراطورية، وبعد الحرب العالمية الثانية شهد مجال التعليم في اليابان إعادة هيكلة سميت على إثره الجامعة باسمها الحالي "جامعة كيوتو" وذلك عام ١٩٤٧م، وشهدت بدورها عدداً من التغييرات في منظومتها التعليمية، وفي مجموعة من الاختصاصات مواكبة لتطور العصر ولارتفاع عدد الطلبة.

في مجال البحوث توجد في الجامعة معاهد ومراكز أبحاث متنوعة الاختصاصات منها معهد أبحاث الكيمياء، ومعهد الطاقة المتقدمة، ومعهد أبحاث الأخشاب، ومعهد أبحاث الفيروسات، ومعهد أبحاث علوم الرياضيات، ومعهد أبحاث المفاعلات. وتستقبل الجامعة عدداً من الباحثين الأجانب أغلبهم من الولايات المتحدة والصين وكوريا الجنوبية وفرنسا وبريطانيا، وبالمقابل يقوم الباحثين بزيارات إلى مختلف دول العالم، بجانب توقيع اتفاقيات تبادل وتعاون مع المؤسسات التعليمية الأجنبية.

ونظراً للتاريخ العريق لجامعة كيوتو وللمستوى العلمي المرموق التي تقدمه، فقد حاز خمسة من خريجيها على "جائزة نوبل"، كما ضم طاقم تدريسها عددا من الحائزين على "جائزة نوبل" في اختصاصات مثل الفيزياء والكيمياء والطب.

ومنذ بداياتها ارتكزت جامعة كيوتو على مبادئ باتت اليوم من تقاليدها تقوم أساسا على الليبرالية والحرية الأكاديمية، وتواصل اليوم نشاطها بهدف الحفاظ على هذه المبادئ وتطويرها لضمان مزيد من الحرية الأكاديمية، كما تولي أولوية قصوى للبحوث الأساسية وتطوير التكنولوجيا المتقدمة، وتلعب دوراً هاما كمؤسسة تعليمية منخرطة في محيطها الحضاري والمجتمعي.

أما البعد الدولي للجامعة، فيكمن في إنجازاتها ونجاحاتها في مجال البحوث، فهي تدعم باحثيها وكل الباحثين من العالم الذين يتوافدون عليها للاستفادة مما يتاح من إمكانات ووسائل بحثية سواء من خلال مكتبتها أو من خلال مراكزها البحثية المجهزة بالتقنيات الحديثة، كما أنها من مشجعي الحرية الفكرية وحرية البحث وكثيراً ما اقترن اسمها بأحدث الاكتشافات العلمية والتقنية والطبية.

وتسعى الجامعة إلى بلوغ العالمية ليس فقط في مجال العلوم بل من خلال عقد اتفاقات تعاون وتبادل وشراكات مع جامعات من مختلف أنحاء العالم، كما تسعى إلى استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الأجانب المتميزين، ومنذ عام ١٩٩م أحدثت جامعة كيوتو قسمًا خاصًا بخدمات تبادل الطلبة مع بقية الجامعات وتمتلك ثلاثة مكاتب دولية، وهي تستقبل طلبة من أكثر من ١٠٠ دولة أغلبهم من الصين وكوريا الجنوبية (عبادة، ٢٠١٤م).

- **إدارة أبحاث جامعة كيوتو:**

تم إطلاق مشروع إدارة أبحاث جامعة كيوتو Kyoto University Research Administration (KURA) عام ٢٠١٢م كمنظمة لتقديم دعم بحثي متسق

لتخطيط المشاريع البحثية، والحصول على أموال البحوث، وتنفيذ المشاريع والعلاقات العامة. يهدف KURA إلى تخفيف العبء غير البحثي (مثل العمل الإداري) المفروض على الباحثين من خلال توفير شبكة دعم بحثية منظمة بشكل جيد. لتحقيق هذا الهدف، تتعاون شبكات KURA مع مكاتب دعم الأبحاث الموجودة في جامعة كيوتو(الموقع الرسمي لجامعة كيوتو).

وكما ذكر سوجوهيرا وزملاءه من جامعة كيوتو (Sugihara et al, 2014) تم إطلاق برنامج الدعم من أجل تخفيف العبء على الباحثين في الجامعة الذين عليهم تقديم المزيد من الوقت للمهام والأعباء الغير بحثية المتعلقة بالحصول على أموال تنافسية بما في ذلك إدارة المشاريع والإدارة العامة – وسمي "نظام تطوير وتأمين مديري الأبحاث الجامعية" (URA)، وبحصول الجامعات على هذا الدعم قامت جامعة كيوتو بتأسيس مكتب "إدارة أبحاث جامعة كيوتو" (KURA) عام ٢٠١٢م، ليصبح هذا كمنظمة تعاونية للمساعدة في تخطيط برامج الأبحاث، والحصول على تمويل البحوث وتنفيذ المشاريع والمشاركة العامة.

- **السياق التاريخي لإطلاق مبادرة دعم إدارة الأبحاث الجامعية**:

في عام 2010 تم نشر بيان بعنوان "تعزيز البنية التحتية للبحث وتطوير الموارد البشرية في الجامعات كجزء من استراتيجية النمو في البلاد" من (RU11, 2010)؛ هذا البيان يشير إلى ضرورة تعيين "مدراء بحثيين" معينين قادرين على دعم البحث وتسهيل التعاون بين الباحثين.

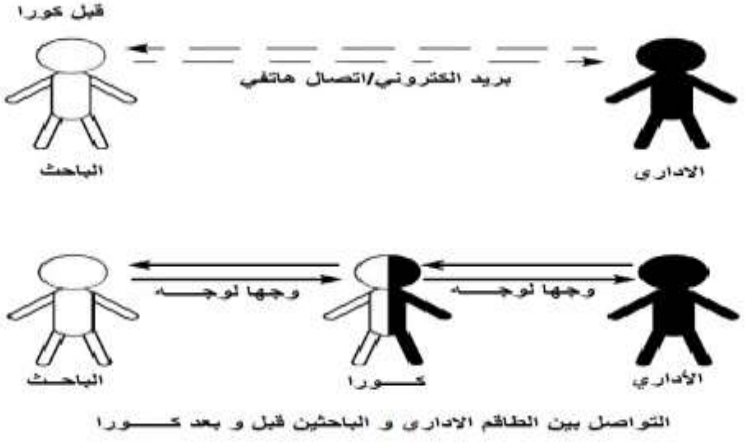
بعد هذا البيان المشترك الذي يضع نظامًا جديدًا لإدارة الأبحاث الجامعية، أطلقت وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانية (MEXT) هذا البرنامج في العام المالي ٢٠١١م. حيث تقدمت جامعة كيوتو بطلب للبرنامج وتم اختيار خمس جامعات من بينها جامعة كيوتو كجامعة نموذجية. في السنة المالية ٢٠١٢م، تم اختيار عشر جامعات أخرى، وأخيرًا بدأت خمسة عشر جامعة في تنفيذ نظام URA (Sugihara et al, 2014).

- **بداية التأسيس لمكتب إدارة أبحاث جامعة كيوتو** KURA:

عام ٢٠١٢م قامت فرقة عمل في جامعة كيوتو بإعداد خطة رئيسية لتقديم نظام URA ومقابلات التوظيف المقررة. وعليه تم تعيين ثمانية أشخاص (ثلاثة كإداريين كبار) من قبل مكتب الإدارة المركزية الجديد لإدارة أبحاث جامعة كيوتو، تسمى كورا KURA.

كان هناك هدف محدد لدى مكتب KURA من أجل تعيين مدراء لديهم خلفية في مجال البحث. بالتالي؛ فإن أول شخصين تم تعيينهم لدى مكتب KURA كانوا قد عملوا لدى جامعة كيوتو كأستاذة في الهندسة المدنية ودراسة المناطق، وبكل جدارة فإن أحدهما لدية شهادة بروفيسور في الصيدلة وعمل كمختص للأبحاث في شركة دوائية. لذلك فان تخصصاتهم تغطي مجالا واسعًا في عدة أنواع بحثية مثل نظام علم الأعصاب الأحياء التطورية والدراسات

الزراعية وعلم النفس وعلم الطاقة وآداب البحث والتواصل العلمي. الطاقم الإداري الحالي يعمل بشكل تعاوني مع KURA لدعم تكامل البحث. طاقم KURA يمثل كلا من مجال التطور البحثي والمهمة الادارية العامة التي تقع خارج نطاق مهام الطاقم المتواجد. إن حقيقة أن جميع أعضاء KURA لديهم خبرة عميقة في البحث كانت الصفة التي أضافت تميزًا لـ KURA وأبرزتها ما بين المكاتب الإدارية الذي تم تنظيمها في جامعة كيوتو، وذلك لأن موظفي KURA يعملون "أقرب" للباحثين. أي أنها سهلت التواصل بين الموظفين في مكتب كورا وبين الباحثين. كما هو موضح في الشكل (١) :



المصدر من ترجمة مقال (Sugihara et al, 2014)

شكل (١) : التواصل بين الطاقم الإداري والباحثين

الملاحظ وفقاً للشكل أعلاه؛ قبل تواجد مكتب KURA على أرض الواقع كانت أداة التواصل الأساسية هي إما البريد الالكتروني أو الاتصال الهاتفي، وهذا التواصل لا يحصل غالبًا إلا عندما يكون هناك أوراق عمل تحتاج إلى الإنهاء. أما بعد KURA وبما أن الطاقم الاداري لديه الدرجة العملية والخبرة البحثية فإن الطاقم يميلون إلى زيادة فرص التواصل مع الباحثين بشكل مباشر، وبذلك يستطيع مكتب KURA فهم احتياجات البحث من وجهة نظر الباحثين. هذه العلاقة الجيدة حصلت لأن الطاقم الإداري يفهم البحث نفسه نتيجة تخصصهم الأكاديمي. وبالمثل فإن التواصل وجها لوجه يعتبر مهمًا لتأسيس علاقة جيدة مع الإداريين الآخرين الذين تم تعيينهم مسبقا.

- **رؤية** KURA

تتمثل رؤية المكتب في المساهمة في توليد المعرفة على مستوى عالمي من خلال التعاون مع الباحثين وفقا لمهمة جامعة كيوتو، وأن تكون نموذجًا رائدًا لإدارة الأبحاث الجامعية في اليابان" (الموقع الرسمي لجامعة كيوتو).

• **مجالات عمل** KURA

إن نطاق عمل KURA يقع ضمن مجالات (Sugihara et al, 2014):

- تقديم منح أكاديمية للباحثين.
- التعاون الصناعي الأكاديمي.
- الدعم المالي للأبحاث في جامعة كيوتو، ولوكالات الحكومة اليابانية لأجل زيادة فرص المشاركة في تحقيق متطلبات المجتمع الياباني.
- توفير فرص ميسرة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم من خلال الندوات والتقارير، ومن خلال الصفحات الرئيسية على موقعها الالكتروني.
- من خلال العمل ضمن فريق مكتب *KURA*؛ فإن لكل موظف الفرصة في التزود بمهارات مختلفة بحثية كانت أو تقنية وإدارية.
- تعزيز التعاون البحثي والتعليمي مع الجامعات الأجنبية.
- تشجيع الندوات الدولية المشتركة مع الجامعات في العديد من الدول الأجنبية، ومنذ تأسيس *KURA*، تم عقد العديد من الندوات المشتركة بالتعاون مع جامعة بريستول (المملكة المتحدة)، *ETH* زيورخ، جامعة زيوريخ، *EPFL* (سويسرا)، وجامعة تايوان الوطنية (في تايوان).

• **الأنشطة التي تمثلها** KURA:

تُصنف الأنشطة الرئيسية لكورا وفقاً لثلاث فئات: مرحلة ما قبل المنحة، وما بعد المنحة، ومشاركة الجمهور (الموقع الرسمي لإدارة أبحاث جامعة كيوتو).

• **المشاركة المجتمعية**: **اليوم الأكاديمي لجامعة كيوتو**:

من الجدير الإشارة هنا إلى الدور المجتمعي الذي تلعبه إدارة KURA البحثية؛ حين بدأ في السنوات الأخيرة وكالات التمويل مثل وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT) تطالب الباحثين الذين تلقوا المنح منها بنشر إنجازات مشاريعهم على نطاق واسع وهو مايسمى بالمشاركة المجتمعية. حيث يعزز الهدف المحدد من الوزارة MEXT بأن نشر أداء البحوث والإنجازات أمر هام لأجل تعزيز استخدام نتائج البحوث في المجتمع وتعميق فهم الجمهور (الشعب) لبرنامج المنحة في مجال البحث العلمي (Sugihara et al, 2014).

حيث أن المتعارف عليه لدى الباحثون أنهم يقومون بتقديم نتائج أبحاثهم في الاجتماعات العلمية، ولكن في خطوة KURA المجتمعية؛ فائدة في تجاوز المتعارف عليه عند الباحثين الذين يفكرون بهذه الطريقة، وفهم أهمية التحدث إلى الجمهور العادي الذي ليس لديه في البداية القدر المعرفي الكافي لفهم مثل هذه الموضوعات البحثية. ولتعزيز ذلك توفر KURA للباحثين مجموعة متنوعة من الفرص لنشر نتائج أبحاثهم للجمهور في حدث السنوي واسع النطاق ويسمى يوم أكاديمية جامعة كيوتو، حيث يقدم ما يقرب من مائتي باحث النتائج التي توصلوا إليها وحوالي ألف مشارك من المجتمعات المحيطة (الموقع الرسمي لجامعة كيوتو/ التقويم الأكاديمي).

- **الخطوات الاستراتيجية لتنفيذ برنامج URA في جامعة كيوتو:**
- **تقسيم المهام داخل الجامعة:**

لزيادة الشفافية في توضيح المهام، تتواصل KURA بشكل مستمر مع مديري URA، وتقوم بتنظيم ندوة إدارة أبحاث جامعة كيوتو التي يتم فيها دعوة جميع الموظفين المشاركين في الأعمال المتعلقة بـ URA. حيث يناقش المشاركون في الاجتماعات مجموعة متنوعة من الموضوعات، ويتم تبادل الأفكار حول كيفية تحسين البيئة البحثية للجامعة وكيفية تنظيم المهام. تلعب هذه الندوة دورًا هامًا في تسهيل التفاهم المتبادل بين الهيئات البحثية وزملائهم الإداريين، فيما يتعلق بالأدوار المتوقعة وفهم الاختلافات وإيجاد نقاط مشتركة. إن الفرصة لإقامة علاقات جيدة من خلال مثل هذه المناقشات تؤدي إلى التفاعل الجيد بين الموظفين والهيئات لمناقشة وحل المشاكل المشتركة.

بالنسبة للمنظمات والهيئات الإدارية، تعمل KURA كمثال لما يشبه الزميل الودود الذي يوفر الفكرة المبتكرة ووظيفة الدعم الاحترافية. على سبيل المثال، عندما طلبت مكتبة جامعة كيوتو مساحات تعلم جديدة لزيادة عدد الزوار من الشباب (الطلاب)، استجابت KURA وطورت تعاونًا مستمرًا لتنظيم ورشة عمل غير رسمية لتسهيل التفاعل مع الباحثين الشباب وطلاب الدراسات العليا. وكمثال آخر، كان هناك تعاون بين عدد قليل من أعضاء كورا الذين لديهم مهارات مهنية قوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين معهد إدارة المعلومات والاتصالات لإنشاء قاعدة بيانات على مستوى الجامعة وتكون خاصة للأنشطة البحثية.

- **زيادة السعة:**

مع ما يقارب من ٣٠٠٠ موظف أكاديمي شاركوا في الأبحاث في ثلاثة فروع للحرم الجامعي في يوشيدا، كاتسورا، وإيجي، كان هدف KURAلدعم الباحثين في الجامعة مقيدًا بما يمكن أن يقدمه أعضاءها الثمانية الأصليون. وبالإضافة إلى ذلك، كلفت KURAبمسؤوليات إضافية للعمل بشكل وثيق مع مختلف المكاتب في المقر الإداري للجامعة، مما أدى إلى الحاجة الفورية إلى زيادة عدد أفراد URA لتوفير دعم شامل للباحثين. ولذا، أطلقت جامعة كيوتو مشروع شبكة URA بجامعة كيوتو، حيث تم توظيف فريق URA من قبل الإدارات الفردية وحددت ثمانية مناطق في ثلاثة من الحرم الجامعي، وأصبحت تعمل ٢١ إدارات لـ URA ضمن هذه المناطق.

- **وضع KURA مرئية للباحثين:**

لقد كان تشكيل KURA سريعًا جدًا بحيث بذلت جهود لتقديم المكتب بشكل سريع ليس فقط لمسؤولي الجامعة، بل لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعة أيضًا. وقد قام موظفو KURA بدور فعال من خلال زيارة اجتماعات أعضاء هيئة التدريس في الإدارات الفردية من أجل شرح دور المكتب بشكل موجز. مثل هذه الفرص كانت الخطوة الأولى نحو تحسين الاعتراف بالمكتب بين أعضاء هيئة التدريس.

كما اتخذت KURA زمام المبادرة للانضمام إلى العديد من الأنشطة الرئيسية داخل الجامعة، بما في ذلك الاجتماعات الموضوعة لمراجعة العروض البحثية للحصول على التمويل الخارجي؛ لأنه في هذه المراجعات يقدم ممثلو المشاريع المقترحة خططهم،أما المتطوعين من هيئة التدريس وموظفي KURA، الذين يقدمون بعد ذلك تعليقات حول وضوح مواد العرض ومدى توافقها مع متطلبات وشروط وكالات التمويل. يتم تقديم المشورة التفصيلية والغرض منها إعطاء أعضاء هيئة التدريس انطباعًا إيجابيًا بدور KURA في عملية التمويل (Sugihara et al, 2014, 118-119).

- **أهم الاستنتاجات والدروس المستفادة من التجربة اليابانية في تطوير الإدارة الجامعية بالمملكة** :

من خلال استعراض رحلة التحول في تطور التعليم العالي الياباني تخلص الباحثة إلى النقاط التالية:

- في سبيل السعي لمسيرة التميز والمنافسة من الضرورة التوجه لإنشاء المزيد من الجامعات والتركيز فيها على البرامج التي تخدم سوق العمل المعاصر.
- أهمية منح الجامعات الاستقلالية التامة (مالية وإدارية وأكاديمية) في تشكيل هويتها الخاصة بها، في سبيل تحقيق المنافسة والتميز وخلق روح الإبداع بين مؤسسات التعليم الجامعي، والابتعاد عن التقليد والنمطية، وتهيئة بيئات أكاديمية متفاعلة مع الواقع وتطلعات المستقبل.
- ضرورة اعتماد تصنيف وطني بين الجامعات يعزز من قدراتها التنافسية ويكون مضمارًا خصبًا للتنافس فيما بينها.
- توسيع استثمار القطاع الخاص في التعليم العالي، وتيسير الإجراءات الإدارية مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير العالمية في إنشاء كليات وجامعات أهلية للدراسات الجامعية والدراسات العليا.
- تشجيع القطاع الخاص للمساهمة في دعم وتمويل البحث العلمي وزيادة الاستثمار فيه لأهميته في تحقيق الربح للمؤسسات التي تعتمد عليه.
- أهمية تأسيس بنية أساسية قوية للبحث العلمي في سبيل رفع كفاءة الاقتصاد المحلي ودعم مؤسسات الإنتاج، من خلال تعزيز الأنظمة والتشريعات التي تدعم حرية البحث العلمي وتشجع الإبداع والابتكار، وتساهم في ربط مؤسسات الاقتصاد المختلفة بمؤسسات التعليم العالي.
- في محاولة تعميق تجربة التعليم العالي المشترك، السماح للجامعات الأجنبية الرائدة بفتح فروع لها، وأن تعمل وفق معايير الاعتماد الأكاديمي التي حصلت عليها في الجامعات الأم.
- الاهتمام بمسار العلوم التقنية والتطبيقية المهنية في خط موازٍ لمسار التعليم العالي التقليدي من حيث الإشراف والتخطيط والتمويل، في سبيل تحقيق التكامل ما بين مؤسسات التعليم الجامعي.
- سعت جامعة طوكيو للحفاظ على مركز تنافسي في التصنيف الدولي؛ من خلال تبني سياسات واستراتيجيات لتحسين القدرة التنافسية، لغرض تحسين

جودة التعليم الجامعي فيها ومخرجاتها، وتشجيع التغيير في ثقافة نظام التعليم العالي بما يضمن تحسين ورفع كفاءة أداء الجامعة.

- يتضح أهمية التدويل وتضمين مؤسسات التعليم الجامعي للبعد الدولي في جميع هياكلها وأنشطتها، والذي أضحى هدفا بارزًا لدول العالم المعاصر، وأحد السمات التي تحدد مكانة مؤسسات التعليم الجامعي وأداءاها على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.
- جهود عولمة الجامعة واضحة وشاسعة نتيجة وجود رؤية استراتيجية واضحة لتطوير القدرة المؤسسية للجامعة بما يتلائم مع المعايير العالمية للتصنيف الجامعي.
- أهمية وجود إجراءات تنظيمية مقننة للتنسيق بين الجامعات ومراكز الأبحاث حتى لا يتم هدر الوقت والجهد والإمكانات على بحوث متشابهة، ولأجل تبادل الخبرات حول أحدث البحوث والتكنولوجيا.
- التركيز على تحقيق التعاون والربط الفعال فيما بين مراكز الأبحاث والجامعات من جهة والمؤسسات الإنتاجية من جهة أخرى وضمان وجود آليات فعالة للربط بينهما.
- أهمية الاستفادة القصوى من المخاطر في دعم نقاط القوة في خطط التطوير، وما لوحظ في قلة إقبال الطلاب اليابانيين الذي واجهته بعولمة الطلاب الدوليين.
- وجود خطة استراتيجية فعّالة للبحث العلمي والتطوير تتلاءم مع استراتيجية التنمية في الدولة.
- أن *KURA* عملت بمبدأ الشفافية في وضع قواعد العمل ووضوح المهام، حين أوجدت قاعدة راسخة لنفسها داخل الجامعة من خلال إظهار أنشطتها لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وكذلك بوضع خطط تفصيلية للآليات التي يمكن لأعضاء هيئة التدريس من خلالها الحصول على دعم *URA* بغض النظر عن موقعهم في أي من حرم الجامعة الثلاثة.
- ترسيخ مبدأ التعاون والمشاركة بين جميع أعضاء شبكة *URA* أمر ضروري وحاسم في عمل الإدارة في سبيل التغلب على الحواجز بين الإدارات التي قد تميل إلى إعاقة التقدم في بعض مجالات العمل.
- جاءت مبادرة *KURA* لإثبات أهمية التعاون مع الإدارات العليا، في سبيل زيادة الفهم المتبادل، وتوفير خدمة أفضل للمستخدمين النهائيين (الباحثين) وتعزيز بيئة البحث بجامعة كيوتو.
- أهمية المشاركة المجتمعية في تعزيز دور البحث العلمي ونشر ثقافته في بين أفراد المجتمع، والذي يعزز أدوار مؤسسات التعليم الجامعي في تأمين تمويل تنافسي.
- التركيز على المستفيد من خدمة المؤسسة الجامعية جعل إداراتها تهتم بتقديم خدماتها في أفضل صورة.

- حرص إدارة الجامعة عند إطلاق مبادرة *KURA* على الارتقاء بأداء العاملين بها جعل إدارتها تهتم بتطبيق الأساليب الإدارية الحديثة على مختلف مجالات العمل ضمن إطار المجتمع الأكاديمي.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- الأمين، بشير؛ هنري، العويط؛ بشور، منير؛ الأمين، عدنان. (٢٠١٠م). نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤولية المجتمعية. أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي المنعقد في القاهرة في الفترة 31 مايو- 2يونيو ٢٠٠٩. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. بيروت.
- إبراهيم، يحيى؛ الطحلاوي، محمد؛ حسن، نبيلة. (٢٠٠١م). الإدارة العصرية وجامعة المستقبل .*التربية المعاصرة* -مصر، س ١٨، ع ٥٧، ١٧٥-197 .
- بصفر، حسان؛ عامر، طارق؛ عامر، ربيع. (٢٠١١م). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- جاد الرب، سيد. (٢٠١٠م). *إدارة الجامعات والمؤسسات التعليم العالي استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جامع، محمد نبيل. (٢٠١٣م). *تطوير التعليم العالي: منظومة التعليم العالي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الجبر، زينب علي (٢٠٠٢م).*الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم*.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- حسان، تقية محمد. (٢٠١١م). من أسرار نجاح التجربة اليابانية .*مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الانسانية* - الجزائر، ع ٥، ١٤٠– 152.
- الخطيب، أحمد؛ معايعه، عادل. (٢٠٠٦م). *الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة*. ط١. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- الخطيب، أحمد. (٢٠٠٦م). *تجديدات تربوية وإدارية*. الأردن: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر.
- الخطيب، محمد. (٢٠١٢م). *التعليم في اليابان والصين*: ملامح ودروس. تم استرجاعه بتاريخ 2018/10/10 على الرابط:
- http://repository.taibahu.edu.sa/bitstream/handle/123456789/17279/بحث%٢٠التعليم%٢٠في%٢٠اليابان%٢٠والصين%٢٠المعدل%٢٠.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- الرحيلي، سمية سليمان(٢٠٠٩م). *الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة فاعلية التطبيق والمعوقات من وجهة نظر القائمات بالعمل الإداري بالجامعة*. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة أم القرى (مكة المكرمة).
- الزبون، محمد؛ الصريصري، محمد. (٢٠١٥م). *برنامج تدريبي إداري مقترح لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية* .دراسات -الجزائر، ع٣٤، ٥٧– 82.
- الزبيدي، صباح حسن. (٢٠٠٥م). *عرض بعض تجارب إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عالميا وعربيا مع التركيز على تجربة العراق* .المؤتمر التربوى الخامس - جودة التعليم الجامعى - البحرين، مج ١، البحرين: كلية التربية. جامعة البحرين، ٤٠٢ - ٤٤٢.
- سلامة، عادل عبدالفتاح. (٢٠١١م). واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنعقد في الفترة مابين 7-8 في أبوظبي. المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الإمارات/ جامعة زايد.

- شبير، محمد توفيق. (٢٠١٥م). *واقع تطبيق اسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة).
- العامري، محمد. (١٤٣٤هـ). *متطلبات تدويل التعليم العالي كمدخل لتحقيق الريادة العالمية في الجامعات السعودية "تصورمقترح"*. رسالة دكتوراه، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية/ جامعة أم القرى.
- عبادة، سماح. (٢٠١٤م). *جامعة كيوتو اليابانية داعمة للحرية الأكاديمية ونموذج للانفتاح*. صحيفة العرب الإلكترونية. تم استرجاعه بتاريخ 2018/10/10 على الرابط:
- https://alarab.co.uk/جامعة-كيوتو-اليابانية-داعمة-للحرية-الأكاديمية-ونموذج-للانفتاح
- العبادي، هاشم؛ يوسف الطائي. (٢٠١١م). *التعليم الجامعي من منظور إداري: قرءات وبحوث*. الأردن: اليازوري.
- العبادي، هاشم. (٢٠٠٧م). دور استراتيجيات الادارة المرئية في نجاح عمل الادارة الجامعية لتحقيق الاداء المتميز: دراسة تطبيقية في جامعة الكوفة .*مجلة دراسات إدارية* - العراق، مج ١، ع ٣ ، ٨٤–١١٧.
- عبدالفتاح، منال رشاد. (٢٠٠٨م). متطلبات تطبيق أسلوب الإدارة المرئية على المنظومة الجامعية لتحقيق جودة إدارتها: دراسة ميدانية على جامعة قناة السويس .*مجلة كلية التربية* - جامعة طنطا - مصر، ع ٣٩، ١٩٢- ٢٨٢ .
- عبداللطيف، خوشي عثمان. (٢٠١٦م). واقع البحث العلمي في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة في توطين التكنولوجيا الصين وماليزيا واليابان أنموذج. *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية* – جامعة بابل، ع ٣٠ ، ١٩٩–٢٢٦ .
- عبدالعاطي، حسن. (٢٠٠٩م). التجربة اليابانية.. نموذج الترقي بعد التردي. *مجلة المعرفة*. تم استرجاعه بتاريخ 2018/10/10 على الرابط:
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=360&Model=&SubModel=157&ID=400&ShowAll=On
- العيسى، أحمد. (٢٠١١م). *التعليم العالي في السعودية: رحلة البحث عن هوية*. بيروت: دار الساقي.
- قادة، يزيد. (٢٠١٥). *نموذج مقترح لتحقيق الجودة التعليمية بالمدارس الجزائرية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة أبي بكر بلقايد. الجزائر.
- قلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤م). *معجم مصطلحات التربية*، الإسكندرية: دار الوفاء.
- اللحام، نور. (٢٠١٦). *أفضل الجامعات في اليابان*. موقع مجلة عرب جيك. تم استرجاعه بتاريخ 2018/10/10 على الرابط:
- https://www.arageek.com/edu/2016/07/11/top-universities-japan.html
- مجلس السفراء العرب في اليابان. (٢٠١٦م). *دليل الطالب العربي للدراسة في اليابان*. طوكيو: مطابع شمس. تم استرجاعه بتاريخ 2018/10/10 على الرابط:
- https://saudiculture.jp/wp-content/uploads/2016/05/ASG-Web-data-Low-resolution.pdf
- مكاوي، عاطف عبدالله. (٢٠١٢م). *العلوم الإدارية*. مكتبة نون: نسخة الكترونية.
- هشام، علي مهران. (٢٠١٦م). *العوامل الرئيسية للمنظومة التعليمية المتوازنة: النموذج الياباني – حالة تطبيقية*. المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة - مركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس - مصر، القاهرة: جامعة عين

شمس. مركز تعليم الكبار والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والهيئة العامة لتعليم الكبار، ٨٧٩ – ٨٩٣.
- هوانة، وليد؛ تقي، علي.(٢٠٠١م). *مدخل الإدارة التربوية الوظائف والمهارات*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

• **المراجع الأجنبية**:

- Fumio, Isoda. (2015). *Major Makeover for the University Entrance System*, Retrieved on Oct 06, 2014, at:https://www.nippon.com/en/currents/d00166/
- Masako, Egawa. (2014). *University of Tokyo Strives to Raise its Global Profile, International Competitiveness of Universities in a Global Age*, Retrieved on Oct 06, 2018, at:
- https://www.nippon.com/en/in-depth/a02802/
- Rock, M.L. (2000). *Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Framework.* Education and Treatment of Children, 23 (3),248-264.
- Ruxandra, B., & Gabriela, P. (2017). Successful strategies to be learnt from world-class universities. In *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, Retrieved on Oct 06, 2018, at:
- https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/picbe.2017.11.issue-1/picbe-2017-0037/picbe-2017-0037.pdf
- RU11 (2010). Retrieved on Oct 06, 2018, from:
- http://www.ru11.jp/eng/wp-content/uploads/2011/09/proposal_20100319.pdf
- Sugihara T, Sonobe T, Mutoh S. (2014). Development of a system of strategic research administration at Kyoto University. *Journal of Research Administration*, 45-113.
- Yoshimitsu, Matsuura. (2017). *Restructuring at National Universities: Implications for the Future of Higher Learning*, Retrieved on Oct 06, 2018, at:
- https://www.nippon.com/en/currents/d00297/

• **المواقع الالكترونية**:

- إدارة بحوث جامعة كيوتو- على الرابط التالي:- https://www.kura.kyoto-u.ac.jp/en/about/logo.php
- تصنيف شنغهاي لأفضل الجامعات العالمية للعام ٢٠١٨م – على الرابط التالي:
http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html -
- تقرير اليونسكو ٢٠١٠م – على الرابط التالي:http://www.ineer.org/Special/JSPSReport97.htm
- موقع جامعة كيوتو/ مكتب إدارة البحوث – على الرابط التالي:

https://www.kyoto-u.ac.jp/en/research/fields/centers/kura.html -

- موقع وزارة التعليم اليابانية - على الرابط التالي: http://www.mext.go.jp/en/about/pablication/index.htm

- موقع الملحقية الثقافية السعودية في اليابان - على الرابط التالي: https://saudiculture.jp/?lang=ar

- موقع سفارة المملكة في اليابان-على الرابط التالي: http://www.saudiembassy.or.jp/Ar/Education/education.htm

- موقع ترتيب الجامعات اليابانية للعام ٢٠١٨م - على الرابط التالي: http://www.4icu.org/jp

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد (COVID-19) أنموذجاً)

إعداد :

د. عبد العزيز بن شوق السلمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية

د. إسماعيل خالد علي المكاوي

مدرس أصول التربية كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد (COVID-19) أنموذجاً)

د. عبدالعزيز بن شوق السلمي
أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبدالعزيز بالمملكة العربية السعودية
د. إسماعيل خالد علي المكاوي
مدرس أصول التربية كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل انتشار الجوائح الإنسانية(فيروس كورونا المستجد أنموذجاً)، وذلك من خلال التعرف على مميزات ومتطلبات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وكذا التعرف على خصائصهم وطرق التواصل معهم. واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة طبقت على عينة (٣٩١) من معلمي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة في مصر والسعودية، وتوصل البحث إلى مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح؛ منها ما يتعلق بمعلمي الإعاقة السمعية، ومنها ما يتعلق بمدارس الدمج والتربية الخاصة، كما توصل البحث إلى مجموعة من الحلول لمواجهة تلك التحديات من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية في مصر والسعودية.إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات بلد العمل (مصر - السعودية) ونوع المدرسة (تربية خاصة - دمج)، ومكان الإقامة (ريف - حضر)، لصالح المعلمين من السعودية ولصالح مدارس التربية الخاصة، ولصالح المعلمين من الريف.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد - الإعاقة السمعية - فيروس كورونا المستجد.

The Challenges of Distance Education for Students with Hearing Impairment and Ways to Address them During the Outbreak of Pandemics (COVID-19 Model)

Abdulaziz Shooge Alsolmi & Dr. Ismael Kahllid Ali ekawyAlm

Abstract:

The current research aimed to recognizing the challenges of distance education for students with hearing impairment and ways to address them during the outbreak of pandemics (COVID-19 Model) through determining the advantages and requirements of distance learning for students with hearing impairment. Furthermore, this paper shed light of the characteristic of students with hearing impairment as well as ways of communication with them. The current research used the descriptive analytical method with a survey tool which distributed to the teachers of students with hearing impairment in integration and special education schools. Findings revealed a set of challenges while implementing distance learning for students with hearing impairment during pandemics. Some of these challenges related to both special education teachers, and integration and special education schools. The research came up with some solutions to face Corona Virus's challenges from hearing impairment teachers' point of view in Egypt and Saudi Arabia. Findings, also, revealed statically significant differences backed to variables; country of work (Egypt- Saudi-Arabia), type of school (special

education- Inclusion) and place of residence (rural- Urban) in favor of Egypt teachers, Inclusion Schools and rural.

Key words: Distance Education, Hearing impairment, Corona Virus (COVID-19).

- **مقدمة**:

أصبح العالم اليوم يتعامل مع صناعات معرفية تمثل البيانات موادها الأولية، والأفكار منتجاتها والعقل البشري أداتها، وحيث إن البشرية بذلك دخلت في عصر جديد يركز على دمج الاختراعات في الاقتصاد، والإبداع في التكنولوجيا، الأمر الذي أدى إلى بزوغ مفاهيم جديدة مثل الاقتصاد المعرفي والتجارة الإلكترونية، وحيث إن الطلاب يمثلون الأدوات الحقيقية للتنمية في المستقبل، فقد صار في ضوء كل ذلك لزاما على الدولة بكل مؤسساتها القيام بدور فاعل في غرس مبادئ الثقافة المعلوماتية تعليميًا وتطبيقيًا لدى هؤلاء الطلاب، من خلال دمجها مع برامج إعداد المعلم وتدريبه، وتدريب المتعلم وتجهيزه، وكذا المقررات الدراسية، وبرامج الإدارة التربوية، وهو ما يطلق عليه التحول إلى التعليم الرقمي.

وجائحة كورونا (كوفيد -١٩) الحالية التي يمر بها العالم قد هددت التعليم بشكل لم يسبق له مثيل في التاريخ المعاصر للبشرية، ولا شك أنها أوجدت تحديات جسام أمام مؤسسات التعليم يتمثل أولها في كيفية التصدي للأزمة والحد من آثارها السلبية، حيث إنها أوجدت أزمة في تنفيذ الخطط الدراسية، وبرامج التدريب، وطرق الامتحانات والتقويم. وتشير إحصائيات اليونسكو الصادرة في نهاية أبريل ٢٠٢٠ إلى تأثر ١٩١ دولة بفوضى غير مسبوقة في مجال التعليم بسبب هذه الجائحة، ترتب عليها انقطاع ما لا يقل عن ١,٥ مليار طالب ، و ٦٣ مليون معلم عن أماكن الدراسة، وأن ما يعادل نصف هؤلاء الطلاب لا يمتلكون رفاهية التعلم عن بعد لأنهم لا يمتلكون جهاز حاسب آلي، ولا إمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت ويتمثل التحدي الأكبر في أن هذه الجائحة جاءت في وقت تعاني فيه غالبية المدارس من أزمة تعليمية نظرًا لارتفاع كثافة الفصول، واختفاء الأنشطة من معظم المدارس، وإذا لم نسارع بالتصرف فقد تتعقد الأمور وتصبح النتائج أسوأ من التوقع(الهلالي الشربيني، مقال منشور بجريدة البوابة، بتاريخ: الاثنين، ٢٢ يونيو، ٢٠٢٠).

وحيث إن التعليم الرقمي أصبح اليوم - في ظل جائحة كورونا التي يمر بها العالم - يمثل مطلبًا مهمًا لحقبة من الزمن صار العالم يطلق عليها "حقبة العصر الرقمي" فقد وجدت مؤسسات التعليم نفسها أمام العديد من التحديات، منها: ضعف البنية التحتية للاتصالات في مؤسسات التعليم، والحاجة إلى وجود شبكة إنترنت بسرعة مقبولة، وضرورة تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في التعليم، وتغيير أدوار المعلم بحيث يصبح ميسرًا للمعلومات، ومطورًا للمقررات، وموظفا للتكنولوجيا، ولديه القدرة على العمل في فريق. ولما كان التعليم ولا يزال وسيظل من أكثر المهمات خطرًا، وأعمقها اتصالا بآمال المواطنين وطموحاتهم، وأوثقها ارتباطا بمصالح الناس، ومقاييس تقدمهم، فقد تفاقمت

المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية في تكوين النشء وإعداده للمستقبل في ظل المستحدثات التكنولوجية والظروف الحالية(الهلالي الشربيني، مقال منشور بجريدة البوابة، بتاريخ: الثلاثاء، ١٦ يونيو، ٢٠٢٠).

وهناك إجماع بأن العالم سيتغير بعد جائحة "كوفيد -١٩" التي جاءت بمثابة اختبار لمدى قدرة الحكومات وجاهزيتها ومرونتها للاستجابة لمثل هذه الأزمات. والتعليم أحد أهم القطاعات الذي شهد تغيرًا كبيرًا خلال هذه الجائحة التي سرعت في الانتقال لنمط التعليم عن بعد أو ما يعرف بالتعليم الافتراضي (Online Learning) كاستجابة ضرورية لاستمرار العملية التعليمية خلال هذه الأزمة. ولن يقتصر التغيير على التعليم عن بعد، ولكن سيطال نموذج وشكل العملية التدريسية مستقبلا. وتشير الإحصاءات إلى ما يقرب من ٢,٥ مليون طالب في أمريكا عام ٢٠١٩ يتعلمون عن بعد (Homeschooling) (ما يعادل ٣ -٤٪ من مجموع طلبة المدارس) وهذا العدد في ازياد سنوي من ٢ -٨٪، وذلك بحسب معهد الأبحاث الوطني للتعلم من المنزل. وتشير الأبحاث إلى أن التعليم الافتراضي أكثر فاعلية في الاحتفاظ بالمعلومات مقارنة بالتعليم الصفي، حيث إن نسبة الاحتفاظ بالمعلومات تصل ما بين ٢٥ -٦٠٪ في المتوسط خلال التعليم الافتراضي مقارنة بـ ٨ -١٠٪ في التعليم الصفي. وهذه المؤشرات تفرض على الحكومات تسريع التحول إلى نمط التعليم عن بعد (الظاهري، شبكة هيكل ميديا المعرفية: مقال منشور بتاريخ ٢٠٢٠/٦/١٤).

ويعتبر التعليم عن بعد من أكثر الطرق التعليمية حداثة، إذ يقدم البرنامج التعليمي لأفراد تفصلهم مسافات طويلة تمنعهم من الحضور إلى موقع المدرسة بسبب ضيق الوقت أو بعد المسافة أو الإعاقة(عميرة وآخرون، ٢٠١٩: ٢٨٦).ويجعل المتعلم قادرًا على التعلم بفاعلية كبيرة بما يناسب قدراته واستعداداته، وهذا يعد في حد ذاته هدفا تربويًا يسعى أي نظام تربوي إلى تحقيقه(خلاف، ٢٠١٥: ٢٤٠).

وقد نصت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة (٩) على تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من العيش في استقلالية والمشاركة بشكل كامل في جميع جوانب الحياة، واتخاذ التدابير المناسبة التي تكفل إمكانية وصول الأشخاص ذوي الإعاقة على قدم المساواة مع غيرهم إلى البيئة المادية المحيطة ووسائل النقل والمعلومات والاتصالات، بما في ذلك تكنولوجيات ونظم المعلومات والاتصال، والمرافق والخدمات الأخرى المتاحة لعامة الجمهور أو المقدمة إليه، في المناطق الحضرية والريفية على السواء وتحديد العقبات والمعوقات أمام إمكانية الوصول وإزالتها، وتشجيع أشكال المساعدة والدعم للأشخاص ذوي الإعاقة لضمان حصولهم على المعلومات(الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة).

والتحدي الماثل أمام المربين وأولياء الأمور في أن يستوعبوا بوضوح طبيعة الإعاقة التي تشكل حجر عثرة أمام تعلم الطفل أو الصبي، وأن يستخدموا

التكنولوجيا المساعدة لهم كما يفعل الطفل غير المعاق(السلطاني، والزهراني، ٢٠١٦: ٢٨٧).

ويذكر(Hollier, 2007) أن إحدى المميزات الخاصة بتقنيات الحاسوب والإنترنت المعدة لاستخدام المعاقين هي أنه حالما يكون الشخص متصلاً بشبكة الإنترنت، ويستطيع استخدام التقنية المساعدة المناسبة لقدراته واهتماماته، فإن وجود الإعاقة لديه لم يعد موضوعًا ذا قيمة، وذلك بفضل كونه مستخدمًا لها كأحد الناس العاديين أثناء التفاعل الإلكتروني.

ورغم أهمية جميع الحواس للإنسان كي تساعده على التفاعل مع بيئته، إلا أن لحاسة السمع أهمية قصوى من بين تلك الحواس، حيث يتواصل من خلالها الطفل منذ مولده، ويكتسب المعلومات اللازمة لممارسة اللغة تدريجيا، مما يساعده على التواصل وممارسة الكلام. والطفل الذي يفقد هذه الحاسة يعيش في شبه عزلة عن المجتمع. ولتفعيل التعليم للمعاقين سمعيًا يجب الاستفادة من برامج التعليم عن بعد وتفعيل تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لما تتميز به من مرونة، وتقديم حلول لكثير من المشكلات التربوية التي يعاني منها المعاقون سمعيًا(Gremp, M. 2011, 173).

ولا تعني الإعاقة السمعية مجرد فقد الطفل لحاسة السمع أو القدرة على السمع فحسب، وإنما تعني ما هو أخطر من ذلك، حيث يفقد ما يرتبط بهذه الحاسة من وظائف ومهارات لعل من أهمها التفاعل والتواصل مع الآخرين الذين يساعدونه على تعلم اللغة التي تعد من أكثر المهارات أهمية كي يحيا الطفل حياة طبيعية، فهي تلعب دورا مهما وأساسيا في تحقيق النمو المناسب للطفل في مختلف الجوانب العقلية المعرفية أو الاجتماعية، والانفعالية والدافعية، بل الجسدية أيضا من خلال التعبير الملائم عن حاجاته ورغباته ومشاعره وإحساساته ...الخ، وكلها أمور أساسية لذلك النمو، وبصورة عامة تشير الدراسات إلى أن الإعاقة السمعية الشديدة يمكن أن تؤدي إلى إعاقة جميع جوانب النمو السوي للطفل (Luetke-Stahlman, B., &Luckner, J. L., 1991).فالإعاقة السمعية خطيرة في تأثيراتها على الطفل ما لم يقدم له التدريب والتأهيل المناسبان (إبراهيم، ٢٠٠٣: ٤٥).

لذا يواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية صعوبة بالغة وتحديات هائلة في عمليتي التعليم والتعلم بعد توقف الحياة الدراسية بسبب انتشار جائحة كورونا المستجد، حيث فرضت تلك الجائحة مجموعة من القيود على غالبية دول العالم، من عمليات الحجر المنزلي، وإغلاق المدارس والمساجد، إلى قيود السفر وحظر التجمعات العامة، الأمر الذي دفع كل المؤسسات والهياكل الإدارية للدولة إلى وضع إجراءات احترازية حفاظا على سلامة المواطن من مختلف الجوانب، ومن بين هذه المؤسسات المدارس حيث تبنت إجراء وقائي يتمثل في التعليم عن بعد، وذلك بتعويض الدروس الحضورية بدروس عن بعد تسمح للتلاميذ والطلاب بالمكوث في

منازلهم ومتابعة دراستهم عن بعد بهدف حماية الطلاب والعاملين بهذه المؤسسات، تجنبًا لتفشي (فيروس كورونا) بعد أن صنفته منظمة الصحة العالمية "جائحة عالمية"(لكزولي،٢٠٢٠: ٦٠، ٦١). فاتجهت المدارس إلى التعليم عن بعد بهدف استمرارية التعليم وتنويع البدائل الممكنة من أجل مواصلة التحصيل الدراسي وتشجيع التلاميذ والطلبة على متابعة دراستهم عن بعد.

وبذلك أصبح التعليم الإلكتروني عن بعد ضرورة حتمية لتعليم الطلاب المعاقين سمعيًا من خلالها، بعد توافر التقنية والاتصالية لاستخدامها في مجتمعات الصم ومدارسهم بعد دخول الإنترنت إليها، وتوافر الترجمة الفورية عبر الويب، وتوافر موارد لغة الإشارة في شكل فيديوهات ترجمة أو إشارات بالصور المتحركة أو عن طريق الترجمة الآلية من النصوص المكتوبة إلى لغة الإشارة مباشرة عبر الشبكة، بجانب القواميس الإلكترونية بلغة الإشارة، كما تتوافر ثقافة المعلوماتية لدى الطلاب المعاقين سمعيًا بتعاملهم مع مدارسهم عبر مواقعها المتاحة على الويب، وأصبح للطلاب الصم مصادر معلومات ومواقع ويب شاملة خاصة بهم على الشبكة، وأصبح وصولهم إلى المعرفة الإلكترونية يتوسع أكثر وأكثر يومًا بعد يوم عبر استخدام أدوات الإنترنت(المضيان، وحامد، ٢٠١١: ١٣، ١٤).

- **مشكلة البحث**:

يمثل فيروس كورونا "كوفيد -١٩" أكبر أزمة مزعزعة يواجهها قطاع التعليم في العصر الحديث، إذ تأثر ما يزيد عن ١,٥ مليار طالب بإغلاق المنشآت التعليمية، وهو ما يساوي ٩١,٣٪ من جميع الطلاب المسجلين في مؤسسات التعليم ، وهذه هي أوسع حالة إغلاق للمدارس والجامعات يشهدها العالم في تاريخه المعاصر، وعلى الرغم من أن التعليم عن بعد بدأ منذ وقت طويل ، فقد أصبح اليوم بمثابة الأوكسجين اللازم لاستمرار التعليم في العالم، فقد وجد المعلمون أنفسهم بين ليلية وضحاها مضطرين لتحويل موادهم الدراسية إلى محتوى رقمي، وإتاحته على المنصات الإلكترونية وتدريسه لطلابهم عن بعد، بدءًا من المراحل الابتدائية ووصولاً إلى التعليم العالي ومراكز التدريب المهني(رضا خان: مقال منشور بتاريخ ٢٠٢٠/٦/١٤).

إن استمرار هذه الجائحة قد يترتب عليه تأخر في بدء العام الدراسي أو تأجيله، أو حتى توقفه، ومن ثم اضطراب وفوضى في حياة الأسر، والتلاميذ، والمعلمين، الأمر الذي ينعكس سلبًا على استقرار المجتمع، كما أن استمراها أيضًا قد يضع قضية تكافؤ الفرص التعليمية على المحك، لأن الطلاب أبناء الفقراء لا تتوافر لهم أماكن للدراسة في منازلهم، ولا إمكانيات للاتصال بشبكة الإنترنت، ولا أي مساندة من أسرهم، نظرًا لكون معظم آبائهم من الأميين الذين لا يستطيعون القراءة ولا الكتابة. وعلى الرغم مما سببته الجائحة من تداعيات في كل مناحي الحياة، إلا أنها أوجدت فرصًا للعصف الذهني، والتفكير الإبداعي، والتغيير الاستراتيجي في عقول القيادات والمعلمين والطلاب والآباء، ويجب استثمار هذا

الوضع نحو تبني مزيد من معطيات التكنولوجيا في تنفيذ التعليم عن بعد(الهلالي الشربيني، مقال منشور بجريدة البوابة، بتاريخ: الإثنين، ٢٢ يونيو، ٢٠٢٠).

ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية يعاني (٤٦٦) مليون شخصٍ على الصعيد الدولي من فقدان السمع المسبب للعجز، ومنهم ٣٤ مليون طفلا، ويمكن أن يستفيد ذوي الإعاقة السمعية من معينات السمع وزرع القوقعة وغيرها من الأجهزة المساعدة، والشروح النصية، ولغة الإشارة وغيرها من أشكال الدعم التربوي والاجتماعي(منظمة الصحة العالمية، ٢١ أبريل، ٢٠٢٠).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التعليم الإلكتروني من بعد لذوي الإعاقة السمعية مثل دراسة (العجمي، والحارثي،٢٠١٧) (عبد الماجد، وجماع، ٢٠١٨) (المالكي، وشعبان، ٢٠٢٠)(طلبة، وإبراهيم، ٢٠١٩) (قنصوة، ٢٠١٩).

ومما لا شك فيه أن طلاب المدارس يعيشون ظرفًا استثنائيًا مصاحبًا لجائحة فيروس كورونا المستجد، كتعليق الدراسة، والاكتفاء بالدراسة عبر الإنترنت، وهذا أمر لم يتدرب عليه كثير من الطلاب فضلاً عن العزل المنزلي وحظر التجوال(الفقي، وأبو الفتوح، ٢٠٢٠: ١٠٥٤).

وإذا كانت بيئة التعليم الإلكتروني مهمة بالنسبة للعاديين فهي ذات أهمية قصوى للمعاقين سمعيًا نظرًا لما تختص به هذه الفئة من فقدان القدرة على السمع؛ مما يؤكد ضرورة توظيف بقية الحواس الأخرى لديهم بطريقة لا يترتب عليها نقص في تعلمهم لفقدان هذه الحاسة الهامة، والتعلم الإلكتروني عن بعد يشتمل على جميع وسائل الاتصال المتزامن وغير المتزامن، وأيضًا جميع الوسائل البصرية اللفظية وغير اللفظية، بجانب عروض لغة الإشارة في مقرر تعليمي إلكتروني متكامل، بما يحقق حاجات المعاقين سمعيًا في التعلم والتواصل والتفاعل مع الآخرين عبر الويب"(المضيان، وحامد، ٢٠١١: ١٣).

هذا وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التعليم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية، وضرورة تنمية المهارات التكنولوجية لديهم مثل دراسة (بنداري، ٢٠٠٩)، (الحجار، ٢٠١٢)،(عبد العزيز، ٢٠١٠) (سلامة، ٢٠١٠)، (Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). وأوصت دراسة(إبراهيم، ٢٠٠٨) بتحليل المشكلات التي تواجه فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني. في حين أكدت دراسة(علي، والدسوقي، وعطا، ٢٠١٤) على ضعف مهارات استخدام تكنولوجيا الاتصال والإنترنت لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. ويؤكد (الهوسي، ٢٠٠٦، ١٩٣) أن من التحديات التي تواجه تطوير التعليم؛ توظيف التقنيات التكنولوجية لتعليم المعاقين، لمساعدتهم في التغلب على العقبات الناجمة عن الإعاقة والتفاعل مع الآخرين، مما يعمل على اندماجهم في المدرسة والمجتمع. وأكدت دراسة (العفاسي، ٢٠٢٠) على عدم وجود مناهج في بعض المراحل الدراسية بلغة الإشارة. مما يعد عائقا في إنتاج مناهج مناسبة لقدراتهم ليتم تطبيقها عن بعد.لذا تتمثل

مشكلة البحث الحاليفي الحاجة الملحة إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل انتشار الجوائح الإنسانية (فيروس كورونا المستجد أنموذجًا) وصولا إلى سبل مواجهة تلك التحديات. لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية؟ وما سبل مواجهة تلك التحديات؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم؟
- ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمدرسة؟
- ما سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية من وجهة نظر معلميهم؟
- إلى أي مدى تختلف وجهات نظر معلمي الدمج والتربية الخاصة حول سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب المعاقين سمعيًا في ظل الجوائح الإنسانية تبعًا لمتغيرات: بلد العمل (مصر - السعودية)، نوع المدرسة (دمج - تربية خاصة)، مكان الإقامة(ريف - حضر)؟

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية، وتقديم حلول مقترحة لمواجهتها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والدمج.

- **أهمية البحث**:

تتحدد أهمية هذا البحث في جانبين أساسيين أحدهما نظري والآخر تطبيقي كما يلي:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

تتحدد الأهمية النظرية للبحث الحالي من خلال قلة الدراسات التي تناولت تحديات التعليم عن بعد للطلابذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية(فيروس كورونا المستجد أنموذجًا) وسبل مواجهة تلك التحديات من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية، مما يساعد في تقديم الخدمات التعليمية عن بعد لهذه الفئة التي تعاني من الإعاقة، خاصة في ظل انتشار الأوبئة المجتمعية التي يتم معها إغلاق المدارس وبقاء الطلاب في منازلهم.

- **ثانيًا: الأهمية التطبيقية**:

تتضح أهمية البحث الحالي تطبيقيًا من أهمية الموضوع وهو تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية، والتوصل إلى حلول لمواجهتها بالإضافة إلى ما يلي:

- إمكانية استفادة المعاقين سمعيا من خدمات التعليم عن بعد والتفاعل مع الآخرين، تماشيًا مع دعوة التربويين والعاملين في المجال التعليمي إلى استخدام

الإنترنت وتوظيفها في تعليم هذه الشريحة المهمة من الطلاب ، والفوائد التعليمية العديدة نتيجة استخدام هؤلاء الطلاب للتعليم من بعد.

- يوضح البحث للقياديين ومتخذي القرار ضرورة دعم المعاقين سمعيًا ومساعدتهم على مواجهة تحديات التعليم عن بعد ، وخاصة في ظل الجوائح الإنسانية.

- **منهج البحث وأداته**:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث ولرصد تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية وسبل مواجهة تلك التحديات من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية. كما يستخدم البحث أداة الاستبانة للوقوف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية.

- **محددات البحث**:

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي مدارس التربية الخاصة والدمج في مصر والسعودية.
- الحدود البشرية: تشتمل على (٣٩١)من معلمي التربية الخاصة والدمج في السعودية ومصر.
- الحدود الزمنية: طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

- **مصطلحات البحث**:

- **الإعاقة السمعية**:

يقصد بالإعاقة السمعية في هذا البحث: خللبالجهاز السمعي تتراوح شدته بين القصور السمعي البسيط (٢٥ -٥٥ ديسيبل). والمتوسط (٥٥ -٧٠ ديسيبل) والشديد (٧٠ -٩٠ ديسيبل)، والصمم (٩٠ ديسيبل فما فوق). من طلاب مدارس التربية الخاصة والدمج، الأمر الذي يعطل لديهم حاسة السمع جزئيا أو كليًا.

- **الطلاب ذوي الإعاقة السمعية**:

يقصد بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية في هذا البحث: طلاب مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج الذين لديهم نقص في القدرات السمعية أو فقدا تاما لها.

- **التعليم عن بعد** :

يعرف التعليم عن بعد بأنه: طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة، من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية ، وكذلك بوابات الإنترنت من بعد، وهو أسلوب تعليم يستخدم التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الموسى، ٢٠٠٢: ٦). ويقصد بالتعليم عن بعد في هذا البحث: طريقة للتعليم المعتمد على التقنية الحديثة (مثل الحاسب الآلي والإنترنت والمواقع التعليمية) وتتزايد أهميته في ظل انتشار الجوائح الإنسانية وفرض العزل المنزلي، بما يمكن

الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدارس التربية الخاصة والدمج من التعلم دون الحاجة إلى التواجد بالمدرسة بصفة دائمة.

- **التحديات**:

تعرف التحديات بأنها: تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية(زكريا داوود، مقال منشور بتاريخ ٢٠٠٣/٩/٢). والتحدي: أزمة تنجم عن شيء جديد، ويأخذ صفة المعاصرة لحين ظهور غيره، ويولد الحاجة لدى المجتمع الذي يندفع بها نحو التغلب عليه، ويتطلب تغييرا شاملا في شتى مناحي الحياة(كتش، ١٤٢٢هـ، ٤٠)، وهو ذلك الوضع الذي يمثل وجوده تهديدا أو إضعافا أو تشويها كليا أو جزئيا، دائما كان أو مؤقتا، لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار(فتحي، ٢٠٠٥: ٧ - ١٥).

ويقصد بتحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في هذا البحث: مشكلات وصعوبات تعليمية إلكترونية برزت على الساحة المجتمعية خلال فترات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، وذلك بعد تفشي فيروس كورونا المستجد في شهر ديسمبر ٢٠١٩، وتحوله إلى جائحة تهدد العالم بأسره، مما اضطر غالبية المنظمات التعليمية إلى الإغلاقواللجوء إلى التعليم الإلكتروني من بعد، الأمر الذي يتطلب تحديد تلك التحديات والبحث عن سبل لمواجهتها.

- **فيروس كورونا المستجد** Covid-19:

هو مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٩، وقد تحول كوفيد -١٩ الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم، وتتمثل أهم أعراضه في الحمى والسعال الجاف والتعب، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع ، أو احتقان الأنف، أو ألم الحلق أو الإسهال، ويمكن لأي شخص أن يصاب بالعدوى المصحوبة بأعراض شديدة، وحتى الأشخاص المصابين بأعراض كوفيد -١٩ الخفيفة جدا يمكن أن ينقلوا الفيروس إلى غيرهم ، ويجب على جميع الأشخاص المصابين بالحمى والسعال وصعوبة التنفس الحصول على العناية الطبية أيا كانت أعمارهم(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠/٥/٢٥).وينتقل كوفيد ١٩ أو وباء فيروس كورونا ١٩ بسرعة كبيرة بين البشر ويسبب وفيات أكثر من ٢٪(قريري، ٢٠٢٠: ٤٨).

- **بحوث ودراسات سابقة**:

هدفت دراسة (Drigas,A. S.,2004) إلى تعرف الشروط الواجب توافرها في بيئة التعلم الإلكترونية الخاصة بالصم، ومعايير تصميم تلك البيئة في مجال التجارة الإلكترونية والتقنيات الحديثة وخلصت الدراسة إلى وضع مجموعة من معايير التصميم الجيد لبيئة التعلم الإلكتروني للصم، مع بيان المشكلات والقيود التي قد تعتري عملية التصميم، والمساعدة المناسبة لمستواه الحقيقي، وأوضحت الدراسة

فاعلية هذا النظام بشكل ساعد ٨٤٪ من عينة الدراسة على اكتساب مبادئ اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

كما هدفت دراسة (بنداري، ٢٠٠٩) إلى اختبار فعالية برنامج باستخدام أنظمة التعليم المرئية الإلكترونية لتنمية بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، كما استخدمت قائمة مهارات التواصل للتلاميذ المعاقين سمعيًا واختبار تحصيلي، واشتملت العينة على ٢٣ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة الأمل للصم. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح، وأكدت على أهمية استخدام أنظمة التعليم المرئي الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا.

وأجرى (المضيان، وحامد، ٢٠١١) دراسة استهدفت بناء معايير حديثة ودقيقة وشاملة لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعيًا وإنتاجها، بما يؤدي إلى رفع كفاءتها وفاعليتها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، كما تم عرض هذه المعايير على عينة من الأساتذة والخبراء عن طريق استبانة، وتوصلت إلى مجموعة معايير تشمل: أهداف بيئة التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعيًا، والأهداف التعليمية، وخصائص المعاقين سمعيًا، والمحتوى وصياغته وعرضه، ومهام التعلم وأنشطته التفاعلية والتغذية الراجعة، والتقويم والمتابعة، والتفاعلية.

