

البحوث المشاركة بالمؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا (المجلد الثاني)

الصفحة	الباحث	عنوان البحث
03	د. سليمة عمر النائب (جامعة مصراتة) أ. أسماء راضي خنفر (جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل)	دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجامعي لدى طلبتها
33	أ. فتحية مفتاح عباس (جامعة مصراتة) أ. أم السعد أحمد الأشلم (جامعة مصراتة)	صعوبات توظيف التقنيات الحديثة بكلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس
78	د. محمد رمضان سرار	جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة
114	د. دليلة مصباح حامد د. سالمة مسعود موسى	دور الارشاد النفسي في الوقاية والعلاج في تعاطي المخدرات في المدارس
134	د. غزالة مصطفى الطيف د. سامية عبد الحميد الفورتية	الاحترق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الاساسي
173	د. حاسم أحمد الجزار أ. حميدة عمر حنيش	التفكير الإيجابي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة مصراتة
214	أ. حنان محمد أبوفناس أ. سليمة مصطفى محبوب	المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى رياض الاطفال
247	د. وجدة عواد المشهداني	أزمة الهوية لدى طلاب كلية التربية جامعة مصراتة
270	د. أحمد دسوقي سرور أ. لطفية عبدالله الزعلوك	الحرمان من الأب بالوفاة والطلاق وعلاقتها بممارسة الأنشطة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
289	أ. أمينة رمضان أبوشعالة أ. أنيس محمد الصل	الإعاقة البصرية والإعاقة الحركية وأثر كل منهما على السلوك التكيفي للأطفال من عمر 12 سنة فما دون بمدينة مصراتة
312	أ. أمينة سليمان ساسي	الإدارة المدرسية وعلاقتها برعاية الموهوبين

339	أ. إلهام أحمد شاحوت أ. كوثر عبدالرحيم التايب	اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين في العملية التعليمية بكلية الآداب جامعة مصراتة
368	د. أنور عمران الصادي د. أحمد حسانين أحمد	التعرض للعنف كمنبئ باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكثاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة
428	د. خالد مفتاح قزيط	الاحترق النفسي للمعلمين التربية الخاصة ومدى علاقته بمستوى أدائهم
452	د. حسن سالم الشهوي أ. عمر محمد أبوشعالة	تصوير مقترح لتطوير (برنامج التربية العملية) بكلية التربية أتمودجاً
472	د. حسين علي عون	نظام المؤسسات التعميرية (تصور مقترح لنظام تعليمي يستند إلى هدف التربية الإسلامية في تحقيق عمارة الأرض)
497	أ. د. مصطفى مفتاح الشقمانبي أ. فاطمة عبدالله الزعلوك	فاعلية دمج وتعليم أطفال التوحد
517	د. محمد علي حمزة أ. حليلة جمعة بن هندي	دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الاطفال في مدينة البيضاء
541	أ. سالمة أحمد الطالب	تشخيص اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال لمرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة
567	أ. د. عبد الكريم موسى فرج الله د. عبد الله عطية أبوشاويش أ. عبير حماد أبوشاويش	القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية
591	د. كمال مولوج أ. إسماعيل مولوج أ. فريدة مولوج	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب نحو نظام التعليم الإلكتروني

## دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها

د. أسماء راضي خنفر / جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د. سليمة عمر النائب / جامعة مصراتة/ ليبيا

### ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها، تم إعداد استبانة من (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الرؤية المستقبلية والرسالة، نشر ثقافة الإنجاز، الثقافة المشتركة داخل الجامعة، بيئة الجامعة، وزعت على (82) عضو هيئة تدريس في جامعة مصراتة، بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، كما تم حساب قيمة (كا2) للفروق في النسب، والمتوسط المرجح وتحديد الاتجاه بناء على قيمة المتوسط المرجح، واختبارت لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين أحادي الاتجاه. وأظهرت نتائج الدراسة: أن دور جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي جاء بتوفر جزئي على أداة الدراسة ومجالاتها، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية لدور جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير التخصص والخبرة العلمية. أوصت الدراسة بتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز، وتشجيع الإنجاز المشترك بين الطلاب ومدرسيهم في مختلف المجالات. **الكلمات المفتاحية:** (التعليم الجامعي، ثقافة الإنجاز، العمل الجماعي).

## The role of universities in enhancing a student culture of teamwork achievement

**Abstract :**The study aimed to investigate the role of universities in enhancing a student culture of teamwork. A 34-item questionnaire was divided into four areas (vision and mission, spreading the culture of achievement, common university culture, university environment) and distributed to 82 university faculty members (53 arts and humanities; 29 scientific) at Misurata University. Data analysis was conducted quantitatively including descriptive statistics, value of chi square was also calculated for differences in ratios, weighted mean, and the trends were determined based on the likely average value. A t-test to illustrate the differences between the means and a one-way ANOVA showing variance were also conducted. The results of the study showed no statistical differences; Misurata University played only a partial role in enhancing the culture of teamwork within the fields of study including the variables of specialization and years of experience. The study recommended enhancing the student culture of teamwork by linking the reward with excellence in performance and achievement and encouraging joint achievement between students and their teachers in various fields. **Keywords:** (higher education, culture of achievement, teamwork)

## المقدمة:

أخذت التربية الحديثة من المتعلم محورا رئيسا لها في أنظمتها ومؤسساتها التعليمية؛ فكان المتعلم وبناء شخصيته من كافة جوانبها هو الهدف الاستراتيجي لهذه المؤسسات، وكان من أهم المخرجات التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها في المتعلم هو القدرة على الإنجاز.

وتعد ثقافة الإنجاز ضرورة ملحة لكل مؤسسة تربوية؛ كونها عاملا مهما في بناء إنسان قادر على تخطي كل ما يواجهه من تحديات أثناء إنجازه للمهام الموكلة إليه (الدجني وشاهين، 2016)، وتعرف ثقافة الإنجاز التربوي بأنها: "تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي" (جبران، 2010). وعظفا على ذلك؛ فإنه يتوجب على مؤسسات التعليم العالي وفي مقدمتها الجامعات أن تجعل من ثقافة الإنجاز وسيلة لها في الارتقاء بخصائص كل من مدخلاتها ومخرجاتها وتطوير الأداء فيهما، الأمر الذي يفضي إلى استمرارية تميز إنتاجها وإنجازاتها على الصعيدين الداخلي والخارجي للمؤسسة.

فقدعدها الدجني وشاهين (2016) محددًا مهما في تحسين أداء المؤسسة والارتقاء به، وذلك من خلال أنها تساعد المؤسسة في تحقيق أهدافها، وتسهم في تسهيل مهمة الإدارة، وتعتبر عنصرا رئيسا في إحداث التغيير لمواكبة التطورات والإفادة منها، كما أن المؤسسة تحتاجها لترسيخ وجودها واستقرارها، ولترسيخ قيم المؤسسة في أذهان عمالها وسلوكهم وعلاقاتهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة تبحث في دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها، لما لها من الأهمية في وجود وجود هذه المؤسسات.

## مشكلة الدراسة:

من أهم أساليب العمل التنظيمي العمل في فريق، وبرزت هذه الأهمية لدور العمل الجماعي الفاعل في تمكين العاملين وتحقيق مشاركتهم لأداء أعمالهم بفعالية وبما يحقق أهداف مؤسساتهم، ويكمن دور الجامعات في تكوين وتشكيل توجهات منتسبيها نحو قيم مجتمعية تسعى لترسيخها من خلال مناهج ومقررات علمية معاصرة، وكفاءات قيادية إدارية وأكاديمية متنورة يفترض أنها تمثل الصفوة (بركات وحسن، 2009)، وبما أن تقدم أي مؤسسة تربوية وتعليمية يستدل عليه من خلال حجم إنجازها في كل المجالات (جبران، 2010)؛ فإن ترسيخ ثقافة الإنجاز لدى الطلاب تعد من أهم وظائف الجامعات؛ والإنجاز الجماعي إذا ما رسخ لدى الأجيال بفاعلية يتحول إلى سلوكيات وممارسات ملحوظة لدى خريجي هذه المؤسسات والتي تنعكس بالضرورة على أدائهم العملي في إطار جماعي؛ ولهذا تأتي هذه الدراسة لتقصي دور الجامعات في تعزيز وترسيخ ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها، وتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

## - ما دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها؟

وتحديداً فإن الدراسة تسعى

للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في دور جامعة مصراتة لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص، الخبرة العلمية.

### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تعرف دور جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتعرف إلى الفروق في دور الجامعة تبعاً لمتغيرات التخصص والخبرة العلمية.

**أهمية الدراسة:** تأتي أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- محاولتها تقصي دور جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها.
  - يؤمل أن تساعد القيادات الجامعية في استخدام نتائج الدراسة بما يحقق درجة عالية من تعزيز وترسيخ لثقافة الإنجاز الجماعي.
  - من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة دوائر الجامعة ومراكزها، كمركز الجودة والاعتماد وقسم القبول والتسجيل والمكتبة الجامعية.
  - يؤمل أن تساعد الباحثين لدراسة الانجاز الجماعي في مختلف مؤسسات التعليم العالي.
- التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:** ورد في هذه الدراسة مصطلح الإنجاز الجماعي فيما يلي
- التعريف به اصطلاحاً وإجرائياً:
- الإنجاز الجماعي: "مجموعة صغيرة من الأفراد تجمعهم وحدة الهدف يسعون إلى إنجازه عن طريق تحقيق التكامل والترابط بين الأنشطة، وعن طريق توظيف الطاقات والخبرات المتنوعة لديهم." ( بوزيد، 2009، ص165).

ويعرف الإنجاز الجماعي إجرائيا: مجموعة من الأنشطة والأفكار العلمية التي تسعى الجامعة إلى نشرها بين طلابها بهدف الارتقاء بهم وترسيخ الإنجاز الجماعي كثقافة ممارسة لديهم.

### الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات ثقافة الإنجاز في مختلف المؤسسات التعليمية منها وغير التعليمية، ودرست علاقتها بمتغيرات متنوعة، ففي المجال التعليمي -بحسب علم الباحثين- كان التعليم العام ما قبل الجامعي هو موضوعاً غلب هذه الدراسات.

فقد أجرى دهيمي(2016)دراسته في المجتمع الجزائري على مجموعة من الثانويات بولاية المسيلة بهدف التعرف على دور العمل الجماعي في تحسين المردود الدراسي، ووجد من وجهة نظر المعلمين بأن ضعف إنتاجية العمل في المؤسسة التعليمية يرجع في الأساس إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، وعليه فالعمل الجماعي كأسلوب وكأداة تحليلية لا يمكن أن يكون إلا إذا توحدت الرؤية وخلصت النوايا لدى أطراف العملية التعليمية، في حين جاءت دراسة الدجني وشاهين(2016) في غزة - مدارس دار الأرقم النموذجية كدراسة حالة ممثلة لمجتمع الدراسة- للتعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميه، من خلال تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وبينت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من خلال مجال نشر ثقافة الإنجاز، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة، في حين حصل مجال تدريب المعلمين على الإنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة أيضا. وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي في المؤسسات التربوية، ووضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وضرورة نشر أعمال المتميزة على موقع المدرسة الإلكتروني.



وفي غزة أيضا هدفت دراسة شقورة (2015) إلى تعرف العلاقة بين درجة تقدير مديري المدارس الثانوية لمتطلبات التمكين الإداري وبين درجة تقديرهم لثقافة الإنجاز حيث كانت هذه العلاقة طردية بحسب نتائج الدراسة التي أوصت بضرورة التعاون بين الإدارات المدرسية ومديريات التربية والتعليم في رسم السياسات التعليمية وصياغة القرارات التي تخدم الميدان التربوي، وأهمية تفعيل تبادل الزيارات لتبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الرائدة.

ومن جهة أخرى وجدت دراسة شاهين (2013) علاقة قوية بين نمط القيادة لمديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وبين تعزيز ثقافة الإنجاز، إذ تبين أن هناك علاقة طردية قوية بين النمط الديمقراطي وتعزيز ثقافة الإنجاز، وقد أوصت الدراسة بدعم القيم المرتبطة بالإنجاز مثل: الإتقان، والاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية والتعاون، والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد والمثابرة، كما تبين أيضا أن توفير بيئات آمنة ومستقرة للمعلمين، من شأنها أن تجعلهم يحفزوا الطلبة على العمل بجدية أكبر، وإنجاز أعمالهم، فالمعلم يستطيع أن يتكيف مع طلبته، ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز (Ware, 2006). وهذا بالفعل ما خلصت إليه دراسة جبران (2010) التي أكدت على أهمية دور القيادة التربوية في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز من خلال عناصر القيادة المتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية، بناء العلاقات الإنسانية، التأثير في الآخرين، التحفيز والتشجيع، وتدريب الأفراد العاملين.

أما في مجال التعليم الجامعي فقد أجرى توماس (Thomas, 2013) دراسته المذكورة في شقورة (2015)، بهدف اختبار الإنجاز الأكاديمي لخمسة أخوة موهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكيف أن إنتاجهم من خلال التعاون والعمل المشترك، القائم على الفريق أثر على حياتهم الجامعية فخلق ثقافة الإنجاز لديهم.

يتبين من العرض السابق أن جميع الدراسات السابقة قد تناولت مفهوم الإنجاز وعلاقته بعدد من المتغيرات في مؤسسات التعليم العام فيما عدا دراسة توماس (Thomas, 2013) في المجتمع الجامعي. أما هذه الدراسة فإنها تركز البحث في دور مؤسسات التعليم العالي، وتحديدًا جامعة مصراتة في نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها من خلال أبعاد عدة، وهذا ما يميزها عن باقي الدراسات السابقة.

### إجراءات الدراسة:

**منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والتربية والهندسة خلال الفصل الدراسي خريف 2017/2018م، وبلغ عددهم (411).

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (32) عضو هيئة التدريس من مجتمع الدراسة بكلية الآداب، و(30) عضو هيئة التدريس كلية التربية و(20) عضواً تدريسياً من كلية الهندسة، أي ما يعادل (20%)، منهم (53) تخصصهم إنساني و(29) من التخصص العلمي. والجدول التالية تبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول 1 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	التكرار	%
انساني	53	65.0
علمي	29	35.3
المجموع	82	100%

الجدول 2 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	%
أقل من 5 سنوات	23	28.0
من 5 - 10 سنوات	28	34.1
أكثر من 10 سنوات	31	38.0
المجموع	82	%100

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثان المعالجات الإحصائية المناسبة لتساؤلات الدراسة، وكانت على النحو الآتي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة على كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة وكذلك حساب قيمة (كا2) للفروق في النسب وذلك لتحديد مدى استقلالية نسب التكرارات حول كل بديل من بدائل الإجابة كذلك تم حساب المتوسط المرجح وتحديد الاتجاه بناء على قيمة المتوسط المرجح.

تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على الفروق بين استجابات العينة تعزى لمتغير الخبرة العلمية.

**أداة الدراسة:** تم إعداد استبانة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تم الاستعانة بدراسة كل من (شقورة، 2015؛ شاهين، 2013؛ جبران، 2010). وقد تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما يظهره الجدول رقم (3).

جدول 3 توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد

الأبعاد	فقرات الأبعاد
الرؤية المستقبلية والرسالة	5-1
نشر ثقافة الإنجاز	13- 6
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	21- 14
بيئة الجامعة	34- 22

**صدق الأداة:** تم عرض أداة الدراسة على (7) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وكلية الآداب، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها للبعد المتضمن لها، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على تعديلها أو حذفها.

**صدق الاتساق الداخلي:** تم تقدير صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته هذه الفقرة والجدول التالي يوضح هذا الإجراء.

جدول 4 معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته الفقرة

البعد الرابع		البعد الأول	
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
.484**	فقرة 22	.567**	فقرة 1
.383**	فقرة 23	.548**	فقرة 2
.492**	فقرة 24	.326**	فقرة 3
.407**	فقرة 25	.511**	فقرة 4
.467**	فقرة 26	.560**	فقرة 5
.443**	فقرة 27	البعد الثاني	
.416**	فقرة 28	الارتباط	الفقرة
.491**	فقرة 29	.334**	فقرة 6
.444**	فقرة 30	.319**	فقرة 7
.388**	فقرة 31	.414**	فقرة 8
.463**	فقرة 32	.608**	فقرة 9
.433**	فقرة 33	.405**	فقرة 10

فقره 34	.562**	فقره 11	.605**
		فقره 13	.573**

البعد الثالث

الارتباط	الفقره
.479**	فقره 14
.617**	فقره 15
.452**	فقره 16
.491**	فقره 17
.503**	فقره 18
.600**	فقره 19
.535**	فقره 20
.585**	فقره 21

بالنظر في الجدول رقم(4) والذي يوضح صدق الاتساق الداخلي للاستبانة نجد أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (319) و(617)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) ويشير ذلك إلى معدلات صدق جيدة للاستبانة.

ثبات الأداة: تم تقدير ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي قيم معاملات ألفا لكل بعد من أبعاد الاستبانة.

جدول 5 قيم معاملات ألفا لكل بعد من أبعاد الأداة

المحاور	قيمة معامل الفا
البعد الأول	.81
البعد الثاني	.77
البعد الثالث	.83
البعد الرابع	.70

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) نجد أن جميع مؤشرات الثبات مرضية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01) وهي مؤشرات جيدة ومطمئنة ويمكن الوثوق بها، وتعطي مؤشراً جيداً على ثبات الأداة. وقد طلبت الباحثتان من عينة الدراسة وضع تقديرهم لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفق سلم ثلاثي يتدرج من (متوفر، متوفر بشكل جزئي، غير متوفر)، ويحصل على ثلاث درجات (1.2.3) وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6 المحك المعتمد في الدراسة

إتجاه الإجابة	الوزن النسبي المقابل له	طول الخلية
غير متوفر	55.33 - 33.33	1.66- 1
متوفر جزئي	77.66 - 55.34	2.33 - 1.67
متوفر	100 - 77.67	3 - 2.34

نتائج الدراسة ومناقشتها: يمكن استعراض نتائج الدراسة حسب أسئلتها على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: "ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة مصراتة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة على كل فقرة من فقرات الأبعاد الأربعة للاستبانة وكذلك حساب قيمة (كا<sup>2</sup>) للفروق في النسب وذلك لتحديد مدى استقلالية نسب التكرارات حول كل بديل من بدائل الإجابة كذلك تم حساب المتوسط المرجح وتحديد الاتجاه بناء على قيمة المتوسط المرجح، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الدراسة ككل.

البعد الأول: (الرؤية المستقبلية والرسالة)



الجدول 7 التكرارات والنسب المئوية وقيمة (كا2) للفروق في النسب والمتوسط المرجح والوزن المتوي والاتجاه لفقرات البعد الأول.

الاتجاه	الوزن المتوي	المتوسط	الدلالة	قيمة كاي	متوفرة	متوفرة جزئيا	غير متوفرة
متوفرة جزئيا	60.97	1.83	.000	22.707	11	46	25 فقره 1
					13.4%	56.1%	30.5%
غير متوفرة	54.87	1.65	.000	18.610	9	35	38 فقره 2
					11.0	42.7	46.3
غير متوفرة	46.74	1.40	.000	44.951	5	23	54 فقره 3
					6.1	28.0	65.9
متوفرة جزئيا	62.60	1.88	.000	20.951	13	46	23 فقره 4
					15.9	56.1	28.0
متوفرة جزئيا	66.266	1.99	.198	3.244	23	35	24 فقره 5
					28.0	42.7	29.3

يظهر الجدول رقم (7) أن الجامعة توجه جميع الكليات لوضع رؤية خاصة بها مستقلة من رؤية الجامعة إذ حصلت الفقرة (5) على أعلى نسبة موافقة وتوفر جزئي (66.266) بمتوسط حسابي (1.99)، في حين حصلت الفقرة (3) التي تعبر عن إشراك الجامعة للطلبة في وضع رؤيتها ورسالتها على أقل نسبة موافقة وغير متوفرة. ويفسر ذلك بأن الجامعة تحرص على تبني رؤية خاصة بها ويؤكد ذلك توفر هذه الرؤية على الموقع الالكتروني للجامعة كما أوضحت الفقرة الرابعة والتي

حصلت على المرتبة الثانية بعد الفقرة (5) مباشرة وبتوفر جزئي، ومن الطبيعي أن تتجه جميع الكليات إلى وضع رؤى خاصة بها مستقلة من الرؤية العامة للجامعة التي تتبعها، إلا أنه يتضح أن الجامعة لا توجه كلياتها لإشراك طلبتها في وضع رؤيتها ورسالتها والذي انعكس على عدم اهتمام الكليات في إشراك طلبتها في ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دهيمي (2016) الذي أوضح أن ضعف الإنتاجية في العمل يعود إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، مع ملاحظة أن الفارق بين الدراستين أن الأولى في التعليم العام في حين أن الدراسة الحالية في التعليم العالي.

البعد الثاني: (نشر ثقافة الإنجاز)

الجدول 8 التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 للفروق في النسب والمتوسط المرجح والوزن المنوي والاتجاه لفقرات البعد الثاني.

الاتجاه	الوزن		الدلالة	قيمة كاي	متوفرة	متوفرة جزئيا	غير متوفرة	فقده
	المتوسط	المنوي						
غير متوفرة	53.65	1.61	.000	24.976	6	38	38	6
					7.3	46.3	46.3	
متوفرة جزئيا	67.88	2.04	.071	5.293	24	37	21	7
					29.3	45.1	25.6	
غير متوفرة	53.25	1.60	.000	23.146	7	35	40	8
					8.5	42.7	48.8	
متوفرة جزئيا	63.41	1.90	.007	9.976	17	40	25	9
					20.7	48.8	30.5	
متوفرة جزئيا	67.07	2.01	.495	1.407	26	32	24	10
					31.7	39.2	29.62	
متوفرة جزئيا	56.91	1.71	.000	16.780	10	38	34	11
					12.2	46.3	41.5	
متوفرة	57.31	1.72	.005	10.415	14	31	37	12

جزئيا	17.1	37.8	45.1	
	6	38	38	فقرة 13
غير متوفرة	52.84	1.59	.000	21.537
	7.3	46.3	46.3	

يظهر الجدول رقم (8) أن الفقرة (7) والتي تنص على: "تعمل الجامعة على نشر الإنجازات المشتركة لأعضاء هيئة التدريس على موقع إلكتروني خاص بالنشر" قد حصلت على أعلى وزن مئوي وتوفر جزئي (67.88) ومتوسط حسابي (2.04)، في حين حصلت الفقرة (13) والتي تنص على: "تعد الكليات برنامجا متكاملا للزيارات العلمية بين أعضائها لتبادل الخبرات والمهارات. "على أدنى وزن مئوي (52.84) وغير متوفر، وبتوسط حسابي (1.59). ويفسر ذلك بأن الجامعة تحرص بشكل كبير على إبراز تميزها وتميز إنتاجها من خلال إظهار أعمال وإنجازات أعضائها ونشرها، إيماناً منها بأن تميز منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس ينعكس بالتأكيد على رفع الكفاءة الخارجية للجامعة، أما تدني نسبة إعداد الكليات لبرامج تبادل الزيارات بين أعضائها فيفسر بكثرة الأعباء التدريسية المناطة بالأعضاء، إضافة إلى التكاليف الإدارية التي يكلفون بها والتي تؤثر سلباً على جانب تنمية الأعضاء من خلال تبادل الخبرات والتجارب فيما بين بعضهم البعض، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدجني وشاهين (2016) والتي أظهرت حصول مجال نشر ثقافة الإنجاز على درجة موافقة كبيرة في حين حصل تدريب المعلمين على المرتبة الأخيرة على إعتبار أن تبادل الزيارات بين الزملاء توفر مجالا جيدا للتدريب على الخبرات والتجارب المتميزة للزملاء فيما بينهم.

البعد الثالث: (الثقافة المشتركة داخل الجامعة)

الجدول 9 التكرارات والنسب المئوية وقيمة كاي للفروق في النسب والمتوسط المرجح والوزن المثنوي والاتجاه لفقرات البعد الثالث

الاتجاه	الوزن المثنوي	المتوسط	الدلالة	قيمة كاي	متوفرة	متوفرة جزئياً	غير متوفرة	
متوفرة	60.16	1.80	.004	10.927	9	30	43	فقرة 14
جزئياً					11.0	36.6	52.4	
متوفرة	59.34	1.78	.042	6.317	14	38	30	فقرة 15
جزئياً					17.1	46.3	36.6	
متوفرة	60.971	1.83	.137	3.976	17	30	35	فقرة 16
جزئياً					20.7	36.6	42.7	
متوفرة	58.13	1.74	.012	8.805	19	30	33	فقرة 17
جزئياً					23.2	36.6	40.2	
متوفرة	57.61	1.73	.000	16.963	15	31	36	فقرة 18
جزئياً					18.3	37.8	43.9	
متوفرة	65.04	1.95	.011	9.098	10	39	32	فقرة 19
جزئياً					12.2	47.6	39.0	
متوفرة	58.13	1.74	.000	21.537	19	40	23	فقرة 20
جزئياً					23.2	48.8	28.0	
متوفرة	58.53	1.76	.001	13.561	9	43	30	فقرة 21

يظهر الجدول رقم (9) أن الفقرة (19) والتي تنص على "تسهل الجامعة مهمة القائمين بالمشروعات المشتركة لإنجاز أعمالهم" قد حصلت على أعلى وزن مئوي (65.04) وتوفر جزئي بمتوسط حسابي (1.95)، في حين حصلت الفقرة (18) والتي تنص على "توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الكليات والإدارات المختلفة." على أدنى وزن نسبي (57.61) بتوفر جزئي ومتوسط حسابي (1.73)، ويفسر ذلك بارتفاع مستوى القناعة لدى إدارة الجامعة بأهمية المشروعات المشتركة والعمل ضمن الفريق في رفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي؛ ما يحسن ويطور من الكفاءة الخارجية له، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثوماس (2013) التي أكدت أن العمل المشترك القائم على الفريق أثر على نجاح الحياة الجامعية للأخوة الخمسة الموهوبين بخلق الإنجاز لديهم وتمثله في ثقافتهم الجامعية التي تميزت بالنجاح. ويرجع تدني اهتمام الجامعة بتوفير قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات بين الكليات إلى تدني الإيرادات المالية المخصصة لتطوير شبكة الاتصال الإلكتروني بين الكليات والإدارات المختلفة.

البعد الرابع: (بيئة الجامعة)

الجدول 10 التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا2 للفروق في النسب والمتوسط المرجح والوزن المئوي

والاتجاه لفقرات البعد الرابع

المتوفرة	غير متوفرة	متوفرة جزئيا	متوفرة	قيمة كاي	الدلالة	المتوسط	الوزن المئوي	الاتجاه
فقرة 22	32	38	12	5.439	.066	1.87	62.19	متوفرة
	39.0	46.3	14.6					جزئيا

متوفرة	57.72	1.73	.000	27.976	18	35	29	فقرة 23
جزئيا					22.0	42.7	35.4	
متوفرة	59.34	1.78	.001	14.732	7	46	29	فقرة 24
جزئيا					8.5	56.1	35.4	
متوفرة	62.19	1.87	.002	12.463	12	40	30	فقرة 25
جزئيا					14.6	48.8	36.6	
متوفرة	65.85366	1.98	.000	15.317	15	41	26	فقرة 26
جزئيا					18.3	50.0	31.7	
متوفرة	63.00	1.89	.000	32.220	18	44	20	فقرة 27
جزئيا					22.0	53.7	24.4	
متوفرة	62.19	1.87	.000	19.341	11	51	20	فقرة 28
جزئيا					13.4	62.2	24.4	
متوفرة	64.22	1.93	.002	12.463	13	45	24	فقرة 29
جزئيا					15.9	54.9	29.3	
متوفرة	59.34	1.78	.001	14.732	17	42	23	فقرة 30
جزئيا					20.7	51.2	28.0	
متوفرة	56.79	1.70	.001	14.222	12	40	30	فقرة 31
جزئيا					14.6	48.8	36.6	

غير متوفرة	51.85	1.56	.000	24.889	11	35	35	فقرة 32
متوفرة					13.4	42.7	42.7	
غير متوفرة	55.28	1.66	.000	26.146	7	31	43	فقرة 33
متوفرة					8.5	37.8	52.4	
غير متوفرة	53.25	1.60	.000	21.683	6	42	34	فقرة 34
متوفرة					7.3	51.2	41.5	

يظهر الجدول رقم (10) أن الفقرة (26) والتي نصها: "تحرص الجامعة على التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للعاملين والطلبة وبين تحقيق أهداف الجامعة". قد حصلت على أعلى وزن مئوي (65.85) بتوفر جزئي ومتوسط حسابي (1.98)، ويفسر ذلك بحرص القيادة الجامعية على بناء العلاقات الإنسانية من خلال التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للإنسانية للعاملين وبين تحقيق أهداف الجامعة (جبران، 2010)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شقورة (2015) التي بينت أن مدير المدرسة يحدد الأهداف في ضوء احتياجات العاملين والمجتمع المحلي بدرجة موافقة كبيرة جدا برغم حصولها على المرتبة الثالثة بين الفقرات، في حين حصلت الفقرة (32) والتي نصها: "تعقد الجامعة دورات للطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري". على أدنى وزن مئوي (51.85) وغير متوفر بمتوسط حسابي (1.56). وحصلت الفقرة (34): "تحفز الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إشراك الطلبة في البحوث الإجرائية والدراسات العلمية". على المرتبة قبل الأخيرة بوزن مئوي (53.25) وغير متوفر بمتوسط حسابي (1.60) وتفسر الباحثان هذه النتيجة بضعف معرفة معظم أعضاء هيئة التدريس بالبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة لطلابها وبالتالي ضعف استجاباتهم على هذه الفقرة (32)، إضافة إلى تركيز الجامعة على إعداد أعضاء



هيئة التدريس أكثر من التركيز على إعداد الطالب؛ إيماننا منها بأهمية إعداد المعلم أولاً ليقوم بدوره في إعداد الطلاب.

نتائج الأبعاد ككل: الجدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والاتجاه المرجح للأبعاد الأربعة ككل

الترتيب	الاتجاه	الوزن المفوي	الانحراف	المتوسط	الأبعاد
4	متوفرة جزئيا	56.748	0.414	1.70	الرؤية المستقبلية والرسالة
1	متوفرة جزئيا	66.666	0.423	2.00	نشر ثقافة الإنجاز
2	متوفرة جزئيا	59.299	0.393	1.78	الثقافة المشتركة داخل الجامعة
3	متوفرة جزئيا	58.787	0.314	1.76	بيئة الجامعة
	متوفر جزئيا	60.375	0.386	1.81	المجموع

يظهر الجدول رقم (11) أن البعد الثاني وهو: "نشر ثقافة الإنجاز" قد حصل على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.423) بتوفر جزئي، يليه البعد الثالث: "الثقافة المشتركة داخل الجامعة" ثم البعد الرابع: "بيئة الجامعة" بمتوسط حسابي لكل منهما على التوالي (1.78)، (1.76) وتوفر جزئي لكليهما أيضا، في حين حصل البعد الأول على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.70) وانحراف معياري (0.414) وتوفر جزئي، ويفسر ذلك بحرص إدارة الجامعة وعملها المستمر على الإرتقاء بمنزلة الجامعة من خلال التعريف بمنجزات أعضائها ونشرها على أوسع نطاق ما يعزز مكانة الجامعة محليا وإقليميا، والذي أدى بالجامعة بإنشاء موقع

خاص لنشر منجزات أعضائها وطلابها على حد سواء، تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شقورة(2015) بحصولها على درجة موافقة كبيرة، والدجني وشاهين(2016) بحصولها على المرتبة الأولى. وتفسر الباحثتان حصول بعد "الرؤية المستقبلية والرسالة" على أقل ترتيب بين الأبعاد وتتوفر جزئي بأن الجامعة مازالت حديثة المعرفة بمعايير الجودة والاعتماد العالمية التي تركز على المشاركة الجماعية في وضع وصياغة الرؤية والرسالة المستقبلية للمؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات، وأنها مازالت تحتاج إلى توعية منسوبيها برؤيتها ورسالتها ومشاركتهم ذلك، تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من شقورة(2015)، والدجني وشاهين (2016) حيث حصل هذا البعد على درجة موافقة كبيرة في كلا الدراستين.

**السؤال الثاني** والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  في دور جامعة مصراتة لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي قيمة ت ودلالاتها الإحصائية للفروق في أبعاد الاستبانة وفقا للتخصص العلمي.

الجدول 12 قيم ت ودلالاتها الإحصائية للفروق في أبعاد الاستبانة وفقاً للتخصص العلمي

درجات	الخطأ	الانحراف	المتوسط	العدد	علمي	ت	الحرية	الدلالة
.472	.29888	2.17587	8.3585	53	علمي	-	80	.472
	.909	1.85894	8.7931	29	أنساني			
.460	.41067	2.98970	13.8491	53	علمي	-	80	.460
	.622	2.93862	14.2759	29	أنساني			
.847	.42110	3.06568	14.2075	53	علمي	-	80	.847
	.093	3.34767	14.2759	29	أنساني			
.832	.51067	3.71773	22.7925	53	علمي	-	80	.832
	.400	4.75146	23.1724	29	أنساني			
.772	1.15596	8.41555	59.2075	53	علمي	-	80	.772
	.605	10.92056	60.5172	29	أنساني			

ومن الجدول رقم(12) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الأبعاد المختلفة وفقاً للتخصص، ويعزى ذلك إلى تشابه مستوى الاهتمام بتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى الأساتذة، فهم ينتمون إلى بيئة تعليمية واحدة، ويعيشون في محيط تعليمي ذي إمكانيات متقاربة في المعطيات والمكونات، ويخضعون لسياسة وفلسفة جامعية موحدة ما جعل الفروق تختفي بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير.

**السؤال الثالث:** والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في دور جامعة مصراتة لنشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة العلمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على الفروق في دور جامعة مصراتة لنشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للخبرة العلمية. ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء

الجدول 13 تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على الفروق في دور جامعة مصراتة لنشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للخبرة.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة	ايتا	
مج1*	6.348	2	3.174	.737	.482	.135	بين المجموعات
الخبرة	340.140	79	4.306				داخل المجموعات
	346.488	81					الكلية
مج2*	17.332	2	8.666	.988	.377	.156	بين المجموعات
الخبرة	692.668	79	8.768				داخل المجموعات
	710.000	81					الكلية
مج3*	66.431	2	33.215	3.564	.033	.288	بين المجموعات
الخبرة	736.167	79	9.319				داخل المجموعات

				81	802.598	الكلي	
.278	.041	3.317	52.432	2	104.865	بين المجموعات	مج. 4*
			15.806	79	1248.696	داخل المجموعات	الخبرة
				81	1353.561	الكلي	
.284	.036	3.458	283.920	2	567.840	بين المجموعات	مج. كلي
			82.105	79	6486.270	داخل المجموعات	* الخبرة
				81	7054.110	الكلي	

ومن الجدول رقم (13) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور جامعة مصراتة لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للخبرة، ويُعزى ذلك إلى أن أساتذة الجامعات على اختلاف سنوات خدمتهم، لديهم المعرفة بجميع قوانين الجامعة الخاصة بهم والتي تسيّر العملية التعليمية ككل، إضافة إلى خضوع الجميع لنفس الظروف والفرص في برامج التأهيل والتطوير العلمي؛ ما أدى إلى تقارب وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلبتها لأبعاد الأداة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الدجني وشاهين (2016)، ودراسة شاهين (2013)، مع فارق أن الدراستين تناولت آراء مدراء المدارس أما الدراسة الحالية فتناولت آراء أساتذة جامعيين.

#### التوصيات: بناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثان بالآتي:

- أن تصاغ الرؤية والرسالة بشكل محدد وتتاح على الموقع الخاص بالجامعة للجميع.
- إشراك العاملين في وضع رؤية الجامعة ورسالتها، مع توجيه مختلف الكليات لصوغ رؤاها ورسالاتها بما يتسق ورؤية الجامعة ورسالتها.

- إرساء ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال تحفيز العمل الجماعي والعمل بروح الفريق.
  - ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز، وتشجيع الإنجاز المشترك بين الطلاب ومدرسيهم، في المجالات البحثية والإنتاجية وغيرها.
  - سن القوانين والتشريعات التي تيسر للطلبة المتميزين تسويق مشاريعهم المشتركة والاستثمار بها.
  - إلزام الكليات بإعداد برامج للزيارات العلمية فيما بين أعضائها لتبادل المعرفة والخبرات.
  - عقد دورات في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري لمنسوبي الجامعة وطلابها.
  - إلزام الأعضاء على إشراك طلابهم في البحوث الإجرائية والدراسات العلمية.
- مقترحات الدراسة**

تقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات في ذات المجال وتتناول متغيرات مختلفة ومن العناوين المقترحة للدراسات الآتي:

- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لثقافة الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلابهم.
- دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابهم.
- استراتيجية مقترحة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى الطلاب.

مراجع

1. بركات، زياد وحسن، كفاح.(2009). حاجات التنمية المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا تخصص التربية في الجامعات الفلسطينية. المؤتمر الأول لعمادة البحث العلمي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
2. بوزيد، بوبكر. (2009). إصلاح التربية في الجزائر. دار القصة للنشر.
3. جبران، علي محمد. (2010). القيادة التربوية ودورها في الإنجاز التربوي في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، عمان، الاردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
4. الدجني، إياد علي وشاهين، نزمين كمال. (2016). دور مديري المدارس الخاصة
5. بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميههم وسبل تطويرهم مدارس دار الأرقم أنموذجاً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد24(3). 108-128.
6. دهيمي، بلخير. (2016). العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي دراسة ميدانية أجريت بمجموعة من الثانويات بولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر، بسكرة.
7. شاهين، نزمين كمال. (2013). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة.
8. شقورة، محمد يوسف. (2015). متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

9. Thomas, Hebert. (2013). Gifted University Males in a Greek Fraternity:

10. Creating a Culture of Achievement. *University of Westminster*, on

11. August, 50(1), (21-48).

12. Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.



## صعوبات توظيف التقنيات الحديثة بكلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس

أ. فتحية مفتاح عباس - أ. أم السعد أحمد الأشلم/ جامعة مصراتة

### ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على صعوبات توظيف التقنيات الحديثة بكلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أثر كلاً من : الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس عينة البحث، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة البحث من ( 62 ) عضواً من هيئة التدريس بكلية التربية، أما أداة البحث فتمثلت في استبانة عدد فقراتها ( 42 ) فقرة، و تم التحقق من صدقها عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، أما ثبات الاستبانة فبلغ البعد الأول ( 86 . ) والثاني ( 70 . ) والثالث ( 75 . ) والرابع ( 85 . ) عن طريق استخدام التناسق الداخلي لمعادلة ألفا كرونباخ وتوصلت النتائج إلى :

1- إن أكثر الصعوبات التي اعتبرها أعضاء هيئة التدريس بمثابة عقبات تحول دون تطبيق التقنيات، والمتعلقة بإدارة الجامعة تمثلت في ضعف توفير التدريب لتطوير مستخدمي التقنيات الحديثة، أما أكثر الصعوبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس تمثلت في عدم توافر خدمة الإنترنت لدى بعض الأساتذة في البيت، في حين كانت الصعوبات المتعلقة بالبنية والدعم الفني في القاعات و المحاضرات ضعف شبكة الإنترنت داخل الكلية، وأخيراً تمثلت أكثر الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات المتعلقة بالطلبة عدم توافر التدريب المناسب للطلبة على التقنيات الحديثة.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعوقات استخدام التقنيات وفقاً لكل من الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة مما يشير إلى أنهم لا يؤثرون في استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

ويوصي البحث :

1- عقد دورات تدريبية للأساتذة لتدريبهم على استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة .

2- توفير شبكة الانترنت بالكلية.

3- توفير الدعم المالي لشراء التقنيات التعليمية.

## Research Summary

The purpose of the research was to identify the difficulties of employing modern technologies in the Faculty of Education as perceived by faculty members, and to know the effect of: gender, specialization, scientific qualification and years of experience for faculty members. (42) and verifying their sincerity by presenting them to a group of arbitrators with specialized expertise, while the stability of the questionnaire reached the first dimension (.86) and the second (.70 ), The third (.75) and the fourth (.85) by using the internal consistency of the Alpha Kronbach equation and the results reached:

1 - The most difficult difficulties considered by faculty members as obstacles to the application of technologies and management of the university was the weakness of providing training for the development of users of modern technologies, while the most difficulties related to faculty members was the lack of Internet service of some professors at home, while The difficulties related to the structure and technical support in the halls and lectures were the weakness of the internet network within the college. Finally, the most difficult difficulties associated with the use of techniques related to students were the lack of appropriate training for students in modern techniques.

2 - There are no statistically significant differences in the faculty members' awareness of the obstacles to the use of the techniques according to both sex, educational qualification and experience, indicating that

they do not influence the use of modern techniques in teaching.

The research recommends:

- 1 - Holding training courses for teachers to train them on the use of modern devices and technologies.
- 2- Providing the internet in college.
3. Providing financial support for the purchase of educational techniques.

المقدمة :

يتسم هذا العصر الذي نعيشه الآن بالثورة العلمية والتكنولوجية؛ حيث يتوالى تراكم الكشوف والنظريات العلمية، وتطبيقاتها التكنولوجية بصورة لم تشهدها البشرية من قبل، إننا نعيش عصر المعلوماتية الذي يحمل في طياته تغيرات عديدة في جميع مناحي الحياة، لعل من أبرزها: الاعتماد على العقل البشري أكثر من ذي قبل، وعلى الإلكترونيات الدقيقة والتدقيق السريع في المعلومات من خلال تكنولوجيا الكمبيوتر والاتصالات التي تكاد تلغى بُعد الزمان بعد أن ألغت بُعد المكان هذا بالإضافة إلى عوامله الاقتصادية، ومجالات القضاء على التنوع الثقافي، ونتيجة لهذا التغيرات كان من الضروري الاستجابة لها من خلال تطوير مؤسسات المجتمع بكافة أنواعها وأشكالها وأحجامها، على أن مؤسسات التربية في أي مجتمع هي الأولى بالتطوير لمواكبة طبيعة العصر والاستجابة للتغيرات التي تشمل مجالات الحياة المختلفة. (السيد، 19، 2005)

إن التوسع السريع والهائل في مختلف أشكال وصور وسائط الاتصال قد فتح آفاقاً رحية أمام التعليم، فقد بدأت وسائط الاتصال الحديثة كالشبكات الفضائية والأقمار الصناعية والانترنت، والتلفاز والصحافة تتطور، وتنتشر، ويتسع نطاق استخدامها بصورة سريعة في غالبية البلدان العالمي الوقت الذي برز فيه التعليم كمطمح تصبو إليه كافة طبقات الجماهير، كما واكسب ذلك

أيضاً ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة الطبقات، ومفاهيم التعلم مدى الحياة، وتحقيق الفرص المتكافئة في التعليم. (ابراهيم، 2002، 15)

يجعل الواجب على المؤسسات التعليمية الأخذ بوسائل التعليم الحديثة، لتحقيق أهدافها ومواجهة هذه التحديات: وقد أضاف التطور العلمي التكنولوجي كثيراً من الوسائل التعليمية الجديدة التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للمتعلمين، حتى يتم إعداد الفرد

لدرجة عالية من الكفاية تؤهله لمواجهة تحديات العصر، وتجعله قادراً على استخدام التكنولوجيا في التعليم بشكل فاعل .