بينما هدفت دراسة(عقيلي، ٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية تطوير مقرر تعليم العلوم للمعاقين سمعيًا باستخدام التعليم الخليط في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض المهارات التدريسية والتفكير البصري لدى طلاب مسار الإعاقة السمعية، واستخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وشملت العينة طلاب مسار الإعاقة السمعية بقسم التربية الخاصةبكلية التربية جامعة الطائف، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي وبطاقة ملاحظة بعض المهارات التدريسية واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (السلطاني، والزهراني، ٢٠١٦) إلى تحديد احتياجات العاملين في مراكز التأهيل لتوعية المعاقين وتدريبهم على مختلف أنواع الأجهزة المساعدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على ١٠٠ موظف من العاملين في مراكز التأهيل، وتبين من خلال نتائج الدراسة أن أكثر الصعوبات المتعلقة بأوضاع العاملين في مراكز التأهيل هي: عدم توافر الرغبة لدى المعلمين لتعلم المهارات الحديثة المرتبطة بتكنلوجيا المعلومات، وعدم توافر الوقت لديه لتطوير قدراته وإمكاناته الذاتية لمساعدة المعاقين باستخدام النظم الحديثة، كما توصلت الدراسة إلى إيجابية الوسائل

التكنولوجية المساعدة التي تمنح المعاق شعوراً بالاستقلالية في العمل، وأوصت بإعداد الدورات التدريبية للمعاقين لاستخدام الأجهزة المساعدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات.

كما هدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) إلى تصميم برنامج كمبيوتر تعليمي قائم على متغيرات عرض المثيرات البصرية لتنمية مهارات الاتصال الإلكتروني لدى التلاميذ ضعاف السمع، واستخدمت المنهج التجريبي وقائمة مهارات الاتصال الإلكتروني للتلاميذ ضعاف السمع بمدارس الأمل، إضافة إلى اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وشملت العينة (٦) تلاميذ من الصف الثاني الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاتصال الإلكتروني لدى التلاميذ ضعاف السمع.

وأجرى (عطا، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة مكونة من (٢١) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الإعاقة السمعية بالجامعات المصرية والسعودية، وتوصلت إلى مجموعة من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيًا وأهمها: الإلمام بثقافة التعليم الإلكتروني، وقيادة الحاسوب، وقيادة شبكة الإنترنت، وكفاية تصميم المقررات الإلكترونية وإدارتها.

كما هدفت دراسة (الدهشان، ٢٠١٨) إلى التعرف على كيفية الاستفادة من الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال استعراض مبررات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومجالاته ومتطلباته ومعوقاته.

واستهدفت دراسة(الشمري، ٢٠١٨) التعرف على واقع التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي واستبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٥٨) معلمًا ومعلمة، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق في استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لواقع التعلم الإلكتروني لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى (الصليلي، ٢٠١٩):دراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ودرجة استخدامها، وسبل الدعم الفني لتحسين استخدامها من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً من معلمي ذوي الإعاقة السمعية الذين يعملون في مدرسة الأمل بنين،تم اختيارهم بطريقة قصدية، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تتمثل في: نقل تعلم الطلبة من المجرد إلى المحسوس،

وجعل الطالب محوراً للتعلم، وجعل التعلم نشطاً وممتعاً، وربط التعلم بالحياة، وزيادة ثقة الطالب بنفسه، وتوفير التعزيز المناسب، ونقل أثر التعلم.

أما دراسة(طلبة، وإبراهيم، ٢٠١٩) استهدفت الكشف عن فعالية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعيًا بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وبرنامج إلكتروني مقترح لتنمية المهارات اللغوية للطالبات المعاقات سمعيًا، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (١٠) طالبات معاقات سمعيًا بالصف الأول الثانوي، وكان من أهم نتائج الدراسة: فعالية البرنامج القائم على التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعيًا بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية.

ويتضح من الدراسات السابقة أنها لم تهتم برصد تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانيةكما في حالة انتشار فيروس كورونا المستجد، وتقديم حلول مقترحة لمواجهتها، فقد ركزت غالبية الدراسات السابقة على مشكلات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم برامج تدريبية لتعليم بعض المهارات لضعاف السمع، وكيفية الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وإبراز أهميتها في هذا الصدد، كما قدمت بعض الدراسات برامج مقترحة لتطوير المهارات الإلكترونية ومهارات التواصل لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وطرق التعامل مع ذوي الإعاقة السمعية.بينما تركز الدراسة الحالية على رصد تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح، وسبل مواجهة تلك التحديات، وخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد.

- **الإطار النظري للبحث**:
- **المحور الأول**: **ذوي الإعاقة السمعية (المفهوم – الخصائص- وسائل التواصل)**:
- **أولا**: **مفهوم الإعاقة السمعية**:

يشمل مصطلح ذوي الإعاقة السمعية جميع الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة بسبب نقص في القدرات السمعية، ويندرجون في مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط، وضعف سمعي شديد جدا(Young, 2007: 200). وهي إعاقة الجهاز السمعي، وتمنعه كلا أو بعضا من أداء وظيفته، والمصاب بهذه الإعاقة يسمى أصم، والصمم قد يكون تاما وقد يكون نسبيا، ومن مظاهر هذا النوع فقدان القدرة على تلقي الخطاب الصوتي ، ويمكن استعمال لغة الإشارة كوسيلة للتعامل مع المحيط، كما أن الطب أحدث تقدما مشهودا في اتصال المادة الصوتية لبعض أنواع أو حالات الإعاقة السمعية(الدرمكي، ٢٠١٩: ١٨). والإعاقة السمعية : انحراف في السمع يحد من قدرة الشخص على التواصل السمعي اللفظي(محمد، ٢٠٠٤: ١٥٠).

ويرتكز التعريف الطبي لذوي الإعاقة السمعية على قياس القصور السمعي من خلال مخطط السمع الذي يبين نقص السمع بواسطة الديسبل(وحدة قياس

مستوى التفاوت بين شدة الصوتين)(نورية أحمد، ٢٠١٣: ٤٢٩). بينما يعرف المعاق سمعيا من الناحية التربوية بأنه: الشخص الذي يؤثر قصوره السمعي في قدرته على تلقي المعلومات اللغوية أو التعبير عنها ، سواءً أفاده استعمال المعينات السمعية أم لم تفده، وهو يحتاج إلى خدمات خاصة(يحي، ٢٠٠٦: ١١٩).

ويقتضي إيضاح مفهوم المعاقين سمعياً التفريق بين مفهومي الصم وضعف السمع:

- **مفهوم الصم** Deafness:

وهم أولئك الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية، أو الذين فقدوا كليا المقدرة على السمع ، سواءً من ولدوا منهم فاقدين للسمع تماما، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة، أم من أصيبوا بالصمم في طفولتهم المبكرة قبل أن يكتسبوا الكلام واللغة، أم من أصيبوا بفقدان السمع بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماما، مما يترتب عليه في جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة، سواءً باستخدام أجهزة تضخيم الصوت أم بدونها وهم يعانون من عجز سمعي يبلغ ٧٠ ديسيبل فأكثر(القريطي، ٢٠١٤: ٢٤).

والأصم هو الشخص الذي يعاني من إعاقة سمعية تحول بينه وبين المعالجة الناجحة في اكتساب المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع ، سواءً باستخدام معينات سمعية أو بدونها(كامل، ١٩٩٦: ٢١٦). والصم هم الذين فقدوا حاسة السمع ، أو من كان سمعهم ناقصاً إلى درجة أنهم يحتاجون أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية(وزارة التربية والتعليم المصرية، ١٩٩٠: ٢٢ -٢٥).

- **مفهوم ضعف السمع** Hard of Hearing:

وهم أولئك الذين لديهم قصور سمعي يؤدي إلى مشكلات في فهم الكلام، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلم الكلام واللغة، سواءً باستخدام المعينات السمعية أم بدونها(لقريطي، ٢٠١٤: ٢٥).

وضعيف السمع هو: الشخص الذي يعاني من انخفاض حدة السمع لدرجة تستدعي خدمات خاصة كالتدريب السمعي، أو قراءة الشفاه، أو علاج النطق، أو التزود بمعين سمعي(الدمياطي وآخرون، ١٩٩٢: ٢٠٩)، وهم الأفراد الذين لديهم بقية سمع، ويمكنهم إدراك الخصائص الصوتية إما باستعمال مقويات الصوت أو بدونها(كامل، ١٩٩٦: ٢١٧).

ويرى (محمد، ٢٠٠٢: ٤٤) أن ضعاف السمع هم الذين لديهم قصور في حدة السمع بدرجة ما ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، ويحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات وأساليب خاصة.

أما فئات القصور السمعي فهي(يحي، ٢٠٠٦: ١١٩):

- القصور السمعي البسيط (٢٥ -٥٥ ديسيبل).
- القصور السمعي المتوسط (٥٥ -٧٠ ديسيبل).
- القصور السمعي الشديد (٧٠ -٩٠ ديسيبل).
- الصمم (٩٠ ديسيبل فما فوق).

وبذلك تختلف تأثيرات الإعاقة السمعية على الأطفال، فهم ليسوا فئة متجانسة لهم نفس الخصائص والقدرات، حيث توجد بينهم فروق فردية كبيرة ومتنوعة وعميقة، وهناك عدد من التصنيفات للإعاقة السمعية كما يلي(Martin, 2000, pp. 83-86):

- تصنف الإعاقة السمعية تبعاً لموقع الإصابة أو الفقد في الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية وإعاقة سمعية حسية، عصبية، وإعاقة سمعية مركزية.
- وتصنف تبعاً للعمر عند حدوث فقدان السمع إلى: إعاقة سمعية قبل اكتساب اللغة (*Prelingual*). وهي الإعاقة التي تحدث قبل تطور الكلام واللغة عند الطفل. وإعاقة سمعية بعد اكتساب اللغة (*Postlingual*)، وهي الإعاقة التي تحدث بعد تطور الكلام واللغة. كذلك تصنف الإعاقة السمعية حسب هذا المعيار إلى إعاقة سمعية خلقية؛ حيث يكون لدى الطفل فقد سمعي منذ لحظة الولادة، ولهذا فهو لن يستطيع تعلم الكلام تلقائياً، وإعاقة سمعية مكتسبة؛ وهنا يحدث الفقد السمعي بعد الولادة، وفي هذه الحالة قد يبدأ الطفل بفقدان القدرات اللغوية التي تكون قد تطورت لديه إذا لم تقدم له خدمات تأهيلية خاصة.
- تصنيف الإعاقة تبعاً لدرجة الفقدان السمعي وشدته *Degree and Severity of HearingLoss*، والمصطلحات المستخدمة لوصف درجة الإعاقة السمعية هي: البسيطة *Mild*، والمتوسطة *Moderate* والشديدة *Severe* والشديدة جدا *Profound*، أما مصطلح المعوق سمعياً *Hearing-Impaired*فيستخدم ليتضمن كل الأفراد المصابين بالفقدان السمعي، ويوصف الأطفال ذوي الفقدان السمعي البسيط والمتوسط والشديد بأنهم ذوي سمع ثقيل *Hard of Hearing* والأطفال ذوي الفقدان السمعي الشديد جدا يصنفون على أنهم صم *Deaf*.
- ومن التصنيفات أيضا فيما يتعلق بشدة الفقدان السمعي؛ وجود أذن واحدة مصابة وهو ما يعرف بالأحادي *Unilateral* أو إذا كانت كلتا الأذنين مصابتين، وهو ما يعرف بالفقدان السمعي الثنائي *Bilateral*.

ونستخلص مما سبق أن ذوي الإعاقة السمعية مفهوم يشمل (الصم وضعاف السمع) ، وهم فئة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تربوياً: فهم يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة تراعي الفروق الفردية والخصائص النفسية والانفعالية لهذه الفئة التي تتمتع بقدرات عقلية تؤهلها للتعلم إذا ما تهيأت لها الظروف المناسبة، تحقيقاً لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص. واجتماعياً: فهم بحاجة إلى

الاندماج المجتمعي لأنهم يميلون إلى العزلة عن محيطهم المجتمعي. كما أن رعايتهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً تعتمد على المحيطين بهم من أفراد الأسرة أو المعلمين أو معلمي التربية الخاصة.

- **ثانياً: خصائص ذوي الإعاقة السمعية** :

تؤثر الإعاقة السمعيةتأثيرًا واضحًا على المصابين بها، بحيث تتطلب خدمات خاصة تقدم لهم، وفي طليعة هذه الخدمات تدريبهم على التواصل وتنمية البقايا السمعية وذلك بإثارتها لتحافظ على مستواها وتزداد حصيلة الفرد المعاق سمعيا من الحصيلة اللغوية.وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة الروسان(٢٠١٧) ودراسة الزريقات (٢٠١٦) ودراسة الزريقات(٢٠١٧) ودراسة Bauman-Waengler, 2015، ودراسة Miskiel&Vergara, 2015،والتي تناولت خصائص الطلاب ذوي الإعاقة السمعية تبين أن فقدان السمع يؤثر بشكل واضح على النمو اللغوي للطالب، وكلما زادت درجة الإعاقة السمعية للطالب زادت المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطالب، كما أن الإعاقة السمعية تؤثر على الخصائص النمائية للطالب، ويختلف تأثير فقدان السمع على الطالب على عدة عوامل منها: درجة، الإعاقة السمعية ونوعها، وكذلك عمر الطالب عند حدوث الإعاقة، والقدرات السمعية المتبقية، ومقدار التدريب الذي يخضع له الطالب، ويمكن تلخيص أهم تأثيرات الإعاقة السمعية على الجوانب الرئيسية التالية:

لا يختلف الطالب المعاق سمعياً عن الطالب العادي في الخصائص الجسمية ، إلا أن لديه عجز يتفاوت في درجته في حاسة السمع، مما قد يؤثر سلباً على مفهومه لذاته وللمجتمع، ويستطيع التغلب عليه متى ما توفرت له سبل تحقيق الذات والتكيف والتواصل مع الآخرين(Hopper, C: 1988: 293-304). كما أن وظائفهم العقلية ليست أقل كفاءة من العاديين، فعمليات التفكير متشابهة مع العاديين بالرغم من وجود صعوبات يواجهها الصم في التعبير عن بعض المفاهيم المجردة(بطيخ، ٢٠٠٥: ٣٦). أما اجتماعيا؛ فهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي، والطفل الأصم يشعر بالحذر والخوف من الآخرين، وبالتالي قد يكون سلوكه انسحابيا، فالمعاق سمعيا يعاني من نقص النضج الاجتماعي كما يميل إلى الألعاب الفردية أو التي تتطلب عدداً محدوداً من الطلاب(خليفة، وسلامة، ٢٠١١: ٢٢٦).

بينما تتمثل أهم الخصائص اللغوية للمعاقين سمعياً في التناقض الواضح بين لغة الاستقبال ولغة التعبير، واستخدام تركيبات لغوية غير مناسبة في بعض الأحيان، وصعوبة التعبير عن الأفكار بسبب نقص الرصيد اللغوي وصعوبة الاتصال، مع إهمال نهاية الجمل وعدم القدرة على ملاحظة جوانب معينة من الكلام، كما أن لديهم نقص كبير في المفاهيم والمعلومات العامة (سليمان، ٢٠١١: ١٦٤).

ومعرفياً؛ يكتسب ذوي الإعاقة السمعية المفاهيم في أعمار زمنية أكبر من أعمار العاديين اعتماداً على الإشارات البصرية والتعزيز البصري، حيث يتشكل بناؤهم المعرفي بطريقة مادية ويعتمد إدراكهم للمفاهيم المعرفية على مدى إدراكهم للمفاهيم المعرفية بإدراك المكونات الحسية الخاصة لهذه المفاهيم والتي يتم اشتقاقها من البيئة المحيطة بهم(اللقاني، والقرشي،١٩٩٩: ٥٠). ومن الناحية النفسية والانفعالية؛ فهم يشعرون بالخوف والعزلة، والحيرة ، والغضب، والوحدة وعدم التكيف الاجتماعي، فهم يعانون من العزلة وأكثر انطواءً(Shaver, D. M., et al, 2014: 203-219). ونتيجة لهذه العزلة يتصف الأصم بالحساسية الشديدة، والانطواء، والشك في المحيطين، وعدم القدرة على القيادة ، كما يواجه العالم الخارجي بالعناد والعدوان، ويتميز بالقلق الحاد والغضب المفاجئ والشعور دائما بالنقص والحرمان، فيبني لنفسه عالما خاصا بعيداً عن العالم الخارجي(مغربي، ٢٠١٤: ١٣٠، ١٣١).

وفي ضوء ما تقدم يمكن استخلاص أهم خصائص الطلاب ذوي الإعاقة السمعية كما يلي:

أ. الخصائص اللغوية:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل واضح في النمو اللغوي للطالب، وكلما زادت درجة الإعاقة السمعية للطالب زادت المشكلات اللغوية التي يتعرض لها، وكذلك فإن المعاق سمعياً يعاني من تأخر واضح في النمو اللغوي، وخاصة أن الطالب الذي يعاني من الإعاقة السمعية لا يحصل على تغذية راجعة مناسبة عند صدور الأصوات، وخصوصاً في مرحلة المناغاة، ولا يحصل على إثارة سمعية كافية أو على التعزيز من قبل الآخرين، وفي حالة وجود بعض المهارات اللغوية عندهم فإن ذخيرتهم اللغوية محدودة، ويعانون من صعوبات في النطق وعدم اتساق في نبرات الصوت، أما الكلام فيكون بطيئا.

ب. الخصائص العقلية:

تعتبر الخصائص العقلية هي السمة الأكثر شيوعا للتعلم، مما يساعد المعلم والمتعلم في الاعداد الجيد لما يمكن تقديمه واستيعابه من قبل المتعلمين. وذكاء الطلبة المعاقين سمعيا لا يختلف عن مستوى ذكاء الطلبة العاديين،وبالرغم من تأثير الإعاقة السمعية على النمو اللغوي للطالب المعاق، إلا أن لغة الإشارة التي يستخدمها الطلبة المعاقون هي لغة حقيقية كما يعتقد البعض، ويواجه المعاقون سمعياً مشكلات في التعبير عن بعض المفاهيم وخصوصاً المفاهيم المجردة، كما أن الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة المعاقين سمعيا في الأداء على اختبارات الذكاء يرجع إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات الاختبارات، كذلك تشبع كثير من اختبارات الذكاء العامل اللفظي، ولذلك فإن هذه الاختبارات لاتقيس القدرات العقلية الحقيقية للمعاقين سمعيًا.

ج. **الخصائص الأكاديمية**:

يعاني الطلبة المعاقون سمعيًا من انخفاض في تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بالطلبة العاديين، وخاصة أن التحصيل الأكاديمي مرتبط بالنمو اللغوي، ولذلك تتأثر مهاراتٍ القراءة والكتابة والحساب عند المعاق سمعيا، وحيث إن الاتجاه الأكثر قبولا هو أن المعاقين سمعيًا لا يعانون من انخفاض ملحوظ في قدراتهم العقلية فإنه يمكن القول أن انخفاض التحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعيا يعود لأسباب عديدة؛ منها عدم ملاءمة المناهج الدراسية لهذه الفئة، أو أن أساليب التدريس غير مناسبة لهم، أو أسباب متعلقة بانخفاض دافعية المعاق للدراسة أو غيرها من المعوقات. لذا يجب أخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار عند التحول إلى التعليم الالكتروني من بعد، مما يساعدنا في تقديم مادة تعليمية تتناسب مع قدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بما يمكنهم من الحصول على حقوقهم التعليمية في البيئة التقليدية أو في البيئة الافتراضية.

د. **الخصائص الاجتماعية الانفعالية**:

يعاني المعاقون سمعيا من مشكلات في التكيف مع المجتمع، بسبب النقص الواضح في قدرتهم اللغوية، وصعوبة التعبير لفظيا عن أنفسهم، وكذلك صعوبة تفاعلهم مع الآخرين في البيت والعمل والمجتمع المحيط بشكل عام. ولذلك فإن الأشخاص المعاقين سمعيا يميلون إلى التفاعل مع أشخاص يعانون من الإعاقة السمعية نفسها. لذلك فإن الحاجز الأساسي في التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين هو عدم قدرة تواصل الأفراد العاديين مع ذوي الإعاقة السمعية إلا من لديه مهارات لغة الإشارة أو قراءة الشفاه وغيرها من طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، مما يُحتم ضرورة إدراك هذه الخصائص الاجتماعية والتفاعلية واستحضارها والاستعداد للتعامل معها وخاصة عند تعليم هذه الفئة من الطلاب.

- **ثالثاً: طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية**:

ثمة طرق متعددة للتواصل مع ذوي الإعاقة السمعية ، تتناسب مع نوع إعاقتهم ويمكن من خلالها إكسابهم المعارف والمهارات المختلفة ومنها:

- قراءة الشفاه (*Lip Reading*): وتتضمن استخدام الكلمات المنطوقة من خلال استخدام البقايا السمعية التي تتطلب تدريبا إضافيا، وترجع هذه الطريقة إلى العالم الفرنسي (*Jacob Rodrigues*)، الذي وضع قاموسا للغة الإشارة وابتكر طريقة قراءةٍ الشفاه لتعليم الصم(*Nussbaum et al, 2012: 314*). مما يجعل المعاق سمعيا أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة، وذلك من خلال الإفادة من التلميحات والإيماءات الناجمة عن حركة الشفاه وتتمثل إيجابيات هذه الطريقة في تمكين الأصم من التواصل مع الآخرين، فهي لا تمثل عزلة عن الأشخاص السامعين كما تفعل لغة الإشارة(*Marschark,M.,2001: 95*).
- التدريب السمعي(*Auditory training*): وتستخدم هذه الطريقة مع ضعاف السمع البسيط والمتوسط، حيث يركز المعاق مع الأصوات العالية أو باستخدام معينات صوتية تمكنه من التواصل مع الآخرين، ويستمر التدريب في البيت

والمدرسة حتى يصبح لديه رصيد من الكلام واللغة والقدرة على التواصل مع العالم، وزيادة الإدراك الحسي وتدريبه على تحديد مواقع الأصوات (الظاهر، ٢٠٠٨: ١٣٨).

- التواصل باستخدام القراءة والكتابة: وهذه الطريقة أكثر شيوعاً بين ضعاف السمع، وهي تزيد من ارتباطه بلغته ووطنه، مما يقلل من العزلة عن العالم، والإدراك لمن حوله من المحيط الخارجي، رغم صعوبة استخدامها من قبل المعاقين سمعيا لعدم إتقان مهارات القراءة والكتابة نتيجة لضعف الرصيد اللغوي(النجار وآخرون، ٢٠٠٥: ٦١).
- طريقة التواصل الكلي: وتعتمد على الاستفادة من كافة أساليب التواصل اللفظي واليدوي الممكنة، والمزج بين توظيف البقايا السمعية وقراءة الشفاه وأبجدية الأصابع، بما يتلاءم مع طبيعة كل حالة وظروفها لتنمية المهارات اللغوية وإكسابهم المهارات التواصلية والتفاعل الإيجابي(عبد الغفار، ٢٠٠٣: ١١٤).
- استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التواصل، وأبرزها: جهاز الاتصال التليفزيوني، وجهاز محول الصوت إلى صورة ملموسة، وبرامج الكمبيوتر التي تعتمد على حاسة البصر، وتحويل الأرقام والحروف إلى إشارات هجائية، إضافة إلى البرامج التليفزيونية المترجمة بلغة الإشارة(خليفة، ٢٠١١: ٣٠٩).

ومن المهم مراعاة الطريقة الأكثر ملاءمة لظروف الطفل ودرجة إعاقته، وبحسب مدى استجابته لهذه الطريقة ، ويبدو أن طريقة التدريب السمعي اللغوي باستخدام المعينات السمعية المناسبة، هي الأكثر فاعلية بالنسبة لحالات فقدان السمع الخفيف والمعتدل - ما بين ٣٠ و ٥٥ ديسيبل - وأن طريقة التدريب السمعي اللغوي مصحوبة بالتدريب على قراءة الشفاه، قد تعد أكثر تأثيرا بالنسبة لذوي الفقدان السمعي الملحوظ والشديد - ما بين ٥٦ - ٩٠ ديسيبل - ، بينما تفضل طريقة التواصل الكلي مع المرونة الكافية في إمكانية مزجها بحسب الأحوال بطرق أخرى ربما يستجيب إليها الطفل أكثر من غيرها، وذلك بالنسبة لذوي الفقدان السمعي الحاد أو العميق - ٩١ ديسيبل فأكثر - الذين لا يمكنهم الاعتماد على سمعهم في تعلم اللغة والكلام(القريطي، ٢٠١٢: أ).

- **المحور الثاني : التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية:**
- **أولا: فلسفة وأهداف تعليم ذوي الإعاقة السمعية:**

تقوم فلسفة تعليم ذوي الإعاقة السمعية على طريقة المحاكاة وكيفية نطق الكلمات وتقليد أبجدية الأصابع والقراءة بالاعتماد على حاسة البصر، ويحتاج ذلك إلى أساليب تتسم بالصبر والمثابرة، والرغبة في النجاح. وتنطلق فلسفة تعليم المعاقين سمعيا من أن الإعاقة ليست سببا يحول دون تعليم المعاق فهمها كانت درجة الإعاقة فإنه يمكن تعديل خدمات الرعاية التعليمية التي تناسب درجة الإعاقة السمعية فالمعاق في حاجة إلى تأهيل نفسي واجتماعي يكسبه الثقة

بالنفس ويحفزه للمشاركة العامة ، كما يحتاج إلى تأهيل تربوي ينمي قدراته ومهاراته المعرفية ، وتنمية لغوية يتواصل بها مع الآخرين(عامر، وعامر، ٢٠٠٨: ٢٩).

ويجب أن يسعى تعليم ذوي الإعاقة السمعية إلى تحقيق الأهداف الآتية(حسانين، ٢٠١٣: ٣٣) (القريطي، ٢٠١٤: ٢٢، ٢٣):

- تزويد الطفل المعوق سمعياً بالمعارف والمعلومات المختلفة، التي تساعد على الاستمرار في تعلمه وفهم بيئته.
- تعليم الطفل المعوق سمعيا القراءة والكتابة والمحادثة، ضمن قدراته وإمكاناته.
- تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين بالطريقة الشفوية ما أمكن.
- مساعدة الطفل المعوق سمعياً على النمو السوي جسمياً وعقلياً واجتماعياً.
- إعداد الطفل المعوق سمعيا للاعتماد على نفسه بنفسه، وألا يكون عالة على الآخرين.
- إعداد الطفل المعوق سمعياً للتعايش مع مجتمعه وبيئته.
- تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين بالطريقة الشفوية والتعبيرات الجسمية الأخرى".

لذا يمكن أن يسهم التعليم عن بعد في مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على بناء وتنمية الثقة بأنفسهم، والتواصل مع الآخرين بحرية ودون خوف أو قلق، إضافة إلى الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة ضعاف السمع في تنمية بقايا السمع، والاعتماد على المثيرات البصرية ومحفزات التعلم الإلكترونية لتقوية دافعيتهم للتعلم، والانخراط في مجتمعات تعليمية وفقاً لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وإمكانية التواصل فيما بينهم وبين معلميهم بسهولة ويسر دون التقيد بحدود الزمان والمكان.

- **ثانياً: مفهوم التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية:**

يعرف التعليم الإلكتروني بأنه" تقديم محتوى تعليمي(إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه، سواءً أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط(حسين، ٢٠٠٥: ٢٤).

وهو وسيلة لتقديم المناهج الدراسية عبر الحاسب الآلي وشبكات الاتصال والمعلومات أو من خلال وسيط إلكتروني من التقنيات الحديثة في المجال التعليمي، أي أنه طريقة للتدريس لنقل المحتوى إلى المتعلم باستخدام تقنيات التعليم الحديثة (وسائط متعددة، إنترنت، حاسب، فيديو...الخ). والتعليم الإلكتروني طريقة للتعلم يستخدم وسائط تكنولوجية متطورة، أي أنه منظومة متكاملة في العملية التربوية تشمل جميع أركان العملية التعليمية وهي المدخلات والعمليات والمخرجات(عبد الحميد، ٢٠٠٧: ٢٥).

والتعليم الإلكترونينظام تفاعلي للتعليم من بعد، يقدم للمتعلم وفقًا للطلب On Demand ويعتمد على بيئة إلكترونية – رقمية - متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات، وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها(علي، ٢٠٠٦: ١٤٣).

وقد أصبح التعليم الإلكتروني عنصرًا هامًا من حيث استخدامه على المستويات التعليمية غير التقليدية، حيث ساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة فاعليتها للطلاب العاديين بشكل عام، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، حيث يصبح الطالب محور العملية التعليمية(Arhipova, S. V., & Sergeeva, O. S. 2015, 162-170).

ومن الجدير بالذكر التفريق بين مصطلحي التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، فالفرق بينهما هو الفصل الواضح بين المعلم والمتعلم في التعليم عن بعد، أما التعليم الإلكتروني هو جزء من بيئة الفصول الدراسية التي تقوم في الأساس على التواصل المباشر بين المعلم والمتعلمين لتحقيق فائدة التعلم نتيجة لاستخدام التقنية لتعليم الطلاب داخل الفصول(المالكي، وشعبان، ٢٠٢٠: ٥٣).

ويرى (عبد المجيد، ٢٠٠٩: ٤٩) أن التعليم عن بعد هو الذي يتم بواسطة الإنترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية سواءً كان تعلمًا تزامنيًا (وقت حقيقي وأماكن مختلفة) أو تعلمًا غير تزامني (أوقات مختلفة وأماكن مختلفة) ويوظف طرق وأساليب وتقنيات التعليم التي تتصف بالمرونة وتستجيب لحاجات المتعلمين، وتناسب قدراتهم والفروق الفردية بينهم، ومن وسائل التعليم عن بعد: المادة المطبوعة، والشفافيات وأشرطة الفيديو والأقمار الصناعية، والحقيبة التعليمية، والأقراص المدمجة، والإذاعة والأشرطة السمعية، والحاسب الآلي، والإنترنت، والمؤتمرات الشبكية، والهاتف، والشاشة الإلكترونية، لكن هذه الطريقة تحتاج إلى اتصال خاص ذو طبيعة خاصة ولهدف تربوي تعليمي.

والتعليم عن بعد طريقة يتلقى بها الطلاب علومهم، بالإفادة من تجهيزات بعيدة عنهم؛ حيث تكون في مدينة أو ربما دولة أخرى، ويستفيد الطلاب من هذه التجهيزات ويتلقون دروسهم باستخدام وسائل الاتصالات المختلفة، وقد تشمل هذه الوسائل في صورتها البسيطة على مواد مطبوعة ترسل بالبريد، أو ربما تشتمل في صورتها المتقدمة على محاضرات ترسل بالحاسوب عبر الشبكة العنكبوتية العالمية(النجم، ٢٠١٩: ١٣٨، ١٣٩).

ويرى (حجي، ٢٠٠٨: ٣٣) أن التعليم عن بعد هو : نمط تعليمي نشأ ليسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم باعتباره حقا من حقوق الإنسان، متجاوزًا حدود التعليم التقليدي المحدد بإمكانات المكان والزمان، وذلك بما يتيحه من فرص استكمال التعليم لمن لم تتح له هذه الفرص أو لمن يود الاستزادة من التعليم، ولمن تحول ظروفه الراهنة مكانيًا وزمانيًا دون الانخراط في التعليم التقليدي.

وتعرفه الجمعية الأمريكية للتعليم من بعد بأنه: توصيل للمواد التعليمية أو التدريبية عبر وسيط تعليمي إلكتروني يشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو والأشرطة الصوتية والحاسبات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة أو غيرها من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات(خلاف، ٢٠١٥: ٢٤٤).

ولا يمكن اعتبار التعليم عن بعد مجرد انتقال من قاعة الدرس واجتماع المعلم مع المتعلمين في حجرة الدراسة إلى التعامل عن طريق الإنترنت، حيث يكون كل فرد في مكان أو في بلد مختلف، بل إن مفهوم التعلم عبر الإنترنت يفرض منهجية مختلفة من حيث تصميم البرامج، وإعداد الاختبارات، وتحديد المتعلمين واحتياجاتهم، وكيفية تحفيزهم ومتابعتهم، وقبل التفكير في إدخال هذا النمط الجديد من التعلم لابد من التأكد من وجود الخبرة الفنية القادرة على دعم هذا التحول حتى يؤتي ثماره(علي، ٢٠٠٦: ٩٥، ٩٦).

لذا فإنه تزامنًا مع الاتجاه إلى التعليم عن بعد للطلاب بصفة عامة ، وذوي الإعاقة السمعية بصفة خاصة، فإنه ينبغي مراعاة احتياجاتهم التعليمية، وتدريبهم على مهارات الاتصال عبر الإنترنت ، وكذا إعداد المعلم وتدريبه على التواصل الإلكتروني مع طلابه، لاسيما معلمي الإعاقة السمعية ومعلمي مدارس الدمج، إذ يتطلب اتصاله بتلاميذه عن بعد امتلاك كثير من المهارات الرقمية كالتسجيل الرقمي للمحاضرات، واستخدام الشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الإنترنت، كما ينبغي تجهيز البنية التحتية التكنولوجية وإتاحتها وتدريب الطلاب والعاملين على استخدامها في تعليم ذوي الإعاقة السمعية من بعد.

- **ثالثًا: أهداف وخصائص التعليم عن بعد** :
- **أهداف التعليم عن بعد** :

التعليم الإلكتروني من بعد ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق مجموعة من الأهداف ومن أهمها(Bose, K.,2003):

- توفير مدخل لمرونة الوقت: يتيح فرص التعلم للطلاب الذين يعملون طوال الوقت، والطلاب المعاقون، والطلاب الذين ليس لديهم القدرة للانتظام في فصول التعلم التقليدية، فالتعلم الإلكتروني يشكل لهم أسلوب التعلم الأمثل، ونجاح هؤلاء الطلاب مرهون بمدى توافر الدافعية الذاتية والتعلم الذاتي لديهم.
- توفير مدخل يرتكز على المتعلم: في ظل التعلم الإلكتروني ستصبح عملية التعلم مرتكزة على المتعلم، فقد كان ينظر إلى دور المعلم على أنه نشر الأفكار وصب المعلومات في عقول المتعلمين، بينما كان دور المتعلم سلبيًا إلى حد كبير وقاصرًا على الاستماع فقط وتكرار ما يسمعونه حتى يتقنوه، أما الآن فقد أصبح المتعلمون ينظرون للمعلم على أنه بوابة للمعرفة ينفذون من خلالها إلى كم هائل من المعلومات والمعارف. لقد أصبح ينظر لوظيفة المعلم في التعلم الإلكتروني على أنه ميسر ومسهل لعملية التعلم، بينما أصبح الجانب الأكبر من عملية التعلم مرتكز على المتعلم.

ويهدف التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى مساعدة الطالب المعاق على التعلم وتنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن، والعمل على تحقيق أهدافه، وذلك من خلال توفير الظروف المواتية لتحقيقها(خليفة، ٢٠٠٦: ١٨٣).

- **خصائص ومميزات التعليم عن بعد** :

يتميز التعليم الإلكتروني عن بعد بالإمكانيات العديدة والفريدة التي تنسجم مع مجريات العملية التربوية المعاصرة، والتي تؤكد على تعدد وتنوع مصادر التعلم وتفاعلها، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، ومتمركزة حول المتعلم، وهذا النوع من التعليم يساعد على زيادة التحصيل وتنمية كلا من التفكير ومهارات التعلم لدى المتعلمين، وتخريج أفراد يفكرون ويتعلمون مدى الحياة؛ فهو يمكن المتعلم من استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي أن استخدام التقنية بجميع أنواعها المتصلة بالإنترنت في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة(طلبة، وإبراهيم، ٢٠١٩: ٥٣٣).

ويتميز التعليم عن بعد بمجموعة من الخصائص ومن أهمها(عميرة وآخرون، ٢٠١٩: ٢٨٨):

- توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الأفراد المعنيين بالتعلم، وذلك باستخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من الوسائط التكنولوجية المتقدمة، مثل الحاسبات والبريد الإلكتروني، والإنترنت، وذلك للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية.
- يحصل الطلاب على المعلومات وقواعد البيانات على شبكة الاتصال العالمية والتحدث مع زملائهم على الهواء مباشرة، والمشاركة في جماعات التحاور أو النقاش، وإرسال أسئلة بالبريد الإلكتروني للمشرف الأكاديمي أو تقديم الإجابات له إلكترونيًا دون عناء أو تنقل.
- هناك تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان أو كلاهما معًا، مما يؤدي إلى تحرير الدارسين من قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم التقليدية.
- وجود مؤسسة تعليمية ما مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم عن بعد، تشرف على تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة.
- وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين المؤسسة التعليمية والمتعلم لمساعدته على الاستفادة من البرامج أو الدخول في حوار مع المعلم وزملائه من الدارسين الآخرين، بما يمكن المتعلم من المشاركة الإيجابية في برامج التعليم التي يحتاجها".

ويتميز التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمميزات منها (خليفة، ٢٠٠٦: ١٨٩ - ٢٠٣)(عبد الملك، ٢٠١٠: ١٥٠ -٢٠٩)(عطا، ٢٠١٧: ٢٠٣، ٢٠٧):

- يقدم التعليم الإلكتروني من بعد نموذجًا مناسبًا لتعلم المعاقين سمعيًا، حيث إن الطلبة لا يتعلمون من خلال طريقة واحدة، بل من خلال تكامل عدة طرق معًا.
- يسمح التعليم الإلكتروني بتقديم المحتوى التعليمي من خلال الوسائط المتعددة للكمبيوتر، وبالتالي يتيح للمعاق سمعيًا التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي.
- تحسين مخرجات التعلم لدى المعاقين سمعيًا من خلال توفير المثيرات الحسية المتعددة والتفاعل بين الطلاب ونظام التعليم الإلكتروني.
- جذب انتباه المتعلمين ، وإضافة جانب من المتعة والإثارة أثناء تقديم المادة العلمية، وتوفير بيئة تعليمية عالية الجودة تشتمل على عنصري الإبهار والتشويق.
- تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي لدى المعاقين سمعيًا.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة ، مما يعمل على تحسين خبرات التعلم لدى المعاقين سمعيًا.
- تخطي العقبات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلمين في الوصول إلى المعارف العلمية.
- يوفر التعليم الإلكتروني إمكانية تقديم المعلومات للمعاقين سمعيًا بصورة مبسطة ومجزأة، حيث يتم تجزئة المادة العلمية إلى موديولات.
- يوفر التعليم الإلكتروني خاصية استخدام أساليب التواصل الكلي التي تجمع بين أساليب الاتصال اللفظي واليدوي في الممارسات التعليمية.
- استثارة دافعية الطلاب المعاقين سمعيًا باستخدام بعض الألغاز المصورة والرسوم الكاريكاتورية، وهي أحد عناصر برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط.
- تقديم التغذية الراجعة على نحو مستمر، مما يساعد في تحسين أداء التلاميذ المعاقين سمعيًا من خلال الاختبارات القصيرة التي تتخلل كل موديول مع وجود تعزيز فوري بالرسوم المتحركة، ولا يسمح للتلميذ بالانتقال إلى الشاشات التالية إلا بعد أن يتعرف على الإجابة الصحيحة.
- تقليل المعلومات النصية مع الاعتماد في تقديم المعلومات على المدخل المرئي واستخدام المعينات البصرية كالصور الثابتة والرسوم الخطية أو المتحركة ولقطات الفيديو.
- تنمية تقدير الذات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، نتيجة مشاركتهم بإيجابية في أنشطة التعلم، وربط الخبرات التعليمية بالخبرات الحياتية".
- أقلمة المحتوى حسب الحاجات الشخصية.
- تحسين العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتعزيز إمكانية التعاون بين المتعلمين ، وتوفير بيئة غنية ومتعددة المصادر.

- يتيح للمعلم متابعة الطلاب عن بعد، ويمكن الطلبة من الاتصال فيما بينهم ومع المعلم دون التقيد بحدود الزمان والمكان.
- إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العلمية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة والبيئة المحيطة".
- استخدام وسيط أو أكثر لحمل وتوزيع المحتوى التعليمي على الطلاب المعاقين سمعيًا، كل حسب قدرته على التحصيل من هذا الوسيط.
- استخدام قناة اتصال لتسيير ودعم التفاعل بين المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.
- تحسين نوعية التدريس والالتزام بوحدات المقرر، وإمكانية متابعة نوعية المادة المقدمة للطلاب ومستواها العلمي.
- تيسير إمكانية تطوير أجزاء محددة من المقرر وتحديث معلوماته أو بياناته باستمرار.
- تجاوز الفروق العمرية للطلبة الدارسين فيه، كل حسب سرعته الذاتية في تحصيل المقرر.
- إتاحة الفرصة لمعلمين من خارج المدرسة وداخلها دون قيود الوقت للمساهمة في التدريس، وذلك بتسجيل أشرطة أو فيديوهات وتوفيرها للطلاب على موقع المؤسسة التعليمية بالإنترنت.
- إتاحة الفرصة لذوي الإعاقة السمعية في التعليم مثله مثل أي شخص آخر، وسيسمح لهم بتطبيع اجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية واسعة مقارنة بالعزلة التي يعيشون فيها، ويوفر لهم الفرصة بكسر الحواجز النفسية لإعاقتهم.
- توسيع القدرة الاستيعابية للطلبة في برامج التعلم من بعد.
- تعويد المتعلم بشكل عام على الاعتماد على نفسه والبحث والاستقصاء والاستقلالية في تحصيل المعلومات التي يرغب فيها، والتي تزيد من إعداده العلمي والمهني.
- غرس روح التعاون والمناقشة في مجموعات تخصصية عبر نظم التعلم عن بعد.
- تبسيط عرض المعلومات باستخدام الحاسوب وغيره من أنظمة تكنولوجيا التعليم التي تراعي عناصر التعلم الذاتي مثل التكرار والتمرين والمراجعة.
- تفعيل إمكانات الحاسوب للقيام بدور نظام متعدد الأغراض والوسائل، حيث يعرض الرسوم والصور الملونة المتحركة وفيها من المؤثرات التعليمية الفنية المشوقة للطالب في الموقف التعليمي وطباعة ما يريده منها.
- تعضيد دور البريد الإلكتروني الذي يعد الأسرع والأقل تكلفة من البريد المعتاد، واستخدامه كقناة اتصال بين شخصين أو أكثر، قد يكون أحدهما معلمًا والأخر أو الآخرون طالبًا أو طلابًا، وبالتالي يمكن نقل المحتوى التعليمي كنصوص مباشرة أو نصوص في ملفات مرفقة من جانب المعلم، ويتم قراءتها في الوقت المناسب من جانب الطالب، كما يمكن أن يرسل بأسئلته واستفساراته بالأسلوب ذاته.

- إنشاء لوحة أو مجلة إعلانات للفصل الدراسي، يمكن للطالب الذي يبعد عن مقر الدراسة وتعزله المسافة أو الوقت من التواصل عبر هذه اللوحة مع زملائه، حيث يمكن ترتيب ما يشبه المؤتمر المعد للنقاش، وفيه يضع كل طالب أسئلته، ويتلقى الإجابات عنها مع زملائه، وقد يكون ذلك تحت إشراف معلم متخصص، كما يمكن إرفاق معلومات عن الواجبات والدروس والتعديلات في المنهج وطرق الاختبار في لوحة الفصل أيضًا.
- توفير المرونة الفائقة في تنظيم أوقات الدراسة، حيث يتعامل الدارس من خلال شبكة الإنترنت والوسائط المساندة من منزله أو مكان تواجده، وفي الأوقات التي تناسبه على مدار ٢٤ ساعة يوميا دون التقيد بمواعيد وجداول دراسية محددة.
- التدريس عن طريق الحاسب، وتسمى هذه الطريقة بالتدريس المعتمد على الحاسب، وهو يوفر وقت المتعلم ويسير فيه بسرعته الذاتية، ويتم تقييم المتعلم عن طريق الحاسب.
- تزكية إحساس المتعلمين بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمة وكسر حواجز الخوف والقلق لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية.
- سهولة الوصول إلى المعلم خارج أوقات العمل الرسمية.
- تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات للمتعلمين بطرق سهلة وبسيطة.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة ودقيقة وعادلة في تقييم أداء المتعلمين ، بغض النظر عن كونهم أشخاص عاديين أو من ذوي الإعاقة.
- توفير رصيد كبير ومتجدد من المحتوى العلمي والاختبارات والتاريخ التدريسي لكل مقرر، مما يمكن من تطويره وتحسين وزيادة فعالية طرق تدريسه.
- استقلالية المتعلم، ويكون ذلك بأقل قدر ممكن من المواجهة وجهًا لوجه مع المعلم، وبأكبر قدر ممكن من المواد التعليمية والمنتجة خصيصًا لتبسيط التعلم بدون احتكاك بالمعلم، والمتضمنة على درجة عالية من الجودة، والتي ترسل بوسائل إعلامية مما يكسبها الميزتين معا: تعلم فردي، وتعلم أكبر عدد ممكن من الدارسين".
- استخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية السمعية والبصرية.
- التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في الاستخدام.
- تعدد مصادر المعرفة نتيجة الاتصال بالمواقع المختلفة على الشبكة العالمية للمعلومات.
- أن الطالب يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصية ، كما يمكنه تخطي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير مناسبة.

- الاعتمادية، حيث إن وسيلة إيصال التعليم متوفرة دائمًا دون انقطاع وبمستوى عال من الجودة.
- القدرة على تحديد مستوى المتعلم وإيصال المحتوى المناسب دون التقيد بالمتعلمين الآخرين وسهولة التعرف على المراحل السابقة التي اجتازها المتعلم.
- سرعة تطوير وتغيير المناهج والبرامج على الشبكة العالمية للمعلومات، بما يواكب خطط المؤسسات التعليمية ومتطلبات العصر دون تكاليف إضافية.
- تخطي جميع العقبات التي تحول دون وصول المادة العلمية إلى الطلاب في الأماكن النائية.
- تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية".

• **رابعًا: متطلبات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية:**

يتطلب التعليم الإلكتروني عن بعد مراعاة وسائل تيسير التعلم الإلكتروني عن بعد للمعاقين سمعيًا على شبكة الإنترنت ومنها:

- تعتبر لغة الإشارة عنصرًا أساسيًا في بيئات التعليم الإلكتروني عن بعد للمعاقين سمعيًا، وبدون لغة الإشارة التي يتم تطويعها بالكامل لخدمة أدوات ومواد التعلم الإلكترونية تصبح عملية التعليم والتعلم الإلكتروني مهمة مستحيلة تقريبًا، لذا فإن ترجمة لغة الإشارة على شبكة الإنترنت هي طريقة واعدة لجعل مواقع شبكة الإنترنت بصفة عامة وبيئات التعليم الإلكتروني بصفة خاصة أكثر انفتاحًا وأسهل استعمالاً للطلاب المعاقين سمعيًا. كما تساعد النصوص الفائقة بلغة الإشارة الصم على تصفح الإنترنت بلغتهم الطبيعية (لغة الإشارة) مع القدرة على التركيز على المحتوى بدلاً من محاولة فهم معنى النص المكتوب، وبذلك يكون من السهل على الصم استخدام الإنترنت للحصول على معلومات مثل أقرانهم العاديين الذين يحصلون عليها عن طريق النص المكتوب(المضيان، وحامد، ٢٠١١: ٢١).
- تقديم المعلومات الصوتية (مثل الفيديو، والتلفاز، والقرص المضغوط، وقرص الفيديو الرقمي، وصفحات الويب) بصيغة مرئية (مثل النص أو لغة الإشارة).
- ترجمة لغة الإشارة؛ وذلك على الرغم من أن الوسائل التكنولوجية ليست بديلاً للمترجم البشري الحاذق، إلا أنه يمكن تقديم ترجمة حرفية بلغة الإشارة المسجلة مسبقا أو اصطناعية عن طريق الحاسوب باستخدام مقاطع فيديو لغة الإشارة المخزنة مسبقا.
- تسجيل المحاضرات المباشرة؛ إذ يسمح التسجيل الصوتي الرقمي للمحاضرات المباشرة بترجمة المحاضرات للطلاب الصم بعد انتهاء الحدث.
- الترجمة الحرفية في الزمن الحقيقي؛ ويتطلب جهاز الترجمة الصوتي في الزمن الحقيقي مثل جهاز بالانتيب *Palantype* وجهاز ستينوتيب *Stenotype* إلى شخص ماهر ومدب خصيصًا على تشغيله ليقدم ترجمة نصية حرفية دقيقة في الزمن الحقيقي لما يقال بسرعة ٢٤٠ كلمة في الدقيقة، ويستخدم هذا الجهاز لوحة مفاتيح صوتية خاصة حتى يمكن للمشغل استخدام هذه التكنولوجيا

ليقدم عرض نصي دقيق سهل القراءة في الزمن الحقيقي للصم، حتى يمكنهم متابعة حية للحديث.

- تدوين الملاحظات؛ حيث يصعب على الطلاب الصم القيام بعملية قراءة الشفاه، أو مشاهدة المترجم وأخذ الملاحظات في نفس الوقت أثناء التعلم، ولذلك فإن وجود تدوين الملاحظات يدويًا أو إلكترونيًا باستخدام خاصية تمييز الكلام يكون ضروريًا.
- الاتصال النصي، حيث يمكن للصم مستخدمي الاتصال النصي التواصل مع بعضهم البعض على مراحل لإتمام الحوار. ونسخ النص في الزمن الحقيقي في المحاضرات باستخدام تكنولوجيا تمييز الكلام، مما يساعد الطلاب المعاقين سمعيًا الذين يواجهون صعوبة في متابعة المحاضر عن طريق السمع وحده إذا كان لديهم بقايا سمع، ويمكن استخدام تكنولوجيا تمييز الكلام لتدعيم الكلام عن بعد عن طريق استخدام تحويل الكلام لنص أوتوماتيكيًا وذلك للحوارات النصية التي تتم عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني والمقابلات السمعية والمرئية.

ومن متطلبات التعليم عن بعد (الظاهري، شبكة هيكل ميديا المعرفية: مقال منشور بتاريخ ٢٠٢٠/٦/١٤):

- بنية رقمية ومنصات تعلم متطورة: تعتبر البنية الرقمية المتطورة ومنصات التعلم عاملا ممكنًا ورئيسًا في التعليم عن بعد. وقد شهد التعليم خلال جائحة كورونا انتعاشًا وتوجهًا متزايدًا من الحكومات ومؤسسات التعليم العام والخاص، ومن المتوقع أن يستمر هذا الانتعاش إلى ما بعد الأزمة. هذه المنصات تستخدم التقنيات الحديثة لتوفير والوصول للمادة العلمية من خلال التعليم عن بعد، وتسمح بنوع من التفاعل بين الطالب والمعلم والمادة العلمية. وهناك نماذج رائدة في المنطقة العربية تتعلق بتطوير هذه المنصات مثل منصة "مدرسة" وهي منصة تعليمية إلكترونية توفر دروسًا باللغة العربية مجانًا في كافة مواد العلوم والرياضيات، ومنصة "عين" وهي منصة التعليم الوطنية في المملكة العربية السعودية، ومنصة "إدراك" وهي منصة إلكترونية عربية للتعلم المدرسي والتعلم المستمر، وهذه المنصات وغيرها ستشهد تطورا كبيرا في المستقبل.
- الذكاء الاصطناعي وإعادة تصور التعليم عن بعد: مفهوم التعليم عن بعد ليس بجديد، إذ مضى عليه عقود من الزمن، ولكن مع التطورات التقنية المتسارعة والمتوجهة لتحسين جودة التعليم عن بعد سنشهد تغيراً كبيراً في هذا المجال، من خلال الابتعاد عن تجربة التعلم السلبية التي يقودها المعلم كملقن للمعلومات، إلى تجربة تعلم يقودها الطالب بنفسه، ويتفاعل فيها مع منظومة تعلم مترابطة قادرة على أن:
  - ✓ تمكن الطالب من خلق روابط وعلاقات مع زملائه.
  - ✓ توف توازن بين التعليم التزامني أو المباشر (في وجود المعلم والطلبة الآخرين) والتعليم اللاتزامني أو الذاتي الذي يقوم به الطالب بنفسه حسب وقته.

- ✓ توفر طرقًا لتقييم الطالب ليس بناء على الاختبارات التي تقيس مدى قدرته على استرجاع الحقائق والمعلومات بل على مقدرته في تطبيق وعرض المفاهيم التي تعلمها.
- ✓ تسمح بتوفير وقت للطالب لقضائه مع العائلة واللعب وممارسة ما يرغب فيه من هوايات.

- وتحتاج منظومة التعليم المترابط هذه إلى وجود مجتمع افتراضي (*Virtual Learning Community*) يستطيع الطالب الوصول إليه للحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف.
- لا شك أن التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي وإنترنت الأشياء والتعلم باللعب (*gamification*) ستلعب دورًا كبيرًا في تطوير منصات التعلم ، وستحدد ملامح التعليم عن بعد في المستقبل، حيث سيصبح بالإمكان تقديم عملية تعلم مخصصة للطالب بحسب قدراته وأدائه فيما يعرف بـ "التعلم التكيفي" (*adaptive Learning*)، وستتحول مناهج التعلم إلى رقمية تفاعلية، وستكون أكثر مرونة وستتغير وتتفاعل مع المتغيرات العالمية، وستراعي الفروق الفردية بين الطلاب وستتكيف بحسب قدرات واحتياجات الطالب، وستوفر تقييمًا للطالب حول مستوه التعليمي ، وستوجهه لتجاوز الصعوبات التي يواجهها في التعلم.
- تشير التوجهات إلى أن دور المعلم في ظل التعليم عن بعد سيتغير من ملقن ومقدم للمعلومات إلى مرشد وموجه وميسر لعملية التعلم للطلاب، هذا بالإضافة إلى ظهور أدوار جديدة مثل مطور المحتوى الرقمي أو أخصائي التعلم الرقمي وغيرها من الأدوار، وهذا يتطلب تأهيل المعلم بمهارات خاصة ليتمكن من قيادة عملية التعليم عن بعد.
- سيفرض التعليم عن بعد على أهالي الطلبة دوراً متناميًا "كمعلمين" في مساعدة أطفالهم ومتابعتهم خلال فترة التعلم عن بعد لضمان جودة هذا النمط من التعليم، خاصة في المرحلة الابتدائية من سن ٦ -١٠ سنوات. وهنا سيتمثل التحدي لبعض الأسر في تخصيص الوقت الكافي لمتابعة تعلم أطفالهم، خاصة فيما لو كان الأبوان يعملان في وظائف قد تشغلهم عن التفرغ لمتابعة أطفالهم خلال مرحلة التعلم عن بعد".
- وفي حالة اتباع طريقة التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية؛ من الضروري الانتفاع الأمثل بالسمع المتبقي لدى الطلاب المعاقين سمعيًا من خلال استخدام سماعة الأذن الرقمية اللاسلكية لنقل إشارة كلامية ذات جودة عالية من ميكروفون المحاضر لمستقبل لاسلكي يرتديه الطالب ضعيف السمع، والذي يمكن أن يساعده مع أسلوب قراءة الشفاه على فهم ما يقال، ويمكن توصيل الأجهزة التي لها مخرج صوتي (مثل التلفاز، والكمبيوتر...) بسماعة الأصم الرقمية لتغنيه عن استخدام سماعة الرأس أو مكبرات الصوت(المضيان، وحامد، ٢٠١١: ٢٨، ٢٩).

ولتحقيق أقصى فائدة ممكنة من التعليم الإلكتروني من بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، يجب مراعاة المتطلبات الآتية(الذروة وآخرون، ٢٠١٥: ٥٥٨، ٥٥٩):

- تطوير مناهج التعليم المدرسي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية لإعداد الطالب عقليًا وتقنيًا للتعامل مع التقنية ومع هذا النهج التعليمي.
- وضع المؤسسات التربوية والتعليمية لاستراتيجيات وخطط عمل منظمة وواضحة الأهداف لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في المدارس عمومًا وفي مدارس التربية الخاصة والدمج على وجه الخصوص.
- تدريب المعلمين والإداريين على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات في التعليم.
- تأسيس قاعدة بحثية عن التعليم الافتراضي، خاصة في صفوف التربية الخاصة والدمج، تحدد متى وأين يكون التعليم الافتراضي هو الحل الأمثل، ومتى يكون إضافة، ومتى يكون حلا بديلا.
- إثراء أدوات ومصادر التعلم الإلكتروني والعمل على رفع كفاءته".
- إعداد المعاقين سمعيًا لعملية التعلم الإلكتروني.
- معالجة التكيف بسهولة، نظرًا لتنوع درجة الضعف السمعي، والقدرة على المشاركة في المجتمع.
- أن يكون التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعيًا في مجموعات صغيرة، حيث يتطلب تعليمهم إلكترونيًا المزيد من الوقت في المقررات من قبل المعلمين.
- أن يسهم التعلم الإلكتروني في تطور المعاقين نفسيًا واجتماعيًا ، نظرًا لما يتصفون به من الخجل وتدن في تقدير الذات *Mikołajewska, E., & Mikołajewski, D., 2011, 103-109*).

وحدد (المالكي، وشعبان،٢٠٢٠: ٦٤) متطلبات نجاح التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة فيما يلي:

- الدراسة والتحليل: تحديد المشكلات وتقدير الحاجات بناءً على الخصائص العامة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد المحتوى التعليمي المناسب لها.
- التصميم والتطوير: تحديد المواصفات والمعايير للتعليم الإلكتروني بشكل محدد ودقيق، بما يناسب خصائص كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وما يتلاءم من المحتوى التعليمي، وإعداد المصادر الإلكترونية وتطويرها.
- تصميم وتوفير البيئات التعليمية المناسبة: من خلال تهيئة المباني المدرسية، وإعداد الفصول ومراكز مصادر التعلم بحيث تكون قادرة على استيعاب المصادر التعليمية والأجهزة الإلكترونية وتتوافق مع خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاقتناء والتزويد: من خلال توفير كافة الوسائل والمصادر التعليمية من أجهزة إلكترونية متنوعة، مع التأكيد على توفير الكفاءات البشرية المدربة والمؤهلة القادرة على الاستخدام الأمثل لتلك المصادر.

- المتابعة والتقويم: متابعة وتقويم المراحل السابقة ومتابعة المعلمين وتحديد مدى قدرتهم على استخدام المصادر والأجهزة التكنولوجية الإلكترونية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة".

- **سادساً: معوقات التعليم الإلكتروني من بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية** :

هناك معوقات تواجه تنفيذ التعليم الإلكتروني من بعد أهمها ما يلي(الذروة وآخرون، ٢٠١٥: ٥٥٩، ٥٦٠):

- التكلفة المالية العالية، خاصة في المراحل الأولى لتنفيذ التحول للتعليم الإلكتروني عن بعد.
- انعدام أو ضعف البنية التحتية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم الإلكتروني عن بعد، سواءً على مستوى وزارات التربية والتعليم، أو إدارات التعليم أو المدارس.
- انعدام أو ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وعدم تزويدهم بالمهارات المطلوبة لاستخدام الحاسب الآلي والانترنت في التعليم.
- ضعف توجه الكثيرين من المعلمين نحو استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في التعليم.
- مشكلات فنية كتلك التي تنتج عن انقطاع الاتصال أثناء عرض المنهج عبر الإنترنت، أو أثناء البحث والتصفح وإرسال الرسائل الإلكترونية، وتعذر أو صعوبة الاتصال بالشبكة في بعض الأحيان.
- عدم وجود فرق للدعم الفني في الكثير من المدارس".

ومن ثم يجب نشر الثقافة التكنولوجية لدى العاملين بمدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج، لا سيما في أوساط المعلمين، كما يلزم تفعيل الشراكة المجتمعية والعمل التطوعي ، ودعم دور المؤسسات والهيئات والجمعيات الأهلية والمؤسسات الحكومية المهتمة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وحقوق ذوي الإعاقة والتشبيك مع المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية ذات الشأن لدعم التحول التكنولوجي وتدريب المعلمين على مهارات التواصل الإلكتروني عن بعد لذوي الإعاقة وخاصة المعاقين سمعيًا، وأن تتخذ الجهات المسؤولة عن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كافة الإجراءات اللازمة لتنفيذ التعليم الإلكتروني من بعد والذي تزايدت أهميته في ظل انتشار جائحة كورونا المستجد، والتزام غالبية الطلاب بالتعلم من المنزل بمن فيهم من ذوي الإعاقة السمعية.

ويتضح مما سبق أن التعليم عن بعد أسلوب تعليمي له مميزاته، ويمكن الاستفادة منه في تقديم خدمة تعليمية لذوي الإعاقة السمعية خاصة في ظل الجوائح الإنسانية، وأن ثمة متطلبات لازمة لنجاح نظام التعليم عن بعد لهذه الشريحة المهمة من الطلاب، وأن للمعلم دور أساس في نجاح هذه المنظومة الإلكترونية، وينبغي تدريبه وتأهيله ليكون قادرًا على أداء مهمته الجديدة وفق نظام تعليمي جديد يحتاج إلى مهارات وأدوار ربما لم يتدرب عليها خلال فترات التعليم التقليدي في الفصول الدراسية، كما يجب نشر الثقافة التكنولوجية وتهيئة المجتمع المدرسي لتطبيق نظام التعليم عن بعد للطلاب عامة ولذوي

الإعاقة السمعية بصفة خاصة، مع تهيئة الطلاب وتدريبهم بالتنسيق والتعاون مع أسرهم لتقبل هذا النوع من التعليم ، ضمانًا لنجاحه واستمراريته، وتحويله من الشكلية والتقليدية إلى نموذج تعليمي متكامل، بما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم وجودتها. لذا تحاول الدراسة في الجزء التالي الوقوف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح الإنسانية.

- **الإجراءات المنهجية للدراسة** :

يتناول هذا الجزء عرضًا منهجيًا للدراسة الميدانية وإجراءاتها ونتائجها، وذلك على النحو التالي :

- **أولاً: منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، حيث ركز على دراسة المشكلة البحثية والتي تمثلت في تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد Covid-19 أنموذجًا)، وذلك من خلال جمع البيانات من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.

- **ثانياً: مجتمع وعينة البحث**:

تم تحديد مجتمع البحث الحالي في معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، ونظرا لإغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة لتمثل مجتمع الدراسة. وبعد نشر الاستبانة على أفراد العينة من خلال الموقع الإلكتروني (www.googledrive.com) تم الحصول على استجابات من عدد (٣٩١) معلم من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج، منهم (٢٣٥) من جمهورية مصر، و(١٥٦) معلم من المملكة العربية السعودية.

- **ثالثًا: أداة جمع البيانات**:

تم استخدام الاستبانة كأداة للحصول على البيانات الأولية التي تساهم في تحقيق أهداف الدراسة وذلك من خلال قياس استجابات أفراد العينة حول فقرات محاور الدراسة. وتكونت الاستبانة التي تم إعدادها من ثلاثة محاور رئيسية وهي كما يلي:

- المحور الأول: التحديات المتعلقة بمعلمي التربية الخاصة والدمج. حيث احتوى هذا المحور على عدد (١٥) فقرة تهدف لقياس استجابات معلمي التربية الخاصة عن التحديات المختلفة التي تواجه التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩).
- المحور الثاني:تحديات متعلقة بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، حيث يحتوى هذا البعد على عدد (٢٣) فقرة والتي تهدف لقياس مدى إدراك المدارس لتحديات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية .

◄◄ المحور الثالث: سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح والأزمات الإنسانية، حيث يضم هذا المحور (١٥) فقرة لقياس السبل المختلفة لمواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية.

- **رابعًا: تقنين أدوات الدراسة:**
- **مؤشرات الصدق للأداة:**

للتحقق من مؤشرات الصدق لأداة الاستبانة المستخدمة للحصول على البيانات الأولية، تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ حجمها (٣٢)، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك لقياس درجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (١):

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠,٩٤٩**	١٦	٠,٥٣٥**	٣١	٠,٩٥٥**	٣٩	٠,٥٩٩**		
٢	٠,٧٢٩**	١٧	٠,٧٥٢**	٣٢	٠,٩٠٢**	٤٠	٠,٥٧٩**		
٣	٠,٩٤٩**	١٨	٠,٧١١**	٣٣	٠,٨٦٦**	٤١	٠,٣٥٩*		
٤	٠,٩٣٥**	١٩	٠,٧١٨**	٣٤	٠,٨٧٩**	٤٢	٠,٣٩٥*		
٥	٠,٩٤٠**	٢٠	٠,٦٥٧**	٣٥	٠,٩١٤**	٤٣	٠,٦١٠**		
٦	٠,٩٠٦**	٢١	٠,٤٠٨*	٣٦	٠,٩٥٤**	٤٤	٠,٦٠١**		
٧	٠,٩٤٥**	٢٢	٠,٧٦٦**	٣٧	٠,٨٦٣**	٤٥	٠,٢٩٣		
٨	٠,٨٦٦**	٢٣	٠,٧٥٢**	٣٨	٠,٨٤٨**	٤٦	٠,٥٨٦**		
٩	٠,٩٤٠**	٢٤	٠,٧٧٢**			٤٧	٠,٣٦٧*		
١٠	٠,٩٣٦**	٢٥	٠,٩٣٤**			٤٨	٠,٤٤٨*		
١١	٠,٩١١**	٢٦	٠,٨٩٩**			٤٩	٠,٦٨٣**		
١٢	٠,٧٨٨**	٢٧	٠,٨٥٤**			٨٠	٠,٣٧٤*		
١٣	٠,٨٢٨**	٢٨	٠,٩١١**			٥١	٠,٤٢١*		
١٤	٠,٨٣٥**	٢٩	٠,٩٣٠**			٥٢	٠,٤٨٨**		
١٥	٠,٦٢٤**	٣٠	٠,٧١٣**			٥٣	٠,٥١٥**		

ويتضح من النتائج بالجدول (١) أن جميع عبارات الاستبانة ترتبط على نحو دال إحصائيًا مع المحور الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على أن جميع العبارات تحقق أهداف القياس المرجوة في المحور والاستبانة ككل. كما أشارت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٦٧ - ٠,٩٥٥).

- **مؤشرات الثبات لأداة الدراسة:**

تم التحقق من الثبات الكلي للاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (٠,٩٢٥)، وهي قيمة عالية تشير إلى أن أداة الاستبانة قد حققت درجة عالية من الثبات، مما يطمئن الباحثان إلى سلامة إعداد فقرات الاستبانة، ومن ثم إمكانية الوثوق في النتائج التي تتوصل إليها الدراسة.والجدول (٢) يوضح ذلك.

- **خامسًا: الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:**

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي، حيث شملت الأساليب الإحصائية الوصفية: التكرارات والنسب المئوية وذلك

جدول (٢) الثبات الكلي لأداة الاستبانة ومحاورها

المحاور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: تحديات متعلقة بمعلمي التربية الخاصة والدمج.	١٥	٠,٩٧٧
المحور الثاني: تحديات متعلقة بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة	٢٣	٠,٩٧٣
المحور الثالث: سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية.	١٥	٠,٧٧٣
الثبات الكلي	٥٣	٠,٩٢٥

لتوصيف عينة البحث وفقا لبلد العمل، ونوع المدرسة، ومكان الإقامة ، كما تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير مستوى استجابات العينة حول فقرات الاستبانة وذلك للإجابة عن الأسئلة البحثية، كما تم استخدام اختبار ت" وذلك لاختبار دلالة الفروق باختلاف المتغيرات المستقلة (بلد العمل، نوع المدرسة ومكان الإقامة). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الاستبانة، بينما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك لاختبار مؤشرات صدق الاستبانة.

- **سادساً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:**

إن الهدف من تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانة هو الإجابة عن الأسئلة البحثية التي طرحها البحث والتي تسعى للتعرف على مختلف تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل جائحة كورونا. وبالتالي فإن الباحثان في هذا الجزء يركزان على الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

- **السؤال الرئيس: ما تحدياتالتعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل انتشار الجوائح الإنسانية وما سبل مواجهة تلك التحديات؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم؟
- ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمدرسة؟
- ما سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية من وجهة نظر معلميهم؟
- إلى أي مدى تختلف وجهات نظر معلمي التربية الخاصة والدمج حول سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية تبعًا لمتغيرات: (بلد العمل: مصر - السعودية)، نوع المدرسة (تربية خاصة - دمج)، ومكان الإقامة (ريف - حضر)؟

أ. الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة:

تم توصيف أفراد العينة من معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة السمعية) ومعلمي الدمج وفقا لثلاث خصائص وهي (بلد العمل، نوع المدرسة، ومكان الإقامة) كما ورد بالجدول (٣):

جدول (٣): توصيف أفراد عينة الدراسة وفقا للخصائص الديمغرافية

الخصائص	التكرار	النسبة المئوية ٪
١. بلد العمل		
مصر	٢٣٥	٦٠,١
السعودية	١٥٦	٣٩,٩
٢. نوع المدرسة		
دمج	٢٥٩	٦٦,٢
تربية خاصة	١٣٢	٣٣,٨
٣. مكان الإقامة		
ريف	١٥٤	٣٩,٤
حضر	٢٣٧	٦٠,٦

بينت النتائج بالجدول (٣) أعلاه توصيف أفراد العينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج المشاركين في الدراسة الحالية، حيث أظهرت النتائج أن توزيع العينة وفقا لبلد العمل بنسبة ٦٠,١٪ من المعلمين من جمهورية مصر العربية، بينما ٣٩,٩٪ من المملكة العربية السعودية. أي أن غالبية معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج المشاركين في الدراسة الحالية من جمهورية مصر العربية، كما كشفت النتائج أن ٦٦,٢٪ من المدارس هي مدارس دمج، في حين أن ٣٣,٨٪ هي مدارس تربية خاصة، أما توزيع العينة حسب مكان الإقامة فقد أوضحت النتائج أن ٦٠,٦٪ من المعلمين مكان إقامتهم الحضر، في حين أن ٣٩,٤٪ مكان إقامتهم الريف.

ب. الإجابة عن الأسئلة البحثية:

- **الإجابة عن السؤال الأول: ويتمثل في " ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم تناول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمين المشاركين في الدراسة، حيث تم في الجدول (٤) عرض وتحليل تلك التحديات :

بينت النتائج بالجدول (٤) أعلاه استجابات أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم، حيث يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام بلغت (٣,٨٣) وانحراف معياري قدره (١,٠٤). وبالتالي نستنتج من ذلك أن استجابات أفراد العينة تشير بشكل عام إلى وجود العديد من تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والتي تتعلق بمعلمي التربية الخاصة والدمج. وفيما يلي أبرز المؤشرات المتعلقة بتلك التحديات:

أظهرت النتائج بالجدول رقم (٤) أن العبارة رقم (١٥) حيث نصت على " عدم تدريب معلم المعاقين سمعيًاعلى استخدام الجداول البصرية في تعليم المعاقين سمعيًا عن بعد" قد حازت على المرتبة الأولي من بين تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمعلمي التربية الخاصة والدمج في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية

جدول (٤): تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم

م			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	ضعف تدريب معلم المعاقين سمعيًا قبل الخدمة على التواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عن بعد	ت	١١١	١٦٢	٨٠	٢٤	١٤	٣,٨٥	١,٠٢	٨
		ن٪	٢٨,٤	٤١,٤	٢٠,٥	٦,١	٣,٦			
٢	عدم معرفة معلمالمعاقين سمعيًابالمكتبات الرقمية والمواقع التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية	ت	١٣١	١١٣	٧٦	٣٢	٣٩	٣,٦٨	١,٢٩	١٣
		ن٪	٣٣,٥	٢٨,٩	١٩,٤	٨,٢	١٠,٠			
٣	صعوبة تحديد المشكلات التي تواجه الطلاب المعاقين سمعيا أثناء التعليم الإلكتروني عن بعد	ت	١١٠	١٥٧	٨٥	٢٤	١٥	٣,٨٣	١,٠٣	١٢
		ن٪	٢٨,١	٤٠,٢	٢١,٧	٦,١	٣,٨			
٤	نقص خبرة معلم المعاقين سمعيًا في استخدام لغة بسيطة وواضحة ودقيقة أثناء التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية عن بعد	ت	١١٠	١٥٧	٨٥	٢٤	١٥	٣,٨٣	١,٠٣	١١
		ن٪	٢٨,١	٤٠,٢	٢١,٧	٦,١	٣,٨			
٥	عدم تمكن معلم التربية الخاصة والدمج من استخدام الفصول الافتراضية ومواقع وتقنيات التواصل عن بعد مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٥٨	١٤١	٦٢	٢١	٩	٤,٠٧	٠,٩٩	٣
		ن٪	٤٠,٤	٣٦,١	١٥,٩	٥,٤	٢,٣			
٦	عدم تناسب أعداد معلمي المعاقين سمعيًامع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والإشراف على خطط التعليم الفردي عن بعد	ت	١٦٣	١٣٣	٦٠	٢٢	١٣	٤,٠٥	١,٠٥	٥
		ن٪	٤١,٧	٣٤,٠	١٥,٣	٥,٦	٣,٣			
٧	يجد معلم المعاقين سمعيًاصعوبة في ترجمة المفاهيم المرتبطة بالتعليم في ظل جائحة كورونا للطلاب المعاقين سمعيًا لاستخدامها في التعليم عن بعد	ت	١١٣	١٥٤	٨٥	٢٤	١٥	٣,٨٣	١,٠٣	١٠
		ن٪	٢٨,٩	٣٩,٤	٢١,٧	٦,٢	٣,٨			
٨	عدم قدرة معلم المعاقين سمعيًاعلى تنظيم التفاعل الاجتماعي الإلكتروني وتطوير العلاقات الإلكترونية لفئة المعاقين سمعيًا	ت	٧٧	١٤١	١١٦	٣٩	١٨	٣,٥٦	١,٠٦	١٤
		ن٪	١٩,٧	٣٦,١	٢٩,٧	١٠,٠	٤,٦			
٩	صعوبة الاتصال بالإنترنت وبطء الشبكة في مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج	ت	١٦١	١٣٩	٦٢	٢٠	٩	٤,٠٨	٠,٩٩	٢
		ن٪	٤١,٢	٣٥,٥	١٥,٩	٥,١	٢,٣			
١٠	عدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم عن بعد	ت	١٥٨	١٤٥	٥٢	٢٧	٩	٤,٠٦	١,٠١	٤
		ن٪	٤٠,٤	٣٧,١	١٣,٣	٦,٩	٢,٣			
١١	يجد معلم المعاقين سمعيًا صعوبة في التواصل إلكترونيا من خلال الصور مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٣٩	١٤٨	٥٧	٢٦	٢١	٣,٩٢	١,١٢	٧
		ن٪	٣٥,٥	٣٧,٩	١٤,٦	٦,٦	٥,٤			
١٢	يجد معلم المعاقين سمعيًاصعوبة في تدريب الطلاب ضعاف السمع على التمييز بين الأصوات	ت	١١٩	١٥٣	٧٣	٣٢	١٤	٣,٨٥	١,٠٦	٩
		ن٪	٣٠,٤	٣٩,١	١٨,٧	٨,٢	٣,٦			
١٣	ضعف تواصل معلمي المعاقين سمعيًامع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	٨٩	١٢٥	٨٦	٥٧	٣٤	٣,٤٦	١,٢٣	١٥
		ن٪	٢٢,٨	٣٢,٠	٢٢,٠	١٤,٦	٨,٧			
١٤	صعوبة استخدام معلم المعاقين سمعيًاأدوات ووسائل التقويم الإلكتروني عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٤٦	١٤٦	٦٤	٢٥	١٠	٤,٠١	١,٠١	٦
		ن٪	٣٧,٣	٣٧,٣	١٦,٤	٦,٤	٢,٦			
١٥	عدم تدريب معلمي المعاقين سمعيًاعلى استخدام الجداول البصرية في تعليم المعاقين سمعيًا عن بعد	ت	١٣٨	٢٢٦	٢٧	٠	٠	٤,٢٨	٠,٥٩	١
		ن٪	٣٥,٣	٥٧,٨	٦,٩	٠,٠	٠,٠			
	المتوسط الحسابي المرجح العام							٣,٨٣	١,٠٤	

ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٢٨) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩). بالتالي نستنتج مما سبق أن من أهم التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم تمثلت في عدم تدريب معلمي التربية الخاصة والدمج على استخدام الجداول البصرية في تعليم المعاقين سمعيا عن بعد في ظل جائحة كورونا. في حين أكدت دراسة (بنداري، ٢٠٠٩) و (إبراهيم، ٢٠١٧) على أهمية المثيرات البصرية والتعلم المرئي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

كما كشفت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (٩) حيث نصت على " صعوبة الاتصال بالإنترنت وبطء الشبكة في مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج " قد حازت على المرتبة الثانية من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٠٨) وانحراف معياري قدره (٠,٩٩). بالتالي نستنتج مما سبق أن غالبية أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة يعتقدون أن التحدي الثاني الذي يواجه المعلم يتمثل في صعوبة الاتصال بالإنترنت وبطء الشبكة في مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج.

وفي ذات السياق فقد بينت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (٥) حيث نصت على " عدم تمكن معلم التربية الخاصة والدمج من استخدام الفصول الافتراضية ومواقع وتقنيات التواصل عن بعد مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية " قد حازت على المرتبة الثالثة من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٠٧) وانحراف معياري قدره (٠,٩٩). وعليه نستنتج مما سبق أن غالبية أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة والدمج يعتقدون أن التحدي الثالث الذي يواجههم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد يتمثل في عدم تمكن معلم التربية الخاصة والدمج من استخدام الفصول الافتراضية ومواقع وتقنيات التواصل عن بعد مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وهو ما يتفق مع ما أكدته نتائج دراسة (السلطاني والزهراني، ٢٠١٦)، من حيث عدم رغبة العاملين في مراكز تأهيل الصم في تعلم المهارات التكنولوجية.

كما بينت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (١٠) حيث نصت على " عدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم عن بعد " قد حازت على المرتبة الرابعة من بين التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٠٦) وانحراف معياري قدره (١,٠١). وبالتالي يتضح مما سبق أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة يدعمون أن التحدي الرابع الذي يواجه معلمي التربية الخاصة والدمج في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية يتمثل في عدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم عن بعد. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (عطا، ٢٠١٧)،

حيث أكدت أن أهم الكفايات اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيًا: تصميم المقررات الإلكترونية وإدارتها.

وفي ذات المسار، فقد أظهرت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (٦) حيث نصت على " عدم تناسب أعداد معلمي المعاقين سمعيًا مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والإشراف على خطط التعليم الفردي عن بعد " قد حازت على المرتبة الخامسة من بين التحديات التي تواجه معلمي المعاقين سمعيًا في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٠٥) وانحراف معياري قدره (١,٠٥). وبالتالي يتبين من ذلك أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة يؤكدون أن التحدي الخامس الذي يواجه معلمي التربية الخاصة يتمثل في عدم تناسب أعداد معلمي التربية الخاصة مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية والإشراف على خطط التعليم الفردي عن بعد.

ومن جانب آخر، فقد كشفت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (٨) حيث نصت على " عدم قدرة معلم التربية الخاصة على تنظيم التفاعل الاجتماعي الإلكتروني وتطوير العلاقات الإلكترونية لفئة المعاقين سمعيًا" قد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بالمعلم، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٣,٥٦) وانحراف معياري قدره (١,٠٦). وعليه فإن أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة يرون أن عدم قدرة معلم التربية الخاصة والدمج على التفاعل الاجتماعي الإلكتروني وتطوير العلاقات الإلكترونية لفئة المعاقين سمعيا يعد من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وختاماً فقد بينت النتائج بالجدول (٤) أن العبارة رقم (١٣) حيث نصت على" ضعف تواصل معلمي التربية الخاصة مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية " قد جاءت في المرتبة الأخيرة من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٣,٤٦) وانحراف معياري قدره (١,٢٣). وبالتالي نستنتج من ذلك أن هناك نسبة مقدرة من أفراد العينة يرون أن ضعف تواصل معلمي التربية الخاصة والدمج مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، يعد من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وبالتالي يستخلص الباحثان من خلال تحليل آراء أفراد العينة حول التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، فقد أظهرت النتائج أن من أهم تلك التحديات: عدم تدريب معلمي التربية الخاصة والدمج على استخدام الجداول البصرية في تعليم المعاقين سمعيًا عن بعد، صعوبة الاتصال بالإنترنت وبطء الشبكة في مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج، عدم تمكن معلمي التربية

الخاصة والدمج من استخدام الفصول الافتراضية ومواقع وتقنيات التواصل عن بعد مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وعدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم عن بعد.

- **الإجابة عن السؤال الثاني ويتمثل في " ما تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم تناول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس التربية الخاصة والدمج من وجهة نظر المعلمين المشاركين في الدراسة، حيث تم في الجدول (٥) عرض وتحليل تلك التحديات كما يلي:

تناولت النتائج بالجدول (٥) أعلاه استجابات أفراد العينة من معلمي الإعاقة السمعية حول التحديات المتعلقة بمدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، حيث يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام بلغت (٣,٩١) وانحراف معياري قدره (٠,٣٤). وبالتالي نستنتج من ذلك أن غالبية أفراد العينة تشير استجاباتهم بشكل عام إلى أن هناك العديد من التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة. وفيما يلي يتم استعراض أبرز المؤشرات المتعلقة بتلك التحديات:

أظهرت النتائج بالجدول رقم (٥) أن العبارة رقم (١٩) والتي نصت على "ضعف البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة" قد نالت المرتبة الأولي من بين تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٧١) وانحراف معياري قدره (٠,٩٠). وبالتالي نستنتج مما سبق أن من أبرز التحديات المتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة والتي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية تمثلت في ضعف البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة.

كما بينت النتائج بالجدول (٥) أن العبارة رقم (٢١) حيث نصت على " عدم وجود كوادر مؤهلة بمدارس الدمج والتربية الخاصة لقيادة وإدارة التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية " قد جاءت في المرتبة الثانية من بين التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٥٧) وانحراف معياري قدره (٠,٨٩). وبالتالي نستنتج مما سبق أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة الحالية يعتقدون أن عدم وجود كوادر مؤهلة بمدارس الدمج والتربية الخاصة لقيادة وإدارة التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية تعد من أهم تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

جدول (٥): تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة

			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١٦	عدم وجود فصول ذكية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة	ت	٣٠٠	٤٧	٤	٩	٣١	٤,٤٧	١,١٧	٥
		ن٪	٧٦,٧	١٢,٠	١,٠	٢,٣	٧,٩			
١٧	عدم تطبيق برامج لإدارة المحتوى الإلكتروني الخاص بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	٤٣	١٩٩	١٤٦	٣	٠	٣,٧٢	٠,٦٦	١٤
		ن٪	١١,٠	٥٠,٩	٣٧,٣	٠,٨	٠,٠			
١٨	عدم الاشتراك في مكتبات رقمية تقدم محتوى رقمي مناسب لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	٢٩٧	٦٤	٣	٢	٢٥	٤,٥٥	١,٠٣	٣
		ن٪	٧٦,٠	١٦,٤	٠,٨	٠,٥	٦,٤			
١٩	ضعف البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة	ت	٣٣٩	٢٩	٤	٠	١٩	٤,٧١	٠,٩٠	١
		ن٪	٨٦,٧	٧,٤	١,٠	٠,٠	٤,٩			
٢٠	عدم وجود خطة للألعاب والأنشطة التعليمية المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء التعليم عن بعد	ت	٢٨٩	٧٣	٠	٥	٢٤	٤,٥٣	١,٠٣	٤
		ن٪	٧٣,٩	١٨,٧	٠,٠	١,٣	٦,١			
٢١	عدم وجود كوادر مؤهلة بمدارس الدمج والتربية الخاصة لقيادة وإدارة التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية	ت	٢٧٨	٩٣	٠	٥	١٥	٤,٥٧	٠,٨٩	٢
		ن٪	٧١,١	٢٣,٨	٠,٠	١,٣	٣,٨			
٢٢	التكلفة المادية العالية لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية المناسبة لذوي الإعاقة السمعية	ت	١٣٧	٨٠	٤٠	٦٥	٦٩	٣,٣٩	١,٥٣	١٩
		ن٪	٣٥,٠	٢٠,٥	١٠,٢	١٦,٦	١٧,٦			
٢٣	مقاومة التغيير من جانب مديري مدارس الدمج والتربية الخاصة	ت	١٣١	٩٢	٤٥	٧٧	٤٦	٣,٤٧	١,٤٢	١٨
		ن٪	٣٣,٥	٢٣,٥	١١,٥	١٩,٧	١١,٨			
٢٤	ضعف التنسيق بين مدارس الدمج والتربية الخاصة في إعداد أنشطة تعليمية تعتمد على الإشارات البصرية والتعزيز البصري إلكترونيًا للطلاب المعاقين سمعيًا	ت	١١٦	٧٠	٣١	٨٤	٩٠	٣,١٠	١,٥٨	٢٢
		ن٪	٢٩,٧	١٧,٩	٧,٩	٢١,٥	٢٣,٠			
٢٥	ضعف إشراف إدارة مدارس الدمج والتربية الخاصة على التعليم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية	ت	١٠٧	١١٢	٣٢	٧٣	٦٧	٣,٣٠	١,٤٧	٢٠
		ن٪	٢٧,٤	٢٨,٦	٨,٢	١٨,٧	١٧,١			
٢٦	ضعف اهتمام مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة بتقديم خدمات الدعم النفسي للطلاب المعاقين سمعيًا أثناء التعليم عن بعد	ت	١٤٥	١٥٧	٦٦	٠	٢٣	٤,٠٣	١,٠٣	١١
		ن٪	٣٧,١	٤٠,٢	١٦,٩	٠,٠	٥,٩			
٢٧	صعوبة توفير دليل إجرائي لتعامل أسر الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع أبنائهم في المنزل	ت	٢٠٢	٤٤	٥٨	٠	٨٧	٣,٧٠	١,٦١	١٥
		ن٪	٥١,٧	١١,٣	١٤,٨	٠,٠	٢٢,٣			
٢٨	نظرة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى التعليم عن بعد على أنه أقل مكانة من التعليم النظامي	ت	١٦٢	٣	٤٧	٠	١٧٩	٢,٩٢	١,٨٧	٢٣
		ن٪	٤١,٤	٠,٨	١٢,٠	٠,٠	٤٥,٨			
٢٩	ضعف التنسيق مع معلمي التربية الخاصة في دعم مهارات التعلم الذاتي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٦٣	١٧٧	٤٦	٠	٥	٤,٣٦	٠,٧٦	٧
		ن٪	٤١,٧	٤٥,٣	١١,٨	٠,٠	١,٣			
٣٠	عدم تهيئة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وأسرهم للتعليم عن بعد	ت	١٦٤	٧٤	٨٦	٠	٦٧	٣,٦٩	١,٤٤	١٦
		ن٪	٤١,٩	١٨,٩	٢٢,٠	٠,٠	١٧,٢			
٣١	ضعف إسهام ومتابعة المدرسة في توفير المعينات السمعية للطلاب أثناء تعليمهم عن بعد	ت	٢٠٨	٢٥	٧٠	٠	٨٨	٣,٦٨	١,٦٢	١٧
		ن٪	٥٣,٢	٦,٤	١٧,٩	٠,٠	٢٢,٥			
٣٢	غياب الدعم الفني أثناء تطبيق التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٥٣	١٨٣	٤٣	٠	١٢	٤,١٩	٠,٨٦	٨
		ن٪	٣٩,١	٤٦,٨	١١,٠	٠,٠	٣,١			
٣٣	عدم تنفيذ دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مجال التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية	ت	١٨٥	١٢٢	٥٣	٠	٣١	٤,١٠	١,١٥	٩
		ن٪	٤٧,٣	٣١,٢	١٣,٦	٠,٠	٧,٩			
٣٤	عدم توافر محتوى تعليمي تفاعلي خاص بالطلاب ذوي الإعاقة السمعية على موقع المدرسة	ت	١١٧	٤٦	٦٢	١٠٧	٥٩	٣,١٤	١,٤٨	٢١
		ن٪	٢٩,٩	١١,٨	١٥,٩	٢٧,٤	١٥,١			
٣٥	عدم مراعاة المقررات الإلكترونية لقدرات وميول الطلاب ذوي الإعاقة السمعية	ت	١٢٨	١٢٨	٨٩	٣٥	١١	٣,٨٤	١,٠٧	١٣
		ن٪	٣٢,٧	٣٢,٧	٢٢,٨	٩,٠	٢,٨			
٣٦	عدم تعريف أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بدورهم في خطط التربية الفردية لأبنائهم في المنزل	ت	٢١٠	١٥٩	١٧	٢	٣	٤,٤٦	٠,٦٨	٦
		ن٪	٥٣,٧	٤٠,٧	٤,٣	٠,٥	٠,٨			
٣٧	ضعف تواصل مدارس الدمج والتربية الخاصة مع أسر ذوي الإعاقة السمعية لمساعدتهم في التغلب على مشكلات أبنائهم أثناء التعليم عن بعد	ت	١٤٩	١٣٣	٦٧	٣٩	٣	٣,٩٩	١,٠١	١٢
		ن٪	٣٨,١	٣٤,٠	١٧,١	١٠,٠	٠,٨			
٣٨	ضعف إشراف مدارس الدمج والتربية الخاصة على ترجمة المقررات الدراسية لذوي الإعاقة السمعية إلى لغة الإشارة	ت	١٥٤	١٤١	٥٥	٣٨	٣	٤,٠٤	٠,٩٩	١٠
		ن٪	٣٩,٤	٣٦,١	١٤,١	٩,٧	٠,٨			
	المتوسط الحسابي المرجح العام							٣,٩١	٠,٣٤	

وفي ذات السياق، فقد أظهرت النتائج بالجدول (٥) أن العبارة رقم (١٨) حيث نصت على " عدم الاشتراك في مكتبات رقمية تقدم محتوى رقمي مناسب لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية " قد نالت المرتبة الثالثة من بين التحديات التي تواجه مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٥٥) وانحراف معياري قدره (١,٠٣). وبالتالي يتبين مما سبق أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة الحالية يعتقدون بأن عدم الاشتراك في مكتبات رقمية تقدم محتوى رقمي مناسب لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يعد من أهم تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

كذلك بينت النتائج بالجدول (٥) أن العبارة رقم (٢٠) حيث نصت على" عدم وجود خطة للألعاب والأنشطة التعليمية المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء التعليم عن بعد " قد نالت المرتبة الرابعة من بين التحديات التي تواجه مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٥٣) وانحراف معياري قدره (١,٠٣). وبالتالي يتضح أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة الحالية يوافقون بشدة على أن عدم وجود خطة للألعاب والأنشطة التعليمية المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء التعليم عن بعد يعد من أهم تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وفي ذات السياق، فقد أظهرت النتائج بالجدول رقم (٥) أن العبارة رقم (١٦) حيث نصت على" عدم وجود فصول ذكية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة " قد نالت المرتبة الخامسة من بين التحديات التي تواجه مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٤٧) وانحراف معياري قدره (١,١٧). وعليه فإن غالبية أفراد العينة يوافقون بشدة أن عدم وجود فصول ذكية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة يعد أحد التحديات التي نالت درجة كبيرة من الأهمية.

ومن جانب آخر، فقد بينت النتائج بالجدول (٥) أن العبارة رقم (٢٤) والتي نصت على" ضعف التنسيق بين مدارس الدمج والتربية الخاصة في إعداد أنشطة تعليمية تعتمد على الإشارات البصرية والتعزيز البصري إلكترونيًا للطلاب المعاقين سمعيًا" قد نالت المرتبة قبل الأخيرة من بين التحديات التي تواجه مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٣,١٠) وانحراف معياري قدره (١,٥٨). وعليه فإن غالبية أفراد العينة يرون أن ضعف التنسيق بين مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة في إعداد أنشطة تعليمية تعتمد على الإشارات البصرية والتعزيز البصري إلكترونيا للطلاب المعاقين سمعيا يمثل تحديا بدرجة متوسطة.

وختاماً، فقد أظهرت النتائج بالجدول (٥) أن العبارة رقم (٢٨) والتي نصت على" نظرة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى التعليم عن بعد على أنه أقل مكانة من التعليم النظامي" قد نالت المرتبة الأخيرة من بين التحديات التي تواجه مدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٢,٩٢) وانحراف معياري قدره (١,٨٧). وعليه فإن غالبية أفراد العينة يرون أن نظرة أولياء الأمور إلى التعليم عن بعد باعتبار أنه أقل مكانة من التعليم النظامي يعد تحديا بدرجة متوسطة.

وعليه يستخلص الباحثان من خلال تحليل وتفسير استجابات أفراد العينة حول التحديات المتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة أن ثمة تحديات متوفرة بدرجة كبيرة جداً، مما يعني أنها تتطلب المزيد من العناية والمواجهة لإيجاد حلول للمشكلات التي تحويها من أجل مستقبل التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية ، فقد تبين أن من أهم تلك التحديات:ضعف البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، عدم وجود كوادر مؤهلة بمدارس الدمج والتربية الخاصة، عدم الاشتراك في مكتبات رقمية تقدم محتوى رقمي مناسب لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، عدم وجود خطة للألعاب والأنشطة التعليمية المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء التعليم عن بعد، وعدم وجود فصول ذكية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة.

- **٣.الإجابة عن السؤال الثالث: ويتمثل في "ما سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والدمج؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض وتحليل استجابات أفراد العينة كما هو مبين بالجدول (٦):

بينت النتائج بالجدول (٦) استجابات أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة ومعلمي الدمج حول سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح والأزمات الإنسانية، حيث يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام بلغت (٣,٨٠) وانحراف معياري قدره (٠,٨٧). وبالتالي نستنتج من ذلك أن استجابات أفراد العينة تبين العديد من السبل التي يمكن استغلالها لمواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوانح الإنسانية.

وفيما يلي يتم استعراض أبرز المؤشرات التي توضح سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية:

أظهرت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٤١) حيث نصت على " مساعدة الطلاب المعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح والأزمات" قد حازت على المرتبة الأولي من بين سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء أوقات الجوائح الإنسانية ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٦٣) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨).

جدول (٦):سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ظل الجوائح الإنسانية

			خيارات الإجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٣٩	تدريب الطلاب على التواصل الإلكتروني من المنزل	ت	١٨٦	١٠٥	٤٨	٤١	١١	٤,٠٦	١,١٣	٤
		٪	٤٧,٦	٢٦,٩	١٢,٣	١٠,٥	٢,٨			
٤٠	إتاحة المنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم	ت	٢٠٤	١٤٢	٢٥	١٦	٤	٤,٣٥	٠,٨٥	٢
		٪	٥٢,٢	٣٦,٣	٦,٤	٤,١	١,٠			
٤١	مساعدة الطلاب المعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح والأزمات	ت	٢٦٥	١١٢	١١	٣	٠	٤,٦٣	٠,٥٨	١
		٪	٦٧,٨	٢٨,٦	٢,٩	٠,٨	٠,٠			
٤٢	إجراء التعديلات اللازمة على المناهج الدراسية لذوي الإعاقة السمعية بما يتناسب مع الاتجاه نحو التعليم عن بعد	ت	١٤٩	٩٨	٧٢	٤٢	٣٠	٣,٧٥	١,٢٨	٧
		٪	٣٨,١	٢٥,١	١٨,٤	١٠,٧	٧,٧			
٤٣	توجيه بحوث الفعل التي يقوم بها المعلمون نحو دراسة مشكلات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية	ت	١٢١	٧٧	٧٥	٧٤	٤٤	٣,٤٠	١,٣٨	١٤
		٪	٣٠,٩	١٩,٧	١٩,٢	١٨,٩	١١,٣			
٤٤	توفير برامج اجتماعية تدعم أسر المعاقين سمعيًا فيما يتعلق بالرعاية المنزلية أثناء التعليم عن بعد	ت	١٢٨	٨٤	٧٠	٧٣	٣٦	٣,٥٠	١,٣٥	١٣
		٪	٣٢,٧	٢١,٥	١٧,٩	١٨,٧	٩,٢			
٤٥	دعم التحول الرقمي للمقررات الدراسية لذوي الإعاقة السمعية	ت	١٢٦	٧٧	٨٩	٦٧	٣٢	٣,٥١	١,٣٢	١٢
		٪	٣٢,٢	١٩,٧	٢٢,٨	١٧,١	٨,٢			
٤٦	توفير شبكة إنترنت قوية بمدارس الدمج والتربية الخاصة	ت	١٤٦	١٣٠	٥٤	٤٧	١٤	٣,٨٩	١,١٤	٦
		٪	٣٧,٣	٣٣,٢	١٣,٨	١٢,٠	٣,٦			
٤٧	التمكين التكنولوجي للمعلم بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة على وجه الخصوص	ت	١٣٢	١١٠	٧٠	٦٩	١٠	٣,٧٣	١,١٨	٨
		٪	٣٣,٨	٢٨,١	١٧,٩	١٧,٦	٢,٦			
٤٨	ترجمة المقررات الدراسية بمدارس الدمج والتربية الخاصة إلى لغة الإشارة	ت	١٤٦	١٧٦	٥٢	١٥	٢	٤,١٥	٠,٨٣	٣
		٪	٣٧,٣	٤٥,٠	١٣,٣	٣,٨	٠,٥			
٤٩	نشر الثقافة التكنولوجية بين أعضاء المجتمع المدرسي والطلاب ذوي الإعاقة السمعية وأسرهم	ت	١٢٣	١٠٥	٨٦	٥٠	٢٧	٣,٦٣	١,٢٤	١٠
		٪	٣١,٥	٢٦,٩	٢٢,٠	١٢,٨	٦,٩			
٥٠	التنمية المهنية المستمرة لمعلمي التربية الخاصة	ت	١٣٨	١٢٩	٨١	٣٣	١٠	٣,٩٠	١,٠٦	٥
		٪	٣٥,٣	٣٣,٠	٢٠,٧	٨,٤	٢,٦			
٥١	تدريب الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على استخدام البرامج والتطبيقات التي تهدف إلى تنمية بقايا السمع لديهم	ت	١١٦	٥٥	٨٦	٧٧	٥٧	٣,٢٥	١,٤٣	١٥
		٪	٢٩,٧	١٤,١	٢٢,٠	١٩,٧	١٤,٦			
٥٢	الاستفادة من التغذية الراجعة وتقارير معلمي التربية الخاصة في تحسين التعليم الإلكتروني للمعاقين سمعيًا	ت	١٣٨	١٠٢	٦٧	٦١	٢٣	٣,٦٩	١,٢٦	٩
		٪	٣٥,٣	٢٦,١	١٧,١	١٥,٦	٥,٩			
٥٣	الإتاحة التكنولوجية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وخاصة في المناطق الريفية والنائية	ت	١٢٧	٩٢	٧٩	٥٥	٣٨	٣,٥٥	١,٣٣	١١
		٪	٣٢,٥	٢٣,٥	٢٠,٢	١٤,١	٩,٧			
	المتوسط الحسابي المرجح العام							٣,٨٠	٠,٨٧	

وبالتالي نستنتج مما سبق أن من أهم السبل التي تساهم في الحد من تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية؛ تقديم المساعدة للطلاب المعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح. وقد أكدت دراسة (طلبة وإبراهيم، ٢٠١٩) فعالية التعلم القائم على التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاق سمعيًا.

كما كشفت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٤٠) حيث نصت على " إتاحة المنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم " قد حازت على المرتبة الثانية من بين سبل مواجهة تحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٣٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٥). وبالتالي نستنتج مما سبق أن غالبيةٍ أفراد العينة من معلمي التربية الخاصة والدمج يعتقدون وبدرجة عالية جداً أن إتاحة المنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم، تعد من بين أهم السبل لمواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وفي ذات السياق، فقد أظهرت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٤٨) حيث نصت على " ترجمة المقررات الدراسية بمدارس الدمج والتربية الخاصة إلى لغة الإشارة " قد نالت المرتبة الثالثة من بين سبل مواجهة تحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,١٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣). وبالتالي نستنتج من ذلك أن ترجمة المقررات الدراسية بمدارس الدمج والتربية الخاصة إلى لغة الإشارة تعتبر من السبل الناجحة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد.

كما بينت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٣٩) حيث نصت على" تدريب الطلاب على التواصل الإلكتروني من المنزل " قد نالت المرتبة الرابعة من بين سبل مواجهة تحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٤,٠٦) وانحراف معياري قدره (١,١٣). وبالتالي نستنتج من ذلك أن تدريب الطلاب على التواصل الإلكتروني من المنزل يساعد كثيراً في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، وهذا يدل على أن للأسرة دور مهم في تمكين الأبناء من استخدام وسائل التواصل الإلكتروني.

ومن جانب آخر، فقد أشارت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٤٣) حيث نصت على" توجيه بحوث الفعل التي يقوم بها المعلمون نحو دراسة مشكلات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية " قد حازت على المرتبة قبل الأخيرة من بين سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٣,٤٠) وانحراف معياري قدره (١,٣٨). وبالتالي نستنتج من ذلك أنه على الرغم من وجود تباين بين آراء أفراد العينة حول دور بحوث الفعل لدراسة مشكلات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية، إلا أن أكثر من نصف أفراد العينة يرون أنها تعد من بين السبل الداعمة للتعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

وأخيرا، فقد بينت النتائج بالجدول (٦) أن العبارة (٥١) والتي نصت على" تدريب الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على استخدام البرامج والتطبيقات التي تهدف إلى

تنمية بقايا السمع لديهم " قد حازت على المرتبة الأخيرة من بين سبل مواجهة تحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد، ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغت (٣,٢٥) وانحراف معياري قدره (١,٤٣). وبالتالي نستنتج أن هناك تباينًا بين آراء العينة حول عملية تدريب الطلاب ذوي الإعاقة السمعية على استخدام البرامج والتطبيقات التي تهدف إلى تنمية بقايا السمع لديهم.

وبناءً على ما سبق، يستخلص الباحثان أن من بين أهم السبل التي يمكن من خلالها مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: تقديم المساعدة للطلاب المعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح الإنسانية، إتاحة المنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم، ترجمة المقررات الدراسية بمدارس الدمج والتربية الخاصة إلى لغة الإشارة، تدريب الطلاب ذوي الإعاقة السميعة على التواصل الإلكتروني من المنزل، والتنمية المهنية المستمرة لمعلمي التربية الخاصة والدمج.

- **الإجابة عن السؤال الرابع: ويتمثل في "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها تعزى لاختلاف المتغيرات: (بلد العمل، نوع المدرسة، ومكان الإقامة).**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لاختبار مدى وجود فروق تعزى لبلد العمل، ونوع المدرسة ومكان الإقامة، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٧):

جدول (٧): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف بلد العمل (السعودية- مصر) حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها.

	السعودية		مصر		قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التحديات المتعلقة بمعلمي الدمج والتربية الخاصة	٣,٧٥	٠,٧٤	٤,٠٩	٠,٦٣	-٤,٧١٥٠٠	٣٨٩	٠,٠٠
التحديات المتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٨١	٠,٣٠	٤,٠٦	٠,٣٣	-٧,٧٠٥٠٠	٣٨٩	٠,٠٠
سبل مواجهة تحديات تعليم ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٣٨	٠,٥٨	٤,٤٤	٠,٨٤	-١٤,٧١٥٠٠	٣٨٩	٠,٠٠

٠٠تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠١)

أظهرت النتائج بالجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة المشاركين في الدراسة من معلمي مدارس الدمج والتربية الخاصة حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها عند مستوى الدلالة (٠,٠١) تعزى لاختلاف بلد العمل (مصر، السعودية) حيث يتضح أن الفروق تعود لصالح معلمي الدمج والتربية الخاصة بمصر مقارنة بمعلمي الدمج والتربية الخاصة السعوديين، وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضعف البنية التحتية التكنولوجية في مصر مقارنة بالسعودية، واهتمام المملكة بتدريب المعلمين

والطلاب إلكترونيًا، ولتجربتها السابقة في مجال تعليم ذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي الإعاقة السمعية خاصة.

جدول (٨): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف نوع المدرسة (دمج- تربية خاصة) حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها.

	دمج		تربية خاصة		قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التحديات المتعلقة بمعلمي الدمج والتربية الخاصة	٣,٨٨	٠,٧٣	٣,٩١	٠,٦٨	-٠,٣٥٠	٣٨٩	٠,٧٣
التحديات المتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٨٨	٠,٣٣	٣,٩٥	٠,٣٤	-٣,٠٥٥◆	٣٨٩	٠,٠٤
سبل مواجهة تحديات تعليم ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٧٢	٠,٨٥	٣,٩٥	٠,٩٠	-٢,٤٥◆	٣٨٩	٠,٠١٥

◆تشير إلى أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)

أظهرت النتائج بالجدول (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة المشاركين في الدراسة من معلمي مدارس الدمج والتربية الخاصة حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لاختلاف نوع المدرسة (دمج، تربية خاصة) حيث يتضح أن الفروق تعود لصالح معلمي مدارس التربية الخاصة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى انصراف الاهتمام بمدارس التربية الخاصة على التعليم السلوكي والمهني، مع ضعف الاهتمام بالتدريب التكنولوجي للطلاب والمعلمين ، بينما في مدارس الدمج، يتدرب المعلمون ويتواصلون مع طلابهم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، كما يتواصل الطلاب مع بعضهم البعض إلكترونيًا ومن ثم كانت مدارس التربية الخاصة أكثر مواجهة لتحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

جدول (٩): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف مكان الإقامة (ريف- حضر) حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها.

	حضر		ريف		قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التحديات المتعلقة بمعلمي الدمج والتربية الخاصة	٣,٥٤	٠,٦٩	٤,١٢	٠,٦٣	-٨,٤٣٢◆◆	٣٨٩	٠,٠٠
التحديات المتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٨٥	٠,٣٠	٣,٩٤	٠,٣٥	-٢,٤٤◆	٣٨٩	٠,٠١٥
سبل مواجهة تحديات تعليم ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة	٣,٤٣	٠,٦٩	٤,٠٤	٠,٨٩	-٧,١٣◆◆	٣٨٩	٠,٠٠

◆تشير إلى أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)

أظهرت النتائج بالجدول (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة المشاركين في الدراسة من معلمي مدارس الدمج والتربية الخاصة حول تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها، حيث جاءت على نحو دال إحصائيًا تعزى لاختلاف مكان الإقامة (ريف، حضر) حيث يتضح أن الفروق تعود لصالح معلمي مدارس الريف. وهذا يبين أن المدارس الواقعة في المناطق الريفية ومعلميها أكثر مواجهة لتحديات التعليم عن بعد للطلاب

ذوي الإعاقة السمعية، وقد يعزى ذلك لقلة التقنيات الحديثة التي تساعد في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (لا سيما المعاقين سمعيًا)، وضعف البنية التحتية التكنولوجية في المناطق الريفية، وانخفاض الوعي التكنولوجي لدى غالبية الطلاب وأسرهم.

- **ملخص نتائج البحث**:

في ضوء تحليل بيانات الدراسة والإجابة عن الأسئلة البحثية، فقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أظهرت نتائج الدراسة، أنه فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية والمتعلقة بمعلمي التربية الخاصة والدمج في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، فقد أظهرت النتائج أن من أهم تلك التحديات: عدم تدريب معلم التربية الخاصة والدمج على استخدام الجداول البصرية في تعليم المعاقين سمعيًا عن بعد، صعوبة الاتصال بالإنترنت وبطء الشبكة في مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج، عدم تمكن معلم التربية الخاصة من استخدام الفصول الافتراضية ومواقع وتقنيات التواصل عن بعد مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وعدم توافق المقررات الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية مع التعليم عن بعد.
- كشفت الدراسة أنه فيما يتعلق بتحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية عن بعد، والمتعلقة بمدارس الدمج والتربية الخاصة، فقد تبين أن من أهم تلك التحديات:ضعف البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة، عدم وجود كوادر مؤهلة بمدارس الدمج والتربية الخاصة، عدم الاشتراك في مكتبات رقمية تقدم محتوى رقمي مناسب لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، عدم وجود خطة للألعاب والأنشطة التعليمية المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية أثناء التعليم عن بعد، وعدم وجود فصول ذكية بمدارس الدمج ومدارس التربية الخاصة.
- بينت نتائج الدراسة أن من بين سبل مواجهة تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج والتربية الخاصة في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: تقديم المساعدة للطلاب المعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح، إتاحة المنتديات ومواقع التواصل الاجتماعي التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم، ترجمة المقررات الدراسية بمدارس الدمج والتربية الخاصة إلى لغة الإشارة، تدريب الطلاب على التواصل الإلكتروني من المنزل، والتنمية المهنية المستمرة لمعلمي التربية الخاصة والدمج.
- أظهرت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة من معلمي مدارس الدمج والتربية الخاصة حول تحديات تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من بعد وسبل مواجهتها تعزى لاختلاف بلد العمل، نوع المدرسة ومكان الإقامة، حيث تبين أن الفروق تعود لصالح معلمي

الدمج والتربية الخاصة بمصر، ولصالح مدارس التربية الخاصة، ولصالح المعلمين في المناطق الريفية.

- **التوصيات**:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- هناك أهمية بدرجة كبيرة جدًا لتدريب وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من استخدام البرامج والتطبيقات التي تهدف إلى تنمية بقايا السمع لديهم، حيث أن رفع قدرات الطلاب المعاقين سمعيًا على استخدام البرامج والتطبيقات يكون مفيدًا لهم في التعليم عن بعد.
- ضرورة دعم التحول الرقمي للمقررات الدراسية لذوي الإعاقة السمعية، مع أهمية توفير شبكة إنترنت قوية بمدارس الدمج والتربية الخاصة، والتدريب الإلكتروني للطلاب، وتقديم فرص متكافئة لجميع الطلاب للتعليم الإلكتروني من بعد، وخاصة في المناطق الريفية والنائية.
- التركيز على تعزيز الجهود لتقديم المساعدة للمعاقين سمعيًا على التكيف الاجتماعي وخاصة في أوقات الجوائح الإنسانية، بالإضافة إلى إنشاء مواقع للتواصل الاجتماعي التعليمي، الخاصة بذوي الإعاقة السمعية ومعلميهم.
- دعم البنية التحتية التكنولوجية بمدارس الدمج والتربية الخاصة، والتحول نحو التعليم الإلكتروني لا سيما في أوقات الجوائح الإنسانية.
- تكوين لجان تطوعية إلكترونية والإشراف عليها من قبل مدارس الدمج والتربية الخاصة لمساعدة المتعلمين من ذوي الإعاقة السمعية على الانخراط في مجتمعات تعليمية إلكترونية، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية.

- **قائمة المراجع**:

- أحمد، نورية عمر (٢٠١٣). الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ، **المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي**، الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها، مج١، ٤٤١-٤٢٣.
- إبراهيم، هناء عبد العال(٢٠١٧). أثر بعض متغيرات عرض المثيرات البصرية في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية مهارات الاتصال الإلكتروني لدى ضعاف السمع، ***دراسات في التعليم الجامعي***، جامعة عين شمس- كلية التربية- مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٣٦، ٤٧٨-٥٣٤.
- إبراهيم، وليد يوسف(٢٠٠٨). تحليل المشكلات التي تواجه الطلاب المعاقين بصريًا بمرحلة التعليم الجامعي في استخدام برامج التعليم الإلكتروني المتاحة عبر شبكة الإنترنت، ***تكنولوجيا التعليم***، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج١٨، ع٣، ٣-٤٧.
- بطيخ، فتحية أحمد(٢٠٠٥). **المدخل لتدريس الرياضيات المعاصرة للتلاميذ الصم**. القاهرة: عالم الكتب، ص ٣٦.
- بنداري، زينب محمد(٢٠٠٩). "فعالية برنامج قائم على استخدام أنظمة التعليم المرئية الإلكترونية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة- معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الجزار، منى محمد (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

- الحارثي، محمد بن عطية (٢٠٠٩). واقع استخدام المعاقين بصريًا للإنترنت واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها: دراسة وصفية تحليلية، ***مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس***، ع٣٣، ج٢، ص ص ١٤١-١٧٣.
- الحجار، سهير يوسف(٢٠١٢). "فاعلية برنامج مقترح قائم على المثيرات البصرية لاكتساب المهارات الإلكترونية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي للمعاقات سمعيًا"، ماجستير غير منشورة، كلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة.
- حجي، أحمد إسماعيل(٢٠٠٨). **التعليم الجامعي المفتوح عن بعد من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية: مدخل إلى تعليم الاشدين المقارن.** القاهرة: عالم الكتب.
- حسانين، عواطف محمد(٢٠١٣). **تربية وتعليم المعاقين سمعيا في القرن الحادي والعشرين.** القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- حسين، إيمان (٢٠١٥). "**فاعلية برنامج تدريبي سمعي لفظي في اكتساب اللغة لدى الأطفال زارعي الحلزون في مرحلة الطفولة المبكرة**"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- حسين، زيتون حسن(٢٠٠٥) **رؤية جديدة في التعليم- التعلم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم.** الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- خلاف، أحمد عبد النبي(٢٠١٥). تصور مقترح لتفعيل دور التعليم عن بعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، ***المجلة التربوية***، جامعة سوهاج- كلية التربية، ج٤٠، ٢٢٣-٢٥٨.
- خليفة، أمل كرم(٢٠٠٦). التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب المعاقين بصريًا وحركيًا بجامعة الإسكندرية، ***مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية***، مج١٦، ع١، ص ص ١٨٢-٢٢٣.
- خليفة، وليد السيد، وسلامة، ربيع شكري(٢٠١١). **المدخل الحديث في التربية الخاصة.** الإسكندرية: دار الوفاء، ص ٢٢٦.
- الدجدج، عائشة عبد الفتاح(٢٠١٢). دور التربية البيئية بمؤسسات التعليم غير النظامي في مصر في مواجهة الأوبئة بالمجتمعات الريفية: دراسة ميدانية، العلوم التربوية، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٠، ع٢، ص ص ٣٦١-٤١٢.
- الدرمكي، أسماء محمد (٢٠١٩). مشكلات الإعاقة : التحديات والحلول: تحليل سوسيولوجي للسياسات الكلية للإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع١٧، مارس، ص ١٩.
- الدمياطي، عبد الغفار وآخرون(١٩٩٢). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٢٠٩.
- الدهشان، جمال علي(٢٠١٨). "توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة- المبررات، المجالات، المتطلبات، المعوقات"، **المؤتمر العلمي الثامن الدولي الرابع بكلية التربية جامعة المنوفية، تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة: الفرص والتحديات**، في الفترة من ١١-١٢ سبتمبر ٢٠١٨، ص ١٠.
- الروسان، **فاروق** (٢٠١٧). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، عمان: دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله(٢٠٠٩). **الإعاقة السمعية :مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان:** دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- ـــــ (٢٠١٧). **التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة: المبادئ والممارسات**، عمان: دار وائل للنشر.
- سلامة، عبد البديع محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على المواقف التعليمية في تنمية المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعياً، ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع١٠٨.

- سلامة، نانيس مجدي(٢٠١٠). اكتشاف وتنمية الموهبة لدى الأطفال من خلال الإنترنت في التعليم، المؤتمر العلمي- اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، جامعة بنها- كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية.
- السلطاني، ياس عباس، والزهراني، خالد بن عبد الرحمن(٢٠١٦). مداخل ومعوقات تمكين العاملين في مركز التأهيل لمساعدة المعاقين من استخدام التكنولوجيا المساعدة لتكنولوجيا المعلومات، ***مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية***، جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، س٤٢، ع١٦١، ص ص ٢٧٩- ٣٠٨.
- سليمان، عبد الرحمن سيد(٢٠١١). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشروق.
- الصليلي، أحمد مبارك(٢٠١٩). مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية، ***دراسات – العلوم التربوية***، الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي، مج٤٦، ع٢.
- الصمادي، جميل، الناطور، ميادة (٢٠٠٣). **اضطرابات الكلام واللغة في كتاب تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الكويت: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- طلبة، منى حلمي، و إبراهيم، نهى إبراهيم(٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعيًا بمداس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، ***مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية***، جامعة الطائف، مج٥، ع١٨، ص ص ٥٢٣-٥٦٢.
- الظاهر، قحطان أحمد(٢٠٠٨). **مدخل إلى التربية الخاصة**. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، وعامر، ربيع عبد الرؤوف(٢٠٠٨). **الإعاقة السمعية**. القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، بسيوني(٢٠٠٧). **الكتاب الإلكتروني**. القاهرة: دار الكتب العالمية للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، أنس أحمد(٢٠١٠). "أثر الاختلاف بين برامج الكمبيوتر الذكية وبرامج الوسائط المتعددة على التحصيل والأداء المهاري لدى تلاميذ الصم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة- كلية التربية.
- عبد العزيز، هالة فكري (٢٠١٠). "**تحديث البيئة التربوية للمعاقين سمعياً بمدارس الصم وضعاف السمع في ضوء الاتجاهات المعاصرة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة- معهد الدراسات التربوية.
- عبد الغفار، أحلام رجب(٢٠٠٣). **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة دار الفجر الإسلامية.
- عبد الماجد، البتول عبد الماجد، وجماع، عبد الحميد محمد(٢٠١٨). "تصميم برنامج إلكتروني بطريقة (BTO) لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لذوي الإعاقة السمعية على تلاميذ وتلميذات مركز طه طلعت للتدخل المبكر بمحلية أم درمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان، السودان.
- عبد المجيد، مازن عبد المجي(٢٠٠٨). "تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية"، ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية في الدنمارك.
- عبد الملك، لوريس إميل (٢٠١٠). برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على المدخل البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم والمهارات لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية للمعاقين سمعيًا. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ع١٥٩، ص ص ١٥٠- ٢٠٩.
- العجمي، ناصر بن سعد، والحارثي، مشيرة بنت عبد الله(٢٠١٧). واقع استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٥، ع١٨، ص ص٩٥-١٣٠.

- علي، أكرم فتحي(٢٠٠٦). **إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية: رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلم عبر مواقع الإنترنت**. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي، سماء عبد الفتاح، و دسوقي، انشراح عبد العزيز، عطا، إبراهيم محمد.(٢٠١٤). أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعيًا في تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم. كلية التربية، ع٣، ج١، ص ص ١٧٧- ٢١٠.
- عميرة، جويدة، وعليان، علي، وطرشون، عثمان(٢٠١٩). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٦، ص ص ٢٨٥-٢٩٨.
- فتحي، أنيس(٢٠٠٥م). **الإمارات إلى أين.. استشراف التحديات المخاطر على مدى ٢٥ عاماً**. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والإعلام.
- الفقي، آمال ماهر، وأبو الفتوح، محمد كمال(٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا **المستجد** : بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج- كلية التربية، ج٧٤، ص ص ١٠٧٤- ١٠٨٩.
- القريطي، عبد المطلب أمين(٢٠١٤). **ذوي الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم وتأهيلهم**. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ـــــ(٢٠١٢). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. الطبعة الخامسة، القاهرة: الأنجلو المصرية.(أ).
- القضاة، خالد يوسف، وحمادنة، أديب ذياب(٢٠١٢). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت- عمادة البحث العلمي، مج١٨، ع٣، ٢٠٣-٢٣٩.
- قريري، رشدي(٢٠٢٠). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بقلق الموت لدى المشتبه في إصابتهم بفيروس كورونا، المجلة ***العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية***، مؤسسة بكره أحلى للقدرات الخاصة، مج٢، ع١، ص ص ٤٥-٦٩.
- كامل، محمد علي(١٩٩٦). **سيكولوجية الفئات الخاص**ة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كتش، محمد(٢٠٠١م). **العالم العربي على صفيح ساخن، دراسة للمنظور التربوي لإشكالية الأصالة والمعاصرة**.القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
- لكزولي، فضيلة(٢٠٢٠). التدريس عن بعد ورهانات الإصلاح في ظل جائحة كوفيد ١٩، مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية، محمد قاسمي، ع١٧، ص ص ٥٩- ٦٧.
- اللقاني، أحمد حسين، والقرشي، أمير(١٩٩٩). **مناهج الصم (التخطيط والبناء والتنفيذ)**. القاهرة: عالم الكتب.
- المالكي، مريم خميس، وشعبان، منال محمد(٢٠٢٠). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١١، ٥١-٨٦.
- ماناه، شرمين، وشكري، حسن حسين(٢٠٠٢). التعليم للوقاية من مرض نقص المناعة المكتسبة/ الإيدز: جنوب أفريقيا: الدور المعقد للتعليم حول مرض نقص المناعة المكتسبة/ الإيدز في المدارس، **مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، مج٣٢، ع٢، ص ص ٢٠٣-٢٢٤.
- محمد، إبراهيم أحمد(٢٠٠٢). "**مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع**" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمد، زينب محمد(٢٠٠٣). دور التكنولوجيا الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، **المؤتمر السنوي التاسع – تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وجامعة حلوان – كلية التربية ، القاهرة.