يري ( الدباسي ) نقلاً عن عوادة (2012) يواجه التعليم العالي تحولات وتحديات عديدة نتيجة التحولات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي طرأت على مستوى الدولي بشكل عام وعلى المستوى العربي بشكل خاص الأمر الذي يجعله بحاجة إلى مواكبة هذه التحولات والتغيرات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة بهدف الاستجابة لها ومواجهتها، وقد أكد خبراء التعليم والباحثون على أنه ضرورة لمواكبة النقلة التعليمية والتي تعتبر ثورة في فلسفة التعليم وسياسته في هذا العصر الذي اتسم بالثقافة العالية، حيث يتيح هذا النمط من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات في عصر أصبحت فيه المعلومات بكل صورها وأشكالها متاحة أمام العالم كله عن طريق التعامل قنوات الاتصال التي اخترقت مركزية المعلومات وكسر حاجز السرية وأصبحت المعلومات متاحة للجميع بشرط

الاستفادة من تقنيات التعليم عن بُعد إذ ذكر سعادة والسرطاوي أن مع انتشار استخدام الحاسوب بشكل واسع والاستفادة من خدمات الإنترنت الكثيرة فرضت على المعلم أدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل ومع مطالب الثورة المعلوماتية والاتصالات من جهة أخرى،

حيث تعلم المعلم على القيام بمهام وأدوار ذات نمط إشرافي واستشاري وتعاوني فهو المخطط للمواقف التعليمية والمصمم للدروس التي ستقدم بواسطة أدوات مختلفة للتعليم الإلكتروني .

ويذكر عيسى (2009) كما ورد عند "العودة" بأن التعليم الإلكتروني يعد من أهم المستحدثات التكنولوجية التي توسع حدود التعلم، حيث يمكن للتعلم أن يحدث في الفصول وفي المنزل، وفي كل مكان العمل، فهو صورة مرنة للتربية، وذلك لأنه يوجد بدائل للمتعلمين من حيث مكان تعلمه وزمانه، وتقوم فلسفة التعلم الإلكتروني على إتاحة التعلم للجميع طالما أن قدراتهم وإمكاناتهم تمكنهم من النجاح في هذا النمط من التعليم، وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين دون التفرقة بين الجنسين أو العرق أو النوع أو اللغة، والوصول إلى الطلاب الذين يعيشون في مناطق نائية ولا تمكنهم سير أو الانتقال إلى المكان التعليمي، وأيضاً من أجل السماح للطلاب الغير القادرين أو المعوقين، وكذلك ذو الاحتياجات الخاصة بالحصول على فرص تعليمية وهم في أماكنهم، هذا إضافة إلى ما يتيح هذا النظام من مساعدة الطلبة على التقدم في الدراسة وفقاً في معدل الفرد المناسب لكل طالب على حده.

(العودة3،2012)

أن توظيف التعلم الإلكتروني وتقنيات التعلم الحديثة تواجه صعوبات كثيرة كما اتضح للباحثان من خلال بعض الدراسات السابقة التي اطلعت عليها مثل دراسة خزاعلة وجوارنه (2006) ودراسة leem&lim (2007) ودراسة المحيسن (2002) ودراسة الشمري (2007) ودراسة حمدي (2008) ودراسة أبو زيد (2009) ودراسة الجاسر (2009) ودراسة الجريوي

(2010) ودراسة حكيمي (2010) ودراسة اللوح واللوحي (2011) وبناءً على ما سبق فقد أصبح لزاماً على المسؤولين في إدارة الكلية البحث عن الصعوبات والمعوقات التي تواجهه توظيف مثل هذه التقنيات الحديثة داخل كلية التربية وإيجاد الحلول لتذليلها وخاصة في ظل الإقبال المتزايد على التعلم الجامعي.

## مشكلة البحث :

من خلال العرض السابق تبين أهمية إجراء دراسة تُقيم مدى قدرة كلية التربية على استخدام التقنيات الحديثة وخاصة في ضوء ما أشرنا إليه سابقا من استخدام هذه التقنيات أضحى من المعايير الأساسية للجودة والأداء الأكاديمي وعليه صاغت الباحثتان مشكلة البحث كالتالي :

- 1 - ما هي الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنية الحديثة في كلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس .
- 2- هل يختلف إدراك أعضاء هيئة التدريس لصعوبات استخدام التقنيات الحديثة باختلاف الجنس .
- 3- هل يختلف إدراك أعضاء هيئة التدريس لصعوبات توظيف التقنيات الحديثة باختلاف التخصص .
- 4- هل يختلف إدراك أعضاء هيئة التدريس لصعوبات توظيف التقنيات الحديثة لاختلاف المؤهل العلمي .
- 5- هل يختلف إدراك أعضاء هيئة التدريس لصعوبات توظيف التقنيات الحديثة لاختلاف سنوات الخبرة .

**أهداف البحث :** يهدف هذا البحث الحالي إلى محاولة التعرف على مايلي :

- 1- التعرف على الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنية الحديثة في كلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.
- 2- التعرف على الاختلاف في إدراك الصعوبات باختلاف الجنس .
- 3- التعرف على الاختلاف في إدراك الصعوبات باختلاف التخصص.



- 4- التعرف على الاختلاف في إدراك الصعوبات باختلاف المؤهل العلمي .
  - 5- التعرف على الاختلاف في إدراك الصعوبات باختلاف سنوات الخبرة .
- أهمية البحث :** تحدد أهمية البحث في النقاط التالية :

- 1- أهمية الموضوع : يعد موضوع استخدام التقنيات الحديثة من الموضوعات المهمة؛ حيث أن الأساليب والطرق التدريسية الحديثة تعتمد وبشكل كبير على هذه التقنيات ومن ثم فإن دراستها والتعرف على المعوقات التي تعيق استخدامها سيفيد وبشكل كبير في إعداد التوصيات وتساعد صانع القرار بكلية التربية على اتخاذ إجراءات سير استخدام هذه التقنيات .
  - 2- قلة الدراسات في حدود علم الباحثات التي أجريت حول هذا الموضوع .
  - 3- أهمية ما يتم التوصل إليه من نتائج ستفيد بشكل أو بآخر أعضاء هيئة التدريس بالكلية .
- حدود البحث :** يتحدد البحث فيما يلي :

1. الحدود الزمنية : أجرى هذا البحث في الفترة ما بين 2017- 2018 .
2. الحدود المكانية : أجرى هذا البحث في كلية التربية - جامعة مصراته.

### مصطلحات البحث :

يشير الأدب التربوي إلى أن كلمة تكنولوجيا Technology والتي عُربت "تقنيات " اشتقت من الكلمة اليونانية "TECHNE" وتعني فناً ومهارة والكلمة الأتينية "TEXERE" تعني تركيباً أو نسجاً والكلمة "Logos" تعني علماً أو دراسة، وبذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأديته وظيفة محددة. (الحيلة، 2012، 13)

ويعرف " سالم و آخرون " بأنها " مجموعة التقنيات التفاعلية الحديثة التي تسمح بتفريد وإثراء المواقف التعليمية من خلال تغذيتها بعدة مصادر وبدائل متباينة، تشكل معاً وحدة متكاملة تهدف إلى تحقيق تعلم مثالي يتسم بقدر كبير من الفاعلية والكفاءة والإتقان".  
(سالم وآخرون، 2003، 280)

### خطوات البحث :

طبق هذا البحث وفق خطوات التالية:.

- 1- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات توظيف التقنيات الحديثة في كلية التربية .
- 2- بناء أداة البحث " الاستبيان " وإعدادها بصورة الأولى.
- 3- عرض أداة البحث على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صدقها وإجراء التعديلات اللازمة.

4- تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها .

5- تطبيق الاستبيان على عينة البحث .

6- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات .

### الإطار النظري : التطور التاريخي لمفهوم تقنيات التعليم

هناك عدة مراحل مر بها هذا المفهوم وهي كما يلي :

#### 1- المرحلة الأولى

بدأت تكنولوجيا التعليم بالاعتماد على الحواس وخاصة حاسة السمع ولذلك أطلق عليها الوسائل السمعية مثل البث الإذاعي المسموع والتسجيلات الصوتية، ثم تم الانتقال إلى الاهتمام

بحاسة البصر ولذلك أطلق عليها الوسائل البصرية وعرف بالتعليم البصري وبعد ذلك تم الاهتمام بالحاستين السمعية البصرية، وفي هذه المرحلة تم الانتقال إلى التعليم السمعي البصري.

## 2- المرحلة الثانية:

أطلق على هذه العملية المرحلة تكنولوجيا التعليم مسمى معينات التدريس أو المعينات التعليمية وتلك التسمية نعت من استعانة المعلم بتلك الوسائل، وبالتالي فهي تعين المعلم في الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المرجوة من تغيرات مطلوبة في سلوك المتعلم ولم تستمر هذه التسمية طويلاً بسبب عدم شمولية المفهوم، ثم أطلق عليها مفهوم وسائل الإيضاح وذلك لتوضيح فكرة معينة أو نظرية، وهذه التسمية ثانوية لارتباطها بالمعلم أكثر من اعتمادها على حاجات المتعلم، حيث أن هذه التسمية اعتمدت على أن المعلم هو المحور للعملية التعليمية.

## 3- المرحلة الثالثة:

كان نتيجة التطور الكبير والسريع للعلوم التطبيقية أدى ذلك التطور إلى ظهور نظرية الاتصال التي فعلت دور المتعلم في الموقف التعليمي، وعرفت تكنولوجيا التعلم في هذه المرحلة بالوسائل التعليمية ووسائل الاتصال حيث أن الاتصال هو وسيلة الربط في كافة مجالات الحياة، و شملت الوسائل التعليمية كل جوانب العملية التعليمية من أهداف ومحتوى ومواد وتقويم ومن أمثلة ذلك تكنولوجيا التعليم المستخدمة في العملية التعليمية مسرحية المناهج والكمبيوتر.

( محمود، 2004، 12- 13 )

و إن مصطلح تكنولوجيا التعليم مر بعدة مراحل هي :

- مرحلة الملاحظة. - مرحلة الرموز والإشارات.
- مرحلة المعينات البصرية. - مرحلة المعينات السمعية والبصرية.
- مرحلة الوسائل التعليمية. - ظهور مفهوم تقنيات التعليم.

### تعريف التقنيات التربوية:

يعرف "جري" التقنيات بأنها " مجموعة من الطرائق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين، التي تهدف إلى تطويره و رفع فعاليته التعليمية".  
( جري، 2010، 44-45 )  
أما "الحيلة" فرأى بأن التقنيات عبارة عن " منحنى نظامي في التربية يهدف إلى زيادة فعالية العملية التربوية، و رفع كفاءتها الإنتاجية، وتطويرها، وتجديدها من خلال إعادة تخطيطها، وتنظيمها، وتنفيذها".  
( الحيلة، 2004، 56 )  
ويتضح لنا بأن الوسيلة أو الجهاز مهما كان نوعها أو شكلها فإنها تشكل جزءاً أساسياً من التكنولوجيا الخاضعة للإنسان في كل مجالات العمل التربوي.

### أهمية استخدام تقنيات حديثة في التعليم الجامعي:

إن أهمية استخدام تقنيات الحديثة في التعليم الجامعي قد علق عليها كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات أملاً واسعاً على الدور الذي تلعبه في العملية التعليمية ويرى المتحمسون للتكنولوجيا التعليمية أن استخدامها سوف يؤدي إلى :

- أولاً: تحسين نوعية التعليم و زيادة فعاليته، وهذا التحسين ناتج عن طريق:
  - 1- حل مشكلات ازدحام قاعات المحاضرات.
  - 2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الجامعيين.
  - 3- مكافحة الأمية التي تقف عائقاً في سبيل التنمية في مختلف المجالات.
  - 4- تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليمية وطرق التدريس المناسبة.

ثانياً : تؤدي إلى استثارة اهتمام طلاب التعليم العالي وإشباع حاجاتهم للتعلم، فلاشك أن الوسائل التعليمية كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية تقدم خبرات متنوعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه.

ثالثاً : تحقق تكنولوجيا التعليم زيادة المشاركة الإيجابية للطلاب في العملية التعليمية، وان الوسائل التعليمية إذا أحسن عضو هيئة التدريس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب سوف تؤذي إلى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل و دقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات.  
 رابعاً: تحقق هدف التعليم العالي اليوم والرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة.  
 ( الحاج،2014، 16-17)

### الفصل الثالث: الدراسات السابقة

1- دراسة المحيسن (2002) هدفت لمعرفة واقع استخدام الحاسوب ومعوقاته في كليات التربية بالجامعات السعودية من حيث الأجهزة والإمكانات واستخدام أعضاء هيئة التدريس لها، واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب ومعوقات استخدامه في تلك الكليات من وجهة نظرهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود نقص في استخدام الخدمات الحاسوبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وضعف استخدامهم لها مع وجود تدريب كامنة مرتفعة لدى هؤلاء الأعضاء نحو هذا الاستخدام و أظهرت النتائج بعدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس وعدم توفير فني حاسوب من أهم المعوقات التي تحول دون استخدامهم له.

2- دراسة خزاعلة وجوارنة (2006) نقلاً عن "العوادة": تهدف إلى الكشف عن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية من خلال تحليل تطورات المعلمين في الميدان وان معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية تقع في :  
 - النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس.  
 - ضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات .  
 - قلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الأساسية .  
 - قلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

- صعوبة الوصول للأجهزة والمعدات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس .
- قلة توافر البرمجيات التعليمية ذات النوعية الجيدة المنتجة محليا .
- 3- دراسة (leem&lim2007) نقلاً عن "العودة":هدفت إلى تقييم وضع التعليم الإلكتروني في الجامعات الكورية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (85 %) من الجامعات الكورية تستخدم خدمة التعليم الإلكتروني، بينما (67 %) يستخدمون الخدمة فعلياً في الفصول الدراسية .
- وأوضحت الدراسة أن أقل من نصف الجامعات استطاعت أن تقدم دعماً مالياً الحوافز لأعضاء هيئة التدريس .
- 4- دراسة الشمري (2007): تهدف إلى التعرف على أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني ومعوقاته من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن موقف المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني كان بدرجة مواقف وكان قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور تساوي (4.11)، إضافة إلى أهمية استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني كانت بدرجة مواقف وكانت قيمة المتوسط الحسابي العامة للمحور تساوي (4.12)، هذا وقد كانت معوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني كانت بدرجة حيادي وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام للمحور تساوي (3.21)، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف

- مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين تجاه التعليم الإلكتروني تعزي المتغيرات (المؤهل - الخبرة - التخصص - الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي - الإلمام بالحاسب الآلي) .
- 5- دراسة حمدي (2008):هدفت إلى الكشف عن الصعوبات (الإدارية، البشرية، التقنية، البرمجية، والمالية ) التي تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة

مكة المكرمة من وجهه نظر مديري تلك المدارس ووكلائها، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات إدارية أهمها: حاجة المدارس إلى موظف فني مختص في تشغيل التقنيات الإدارية الإلكترونية وصيانتها، ندرة الدورات التدريبية، غياب اللوائح التي تنظم طرق تطبيق الإدارة الإلكترونية، الافتقار إلى خطط لاستخدام الإدارة الإلكترونية، الاعتماد على الوثائق الورقية أكثر من الإلكترونية، البنى التحتية الإنشائية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الإلكترونية وصعوبات بشرية أهمها: صعوبات التعامل مع البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية، ضعف التأهيل التقني لـ (المديرين /الوكلاء ) صعوبة إيجاد الرفق الكافي للتعامل مع الإدارة الإلكترونية، وصعوبة تقنية أهمها محدودية الخطوط الهاتفية، التأخير في الدعم الفني، الصيانة الضعيفة، قدم الأجهزة المتوفرة في المدارس، وأخرى برمجية أهمها : البرمجيات المتوفرة لا ترقى المستوى التطبيقات العالمية المستقدمه، ندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية، ومالية وأهمها: انعدام دور القطاع الخاص في المساهم (المالية / العينية)، ضالة موارد المدرسة المالية، عدم تقديم دعم مالي تحفيزي للمدارس، افتقار المدارس إلى ميزانية خاصة بالتدريب .

6- أبو زيد(2009):هدفت إلى معرفة معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق المعلمين والمعلمات إلى أن المعوقات الخاصة بالطلاب جاءت في المرتبة الأولى، تلتها المعوقات الخاصة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، ثم جاءت المعوقات الخاصة بمعلمي المواد التجارية .

7- دراسة الجاسر (2009): والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي واليات مواجهتها من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز اتجاه أفراد عينة الدراسة بالإيجابية والتأييد بدرجة عالية نحو تطبيق التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي يعد نقص السياسات والتعليمات الخاصة بحقوق الملكية الفردية لمعدي المقررات، والتحدي الأكبر تأثير على نجاح تطبيق التعليم عن بعد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة يليه في الترتيب نقص التوعية بمفهوم التعليم عن بعد بين منسوبي مؤسسات التعليم العالي

8- دراسة الجريوي (2010): هدفت إلى تحديد أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني والكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم

الإلكتروني، وقد أظهرت النتائج الدراسة أن المتوسط العامل أنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسطة (3.15)، أما المتوسط العام للمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في استخدامهم لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسطة (3.26) في حين جاء المتوسط العام لأنماط استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بمقدار (2.48) أما المتوسط العام لأنماط استخدام الطلاب لنظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) كان بدرجة متوسطة (3.23)، وأخيراً جاء المتوسط العام للمعوقات التي تواجه الطلاب في الجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني (جسور) بدرجة متوسطة (2.96).

9- دراسة حكيمي (2010): هدفت إلى التعرف على واقع ثقافة واستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصال في التدريس، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصال في التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ثقافة أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصال في التدريس كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصال في التدريس كانت بدرجة متوسطة، وأن جميع أعضاء هيئة التدريس حصلوا على دورة تدريبية واحدة على الأقل في مجال تقنية المعلومات والاتصال وأن أكثر الإدارات التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس هي الدورات الأساسية كاستخدام الحاسب الآلي بدرجة عالية، وأقلها الدورات المحددة في استخدام برمجيات الحاسب الآلي العام بدرجة منخفضة، في حين مستو الصعوبات التي تحول دون



استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية المعلومات والاتصال في التدريس كانت بدرجة منخفضة، وأخيراً أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بجامعه أم القرى حول الأهمية النسبية لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس - نوع - الكلية العلمية - المرتبة العلمية - مكان الحصول على المرتبة العلمية - عدد سنوات الخبرة).

10- دراسة اللوح واللوحة (2011):هدفت للتعرف على المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي والكشف عن أثر متغيرات الدراسة على آراء أعضاء هيئة التدريس في هذه المعوقات،وقد أظهرت النتائج أن جميع عبارات الأداة شكلت معوقات لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي والجامعة، بينما توجد فروق دالة إحصائية لمتغيرات الرتبة العلمية وعدد الأبحاث العلمية وسنوات الخبرة.

### التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي يتضح الآتي:

1- أكدت أغلب الدراسات على أهمية استخدام التكنولوجيا كالحاسب الآلي والانترنت في التعليم.

- 2- اتسمت هذه الدراسات بالتنوع في أهدافها، وتطرت بعض الدراسات إلى تحديد واقع استخدام التكنولوجيا كالحاسب الآلي و الانترنت في التدريس، والبعض الآخر تناول التعرف عن المعوقات التي يمكن أن تقلل أو تحد من فعالية استخدام التقنيات في العملية التعليمية.
- 3- طبق معظم الدراسات السابقة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا يتفق مع البحث الحالي .
- 4- كشفت بعض الدراسات عن المعوقات في استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية تمثلت هذه المعوقات في : عدم وجود تدريب كافي لأعضاء هيئة التدريس وعدم توفير فني حاسوب لتشغيل وصيانة الأجهزة، إضافة إلى قلة الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، والتأخير في الدعم الفني، وقدم الأجهزة المتوفرة في المدارس. وإذا كان البحث الحالي يحاول التعرف على صعوبات توظيف التقنيات الحديثة بكلية التربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، فإنه قد استفاد من الدراسات السابقة في التعرف على بعض الجوانب التي تعيق توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

## الفصل الرابع/ إجراءات الصدق والثبات للاستبيان

للتحقق من صدق الاستبانة اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

أولاً : الصدق

- 1- قامت الباحثتان بعرض الاستبيان قبل تطبيقه على عدد ( 10 ) من الأساتذة في علم النفس وقد أقروا جميعاً بصلاحية الاستبيان بعد إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات.
- 2- صدق الاتساق الداخلي

قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد والفقرات التي تندرج تحت هذا البعد، ويوضح الجدول التالي قيم معامل الارتباط و دلالتها الإحصائية.

وجداول رقم ( 1 ) يوضح معامل الارتباط للأبعاد:

ثانياً: الثبات

لتحقق من ثبات الاستبيان استخدمت الباحثتان طريقة التناسق الداخلي لمعادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألفا للبعد الأول ( 86 ) وللبعد الثاني ( 70 ) وللبعد الثالث ( 75 ) و البعد الرابع ( 85 ) ، وجميعها تشير إلى معاملات ثبات جيدة للاستبانة.

البعد الرابع		البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الاول	
الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة
0.51**	27	0.54**	19	0.64**	10	0.44**	1
0.62**	28	0.46**	20	0.72**	11	0.85**	2
0.45**	29	0.51**	21	0.52**	12	0.84**	3
0.46**	30	0.55**	22	0.63**	13	0.82**	4
0.41**	31	0.58**	23	0.51**	14	0.58**	5
0.43**	32	0.72**	24	0.42**	15	0.44**	6
0.57**	33	0.73**	25	0.42**	16	0.77**	7
0.43**	34	0.75**	26	0.46**	17	0.81**	8
0.51**	35			0.58**	18	0.67**	9
0.67**	36						
0.76**	37						
0.80**	38						
0.65**	39						
0.56**	40						
0.63**	41						
0.33**	42						

## ثالثاً : إجراءات البحث

بعد التأكد من ثبات وصدق الاستبيان قامت الباحثتان بتطبيقها على العينة حيث قامت بتوزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس على حسب تخصصاتهم وطلب منهم الإجابة عليها وبعد ذلك تم تفرغ البيانات وتحليلها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم (SBSS) .

**عينة البحث :** تم اختيار عينة البحث الحالي من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية مصراته والبالغ عددهم (62) حيث تم حساب نسبة تمثيل كل فرد من أفراد العينة حسب الأعداد بالأقسام لفرعية بالكلية، بحيث تكون العينة موزعة بانتظام على جميع الأقسام وقد بلغ العدد النهائي للأفراد العينة (62) منهم (36) إناث (26) ذكورا ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة على حسب التخصصات العلمية بالكلية، و جدول رقم ( 2 ) يوضح أفراد عينة البحث:

الأقسام	التكرار	
	ذكور	إناث
اللغة العربية	6	5
اللغة الانجليزية	4	3
التربية و علم النفس	5	3
التربية الخاصة	0	2
معلم الفصل	1	1
رياض الأطفال	0	1
الخدمة الاجتماعية	1	0
الإدارة والتخطيط التربوي	2	1
الفيزياء	0	2
الأحياء	0	3
الكيمياء	0	4
الرياضيات	0	5
الحاسوب	2	4
الجغرافيا	3	1
التاريخ	2	1

منهج الدراسة: للإجابة على تساؤلات البحث استخدمت الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي باعتبار المنهج الملائم للبحث .

### أدوات البحث :

استخدمت الباحثان استبانة قامت بإعدادها بعد الاطلاع على ماهو متوافر في التراث حول المفهوم الذي نريد قياسه هو التقنيات الحديثة، وقد استعانت الباحثان باستبانة سابقة مثل استبانة(العوادة 2012)وتكونت الاستبانة الحالية من (46)فقرة موزعة على أربع مجالات تتضمن صعوبات تتعلق بإدارة الجامعة، وصعوبات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وصعوبات تتعلق بالبيئة التحتية والدعم الفني في القاعات والمحاضرات، وصعوبات تتعلق بالطلبة وقد تم بعد ذلك عرض الفقرات على عدد (10) من المحكمين وقد أبدو بصلاحيه الفقرات وملائمتها لأغراض القياس بعد حذف وتعديل بعض الفقرات وأصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

### الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام عدة وسائل إحصائية في هذا البحث وهي كالآتي :

- 1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- 2- الارتباطات.
- 3- اختبار t-test
- 4- التكرارات والنسب المئوية.
- 5- معادلة ألفا كرونباخ

### الفصل الخامس

نتائج التساؤل الأول ينص هذا التساؤل على " ما هي الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة المتعلقة بإدارة الجامعة".

م	الفقرات	التكرار	بدائل الإجابة					المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الإتجاه
			1	2	3	4	5			
1	ضعف التعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات لتطوير التقنيات الحديثة	التكرار	4	7	9	20	20	3.69	73.8	موافق
		النسبة%	6.6	11.5	14.8	32.8	32.8			
2	ضعف الإمكانيات المادية لتمويل متطلبات التقنيات الحديثة	التكرار	4	4	14	18	21	3.79	75.8	موافق
		النسبة%	6.6	6.6	23.0	29.5	34.4			
3	ضعف تقديم الحوافز للذين يتقنون التقنيات الحديثة	التكرار	7	1	13	25	15	3.66	73.2	موافق
		النسبة%	11.5	1.6	21.3	41.0	24.6			
4	ضعف توفير التدريب لتطوير مستخدمي التقنيات الحديثة	التكرار	5	3	9	25	19	3.82	76.4	موافق
		النسبة%	8.2	4.9	14.8	41.0	31.1			
5	البيئة الجامعية لا تشجع على استخدام التقنيات الحديثة	التكرار	3	13	24	13	8	3.16	63.2	محايد
		النسبة%	4.9	21.3	39.3	21.3	13.1			
6	نظام الإدارة السائدة يعتبر التقنيات الحديثة أمراً ثانوياً	التكرار	4	21	12	13	8	2.85	57	محايد
		النسبة%	6.6	34.4	19.7	21.3	13.1			

موافق	76	3.80	21	21	8	8	3	التكرار	ضعف تجهيز القاعات والمختبرات بما يلزم من أدوات وأجهزة حديثة	7
			34.4	34.4	13.1	13.1	4.9	النسبة %		
موافق	73.2	3.66	19	17	13	9	3	التكرار	ضعف توافر المساعدة الفنية عند الحاجة	8
			31.1	27.9	21.3	14.8	4.9	النسبة %		
موافق	74.4	3.72	19	18	15	7	1	التكرار	ارتفاع كلفة إعداد البرمجيات الجيدة لنمط التقنيات الحديثة	9
			.31	291.5	24.6	11.5	1.6	النسبة %		
محايد	71.43	.812							المتوسط الفرضي العام للبعد الأول	

### جدول رقم ( 3 ) التكرارات والنسب المئوية للمجال الأول:

ومن الجدول السابق يمكن القول ان أكثر الصعوبات التي أعتبرها أعضاء هيئة التدريس بمثابة عقبات تحول دون تطبيق تقنيات والمتعلقة بإدارة الجامعة تمثلت في ضعف توفير التدريب لتطوير مستخدمي التقنيات الحديثة حيث حصلت على وزن مئوي وهو ( 76.4 ) يليها ضعف



تجهيز القاعات والمختبرات بما يلزم من أدوات وأجهزة حديثة ووزنها المئوي ( 76 ) يليها ضعف الامكانيات المادية لتمويل متطلبات التقنيات الحديثة ووزنها المئوي ( 75.8 ) يليها ارتفاع كلفة إعداد البرمجيات الجيدة لنمط التقنيات الحديثة حيث تحصلت على وزن مئوي (74.4).  
 - نتائج التساؤل الثاني وينص على " ما هي الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة والمتعلقة بأعضاء هيئة التدريس".

م	الفقرات	التكرار النسبة	بدائل الإجابة					المتوسط المرجح	الوزن المئوي	الإتجاه
			1	2	3	4	5			
10	خبرتي ضعيفة في استخدام الحاسوب والإنترنت	التكرار	11	21	13	10	5	2.57	51.4	غير موافق
		النسبة %	18.0	34.4	21.3	16.4	8.2			
11	صعوبة التجديد والتغيير في نمط التدريس من التقليدي إلى الإلكتروني	التكرار	3	18	21	13	6	3.02	60.4	محايد
		النسبة %	4.9	29.5	34.4	21.3	9.8			
12	اعتقاد البعض بأن التقنيات الحديثة تلغي دورهم في عملية التدريس لهذا يكون الإتجاه سلبيا لاستخدامها	التكرار	7	23	16	11	4	2.70	54	محايد
		النسبة %	11.5	37.7	26.2	18.0	6.6			
13	قدرتي ضعيفة في استخدام اللغة الإنجليزية	التكرار	2	20	22	9	8	3.02	60.4	محايد
		النسبة %	3.3	32.8	36.1	14.8	13.1			

محايد	56.8	2.84	5	9	22	22	2	التكرار	المعاينة في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التقنيات الحديثة	14
			8.2	14.8	36.1	36.1	3.3	النسبة %		
موافق	68.2	3.41	14	14	17	15	1	التكرار	عدم توافر خدمة الإنترنت لدى بعض الاساتذة في البيت	15
			23.0	23.0	27.9	24.6	1.6	النسبة %		
محايد	54	2.70	5	8	16	29	2	التكرار	عدم كفاية وقت المحاضرة لعرض جميع محتويات الدرس	16
			8.2	13.1	26.2	47.5	3.3	النسبة %		
غير موافق	43.2	2.16	1	9	8	27	13	التكرار	التقنيات الحديثة تمثل عبئاً إضافياً	17
			1.6	14.8	13.1	44.3	21.3	النسبة %		
محايد	57.8	2.89	6	11	18	22	4	التكرار	كبر حجم المنهج الجامعي يجعل الاستاد الجامعي يميل إلى التعليم التقليدي	18
			9.8	18.0	29.5	36.1	6.6	النسبة %		
موافق	56.24	.753							المتوسط الفرصي العام للبعد الثاني	

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للبدائل الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، و جدول رقم ( 4 )  
**يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجال الثاني:**

ومن الجدول السابق يمكن القول أن أكثر الصعوبات التي أعتبرها أعضاء هيئة التدريس بمثابة عقبات تحول دون تطبيق تقنيات والمتعلقة بأعضاء هيئة التدريس تمثلت في عدم توافر خدمة الإنترنت لدى بعض الاساتذة في البيت حيث تحصلت على وزن مئوي (68.2) يليها قدرتي ضعيفة في استخدام اللغة الإنجليزية حيث بلغت وزن مئوي وهو ( 60.4) يليها صعوبة التجديد والتغيير في نمط التدريس من التقليدي إلى الالكتروني ووزنها المئوي بلغ ( 60.4) يليها

كبر حجم المنهج الجامعي يجعل الاستاد الجامعي يميل إلى التعليم التقليدي حيث تحصلت هذه الفقرة على وزن مئوي ( 57.8).

- نتائج التساؤل الثالث وينص على " ما هي الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة والمتعلقة بالبنية التحتية والدعم الفني في القاعات والمحاضرات ".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للبدائل الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، جدول رقم ( 5 )  
**يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجال الثالث:**

الاتجاه	الوزن المفوي	المتوسط المرجح	بدائل الإجابة					التكرار	الفقرات	م
			5	4	3	2	1	النسبة		
موافق	73.2	3.66	15	22	13	10	1	التكرار	قلة توفير القاعات و المختبرات داخل الكلية	19
			24.6	36.1	21.3	16.4	1.6	النسبة%		
محايد	64.6	3.23	10	15	18	16	1	التكرار	ضيق مساحة القاعات الدراسية الدراسية مقارنة مع اعداد الطلاب في القاعات أثناء المحاضرات	20
			16.4	24.6	29.5	26.2	1.6	النسبة%		
موافق	47.8	3.74	19	20	11	10	1	التكرار	قلة عدد الأجهزة بما يتناسب مع عدد الطلبة	21
			31.1	32.8	18.0	16.4	1.6	النسبة%		
موافق	74.4	3.72	24	18	8	4	3	التكرار	ضعف شبكة الانترنت داخل الكلية	22

			39.3	29.5	13.1	6.6	4.9	النسبة %		
محايد	64.6	3.23	10	20	12	14	3	التكرار	انقطاع التيار الكهربائي أثناء استخدام التقنيات الحديثة	23
			16.4	32.8	19.7	23.0	4.9	النسبة %		
موافق	72.4	3.62	12	27	14	5	1	التكرار	قلة توافر فنيين متخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتقنيات الحديثة	24
			19.7	44.3	23.0	8.2	1.6	النسبة %		
موافق	71.4	3.57	16	25	9	5	1	التكرار	قلة وجود صيانه دورية لشبكة الانترنت الداخلية	25
			26.2	41.0	14.8	8.2	1.6	النسبة %		
محايد	67.6	3.38	10	25	13	8	1	التكرار	تكرار الخلل المفاجئ في الشبكة الداخلية أو الأجهزة	26
			16.4	41.0	21.3	13.1	1.6	النسبة %		
موافق	70.36	.513							المتوسط الفرضي العام للبعد الثالث	

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الصعوبات التي اعتبرها أعضاء هيئة التدريس بمثابة عقبات تحول دون تطبيق التقنيات والمتعلقة بالبنية التحتية والدعم الفني في القاعات والمحاضرات تمثلت في ضعف شبكة الأنترنت داخل الكلية حيث تحصلت هذه الفقرة على وزن مئوي وهو ( 74.4) يليها قلة توفير القاعات والمختبرات داخل الكلية ووزنها المئوي ( 73.2) يليها قلة توافر فنيين متخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتقنيات الحديثة وبلغ الوزن المئوي الخاص بها ( 72.4) يليها قلة وجود صيانة دورية لشبكة الانترنت الداخلية ووزنها المئوي (71.4).

- نتائج التساؤل الرابع ينص هذا التساؤل على " ما هي الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة المتعلقة بالطلبة".

م	الفقرات	التكرار	بدائل الإجابة					المتوسط المرجح	الوزن المثوي	الإتجاه
			1	2	3	4	5			
27	ضعف وعي الطلبة بأهمية التقنيات الحديثة	التكرار	2	10	13	19	17	3.61	.272	موافق
		النسبة%	3.3	16.4	21.3	31.1	27.9			
28	عدم توافر التدريب المناسب للطلبة على التقنيات الحديثة	التكرار	1	7	10	22	21	3.90	78	موافق
		النسبة%	1.6	11.5	16.4	36.1	34.4			
29	افتقار الطلبة إلى الدعم والتحفيز المباشر من قبل الأساتذة	التكرار	2	14	18	22	5	3.23	64.6	محايد
		النسبة%	3.3	23.6	29.5	36.1	8.2			
30	افتقار التقنيات الحديثة للتفاعل الإنساني وإلى	التكرار	1	13	24	13	6	2.97	59.4	محايد

			9.8	21.3	39.3	21.3	1.6	النسبة %	العلاقات الاجتماعية	
موافق	73.2	3.66	14	18	24	4	1	التكرار	ضعف مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطلبة	31
			23.0	29.5	39.3	6.6	1.6	النسبة %		
موافق	71.8	3.59	14	21	17	7	2	التكرار	عدم توفر الانترنت عند بعض الطلبة في البيت	32
			23.0	34.4	27.9	11.5	3.3	النسبة %		
محايد	66.8	3.34	7	24	19	8	3	التكرار	شعور الطلبة بالقلق عند التعامل مع الاختبارات الحوسبه من خلال التقنيات الحديثة	33
			11.5	39.3	31.1	13.1	4.9	النسبة %		
محايد	61	3.05	6	15	20	17	2	التكرار	عدم تقبل الطلبة لفكرة التعليم الالكتروني	34
			9.8	24.6	32.8	27.9	3.3	النسبة %		
موافق	74.8	3.74	26	11	13	7	1	التكرار	انجذاب الطلبة إلى مواقع ليس لها علاقة	35



المؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا

			42.6	18.0	21.3	11.5	1.6	النسبة %	بالتقنيات الحديثة	
موافق	68.8	3.44	10	26	14	7	4	التكرار	عدم تركيز أهداف المنهج الجامعي على التقنيات الحديثة بأدواته المختلفة	36
			16.4	42.6	23.0	11.5	6.6	النسبة		
محايد	66.2	3.31	11	18	19	8	2	التكرار	ضعف المناهج الجامعية في التشجيع على استخدام التقنيات الحديثة	37
			18.0	29.5	31.1	13.1	3.3	النسبة		

موافق	73.2	3.66	16	22	13	8	2	التكرار	ضعف الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف التقنيات الحديثة	38
			26.2	36.1	21.3	13.1	3.3	النسبة		
محايد	75	3.25	6	22	19	11	1	التكرار	ضعف ملائمة المنهج الجامعي لأدوات التقنيات الحديثة	39
			9.8	36.1	31.1	18.0	1.6	النسبة		
محايد	66.2	3.31	9	17	23	10	2	التكرار	صعوبة تنفيذ الأنشطة التقييمية عبر التقنيات الحديثة	40
				27.9	37.7	16.4	3.3	النسبة		

محاييد	64	3.20	7	16	25	10	1	التكرار	ملائمة المحتوى التعليمي للمنهج	
--------	----	------	---	----	----	----	---	---------	--------------------------------	--

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للبدائل الإجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، وجدول رقم ( 6 ) يوضح التكرارات والنسب المئوية للمجال الرابع:

			11.5	26.2	41.0	16.4	1.6	النسبة			
محاييد	62.2	3.11	5	20	20	12	1	التكرار	صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات الكترونية	42	
			8.2	32.8	32.8	19.7	1.6	النسبة			
محاييد	67.95	.393								المتوسط الفرضي العام للبعد الرابع	

من الجدول السابق يتضح بأن أكثر الصعوبات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة المتعلقة بالطلبة تمثلت في عدم توافر التدريب المناسب للطلبة على التقنيات الحديثة حيث تحصلت على وزن مؤوي ( 78 ) يليها ضعف ملائمة المنهج الجامعي لأدوات التقنيات الحديثة ووزنها المؤوي ( 75 ) يليها انجذاب الطلبة إلى مواقع ليس لها علاقة بالتقنيات الحديثة ووزنها المؤوي (74.8) يليها ضعف مهارات الحاسوب الأساسية لدى الطلبة وضعف الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف التقنيات الحديثة واللاقي تحصلن على وزن مؤوي واحد وهو ( 73.2 ) يليها ضعف وعي الطلبة بأهمية التقنيات الحديثة والتي تحصلت على ( 72.2 ) يليها عدم توفر الانترنت عند بعض الطلبة في البيت وبلغ وزنها المؤوي ( 71.8 )

يليهما عدم تركيز أهداف المنهج الجامعي على التقنيات الحديثة بأدواته المختلفة والتي تحصلت على وزن معوي ( 68.8) يليها شعور الطلبة بالقلق عند التعامل مع الاختبارات الحوسبية من خلال التقنيات الحديثة ووزنها المعوي ( 66.8) .  
 - هل توجد فروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لل صعوبات وفقاً للجنس.

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ( ت ) للدلالة الفروق بين المتوسطات ويوضح الجدول التالي قيمة ( ت ) و دلالتها

للفروق بين

والإناث  
 صعوبات  
 التقنيات

الدلالة	T قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	المجالات

الاحصائية  
 الذكور  
 في إدراك  
 استخدام  
 الحديثة،

جدول رقم ( 7 ) يوضح متغير الجنس:

0.433	-.790-	7.77	31.32	28	ذكور	مج 1
		7.31	32.85	33	إناث	
0.131	1.533	4.93	26.46	28	ذكور	مج 2
		5.78	24.33	33	اناث	
.080	-.781-	7.25	26.64	28	ذكور	مج 3
		4.86	29.42	33	اناث	
0.190	-	12.59	52.46	28	ذكور	مج 4
	.1325-	7.848	55.97	33	اناث	

ومن الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعوقات استخدام التقنيات وفقاً للجنس مما يشير إلى أن الجنس لا يؤثر في استخدام المعوقات التقنيات الحديثة في التدريس.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لل صعوبات وفقاً للمؤهل الدراسي .

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ( ت ) للمقارنة بين المتوسطات الحاصلين على شهادة ماجستير ودكتوراه، وجدول رقم ( 8 ) يوضح متغير المؤهل الدراسي:

المتغيرات	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
مج 1	ماجستير	40	31.68	7.49	-	.502
	دكتوراه	21	33.05	7.61		
مج 2	ماجستير	40	25.00	5.66	-	.544
	دكتوراه	21	25.90	5.157		

	.611-					
		6.689	27.85	40	ماجستير	معج3
.608	- .515-	5.207	28.71	21	دكتوراه	
		10.678	53.88	40	ماجستير	معج4
.617	- .502-	9.915	55.29	21	دكتوراه	

من الجدول السابق يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعوقات استخدام التقنيات وفقاً للمؤهل الدراسي مما يشير إلى أن المؤهل الدراسي لا يؤثر في استخدام المعوقات التقنيات الحديثة في التدريس.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لل صعوبات وفقاً للخبرة .

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على الفروق في إدراك الصعوبات وفقاً للخبرة، ويوضح الجدول

التالي هذا الإجراء، جدول رقم ( 8 ) يوضح متغير الخبرة:

المتغيرات	فئات المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة
مج 1	5 - 1	بين المجموعات	82.428	2	41.214	.725	.488
	10 - 6	داخل المجموعات	3295.244	58	56.815		



			60	3377.672	الكلية	11 فأكثر	
.513	.669	20.416	2	40.832	بين المجموعات	5 - 1	مج 2
		30.246	58	1754.250	داخل المجموعات	10 - 6	
			60	1795.082	الكلية	11 فأكثر	
.516	.669	25.899	2	51.798	بين المجموعات	5 - 1	مج 3
		38.722	58	2245.875	داخل المجموعات	10 - 6	
			60	2297.672	الكلية	11 فأكثر	
.564	.579	63.057	2	126.114	بين المجموعات	5 - 1	مج 4
		108.861	58	6313.951	داخل المجموعات	10 - 6	

			60	6440.066	الكلبي	11 فأكتر	
--	--	--	----	----------	--------	----------	--

من الجدول ال سابق يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعوقات استخدام التقنيات وفقاً للخبرة مما يشير إلى أن الخبرة لا يؤثر في استخدام المعوقات التقنيات الحديثة في التدريس

### التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثان بمايلي:

- 1- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات تختص بكيفية استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وجعلها كجزء أساسي في تحقيق أهداف المقرر.
- 2- توفير المخصصات المالية اللازمة لتوفير الأجهزة والوسائل الحديثة.
- 3- إعداد الكوادر الفنية المدرية مع توفير فني لصيانة الأجهزة التعليمية بالكلية.
- 4- الاهتمام بالوسائل التعليمية ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، التي تسهم في إثراء العملية التعليمية التعليمية لمقرر التقنيات التربوية.
- 5- تشجيع المعلمين على القيام بإنتاج مواد تعليمية من خامات البيئة.

- المقترحات: تقترح الباحثة إجراء مايلي:

- 1- إجراء دراسات لتحديد حاجات المعلمين الملحة والمنبعثة من استخدام التقنيات الحديثة.
- 2- وضع تصور لتدريب أعضاء هيئة التدريس على اختيار واستخدام تقنيات التعليم المختلفة والمناسبة لما يدرسونه من مقررات.
- 3- تدريب طلبة كلية التربية على تصميم إنتاج الوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة.
- 4- دراسة واقع استخدام التقنيات الحديثة في مدارس التعليم العام في مدينة مصراته.