- محمد، عادل عبد الله(٢٠٠٤). **الإعاقات الحسية، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- مركز الدراسات الاستراتيجية بالمملكة العربية السعودية(٢٠١٠). دور التعليم العالي في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية، ***مجتمع المعرفة***، ع٢٦، جامعة الملك عبد العزيز.
- مغربي، مكي محمد(٢٠١٤). الصعوبات التي تواجه المعاقين سمعيا أثناء التأهيل المهني بالتعليم الفني بالقصيم في ضوء بعض المتغيرات، ***مجلة كلية التربية***، مج٢٥، ع٩٨، ج٢.
- المضيان، أحمد بن عبد الله، وحامد، محمد عبد المقصود (٢٠١١). معايير بيئات التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعيًا، ***مجلة التربية***، جامعة الأزهر- كلية التربية، ع١٤٦، ج٢، ص ص ١١-٧٥.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز(٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني- مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ***ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل***، كلية التربية، جامعة الملك سعود، في الفترة من ٢٢-٢٣ أكتوبر.
- النجار، خالد وآخرون (٢٠٠٥). **محاضرات في مقدمة التربية الخاصة**، جامعة القاهرة، مركز التعليم المفتوح.
- النجم، قاسم محمد(٢٠١٩). التعليم عن بعد وتحديات المستقبل، ***مجلة البحوث الإسلامية***، عبد الفتاح محمود إدريس، س٥، ع٤١، ص ص ١٣١-١٦٠.
- نويبات، قدور، و بلحسيني، وردة رشيد(٢٠١١). هل غير التعليم الإلكتروني دور المعلم والمتعلم؟، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، ع٦، ص ص ١٩٧-٢٠٧.
- الهلالي، الهلالي الشربيني: كورونا واقتصاد المعرفة والتمكين الرقمي، مقال منشور بجريدة البوابة، بتاريخ ، الثلاثاء، ١٦ يونيو، ٢٠٢٠، Read From: https://www.albawabh news.com/4045771
- الهوسي، ناصر بن علي(٢٠٠٦). حق الطفل ذي الإعاقة ذي الاحتياجات التربوية الخاصة في التعليم في أقل البيئات تقيداً، تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية: دراسة حالة، ***المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة***، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٢-٢٣ مارس.
- وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم (٣٧) بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة، ١٩٩٠.
- يحي، خولة أحمد (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- Arhipova, S. V., & Sergeeva, O. S. (2015). Features of the Information and Communication Technology Application by the Subjects of Special Education. International Education Studies, 8(6), 162-170.
- Bauman-Waengler, J.(2015).**Articulatory andphonological impairments: A Clinical Focus.** Boston:Allyn and Bacon.
- Bose, K. (2003). An E-Learning Experience: A written analysis based on my experience in an e-Learning Pilot Project. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 4(2).
- Bowe,F. (2013). Language Development in Deaf Children**, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education***,3(1),74-77.
- Cara Wright (2012). The Use Of Self-Handicapping in Women Auxiliar Athletic Administrators in Intercollegiate Athletic Administration, Unpublished Doctoral dissertation, Physical Education and Recreation, ***Indiana University***, May 2012, 118-120.

- Drigas, A. S., Vrettaros, J., Stavrou, L., & Kouremenos, D. (2004). E-learning Environment for Deaf People in the E-commerce and New Technologies Sector. WSEAS Transactions on Information Science and Applications, 1(5), 1189-1196.
- Supporting Success For Children With Hearing Loss About Us. (2020)Retrieved.25 April 2020, from: https://successforkidswithhearingloss.com/about_us/.
- Faryadi, Q. (2009). Constructivism and the Construction of Knowledge. MASAUM ***Journal of Reviews and Surveys***, 1(2), 170-176.
- Flórez-Aristizábal, L., Cano, S., Collazos, C. A., Benavides, F., Moreira, F., & Fardoun, H. M. (2019). Digital transformation to support literacy teaching to deaf Children: from storytelling to digital interactive storytelling. ***Telematics and Informatics***, *38*, PP.87-88.
- Gremp, M. (2011). The effects of visuospatial sequence training with children who are deaf or hard of hearing Ph.D., Washington University in St. Louis.
- Hollier, S. (2006). The Disability Divide: A study into the impact of computing and internet-related technologies on people who are blind or vision-impaired (Doctoral dissertation, Curtin University of technology, Australia).
- Hopper, C. (1988). Self-concept and Motor Performance Of Hearing-impaired boys and girls. Adapted Physical Activity Quarterly, Vol.(5), No(4), PP.293-304.
- Jambor, E. & Elliot, M. (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***, 10(1), 63-81.
- Luetke-Stahlman, B., & Luckner, J. L. (1991). Effectively educating students with hearing impairments. ***Longman Publishing Group***, New York.
- Marschark, M. (2001). Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis, ***National Association of State Directors of Special Education (NASDSE)***, Vol.(22).No(4) , June 4, p. 95.
- Martin, F. N., & Clark, J. G. (1997). Introduction *to audiology*. Boston: Allyn and bacon.***A Person and Education Company***, USA.
- Myers, S., Fernandez, J.(2014). Deaf Studies: A Critique of the Predominer US The Oretical Direction. ***Journal of Deaf Studies***, 15(1), 30-49.
- Nathalie, Bulle, & Phan, Denis. (2017**). Can Analytical Sociology Do without Methodological Individualism?**. ***Philosophy of the Social Sciences***, 47(6), 379-409.

- Mikołajewska, E., & Mikołajewski, D. (2011). E-learning in the education of people with disabilities. Adv Clin Exp Med, 20(1), 103-109.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology (pp. 97-118).
- Shaver, D., M. et al.,(2014). Characteristics of Deaf and hard-hearing Students in regular and Special Schools. ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***. Vol.(19), No.(2), PP.203-219.
- Yang, H., Lay, Y., Liou, C., Tsao, W., Lin, C. (2007). Development and Evaluation of Computer aided music Learning system for the Hearing Impaired. Journal of Computer Assisted Learning, 23, PP. 466-476.
- Young, A., & Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents' responses to knowing *early* and their expectations of child communication development. *Journal of deaf studies and deaf education*, *12*(2), 209-220.

المواقع الإلكترونية :

- الأمم المتحدة ، حقوق الإنسان، مكتب المفوض السامي، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة (٩)،

Read From: -

https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx#911/6/2020.

- خايمي سافيدرا. مدونات البنك الدولي، التعليم في زمن الكورونا : التحديات والفرص، بتاريخ ٢٠٢٠/٣/٣٠،

Read From: https://blogs.worldbank.org/ar/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic-08/04/2020-11:35AM.

- بنك المعرفة المصري، مقال بعنوان " اليونسكو تحذر من تهديد ٥٠٠ مليون طالب حول العالم بسبب تعليق الدراسة.. وبرامج التعليم الافتراضي تقدم طوق النجاة"، بتاريخ ١٧ مارس، ٢٠٢٠،

Read From: -

https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/distance-learning-versus-covid19/ 07/4/2020/ 08:42AM.

- شبكة هيكل ميديا المعرفية: سعيد الظاهري: استشراف مستقبل التعليم عن بعد في دول الخليج والمنطقة العربية، مقال منشور بتاريخ ٢٠٢٠/٦/١٤.

Read From: https://hbrarabic.com-14/6/2020.

- شبكة هيكل ميديا المعرفية: .زيناث رضا خان: استشراف التقنية والتفاعل والنزاهة في التعليم عن بعد أثناء الأزمة، مقال منشور بتاريخ ٢٠٢٠/٦/١٤. Read From: https://hbrarabic.com-14/6/2020
- منظمة الصحة العالمية، الصمم وفقدان السمع، حقائق رئيسية.
Read From:https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss 21/4/2020-02:43PM.
- منظمة الصحة العالمية، مرض فيروس كورونا (كوفيد-١٩): أسئلة وأجوبة،
Read From: https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

أساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجات المعنفات في محافظة شمال غزة (دراسة ميدانية)

إعداد :

أ. خليل علي أبو جراد
ماجستير علم نفس محاضر غير متفرغ بجامعة القدس المفتوحة
أ. شيرين عمر نعيم
أخصائية نفسية بوزارة التربية والتعليم مديرية شمال غزة

أساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الزوجات المعنفات في محافظة شمال غزة (دراسة ميدانية)

أ. خليل علي أبو جراد
ماجستير علم نفس محاضر غير متفرغ بجامعة القدس المفتوحة
أ. شيرين عمر نعيم
أخصائية نفسية بوزارة التربية والتعليم مديرية شمال غزة

• **المستخلص**:
تناولت الدراسة أساليب التعامل لدى الزوجة المعنفة وعلاقتها بالتوافق الزواجي" وهدفت إلى معرفة: أساليب المعاملةالزواجيةالأكثر استخداما من قبل الزوجة المعنفة. والمساهمة في التوافق الزواجي والكشف عن وجود فروق لعينة الزوجات المعنفات في استخدامهن لأساليب التعامل الزوجيباختلاف مدة الزواج ومستوى التوافق الزواجي.حيث استخدم الباحثان المنهجالارتباطيالوصفي والمنهج العيادي، وقدرت عينة الدراسة ب ٧٠زوجة تعاني العنف من طرف زوجها وهي لازالت في بيت الزوجية، واعتمدت الباحثان على طريقة الكرة الثلجية في اختيارها للعينة وتم تطبيق عليهن استبيان أساليب المعاملةالزواجية والمتكون من ٣٦فقرة، واستبيان التوافق الزواجي والمتكون من٣٩فقرة، وتم التأكد من الصدق والثبات لأدوات الدراسة بالاعتماد على عدة أساليب احصائية. كما استعان الباحثان بتقنيات الفحص العيادي المتمثلة في المقابلة العيادية، الملاحظة والاختبار الاسقاطي لتفهم الموضوع TAT مع حالتين تعيش العنف الزواجي. وبعد معالجة معطيات الدراسة بالاعتماد على مختلف الأساليب الإحصائية بواسطةSPSS٢٢.توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ان اساليب المعاملة الأكثر استخداما من قبل الزوجة المعنفة كانت مرتبة كالتالي: (الانفعال، التقبل، الجانب الديني، حل المشكلات، الترفيه والمساندة الاجتماعية) . وتعد المساندة الاجتماعية وحل المشكلات والانفعال من بين أساليب التعامل الأكثر مساهمة في التوافق الزواجي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الزوجات اللواتي استخدمن أساليب التقبل وذلك لصالح الزوجات اللاتى بلغت مدة زواجهن إلى 21سنة فأكثرإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الزوجات اللاتى استخدمن أساليب حل المشكلات، الانفعال، والمساندة الاجتماعية وذلك لصالح منخفضات التوافق الزواجي. وقد تمت مناقشة هذه النتائج في ضوءكل من الإطارالنظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: (العنف الزواجي، أساليب المعاملة الزواجية، التوافق الزواجي)

The Strategies of Dealing with the Violent Wife and its Relationship to Marital Compatibility

Khalil Ali Abu Jarad & Sherine Omar Naim

Abstract

the strategies of dealing most commonly used by the violent wife. To contribute to marital compatibility and to reveal the existence of differences in the sample of batteredwives in their usage of the strategy of dealingwith the duration of the marriage and the level of marital compatibility.The researchersused the descriptive and clinicalapproaches, and the sample of the studyestimated ٧٠wivessuffering violence by herhusbandwhileshewasstill in the matrimonial home, and the studentrelied on the method of snowball in herchoice of sample. Theywereapplied to the ٣٦-paragraphstrategy of engagement and the ٣٩-paragraph marital compatibility questionnaire, and the honesty and consistency of the studytoolswereconfirmedbased on severalstatisticalmethods.The researchers also used clinical screening

techniques such as clinical interview, observation and projection testing to understand the TAT topic with two cases of spousal violence. After processing the study data based on different statistical methods by SPSS. The most frequently used strategies of dealing with the violent wife are as follows: emotion, acceptance, religious aspect, problem solving, entertainment and social support. Social support and problem-solving and emotional development are among the strategies for dealing with marriage compatibility. There are also differences in those who used the acceptance strategy for the duration of their marriageof 21years oldand over . In addition, there are differences in who have used the strategy of solving the problem, emotion, and social support in favor of low marital compatibility. These findings have been discussed in the theoretical aspect and previous studies.

Keywords:(Marital Violence, Coping Strategies, Marital Compatibility.)

- **المقدمة**:

لقد شهد العالم على اتساعه اهتماما وتحركا واسعا من مختلف هيئات الدفاع عن حقوق المرأة ومنظماتها بتفعيل دور تلك المؤسسات في التصدي للمشكلات الاجتماعية، ومن بينها العنف ضد الزوجة، محاولة منهافي وضع برامج خاصة في ضوء تنامي معدلات العنف وتعدد أشكاله ومع ازدياد ضحاياها. فقد أضحى عنف الزوج ضد زوجته يشكل ظاهرة من الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي أصبحت تتفشى بشكل سريع في المجتمع العربي عامة والمجتمع الفلسطيني خاصة.

كما أن لجوء الزوج إلى استعمال السلوك العنيف ضد زوجته دليل على عدم قدرته في تفهم الحياة الزوجية فيإطارها الطبيعي، وغالبا ما يعاني هذا الزوج من اضطرابات نفسية. وبالتالي يكون وقع الأذى النفسي على الزوجة أشدّ من الأذى الجسدي لأنه غالبا ما يؤدي إلى حالات الانهيار العصبي والأزمات النفسية المتكررة (نعيمة، رحماني،٢٠١٠:٥١)

كما يشير بعض الباحثين إلى أن الإساءةإلى الزوجة تعتبر بمثابة الحادث الصادم لها والتي تحاول من خلاله أن تتجنبه وتقي نفسها من آثاره النفسية التي تتمثل في انخفاض الشعور بالقيمة والشعور بالإجهاد.(عبير، الصبان:٢٠٠٧).

ولعل من أهم وظائف الزواج تحقيق الاطمئنان والاستقرار النفسي، حيث يجد كل من الزوجين في الآخر مبعث سرور وارتياح، وسند وتعاطف ودعم في مواجهة مشاكل الحياة، وتلبية احتياجاته. لذلك عبر عن العلاقة الزوجية بأنها سكن وملجأ يأوي إليه الإنسان وفي قول الله تعالى:"وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ " (الروم: ٢١)

والاطمئنان في الحياة الزوجية لا يتحقق إلا إذا كانت العلاقة بين الزوجين في إطار المودة والرحمة وهي الأساس في المعاشرة بالمعروف ومن شأن هذه المشاعر النبيلة ان تنشر أجواء السكينة والطمأنينة وذلك هوالأصل في إرساء أرضية

للتوافق الزواجي لدى الزوجين، والذي لا تتحقق الحياة الزوجية من دونه، وان الخلافات والمشاكل في الحياة الزوجية إذا لم تعالج فقد تسلب الطرفين راحتهما وسعادتهما، وتفقدهما أهم مميزات وخصائص الارتباط الزواجي.

فالتقارب بين الزوجين كلما كان كبيرا زالت الكثير من العقبات والحواجز والمشاكل التي تواجه الزوجين في حياتهم وعلى جميع الأصعدة. لأن الزواج عندما يكون قائما على دعائم الفهم الصحيح بين زوجين ارتضيا عن قناعة أن يكونا زوجين، فانه يشد من أزر الاسرة ويثبت دعائمها .

لذلك فإن احترام معنى الزواج يستقي بالخبرة ويحتذي بالقدوة، وإن الزواج علاقة تضفي على المجتمعات والشرائع قدسية واحتراما، ويمنح كلا الزوجين فرصة النضج والتكامل وتحقيق الذات والحفاظ على الكرامة إن شخصية الفرد الناضجة إنما هي ثمرة تنشئة مستقرة أيام الطفولة في أسرة مستقرة قوامها زواج متكافئ وعلى الرغم من أن ظاهرة العنف الزوجي منتشرة ومعروفة في المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة إلا أن الإحصائيات الدقيقة لحجم انتشارها غير معروفة لما ينتابها من تستر ورغبة في عدم الافشاء أحيانا على اعتبار إن الخلافات الأسرية وخفاياها لا ينبغي أن تفشى مخافة التعرض للمزيد من العنف إذا تم التبليغ عنها (الغرايبة، فيصل، ٢٠١٢: ١٥٩).

كما أن ضعف شخصية الزوج تلعب دورا هاما في ممارسة العنف ضد الزوجة، لكونه لا يثق بنفسه وبالتالي لا يثق في زوجته، فحالة الشك المرضي الناجم عن ضعف الشخصية، يؤدي إلى ممارسة العنف الزوجي، وقد يصل إلى حد القناعة الوهمية والشك في تصرفات زوجته وبالتالي تأويلها بأن زوجته خائنة أو غير مخلصة وبالتالي يجسدها بالضرب(نعيمة، الرحماني،٢٠١٠: ١٥٨).

صحيح أن مستوى وعي الفرد لا يمكن تجاهله في تقرير مسار العلاقات الزوجية، حيث أنه كلما أرتفع وعي الفرد وارتقى كلما ساعده ذلك في سير العلاقات الزواجية وأهّله للتعامل معها بصورة أكثر حكمة وإيجابية، بل أنه قد يمكنه من تخطي جزء من موروثه الثقافي والقيمي الذي اكتسبه في طفولته في محيط علاقات نفسية واجتماعية وأسرية مشحونة بالتوتر والخلافات والتصلب. ومع ذلك تظل بيئة الطفل الأسرية التي تربى فيها وترعرع وتشرب منها مفاهيمه وقيمه وأحكامه تجاه الحياة عموما والعلاقة الزواجية بشكل خاص هي المحدد الأول لمكوناته النفسية والسلوكية(بلقيس علي:٢٠٠٣) .في حين تلعب الزوجة دورا هاما في التكيف مع الحياة الاسرية وخاصة الزوج، وقد ينعكس عدم احساسها بالتوافق الزواجي على حياتها اليومية، الأمر الذي يؤثر على تربية أبنائها وتكيفها وانتاجيتها.

وتزداد الأمور سوءا إذا لم تكن المرأة مهيأة لمثل هذه الظروف، بحيث لا تمتلك الأساليب المجدية التي تمكنها من التعامل الفعال اتجاه هذه المواقف.

وبالتالي فان موضوع أساليب التعامل للزوجة المعنفة تعد من الموضوعات التي يستوجب دراستها والاهتمام بها، خصوصا إذا ربطناها بالتوافق الزواجي. وهذا ما يسعى له الباحثان في هذا البحث من خلال الكشف عن العلاقة بين أساليب التعامل للزوجة المعنفة و التوافق الزواجي.

من هنا يرى "الباحثان"أنه ثمة علاقة بين أساليب التعامل والتوافق الزواجي التي تستخدمها الزوجة في مواجهة العنف الزوجي، ومن هنا نحاول من خلال هذا البحث المتواضع التعبير عن نوعيةالعلاقة الموجودة بينهما. ولاختبار هذه العلاقة تقوم بطرح التساؤلات التالية:

- أيّ أساليب التعامل الأكثر استخداما من قبل الزوجات المعنفات؟
- ما هي الأساليب المساهمة في التوافق الزواجي بالنسبة للزوجة المعنفة؟
- هل توجد فروق بين عينة الزوجات المعنفات في استخدامهن لأساليب التعامل تبعا لمستوى التوافق الزواجي (مرتفع، متوسط، منخفض) ومدة الزواج؟

ومنه يمكن صياغة الفرضيات التالية:

- تعد المساندة الاجتماعية وحل المشكلات من بين أساليب التعامل المساهمة في التوافق الزواجي لدى عينة الزوجات المعنفات.
- توجد فروق بين عينة الزوجات المعنفات في استخدامهن لأساليب التعامل تبعا لمستوى التوافق الزواجي (مرتفع، متوسط، منخفض) تبعا لمدة الزواج.

- **أهداف الدراسة**:
- التعرف على أكثر أنواع أساليب التعامل التي تستخدمها الزوجة المعنفة.
- التعرف على مدى مساهمة أساليب التعامل في التنبؤ بالتوافق الزواجي للزوجة المعنفة.
- معرفة الفروق في أساليب التعامل للزوجة المعنفة تبعا لمتغير مدة الزواج ومستوى التوافق الزواجي (مرتفع، متوسط، منخفض).

- **أهمية الدراسة**:
- تتجلى اهمية الدراسة الحالية فيكونها تتعلق بالأسرة والحياة الزوجية على الخصوص وهو مجال يحتاج للعديد من الدراسات والبحوث. وفي دراستنا هذه نسلط الضوء على الزوجة التي تعيش العنف من طرف زوجها وللكشف عن الأساليب الأكثر استخداما من طرفها.
- الميل الشخصي للمواضيع التي تمس الوسط الأسري.

- **حدود الدراسة**:
- الاطار المكاني:سيختار الباحثان العينة من محافظة شمال غزة.
- الحدود الزمانية :امتدت الدراسة مابين الدراسة الأولية والاستطلاعية من العام (٢٠٢٠).
- مجتمع الدراسة:يتحدد مجتمع الدراسة من خلال مجموعة من زوجات تعرضن للعنف من أزواجهن و لا يزلن يعشن في بيت الزوجية.

• **عينة الدراسة**:

سيختار الباحثان عينة تقدربنحو (٣٠) زوجة معنفة،سيتمّ اختيارهن بطريقة الكرة الثلجية وهي تسمى أيضا العينة المتضاعفة، وفيها يتعرف الباحث على فرد من المجتمع الأصلي، يقوده لفرد آخر، وهكذا يتسع نطاق معرفة الباحثان بهذا المجتمع، وتفيد هذه الطريقة عندما لا تتوفر قوائم بكل أفراد المجتمع الأصلي

• **الاطار النظري**:

• **المبحث الأول**: **العنف الزوجي**

تعريف العنف لغة: هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق ويقال اعتنف الأمر: أخذه بعنف. ويعني كذلك التوبيخ واللوم كما جاء في لسان العرب (ابن منظور، ١٩٨٨:٩٠٣).

• **المعنى الاصطلاحي للعنف**:

• **حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**:

العنف هو: سلوك مشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو سلوك بعيد عن التحضر والتمدين تستثمر فيه الدوافع العدوانية استثمارا صريحا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة والإكراه للخصم وقهره (نادية، دشاش، ٢٠٠٦:٦) .

ومنه يمكن القول أن العنف هو:" الاستخدام غير المشرع للقوة المادية أو المعنوية بأساليب شتى لإلحاق الأذى بالأشخاص والإضرار بالممتلكات ".

• **أولا**: **العنف ضد الزوجة**:

حسب ما تعرفه الجمعية العامة للأمم المتحدة عن العنف ضد النساء :"بأنه أي فعل عنيف يترتب عليه أذى أو معاناة للمرأة سواء من الناحية الجسدية، الجنسية أو النفسية بما فيذلك التهديد الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية سواء حدث هذا في الحياة العامة أو الخاصة للزوجة "

• **صور وأشكال العنف ضد الزوجة**:

- العنف الجسدي: يعد من أكثر أنواع العنف وضوحا ويتم باستخدام الأيدي والأرجل أو بأي أداة من شأنها ترك آثار واضحة. ويتراوح هذا النوع من العنف من أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها (الضرب، شد الشعر، الصفع، الدفع، المسك بعنف، الرمي أرضا، اللكم، العض، الخنق، الحرق، والقذف بالأشياء.
- العنف الجنسي: هو إرغام الزوج زوجته على الاتصال الجنسي دون مراعات الوضع الصحي أو النفسي لها، الهجر أو الإجبار على البغاء أو الإرغام على مشاهدة الجنس كما يشمل أيضا الاغتصاب واستخدام أساليب جنسية مخالفة لقواعد الدين والخلق، أو الامتناع عن ممارسة العملية الجنسية مع الزوجة(أسماء، الابراهيم،٢٠١٠:٣٠٣).
- العنف النفسي: يعتبر من أخطر أنواع العنف فهو غير ملموس وليس له منأثر واضح للعيان وهو شائع وله آثار مدمرة على الصحة النفسية للمرأة. كما

يشمل على هدم منظم للذات كأن ينعت الزوج زوجته بالجنون أو يحرجها أمام الآخرين، ينعتها بالألفاظ البذيئة، الشتم، الاتهام بالسوء، إساءة الظن مما يسبب لها الخوف، الاكتئاب والضغط، كما يعمد بعض الأزواج إلى التهديد بالطلاق، التخويف، أو إبعاد الأطفال عنها وإيذاءهم كأسلوب للإيذاء النفسي للمرأة. (منير، كرادشة، ٢٠٠٩: ٣٧)، (أسماء، الابراهيم، ٢٠١٠: ٣٠٤)

- العنف الاقتصادي والمالي: هو : "عنف مادي سيئ للزوج من للزوجة مستخدما سلطته ويتمثل في:
  - ✓ بخله عليها وحرمانها من مصروفها، أخذ أموالها الخاصة وعدم الانفاق على الأولاد لإضعافها وإشعارها بتعذر حياتها من دونه ولإحكام سيطرته عليها خصوصا إذا كانت ربة منزل وليس لها دخل ثابت .
  - ✓ استغلال الزوجة العاملة باحتراسها على إنفاق راتبها على الأسرة في حين يقوم هو بتوفير راتبه .
  - ✓ منع المرأة من العمل إذا كانت عاملة والتحكم في اختياراتها المهنية. (منى، يونس، ٢٠١١: ٥٢)

ومنه يمكننا القول بأن العنف ضد الزوجة هو ذلك السلوك السلبي الذي يصدر من الزوج والمتمثل في الإساءة بمختلف أشكالها جسدية، نفسية، جنسية ومادية ينتج عنها آلاما أو آثار سلبية على شخص الزوجة .

- **ثانيا : النظريات المفسرة لسلوك العنف ضد الزوجة:**

- التحليل النفسي لفرويد: أكد بعض العلماء على أثر الغرائز والعواطف والاختلال الذي يحدث داخل الانسان في بروز السلوكيات الشاذة والمنحرفة، فضلا عن العقد النفسية التي تؤدي لظهور سلوكيات عنيفة اتجاه الآخرين ومنها المرأة. فنظرية التحليل النفسي فسرت العنف هو سلوك يهدف إلى إبعاد الألم والحصول على اللذة أو الدفاع عن الذات حتى وإن كان على حساب الآخرين، وهذه مرتبطة باستعداد فطري غريزي يولد مع الفرد. (ليث، محمد عايش، ٢٠١٠: ٢٦).
- نظرية التعلم الاجتماعي: من أشهر منظريها "ألبرت بندورا" و "ريتشارد دولتز" ترى أن الاشخاص اللذين يكتسبون العنف يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى. بمعنى أنماط السلوك الفردي هي أنماط مكتسبة عن طريق الملاحظة وبقدر ما يتم تعزيز هذه الاستجابة فان ظهورها يصبح أكثر احتمالا .فبعض الآباء مثلا يشجعون ابناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف من جهة ويطالبونهم بأن لا يكونوا ضحايا للعنف في مواقف مغايرة من جهة أخرى" . ويرى (باندورا)" أن طبيعة الردِ على العدوان تتوقف على التدريب الاجتماعي الأول أو بصورة أكثر تحديدا تتوقف على تعزيزالإجراءات التي خبرها الشخص من قبل ومحاولة نمذجتها في تلك الصيغة العدوانية*(Gelles, Strause,1989 ,25)*

- نظرية الاحباط والعدوان: من أشهر منظريها (جون دولارد) و(نيل ميلر) وترى ان السلوك العدواني بمختلف أشكاله ينجم عن شكل من أشكال الاحباط.ويرى البحث ان العنف الزوجي ناجم عن الاحباطات التي يتعرض لها الزوجين في حياتهما الزوجية من عمل وتربية ابناء ومسؤوليات عديدة.
- نظرية المصدر والتبادل: رائد النظرية "وليام جود" توصل أن الزوج كلما زادت المعايير المتاحة له كلما قلت رغبته نحو استخدام العنف بينما يلجأ الفرد إلى استخدام العنف عندما يدرك أن مصادره الاخرى غير كافية. وبناء على ذلك يمكن النظر إلى العنف بأنه وسيلة لممارسة الضبط الاجتماعي من جانب الأزواج على الزوجات.(قدرة، الهر، ٢٠٠٨: ٥١).

- **ثالثا: موقف الشريعة من العنف ضد الزوجة:**

لقد كرّم ديننا الحنيف المرأة وخصها بالذكر، فذكرت في القرآن الكريم في عدة سور كسورة مريم، الممتحنة، النساء والمجادلة. ولقد عنيت الزوجة بمعاملة خاصة بعيدا عن العنف والتحقير في قوله تعالى "وعاشروهن بالمعروف" الآية ١٩ / سورة النساءإلا أن واقعنا يعكس ذلك فالعديد من الأزواج يبررون لجوئهم للعنف باعتباره حقا مشروعا انطلاقا من تلكالآية الكريمة القائلة : "الرجال قوامون على النساء بما فضّل بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم فالصّالحات قانتات حافظات للغيب بما حفظ الله والتي تخافون نشوزهنّ فعظوهنّ واهجروهنّ فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهنّ سبيلا إنّ الله كان عليّا كبيرا" آية /٣٤ سورة النساء.

ومن الحجج على نبذ الإسلام لضرب الزوجة أنه لم يعرف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه استخدم اسلوب الضرب مع أحد من أزواجه، أنه المثل الأعلى، فكان يقدر كل حالة ويتدبر عاقبتها ويتصرف تجاهها وفق ما تطلبه من كياسة وحكمة وقد وصف الرسول عليه الصلاة والسلام في حديثين مختلفين من يضرب زوجته باللؤم وغلظة الحس، فقال عليه الصلاة والسلام: "يعمد أحدكم يجلد امرأته جلد العبد فلعله يضاجعها من آخر يومه"، وجاء في حديث آخر:"خيركم، خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي". كمامنحها الحق في الخلع (بضم الخاء) مثلما منح الطلاق بالنسبة للرجل ولكن وفق ضوابط (رشاد، عبد العزيز،٢٠٠٨: ١٦)(رشدي، أبوزيد٢٠٠٨: ٣١٠)

- **رابعا: أنماط الزوج العنيف:**

يمكن ابراز صفات الزوج العنيف بالاستناد إلى الملاحظات والمعلومات التي جمعها الباحثون من خلال دراستهم على الازواج اللذين يمارسون العنف على زوجاتهم وقد أثار البيرALBER أربعة أنماط للزوج العنيف.

- الرجل المسيطر: هو الذي يعامل شريكته كما لو كانت شيئا مملوكا له ويسعى بسلوكه إلى تحقيق السيطرة التامة.
- الرجل المتناقض انفعاليا: هو الذي يعيش عادة مشاعر حادة ومتناقضة إزاء زوجته وتغلب عليه التبعية الانفعالية وتوترات الغضب والعنف التي لا يسيطر عليها للشريكة فيحاول بإخلاص الحصول على رضاها وعفوها.

- الرجل المزيف: هو الذي يسعى إلى تحسين سلوكه وصورته في نظر الآخرين على حساب عفويته مما يزيد مشاعر القلق التي تتراكم ومن ثمّ تظهر من خلال سلوك العنف والعدوان.
- المتوحد بالشريك: وهو الرجل الذي يرى في شريكته جزءا من ذاته وكل محاولة للشريك تهدف إلى الاستقلال العاطفي، الاقتصادي أو الاجتماعي تزيد شعوره بالتهديد فيزداد احتمال ظهور العنف لديه(فيصل، الغرايبية، ٢٠١٢:١٦٤).

ومن هنا يمكننا القول :" حتى وإن صنفت صفات الزوج المعنف الا أن الامر يبقى نسبيا كون العلاقة هي بين شخصين اي وجود الجاني والضحية اذن تفاعل وبالتالي يتوقف كذلك على طريقة ردود فعل الضحية وكيفية استجابتها وتعاملها مع العنف.

- **خامسا** : **آثار المترتبة على العنف لدى المرأة**:

- آثار صحية ونفسية: قد يكون العنف سببا خطيرا للكثير من الأمراض العضوية كالضغط والسكري والأمراض الجلدية وكذا ما يطلق عليه بزملة أعراض المرأة المضروبة وهي تتضمن الاكتئاب وانخفاض الشعور بالضحية مع تكرار الاساءة، أو ما أطلق عليه سيلجمان *Seligman* العجز المكتسب، حيث تشعر المرأة بالاكتئاب مع عدم قدرتها السيطرة على أمور حياتها.(في منال، العباس، ٢٠١١:١٣) . كما أشارت دراسة قام بها المجلس القومي بمصر للنساء المعنفات إلى أن العنف الزوجى يحدث عندما يتدنى مستوى الرضا والمودة، شيوع أنماط التواصل السلبية. ويرى بعض الباحثين أنالعنف عادة مايكون مصحوبا بانتظام بإنكار حقوق الزوجات في الأمان الجسدي والجنسي والعاطفي. وهي جوانب تعد أساسية للصحة النفسية. (قدرة، الهر ٢٠١٢:٠٨). وفي نفس السياق كشفت دراسة روح الفؤاد إبراهيم (٢٠٠٦) عن وجود علاقة ارتباطية بين الإساءة للزوجة والآثار المترتبة عليها في العلاقة الزوجية، وهو مايتضح في انخفاض مستوى الثقة بالنفس لديها وعدم الإحساس بالأمن وارتفاع مظاهر القلق والاكتئاب وعدم التركيز ووكلها آثار نفسية ناتجة عن الإساءة.
- آثار اجتماعية: يؤدى عنف المرأة إلى تفكك الأسرة وانعدام الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاءها كما يعاد إنتاج للعنف وتدوير هذا العنف مستقبلا على أفراد الأسرة، ، فالأطفال الذين يرون الأب وهو يعنف الأم قد يعنفون زوجاتهم مستقبلا. كماأن علاقة الأطفال بآبائهم تكون مضطربة وهم يصابون باستياء وخيبة أمل وقد تؤدى إلى انحرافهم وجنوحهم مستقبلا.
- آثار اقتصادية: إن العنف الموجه نحو المرأة بالضرورة يؤثر على الابناء مما يدفعهم لسوق العمل وما يتبعه من آثار سلبية تضر بصحتهم وبمفهوم العمل الروحي والاجتماعي.(صالح، الداهري، ٢٠٠٨:٢٦٥).

• **التوافق الزواجي**: MaritalAdustment

• **مفهوم التوافق**:Adjustement

معنى التوافق لغة: ما دار عن لسان العرب أن التوافق مأخوذ عن وفق الشيء أي ملاءمة وقد وافقه واتفق معه توافقا.

المعنى الاصطلاحي للتوافق حسب موسوعة التحليل النفسي: هو سيكولوجي أكثر منه اجتماعي استخدمه علماء النفس الاجتماعيون، ويقصدون به العملية التي يدخل بها الفرد في علاقة متناسقة أو صحية مع بيئته، ماديا واجتماعيا.

وحسب زهران(١٩٨٨)فان التوافق هو حالة وقتية، تتزن فيها قوى المجال، بما فيه الشخص ذاته فكل مجال انساني يتضمن العديد من القوى المتنافرة ويتضمن الانسان الذي سينجو بسلوكه نموا خاصا حسب نظام هذه القوى. (أكرم، نصار، ١٧:٢٠١٠)

من هنا يعرف الزواج من الناحية النفسية بأنه علاقة ديناميكية بين شخصين، نتوقع فيها الأوقات الهادئة والأوقات العصبية فالسعادة فيها تقوم على جهد يبذل بين الطرفين ويهدف إلى التفاهم العميق كما يقوم على ادراك وتقدير متبادل من كل طرف لمحاسن ومساوئ الطرف الآخر (أبو أسعد، الختاتنة،٢٠١٤:٣٤) .

• **أهمية الزواج**:

يعتبر الزواج هو الاسلوب الذي اختاره الله سبحان وتعإلى لحفظ النسل واستمرار الحياة واحياء سنة الله في الكون كما أراد به جلّ علاه حماية للأعراض والانساب من الأمراض الجسمية والنفسية والأخلاقية من أجل توطيد المحبة بين أفراد المجتمع. كما يسهم الزواج كونه عملية اجتماعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لكل من الرجل والمرأة، يلتمس كل منهما طريقه للآخر من خلال اشباع حاجاته النفسية الاجتماعية والفيزيولوجية التي يصعب تحقيقها دونه. (عبد الخالق، عفيفي، ٢٠١١:١٤١)

ومن هنا يمكن تحديد أهداف الزواج في النقاط التالية:

• **إشباع حاجات فطرية**:

- الامتاع الجنسي: الاشباع العفيف للحاجة إلى الجنس عند الرجل والمرأة، قال تعالى " نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ ۖ وَقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُم مُّلَاقُوهُ ۗ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ" سورة البقرة آية ١٢٣
- الامتاع النفسي: بإشباع الحاجات النفسية والجسمية ومن أهمها حاجات الأمومة والأبوة التي تتضح في قوله تعالى "المال والبنون زينة الحياة الدّنيا" سورة الكهف آية /٤٦
- الشعور بالأمن والطمأنينة: من خلال العلاقة الزوجية التي تقوم على الحب والمودة والتعاون والتآزر بين الزوجين في بناء الحياة، واقتسام خصومهما في بلوغ الكمال الإنساني.

• **أهداف اجتماعية: إعطاء للحياة معنى جديد وتدفعهما للاجتهاد في العمل وتوحيد اهدافهما.**

- انشاء الاسرة التي يقضي فيها الرجل والمرأة معظم حياتهما، ويمارسان نشاطهما ويشبعان حاجاتهما.
- استمرار النسل وتربية الأجيال القادرة على حمل رسالة الحياة وبناء المجتمع وتنمية وتعمير الأرض وحفظ الاخلاق.

• **أهداف دينية:**

قد خاطب نبينا عليه السلام الشباب في قوله" يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعله بالصوم فانه له وجاء"

ومنه يمكننا القول انه وسيلة لحفظ الناس من الوقوع في المحرمات.

- وانه يجعل الناس يغضون ابصارهم للنظر للمحرمات.
- لتحقيق بلوغ الكمال الإنساني: فالزوج لا يمكن ان يبلغ ذلك الا في ظل الزواج الشرعي.
- (ريم، فرينة،٥٦،٢٠١١)

• **تعريف التوافق الزواجي:**

هو حالة وجدانية، تشيرإلى مدى تقبل العلاقة الزوجية ويعتبر محصلة التفاعلات المتبادلة بين الزوجين في جوانب عدة منها: التعبير عن المشاعر الوجدانية للطرف الآخر واحترامه والثقة فيه، الاتفاق على الأساليب في تنشئة الاطفال وأوجه إنفاق الميزانية. إضافة إلى الشعور بالإشباع الجنسي (شحاته، نجار، ٢٠٠٣:١٦٠)

وحسبما يعرفه لوك LOUCK (١٩٨٥): ان التوافق الزواجي هو وجود زوجين لديهما ميل لتجنب المشكلات أو حلها وتقبل مشاعرهما المتبادلة والمشاركة في المهام والأنشطة، وتحقيق التوقعات الزوجية لكل منهما. كما يكون في الآراء وفي التعبير العاطفي لدى الزوجين وإشباع حاجاتهما الاساسية الجنسية والعاطفية بحيث تحقق لهما السعادة الزوجية. (فيحفيظة، بلخير، ٢٠١٢:١٦٥)

كما حدد السلوكيون أمثال ماركمان (Markman) التوافق الزواجي بجمعهم بين رأي روجرز والخولي كما يلي:

يتضمن التوافق الزواجي تطوير مجموعة من التفاعلات بين الطرفين والتي تؤدي إلى الراحة الفردية لكل طرف. مما يساعدهم على التكيف مع ضغوط الحياة، كما تؤدي بهم إلى الاحساس بالحميمية العاطفية والجسمية وهذا للحفاظ على العلاقة لمدى أطول.(فيلب ميهوب،٢٠٠٦:٢٠)

كما يعرف التوافق الزواجي: " بأنه نمط من التوافقات الاجتماعية التي يهدف من خلالها الفرد ان يقيم علاقات منسجمة مع قرينه في الزواج، كما يعني ان كل من الزوج والزوجة يجد فيالعلاقة الزوجية ما يشبع حاجاتهما الجسمية

والعاطفية والاجتماعية مما ينتج عنه حالة من الرضا عن الزواج"(كفافي، علاء الدين، ١٩٩٩: ٤٣٠).

وبحسب سناء الخولي(٢٠٠٢)أن التوافق الزواجي يتضمن التحرر النسبي من الصراع، والاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية من أنشطة وتبادل العواطف المتعلقة بحياتهما المشتركة.

ويتم الحكم على التوافق الزواجي أو سوء التوافق من خلال النظر لثلاثة زوايا وهي:

- زاوية الزوج: ويقصد بها ما يقوم بهما يقوم به من سلوكيات في تفاعله مع الزوجة، وما يتحقق له من أهداف، وما يتعرض له من صعوبات، وما يشبع له من حاجات.
- زاوية الزوجة: ويقصد بها ما تقوم به من سلوكيات في تفاعلها مع الزوج، وما يتحقق لها من أهداف، وما تتعرض له من صعوبات، وما يشبع لها من حاجات.
- زاوية الزواج: ويقصد به ما يتحقق من أهداف للزوجين والأسرة، في ضوء قيم المجتمع ومعاييره الدينية والقانونية (سمية جمعة، أبو موسى،٢٠٠٨: ٣٧).

يعرف الباحثان التوافق الزواجيأنه:" أعم وأشمل ويتمثل في تحقيق المودة والرحمة والاحترام المتبادل وتحقيق التوقعات الزواجية لكل منهما، ومدى التفاعل بينهما ومن خلال اشباع حاجاتهما الأساسية والعاطفية والجنسية.

- **التوافق الزواجي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى**:

الشكل(١) المفاهيم المرتبطة بالتوافق الزواجي

- **مجالات التوافق الزواجي:**

أشار علماء النفس إلى أن التوافق الزواجي يحدث في عدة مجلات حياتية ترتبط بالشريكين ويمكن تلخيصها فيما يلي:

جدول (١) يوضح مجالات التوافق الزواجي

المجال	التوضيح
الاتصال الفعال	سواء الاتصال اللفظي او غير اللفظي، وكذلك من خلال الايماءات، الإشارات اليدوية وتعبيرات الوجه.
حل المشكلات	الحالية وعدم ترك المشاكل عالقة
الاشباع الجنسي	الذي يشبع فيه حاجاته بشكل مناسب بمعنى تحقيق الاشباع وبشكل مشترك في العلاقات الحميمية.
ادارة التمويل	بمعنى تحمل المسؤولية المالية والاتفاق على التعاون فيه
توعية الأصدقاء	التفاهم في اختيار الأصدقاء المناسبين سواء للزوج أوللزوجة
التوجهات الدينية	التزام الزوجين بالتعاليم الدينية وتطبيق أحكامه.
الأقارب	مدى رضا الزوجين عن أقارب بعضهما والتعامل معهم بلطف
الدور	ان يقوم كل فرد منهما بتحمل مسؤوليته والقيام بدوره الموكل اليه
التعاون والمسؤولية	التشارك في اتخاذ القرار الذي يخص الاسرة
حل الصراعات	الرغبة في حل الصراع أو التقليل منه بقدر الامكان
تطور الزوجين	مدى رغبة الشريك في التطور والتعلم حتى يتمكن كل منهما من فهم حاجات الآخر
قضاء الوقت	القدرة على حسن استثمار وقت الفراغ وإيجاد نشاطات مشتركة بينهما

(أبو اسعدو، الختاتنة، ٢٠١٤: ٣٧)

- **النظريات المفسرة للتوافق الزواجي من منظور نفسي:**

- نظرية التحليل النفسي: يركز التحليل النفسي على العلاقات في تفسير السلوك الإنساني، ويؤكد على تحليل العلاقات بين الأشخاص في محيط القيم الاجتماعية، وتظهر المشكلات الزوجية كسلوك يمثل صراعات الزوجين اللاشعورية نتيجة الاحباطات البيئية في السنوات الخمس الأولى من حياته الفرد.
- النظرية السلوكية: تركز السلوكية على السلوك الظاهر في اللحظة الحالية دون الاهتمام بالأسباب التاريخية والخبرات الماضية، ويرى السلوكيون ان السلوك في جملته مكتسب ومتعلم من البيئة. وان عدم التوافق الزواجي هو من أنماط سلوكية من الآخرين وعند تعديل البيئة التي نشأ فيها التعلم الخاطئ (عدم التوافق الزواجي) فانه يمكن تعلم السلوك الصحيح (التوافق الزواجي) (العنزي، ٢٠٠٩: ٢٧)
- نظرية الذات:لقد عرف روجرز صاحب نظرية الذات الفرد المتوافق بأنه الشخص القادر على تقبل جميع المدركات بما فيها مدركاته عن ذاته. وفقا لهذه النظرية فان الانسان يكتشف من هو من خلال خبرته مع الأشياء والأشخاص الآخرين. لهذا ركز "روجرز" على مفهومين وهما "الذات والكائن الحي" وقد يعارض أحدهما الآخر فان مستوى التوافق يكون منخفضا. وعندما يتوافق الفرد (الكائن الحي) مع ذاته يحدث توافق نفسي. (حسام، زكي ٢٠٠٨: ٨٩)

ومنه يشير الباحثان أن النظريات الثلاثة اختلفت في طرحها لمفهوم التوافق الزواجي، فالتحليل النفسي يربط سوء التوافق الزواجي بالخبرات السيئة التي مر

بها الفرد في طفولته وهي التي تحدد ذلك بينما السلوكيون يفندون علاقة الخبرات الماضية بينما يربطون التوافق الزواجي بالسلوك المتعلم وبالتالي يمكن تعديله في حين تربط نظرية الذات إدراك الفرد عن ذاته بالخبرات الحياتية وهي التي تحدد مستوى التوافق.

- **عوامل تحقيق التوافق الزواجي**:
- **شخصية الزوجين**:

أهم الخصائص ذات التأثير الايجابي على التوافق الزواجي هي النضج الانفعالي والقدرة على مواجهة التوترات، بصورة بناءة وفعالة وكذلك القدرة على نقل المشاعر والأفكار، اما الخصائص ذات التأثير السلبي بأنها تدور حول الانانية والخداع والعناد وعدم الشعور بالمسؤولية.

وفي نفس السياق أجرى "جولي شوماخر ٢٠٠١ "Julie chumacher"دراسة بهدف التعرف على عوامل الخطر والدفاعية الخاصة بالانتهاك النفسي من جانب الزوج للزوجة، وتوصلوا إلى متغيرات الوضع الاجتماعي لا تؤدي إلى زيادة الخطر بينما ارتبطت متغيرات نماذج الاتصال والتوافق الزواجي بالعنف النفسي بنسب متفاوتة وإضفاء سمة المفاهيم على الانتهاك الانفعالي للزوج، وان شخصية الأزواج من أكثر المجالات الحيوية التي يتعين الاهتمام بها. (الصبان، عبير ٢٠٠٧:١١)

- **طفولة الزوجين**:

أن الطريقة التي عومل بها الزوجين اثناء طفولته، ومدى العقاب او الثواب فالاطفال الذين كانوا سعداء في طفولتهم ولم يتعرضوا للعقاب والذين تمتعوا بإشباع او احباط حاجاته الأساسية والاولية كالحاجة للطعام والتقبل والانتماء والأمان النفسي، ولم يكونوا مكبوتين كانت لهم علاقات زواجية سعيدة والعكس صحيح. بمعنى الأزواج غير المتوافقين عانو في طفولتهم (العزة، ٢٠٠٠:١٧١).

- **الخبرات المرتبطة بالزواج**:

تتأثر العلاقة الزوجية بالخبرات السابقة لكليهما فالأزواج الذين عاشوا في أسر سعيدة، غالبا ما يكونون أزواج سعداء، حيث ارتبطت السعادة الزوجية للوالدين بمدى توافق الأبناء زواجيا، كما أشار "دسوقي" إلى انه غالبا ما يستقي الأبناء توقعاتهم من تجربة والديهم في الزواج (فلاتة، ٢٠٠٨:٢٢)

- **العمر عند الزواج**:

ويعد من العوامل المساهمة في حدوث التوافق الزواجي. فقد أشارت (فرجاني، ٢٠٠٠)

أن فارق السن بين الزوجين يؤثر على التوافق الزواجي، كما يؤثر على الجانب العاطفي والجنسي فكلما كان فارق السن كبيرا، كلما زادت المعاناة بين الزوجين في الجانبين كلما قل التوافق الزواجي.وأن التقارب في العمر يؤدي للتقارب في الفكر والاتجاه والميول وبالتالي يزيد من فرصة التوفق الزواجي (فاتنه، ديبه ٢٠١٢:٥٨).

• **الاشباع الجنسي**:
أن الفشل في التكيف الجنسي قد يكون تعبيرا عن انعدام التوافق في مجالات أخرى من الحياة الزوجية. كما يتطور الانسجام الجنسي فيظل الحب المتبادل والمترجم إلى ممارسة. ورغم ذلك فيه تقل أو تزداد تبعا لمدى الرضا الزواجي. (بلخير، ٢٠١٢: ١٦٦)

• **الحب**:
كما تحدث عنه العالم النفسي "أدلر" فيقول انها خليط من القوة والذات لان كلا من الرجل والمرأة يريد ان يحيط الآخر بعنايته كما يريد ان يشكن اليه ويتلقى منه العطف والرعاية.

فقد أشار جاري وستانلي (١٩٨٤)Gary-Stanley حيث وضع حدود لذلك الحب، إذا وصل إلى درجة العنف فان الزوج يصبح غيورا على الطرف الآخر بدرجة قد تعرقل التوافق الزواجي وتؤدي للعنف بين الزوجين وعدم الرضا الزواجي عن تصرفاته.(فيحسام، محمود، ٢٠٠٨: ٧٩)

ومن المشاهد السلبية التي تظهر في مجتمعنا، هي وقوف أحد الزوجين في طريق نجاح الطرف الآخر وكيف يتفنن في وضع عراقيل وكأن نجاح الشريك الآخر يحط من قدره هو. وفي الطرف المقابل نرى صورا جميلة للتعاون بين الزوجين فكل منهما يعاون الآخر ليدفعه قدما للأمام. (نادية أبو سكينة، منال خضر، ٢٠١١: ١٦١)

• **عدد سنوات الزواج**:
أشارت دراسة (راويه دسوقي :١٩٨٦) التي توصلت إلى أن التوافق الزواجي يتأثر بمدة الزواج. في حين توصلت دراسة سوزانا هيريك (Sosana,Herik(1992 إلى أن الزيجات الأكثر من ١٦ عاما بها توافق عن الزيجات الأقل من ١١سنة، أنه كلما زادت المدة الزواجية قل التفاعل والحوار بين الزوجين وزاد الشعور بالراحة والهدوء مع النفس ويرجع ذلك إلىأن كل شخص يعرف ويفهم الطرف الآخر وما يفعله وما لا يفعله (الصبان، عبير ٢٠٠٩).

ومنه يمكن القول ان النضج يؤدي بالفرد إلى اكتساب المهارات والخبرات، وكلما زادت مدة الزواج يصبح الفرد أكثر تعايشا وأكثر حكمة وتعقل وأقدر على مواجهة المشكلات.

• **التدين والعقيدة**:
يعد التدين عاملا مهما في التوافق الزواجي لأن وجود عامل مشترك بين الزوجين بدرجة متشابهة من الالتزام الديني يعد عاملا إيجابيا في التوافق الزواجي.(أحمد الصمادي، هلال الجهوري ٢٠١١: ٥)

• **المستوى الاجتماعي والثقافي للزوجين**:
قد يساعد التقارب بين المستوى الاجتماعي الثقافي في التقليل من الاحتكاكات بين الزوجين. حيث يرى Michael Botwin ان الأشخاص يميلون إلى الارتباط او الزواج بمن يماثلوهم في المكانة الاجتماعية والمركز والتعليم والعقيدة.(فيريم، فرينة، ٢٠١٢: ٧١)

• **الاختيار الزواجي**:

ويتفق علماء النفس ان من اهم القرارات التي يتخذها الانسان في حياته قرار اختيار الزوجة لما له من دور أساسي في تنمية الصحة النفسية والمحافظة على جودتها. وحتى يكون الاختيار سليما لابد من ان تتوافر في الفرد: الحرية، النضج والإرادة الكاملة.(فاتنة، ديبه، ٢٠١٢:٥٩)

• **وجود أطفال**:

يعتبر الانجاب أحد العوامل التي تحقق التقارب والحب بين الزوجين وينشئ رابطة بالغة العمق بينهما فهو يساهم في تحقيق توافقهم النفسي والزواجي حيث تعد الوالدية كمرحلة انتقالية تؤدي إلى احداث تغيرات هامة في أدوار الزوجين فيتحول دور الزوج إلى دور الأب ودور الزوجة إلى دور الأم. ومما لا شك فيه أن وجود الأطفال غالبا ما يجعل كلا الزوجين يخفف من حدة توتر يشوب علاقتهما الزوجية، وقد يكون الخلاف بين الزوجين حول عدد الأطفال أو الرغبة في انجاب الذكور(وليد، الشهري،٢٠٠٩:٤٠)

• **عوامل سوء التوافق الزواجي**:

- اختلاف التوقعات لدى الزوجين: لكل من الزوجين تصوره الخاص بصدد إدارة الحياة الزوجية والحياة الزوجية، والحوار الذي يسبق الزواج يسهم في هذه التوقعات. ويحدث سوء التوافق حينما تختلف الصورة المثالية التي رسمها الشريك عن الطرف الآخر وتصطدم بالواقع. (بلخير، ٢٠١٢:١٦٦).
- الموارد الاقتصادية: إن الموارد المالية والاقتصادية لها أهمية كبيرة في الحياة الزوجية والاسرية فقد تظهر الخلافات حول المال حين لا يقوم الزوجان بالتشاور والاتفاق على كيفية الانفاق
- تدخل أهل الزوجين: ان العلاقات الاجتماعية في المجتمعات العربية والإسلامية تمثل نوعا من روابط القرابة القوية التي ظهر في العلاقة بين الزوجين ووالديهم واقاربهم بصورة قوية وعميقة ويزيد مثل هذا التدخل عدم استقلالية الابن ماديا عن اهله فيكون تدخلهما مقابل دعمهما له ماديا (ريم، فرينة، ٢٠١١: ٧٤)

• **الدراسات السابقة**:

الدراسة التي أجرتها الباحثة كلثم الغانم (٢٠٠٩) بعلم الاجتماع بجامعة قطر على ١١١٧ امرأة إلى أهلهن عند حلول مشكلة للحصول على الدعم ،١٪ يلجأن لمكاتب الاستشارات العائلية(الدراسة ناقصة وتحتاج إلى إعادة صياغة)

كما كشفت دراسة أمين(٢٠٠٦) في دراسته حول الكيفية التي ترد بها الزوجة المعنفة فقد تتخذ الصور التالية: الصمت، البكاء، المقاومة، الهرب من المكان، العدوان على الذات، تمزيق الملابس، محاولة حرق النفس، مقابلة العنف بمثله، الشكوى للأهل، تبليغ مركز الشرطة، طلب الانفصال، مغادرة البيت.(منى يونس، نازك عبد الحليم، ٢٠١١:٦٠). (الدراسة لم يكن موضحا بها العنوان، الهدف، العينة، الأدوات، النتائج .) نفسه)

كما أشارت دراسة حول العنف ضد النساء بمصر اقيمت على (١٠) مدن أفادت أن أغلبية النساء المنتهكات جسديا(٥٥ -٩٥٪) انهن لم يتوجهن ابدا إلى أي جهة للحصول على دعم ونظرا لقلة البدائل المتوفرة أمامهن فإنهن يملن إلى السيطرة على دوافعهن بما في ذلك التعايش مع العنف أو انكاره من اجل البقاء على قيد الحياة وحماية للأطفال.(

دراسة بنه بوزبون ٢٠٠٤ حول العنف الاسري وخصوصية الظاهرة البحرينية وهدفت للتعرف على مشكلة العنف الزوجي لعينة قوامها٥٠٥ زوجة بحرينية، فأشارت النتائج إلى انه كلما زادت تدهورت العلاقة الاجتماعية بين الزوجة واهل الزوج كلما زاد حجم العنف الزوجي. وانه من بين الأساليب التي تستخدمها الزوجات المعنفات لمواجهة العنف وهي:

٢٥٪ يلجأن للبكاء،١٤٪لاترد، ٨,٦٨٪شكوى للأهل، ٥,١٪للمقاومة، ٤,٥٪اللجوء للقضاء، ٣,٩٪للشتم،٣,٥٪ مبادلة العنف بالعنف (حنان الأطرش،٢٠١٠:٧٢)

دراسة مارتنيسن وآخرون(Martinussen ,et all.,٢٠٠٧)حول أثر الانهاك النفسي على الأسرة وذلك على عينة مكونة من (٢٢٣) من ضباط الشرطة في النرويج. وتوصلت الدراسة إلىأن الضغط العائلي يعتبر منبئا بحدوث الانهاك النفسي، وأن الانهاك النفسي يزيد من عنف الزوج مما ينذر بسوء توافقه. (فيحسام، محمود ٢٠٠٨:١٠٠). (الأدوات، الهدف)

دراسة أسامة حمدون (٢٠٠٦) بعنوان تقدير الذات والرضا الزواجي وعلاقتها بالعنف الموجه ضد المرأة. وهدفت الدراسة لمعرفة مدى اختلاف تقدير الذات لدى الزوجات المعنفات باختلاف مستوى العنف الزوجي لديهن. والتعرف على مدى اختلاف مستوى الرضا الزواجي لدى الزوجات باختلاف مستوى العنف الزوجي وتكونت عينة الدراسة من ١٢٦٥ زوجة فوردت النتائج كالتالي كلما زادت درجة العنف الزوجي للزوجة يقل مستوى تقديرها لذاتها وأنه كلما زاد مستوى العنف الزوجي للزوجة يقل مستوى الرضا الزواجي لديها. (حنان، الأطرش، ٢٠١٠:٧٠)

دراسة فوزية الجمالية (٢٠٠٨) تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من عمر الزوجين ومدة الزواج وإنجاب الأطفال على التوافق الزواجي، وتكونت العينة من ١٦٢ زوجا وزوجة. وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق في التوافق الزواجي نتيجة اختلاف العمر بين الزوجين لصالح الأزواج أكبر سنا، كما لم يتأثر التوافق الزواجي بمدة الزواج وبأنجاب الأطفال. (فرحان بن سالم، العنزي،٢٠٠٩:٨٠)

ومنه يمكننا القول بان مختلف الدراسات أوضحت ان التوافق الزواجي يتأثر ببعض العوامل مثل: توكيد الذات، الدعم الاجتماعي ومدة الزواج والذي هو في صميم دراستنا الحالية، المستوى العاطفي، الواجبات المنزلية، الانهاك النفسي والعنف الزوجي. في حين ان الدراسات اختلفت من حيث العينة، فهناك من أقيمت على الأزواج (Stevens ;Riley 2001)، فرج (١٩٩٩)، فوزية الجمالية (٢٠٠٨) وهناك

من اختصت بالزوجة فقط (أسامة حمدون ٢٠٠٦) أما من اختصت بالزوج (Martinussen ,et al.،٢٠٠٧)

- **المنهجية والإجراءات** :

- **أولا: الدراسة الاستطلاعية**:

وهي مجموعة من الخطوات يعتمدها الباحث في بحثه الميداني وهي بمثابة أرضية تمهده للشروع في دراسته الأساسية.

- **أهداف الدراسة الاستطلاعية**:

- تساعدنا في تحديد مكان تواجد العينة المراد دراستها.
- تساعدنا في بناء أدوات الدراسة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات القياس.
- معرفة مدى استجابة العينة للمقياس وكذا اللغة المناسبة.

- **الاطار المكاني والزماني للدراسة**:

تم اختيار العينة من محافظة شمال غزةوامتدت الدراسة مابين الدراسة الاولية والاستطلاعية من عام٢٠٢٠م.(لم يمر من عام ٢٠٢٠ إلا ٣ شهور لاغير)

- **مجتمع الدراسة**:

يتحدد مجتمع الدراسة من خلالزوجات تعرضن للعنف من طرف أزواجهن وهن لا يزلن يعشن في بيت الزوجية.

- **عينة الدراسة**:

قدرت العينة ب ٣٠ زوجة معنفة،تمّ اختيارهن بطريقة الكرة الثلجية وهي تسمى أيضا العينة المتضاعفة، وفيها يتعرف الباحث على فرد من المجتمع الأصلي، يقوده لفرد آخر، وهكذا يتسع نطاق معرفة الباحث بهذا المجتمع، وتفيد هذه الطريقة عندما لا تتوفر قوائم بكل افراد المجتمع الأصلي. كمال عبد الحميد (١٥٨:٢٠٠٧)

الجدول (٢): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغيري الوضعية المهنية ،المستوى التعليمي ومدة الزواج

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	ابتدائي	5	%16.66
	متوسط	5	%16.66
	ثانوي	9	%30
	جامعي	11	%36.66
المستوى المهني	عاملة	12	%40
	غير عاملة	18	%60
مدة الزواج	١سنة-10سنوات	12	%40
	11سنة-20سنة	6	%20
	٢١سنة فمافوق	12	%40

نلاحظ من خلال الجدول(٢) العينة ذات مستوى تعليمي عالي حيث حازت على أكبر نسبة مابين الثانوي، الجامعي (٣٠% -٣٦,٦٦%) ويليها المستوى الابتدائي

والمتوسط بنسبة متساوية (١٦,٦٦%) و بالنسبة للوضع المهني فأكبر نسبة من الزوجات غيرعاملات(٦٠%)،وفيما يخص مدة الزواج فتساوت النسبة بين من هي حديثة الزواج اي من ١سنة -١٠سنوات والتي تجاوزت ٢١سنة من الزواج بنسبة(٤٠%).