المراجع:

- 1- ابراهيم، مجدي عزيز(2002)، التقنيات التربوية رؤى لتوصيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار مكتبة الأنجلو المصرية،
- 2- أبو زيد، عبد الباقي(2009)، المعلومات والاتصالات في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي، المؤتمر الدولي لمركز التعليم الالكتروني بجامعة البحرين، البحرين.
- 3- الجاسر، غادة(2009)، "التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي وآليات مواجهتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة طيبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 4- الجريوي، عبد المجيد(2010)، "تقويم تجربة الجامعات السعودية في استخدام نظام إدارة التعليم الالكتروني(جسور)"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 5- الحاج، أكرم محمد (2014)، " أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجوف"، كلية العلوم والآداب بطبرجل، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد الرابع، جانفي.
- 6- حكيمي، ثماني (2010)، "واقع ثقافة واستخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات والاتصالات بالتدريس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 7- حمدي، موسى (2008)، "الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الالكترونية في إدارة المدارس ثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،
- 8- الحيلة، محمد محمود(2002)، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 9- الحيلة، محمد محمود(2004)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 10- سالم، أحمد، وسرايا، عادل (2003)، منظومة تكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
- 11- السيد، محمد (2005)، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، عمان، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.
- 12- الشهري، فواز (2007)، "أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جده"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- 13- العوادة، طارق حسين (2012)، " صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية بغزة كما يراها الأساتذة والطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
- 14- اللوح، أحمد حسن، واللوحي، يحي عطوه (2011)، " المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية عند استخدام شبكة الانترنت لأغراض البحث العلمي"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي، الجامعة الإسلامية بغزة في الفترة من 10-11 مايو، 2011.
- 15- محمود، شوقي حسان (2008)، تقنيات وتكنولوجيا التعليم "معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج"، مصر، المجموعة العربية للنشر والتدريب.
- 16- المحيسن، إبراهيم بن عبدالله (2002)، " تعليم المعلومات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟ نظره دوليه مقارنه، مجلة جامعة الملك سعود الرياض، العدد 91.

جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعة  
ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الأول لكلية الآداب جامعة مصراتة  
د- محمد رمضان سرار / جامعة الزيتونة

## المقدمة:

يعد موضوع جودة الحياة من الموضوعات الحيوية التي تمثل جوهر علم النفس الإيجابي، الذي يهتم بدراسة شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، ورغبته في بناء علاقات إيجابية مع المحيطين، وقدرته على مواجهة مشكلات الواقع من خلال إيجاد حلولاً لها، وكذلك شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة والثقة في قدراته، وسعيه لتحقيق أهدافه وتمتعه بالصحة النفسية الذي من شأنه زيادة طموحاته بما يحقق مستقبله. وتتأثر جودة الحياة بالعوامل البيئية المحيطة وسمات الشخصية والتفاعل فيما بينهما، فالشعور بالأمن والظروف الصحية والاقتصادية والاجتماعية، تمثل مكونات موضوعية وذاتية تشمل كل الأفراد مع فروق فردية في الدرجة. ونظراً للظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمع الليبي، والتي ألفت بظلالها على مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية، حيث العديد من الأزمات والصعوبات التي قد تعرض طلاب الجامعة، إلى عدد من التغيرات والمشكلات التي تؤثر في كثير من جوانب حياتهم، وتجعلهم عاجزين عن مواجهتها وبالتالي يصبحون عرضة للتوتر والصراع والقلق، وتدني قدرتهم في الشعور بالسعادة والرضا. ولقد تبين أن مواجهة هذه التحديات وتحقيق مستويات عالية من الجودة كما وكيفاً تقتضي جودة الأداء الإنساني، أي أن يسبقها بناء قدرات الإنسان لكي تنعكس على أدائه، بما يمكنه من مواكبة التقدم المعرفي والتقني المتسارع، والنجاح في مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية التي تتسم بالتعقيد المتزايد، بحيث يتم تحويل كل ما لدى الفرد من معلومات واتجاهات وقيم ومعتقدات، إلى سلوكيات تحقق فعاليته وشعوره بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة، في إطار ما يطلق عليه جودة الحياة النفسية. وفي هذا السياق أصبح ينظر لإدراك الفرد لجودة حياته من المنظور النفسي كقضية تتداخل مع أبعاد جودة الحياة من المنظورات الأخرى، باعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات، وتؤثر

بصورة مباشرة على سعادته وتكيفه واستقراره ومدى إيجابيته في أداء أدواره الطبيعية في الحياة، ومن ثم أصبح موضوع جودة الحياة مفهوماً محورياً في البحوث والدراسات، واستخدام بمعان متعددة في سياقات مختلفة في العلوم الطبيعية والإنسانية.

لذا فإن التعرف على جودة الحياة تزودنا بمعلومات هامة تتعلق بالصحة النفسية للأفراد، وتفيدنا في تفهم طبيعة الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وتسهم في وضع البرامج الملائمة للتعامل معها ومواجهتها لخفض تأثيراتها، وزيادة الرضا العلمي لتحقيق الأهداف المستقبلية.

ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة عبارة عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة، حيث أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والعمل والتعليم، يمثل في إحدى مستوياته انعكاس مباشر لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة له، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة.

#### مشكلة الدراسة:

تعيش ليبيا حالة من الارتباك وعدم الاستقرار في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية بصورة جعلت من الاستمتاع بالحياة أمراً صعب المنال، حيث يضيء الاستمتاع بالحياة على شخصية الفرد حالة من السعادة، وتجعله أكثر ارتباطاً وتمسكاً بالحياة ويشعر خلالها بالبهجة والمرح والسعادة، إلى جانب ذلك هناك العديد من المشكلات المادية التي تشكل حياة الإنسان وتمثل الجانب المهم فيها، فالخيوط الذي يعيش فيه الفرد له أثراً كبيراً على صحته النفسية. وبما أن التعليم الجامعي يهدف إلى تحسين وتطوير مخرجاته، والتي تركز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، حيث لا يقتصر دوره على تزويد الطالب بالمعرفة الخاصة بتخصصه أو إعداده لسوق العمل فقط، إنما يتعدى ذلك إلى إعداده للحياة، من خلال تنمية الشعور بالكفاية والملائمة والتمكن وامتلاكه المقومات الذاتية المؤشرة على جودة الحياة. (الأنصاري، 2000، ص 48).

لذا فإن مشكلة البحث الحالي تحاول معالجة قضية هامة لها علاقة بمشكلات التوافق والتواصل الدراسي، وهي ذات صلة بالحياة الجامعية، ومن خلال التراث العلمي يلاحظ أن هناك

تباين في نتائج الدراسات التي اهتمت بموضوع جودة الحياة، فقد توصلت دراسة أش، وهوبنر (Ash& Huebner,2001) إلى وجود علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، كذلك دراسة دينر (Diener, 2001) التي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائيا بين تدني مستوى الدخل وانخفاض مستوى الشعور بالرضا عن الحياة، ومن حيث الفروق بين الجنسين في مكونات جودة الحياة، فقد أشارت نتائج دراسة شا (Cha, 2003) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مكونات جودة الحياة، أما دراسة مورجيني وجيرياني (Moorjani& Geryani, 2004) فقد توصلت إلى أن الطلاب كان أداءهم مرتفعاً على أبعاد الهناء الشخصي مقارنة بالطالبات. ومن ثم فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ومظاهر الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة الفروق في أبعاد جودة الحياة وفق النوع والتخصص. وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتحدد من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة من الذكور والإناث في جودة الحياة؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في جودة الحياة وفق التخصص العلمي؟.
- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين جودة الحياة والصحة النفسية لدى طلاب الجامعة؟.
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومرتفعي جودة الحياة في الصحة النفسية؟.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- التعرف على مفهوم جودة الحياة باعتباره مفهوم حديث يحظى باهتمام كبير من قبل علماء النفس، حيث يندرج ضمن علم النفس الايجابي، ويفيد العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي.



- قد تفيد نتائج الدراسة الأخصائيون النفسيون والمرشدون التربويون في جميع المؤسسات النفسية والتربوية، والقائمين على رعاية الأسرة والباحثون في المجالين النفسي والتربوي.
- تسلط الضوء على مفهوم الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة لمن هم في مرحلة الشباب، والتي تتأثر بشكل مباشر على نتائجهم وتوجهاتهم المهنية في المستقبل.
- الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية وتربوية وتقديمها للجهات المعنية في الجامعات بحيث تساهم في جودة الحياة لدى الطلبة.
- تعتبر معيار هام للتنبؤ بإنتاجية الطالب وكفاءته أثناء الدراسة وبعد التخرج.

#### أهداف الدراسة:

- التعرف عن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة.
- الكشف عن مستوى جودة الحياة، وقياس درجة ارتباطها بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة لدى عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص.

#### مفاهيم الدراسة:

##### أولاً: جودة الحياة:

يتضمن مفهوم جودة الحياة أبعاد عدة منها: الحالة الصحية للفرد - القدرة على أداء الأنشطة اليومية - الترفيه والترويح - العلاقات مع الآخرين - الفرص التعليمية - القدرة على الاختيار - المسؤولية الاجتماعية. كما تشير إلى الهدوء والرفاهية بالنسبة للفرد. كما تشير إلى الهدوء والرفاهية بالنسبة للفرد. (Chamberlain, 1985, p23).

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO, 1995) جودة الحياة بأنها: إدراك الفرد لمكانته الاجتماعية في إطار الثقافة والقيم التي ينتمي إليها، والتي تحدد علاقته بأهدافه واهتماماته. ويعرفها مورجيني وجيرياني بأنها: رضا الفرد وشعوره بالسعادة في مجالات حياته الشخصية. (Moorjani& Geryani, 2004, p12).

ويرى روف (Ryff): أن جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلالته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامة لعلاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية. (Ryff et al, 2006, pp 85-95).

مما تقدم يتضح بأن جودة الحياة ترتبط بالإدراك الذاتي للحياة، الذي يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية، وبتدريس هذا المفهوم يمكن ملاحظة ما يلي:

- وجود ثلاثة مستويات كمدخل لفهم جودة الحياة لدى الأشخاص وهي: الحصول على ضرورات الحياة الأساسية، والشعور بالرضا عن جوانب الحياة المهمة في حياة الفرد، وتحقيق مستويات عالية من المتعة الشخصية والإنجازات.
- جودة الحياة بناءً متعدد الأبعاد يتضمن عدداً من المؤشرات: الذاتية والموضوعية إلا أن الإسهام النسبي لهذه المؤشرات يتوقف على مستوى إدراك الفرد لأهمية كل مؤشر في حياته.
- جودة الحياة ذات طبيعة فردية ذاتية تعكس مدى إدراك الفرد لمكانته في الحياة على ضوء منظومة القيم في بيئته، ومدى رضاه عن الملائمة بين الواقع والطموحات.
- جودة الحياة دائمة التغير بتغير العوامل الخارجية والداخلية المساهمة في تحقيقها ومستوى إدراك الفرد لأهمية هذه العوامل ومستوى رضاه عنها.

#### أبعاد جودة الحياة:

- ظروف الحياة: وتتضمن الوصف الموضوعي للأفراد و للظروف المعيشية المحيطة بهم.
- الرضا الشخصي عن الحياة: ويتضمن الإحساس الرضا عن ظروف وأسلوب الحياة.

#### مظاهر جودة الحياة:

هناك خمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة هي:

- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.
  - إشباع الحاجات والرضا عن الحياة.
  - إدراك الفرد وإحساسه بمعنى الحياة.
  - العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال.
  - جودة الحياة الوجودية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل الحياة الأكثر عمقا داخل النفس.
- (التلوي، 2013 ، ص36).

### عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة:

يمكن الإشارة إلى أربعة عوامل لتشكيل جودة الحياة هي:

- حاجات الفرد (الحب - التقبل - الجنس - الصداقة - الصحة - الأمن).
- توقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.
- النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات. (عبد القادر، 2008 ، ص94).

### الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة:

#### ● الاتجاه الاجتماعي :

يركز هذا الاتجاه على الأسرة والمجتمع، وعلاقات الأفراد والمتطلبات الحضارية والسكان والدخل والعمل، وضغوط الوظيفة والمتغيرات الاجتماعية الأخرى، ويؤكد على الاهتمام بنوعية العلاقات الاجتماعية أكثر من الاهتمام بكمها. ومن أهم مجالات الاتجاه الاجتماعي:

- 1- السكان: يركز علماء الاجتماع عند دراستهم لجودة الحياة على المؤشرات الخارجية مثل: معادلة المواليد والوفيات وضحايا الأمراض المختلفة - نوعية السكن - المستويات التعليمية للأفراد - المجتمع ومستوى الاستيعاب والقبول في مراحل التعليم المختلفة إضافة إلى مستوى الدخل.

2- **العمل:** يرتبط مفهوم جودة الحياة بما يقوم به الفرد من عمل أو ما يشغله من وظيفة وثمة محددات هامة يمكن اعتبارها في هذا الصدد أن يكون لها تأثير على تحقيق هذا المفهوم إجرائيا مثل: أوضاع العمل، نفسه و العائد المادي وما يمكن أن يوفره العمل من فرص للحراك المهني والمكانة المهنية مما يكون له تأثيره على حياة الفرد في علاقته بالمهنة، كما أن نوعية الإشراف وعلاقة الزمالة تعد من العوامل الفعالة في تحقيق هذا المفهوم، فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل عن عمله. (الغندور، 1999، ص ص 18 - 27).

#### ● الاتجاه الطبي:

يهدف هذا المجال إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية المختلفة أو النفسية، وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية، وقد زاد اهتمام الأطباء والأخصائيين والباحثين في العلوم الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى، من خلال توفير الدعم النفسي لهم. وتشير أبحاث جودة الحياة بقسم الصحة بجامعة "تورينتو" بكندا، إلى أن الهدف النهائي من دراسة جودة الحياة لدى الناس، هو لغرض الرضا عنها والاستمتاع بها. (عبد الله، 2010، ص 44).

#### ● الاتجاه النفسي:

جودة الحياة هي تعبير عن الإدراك الذاتي للفرد، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها، كما أن جميع متغيرات المنحى الاجتماعي السابق الإشارة إليها، تعتمد على تقييم الفرد للمؤشرات المادية الموضوعية في حياته، ويعتمد هذا المنحى على عدة مفاهيم أساسية منها: القيم - الإدراك الذاتي - الحاجات - الاتجاهات - الطموح - التوقع - تقدير الذات - الرضا - التوافق - الصحة النفسية. (عبد الله، 2010، ص 43). وبالتالي فالأساس لجودة الحياة، يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، وهذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، ومفهوم جودة الحياة وفق المنظور النفسي، هي البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة، التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، ويتطلب ذلك فهم الفرد لذاته وإمكانيات توافق

ميوله وقدراته مع اختياراته، بما يمكنه من التمتع بالصحة النفسية، وهو درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق. (سليمان، د. ت، ص126).

### مظاهر جودة الحياة:

يمكن حصر مظاهر جودة الحياة في خمسة عناصر ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية وهي:

- 1- العوامل المادية الموضوعية : والتي تشمل الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده، إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والصحية والتعليمية، حيث تعتبر هذه العوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة.
- 2- إشباع وتحقيق الحاجات والرضا عن الحياة: هو أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجاته، فإن جودة حياته ترتفع وتزداد، وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء، كالطعام والسكن والصحة، ومنها ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية، كالحاجة للأمن والانتماء والحب والقوة والحرية، وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد والتي يحقق من خلالها جودة حياته. وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته، يشعر حينها بالرضا.
- 3- إدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة: فالأفراد كي يعيشوا حياة جيدة لا بد لهم من استخدام القدرات والطاقات والأنشطة الابتكارية الكامنة داخلهم، من أجل القيام بتنمية علاقاتهم، وأن يكون لديهم القدرة على التخطيط واستغلال الوقت، وهذا مؤشر لجودة الحياة.
- 4- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة: وتعتبر حاجة من حاجات جودة الحياة التي تهتم بالبناء البيولوجي للبشر، والصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي، لأن أداء خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح، يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة. أما السعادة فتتمثل بالشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، وهي شعور بالبهجة والاستمتاع واللذة، وهي إدراك الفرد لقيمة ومتضمنات حياته مع استمتاعه بالصحة الجسمية،

كذلك اعتبرت قيمة إنسانية وغاية قصوى يسعى كل فرد إلى تحقيقها. (عبدالخالق، 2013، ص83).

5- جودة الحياة الوجودية: وهي الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة، والأكثر عمقا داخل النفس، وإحساس الفرد بوجوده، والتي تؤدي بالفرد إلى إحساسه بمعنى الحياة، الذي يعد محور وجوده وقيمه، ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق للمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد، والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده. ومن ثم الشعور بالسعادة والطمأنينة والاستمتاع بالحياة، والرضا عن نفسه وعن الحياة التي يعيشها، وصولا إلى التوافق والتكيف المجتمع. (الهنداوي، 2011، ص56).

### مجالات جودة الحياة:

أشارت منظمة الصحة العالمية إلى عدة مجالات لجودة الحياة وصنفتها على النحو التالي:

- المجال الجسمي ويتضمن: الألم - النشاط والتعب - النوم والراحة - والوظائف الحسية.
- المجال النفسي ويتضمن: المشاعر الإيجابية - التفكير - التعلم - التذكر - التركيز - تقدير الذات - صورة الجسم - والمشاعر السلبية.
- مستوى الاستقلالية ويتضمن: الحركة والتنقل - النشاطات اليومية - الاعتماد على المواد الدوائية وغير الدوائية - القدرة على التواصل - والقدرة على العمل.
- العلاقات الاجتماعية وتتضمن: العلاقات الشخصية - المساندة الاجتماعية- نشاطات تقديم المساعدة والدعم.

### النظريات المفسرة لجودة الحياة:

#### ● النظرية المعرفية:

- يرتكز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتين الآتيتين:
- طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة.

- الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الأفراد. فالعوامل الذاتية هي الأقوى أثراً من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة. ووفق ذلك طرح لاوتن (Lawton 1997) نظريته حول مفهوم طبيعة البيئة، ليوضح فكرته عن جودة الحياة حيث أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

- 1- الظرف المكاني : أن هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبعا البيئة في الظرف المكاني لها تأثيرات أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلا و الآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضى الفرد على البيئة التي يعيش فيها.
- 2- الظرف الزماني : إن إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته، يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر، ويكون أكثر سيطرة على ظروف بيئته. (Argyle, 1999, pp353 - 363).

#### ● النظرية الإنسانية:

- يرى المنظور الإنساني أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط الضروري بين عنصرين هما:
- وجود كائن حي ملائم.
  - وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن. ذلك لأن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين. ومن أبرز روادها رايف (Ryff, 1999) التي تدور نظريته حول مفهوم السعادة النفسية، إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددها بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات تمثل معنى السعادة النفسية هي:
- البعد الأول : الاستقلالية تمثل قدرة الشخص على اتخاذ القرارات.
  - البعد الثاني : التمكن البيئي
  - البعد الثالث : النمو الشخصي.
  - البعد الرابع : العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
  - البعد الخامس : تقبل الذات.
  - البعد السادس : الهدف من الحياة. (Ryff, 1989, p 971).

وقد بين رايف أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة.

● **النظرية التكاملية: أندرسون (Anderson, 2003) :**

وضع أندرسون شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة من خلال مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجية والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات، فضلاً عن العوامل الموضوعية الأخرى. وحدد إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة، وقد توصل إلى مؤشرات لجودة الحياة تتمثل في:

- شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة.
- وضع أهداف واقعية يكون قادراً على تحقيقها.
- السعي إلى تغيير ما حوله لكي يتلاءم مع أهدافه.
- إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة.

**ثانياً: الصحة النفسية:**

**مفهومها:**

الصحة النفسية هي الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والمتمثلة في النمو والارتقاء وتحقيق الذات، والتكامل والشعور بالرضا والكفاية الشخصية والتوافق النفسي والاجتماعي مع الآخرين، وهو ما يعني استبعاد المظاهر السلبية المتمثلة في عدم وجود حالات التوتر والصراع والاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق.

- وتعرف أيضاً بأنها: حالة دائماً نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً مع ذاته ومع الآخرين، ويشعر بالرضا والطمأنينة والأمن وسلامة العقل والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط والقوة، ويتحقق بذلك درجة مرتفعة من التوافق النفسي والاجتماعي مع علاقات اجتماعية متوازنة.

**أهداف الصحة النفسية:**

- الدراسة العلمية للصحة النفسية والتكيف النفسي ، من خلال بحث عواملها وشروطها.
- دعم الصحة النفسية عن طريق برامج التوعية الصحية والنفسية والتربوية.



- الوقاية من الاضطرابات النفسية والمشكلات الانفعالية والسلوكية. (زهران، 2003، ص 29).

### سمات الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية:

تتسم الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بسمات أهمها:

- 1- التوافق: ويشمل التوافق الشخصي ويتضمن الرضا عن النفس والتوافق الاجتماعي ويشمل التوافق الزوجي والأسري والمدرسي والتوافق المهني.
- 2- الشعور بالسعادة مع النفس: ودلائل ذلك الشعور بالسعادة والراحة النفسية، والاستفادة من مسرات الحياة اليومية وإشباع الدوافع والحاجات النفسية الأساسية والشعور بالأمن والطمأنينة، الثقة والتسامح مع الذات، نمو مفهوم موجب للذات وتقدير الذات.
- 3- الشعور بالسعادة مع الآخرين: ودلائل ذلك حب الآخرين واحترامهم والثقة فيهم، والتسامح معهم وإقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة من خلال التفاعل الاجتماعي السليم، والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية.
- 4- تحقيق الذات واستغلال القدرات: دلائل ذلك فهم النفس والتقييم الواقعي الموضوعي للقدرات والإمكانات والطاقات، والإيمان بالفروق الفردية بين الناس، ووضع أهداف وفلسفه حياة يمكن تحقيقها، وبذل الجهد في العمل، والشعور بالنجاح والرضا عنه الكفاية والإنتاجية.
- 5- القدرة على مواجهة مطالب الحياة: دلائل ذلك النظرة السليمة الموضوعية للحياة ومطالبها ومشاكلها اليومية، والقدرة على مواجهة إيجابيات الحياة اليومية، وبذل الجهود الإيجابية في التغلب على مشكلات الحياة اليومية وحلها، وتحمل مسؤولية السلوك الشخصي، والسيطرة على الظروف البيئية.
- 6- التكامل النفسي: الأداء الوظيفي المتكامل والمتناسق للشخصية جسمياً وانفعالياً واجتماعياً والتمتع بالصحة ومظاهر النمو العادي.
- 7- السلوك العادي: السلوك السوي المعتدل والمألوف عند غالبية الناس، والعمل على تحسين مستوى التوافق النفسي، والقدرة في التحكم على الذات وضبط النفس.

- 8- حسن الخلق: الأدب والالتزام، ولين القول، وحب الخير للناس، وقول الحق، وبر الوالدين، والحياء والصبر، والصدق، والعفة، والشفقة.
- 9- العيش في سلام: التمتع بالصحة النفسية والصحة الجسمية والصحة الاجتماعية والأمن النفسي والسلم الداخلي والخارجي والإقبال على الحياة بوجه عام والتمتع بها والتخطيط للمستقبل بثقة وأمل.

#### مؤشرات الصحة لفسية:

- من بين المؤشرات الأساسية للصحة النفسية: التحرر النسبي من أعراض كل من: الاضطرابات النفسية - الأمراض العقلية - انحرافات السلوك - التأخر العقلي.
- الصحة النفسية هي متصل أو بعد له قطبان: قطب موجب ويمثل السواء النفسي - قطب سالب ويمثل الشذوذ النفسي السليبي.

#### النظريات المفصرة للصحة النفسية:

#### 1- مدرسة التحليل النفسي:

- يعتقد فرويد أن الصحة النفسية الكاملة بعيدة المنال في الحياة الواقعية، فلم يبين في كتاباته النظرية الطريقة التي ينمي بها الفرد صحته النفسية، بل أهتم بالصراعات التي تعيق الفرد في تحقيق صحته النفسية. وقد قسم النفس البشرية بطريقة إلى ثلاثة أجزاء رئيسية هي:
- الهو (ID): يمثل الغرائز البيولوجية وهما غريزتا: الحياة وهي جنسية في معظمها، وغريزة الموت العدوان. ويعمل الهو بشكل لا شعوري وفق مبدأ اللذة وتجنب الألم، ويندفع إلى إشباع الغرائز الجنسية والعدوانية دون ضبط أو مراعاة للمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية، وهو ما يؤثر على صحة الفرد وسوائه.
  - أانا الأعلى (Super Ego): هو الجزء المناقض للهو يمثل الضمير وهو مستودع القيم الأخلاقية والمثل الاجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر التنشئة الاجتماعية. إن سيطرة الأنا الأعلى له أثر سلبي على الصحة النفسية حيث تظهر شخصية جامدة متمزعة متسلطة.

- الأنا (Ego): يمثل الجانب العقلائي والمنطقي من الشخصية، حيث يعمل بطريقة شعورية وفق مبدأ الواقع، كما يرى فرويد أن الشخصية السوية هي التي تسيطر عليها الأنا المتمكن في تحقيق، الاتزان ما بين دوافع الهو الحيوانية ودوافع الأنا الأعلى المثالية. ( مصطفى حجازي، 2001، ص41).

وقد لخص فرويد الصحة النفسية في :

- - الإبداع والابتكار: يأتي كتعبير عن توظيف الفرد لطاقاته وإمكانياته في ممارسة حياته بطريقة بناءة وفعالة.
- - الإنجاب: الذي يستند على الحب والارتباط الزوجي والوصول إلى النضج النفسي.
- - القدرة على الترويح: أي الاستمتاع بالحياة والترفية وتحديد الطاقات الحيوية، وهذه المسألة في الواقع تلخيص لحقيقة الصحة والمرض على الصعيد الفردي فمن المعروف أن المرض النفسي يحمل دوماً اضطراباً في أحد هذه الأركان الثلاثة أو كلها.

## 2- النظرية السلوكية:

ركزت هذه النظرية على السلوك الإنساني الظاهر، والقابل للملاحظة المباشرة سواء كان سويًا أو شاذًا فهي لا تهتم بتركيب الشخصية من حيث دينامياتها ودوافعها الداخلية والخارجية، فالشخصية السوية هي مجموع العادات السلوكية السوية المتعلمة أو المكتسبة بالخبرة المباشرة، والتي تعززت فاستمرت مع الفرد. وما يميز النظرية السلوكية هو تأكيدها على إن جميع أنماط السلوك الإنساني السوي والشاذ متعلم، وأن الأشخاص الأسوياء والذين يتمتعون بصحة نفسية سليمة، تعلموا سلوكيات وطوروا عادات سوية تكيفيه مقبولة اجتماعيًا تمكنهم من التعامل الفعال مع الحياة ومطالبها ومواجهة مشكلاتهم بدلاً من الهرب والنوم أو الإدمان. ومن ثم فإن مفهوم الصحة النفسية لدى السلوكيين، يتحدد أساساً بتقديم الفرد لاستجابات مناسبة للمثيرات المختلفة المعروضة عليه، أما فشله في تعلم سلوك ناجح هو المسئول عن عدم قدرته على التوافق مع نفسه ومجتمعه. (غيث، 2006، ص 18).

### 3- النظرية الإنسانية أو الوجودية:

وضع أنصار هذا الاتجاه تصورًا متفائلًا إيجابيًا حول طبيعة الإنسان فوصف بأنه:

- خير بطبعه وأي مظهر مرضي يمكنه التخلص منه.
  - حر في اختيار سلوكياته وقراراته وهو يملك الإرادة لأنه يملك الوعي.
  - يسعى دائمًا نحو النمو باتجاه أفضل.
  - لكل فرد مجال إدراكي يختلف عن الآخرين ويتأثر سلوكه بهذا المجال الإدراكي.
- ومن رواد هذه النظرية:

❖ ماسلو (Maslow): تناول ماسلو مفهوم الحاجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها من أجل استمرار حياته من ناحية، ومن أجل نوعية حياته من ناحية أخرى، فحاجات الإنسان التي يفتقدها تدفعه لتبليتها عبر سلوكيات هادفة، وقد استعرض هذه الحاجات مرتبه بشكل هرمي من أهمها الحاجات الفسيولوجية المتمثلة في الطعام والشراب والتنفس ثم الحاجة إلى الأمن الجسدي والبعد عن الخطر والتهديد البدني، والأمن النفسي والتمتع بالراحة والطمأنينة، والبعد عن القلق والضغط النفسي، ثم تظهر الحاجة إلى الحب والانتماء حيث طبيعة الإنسان الاجتماعية التي يسعى للانضمام للآخرين والتشارك معهم والإحساس بقيمته، وأن يبادلهم الحب، ثم تأتي الحاجة إلى تقدير الذات أي الإحساس بقيمته وأنه ناجح وقادر.

❖ روجرز (Rogers): أعتبر روجرز إن الإنسان خير بطبعه عقلا وواقعا واجتماعيا وواقعا، والإنسان يستحق الاحترام والثقة وهو جدير بهما، كما أن لديه نزعة فطرية لتحقيق الذات، وهو قادر على عندما تتوفر له الظروف الملائمة. كما تناول مفهوم الذات التصورات والأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه، والتي تتشكل عن طريق التفاعل مع الآخرين في بيئته، فإذا تمكن من تشكيل مفهوم ذات إيجابي وواقعي، فإن صحته النفسية تتحقق ويشعر بالسعادة والتوافق، وتتجلى مقدرته على الحب والتعاطف مع الآخرين وتحمل المسؤولية في قراراته وخياراته. أما إذا كون مفهوم سلبى عن ذاته، فإن تصوراته عن ذاته تكون غير مطابقة للواقع وقد يعاني من سوء التكيف.

## تعقيب:

من خلال ما تم عرضه فيما سبق، يمكن القول أن جودة الحياة مفهوم حديث نسبياً، وقد تناوله العلماء والباحثين بشكل مكثف، وهو مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر أيضاً، وإن التوجه الذي يمنح للفرد الرضا عن حياته، هو قدرته على استثمار إمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويمكن ملاحظة الجهد الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة تخصص لا يتناسب مع رغباتهم وميولهم وقدراتهم، مما يعوق تكيفهم وتوافقهم معها ومع ظروفها، وهكذا فإن للرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر آثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب، وإنما على مستوى المؤسسة التعليمية والمجتمع. فاختيار التخصص الدراسي بالنسبة للطالب يعد أمر بالغ الأهمية، إذ يتوجب أن يكون اختياره مبنياً على أسس صحيحة تتناسب مع قدراته واستعداداته، كما يجب أن يكون هذا الاختيار مبنياً على الرضا لهذا التخصص، لأن ذلك سيكون له تأثير على نتائجه الدراسية ومستقبله المهني وهو ما سيؤثر بعد ذلك في المجتمع بشكل عام. ويرى الباحث أن الصحة النفسية تتداخل في كل أوجه النشاط الإنساني اليومي، وفي العلاقات مع الآخرين بل أن كل سلوك يصدر عن الإنسان تقريباً يتأثر بالصحة النفسية، كما يمكن وصف سلوكه على أساسه، وفي ظل الظروف الراهنة التي يمر بها المجتمع الليبي، أصبح الفرد يعيش في وضع متأزم، قل فيه التعاون والحب بين الناس، وازداد التنافس، وانتشر العدوان الفردي والجماعي، وأصبح الفرد يقدر بما لديه من إمكانيات مادية، فانكششت العلاقات الاجتماعية، ووهنت العلاقات الأسرية وتراجع تأثيرها، الأمر الذي يجعل دراسة العوامل المؤثرة في الصحة النفسية عاملاً هاماً للتمتع بالحياة وتحسين جودتها وفق المتغيرات المحيطة.

## الدراسات السابقة:

- دراسة كاظم و البهادلي (2006): والتي تهدف إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين دراسة ثقافية مقارنة. ودور متغير البلد، النوع، التخصص. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (400) طالبا وطالبة (182) من ليبيا، و (218) من عمان. واستخدم الباحثان مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة المتكون من ستة أبعاد. وقد توصلت

نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم الدراسي، ومتوسط في بعدين هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بعدين أيضاً، هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة؛ حيث كان الطلبة الليبيين أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، في كان الطلبة العمانيين أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

- **دراسة حسن والحزري وإبراهيم (2006):** حول جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. وفقاً لمتغير جنس الطالب ونوع كليته، وعلاقة كل من جودة الحياة وإستراتيجيات مقاومة، وتكونت عينة الدراسة من (183) من طلبة جامعة السلطان قابوس. وتم استخدام مقياس جودة الحياة ومقياس مصادر الضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر جودة للحياة ويعانون من مستويات أدنى من الضغوط النفسية مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية. كما أظهرت النتائج علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية ومعدل استخدام إستراتيجيات مقاومة الضغوط.
- **دراسة العادلي (2006):** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى إحساس طلبة كلية التربية بالرساق في سلطنة عمان بجودة الحياة، ومعرفة طبيعة الفروق بين الطلاب في مدى الإحساس بجودة الحياة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي. أجريت الدراسة على عينة شملت (51) طالباً، و (147) طالبة. وقد اعتمد الباحث مقياس أعد لهذا الغرض. وأظهرت النتائج شعور أفراد العينة ككل بجودة الحياة، وكذلك أفراد العينة من الذكور والإناث بشكل منفرد يفوق المتوسط النظري للمقياس الذي يعكس مستوى عالياً من الإحساس بجودة الحياة. وتوصلت كذلك إلى وجود فروق إحصائية بين متوسط درجات الطلبة عن مقياس الإحساس بجودة

- الحياة وفق التخصص الدراسي تم تحديدها بالفروق بين متوسط درجات طلبة تخصص الدراسات الاجتماعية، ومتوسط درجات بقية التخصصات المشمولة في البحث.
- **دراسة عثمان (2007):** والتي هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات ومعنى الحياة لدى الشباب، ومعرفة درجة التباين بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة، وبلغ حجم العينة (350) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة مقياس الاكتئاب لدى الشباب (إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات (إعداد عيد) ، ومقياس معنى الحياة (إعداد كرومباخ)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الاكتئاب ومعنى الحياة وبين الاكتئاب وتقدير الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس معنى الحياة والاكتئاب لصالح الذكور.
  - **دراسة سليمان (2008):** والتي تهدف إلى قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، والمتمثلة في التخصص والتقدير الدراسي للطلاب وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري، وتم استخدام مقياس لجودة الحياة النفسية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. أجريت الدراسة على عينة تكونت من (649) طالباً، منهم (319) تخصص أدبي، و(33) طالب تخصص علمي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى إن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، ومنخفض في بعدين هما: جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت، ومتوسط في بعد جودة الصحة العامة. كما كشفت الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة إدارة الوقت ، وكان التأثير لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة العامة.
  - **دراسة نعيسة (2012):** التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد ، النوع ، التخصص . ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (360) طالباً من جامعتي دمشق وتشرين، وقد تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة.

وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعتين، كما بينت وجود علاقة دالة إحصائياً بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

- **دراسة حني (2015):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي والجنس. أجريت الدراسة على عينة قوامها (100) طالباً وطالبة من جامعة سمو لخضر بالوادي - الجزائر، وقد استخدمت مقياس جودة الحياة لمنسي وكاظم، ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي لداليا يوسف. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جودة الحياة لديهم باختلاف تخصصاتهم العلمية.
- **دراسة ماضي (2016):** هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود شعور بجودة الحياة لدى طلاب جامعة ذي قار، وبعض المتغيرات المتمثلة في فروق بين الجنسين والمستوى الدراسي، والتخصص العلمي. شملت عينة البحث (500) طالباً وطالبة من كليات جامعة ذي قار، استخدم الباحث مقياس جودة الحياة الذي أعدته الباحثة بشرى عناد مبارك. وقد توصلت النتائج إلى أن طلبة جامعة ذي قار لا يتمتعون بمستوى مقبول من جودة الحياة، حيث أن متجهات قيم الحياة لديهم تتعلق بالعزو الخارجي. وتوصلت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة. كما أنه لا توجد فروق ترجع للمستوى الدراسي والتخصص العلمي.
- **دراسة منتصر كمال الدين (2006):** التي هدفت لمعرفة نوعية الحياة وعلاقتها بالتوافق الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الإمام المهدي. وقد تكونت العينة من (200) طالب، منهم (111) ذكور، و (89) إناث، ووفق التخصص اشتملت العينة على: (112) تخصص أدبي، و(88) تخصص علمي. وأستخدم الباحث مقياس التوافق الانفعالي الذي وضعه هيو أم بيل وقام بتقنيه على البيئة العربية محمد عثمان نجاتي، ومقياس نوعية الحياة لدى الطلاب الذي قام بإعداده الباحث. وقد توصلت النتائج إلى: إيجابية نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة الإمام تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الحياة لدى الطلاب تعزى لمتغير



التخصص أدبي - علمي، لصالح الأدبي. وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين نوعية الحياة والمستوى الدراسي.

#### فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب الجامعة في أبعاد مقياس جودة الحياة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الجامعة وفق التخصص العلمي في أبعاد مقياس جودة الحياة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الصحة النفسية بأبعاده المختلفة.
- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس الصحة النفسية ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

#### المنهج وإجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:** استخدام المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لمثل هذه الدراسات.
- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (43) طالب وطالبة بالسنة الرابعة من قسمي اللغة العربية والرياضيات بكلية التربية فرع القصيبة - جامعة الزيتونة، حيث بلغ عدد طلاب قسم الرياضيات (21)، وقسم اللغة العربية (22)، وتم اختيار هذه العينة لخبرتها في التفاعل مع عدة مواقف اجتماعية ونفسية، ولديها فهم أفضل لظروف البيئة المحيطة وآليات التعامل معها، وقد أجريت الدراسة الميدانية خلال العام الجامعي 2016 - 2017م. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب النوع التخصص العلمي.

المجموع	اللغة العربية	الرياضيات	التخصص
			العلمي النوع
31	15	16	إناث
12	7	5	ذكور
43	22	21	المجموع

#### ■ أدوات الدراسة:

- مقياس جودة الحياة: من إعداد (السيد كامل الشريبي). أُعد هذا المقياس بهدف قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة من الجنسين، الذكور والإناث، ويشتمل على ستة أبعاد رئيسية هي: علاقات إيجابية مع الأسرة - الثقة والاستمتاع بالحياة - الرضا عن الحياة - علاقات إيجابية مع الآخرين - الرضا الأكاديمي - فعالية الأداء. وقام بإجراء عمليات الصدق والثبات وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01 وهي معاملات صدق وثبات مرتفعة تؤكد قدرة المقياس لما وضع من أجله.

#### تقنين المقياس:

تم تقنين المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ قوامها (20) طالب وطالبة من قسمي الرياضيات واللغة العربية بفرع كلية التربية جامعة الزيتونة، وجاءت نتائج التقنين كالآتي:

- صدق المقياس:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد (4) من المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى وضوح فقراته وقدرته على قياس ما وضعت لقياسه، وقد تم تفرغ الملاحظات الخاصة بالفقرات، وعلى ضوء ذلك أجريت التعديلات الضرورية اللازمة.

2- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط لفقرات مقياس جودة الحياة مع درجات أبعاده وكانت دالة عند مستوى 0,01، وباحتساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية تم الحصول على القيم التالية: 0,81. 0,54. 0,84. 0,78. 0,74. 0,67. وهي دالة عند مستوى 0,01.

- ثبات المقياس:

1- إعادة تطبيق المقياس: تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة بفواصل زمني بلغ أسبوعان، وجاءت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى 0,01.

2- الثبات بمعامل كرونباخ، وجاءت معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01.

● **مقياس الصحة النفسية:** من إعداد (عماد الدين إسماعيل، وسيد عبد الحميد مرسي)، وهو مقتبس من اختبار كور نل، وقد قام بنقله وإعداده للعربية عماد الدين إسماعيل، وسيد عبد الحميد مرسي، ويشتمل على 101 بنداً مقسمة على النحو التالي: انعدام التوافق كما يعبر عنه في مشاعر الخوف وعدم التكافؤ - الاستجابات الباثولوجية وعلى الأخص الاكتئاب - العصبية والقلق - الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالتنفس والدورة الدموية - استجابات الارتعاد الباثولوجي - الأعراض السيكوسوماتية الأخرى - توهم المرض والوهن - الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالمعدة والأمعاء - الحساسية المفرطة والشك - السيكوباتية الشديدة. ويعتبر هذا المقياس أداة جيدة ومناسبة للدراسة الحالية، حيث أنها توفر الجهد والوقت والمعلومات الخاصة بالنواحي العصبية النفسية، وقد قام الباحث بتقنيته على البيئة الليبية من خلال عينة الدراسة الاستطلاعية، وأجريت عمليات الصدق والثبات اللازمة وتوصلت النتائج كما يلي:

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني بلغ أسبوعان بلغ معامل الثبات (0,79).
- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيرمان براون، بلغ معامل الثبات 0,69.
- صدق الاتساق الداخلي للمقياس حيث كانت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية دالة عند مستوى 0,01. وهي مؤشرات جيدة ومقبولة يمكن الاعتماد عليها في الحصول على معلومات واقعية ومنطقية.

### المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات ومعلومات الدراسة تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي Mean والانحراف المعياري Standard Deviation.
- اختبار "ت" لعينة واحدة One-Sample T-test.
- تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات Three-way Multivariate Analysis.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب الجامعة في أبعاد مقياس جودة الحياة.

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من الجنسين في أبعاد مقياس جودة الحياة والجدول (2) يبين القيم التي تم الحصول عليها.

جدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب (الذكور والإناث) في أبعاد  
مقياس جودة الحياة وقيمة (ت)

قيمة(ت)	الذكور		الإناث		أبعاد مقياس جودة الحياة
	ع	م	ع	م	
••3,62	9,01	48,46	8,68	51,43	علاقات إيجابية مع الأسرة
0,733	8,48	41,35	7,99	40,11	الثقة والاستمتاع بالحياة
1,45	6,28	27,56	6,13	28,37	الرضا عن الحياة
•2,51	6,93	30,21	5,26	32,32	علاقات ايجابية مع الآخرين
••5,36	6,49	21,28	5,19	25,48	الرضا الأكاديمي
0,124	3,57	15,06	2,74	16,33	فعالية الأداء
•2,74	26,20	183,92	26,45	194,04	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الإناث والذكور في الأبعاد التالية: علاقات إيجابية مع الأسرة ومع الآخرين والرضا الأكاديمي، وكانت لصالح الإناث، كما تبين عدم وجود فروق في الأبعاد الأخرى لمقياس جودة الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاظم والبهادلي (2006)، ودراسة سليمان (2008)، وتختلف مع دراسة نعيمة (2012)، ودراسة العادلي (2006). ويمكن تفسير وجود فروق بين الإناث والذكور في العلاقات الإيجابية مع الأسرة، والتي جاءت لصالح الإناث، من خلال دور الفتاة في المجتمع

وخصوصية البيئة المحلية الليبية، التي تفرض قيود محددة على خروجها وطبيعة علاقاتها في المجتمع، فلا يسمح لها بالخروج إلا لقضاء عمل معين ومحدود ومرافقة أحد أفراد الأسرة، وبالتالي فإنها أكثر قرباً من الأسرة، وأكثر بقاءً في البيت، الذي يوفر لها كل متطلبات حياتها المادية والنفسية ولعلاقات اجتماعية إيجابية مع كافة أفراد الأسرة، أما الذكور فإن لهم مساحة من الحرية في الخروج والتنقل وقضاء أوقات طويلة خارج المنزل، لعدم وجود القيود الاجتماعية المفروضة على الأنثى، أو بسبب الظروف الاستثنائية التي تمر بها ليبيا حالياً من خلال الأزمات الاقتصادية الخانقة، والبحث عن متطلبات الحياة الضرورية اليومية، إلى جانب عدم توفر السيولة النقدية في المصارف وارتفاع أسعار السلع ومتطلبات الحياة، أو للعمل من أجل توفير الأموال لمواجهة تكاليف الحياة المعيشية، أما عن تفسير الفرق في العلاقات الإيجابية مع الآخرين والذي كان لصالح الإناث، فإن ذلك يرجع إلى خروج الفتاة المحدود كما أسلفنا والذي يرجع لأسباب مجتمعية، إلا أن التعليم أتاح الفرصة لها للخروج إلى المؤسسات التعليمية أسوة بالذكور، مما أعطاهما فرصة للتفاعل والتواصل مع الآخرين من زملائها أثناء أوقات الدراسة وممارسة الأنشطة المختلفة الاجتماعية والثقافية والتعليمية، وهذا ما يجعلها تشعر بالسعادة ومشاركة الآخرين ومساعدتهم، والتمتع بعلاقات جيدة مع البيئة المحيطة، وعن تفسير الرضا الأكاديمي، فيأتي ذلك من خلال سعي الفتاة للحصول على مستويات علمية متقدمة، للحصول على وظيفة مناسبة في ظل ما يعانيه المجتمع من أزمات اقتصادية وارتفاع تكاليف الحياة ونقص الموارد المالية، وهو ما قد يعطيها فرص حياتية أفضل من حيث العمل والزواج.

**الفرض الثاني:** توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة وفق التخصص العلمي في أبعاد مقياس جودة الحياة.

لاختبار صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في قسمي الرياضيات واللغة العربية في أبعاد مقياس جودة الحياة، والجدول رقم (3) يبين القيم التي تم الحصول عليها:

جدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب وفق التخصص العلمي في أبعاد مقياس  
جودة الحياة وقيمة (ت) لدلالة الفروق

قيمة(ت)	قسم اللغة العربية		قسم الرياضيات		أبعاد مقياس جودة الحياة
	ع	م	ع	م	
0,734	8,17	41,08	7,94	40,45	علاقات إيجابية مع الأسرة
•1,51	6,06	29,69	5,77	30,29	الثقة والاستمتاع بالحياة
0,768	6,35	28,70	5,88	27,33	الرضا عن الحياة
0,819	6,87	39,25	7,17	38,47	علاقات ايجابية مع الآخرين
0,066	3,11	15,45	3,0	15,50	الرضا الأكاديمي
• 1,51	4,93	32,0	5,53	30,26	فعالية الأداء
• 1,72	35,49	186,17	35,29	182,3	الدرجة الكلية

يوضح الجدول رقم (3) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في أبعاد مقياس جودة الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العادلي (2006) ودراسة حني (2015) ودراسة ماضي (2016)، واختلفت مع دراسة عثمان (2007) ودراسة كمال الدين (2006) ويرجع الباحث أسباب الاتفاق والاختلاف في هذا المتغير، لطبيعة الظروف البيئية والاجتماعية والأسرية النسبية المحيطة بأفراد عينة الدراسة وخصوصية المجتمعات المحلية التي أجريت عليها.

ويمكن تفسير ذلك من خلال شعور الطلاب بالسعادة في التفاعل والتواصل وعقد صلات متبادلة مع بعضهم البعض في كافة الأنشطة العلمية والثقافية، ومقدرتهم على إنجاز المهام المسندة لهم، والرضا عما وصلوا إليه في تحصيلهم ويستمتعون بأوقاتهم، كما أنهم يشعرون بأن حياتهم ذات قيمة رغم الصعوبات التي تواجههم. إلى جانب أن الفرص المتاحة للطلبة متكافئة، ولا يوجد فرق بين الذكور والإناث في اختيار التخصص الذي يناسبه، فكل طالب تمنح له رغبته حسب نتائجه التي يتحصل عليها وقدرته، فالفرص متكافئة بين الذكور والإناث الشيء الذي يدفع بهم إلى الدراسة بشكل جيد ومتكافئ أيضا في جميع التخصصات.

**الفرض الثالث:** يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الصحة النفسية بأبعاده المختلفة.

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام ا لمتوسطات والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (4) يبين القيم التي تم الحصول عليها:

#### جدول رقم (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية وقيمة (ت).

الدلالة الإحصائية	المتوسطات (ت)	الذكور		الإناث		مقياس الصحة النفسية
		ع	م	ع	م	
غير دالة	0,02	4,6	6,4	3,4	6,2	شاعر الخوف وعدم التكافؤ
دالة 0,01	3,8	2,3	2,4	2,5	3,4	الاكتئاب
دالة 0,01	2,7	2,2	2,2	2,5	2,9	العصبية والقلق



غير دالة	•1,05	1,1	0,69	1,0	1,1	أعراض التنفس والدورة الدموية
غير دالة	•0,25	1,8	1,5	1,9	2,6	ارتعاد باثولوجي
دالة 0,05	•2,1	1,8	1,6	1,2	2,4	أعراض سيكوسوماتية
دالة 0,05	•2,5	1,3	2,7	1,7	1,8	توهم المرض
غير دالة	•0,24	1,8	1,3	1,8	1,5	أعراض المعدة والأمعاء
دالة 0,01	•1,07	1,0	0,88	1,2	0,8	الحساسية والشك
غير دالة	0,30	2,7	2,05	1,9	2,0	السيكوباتية الشديدة
غير دالة	0,5	2,6	21,72	1,1	24,7	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول رقم (4) أن الفرض قد تحقق جزئياً، فقد تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث، وكان لصالح الإناث في أبعاد مقياس الصحة النفسية بأبعاده المختلفة والمستخدم في هذه الدراسة، حيث كانت الفروق دالة في الاكتئاب والقلق والأعراض السيكوسوماتية وتوهم المرض، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في بعد الحساسية والشك، ولم يكن هناك فروق دالة بين الجنسين في الدرجة الكلية للمقياس، وفي أبعاد الصحة النفسية السلبية التي يتضمنها المقياس، وهي أعراض التنفس والدورة الدموية والارتعاد الباثولوجي وأعراض اضطرابات المعدة والأمعاء والسلوك السيكوباتي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كمال الدين (2006) التي أكدت على وجود فروق في الدرجة وكانت لصالح الذكور.

ولتفسير نتيجة هذا الفرض التي بينت انخفاض مظاهر الصحة النفسية السلبية لدى الذكور في الاكتئاب والقلق وتوهم المرض، فإن الباحث يرجع السبب في ذلك إلى مساحة الحرية التي يمنحها المجتمع للذكور، ومحدودية القيود المفروضة عليهم من قبل المجتمع في الخروج والتنقل والاختلاط وإقامة علاقات بالآخرين، وفي ممارسة المناشط المختلفة بمسؤولية اجتماعية وأخلاقية أقل مقارنة بالإناث، كما أنه يسمح لهم بالعمل في أي مهنة أو وظيفة، إلى جانب أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة، والتي تتضمن تدريب الذكور على تحمل المسؤولية والتخطيط لحل المشكلات في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، مما يجعلهم قادرين على إعادة بناء المواقف بطرق إيجابية لتلافي أثارها السلبية على حياتهم.

**الفرض الرابع:** يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس الصحة النفسية ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس معنى الحياة ودرجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية المستخدم بالدراسة، والجدول رقم (5) يوضح قيم معاملات الارتباط:

#### جدول رقم (5)

معاملات الارتباط لأفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية

مستوى الدلالة	مقياس جودة الحياة	أبعاد مقياس الصحة النفسية
دالة عند مستوى 0,05	• 0,27	مشاعر الخوف وعدم التكافؤ
غير دالة	0,08	الاكتئاب
دالة عند مستوى 0,05	• 0,40	العصبية والقلق

دالة عند مستوى 0,01	•• 0,28	عراض التنفس والدورة الدموية
دالة عند مستوى 0,01	•• 0,34	ارتعاد باثولوجي
دالة عند مستوى 0,01	•• 0,33	أعراض سيكوسوماتية
غير دالة	0,12	توهم المرض
غير دالة	0,07	أعراض المعدة والأمعاء
غير دالة	0,18	الحساسية والشك
دالة عند مستوى 0,01	•• 0,27	السيكوباتية الشديدة
دالة عند مستوى 0,01	•• 0,37	الدرجة الكلية

يوضح الجدول رقم (5) تحقق الفرض الرابع بشكل جزئي، حيث أوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً سالب بين جودة الحياة والخوف وعدم التكافؤ والعصبية والقلق، وأعراض التنفس والدورة الدموية والارتعاد الباثولوجي وأعراض السيكوسوماتيك والسلوك السيكوباتي، في حين لم تثبت النتائج أي ارتباط دال إحصائياً بين معنى الحياة وكل من الاكتئاب وتوهم المرض والحساسية والشك، كما بينت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية ومقياس جودة الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاظم والبهادي (2006)، ودراسة حسين والمحرزي وإبراهيم (2006)، ودراسة عثمان (2007) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين جودة حياة الطلاب والضغط والاضطرابات النفسية التي تواجههم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة على أساس أنه كلما زادت جودة الحياة لدى الفرد، انخفضت المظاهر السلبية للصحة النفسية، ويعني ذلك التشابه في الظروف المحيطة بالعملية التعليمية لكلا الجنسين، أي أن السلوك النمطي المرتبط بالدور الجنسي لم يتضح تأثيره على أساليب مواجهة المواقف والأحداث، وبناء عليه لا يحتمل اعتبار نوع الفرد مؤشراً لكيفية استخدامه لهذه الأساليب.

#### التوصيات:

- 1- التركيز على تطوير القدرات والمهارات لبناء شخصية متكاملة للطلاب الجامعي، والتركيز على تزويده بالمعلومات والمعارف اللازمة، من خلال توسيع آفاق البحث الذاتي عن المعرفة في ظل محدودية الإمكانيات، والتي تقف عائقاً أمام تطوير الدراسة الجامعية، وهذا من شأنه المساهمة في تحقيق مستوى أفضل من جودة الحياة الجامعية.
- 2- تنمية روح العمل الجماعي والعمل بروح الفريق، وغرس مفهوم التعاون وثقافته بين الطلبة في الأوساط الجامعية.
- 3- تدريب طلبة الجامعات على مهارات إدارة الوقت وكيفية استغلاله، ووضع برامج تسهم في تعليم وتدريب الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم، والمتعلقة بالنواحي العلمية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية.
- 4- إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض مقررات علم النفس في الجامعة ليساعد الطلاب في إدراك معايير جودة الحياة.
- 5- الاهتمام ببرامج الخدمات الإرشادية والتوجيه النفسي والتربوي.

#### المقترحات:

- 1- وضع برامج تستهدف تنمية روح الإقبال على الحياة والإبداع والإنتاجية لدى طلبة الجامعة.
- 2- إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة وبعض المفاهيم النفسية الأخرى.

3- وضع برامج إستراتيجية للتدريب على استثمار الجوانب الايجابية وتنميتها، لمقاومة التفكير السلبي والارتقاء بمستوى جودة الحياة والاستمتاع بها.

### المراجع:

- 1- أحمد، أمينة يس موسى (2010)، الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبو شوكة بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السودان.
- 2- الانصاري، بدر محمد، (2000)، قياس المناخ النفسي الإبداعي في بعض منظمات العمل الكويتية (2000). دراسات نفسية، 10(1)، 43-65. الدراسات النفسية، العدد (4) مارس، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 3- التلوي، رفيق عبد المعطي (2013)، فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات المواجهة ودافعية الإنجاز وأساليب العزو وأثرها على التوافق النفسي وجودة الحياة والأداء الأكاديمي لدى عينة من مصابي الحرب على غزة، رسالة دكتوراه (منشورة)، غزة.
- 4- الجاجان، بسماء أدم (2014)، جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (63) العدد (5).
- 5- الهنداوي، محمد حامد إبراهيم (2011)، الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركياً بمحافظة غزة، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- 6- جمال، نغم سليم (2016)، جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

- 7- حجازي، مصطفى (2004)، الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، الطبعة الثانية، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار البيضاء.
- 8- حني، خديجة (2015)، جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- 9- داهم، فوزية (2015)، جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- 10- زهران، محمد حامد (2003)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
- 11- سليمان، شاهر خالد (د. ت) قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي (117).
- 12- عبد الخالق، أحمد (2013)، مجلة كلية التربية، العدد (93)، المجلد (2).
- 13- عبدالله، صالح إسماعيل (2010)، قلق الولادة عند الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة غزة.
- 14- غيث، سعاد منصور (2006)، الصحة النفسية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 15- الغندور، العارف بالله محمد (1999)، جودة الحياة توجه قومي للقرن الواحد والعشرين، المركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. (66 - 88).
- 16- كاظم، علي مهدي، البهادلي، عبد الخالق نجم (2006)، جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين - دراسة ثقافية مقارنة، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك، ص 67 - 87،

- 17- ماضي، عبدالباري مايح (2016)، مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، **مجلة جامعة ذي قار، المجلد (11) العدد (1).**
- 18- مسعودي، إحمد (2015)، بحوث جودة الحياة في العالم العربي (دراسة تحليلية)، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (20)**، وهران، الجزائر.
- 19- مشري، سلاف (2014)، جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية)، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد (8)**، ص ص (215 – 237).
- 20- نعيسة، رغداء علي (2012)، جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، **مجلة جامعة دمشق-المجلد- 28 العدد (1).**
- 21-Anderson, S. (2003) : **Quality of life Theory** . The IQol Theory, the Quality of life Research center, Copenhagenk, Denmark , ventegodt@Livsk valitet.org.
- 22-Argyl, M. (1999) : Causes and correl ates of happiness nD. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds) , well – being : The foundations of hedonic psychology , pp.( ) 371 – 353
- 23-Argyle, M., Martin, M., & Lu. L. (1995). Testing for Stress and Happiness: The Role of Social and Cognitive Factors, In C. D. Spiel Berger L. & Sarason (Eds.), **Stress and Emotion** (Vol. 15, PP. 173-187). Washington, DC; Taylor& Francis.

- 24-Argyle, M., Martin, M., & Lu. L. (1995). Testing for Stress and Happiness: The Role of Social and Cognitive Factors, In C. D. Spiel Berger L. & Sarason (**Eds.**), Stress and Emotion (Vol. 15, PP. 173-187). Washington, DC; Taylor& Francis.
- 25-Ash, C .. & Huebner , E, s , (2001), Environment events and life satisfaction reports of adolescents , **School Psychology International** . **22**, (3) 320 – 336.
- 26-Diener, R, B, & Diener, E. (2001), Making the best, bad situation ;satisfaction in the slums of Calcutta, **Social Indicators Research**, **55** . 329 – 352.
- 27-Ruff, C. and et al., (2006). Psychological well-Being and Ill-Being: Do they Have Distinct or Mirrored Biological Correlates? **Psychotherapy Psychometrics**, 75, 85-95.
- 28-Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of Psychological Well-Being. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51(6), 1069-1081.
- 29-WHO-QOL Group (1995) :The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHO-QOL)



**Position paper from the world health  
Organization .School Science And Medicine .(41)  
.1403-1409.**

## دور الإرشاد النفسي في الوقاية من تعاطي المخدرات في المدارس

د. دليلة مصباح حامد / جامعة سرت.

د. سالمة مسعود موسى / جامعة سرت.

### المقدمة:

تتنوع الأمراض التي تدعى بأمراض العصر، وتتعدد باستمرار والتوازي مع تقدم البشرية في مجالات التطور العلمي والاجتماعي، ومختلف مجالات الحياة الأخرى.

فبالإضافة إلى الأمراض الفيروسية والعضوية والنفسية، هناك مرض تعاطي وإدمان المخدرات.

لم يعد خافيا على أحد أن خطر الإدمان على الكحول والمؤثرات العقلية أصبح اليوم يهدد أمن وسلامة العديد من دول العالم، ويعرضها إلى ضياع عدد كبير من شبابها، والذي ينتهي رحلتهم مع الإدمان إما بالمرض، أو إلى التشرذم والجنون، أو الموت.

وكما نلاحظ جميعا أن المجتمع الدولي بما فيه المجتمعات العربية والإسلامية، متفقة على أن المخدرات أصبحت إحدى أكبر المشكلات التي تواجه الدول قاطبة، وباتت هاجسا مزعجا يهدد الأجيال المعاصرة من الشباب، ويتوعد الأجيال القادمة منهم بأخطر الأضرار.

وستناول في هذه الورقة البحثية مشكلة المخدرات داخل المدارس، و التي تنتشر بين الطلبة، ودور الارشاد النفسي من خلال المرشدين النفسيين المتخصصين في وقاية هؤلاء الطلاب من التعاطي والمساهمة في علاجهم مع الأطباء النفسيين، وتهيئة الظروف البيئية المحيطة لتكون صحية.

### أهمية الورقة:

تكمن أهمية هذه الورقة في استعراض كافة الجهود الموجهة من قبل المتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي للوقاية من هذه الآفة، والتي تعتبر من أخطر الظواهر التي اجتاحت المجتمعات الإنسانية، حيث تدل التقارير والأبحاث العالمية؛ أن مشكلة الترويج للمخدرات وتعاطيها في ازدياد مستمر على رغم من الجهود التي تبذلها كافة المؤسسات المعنية، الأمنية والإعلامية والتعليمية والدينية، حيث أن الجهود لم تنجح تمامًا في منع التهريب والترويج للمخدرات والقضاء عليها، ومع الأسف أصبحنا يوميًا نفاجئ بأساليب ووسائل جديدة وطرق مبتكرة لترويج المخدرات تستهدف شبابنا للفتك بإمكانيتهم وقدراتهم، وتحويلهم من طاقات منتجة إلى شخصيات معطلة غير فاعلة، ولا شك أن هذا يتطلب تكامل في الجهود بين المؤسسات، ومنها المؤسسة التربوية والتي يقع على عاتقها نشر الوعي والتثقيف المستمر بأخطار المخدرات وطرق الوقاية منها. وإشارة إلى ذلك انطلقنا من مجموعة من المحددات التي تبرز الجهود الإرشادية المبذولة في مجال الوقاية.

### واقع المخدرات في مدارس ليبيا:

كشفت ندوة علمية نظمتها جمعية الهلال الأحمر الليبي بالتعاون مع جهاز مكافحة المخدرات، عن انتشار كبير للمخدرات بين الشباب الليبي وفق تصريحات الخبراء و المختصين. وأن ليبيا لم تعد دولة عبور، مؤكداً أنها أصبحت دولة مستهلكة للمخدرات، وقد تصبح منتجة إذا لم تتضافر الجهود لمنع ذلك.

كما أكد السيد(الكرغلي) عضو جهاز مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية بالمنطقة الشرقية، ارتفاع مؤشر الجريمة الناتجة عن تعاطي المخدرات، التي قدرت بنحو 1255 جريمة اعتداء مختلفة خلال عام 2005 وفق الاحصائيات الرسمية الصادرة عن البحث الجنائي، كما ارتفعت مؤشرات

القتل العمد و السرقة بالإكراه التي زادت من 80 جريمة خلال عام 2000 إلى 487 في عام 2007.

وبالنسبة لأسباب انتشار المخدرات فقد عزا مدير مستشفى الأمراض النفسية الدكتور (علي الرويعي) ذلك إلى ما سماه التفكك الأسري في المجتمع الليبي، والجهل والإحباطات والاضطرابات العقلية ورفقاء السوء و البطالة (خالد المهير، 2008) مشيراً إلى أن نحو 1200 مدمن من مختلف مناطق البلاد يعالجون في مصحته النفسية.

ترتفع نسبة إدمان المخدرات بين تلاميذ المدارس في ليبيا، خصوصاً الحبوب المهدئة، فقد أكد (محمد الفيتوري) المستشار والمحلل الاستراتيجي في مجال المخدرات بوزارة الداخلية، أنه تم انخفاض في سن متعاطي المخدرات في ليبيا من 16 سنة إلى 9 سنوات، بدءاً من عام 2010 و خاصة في المدارس.

ويشير إلى أن ظاهرة تعاطي الأطفال للمخدرات تضاعفت خطورتها مع انتشار المخدرات المصنعة والعقاقير المخدرة، حيث أصبح من الصعب على الأهل رصد أبنائهم لأنها لا تترك آثاراً على جسد المتعاطي مثل الإبر أو التدخين. فقد سجلت أول حالة تعاطي لطفل عمره 13 عاماً، كان يعمل على بسطة لبيع السجائر في أحد شوارع طرابلس، بدأ بتدخين الحشيش ثم تطورت حالته حتى أصبح يستنشق الهيروين ثم يحقن نفسه بالإبر التي كانت سبباً لإصابته بالإيدز.

وفي دراسة أجراها قسم البحوث والإحصاء بجهاز مكافحة المخدرات (تقرير حول المخدرات في ليبيا، 2013) في مدارس التعليم الأساسي بطرابلس عام 2016، حجم العينة التي شملتها نحو 229 طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين 12 سنة إلى 17 سنة، تبين أن نسبة من تناولوا

الكحول 2%، ومن يدخنون الحشيش 1%، و من يتعاطون الهيروين 0%، و الكوكايين 0%، و حبوب الهلوسة والترامادول 1%.

وأوضحت الدراسة أن الفضول هو السبب الرئيسي في تورط التلاميذ بتعاطي المخدرات، حيث بلغت نسبة من جربوا المواد المخدرة 18% تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات إلى 16 سنة.

بينما توضح دراسة أخرى من نفس المصدر السابق، قامت بها إدارة مكافحة الإيدز بالمركز الوطني لمكافحة الأمراض بمدينة طرابلس و ضواحيها عام 2012-2013، شملت 113 مدرسة، أن نسبة المتعاطين من الذكور 16% و الإناث 1%، أعمارهم تتراوح بين 14 إلى 18 سنة، وأشارت الدراسة إلى أن أكثر أنواع المخدرات التي يتعاطها الذكورو الإناث هي الأقرص ومنها " حبة الفراولة" ومخدر " إكستافي" المعروف ب(إكس تي) بالإضافة لمخدر الحشيش للذكور.

**المبحث الأول: المخدرات و أسبابها و الآثار الناجمة عنها:**

### **1- تعريف المخدرات:**

المخدر لغة\_ أتت من اللفظ خدر، و التي تعني ستر، فيقال تحدرت المرأة\_ أي استترت، المخدرات هنا يتسبب عنها السكون و الكسل ( ابن منظور، 27).

أما هيئة الرقابة الدولية فتعرف المخدرات من الناحية القانونية، بأنها( كل مادة خام أو مستحضرة تحوي عناصر مهدئة أو منبهه، أو مهلوسة إذا ما استخدمت لغير الأغراض الطبية، فهي تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، و تؤدي إلى إحداث خلل كلي أو جزئي في وظائفه الحيوية، وتجعل المتعاطي يصاب بحالة من الوهم والخيال بعيدا عن الواقع، و تؤدي كذلك إلى إصابته إما بالإدمان أو التعود). (تقرير هيئة الرقابة الدولية، 1996).

والمخدرات اجتماعيا و طبييا هي( تلك المواد التي يتعاطها الشخص بطريقة أو بأخرى" أكل أو شرب أو تدخين أو استنشاق...أو غير ذلك، فتسبب له نوعا و آخر من التخدير يختلف قوة و ضعفا باختلاف الأشخاص واستعداداتهم من ناحية، و اختلاف المواقف من ناحية أخرى، ثم باختلاف نوع المخدر وكميته من ناحية ثالثة). (رشوان،2010، 255).

من خلال التعريفات السابقة، إذا المخدر هو مادة طبيعية أو مصنعة، عندما يتناولها الشخص بكميات معينة، يصبح لها مضار عليه، إما أن تهدئ الجهاز العصبي أو تنشطه، وذلك باختلاف نوع المخدر، والكمية التي تناولها. فاعتماد الفرد على مقدار محدد أو نسبة معينة، ولفترة طويلة وبشكل متقطع، فهذا يسمى الفرد متعاطي، و رغم تأثيره على حياته الاجتماعية فهو يتابع نشاطاته الاعتيادية ويظل قادرا على الامتناع عن التعاطي.

أما من تعلق بمادة المخدر لفترة طويلة وبشكل متكرر متواصل، ولا يكتفي مما أدمن عليه، بل يرغب دائما بالأكثر، وفي حالة فقدان المخدر قد يستبدله بأي مادة أخرى، وتعتري المدمن رغبة في الإمتناع عن الإدمان لكنه يعجز عن ذلك، وقد يهدم حياته من مختلف جوانبها للحصول على ما أدمن عليه.

## 2- أنواع المخدرات:

تنقسم المخدرات من حيث طبيعتها و مصدرها إلى ثلاثة أقسام هي:

**أولاً: المخدرات الطبيعية:** و هي مخدرات من أصل نباتي، و هي كل ما يؤخذ مباشرة من النباتات الطبيعية التي تحتوي على مواد مخدرة، سواء نبتت دون زراعة، أو نباتات تمت زراعتها، منها: (المعاينة،2011، 52).

### أ- الأفيون:

و يستخرج الأفيون الخام من نباتات الخشخاش، ويطلق عليه أحيانا " أبو النوم" لأنه يجلب النوم لمتعاطيه، وهو ومشتقاته من المخدرات المسكنة المهدئة ، وغالبا ما تكون مشتقات الأفيون في شكل حبوب أو بودرة أو سائل، ويتعاطى الأفيون ومشتقاته في شكل مضغ، و التدخين، و الحقن.

### ب- الحشيش:

وهو مادة مستخلصة من نبات القنب الهندي، و يعرف في بعض مشتقاته بالمراجوانا و الماريهوانا. وهي مادة خشنة الملمس نسبيا، صفراء داكنة، و هو عادة ما يتعاطى في شكل تدخين، ويؤكل في بعض الأحيان بطريق المضغ.

### 2- المجموعة المستحضرة (المصنعة):

و يستعاض بها متعاطوها عن المخدرات الطبيعية الخام، و هي مجموعتان:

أ- العقاقير المهدئة: وتشمل المورفين والهيريون ومجموعة الباريثيورات مثل: الباريتال والسيكوباريتال، كما تشمل هذه المجموعة بعض المركبات الصناعية مثل: الميثادون، و تضم هذه المجموعة الكحول.

ب- العقاقير المنشطة: وتشمل الكافيين والنيكوتين والكوكايين، كما تشمل كذلك مجموعة الامفيتامينات.

**3- المخدرات التخليقية:** وهي الناتجة من تفاعلات كيميائية، تمت جميع مراحل صنعها في المعامل، من مواد كيميائية لا يدخل فيها أي نوع من أنواع المخدرات الطبيعية، و أن كانت تحدث آثارا مشابهة للمخدرات الطبيعية، خاصة حالة الإدمان، و منها المهلوسات. (مشاقبة، 47، 2007).

### 3- أسباب تعاطي و إدمان المخدرات:

الحقيقة أن مشكلة تعاطي المخدرات تمثل مشكلة متعددة الأبعاد و المتغيرات، فلا توجد نظرية واحدة أو عامل واحد أو متغير بعينه يمكن في ضوءه تفسير أسباب تعاطي المخدرات. فهناك عوامل عديدة هامة و مؤثرة، و تتباين أهميتها من مجتمع لآخر، بل و من فرد إلى آخر. و سأحاول إجمالها في النقاط التالية:

**1- الفقر و البطالة:** كما أن ارتفاع مستوى المعيشة و البطالة، و ما تتركه من ضغوط كبيرة في مواجهة الحياة، فضلا عن قلة فرص العمل و توفر الفراغ لدى الشباب و ازدياد متطلبات الحياة، و ازدياد النزعة الاستهلاكية لدى الفرد. (سعيد، 28).

**2- ضعف الوازع الديني:** ضعف علاقة الإنسان بربه و بأداء فرائضه، يبعد الإنسان عن الصواب، فكلما كان الفرد أكثر التزاما بأداء واجباته الدينية، كلما كان أقل انخراطا في تعاطي المخدرات.

**3- العلاقات الأسرية:** توجد علاقة قوية بين عدم استقرار العلاقات الأسرية و بين احتمال تعاطي الفرد للمخدرات، فعندما تضطرب العلاقات بين الأبوين أو تنهار، فإن احتمال تعاطي الإبن للمخدرات يصبح قويا، فالأسرة هي حجر الزاوية في عملية الضبط الاجتماعي، و بالتالي فإن



أي قصور يعترض قيام الأسرة بهذا الدور يؤثر سلبيا على سلوك الإبن (الهاشمي، 2002، 9)، و بالتالي في قدرة وسائل الضبط على أداء وظيفتها بفاعلية و إيجابية. كما أن وجود نموذج للتعاطي بين أفراد الأسرة له تأثير لا يمكن إغفاله في تيسير تعلم الفرد لهذا السلوك، و في تبكير سن المتعاطي.

**4- تأثير جماعة الرفاق:** تلعب جماعة الرفاق و الأصدقاء دورا مهما في عملية تعاطي المخدرات (شحاته، 2009، 452) و تبرز تلك الأهمية إذا علمنا أن الموقف الاجتماعي الذي غالبا ما يحيط بأول مرة لممارسة التعاطي قد اتصف بأنه عادة ما يكون جلسة أصحاب، فعضوية الفرد في الجماعة تتيح له فرصة محاولة تجربة المخدر، فضلا عن وجود متعاطين آخرين بالفعل داخل الجماعة يشجعونه، وأحيانا ما يدفونه إلى التعاطي. ويصبح التعاطي في حد ذاته مفتاح الاستمرار في عضوية تلك الجماعة.

**5- أسباب شخصية:** كعدم النضج الكامل للشخصية، وهروبها من واقع إلى واقع أقل المخدرات والرغبة في الإستقلال عن العالم الخارجي، كما أن الإحباط الشديد الذي تعجز قدرات الشخص عن مواجهته، وبالتالي تعاطي المخدرات كوسيلة للهروب من حقائق مؤلمة، والرغبة في خفض التوتر والقلق والألم الذي يواجهه الشخص يدفعه إلى التعاطي. (شفيق، د.ت، 115).

**6- السلوك المنحرف:** فتعاطي المخدرات بين المجرمين يعد سلوكا طبيعيا، و ربما يعد نتاجا طبيعيا لنمط الحياة المنحرفة ذاتها، فقد أظهرت دراسات عديدة أن تعاطي المخدرات يعد نتاجا للانحراف، و أنه كلما زادت درجة الاعتماد على المخدر، فكلما زاد معدل ارتكاب الجريمة. (الجوهري، 2010، 375، 376)

**7- التدخين و شرب الكحوليات:** هما بمثابة تمهيد الطريق لتعاطي المخدرات، لمن يتوفر لديه الدافع أو الحافز للتعاطي. فالتدخين و شرب الكحوليات يمثلان البداية الأولى لكسر الحاجز النفسي لدى الفرد في تعامله مع المخدر فيما بعد. (عطية، 1438، 6)

#### **4- آثار المخدرات على الفرد و المجتمع:**

يؤدي تعاطي المخدرات والإدمان عليها أضرار بالغة في كثير من الحالات، تحيط بالمتعاطي نفسه، وتنسحب على المحيطين به من أفراد أسرته، وبعض المقربين من الأصدقاء، وتنعكس بالتالي على المجتمع واستقراره وأمنه الاجتماعي.

#### **أولاً: الآثار الصحية:**

فالمخدرات حتى أقلها ضرراً تؤثر تأثيراً سلبياً على أجهزة الجسم و أعضائه، وعلى الجهاز العصبي خاصة الدماغ، ولذا فإن المتعاطي يفقد قدراً كبيراً من طاقته الجسمية وقوته ونشاطه البدني، كما يتأثر المستوى الوظيفي لأعضائه و أجهزته. (كفاي، 2012، 308) و لذلك نجد أن هناك علاقة بين الطلبة المتعاطين للمخدرات و بين ضعف تحصيلهم الدراسي.

#### **ثانياً: الآثار النفسية:**

و قد تكون الأضرار النفسية أخطر بكثير من الأضرار الجسدية، و من هذه الأضرار نذكر منها: (محمد، 2012، 14)

**1- الإصابة بالأرق و القلق، وحدوث الهلوسة.**

**2- ضعف القوى العقلية و تدهورها لدرجة الإصابة بالجنون.**

3- اضطراب الإحساس بالزمن وتقدير المسافات و تهويل الأشياء المرئية.

4- الكسل و الخمول والانطوائية و العدوانية.

### ثالثا: الآثار الاقتصادية:

الآثار الاقتصادية للتعاطي آثار فادحة، فالجهد و المال و الوقت الذي يبذل في جهود مكافحة التهريب و الاتجار وملاحقة المتعاطين، و كذلك في محاكمة المقبوض عليهم، و ايداع المذنبين في السجون، في هذا كله هدر كبير لإمكانات المجتمع و مقدراته، و كان يمكن أن توجه هذه الإمكانيات وجهة استثمارية أو وجهة مفيدة. ( أبو هدمه، 2003، 236 ) و قبل هذا كله يضع على المجتمع الطاقة البشرية المتمثلة في جموع المتعاطين، سواء من قبض عليه و دخل السجن، وأصبح طاقة معطلة بالكامل، أم من لم يقبض عليه، فهو قد يكون مريضا في مصح أو في مستشفى يتحمل تكاليف باهظة في علاج مشكلة صحية، أو يكون عاطلا عن العمل لا يفيد المجتمع منه شيئا، أي يصبح عنصر مستهلك أكثر منه منتجا، و عنصر تدمير أكثر مما هو عنصر بناء.

### رابعا: الآثار الاجتماعية.

1- حيث يقوم المتعاطي أو المدمن بشراء المواد المخدرة من قوت أولاده وأسرته تاركا أسرته للجوع والحرمان، والأمر الذي قد يؤدي بأفراد أسرته إلى السرقة والتسول، كما يؤدي التعاطي إلى حرمان الأبناء من التعليم أو الحصول على العلاج أو المسكن الملائم؛ وذلك لما يسببه المتعاطي من استنزاف لموارد الأسرة المالية، (مشاقبة، 2007، 76 ) هذا بالإضافة إلى اهتزاز النموذج الوالدي

أمام الأبناء والذي قد يتمثل في إهمالهم وعدم تقديرهم للمسئولية التي تنعكس على أسلوب تنشئة الأطفال في الأسرة.

2- نقل عادة التعاطي إلى أفراد الأسرة، فإذا تكرر تعاطي رب الأسرة للمخدرات فهذا سوف يثير فضول أبنائه، ويدفعهم إلى التعاطي، كما قد يرسل الآباء أبنائهم لجلب المخدرات من أماكن بيعها، ومن المعروف أن الأطفال سريعي التأثر بأبائهم وتقليد أفعالهم.

3- التفكك الأسري، يؤدي تعاطي المخدرات إلى سيادة التفكك الأسري لما يسببه من مشكلات الطلاق أو الهجر، بالإضافة إلى تميز سلوك الآباء المتعاطين للمخدرات بعدم احترام زوجاتهم والاعتداء عليهن أمام الأطفال. (رشوان، 2010، 262) كما يتسم سلوك متعاطي المخدرات بعدم الالتزام بالقيم الأخلاقية المرعية في المجتمع، وهذا ينعكس على بيوت المتعاطين في ظهور التفكك والانفصال والتنازع بين الزوجين.

4- التأخر الدراسي، أبرزت الدراسات والكتابات أن تعاطي المخدرات له آثار سلبية على النواحي التعليمية للطلاب الذين يتعاطون المخدرات، وذلك لأنهم يهملون واجباتهم المدرسية ويتغيبون عن حصصهم الدراسية، كما يميل الطلاب إلى ارتكاب أفعال لا اجتماعية سواء مع زملائهم أو مدرسيهم، وهذا يوقعهم في دائرة التأخر الدراسي.

5- إفراز أطفال منحرفين (الأحداث الجانحين)، لوحظ أن هناك نسبة كبيرة من أبناء متعاطي المخدرات قد أصبحوا أطفالا منحرفين (أحداثا جانحين) وقد أشارت الدراسات إلى أن الأسر التي يوجد فيها أفراد منحرفين هم في الغالب متأثرون بنحو أو آخر من أنماط الانحراف داخل الأسرة، ويتمثل ذلك في كون الأب مدمنا على المخدرات (الجوهري، 2010، 375).

6- فقدان الأبناء للحب والحنان داخل الأسرة، حيث يؤثر تعاطي المخدرات على نمط العلاقات بين الزوجين، فيكثر الشجار بينهما مما يفقد الطفل الشعور بالأمن لأنه يخاف على مصيره، وقد يخشى أن يتحول الشجار إليه فيضربه أبوه أو تضربه أمه ويقسوان عليه.

### المبحث الثاني: دور الإرشاد النفسي المدرسي في الوقاية من المخدرات

أخذت مواجهة مشكلة الإدمان العديد من الأشكال، و لعل شكل المواجهة بالإرشاد النفسي هو واحد من أهم تلك الوسائل التي بدأت تظهر، ذلك نتيجة لاتساع أساليب إرشاد المدمنين الفردية والجماعية، فإيقاف التعاطي ليس هو العلاج من الإدمان، فالسجن كفيل بإجبار المدمن على التوقف عن التعاطي بسبب عدم وجود المخدر، و لكن فور خروجه من السجن ربما ينتكس ويعود إلى التعاطي من جديد، و من هنا فأن العلاج الحقيقي للإدمان هي فكرة الفرد وقناعته وإيمانه بترك المخدرات، ويتم ذلك من خلال المساعدة بالإرشاد النفسي.

ولعل هذا ما أثبتته الدراسات التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج في الإرشاد النفسي في علاج الإدمان للطلبة المدمنين، وفاعلية برنامج في الإرشاد النفسي معد للطلبة المدمنين وآبائهم في نفس الوقت، وذلك لمساعدة الطلاب المدمنين في التخلي و الابتعاد عن سلوك الإدمان و الاندماج في الحياة بصورة طبيعية ( محمد، 2001، 54)، بعد تطبيق هذا البرنامج على عينة الدراسة، قسمت بين مجموعتين الأولى طبق عليها العلاج الطبي فقط، و طبق على الثانية العلاج الطبي والإرشاد النفسي، أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية.

## 1- مفهوم الإرشاد النفسي:

يعرف الإرشاد النفسي بأنه (الخدمة المتخصصة التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي أو المتخصصون في الإرشاد النفسي، مستخدمين مبادئ و مناهج و إجراءات لتيسير السلوك الفعال للإنسان من خلال عمليات نموه على امتداد حياته كلها) (رضوان، 2002، 498، 499).

من خلال هذا التعريف يتضح لنا مدى أهمية وجود مراكز للإرشاد النفسي في مختلف مؤسسات المجتمع، وبالأخص داخل المؤسسات التعليمية؛ لمساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم المختلفة، والتي تؤثر على تحصيلهم الدراسي كمشكلة تعاطي المخدرات،

فوجود مراكز للإرشاد النفسي داخل كل مدرسة يساعد الطلبة المتعاطين والمدمنين على إدراك إمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية، وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والامكانيات الذاتية، واكتساب القدرة على مساعدة أنفسهم في الاقلاع عن التدخين، والابتعاد عن الظروف التي أوقعته في التعاطي أو الإدمان.

## 2- أهداف الارشاد النفسي داخل المدارس:

يهدف الارشاد النفسي في المدارس إلى تحقيق مجموعة أهداف، تخدم مصلحة الطالب بالدرجة الأولى، وتضمن له الظروف المناسبة لتحصيله الدراسي، كصحته الجسمية والنفسية والاجتماعية. ويحقق الارشاد النفسي أهدافه كالتالي: (فنتازي، د.ت، 155)

1- العمل مع طاقم المدرسة على خلق جو مدرسي، يتيح للطلبة أن يتطوروا وفقا لقدراتهم.

2- العمل على رفع مستوى الوعي للحاجات والخصوصيات الفردية في إطار المدرسة ، ولطبيعة المشاكل العاطفية والانفعالية و السلوكية والاجتماعية الخاصة بمراحل النمو التي يمر بها الطالب.

3- تقديم الارشادات الفردية والجمعية للطلاب، من أجل تحقيق الوعي الذاتي، وكيفية مواجهة الضغط وحل الصراعات واتخاذ القرارات.

### 3- طرق الإرشاد النفسي في المدرسة:

حتى يحقق الإرشاد النفسي أهدافه، فإن الممارسة الإرشادية تقوم على طرق واستراتيجيات متنوعة. و تنقسم طرق الإرشاد حسب معيارين: (الرشيدي، السهل، 2000، 46-48).

**المعيار الأول:** عدد الأفراد المشاركين في الجلسة الإرشادية.

**1- الإرشاد الفردي:** بمعنى أن مرشد و مسترشد فقط. و هذه الطريقة هي الأساس في معظم برامج الإرشاد

**2- الإرشاد الجمعي:** و نعني وجود أكثر من مسترشد في جلسة واحدة مع المرشد، و غالبا ما تستخدم في بعض المشكلات السلوكية.

**المعيار الثاني:** دور المرشد و المسترشد في العملية الإرشادية

**1- الإرشاد المباشر:** هو الإرشاد المبكر، و يسمى أحيانا بالإرشاد المتمركز حول الحقيقة، و فيه يكون المرشد أكثر ايجابية، و يقدم للمسترشد المساعدة المباشرة ، و الحلول الجاهزة.

**2- الإرشاد غير المباشر:** المسترشد يكون أكثر ايجابية و مشاركة، بينما يكون دور المرشد تشجيع المسترشد.

#### 4- دور المرشد النفسي في الوقاية من تعاطي المخدرات:

إن الارشاد النفسي يعمل وفق منهجية و استراتيجية " النمائي والوقائي والعلاجي" (الماجري، 2006، 14) و بما أن المرشد النفسي هو عادة المسؤول والمتخصص عن العمليات الإرشادية، و البرامج المعدة لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلبة، فأن دوره في هذا المجال للتصدي لمشكلة المخدرات و تعاطيها بين الطلبة دور مهم و رئيسي لوقايتهم من هذه المشكلة.

وتحرص هيئة الأمم المتحدة (سعيد، د.ت، 280) على التفرقة بين مستويات لإجراءات الوقاية

و هي:

**1- الوقاية الأولية:** و يقصد بها مجموعة الاجراءات التي تستهدف منع وقوع تعاطي المخدرات أصلا.

**2- الوقاية الثانوية:** و يقصد بها التدخل العلاجي المبكر الذي يمكن من خلاله وقف التماذي في تعاطي المخدرات، لكي لا يصل الفرد إلى مرحلة الاعتماد.

**3- الوقاية من الدرجة الثالثة:** توجه أساسا لوقاية المدمن من مزيد التدهور الطبي والنفسي والاجتماعي.

لذلك فأن دور المرشد النفسي في المدرسة تقع على عاتقه مهمة الوقاية الأولية و الاجراءات

لتحديد حجم المشكلة، وتحديد أنجح السبل والطرق و البرامج للوقاية، فعليه ما يأتي:

1- إجراء مسح شامل في المدرسة التي يعمل فيها؛ لتحديد المشكلات التي تواجه الطلبة، و تحديد الجماعات الهشة، وهم الفئات التي تواجه جملة من المشكلات، كالاضطرابات النفسية، و وجود المدمن في الأسرة أو أحد الأقران و أصدقاء السوء، و الطلبة المدخنين.



2- يقوم بإعداد برامج توعوية وقائية واستخدام أساليب وفتيات الارشاد المختلفة، وإشراك هؤلاء الطلبة بإعداد تلك البرامج، وحسب حاجات المجاميع الإرشادية، وأولوية تلك الحاجات، وأن يراعي أن تكون متدرجة وشاملة، وتقدم للمسترشدين ويشاركون فيها بفاعلية، و تلي حاجاتهم.

3- السعي لكي تشمل الوقاية لكل من المسترشدين والأسرة و المدرسة، حتى تكون شاملة وذات جدوى و فاعلية.