• عرض ومناقشة نتائج الدراسة

• عرض النتائج:

بعد إجراء الباحثان للدراسة الأساسية على عينة الزوجات المعنفات، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج الحزمة الضوئية الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS22، سيتم عرض النتائج وفقا لترتيب الفرضيات كما يلي:

• عرض نتائج السؤال الأول: أي أساليب التعامل الأكثراستخداما من قبل الزوجات المعنفات؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبيان وعدت الأساليب التي لها متوسط حسابي مرتفع هي الأكثر استخداما. وقد جاءت النتائج كما هو موضح في (٣).

الجدول(٣):يوضح أكثر أساليب التعامل استخداما من قبل الزوجات المعنفات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانفعال	٢٠,٩٦	٣,٩٥
التقبل	١٨,٢٠	٣,٤٧
الجانب الديني	١٧,٦٠	٤,٠٤
حل المشكل	١٦,٨٩	٣,١٤
الترفيه	١٥,١٦	٤,٥٦
المساندة الاجتماعية	١٣,٢٤	٣,١٣

نلاحظ من خلال بيانات الجدول (٣) أن الأساليب الأكثر استخداما من قبل عينة الدراسة هي كالتالي: الانفعال ٢٠,٩٦، التقبل بمتوسط حسابي١٨,٢٠، الجانب الديني بمتوسط حسابي ١٧,٦٠، حل المشكل بمتوسط حسابي ١٦,٨٩، الترفيه ١٥,١٦ وأخيرا المساندة الاجتماعية ١٣,٢٤.

• مناقشة نتائج السؤال الأول:

لقد توصلت نتائج الدراسة إلى ان العينة تمتلك العديد من الأساليب لمواجهة العنف، وان استجاباتهن تباينت درجاتها وهذا يعود في حد ذاته إلى الاختلاف في إدراك الموقف إضافة للعوامل الثقافية والاجتماعية وبنية الشخصية. وهذا ما أشار اليه كل من بولجر Bolger (١٩٩٠) و نيغرو Nigrou (١٩٩٦) إلى ان ابعاد وسمات الشخصية ترتبط بأساليبمواجهة الافراد للضغوط. ومن هنايمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تعرض الزوجة للعنف من طرف زوجها والذي يشكل لها مصدر ضغط هو الذي يدفعها نحو تبني أساليبالانفعال والظاهر في استجابات العينة والمتمثل في (الشعور بالتوتر والبكاء أثناء تذكر المشكل ولوم الذات). وهذا ماتشير اليه دراسة (1995) Brewin أن المرأة التي تعيش مع زوج عنيف تظهر مستويات مرتفعة من لوم الذات مقارنة بالمرأة المضروبة وترك الزوج المسيء (طه عبد العظيم، ٢٠٠٧:١٤٤).

- **عرض نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه:"تعد المساندة الاجتماعية وحل المشكلات من بين أساليب التعامل الأكثر مساهمة في التوافق الزواجي لدى عينة الزوجات المعنفات"**

الجدول(٤) يوضح مصدر التباين.

مصدرالتباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بينالمجموعات	٦	٦٢٢٤٤,١١٠	٧,٨٢	٠,٠٠١ (دالة)
داخلالمجموعات	٦٣	٨٣٧٦,٥٣٢		
الكلي	٦٩	84908,51		

يلاحظ من خلال الجدول (٤) ان قيمة "ف" بلغت ٧,٨٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (٥) يوضح معاملات الانحدار لإسهام ابعاد أساليب التعامل في التوافق الزواجي لدى الزوجة المعنفة

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Béta	قيمة"ت"	الدلالة
ثابت الانحدار	١١٣,٠٣		٧,٣٦	٠,٠٠١
حل المشكل	-١,١٠	-٠,٢٤	-٢,١٥	٠,٠٤
الترفيه	٠,٥٥	٠,١٧	١,٧٢	٠,٩٠
المساندة الاجتماعية	-١,٥٣	-٠,٣٣	-٢,٩٤	٠,٠٥
الانفعال	-١,٠٩	-٠,٣٠	-٢,٥٠	٠,٠١
التقبل	٠,١٨	٠,٠٤	٠,٤٤	٠,٦٥
الجانب الديني	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,١٩	٠,٨٤

تظهر نتائج الجدولين (٤) و٥) سواء من حيث تحليل التباين أو من معاملات بيتا او معامل الارتباط (٠,٦٥) وعند مستوى دلالة يقدر ب(٠,٠١) أنه تساهم كل من الأساليب الثلاثة التالية على النحو الترتيبي في التنبؤ بالتوافق الزواجي: المساندة الاجتماعية ب(٠,٣٣ -) عند مستوى دلالة ٠,٠٥الانفعال ب(٠,٣٠ -)عند مستوى دلالة ٠,٠١ وحل المشكل ب (٠,٢٤ -)عند مستوى دلالة ٠,٠٤ في التنبؤبالتوافق الزواجي بعلاقة سلبية لدى عينة الزوجات المعنفات. في حين لم نلمس أي مساهمة لكل من الجانب الديني، الترفيه والتقبل ومن هنا يمكننا القول ان الفرضية تحققت بمعنى نقبل فرض البحث ونرفض الفرض الصفري.

- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

أظهرت نتائج الفرضية الأولى على وجود مساهمة كل من المساندة الاجتماعية والانفعال وحل المشكل لكن بعلاقة طردية، بمعنى كلما قل التوافق الزواجي تظهر حاجة الزوجة المعنفة للمساندة الاجتماعية، وكلما ازدادت الزوجة انفعالا في تعاملها مع العنف كلما قل لجوئها لحل المشكل، وبالتالي يؤثر على توافقها الزواجي.

كما يدفعنا بالقول انه توجد عوامل أخرى أكثر مساهمة في التوافق الزواجي أغفل عنها الباحثان ولم تتطرق لها في هذه الدراسة وان عدم ظهور الجانب الديني والتقبل والترفيه يرجع ذلك لوجود تجانس في استجابات العينة على الفقرات أساليب التعامل في حين اختلف في التوافق الزواجي ويفسران استجابات العينة تتماشى وفق نظرية كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus-Folkman, 1984)حيث

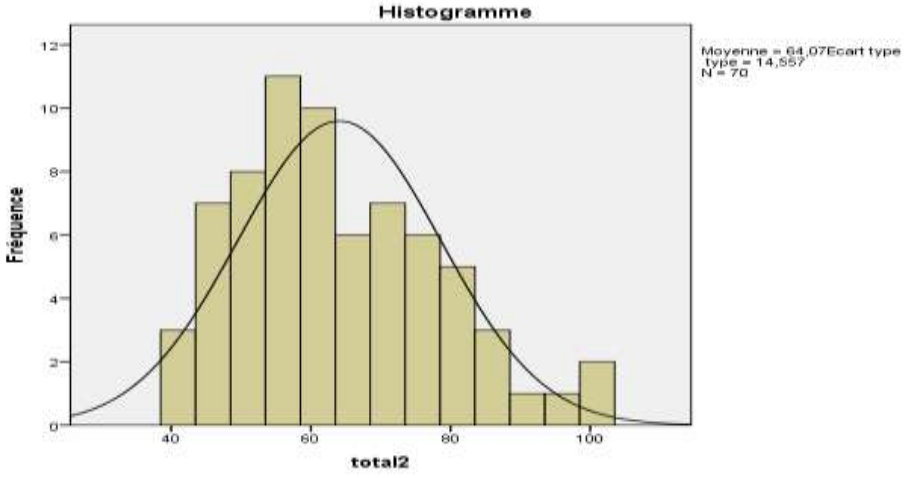
ان الكيفية التي يستجيب بها الفرد اتجاه الموقف الضاغط قصد التكيف مع الوضع تكون أساليب مركزة نحو حل المشكل والأساليب المركزة نحو الانفعال.(Olivier,Luminet ;2007-46).فوجود المساندة الاجتماعية يحسّن الحالة المزاجية، وتعزز ثقة الفرد بنفسه ويشعره بأهمية، كما يساعد الدعم الاجتماعي الافراد على تحقيق أهدافهم ومواجهة صعوبات الحياة(نادية، سراج جان،٢٠٠٨:٦٣٤).

- **عرض نتائج الفرضية الثانية: وتنص على أنه: توجد فروق في استخدامأساليب التعامل لدى الزوجات المعنفات تبعا لمستوى التوافق الزواجي(مرتفع، متوسط، منخفض) ومدة الزواج.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتعددManovaبعد تقسيم التوافق الزواجي إلى مستويات بالاعتماد على الدرجات المعيارية، وهذا بعد التأكد من التوزيع المعتدل للدرجات والموضح في الجدول (٦):

جدول (٦) يوضح التوزيع الاعتدالي للتوافق الزواجي

مقاييس النزعة المركزية	التوافق الزواجي
المتوسط الحسابي Moyenne	64.07
الوسيط Médiane	60.50
المنوال Mode	57



شكل (٢) : يوضح مدرج تكراري للتوزيع الاعتدالي للتوافق الزواجي

بعد التأكد من ان التوزيع معتدل تمّ تحويل الدرجات الخام إلى معيارية بعد ترميز التوافق الزواجي المرتفع ١،التوافق الزواجي المتوسط ٢، والتوافق الزواجي المنخفض ذلك:

الجدول(٧) يوضح مستويات التوافق الزواجي

مستويات التوافق الزواجي	العدد	النسبة
منخفض	١٢	١٧,١٤٪
متوسط	٤٦	٦٥,٧١٪
مرتفع	١٢	١٧,١٤٪

جدول (٨) تحليل التباين المتعددManova للفروق في أساليب التعامل لدى الزوجة المعنفة تبعا لمدة الزواج ومستوى التوافق الزواجي

مصدر التباين	قيمة ولكس لامبدا	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ربع ايتا(Eta)
مستوى التوافق الزواجي	63٠,	2.58	١٥٠,٠	٠2,
مدة الزواج	70٠,	٩١,٨	٠,٠٤	6٠,١

يلاحظ من خلال الجدول(٨) وجود فروق في أساليب التعامل لدى الزوجة المعنفة تبعا لمستوى التوافق الزواجي ومدة الزواج، حيث بلغت قيمة "ف" على النحو الترتيبي التالي (2.58)(1.89) وعند مستوى دلالة(٠,٠٠١)(٠,٠٤).

ومنه يمكننا الجزم بتحقق الفرضية وبالتالي نقبل فرض البحث ونرفض الفرض الصفري.

ولمعرفة إلى أي من المتغيرين تعود تلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الاحادي OnewayAnova والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول(٩) نتائج تحليل التباين الاحادي (Anova) للفروق في أساليب التعامل لدى الزوجة المعنفة تبعا لمدة الزواج ومستوى التوافق الزواجي

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مستوى التوافق الزواجي	حل المشكل	62.25	٢	124.50	7.88	٠,٠٠١
	الترفيه	1.33	٢	2.67	06٠,	93٠,
	المساندة الاجتماعية	46.48	٢	92.97	5.22	١٥٠,٠
	الانفعال	166.47	٢	83.23	6.77	٠,٠٠١
	الجانب الديني	18.34	٢	36.69	1.18	31٠,
	التقبل	1.64	٢	3.24	. 15٠	٠,٦٩
مدة الزواج	حل المشكل	7.001	٢	14.003	0.88	41٠,
	الترفيه	19.60	٢	39.20	0.91	40٠,
	المساندة الاجتماعية	0.95	٢	1.90	10١,	89٠,
	الانفعال	17.64	٢	35.29	1.43	0.24
	الجانب الديني	29.40	٢	58.80	90١,	15٠,
	التقبل	68.95	٢	35.29	46٦,	١٥٠,٠

نلاحظ من خلال الجدول (٩) وجود فروق في حل المشكل تبعا لمستوى التوافق الزواجي ببلوغ قيمة "ف"٧,٨٨ مستوى دلالة ٠,٠٠١.كما اثبتت النتائج وجود فروق في المساندة الاجتماعية والتي جاءت فيها قيمة "ف" ٥,٢٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.وكذا وجود فروق في الانفعال حيث بلغت قيمة "ف"٦,٧٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.في حين لم تشير النتائج إلى وجود فروق في كل من الترفيه والجانب الديني والتقبل، حيث بلغت قيمة "ف" على النحو الترتيبي التالي(٠,٠٦)(٠,١٨)(٠,١٥)عند

مستوى دلالة (٠,٩٣)(٠,٣١)(٠,٦٩). كما أشارت نتائج الجدول إلى وجود فروق في التقبل تبعا لمدة الزواج بقيمة "ف"(٦,٤٦)عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

في حين لم تظهر النتائج وجود فروق في (حل المشكل، الانفعال، المساندة الاجتماعية، الترفيه والجانب الديني) تبعا لمدة الزواج.

ولمعرفة لصالح من تعود تلك الفروق بالنسبة لمستوى التوافق ومدة الزواج، تمّ الاعتماد على اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفيه للفروق في أساليب التعامل تبعا لمستوى التوافق الزواجي ومدة الزواج

المتغير	مصدر الفروق	متوسط الفروق	معيار الخطأ	الدلالة
المساندة الاجتماعية	منخفض/ مرتفع	◆٣,٨٥	١,١٩	٠,٠٠١
	متوسط/ مرتفع	◆٢,٥١	٠,٩٦	٠,٠٠١
الانفعال	منخفض/ مرتفع	◆٦,٢٣	١,٤٠	٠,٠٠١
	منخفض/ متوسط	◆٣,٤٣	١,١٠	٠,٠١
التقبل	١-١٠.....٢١+	◆٣,٦٦	١,٠٣	٠,٠٠١

نلاحظ من خلال الجدول (١٠) انه توجد فروق عند مستوى دلالة ٠,٠٠١فيمن استخدمن حل المشكل بين مخفضات ومرتفعات التوافق الزواجي لصالح منخفضات التوافق الزواجي بفرق ٤,٧٧. (أرجو إعادة الإحصاء مرة آخرى وإعادة صياغة التساؤلات في صورة فروض وهذا أفضل).

كما توجد فروق فيمن استخدمن حل المشكل بين مخفضات ومتوسطات التوافق الزواجي لصالح متوسطات التوافق الزواجي بفرق ٣,٢١ عند مستوى دلالة٠,٠٠١.

توجد فروق فيمن استخدمن المساندة الاجتماعية بين منخفضات ومرتفعات التوافق الزواجي لصالح منخفضات التوافق الزواجي بفرق ٣,٨٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

كما توجد فروق فيمن استخدمن المساندة الاجتماعية بين متوسطات ومرتفعات التوافق الزواجي لصالح متوسطات التوافق الزواجي بفرق ٢,٥١ عند مستوى دلالة٠,٠٠١.

توجد فروق فيمن استخدمن الانفعال بين منخفضات ومرتفعات التوافق الزواجي ولصالح منخفضات التوافق الزواجي بفرق ٦,٢٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

كما توجد فروق فيمن استخدمن الانفعال بين منخفضى ومتوسطى التوافق الزواجي لصالح متوسطى التوافق الزواجي بفرق ٣,٤٣ عند مستوى دلالة٠,٠١

توجد فروق فيمن استخدمن أساليب التقبل بين من مدة زواجهن ١ - ١٠سنوات ومن مدتهن ٢١+ لصالح من لهن مدة زواج تقدر ب ٢١+ بفرق ٣,٦٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

وبالإشارة إلى النتائج، يمكننا القول انه اثبتت صحة الفرضية. (إعادة صياغة)

- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:توصلت النتائج إلى وجود اختلاف في استخدام أساليب التعامل تبعا لمستوى التوافق الزواجي ومدة الزواج.**

فحسب ما توصلت اليها النتائج إلى وجود اختلاف في استخدام الزوجات المعنفات لأساليب التعامل (حل المشكل، الانفعال والمساندة الاجتماعية) تبعا لمستوى التوافق الزواجي لصالح منخفضات التوافق الزواجي في حين لم تتأثر هذه الأساليب بمدة الزواج.

بمعنى ان الزوجات ذوات التوافق الزواجي المنخفض يستخدمن أساليب حل المشكل، الانفعال والمساندة الاجتماعية بشكل أكبر من ذوات التوافق الزواجي المتوسط.

يمكن تفسير ذلك إلى ان الزوجات ذوات التوافق الزواجي المنخفض يلجأن في تعاملهن مع العنف الزوجي باللجوء لحل المشكل إلى وجود رغبة قوية لديهن في التعامل اتجاه العنف الزوجي بأسلوب واقعي ملموس والسعي في الكشف عن أسباب ودوافع المشكل محاولة منهن إيجاد طرق وأساليب قصد التعايش مع الوضع من خلال التفكير في التعامل مع الزوج وتحسيس الزوج بمعاناتها. للحفاظ على كيان الاسرة من الضياع والتشتت، مما يحقق نوعا من التوافق.

- **الخاتمة**:

يعتبر العنف الزوجي من الظواهر المنتشرة عند اغلب الشعوب، والتي تظهر آثارها على المدى البعيد والغير ممكن إحصاءها، والمجتمع الفلسطيني كبقية المجتمعات يصعب الولوج داخل الأسر والكشف عن متاعبه ومشاكله. لقد تناول الباحثان هذا الموضوع من خلال الكشف عن أكثر الأساليب التي تستخدمها الزوجات المعنفات ومدى مساهمة هذه الأخيرة في توافقها الزواجي. إضافة إلى تأثير مستوى التوافق الزواجي ومدة الزواج في أساليب التعامل.

وتوصلت الدراسة إلى أن العينة لجأت للانفعال كرد فعل عن التوتر والآلام التي تتعرض لها، كما اثبت وجود علاقة بين الأساليب التي تستخدمها الزوجات والتوافق الزواجي، ومن بين العوامل المساهمة في ذلك هي الانفعال، حل المشكلات والمساندة الاجتماعية لكن بعلاقة طردية، بمعنى كلما قل توافقها الزواجي كلما لجأت إلى المساندة الاجتماعية. وكلما زاد انفعال الزوجة، كلما قل استخدامها لحل المشكلات ومنه يتأثر توافقها الزواجي.

كما وجد الباحثان عدد منالمتغيرات أغفلت عنها في دراستها للعوامل المساهمة في التوافق الزواجي ومن خلال هذا الطرح، تترك لباقي الدراسات للوقوف على باقي المتغيرات منه تقترح المواضيع التي من خلالها يمكن مواصلة البحث الحالي ومن بينها:

- تأثير عدد الأطفال، الشخصية لدى الزوجة في أساليب التعامل.

- تأثير فارق السن بين الزوجين في التوافق الزواجي.
- اقتراح برنامج إرشادي للزوجات المعنفات ومقارنته بغير المعنفات.

- **التوصيات**:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فان الباحثان يوصيان بما يلي:

- ضرورة وجود مركز إرشادي للتأهيل النفسي والاجتماعي للزوجة التي تعاني العنف.
- نشر الوعي من خلال المساجد وكل الوسائل السمعية البصرية التي توصي بضرورة مكافحة هذا العنف وتوضيح خطورته على العائلة بأسرها.
- إيجاد مكان تأوي إليه الزوجة التي تتعرض للعنف الزوجي هي وأولادها ومتابعتهم من كل الجوانب حتى تسوّى وضعيتهم.
- تقديم برامج تربوية للسيدات المتزوجات من أجل الكشف عن المشاكل الزوجية والعمل على حلها.
- تخصيص مكاتب الإرشاد الزواجي حتى تلجأ إليها الزوجات للاستشارات.
- تنظيم دورات تدريبيةبقصد تهيئة أساليب علمية للتفاعل مع العنف.

- **المصادر والمراجع**:

- **أولا**: (**القران الكريم والسنة النبوية**)
- **ثانيا**: **المصار والمراجع العربية** -

- الابراهيم، أسماء (٢٠١٠).الصحة النفسية لدى النساء الأردنيات المعنفات، ***مجلة الجامعة للعلوم الإنسانية-المجلد الثامن عشر، العدد الثاني (٢٩٩-٣٢٩)،الأردن.***
- ابن منظور(١٩٨٨). *لسان العرب*، ***المجلد الرابع***، *دار* الجيل بيروت لبنان.
- أبو عمرة، أكرم نصّار (٢٠١١). ***التوافقالزواجي كما يدركه الأبناء وعلاقتهبالنضج الخلقي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة.*** رسالة ماجستير جامعة الازهر.
- الأطرش، حنان (٢٠١٠) ***العنف الزوجي ضد الزوجةوانعكاساته على الصحة النفسية لدى الزوجات المعنفات***، رسالة ماجستير غزة، فلسطين.
- بلخير، حفيظة(٢٠١٢) عوامل نجاح وفشل العلاقة الزوجية، ***مجلة دراسات، العدد ٢٢، (١٥٩-١٨١)***، مطبعة الآفاق، الاغواط.
- جمعة أبو موسى، سمية (٢٠٠٨). ***التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين***، رسالة ماجستير غزة.
- الختاتنة احمد ابواسعد (٢٠١٤) .***سيكولوجية المشكلات الاسرية***، ط٢، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الداهري، صالح (٢٠٠٨).***اساسيات الارشاد الزواجي والأسرى***، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
- دشاش، نادية (٢٠٠٦). ***عنف الزوجة ضد الزوج***، رسالة ماجستير، علم النفس الاجتماعي، قسنطينة
- رحماني، نعيمة (٢٠١٠) .***العنف الزوجي الممارس ضد المرأة***، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان.
- رشاد، عبد العزيز(٢٠٠٨) . ***سيكولوجية القهر الأسري***، ط١، القاهرة، الأسكندرية، عالم الكتب.

- رشدي، أبو زيد(٢٠٠٨).***العنف ضد المرأة وكيفية مواجهته***، لقاهرة، الأسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سراج، نادية (٢٠٠٨) الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعي والتوافق الزواجي والمستوى الاقتصادي والحالة **الصحية. *مجلة دراسات نفسية، العدد ٤، مجلد ١٨ (٦٠١-٦٤٨) جامعة الرياض للبنات بالسعودية.***
- **شحاته حسن، النجار زينب، عمار حامد (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية***، الدار المصرية اللبنانية، ط١،القاهرة.
- **الشهري، وليد (٢٠٠٩). *التوافق الزواجي وعلاقته ببعض بسمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير بجامعة ام القرى، المملكة العربية*** السعودية.
- **الصامدي أحمد، الجهوري هلال (٢٠١١).** التوافق الزواجيلدى عينة من العاملين في قطاعي الصحة والتعليم في سلطنةعمان، ***دراسات نفسية وتربوية، العدد ٧،الأردن، جامعة اليرموك.***
- **الصبان، عبير (٢٠٠٧) .**التوافق الزواجي فيضوء بعض سمات الشخصية لدى الزوجات السعوديات، ***المؤتمر السنويالرابع عشر، مصر، جامعة عين شمس (١١٩-١٥٤).***
- **العزة، سعيد (٢٠٠٠) .*الارشاد الأسري، نظرياته واساليبه العلاجية*،** دار الفكر العربي، القاهرة.
- **عفيفي، عبد الخالق (٢٠١١). *بناء الاسرة والمشكلات الاسرية*،** القاهر المكتب الجامعي الحديث.
- العنزي، فرحان بن سالم (٢٠٠٩). *دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك في تحقيق مستوىالتوافق الزواجي لدى عينةمن المجتمع السعودي*، رسالة دكتوراه بجامعة أم القرى، السعودية.
- عياش، ليث (٢٠١٠). *أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكيللعراق*، دراسة بمؤتمر كلية التربية الثامن، جامعة اليرموك-الأردن.
- الغرايبية، فيصل (٢٠١٢). *العمل الاجتماعي مع الاسرة والطفولة ط ١*، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- غزلان، الدعدي(٢٠٠٩). *الضغوط النفسية والتوافقالزواجي لدى عينة الآباء وامهات الأطفالالمعاقين*، رسالة ماجستير جامعة ام القرى بالسعودية.
- فاتنة حماد، دييه(٢٠١٢). ***الإدراكات المتبادلة بين الزوجين نحو أبعاد الحياة الاسرية وعلاقتها بالتوافق الزواجي***، رسالةماجستير، جامعة الازهر بفلسطين.
- فرينة، ريم (٢٠١١). ***الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتوافق الزواجي لدى عينة من الافراد المتزوجين في مدينة غزة***، رسالة ماجستير بغزة.
- فلاتة، محمود إبراهيم (٢٠٠٨).*التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين بالمدينة المنورة*، رسالة دكتوراه بجامعة طيبة، السعودية.
- قدرة، الهر(٢٠٠٨). *العنف ضد الزوجة وعلاقته بالصحة النفسية لدى الزوجات العربيات المعنفات في مدينة ماسلو بالسويد*، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلس كلية الآداب والتربية في الاكاديمية العربية المفتوحة بالدانيمارك.
- كفافي، علاء الدين(١٩٩٩) *الارشاد والعلاج النفسي الاسري*، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع القاهرة.

- محمود حسام ٢٠٠٨) *الانهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئاتالخاصة بمحافظة ألمنيا*، رسالة ماجستير بألمنيا.
- منير، كرادشة(٢٠٠٩). *العنف الأسرى*، ط٣، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- يونس بحري، نازك عبد الحكيم(٢٠١١) *العنف الأسرى*، عمان الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

البحث الحادى عشر:

مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة

إعداد :

أ. هلا بنت محمد بن صقر العصيمي
باحثة في مناهج وتدريس اللغة العربية
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
د.عادل بن عبد الله منصور القحطاني
أستاذ مناهج وتدريس اللغة العربية المساعد
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة

أ. هلا بنت محمد بن صقر العصيمي
باحثة في مناهج وتدريس اللغة العربية
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية
د.عادل بن عبد الله منصور القحطاني
أستاذ مناهج وتدريس اللغة العربية المساعد
جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند اتدريس لطالبات المرحلة المتوسطة اللغة العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية، وقد اختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددهم (15) أكاديميًا من كافة الجامعات السعودية، وأعد الباحثان قائمة تضمنت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربيةلطالبات المرحلة المتوسطة، وفي ضوء هذاتوصي الدراسةبتوظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والعمل على تحقيق مؤشرات أدائها عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مؤشرات الأداء.

The Skills of Critical Thinking, Problem-Solving and the Indicators of their Implementation When Teaching Arabic Language to Middle School Students

Hala Mohammed Saqr Al-Osaimi & Dr. Adel Abdullah Mansour Al-Qahtani

Abstract

This study aimed to identify the skills of critical thinking, problem-solving and the indicators of their implementation when teaching Arabic language to middle school students.The study relied on the descriptive method. The study community was among the faculty members specializing in curricula and teaching of Arabic language at Saudi universities. The researchers chose a representative sample in a random way, they were (15) academics from Saudi universities. The researchers prepared a list that included the skills of critical thinking, problem-solving and the indicators of their implementation. The study concluded with a list of skills of critical thinking, problem-solving and the indicators of their implementation when teaching Arabic language to middle school students. On the light of this; the study recommended to apply the skills of critical thinking and problem-solving when teaching Arabic language to the middle school students. Also, recommended to work on achieving the indicators of their implementation when teaching Arabic language in middle school.

Key words: The skills of critical thinking and problem-solving, the implementation indicators.

• **المقدمة** :

اللغة فكر ناطق، والتفكير لغة صامتة، وتعد اللغة معجزة الفكر الكبرى؛ فاللغة قيمة جوهرية في حياة كل أمة لأنها الأداة التي تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم فتقوم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة، وبها يتم التقارب والتشابه والانسجام بينهم، كما أنها القوالب اللغوية التي توضع فيها الأفكار، والصور الكلامية التي تصاغ فيها المشاعر والعواطف، ولا تنفصل مطلقا عن مضمونها الفكري والعاطفي فهي ثابتة في أصولها وجذورها، متجددة بفضل مميزاتها وخصائصها.

وإن الأمة العربية أمة بيان، والعمل فيها مقترن بالتعبير والقول كما أنها اكتسبت تسميتها بالأمة العربية لأن لغتها العربية الرابط بين أبنائها، وهي الأداة التي نقلت ثقافتهم العربية عبر القرون، وعن طريقها وبوساطتها اتصلت الأجيال العربية جيلا بعد جيل في عصور طويلة، كما أنها حملت رسالة الإسلام وما انبثق عنه من حضارات وثقافات، بمفاهيم وأفكار، فاستطاعتأن تكون لغة حضارة إنسانية واسعة(السليم،2018).

قد واجه برنامج التحول الوطني 2020 العديد من التحديات من ضمنها ضعف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية، إضافة إلى ضعف مهارات التقويم لدى المعلمين، مما أدى إلى بُعد مخرجات التعليم والتدريب عن حاجة سوق العمل؛ لذا حرصت المملكة العربية السعودية في رؤية 2030على تطوير مناهج اللغة العربية من أجل بناء جيل واعد يمتلك معارف ومهارات وقيم متنوعة ومرتكزة على تعلم راسخ، وظهرت في رؤيتها انطلاقة جديدة نحو التميز والرقي في تطوير التعليم في شتى مراحله ومختلف مجالات مناهج تعليم اللغة العربية، فعملت على تطويرها وبناء المناهج وفقفلسفات تربوية حديثة تتناسب مع ديننا الإسلامي الحنيف ،وتسعى من خلالها إلى أن تواكب التطورات العلمية والحضارية؛ مما سيؤدي إلى تواصل الطالب الدائم مع التطورات العلمية والمعرفية، وتمكينه من فحصها وتقويمها باستخدام مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات (وزارة التعليم، 2019).

وقد نشرت (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019) برنامجا نحو التحول الوطني وفق وثيقة المملكة العربية السعودية في رؤيتها، ويتضمن جانبين أولها الإطار التخصصي لكل مجالات التعليم العام في المملكة، بينما الجانب الثاني يتعلق بوصف معايير الأبعاد المشتركة التي تشمل بُعد الأولويات، وبُعد القيم، وبُعد المهارات. وأعتنى بُعد المهارات بتكوين مجموعة من المهارات الفرعية والقدرات الذهنية والعاطفية والحركية، ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين التي تمكن المتعلم من التعلم المستمر والإبداع والابتكار والإنتاج، وتجعله مشاركا فعالا في تحقيق رؤية وطنه، وتتمحور هذه المهارات حول تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، وحيث إن مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات تبرز في قدرة المتعلم على التفكير والتأمل والتقويم، واستخدام قواعد الاستدلال العقلي

لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، وإصدار الأحكام المنطقية الناتجة عن جمع المعلومات والأدلة والشواهد وتحليلها والتحقق من صدقها وصحتها؛ لذا ينبغي أن يهدف تعليم اللغة العربية إلى جعل المتعلم قادرًا على ممارسة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات المتمثلة في جمع المعلومات، وتصنيف خصائص أو أجزاء فكرة أو مشكلة، وتحليل العلاقات المنطقية، واستقراء الأدلة والشواهد، والملاحظات المقصودة، وإصدار أحكام منطقية ومبررة حول الأفكار وحلول المشكلات، وتعميق التفكير التأملي في المعلومات والأدلة والشواهد، وتوليد الحلول والبدائل وتقويمها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، وهذا يتاتى بتقديم مواقف لغوية وخبرات تعليمية متنوعة تتطلب منهم استخدام مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات .

ويعد مجال اللغة العربية مجالًا خصبًا لتنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات من خلال جوانب تعلم اللغة العربية الثلاث المتمثلة في: جانب الاستقبال الذي يشمل مهارتيّ الاستماع والقراءة، وجانب الإنتاج المشتمل مهارتيّ التحدث والكتابة، وكذلك جانب علوم اللغة المشتملة النحو والصرف، والأدب والبلاغة والنقد.

- **مشكلة الدراسة**:

تتحدد المشكلة في تدني مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في اللغة العربية وحاجتهن إلى تنميتها، وهذا ما تأكد لدى الباحثين بعد إجراء لدراسة استطلاعية حول ضرورة اكساب مهارات التفكير الناقد وحل المشكلاتلطالبات المرحلةالمتوسطة في أثناء دراستهن اللغة العربية.

وفي ضوء ما سبق سعت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة، ومؤشرات أداء تلك المهارات من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ؟
- ما مؤشرات أداء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفتالدراسةإلى تحديدمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمةعند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتضمينها مؤشرات أداء كل مهارة.

- **أهمية الدراسة**:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تحديد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ، وتحديد المؤشرات الخاصة بأداء كل مهارة، وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

- **الأهمية النظرية**:

- تقدم هذه الدراسة قائمة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلاتاللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة .
- تقدم هذه الدراسة قائمة مؤشرات أداء كل مهارة من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة .

- **الأهمية التطبيقية**:

تفيد هذه الدراسة الفئات التالية:

- مصممي المناهج في الافادة من قائمة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها عند تخطيط مناهج اللغة العربية وتطويرها، واعتماد الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- معلمي ومعلمات اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ، وتوظيف مؤشرات أداء هذه المهارات.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **المهارة**:

المهارة في اللغة: "مادة: م هـ ر، مهر الشيء وفيه وبه: أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما"(فلية، والزكي، 2004).

واصطلاحا: "الأداء الذي يقوم به الفرد في سهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا أم عقليًا" (فلية، والزكي، 2004).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا: نوع من الأداء المتقن الذي يقوم به الفرد بدقة وسهولة نحو إنجاز عمل من الأعمال البسيطة أو المعقدة.

- **التفكير الناقد**:

التفكير الناقد هو "مارس نشاطه الذهني، وفكر في الأمر أعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حل أو قرار. ونَقدَ يَنْقد، نَقْدًا، فهو ناقد، والمفعول مَنْقودًا(عمر،2008).

والتفكير الناقد أيضا"عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتحرر عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتمادًا على معايير أو قيم معينه"(زيتون، 2003).

- **حل المشكلات**:

يعرف حل المشكلات أنه"حلَّ، حلَلْتُ، يحلَّ أوصاله، حلَّ الأمر: أوضحه وكشف عنه، وحلل المشكلة أمعن في بحثها والتدقيق فيها" (عمر،2008).

كما يعرف حل المشكلات أنه "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها، والمهارات عليه والوصول إلى حل"(نبهان،2008).

وهو أيضا" تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة"(زيتوني، 2003).

- **التعريف الإجرائي لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات**:

هي مهارات التفكير التي تتضمن أبعادًا مشتركة تهدف إلى زيادة قدرة المتعلم على التفكير والتأمل والتقويم باستخدام قواعد الاستدلاالعقلي لاتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتمكن من إصدار الأحكام المنطقية الناتجة عن جمع المعلومات والأدلة وتحليلها، والتحقق من صدقها وصحتها.

- **الإطار النظري للدراسة**:

تشتمل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات جوانب متعددة يمكن تلخيصها في الجوانب التالية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩):

- جمع المعلومات الدقيقة وتقييم موثوقيتها واستخلاص المعاني منها.
- تصنيف خصائص أو أجزاء فكرة أو مشكلة وتحليل العلاقات المنطقية وإيجاد الأنماط بهدف التوصل لحلول أو فهم أعمق.
- استقراء الأدلة والشواهد والملاحظات المقصودة للتحقق من صحة الفرضيات والوصول إلى نتائج وتعميمات وبراهين مناسبة.
- إصدار أحكام منطقية ومبررة على الأفكار وحلول المشكلات استنادًا لقواعد الاستدلال.
- تعميق التفكير التأملي في المعلومات والأدلة والشواهد للتمكن من إصدار الأحكام المنطقية.
- توليد الحلول والبدائل وتقويمها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات.

- **علاقة اللغة العربية بالتفكير الناقد وحل المشكلات**

أن اللغة هي ثمرة من ثمار التفكير وعن طريقها يؤدي العقل الإنساني العمليات التفكيرية المختلفة من تحليل،واستنتاج، وربط، وإدراك العلاقات، وقد حظيت اللغة العربية بمكانه عالية لأنها لغة الإسلام ولغة القران الكريم، و تعد طرائق تدريس اللغة العربية من الموضوعات التي اهتم بها المربون قديمًا وحديثًا فأخذو يلتمسون الطرائق الناجحة والمفضلة، كما أن التفكير الناقد وحل المشكلات يفتح نافذة العقل على آفاق جديدة تمكنه من تطوير نفسة والمجتمع و اكتشاف حقائق جديد تسهم في هذا التطور، ويعد مجالا خصبا يستطيع من خلاله معلمي اللغة العربية استثماره وتنميته لدى الطلبة من خلال المواقف والحالات التي تعرضها مقرر اللغة العربية فتزداد كفاءة وقدرة الطلبة على التفكير وحل المشكلات ويستطيع المعلم أن يبدي اهتمامًا أكبر لتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات إذا ما استخدم طرقا فاعلة في تدريسه للمحتوى المقرر تلائم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتزيدها وتغذيتها.

وهناك أسباب عدة تدعو إلى تعلم التفكير الناقد وحل المشكلات في المدارس وتدريب الطلبة عليها ؛ منها:

- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوى أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق، على اعتبار أن التعليم في الأساس هو عملية تفكير.
- أن التفكير الناقد وحل المشكلات يؤدي إلى متابعة أفكار الطلبة، لتكوين أفكارهم أكثر دقة مما يساعدهم في وضع القرارات في حياتهم اليومية.
- عد التفكير الناقد وحل المشكلات من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، لذا لا بد من أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الناقد وحل المشكلات كي يستطيع الحكم على مصداقية المعلومات المقدمة إليه وتصنيفها.

ولتعليم التفكير الناقد وحل المشكلات بطريقة سليمة ينبغي توفر شروط منها:

- توفر بيئة ملائمة للطالبات.
- توفير مناهج دراسية تعتمد على الأنشطة المحفزة للتفكير وحل المشكلات، ملائمة لتدريس مهاراته.
- تهيئة معلمين مؤهلين لممارسة أساليب التدريب على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- توفير التقنيات الحديثة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للتفكير الناقد وحل المشكلات.
- استخدام استراتيجيات تلائم متطلبات التفكير الناقد وحل المشكلات (حميد، ٢٠١٣)

• الدراسات السابقة

قام الباحثان باستعراض الدراسات التربوية السابقة وتصنيفها في محورين، المحور الأول تناول دراسات التفكير الناقد، والمحور الثاني تناول دراسات حل المشكلات.

• الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

هدفت دراسة الشهري والدعيس (2019) إلى معرفة فاعلية استراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف بالفصل الدراسي الأول لعام (1439-1438)، وزعت على مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من(30)طالبة، والمجموعة الضابطة من (30) طالبة وقد قامت الباحثة باستخدام استراتيجيات الصف المقلوب للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعلم التقليدي، وأظهرت النتائجوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي تعرضن للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات الصف المقلوب لتنمية مهارات التفكير الناقد، ومتوسطات درجات الطالبات اللاتي لم يتعرضن للبرنامج (المجموعة الضابطة)، على كل من مهارات (معرفة الافتراضات، مهارة الاستنتاج،

مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج) للتفكير الناقد ككل وكانت هذه الفروق جميعها لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية.

وقام حسين و عبدالواحد (2018) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس بمهارات التفكير الناقد وفقا لأسلوب الدمج في تعليم التفكير في المهارات الحياتية للصف الرابع العلمي، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي، كما قام الباحثان ببناء أداة البحث وهي اختبار المهارات الحياتية المتكون من (31) فقرة من نوع المتعدد الاختياري، وقد تكونت عينة البحث من (54) طالبًا بواقع (27) طالبًا للمجموعة التجريبية الذين درسوا بمهارات التفكير الناقد و (27) طالبه للمجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت العويضي(2017)بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، واختبار التفكير الناقد من إعداد جوردن واطسن وإدوارد جلاسر Watson& Glaserالمكون من خمسة اختبارات مستقلة ؛ هي: معرفة الافتراضات التفسير تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج، وتكون كل اختبار من ثلاثين سؤالا وإجمالي عدد مفرداته (150) سؤالا. بعد ذلك طبق الاختبار قبل البدء بتنفيذ البرنامج على عينة البحث المكونة من (35) طالبة من طالبات قسم اللغة العربية اللاتي سيدرسنَّ مقرر الأدب الأندلسي بجامعة الملك عبد العزيز، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، وأثبتت نتائج التحليل الإحصائي، وجود فرق ذيدلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0,01 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في اختبار التفكير الناقد ككل، ولكل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية دمج برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك) ضمن موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

وهدفت دراسة الربايعة (2015) إلي معرفة مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها في ضوء كل من متغير الجنس وسنوات الخبرة و عدد الدورات التدريبية التي لها صلة بالتفكير الناقد، ومعرفةإذا كانت هناك علاقة بين درجة تنمية هذه الأهداف. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث أداة الاستبانة ممثلة من (42) فقرة، على عينة من المعلمين(141) معلما ومعلمة . وتوصلت نتائج البحثإلىأن درجة امتلاك الطلبة لمؤشرات التفكير الناقد كانت متوسطة بينما كانت درجة تنمية المعلمين لهذه المؤشرات كبيرة.

وقام لليتش (Leach,2011)بدراسة هدفت إلى العلاقة بين التفكير الناقد والجنس والانضباط الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، استخدم المنهج التجريبي،

أجريت على (1455) طالبا من المتوقع تخرجهم من الجامعة، وذلك باستخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وقد أظهرت النتائج: أولا:فرق دالإحصائيا بين الذكور والإناث في التفكير الناقد لصالح الذكور ، ثانيًا:فرق دالإحصائيا بين الكليات لصالح كلية التمريض مقارنة مع كلية إدارة الاعمال وكلية الأعمال وكلية التربية، ثالثًا:عدم وجود فرق دالإحصائيا للتفاعل بين الكلية والجنس.

- **الدراسات التي تناولت حل المشكلات**

قام توفيق (2017) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج سكامبر بتدريس التربية الأسرية في التحصيل الدراسي المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام الباحث بإعداد أدوات البحث المتمثلةفي إعداد كتيب التلميذة ودليل المعلمة لتدريس وحدات شؤون منزلية، غذاء وتغذية، عناية ملبسية باستخدام استراتيجية سكامبر واختبار تحصيلي ومقياس مهارات حل المشكلات ، وتكونت عينة البحث من (60)تلميذةمن تلميذات الصف الثالث المتوسط تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (30) تلميذة درست وحدات مجال البحث شؤون منزلية، غذاء وتغذية، عناية ملبسيةباستخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة (30) تلميذة درست الوحدة بالطريقة المعتادة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

وأجرى أحمد وجعفر والموجي (2016) دراسة هدفت إلى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليديوالمنهج التجريبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم أعداد أداتي البحث؛وهما اختبار تحصيلي ومقياس مهارات حل المشكلات وطبقت على مجموعة البحث المكونة من (60)طالبًا، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقًا لاستراتيجية الخرائط الذهنية على المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية التعلم التوليدي.

وأجرى إبراهيم (2016) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ودافعيتهم نحو الرياضيات في مديرية ضواحي القدس . واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه تجريبي وعولجت إحصائيا واستخدمفيذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التغاير الثنائي(ANCOVA)، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي، وقسمت إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين: الأولى من الذكور وتكونت من(25) طالبًا والثانية من الإناث وتكونت من (25) طالبة، ومجموعتين ضابطتين: الأولى

من الذكور وتكونت من (25) طالبًا، والثانية من الإناث وتكونت من (25) طالبة، وطبق اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية من إعداد الباحث وتوزيع استبانة وإجراء مقابلة للمجموعات المذكورة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذيدلالة إحصائية في متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارة حل المشكلات يعزى إلى متغير الدراسة (الجنس والطريقة) ولصالح المجموعة التجريبية الذكور،كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في استبانة الدافعية نحو الرياضيات تعزى للجنس لصالح الإناث في حين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في استبانة الدافعية نحو الرياضيات يعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد روكا وبنيدا (Roca & Pineda, 2014) دراسة هدفت إلي تعرف استراتيجيات التدريس التي تشجع على تنمية المهارات وحل المشكلات في السياق الأكاديمي، وتكونت أداة الدراسة من النوع المختلط: استبيانة وزيارات ميدانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (95) من طلاب وطالبات البكالوريوس قسم التمريض، سنة ثانية، في جامعة لاردا ليدا في اسبانيا ، وقد تم تحليل البيانات بطريقة كمية ونوعية ، وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات هي أفضل الاستراتيجيات بعد مقارنتها باستراتيجية قائمة على المحاضرة و قراءة المقالات وخرائط المفاهيم والطريقة التقليدية.

وقام الضفيري (2013) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن المتوسط في دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأعد الباحث اختبارًا تحصيليًا ومقياس مهارة حل المشكلات وبعد التحليل الإحصائي، وطبقت على عينة الدراسة المكونة من (60) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.

- **التعليق على الدراسات التي تناولت التفكير الناقد**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقةفي اكتشاف تدني مهارات التفكير الناقد عندالعينات التي تناولتها بالدراسة. واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول الهدف مع دراسة الشهري والدعيس (2019) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد. واختلفت مع دراسة حسين وعبدالواحد (2018)التي هدفت إلى قياس فاعلية التدريس بمهارات التفكير الناقد وفقا لأسلوب الدمج.واختلفت مع دراسة العويضي (2017) التي هدفت إلى دمج برنامج الكورت لتنمية مهارات التفكير الناقد. كما اختلفت مع دراسة الربايعة (2015)التي هدفت إلى معرفة مؤشرات التفكير الناقد. كما اختلفت في الهدف مع دراسةليتش(leach,2011)التي سعت إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد والجنس والانضباط، كما اختلفت الدراسة الحالية في منهج الدراسة مع بعض الدراسات السابقة حيث استخدمت الدراسة

الحالية المنهج الوصفي كدراسة الشهري والدعيس (2019)، ودراسة حسين و عبد الواحد (2018)، ودراسة العويضي (2017)، ودراسةلليتش(leach,2011)، حيث استخدمت المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفيمع دراسة الربايعة (2015). واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة حيث استخدمت دراسة الشهري والدعيس (2019) اختبار مهارات التفكير واختبار المتشابهات لضبط متغير الذكاء، بينما دراسة حسين و عبدالواحد (2018)استخدمتاختبار المهارات الحياتية، ودراسة العويضي (2017) استخدمت اختبار التفكير الناقد من إعداد واطسن وإدوارد جلاسر،ودراسة لليتش(leach,2011)استخدمت اختبار كاليفورنيا، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الربايعة (2015) حيث استخدمت أداة الاستبانة، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة كدراسة الشهري والدعيس (2019)، حيث تكونت من المرحلة المتوسطة، ودراسة حسين و عبدالواحد (2018)، ودراسة الربايعة (2015)حيث تكونت من المرحلة الثانوية، ودراسة ليتش (leach,2011)، ودراسة العويضي (2017) تكونت من المرحلة الجامعية، بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية.

- **التعليق على الدراسات التي تناولت حل المشكلات**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تدني امتلاك مهارة حل المشكلات لدى عينات الدراسات السابقة.

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدف الدراسة كدراسة توفيق (2017) التي هدفت إلى فاعلية برنامج سكامبر في تدريس التربية الأسرية على التحصيل الدراسي المعرفي ومهارات حل المشكلات، و هدفت دراسة احمد وجعفر والموجي (2016) إلى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات، ودراسة إبراهيم (2016) هدفت إلى أثر استخدام التمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المشكلات، ودراسة روكا وبنيدا (Roca &Pineda,2014) هدفت إلى تعرف استراتيجيات التدريس التي تشجع على تنمية المهارات وحل المشكلات، و دراسة الضفيري (2013)هدفت إلى فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات، حيث إن بعض الدراسات السابقة اختلفت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كدراسة توفيق (2017)، ودراسة أحمد وجعفر والموجي (2016)، ودراسة إبراهيم (2016)،ودراسة الضفيري (2013) فقد استخدموا المنهج التجريبي ذو التصميم شبه تجريبي، واتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي كدراسة روكا وبنيدا (Roca &Pineda,2014)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة توفيق (2017)، ودراسةأحمد وجعفر والموجي (2016)، ودراسة الضفيري (2013) فقد استخدموا اختبارًا تحصيليًا ومقياس مهارة حل المشكلات،بينما دراسة روكا وبنيدا(Roca &Pineda,2014)، استخدم استبيان وزيارات ميدانية، ودراسة

إبراهيم (2016) استخدم اختبار مهارات حل المشكلات الرياضية وتوزيع استبانة واجراء مقابلة، كما استخدمت الدراسة الحالية الاستبيان، اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العينة ؛ حيث تكونت دراسة توفيق (2017)، ودراسة أحمد وجعفر والموجي (2016)، ودراسة الضفيري (2013)من المرحلة المتوسطة بينما دراسة إبراهيم (2016) فكانت عينة الدراسة من المرحلة الابتدائية، ودراسة روكا وبنيدا (Roca &Pineda,2014) من طلاب الجامعة، بينما تكونت عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية.

- **منهج وإجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي الذي يسعى إلى ملاحظة ظاهرة أو حدث ما ومتابعته، وجمع معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات زمنية مختلفة، بغرض تعرف شتى جوانب الظاهرة وعلاقتها بغيرها من الظاهرات للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلا (الخليفة، وعطيفة، ومطاوع، ٢٠١٤).

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها. واختار الباحثان عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية بلغ عددها (15)أكاديميا من أعضاء هيئة التدريس من كافة الجامعات السعودية.

- **حدود الدراسة**:

اعتمد الباحثان في الحدود الموضوعية والمكانية على مقرر اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية. وطبقا الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

- **أداة الدراسة**

قام الباحثان بإعداد قائمة تتضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة في أثناء تدريسهن اللغة العربية، وضمنا القائمة مؤشرات أداء هذه المهارات.

- **خطوات الدراسة**:

لتحقيق الهدف من الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

- الرجوع الى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات عند تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وأهدافها، وأهميتها، ومنهجها.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيار العينية.
- إعداد أداة الدراسة (استبانة)في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة تتضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومؤشرات أداء هذه المهارات.

- عرض الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها، وتعديلها في ضوء توجيهاتهم وإرشاداتهم.
- تحليل وتفسير البيانات التي جمعها الباحثان حول مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط في إثناء دراستهن مقرر اللغة العربية.
- كتابة النتائج والتوصيات والمقترحات التي خلصت إليها الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية**:

استخدم الباحثان حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عند معالجةالبيانات الاحصائية.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ما مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ؟
- ما مؤشرات أداء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ؟

قام الباحثان بإعداد قائمة أولية تتضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ، وقد اعتمد الباحثان على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي حددتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. كما تم تضمين القائمة مؤشرات الأداء المناسبة لكل مهارة، وجاءت القائمة في صورتها الأولية على النحو الموضح بالجدول (١):

وللتأكد من صدق قائمة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومؤشرات أدائها، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المختصين الذين شكلوا عينة الدراسة في مختلف الجامعات السعودية، لمعرفة آرائهم حول مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة ، وكذلك معرفة آرائهم حول مؤشرات أداء هذه المهارات من حيث مدى انتماء كل مؤشر لمهارته، ومدى ملاءمة المؤشرات لطالبات المرحلة المتوسطة. كما طلب الباحثان من المختصين تعديل صياغة المهارات أو المؤشرات إذا كان هناك حاجة لذلك.

وبعد انتظار فترة أسبوعين قام الباحثان بجمع استجابات المختصين، وتحليلها وتطبيق المعادلات الإحصائية المتعلقة بالمتوسطات والانحرافات المعيارية عليها. وتم تحديد نسبة قبول المهارة إذا اتفق على أهميتها أغلب المحكمين.عليه فقد تم قبول كل مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي اتفق كل المحكمين على أهميتها.

وفيما يتعلق بمؤشرات أداء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فقد تم قبول المؤشرات التي اتفق أغلب المحكمين على انتمائها. وقام الباحثان بحذف المؤشرات

جدول (١) : القائمة في صورتها الأولية

مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات
جمع المعلومات الدقيقة وتقييم موثوقيتها واستخلاص المعاني منها.	تقويم معلومات النصوص العربية من خلال جمع المعلومات الأولية عنها.
	تقييم جودة النصوص العربية من خلال تشخيص جوانب القوة والضعف فيها.
	استنتاج المعاني من خلال سياق الجمل والعبارات.
تصنيف خصائص أو أجزاء فكرة أو مشكلة وتحليل العلاقات المنطقية وإيجاد الأنماط بهدف التوصل لحلول أو فهم أعمق.	تصنيف الخصائص الرئيسة للفكرة أو المشكلة.
	تحليل العلاقات المنطقية داخل النصوص العربية.
	شرح الفكرة بعمق لإيجاد الأنماط التي توصل لفهم أعمق من خلال تعريفها لغويًا أو اصطلاحًا أو بأسلوب الطالبة.
استقراء الأدلة والشواهد والملاحظات المقصودة للتحقق من صحة الفرضيات والوصول إلى نتائج وتعميمات وبراهين مناسبة.	استقراءه الأدلة والشواهد لتعميم القواعد والنتائج العامة.
	استقراءه الأدلة والشواهد للتحقق من صحتها.
	ترجيح الفرضية الأقرب للصواب وكتابتها وفق نموذج عظم السمكة.
	تحليل النتائج لمعرفة مدى توافقها مع الفرضية وفق نموذج عظم السمكة.
إصدار أحكام منطقية ومبررة على الأفكار وحلول المشكلات استنادًا لقواعد الاستدلال.	إصدار حكم منطقي وفق قواعد الاستدلال من خلال الأدلة والشواهد.
	اقتراح حلول مناسبة للمشكلات استنادًا لقواعد الاستدلال.
	طرح أسئلة تتقصى الأدلة الداعمة للحجج أو البراهين.
تعميق التفكير التأملي في المعلومات والأدلة والشواهد للتمكن من إصدار الأحكام المنطقية.	تشجيع الطالبات على التفكير التأملي في المعلومات والادلة والشواهد.
	استخدام الأدلة والشواهد للتوصل إلى حلول للمشكلة.
	إصدار الاحكام المنطقية من خلال الفهم العميق للأدلة والشواهد.
توليد الحلول والبدائل وتقويمها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات.	توليد الحلول أو البدائل المناسبة لحل المشكلة.
	إيضاح مبررات اتخاذ الحلول أو البدائل الملائمة.
	اتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة بعد جمع المعلومات الأولية حولها.
	تقييم حلول المشكلة من خلال مناقشتها مع الطالبات.

التي تدنت نسبة قبول المحكمين لها من حيث انتماؤها للمهارات أو عدم ملاءمتها لطالبات المرحلة المتوسطة. كما قام الباحثان بإضافة المؤشرات التي اقترح المحكمون إضافتها، وتعديل صياغة المؤشرات التي اقترح المحكمون تعديلها. عليه توصل الباحثان إلى قائمة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات اللازمة ومؤشرات أدائها عند تدريس اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة في صورتها النهائية على النحو الموضح بالجدول (٢):

جدول (٢) : القائمة في صورتها النهائية

مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	مؤشرات أداء المهارة
جمع المعلومات الدقيقة وتقييم موثوقيتها واستخلاص المعاني منها.	جمع المعلومات الدقيقة من النصوص العربية.
	تشخيص جوانب القوة والضعف في المعلومات الدقيقة.
	استخلاص المعاني من المعلومات الدقيقة باستخدام استراتيجية عظم السمكة.
تصنيف خصائص أو أجزاء فكرة أو مشكلة وتحليل العلاقات المنطقية وإيجاد الأنماط بهدف التوصل لحلول أو فهم أعمق.	تصنيف الخصائص الرئيسة للفكرة أو المشكلة.
	تحليل العلاقات المنطقية بين أجزاء الفكرة أو المشكلة.
	إيجاد الأنماط التي توصل لفهم أعمق أو حل للمشكلة باستخدام استراتيجية عظم السمكة.
استقراء الأدلة والشواهد والملاحظات المقصودة للتحقق من صحة الفرضيات والوصول إلى نتائج وتعميمات وبراهين مناسبة.	استقراءه الأدلة والشواهد والملاحظات المقصودة.
	التحقق من صحة الفرضيات في الأدلة والشواهد والملاحظات.
	الوصول إلى النتائج والتعميمات والبراهين وفق نموذج عظم السمكة.
إصدار أحكام منطقية ومبررة على الأفكار وحلول المشكلات استناداً لقواعد الاستدلال.	إصدار أحكام منطقية حول الأفكار وحلول المشكلات.
	اقتراح حلول مناسبة للمشكلات استناداً لقواعد الاستدلال.
	مناقشة الأحكام الصادرة باستخدام استراتيجية عظم السمكة.
تعميق التفكير التأملي في المعلومات والأدلة والشواهد للتمكن من إصدار الأحكام المنطقية.	تشجيع الطالبات على التفكير التأملي في المعلومات والادلة والشواهد.
	استخدام الأدلة والشواهد للتوصل إلى حلول للمشكلة.
	إصدار الاحكام المنطقية من خلال الفهم العميق للأدلة والشواهد.
توليد الحلول والبدائل وتقويمها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات.	توليد الحلول والبدائل الملائمة لحل المشكلات.
	إيضاح مبررات اتخاذ الحلول والبدائل.
	تقييم الحلول والبدائل من خلال مناقشتها.
	اتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات باستخدام استراتيجية عظم السمكة.

- **التوصيات والمقترحات**:

بعد استعراض النتائج التي توصل إليها الباحثان توصي هذه الدراسة بالتالي:

- توظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.
- العمل على تحقيق مؤشرات أداء مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات عند تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.
- تضمين مقرر اللغة العربية أنشطة تنمي مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات في مراحل التعليم المختلفة.
- عقد ورش تدريبية ولقاءات علمية لتدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على توظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

- زيادة الأنشطة الدراسية المتعلقة بمقرر اللغة العربية التي تنمي التفكير الناقد وحل المشكلات.
- الاهتمام بتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات بواسطة الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في تدريس اللغة العربية.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول التفكير الناقد وحل المشكلات في مقرر اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية.

• المراجع:

- إبراهيم، مريم محمد ربيع. (2019). فاعليه استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التفكير المنظومي وتحسين جودة الحياة لدي التلاميذ المعاقين سمعيًا في مادة الاقتصاد المنزلي .مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية.1(1).
- الإطار التخصصي لمجال اللغة العربية. (2019م)، هيئة تقويم التعليم والتدريب، ط١. الرياض
- الخليفة، حسن جعفر، وعطية، حمدي أبو الفتوح، ومطاوع، ضياء الدين محمد. (2014). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الدمام: مكتبة الملك فهد للنشر.
- الربايعة، سائد محمد. (2015). مؤشرات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس جنين من وجهة نظر المعلمين ودرجة تنميتهم لها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.
- الشهري، فاطمة مرعي فضل، والدعيس، صفية ناجي إسماعيل. (2019). فاعلية ستراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط عند دراستهن مادة العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة المدينة العالمية، ع28.
- الضفيري، ناجي بدر. (2013). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن المتوسط في دولة الكويت. رسالة دكتوراه، جامعةالقاهرة.
- العويضي، وفاء بنت حافظ. (2017). فاعلية دمج برنامج الكورت أثناء تدريس موضوعات مقرر الأدب الأندلسي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.
- توفيق، فاطمة عاشور. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الاسرية لاكتساب التحصيل المعرفي وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، المجلة التربوية، ع50.
- جعفر، أنوار حسن، الموجي، أماني محمد سعد الدين،&أحمد، أميمة محمد عفيفي. (2016). فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. مجلة دراسات اللغة العربية في التربية وعلم النفس36 (84) ، ١-47.
- حسين، احمد عبد الواحد، وعبد الواحد، علاء احمد. (2018). فاعلية التدريس بمهارات التفكير الناقد في المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع25، 415- 400.
- رائدة حسين حميد. (٢٠١٣). اثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمى في مادة قواعد اللغة العربية .مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (13),549-577.
- زيتون، حسن. (2003). استراتيجية التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

- زيتوني، كمال عبد العيد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته.. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- فلية، فاروق عبدة، والزكي، أحمد عبدالفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- معجم اللغة العربية المعاصرة، احمد مختار عمر، مج2، ط11429هـ/ 2008 م.
- نبهان، يحيى محمد (2008). العصف الذهني وحل المشكلات. عمان: دار اليازوري العلمية للنشروالتوزيع.
- (الدكتور فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، تم الاسترجاع من الموقع ٧، نوفمبر https://www.saaid.net/Minute/33.pdf)
- (وزارة التعليم ٢٠١٩، تم الاسترجاع من الموقع ١، نوفمبر https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

- Leach, Tyler Brent. (2011). Critical Thinking Skills as Related to. University Students Gender and Academic Discipline. MI Dissertations Publishing,2011
- Roca, L., & pined, H. (2014). Teaching methodologies for the development of "problem solving" competence among nursing. students. Procedia- social and Behavioral Sciences, (XIII) International Congress on Theory of Education), 358-365. Doi 10.1016/j.sbspro.2014.08.13

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى عشر :

فاعلية نموذج وودز(Woods) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط

إعداد :

أ. هياء دبسان عبدالله الدعرمي
باحثة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية
د. نادية محمد علي العطاب
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

فاعلية نموذج وودز(Woods) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط

أ. هياء دبسان عبد الله الدعرمي
باحثة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية
د. نادية محمد علي العطاب
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية نموذج وودز(Woods) في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي، وتم بناء اختبار التفكير العلمي وتطبيقه على عينة البحث؛ بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، وتكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة (٣٢ منهن مثلن المجموعة التجريبية، و٣١ مثلن المجموعة الضابطة)، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتحليل البيانات، وكشف البحث عن النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لصالح التطبيق البعدي، فضلا عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مادة العلوم عند مهارة تحديد المشكلة، ومهارة وضع الفروض، ومهارة اختبار صحة الفروض، ومهارة التفسير، ومهارة التعميم لصالح طالبات المجموعة التجريبية، علاوة على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي البعدي في مادة العلوم لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بعدة توصيات؛ أهمها: تشجيع المعلمات على استخدام نموذج وودز (Wood's) في تدريس العلوم لكي تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: نموذج وودز(Woods) - مهارات التفكير العلمي - العلوم.