4- أن تكون عملية الوقاية وفق خطة معدة، ومستمرة لا أن تكون منقطعة، كون مروجي المخدرات يتخذون طرقا عدة وأساليب مختلفة؛ للترويج و إشاعة هذه المواد وتعاطيها.

5- تنمية الوعي والمعرفة بمصادر هذه المواد لكل من المسترشدين وأفراد الأسرة، والكادر العامل في المدارس، وأن يشترك المسترشدين( الطلبة) في الإعداد لهذه النشاطات.

6- أن يعتمد المرشد إلى استخدام كل الوسائل المتاحة، بما فيها وسائل الاعلام بمختلف أنواعها، واجراء مسابقات خاصة بطرق الوقاية والعلاج، ومصادر هذه المواد، وأن يتم استثمار المناسبات للإعداد لهذه النشاطات والمشاركة فيها.

المبحث الثالث: النتائج و التوصيات:

أولا: النتائج

من خلال ما تم تناوله من مواضيع في هذه الورقة، نستطيع أن نصل إلى جملة من النتائج:

1- المخدرات وتعاطيها والإدمان عليها أصبحت تتفاقم خطورتها، كلما قل عمر الشخص المتعاطي.

2- المدرسة لها الدور الكبير في المساهمة في حلها، بجانب الأسرة، و يتمثل هذا الدور في وجود مراكز الارشاد النفسي تقدم التوعية بأنواعها للطلبة بشكل جماعي أو فردي، والتعامل مع الحالات التي تتعاطى.

3- يقع على عاتق المرشد النفسي دور كبير في توجيه الطلبة و تعريفهم بالمخدرات و أنواعه و أضراره الصحية والنفسية و الاجتماعية.

### ثانيا: التوصيات

- 1- العمل على فتح مراكز للإرشاد النفسي في كل المؤسسات التعليمية في ليبيا.
- 2- تفعيل دور المرشد النفسي في المدارس، لأنه عنصرا من العناصر الأساسية في العملية التعليمية في الوقت الحاضر.
- 3- حث المرشدين النفسيين في المدارس على استخدام برامج ارشادية متنوعة ومتدرجة ومستمرة في وقاية طلبة المدارس من تعاطي هذه المواد الخطرة.
- 4- توفير القدوة الحسنة في المدرسة، لما لها من تأثير على سلوك الأفراد وبناء شخصياتهم.
- 5- استخدام أساليب الارشاد الجمعي والارشاد السلوكي، والعلاج المعرفي الانفعالي؛ بدحض الأفكار الخاطئة المتعلقة بالمخدرات، واستبدالها بأفكار واقعية ومنطقية.

## المصادر و المراجع

- 1- ابن منظور، معجم لسان العرب، م 4، م5.
- 2- أبو هدمة، عبد اللطيف محمد، الاتجار غير المشروع في المخدرات و وسائل مكافحته دوليا، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 2003.
- 3- الجوهري، محمد محمود، المشكلات الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، 2011.
- 4- الدليمي، صالح سمير، ظاهرة الإدمان على المخدرات (أسبابها، آثارها، و كيفية التعامل معها)، جامعة الجبل الغربي، ليبيا
- 5- الرشيدى، بشير صالح، و السهل، راشد علي، مقدمة في الارشاد النفسي، مطبعة الفلاح، الكويت، 2000.
- 6- العازمي، مشكلة تعاطي المخدرات و دور المؤسسات التعليمية في الوقاية من مخاطرها، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، الكويت، 2006.
- 7- المعاينة، سالم خالد، دور العلاقات العامة في الحد من انتشار المخدرات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2011.
- 8- المهير، خالد، ندوة تزايد انتشار تعاطي المخدرات بين الشباب بليبيا،
- 9- الهاجري، علي راشد الحميدان، دور برامج التوعية في الوقاية من المخدرات، المؤتمر الإقليمي الأول لمكافحة المخدرات تحت عنوان: الواقع و الطموح في قضايا المخدرات، الكويت، 15-27 مارس 2006.

10- الهاشمي، حميد، تعاطي المخدرات: لمحة و منظور اجتماعي، 2002،  
www.uluisania.net

1- تقرير حول المخدرات في ليبيا www.abujanah.anhidrygs.mam9.com

12- تقرير هيئة الأمم المتحدة، 1996.

13- رشوان، حسين عبد الحميد، المشكلات الاجتماعية: دراسة في علم الاجتماع التطبيقي، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2010.

14- رضوان، سمير جميل، الصحة النفسية، دار المسيرة، الأردن، 2002.

15- سعيد، ناسو صالح، دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية لوقاية الشباب من آفة المخدرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، العدد السادس و العشرون.

16- شحاته، ولاء السيد عبد السلام، الادمان و الصحة النفسية، مركز الدراسات التربوية و الأبحاث النفسية، جامعة بغداد، 15-16 كانون الثاني 2009.

17- شفيق، محمد، الجريمة و المجتمع، المكتب العلمي الحديث، الاسكندرية، مصر، د.ت.

18- عطية، سحر بنت عبد الرحمن، برامج توجيه و ارشاد الطالبات في التصدي لآفة المخدرات بين الواقع و المأمول، مؤتمر الارشاد الطلابي و دوره في الوقاية من المخدرات، الرياض، 8-8/9/1438.

19- فنطازي، كريمة، الارشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة عنابة، الجزائر.

20- كفاي، علاء الدين، الصحة النفسية و الارشاد النفسي، دار الفكر، عمان، الأردن، 2011.

- 21- مجيد، سوسن شاكر، المخدرات و آثارها النفسية و الاجتماعية و الصحية على الشباب، مؤتمر الشباب الجامعي و آفة المخدرات، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، 2006.
- 22- محمد، أحمد عبد العزيز، العيادات النفسية و دورها في مكافحة المخدرات، وزارة الداخلية، الامارات العربية المتحدة، 2012.
- 23- محمد، عبد الصبور منصور، مدى فاعلية الارشاد النفسي في علاج الإدمان، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 45، جامعة المنصورة.
- 24- مشاقبة، محمد أحمد، الإدمان على المخدرات: الارشاد و العلاج النفسي، دار الشروق، الأردن، 2007.
- 25- معاشو، لخضر، تعاطي المخدرات الأسباب و الآثار و طرق الوقاية و العلاج منها، جامعة ضاهري، الجزائر، 2016.

## الاحترق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من معلمي

مرحلة التعليم المتوسط بمدينة مصراتة

الباحثان: غزالة الطيف سامية الفورتية

كلية الآداب / جامعة مصراتة

### المقدمة:

يوصف العصر الحالي بعصر الضغوط النفسية حيث أصبحت الضغوط جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية؛ نتيجة لسرعة التغيرات التي تحدث في العالم واضطراب الأوضاع الاقتصادية وظهور ثقافات جديدة غير مألوفة لدى الكثير من الأفراد؛ مما يساهم في زيادة العبء والضغوط على الإنسان، ونحن نمر بظروف خاصة في بلادنا الحبيبة تزيد من حدة الضغوط النفسية قد ارتبطت طبيعة حياتنا بزيادة هذه الضغوط، وتعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من الظواهر الشائعة التي يعاني منها المجتمع في الوقت الحالي.

والاحتراق النفسي لا يحدث دفعة واحدة؛ ولكنه يحدث بصورة تدريجية عبر فترات زمنية ممتدة حيث يمر الفرد بسلسلة من الضغوط النفسية لا يستطيع التغلب عليها؛ فتؤدي به إلى الاحتراق النفسي الذي هو عبارة عن جملة من الأعراض البدنية والعاطفية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائها في الأعمال التي يقوم بها وهذه الزملة لها علاقة بمفهوم الذات والاتجاهات نحو العمل وفقدان الثقة بالنفس وفقدان الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين.

ويعتبر مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية والتي بدورها لها تأثير كبير على سلوك الفرد وتعامله مع معطيات الحياة سواء كانت الاجتماعية أو الأسرية أو الاقتصادية؛ لذلك يسعى الفرد دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته وهو يحتاج إلى مفهوم موجب للذات.

فالمعلم أصبح هو العنصر الأساسي في إنجاح عملية التعليم وإصلاح النظام التعليمي وتتداخل ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلم مع ظواهر أخرى.

فالضغوط المهنية في مجال التربية والتعليم تؤثر على مستوى أداء المعلم وتؤثر هذه الضغوط التي يتعرض لها المعلم سواء أن كانت هذه الضغوط داخلية أو خارجية في استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم هذه المظاهر فقدان الاهتمام بالعمل وتبدل المشاعر ونقص الدافعية والأداء النمطي للعمل ونقص القدرة على التكيف مع ما يحيط به من أحداث وذلك لعدد من المشاكل التي ترتبط بعملية تدريس الطلبة ذوي السلوك العدواني أو التخريبي أو ذوي النشاطات الحركية المفرطة أو الحركات النمطية؛ وذلك لظروف وأوضاع المعيشة منها قلة الرواتب وعدم توافر المحفزات المادية والمعنوية أثناء الخدمة وعدم الرضا الوظيفي وتدخلات أولياء الأمور في عمله وكثرة عدد الطلبة الذين يشرف عليهم وفقدان الأمن الوظيفي وعدم العدالة بين العاملين وضغوط الإدارة هذا كله يؤدي إلى وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي.

#### - مشكلة الدراسة:-

تعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من المشاكل الرئيسية التي يعاني منها المعلمون أثناء أدائهم لواجبهم المهني مما قد يكون له أثر سلبي على حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية وقد استخدم بعض الباحثين مصطلح الاحتراق للتعبير عن ظاهرة الضغط النفسي باعتبار أن دوام الضغط وعدم التصدي له يؤدي بالضرورة إلى الاحتراق النفسي.

والاحتراق النفسي في علاقته بمفهوم الذات له أثر واضح في القدرات والإمكانات وسمات المعلم ورضاه أو عدم رضاه عن مهنته وأيضاً مستوى دافعيته ويؤدي افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة نسبة الاحتراق النفسي.

وتعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من المشاكل التي يعاني منها المعلمون أثناء أدائهم لواجبهم المهني؛ مما قد يكون له أثر سلبي على حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية وذلك

بالنظر إلى واقعنا الليبي نجد أن الكثير من المعلمين بشكل أو بآخر يعانون من الاحتراق النفسي نتيجة سوء التكيف أو المفهوم السلبي اتجاه الذات.  
ومن هذا المنطلق تم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:-

\* ما هو مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي مرحلة التعليم المتوسط وما علاقته بمفهوم الذات؟.

#### - أهمية الدراسة:-

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التعليم والدور الذي يقوم به المعلم ولما يتطلبه هذا الدور من اتصال مباشر مع التلاميذ والإدارة والزملاء وأولياء الأمور ولا بد أن يكون المعلم يتمتع بمستوى عال من الصحة النفسية ويمكن توضيحها في النقاط الآتية:-

- 1- تسليط الضوء على مفهوم الاحتراق النفسي ومفهوم الذات لأنه يؤثر على مستوى أداء المعلمين في مجالات العمل.
- 2- تعتبر عملية الاحتراق النفسي بمثابة توضيح للاهتمام بالصحة النفسية للمعلم الذي يعد أهم الأركان الداعمة للعملية التعليمية.
- 3- تزداد أهمية الدراسة لقيامها على أهم فئة في المجتمع وهي فئة المعلمين لما لها من دور مؤثر في إعداد وتوجيه الطلاب وتحصيلهم العلمي والتربوي .
- 4- توضيح للمختصين في ميدان التربية والتعليم بأهم المؤثرات للاحتراق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات من أجل تحسين وتهيئة الظروف المناسبة التي تساعد المعلمين على تنمية خبراتهم العلمية والتربوية.

#### - فروض الدراسة:-



- 1- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي ومفهوم الذات عند مستوى دلالة 0.05 ؟
- 2- هل توجد فروق في الاحتراق النفسي ومفهوم الذات لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر عند مستوى دلالة 0.05 ؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة عند مستوى دلالة 0.05 ؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة 0.05 ؟

#### - أهداف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

- 1- التعرف على مستوي الاحتراق النفسي ومفهوم الذات لدى معلمي مرحلة التعليم المتوسط بمدينة مصراته.
- 2- التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي مرحله التعليم المتوسط.
- 3- التعرف على أثر المتغيرات ( العمر ، الخبرة ، الحالة الاجتماعية ) على مفهومي الاحتراق النفسي ومفهوم الذات.

- حدود الدراسة:-

تحدد الدراسة بما يأتي:

- 1- الحدود البشرية:- اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات مدينة مصراتة.
- 2- الحدود الزمنية :- أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي (2017/2018م)
- 3- الحدود المكانية:- اقتصرت الدراسة على بعض المدارس داخل مدينة مصراتة.

- مصطلحات الدراسة:-

1- الاحترق النفسي للمعلم:-

وتعرفه العضايه 1990

بأنه حاله نفسية أو عقليه تَورق الافراد الذين يعملون في مهن يكون في طبيعتها التعامل مع اناس كثيرين وهؤلاء العاملون عادة يعطون أكثر مما يأخذون.

(عدنان العضايه 1990)

يعرفه عادل عبدالله 1994.

هو نمط سلبي من الاستجابات للأحداث التدريسية الضاغطة وللتلاميذ وللتدريس كمهنة بالإضافة إلى إدراك أن هناك نقصاً في المساندة والتأييد من قبل إدارة المدرسة.

( عادل عبدالله محمد 1994)

- التعريف الإجرائي للاحتراف النفسي:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المعلم من خلال استجابته على مقياس (ماسلاش) للاحتراق.

## 2- مفهوم الذات:-

يعرفه زهران 1980

على انه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعوريه والتصورات و التقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من افكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة لابعاده ومن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية و الخارجيه.

( حامد زهران 1980)

يعرفه صفوت، سهير 2008

هو ذلك المكون أو التنظيم الإدراكي واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانزم المنظم والموجه والموحد للسلوك وبهذا يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في كل سلوكه.

( صفوت فرج، وسهير كامل 2008)

-التعريف الإجرائي لمفهوم الذات:

هو الدرجة التي يتحصل عليها المعلم من خلال استجابته على مقياس تنسي لمفهوم الذات.

## 3- المعلم:

هو المقوم الهام في العملية التعليمية بأعتبره أساس الموقف التعليمي وأحد مكوناته الهامة والمعلم هو الذي يعمل مع كافة العاملين بالمدرسة لمواجهة الظواهر الانحرافية أي

مشكلات أخرى تواجه التلاميذ ويعتمد هذا على كفاءة المعلم ويستدل عليها من قدرته على إنجاز اهداف التربية والتعليم ومن خلال خصائص شخصيته وسلوكه.

#### 4- مرحلة التعليم المتوسط:

هي المرحلة التي تتوسط النظام التعليمي الرسمي يبدأ بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسي.

#### 5- مدينة مصراتة:

تعرف بأنها ثالث أكبر المدن الليبية بعد طرابلس وبنغازي وتبعد مدينة طرابلس بحوالي 210 كم شرقاً وعن مدينة بنغازي بحوالي 805 كم غرباً وتقع في الزاوية الشمالية لخليج سرت أي عند التقاء خط الطول 05 و 15 شرقاً بدائرة عرض 22 ، 23 شمالاً ويحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط ومن الشرق خليج سرت ومدينة سرت ومن الجنوب الجفرة ومن الغرب زليتن وبني وليد ولها ساحل يمتد أكثر من 70 كم.

( عبد الكريم أبوعليم 2007 )

#### الإطار النظري:-

#### مفهوم الاحتراق النفسي:-

يعد مفهوم الاحتراق النفسي مفهوماً حديثاً حيث ظهر في أوائل السبعينات ويعتبر ( فرويد بنجر) أول من استخدم هذا المصطلح والاحتراق النفسي حالة نفسية تسبب الإنهاك والاستنزاف لدى الافراد نتيجة لأعباء العمل التي يتعرضون لها مما ينعكس سلباً على العمل والنظرة السلبية للذات.

وهناك عدة تعاريف لمفهوم الاحتراق النفسي سنعرض البعض منها :

- ويعرف الاحتراق النفسي بأنه حالة ناجمة من التعب الشديد أو الضغط العصبي وقد يكون نفسياً أو بدنياً. ( شقير -2002ص 180)
- ويعرف أيضا بأنه حالة من الإنهاك أو الاستنزاف البدني الانفعالي نتيجة التعرض المستمر بضغط عالية. ( عسكر 2000 ، ص112)
- ويعرف الاحتراق النفسي لدى المعلمين:-

بانه حالة من الاستنزاف الانفعالي او الاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط ولقد كان هذا التعريف أكثر التعريفات انتشاراً وهو حالة من فقدان الفرد الدافعية والرغبة في العمل متمثلة في انطفاء شعلة حماسه وانخفاض مستوى أداء بشكل ملحوظ نتيجة ما يواجهه من ضغوطات نفسية ومهنية واجتماعية مما يؤثر سلبا على تحقيق اهدافه الشخصية و الاهداف العامة للمؤسسة التي يعمل فيها.

(عادل عبدالله محمد 1995)

مراحل تطور الاحتراق النفسي لدى الفرد

يتطور الاحتراق النفسي عند الفرد عبر عدة مراحل هي :

- المرحلة :-

حيث يشعر الفرد بضغط العمل نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل والقدرة الذاتية اللازمه لمواجهه تلك المتطلبات .

- المرحلة الثانية :

يعاني الفرد من الاجهاد والتوتر اللذان هما ردة فعل طبيعيه ومباشرة وعاطفية لضغوط العمل.

-المرحلة الثالثة :

تتكون لدى الفرد مجموعه من التغيرات في الاتجاهات والسلوك كالميل الى معامله المستفيد بطريقة الية و الانشغال باشباع الحاجات الشخصية ومايترتب على ذلك من عدم الالتزام بالمسؤولية .

( هند جرتاوي 1991)

ويعتقد كل من أيدوش و برودسكي 1980 أن ظاهرة الانطفاء تعود الى معوقات العمل وتقر هذه الظاهرة عبر مراحل اربع هي :

- 1- مرحلة فترة الحماس وتمثل في زيادة جهد المعلم و اماله وتوقعاته لاعتقاده ان العمل يوعده بالحصول على كل مايريد من خلال العمل .
  - 2- مرحلة الركود والجمود وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بعمله ولكن حماسه وجهده يقل كثيرا .
  - 3- مرحلة الاحباط وفي هذه المرحلة يحاول المعلم ان يناقش مع نفسه جدوى العمل وفائده وخاصة ام الطلبة لا يستجيبون و الادارة بيروقراطية والاهل لا يهتمون والراتب يسئ لذلك يصبح العمل تهديدا للمعلم.
  - 4- مرحلة اللامبالاة وفي هذه المرحلة يصبح المعلم لا يبالي او لا يهتم في عمله ولا في الادارة وحتى بنفسه لذلك يحتقر مهنته ويث هذا في نفوس الطلبة وزملائه ويعاني نتيجة ذلك اضطرابات جسمية ونفسية .
- ( عبد محمد عساف 1996)

## أسباب الاحتراق النفسي:-

هناك ثلاثة مستويات تدور حول أسباب ومصادر الاحتراق النفسي:-

### 1- المستوى الفردي أو الشخصي.

من أسباب الشخصية والفردية :-

1- مدى واقعية الفرد في توقعاته واماله فزيادة عدم الواقعية تتضمن في طياتها مخاطر الوهم والاحتراق.

2- مدى الإشباع الفردي خارج نطاق العمل فزيادة حصر الاهتمام بالعمل يزيد من الاحتراق.

3- الأهداف المهنية حيث أن المصلحين الاجتماعيين هم أكثر عرضة لهذه الظاهرة.

4- مهارات التكيف العامة.

5- النجاح السابق في مهن ذات تحده لقدرات الفرد.

6- درجة تقييم الفرد لنفسه.

7- الوعي والتبصر بمشكلة الاحتراق النفسي.

### 2- المستوى الاجتماعي:-

هناك عدداً من العوامل الاجتماعية التي تعتبر مصادراً للاحتراق النفسي منها:-

1- التغيرات الاجتماعية الاقتصادية التي حدثت في المجتمع وما ترتب عليها من المشكلات قد تؤدي إلى هذه الظاهرة.

2- طبيعة التطور الاجتماعي والثقافي والحضاري في المجتمع التي تساعد على إيجاد بعض المؤسسات الهامشية التي لا تقبل دعماً جيداً من المجتمع فيصبح العاملون بها أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

### 3- المستوى التنظيمي أو الإداري:-

على عكس المستويين الشخصي والاجتماعي فإن الأسباب المرتبطة بالمستوى التنظيمي أو الإداري لها علاقة مباشرة بظهور هذه المشكلة وقد تم التوصل إلى ثلاثة افتراضات هي:-

1- الفرضية الأولى: أن فقدان الامكانيات والكفاءة من أهم أسباب الضغط والقلق وأن استمرار ذلك يتطور إلى ظاهرة تسمى العجز حيث يدخل الفرد شعوراً بأنه عاجز عن العمل حيث يفتقر الفرد إلى المصادر والنفوذ لحل المشاكل التي تواجهه مما يسبب له الشعور بالضغط في حالة استمرار يحدث الاحتراق النفسي.

2- الفرضية الثانية: إن نقص الإثارة للفرد تؤدي إلى نفس الآثار السلبية التي تترتب على فرط الاستثارة.



3- الفرضية الثالثة: للمناخ الوظيفي في المؤسسة والتركيبية الوظيفية دخل في عملية الاحتراق النفسي وهنا تبرز أهمية دور القيادة والإشراف وتظهر الصراعات بين العاملين والإدارة مما يؤدي إلى حدوث حالة الاحتراق النفسي للعاملين.

( علي عبدالرحمن 1992 )

### أعراض الاحتراق النفسي:-

صنفت هذه الأعراض إلى أربع فئات هي

#### 1- الأعراض الفسيولوجية الجسمية وتشمل:-

ارتفاع ضغط الدم والآلام في الظهر والإنهاك الشديد بحيث يفقد الفرد حماسه ونشاطه وقد يتحول الشعور بالإنهاك إلى مرض حقيقي كما أن الإحساس بالتعب يؤدي إلى صداع مستمر وشديد وضعف عام في الجسم مما ينتج عنها خلل في بعض أجهزة الجسم ومن ثم التأثير على سير حياته.

#### 2- الأعراض المعرفية الإدراكية وتمثل في:-

عدم القدرة على التركيز والمزاج الساخر، القولية أي تكرار النمط الواحد وتظهر هذه الأعراض بوضوح على شكل تغيير في نمط إدراك الفرد حيث يتحول الفرد من كونه شخص متساهل ومتفاهم إلى شخص عنيد ذو تفكير متصلب وتشدد.

#### 3- الأعراض النفسية:-

وهنا يميل الفرد إلى حالة من التغيرات في عواطفه وهذه التغيرات تكون سلبية ومزعجة وأكثرها حدة للشعور بالإحباط وتمتد هذه الأعراض من صدق العاطفة إلى الشعور بالخوف والقلق والاكتئاب والبلادة والانعزال والنسيان والتدمر.

#### 4- الأعراض السلوكية:-

وتبدأ بالشكوى من العمل والبطء في الأداء وعدم الرضى والانحياز المتديني والتغيب المستمر عن العمل وترك المهنة والانسحاب من حياة الأشخاص الذين يتعامل معهم بالإضافة إلى الأعراض السلوكية الأخرى.

وقد صنف (سبانيول وكابوتو 1979) أعراض الاحتراق في ثلاث مستويات هي: المستوى الأول:- تظهر حالة الاحتراق النفسي في هذا المستوى بشكل قصير متقطع يمكن السيطرة عليه بسهولة.

المستور الثاني:-

عند هذا المستوى ظاهرة الاحتراق النفسي تأخذ شكلا خاصا من الحدة والوضوح وتستغرق وقتا أطول من حيث ديمومها إلى درجة يصعب علاجها أو العمل على إزالة أعراضها.

المستوى الثالث:-

عند هذا المستوى تدوم الأعراض وتنشأ مشكلات نفسية وصحية لا يمكن لها أن تنتهي بسرعة بالعلاج الطبي أو النفسي وتلاحظ من الشخص شكرك دائما حول قدرته كما أن الاكتئاب والمشاعر النفسية السلبية تصبح متفشية (يوسف نجى 1999).

أما أعراض الاحتراق النفسي التي تظهر على المعلم بشكل خاص فتحددها دراسة فيجول (1986) وهذه الأعراض هي:

- 1- فقدان الحماس للعمل.
- 2- فقدان الاهتمام بالطلاب.

- 3- نقص الدافعية والرغبة في البحث عن طرق جديدة للعمل والرغبة في الاستمرار باستخدام الأساليب القديمة في التدريس.
- 4- قلة الوقت الذي يقضيه المعلم في التدريس.
- 5- الشعور بخيبة الأمل والاحباط.
- 6- النظر الى مهنة التدريس على أنها ليس فيها مجالاً للتقدم الوظيفي وليس فيها حوافز الأهم فيما يتعلق بالنجاح الذي يحققه المدرس في التدريس.
- 7- عدم تطور أساليب التدريس.
- 8- الاتجاه السلبي نحو الطلاب الناجم عن عدم إدراك المعلم لطبيعة الطلاب وسلوكهم.

ويتضح من ذلك أن هذه الأعراض تجتمع لتشكيل بالتالي ظاهرة الاحتراق النفسي كما يؤدي إلى تشكيل مفهوم ذات سلبي لدى الفرد نتيجة شعوره بالتعب الجسدي والنفسي وتدني العلاقة الاجتماعية وضعف قدرته على الإنجاز والعطاء وتحقيق الأهداف الخاصة به.

( زياد الطحانية 1995 )

#### - مراحل الاحتراق النفسي:-

مثل أن يصل الإنسان إلى الاحتراق النفسي لا بد أن يمر بعدة مراحل منها:-

#### - المرحلة الأولى:-

وتعرف بمرحلة الاستشارة الناتجة عن الضغوط أو الشد العصبي الذي يعايشه الفرد في عمله وترتبط بالأعراض التالية سرعة الانفعال - القلق الدائم - فترات من ضغط الدم العالي

– الأرق – هزير الأسنان- النسيان – الصعوبة في التركيز – الصراع – وضربات القلب غير العادية.

– المرحلة الثانية:-

وتعرف بمرحلة التوفير أو الحفاظ على الطاقة وتشمل استجابات سلوكية مثل التأخر عن الدوام تأجيل الأمور، الحاجة لأكثر من يومين العطلة نهاية الأسبوع – التأخير في إنجاز المهام زيادة في استهلاك المشروبات والمخدرات، المنبهات – اللامبالاة – الانسحاب الاجتماعي – السخرية – الشك والشعور بالتعب في الصباح.

– المرحلة الثالثة:-

ويطلق عليها الاستنزاف أو الإنهاك والتي ترتبط بمشكلات بدنية ونفسية مثل الاكتئاب المتواصل – اضطرابات مستمرة في المعدة – تعب جسيمي مزمن ، إجهاد ذهني مستمر ، صداع دائم ، الرغبة في انسحاب نهائي من المجتمع والرغبة في هجر الأصدقاء وربما العائلة. (علي عسكر – 2000)

#### ● مفهوم الذات:-

ظهرت فكرت الذات بشكل جديد على يد الباحث وليام جيمس 1980م حيث قال عن الذات " الآنا العملية" أنها مجموع ما يملكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له جسمه، سماته، قدراته ، ممتلكاته المادية ، أسرته ، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته.

ويرى ( روجز) أن الذات يتحد في أنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

ويعرف دسوقي مفهوم الذات بأنه تقييم الفرد لذاته تسمين الذات من جانب الفرد نفسه.

وتعرفه القاضي بانه فكرة الفرد عن نفسه وما يتصف به من قدرات وإمكانيات وعن علاقته بغيره من الناس وعن نظرتة لذاته كما يجب أن يكون ومدى الرضا عنها.

(يوسف القاضي واخرون 1981)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد وأتجاهاته وأفكاره التي تكونت لديه من خلال التفاعل مع الآخرين وهو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه سواءً إيجابية أو سلبية تشمل صفاته الجسمية والعقلية وخصائصه واتجاهاته نحو نفسه ويمثل الذات متغيراً مهماً في شخصية الفرد لأننا لا نستطيع ان نفهم الفرد إلا من خلال الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه.

#### أبعاد مفهوم الذات:-

##### 1- مفهوم الذات الشخصي:-

وهو مجموعة الصفات التي يوصف بها الشخص أو السمات السلوكية كما يرى من المنظور الشخصي للفرد وتلك السمات الشخصية ربما تصطف من الصفات المحدودة نوعاً ما إلى الصفات العامة ويلاحظ أن مفهوم الذات الشخصي لا يتضمن الصفات الفيزيائية والسلوكية والداخلية فقط بدل تتضمن الخصائص الجنسية والأخلاقية والطبقة الاقتصادية والاجتماعية ومتغير العمر.

##### 2- مفهوم الذات الخاص:-

يعرف حامد زهران مصطلح مفهوم الذات الخاص بانه الجزء الشعور السري الشخصي جدا او العوري من خبرات الذات والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور والاشعور وهو يحتوى على خبرات مخجلة أو مؤلمة او محرمة وتنشط الذات للحيلولة دون خروج محتواها لكونها بمثابة الصورة النفسية بالنسبة للفرد.

(عبدالفتاح رويدار، 1992)

### 3- مفهوم الذات الأكاديمي:-

قد كشفت الدراسات أن هناك علاقة بين معدلات التحصيل الدراسي وقدرات الفرد ومفهوم الذات الأكاديمي حيث تبين ان بعض يميلون إلى المغالاة في تقدير قدراتهم الأكاديمية وبعضهم الآخر يميل إلى تقليل قدراتهم الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي يعبر عن الاتجاهات ومشاعر الفرد نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ويشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية.

### - مفهوم الذات الأساسي:-

يرى (هودلوك) ان مفهوم الذات الأساسي يشير إلى إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وليس كما يرغبها حيث يتضمن هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ومركزه ودوره في الحياة كذلك قيمته ومعتقداته وطموحاته.

### - مفهوم الذات المؤقت:-

هو مفهوم غير ثابت يحمله الفرد وجيزه ثم يتخلى عنه معتمداً أعلى الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه ويتأثر هذا النوع بمزاج الشخص وحالته العاطفية وخبراته الذاتية ويسمى كذلك مفهوم الذات المدرك ويتكون من المدركات ويتكون من المدركات والتطورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس اجرائياً على وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغب ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة وكذلك قيمته ومعتقداته وطموحاته.

- مفهوم الذات المثالية:-

إن الذات المثالية عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها سواء ما يتعلق منها بالجانب الجسدي او النفسي أو كليهما معاً ومنه ما كان ممكن التحقيق أو غير ممكن معتمد على مدة سيطرة مفهوم الذات الأساسي او المدرك لدى الفرد وتسمى بذات الطموح أي الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء الجانب النفسي أو كليهما معاً (محمد جواد الخطيب، 2007)

- خصائص مفهوم الذات:-

لمفهوم الذات عدة خصائص تتمثل فيما يلي :

مفهوم الذات منظم :

ان خبرات الفرد تشكل بكل أنواعها مجموعه من المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه لذاته ومن اجل استيعاب هذه الخبرات يقوم الفرد بوضعها في زمر وفئات ذات صيغ ابسط انه منظم الفئات التي يتبناها بحيث تكون الى حد ما انعكاسا لثقافته الخاصة فعلى سبيل المثال فقد تدور خبرة الطفل في محور عائلته و اصدقائه ومدرسية وهذا يبرد وجود الفئات في احاديث الاطفال عن انفسهم لان هذه الفئات تمثل طريقة تنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى.

مفهوم الذات متعدد الجوانب :

هذه الجوانب تعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد او يشارك فيه العديدون ونظام التصنيف هذا قد يتضمن مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقابلية الجسيمة والقدرة.

مفهوم الذات هرمي : يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرما قمته مفهوم الذات العام ويقسم مفهوم الذات العام مكونين :

مفهوم الذات الأكاديمية الذي يتفرع الى مجالات وفقا للمواد المدرسية المرتبة ثم الى مجالات اضيق ضمن المواد المدرسية ومفهوم الذات غير الأكاديمية الذي يتفرع الى مفاهيم اجتماعيه ونفسيه وجسمية للذات والتي بدورها تنقسم الى جوانب اكثر تحديدا بطريقة مشابهة لمفهوم الذات الأكاديمية.

مفهوم الذات ثابت :

إن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة الا ان هذا المفهوم قد يتغير من مرحلة عمرية الى اخرى وذلك تبعا للمواقف و الاحداث التي يمر بها الفرد كما انه كلما اتجهنا نحو الاسفل في هرم مفهوم الذات وجدنا ان المفهوم يعتمد على الحالة المحددة وبالتالي يصبح اقل ثباتا وعند قاعدة الهرم نجد ان مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات .

مفهوم الذات نمائي :

حيث تزداد جوانب مفهوم الذات وضوحا لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية الى اخرى فالأطفال يميزون في بداية حياتهم انفسهم عن البيئة المحيطة بهم وهم غير قادرين على التنسيق بين الاجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه ويصبح قادرا على ايجاد التكامل فيما بين هذه الاجزاء الفرعية لتشكل إطارا مفاهيميا واحدا.

مفهوم الذات تقييمي:

أي أنه ذو طبيعة تقييمية وهذا لا يفيد فقط في ان الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف وانما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك الموقف ويمكن ان تصدر تلك التقييمات



بالإشارة الى معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية أو يمكن ان يحدد تقييماته بالإشارة الى معايير نسبيه مثل المقارنة مع الزملاء اذ تختلف اهميه ودرجة بعد التقسيم باختلاف الافراد والمواقف ايضا .

مفهوم الذات متمايز

السمة الأخيرة لمفهوم الذات انه متميز عن المفاهيم الاخرى التي تربطه بما علاقه نظريه فمفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض انه يرتبط بالتحصيل الاكاديمي اكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية اي يمكن تميز مفهوم الذات عن البنائات الاخرى مثل التحصيل الاكاديمي.(جهاد أسعد صلاح 2000)

#### الدراسات السابقة:

سوف نستعرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

1- محمود الدبابسة 1993،

هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن على عينة مكونة من (308) معلم ومعلمة من العاملين مع ذوي الاحتياجات وظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يعانون بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي أو معظم الفروق الدالة إحصائياً ظهرت في بعد الإجهاد الانفعالي وتعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادة الجامعية وملتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور وملتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرات القصيرة وملتغير نوع الإعاقة لصالح المعلمين من ذوي الدخل المرتفع.

2- دراسة يوسف حرب محمد عودة 1998،

والتي هدفت إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق النفسي علاقتها بضغط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالصفة الغربية حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (558) معلماً ومعلمة وتوصلت إلى مستوى الاحتراق لدى المعلمين كان معتدلاً كما أن مستوى ضغوط العمل كان متوسطاً هو الآخر.

### 3- دراسة مهند عبدسليم عبدالعالي 2003،

تهدف الدراسة إلى دراسة مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس وتكونت العينة من (213) معلماً ومعلمة واستخدام الباحث مقياس (تنسي) لقياس مفهوم الذات ومقياس (ماسلاش) لقياس الاحتراق النفسي وأشارت النتائج إلى أن مستوى مفهوم الذات جاء بدرجة متوسطة على ابعاد الذات ( الجسمية والشخصية والأسرية والأخلاقية والدرجة الكلية) بينما جاء بدرجة ضعيفة على بعد الذات الاجتماعية وان مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة مرتفعة على بعد الإجهاد الانفعالي وبدرجة متدنية على بعد نقص الشعور بالإنجاز وبدرجة معتدلة على بعد تبدل الشعور وذلك أسفرت على وجود علاقة طردية ذات ارتباط دالة احصائياً بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة وعدم وجود خروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث على بعدى الذات ( الجسمية والشخصية) بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على ابعاد الذات الأخلاقية والاجتماعية والأسرية فالدرجة الكلية لصالح الإناث وعدم وجود فرق دالة احصائياً في مستوى مفهوم الذات تعزى إلى متغيرات ( العمر - الخبرة والمؤهل العلمي ، ومستوى الدخل ومكان السكن).

### 4- دراسة إبراهيم أمين القويوتي وفريد مصطفى الخطيب 2006،

هدفت إلى التعرف على الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن وتكونت عينة الدراسة من (447) معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى وجود احتراف نفسي لدى المعلمين والمعلمات مع عدم وجود فريق تعزى إلى متغيرات أخرى.

5- دراسة نشوى كريم عمار ابوبكر 2007،

هدفت إلى التعرف على الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ-ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات والتي طبقتها على عينة من معلمي ومعلمات المراحل الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي بمصر قدر عددهم الإجمالي (24) فرد وقد توصلت الباحثة إلى وجود احتراف نفسي لدى جميع المعلمين مع اختلاف يعود إلى نمط الشخصية بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يشتغل بها المعلم.

6- دراسة بوبكر دبابي، عقيل بن ساسي 2009،

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال التدريس تكونت العينة من (425) معلماً ومعلمة منهم (201) معلم مرحلة ابتدائية و (146) أستاذ متوسط و (88) أستاذ ثانوي وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود احتراف نفسي منخفض لدى غالبية أفراد العينة في جميع ابعاد المقياس.

7- دراسة لميعة محسن محمد الشيوخ 2011،

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم الثانوي للإناث وتكونت من (100) معلمة يمثلن عينة عشوائية من مجتمع الدراسة.

وكشفت الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية من اللواتي يعملن في مدارس مدينة القطيف.

## 8- دراسة مروري يمينة 2014،

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وكل من انماط الشخصية أساليب المواجهة وكذلك اثر بعض المتغيرات الديموغرافية المهنية على الاحتراق النفسي وتكونت من (345) فرد عامل ، مختارين من خمسة قطاعات مهنية مختلفة وهي الصحة، التعليم ، البريد ، الإدارة وقطاع المحروقات وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الاحتراق النفسي وأبعاده ودرجات اساليب التماس العون وبين الاحتراق النفسي وتوجد فروق دالة في درجة الاحتراق النفسي تبعاً لنمط الشخصية وتوجد فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة حسب تصنيفهم لطبيعة مهنتهم.

## مناقشة الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة اتضح ان اغلب الدراسات اتفقت من حيث أهدافها ونوع عيناتها مثل دراسة محمود الدبابسة 1993، ودراسة يوسف حرب محمد عودة 1998، ودراسة إبراهيم أمين القريوتي وفريد مصطفى الخطيب، 2006 ودراسة بشرى كريم عمار أبوبكر 2007 ودراسة مهند عبد سليم عبدالعلي 2003 ودراسة بوبكر بابي عقيل بن ساسي 2009 ودراسة لميعة محسن محمد الشيوخ 2011. اما دراسة مروري يمينة 2014 هدفت إلى تقصي وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق النفسي وكل من أنماط الشخصية لدى العاملين في قطاعات مهنية مختلفة التعليم - البريد - الإدارة - الصحة - قطاع المحروقات.

لقد أوضحت نتائج هذه الدراسات إلى تقرب في النتائج حيث توصلت دراسة محمود الدبابسة 1993 بأنهم يعانون بدرجة متوسطة من الاحتراق النفسي ودراسة يوسف حرب محمد عودة 1998 بأن مستوى الاحتراق لدى المعلمين كان معتدلاً بينما توصلت دراسة ابراهيم أمين القريوتي وفريد مصطفى الخطيب 2006 إلى وجود احتراف

نفسى لدى المعلمين والمعلمات وذلك دراسة بشرى كريم 2007 إلى وجود احتراف نفسى لدى جميع المعلمين مع اختلاف يعود إلى نمط الشخصية وذلك دراسة مهند عبدسليم عبدالعالي 2003 مستوى الاحتراق النفسى جاء بدرجة مرتفعة وذلك مستوى مفهوم الذات جاء بدرجة متوسطة على أبعاد كلا من المقاييس ودراسة مروري يمنية 2014 اشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط دالة احصائيا بين الاحتراق النفسى ومفهوم الذات.

واختلفت نتائج دراسة ابوبكر بابي عقيل بن ساسي 2009 وجود احتراف نفسى منخفض لدى غالبية أفراد العينة.

بينما كانت دراسة لمعية محسن 2011 إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسى لدى معلمات المرحلة الثانوية واتفق في ذلك دراسة مهند عبدسليم عبدالعالي ودراسة ابوبكر بابي عقيل بن ساسي في ارتفاع درجة الاحتراق النفسى.

#### إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة : اتبعت الباحثتان في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة.
- مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي مرحلة التعليم المتوسط بمدينة مصراتة.
- عينة الدراسة وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغ عدد افراد العينة (170) معلم ومعلمة موزعين على ست مدارس وهي كالأتي: ( النهضة ، أم سلمة بنات وثانوية الغيران بنات وثانوية فاطمة الزهراء وثانوية أم الشهيد وثانوية القرضابية وثانوية الوحدة وثانوية سعدون وثانوية القويري.

#### أدوات الدراسة: وتشمل كل من :-

- 1- مقياس الاحتراق النفسى.
- 2- مقياس مفهوم الذات.

1- مقياس الاحتراق النفسي.

وصف المقياس: أعد هذا المقياس من قبل ماسلاش (1986) الذي كان في صورته النهائية من (21) فقرة امام كل فقرة مجموعة بدائل ( كل يوم - مرات قليلة في الأسبوع - مرات قليلة - في الشهر - مرة او أقل في الشهر - لا مطلقاً) يطلب من كل مفحوص قراءتها جيداً أو يحدد مدى انطباق كل فقرة عليه.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المقارنة الطرفية على نفس عينة الثبات؛ وذلك بعد ترتيب الأفراد تنازلياً وأخذ أعلى (25%) من الدرجات والمقارنة بينهما ويوضح الجدول التالي الفروق بين درجات الربيع الأعلى والأدنى.

الدلالة	(Z) قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
0.00	4.99-	153.00	9.00	17	المنخفضين
		442.00	26.00	17	المرتفعين

ومن الجدول السابق يمكن القول أن هناك فروق عند مستوى (0.00) بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز ويعد ذلك مؤشر جيد على صدقه.

- ثبات المقياس:

للتحقيق من ثبات المقاس تم تطبيقه على عينة مكونة من (30) معلماً وتم استخدام الفاكروباخ للثبات وقد بلغت فيه الف (0.70) وهي تشير إلى معامل ثبات جيد للمقياس.

- مقياس مفهوم الذات:

وصف المقياس: أعد هذا المقياس من قبل تنسي (1965) ويشمل هذا المقياس على (100) فقرة مقسمة على ستة أبعاد وهي الذات الاخلاقية والذات الاجتماعية والذات الجسمية والذات الأسرية والذات الدينية والذات الشخصية وكل بعد يحتوي على (18) فقرة وفي هذه الدراسة تم اختيار اربعة ابعاد وهي الذات الاخلاقية والذات الاجتماعية والذات الجسمية والذات الأسرية وبذلك يكون مجموع الفقرات (72).

- صدق المقياس: تم إجراء الصدق على نفس عينة الثبات باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية ويوضح الجدول التالي فيه اختيار وتبين الفروق في الرتب بين المرتفعين والمنخفضين:

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة
الذات الأخلاقية	منخفضين	17	9	153.00	5-	0.00
	مرتفعين	17	26	442.00		
الذات الاجتماعية	منخفضين	17	9	153.00	4.99-	0.00
	مرتفعين	17	26	442.00		
الذات الجسمية	منخفضين	17	9	153.00	5.01-	0.00
	مرتفعين	17	26	442.00		
الذات الأسرية	منخفضين	17	9	153.00	4.98-	0.00
	مرتفعين	17	26	442.00		

ومن الجدول السابق يمكن القول أن هناك فروق دالة بين مرتفعين ومنخفضين مفهوم الذات مما يشير إلى قدرة الاختيار على التميز بين المجموعات ويعد ذلك مؤشر جيد على صدقه.