Effectiveness of Woods' Model in Teaching Science for Developing Scientific Thinking among Second Grade Intermediate Students

Haya Dabsan Abdullah Al-Darmi & Dr.Nadia Muhammad Ali Al-Atab

Abstract

The research aimed at revealing the effectiveness of Wood's model in teaching science on the development of the scientific thinking skills among the female students of second grade of intermediate school. To achieve this aim, the researcher used the true-experimental Methodology based on the Pretest-Post test control Group Design for the experimental and control group. A scientific thinking test was prepared and administrated on the research sample after confirming the validity and reliability of the scale. The research sample consisted of 63 female students which 32 of them represent the experimental group, and 31 represent the control one. The collected data was analyzed using independent samples "t" test and paired samples "t" test. The findings of the study revealed that there is a statistically significant difference at the

significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications of scientific thinking test in science in favor of the post application. Also, there is statistically significant difference at the significance level of (0.05) between mean scores of the experimental and the control groups in the skills of identifying the problem, setting the hypothesis, hypothesis testing, explanation and generalization of scientific thinking post-test in favor of the experimental group. In addition, there is statistically significant difference at the significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental and the control groups in the total marks of thinking post-test in favor of the experimental group. According to the research's results, the most important recommendation was encouraging female teachers to use Wood's model in teaching science topics to develop the scientific thinking skills among intermediate school female students.
Keywords: Woods model – Skills of Scientific thinking – Science.

- **مقدمة**:

شهد العصر الحديث مع نهاية القرن العشرين تغيرات سريعةً ومتلاحقةً في جميع المجالات، كان من نتاجها دعوات كثيرة لإصلاح النظم التربوية، وتجديد مستوياتها وأساليبها. وقد لازم تلك الدعوات تحديات تكنولوجية وثقافية واجتماعية واقتصادية تنموية.ولما للتعليم من دور مهم في مواجهة تلك التحديات؛ فقد قامت الدولبجهود كبيرة لتحسين جودة التعليم،كإصلاح الأنظمة، واستصدار اللوائح، وبناء الوثائق، وتطوير المناهج الدراسية، سعيا إلى تكوين أطرٍ، وكوادر بشرية، تلبي احتياجات المجتمع، وتحقق له الرفاهية والتقدم والتنمية .

وقدحرصتٍ وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير مناهجها وتحديثها وفقا لأحدث المستجدات العالمية، وبما يتلاءم والخصوصية الاجتماعية للبلاد، ويحقق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي كان من أهدافها إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية . (وزارة التعليم ، ٢٠١٨، ص ٤)

وعليه،فقد عملت وزارة التعليم على تطوير مناهج الرياضيات والعلوم، فكان مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، الذي يعد من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة، ويهدف إلى التطوير الشامل لتعليم الرياضيات والعلوم من خلال تطوير منظومة المنهج، وذلك بالاعتماد على مواءمة مواد تعليمية عالمية أثبتت فاعليتها في تطوير التعليم، كما في (سلاسل ماجروهيل) (McGraw-Hill) لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، بهدف الاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال بما يواكب الدول المتقدمة، لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته، ومشكلات مجتمعه، ووطنه، ويسهم بشكلٍ فاعل في بناء وطنه ومجتمعه ورقيهما.

وتتمثل رؤية هذا المشروع في تطوير القدرات والإبداعات والمهارات لطلبة التعليم العام للوصول إلى فهمٍ عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة وحل المشكلات

وابتكار وتطوير المنتجات، واستخدام التقنية على وفق أحدث المعايير العلمية العالمية؛ لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سباق التنافس العالمي؛ للوصول إلى مستوى متقدم في تعليم وتعلم العلوم الطبيعية (الشايع وعبد الحميد، ٢٠١١، ص١١٣).

ولاشك في أن تنمية مهارات التفكير من أهم أهداف التربية والتعليم في المدرسة الحديثة؛ لأن التعليم المباشر لهذه المهارات يساعد على رفع مستوى كفاءة الطالب:ما ينعكس على مستوى تحصيله؛ كون تعليم المحتوى المدرسي مقرونا بتعليم مهارات التفكير العلمي (علوي، ٢٠٠٨، ص٤).

ويعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً؛ فقدعُني به لمساعدة الفرد على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة (العتوم،٢٠١٢، ص٢١٣).

كما يعد التفكير العلمي أرقى أنواع التفكير؛ إذ إنه يقوم على الواقع والمشاهدة ، ويدعو الإنسان إلى أن يستخدم عقله وسائر حواسه من أجل الوصول إلى الحقيقة، وهو المنهج الذي يتم بمقتضاه تفسير أي ظاهرة من خلال الكشف عن الأسباب التي أدت إلى حدوثها (قطامي،٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما سبق؛ يحتاج الطالب إلى مهاراتٍ عقلية خاصة لمواجهة الكثير من الصعوبات في استقصاء العلم وتنفيذ الأنشطة العلمية، وتسمى هذه القدرات العقلية الخاصة بمهارات التفكير العلمي.

وحيث إن التفكير العلمي هو الطريق لوجود أجيال تتحمل مسؤولية قيادة الدولةٍ إلى التقدم والريادة والحضارة؛ فهو الطريق إلى حياه آمنة واعية ومنظمة، فضلاً عن أنه طريق النجاح في الأعمال والحياة العملية؛ إذ يساعد على تنظيم الأمور التنظيم الأمثل، واستثمار الوقت بطريقة صحيحة تمكنّه من عيش حياة منتجة ومبهجة (النشار والهاشمي، ٢٠١٧، ص١٧)، وهو ما يتفق مع تطلعات برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠ أحد برامج تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠ إلى جانب أنه يُعنى بتحسين نمط حياة الفرد والأسرة وبناء مجتمع ينعم أفراده بأسلوب حياة متوازن (المجلس الأعلى للشؤون الاقتصادية،٢٠١٨، ص٢٨).

وترى حسن (٢٠١٤، ص٢٩) أن تعليم مهارات التفكير العلمي سيسهم في مساعدة الطالب على إدراك المشكلات والعمل على حلها، وصنع القرار وتحديد الأولويات والبدائل، كما أنه يهيئه للتكيف مع المتغيرات الضرورية للانخراط في العمل والحياة داخل مجتمعه الخاص والمجتمع الإنساني، كما يساعدهِ على التفكير المستقل والسرعة في التفكير، واستقبال أفكار الآخرين وفهمها وتقبلها ومناقشتها بطريقة علمية ومنطقيةٍ.

وقد أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أهمية تنمية التفكير العلمي كما في دراسة الحربي (٢٠١٧) ودراسة عليان والشورى (٢٠١٤) ودراسة صالح (٢٠١٤)، في

حين نادت دراسات أخرى بضرورة تعميم أسلوب تنمية التفكير العلمي في المواد الدراسية كدراسة برميجو وآخرون(Bermejo et al., 2014)، كما أن هناك دراسات أثبتت أهمية استخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية حديثة ومتعددة لتنمية مهارات التفكير العلمي كدراسة القحطاني (٢٠١٨)، ودراسةالمطرفي (٢٠١٤)، ودراسة كو(Ko, 2013).

تأسيساً على ما تقدم، وفي ضوءالاتجاهات الحديثة لتدريس العلوم؛ التيمن ضمنها تبني النظرية البنائية في التعليم، التي تؤكد التفكير والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة، مع عدم إهمال المهارات الأساسية، فضلا عن أنها تنظر إلى التعلم بوصفه نتيجة لبناء عقلي، فالطالب يبني معرفته بنفسه من خلال تنظيم ومواءمة المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة لديه، ولم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلا للمعرفة فحسب؛ بل ميسر ومساندا لعملية التعلم (زيتون،٢٠١٠، ص١٩٠).

وعليه، اهتمت النظرية البنائية بجميع عناصر العملية التعليمية؛إذ إن نوعاً واحداً من الخبرة الحسية غير كافٍ ليحاول الطالب الفهم، وتتطلب الخبرة إثارة مهمة لجميع الحواس والعمليات العقلية لكل طالب إذا أراد الحصول على تعلّم ذي معنى؛ فركزت على التعلم ذي المعنى وأكدت ضرورة الانطلاق من المعرفة السابقة بوصفها محوراً أساسياً في التعلم، كما أكدت دور الطالب الإيجابي وأن يقدم له منهج يراعي ميوله واهتمامه وينمي تفكيره ضمن أساليب تعزز عمليات التفاوض الاجتماعي والعمل التعاوني بين الطلبة (أبو جلنبو،٢٠١٥،ص١٦).

وللنظرية البنائية العديد من النماذج التدريسية التي لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب من القيامبالعديد من الأنشطة العلمية ومشاركته الفعالة؛ فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلملمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البنية المعرفية له.

وقد تم تبني نموذج وودز الذي اقترحه روبين وودز(Robin Woods,1991)، ويشترط حدوث تمثيل الفكرة الجديدة ويعقبه حدوث مواءمة بين الفكرة الجديدة والفكرة السابقة ومن ثم دمج الفكرتين لدى الطالب؛ ليسهم في رفع مستوى مشاركة الطلبة في الصف ويزيد التعاون فيما بينهم،فضلاً عنأن استخدام نموذج وودز له دور إيجابي في التفكير العلمي ويعزى إلى طبيعة الأنموذج المستخدم الذي يتكون من (التنبؤ –الملاحظة – التفسير)؛ مايجعل الطالب يفكر في التنبؤات ويجمع المعلومات من خلال عملية الملاحظة العلمية الدقيقة ويفسر النتائج في ضوء الموازنة بين التنبؤ والملاحظة؛ ما يتيح للطالب فرصة التفكير مع نفسه وهذا يستلزم ممارسة أسلوب التفكير العلمي وإجراءاته(المعموري والخيلاني،٢٠١٠،صص ١٩٦ -٢١٢). ومما يميز نموذج وودز تلك الخصائص التي تجعله فعّالاً في تنمية تعلم المهارات الخاصة بالتفكير وتعليمها، وله دور في تحقيق أهداف تدريس العلوم؛

لأنه يعكس طبيعة العلم بما يتضمنه من عمليات تمكن الطالب من اكتساب المهارات .

وقد أوصت العديد من الدراسات باستخدام نموذج وودز وخاصة في تدريس العلوم؛لما له من أثر في تنمية المفاهيم العلمية،وكذلك في تنمية بعض عادات العقل، وأنماط التفكير كالتفكير الاستدلالي والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير العلمي، كذلك في تنمية الحس العلمي ومهارات حل المسألة كما في دراسةالعنزي (٢٠١٦) ودراسةأبو جلنبو (٢٠١٥) ودراسة أمين ومصطفى (٢٠١١) ودراسة العنزي (٢٠١٥) ودراسة المعموري والخيلاني (٢٠١٠) ودراسة خضر (٢٠١٨)، كما تناولت بعض الدراسات دوره في التحصيل والدافعية كدراسة الدوسري (٢٠١٨) دراسة أمين ومصطفى (٢٠١١) ودراسة العنزي (٢٠١٥) .

واستناداً إلى ما سبق عرضه؛ سيحاول البحث الحالي التعرّف إلى مدى فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم؛ حيث يقوم المتعلم بالأنشطة على وفق خطوات إجرائية منطقية منهجية؛ تُنمّى من خلالها مهارات التفكير العلمي بصورة وظيفية،وتسهم في تنمية الثقة بالنفس، والقدرة على الاستمتاع ومن ثم الاتجاه الإيجابي نحو العلوم .

- **مشكلة البحث**:

تعد تنمية التفكير في التعليم من الأهداف الرئيسة للتعليم في المملكة العربية السعودية، ويتجلّى ذلك في اهتمامها بتطوير المناهج المساعدة على تنمية التفكير، وذلك من خلال تضمين مهارات التفكير العلمي في مناهج العلوم من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة المتوسطة بوصفه درساً مستقلاً يقدم في بداية العام الدراسي في كل صفٍ دراسي ، إلا أن هناك قصوراً واضحاً في امتلاك مهارات التفكير العلمي،فضلاً عن التدني العام في مستوى تدريس العلوم والضعف في الناتج التعليمي وهذا ما أظهرته دراسة الحربي (٢٠١٣)، علاوة على أنما حققته المملكة من نتائج غير مرضية في اختبارات TIMSS في (٢٠١٥) التي حصل فيها طلبة الصف الثاني المتوسط على مرتبةٍ متأخرةٍ في متوسط الأداء وفقاً لأبعاد مستويات التفكير،تمثلت في المركز (٣٥ -٣٩) دوليا بمعدل (٣٩٦) لمتوسط دولي (٥٠٠)، وهو أخفض معدل حصلت عليه المملكة طوال مشاركاتها (وزارة التعليم العالي، ص٢٠١٥)

بالإضافة إلى، ما لاحظته الباحثة من خلال عملها معلمة لمقرر العلوم من شيوع استخدام الطرائق الاعتيادية التي تهتم بحفظ المعلومات واستظهارها ومن قلة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمي،وضعف امتلاك الطالبات لهذه المهارات، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التقويمية المحلية كدراسة حسن وحامد (٢٠١٤) ودراسة الشايع وعبدالحميد (٢٠١١)،كل ذلك وجه النظر إلى محاولة تجريب فاعلية بعض استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة كنموذج وودز.

• **أسئلة البحث**:

تحددت أسئلة البحث في السؤال الرئيس: **ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟**

وتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارة تحديد المشكلة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارة وضع الفروض لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارة اختبار صحة الفروض لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارة التعميم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- ما فاعلية نموذج وودز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي ككل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

• **أهداف البحث**:

تمثلت أهداف البحث في الآتي:

- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارة تحديد المشكلة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارة وضع الفروض في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارة اختبار صحة الفروض في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارة التفسير في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارة التعميم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- تعرف فاعلية نموذج وودز في تنمية مهارات التفكير العملي ككل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

• **أهمية البحث**:

جاء هذا البحث استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس واستخدام استراتيجيات ونماذج متنوعة لتنمية مهارات التفكير العلمي؛إذ يتفق هذا البحث مع السياسة التعليمية الحديثة التي تنادي بضرورة تدريب الطلبة على التفكير بدلا من الحفظ والتلقين، و من المتوقع أن يسهم البحث في الآتي:

- تفيد مخططي ومطوري مناهج العلوم في تضمين نموذج وودز *Woods* في مناهج العلوم.
- توجيه أنظار المسؤولين عن العملية التعليمية إلى ضرورة تشجيع المعلمات على استخدام نموذج وودز بوصفها طريقة واستراتيجية تدريس حديثة، وتعريفهم بأهمية تنمية التفكير العلمي لدى الطالبات ليصبحن قادرات على مواجهة مايقابلهن من مشكلات والتغلب عليها بطريقة سليمة.
- تزويد القائمين على البرامج التدريبية والإشراف التربويلمعلمات العلوم بنماذج تدريسية جديدة قائمة على النظرية البنائية واستخدامها كنموذج وودز.
- تمكين المعلمات من خلال دليل المعلمة منإعداد دروس في مقرر العلوم في المراحل التعليمية المختلفة على نمط دروس الدليل.
- تزويد معلمات العلوم والمهتمين بالقياس والتقويم بأدوات مقننة لقياس التفكير العلمي في مقرر العلوم المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط.
- فتح آفاق جديدة للباحثين في مجال تدريس العلوم لإجراء دراسات أخرى.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود موضوعية : اقتصر هذا البحث على تدريس وحدة المادة والطاقة المقررة في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط باستخدام نموذج وودز *Woods* وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير العلمي وهي (تحديد المشكلة، وضع الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم).
- الحدود البشرية: عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني متوسط .
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المتوسطة السابعة للبنات في محافظة بيشة.
- الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ.

- **مصطلحات البحث**:
- **نموذج وودز**(Woods):

تعرف الباحثة نموذج وودز إجرائياً بأنه نموذج تعليمي تعلمي بنائي، تقوم فيه المعلمة بمجموعة من الإجراءات التي تمارسها في إعداد الخطط التدريسية، بحيث تمارس من خلالها الطالبات ثلاث عمليات عقلية متسلسلة هي: التنبؤ، الملاحظة، التفسير، في وحدة المادة والطاقة لمقرر العلوم ، ضمن مجموعات صغيرة متعاونةبتوجيه وإرشاد من المعلمة.

- **التفكير العلمي**:

تعرف الباحثة التفكير العلميبأنه: نشاط عقلي منظم يتضمن العديد من العمليات التي تستخدمها الطالبات لمواجهة المشكلات في مقرر العلوم من أجل الوصول إلى حل لها.

• **مهارات التفكير العلمي**:

تعرفها الباحثة اجرائيا بأنها مجموعة من القدرات والمهارات والعمليات العقلية التي تتضمن تحديد المشكلة ثم وضع فروض محتملة لحل هذه المشكلة والتأكد من صحة هذه الفروض باختبارها ثم تفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتعميمها،وتقاس هذه القدرات من خلال اختبار مهارات التفكير العلمي المعد من قبل الباحثة.

• **الإطار النظري**:

تكون الإطار النظري لموضوع البحث من محورين، حيث يتضمن المحور الأول عرضا لنموذج وودز، يليه المحور الثاني والذي يتضمن عرضا للتفكير العلمي، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

• **المحور الأول**: **نموذج وودز** (woods):

• **مفهوم نموذج وودز**Wood's Model:

عرفه وودز (Woods,1994,p34) بأنه: "خطة تدريسية يتضمن ثلاث مراحل متتابعة هي : التنبؤ والملاحظة والتفسير، وتنفذ من قبل الطلبة، ويتم العمل بها ضمن مجموعات صغيرة وبإرشاد وتوجيه من المعلم".

في حين تعرفه العفون ومكاون (٢٠١٢، ص٩٧) بأنه: "نموذج تدريسي يهدف إلى مساعدة المتعلمين على التخلي عن المفاهيم الخاطئة، ويتم العمل ضمن مجموعات صغيرة، تتضمن المراحل الآتية: التنبؤ. الملاحظة. التفسير".

كما أورد رزوقي ونجم ومحمد (٢٠١٧،ص١٧٠) تعريف مايرز(Myers,2001) بأنه: أحد النماذج البنائية الذي يسهم في إكساب الطلبة عددا من المهارات الأساسية مثل إبداء الرأي من خلال التنبؤ، وتعزيز القدرات العقلية من خلال الملاحظة، وتعزيز القدرات الذهنية من خلال التفسير، فضلا عن التعاون وتحمل المسؤولية.

كما يعد نموذج وودز أحد استراتيجيات التقييم البنائي خاصة في العلوم، حيث وصفته كيلي (٢٠١٤،ص٢٢٤) بأنه: أسلوب في التقييم البنائي يعرض ظاهرة أو موقفا يتم من خلاله توجيه الطلبة لإجراء تنبؤ أو اختيار تنبؤ من مجموعة تنبؤات محددة، بحيث يكون هذا التنبؤ متماشيا مع تفكيرهم، ويتوجب على الطلبة توضيح الأسباب التي تدعم تنبؤاتهم، فبعد التنبؤ أو اختيار تنبؤ محدد يتم تزويد الطلبة بفرصة لاختباره، وملاحظة النتائج، وتعديل تفسيراتهم إذا تطلب الأمر ذلك.

ويشير عطية (٢٠١٥، ص ٣٨٨) إلى أن هذا النموذج يعود إلى مصممه وودز Woods الذي صممه عام ١٩٩٤ بالاستناد إلى رؤية النظرية البنائية في التعلم، ويتسم هذا النموذج بالتشديد على الاستفادة من المعرفة السابقة في التنبؤ فيما تتضمن الخبرة الجديدة والتحقق من صحة التنبؤات ويتضمن هذا النموذج ثلاث مراحل متتابعة هي : التنبؤ، الملاحظة ، التفسير.

كما عرفه رزوقي وآخرون (٢٠١٧،ص١٧١)بأنه" صيغ من الأطر التنظيمية تقوم على وجهات نظر تفسيرية تشترط استخدام ثلاث عمليات عقلية (التنبؤ والملاحظة والتفسير) لحدوث تمثيل الفكرة الجديدةٍ ومن ثم حدوث الموائمة بين الفكرة الجديدة والأفكار السابقة ثم دمج الأثنين معاً في البنية المعرفية للمتعلم. ويعرفه الدوسري (٢٠١٨،ص ٤) بأنه:"مجموعة من المواقف والخبرات التعلمية و التعليمية، يقوم فيها المعلم بإعداد وتنظيم المحتوى المعرفي وفق ثلاث عمليات عقلية متسلسلة؛ التنبؤ، الملاحظة، والتفسير، ينفذها الطلاب على شكل مجموعات تعاونية تحت إشراف المعلم وتوجيهه".

- **مراحل نموذج وودز** (Woods):

يتكون نموذج وودز من ثلاث مراحل متسلسلة أوردها كل من: (Brown,F.S,1996؛Woods,1994,p34؛ العفون ومكاون،٢٠١٢، ص٩٨؛ عطية، ٢٠١٥، ص٣٨٩)؛ ورزوقي وآخرون،٢٠١٧،ص١٧٢ -١٧٧) على النحو الآتي:

- **التنبؤ**Prediction:

يقصد بها " مهارة تفكيرية مجردة تعني قدرة الطالب على استخدام المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات غير معروفة لديه وفي هذه المرحلة يطلب من الطلبة أن يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة ويتنبؤوا بما يحدث على ما لديهم من معرفة سابقة عنها ويتم في فرق عمل إذ يشارك كل (٢ -٤) من الطلبة في التنبؤ بما يحدث فيتمكن كل طالب في هذه المرحلة من التعبير عن أفكاره وتصوراته وتوقعاته الخاصة بالظاهرة" (رزوقي وآخرون ٢٠١٧،ص١٧٢).

ويلخص العياصرة (٢٠١٣،ص٢٥٣) أهم خطوات مهارة التنبؤ في الآتي:

- جمع المعلومات عن موضوع ما وربط المعلومات بالخبرات السابقة للطالب.
- تحليل البيانات والمعلومات والبحث عن أنماط تصنيفها.
- التنبؤ بالنتائج المتوقعة من النتائج التي تم طرحها وتصنيفها.
- تطبيق المهارة والحكم على مدى فاعليتها.

حيث يطلب المعلم في هذه المرحلة من الطلبة تحديد توقعاتهم أو تنبؤاتهم حول ما يمكن أن يحدث أو ما يتضمنه محتوى التعلم الجديد قبل عرضه والتفصيل فيه؛ إذ يطلب منهم وصف الظاهرة أو الحدث والتنبؤ بما يحدث في ضوء خبراتهم السابقة بعد أن يوزعهم بين مجموعات تعاونية صغيرة، يبدأ العمل فيها بشكل فردي ثم تعاوني بحيث تشارك التنبؤات بين أفراد المجموعة أولاً ثم بينٍ المجموعات، وعلى هذا الأساس فإن هذه المرحلة توفر فرصة لتنشيط المعرفة أولاً ولتحريك الأذهان باتجاه محتوى التعلم الجديد ورسم مسارات للتفكير في ضوء التوقعات التي توصل إليها الطلبة لغرض التحقق من صحتها ثانياً (عطية،٢٠١٥ ، ص ٣٨٩).

- **الملاحظة**Observation:

يعرفها كل من العنزي (٢٠١٦،ص٣٦) ورزوقي وآخرون (٢٠١٧،ص١٧٣) بأنها: انتباه مقصود منظم ومضبوط للظواهر أو الأحداث بغية اكتشاف أسبابها

وقوانينها وتتطلب تخطيطاً واعياً من قبل الطالب وتحتاج إلى تدريبات عملية لابد للطالب من التدريب عليها، كما تستلزم منه استخدام حواسه المختلفة أو الاستعانة بأدوات وأجهزة أخرى.

ويلخص شهوان والعبد (٢٠١٣،ص٨٠) أهم خطوات مهارة الملاحظة في الآتي:

- تحديد الهدف من الملاحظة.
- تدوين الملاحظات عن المشاهدات المطروحة.
- إعداد جدول أو مخطط ينظم المشاهدات.
- تلخيص المشاهدات في مجموعات.

وفي هذه المرحلة يلاحظ الطلبة عملياً ما إذا كانت توقعاتهم صحيحة أم لا، وذلك من خلال إجراء التجارب العملية والبحث العلمي التي تقرر نتائجها مدى صحة توقعاتهم فإن وجدوها مطابقة لما توقعوا فسوف تتعزز ثقتهم بأنفسهم وتزداد دافعيتهم وإن لم تكن مطابقة فعليهم أن يتوجهوا نحو الأفكار العلمية الصحيحة التي تضمنها التعلم الجديد(عطية،٢٠١٥،ص٣٨٩).

- **التفسير** Explanation:

في هذه المرحلة يشرح الطلبة النتائج التي توصلوا إليها في ضوء خبراتهم ويكون على المعلم أن يتدخل إذا ما وجد خللا لينقل للطلبة الفهم السليم الذي يتوافق مع النظريات العلمية السليمة (عطية،٢٠١٥،ص٣٨٩).

وحتى يصل الفرد إلى تفسير دقيق وصحيح عليه التفكير في الأسباب وراء الظاهرة مستعينا بما وضعه شوارتز (٢٠٠٥) من أربع خطوات مهمةللتفسير الدقيق كما وثقها (شهوان، العبد،٢٠١٣،ص١٥٧) وهي:

- توليد الأفكار حول الأسباب المحتملة.
- الأخذ بعين الاعتبار الأدلة الضرورية لإظهار أي الاحتمالات هو السبب الحقيقي.
- الأخذ بعين الاعتبار الأدلة المتوافرة، أو جمع الأدلة الإضافية التي نحتاجها.
- إصدار حكم بشأن السبب بالأدلة.

إن الطالب في تطبيق مراحل أنموذج وودز (Woods) يستخدم حواسه وعقله وحدسه في تكامل وانسجام لحل المشكلات المعرفية التي تواجهه بموضوعية، وأول خطوة يبدأ بها هي الاندهاش مما يشاهد، وهذا يؤدي إلى الشد ثم يبدأ بالتنبؤ والملاحظة وصولاً إلى تفسير الظواهر، ويكون لديه الرغبة في أن يجد تفسيرا لما لاحظه بنفسه، وهذا ينمي لدى الطالب مهارات التفكير العلمي، ويؤكد زيادة نشاط الطالب وحماسه لعملية التعلم والتعليم (رزوقي وآخرون، ٢٠١٧،ص١٧٦).

- **دور المعلم في نموذج وودز:**

إن دور المعلم في نموذج وودز يختلف عن دوره في التعلم التقليدي أو الأساليب التدريسية الأخرى؛ كونه في هذا النموذج مرشدا وموجها ومعززا، وهو الذي

يخطط للطلبة الموقف التعليمي ويعد المستشار للمجموعة، ويتضمن هذا الدور أسس توجيه التعلم؛ فهو يحدد التوقعات ويمارس مهارات التدريس ويراقب الطلبة ويقوم بتقديم التغذية الراجعة (رزوقي وآخرون،٢٠١٧،ص١٨٤).

ويشير زيتون وزيتون (٢٠٠٣، ص٦٨) إلى أن المعلم على وفق النموذج البنائي يمارس عدة أدوار تتمثل فيما يأتي:

- منظم لبيئة التعلم، بحيث يشجع جو الانفتاح العقلي، وديموقراطية التعبير عن الرأي، وقبول المخاطرة، واصدار القرارات.
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه الطلبة الخبرة.
- موفر لأدوات التعلم مثل: الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلبة.
- مشارك لعملية إدارة التعلم وتقويمه.

كما أوضح الدليمي (٢٠١٤،ص ص ٥٩ -٦٠) أدوار المعلم البنائي لدى بروكس وبروكس(Brooks and Brooks) (٢٠١٤) وهو ما يتفق معها كمال (٢٠٠٤) كما أوردتها العفون ومكاون (٢٠١٢،ص٨٦) أن المعلم البنائي يمارس ما يأتي:

- يشجع ويقبل استقلالية الطالب ومبادرته.
- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء في المعالجة والتفاعل.
- يبحث في مدى فهم الطالب السابق قبل ربطه بالفهم الجديد.
- يشغل الطلبة بخبرات قد تولد تناقضاً مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة.
- يتيح الوقت الكافي للطلبة للتفكير وبناء العلاقات.
- ينمي لدى الطلبة حب الاستطلاع عن طريق اعتماد النماذج البنائية في التدريس.
- في حين يرى عطية(٢٠١٥،ص٢٧٥ -٢٧٦) أن على المعلم في التعليم البنائي:
- أن يخطط للدروس بطريقة تجعل محتوى التعلم مثيرا ومحفزا على التعلم.
- أن يختار من المشكلات ما يتطلب التفكير النشط والتوقعات القابلة للاختيار.
- أن يجعل في المحتوى مستوى من التعقيد، يستدعي من الطالب تجريب أكثر من بديل أو طريقة للحل.
- أن يجعل الطالب ينظر إلى المحتوى الذي يقدمه له على أنه يتصل بحاجاته واهتماماته.
- تنظيم بيئة التعلم وتوفير أدوات التعليم والمشاركة في إدارة التعليم وتقويمه.
- تنسيق العلاقات بين المتعلمين وتطويرها، من خلال تهيئة مواقف تشجع الطلبة على التفاعل فيما بينهم.
- تقدير وجهات نظر الطلبة والسماح لها بالظهور، لغرس الثقة بأنفسهم والكشف عن طرق تفكيرهم ومستوى إدراكهم وتقبل ذواتهم وآرائهم.

- تقويم أداء الطلبة وتعلمهم في سياق التدريس، بحيث يكون الغرض منه معرفة مدى قدرة الطالب على بناء معرفته.

وتتبنى الباحثة أدوار المعلم كما أوردها عطية (٢٠١٥)؛ حيث ترى أن خطوات نموذج وودز تتطلب من المعلم القيام بأدوار مشابهه لما أورده عطيه، فدور المعلم هنا بنائي، تفاعلي، تفاوضي، كما أنه ميسر للتعلم وأحد مصادر المعرفة، كما أنه منظم لبيئة التعلم ومتقبل لمبادرات الطلاب وذاتيتهم ومشجع للحوار والمناقشة.

وفي ضوء ما سبق، تم تحديد دور المعلم في أثناء تدريس موضوعات وحدة (المادة والطاقة) باستخدام نموذج وودز، فيما يأتي:

- تقسيم الطلبة إلى مجموعات، تهيئة البيئة الصفية، وتوفير المواد والأدوات اللازمة في كل درس.
- توجيه الطلبة لموضوع الدرس، والتعرف إلى لخلفية المعرفية عندهم عن موضوع الدرس.
- توجيه الطلبة لأوراق العمل، حيث تتضمن التسلسل لمراحل النموذج، وملاحظة أداء المجموعات.
- تقديم المساعدة اللازمة والتوجيه المناسب للأفراد والمجموعات.
- تقويم تعلم الطلبة بعد تنفيذ كل مرحلة.
- استخدام بطاقة متابعة لأداء المجموعات.

- **دور الطالب في نموذج وودز:**

حدد كل من عطيه (٢٠١٥، ص ص٢٧٨ -٢٧٩)، وفيلبس كما أوردتها العفون ومكاون (٢٠١٢،ص ص٨٧ -٨٨)، وزيتون نقلا عن فيلبس(٢٠٠٧، ص٥٦)، وزيتون وزيتون (٢٠٠٣،ص١٧٥) أدوار الطالب البنائي في:

- الطالب نشط يجيد الانتباه على مثيرات محددة في الموقف، مشارك نشط إيجابي يناقش ويحاور ويبدي رأيا ويفترض حلولا ويتقصى فروضا ويبني فكرة؛ حيث إن المعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط الذي يؤديه الطالب في المناقشة ووضع الفروض واستقصاء الأفكار ووجهات النظر المختلفة.
- الطالب مبدع قادر على الابتكار والخلق فهو يكتشف المعرفة أو يعيد اكتشافها بنفسه؛ حيث إن المعرفة والفهم يبتدعان من الطلبة ابتداعا بمعنى أن الطالب يحتاج إلى أن يبتدع المعرفة بنفسه، فلا ينبغي الاكتفاء بدور نشط مالم يفض إلى الإبداع.
- الطالب اجتماعي؛ فهو متعلم يتفاعل مع الأقران ويأخذ ويعطي مع الأفراد من أجل اكتساب المعرفة وفهمها، فالمعرفة والفهم يبنيان اجتماعيا عن طريق الحوار والمناقشة مع الآخرين.

في حين يرى زيتون وزيتون (٢٠٠٣،ص٦٧) أن الطالب على وفق النموذج البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن معنى لخبراته مع مهام التعلم، فضلا عنأنه يبني معرفته، ويشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه.

ويذكر رزوقي وآخرون (٢٠١٧،ص١٨٥) أن دور الطالب يتمثل في أنه فاعل ونشيط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن المواقف الروتينية التي تمارس في الظروف التدريسية العادية؛ حيث يقوم المتعلم بمواقف فاعلة مختلفة مع متعلمي مجموعته، ويعمل على تنشيط الخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة ويتفاعل معها.

استناداً على ما سبق، تحدد الباحثة دور الطالب على وفق نموذج وودز بأنه: يلعب دورا نشطا في عملية تعلمه؛ فهو باحث عن المعلومات، متفاعل يتبادل خبراته مع زملائه من خلال مشاركته في الإجابة عن أسئلة مرحلة التنبؤ ومناقشة ما جمعه مع زملائه، ومكتشف لما يتعلمه من خلال البحث والتجربة والملاحظة والتفسير، مبدع يبني معرفته وفهمه عن طريق العمل النشط، فالطالب في هذا النموذج نشط وبانٍ لمعرفته بنفسه.

- **خطوات التدريسوفق نموذج وودز:**

لتحقيق تعليم فعال لمهارات التفكير من خلال نموذج وودز، هناك بعض الخطوات التي حددها وودز للتدريس على وفق نموذجه كما يأتي (Woods,1994,p33):

- تقسيم الطلبة الى مجموعات تضم كل مجموعة (٣ -٥) طلبة.
- إعطاء ملخص عن الدرس السابق وربطه بالدرس الحالي وبيئة الطلبة.
- تهيئة المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتوضيح الموضوع الدرس.
- تقديم ورقة عمل لكل مجموعة في كل درس.
- تحديد الموقف، أو الإجراء التعليمي الذي يمثل محور تفاعل من خلال رسم أو فحص أو ملاحظة أنموذج أو جهاز أو مادة معينة.
- تسجيل التنبؤ الخاص لكل مجموعة حول المفاهيم العلمية، بعد مناقشة المعلم للطلبة بالأفكار والتصورات الموجودة لديهم حول موضوع الدرس.
- ملاحظة الطلبة للظاهرة المدروسة، وكل ما يتعلق بها، للتحقق من صحة التنبؤات، ومن ثم ربط توقعاتهم بالخبرات المباشرة من خلال التجريب أو الرسم.
- توجيه المعلم إرشادات للطلبة، وقيادة المناقشة للوصول إلى التفسير العلمي السليم، ومساعدتهم على إجراء المقارنات بين ملاحظاتهم، وتنبؤاتهم حول المفاهيم.

وفي البحث الحالي تم اعتماد الخطوات الآتية:

- تقسيم الطالبات إلى ست مجموعات، ضمت كل مجموعة خمس طالبات، واختارت كل مجموعة اسما يميزها.
- إعطاء ملخص عن الدرس السابق؛ فمثلاً في درس المادة تم التعرف إلى المادة وحالاتها وأنواع التغيرات التي تحدث للمادة، وتوضيح أهمية هذه المعلومات في الدرس الحالي.

- تهيئة المواد والوسائل التعليمية، حيث تم توزيع ورقة عمل والمواد المتضمنة فيها، وهي: مكعبات ثلج ، كأس، كرسي، بعض الصور ص٧٠ من كتاب الطالبة.
- تحديد الأنشطة الخاصة بكل درس، والهدف منها في مرحلة الملاحظة بما يتلاءم مع محتوى الدرس؛كالتعرف إلى حالات المادة تم إدراج بعض الصور، كما تم احضار مكعبات الثلج والكرسي والكأس للكشف عن خصائص المادة الصلبة.
- تشترك طالبات كل مجموعة في التعبير عن أفكارهن وتوقعاتهن لأسئلة مرحلة التنبؤ، وتدوين ذلك في الجزء المخصص لها من ورقة العمل، ومن هذه الأسئلة: ما المقصود بالمادة؟ وما الذي يحدد حالة المادة؟ استنتجي حالات المادة؟ قارني بين المواد الصلبة البلورية والمواد الصلبة غير البلورية، تناقش المعلمة إجابتهن دون شرح المعلومات المراد الوصول إليها.
- توجيه الطالبات لتنفيذ الأنشطة وتدوين ملاحظاتهن في ورقة العمل، وإتاحة الفرصة لكل مجموعة المناقشة والاستفسار حول ما تبديه ملاحظاتهن ثم مناقشتهن وتوجيه بعضهن إذا لزم الأمر.
- إتاحة الفرصة لكل مجموعة لشرح ما تم التوصل إليه من نتائج ومقارنتها بما تم تدوينه في مرحلة التنبؤ، وإجراء مقارنات بين ملاحظاتهن وتنبؤاتهن ، وقيادة المناقشة للوصول إلى التفسير العلمي السليم.

- **المحور الثاني: التفكير العلمي**
- **مفهوم التفكير العلمي:**

تعرف حسانين (٢٠١٩، ص١٢٨) التفكير العلمي بأنه "عملية عقلية تمكن الطالب من أن يسلك سلوكا مناسبا تبعا لطبيعة الموقف التي يمر بها، وهو عملية مركبة تتكون من عدة مهارات يستخدمها الطالب للوصول إلى حل مشكلة معينة".

في حين يرى العياصرة (٢٠١٥،ص١٨٣) أن التفكير العلمي هو: "العملية العقلية التي يتم بموجبها حل المشكلات أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي".

ويعرفه دبا (٢٠١٥،ص٦٣) بأنه: "أسلوب للتفكير وممارسة البحث واكتشاف لوسائل فكرية ومادية للوصول إلى المعرفة الصحيحة".

ويعرفه خليل (٢٠١٢، ص٩) بأنه: "عملية عقلية يقوم بها الطالب عندما يواجه مشكلة أو موقف معين تجعله يتصرف بشكل معين متبعا خطوات مثل: الملاحظة، والتوقع، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة وبراهين وتجارب علمية لأثبات صحة هذه الفروض، ويهدف إلى: تفسير الظواهر الكونية والمواقف الحياتية وحل المشكلات". وتعرفه سليمان (٢٠١١، ص٣٥٢) بأنه: "تلك العملية الذهنية التي يعتمد فيها الطالب على أساليب تتلاءم مع طبيعة الظاهرة مثل : الملاحظة الواعية والتجريب بهدف وفهم الظاهرة وتفسيرها والتعرف على أسبابها".

ويعرفه معمار (٢٠١٠، ص١٩) بأنه: "نشاطٌ وتحرٍ واستقصاءٍ منطقيٍ نتوصل عن طريقه إلى العديد من النتائج التي تثبت مدى الصحة والخطأ لأي معطيات كانت".

ومن استقراء التعريفات السابقة، تستنتج الباحثة أن التفكير العلمي نشاط عقلي يتضمن العديد من العمليات التي تستخدمها طالبات الصف الثاني متوسط لمواجهة المشكلات في مقرر العلوم من أجل الوصول إلى حل لها.

- **مهارات التفكير العلمي**:

ينظر الكثيرون إلى التفكير العلمي بوصفه مهارة قابلة للتعلم والتدريب ومن ثم فمن الممكن تنميته من خلال التدريس؛ حيث توجد عدة أساليب لتنمية التفكير العلمي لدى الطلبة منها: أسلوب حل المشكلات، وتحليل الحالة، وتنمية الفهم لأدلة والأحداث، والتدريس بقراءة ومناقشة التقارير العلمية، واستكشاف أخلاقيات العلم وقيمه (خليل، ٢٠١٢،ص١٤).

وهناك فرق بين مفهوم التفكير ومهارات التفكير؛ إذ إن التفكير عملية كلية تقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الأساسية والمعلومات المسترجعةٍ لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماما وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى، أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارة تحديد المشكلة وإيجاد الافتراضات أو تقويم قوة الدليل أو الادعاء(التميمي، ٢٠١٦،ص٢٠).

يعرفها زيتون (٢٠١٠، ص١٠١) بأنها: "مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح؛ إذ إن القدرة على استخدام هذه العمليات يتطلب من الطالب تمثل المعلومات ومعالجتها وإجراء خطوة عقلية وراء المعلومات الاساسية المعطاة".

وباستقراء الباحثة عدداً من الأدبيات التربوية، وجدت أن هناك قوائم عديدة لمهارات التفكير العلمي، فقد حددتها الجمعية القومية للدراسات التربوية "NSSE" في الولايات المتحدة كما أوردها (عمور،٢٠٠٩، ص١١٣) بالمهارات الآتية: الشعور بالمشكلة، تعريف المشكلة أو تحديدها، اختيار أنسبٍ الفروض، اختبار الفروض عبر التجريب أو بأية وسيلة أخرى، قبول الفرض مؤقتاً أو رفضه، واختبار فروض أخرى،الوصول إلى حل.

فيما اتفق (السعدني،٢٠٠٥،ص٢٠)، و(نمر والناطور،٢٠١٠،ص١٨) على عدد من مهارات التفكير العلمي وهي: الشعور بمشكلة معينة، تحديد المشكلة، جمع البيانات والمعلومات حول المشكلة، فرض الفروض واختيار أنسبها، اختبار صحة الفروض المقترحة لحل المشكلة، تفسير البيانات والوصول إلى حل للمشكلة، استخدام النتائج أو التعميمات في مواقف جديدة.

كما حددها عمور (٢٠٠٩،ص١١٥) بتحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم.

وحددت سليمان (٢٠١١،ص٣٦٠) هذه المهارات بالآتي: الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، جمع البيانات، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، التحقق من صحة الفروض.

كما حددها خليل (٢٠١٢،ص١٣) بالمهارات الآتية: وجود مشكلة أو سؤال له معنى، جمع المعلومات المناسبة لحل هذه المشكلة، اقتراح حل للمشكلة (الفرض العلمي)، اختبار صحة الفرض قبل تقبله، عندما يثبت الاختبار عدم صحةٍ الفرض فإنه يرفض أو يعدل، فإذا ثبت صحته يمكن اعتباره حقيقة علمية، أخيراً بناء الشك أو دعمه أو إلقائه حول نظرية علمية.

في حين يرى الخضر (٢٠١٣،ص١٣٢) أن مهارات التفكير العلمي تشمل الآتي: إدراك المشكلة، جمع المعلومات حول الظاهرة المراد دراستها، صياغة الفروض الملائمة، جمع البيانات، والتحقق من الفرض، التفسير المنطقي، الخروج بتعميمات أو نظريات تفسر النتائج الحالية أو المستقبلية.

ويرى دبا (٢٠١٥،ص٦٣) أن مهارات التفكير العلمي ما يأتي: الإحساس بالمشكلة، بالإضافة إلى تحديد المشكلة، فرض الفروض، وتحقيق الفروض عن طريق الملاحظة والتجربة، والوصول إلى الحقيقة العلمية.

وتتفق الباحثة مع هذه المهارات بوصفها المهارات الأكثر شيوعاً واتفاقا بين الباحثين، كما أنها الأكثر مناسبةٍ لطالباتٍ المرحلة المتوسطة، فمن خلال هذه المهارات تفكر الطالبة تفكيراً علمياً سليماً، وسنستعرضها بشيء من التفصيل كما يأتي (عمور، ٢٠٠٩،ص١١٥):

- تحديد المشكلة: تتمثل في القدرة على إدراك الجوانب ذات الأهمية في المشكلة المطروحة والتمييز بين هذه الأسئلة التي تشير إليها وتحديد أية هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة تعبيرا دقيقا.
  - ✓ مثال: أيهما يغلي عند درجة حرارة أعلى الماء المقطر أم الماء المالح؟
- وضع واختيار الفروض: يتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما، وإدراك ما إذا كان الفرض يمكن أن نأخذ به في ضوء الوقائع المعينة التي تمثل موضوع المشكلة أم لا.
  - ✓ مثال: درجة غليان الماء المالح أعلى من درجة غليان الماء المقطر.
- اختبار صحة الفروض: يتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة الفرض، وتحديد أيها يصلح لاختبار الفرض وأيها لا يصلح.
  - ✓ في المثال السابق: إجراء التجربة يتطلب مهارة استخدام أدوات القياس المختلفة (ترمومتر، ميزان حساس، دورق).

ويمكن القول: إن مهارة التجريب تجمع قدرات عقلية متعددة، مثل وضع الفروض وضبط المتغيرات واستخدام أدوات القياس والوصول إلى النتائج وتفسيرها؛ لذا تعد من المهارات المتقدمة والمتميزة.(نمر، الناطور،٢٠١٠،ص١٩)

- التفسير: يتمثل في قدرة الطالب على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تملى عليه ونتائج مستمدة منها، بحيث يمكن أن يحدد ما إذا كانت هذه النتائج تتبع بدرجة معقولة الوقائع المعينة أم لا.
- التعميم: يتمثل في القدرة على تحديد درجة انطباق نتيجة ما أو صفة ما على موقف معين أو جماعة معينة، وتحديد مدى شمولها للموقف أو الجماعة كلها أو الغالبية، أو بعضها أو عدم انطباقها عليها بالمرة أو عدم معرفة الطالب عنها شيئا.

- **دور المعلم في تنمية مهارات التفكير العلمي**:

تتحدد مهمة المعلم الصفية مع طلبته بوصفه مدرباً على التفكير العلمي بتنظيم موقف التعلم ليساعد الطلبة على إعمال ذهنهم بأقصى فاعلية، وتنظيم التفاعل إلى أن يحقق الطلبة نموا وتطورا عمليا وذهنيا وخبراتيا (غانم، ٢٠٠٩، ص١٧٢). ويستطيع معلم العلوم حث طلبته على اكتساب مهارات التفكير العلمي من خلال (نمر، الناطور،٢٠١٠،ص٢٠):

- تحليل المشكلة العلمية إلى عدد من العناصر أو المشكلات الفرعية، ليسهل دراستها وبيان كيفية إجراء هذا التحليل.
- مساعدة الطلبة على التخطيط للتجارب التي تفيد في حل مشكلات علمية.
- توجيه الطلبة إلى البحث في المراجع ومصادر المعرفة المختلفة وتدريبهم على تصنيف المعلومات.
- تشجيع الطلبة على التعبير عن رأيهم بحرية وعرض ما لديهم من مشكلات.
- تشجيع الطلبة على الاشتراك في أنشطة مختلفة كالنوادي العلمية وجمع العينات وتصنيفها وعمل لوحات ومجلات علمية.
- التركيز على الجانب العملي في التدريس، مع إعطاء الفرصة للطلبة للقيام بالتجارب؛ ليكتسبوا مهارات التفكير العلمي والتجريب ومعالجة البيانات.

في حين يرى قطامي وقطامي وأبو زيد (٢٠١٧،ص١٥) أن دور المعلم في تعليم التفكير العلمي يتحدد بالآتي: تسهيل عملية التفاعل بين الطالب والمواقف التعليمية وتيسيرها، ومساعدة الطالب على تنظيم تعلمه وتفكيره وبيئته، جعله محورا لإدارة تعلمه وعمله وعملياته الذهنية، إعداد المواد والأدوات اللازمة لكل مجموعة تعليمية؛ لكي تنجح مهمة تعلم التفكير وممارسته، وجعل عمليات التعلم الذهنية المواقف التعلمية للتفكير أكثر ملاءمة ومناسبة لتفاعلاته وزيادة فرص التفاعل مع المواقف والخبرات التعليمية، توفير فرص الإحساس بالتعزيز الذاتي لدى الطالب بما يوفره الموقف من تغذية راجعة تعزيزية، جعل ممارسة التفكير والعمليات الذهنية أكثر متعة، إعداد المواقف المناسبة لجعل التفكير أكثر تشويقا.

• **دور الطالب في تعلم التفكير العلمي**:

إن إلمام الطالب بخطوات التفكير العلمي لا يضمن له أن يطبقها في الدراسة أو الحياة؛ فينبغي أن يتوافر لديه الرغبة والاستعداد والدافع لتطبيق هذه الطريقة العلمية في التفكير لحل مشاكله (نمر، الناطور،٢٠١٠، ص٢٠)؛ لذلك أصبح لدور الطالب أهمية وخصوصية في مواقف تعلم التفكير العلمي وهي: المشاركة في التخطيط، كذلك المشاركة في الاعداد والتنظيم، وتحديد الأولويات ومشاركة المعلم بها، فضلاً عن أن التفكير موقف يلعب فيه الطالب دورا فاعلا، فيساعد على نقل أفكاره ومشاعره تجاه ما يتعلمه، ويمكن أن ينقل الطالب المهارات الذهنية إلى مواقف حياتية، فتزداد حيوية الطالب ومشاركته في التفكير، وهو ما يحول المعلم والطالب إلى أفراد يعملون في منظومة إيجابية هدفها إنجاح التفاعل وتحقيق التكامل والنمو وارتقاء مستويات التفكير لدى الطلبة (قطامي وآخرون، ٢٠١٧، ص١٤).

ومن هنا نخلص إلى أنه بالإمكان الوصول إلى الطالب المفكر الذي يتمتع بالصفات الآتية: (غانم، ٢٠٠٩ ، ص١٧٢)

- التسامح والغموض: على المعلم أن يطور اتجاهات إيجابية عند الطلبة من خلال عرض نماذج غامضة، ويطلب منهم التفاعل معها؛ بحيث يسمح لكل طالب بممارسة أسلوبه في معالجة الموقف وتحقيق حالة الإنجاز التي يريدها.
- الترحيب بالخبرات الصعبة:فالطالب المفكر يمل من الروتين، وهذا يلقي على عاتق معلم التفكير أن يقوم بدور مهم في هذا الاتجاه، ويتلخص في: إعداد مواقف وخبرات صفية تتحدى مستوى تفكير الطالب ، وضعه أمام مواقف تخل بتوازنه من أجل أن يبذل الجهد في التفكير لمحاولة إعادة التوازن الذي يجلب الراحة.
- الروية والاتزان: غالباً ما يحاول الطلبة الوصول إلى الحل بسرعة؛ ما يوقعهم في الخطأ غالبا؛ لذلك يتوجب على معلم التفكير تدريب الطلبة على عدم القفز إلى النتائج بسرعة، وأن يتروا من أجل الوصول إلى الاستنتاج من خلال:
  - ✓ تقديم نموذج سلوكي ذهني.
  - ✓ تقديم استراتيجية، تتلخص في : استمع، اجمع المعلومات، الفكرة غير ناضجة، لم أحصل على معلومات كافية، من يضيف، وهكذا يمكن تدريبهم على عدم القفز إلى النتائج بسرعة.
- التأمل والتصوير: وتعرض له من خلال الآتي:
  - ✓ يهيئ المعلم الظروف البيئية أمام الطالب.
  - ✓ يمارس عملا ذهنيا صامتا.
  - ✓ يعطي الخبرات التي تستدعي مخيلته.
  - ✓ يضع الطالب في مواقف مباشرة، ويترك له حرية التعبير عن مشاعره وأفكاره وتصوراته؛ ما يدفعه داخليا ويقوي ثقته بنفسه ويجعله قادرا على نقل هذه الحالة إلى مواقف أخرى.

• **العلاقة بين نموذج وودز والتفكير العلمي**:

إن تقديم نموذج يعرض ملامح أساليب التفكير يمكن أن يسهل تعلم مهارات التفكير؛ بحيث يمكن للطلبة تعلم وممارسة مهارات التفكير العلمي وأساليبه وقواعده وأدواته؛ حتى يتمكنوا من التفكير بفاعلية، ومن هنا يتضح أن استخدام نموذج وودز يتميز بخصائص، يمكن أن تساعد في تنمية مهارات التفكير العلمي، وهذا ما تؤكد عليه مراحل النموذج.

يمكن شرح العلاقة بين مهارات التفكير العلمي لعملية التعلم وما يقابلها من خطوات نموذج وودز كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(١):العلاقة بين مهارات التفكير العلمي وخطوات نموذج وودز (Woods)

مهارات التفكير العلمي	خطوات نموذج وودز
تحديد المشكلة: تمييز الطالب الأسئلة التي تشير إلى المشكلة وتحديد أي من هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة تعبيرا دقيقا.	التنبؤ: يطلب من الطلبة أن يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة ويتوقعوا ما يحدث بناءً على ما لديهم من معرفة سابقة عنها، بشكل جماعي.
اختيار ووضع الفروض: تشكيل أو وضع حلول تجريبية مؤقتة لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها.	
اختبار صحة الفروض: عن طريق اختبارها بطرق معينة كالمنطق العلمي والمناقشة والملاحظة والتجريب.	الملاحظة: يطلب من المجموعات تنفيذ التجارب للتحقق من صحة التوقعات، فيبدأ الطالب بربط توقعاته مع الخبرة المباشرة في ضوء التجريب.
التفسير: تناول المشكلة لاكتشاف العلاقات القائمة بينها وبين غيرها من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي لا تبررها.	التفسير: يطلب من المجموعات شرح النتائج بناءً على نظرياتهم السابقة، ويتدخل المعلم لنقل الطلبة للفهم الصحيح وتقويم الفهم النهائي لهم.
التعميم: بناء عبارة واسعة يمكن تطبيقها في معظم الحالات إن لم يكن جميعها.	

• إجراءات البحث ومنهجيته:

• **أولاً : منهج البحث**:

تم استخدام المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذي الاختبار القبلي والبعدي الذي ينتمي إلى التصميمات التجريبية الحقيقية.

• **ثانياً: مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني متوسط في المدارس التابعة لإدارة التعليم ببيشة؛ حيث بلغ عدد طالبات الصف الثاني متوسط في مكتب تعليم وسط بيشة (١٢٤٣) طالبة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

• **ثالثاً: عينة البحث**

تكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بالمتوسطة السابعة التابعة لمكتب تعليم وسط بيشة تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتم اختيار شعبتين منهما بطريقة عشوائية، إحداهما المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج وودز وبلغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة، والأخرى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، وبلغ عدد طالباتها (٣١) طالبة.

• **رابعاً: متغيرات البحث:**

- المتغير المستقل: هو المتغير الذي يتم اختياره ومعالجته بطريقة معينة، ليحدد أثره في متغير آخر (مطاوع وخليفة، ٢٠١٧، ص٤٤)، ويتمثل المتغير المستقل في البحث الحالي في طريقة التدريس، وله مستويان هما: نموذج وودز (*Woods*)، والطريقة المعتادة في التدريس.
- المتغير التابع: هو المتغير الذي يتغير وفقاً لأثر المتغير المستقل فيه (مطاوع وخليفة، ٢٠١٧، ص٤٤)، ويتمثل المتغير التابع في هذا البحث بمهارات التفكير العلمي.

• **خامساً: مواد البحث:**

- دليل المعلمة لتدريس وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط باستخدام نموذج وودز.
- كراسة نشاط للطالبة في وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط.

وتم إعدادهما على وفق الخطوات الآتية:

١. إعداد دليل المعلمة

تم إعداد دليل المعلمة وفقاً للخطوات الآتية :

أ. اختيار الوحدة الدراسية:

تم اختيار الوحدة الثانية (المادة والطاقة) من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول، وذلك لمناسبة موضوعاتها لتطبيق نموذج وودز ، كذلك تحتوي الوحدة على العديد من التجارب والأنشطة التي يمكن أن تقوم بها الطالبات باستخدام أدوات بسيطة، وتطبيقها والاستفادة منها.

ب. إعداد دليل المعلمة:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة للاستعانة به في تدريس وحدة (المادة والطاقة) وفقاً لنموذج وودز؛ وذلك من خلال دراسة الأدبيات المرتبطة بنموذج وودز، التي سبق عرضها في هذا البحث، ومنها : دراسة القرني (٢٠١١)، ودراسة العنزي (٢٠١٤م) ، ودراسة خضر (٢٠١٨م) ، ودراسة المعموري والخيلاني (٢٠١٠م) ، وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)؛ لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح التوجيهات، وسلامة صياغة الأهداف، مع ملاءمة كل درس للأهداف المحددة له، إلى جانب صياغة الوحدة مع نموذج وودز، وصحة المعلومات الواردة، فضلاً عن ملاءمة التقويم لقياس الأهداف، ثم أجريت بعض التعديلات كإعادة صياغة الأهداف، الاستغناء عن التقويم النهائي باعتبار أن مرحلة التفسير مرحلة تقويمية لأهداف الدرس، فنموذج وودز يعد نموذجا تقييما بنائيا كما ذكرت كيلي (٢٠١٤،ص٢٢٦)، ليكون دليل المعلمة في صورته النهائية قابلا للتطبيق (ملحق ٢)، وقد تضمن الدليل ما يأتي:

- مقدمة تعريفية عن محتويات الدليل.
- نبذه عن النظرية البنائية ونموذج وودز .
- نبذه عن مهارات التفكير العلمي.
- الخطوات التي تسير عليها المعلمة وفقا للنموذج.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة .
- دروس الوحدة التي تم إعادة صياغتها وفقا لنموذج وودز، وقد اشتمل كل درس على ما يأتي: (عنوان الدرس . الأهداف التدريسية . المواد والوسائل التعليمية . خطوات السير في الدرس وهي التنبؤ، الملاحظة، التفسير)

٢. **كراسة نشاط الطالبة**:

هي مجموعة أوراق عمل تقدم للطالبات، على حسب الوقت المناسب في أثناء شرح الدرس، وتحتوي الكراسة على ما يأتي:

- مقدمة: تحتوي على تقديم بسيط للطالبة توضح فيه أهمية هذه الكراسة في أثناء دراسة (وحدة المادة والطاقة) فضلاً عن مجموعة الإرشادات التي يجب على الطالبة مراعاتها والتقيد بها.
- أوراق العمل:تتضمن الآتي: (عنوان الدرس . اسم المجموعة . التاريخ . مرحلة التنبؤ. مرحلة الملاحظة وتتضمن رقم النشاط وبيان الهدف منه والمواد المطلوبة وخطوات تنفيذ النشاط. مرحلة التفسير).

وبعد الانتهاء من إعداد كراسة نشاط الطالبة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)؛ لإبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الأنشطة لمستوى الطالبات، والتحقق من السلامة العلمية للأنشطة، ثم أجريت بعض التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم لتكون كراسة نشاط الطالبة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق (ملحق ٣).

- **سادساً: أداة البحث** :

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد اختبار للتفكير العلمي في وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني متوسط للعام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ. وفيما يأتي عرض إجراءات إعداد أداة البحث:

- **تحديد الهدف من اختبار التفكير العلمي**:

يهدف اختبار التفكير العلمي إلى قياس قدرة الطالبات على امتلاك مهاراتٍ التفكير العلمي لدى عينة البحث المكونة من طالبات الصف الثاني المتوسط قياساً قبلياً وبعدياً في وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط.

- **تحديد مهارات التفكير العلمي**:

تحددت مهارات التفكير العلمي في البحث الحالي بخمس مهارات هي: (تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم)، وذلكٍ لما أكدته أغلب الأدبيات والدراسات على أهميتها في تنمية التفكير العلمي، فضلاً عن مناسبة هذه المهارات للعمر الزمني للطالبات.

• **صياغة مفردات اختبار التفكير العلمي**:

تمت صياغة مفردات اختبار التفكير العلمي، بعد اطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات التي أعدت في دراسات وبحوث سابقة، للاستفادة منها في إعداد اختبار التفكير العلمي الخاص بالبحث الحالي، كمقياس خليل(٢٠١٢م) ومقياس دراسة أبو مي (٢٠١٢م) ومقياس دراسة الرواشدة (٢٠٠٩م) وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد، وتكون الاختبار من ستة مواقف كل موقف يقيس مهارات التفكير العلمي الخمسة (تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم)، ولكل مهارة ثلاثة بدائل، وبهذا أصبح الاختبار في صورته الأولية مكوناً من (٣٠) فقرة (ملحق ٤)، وعند صياغة المفردات تم مراعاة ما يأتي:

- الدقة العلمية في صياغة المفردات.
- صياغة المفردات بوضوح.
- مناسبة المفردات لمهارات التفكير العلمي.
- توزيع موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل.