- **ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (30) معلماً وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لتقدير الثبات لكل بعد من أبعاد مفهوم الذات ويوضح الجدول التالي قيم معامل الفا.

المجموعات	الأبعاد
.87	الذات الأخلاقية
.67	الذات الاجتماعية
.80	الذات الجسمية
.66	الذات الأسرية

ومن الجدول السابق يمكن القول أن جميع معاملات الفا كانت دالة مما يشير إلى معامل ثبات جيد للمقياس.

- **الأساليب الإحصائية:**

( وذلك (SPSS) لقد تم استخدام في الأساليب الإحصائية (البرنامج الإحصائي باستخدام الإحصائيات التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار (T-Test).

3- معامل الارتباط بيرسون.



4- معادلة كرونباخ ألف (KR) لحساب الثبات للأداة.

- عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

نتائج التساؤل الأول: هل توجد علاقة دالة احصائيا بين الاحتراق النفسي ومفهوم الذات عند مستوى دلالة (0.05) للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الارتباط دلالتها.

الاحتراق النفسي		الأبعاد
الدلالة	الارتباط	
0.05	.17	الذات الأخلاقية
غير دال	.11	الذات الاجتماعية
0.05	.19	الذات الجسمية
غير دال	.01	الذات الأسرية
<b>0.05</b>	<b>.15</b>	<b>الدرجة الكلية</b>

من الجدول السابق يمكن القول بأن هناك علاقة إيجابية ودالة عند مستوى (0.05) بين الاحتراق النفسي وكل من ( الذات الأخلاقية والذات الجسمية والدرجة الكلية).

بينما لم توجد فروق في ( الذات الاجتماعية والذات الأسرية) وترى الباحثان أن الذات الأخلاقية تشمل علاقة الفرد بالله وإحساس الفرد بكونه شخصاً سوى أو غير سوى ورضا الشخص عن عقيدته ودينه وعن المبادئ التي يؤمن بها والذات الاخلاقية لها صلة كبيرة باتجاه المعلم نمو عمله بمعنى كل ما زاد الإدراك الأخلاقي لدى المعلم كلما قل الاحتراق النفسي و بناء الذات لدى المعلم يخضع للمعايير السائدة في المجتمع الذي يحيا فيه والعمل الذي يمارسه .

فالمعلم يؤثر في الآخرين داخل وخارج محيط العمل ويتأثر بهم ومن هذا التأثير فإنه يضع ذاته ويكون ميوله واتجاهاته حول ما يقوم به من عمل وكذلك الذات الجسمية تعبر عن مفهوم الفرد عن جسده بكل ما فيه من اعضاء فعندما يكون المعلم غير راض على شكله كل ما كان أكثر عرضة للضغوط النفسية ومن هنا يمثل في دخوله إلى بوابة الاحتراق النفسي معني هذا أن كلما هناك رضا نفسي عن الذات الجسمية وشكل الجسم فإن هذا الرضا يساهم بشكل كبير في خفض التوترات والضغوطات والتي بدورها تقود إلى ما يعرف بالاحتراق النفسي كما تؤكد (كريستينا ماسلاش) أن المعلم عندما يواجه معوقات تحول دون قيامه بدوره بشكل كامل فإن ذلك يؤدي إلى إحساسه بالعجز والقصور عن تأدية العمل المطلوب منه مما يترتب عليه ض ضغط نفسي وتوتر عصبي يؤديان إلى تدني مستوى دافعيته عندما يحدث ذلك تأخذ العلاقة التي تربط بين المعلم وتلميذه بعداً سلبياً له أثاره المدمرة على العملية التربوية ككل ويعتبر فقدان المعلم للاهتمام بالعمل عموماً وبتلاميذه خصوصاً هو السلوك السلبي الناتج عن صالة الاحتراق النفسي.

**نتائج التساؤل الثاني:** هل توجد فروق في الاحتراق النفسي ومفهوم الذات لدى أفراد العينة وفقاً للعمر؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين اشتملت المجموعة العمرية الأولى على الأعمار أقل من (30) سنة واشتملت المجموعة العمرية الثانية على الأعمار الأكثر من (31) سنة وتم استخدام اختبار (T-Test) للمقارنة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة المختلفة كما في الجدول التالي يوضح فيه اختبار T-test ودلالاتها للفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للعمر.

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الاحترق	اقل من (30)	87	38.56	8.38	1.39	.16
	أكل من (31)	83	36.64	9.57		
الذات الأخلاقية	اقل من (30)	87	44.89	9.25	1.01-	.31
	أكل من (31)	83	45.73	5.62		
الذات الاجتماعية	اقل من (30)	87	44.08	6.05	1.34	.18
	أكل من (31)	83	45.52	7.86		
الذات الجسمية	اقل من (30)	87	43.55	7.02	2.20-	02.
	أكل من (31)	83	45.89	6.82		
الذات	اقل من (30)	87	45.45	7.38	1.76-	.08

		6.83	47.37	83	أقل من (31)	الأسرية
		18.74	177.97	87	أقل من (30)	الدرجة الكلية
.03	2.14	21.16	184.52	83	أقل من (31)	

ومن الجدول السابق يمكن القول أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى أقل من (0.05) بين المجموعتين العمريتين فيما تعلق بالذات الجسمية والذات الكلية من وجهة نظر الباحثان أن الإنسان كلما تقدم في العمر يكون أكثر قدرة على التعامل مع ظروف الحياة مما يجعل الاحتراق النفسي أقل كما أن ألفة المواقف والضغوطات وطريقة حلها في المرات الأولى تجعل منها امور سهلة فيما بعد وذلك لقدرة الإنسان على التعامل معها واتباع أسهل وأيسر الطرق لحلها والتأقلم معها وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ( مهند عبد سليم) لا توجد فروقات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى مفهوم الذات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وفقاً لمتغير العمر.

**نتائج التساؤل الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغيرات الدراسة وفقاً للخبرة.

- للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار T-Test للمقارنة بين المجموعتين ويوضح الجدول التالي قيمة (T) ودالاتها الإحصائية للفروق بين الأقل من 10 سنوات والأكثر من 10 سنوات في متغيرات الدراسة وفقاً للخبرة.

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الاحترق	أقل من 10 سنوات	115	38.15	9.03	1.09	.27
	أكثر من 10 سنوات	55	36.53	8.92		
الذات الأخلاقية	أقل من 10 سنوات	115	45.23	5.295	.225	.822
	أكثر من 10 سنوات	55	45.44	5.779		
الذات الاجتماعية	أقل من 10 سنوات	115	44.50	6.047	.770	.442
	أكثر من 10 سنوات	55	45.38	8.721		
الذات الجسمية	أقل من 10 سنوات	115	43.85	7.221	2.293	.023
	أكثر من 10 سنوات	55	6.45	6.241		
الذات الأسرية	أقل من 10 سنوات	115	46.17	7.232	-586	.559
	أكثر من 10 سنوات	55	46.85	7.059		
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	115	179.75	19.522	-1.327	.186
	أكثر من 10 سنوات	55	184.13	21.343		

ومن الجدول السابق يمكن القول أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0.05) بين الأقل من 10 سنوات والأكثر من 10 سنوات في متغيرات الدراسة وفقا للخبرة فيما يتعلق بالذات الجسمية بينما لم توجد فروق في الذات الأخلاقية والذات الاجتماعية والذات الأسرية والدرجة الكلية مما يشير إلى أن الخبرة تؤثر في مفهوم الذات الجسمية ومن وجهة نظر الباحثان أن المعلم الأكثر خبرة يستطيع التغلب على المشاكل الجسدية على سبيل المثال أصبح أكثر وعي وتقبل لصورة جسده من ذي قبل بمعنى أنه كل ما كان المعلم أكثر خبرة كل ما كان اقل عرضة للاحتراق النفسي وكذلك التحمس الشديد والتوتر المصاحب للمهنة الجديدة وعدم الدراية بكم المشاكل التي ستواجهه المعلم سواء من قبل التلاميذ او من المناهج او إدارة المدرسة بالإضافة إلى

المشاكل المصاحبة للمرتب الشهري في بداية العمل وتأخر المرتبات والتي قد تستمر إلى أكثر من سنة وتشير النتائج إلى ان هناك علاقة بين الاحتراق النفسي والذات الجسمية حيث تؤثر صورة الجسد بشكل كبير على حياة الشخص وخاصة في الفترة العمرية ما قبل الاربعين حيث يركز المعلم على شكله وهندامه خاصة في بداية ممارسته لمهنة التعليم والذات الجسمية جزء لا يتجزأ من مفهوم الذات وله مؤثرات التي قد تساهم في جلب القلق والتوتر بذلك قد تقود إلى ما يعرف بالاحتراق النفسي .

تختلف هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم أمين القريوتي -لميعة محسن محمد الشيوخ) أنه لا وجود فروق دالة بين اتجاهات المعلمين نحو العمل وفقا لمتغير الخبرة وهذا عكس توقعاتهم بأنهم كانوا يعتقدون أن المعلمون الأكثر خبرة لديهم قدرة أكبر من التكيف مع ظروف العمل نتيجة لطول مدة الخبرة.

**نتائج التساؤل الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متغيرات الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة (0.05).

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار T-Test للمقارنة بين مجموعتين ويوضح الجدول التالي قيمة (T) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المتزوجين في متغيرات الدراسة وفقا للحالة الاجتماعية.

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الاحترق	متزوجين	112	38.54	9.660	1.848	.066
	غير متزوجين	58	35.86	7.357		
الذات الأخلاقية	متزوجين	112	46.24	5.290	3.220	.002
	غير متزوجين	58	43.48	5.306		
الذات الاجتماعية	متزوجين	112	45.72	6.951	2.468	.015
	غير متزوجين	58	42.97	6.821		
الذات الجسمية	متزوجين	112	45.21	6.799	1.348	.179
	غير متزوجين	58	43.69	7.351		
الذات الأسرية	متزوجين	112	46.92	7.752	1.347	.180
	غير متزوجين	58	45.36	5.785		
الدرجة الكلية	متزوجين	112	184.10	19.997	2.683	.008
	غير متزوجين	58	175.50	19.442		

ومن الجدول السابق يمكن القول أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى أقل من (0.05) بين مجموعتين المتزوجين والغير المتزوجين فيما يتعلق بالذات الأخلاقية والذات الاجتماعية والدرجة الكلية بينما لم توجد فروق في الذات الجسمية والذات الأسرية مما يشير إلى أن الحالة الاجتماعية

توجد في الذات الأخلاقية والذات الاجتماعية والدرجة الكلية ترى الباحثان ان الذات الاجتماعية هي أدراك الشخص لذاته وعلاقته بالأخرين تظهر في صور وأفكار ومعتقدات التي يعتنقها الفرد بعد انتشار مواقع التواصل الاجتماعي غالباً تكون أكثر تأثير بالفئة الغير متزوجة ومن هذه الوسائل ( الفيس بوك) يمثل تعويض الفرد على التواصل مع افراد الأسرة وتغطية حاجاته الاجتماعية ومن خلال هذه الوسائل مما نتجه عليه وجود فروق دالة احصائياً بينها وبين المتزوجين نتيجة اختلاط هذه الفئة بالمجتمع أكثر والتي تعتبر أكثر انضباطاً في الجوانب الاخلاقية والدينية من المجموعة الغير متزوجة ويرى كارل روجرز أن مفهوم الذات يعتبر هو المسؤول الأول على سلوك الفرد كما أن الذات جزء من كيان الفرد تعمل على تحقيق نفسها من خلال ذلك النشاط .

وعلى ذلك فإن الخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع التوافق النفسي أما تلك التي لا تتفق مع مفهوم الذات او تتعارض مع المعايير الاجتماعية تدرك على انها تهديد وعندما تدرك الخبرة بهذا الشكل تؤدي إلى احباط وتوتر وقلق وسوء توافق لذا فإنه اعتبر الطريقة المثالية لإحداث التغيير في السلوك تستلزم ان يعدل الفرد مفهومه عن ذاته.

#### - توصيات الدراسة:-

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثان بما يلي :-
- 1- إعداد برنامج إرشادي لتوعية المعلمين للتغلب على الضغوطات النفسية.
  - 2- الاهتمام بفئة المعلمين من قبل الإدارة المدرسية من خلال التكريم والمكافأة.
  - 3- رفع الدعم المادي؛ أي زيادة تحسين المكافأة المالية لدى المعلمين لما لها من آثار إيجابية عليهم.
  - 4- زيادة الدعم المعنوي للمعلمين من خلال التكريم والمكافآت.
  - 5- إعطاء المعلمين الفرصة في الراحة النفسية أو الإجازة.
  - 6- تخفيف الضغوط على المعلمين والمتمثلة في الكم الهائل من الحصص الدراسية



وتكليف المعلم بالمادة ذات العلاقة بتخصصه.

- مقترحات الدراسة:-

- 1- إجراء دراسة مماثلة على عينة من معلمي مرحلة التعليم العالي.
- 2- إجراء دراسة على الاحتراق النفسي وعلاقته بالمشكلات النفسية.
- 3- إجراء دراسة تتناول الضغوط النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المعلمين.
- 4- إجراء دراسة تتناول مفهوم الذات وعلاقته بالضغوط النفسية.

## المراجع :

- 1- عادل عبد الله محمد 1994 ، مقياس الاحتراق النفسي للمعلمين القاهره ، مصر ، مكتبة الانجلو المصرية.
- 2- عبدالفتاح دويدار 1992، مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الاطفال " دراسة سيكومترية استدلالية" المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعه عين شمس ، القاهرة .
- 3- صفوت فرج وسهير كامل 2008 ، مقياس تنسى لمفهوم الذات الاسكندرية - مصر -مركز -الاسكندرية الكتاب.
- 4- زينب محمود شقير 2002 ، الشخصية السوية و المضطربة ، ط2، القاهرة ، المكتبة النهضة المعرفة.
- 5- علي عسكر 2000، ضغوط الحياة واساليب معالجتها الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر و القلق ، دار الكتب الحديثة.
- 6- يوسف القاضي ، لطفي محمود عطا 1981 الارشاد النفسي والتوصيه التربوي ط1 دار المريخ -الرياض.
- 7- يوسف حرب عودة 1998 ، ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكوميه في الضفة الغربية جامعه النجاح الوطنية - فلسطين.
- 8- عبدالعالي عبد سليم مهند 2003، مفهوم الذات واثربعض المتغيرات الديمغرافيه وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانويه جنين ونابلس - رساله ماجستير منشورة - جامعه النجاح الوطني فلسطين .
- 9- نشوة كرم عماد أبوبكر دردير (2017) الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ،[) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات رساله ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الفيوم.

- 10- بوبكر دبابي عقيل بن ساسي 2009 ، مقارنة مستوى الاحتراق النفسي عند كل من معلمي المرحلة الابتدائية الجزائرية ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.
- 11- محمد جواد الخطيب 2007 ، الاحتراق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بمحافظة غزة ، الم{تمر التربوي ، الثالث بغزة 2007.
- 12- يوسف نجحي 1999 ، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي الألعاب الرياضية الجماعية ، رسالة ماجستير غير منشودة جامعة النجاح الوطني نابلس.
- 13- محمود الدبابسة 1993 ، مستويات الاستفاداة النفسي لدى معلمي التربية بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان.
- 14- عدنان العضايبة 1990 ، الاستنفاد النفسي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان.
- 15- لميعة محسن محمد الشيوخ 2011 ، الاحتراف النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم ، رسالة ماجستير ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- 16- حامد زهران 1980 ، التوجيه والإرشاد النفسي ط 2 علم الكتب ، القاهرة ، مصر.
- 17- جهاد أسعد صلاح ، 2000 ، مفهوم الذات عند أبناء المعتقلين وغير المعتقلين للفئة العمرية (7-15 سنة) في محافظة بيت لحم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس.
- 18- هند عبدالله جزناوي 1991 مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن رسالة ماجستير.
- 19- زياد لطفي الطحايبة 1995 ، مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية عمان ، الأردن.

- 20-علي أحمد عبدالرحمن 1992 ، مستويات الاحتراق النفسي لدى المشرفين التربويين في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير مباشرة ، جامعة اليرموك ، إيدد ، الأداب.
- 21-عادل محمد 1995 السمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين مجلة الدراسات نفسية ، القاهرة مصر.
- 22-إبراهيم القريوتي ، فريد الخطيب 2006 ، الاحتراق النفسية لدى عينة معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- 23-عبدالكريم أبوعليم 2007.
- 24-عيد محمد عساف 1996 ، مصادر الاجهاد النفسي لدى معلمي الجامعات في الوطن المحتل والضفة الغربية ، مجلة النجاح للأبحاث ، العلوم الإنسانية جامعة النجاح الوطنية 9-11-عدد10.
- 25-يمينه مروري 2014 الاحتراق النفسي وعلاقته بأنماط الشخصية بطبيعة الممارسات المهنية؛ رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية الجزائر.

التفكير الإيجابي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة مصراتة

١. حميدة عمر حنيش

د. حاسم احمد الجزار

جامعة مصراتة

ملخص الدراسة : هدف البحث الحالي الى ايجاد العلاقة بين التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية وذلك على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة مصراتة بلغت (39) طالب وطالبة واحتوت ادوات الدراسة على مقياسين الاول وهو يقيس الفاعلية الذاتية وهو من اعداد حاسم الجزار وكذلك مقياس التفكير الايجابي، واسفرت النتائج عن ايجاد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى 01. بين فعالية الذات والتفكير الايجابي بينما لم توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث ولا بين التخصص العلمي والادبي في الفاعلية والتفكير الايجابي

The study aimed to examine the relationship between positive thinking and self-efficacy on a sample of the students of the Faculty of Education, Misurata University (39) male and female students. The tools of the study consisted of the self-efficacy test prepared by Hasem Ahmed Al-Jazzar as well as positive thinking test. Between positive self-efficacy and positive thinking, while there were no statistically significant differences between males and females, as well as between scientific and literary specialization in self-efficacy and positive thinking

## المقدمة :

يشكل طلبة الجامعة اهم فئة من فئات المجتمع فهم اكثر شرائح المجتمع قدرة على البذل والعطاء بحكم تكوينهم الجسمي الذي يجعلهم في عنفوان الحيوية والنشاط لذا يفترض ان يجري التعامل معهم بشكل يدفعهم نحو الدراسة والعمل البناء بأقصى طاقاتهم فهم الجيل الذي سيحمل المسؤولية بأعبائها المختلفة ويواجه التحديات في جميع مرافق الحياة بما يمتلك من قدرة على الانجاز. (المشيخي،2009،ص142).

ففي هذه المرحلة ينتقل الفرد من الوضع الذي كان فيه معتمدا على الوالدين في كثير من الامور الى الوضع الذي يتحمل فيه مسؤوليات وواجبات الراشد المستقل، حيث يحقق الابناء في هذه المرحلة الاستقلال عن الوالدين كما يتوقع من الابن ان يتصرف كراشد ناضج مسؤول في الوقت الذي تتسع فيه علاقاته الاجتماعية وتبلور لديه المفاهيم الاجتماعية بصورة اكثر واقعية عن المراحل السابقة فينظر الى نفسه على انه وصل الى المستوى الذي يصبح فيه قادرا على ان يبدع وينتج (الاطرش،2000،ص13).

لذا تعد المرحلة الجامعية في نظر (هرلوك Hurlock ) مرحلة دقيقة فهي سنوات المشاكل حيث يقف الشباب الجامعي على مفترق الطريق بين المراهقة المتأخرة والرشد المبكر ويعمل جاهدا من اجل الاستقلال بذاته والانتماء لجماعة الراشدين بعد ان كان في نظر الكبار مراهقا وهنا يرى ليفين (Lewin) ان هذه المرحلة مرحلة انتقالية حرجة حيث لا خبرة للطالب بعد بنمط الحياة الجامعية الجديدة او بكيفية مواجهة مشكلاتها التي قد تترك اثارها السلبية في حياتهم فالجامعة بالنسبة لهم ميدان رحب فسيح وخبرة جديدة تختلف تماما عن مرحلة الدراسة الثانوية حيث تكثر مشكلاتهم الناشئة عن ضعف او خلل في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي والاسري، كما يزداد شعور

الشباب بالصراع بين العادات والتقاليد والقيم القديمة التي يتمسك بها الآباء وأساليب الحياة والقيم الجديدة التي يفرضها التطور الحضاري في مجتمعهم، ومن المشكلات والظواهر السلوكية السلبية لدى الطلبة هي مشكلة الفشل الدراسي والتنشئة الأسرية الخاطئة التي تقوم على القسوة الزائدة أو اللين أو الدلال أو بلوغ الرقابة فيها حد التقييد الزائد للحرية أو حد التسبب والإهمال والسلبية نتيجة التصدع الأسري جراء الخلافات المستمرة بين الوالدين وهذا ما بينته دراسة (طاهر، 1988) حيث ساهمت مشكلات المجال الدراسي ومشكلات المجال النفسي والأسري المراتب المتقدمة فيها. (دسوقي، 1995، ص 1-2).

**مشكلة البحث وأهميته :** يستخدم طلاب الجامعة مجموعة من استراتيجيات التعلم أحيانا تكون تقليدية وغير مناسبة وربما تكون هذه الاستراتيجيات غير ملائمة لنمط نوع المادة المراد تعلمها نظرا لما يتمتع به طلاب الجامعة من خصائص معرفية وشخصية وعصبية مختلفة . الأمر الذي يجعلهم غير قادرين عن البحث عن وسائل تحفيزية وأساليب أكثر كفاءة وفعالية الذات إحدى موجهات السلوك والتي تشمل ثقة الفرد وإيمانه بقدراته والسعي نحو تطوير مهاراته وتنظيمها نحو مشكلات ومطالب الحياة . لذا فإن البحث الحالي تكمن أهميته في أنه يجري على فئة مهمة وهي شباب الجامعة وهم عصب الأمة وعمادها ونواة تكوين أي مجتمع يبدأ بالشباب وثانيا أنها تختص بتطوير وتنظيم مهارات هؤلاء الذاتية واستغلال طاقاتهم بما يحقق الصالح العام والهدف المنشود في بناء المجتمع كما أن للفاعلية الذاتية دورا مهما في الانجاز الدراسي والاكاديمي والوظيفي حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدراته في التحكم على معطيات البيئة والثقة بالنفس في مواجهة تحديات الحياة . (المزروع، 2007)

وتحدد مشكلة البحث الحالية في الاجابة عن التساؤلات التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الايجابي وفعالية الذات كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة مصراتة ؟

2- هل توجد فروق بين الطلاب الذكور والطالبات الاناث في فعالية الذات والتفكير الايجابي ؟  
اهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى ما يلي :

1- تحديد علاقة الفاعلية الذاتية كأحد المتغيرات الدالة على القوى الشخصية المنظمة لدى الطلاب وبين التفكير الايجابي كأحد انماط التفكير السائدة .

2- معرفة الفروق بين الجنسين في كلا من التفكير الايجابي وفعالية الذات لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة مصراتة .

3- اعداد وتقنين ادوات نفسية ومقاييس تناسب المجتمع الليبي وتهدف الى تقدير التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية .

### فاعلية الذات: Self-Efficacy

يعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا حيث يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة إبتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلي مدى أقتناع الفرد بفاعليته الشخصية efficacy's Personal، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف، تلك المعتقدات الشخصية تعد المفتاح الرئيس للقوي المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي علي ما يعتقدوه الفرد وعلي توقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة اثناء التفاعل مع أحداث الحياة.( Bandura, 1982 )



ويذكر سامي زيدان إنه بالرجوع إلى قواميس اللغة لتحديد الترجمة الصحيحة لمصطلح efficacy وجد أنه يرد عند كل من إلياس وإدوار إلياس وحسن سعيد الكرامي ومنير البعلبكي بمعنى فاعلية، في حين ورد مصطلح Efficacy بمعنى الكفاية، وجدير بالذكر أن قواميس علم النفس قد تناولت مصطلح efficacy بمعنى الفاعلية، ومصطلح Efficiency بمعنى الكفاية. (Bradley, 1993)

لذلك فإن الدراسة الحالية تنظر لمصطلح efficacy علي أنه فاعلية ويكون مصطلح self-efficacy المرادف له باللغة العربية "فاعلية الذات"، ذلك المصطلح يتكون من كلمتين الفاعلية، الذات سيتم توضيح كلا منهما فيما يلي:

**الفاعلية في اللغة:** الأصل اللغوي للفاعلية هو الفعل "فعل" الذي مشتقاته "فاعل" و"فعال"، والفاعلية مصدر صناعي، اختاره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والاتقان.

الفاعلية في الاصطلاح: "ذلك الشعور القوي في الإنسان الذي تصدر عنه مخترعاته وتصورات، وتبليغه لرسالته، وقدرته الخفية على إدراك الأشياء." (سالم، 2002)

يقصد به باندورا بأنه مجموعة الأحكام الصادرة عن أحكام الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكاف بها. (ndura, 1977)

وتشير عواطف حسين ان فاعلية الذات ترتبط بالدافعية المعرفية التي تقوم اساسا علي نظام الاهداف الشخصية التي تتحدد بواسطة ثلاث نقاط رئيسة هي التغذية الراجعة للذات والتقييم الذاتي الوجداني وادراك فاعلية الذات من الاهداف التي تحققها . (الزرور ، 2007 : 177).

كما يري باندورا وود فاعلية الذات بانها تشير الي المعتقدات في المقدرة علي تعبئة الدافعية والمواد المعرفية وطرق الاداء المطلوبة لمواجهة المتطلبات الموقفية.

(Wood&bandura1998:805).

ويري شنك ان مفهوم فاعلية الذات يرتبط بمفاهيم اخري مثل: الكفاءة المدركة perceived competence وتوقعات النجاح expectation والثقة بالذات self-confidence.

ويري لي وبوبكا ان الذين لديهم شعور قوي بفاعلية في وقت معين يركزون انتباههم ويكرسون مجهودهم لمتطلبات هذا الوقت وعندما يواجه هؤلاء الافراد عقبات، ومواقف صعبة سيحاولون بذل الجهود والمثابرة لوقت اطول ،مثل هؤلاء الافراد يميلون الي عذر الفشل في المهام الصعبة الي المجهود غير الكاف.(Levin et al.,2004,p591).

وعرف فاسيل فاعلية الذات بانها: "ادراك الفرد لقدرته علي اداء سلوك ما بنجاح،والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية". (Gattuso ,1992 ,p32)

وعرف عادل العدل فاعلية الذات بانها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته يعبر عنها خلال المواقف الجديدة، او المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة". (الزرور ، 2007)

ويري شيل واخرون ان فاعلية الذات هي ميكانزم ينشا من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدام لامكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته علي النجاح في اداء المهمة..( Gattuso,1992:91 )

كما يشير حمدي الفرماوي بأنها عملية استدلالية تشتق من مساهمات علاقة بين قدرة الشخص وعوامل لا تتصل بالقدرة، ومن أهمها الإدراكات الذاتية لهذه القدرة، وتنعكس فاعلية الفرد عن ذاته في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط المتضمن فيها، ومدى تنبؤه بالمجهود اللازم والمثابرة المطلوبة. (سالم، 2002، : 308)

وتعرف بأنها قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حيلته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط. (عبد القادر، 2002: 617)

اماHoy 2004 فيرى أنها اعتقاد يتكون لدى الفرد إزاء ما يكون قادر على أدائه في المستقبل في موقف محدد، ولا يبنى على ما سبق وأنجزه.(Babak et. Al., 2008)

وتعرف بأنها مجموعة من الأحكام والتوقعات الصادرة من الأفراد عن أدائهم للسلوك في مواقف قد تبدو غامضة أو غير متوقعة تحتاج إلى قوة دفع لإنجاز هذا السلوك بحيث أن هذه القوة مهمة لتفسير الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المواقف المتعددة والمحاولات المختلفة. (صديق، 1986: 35)

وتعرف أيضا بأنها مجموعة التوقعات التي يصدرها الفرد حول قدرته على أداء السلوك والتي تنشأ من خلال الاعتقادات والأحكام المتصلة بهذه القدرة ومعبرة عنها وتقود هذه التوقعات إلى المبادرة والمثابرة وبذل الجهد للحصول على النتائج المرغوبة. (زيدان، 197: 2001)

وقد ساهم باحثون اخرون مع باندورا بتطوير مصطلح فاعلية الذات مثل دراسة نوروش (1987) Norwich، وباندورا وود (1989) bandura and wood، وشونك (1990) schunk، وميتشل واخرون (1994) (Mitchell, et al)، وارنر واخرون (1994) (Artmer ,et al).

وليستخلص من التعريفات السابقة كلها أن فاعلية الذات تشتمل على عدة خصائص هي كالتالي:

ثقة الطالب في النجاح في اداء عمل ما- توقعات الطالب للأداء في المستقبل - مجموعة الاحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الطالب وامكاناته ومشاعره.

ان فاعلية الذات ليست سمة ثابتة او مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الطالب فقط ولكن ايضا بالحكم علي ما يستطيع انجازها وانها نتاج للمقدرة الشخصية

تنمو فاعلية الذات من خلال تفاعل الطالب مع البيئة ومع الاخرين ، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة. وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية ام عقلية ام نفسية بالإضافة الي توافر الدافعية في الموقف. ان فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة ان تعكس هذه التوقعات قدرة الطالب وامكاناته الحقيقية ، فمن الممكن ان يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون امكاناته قليلة. (توفيق ، 2002)

تحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مشاركة الطالب. ان فاعلية الذات ليست مجرد ادراك او توقع فقط، ولكنها يجب ان تترجم الي بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها. وهذه الخصائص يمكن تنميتها وذلك من خلال زيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة. ويرى الباحث أن فاعلية الذات تعني ادراك الفرد لقدراته وامكانياته الشخصية من خلال التعامل في المواقف المختلفة .

ويحدد المفهوم إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الذي سيستخدم في الدراسة الحالية.

**التفكير الايجابي :** يمكن تعريف التفكير الايجابي بانه مجموعة من المهارات المكتسبة ، التي تمكن الإنسان من التغلب على مشاكله وتعديل عاداته السيئة وانماط سلوكه غير التكيفية ، وهو ايضا التفاؤل والشعور بالرضا وتحسين جودة الحياة ، أن التفكير الايجابي هو بداية الطريق للنجاح، فحين يفكر الإنسان بإيجابية، فإنه يرمج عقله ليفكر إيجابياً، والتفكير الايجابي يؤدي إلى الأعمال الايجابية.

أما التعريف التقليدي فهو تعريفه كأحد انماط التفكير التي تهدف الى حل مشكلات او مواجهة ازمات وهو أسلوب العمل اللازم لتنفيذ هذه الحلول في الواقع .

كيف يمكن تنمية التفكير الايجابي : يمكن بإيجاز عرض بعض فنيات تنمية التفكير الايجابي كالتالي :

اختيار العبارات الايجابية التي تساعد على النجاح، وتكرارها وكتابتها.

مراقبة الأفكار، واستبعاد السلبية منها ، لان الاستمرار في التفكير فيها سيحولها إلى عادة ، وبالتالي تؤثر سلبا على التفكير والسلوك .

تحديد الأهداف، وترتيبها حسب أولويتها ، وتحديد وسائل تحقيقها ، والتمييز بين الأهداف الممكنة والمستحيلة. اكتساب معارف ومهارات في مجالي فن النجاح وفن التفكير الايجابي.

تجنب الانطواء على الذات - عدم الاسترسال مع الانفعالات السالبة.

التخلص من الأفكار السلبية و الخواطر التشاؤمية بالهدوء والاسترخاء ، والتأمل الموضوعي الذى يلغى المبالغة - التفاؤل .

برمجه العقل على التفكير الايجابي ، عن طريق تكرار الجمل الإيجابية، وعدم تكرار الجمل السلبية، لان العقل الباطن يتبرمج عن طريق التكرار.

1- البحث عن الجوانب الايجابية لكل أمر من أمور الحياة حتى لو كان أمر سلمي .

2-تفادى التأثير التراكمي ،لان التفكير السلبي يبدأ بالتفكير بجمله بسيطة تذكر بأخرى وهكذا حتى تشكل انفعال سلبي مستمر ، لذا فان \*التغلب على التفكير السلبي يتم بالتغلب على هذا التأثير التراكمي.

3-إيجاد جذر المشكلة لان التفكير السلبي قد يكون مصدره عدم حل مشكله معينه ،وهو ما يؤثر سلبا على تفكير و سلوك الإنسان .

4-البحث عن الأدلة بدلا من الاستناد إلى افتراضات لا أساس لها من الصحة.

5- عدم استخدام المطلقات مثل "دائماً" و"أبداً"، لأنها تجعل الموقف يبدو أسوأ مما هو عليه.

6- الانفصال عن الأفكار السلبية وعدم تتبعها.

7- استخدم أسلوب القطع لمكافحة الاجترار، فالاجترار هو التركيز المبالغ فيه على أحداث سلبية، وهو نمط من أنماط التفكير السلبي، لأنه ليس منطقياً أو موجه لحل ولكنه مجرد قلق زائد، لذا يجب مقاطعته بإجبار النفس على فعل شيء مختلف تماماً و تغيير البيئة .

8- كتابه المشكلات لأنها تساعد على الحد منها و تنظيمها والسيطرة عليها.

9- التحدث إلى الآخرين، بمناقشة المخاوف ودواعي القلق مع صديق او شخص تثق به.

10- توسيع نطاق التفكير والخروج من الدوائر الضيقة.

11- الابتعاد عن الفراغ وشغل النفس بالهوايات و تطوير المهارات .

12- التخلص من الهموم أولاً بأول.

13- الانتقال من التقييم السلبي الى التقييم الايجابي. (Levin et al.,2004)



1- الوعي بإمكانات الذات : هو وعي الفرد بإمكانات الفرد وإيجابياته ومهاراته وقدراته وخصائصه الشخصية والجسدية والعقلية . ويتضمن هذا الوعي جميع ما يمتلكه الفرد من مهارات مكتسبة وميول وهوايات متعددة تجعله يتفرد بها عن باقي الافراد .

الوعي بالذات يشمل ادراك الفرد كذلك لمشاعره وافكاره وتحليلها ومعرفة اسباب حدوثها وتوقعها وضبطها وتفسيرها منعا لحدوث تعارض او اختلاف مع بعضها البعض .

2- إعادة تنظيم الذات : يتضمن ذلك اعادة ترتيب الافكار حول الذات والآخرين وتحسين صورة الذات المدركة من خلال بناء افكار جديدة .

اعادة اكتشاف الذات وعدم التمرکز حول افكار ثابتة تقليدية

تنظيم المشاعر والافكار بصورة متسقة وعدم الاخلال بالتوازن بين الافكار والمشاعر .

تحليل الافكار بصورة دقيقة وفهم محتواها ومعناها التفسيري وتطبيقها ونقدها ولكن ليس بصورة هدامة النقد للأفضل وابداء بدائل أكثر سهولة في التطبيق .

3- اكتشاف معلومات جديدة : البحث عن الظواهر والاسباب وعلاقتها بالنتائج

معرفة اسباب اخطاء الآخرين يسأل دائما لماذا ؟

تحليل النتائج هل هناك فوائد او نتائج مباشرة وغير مباشرة؟

مساعدة الآخرين على اكتشاف العلاقات والارتباطات

يبحث دائما عن أي فكرة جديدة ويحاول صياغتها وتحققها



لا يبرهن دائما انه على صواب ورايه مسلم به وانما يبحث عن الافضل وادق صياغة وفكرة مع المرونة في تطبيقها .

**4-التسامح والمرونة:** لا يتعصب لراي او فكرة او مبدأ ويتناقش دائما للوصول الى الراي الصواب يتسامح مع الاخرين ويبادر بالصلح ان اخطأ ويعتذر ولا يشعر بالحرج من الاعتذار ويفهم جيدا ان الاعتذار ليس ضعفا .

لا ينفعل امام الاخرين ويعرض افكاره ببساطة دون تكلف او عدااء لوجهة نظر مخالفة يبدأ بالإيجابيات قبل طرح السلبيات عند ابداء رأيه .

**5- التمتع بالحياة :** يشعر بالجمال والسرور ويعبر عنهما بأسلوبه الخاص ممكن ان يكون منظرا طبيعيا - وجه طفل - رائحة ذكية - موقفا انسانيا - آية قرآنية - قصيدة شعرية او مقطعا موسيقيا .. ( Hirsch et. Al, 2012 )

يؤمن ان الحياة مليئة بالنعمة والمزايا والكثير من الخصال الايجابية ويستطيع ان يعبر عنها وتستهويه كل هذه النعم .

يعيد اكتشاف الطبيعة لديه حس جيد بالطبيعة والموجودات وينصح الاخرين دائما بزيارة الطبيعة والتزود بها . يصطحب دائما الورد والزهور ويستخدمها في لغة تعبيرية لا يخل بالمال ويكتنزه ويفضل الاستمتاع به كلما امكن .

**6- القراءة والاطلاع :** يطالع كل ما هو جديد يقرأ ويستمتع ويحلل وينقد ويفكر في كل ما هو جديد غير متاح كأن يفكر في طريق جديد او موضوع بحثي جديد .

لديه شغف بالقراءة الصوتية وغير الصوتية يقرأ دائما دون ملل او ضجر ويحلل كل ما قرأه ويدونه ويوظف معلوماته

لا يعطي فكرة أو رأي إلا وهو يعلمه (من قال لا اعلم فقد افترى) وعند الجهل بالشئ يقوم بالبحث عنه من جديد . يحاول ان يستمع ويقرأ ويفهم أكثر مما يتكلم .

**7- رفض الافكار الالية والسلبية :** يستبعد دائما أي فكرة انهزامية (سأفشل - انا تعيس الحظ - انا منعدم الكفاءة والثقة بالنفس - العالم كله يكرهني - لا استطيع انجاز أي عمل )

يحلل افكاره السلبية الى عناصرها الاساسية تمهيدا لعمل FORMAT لها وابدالها بأفكار أكثر ايجابية . لا يعتمد على الحظ والمؤثرات الخارجية لديه ضبط داخلي معتاد على نحو افضل فيؤمن دائما ان سبب أي مشكلة اسباب ذاتية . يقوم سلوك الاخرين ويدفعهم لتبني افكار ايجابية ونبذ التشاؤم . (Hayes et.al, 2010)

**8- المناقشة والحوار الايجابي :** يجاور بلغة جيدة « من فضلك - لو سمحت - أعترف انك على صواب - من الجميل هذه الفكرة - دعنا نتفق قبل ان نختلف - الاختلاف في الراي لا يفسد من الود قضية - نحن لم نختلف كثيرا - افكارنا تكاد تتشابه...»

لا يتعصب ولا ينبذ رأي أو فكرة وانما يطرح اسئلة للبحث عن اجابتها والوصول الى حكم أكثر شمولية ودقة . ( Bower, 1981 )

لا يصطدم بالأخرين ويدعوهم للحوار والمناقشة ولا يهدد بعدم تنفيذ الاوامر او فرض عقوبة لهدم فكرة او عدم الموافقة

لا يستهويه المناقشة بلغة المحقق القضائي بل يستخدم لغة تواصلية أكثر تسامحا مثلا « اشعر ان ... ارى من الممكن ..» (Mohamed et. Al , 2014 )

### نظرية فاعلية الذات لباندورا كأطار تفسيري :

إن باندورا قد توصل الي نظرية عن فاعلية الذات بتحقيق توازن دقيق بين مكونين اساسيين لبناء النظرية هما التأمل الابداعي الملاحظة الدقيقة ،وهو يختلف عن فرويد ويونج وأدلر الذين بنوا نظرياتهم علي ملاحظاتهم وخبراتهم الاكلينيكية ،ويختلف عن دولار وميلر وسكنر لان نظراتهم أقيمت علي دراسات وتجارب اجريت علي الحيوان ،بينما نظرية فاعلية الذات ل باندورا فتقوم عل بيانات مستمدة بعناية من دراسة الانسان ،وهو يختلف عن ماسلو وألبرت وبعض اصحاب نظريات الذات من حيث انه ينذر أن تبعد تأملاته عن بياناته ،وقد تكون متقدمة عليها بخطوة واحدة وبعناية.(جابر عبد الحميد:1990,441)

وقد اشار كل من جيست وميتشل بإلقاء الضوء علي ثلاثة جوانب هامة لفاعلية الذات :

الاول: أن فاعليه الذات تشتمل علي تلخيص شامل أو حكم لادراك الفرد لقدراته علي اداء مهمة خاصة ،وهذا الادراك يأتي من الفرد ومن طبيعة المهمة ومن الافراد المحيطين به.

الثاني :ان فاعليه الذات تشتمل علي عناصر متفاعلة.

الثالث: فاعليه الذات عبارة عن بناء ديناميكي يتغير من وقت لآخر نتيجة للخبرات والمعلومات الجديدة.(Gist&Mitchell:1992;183)

وبين باندورا بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من نظرية المعرفة الاجتماعية التي اسسها ،واكد فيها بان الاداء الانساني يمكن ان يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ،ومختلف العوامل، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي :

1-ان معظم انواع السلوك ذات هدف معين ،كما انها موجهة عن طريق القدرة علي التفكير المستقبلي ،كالتنبؤ او التوقع ،وهي تعتمد بشكل كبير علي القدرة علي عمل الرموز .

2-يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الاخرين ونتائجها ،والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد علي التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة ،التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة .

3-يملك الفرد القدرة علي عمل الرموز ،والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها ،وتطوير مجموعة مبتكرة من الافعال ،والاختيار لهذه المجموعة من الافعال من خلال التنبؤ بالنتائج ،والاتصال بين الافكار المعقدة وتجارب الاخرين .

4-يملك الفرد القدرة علي التنظيم الذاتي ،عن طريق التأثير علي التحكم المباشر في سلوكه ،وعن طريق اختيار او تغيير الظروف البيئية التي تؤثر علي السلوك ،كما يضع الافراد معايير شخصية لسلوكهم ،ويقيمون سلوكهم بناء علي هذه المعايير ،وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك .

5-يملك الفرد القدرة علي التأمل الذاتي والقدرة علي تحليل وتقييم الافكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك .

6- ان قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والابنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة. (Cooney, 1982)

7- تتفاعل الاحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة ،فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا الي الاحداث البيئية ،ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي ،والذي يؤثر علي الحالات المعرفية والانفعالية ،وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة (Bandura, 1986, pp:18-24).

نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية فاعلية الذات:

يتبين من الشكل التالي ان نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية ،وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة علي الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والاحداث البيئية علي المعرفة (Bandura, 1986, p:24).

وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج الي عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية ،وسلوكية ،وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية علي معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته اما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعه الاستجابات الصادرة عن الفرد ،وعوامل البيئة تشمل الادوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الاباء والمعلمين والاقربان. (Bieschke, 1996, p:130)

ويشير باندورا الي عدم وجود أفضلية لاي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في اعطاء الناتج النهائي للسلوك ،وان كل عامل من هذه العوامل يحتوي علي متغيرات معرفية ،ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمي "بالتوقعات" او

"الاحكام" سواء كانت هذه التوقعات او الاحكام خاصة باجراء السلوك او الناتج النهائي له ،وهو ماسماه باندورا بفاعلية الذات وتعني احكام الفرد او توقعاته عن ادائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات علي اختيار الفرد للانشطة المتضمنة في الاداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك وان الافراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة والاختيار المحدد للأهداف والاحداث ذات الاهداف الموجهة والجهد المبذول لتحقيق الاهداف والاصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية. (Bandura1988:14-122)

ومن خلال ما سبق يري الباحثان ان نظرية فاعلية الذات تؤكد علي ان اعتقاد الفرد في قدرته علي ممارسة التحكم في الاحداث التي تؤثر علي حياته ،فهي لانهتم بالمهارات التي يمتلكها فحسب ،بل بما يستطيع عمله بالمهارات التي يمتلكها.

#### الدراسات السابقة :

1 - تناول سميث (Smith, 2004) بحث بعنوان العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى المهارة المعرفية البعدي لدى المراهقين ، هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين متغيرات نظرية التنظيم الذاتي للتعلم وهي " القدرة المعرفية ، القدرة المعرفية البعدية ، التحفيز " .

كما هدفت الدراسة أيضاً لاختبار " فاعلية الذات والنجاح المدرسي " ، والفروق بين الجنسين ، وتألفت عينة الدراسة من (54) طالب وطالبة من التعليم الثانوي : (17- ذكور)،(36- إناث) من المدرسة الداخلية الخاصة للطلاب ذوي الدخل الأسري المنخفض . كما تم قياس مستوى المهارة المعرفية البعدية باستخدام " المقابلة المعرفية البعدية" ( Rafoth,1995 ) وكذلك تم

قياس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية باستخدام ملف "التصور الذاتي للمراهقين" Harter (1985). كما تم قياس القدرة المعرفية باستخدام نتائج اختبارات الذكاء ، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المهارة المعرفية البعدية ومعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية ، وأن اختلاف الجنس يؤثر على تحليل الأداء، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الذكور ووجود علاقة بين فاعلية الذات ومستوى المهارة المعرفية

2- وفي دراسة قامت بها ايجليسيا وآخرون ( Iglesia et.al, 2005 )هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (136) طالباً واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس القلق ومقياس الضغط النفسي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي، وأن الاسترخاء العضلي له دور في خفض مستوى القلق والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة .

3- وقام كروكيت وآخريين Crockett 2006 بدراسة عنوانها العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من الأوضاع النفسية والتوافق لدى المراهقين والعلاج المتمركز حول الذات ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من الأوضاع النفسية للمراهقين وأشكال التوافق النفسي لديهم . وتألقت عينة الدراسة من (606)مراهقا تتراوح أعمارهم بين (12- 13) سنة وتم أخذ بياناتهم عن طريق المسح الشامل من بداية الطفولة وحتى الشباب ، وتم استخدام تحليل مزدوج لتحديد مجموعات مميزة من الشباب قائمة على أساس " تنظيم الذات وكل من فاعلية الذات الأكاديمية ، وفاعلية الذات المدركة " ،وقد تم تحديد خمسة أزواج وتبادل مع المتوسط والمخاطرة السلوكية والتنظيم الذاتي ومجموعات المخاطرة الشعورية ،وهذه

الأواج كانت مرتبطة بالأشكال المميزة للتوافق النفسي لمدى أربعة سنوات ، وفي الأعمار التي تتراوح بين (16-17) عام ، وكشفت نتائج الدراسة إن الشباب في المجموعة "المثالية" ال Optimal أظهروا أداءً أكاديمياً أفضل ومشكلات سلوكية أقل وأيضاً أعراض اكتئاب أقل من الشباب في المجموعة المتوسطة Average، كما اختلفت المجموعات الثلاثة في أعراض السلوك المضطرب ، كما اتضح أن هناك بعض الاختلافات فيما بين المجموعات الخمسة تأكدت عندما تم التحكم في المتغيرات الديموجرافية والتكوينية . وهذه النتائج قد دعمت وجود المجموعات المختلفة للشباب الذين يتبعون الأسلوب المتقدم وربما يقومون باختبار الأشكال المختلفة للتوافق الشخصي والاجتماعي .

4- وفي دراسة جري Gray2006 بعنوان فاعلية الذات المدركة بين آباء المراهقين بالمرحلة الوسطى دراسة نوعية ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن معنى فاعلية الذات الأبوية لدى آباء المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (14-17) عاماً. وتم استخدام المنهج الوصفي لفحص معتقدات فاعلية الذات الأبوية ، وأهداف ومسئوليات آباء المراهقين ، وفهم وإدراك دورهم في تطوير شخصية المراهقين. وتألقت عينة الدراسة من (14) أباً ، وجميع أمهات المراهقين (المرحلة الوسطى). ولقد تم إجراء مقابلات مع كل مشترك ، وتم تسجيل المقابلات صوتياً ، ونسخت حرفياً بواسطة الباحث ، كما تم استخدام برنامج البحث النوعي لتنظيم وتحليل المادة إلى "بيانات ، وموضوعات ، وموضوعات فرعية " ويكشف تحليل البيانات عن وجود (5)موضوعات رئيسية " الفاعلية ، الاتصال ، النتائج ، التوافق ، التغييرات " ، وأشارت نتائج الدراسة عن أن المشتركون قد سجلوا تصوراً عالياً للفاعلية في الدور الأبوي ، مستندين على وجهات نظرهم لسلوكيات المراهقين وعلاقتهم الحالية معهم ، شعر المشتركون بدرجات كفاءة مرتفعة في السيطرة على الأداء الأكاديمي لأبنائهم المراهقين ووضع القيود ومراقبة أنشطتهم، وذلك بالمقارنة بفاعليتهم في السيطرة



على نظائريهم . ويعتبر الاتصال المفتوح عبر المحادثات ، وتعليم مهارات حل المشكلة جزءاً هاماً من علاقة الآباء بالمراهقين وينعكس هدف المشتركين على مساعدة المراهقين للوصول إلى مرحلة سن الرشد بأمان وأن يصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع ، ومعرفة مسؤولياتهم كأباء لأداء دورهم في تعليمهم ، ويعتبر الحفاظ على نتائج أفعال المراهقين من أهم المسؤوليات الأبوية ، ترجع الفروق في الإجابات على أسئلة المقابلة إلى أن لدى الأفراد تصورات فريدة ومتميزة ، وتختلف تصورات فاعلية الذات المدركة وفقاً لتركيب الأسرة ، العمر ، الشخصية ، أو مزاج المراهقين " 2010 ، Hayes

5- وفي دراسة باباك وآخرون Babak et al 2008 بعنوان الضغط الإدراكي وفاعلية الذات وعلاقتها بالحالة النفسية لدى طلاب المدارس العليا بإيران ، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين حالة الصحة النفسية وعلاقتها بالضغط الإدراكي وفاعلية الذات المدركة بين المراهقين الذكور من الطلاب الإيرانيين ، وقد بلغت عينة الدراسة 866 طالباً من المدارس العليا طبق عليهم مقياس الصحة العامة (Gold berg et al , 1997) والذي اشتمل على أبعاد تضمنت بعد الأعراض الجسدية ، القلق ، اضطراب الوظائف الاجتماعية ، الاكتئاب الحاد وكذلك استخدام الباحثون مقياس الضغوط إعداد (Cohen,1983) ومقياس فاعلية الذات لشوارزر وجوروساليم (Sohwarzer & Jerusalem ,1995) ، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر على الصحة النفسية والاستجابة للضغوط لدى المراهقين . Babak , (2008)

وأوضحت نتائج الدراسة أن الذين لديهم فاعلية ذات عالية ومرتفعة يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيدة بينما الذين لديهم فاعلية ذات أقل يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها مما يؤدي إلى زيادة التوتر والتعرض للقلق والاضطراب النفسي . (Hirsch, 2012)

6- أجرت صالح (1993) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة الأسرية والدراسية والمالية والصحية والانفعالية وضغوط العمل، والمستقبل المهني وضغوط الزواج، والعلاقة بالجنس الآخر، والأحداث الشخصية التي يتعرض لها الشباب الجامعي من الجنسين، وتألقت عينة الدراسة من (204) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية الآداب (114- ذكور)، و(90- إناث) وجميع أفراد العينة من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، واستخدمت مقياس فعلية الذات، مقياس ضغوط الحياة، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي من الجنسين. (توفيق ، 2002:107)

7- وفي دراسة راوية دسوقي (1995) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات في الإحساس بأحداث الحياة الضاغطة وكذلك في القلق والاكتئاب، ومعرفة التفاعل بين فاعلية الذات ومستوى أحداث الحياة الضاغطة في تأثيرها المشترك على القلق والاكتئاب، تألفت العينة من (60) طالبة من المرحلة الثانوية بالفرقة الثانية والثالثة من المدرسة الثانوية بنات تراوحت أعمارهن من (16-18) عام، واستخدمت مقياس فاعلية الذات العامة، مقياس أحداث الحياة الضاغطة، قائمة القلق، مقياس الاكتئاب، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية في إحساسهم بضغوط الحياة لصالح منخفضي الفاعلية، كما أن هناك فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية في القلق والاكتئاب لصالح منخفضي الفاعلية الذاتية. (دسوقي، 1995،

8- وفي دراسة باندورا Bandura (1999) بعنوان فاعلية الذات والاكتئاب لدى المراهقين، والتي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت فاعلية الذات تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على

الاكتئاب لدى المراهقين، وقد افترضت الدراسة أن نوعين من فاعلية الذات هما "فاعلية الذات المدركة"، و"فاعلية الذات الأكاديمية"، سوف يكون لهما تأثير على الاكتئاب لدى المراهقين، وتألقت عينة الدراسة من (148- ذكر)، (134- أنثى) من خلفيات اقتصادية واجتماعية أقل مقارنة بالمراهقين الذكور، وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين الذين لديهم فاعلية ذات اجتماعية عالية، كان لديهم إنجاز أكاديمي أعلى، وسلوك جان أقل، ومستوى منخفض من الاكتئاب، وذلك مقارنة بالآخرين ذوي فاعلية الذات الاجتماعية المنخفضة، كما كان لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب. وأن الانخفاض في فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية يسهمان في ظهور الاكتئاب لدى المراهقين، إما بشكل مباشر أو من خلال التأثير في الإنجاز الأكاديمي وفي السلوك البناء اجتماعيا.

9- وأجرى حسيب (1999) دراسة بعنوان الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة، هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد الاستقلال النفسي عن الوالدين، وكل من فاعلية الذات والسلوك التوكيدي لطلبة الجامعة، وأيضا دراسة الفروق بين الجنسين في كل من الاستقلال النفسي، وفاعلية الذات، والسلوك التوكيدي، وقد تألفت العينة من (146) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى من أقسام مختلفة بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس، طبق عليهم مقياس الاستقلال النفسي لطلاب الجامعة: ترجمة "محمد السيد عبدالرحمن" و"محمد محروس الشناوي"، مقياس الفاعلية العامة للذات: ترجمة وتعريب "محمد السيد عبدالرحمن"، مقياس العلاقات الشخصية: إعداد "محمد السيد عبدالرحمن"، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد الاستقلال عن الوالدين- ما عدا الاستقلال المهني- وبين الفاعلية العامة للذات، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من

الاستقلالية والتوجيهية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور. (حسيب، 2001)

10- وقام الشعراوي (2000) بدراسة بعنوان فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين الجنسين، وبين الصفين الأول والثاني الثانوي في فاعلية الذات وكذا تأثير تفاعل (الجنس + الصف الدراسي) في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات وتحديد علاقة فاعلية الذات بالدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتألقت عينة الدراسة من (467) من الطلاب بالصفين الأول والثاني الثانوي، واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي من إعدادة، واختبار التوجه الشخصي ومقياس تحقيق الذات لـ "شوستروم" ترجمة وإعداد "طلعت منصور وفيولا الببلاوي"، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لـ "ججليلينمو" ترجمة وإعداد "صلاح مراد"، وكشفت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين وكذا الصفين الأول والثاني الثانوي في متوسطات درجات فاعلية الذات، ولا يوجد تأثير دال إحصائياً لتفاعل الجنس + الصف الدراسي في تباين درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات، كما توجد علاقة موجبة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي وتحقيق الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي. (الشعراوي، 2000)

11- وفي دراسة منى بدوي (2001) التي كانت بعنوان أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على تحسين فاعلية الذات، وتألقت عينة الدراسة من (2000) طالب وطالبة بمدريتين من مدارس المرحلة الثانوية بالقاهرة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة التحريية (50) طالبا، و(50) طالبة، ومجموعة ضابطة (50) طالبا، و(50) طالبة،

واستغرق البرنامج (80) يوما وتضمنت الدراسة تطبيق ثلاثة أدوات هي "اختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية العامة للمستوى المتوسط (11-16 سنة)، ومقياس الكفاءة الأكاديمية إعداد (الباحثة)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحثة) والذي يقيس قوة اعتقاد الطالب للقيام بالسلوك الذي يحقق له النجاح التحصيلي. وقد دلت نتائج القياس (القبلي/ البعدي) على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في درجات مقياس فاعلية الذات مقارنة بدرجات طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني وجود تأثير إيجابي لبرنامج الكفاءة الأكاديمية المستخدم، كما دلت النتائج أيضا على تفوق المجموعة التجريبية على درجات فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج مهارات الاستذكار، وقد أسفرت النتائج النهائية عن: تحسین مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق برنامج "تنظيم الذات للتعلم". (المرجع السابق)

12- وقام ويلز وهل Willis & Hill (2002) بدراسة عنوانها العلاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني للمتعلمين عبر الانترنت، وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة للمعلم، والدعم التقني للمتعلمين، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات، كما تم تطوير "أداتين" من أدوات القياس لقياس "التغذية الراجعة للمعلم، والدعم التقني للمتعلمين"، كما تم دراسة المفردات التي استخدمت لتقييم التغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني بواسطة مراجعان لمدة دقة الموضوع، وتم توفير (55) مادة على الانترنت، وتم قياس تصورات المتعلمون عبر الانترنت فيما يتعلق بفعالية الذات، والتغذية الراجعة للمعلم، والدعم التقني للطلاب، وقد بلغ حجم العينة (163) طالب من قسم تنمية الموارد البشرية، وقد أجري (72) طالب فقط الاستطلاع ونتج عن ذلك نسبة استجابة (44%)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب وفقا للخبرة والجنس، والتصنيف، ولا يوجد علاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة للمعلم والدعم التقني للطلاب المتعلم، وكنتيجة لهذا الدراسة، تم

اقترح توسع نموذج "الحمية التبادلية الثلاثية" لباندورا ليفيد المتعلم، ويفيد تطوير هذه النموذج في معرفة مدى تأثير بيئة المتعلم على نجاحه عبر الانترنت، بالإضافة إلى أنه يجب توفير الدعم المستقل ذاتيا للمتعلمون عبر الانترنت. (المرجع السابق)

13- واحرى ألفورد Alvord (2003) دراسة بعنوان مقارنة إدراك فاعلية الذات الاجتماعية وتقدير الذات بين طلبة المنازل وطلبة الكليات المتعلمين التقليديين، وهدفت الدراسة إلى البحث في أن الاتصال العادي أثناء حضور فصول الدراسة في المدارس العامة بين الطلاب يتيح فرصة تنمية فاعلية الذات الاجتماعية ويزيد من تقدير الطلاب لذواتهم، كما لا يتيح التعليم المنزلي تنوع الاتصال بين طلابه، واقترحت هذه الدراسة أنه يمكن اكتساب السلوك الاجتماعي من خلال الاتصال المباشر مع الأشخاص المتكيفون، كما اقترحت هذه الدراسة وجود اختلافات بين كل من الطلاب الجامعيين المنزليين مقارنة بطلاب المدارس التقليدية في فاعلية الذات الاجتماعية، وفي تقديرهم لذواتهم، وتقرن هذه الدراسة بين فاعلية الذات الاجتماعية وتقدير الذات بين طلاب الجامعة بالمنازل وطلاب المدرسة التقليدية وتألقت عينة الدراسة من (179) من طلاب السنة الأولى الجامعية وتم تقسيم العينة كالتالي (67) طالب، (112- طالبة) ولقد اشتركوا في فصل إلزامي لمدة ستة أسابيع بهدف تغريب الطلاب الجدد في الحياة الجامعية، وتم تقييم الفاعلية الذاتية الاجتماعية باستخدام ترتيب الطلاب بواسطة هيئة التدريس، ومقياس فاعلية الذات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات لـ (Rosen- Berg) كمقياس لتقدير الذات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب بالمنازل والطلاب المتعلمين بطريقة تقليدية فيما يتعلق (بالاتصال الاجتماعي/ تقدير الذات/ فاعلية الذات)، ويقوم الأساتذة الجامعيون بترتيب درجات الطلاب المنتسبين، وتنخفض الدرجات فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية مقارنة بالطلاب المتعلمين تقليدياً أو الطلاب بالمنازل أثناء مستويات الصفوف الأخرى، كما يوجد فروق اجتماعية

بين المجموعتين كل من فاعلي الذات الاجتماعية وتقدير الذات لصالح طلاب الكليات. Alvord. (2003, )

14- وقام باكتشيني وماجليلو Bacchini & Maglialo (2003) بدراسة عنونها صورة الذات وفاعلية الذات المدركة أثناء فترة المراهقة، وهدفت الدراسة إلى تقييم الصورة الذاتية وفاعلية الذات المدركة أثناء المراحل المختلفة لفترة المراهقة، وقام الباحثون بعمل دراسة استطلاعية لعينة تكونت من (675) مراهقا تم اختيارهم وفقا للجنس (289) ذكور، (386) إناث تراوحت أعمارهم بين (13-19) عام، المنطقة السكنية (الخلفيات الاجتماعية من المنخفض للمتوسط، ومن المتوسط للمرتفع)، ونوع المدرسة (الفنون الإيطالية، العلوم، اللغات)، والمدرسة (الثانوية، المدرسة المهنية)، كما تم تطبيق استفتاء على المراهقين لعرض الصورة الذاتية، وتقييم أبعاد الجسم، ومقاييس فاعلية الذات المدركة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وصف المراهقون أنفسهم بصفات إيجابية، وأن الطلاب الذكور بالمدارس المهنية لديهم تكوين أفضل عن صورتهم الذاتية بالمقارنة بطلاب المدارس الثانوية كما يوجد تأثير دال إيجابي لكلاً من العمر، والمنطقة السكنية بشكل سوي، كذلك وجود فاعلية ذات أكاديمية لدى الطالبات بالمدارس الثانوية أفضل من الطلاب الذكور، كما اتضح وجود فاعلية ذات مدركة للفتيات وكانت أقل من الطلاب الذكور بالمدارس الثانوية. (Bacchini,2003)

15- وفي دراسة عبدالقادر (2003) بعنوان فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالب وطالبة من طلاب مدرسة الزهراء التحريبية للغات بالقاهرة، وتم اختيار العينة من بين مرحلة المراهقة وتراوحت أعمارهم بين (1-19) سنة بمتوسط قدره (15.18) وانحراف معياري قدره (1.33)، وقد

استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين من إعدادده، ومقياس سلوك اتخاذ المخاطرة لدى المراهقين من إعدادده، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات واتخاذ قرار بالمخاطرة المحسوبة لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة، في صنع القرار، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور وإناث في فاعلية الذات واتخاذ المخاطرة وأساليب التفكير الخمسة المستخدمة في الدراسة وكانت الفروق لصالح الذكور، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرحلتين التعليميتين (الإعدادية والثانوية) في أبعاد متغيرات الدراسة (فاعلية الذات وأساليب التفكير واتخاذ المخاطرة) وايضا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث منخفضي ومرفعي فاعلية الذات على ابعاد ومتغيرات الدراسة (أساليب التفكير والمخاطرة). ( عبد القادر ، 2002 )

16- وقام سترلينكس Strelneks (2003) دراسة بعنوان العلاقة بين المفاهيم الذاتية مجال معين، والفاعلية الذاتية، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، ومعتقدات فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي للطلاب المراهقين، ووفقاً للدراسة، فإن كلاً من المفهوم الذاتي ومعتقدات فاعلية الذات يمثلان معتقدات ذاتية غاية في الأهمية عند إدراك الطلاب للإنجاز الأكاديمي بشكل أفضل، وترتكز الدراسة على كل من "مفهوم الذات، ومعتقدات فاعلية الذات"، وذلك بهدف الحصول على معلومات حول التصورات الذاتية للطلاب في المجالات المختلفة، وعلى مستويات التخصص المتعددة، وتألقت عينة من (1494) من طلاب المدارس المتوسطة، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لـ "براكن" Bracken (1992): وذلك لتقييم التصورات الذاتية للطلاب ضمن خمسة مجالات "الأسرة- المجتمع- التأثير- القدرة- الإنجاز الأكاديمي"، ومقياس فاعلية الذات لـ "باندورا" Bandura (1989). وذلك لتقييم معتقدات فاعلية الذات لدى



الطلاب ومدى كفاءة إنجازهم الأكاديمي، ومعتقدات فاعلية الذات للتعلم ومدى كفاءة تنظيم الذات لدى هؤلاء الطلاب، ولقد استخدمت الدراسة المقياسان السابقان " مفهوم الذات - فاعلية الذات"، لتقييم معتقدات الطلاب بشأن قابليتهم لإتقان الموضوعات الأكاديمية وقدراتهم على تنظيم أنشطة تعلمهم بالطرق التي تعزز الإنجاز الأكاديمي، وقد أسفرت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات يعتبران مكونين هامين للتحفيز المطلوب مع مراعاة الأداء الأكاديمي وأن المفهوم الذات الأكاديمي، ومعتقدات فاعلية الذات لديهم قوى تنبؤية مختلفة وفقا للمجموعات البحثية المختلفة. (Bacchini, 2003)

17- وأما دراسة دويتز Dewitze (2004) بعنوان استكشاف العلاقة بين معتقدات فاعلية الذات والهدف من الحياة، فقد هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقات المباشرة بين الأشكال العديدة لمعتقدات الفاعلية الذاتية فيما يتعلق بطلاب الجامعة وهدف الحياة، وقد تم استخدام العلاج بالمعنى لـ " فيكتور فرانكل Viktor Frnkl's (1988 و 1985) وذلك لمساعدة الأفراد على مواجهة مخاوف الحياة، ولقد قام Frnkl (1988) بتوضيح أنواع السلوك اللازم للحصول والحفاظ على هدف الحياة ومثال على ذلك (مصادقة الناس، التعامل مع الضغوط)، وعلى أي حال، فقد كان فرانكل Frnkl وبعض الممارسين الآخرين لهذه النظرية، أقل وضوحا فيما يتعلق بكيفية انخراط الأفراد في السلوكيات اللازمة لتحسين شعورهم بهدف الحياة، ومن وجهة نظر أخرى استخدم الباحثون الآخرون نظرية "باندورا" Bandura (1977-1997) للفاعلية الذاتية لفهم وغدراك آلية السلوكيات المختلفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين معتقدات الفاعلية الذاتية وهدف الحياة. (Mohamed , et al ., 2014)

تعليق عام على الدراسات السابقة :

لقد اجتهد الدراسات في رصد مجموعة كبيرة من المتغيرات التي وجدت انها مسئولة عن دينامية الفعالية الذاتية لدى الافراد من هذه الدراسات مجموعة كبيرة وجدت ان الجانب المعرفي والتنظيمي للشخصية لها تأثير كبير في فعالية الذات ومنها على سبيل المثال الاقتناع اللفظي ومفهوم الفرد عن ذاته وتقديره لنفسه وكذلك نمط التفكير السائد لدى هذا الشخص ومن هنا نجد ان الدراسات السابقة لم تطرق لماهية التفكير الايجابي كأحد المفاهيم الحديثة في مجال طرق التفكير والتي تعتمد على تغيير البناء المعرفي للفرد وتحسين جودة الحياة من خلال التفاؤل وتقبل الذات وهذا التجاهل ادى الى عدم وجود دراسات فعلية تمت على ايجاد العلاقة بين التفكير الايجابي وفعالية الذات والبحث الحالي اذ يحاول رصد علاقة بينهما فهو يعالج هذا القصور الادبي ونقص الدراسات في هذا الميدان .

### المنهج والعينة والادوات :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي لتقدير العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي

**العينة :** اشتملت عينة البحث الحالي على (40) طالبا وطالبة ممن يدرسون بكلية التربية جامعة مصراتة ومن مختلف الاقسام بالكلية النظرية والعملية وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

الادوات : تضمنت ادوات البحث على ما يلي :

اختبار التفكير الايجابي والذي اعده الفريد هوفمان A.Hofman 2012 وترجمه الى العربية حاسم احمد الجزائر واعده للتطبيق في العينة المصرية وقد تم اعادة تقنينه ليناسب العينة الليبية وذلك

من خلال عرضه على مجموعة من محكمين بقسم التربية وعلم النفس بالكلية، والمقياس يقيس في صورته الكلية ابعاد التفكير الايجابي التي وضعها هوفمان وهي :

- الوعي بإمكانيات الذات - اعادة وتنظيم الذات - المرونة المعرفية في اكتشاف العلاقات والمفاهيم الجديدة - التنعم بالحياة ومزاياها - الاثارة المعرفية والاطلاع وطرح الاسئلة والحوار الايجابي غير المشروط - رفض وامتعاض الافكار السلبية وتغيير الاتجاهات الآلية .

2- اختبار فعالية الذات وهو من اعداد باندورا عام 1997 وقد ترجمه الى العربية حاسم احمد الجزار وقننه على البيئة المصرية في 2003 ولكي يناسب هذا الاختبار العينة الليبية فقد تم عرضه على قائمة من المحكمين بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة مصراتة وافادت تقديراتهم صلاحية المقياس للتطبيق في المجتمع الليبي . والمقياس في صورته النهائية يقيس فعالية الذات كما حددها باندورا في نظريته في التعلم الاجتماعي ويتناول الاختبار الجوانب الاتية :

المبادرة : وتشمل قيام الفرد بالفعل وليس رد الفعل . الجهود : وهي تنوع أنشطة الفرد وتنوع إنجازاته بين الشدة والاختلاف والقدرة على القيام بالأنشطة والمهام المكلف بها .  
المثابرة وهي تعني استمرارية الجهد والدافع نحو التطوير المستمر للأداء . وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار كما يلي :

#### صدق وثبات الادوات :

لغرض إيجاد الأسس العلمية (الصدق والثبات والموضوعية) فقد قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من طالبات وطلاب كلية التربية جامعة مصراتة والتي بلغت (15) طالبا حيث قام الباحثان بتوزيع استمارة الاستبيان الخاصة بالفاعلية الذاتية وكذلك اختبار التفكير

الايجابي وأعيد الاختبار على نفس العينة بعد أسبوع وكان معامل الثبات للفاعلية الذاتية (0,82) ومعامل الصدق الذاتي (0,90) أما معامل الثبات للتفكير الايجابي (0,87) ومعامل الصدق الذاتي (0,88) ، وهي معاملات تشير الى تمتع الاختبار بالثبات المرتفع .

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :

- 1 - الوسط الحسابي
  - 2- الانحراف المعياري
  - 3- معامل ارتباط بيرسون
- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها  
نتائج الدراسة

1- عرض نتائج مقياس الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي لعينة البحث وتحليلها:

جدول رقم (1) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في اختبار الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي لعينة البحث

الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الذاتية	56,625	5,982
التفكير الايجابي	71,825	9,012

من خلال الجدول رقم (1) اظهرت النتائج والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية ودافعية الانجاز لعينة البحث. إذ بلغ الوسط الحسابي للفاعلية الذاتية (56,625) والانحراف المعياري (5,982)، إما الوسط الحسابي للتفكير الايجابي قد بلغ (71,825) والانحراف المعياري (9,012) .

4 عرض نتائج العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي لعينة البحث وتحليلها ومناقشتها:

#### جدول (2) يبين قيمة (ر) بين اختبار الفاعلية ودافعية الانجاز لعينة البحث

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي	0,623	0.001

من خلال الجدول (2) أظهرت النتائج قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الفاعلية الذاتية والتفكير الايجابي لعينة البحث إذ بلغت (0,623) بمستوى دلالة (0,01) وهي ذات دلالة احصائية وهذا حقق هدف وفرض البحث.

يعزو الباحثان سبب ذلك الى انه اغلب طلاب الكلية لديهم فاعلية ذاتية عالية نحو تحقيق الانجاز في التحصيل. مما زاد من تفكيرهم ايجابيا نحو تعلم المواد الدراسية .

عرض نتائج الفروق بين التخصصات العملية والادبية في التفكير الايجابي وفعالية الذات ::  
 جدول (3) الفروق بين متوسطات التخصص الدراسي علمي وادبي في الفاعلية الذاتية والتفكير  
 الايجابي

مستوى الدلالة	قيمة ت دلالة الفروق	التخصص		المتغيرات	
		ادبي(ن21)	علمي (ن18)		
غير دال احصائيا	0.203	65.90	66.33	م	الفاعلية الذاتية
		6.85	6.19	ع	
		77.90	77.22	م	التفكير الايجابي
		7.35	6.8	ع	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية دالة احصائيا بين التخصصات الادبية والعملية  
 في كل من التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية رغم ان متوسط الطلاب ذوي التخصصات العلمية  
 اعلى في الفاعلية واقل في التفكير الايجابي الا ان هذا الفارق لم يكن جوهريا .

عرض نتائج الفروق بين الجنس (ذكور واناث) في التفكير الايجابي وفعالية الذات ::

جدول (4) الفروق بين متوسطات التخصص الدراسي علمي وادبي في فعالية الذات والتفكير الايجابي

مستوى الدلالة	قيمة ت لدلالة الفروق	الجنس		المتغيرات	
		اناث(ن19)	ذكور (ن20)		
غير دال احصائيا	0.242	65.84	66.35	م	الفاعلية الذاتية
		6.38	6.71	ع	
		76.95	78.20	م	التفكير الايجابي
		6.72	7.41	ع	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق جوهريّة دالة احصائيا بين الذكور والاناث في كل من التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية رغم ان متوسط الطلاب الذكور اعلى في الفاعلية و في التفكير الايجابي الا ان هذا الفارق لم يكن جوهريا .

#### مناقشة وتفسير النتائج :

يتضح من نتائج البحث وجود علاقة ايجابية دالة بين التفكير الايجابي والفاعلية الذاتية ولعل تفسير هذه العلاقة ان الشخص المرتفع في فعالية الذات لديه قدرة عالية على تنظيم ذاته والبحث عن الايجابيات ومحو الافكار السلبية تمهيدا لزيادة الدافعية المطلوبة لتحقيق النجاح والانجاز في الحياة . كما تؤكد دراسة (بنودر1994) ان " للدافعية والتفائل والايجابية دوراً كبيراً خلال السلوك التنافسي والتحصيلي لأنهما تستند على وضع الأهداف التنافسية فيكون اتجاه هؤلاء

الطلاب إلى سلوك معين ليدعموا جهودهم لحد إكمال أهدافهم . كما يري لي ويوبكا ان الذين لديهم شعور قوي بفاعلية في وقت معين يركزون انتباههم ويكرسون مجهودهم لمتطلبات هذا الوقت وعندما يواجه هؤلاء الافراد عقبات، ومواقف صعبة سيحاولون بذل الجهود والمثابرة لوقت اطول، مثل هؤلاء الافراد يميلون الي عذر الفشل في المهام الصعبة الي المجهود غير الكاف. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر في وجود علاقة بيت الفاعلية والدافعية الايجابية وفهم الذات وتقبل الصراعات وحلها والتفكير بإيجابييه وبشكل يضع اولويات مسبقة حتى يتم الانجاز بفاعلية .

كذلك أكدت الدراسة الأهمية التي يؤديها اعتقاد الفرد بإمكاناته وقدراته - أو ما يسمى الفاعلية الذاتية - في توجيه نشاطه المعرفي. لذا يتوجب على القائمين على العملية التعليمية مراعاة ذلك خلال عملية التعليم. ومن المستحسن الاعتماد على بناء الفاعلية الذاتية أو الأكاديمية للطلاب من خلال تعريض الطلاب لخبرات تعليمية ناجحة، وتقديم تغذية راجعية مشجعة تزيد من المعتقدات الإيجابية للطلاب عن قدراتهم وإمكاناتهم. وبالتالي تزيد من قدرتهم الفعلية على التعلم وتفكيرهم الإيجابي .

فضلا عن ذلك المعلمون في التعليم العام مطالبون بضرورة تنمية مهارات الطلاب في تحديد الأهداف المعرفية للمهام التعليمية التي يشاركون فيها، وهم أيضا مطالبون بتنمية مهارات الطلاب على مراقبة وضبط عملية التعلم وتصحيح الأخطاء، بالإضافة إلى أنهم مطالبون بتنمية مهارات الطلاب في تقويم تقدم الأداء في عملية التعلم. وتنمية هذه المهارات الثلاث المهمة قد يتطلب توجيهاً مباشراً في البداية حتى يصبح الطالب قادراً على أداء هذه المهارات بصورة طبيعية دون مساعدة من أحد .

المراجع :



- 1- الأطرش، شهلا حسين (2000) مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التوافق لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة في الجامعة الاردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الاردنية .
- 2- الجاسر، البندري عبد الرحمن (2007) ، الذكاء وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول والرفض الوالدي لدى عينة من طلاب جامعة ام القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .
- 3- الشعراوي، علاء محمود (2000) ، فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة .العدد (44) ص ص . 146-123 .
- 4- المزروع، ليلي 2007 فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى . مجلة العلوم النفسية والتربوية البحرين 8(4) ص ص 89-69
- 5- المشيخي، غالب علي (2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة ام القرى .
- 6- أبو سليمان ، بهجت عبد المجيد (2007)، أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب الصف العاشر القلقين، رسالة دكتوراة غير منشورة . الجامعة الاردنية عمان
- 7- أبو هاشم ، السيد محمد (1994) ، أثر التغذية المرتدة على فعالية الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- 8- بدوي ، منى حسن السيد (2001) أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الاكاديمية للطلاب على فعالية الذات، بحث منشور بالمجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد 29 ، المجلد الحادي عشر فبراير ص ص : 200 - 151

- 9- توفيق، محمد ابراهيم (2002) فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام وطلاب التعليم الفني ، رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية : جامعة القاهرة .
- 10- جابر ، عبد الحميد جابر ، (1990) نظريات الشخصية : البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث - التقويم . القاهرة دار النهضة العربية .
- 11- حسيب ، عبد المنعم عبد الله (2001) المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا ، مجلة علم النفس ، القاهرة ، العدد (59) ص ص : 124-139 .
- 12- دسوقي ، راوية حسين (1995) فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، الجزء الاول ، العدد (24) ص ص : 269-293 .
- 13- زيدان ، سامي محمد (2001) فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الايتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .
- 14- سالم ، محمد عبد السلام (2002) الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثاني عشر ، العدد (36) يوليو ص ص : 89 - 105 .
- 15- صديق ، عمر الفاروق (1986)، الفاعلية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى قطاعات من الشباب المصري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس .
- 16- عبد القادر، صابر سفينة (2002) فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس .

- 17- Alvord , S , 2003 ,Comparison of Perceived Social Self Efficacy And Self - Esteem Between Home And Traditionally Educated Collage Students , Psychology Clinical Dissertation Abstract, Vol.64 PP 293-298
- 18-Ames, R 1992 , Self Efficacy and New Skills Of Achievment : A Study of Their Relation , Journal Of Educational Psychology , Vol.88 PP.79-98
- 19-Babak , M ; Froug , S; Behrooze.B,2008 , Percived stress , Self Efficacy And Its Relation to Psychological well-Being Status in Iranin male high school students, Journal of social and behavior personality , Vol. 36 (2) PP 257- 266
- 20-Bacchini , D ; Magliuo , F , 2003 , Self - Emage And Perceived Self - Efficacy During Adolescence, Journal of Youth and Adolescence , Vol. 32 (5) , PP 337-349
- 20-Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction? Psychology in the Schools, 1, 224-231.
- 21-Bandura, A. (1969a). Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 22-Bandura, A. (1969b). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- 23-Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- 24-Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. In S. Rachman (Ed.), Advances in behavior research and therapy(Vol. 1., pp. 237-269). Oxford: Pergamon.
- 25-Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- 26-Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 464-469.
- 27-Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. Cognitive Therapy and Research, 8, 231-255.

- 28-Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 29-Bandura, A. (1986b). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- 30-Bandura, A. (1990b). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Unpublished manuscript, Stanford University, Stanford, CA.
- 31-Barling, J., & Beattie, R. (1983). Self-efficacy beliefs and sales performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 5, 41-51.
- 32-Berry, J. M., West, R. L., & Dennehey, D. (1989). Reliability and validity of the memory self-efficacy questionnaire. *Developmental Psychology*, 25, 701-713.
- 33-Bieschke, K. J., Bishop, R. M., & Garcia, V. L. (1996). The utility of the research self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 59-75.
- 34-Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- 35-Bolles, R. C. (1975b). *Learning theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- 36-Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- 37-Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- 38-Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- 39-Boyer, D. A., Zollo, J. S., Thompson, C. M., Vancouver, J. B., Shewring, K., & Sims, E. (2000, June). A quantitative review of the effects of manipulated self-efficacy on performance. Poster session presented at the annual meeting of the American Psychological Society, Miami, FL.
- 40-Bradley, R. D. (1993). The use of goal-setting and positive self-modeling to enhance self-efficacy and performance for the basketball free-throw shot. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.

- 41-Brandtstadter, J. (1989). Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions. *Developmental Psychology*, 25, 96-108.
- 42-Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13, 295-316.
- 43-Clifford, S. A. (1988). Cause of termination and self-efficacy expectations as related to reemployment status. Unpublished doctoral dissertation, The University of Toledo, Toledo, OH.
- 44-Cooney, N. L., Kopel, S. A., & McKeon, P. (1982). Controlled relapse training and self-efficacy in ex-smokers. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- 45-F.Mohamed , A.azan , O.Lebar , M.Hshahrom , R.F.,Peterson, 2014, Family support, Positive Thinking and Spirituality correlates on psychologically distressed heart failure patients , journal of social & behavior therapy , vol.127, pp. 484-488.
- 46-Gattuso, S. M., Litt, M. D., & Fitzgerald, T. E. (1992). Coping with gastrointestinal endoscopy: Self-efficacy enhancement and coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 133-139.
- 47-Hirsch, S. Hayes, A. Mathews, G. Perman, T. Borkovec (The extent and nature of imagery during worry and positive thinking in generalized anxiety disorder) *Journal of Abnormal Psychology*, 121 (1) (2012), pp. 238-243
- 48-Hayes et. Al, 2010 , Facilitating a benign attentional bias reduces negative thought intrusions *Journal of Abnormal Psychology*, 119 (1) (2010), pp. 235-240
- 49-Levin et al., 2004 ,Is frequent religious attendance really conducive to better health ? Towards an epidemiology of religion . *Social Sciences & Medicine* ,24 , PP. 558- 600

## المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية

لدى عينة من أطفال الرياض.

أ.حنان محمد سالم أبوفناس - أ.سليمة مصطفى السنوسي محبوب/ جامعة مصراتة

### ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى محاولة التعرف على المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الانفعالية كفرط النشاط ونقص الانتباه، واضطراب المسلك ، و ذلك على عينة مكونة من 124 طفل وطفلة تم اختيارهم بطريق عشوائية من بعض الرياض بمدينة مصراتة. وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الملائم للإجابة على تساؤلات البحث ، والتي تحددت في الأسئلة الآتية :

- ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في البحث .
  - هل توجد فروق في المهارات الاجتماعية وفقاً للجنس .
  - ما مستوى المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض في البحث .
  - هل توجد فروق في المشكلات السلوكية وفقاً للجنس .
  - ما طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية .
- وشملت أدوات البحث :مقياس المهارات الاجتماعية ويضم (15) فقرة ،ومقياس المشكلات السلوكية (تقدير المعلم) ويتكون من عدد (28) فقرة موزعة على (4) أبعاد، وحللت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1.معامل ألفا كرونباخ .

2. معامل ارتباط بيرسون .

3. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

4. اختبار T. test لدلالة الفروق بين المتوسطات .

وانتهى البحث بالتحقق من صحة تساؤلاته ، حيث أظهر امتلاك الأطفال للمهارات الاجتماعية بمستويات مرتفعة وعدم تأثير الجنس في امتلاك هذه المهارات ، كما أظهرت النتائج وجود مشكلات سلوكية لدى عينة البحث مع عدم تأثير الجنس فيها ، مع وجود علاقة ايجابية ولكنها غير دالة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة البحث .

#### مقدمة :

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الإنسان نظرا لما تتميز به من مرونة وقابلية للتعلم والنمو للمهارات والقدرات المختلفة حيث تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الأساسية وفي هذه الفترة يبرز دور الروضة كمؤسسة اجتماعية ودور المعلم والوالدين من أجل التخطيط والرعاية . (ملحم، 2002، ص197).

وتعد فترة الطفولة المبكرة الفترة التكوينية من حياة الفرد التي تتبلور وتظهر ملامحها في مراحل حياته المقبلة ، لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات مراحل النمو ، حيث تعد خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصية لطفل وتطور مسار نموها وهي الأساس الذي ترسى عليه دعائم الشخصية ، لأن ما يحدث فيها من نمو يصعب تغييره وتعديله فيما بعد. (محمد، 2005، ص271).

كما أن نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية يساعد على تحسين قدراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع جماعات الأقران والافتراق من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يؤدي على المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية (الأحمدي، 2007 ص30). وتمكن المهارات الاجتماعية الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية. كما تساعده على تجنب نشوء صراعات بينه وبين المحيطين به وحلها إن حدثت ومواجهة المواقف المرحجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك وتخفف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة. (ناجاكا، 2013 ص18).

كما أن الطفل يرى العالم وفق البنية التي يدرك من خلالها العالم المحيط به. فلو كانت نظرته للعالم عدائية، فسيرى أن العالم يعاديه ويضم له الشر. وقد يعادي محيطه بدوره ثم سيؤول كل فعل في العالم على أساس أنه ضده، ولو كان الحدث السيئ صدفة.

وقد يتعرض كثير من الأطفال عبر مراحل نموهم لبعض المشكلات السلوكية والانفعالية وقد يعتري هؤلاء الآباء كثيرا من مشاعر القلق والخوف من أن ينحرف أو يتغير سلوك الطفل فيميل إلى الجنوح أو إلى اضطراب الشخصية وقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت حول المشكلات التي يتعرض لها الأطفال أن كلا من البنين والبنات يعانون في المتوسط من 5\_6 مشاكل في أي وقت خلال مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، وتنخفض درجة انتشار هذه المشكلات مع تقدم الطفل في العمر بالنسبة للأطفال في سن المدرسة، ولذا نجد الأطفال الأصغر عمرا الذين تتراوح أعمارهم



ما بين 6\_8 سنوات يفوق الأطفال الأكبر عمرا الذين تتراوح أعمارهم ما بين 9\_12 عام في عدد من المشكلات السلوكية .(أبورياح 2009 ،ص27).

وتدعم المهارات الاجتماعية المرتفعة نمو أفضل للطفل في عدد من المجالات ،بما في ذلك الاســـــــــــــــتعداد للمدرسة (e.g.,Denham,2006)،الإنجــــــــــــاز الأكاديمي(e.g.,Zsolnai,2002)،والعلاقات بين شخصية ،والمشكلات السلوكية (CarterBriggs-Gowan,Jones,&Little,2003).

وتشير نتائج دراسات سابقة أن المهارات الاجتماعية ترتبط بقبول الأقران ،والصحة النفسية، كما أن الأطفال ذوو المهارات الاجتماعية المرتفعة من المرجح أن يحققوا نتائج جيدة في المجالات الاجتماعية والأكاديمية ويظهرون مرونة نفسية مرتفعة (Ramos et al.,2013). في المقابل توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن هناك علاقة طردية بين ضعف الكفاءة الاجتماعية وبين السلوك السليبي (Gouley,Brotman,Huang,& ShROUT,2008).