• **صياغة تعليمات اختبار التفكير العلمي**:

تم صياغة تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار، وقراءة المفردات قراءة جيدة لكي تعرف الطالبات المطلوب منهن، والالتزام بالزمن المحدد للاختبار، فضلا عن كتابة مثال يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

• **طريقة تصحيح اختبار التفكير العلمي**:

بعد إعداد اختبار التفكير العلمي تم إعداد مفتاح التصحيح، موضح به رقم السؤال ورقم البديل الصحيح، وتم تصحيح السؤال على أن تعطى الطالبة درجة واحدة عن الإجابة الصحيحة، وصفر على الإجابة الخاطئة، وفي نهاية التصحيح يتم تقدير درجة الطالبة الكلية وذلك بتجميع درجات الإجابات الصحيحة، والدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

• **الصدق الظاهري للاختبار**:

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، وقياسه لما وضع من أجله، تم عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)؛ لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، ومدى صحة صياغة المفردات، ومدى مناسبة تعليمات الاختبار ووضوحها، وبناءً على آراء وملحوظات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة؛ ما يجعل الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري.

• **التجريب الاستطلاعي لاختبار التفكير العلمي**:

تم تطبيق اختبار التفكير العلمي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط (غير عينة الدراسة)، وكان الهدف من التجريب الاستطلاعي للاختبار ما يأتي:

أ. تحديد زمن اختبار التفكير العلمي

تم تحديد الزمن المناسب للاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات في الاختبار، واتضح أن الزمن المناسب لاختبار التفكير العلمي (٤٠) دقيقة.

ب. تحديد معاملات الصعوبة لفقرات اختبار التفكير العلمي:

تم حساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار، حيث تبين أن قيم معامل الصعوبة تراوحت بين (٠,٢٠)، و(٠,٨٠)، وتعد قيم مقبولة إحصائيا؛ وبذلك تعد فقرات الاختبار ذات مستوى مناسب.

ج. تحديد معاملات التمييز لفقرات اختبار التفكير العلمي:

تم حساب معاملات التميز لمفردات الاختبار، حيث تبين أن قيم معامل التمييز تراوحت بين (٠,٢٠)، و(٠,٦٧)، وتعد قيم مقبولة إحصائيا؛ وبذلك يعد الاختبار قادرا على التمييز بين الطالبات.

د. حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير العلمي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير العلمي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان لقياس الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيم معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠,٥٤٣) و (٠,٨١١)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥)، ما تشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

هـ. حساب ثبات اختبار التفكير العلمي

يقصد به أن يعطي هذا الاختبار نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبيدات، عبد الحق، عدس، ٢٠١٥،ص ١٥٩)، وللتأكد من ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفاكرونباخ لفقرات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط. وأوضحت النتائج أن قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٦٧- ٠,٨٤)، وبلغ معامل الثبات الكلي لاختبار مهارات التفكير العلمي (٠,٩١)، ويعد معامل ثبات جيد للاختبار؛ ما يدل على صلاحية الاختبار في تحقيق أهداف البحث، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة البحث.

- **الصورة النهائية لاختبار التفكير العلمي**

بناء على نتائج الخصائص السيكو مترية، فقد ظهر اختبار التفكير العلمي في صورته النهائية مكونا من (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مهارات هي: (تحديدالمشكلة، اختيارالفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم)، ولكل مهارة ثلاثة بدائل، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٣٠) فقرة (ملحق ٥).

• **ثامناً: التطبيق الميداني لتجربة البحث**

مر التطبيق الميداني للبحث بثلاث مراحل هي:

• **مرحلة ماقبل التدريس لعينة البحث** :

وخلالها تم التجهيز لتجربة البحث وأخذ موافقة الجهات المعنية بالتطبيق ، كما تم تطبيق أداة البحث قبليا على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

• **مرحلة التدريس لعينة البحث** :

- تدريس المجموعة التجريبية: قامت الباحثة بتدريس طالبات المجموعة التجريبية وذلك بالاستعانة بدليل المعلمة المعد على وفق نموذج وودز في وحدة (المادة والطاقة)، وقداستغرق تدريس الوحدة (١٥) حصة دراسية لمدة أربعة أسابيع بمعدل أربع حصص في الأسبوع؛ حسب الخطة الدراسية المعتمدة من وزارة التعليم، وفي أثناء التدريس لاحظت الباحثة استمتاع الطالبات في تنفيذ التجارب، ومشاركتهن وفاعليتهن في المناقشة والاستفسار، وطرح تجارب مماثلة من قبلهن شاهدنها في برامج التواصل أو تم أخذها مسبقا في المواد الأخرى، أو في مقرر العلوم ، كذلك لاحظت عدم انسجام الطالبات داخل المجموعة الواحدة في بداية تنفيذ النموذج؛ ما اضطر الباحثة إلى تغيير طالبات المجموعات نهاية كل اسبوع، حيث أدى ذلك إلى ظهور روح العمل الجماعي والتعاون فيما بينهن، كذلك ظهور روح التنافس بين المجموعات؛ ما أضفى جوا من النشاط في أثناء التدريس، وفي النهاية لاحظت الباحثة أن الطالبات امتلكن مهارات التفكير العلمي بشكل جيد من خلال طرحهن لمواقف وتجارب بأسلوب مهارات التفكير العلمي.
- تدريس المجموعة الضابطة: قامت معلمة العلوم بالمدرسة بتدريس الوحدة ذاتها لطالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم التدريس للمجموعة الضابطة في الوقت ذاته الذي تم فيه التدريس للمجموعة التجريبية، وتم ذلك أيضا وفقا للخطة الدراسية المعتمدة.
- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج وودز، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة بدءا من تاريخ ١٤٤١/٢/٧هـ إلى تاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ.

• **مرحلة مابعد التدريس لعينة البحث**:

بعد انتهاء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة من دراسة الوحدة، تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي بتاريخ ٦/ ٣/ ١٤٤١هـ، وتم تصحيح الأداة، ورصد درجات طالبات المجموعتين تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

• **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

• **أولاً: عرض نتائج البحث**:

• **التحقق من صحة الفرضية الأولى**:

نصت الفرضية الأولى لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح التطبيق البعدي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت الباحثة اختبار (ت)لعينتين مترابطتينلمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي، ويوضح الجدول (٢) نتيجة الاختبار.

جدول (٢): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي

التطبيق	عدد العينة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
القبلي	٣٢	٣٠	١٢,٦٦	٢,٢٩	١٨,١١	١,٦٧	٠,٠٠١
البعدي	٣٢		٢١,١٩	٣,١٨			

يتضح من الجدول (٢):أن قيمة (ت) دالة إحصائيا؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلميلصالح التطبيق البعدي.

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارات التفكير العلمي)، تم استخدام معامل كوهن لقياس حجم الأثر لمجموعتين مرتبطتين، ويبين الجدول (٣) نتيجة معامل كوهن للمجموعتين.

جدول (٣): نتيجة معامل كوهين لقياس حجم أثر نموذج وودز في التفكير العلمي في حالة العينتين مترابطتين

التطبيق	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل كوهين	حجم الأثر
القبلي	٣٢	١٢,٦٦	٢,٢٩	٣،٣٠	عالٍ
البعدي	٣٢	٢١,١٩	٣,١٨		

يتبين من الجدول (٣): أن قيمة معامل كوهين بلغت (٣,٣٠) وهو معامل يفوق القيمة (٢,٠٠)؛ ما يدل على التأثير العالي للمتغير المستقل(Sawilowsky, 2009).

- **التحقق من صحة الفرضية الثانية**:

نصت الفرضية الثانية لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة تحديد المشكلة لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت)لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة تحديد المشكلة، ويوضح الجدول (٤) نتيجة الاختبار. ويتضح من الجدول (٤):أن قيمة (ت) دالة إحصائيا؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير

العلمي عند مهارة تحديد المشكلةلصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة تحديد المشكلة.

جدول (٤): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة تحديد المشكلة

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٦	٣,٠٣	١,٠٨	٤,٢٠	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٤,٢٢	١,١٦			

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارة تحديد المشكلة)، تم استخدام مربع (إيتا) لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (٥) نتيجة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول (٥): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارة تحديد المشكلة في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	٣,٠٣	١,٠٨	٤,٢٠	٠,٢٢	عالٍ
التجريبية	٣٢	٤,٢٢	١,١٦			

بالنظر إلى الجدول (٥) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٢٢) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة ذات معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع،حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشارً إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعاً إذا كانت (ح = ٠,١٤)(Cohen, 2013).

- **التحقق من صحة الفرضية الثالثة**:

نصت الفرضية الثالثة لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة وضع الفروض لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة وضع الفروض، ويوضح الجدول (٦) نتيجة الاختبار.

جدول (٦): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة وضع الفروض

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٦	٢,٧٤	٠,٩٣	٦,٣٥	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٤,٢٨	٠,٩٩			

يتضح من الجدول (٦): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة وضع الفروض لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة وضع الفروض.

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارة وضع الفروض)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (٧) قيمة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول (٧): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارة وضع الفروض في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	٢,٧٤	٠,٩٣	٦,٣٥	٠,٣٩	عالٍ
التجريبية	٣٢	٤,٢٨	٠,٩٩			

بالنظر إلى الجدول (٧) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٣٩) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة ذات معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع،حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشارً إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعا إذا كانت (ح = ٠,١٤)(Cohen, 2013).

- **التحقق من صحة الفرضية الرابعة**:

نصت الفرضية الرابعة لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة اختبار صحة الفروض لصالح المجموعة التجريبية ".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة اختبار الفروض، ويوضح الجدول (٨) نتيجة الاختبار.

جدول (٨): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة اختبار صحة الفروض

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٦	٢,٤٥	٠,٩٩	٨,٢٥	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٤,٤٤	٠,٩١			

يتضح من الجدول (٨): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة اختبار الفروض لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة اختبار الفروض.

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارة اختبار الفروض)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (٩) قيمة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول (٩): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارة اختبار صحة الفروض في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	٢,٤٥	٠,٩٩	٨,٢٥	٠,٥٢	عالٍ
التجريبية	٣٢	٤,٤٤	٠,٩١			

بالنظر إلى الجدول (٩) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٥٢) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة ذات معامل تأثير عالٍ للمتغير المستقل على المتغير التابع،حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعاً إذا كانت (ح = ٠,١٤)(Cohen, 2013).

- **التحقق من صحة الفرضية الخامسة**:

نصت الفرضية الخامسة لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة التفسير، ويوضح الجدول (١٠) نتيجة الاختبار.

جدول (١٠): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة التفسير

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٦	٢,٥٢	١,٣١	٦,١٨	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٤,٤٧	١,١٩			

يتضح من الجدول (١٠): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة التفسير

لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة التفسير.

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارة التفسير)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (١١) قيمة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول (١١): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارة التفسير في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	٢,٥٢	١,٣١	٦,١٧	٠,٣٨	عالٍ
التجريبية	٣٢	٤,٤٧	١,١٩			

بالنظر إلى الجدول (١١) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٣٨) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة معامل تأثير عال للمتغير المستقل على المتغير التابع بحسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذيً أشار إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعا إذا كانت (ح = ٠,١٤) (Cohen, 2013).

- **التحقق من صحة الفرضية السادسة**:

نصت الفرضية السادسة لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة التعميم لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة التعميم، ويوضح الجدول (١٢) نتيجة الاختبار.

جدول (١٢): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي في مهارة التعميم

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٦	٢,٤٥	١,٢٩	٤,٥٧	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٣,٧٨	١,٠١			

يتضح من الجدول (١٢):أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي عند مهارة التعميم لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة التعميم. ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارة التعميم)، تم استخدام مربع إيتا

لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (٢٣) قيمة مربع إيتا للمجموعتين.

جدول (١٣): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارة التعميم في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	٢,٤٥	١,٢٩	٤,٥٧	٠,٢٥	عالٍ
التجريبية	٣٢	٣,٧٨	١,٠١			

بالنظر إلى الجدول (١٣) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٢٥) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة ذات معامل تأثير عال للمتغير المستقل على المتغير التابع،حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعا إذا كانت (ح = ٠,١٤)(Cohen, 2013).

- **التحقق من صحة الفرضية السابعة:**

نصت الفرضية السابعة لهذا البحث على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير العلمي ككل".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكليةلاختبار التفكير العلمي البعدي في مادة العلوم، ويوضح الجدول (١٤) نتيجة الاختبار.

جدول (١٤): نتيجة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير العلمي البعدي ككل

المجموعة	عدد العينة	الدرجة الكلية للمهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٣٠	١٣,١٩	٣,٥١	٩,٤٨	١,٦٧	٠,٠٠١
التجريبية	٣٢		٢١,١٩	٣,١٨			

يتضح من الجدول (١٤): أن قيمة (ت) دالة إحصائيا؛ إذ أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠١) أصغر من (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكليةلاختبار التفكير العلمي البعدي في مقرر العلوم لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ ما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي.

ولمعرفة حجم الأثر الناتج عن تأثير المتغير المستقل (نموذج وودز) في المتغير التابع (مهارات التفكير العلمي ككل)، تم استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر لمجموعتين مستقلتين، ويبين الجدول (١٥) قيمة مربع إيتا للمجموعتين. بالنظر إلى الجدول (١٥) يتبين: أن قيمة مربع إيتا (٠,٥٩) تجاوزت القيمة (٠,١٤)، وتعد هذه القيمة ذات معامل تأثير عال للمتغير المستقل على المتغير التابع، حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعا إذا كانت (ح = ٠,١٤)(Cohen, 2013).

جدول (١٥): نتيجة مربع إيتا لقياس حجم أثر نموذج وودز في مهارات التفكير العلمي ككل في حالة العينتين مستقلتين

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مربع إيتا	حجم الأثر
الضابطة	٣١	١٣.١٩	٣.٥١	٩.٤٨	٠.٥٩	عالٍ
التجريبية	٣٢	٢١.١٩	٣.١٨			

• **ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها**:

من خلال العرض السابق لنتائج البحث؛ أمكن التوصل إلى أن استخدام نموذج Woods في تدريس بعض موضوعات العلوم لطالبات الصف الثاني متوسط أدى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي (تحديد المشكلة، وضع واختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم)، مقارنة بنتائج الطالبات اللاتي استخدمن الطريقة المعتادة في دراسة نفس الموضوعات، واتفقت نتائج هذا البحث مع ما خلصت إليه نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج وودز woods في العلوم لتنمية أنواع أخرى من المهارات: مثل مهارات عمليات العلم كدراسة(القرني، ٢٠١٤؛ انس واكار،٢٠١٦)، ومهارات التفكير الناقد كدراسة (المعاضيدي،٢٠١١؛ وأبو جلنبو،٢٠١٥؛ وانس واكار،٢٠١٦)، التي أكدت فاعلية استخدام نموذج وودز Woods في تنمية مهارات مختلفة في مادة العلوم.

وتعزى هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب أهمها ما يأتي:

- بحث الطالبات بأنفسهن عن إجابات للتساؤلات المطروحة ساعدهن في توظيف مهارة الملاحظة، وإعطاء تفسيرات ،والوصول إلى استنتاجات ،ووضع حلول مقترحة، للوصول إلى المعلومات الصحيحة المناسبة لتلك الأسئلة.
- لمراحل نموذج وودز جوانب تعزيزية لمهارات التفكير العلمي وعدم التقيد بالمعرفة الواردة على المحتوى العلمي للوحدة، فالتنبؤ والملاحظة والتفسير تتداخل وتشترك مع مهارات التفكير العلمي؛ مايؤدي إلى تنمية تلك المهارات؛ حيث إن التنبؤ بوصفه مرحلة في نموذج وودز ساعد الطالبات على تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال فهم الموقف المطروح وطرح تساؤلاتهن وتنبؤاتهن وربط خبراتهن الجديدة بخبراتهن السابقة، كما أن الملاحظة بوصفها مرحلة ثانية في نموذج وودز ساعدت الطالبات على تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال إجراء التجارب والأنشطة واستكشاف المعلومات من العروض العملية لاختبار صحة التنبؤات والتأكد من صحتها، وكذلك التفسير بوصفه مرحلة ثالثة في النموذج ساعدت على تنمية مهارات التفكير العلمي من خلال المقارنة بين التنبؤات والملاحظات ومن ثم تفسر النتائج وتعممها في مواقف جديدة.
- نموذج وودز ساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة ارتباطهن بمادة العلوم؛ ماساعد على أن يصبح تعلم الطالبات تعلماً ذا معنى، يقوم على ممارسة مهارات التفكير العلمي.
- طبيعة مراحل النموذج تتيح للطالبات فرصة لممارسة عمليات عقلية المختلفة بصورة صحيحة في أثناء القيام بالعملية التعليمية؛ مأأدى إلى تعزيز تلك العمليات ومن ثم إتقانها وتنميتها، وكلما زاد استخدام نموذج وودز زاد لدى

الطالبات القدرة على استخدام المهارات والعمليات العقلية؛ حيث إن النموذج يسعى إلى تنمية مهارات التفكير العلمي.

- طبيعة الاتصال والتعاون المتبادل بين الطالبات في كل مجموعة يتيح لهن تعلم المعلومات، المهارات، والأنشطة، وتبادل الأفكار والآراء، والتحقق منها، وهذا يدفعهن إلى القيام بالأنشطة التعليمية واستخدام العمليات العقلية؛ ماأسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي.
- إن توظيف الأساليب التعليمية المختلفة، كالتعلم التعاوني، وإثارة الأسئلة، والعصف الذهني، وإجراء المقارنات، ساعد الطالبات على التعبير عن أفكارهن وتعديلها، ومن ثم أدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير العلمي لديهن.
- اهتمام نموذج وودز بما يوجد لدى الطالبات من أبنية معرفية؛ كونه يهتم بكيفية انتقاء وتنظيم خبرات المحتوى، سهَّل تمثيل المادة المراد تعلمها فيا لأبنية المعرفية للطالبات، وتكوين أبنية معرفية جديدة ،وبذلك يحدث نمو عقلي، ويكون ارتباط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الخاصة والقضايا المناسبة لها، نتيجة لملاءمة تلك المعلومات لمراحل النمو العقلي للطالبات، ومن ثم تنظيم خبرات التعلم وتخطيطها على هذا الأساس، وهذا أسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي.

- **التوصيات**:

- تشجيع المعلمات على استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم لكي تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات.
- وضع برامج تدريبية وعقد ندوات لتطوير وتدريب المعلمات حول استخدام نماذج واستراتيجيات قائمة على النظرية البنائية ولا سيما نموذج وودز.
- الاستفادة من أدلة المعلم الملحقة بالبحوث والدراسات، ولاسيما الدراسات المحلية، وذلك أنها تحتوي على تخطيط للدروس معد وفق نموذج وودز، كما أنها محكمة من خبراء ومختصين؛ ما يضمن سلامتها اللغوية ودقتها العلمية.
- تطوير محتوى مقررات العلوم في جميع المراحل التعليمية، وتضمينها مواقف وأنشطة علمية تساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة وبخاصة التفكير العلمي.
- تفعيل دور مهارات التفكير العلمي في جميع المقررات الدراسية من خلال توفير الوقت والأنشطة المناسبة لممارستها.

- **المقترحات**:

- دراسة أثر التدريس وفقاً لنموذج وودز على متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد والإبداعي والتأملي والاتجاهات العلمية.
- إجراء دراسات مماثلة وفقاً لنموذج وودز على مراحل تعليمية أخرى.
- دراسة تقويمية لمستوى امتلاك طالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير العلمي.

- **قائمة المراجع**:
- **أولا: المراجع العربية**

- أبو جلنبو، صفاء (٢٠١٥). **أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو دقة، سناء (٢٠٠٨). **القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال**. ط٢، دار آفاق: غزة.
- أبو مي، رنا (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- أحمد، ناصر (٢٠١٧). تعليم وتنمية التفكير. مكتبة المتنبي: الدمام.
- أمين، أحمد؛ ومصطفى، رضوان (٢٠١١). أثر استخدام نموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد.**مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**،جامعة الموصل، العراق،١٠(٤)،٥١-٧٩.
- البدري، فائزة (٢٠١٢). **أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى**.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- البناء، مأمون (٢٠١٧). **أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. مركز دمشق للطباعة والنشر: إب، اليمن.
- التميمي، أسماء(٢٠١٦). **مهارات التفكير العليا (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد)**. مركز ديبونو لتعليم التفكير: عمان، الأردن.
- جميل، عصام (٢٠١٢). **التفكير العلمي**. دار المسيرة: عمان، الأردن.
- الحربي، بيان (٢٠١٨). **أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج وودز "Woods" في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الفيزياء في المرحلة الأساسية العليا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، عمان، الأردن.
- الحربي ، خليل (٢٠١٣). مستوى أداء خريجي التعلم الثانوي بالمملكة في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. مجلة **رسالة التربية وعلم النفس**، (٤١) ١، ١٢٥-١٤٤.
- الحربي، نورة (٢٠١٧) . **فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل المفاهيم العلمية واكتساب مهارات التفكير العلمي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم.
- حسانين، بدريه (٢٠١٩). **التعليم والتعلم الممتع للعلوم**. الوارق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- حسن، حمودة؛ وحامد، هاني (٢٠١٤). التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ع (٥٠).
- حسن، هناء (٢٠١٤). **التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه**.مكتبة المجتمع العربي: عمان، الأردن.
- الخزاعلة، فاطمة (٢٠١٥). **تنمية مهارات التفكير**. دار أمجد للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الخضر، عثمان (٢٠١٣). **التفكير أسلوب ومهارات**. مكتبة آفاق: الكويت.
- خضر، ولاء معين (٢٠١٨). **أثر توظيف نموذج وودز (Woods) في تنمية الحس العلمي ومهارات حل المسألة الكيميائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

- خليل، محمد (٢٠١٢). **التفكير (العلمي- الابتكاري – الناقد- عمليات العلم) أساليب تنميته وطرق قياسه**. دار تربية الغد للنشر والتوزيع: الرياض.
- دبا، حسن (٢٠١٥). **منهجية التفكير العلمي**. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع: القاهرة.
- الدليمي، عصام(٢٠١٤). **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الدوسري، علي (٢٠١٨). فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.**الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك سعود ، الرياض، ع (٦١)، ١-١٤.
- رزوقي، رعد؛ ونجم، وفاء؛ ومحمد، إبراهيم (٢٠١٧). **نماذج تعليمية-تعلمية في تدريس العلوم- الجزء الثاني**. دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات.
- الرشيدي، أفراح (٢٠١٧). **فاعلية برنامج إثرائي في الفيزياء قائم على المدخل التاريخي في تنمية التفكير العلمي وأوجه التقدير نحو العلماء لدى طالبات الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة القصيم، القصيم.
- الرواشدة، نيفين (٢٠٠٩). **أثر طريقة الاكتشاف في تدريس الكيمياء لطالبات الصف التاسع في المدارس الخاصة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحوها**. رسالةماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط.
- زيتون، حسن؛ وزيتون، كمال (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور البنائية**. عالم الكتب: القاهرة.
- زيتون ،عايش (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- السعدني، محمد (٢٠٠٥).**طرق تدريس العلوم الجزء الثاني**. مكتبة الرشد: الرياض.
- سلمان، أمل (٢٠١١).**فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سليمان، سناء (٢٠١١). التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. عالم الكتب: القاهرة، مصر.
- الشايع، فهد؛ وعبدالحميد، عبدالناصر(٢٠١١). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية (آمال وتحديات). **المؤتمر العلمي الخامس عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١١٣- ١٢٨
- شلبي، نوال (٢٠١٤). **فاعلية نموذج تنبأ- فسر- لاحظ- فسر لتنمية المفاهيم البيو كيميائية ومهارات التفكير السببي لدى طلاب المرحلة الثانوية**.
- الشمري، مطيعة (٢٠١٤). **فاعلية استراتيجية المتشابهات في تدريس محتوى العلوم في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة حائل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم.
- صالح، مدحت (٢٠١٤). فاعلية استخدام دورة التقصي المزدوجة لدنكس (coupled inquiry cycle) في تنمية عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.**المجلة التربوية**، ٢٩(١١٣)، ٢٥٧-٣٠٤.
- صباح، ياسمين (١٠١٦). **أثر توظيف نموذج (تنبأ- لاحظ- فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمقرر العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العاني، نزار؛ والكحلوت، أحمد (٢٠٠٥).**القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية**، الجامعة العربية المفتوحة: الكويت.
- العبد، محمد؛ وشهوان، سامية (٢٠١٣). **كيف نتعلم التفكير ونعلمه مهارات التفكير تدريبات وتطبيقات عملية على التفكير**. دار قرطبة للنشر والتوزيع: الرياض.

- عبدالسلام، مندور(٢٠١٨).فاعلية التدريس بنموذج (تنبأ، لاحظ، فسر) المدعوم بتجارب المعمل التقليدي/الافتراضي في تنمية عمليات العلم والاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة عنيزة.**مجلس النشر العلمي**، جامعة الكويت، ٣٢ (١٢٨)،١٨٣-٢٢٩.
- عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٩). **تعليم التفكير ومهاراته"تدريبات وتطبيقات عملية"**. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- عبود، أحمد (٢٠١٣). **فاعلية التدريس بأنموذج "وودز" في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الإحيائية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القادسية.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن(٢٠١٥). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**.ط١٧، دار الفكر: عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان (٢٠١٢). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط٣، دار المسيرة: الأردن.
- العساف، صالح (٢٠٠٦). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط ٤، مكتبة العبيكان: الرياض.
- عطية، محسن(٢٠١٥). **البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة**. الدار المنهجية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- العفون، ناديا؛ ومكاون، حسين (٢٠١٢). **تدريب معلم العلوم وفقا لنظرية البنائية**. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- علوان، يوسف؛ ومحمد، يوسف؛ وسعد، أحمد (٢٠١٤). **المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها**. مكتبة المجتمع العربي :عمان، الأردن.
- علوي، أحمد (٢٠٠٨). نموذج مصفوفة لدمج تعليم مهارات التفكير الأساسية من خلال تدريس مقرر العلوم للصفوف (٧-٩). **مركز البحوث والتطوير المهني**.
- عليان، شاهر؛ والشورى، محمد (٢٠١٤). أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، العدد(٢)، ١-١٧.
- عمور، عيسى (٢٠٠٩). **التجربة العلمية وتنمية التفكير العلمي**. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- العنزي، فايز (٢٠١٥).**فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة عرعر**.أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العنزي، مبارك (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط. **رسالة التربية وعلم النفس**، ع (٥٣)، ١١٩-١٤٠.
- العياصرة، وليد (٢٠١٣). **إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**. دار أسامة للنشر والتوزيع، نبلاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العيساوي، سيف (٢٠١٤). **تعليم التفكير مع الأمثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية**. دار الرضوان للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- غانم، محمود (٢٠٠٩).**مقدمة في تدريس التفكير**. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- قباجة، زياد؛ وعدس، محسن (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية (تنبأ- لاحظ- فسر) في اكتساب طلبة الصف التاسع الاساسي المفاهيم الفيزيائية في فلسطين. **مجلة جامعة القدس، فلسطين**، ١٨ (١)، ٨٥-١١٤.
- القحطاني،ناصر (٢٠١٨). **أثر برنامج تعليمي قائم على التفاعل بين الرحلات المعرفية عبر Quest Web وبيئة التعلم البنائية في اكتساب مهارات حل المشكلات والتفكير العلمي والاتجاهات نحو مقرر العلوم لدى طلاب الصف الثالث متوسط في السعودية**.أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.

- القحطاني، مريم (٢٠١٨). **فعالية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية (تنبأ- لاحظ- اشرح) في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلة لدى طالبات الصف الثاني متوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد: أبها.
- القرني، إسراء (٢٠١٦). **فعالية تدريس العلوم باستخدام نموذج وودز في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.
- القرني، سعد (٢٠١٧). فعالية التعلم المتمازج لوحدة المادة بمنهج العلوم في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**.٨١-١٠٥.
- قطامي، نايفة (٢٠٠٥). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. ط ٢، دار الفكر لنشر والتوزيع: عمان.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة؛ وأبو يزيد، نيفين(٢٠١٧). **تعليم التفكير وتطبيقاته العملية في المواد الدراسية**. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- القواسمة، أحمد؛وأبو غزلة، محمد(٢٠١٥). **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٥). **القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. ط١، دار المسيرة: عمان، الأردن.
- كيلي، بيج (٢٠١٤). التقييم البنائي في العلوم: **٧٥ إستراتيجية عملية لربط التقييم والتدريس والتعلم**. ترجمة جبر الجبر، دار جامعة الملك سعود للنشر: الرياض.
- المجلس الأعلى للشؤون الاقتصادية (٢٠١٨). **وثيقة برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠خطة التنفيذ**. مطابع الحكومة: الرياض.
- محمد، محمود (٢٠١٣). **التفكير العلمي ومستجدات الواقع المعاصر "قضايا وإشكاليات"**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية، مصر.
- مطاوع،ضياء الدين، والخليفة، حسن (٢٠١٧). **مبادئ البحث ومهاراته**. ط٣، مكتبة المتنبي: الدمام.
- المطرفي، رشدان (٢٠١٤). أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة.**المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٥(٩)، ١-٢٤.
- المعاضيدي، رضوان (٢٠١١). **أثر استخدام أنموذج (وودز) في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
- معمار، صلاح (٢٠١٠).**علم التفكير**. دار يونيو: عمان، الأردن.
- المعموري، عصام؛ والخيلاني، رعد(٢٠١٠). **أثر استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي**. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، جامعة ديالى، العراق، ع (٤٦)،١٩٢-٢٤٤.
- ملحم، سامي محمد (٢٠١٥). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٧، دار المسيرة: عمان، الأردن.
- الميهي، رجب (٢٠١٩). **تعليم العلوم في ضوء نظريات المخ البشري**. دار الفكر العربي: القاهرة.
- ناظر، نوال (٢٠١٥). **موسوعة الأسس النفسية والتربوية لتنمية مهارات التفكير لدى الأبناء**. دار المأمون للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- النشار، مصطفى؛ والهاشمي، حسني (٢٠١٧). **التفكير العلمي وتنمية البشر**. روابط للنشر وتقنية المعلومات: القاهرة.
- نمر، مصطفى؛ والناطور، نائل (٢٠١٠). **إستراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات**. دار البداية: عمان، الأردن.
- وزارة التعليم (٢٠١٨). كتاب العلوم للصف الثاني متوسط.الرياض.
- وزارة التعليم العالي (٢٠١٥). **تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسات الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات**. جامعة الملك سعود. الرياض.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Bambang, S., & Siti, M. (2016). The divergent thinking of basic skills of sciences process skills of life aspects on natural sciences subject in Indonesian elementary school students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 17 (1), Article (2).
- Bermejo, R., Ruiz, M., Ferrandiz, C., Soto, G., and Sainz, M. (2014).Pensamientocientico-creativo yrendimiento academic, Scientific-creative thinking and academic achievement. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educacion,* 1(1), 64-72.
- Clement, J. (1982). Students' Preconceptions in Introductory Mechanics.*American Journal of Physics*, 50, 66-71.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. NY: Routledge.
- Ince, E., & Acar, Y. (2016).Analysis of the Effect of Prediction-Observation-Explanation and Inquiry-Based Learning Methods on Scientific Process Skills and Critical Thinking Disposition of Pre-service Science Teachers in General Physics Laboratory.*International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research,* 3 (8), 1756-1764.
- Kareem, R. A. (2016). The Effect of Using Wood's Model in Systemic Thinking Skills among Students in Second Grade Intermediate in Mathematics.*Science Journal of Education*, 4 (5), 149-158.
- Ko, P. (2013). A longitudinal study of the effects of a high school robotics and computational thinking class on academic achievement (WIP). *In Frontiers in Education Conference*, IEEE, 181-183.
- Hendricks, J. K. (2010). *Preparing Students for Critical-Thinking Applications on Standardized Tests*.Unpublished Doctoral Dissertation, Education College, Walden University, US.
- Rini, A., Suryani, N., & Fadhilah, S. (2019). Development of the Predict Observe Explain (POE)-based Thematic Teaching Materials.*International Journal of Educational Research Review*, 1-7.
- Sawilowsky, S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8 (2), 467–474.
- Şesen, B., & Mutlu, A. (2016). Predict-Observe-Explain Tasks in Chemistry Laboratory: Pre-Service Elementary Teachers' Understanding and Attitudes. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 184 208.

- Tolmi, A., Ghazali, Z., & Morris, S. (2016). Children's science learning: A core skills approach. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 481-497.
- Woods, R.(1994).A close – up at How Children Learn Science.*Educational Leadership,*51 (5),33-35.

****

البحث الثالث عشر:

أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية

إعداد :

د. وليد عاطف الصياد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الأزهر

أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية

د. وليد عاطف الصياد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الأزهر

• **المستخلص** :
تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالب في الصف السادس الابتدائي بمدرسة فلسطين الابتدائية في مدينة الدمام، خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (٣٠) طالب، والتي تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم باللعب، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالب، والتي تم تدريسها بالطرق الاعتيادية. وتم إعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات والاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) وتم حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتم تطبيق الأدوات على مجموعتي الدراسة قبلي وبعدي؛ وَتَتَبُّعِي على المجموعة التجريبية. وبعد تحليل البيانات إحصائيا، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد ومهاراته والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياسات البعدية والتتبعية، وتمت التوصية بضرورة الاهتمام باستراتيجية التعلم باللعب وضرورة دمجها في المناهج عامة وبالأخص في الرياضيات، والتوسع في استخدامها في مختلف المراحل والمواد التعليمية.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التعلم باللعب، التفكير الناقد ، التحصيل الدراسي.

The Effect of Using the Learning by Play Strategy in Developing Critical Thinking , Academic Achievement of Primary School Students

Dr. Walid Atef Al-Sayyad

Abstract

This study aims to test the effect of using the learning-by-play strategy on developing critical thinking and academic achievement in mathematics for sixth graders, The study adopted the quasi-experimental method, Where the study was applied to a sample of (60) students in the sixth grade of primary school, Palestine Primary School in the city of Dammam, During the first semester of the academic year 2018/2019, It was divided into two groups, the experimental group (30) students, which were taught using a learning-by-play strategy, and the control group (30) students, which were taught by regular methods, The critical thinking test in mathematics and the achievement test was prepared in its two forms (A &B). The honesty and reliability of the study tools were calculated, and the tools were applied to the study groups before and after; Sequentially the experimental group, After analyzing the data statistically, the results concluded that there were statistically significant differences between the experimental group scores in the pre and post measurements in favor of the averages of the post-measurement scores in

critical thinking and skills and academic achievement in mathematics, As well as the presence of statistically significant differences in the dimensional measurement of critical thinking and its skills and academic achievement in mathematics between the experimental and control groups in favor of the experimental group, While there were no differences between dimensional and consecutive measurements, It was recommended that attention should be paid to the learning strategy with toys And the need to integrate them into the curriculum in general and especially in mathematics, And expand its use in various stages and educational materials

Keywords: Learning-by-Play Strategy, Critical Thinking, Academic Achievement.

- **مقدمة الدراسة**:

يُعد اللعب جزءاً أساسياً في حياة الأطفال، فهو سلوك نابع من رغبة فطرية تنشأ لدى الإنسان في مرحلة الطفولة، كما أن اللعب يمثل رغبة غريزية ملحة يجب إشباعها لدى الطفل لضمان نموه النمو الصحي السليم؛ بالإضافة إلى ذلك، فاللعب يتعدى كونه مجرد نشاط يقوم به الطفل بغرض الترويح عن نفسه أو البحث عن الاستمتاع، حيث يمكن توظيفه وتنظيمه على نحو يمكن من خلاله تحقيق مخرجات تنموية إيجابية لدى الطفل، ولاسيما في السياقات التعليمية.

ولطالما تم التأكيد على الدور الحيوي للعب في مرحلة التعليم المبكرة وتطور القدرات العقلية للطفل، حيث يحتاج الطلاب في المرحلة الابتدائية إلى اللعب الذي يعبرون من خلاله عن احتياجاتهم المتزايدة التي تشكل بالتالي المنهج الذي يتم تقديمه لهم فيما بعد، فاللعب يعد عملية مؤثرة تعمل على التعلم بشكل تلقائي، حتى في حالة عدم وجود شخص مسئول عن تعليم الطفل (بينت، وود، وروجرز، ٢٠٠٩). هذا بالإضافة إلى أن التعلم باللعب يساعد في تنمية مهارة طلاقة التفكير الرياضي، وتنمية المهارات الأساسية في الرياضيات، وإثارة الدافعية نحو التعلم من خلال القيام بأعمال يحبونها ويرغبون بها، وزيادة التفاعل الصفي الإيجابي، وخلق جو من التنافس البريء بين الطلاب، وينمي روح التعاون بين الطلاب من خلال تطبيق الأنشطة الجماعية، كما يعمل على تنمية روح المبادرة الإيجابية (الرويلي والصعيدي، ٢٠١٥).

وتُعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة جداً من حيث التأسيس، فإن المهارات التي تُعلم في هذه المرحلة إنما هي أساس للمهارات اللاحقة التي سيتعلمها الطالب في المراحل العليا. وبسبب وجود الفروق الفردية بين الطلاب، فإن هنالك طلاب يتعثرون في تعلم هذه المعارف والمهارات الأساسية في هذه المرحلة، لذلك فالبحث عن طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب في هذه المرحلة والتحصيل الدراسي بشتى الطرق الممكنة.

لذلك فقد ازدادت مؤخراً في مجال العمل التربوي أهمية تطبيق إستراتيجية التعلم باللعب مع الطلاب من مختلف الأعمار وباختلاف مستويات قدراتهم

وتمايزهم عن بعضهم البعض؛ وفي السابق، كان يُنظر إلى اللعب على أنه مجرد وسيلة لمعالجة احتياجات الصحة النفسية لدى الطلاب؛ أما اليوم، فقد ازداد الاهتمام البحثي والتطبيقي بتأثيرات اللعب على مختلف المخرجات الإيجابية لدى الطلاب (Montemayor,2014). ويضيف (werwany,2015) أن استراتيجية التعلم باللعب تقوم مقام طرق التدريس التي تعتمد على الطالب والمعلم جنبًا إلى جنب، مما يجعلنا نصنفها من الطرق الحديثة الفاعلة التي تسهم في إعطاء الطالب مسؤولياته ومشاركاته في العملية التعليمية . ويضيف أبولوم وأبو هاني (٢٠٠٢) أن استراتيجية التعلم باللعب من الوسائل المثيرة والفعالة للتعلم، بل والتفاعل مع البيئة المحيطة بالطالب.

ويشير صلاح (٢٠١٥) أن تنمية التفكير الناقد تعد من أهم أهداف العملية التعليمية لجميع المواد الدراسية، وللاستراتيجيات التي من شأنها مساعدة الطالب على اكتساب مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد والاستقصاء والتحليل والتقييم والنقد وتحمل المواقف الضاغطة وحل المشكلات. كما أشارت العديد من الدراسات على فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير المختلفة والتحصيل الدراسي كدراسة كل من: الحارثي (٢٠١٧)، Alashaa (2016)، ويعد التفكير الناقد أحد أهم أنواع التفكير التي شغلت اهتمام الباحثين، وتعد مهارات التفكير الناقد من أهداف تدريس الرياضيات؛ لأن الغاية الأساسية من تعليمه الوصول بالمتعلم إلى إصدار الأحكام على المسائل الرياضية، مما يجعل تعلمها أكثر قيمة في نفوس الطلاب، ويزيد من دافعيتهم نحو استعمال مهارات التفكير في جميع مناشط الحياة. وتظهر أهمية التفكير الناقد في الرياضيات أن طبيعة الرياضيات تهدف إلى إدراك المفاهيم والعلاقات وفهم القيم الرياضية (ابو عميرة، ٢٠٠٠).

ويعد التحصيل الدراسي أحد أهم مؤشرات التعلم والفهم في جميع النظم التعليمية، حيث يحقق الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع النجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية في المستقبل، وقد شجعت أهمية التحصيل الدراسي، ودوره في مستقبل الطلاب على تحديد الإستراتيجيات التعليمية المناسبة للطلاب المتعثرين دراسيا لرفع مستوى تحصيلهم (Sedaghat, Abedin; Hejazi.& Hassanabadi, 2011).

وعلى هذا فإن من الامور المساعدة على رفع التحصيل الدراسي في الرياضيات، هي جذب وتشويق الطالب نحو المادة الدراسية واستمالته لدراستها بدافعية ذاتية، وعندما يتواجد ذلك الشعور فإنه يجعل الطالب أكثر فاعلية في البحث عن حلول للمشكلات الرياضية التي تواجهه، مما ينعكس على قدراته وتفكير واستيعابه للمهارات الرياضية وزيادة تحصيله الدراسي. من هنا جاءت أهمية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب، التي تساعد على تطوير التفاعل الاجتماعي للطلاب، وتعزيز السلام، والوئام، وروح التسامح بينهم، كما تقوم هذه البرامج بمساعدة الطلاب على فهم العلاقات المتداخلة بين المدرسة والمجتمع

(Naqvi, 2012). وتنمية السلوكيات الإيجابية التي تتمثل في الاستقلالية، وتحمل المسئولية، ومقاومة ضغط الأقران، والقدرة على التعامل مع المشاعر الإيجابية والسلبية، والاستعداد لتقديم المساعدة للآخرين (Afari, 2012). وكما يمكن من خلال إستراتيجية التعلم باللعب الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب؛ ويرجع السبب في ذلك بصورة رئيسية إلى دور تلك الإستراتيجية في إشباع احتياجاتهم العاطفية؛ حيث توجد علاقة وثيقة بين مدى إشباع الاحتياجات العاطفية للطالب ومستوى أدائه الدراسي (Blanco, 2010).

لذلك فأنه من الضروري توجيه الباحثين والمهنيين في مجال العمل التربوي اهتمامهم نحو الوسائل والسبل التي يمكن إتباعها لتوظيف التعلم باللعب على النحو الأمثل للارتقاء بمستويات ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والعمل على تصويب أوجه القصور لديهم.

- **مشكلة الدراسة**:

على الرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية في الدول العربية وفي المملكة العربية السعودية بالخصوص في مجال تنمية التفكير وتعليمه وتضمين مهاراته في المناهج الدراسية إلا أن البرامج والاستراتيجيات وطرق التدريس المستخدمة مازال دورها غير فعّال في تنمية التفكير بشكل عام وتنمية التفكير الناقد بشكل خاص لدى الطلاب؛ لأن برامجها وأساليب تقويمها ما تزال تركز على أسلوب التعليم الاعتيادي حيث أن أغلب المعارف بيد المعلم والتلميذ سلبي متلقي، وهذه الحالة تسري على جميع مراحل التعليم ولكنها أكثر تأثيرا في المرحلة الابتدائية؛ لما لها من دور مهم في مستقبل الطالب حيث أن هذه المرحلة تسمى في الكثير من الأحيان مرحلة التأسيس، ولما للرياضيات من دور مهم حيث أن أغلب الدول على مستوى العالم تهتم بمناهج الرياضيات والعلو اهتماما خاص.

ولقد دعت العديد من الدراسات إلى الاهتمام بمهارات التفكير الناقد، وذلك لأهمية مهارات التفكير في التحصيل الدراسي في الرياضيات والقدرة على حل المشكلات كدراسة (الزق ،٢٠١٢) ودراسة (عليمات، ٢٠١٨) ودراسة (عبد الشافي، ٢٠١٨)، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب كدراسة (الحارثي، ٢٠١٧)، ودراسة (العجيلي والدهامشة، ٢٠١٨)

وإضافة إلى ذلك ومن خلال خبرة الباحث وتخصصه، ونشاطاته في تفاعله مع البيئة المدرسية والعديد من الطلاب المعلمين، وزياراته العديدة للمدارس لاحظ وجود بعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب عند تعلمهم الرياضيات وضعف ممارستهم لمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص؛ مما يدل على أن هناك انخفاضا في مستوى التفكير الناقد لديهم، الأمر الذي دعا إلى وجود مشكلة حقيقية لديهم تستحق الدراسة.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة على تدني مستويات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي واحتياج الطلاب في هذه المراحل الدراسية للبرامج

التدريبية واستخدام أساليب جديدة منها التعلم باللعب لتحسين وتعزيز مستويات التحصيل الدراسي (أحمد، ٢٠١٦؛ البكار والزريقات، ٢٠١٨؛ شعيب، ٢٠١٤؛ الصعيدي، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٧؛ الحارثي، ٢٠١٧، Syah, Hamzaid, Murphy, & Lim, 2016). ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ويمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ؟".

- **تساؤلات الدراسة**:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لمادة الرياضيات بين القياسين القبلي و البعدي لطلاب المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات بين القياسين القبلي و البعدي لطلاب المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد لمادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لمادة الرياضيات والتحصيل الدراسي بين القياسين البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- التحقق من مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية .
- تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات عن طريق استخدام استراتيجية التعلم باللعب.

- **أهمية الدراسة**:

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال:

- **أولاً: الأهمية النظرية : قد تساعد الدراسة الحالية في :**

- تزويد الباحثين بإطار مرجعي في المملكة العربية السعودية على وجه التحديد يستفيدون منه معلمي الرياضيات القائمين على تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- زيادة فرصة التعرف على أهمية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات والعمل وفقا لما تقتضيه الاستراتيجية لتحسين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

• **ثانياً: الأهمية التطبيقية : قد تساعد الدراسة الحالية في :**

- تطوير مقررات الرياضيات للصف السادس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية وفقا لمعايير استخدام استراتيجية التعلم باللعب بما يعود بالنفع على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- وضع مجموعة من التوصيات ومقترحات مستقبلية من خلال ما توصلت إليه من نتائج تزيد من استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات لطلبة المراحل التعليمية المختلفة.

• **حدود الدراسة :**

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على النطاق الجغرافي المحدد للدراسة الميدانية بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية بمدينة الدمام، وتم اختيار عينة عشوائية بمدرسة فلسطين الابتدائية.

• **مصطلحات الدراسة:**

• **استراتيجية التعلم باللعب:**

تعرف استراتيجية التعلم باللعب بأنها: نوع من أنواع التعلم مناسب للاستثمار في الفصول الدراسية لأنه يجعل التعلم أكثر فعالية وتحفيزية عن طريق تمكين المتعلمين من بناء معرفتهم، ومهاراتهم، لتطوير مهارات عالية المستوى للتعامل مع المواقف المعقدة. (El Azizi & Arbai, 2017).

ويعرفها الباحث إجرائياً على أنها: مجموعة الألعاب التربوية المستخدمة ضمن التدريب الذي يسعى إلى تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي.

• **التفكير الناقد:**

ويعرف الباحث التفكير الناقد في الرياضيات إجرائيًا: قدرة الطالب على استخدام مهارة الافتراضات والتفسير وتقييم الحجج والاستنباط والاستنتاج عن طريق استدعاء المعلومات الرياضية واستخدامها استخداما صحيحا.

• **التحصيل الدراسي:**

هو الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب والمحدد سابقاً، ويتم تقييمه اما من قِبل المعلم، أو بالاختبارات المقننة، أو بكلا الطريقتين سوية. (الفروخ، ٢٠١٠). ويعرفه الباحث إجرائيا على أنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:
- **أولا: التعلم باللعب**:

يعرف الخولي (٢٠١١) التعلم باللعب بأنه : مجموعة من الأنشطة التعليمية المنظمة والهادفة التي تُحدث تفاعل بين الأطفال بعضهم ببعض، وتمتاز باستخدام التكنولوحيا الحديثة، وتركز على تحقيق الأهداف ضمن القواعد المحددة.

كما يعرفه عطية (٢٠١٣) التعلم باللعب بأنه: مجموعة من الأنشطة المنظمة بشكل منطقي، والتي تحدث تفاعل بين طالبين أو اكثر حتى يصلون للأهداف المحددة.

ويحدد جامل (٢٠١٨) أهمية التعلم باللعب بأنه يساهم بالكشف عن مواهب الطلاب وإمكانياتهم، ويكون المتعلم فيها نشطا أثناء العملية التعليمية مما يسهل تعلم العمليات الصعبة، كما أنه يحتوي على عنصر المنافسة والإثارة، وبالتالي يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.

بينما يذكر سلام (٢٠١٢) أهمية التعلم باللعب بأنه يزود الطفل بالمهارات الاجتماعية المقبولة، والأساليب الصحيحة بالتعامل مع الأشخاص الآخرين، كما يساعده على إثراء مخزونه اللغوي والتعبير عن ذاته. وقد ذكر أيضا بأن التعليم باللعب أداة فعالة في تعليم الأطفال وفقا لقدراتهم وميولهم.

ويحدد المبروك (٢٠١٦) أهمية التعلم باللعب بأنها وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم ليدركها الطفل بشكل أفضل، وتُحدث تفاعل بين المتعلم والبيئة بهدف التعلم وتنمية شخصية الطالب وتحسين سلوكياته. كما أنها تساعد في التعرف على شخصية المتعلمين وبيئتهم الثقافية والاجتماعية.

ويُضاف إلى ذلك أن أهمية التعلم باللعب تتمثل في أنها أداة للتواصل والتعبير بين الطالب والمعلم، كما أنها تعمل على تنشيط القدرات العقلية والإبداعية لدى الطلاب، وتخلصهم من التوتر والخوف من المادة التعليمية وترغبهم فيها. ويعتبر اللعب وسيلة لحل بعض المشكلات السلوكية والانفعالية و المعرفية.

ولقد حدد الشراري (٢٠١١) أهداف التعلم باللعب في أنه ينمي مهارات التفكير المنطقي ومهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات لدى المتعلم، وان يجذب اهتمام المتعلم نحو موضوع الدرس، ويجعل بيئة التعليم بيئة صحية.

بينما ذكر سلام (٢٠١٢) من أهداف التعلم باللعب بأنه يساعد في نمو الذاكرة و الإدراك و التخيل والتفكير لدى الطفل، وإكساب الطفل احترام القوانين والأنظمة واحترام حقوق الآخرين، و تأكيد الذات لدى الطفل من خلال خلق بيئة تعليمية تساعده على التفوق بشكل فردي أو جماعي.

ولقد حدد الناطور (٢٠١١) أنواع التعلم باللعب من خلال التعلم بواسطة ما يلي: الألعاب الحركية، ألعاب الذكاء و الألعاب الثقافية، ألعاب الغناء والرقص، ألعاب الحظ، والدمى والقصص و الألعاب التمثيلية. بينما أورد دعمس

(٢٠١٦) أنواع التعلم باللعب، منها التعلم بواسطة: ألعاب البطاقة، والمغامرة، ولعب الأدوار، وألعاب التخمين، والقتال، والتفكير المنطقي، وألعاب اللوحة.

ويصنف صبري (٢٠١٥) أنواع التعلم باللعب إلى: ألعاب الأرقام، الألعاب المتخصصة لتعلم المبادئ الأولية لموضوع ما مثل تعلم القيادة أو المحاسبة، الألعاب العلمية المساعدة مثلا كتلك التي تساعد في معرفة أعضاء الجسم أو معرفة أسماء عواصم البلدان، وألعاب اللغات.

وذكر (Caylor, 2015) أن أنواع الألعاب التعليمية تختلف من نوع لآخر، تبعا لاختلاف عدد الأفراد، الحواس، المكان اللازم لتنفيذ اللعبة، الزمن، الهدف. ولقد تم الاقتصار في هذه الدراسة على استخدام الألعاب التالية بغرض توظيفها بالبرنامج : (الدمى (أدوات الصيد ، أشكال الحيوانات، الرمي، التركيب، السباق، القفز، ألعاب الكرة، البحث عن الكنز، لعبة القراصنة)، ولقد تنوعت بين الألعاب الفردية و الثنائية والجماعية وما يشترك فيها أكثر من حاسة.

وذكر (Gardesten, 2017) أن شروط التعلم باللعب تتمثل في وضوح أهداف وقواعد اللعبة، وان تكون مثيرة ومناسبة لميول وقدرات المتعلم وخبراته، ومن أمثلة التعلم باللعب التي أشار لها الربيعي (٢٠١٥) ما يلي : (لعبة الأعداد بالمكعبات على هيئة أحجار النرد، لعبة الكلمة المفقودة، لعبة صيد الأسماك، لعبة الدومينو).

ولقد حددت الدراسات خصائص التعلم باللعب فيما يلي: أن تحتوي اللعبة على عنصر الخيال، وعنصر الترفيه، أن يكون للعبة هدف تعليمي واضح ومحدد، وقواعد محددة توضح كيفية اللعب بها، احتوائها على عنصري المنافسة والتحدي، يثير حماس الطلاب ويستنفر قدراتهم في حدود ممكنة، واحتواء اللعبة على عنصر المثيرات والاستجابة، عنصر التغذية الراجعة، مراعاة المعلومات السابقة للطلاب واختلاف توقعاتهم وأهدافهم (راشد، ٢٠٠٩؛ سعادة، ٢٠١١؛ الكيلاني، ٢٠٠٩).

ولقد أشارت بعض الدراسات والأطر النظرية أن خطوات التعلم باللعب، تكمن فيما يلي (تحديد الناتج من التعليم، تحديد اللعبة، إثارة الدافعية لتحقيق التعلم الفعال، تحديد أساليب التعزيز، تصميم اللعبة، تجريب اللعبة، تنفيذ اللعبة، التقويم) (أبولوم، وأبو هاني،٢٠٠٢ ؛ عطية، ٢٠١٣؛ فهيم، ٢٠١٣؛ القريطي، ٢٠١٤؛ الوزير، ٢٠١١).

ومما سبق تم التوصل إلى أن تلك الخصائص المميزة للتعلم باللعب تساعد على تنمية المهارات الأساسية للتعلم، وتنمي التعاون الإيجابي من خلال تطبيق الأنشطة الجماعية، وترغيب المتعلم بالمادة التعليمية مما يقلل من نسبة التهربٍ من الحصة الدراسية، بالإضافة إلى أن الألعاب التعليمية تتيح للمعلم فرصا كثيرة يلاحظ من خلالها سلوك المتعلمين، والوقوف على نقاط القوة والضعف لديهم، في مواقف تعليمية تحاكي الواقع.

• **ثانياً: التفكير الناقد:**

التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته ، كما أنَّه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها ، ويستخدم الإنسان عملية التفكير عندما يواجه سؤال أو يشعر بوجود مشكلة تصادفه. والعلاقة بين التفكير والمشكلة متداخلة حيث إنَّهما وجهان لعملة واحدة. فالتفكير لا يحدث إلا إذا كانت توجد مشكلة يشعر بها الفرد وتؤثر فيه وتحتاج إلى تقديم حل لها لاستكمال النقص أو إزالة التعارض والتناقض مما يؤدي في النهاية إلى غلق ما هو ناقص في الموقف وحل المشكلة. كما وضحت دراسة (Leader &Middleton,2004) إلى أن حالة الميل نحو التفكير الناقد قد تعتبر جزءا من الذاكرة السلوكية التي تنشط بشكل فوري إذا كانت قوية بشكل كافٍ في حل المشكلات.

ولقد تعددت وتنوعت تعريفات التفكير الناقد مؤكدة في ذلك توجهات نظرية مختلفة، ويُعرف باول – ليندا(Paul – Linda Elder ,2006) التفكير الناقد : بأنه نمط من التفكير يجعل المفكر يحسن من نوعية تفكيره من خلال إتقان التحليل والتقويم (in: Nusbaum.& Silvia,2011).

وأشار أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧) إلى أنّ محاولة جون ديوي من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد، حيث عرفه : بأنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج .

ويُعرف الحلاق (٢٠٠٧) التفكير الناقد بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام.

ويُعرَّف العتوم وآخرون (٢٠٠٧) التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق و التحليل ، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير ، وتقويم المناقشات ، والاستنباط ، والاستنتاج. ويُعرَّف فتح الله (٢٠٠٨) التفكير الناقد بأنه القدرة على التحليل والتمييز والاختيار لما لدى الفرد من معلومات في الموضوع قيد البحث والدراسة ، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. إن عملية التفكير الناقد ليست عملية سلبية، على الرغم من أن هناك مَن ربط التفكير النقدي مع النقد. وبدلًا من ذلك، يكون من الأجدى ربط التفكير النقدي بمعايير أو معايير تقارن بها المعلومات (Tittle 2011).

ومن خلال التعريفات السابقة للتفكير الناقد يمكن استعراض خصائص التفكير الناقد التي أشار إليها سعادة (٢٠٠٣) وهي تتمثل في : طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات ، وفحص الأدلة ، وتحليل كل من الافتراضات و التحيزات ،وتجنب التفكير العاطفي ، وتجنب التبسيط الزائد للأوامر، والأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور، وتحمل الغموض. لذا فإن التفكير الناقد هو مجموعة فرعية من عمليات التفكير الثلاثة ، اتخاذ الأحكام والقرارات، وحل المشاكل (Willingham,2007).

أما عن الفرد المفكر تفكيرًا ناقدًا فلقد أشار كلًا من جروان (٢٠٠٧) ، والعظمة (٢٠١٠) فيما يلي: (يفرق بين الرأي و الحقيقة، منفتح على الأفكار الجديدة، يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما، يعرف الفرق بين النتيجة "ربما تكون صحيحة " ونتيجة "لا بد أن تكون صحيحة"، يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها، يعرف بأنّ لدى الناس أفكارًا مختلفة ، يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية، محبا للاستطلاع، مرن، يتساءل عن أي شيء غير مقبول، يبحث في الأسباب والأدلة والبدائل، يغير موقفه ببساطة عند توفر الأدلة، يعرف المشكلة بوضوح، يتأنى في إصدار الأحكام ، يتميز بالموضوعية، يحاول البعد عن التفكير العاطفي).

وهذه الخصائص قد تبدو كثيرة، وقد تثير التساؤل حول مدى توفرها في شخص واحد، ولكن أوضح العتوم وآخرون (٢٠٠٧) عدم ضرورة توفر هذه الخصائص لدى الشخص نفسه ليتم تشخيصه على أنه مفكر ناقد، كما أن الكثير من الخصائص متداخل مع بعضها بعضا حيث إنّ توفر إحداها يعني توفر الأخرى.

وهنالك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد تبعاً لتعدد تعريفاته والأطر النظرية المفسرة له، وقد استعرض الباحث أهم هذه التصنيفات ممن تطرق إليه المهتمين في التفكير الناقد ، فقد أشار كلاً من : أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧)، وفتح الله (٢٠٠٨)، والدسوقي (٢٠٠٩)، إلى أن أشهر تصنيف من هذه تصنيفات التفكير الناقد هو تصنيف واطسن وجليسر (Watson & Glaser) الذي قسمها خمس مهارات ، وهي على النحو التالي :

- التعرف على الافتراضات *Identify assumptions* : وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها ، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاه.
- التفسير *Interpretation*: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا .
- الاستنباط *extraction*: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات ، أو معلومات سابقة لها.

- الاستنتاج *Conclusions* : ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة ، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة .
- تقويم الحجج *Correcting arguments*: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على كفاية المعلومات

ويشير الباحث أنه اعتمد هذا التصنيف في دراسته الحالية ؛ وذلك لشمولية هذه المهارات ، ومدى ملائمتها لعينة الدراسة ، ولقد تم بناء أداة هذه الدراسة وهي اختبار التفكير الناقد في الرياضيات بالقياس وبالرجوع إلى مقياس واطسون وجليسر .

ويُعتبر تعليم التفكير الناقد هدفاً أساسياً يجب السعي لتحقيقه في الوقت الحاضر، وذلك لمساعدة المتعلمين على معالجة المعلومات والمواقف التي تواجههم وتنمية قدراتهم على حل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها، حيث يرى الكثير من التربويين أن من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم هما : القدرة على تعليم وتدريب الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، ومفكر جيد، وتأكيد استعدادهم للنجاح في مجالات الحياة المختلفة .

وقد أثبتت الدراسات أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية المختلفة باستخدام الألعاب التعليمية كدراسة داغستاني (Daghistani,2011)، ودراسة هولتون وآخرون (Holton, et Al,2001)، ودراسة Alashaa (2016) وحيث إنّ التفكير الناقد هو أحد أنماط التفكير، فإنّ تنميته لدى المتعلمين يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه ، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يُحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وإلى ربط عناصره بعضها ببعض ، وفي هذا الصدد أشارت دراسة جاكسون (Jackson,2000) .

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات لأهميتها ولأهمية مادة الرياضيات لدى الطلاب، وكذلك أهمية توظيفها في العملية التعليمية وفي العديد من المواد الدراسية مثل دراسة عبد الشافي (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أهمية تنمية، ودراسة البدري ورواقة والزعبي (٢٠١٩)، لافي (٢٠١٩).

وباختصار فإن تنمية مهارات التفكير الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا السريع التغير؛ لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد جيل لديه القدرة على

اتخاذ القرارات واختيار ما يريدون بناء على حقهم في الاختيار الحر، فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

- **التعلم باللعب والتفكير الناقد**:

يرى الباحث أن تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب، ولاسيما طلاب المرحلة الابتدائية، يستوجب تعليمهم وتدريبهم على استخدام التأمل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية، وإدراكهم المناقشات الضمنية في كل عرض، وقيامهم بعمل مقارنة المتشابهات مثلها مثل الاختلافات ، فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النظر. وعليه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد ، عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف والتحليل ، وليس الاستماع السلبي ، وبذلك فإن الباحث يؤكد على مهارات التواصل إضافة إلى مهارات التفكير الناقد ، والذي يظهر اعتناء الدراسة الحالية بهذين المتغيرين وهو من الممكن أن يتم تطويعه من خلال التعلم باللعب؛ أنه من خلال استعراض التعلم باللعب وخصائصه وخطواته تجعل التعليم عملية مميزة اذا ما نجحنا في وضع المادة التعليمية في إطار مجموعة من الألعاب والمرح، مما يجعل المتعلم مستثار ولديه دافعية عالية وحافز للإقبال نحو إكمال المهام التعليمية، وبالأخص في مادة الرياضيات، ومما يساعدنا ذلك على التناسق الموجود بين التفكير الناقد وتعلم الرياضيات، فالتفكير الناقد يوسع العمليات الفِكرية للفرد بالانطلاق به إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزيا، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة، كما أن مهارات التفكير الناقد تُكتسب من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية، ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة؛ وهو ما تتفق معه الهديد من الدراسات كدراسة ودراسةِ (2016) Alashaa ، والزهراني (٢٠١٩).

إن تنمية التفكير عامة من أهم الأهداف التي يسعى تعليم وتدريس الرياضيات لتحقيقها، فتكوين العقلية المفكرة التي تحاول حل مشكلاتها واتباع المنهج العلمي في التفكير والتخطيط والنقد والتحليل والتفسير، بل ونستطيع القول إن تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب يعد من أهم الأهداف التي يجب أن يسعى معلمو الرياضيات إلى غرسها في طلابهم وذلك لتكوين عقلية محللة ناقدة تستطيع مواجهة المشكلات، مما يستوجب البحث عن برامج واستراتيجيات من شأنها أن تساهم في نمو عقلية الطالب الناقدة، والتي تعتمد أساسا على استخدام أسلوب التحليل الاستنتاج والمقارنة وجمع البيانات وحل المشكلات والاستنباط، ومعرفة تحديد الأولويات، والتوصل إلى معرفة الأسباب والنتائج.

ويتضمن محتوى الرياضيات خبرات معرفية ومبادئ وقوانين ومسلمات تنمي مهارات التفكير الناقد ؛ مما يساعد الطلاب على إصدار أحكام منطقية على المشكلات؛ لذلك يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مادة الرياضيات لاشتمالها على مهارات عقلية، يقوم بها المتعلم بسرعة ودقة و استنتاج، واستنباط،

وتحديد الأولويات، ومعرفة الحقائق، وتمييز المعطيات والمطلوب، وتفسير النتائج. كما يتضح مما سبق أن هناك علاقة بين التفكير الناقد والرياضيات فالرياضيات في طبيعتها رمزية تجريدية وهي تحتاج إلى إيجاد براهين وحجج للوصول إلى المطوب ويعد هذا من مهارات التفكير الناقد، كما أن الرياضيات تحتاج أثناء تعلمها إلى كثير من المناقشات والحلول التي تتطلب تحليل وعمل وتفسير واستقراء للبيانات، فالمتعلم يحاول التعرف على العلاقة بينهما، وذلك ايضًا من مهارات التفكير الناقد.

- **ثالثًا: التحصيل الدراسي** :

عرف الزغول (٢٠٠٩) التحصيل الدراسي بأنه: المعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال برنامج يهدف إلى تكيفه مع المجتمع بشكل عام والبيئة المدرسية بشكل خاص.

ولقد ذكر عبد الفتاح (٢٠١٠) أسباب تدني التحصيل الدراسي فيما يلي: أسباب تتعلق بالطالب ويتمثل بدرجة ذكاء الطالب ومدى قدرته على استيعاب المعلومات، وفقدان الطالب الرغبة بالتعلم لأسباب مختلفة، أو معاناته من أمراض جسدية ، وأسباب تتعلق بالأسرة متمثلة بانشغال الوالدين وعدم اهتمامهم بدراسة أبنائهم، أوالطلب من الطالب بالقيام بأعمال أخرى بدلا من الدراسة مثل العمل في حال احتياج الأسرة لزيادة المدخول المادي، أوالقيام بالأعمال المنزلية، وأسباب تتعلق بالمدرسة متمثلة في افتقار المعلمين للقدرة على التعليم، وكثرة الاختبارات مما يسبب نفور الطالب من الدراسة.

وكذلك فإنه توجد علاقة وظيفية بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة، حيث ينعكس ذلك على سلوكيات الطلبة، وتوافقهم النفسي والاجتماعي، فكلما كانت المدرسة ذات مبنى جيد تشمل على مرافق تحبب الطالب وترغبه بالذهاب لها، ومعلم يهيئ البيئة الصحية الجيدة للتعلم التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتشجعهم وتساعدهم للوصول للمستوى المطلوب منهم بالتعليم حسب سرعتهم الخاصة وقدراتهم وإمكانياتهم، فكل ذلك يساعد على ترغيب الطالب بالمدرسة والتعليم.

- **التعلم باللعب و التحصيل الدراسي**:

يرى دعمس (٢٠١٦) أن التعلم باللعب وسيلة جيدة لتحفيز التلاميذ على التعلم الذاتي وتطوير مهارات التفكير والتحليل. ولعل ذلك هو السبب الذي جعل المهتمين بتطوير التعليم يستخدمون التقنيات الحديثة وابتكار الحلول الجديدة التي توافق اهتمام المتعلمين من الجيل الجديد.

كما يرى الخولي (٢٠١١) أن استخدام اللعب في التعليم أدى لإتقان الطلاب للرياضيات وبالأخص الحساب، حيث وصلت قدرتهم في حل المسائل الرياضية إلى أضعاف زملائهم ممن يتعلمون بطرق التعليم التقليدية، ونمى لديهم التفكير التحليلي وحل المشكلات. وذكر الناطور (٢٠١١) أنه يمكن اعتبار التعلم باللعب

بديل عن التعليم التقليدي وطرق التدريس التقليدية، حيث أثبتت فاعليتها في تحقيق مستوى عال من التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لدى المتعلم. كما أن التعليم الإلكتروني والتقنيات اللامحدودة ساهمت في رفع مستوى التعليم حيث إنها حققت استقلالية الطالب بالتعلم، وذلك بسبب مقدرته على تكرار المادة التعليمية وبالتالي يتعلم الطالب حسب سرعته ومقدرته الخاصة .

و يرى عطية (٢٠١٣) أن الأهمية التعليمية للتعلم باللعب تتمثل في اعتماد تلك الألعاب على دمج عملية التعلم باللعب، مما يولد لدى التلاميذ الإثارة والحافز إلى العمل التعليمي، وعادة ما يجذب التعلم باللعب المتعلم، وتجعله مندمجاً باللعبة حتى يحقق الهدف التعليمي منها.

ويضيف الخولي (٢٠١١) أن للتعلم باللعب فوائد متعددة تتمثل في تطوير العملية التعليمية وتسهيلها. فهي تساعد الطالب على الفهم والاستيعاب بشكل أكبر، وتسمح للطالب بأن يكون أكثر مشاركة وفاعلية وبالتالي تجعل العملية التعليمية أكثر إمتاعا. كما يساعد التعلم باللعب على التخلص من المعوقات التي تمنع التلاميذ من تحصيلهم الدراسي.

علاوة على ذلك فإن التعلم باللعب يعمل على إثارة دافعية المتعلم بشكل يدفعه للمشاركة الفعّالة في الدرس، وخلق جو من التنافس البريء بين المتعلمين، والتغلب على الملل والرتابة التي قد تصيبه من جراء دراسة بعض الموضوعات التي لا يفضلها ولا يرغب بتعلمها.

- **الدراسات السابقة**:

أجرى (2011) Andersson دراسة هدفت إلى التعرف على دور الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية نحو التخيل بمادة الرياضيات. وقد طبق الباحث دراسته على (٢٢) طالب. وتشير أهم النتائج إلى : زيادة قدرة عينة الدراسة على التحصيل الدراسي، وارتفاع قدرات ٨٧٪ من العينة على التخيل ونسج القصص الخيالية ثلاث أضعاف ما كانوا عليه قبل المعالجة.

كما أجرى أليرزا (Aliereza, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الألعاب التعليمية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير العلمي.

كما أجرت الحزامي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج لعب كرتوني في بيئة تعلم افتراضية على تنمية الدافعية نحو حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالجزائر. وتكونت العينة من (٣٨) طالباً. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن استخدام برنامج اللعب

الكرتوني عمل على توسيع آفاقهم نحو حل مشكلاتهم وتنمية دوافعهم لابتكار حلول لمشكلاتهم.

كما سعت دراسة كايلور(2015) Caylor إلى التعرف على أثر تطبيق برنامج لعب كرتوني على اتجاهات الأطفال في الفئة العمرية (٦ - ١١سنة)، من خلال التعرف على اتجاهات طلاب المدرسة الابتدائية نحو إصدار مجلة الرياضيات بالمدرسة. وتمثلت عينة الدراسة (٢٦) طالبا وطالبة، وأشارت أهم النتائج إلى: إن تطبيق برنامج اللعب الإلكتروني ساعد على زيادة تحصيل الطلاب.

أما دراسة رونجن (2016) Rongjin والتي هدفت إلى توجيه نظر القائمين على السياسة التعليمية في الاتحاد الأوروبي إلى الاهتمام بتطوير الذكاء الرياضي بالمرحلة الثانوية من خلال الألعاب الإلكترونية. وقد طبقت الدراسة على (٢٤) من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس مدينة لوفان ببلجيكا. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للألعاب التعليمية في التحصيلي الدراسي.

كما أجرى الدرواني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية دور الألعاب في إتقان مهارات التفكير الرياضي لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية وزارة التربية والتعليم المصرية، وتكونت العينة من (٥٤) طالب. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أسهمت الألعاب المقدمة عبر الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وهدفت دراسة العشا (2016) ALASHA بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد واتخاذ القرار في مادة العلوم، وتكونت عيمة الدراسة من (٤٦) طالبا بالصف السادس تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الناقد واتخاذ القرار.

وأجرى المنصور (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى وضع برنامج مقترح قائم على الألعاب لتحسين الذكاء المنطقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وقد بلغت العينة (٤٠) طالب من مدرسة إعدادية بمصر، ولقد توصلت الدراسة إلى نتائج هامة منها: وجود فاعلية للبرنامج في زيادة دافعية الطلاب للتفكير المنطقي.

وهدفت الدراسة التي أجراها المالكي (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر التعلم باللعب المحوسب في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي. واشتملت عينة الدراسة على (٥٢) طالبة ، وأبرزت الدراسة نتائج من أهمها: فاعلية التعلم باللعب المحوسب في تنمية مهارات العمليات الحسابية.

كما أجرى زكور (٢٠١٨) إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم باللعب في رفع مستوى تحصيل الرياضيات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانية بالتعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين

تجريبية وضابطة، وأظهرت أهم النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي للرياضيات.

كما أشارت دراسة العجيلي والدهامشة (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراكية على التفكير الإبداعي لدى عينة من أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طفلا، وتوصلت النتائج إلى: وجود أثر فعال للبرنامج في تنمية التفكير الإبداعي.

ودراسة الزهراني (٢٠١٨) التي هدفت إلى دراسة مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات التفكير الناقد في الرياضيات. وتكونت العينة من (٢٩٨) طالبا، وتوصلت أهم النتائج إلى أن درجة التفكير الناقد ومهاراته كانت أقل من المتوسط، مما جعلهم يوصون بضرورة العمل على تنميتها.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** : **بعد استعراض الدراسات السابقة تبين ما يلي**:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع التعلم باللعب ودوره في تنمية التحصيل الدراسي ومنها دراسة (2011) Andersson، ودراسة (2015) Stich ودراسة المنصور(٢٠١٦)، ودراسة زكور (٢٠١٨)، كما اتفقت مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع التعلم باللعب ودوره في تنمية مهارات التفكير المختلفة والتفكير الناقد خصوصاً ومنها دراسة الدرواني (٢٠١٦)، ودراسة (2016) Alasha ، واختلفت الدراسة الحالية في أنها الدراسة الوحيدة العربية - في حدود إطلاع الباحث - التي تناولت تأثير استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- **فروض الدراسة**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي للتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب المجموعة التجريبية بالصف السادس الابتدائي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المجموعة التجريبية بالصف السادس الابتدائي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد لمادة الرياضيات بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف السادس الابتدائي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف السادس الابتدائي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للتفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية بالصف السادس الابتدائي.

- **منهجية الدراسة و إجراءاتها**:
- **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة لمناسبته في تحقيق الهدف من الدراسة ولاستقصاء فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وسيتم تطبيق الدراسة الحالية من خلال تطبيق أدوات الدراسة قبليًا للتفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي على مجموعتي الدراسة قبليًا، ثم تطبيق استراتيجية التعلم باللعب على المجموعة التجريبية وتعليم المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة بعديًا، ثم الانتظار لمدة ثلاثة أسابيع وتطبيق أدوات الدراسة تتبعيًا.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ م .

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث تم اختيار مدرسة فلسطين من بين مجموعة من المدارس التي تم أخذ الموافقات عليها من الجهات ذات العلاقة وذلك بطريقة القرعة المباشرة، وتم اختيار أحد الفصول في المدرسة من فصول الصف السادس الابتدائي بطريقة القرعة بين الفصول الثلاثة في المدرسة، و تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا، تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين تتكون كل مجموعة من (٣٠) طالبًا للمجموعة التجريبية والضابطة من مدرسة (فلسطين الابتدائية)، والفصل الثالث ويتكون من (٣٠) طالبا تم استخدامه كعينة استطلاعية، ولقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتفكير الناقد وللتحصيل الدراس في مادة الرياضيات؛ وذلك قبل تطبيق المعالجة .

جدول (١) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للتفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية	٣٠	١٦,٣٣	٤,٩٣	٥٨	١,٠١	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٥,٢	٤,٥٨			
معرفة الافتراضات	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٩٧	٠,٦٦٩	٥٨	٠,٦٥٣	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٨٦	٠,٥٠٧			
التفسير	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٨٧	٠,٦٧٩	٥٨	٠,٣٧٥	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٧	٠,٧٠٢			
تقويم الحجج	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٧٣	٠,٦٤٤	٥٨	٠,٩٤٢	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٧	٠,٧٢٠			
الاستنباط	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٦٣	٠,٦١٥	٥٨	٠,٢١١	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٦٢١			
الاستنتاج	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٤٣	٠,٦٢٦	٥٨	٠,٦٩٥	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٣٣	٠,٤٧			
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	المجموعة التجريبية	٣٠	٨,٥٣	١,٣٦	٥٨	١,٢٢	لا توجد دلالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٦,٠٧	١,٤٣			

يتضح من الجدول (١)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مادة الرياضيات ومهاراته (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج، الاستنباط، الاستنتاج) بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدريب على استراتيجية التعلم باللعب؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في المعرفة القبلية بمادة التعلم قبل البدء بتطبيق المعالجة التجريبية، وهذا يدل على أن أي فروق تظهر بعد تنفيذ المعالجة تعزى إلى استخدام استراتيجية التعلم باللعب.

- **أدوات الدراسة** :
- **أولا: اختبار التفكير الناقد في مادة الرياضيات (إعداد: الباحث)**

تم تصميم اختبار التفكير الناقد للصف السادس الابتدائي في مادة الرياضيات وذلك بعد الاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة مثل دراسة عبد الشافي (٢٠١٨)، عليمات (٢٠١٨)، وتم الاقتداء بمقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد وتم صياغة العبارات على أثره مع صياغة بعض العبارات لكي تتناسب والمرحلة التعليمية ومادة الرياضيات (Harris& Clemonns, 1996)، وتم الاستقرار على خمس مهارات للتفكير الناقد وهي (معرفة الافتراضات والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج) وتم صياغة خمس فقرات لكل مهارة من هذه المهارات ليصبح العدد الكلي لمهارات الاختبار (٢٥) فقرة، الموجودة في دروس ثلاث وحدات في منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، حيث أن الدرجة القصوى ٢٥ و الدرجة الدنيا صفر ، كما تم إعداد نموذج لتصحيح هذا الاختبار ، وقد تم حساب متوسط زمن الاستجابة على فقرات الاختبار برصد زمن إجابة كل تلميذ وحساب المتوسط العام للاستجابات وبلغ (٣٠) دقيقة.

- **الصدق الظاهري للاختبار**:

تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين وعددهم (٩) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والمناهج وطرق تدريس الرياضيات ولقد أشارت نتيجة التحكيم إلى وجود بعض الملاحظات على بعض المفردات وتم التعديل في ضوء تلك الملاحظات، وتألف الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على مهارات التفكير الناقد الخمس بالتساوي.

- **ثبات الاختبار**:

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) طالبا، من خارج العينة التجريبية والضابطة، و تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع وذلك لحساب معامل الثبات وكانت النتائج على النحو التالي: (معرفة الافتراضات(٨٢,٢)، والتفسير(٨٢,٣)، وتقويم الحجج(٨١,٨)، والاستنباط (٨١,٤)، والاستنتاج (٨٥,٤) وبلغ الثبات العام للاختبار (٨٣,٠٥)) ، وهذه النسب يمكننا الوثوق بها وما ستظهره من نتائج.

- **الاتساق الداخلي** :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات اختبار التفكير الناقد في الرياضيات ودرجة المهارة الذي ينتمي إليها، وكانت كالتالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها

مهارة المعرفة بالافتراضات		مهارة التفسير		مهارة تقويم الحجج		مهارة الاستنباط		مهارة الاستنتاج	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٧**	٦	٠,٧٠٤**	١١	٠,٦٦٨**	١٦	٠,٤٦٠*	٢١	٠,٥٦٦**
٢	٠,٥٩٨**	٧	٠,٤١٧*	١٢	٠,٤١٧*	١٧	٠,٥٠٥**	٢٢	٠,٦٨٦**
٣	٠,٤٧٨**	٨	٠,٤٣٧*	١٣	٠,٦١٣**	١٨	٠,٧٥٧**	٢٣	٠,٦٢٧**
٤	٠,٤٧٠**	٩	٠,٥٨٨**	١٤	٠,٤١٧*	١٩	٠,٥٥٧**	٢٤	٠,٧٦٧**
٥	٠,٤٢١*	١٠	٠,٦١٥**	١٥	٠,٤٢٢*	٢٠	٠,٥٠٩**	٢٥	٠,٥٣٤**

كما تم حساب الارتباط بين درجة المهارات الفرعية للاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت كالتالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات

	المعرفة بالافتراضات	التفسير	تقويم الحجج	الاستنباط	الاستنتاج
الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد	٠,٦٠٥**	٠,٦٨١**	٠,٧٧٣**	٠,٧٥٢**	٠,٧٧٩**

(** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ - * ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥)

يتضح من الجدولين السابقين (٢)،(٣) وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لكل فقرة والدرجة الكلية للمهارة الفرعية الذي تنتمي إليها في اختبار التفكير الناقد في الرياضيات، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤١٧، ٠,٧٦٧)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ؛ كما يتضح وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الخمس المختلفة لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات والدرجة الكلية للاختبار ولقد تراوحت بين (٠,٦٠٥، ٠,٧٧٩) مما يدعونا للثقة بنتائج الاختبار .

- **ثانيًا: الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) (إعداد: الباحث)**

تم تصميم الاختبار التحصيلي القبلي في مادة الرياضيات، ليقيس المهارات والأهداف السابقة و المتطلبة للأهداف الموجودة في دروس ثلاث وحدات في منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول وهذه الوحدات الدراسية هي: (الكسور الاعتيادية والكسور العشرية، والعمليات على الكسور العشرية، والقياس). ويحتوي الاختبار على (٢٨) فقرة، لكل فقرة درجة، حيث أن الدرجة القصوى للاختبار (٢٨) و الدرجة الدنيا (صفر)، وتم تحديد الأهمية النسبية لعدد الساعات التدريسية لكل وحدة دراسية وكانت على الترتيب (٣٦٪، ٢٨٪ ، ٣٦٪)، وبناء عليه تم تحديد الأهمية النسبية لكل وحدة دراسية وتم عمل جدول المواصفات للاختبار بعد تحليل المحتوى وتحديد عدد الأسئلة لكل وحدة وموزعة كذلك على المستويات المعرفية الثلاث (التذكر، الفهم، والتطبيق)؛ وكان كالتالي:

جدول (٤) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب)

الوحدات	الأهداف الاجرائية			الوزن النسبي للموضوعات	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق		
الكسور الاعتيادية والكسور العشرية	٣	٤	٣	٣٦٪	١٠
العمليات على الكسور العشرية	٣	٢	٣	٢٨٪	٨
القياس	٤	٣	٣	٣٦٪	١٠
الوزن النسبي للأهداف	٣٦٪	٣٢٪	٣٢٪	١٠٠٪	٢٨

يتضح من الجدول (٤) أن عدد أسئلة الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) تكونت من (٢٨) فقرة موزعة على الموضوعات الدراسية بنسب متفاوتة، وموزعة على الأهداف التعليمية على المستويات الثلاث(التذكر، الفهم، والتطبيق) بنسب متفاوتة، وعليه تم بناء الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب)، وتم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات الاختبار، وكانت كالتالي:

- **صدق الاختبار بصورتيه (أ، ب)**: تم التحقق من صدق الاختبار بصورتيه من خلال:
- **الصدق الظاهري**:

تم عرض الاختبار بصورتيه (أ، ب) على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) من أعضاء هيئة التدريس بتخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومعلمين للرياضيات من ذوي الخبرة؛ وذلك لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة فقرات الاختبار لما وضعت من أجله، وقد تبين أن الاختبار بصورتيه مناسب بالمحتوى لما صمم له، وأن صورتي الاختبار على درجة عالية من التكافؤ.

- **الصدق التلازمي** :

تم حساب الصدق التلازمي للاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب) مع درجات الطلاب في الاختبار الشهري في مدرسة فلسطين الابتدائية، وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (٢٥) طالبًا بالصف السادس الابتدائي، وحساب الاختبارين وجد أن لديهما صدقا تلازميًا مرتفع مع التحصيل الدراسي المدرسي؛ حيث كانت على الترتيب (٠,٧٧ ، ٠,٨٢) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يجعلنا نثق بنتائج الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب).

- **ثبات الاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب)** :

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية بطريقة تقسيم عبارات الاختبار لكل صورة بالأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية، وتمت الاستعانة بمعادلة جثمان للتجزئة النصفية، وذلك بحساب تباين فروق درجات النصفين وحساب تباين درجات الاختبار، حيث إن ما يميز هذا المعامل أنه لا يتطلب أن يكون التباين فيه متساويًا للنصفين، كما لا يتطلب أن يكون معامل الثبات ألفا كرونباخ متساوي للنصفين.

جدول (٥) معامل الثبات للاختبار التحصيلي بصورتيه بطريقة التجزئة النصفية

		عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الفا كرونباخ
الصورة (أ)	النصف الأول	١٤	٧,١١	٣,٢٦	٠,٧٤
	النصف الثاني	١٤	٦,٩٨	٣,٠٨	٠,٧٢
معامل ثبات جثمان الصورة (أ)			٠,٨٢		
الصورة (ب)	النصف الأول	١٤	٧,٥٥	٣,١٥	٠,٧١
	النصف الثاني	١٤	٧,٨٠	٣,٥١	٠,٧٤
معامل ثبات جثمان للصورة (ب)			٠,٨٠		

يتبين من الجدول (٥) أن معامل الثبات للاختبار قد بلغ على الترتيب (٠,٨٢، ٠,٨٠)، وهو معامل يشير إلى أن الاختبار ذو درجة عالية من الثبات مما يجعلنا نثق في نتائجه.

• **معامل السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار بصورتيه (أ، ب):**

بعد تطبيق صورتي الاختبار على العينة الاستطلاعية تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار بصورتيه (أ ، ب) وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦):

جدول (٦) يوضح معامل الصعوبة ومعامل التمييز للاختبار التحصيلي بصورتيه (أ، ب)

الصورة (أ)				الصورة (ب)			
رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.60	0.40	0.60	1	0.57	0.43	0.38
2	0.60	0.40	0.60	2	0.40	0.60	0.38
3	0.70	0.30	0.80	3	0.53	0.47	0.75
4	0.60	0.40	0.80	4	0.60	0.40	0.63
5	0.60	0.40	0.80	5	0.47	0.53	0.75
6	0.70	0.30	0.40	6	0.47	0.53	0.38
7	0.70	0.30	0.80	7	0.47	0.53	0.35
8	0.70	0.30	0.60	8	0.67	0.33	0.63
9	0.70	0.30	0.60	9	0.53	0.47	0.75
10	0.60	0.40	0.60	10	0.50	0.50	0.88
11	0.70	0.30	0.60	11	0.57	0.43	0.50
12	0.60	0.40	0.60	12	0.47	0.53	0.38
13	0.70	0.30	0.40	13	0.33	0.67	0.63
14	0.60	0.40	0.40	14	0.47	0.53	0.63
15	0.70	0.30	0.80	15	0.60	0.40	0.25
16	0.70	0.30	0.60	16	0.60	0.40	0.38
17	0.60	0.40	0.40	17	0.53	0.47	0.38
18	0.50	0.50	0.60	18	0.57	0.43	0.75
19	0.70	0.30	0.60	19	0.43	0.57	0.75
20	0.60	0.40	0.40	20	0.43	0.57	0.75
21	0.70	0.30	0.40	21	0.40	0.60	0.38
22	0.50	0.50	0.40	22	0.37	0.63	0.38
23	0.60	0.40	0.80	23	0.47	0.53	0.75
24	0.60	0.40	0.40	24	0.53	0.47	035
25	0.70	0.30	0.80	25	0.53	0.47	0.75
26	0.50	0.50	0.60	26	0.57	0.43	0.38
27	0.60	0.40	0.40	27	0.50	0.50	0.75
28	0.70	0.30	0.40	28	0.50	0.50	0.38

يتضح من الجدول (٦) أن :

- معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بصورته الأولى (أ) تراوحت بين(٠,٢٥، ٠,٨٨) فهذا يعني أن معامل الصعوبة لفقرات هذا الاختبار جيد ، كما تراوح معامل التمييز ما بين (٠,٢٥) إلى (٠,٨٨) وبهذا يكون معامل التمييز لفقرات الاختبار تراوح ما بين معامل التمييز المقبول ومعامل التمييز الجيد.
- بينما الصورة الثانية (ب) : معامل الصعوبة لفقرات هذا الاختبار تراوح ما بين (٠,٣٣، ٠,٦٧) فهذا يعني أن معامل الصعوبة لفقرات هذا الاختبار جيد، كما تراوح معامل التمييز ما بين (٠,٤٠) إلى (٠,٨٠) وبهذا يكون معامل التمييز لفقرات الاختبار تراوح ما بين معامل التمييز المقبول ومعامل التمييز الجيد.

• **ثانياً: استراتيجية التعلم باللعب في مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي (إعداد: الباحث)**

يهدف هذا التدريب بشكل رئيس إلى تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية التعلم

باللعب. ويتكون التدريب من (٢٠) جلسة تدريبية قائمة على التعلم باللعب. مدة كل جلسة ٤٠ دقيقة، ويحوي بشكل خاص المهارات والأهداف الموجودة في دروس ثلاث وحدات في منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩م، وهذه الوحدات هي: (الكسور الاعتيادية والكسور العشرية، والعمليات على الكسور العشرية، والقياس).

ويتميز التدريب على استراتيجية التعلم باللعب بمرونته من حيث المدة الزمنية لكل جلسة، وكذلك إجراءات الجلسات.

- **وصف المعالجة التجريبية (التدريب على استراتيجية التعلم باللعب)** :

يتكون التدريب على الاستراتيجية من (٢٠) جلسة تدريبية مدة كل منها ٤٠ دقيقة؛ ولقد تم تحديد قبل البدء في الإعداء والتطبيق عدة محاور لكل جلسة وهي: (العنوان، الأهداف ، الأدوات المستخدمة، الألعاب التعليمية التي ستنفذ داخل كل جلسة، طريقة سير الجلسة والتفاعل بين الباحث والطلاب، الفنيات المستخدمة، زمن الجلسة، التقويم).

- **أهم الألعاب المستخدمة في التدريب**:

انقسمت هذه الألعاب إلى ألعاب فردية مثل (الصياد الصغير، المهندس الصغير، الأمير الصغير، النرد، القياس الحر، أين صديقي، صندوق المفاجآت، القرصان الصغير، القرص الدوار، ما الرقم، العدد المفقود، رسم الأشكال،)، وألعاب ثنائية مثل (قس طولي، البحث عن الكنز، اصنع بنفسك، المستمع الذكي، لعبة البازل، صناعة الأشكال، كم نحتاج، تركيب شكل معين)، وألعاب جماعية مثل (لعبة السرعة، حلقات التعارف، تحدث عني، هيا نصنع شكلا ذا معنى، صيد الأرقام، البطاقات، الخط المستقيم، تصميم لعبة).

وكان لكل لعبة من الألعاب هدف خاص بها، وبشكل عام يهدف تطبيق الألعاب في الرياضيات إلى:

- تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
- إبعاد الملل والضجر أثناء الدروس.
- تشويق الطلاب والزيادة من دافعيتهم للتعلم.

و بعد اختيار الألعاب المناسبة لكل موضوع وللطلاب تم تطبيقها كما يلي:

- طبقت الألعاب في كل حصة تدرس فيها الرياضيات باستثناء بعض الدروس التي احتاجها المعلمون .
- تم اختيار وتوظيف الألعاب المختلفة حسب الاحتياج لها وحسب موضوع الدرس
- كان التطبيق في كل الفترات الصباحية بمعدل ٣ حصص في الأسبوع تستغرق كل حصة ٤٥ دقيقة تم التدريب في ٤٠ دقيقة منها.
- تم التطبيق أحيانا في ملعب المدرسة المغطى لأن بعض الألعاب كانت تحتاج إلى مكان متسع.

- بعض الألعاب لعبت بشكل فردي وبعضها بشكل (ثنائي)، وأخرى بشكل جماعي (فريق) .
- كان التهديد بالحرمان من اللعب في حالة عدم الالتزام، ولم يتم تطبيقه مطلقا.
- دامت فترة التطبيق شهرين بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا .

• **الوسائل المستخدمة في الألعاب**:

تنوعت الوسائل بتنوع الألعاب وسنذكر أهم الوسائل التي تم استخدامها على الترتيب:

تم استعمال في بعض الألعاب (الأوراق السميكة ، الألوان المختلفة المتنوعة، قطع قماشية، المقص، والمسطرة، وكرات متنوعة اللون والحجم، بطاقات ملونة، لاصق، مجسمات، حبل، نرد، قرص دوار، ميزان، مكعبات، قطع نقدية، أقلام، عصا ، خيط، مغناطيس، بعض الفواكه أحيانًا صناديق صغيرة، السبورة، جهاز العرض، أعواد الخشب)

• **أساليب التقويم المتبعة فى التدريب على استراتيجية التعلم باللعب**:

الاختبارات القصيرة وتعرف بأسئلة التقويم الذاتى، والاختبارات القبلية والبعدية، والاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي .

• **الصدق الظاهري للبرنامج**:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس وعددهم (١١) محكم، وذلك لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة البرنامج لما وضع من أجله، وتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ما تم جمعه من ملاحظات ومقترحات، و قد تبين بعد الاطلاع على آراء المحكمين أن البرنامج مناسب لما صمم من أجله.

• **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

• **أولا: عرض النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الأول** :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم القائم على اللعب في القياسين القبلي و البعدي للتفكير الناقد في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي " .

نظراً لتجانس مجموعتي الدراسة التي تم الكشف عنها باختبار (ت) للعينات المستقلة؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، للكشف عن أثر التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والتحصيل الدراسي، من خلال حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة (ن=٣٠ طالب)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر قيمة (d)
معرفة الافتراضات	القياس القبلي	١,٩٧	٠,٦٦٩	٢٩	١١,٥٧	٠,٠١	٢,١
	القياس البعدي	٣,٩٧	٠,٧١٨				
التفسير	القياس القبلي	١,٧٧	٠,٥٧٩	٢٩	١١,١٢	٠,٠١	٢,٠٢
	القياس البعدي	٣,٥٧	٠,٥٦٨				
تقويم الحجج	القياس القبلي	١,٧٣	٠,٦٤٠	٢٩	١٢,٩٩	٠,٠١	٢,٣٦
	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٦١				
الاستنباط	القياس القبلي	١,٦٣	٠,٦١٥	٢٩	١٢,٩	٠,٠١	٢,٣٤
	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٠٧				
الاستنتاج	القياس القبلي	١,٤٣	٠,٦٢٦	٢٩	١١,٢٨	٠,٠١	٢,٠٥
	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٦١				
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	القياس القبلي	٨,٥٣	١,٣٥	٢٩	٣٧,٢٦	٠,٠١	٦,٧٧
	القياس البعدي	١٨,١	١,٤٠				

تشير نتائج الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات، حيث كانت جميع قيم (t) لمهارات التفكير الناقد في الرياضيات والدرجة الكلية دالة احصائيًا وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يدلل على وجود أثر لاستخدام استراتيجية التعلم باللعب في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته الخمس المتنوعة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وقد تم رفض الفرضية الأولى للدراسة. وبحساب حجم الأثر قيمة (d) لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية وجد أن حجم الأثر عالي مما يدل على فعالية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب.

- **ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني:**

والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم القائم على اللعب في القياسين القبلي و البعدي للتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي " .

نظراً لتجانس مجموعتي الدراسة التي تم الكشف عنها باختبار (ت) للعينات المستقلة؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، للكشف عن أثر التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في الرياضيات (ن=٣٠ طالب)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر قيمة (d)
التحصيل الدراسي	القياس القبلي	١٦,٣٣	٤,٩٣	٢٩	٢١,٣٤	٠,٠١	٣,٨٨
	القياس البعدي	٢٢,٩٣	٣,٤٧				

تشير نتائج الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي في الرياضيات، حيث بلغت قيمة (t) (٢١,٣٤) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥)، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يدلل على وجود أثر للتدريب على استراتيجية التعلم باللعب على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وقد تم رفض الفرضية الثانية للدراسة. وبحساب حجم الأثر قيمة (d) للتحصيل الدراسي في الرياضيات وجد أن حجم الأثر عالي مما يدل على فعالية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التحصيل الدراسي .

- **ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:**

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتفكير الناقد لمادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية والذي تلقت التدريب على استراتيجية التعلم باللعب والمجموعة الضابطة التي تلقت التدريب بالطريقة الاعتيادية بالصف السادس الابتدائي" .

ولاختبار صحة الفرض للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير الناقد في الرياضيات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٩):

جدول (٩) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر قيمة (d)
معرفة الافتراضات	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٩٧	٠,٧١٨	٥٨	٩,٩	٠,٠١	٢,٥٦
	المجموعة الضابطة	٣٠	٢,٣٣	٠,٥٤٧				
التفسير	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٥٧	٠,٥٦٨	٥٨	١٢,٤٥	٠,٠١	٣,٢٢
	المجموعة الضابطة	٣٠	٢,١	٠,٣٠٥				
تقويم الحجج	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٣٣	٠,٦٦١	٥٨	٨,٨٨	٠,٠١	٢,٣٠
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٨٣	٠,٥٤٨				
الاستنباط	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٣٣	٠,٦٠٧	٥٨	١٢,٩٣	٠,٠١	٣,٣٤
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٧	٠,٥٦٨				
الاستنتاج	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٣٣	٠,٦٦١	٥٨	١٠,٨١	٠,٠١	٢,٨٠
	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٦٣	٠,٨٢٩				
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	المجموعة التجريبية	٣٠	١٨,١	١,٤٠	٥٨	٢٦,٣٣	٠,٠١	٦,٨١
	المجموعة الضابطة	٣٠	٩,٣٧	١,١٦				

يتضح من الجدول (٩)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير الناقد في الرياضيات بعد تطبيق المعالجة التجريبية وهي استراتيجية التعلم باللعب لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت جميع قيم (t) لمهارات التفكير الناقد في الرياضيات والدرجة الكلية دالة احصائيًا وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدلل على وجود أثر للتدريب على استراتيجية التعلم باللعب في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وقد تم رفض الفرضية الثالثة للدراسة. وبحساب حجم الأثر قيمة (d) لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية وجد أن حجم الأثر عال مما يدل على أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب.

- **رابعًا: عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع**:

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية والذي تلقت التدريب على استراتيجية التعلم باللعب والمجموعة الضابطة التي تلقت التدريب بالطريقة الاعتيادية بالصف السادس الابتدائي" .

ولاختبار صحة الفرض للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

جدول (١٠) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر (قيمة d)
التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية	٣٠	٢٢,٩٣	٣,٤٧	٥٨	٦,٧٤	٠,٠١	١,٧٥
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٥,٢	٥,٢٣				

يتضح من الجدول (١٠)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق المعالجة التجريبية وهي استراتيجية التعلم باللعب لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة اختبار (t) (٦,٧٤)، للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدلل على وجود أثر للتدريب على استراتيجية التعلم باللعب في التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وقد تم رفض الفرضية الرابعة للدراسة. وبحساب حجم الأثر قيمة (d) وجد أن حجم الأثر يساوي (١,٧٥) وهو حجم أثر عالي.

- **خامسًا: عرض النتائج المتعلقة بالفرض الخامس**:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والذي تلقت التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في القياسين

البعدي والتتبعي في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي" .

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، للكشف عن أثر التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات اختبار المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١١):

جدول (١١) الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة والتحصيل الدراسي (ن=٣٠ طالب)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	القياس البعدي	٣,٩٧	٠,٧١٨	٢٩	٠,٨٢١	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٣,٨٣	٠,٥٣١			
التفسير	القياس البعدي	٣,٥٧	٠,٥٦٨	٢٩	٠,٤٨١	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٣,٥	٠,٥١٠			
تقويم الحجج	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٦١	٢٩	٠,٢٠٢	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٣,٣٧	٠,٦١٥			
الاستنباط	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٠٧	٢٩	٠,٣٩٤	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٣,١٣	٠,٦٩٩			
الاستنتاج	القياس البعدي	٣,٣٣	٠,٦٦١	٢٩	٠,١١	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٣,٢٥	٠,٥٤٧			
الدرجة الكلية للتفكير الناقد	القياس البعدي	١٨,١	١,٤٠	٢٩	٠,٧٢	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	١٧,٨٢	١,٣١			
التحصيل الدراسي	القياس البعدي	٢٢,٩٣	٣,٤٧	٢٩	٠,٥١	لا توجد دلالة
	القياس التتبعي	٢٢,٥١	٢,٦١			

تشير نتائج الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المتنوعة والتحصيل الدراسي، وهو ما يدلل على بقاء أثر لاستخدام استراتيجية التعلم باللعب لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد تم قبول الفرضية الصفرية.

- **تفسير نتائج الدراسة**:
- **تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد في الرياضيات**:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التفكير الناقد في الرياضيات وجميع مهاراته . حيث بينت نتائج الدراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وأنه يوجد تأثير فعال لاستخدام استراتيجية التعلم باللعب في الرياضيات؛ وظهر ذلك في وجود حجم أثر عالي للتفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا والمختلفة، وحل المشكلات كدراسة كل من (Rasool,Noor,Ayoup & Affal, 2014) ودراسة (Scepanovic, Zarich& Matigvich, 2015) والتي أشارت في مجمل نتائجها إلى أن استخدام ميكانيكيات التعلم باللعب في الرياضيات يزيد من مشاركة المتعلمين في عملية تعلمهم، ومشاركتهم في حل المشكلات والأنشطة الرياضية المختلفة، وتتفق مع دراسة كل من الزايدي(٢٠٠٩)، الحارثي (٢٠١٧)، العجيلي والدهامشة (٢٠١٨)، و والتي اشارت في أهم نتائجها إلى فاعلية الألعاب التعليمية والإدراك ية في تنمية التفكير الإبداعي في المواد الدراسية المختلفة، وتتفق مع دراسة الحراحشة (٢٠٠٨)، والسحار (٢٠١٦) والتي أشارت أهم نتائجها إلى دور التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير في مادة العلوم لدى طلاب، ودراسة Alierza(2012) والتي أشارت في أهم نتائجها إلى فاعلية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير العلمي، كما اتفقت مع بعض الدراسات التي اهتمت بدور التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد كدراسةِ(2016) Alashaa والتي أشارت في أهم نتائجها إلى أهمية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وعليه يظهر أن غالبية الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية حول فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير بمختلف أنواعه، ويرى الباحث أن السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد ومهاراته لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجية التعلم باللعب لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ؛ يعود للأسباب التالية:

- يتيح استخدام الألعاب التعليمية واستراتيجية التعلم من خلال توظيف الألعاب لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، الفرصة لعرض المحتوى التعليمي بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية، حيث يعمل على استثارة التفكير وحب الاستطلاع لدى الطلاب في الحصول على المعلومة، والتفاعل معها ما يسهم بدوره في تنمية تفكيرهم التحليلي وينمي الاستنباط والاستنتاج لديهم مما يدعم بشكل عام تنمية التفكير الناقد ومهاراته المختلفة، وزيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.
- إن استخدام استراتيجية التعلم باللعب والمستخدم في هذه الدراسة يحتوي على الألعاب التعليمية ذات الوسائط المتعددة التي تجذب الطلاب في هذه المرحلة التعليمية وتساعدهم على التعرف على الأجزاء والأبعاد والخصائص والعمليات الرياضية والحسابية بطريقة أكثر تشويقا، وتصور المعلومة وتتيح التحقق منها والتفكير فيها، مما يساعد الطلاب على التعامل مع الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية بطريقة جديدة وممتعة تسهم في تحسين تفكيرهم بشكل عام وتفكيرهم الناقد ومهاراته المختلفة وتطويعها في الرياضيات بشكل خاص ومما ينعكس كذلك على الأداء الأكاديمي لديهم.
- تصميم الألعاب في التدريب على استراتيجية التعلم باللعب أتاح للطلاب فرصة التعمق والتفكير بشكل مختلف كما ساعدهم على تغيير أنماط التفكير المختلفة والتي تعودوا عليها أثناء دراستهم وفهم الموضوعات بطريقة أوسع

وأعمق، مما يساعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير المختلفة في تعلم الرياضيات لديهم.

- إن استخدام استراتيجية التعلم باللعب جعل الطالب هو محور العملية التعليمية، وجعل طلاب الصف السادس الابتدائي يكتشفون المعلومات بدلاً من أن يحصلوا عليها من المعلم جاهزة، فالطالب يقوم بفهم المسألة الرياضية ويحصل على جميع المعطيات ويضع خطة للحل تساعده على حل المشكلات، مما جعل طلاب المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة، مما جعلهم يحللون المعلومات التي يحصلون عليها ويحاولوا تفسيرها وربطها بالمطلوب مما جعلهم يفكرون بشكل مقارن ويستنبطون الحلول مما انعكس بشكل عام في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات بشكل عام وفي مهاراته المختلفة (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، والاستنباط، والاستنتاج).
- تم تقديم المحتوى بطريقة منظمة ومسلسلة ومتكاملة مما جعل التعلم مبنيًا على المعنى بدلاً من الحفظ والتكرار، وهو ما اتضح في تنمية التفكير الناقد، كما عمل التدريب على استراتيجية التعلم باللعب عمل على تنمية التحليل والمقارنة وحل المشكلات والاستقراء، بل واتاح الفرصة لهم في التعبير عن أفكارهم واتخاذ القرار بأنفسهم وطرح الأسئلة الذاتية، واتاح لهم فرصة التشارك فيما بينهم وأصبح دور المعلم منظم وميسر للعملية التعليمية مما ساعد الطلاب على اكتساب المهارات المختلفة للتفكير الناقد في الرياضيات.
- ظهر بوضوح تأثير استخدام استراتيجية التعلم باللعب في الرياضيات في ظل وجود حجم أثر مرتفع في القياس البعدي لجميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية على القياس القبلي، كذلك في ظل مقارنتهم بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة.
- كما يظهر أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في ظل عدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي للتفكير الناقد في الرياضيات ومهاراته المختلفة، مما يعني وجود أثر ممتد في ممارسة الطلاب لمهارات التفكير الناقد في الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي.

- **تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي في الرياضيات**:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجات القياس البعدي في التحصيل الدراسي في الرياضيات. حيث بينت نتائج الدراسة فاعلية التدريب على استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، كما أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود تحسن في التحصيل الدراسي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجية التعلم باللعب.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (2011) Andersson والتي أبرزت دور الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، وذلك من خلال زيادة قدرة الطلاب على التحصيل الدراسي في القياس البعدي، و ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم ثلاث أضعاف ما كانوا عليه قبل تطبيق برنامج الألعاب الإلكترونية ثلاثية الأبعاد، و اتفقت أيضاً مع دراسة (2015) Caylor التي أشارت أيضا إلى أن تطبيق برنامج لعب كرتوني قد ساهم أيضا في زيادة تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات وتعريف الطلاب بطرق متعددة لإصدار المجلات المدرسية، وتنمية اتجاهات إيجابية فيهم، وهو ما ظهر جلياً بارتفاع درجات طلبة المجموعات التجريبية التي درست باستخدام برنامج اللعب الكرتوني. كما أكدت دراسة كل من المنصور (٢٠١٦) والمالكي (٢٠١٧) أن هناك تأثير وفاعلية للتعلم باللعب على الأداء التحصيلي للطلاب وتنمية العمليات الحسابية لديهم، وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح اختبار الاداء البعدي المتعلق بتنمية المهارات الحسابية والأداء التحصيلي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شعيب (٢٠١٤) التي بينت أثر تدريس العمليات الحسابية باستخدام برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعلم باللعب من خلال الحاسوب في التحصيل الدراسي، وقد تبينت النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على التحصيل الدراسي. تعزى إلى البرنامج القائم على استراتيجيتي التعلم باللعب ، وهو ما يتفق بشكل كبير مع نتائج الدراسة الحالية أيضا. كما أكدت دراسة خليل (٢٠١٢) التي بينت أثر تدريس العمليات الحسابية باستخدام برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعلم باللعب في التحصيل الدراسي العلمي، كما تتفق مع دراسة زكور (٢٠١٨) التي بينت أثر تدريس الرياضيات باستخدام أسلوب التعلم باللعب في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وعليه يظهر أن غالبية الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية حول فاعلية استراتيجية التعلم باللعب والبرامج التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام، ويرى الباحث أن السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للتدريب على استراتيجية التعلم باللعب لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في الرياضيات يعود للأسباب التالية:

- يتيح استخدام الألعاب التعليمية والبرامج التدريبية القائمة على اللعب الفرصة لعرض المحتوى التعليمي بطريقة مختلفة عن الطريقة التقليدية، حيث يكون دور الطلاب إيجابي في الحصول على المعلومة، والتفاعل معها ما يسهم بدوره في تنمية تفكيرهم ومعارفهم وزيادة التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.
- إن استخدام استراتيجية التعلم باللعب والمستخدم في هذه الدراسة يحتوي على الألعاب التعليمية ذات الوسائط المتعددة التي تجذب اهتمامهم وتساعدهم على

التعرف على الأجزاء والأبعاد والمهارات والعمليات الرياضية بطريقة أكثر متعة وتشويق، وتصور المعلومة وتتيح التحقق منها والتفكير فيها، مما يساعد الطلاب على التعامل مع الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية بطريقة جديدة وممتعة.

- تصميم الألعاب المستخدمة في الجلسات المختلفة أعطى للطلاب فرصة التعمق وفهم الموضوعات بطريقة أوسع وأعمق، مما ساعدهم على زيادة التحصيل الدراسي لديهم.

وعليه يظهر أن غالبية الدراسات السابقة قد اتفقت مع الدراسة الحالية حول فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب، مقارنة بالطلبة الذين يستخدمون الأساليب التقليدية، ويرى الباحث أن السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للتدريب القائم على استخدام استراتيجية التعلم باللعب لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي يعود للأسباب التالية:

- إن استخدام استراتيجية التعلم باللعب في هذه الدراسة يتيح للطلاب اثناء تعلم الرياضيات ضرورة المشاركة الإيجابية والفعالة في الحصول على الخبرة إضافة إلى الاستمتاع باكتسابها وممارسة العديد من العمليات العقلية أثناء اللعب، مثل الفهم والتحليل والتركيب وحل المشكلات وتحمل مسؤولية تعلمهم، وهو ما يساعد في نمو الوظائف العقلية العليا كالتفكير والخيال والاستطلاع، ويشجع على نمو المنطق واكتساب المهرات والمعرفة بطريقة ممتعة مقارنة بالطرق التقليدية المملة التي اعتمد عليها طلاب المجموعة الضابطة، وهو السر وراء الفروق في المتوسطات بين المجموعتين في التطبيق البعدي .
- تفتح الألعاب المتنوعة اثناء عملية التدريب قيد الدراسة الحالية للطلاب آفاقاً جديدةً لديهن لا سيما أنه لم يسبق لهن استخدامها من قبل، وهو ما كان شيئاً جديدا ممتعا لهم، ويتيح لهم إمكانية اختيار نشاطاتهم والاستمرار والتوقف فيها دون أدنى تدخل من الآخرين مما يشعرهم بالسعادة ويخفف التوتر لديهم ويتيح لهم فرص كثيرة للتعلم والتطور، الأمر الذي يعزز ويدعم التحصيل الدراسي لديهم في مادة الرياضيات.
- ظهر بوضوح تأثير استخدام استراتيجية التعلم باللعب في الرياضيات في ظل وجود حجم أثر مرتفع في القياس البعدي للتحصيل الدراسي على القياس القبلي، كذلك في ظل مقارنتهم بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي.
- كما أظهرت نتائج الفرض الخامس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي والذي تم بعد حوالي ثلاثة أسابيع من انتهاء التجربة، مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لفترة ليست بالبسيطة، وهذا يتفق مع دراسة الحيله (٢٠٠٤)، ودراسة زكور(٢٠١٨) بأن المتعلم الذي يتدرب على التعلم

باللعب يحافظ على تعلمه فترة كبيرة جداً؛ فهي طريقة تبعد الملل والرتابة عن الطالب.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم إدراج مجموعة من التوصيات وهي:

- ضرورة الاهتمام باستراتيجية التعلم باللعب وضرورة دمجها في المناهج المدرسية المتنوعة، ولمختلف المراحل التعليمية.
- العمل على اعتماد الألعاب التعليمية كاستراتيجية أساسية في تعليم الطلبة للرياضيات في العملية التعليمية والتدريب عليها.
- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجية التعلم باللعب في مجال تدريسهم للمواد الدراسية المختلفة وللرياضيات خاصة.
- إجراء دراسات تجريبية لتوظيف استراتيجية التعلم باللعب في الرياضيات وبالأخص في المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات تجريبية لتوظيف استراتيجية التعلم باللعب في المواد الدراسية المختلفة وبالأخص في المرحلة الابتدائية.

- **قائمة المراجع** :
- **المراجع العربية** :

- أبو جادو، صالح محمد ، نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عميرة، محبات محمود(٢٠٠٠). *تعليم الهندسة الفراغية والاقليدية*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- أبو لوم، خالد، وأبو هاني، سليمان (٢٠٠٢). *الألعاب في تدريس الرياضيات*. عمان: دار الفكر .
- أحمد، عبير طوسون. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مهارات الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات. *مجلة التربية*، ١(١٧١)، ١٤٨- ١٨٠.
- البدري، نعيم عجيمي، رواقه، عازي ضيف الله، والزعبي، علي محمد (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التفكير البصري في تحسين التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٢٩)، ١١٣ — ١٢٥.
- برهم، أريج عصام، والخطيب، محمد أحمد(٢٠١٢). مستويات التفكير الرياض ي لدى طلبة تخصص معلم صف بالجامعة الهاشمية وعلاقتها بتحصيل الطلبة في الرياضيات، *المجلة التربوية*، ١٠٣ (١)، ٢٧٧- ٣١٢.
- البكار، حمزة عبد الحافظ، والزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة دراسات*، ٤٥(٤)، ١٧- ٣٩.
- البكر، رشيد النوري (٢٠٠٧). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. ط ٢، الرياض: مكتبة الرشد.
- بينت، نيفيل، وود، ليز، وروجرز، سو (٢٠٠٩). *التعليم من خلال اللعب* (ترجمة: خالد العامري). القاهرة: دار الفاروق للنشر.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠١٨). *طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس*. القاهرة: مكتبة دار المعرفة.

- الحارثي، سعد عمر (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٧٤(١)، ٧٥٤-٧٨٣.
- الحزامي، هيفاء خالد (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج لعب كرتوني في بيئة تعلم افتراضية على تنمية الدافعية نحو حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالجزائر (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- الحلاق، علي سامي (٢٠٠٧) ، *اللغة والتفكير الناقد* ، عمّان : دار المسيرة.
- الخولي، محمد علي (٢٠١١). *تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا*. القاهرة: مكتبة مصر العامة.
- الدرواني، سيد علي. (٢٠١٦). فاعلية دور الألعاب في إتقان مهارات التفكير الرياضي لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية وزارة التربية والتعليم المصرية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر.
- دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٦). *تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم* . ط٣، القاهرة: مكتبة الانجلو.
- راشد، محمد (٢٠٠٩). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية*. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.
- الرويلي، عايد عايض، والصعيدي، منصور سمير (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين فكريا. *المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين*، (١٥)، ٣٣٧- ٣٧٢.
- الربيعي، هادي مشعان (٢٠١٥). *تكنولوجيا التعليم المعاصر - الحاسوب و الانترنت*. بيروت: مكتبة العاصمة للطباعة والنشر .
- الزغول، عماد محمد(٢٠٠٩). *عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- الزق، أحمد(٢٠١٢). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا والطلبة العاديين ومدى الفروق بينهم في المهارات الأساسية للتفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٣٦٤ - ٣٣٩.
- زكور، مفيدة محمد (٢٠١٨). أثر أسلوب التعلم باللعب في رفع مستوى تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١١، ٧٥٧-٧٧٤.
- الزهراني، خالد سعيد (٢٠١٨). مدى تمكن طلاب الصف الأول متوسط في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية من مهارات التفكير الناقد في الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(١٢)،٥١-٦٦.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. عمان: دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠١١). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- سلام، محمد توفيق (٢٠١٢). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها*. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.
- شعيب، خولة أحمد. (٢٠١٤). أثر تدريس العمليات الحسابية باستخدام برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية التعلم باللعب من خلال الحاسوب في التحصيل الآني والتحصيل المؤجل لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من طلبة الصف الرابع الأساسي (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الاردن.
- الشراري، خالد جويش (٢٠١١). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات و الاتصالات*. الرياض: مكتبة دار القلم.

- صبري، عبد العظيم (٢٠١٥). *فن صناعة القرار عند القائد الصغير*. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- الصعيدي، منصور السيد (٢٠١٤). الألعاب التعليمية الالكترونية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التصور البصري وبقاء أثر التعلم لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٧(٢)، ٦٢- ١١٢.
- صلاح، أحمد (٢٠١٥). أثر استراتيجية التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مدارس غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٤(٢)، ٤٥-٥٥.
- عبد الشافي، محمد حسن (٢٠١٨). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٥(١١)، ٩٥-١٣٤.
- عبد الفتاح، إسماعيل خالد (٢٠١٠). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*. ط٢، القاهرة : مكتبة مدبولي .
- العتوم، عدنان، الجراح ، عبد الناصر، وبشارة ، موفق (٢٠٠٧). *تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)*. عمّان : دار المسيرة .
- العجيلي، صباح حسين، والدهامشة، أكرم محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الألعاب الإدراك يةٍ في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان . المجلة الدولية لتطوير التفوق. ٩(١٦)، ١١٧-١٤٠.
- عطية، محسن علي (٢٠١٣). المناهج الحديثة و طرائق التدريس . الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- العظمة، رند تيسير(٢٠١٠). *تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت*، ط٢، عمّان : دار ديبونو
- عليمات، أميره ناصر (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة معلم صف في الجامعة الهاشمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨) ، *تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي)*. الرياض : دار النشر الدولي .
- الفروخ، فايز عبد الرحمن (٢٠١٠). *ضعف التحصيل الطلابي المدرسي*. الرياض: مكتبة ابن تيمية.
- فهيم، محمد حاتم (٢٠١٣). *تعليم الرياضيات في عالم متعدد الثقافات*. الرياض: دار القلم.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). *الموهوبين والمتفوقين : خصائصهم واكتشافاتهم ورعايتهم*. بيروت: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- الكيلاني، حسين عبد الحفيظ(٢٠٠٩). *الموهبة والتفكير الإبداعي في التعليم*. الدمام: مكتبة المتنبي.
- لافي، هيام فتحي (٢٠١٩). فاعلية الصف المقلوب في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١)، ٩٩-١٢٣.
- المنصور، عيسى علي (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على الألعاب لتحسين الذكاء المنطقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمصر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة، مصر .
- المالكي، حليمة فرحان (٢٠١٧). أثر التعلم باللعب المحوسب في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (١٠)، ١٦٩- ٢٥٠.
- المبروك، فرج (٢٠١٦). *طرائق التدريس العامة*. ط٢، الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
- الناطور، نائل جواد (٢٠١١). *أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة*. الرياض: مكتبة ابن تيمية للنشر.
- الوزير، علي سيد (٢٠١١). *طرق تدريس الرياضيات*. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.

• **المراجع الأجنبية** :

- Andersson, H .(2011). Educational electronic games and their role in developing the attitudes of elementary students towards imagining mathematics. *Eric Digest*. (237). Ed:996357.
- Afari, E .(2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: relation of academic achievement and self-esteem among Emirati Students. *International Education Studies***, 5**(2): pp 49- 57.
- Blanco, P. J. (2010). Impact of School-Based Child-Centered Play Therapy on Academic Achievement, Self-Concept, and Teacher-Child Relationships. In J. N. Baggerly, D. C. Ray, & S. C. Bratton (Eds.), Child-Centered Play Therapy Research The Evidence Base for Effective Pract*ice* (pp. 125-144). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Caylor, L. (2015). Students (Guaya Elementary) School in Ambato, Ecuador, have a tendency towards publishing a school's mathematics magazine. *Eric Digest*. (368). Ed:852744.
- El Azizi, L.& Arbai, A. (2017). Serious Games for the Development of Learning. *Society for Science and Education United Kingdom***, 5**(4), 448-456.
- Gardesten, J. (2017). *Re-thinking E-learning Research: Foundations, Methods, and Practices. An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences*, from http://usinfo.state.gov/ journals.
- Holton,D. (2001). CODE-RED: The Ethics of Exterminating Lives of Entire Communities for Public Health.
- Jackson, L. (2000). Increasing Critical Thinking Skills to Improve Problem-Solving Ability in Mathematics.
- Leader, P.& Middleton, M.(2004). Promoting Critical-Thinking Dispositions by Using Problem Solving in Middle School Mathematics. *Research in Middle Level Education*, 28(1) , 1-13.
- Montemayor, L. (2014**).** *Exploring the Effectiveness of Child-Centered Play Therapy in Young Children: a Quantitative Single Case Research Design* (Unpublished Doctoral dissertation). Texas A& M University-Corpus Christi, USA.
- Naqvi, S. (2012). *School, community, and teacher, Higher Education Commission*. Islamabad.
- Nusbaum, E.& Silvia, P. (2011). PEARSON PRENTICE HALL , USA , S(ED.) , 2006 Critical thinking, Richard Paul – Linda Elder.
- Rongjin, W. (2016). The development of mathematical intelligence at the secondary level through electronic games, a new educational introduction to the European Union. *Eric Digest*. (263). Ed:598680.
- Stich, S. (2015). The effect of using games on improving achievement motivation and collecting mathematical data for students

at (Portsmouth Elementary School) in San Francisco, California. *Eric Digest*. (284). Ed:536981.

- Sedaghat, M; Abedin, A; Hejazi, E.& Hassanabadi, H.(2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia- social and behavioral sciences*. 15, 2406- 2410.
- Syah, N., Hamzaid, N., Murphy, B.& Lim, E. (2016). Development of computer play pedagogy intervention for children with low conceptual understanding in basic mathematics operation using the dyscalculia feature approach. *Interactive Learning Environments*, **24**(7), 1477-1496.
- Tittle, P. (2011), Critical thinking: an appeal to reason, Routledge, London, retrieved 19 June 2013. Thyer, E 2013, 'Figure 1: Steps of critical thinking', Deakin University, Vic.
- Wirawani, B.(2015). Affect of Play on Critical Thinking : What Are The Perceptions of Preserves Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity,* 5(12),1024-1032.

❋❋❋❋❋❋❋