وتشير نتائج دراسات عديدة أن نحو ثلث أطفال ما قبل المدرسة يعانون من مشكلات سلوكية (Breitenstein,Hill,&Gross,2009)،وتظهر هذه المشكلات السلوكية في العدوان ، وعدم الالتزام ، والانفعالات السلبية (Wakschlag&Danis,2004)،والقلق والبكاء ، النشاط الزائد،التشتت ، والكلام البذيء(Yoleri,2013)،وتعد المشكلات السلوكية السبب الرئيسي في الاختلال الوظيفي ،والعامل الأول لتحويل الأطفال إلى مؤسسات الصحة النفسية .

وتذهب الأدلة التجريبية إلى أن المشكلات السلوكية الصفية في مرحلة ما قبل المدرسة تؤثر سلبا على نتائج تعلم القراءة والكتابة (McClelland et al., 2007, Raver et al., 2008).

وتزيد من توتر المعلمين، وتضعف قدرات التركيز اللازمة للعملية التدريسية (Raver et al., 2008). ومن الملفت للنظر أن المشكلات السلوكية للطفل تبدأ في الوضوح والثبات أيضا في بداية مرحلة المشي، حيث تشير الدراسات أن 50-60% من الأطفال يظهرون معدلات عالية من السلوك التخريبي في عمر 3-4 سنوات وتستمر هذه المشكلات حتى عمر المدرسة (Campbell, Pierce, Moore et al., 1996). وهذا يعني أنه قد يكون هناك تزامن بين ضعف المهارات الاجتماعية وظهور المشكلات السلوكية.

### مشكلة البحث :

تحدد مشكلة البحث في الشكل الآتي :

- ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في البحث .
- هل توجد فروق في المهارات الاجتماعية وفقا للجنس .
- ما مستوى المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض في البحث .
- هل توجد فروق في المشكلات السلوكية وفقا للجنس .
- ما طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية .

### أهداف البحث :

- 1- تحديد المهارات الاجتماعية ومستواها لدى أطفال الرياض .

- 2- التعرف على الفروق بين أطفال الرياض في المهارات الاجتماعية وفقاً للجنس .
- 3- تحديد المشكلات السلوكية ومستواها لدى أطفال الرياض .
- 4- التعرف على الفروق بين أطفال الرياض في المشكلات السلوكية وفقاً للجنس .
- 5- التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية .

#### أهمية البحث :

1. تأتي أهمية البحث من أهمية المهارات الاجتماعية التي تعد من أهم المنبئات الاجتماعية بالأداء الاجتماعي والنفسي على المدى الطويل، ومن أنها تلعب دوراً واضحاً في تحديد التوافق السلوكي والانفعالي في الطفولة المبكرة .
2. تأتي أهمية البحث من أهمية العينة المستخدمة فيه وهم من أطفال مرحلة الرياض، وكما ذكرنا في مقدمة البحث هي من المراحل الهامة في حياة الطفل وهي التي تشكل شخصيته في المستقبل ومن ثم فإن التعرف على المشكلات في هذه المرحلة تساعدنا في توجيه الأطفال وإعدادهم مهنياً وتربوياً .
3. يساعد في فهم المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة داخل السياقات التعليمية في توفير معارف مفيدة وواقعية للمعلمين عن طبيعة هذه المشكلات وكيفية التعامل معها، كما يعزز من المشاركة الفعالة في فرص التعلم التي تعزز مهارات القراءة والكتابة والمهارات اللغوية .

#### المفاهيم والدراسات السابقة :

#### أولاً: المفاهيم :-

#### المهارات الاجتماعية :

تشير المهارات الاجتماعية إلى امتلاك الشخص المهارات والسلوكيات التي تسمح بالتفاعل الناجح في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية والحفاظ على العلاقات

الاجتماعية الهادفة، كما ينظر إليها على أنها مجموعة متنوعة من الخصائص والسمات مثل، صورة ذاتية إيجابية، تأكيد اجتماعي، تكرار التفاعلات، المهارات الاجتماعية المعرفية، شعبية بين الأقران .

ويمر تطور المهارات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة بأربعة مراحل هي مرحلة الرضاعة، مرحلة بداية المشي، مرحلة نهاية المشي، مرحلة ما قبل المدرسة؛ وفي مرحلة بداية المشي حيث السنة الثانية؛ تركز التفاعلات الاجتماعية للأطفال الصغار ذات بناء متكامل ومتداخل؛ فيستطيع ممارسة ألعاب الحري ومطاردة الآخرين، والاختباء، والاستقبال، وتبادل الدوران مع الأقران (Semrud- Clikeman,2007).

ولمرحلة بداية المشي أهمية خاصة بالنسبة للطفل لتطوير قدراته سواء من حيث المبادرة أو الاستجابة . كما يتم في هذه المرحلة تشكيل صداقات الطفل واستقرارها؛ والتي هي بداية العلاقة العاطفية بين الأقران ، وتشير الأدلة التجريبية إلى أن الصداقة بين الأقران يمكن أن توفر الدعم الاجتماعي والعاطفي للأطفال الصغار (Ramos et al.,2013).

ومع مرحلة نهاية المشي في السنة الثالثة تزيد المهارات اللغوية مما يؤدي إلى مستويات أعلى من الاستجابات والمبادرات الاجتماعية ، كذلك بمجرد اجتياز الطفل هذا العمر تتطور المهارات الاجتماعية بشكل ملحوظ في شكل ومغزى الاتصال؛ حيث يبدأ معرفة القواعد الاجتماعية ، التفاوض بطريقة تعاونية ... الخ (Semrud- Clkeman,2007).

قدرة الأطفال على فهم التواصل تمكنهم من المشاركة في الألعاب المختلفة، فضلا عن تقدم أشكال أولية للتظاهرات الاجتماعية . كذلك يكتسب الطفل في نهاية المشي المزيد من المرونة في اختيار الأصدقاء، والرفاق، ونتيجة لهذا يُكون المزيد من الصداقات سواء على المدى القصير أو الطويل (Qin & Yong, 2002) .

### مفهوم المهارات الاجتماعية :

تعددت تعريفات المهارات الاجتماعية نتيجة اختلاف وجهات النظر حول مفهومها، لأنها مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمنات نظرية وعملية عديدة، ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريف موحد يمكن الاعتماد عليه أو قبوله بشكل كامل ، ومن التعريفات العديدة نعرض ما يلي :

عرف كل من كومبس وسلابي Combs & Slaby المهارة الاجتماعية بأنها: "القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق معينة مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة اجتماعية أو ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه" . ( محمود، 1996، 26)

كما يعرفها (حسونه، 1995، 15) بأنها " مجموعة من الأعمال والأداءات والانشطة والخبرات التي يتعلمها طفل الروضة ويكررها ويتدرب عليها بطريقة منتظمة حتى تدخل في أسلوب تفاعله الاجتماعي مع الأشخاص والأشياء من حوله" .

ويعرف (السيد ، 1998 ، 16) المهارات الاجتماعية بأنها : " قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم ، وضبط انفعاليه في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف " .

ويعرف (الخطيب، 1992، 1999) المهارة الاجتماعية بأنها : "الأنماط السلوكية التي يجب توافرها لدى الفرد ليستطيع التفاعل بالوسائط اللفظية وغير اللفظية مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع".

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بعمومية بعض التعريفات السابقة وبخصوصية البعض الآخر. ولكنها اتفقت جميعا على التركيز على السلوكيات الاجتماعية السوية للطفل. وتفاعله الاجتماعي المقبول مع الآخرين ، والتي يتمخض عنها النتائج الإيجابية في المجتمع المحيط بالطفل .

### المشكلات السلوكية :

بالرغم من أن البعض لا يعطي أهمية للمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة لصعوبة تشخيصها بسبب تداخلها مع الاضطرابات النفسية، إلا أن هناك أدلة متزايدة تشير إلى أنه يمكن تمييزها بشكل واضح ومعيارى في مرحلة ما قبل المدرسة، علاوة على أنه إذا تركت هذه المشكلات دون علاج فإن نسبة كبيرة منها سوف تبقى ويمكن تتطور إلى مشكلات انحراف وتعاطي مخدرات وجنوح (Campbell,2002)

ويشير جردنر وشاو (Gardner&Shaw,2008) أن المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة تتأثر بكل من العوامل البيئية والبيولوجية، كما تتأثر بالفروق الفردية في خصائص الطفل ونوعية الرعاية البيئية .

### مفهوم المشكلات السلوكية :

يعرف (محمد ، 2003 ، 2006) المشكلات السلوكية بأنها: " اضطرابات وظيفية في الشخصية، نفسية المنشأ تبدو في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة ويؤثر في السلوك الشخصي فيعوق توافقه النفسي ويؤثر على ممارسة حياته السوية في المجتمع الذي يعيش فيه".

ويعرفها (أبو دف) " بالأخطاء السلوكية الصادرة عن الأفراد في أقوالهم وأفعالهم في المجالات العقائدية والاخلاقية والاجتماعية ". (أبو دف ، 2006 ، 33)

تعريف وودي (Wood, 1969) : يرى أن الأطفال المضطربين سلوكيا وانفعاليا بأنهم غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المهددة للسلوك المقبول مما يؤدي إلى التراجع مستوى الدراسي، والتأثير على علاقاته الشخصية مع المعلمين والزملاء في الصف، كما أنه يعاني من مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي. (يحيى، 17، 2000)

كما يعرف (الفيهي ، 2006 ، 23) المشكلة السلوكية بأنها : ط سلوك متكرر الحدث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية ولا تتفق مع مرحلة النمو التي وصل إليها الطفل، ويجدر تغيرها لتدخله في كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية أو كلاهما ، ولما لها من آثار تنعكس على قبول الفرد اجتماعيا وعلى سعادته ورفاهيته ويظهر في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة".

وترى الباحثة أن هناك تنوع وتباين في المشكلات السلوكية أدى إلى عدم وجود تعريف واحد متفق عليه بشكل عام للمشكلات السلوكية ، وكذلك صعوبة قياس

السلوك والانفعالات وتباين السلوك والعواطف ، واختلاف وجهات النظر إزاء السلوك المضطرب من مجتمع لآخر ومن ثقافة لثقافة .

وهنا سنستعرض بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لبعض أطفال مرحلة الطفولة المبكرة :

### 1. اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط :

هو اضطراب نفسي من نوع تأخر النمو العصبي يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويسبب نموذج من تصرفات تجعل الطفل غير قادر على أتباع الأوامر أو السيطرة على تصرفاته أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين وبذلك هو حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة .(أبو رباح،2009،32) .

يواجه المصابون بهذه الحالة صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدرسيهم ، ولا يتقيدون بقوانين الفصل ، مما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء لذلك يعتقد معظم الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم .

كما أن هذه الحالة لا تعتبر من صعوبات التعلم ولكنها مشكلة سلوكية عند الطفل ويكون هؤلاء الأطفال عادة مفرطي النشاط واندفاعيين ولا يستطيعون التركيز على أمر ما أكثر من دقائق فقط ، يصاب من ثلاثة إلى خمسة بالمئة من طلاب المدارس بهذه الحالة والذكور أكثر إصابة من الإناث .(كفاي،ب ت،178).

### 2. اضطراب المسلك ( التصرف ):

يعبر اضطراب المسلك عن مجموعة من المشاكل السلوكية والعاطفية في مرحلة الطفولة والمراهقة ، ويصعب على الأطفال المصابين بهذا الاضطراب أن يصغو للقوانين والأوامر أو



أن يتصرفوا بطريق اجتماعية لائقة، وعادةً ما يتم النظر إليهم على أنهم سيئون وليسوا مصابين باضطراب نفسي. (ملحم، 2002، 63).

- أعراض اضطراب المسلك:

1. العنف ضد الحيوانات والآخرين .
2. إهدار ممتلكات الغير .
3. الكذب، السرقة.
4. انتهاك القوانين. (بيبي، 2000، 120).

ثانياً : الدراسات السابقة :-

1- دراسة فؤاد (1994) : بعنوان "المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس في المرحلة العمرية من 8-14 سنة " :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس في المرحلة العمرية من 8-14 سنة حيث كانت عينة الدراسة في 8-14 سنة مقسمة على ثلاث مراحل (8،10،10،12،12،14) وقد استخدمت مقياس المخاوف الشائعة أعداد فاييزة يوسف ومن أهم نتائج أن الإناث أكثر خوفاً من الذكور، وأن أطفال المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر خوفاً من أطفال المستوى المرتفع .

2- دراسة إبراهيم (1995) : بعنوان " العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة " :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة التي تربط بين المهارات الاجتماعية واكتسابها لدى طفل الروضة بدولة الكويت ، وتكونت عينة الدراسة من (226) طفل تم اختيارها عشوائياً، أداة الدراسة : استخدم الباحث مقياس كوهن للمهارات الاجتماعية المكون من اختبار للكفاءة الاجتماعية وأخر لمواجهة المشكلات، المعالجة الاحصائية :

استخدم الباحث المتوسط والوسيط والانحراف المعياري لكل متغير من متغيرات الدراسة واستخدم تحليل التباين ومعامل الارتباط، وتوصلت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين درجات العينة لصالح الاناث فيتضح أن الاناث يعتبرون أفضل في اكتساب المهارات الاجتماعية .

### 3- دراسة محمود (1996) : بعنوان " مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية " :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (150) طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي واستعانت باختبار جودانف لرسم الرجل ومقياس السلوك العدواني (إعداد الباحثة) وبرنامج للمهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة) ، وتوصلت الدراسة إلى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

### 4- دراسة عبدالله (2002) : بعنوان "العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين " :

هدفت الدراسة لكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة الأطفال السوريين ، عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (225) طفلا من مرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم بين 9 إلى 12 سنة ، وتم الاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ومقياس تقدير الذات للأطفال ، وأظهرت النتائج وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال كما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في متغيري البحث الذكور والاناث .

5- دراسة فاننزو وآخرين (Fantuzzo et Ai., 2005) بعنوان "العلاقة بين مشكلات السلوك التكيفي والكفاءة الاجتماعية الانفعالية" (شعبان، 2014، 27):

هدفت إلى فحص العلاقة بين مشكلات السلوك التكيفي والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى عينة مكونة من 210 طفلا من أطفال الحضانة ، تتراوح أعمارهم بين 42 إلى 76 شهراً، وتوصلت النتائج إلى أن السلوك الاجتماعي السلي كان منبئاً بالتوتر العاطفي ، وسلوكيات تعلم غير تكيفية ولعب اجتماعي تخريبي في المنزل، وأن السلوك الانسحابي كان منبئاً ضعيفاً بانخفاض الارتباط العاطفي في الفصل وسوء الاتصال مع الاقران . كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في العمر على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.

6- دراسة آل سعود (2007) : بعنوان "المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة" :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في الفئة العمرية وذلك على عينة قوامها (300) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :تجنب استخدام أساليب الإساءة البدنية العنيفة كوسيلة لمنع ظهور الاستجابة غير مرغوبة .

7- دراسة المحيشي وآخرون (2011) : بعنوان "مفهوم الذات وعلاقته بالعدوان لدى أطفال الروضة" :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال وذلك على عينة مكونة من (26) طفلاً وقد استخدمت أداة الدراسة بالاعتماد على مقياس مفهوم الذات إعداد ( محمد عماد الدين إسماعيل 1986) وأشارت النتائج على وجود علامة عكسية بين مفهوم الذات والعدوان .

#### 8- دراسة عكاشة، عبد المجيد ( 2012) بعنوان "تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية ":

هدفت الدراسة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي المعد للدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية تتراوح أعمارهم ما بين (10-12) سنة ، أدوات الدراسة : اختبار المصفوفات المتتابعة، اختبار التفكير الابتكاري المصور، مقياس المهارات الاجتماعية، قائمة المشكلات السلوكية .

واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التحقق من صحة فروض الدراسة، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على مقياس المشكلات السلوكية طبقاً لصورة التلاميذ .

#### 9- دراسة سانتوس وآخرون (Santos et Ai., 2014) بعنوان "الفروق الفردية في الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة" (شعبان ، 2014، 25):

هدفت الدراسة لفحص الفروق الفردية في الكفاءة الاجتماعية على مدى ثلاث سنوات لأطفال ما قبل المدرسة والتي تم تقييمها في ثلاثة مجالات : المشاركة الاجتماعية\الدافع، بروفيل السلوك، والسمات الشخصية المميزة للكفاءة الاجتماعية للأطفال الصغار وقبول الأقران. وذلك لدى عينة مكونة من 255 طفلاً ، من أطفال الحضانة ، وتوصلت النتائج إلى تطور الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة من عام لآخر وأن معدل التطور في الكفاءة الاجتماعية مستقر إلى حد كبير من سنة إلى أخرى .

10-دراسة أبو مرق (2015) : بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات

الاجتماعية لدى

أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل" :

هدفت الدراسة إلى معرفة تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة خليل ، قوام العينة (95) طفلاً، منهم (52) ذكور و(43) إناث ، وأسفرت النتائج على : عدم وجود فروق دالة احصائيا في تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية يعزى لمتغير الذكور بالإناث، في حين وجود فروق رجعت إلى متغير المستوى التعليمي للأبوين .

11-دراسة شعبان (2014) : بعنوان "قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات

السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة الاستطلاعية

من (180) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة منهم (68) ذكور (24 في عمر الثالثة 44 في عمر الخامسة) بمتوسط عمر زمني 46.3 شهراً ، وأُنات ( 46 في الثالثة 66 في عمر الخامسة ) بمتوسط عمر زمني 45.1 شهراً ، والعينة النهائية تكونت من (203) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة ، أداة الدراسة : مقياس الكفاءة الاجتماعية من أعداد جولي وأخرون تم قام الباحث برجمته وأعداده للبيئة العربية ، مقياس المشكلات السلوكية ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة ، كما يمكن التنبؤ بانخفاض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة من زيادة معدلات الكفاءة الاجتماعية .

12-دراسة لقوي (2016): بعنوان "فاعلية برنامج مقترح في الالعب التربوية

لتنمية بعض

المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة" :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الالعب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية ، تكونت عينة الدراسة من 52 طفلاً سنهم بين 5 و6 سنوات ، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تتمثل في : مقياس جودإنف هاريس للذكاء، واستمارة بيانات الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية المصور، با لاضافة إلى البرنامج التدريبي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلى التحقق من فاعلية البرنامج المقترح ، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية .

- العلاقة بين متغيري البحث :

يمثل تنظيم الانفعالات أحد المكونات الأساسية لتقييم المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة ، كما يعد تنظيم الذات بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة متبنا هاما فيما بعد بالنجاح الاجتماعي الانفعالي والتوافق الشخصي .

ويشير أيزنبرج وسبينراد (Eisenberg & Spinrad , 2004) إلى أن تنظيم الانفعالات ينطوي على عمليات (معرفية ، وسلوكية، وفسولوجية) يمكن من خلالها التعديل والسيطرة على الخبرات والتعبيرات الإيجابية والسلبية للانفعالات. كما يشير إلى الكيفية التي ينظم بها الفرد تأثير العمليات الأخرى مثل مشكلات الانتباه والسلوك .

ولخص كوشنسكا وكوي ومواري (Kochanska, Cot, & Murray, 2001) أن المشكلات السلوكية لدى أطفال الحضانه يكمن ورائها صعوبات في تنظيم الانفعالات السلبية؛ كما أن الاضطراب أو المشكلات السلوكية يحتمل أن يعكس واحدة من عمليتين هما :

أ- عدم وجود قدرة كافية على تنظيم المشاعر.

ب- محاولات تنظيم الانفعالات أو السلوك بأسلوب غير تكمي . وهذا يسلط الضوء على أهمية العمل مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية؛ لفهم كيف يصعب على هؤلاء الأطفال إدارة احباطهم ومشاعرهم السلبية المسهمة في المشكلات السلوكية التي يظهرها الأطفال في المواقف المختلفة .

وتتداخل وظائف الجهاز العصبي الفسيولوجية مع تطوير وتنظيم الانفعالات ، حيث يسهم الجهاز العصبي في مرحلة الطفولة المبكرة في زيادة القدرة على كف ردود الفعل غير المنظمة في المواقف العصبية (Eisenberg, Fabes, & Guthrie,

(1997 . ومع نضجها أكثر يصبح الأطفال عموماً أكثر قدرة على تنظيم تصرفاتهم وانفعالاتهم؛ ونتيجة لذلك تميل المشكلات السلوكية المعيارية إلى الانخفاض خلال مرحلة ما قبل المدرسة. ولكن في بعض الحالات يحدث عجز في القدرة على تنظيم الانفعالات، وبالتالي تستمر معها المشكلات السلوكية (Calkins & Fox , 2002) .

مما سبق يتضح أن حدوث أي قصور أو صعوبات في المهارات الاجتماعية لطفل الروضة سوف يؤدي إلى اختلال وصعوبات في تنظيم الذات (أحد مكونات المهارات الاجتماعية الأساسية) وبالتالي لا يستطيع الطفل السيطرة أو التحكم في انفعالاته وتكون هناك فرصة قوية لظهور المشكلات السلوكية .

### المنهج والإجراءات :

#### 1. المنهج:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره المنهج الملائم للإجابة على تساؤلات البحث .

#### 2 . العينة:

تكونت عينة البحث من 124 طفل وطفله تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض الروضات بمدينة مصراته .

#### 3 . الأدوات:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية للإجابة على تساؤلات البحث :



1. مقياس المهارات الاجتماعية ويضم (15) فقرة .

وللمقياس خصائص سيكومترية جيدة في صورته الأصلية ولتحقق من صدق وثبات المقياس في البحث استخدمت الباحثان الطرق الآتية :

1. صدق الاتساق الداخلي :

يعتبر الاتساق الداخلي مؤشر جيد لصدق المقياس كما أشارت (انستازي) ويتم تقديره بحساب معاملات الارتباط بين كل فقره من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية .

جدول رقم (1) يبين قيم معاملات الصدق لمقياس المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية	
الارتباط	الفقرة
0.57	1
0.61	2
0.31	3
0.27	4
0.30	5
0.58	6
0.72	7
0.63	8
0.63	9
0.70	10
0.68	11
0.69	12
0.73	13
0.68	14
0.70	15

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات الارتباط دالة بين كل فقرة من فقرات المقياس مما يشير على معامل صدق جيد للمقياس .

### ثبات المقياس :

لتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثان طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرومباخ ، ويوضح الجدول الآتي قيم ألفا ودلالاتها الإحصائية :

### جدول رقم (2) يبين قيمة معامل ألفا ودلالاتها لمقياس المهارات الاجتماعية

المتغير	معامل ألفا
المهارات الاجتماعية	0.78

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ألفا كانت دالة ومرضية مما يشير إلى معامل ثبات جيد للمقياس .

## 2. مقياس المشكلات السلوكية :

لقياس المشكلات السلوكية استخدمت الباحثان مقياس كورنر لتقدير سلوك الطفل ( تقدير المعلم ) وقام بترجمة هذا المقياس ونقله للعربية ( عبد الرقيب البحيري ، 2011 ) ويتكون من عدد (28) فقرة موزعة على (4) أبعاد.

### 1. الصدق :

ولتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثان طريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته هذه الفقرة ويوضح الجدول الآتي معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية لكل بعد من أبعاد المقياس لنسخة المعلم .

جدول رقم (3) يبين قيم ومعاملات صدق الاتساق الداخلي لمقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل نسخة المعلم .

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
0.52	4	0.56	1	0.43	7	0.57	1
0.54	5	0.66	2	0.58	9	0.54	5
0.47	6	0.61	3	0.63	18	0.34	7
0.47	10	0.62	8	0.39	20	0.58	8
0.56	11	0.64	14	0.61	21	0.62	10
0.39	12	0.67	15	0.51	22	0.45	11
0.46	23	0.75	16	0.50	26	0.48	14
0.36	27			0.65	28	0.64	15
						0.44	21
						0.39	62

ومن الجدول السابق يتبين وجود معاملات ارتباط دالة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته الفقرة ويعتبر ذلك مؤشر جيد لصدق المقياس .

## 2. الثبات :

لتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثتان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس ، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات ألفا ودلالاتها الإحصائية .

جدول رقم ( 4 ) يوضح قيم معامل ألفا ودلالاتها الإحصائية لمقياس كورنرز لتقدير سلوك الطفل نسخة المعلم .

الأبعاد	ألفا
اضطراب المسلك	0.63
فرط النشاط	0.76
عدم الانتباه _ السلبية	0.62
دليل فرط النشاط	0.61

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا كانت مرضية ودالة إحصائياً مما يشير إلى معاملات ثبات جيدة للمقياس .

## الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية :

1. معامل ألفا كرونباخ .
  2. معامل ارتباط بيرسون .
  3. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
  4. اختبار T . test لدلالة الفروق بين المتوسطات .
- إجراءات التطبيق :

أولاً : نتائج التساؤل الأول :

وينص هذا التساؤل على ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض في عينة البحث للإجابة على هذا التساؤل ثم استخدام اختبار  $T$  . test . والجدول الآتي يوضح قيمة  $T$  ودلالاتها الإحصائية .

جدول رقم (5) يبين المتوسط الفرضي والانحراف المعياري وقيمة ( $T$ ) لدى الأطفال في مقياس المهارات الاجتماعية .

المتغير	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة $T$	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	15	19.596	5.212	9.820	0.00

ومن الجدول السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة لصالح متوسط العينة مما يعني أن الاطفال في هذا البحث يمتلكون مستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية .

ثانياً : نتائج التساؤل الثاني :

وينص هذا التساؤل على هل توجد فروق في المهارات الاجتماعية لدى الاطفال وفقاً للجنس .

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار  $T$  . test . للعينتين المستقلتين ويوضح الجدول الآتي هذا الإجراء :

جدول رقم (6) يبين الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
المهارات الاجتماعية	ذكور	58	19.77	4.58	0.35	0.721
	إناث	66	19.43	5.73		

ومن الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية أي أن الجنس ليس له دور في اكتساب المهارات الاجتماعية .

### ثالثا : نتائج التساؤل الثالث :

وينص هذا التساؤل على ما مستوى المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الرياض .

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار  $T$  للعينة الواحدة ويوضح الجدول الآتي قيمة  $T$  ودلالاتها الإحصائية لكل بعد من أبعاد المقياس .

جدول رقم (7) يبين المتوسط الفرضي والانحراف المعياري وقيمة ( $T$ ) لدى الأطفال في مقياس المشكلات السلوكية .

الأبعاد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة

0.00	4.280-	4.847	5.814	12	المشكلات المسلكية
0.00	9.385-	4.574	6.145	10	فرط النشاط
0.00	22.759-	2.770	4.338	10	عدم الانتباه _ السلبية
0.00	19.387-	4.451	7.250	15	دليل فرط النشاط
0.00	20.383-	14.450	23.548	50	المجموع الكلي

ومن الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط الفرضي في جميع المشكلات السلوكية .

وترى الباحثان بانه برغم من وجود مشكلات سلوكية إلا أنه يمكن القول أنا طريقة تقدير المعلمين ينقصها الدقة في تقييم سلوك الطفل وقد يعثرها التحيز .

#### رابعاً: نتائج التساؤل الرابع :

وينص هذا التساؤل على هل توجد فروق في المشكلات السلوكية لدى الأطفال وفقاً للجنس .

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين ويوضح الجدول الآتي هذا الإجراء :

جدول رقم (8) يبين الفروق في المشكلات السلوكية لدى الأطفال من الجنسين

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
المشكلات السلوكية	ذكور	58	5.82	3.36	0.21	0.82
	إناث	66	5.80	5.87		
فرط النشاط	ذكور	58	6.24	4.28	1.39	0.16
	إناث	66	6.06	4.84		
عدم الانتباه_ السلبية	ذكور	58	4.70	2.95	1.40	0.16
	إناث	66	4.01	2.57		
دليل فرط النشاط	ذكور	58	7.84	4.32	0.77	0.44
	إناث	66	6.72	4.52		
المجموع الكلي	ذكور	58	24.62	13.08	0.77	0.77
	إناث	66	22.60	15.59		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية وتشير هذه النتيجة إلى أن الجنس لا يؤثر في المشكلات السلوكية لدى الأطفال في هذا البحث .

خامساً : نتائج التساؤل الخامس :

وينص هذا التساؤل على ما طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة البحث.



جدول رقم (9) يبين قيم معاملات الارتباط بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية

المتغير	الارتباط			
	المشكلات السلوكية	فرط النشاط	عدم الانتباه	دليل فرط النشاط
المهارات الاجتماعية	-0.127	-0.318	-0.081	-0.273
المجموع الكلي				-0.243

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية وغير دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والمجموع الكلي.

المراجع

أولاً - المراجع العربية :

- 1- أبودف، محمود، دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، حقوق الطبع محفوظة، 2006.
- 2- أبو مرق ، جمال ، "تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل"، مجلة دراسة نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية عدد 14 جوان 2015.
- 3- إبراهيم، معصومة أحمد، "العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت"، مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، المجلد (1) العدد (4) 1995،
- 4- أبو رياح، عبد الواحد، "المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية الاستهواء"، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية التربية، 2009.
- 5- إسماعيل، ياسر يوسف، "المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية - كلية التربية، 2009 .

- 6- الأحمدى، محمد بنعليثة، "الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الخامس والثلاثون، العدد الرابع، 2007.
- 7- آل سعود، تغريد تركي، "الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس، 2001 .
- 8- بيبي، هدى الحسيني، المرجع في الإرشاد التربوي الدليل الحديث للمربي والمعلم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000.
- 9- حسونه، أمل محمد، "تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1995.
- 10 حسين، فادية أحمد إبراهيم، الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، 2011.
- 11- الخطيب، جمال محمد، تعديل سلوك الأطفال المعوقين، عمان - الأردن، دار إشراق للنشر والتوزيع، 1992.
- 12- السيد، فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر - ربي، 1998.
- 13 شعبان، عرفات صلاح، "قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى

عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" ،مجلة العلوم التربوية،العدد الرابع،ج1،  
2014.

13- الفقيهي،محمد،"المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية  
الأسرية

في المملكة العربية السعودية " ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة نايف للعلوم  
الأمنية، الرياض - السعودية، 2006.

14عكاشة،عبدالمجيد، محمود فتحي،أماني فرحات،"تنمية المهارات الاجتماعية  
للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية" ،العدد (4) ،المجلة العربية لتطوير  
التفوق، كلية التربية- جامعة دمنهور، 2012.

15-المحيشي ، فاطمة، الفيتوري ، عائشة ، "مفهوم الذات وعلاقته بالعدوان لدى  
أطفال

الروضة" ، رسالة ماجستير ، جامعة حلوان ، كلية الآداب ، 2011.

16 - كفاي،علاء الدين،الصحة النفسية،القاهرة،هجر للطباعة والنشر والتوزيع  
والإعلان، 2000.

17لقوقي،الهاشمي،"فاعلية برنامج مقترح في الالعب التربوية لتنمية بعض المهارات  
الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة"،رسالة دكتوراه غير منشورة،  
جامعة قاصدي مرباح ورقلة \_ الجزائر، 2016.

18- محمد، عبد الباسط ،المنهج النبوي في تربية الطفل، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.

19 محمد، هناء أحمد، "العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأمهات البديلات بالمؤسسات الإيوائية وتنمية معارفهن عن المشكلات السلوكية للأطفال"، العدد 13-14، جزء 2، مجلة كلية الآداب، جامعة حلوان، 2003 .

20- ملحم ، سامي محمد، مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 2002 .

21- يحيى، خولة ،الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2000 .

المراجع الأجنبية :

- 1- Breitenstein, S. M., Hill, C., and Gross, D. (2009 ) Understanding disruptive behavior problems in preschool children. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 3-12.
- 2 – Calkins, S .D.,&Fox,N. A. (2002).Self-regulatory processes in early personality development : A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression.*Development and psychopathology*,14(3),477-498 .
- 3-Campbell, S. B., Pierce, E. W ., Moore, G., Marakovitz, S., and Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology* 8(4), 701-719.
- 4- carter, A. S., Briggs-Gown, M. J., Jones, S. M., and Little, T. D. (2003). The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Factor structure, reliability and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(5), 495-514

- 5- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 238-256.
- 6- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik, & Sadler (Eds), *Handbook of children's*. (pp41-70) New York.
- 7- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004) Emotion-related regulation; Sharpening the definition *Child Development*, 75(2), 334-339.
- 8- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (3), 259-275
- 9- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K., and Shrout, P. E. (2008) Construct Validation of the Social Competence Scale in Preschool-age Children. *Social Development*, 17(2), 380-398.
- 10 - McClelland, M. M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Farris, C.L., Jewkes, A. M., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947-959.
- 11- Najaka, S.S., Gottfredson, D.C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271.
- 12- Qin, C., and Yong J. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 171-186.
- 13- Ramos, R., Freire, C., Julvez, J., Fernandez, M. F., Garcia-Esteban, R., Torrent, M., Sunyer, J., and Olea, N. (2013). Association of ADHD symptoms and social competence with cognitive status in preschoolers. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(3), 153-164.
- 14- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York, NY: Amazon.

- 15- Santos , A. J., Vaughn B. E ., Peceguina , I., Daniel J,R., & Shin, N. (2014) -10 . Growth of social competence during the preschool years : A 3- year .longitudinal study. Child DeveLopment , 85(5) , 2062-2073
- 16- Thorell, L. B., and Rydell, A. M. (2008). Behavior problems and social competence deficits associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: effects of age and gender. Child: care, health and development, 34(5), 584-495.
- 17- WaKschlag,L., &Danis, B. (2004). Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical- developmental framework. In R.DelCarmen-Wiggins ,& A. S. Carter (Eds.), Handbook of infant, toddler and preschool mental health assessment (pp. 421-440).New York: Oxford .
- 18- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. Educational Psychology, 22(3), 317-329.

## أزمة الهوية لدى طلبة كلية التربية جامعة مصراته

د.وجدة المشهداني/ جامعة مصراته

### المقدمة :

يرى عدد من علماء الشخصية ان البحث عن الهوية يشتد حين يواجه الفرد مشكلة يصعب عليه حلها وهذا المبدأ ينطبق على المرضى والاسوياء من الافراد . وفي هذا الصدد يقول كارل روجر يبدو لي من خلال تتبعي لخبرة مرضى كثيرين في سياق العلاقة العلاجية التي نسعى الى خلقها ، ان كل مريض لديه المشكلة نفسها فتحت مستوى الموقف المشكل الذي يشكو منه الفرد أي وراء الصعوبات او المشكلات المتعلقة بدراسته او عمله ، او سلوكه الشاذ او الذي لا يملك حياله قدرة على ضبطه او بمشاعره الباعثة على الخوف تكمن نزعة رئيسة الى البحث عن الهوية ، فيبدو ان في القاع من البناء النفسي للمريض تبرز تساؤلات مثل : من انا حقيقة ؟ كيف استطيع التوصل الى هذه الذات الحقيقية التي تكمن وراء كل سلوكي الذي يطفو على السطح ؟ ( منصور ، 1982 : ص107 ) .

تعد مرحلة الشباب من أهم المراحل العمرية وأخطرها على الإطلاق، لذلك تسعى مختلف الدول للعناية بهذه الطاقة الإستراتيجية الهامة في المجتمع، وإعدادها تربويا وثقافيا ونفسيا بما يهيئها لتحقيق تطلعاتها، والإسهام في تنمية مجتمعاتها واثبات وجودها في مختلف المحافل العالمية.

ومما لا شك فيه أن المرجعيات الثقافية المتعددة تجعل الإنسان لا يشعر بالانتماء ولا يملك هوية متميزة، كما أن الماضي يعجز عن علاج مشكلات الحاضر ولا تسمح العولمة أساسا بالعودة إلى

الماضي بل تدفع الإنسان قسرا للسير إلى الأمام وليس له من ملجأ سوى خلق عالمه العربي والإسلامي على الأقل في مواجهة التكتلات الدولية الأخرى.

ومن مؤشرات الخطر التي تواجهه المجتمعات العربية والإسلامية انسياق الشباب خلف معطيات الثقافة العالمية ويدعم انسياقه هذا ما يعانيه من فراغ وعدم جدوى في برامج استثمار الوقت، وزاده في ذلك تغلغل الثقافات الأجنبية إلى عقول وأذهان الشباب العربي والمسلم مما يستدعي ضرورة شحذ الهمم وإيقاظ الوعي المسترخي لدى نصف الحاضر وكل المستقبل من مجتمعنا للتعامل العاقل والرشيد مع مختلف الموجات الحضارية التي تهب من كل حذب وصوب، وجعل هذا التعدد تعدد إثراء وتنوع، لا تعدد إلغاء وتشردم من خلال الاعتماد بذاتيتنا والانفتاح المدروس على الآخر بما يحقق التواصل المثمر بين الحضارات المتجاورة. (وهبان. 2006: 7)

وتمثل هوية الفرد محور هذا التغير من وجهة نظر علماء النفس، حيث ترتبط بقدرة الفرد على تحديد معتقداته وأدواره في الحياة، من خلال محاولة الوصول إلى إجابات حول تساؤلات تصبح ملحة عمّا أسماه أريكسون (أزمة هوية الأنا) وخلال التشكل يكون الشباب على مفترق طرق: فإمّا أن يتمكن من تحقيق الهوية الإيجابية، أو أن يعاني من اضطراب وتشتت الهوية، وبالتالي الفشل في تحديد أهدافه وأدواره في الحياة، كما يؤثر ذلك في صقل شخصيته واعتماده على نفسه. (مراد، 2013: 26)

### مشكلة الدراسة :

أحدثت التغييرات السريعة وغير المسبوقة في المجتمعات المعاصرة بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وان التغييرات التي حدثت ما تزال تحدث لم تكن متوازنة ومتدرجة ولم يخطط لها تخطيطا دقيقا ولذلك كان لها الاثر السلبي تمثل في زعزعة الانتماء للوطن وإضعافه لدى بعض الناشئة من



المجتمع ،وقد أكدت كثير من الدراسات ان هناك علاقة ايجابية بين درجة الانتماء لدى الشباب وبين معدلات التنمية وتقدم المجتمع .ان بعض من الشباب يعاني من ازمة هوية وانتماء تتصف بطابعي العمق والشمول وتعود هذه الأزمة الى وجود الإنسان العربي في ظل كيانات اجتماعية متعددة ومتعارضة تبدأ بالقبيلة حيناً وتنتهي بالدين والقومية احياناً .

والدراسة الحالية جاءت لمعرفة الخلل في هوية للطلاب من خلال الوقوف على واقع ازمة الهوية عند الطلبة الشباب ومعرفة مسبباتها والتوصل الى بعض المقترحات لجعل الطالب يمتلك هوية ايجابية تساعده في بناء مستقبله ويمكن ان يحدد مسببات الخلل من خلال اجابة عينة الدراسة على التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى أزمة الهوية لدى طلبة كلية التربية / مصراته .
- 2- معرفة اسباب أزمة الهوية عند الطلبة .
- 3- ما أسس علاج تدني مستوى الهوية لدى الطلبة .

#### أهمية الدراسة :

- 1- إن أهمية موضوع أزمة الهوية وتأثيرها على مستقبل الطلبة دفعني لهذه الدراسة .
- 2- تعد الدراسة الحالية اضافة علمية للمكتبة والتراث النظري للطلاب والسبب في شح الدراسات السابقة في مجتمعنا .
- 3- انصراف الشباب الى العلم والمعرفة والتفرغ للتغييرات الاجتماعية والمهنية واستيعاب الجديد من العلوم .

#### أهداف الدراسة :

الهدف الاول : ماهي نسبة انتشار أزمة الهوية لدى الطلبة

الهدف الثاني: هل ان الطلبة يعانون من أزمة هوية

### حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة كلية التربية جامعة مصراته 2016 -2017.

-الحدود المكانية : كلية التربية / جامعة مصراته

-الحدود الزمانية: 2016 – 2017

-الحدود البشرية : طلبة كلية التربية ذكور واناث .

### مصطلحات الدراسة:

#### اولا :الهوية

عرفها أريكسون بانها، الاحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص. (محمود، 2011: 22 )

-وعرفها الحنفي: بانها ان يكون للفرد باستمرار كيان متميز عن الآخرين والوعي بالذات، ويمكن اعتبارها معادل الانا. (الحنفي، 1978 : 37)

- والهوية هي مقدار ما يحققه الفرد من الوعي بالذات والتفرد والاستقلالية وأنه ذو كيان متميز عن الآخرين، والإحساس بالتكامل الداخلي والتماثل والاستمرارية عبر الزمن، والتمسك بالمثاليات والقيم السائدة في ثقافة. (عبد الرحمن، 1998، 400 )

تعريف الهوية للطلبة اجرائيا :

هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال اجابته على الاداة المصممة لقياس الهوية عند الطلبة .

### ثانيا : ازمة الهوية

عرفها اريكسون على انها نمو الانا في نظريته حيث قسم دورة الحياة الانسان الى ثمان مراحل منها مرحلو المراهقة التي يواجه فيها الفرد ازمة للإحساس بالهوية مقابل اضطراب الدور نتيجة التغييرات الجسمية والنفسية ومايرتبط بهذا التغيير من توقعات اجتماعية .

ويعرفها (ماير Mayer) بأنها درجة القلق والاضطراب المختلط بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة من خلال اكتشافه ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات واهداف وادوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى او قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي ( الغامدي ، 2001، 189)

والتعريف الاجرائي لأزمة الهوية: درجة القلق والاضطراب النفسي والاجتماعي التي تظهر في سلوك طلبة كلية التربية خلال سعيهم لتحقيق هوية مناسبة كما تعبر عنها اداة الدراسة وهي الدرجة المرتفعة المتحصل عليها الطالب في اداة الدراسة .

ثالثا :طلبة كلية التربية : هم الطلبة المسجلين بالكلية بهدف إعدادهم خلال سنوات الدراسة الأربعة لكي يكونوا مؤهلين للعمل في مهنة التعليم.

## الإطار النظري والدراسات السابقة :

### أولا : مفهوم الهوية:

تمثل الهوية رابطة روحية ضميرية بين الفرد وأمتة، بمقتضاها يسعى إلى إعلاء شأن هذه الأمة ورفع مكانتها بين الأمم، كما تحتم هذه الرابطة على الفرد أن يعيش مدرگا لمقومات ذاتية أمتة التي هي في ذات الوقت عوامل تمايزها إزاء غيرها من الأمم، وأن يسعى دوّمًا إلى الحفاظ على تلك المقومات في مواجهة أسباب التحلل والانحيار، وذلك إلى جانب اعتزاز الفرد برموز أمتة وإجلالها واحترامها والولاء لها، تتمثل أبرز مقومات هوية الأمة في الدين، واللغة، والسلالة، والتاريخ، في حين يشكل العلم أحد أهم رموز الهوية . (وهبان ،2007: 79)

أما تعني ان يكون للمرء باستمرار كيان متميز عن الآخرين والوعي بالذات ، ويمكن اعتبارها معادل الانا. وأما خبرة الفرد على انه ثابت جوهريا ولا يتغير باستمرارية كيانه عبر الوقت كونه نتيجة لوظيفة الذات التي تعمل على توحيد مثله وسلوكه وادواره الاجتماعية .

فالهوية هي احساس الشخص بمن هو وما هدفه في الحياة او هو احساس الانسان بذاته كشخص متميز او هو احساس الانسان بانه يفهم منهو والى اين يتجه والانسان ان كان لديه احساس قوي بالهوية يجد نفسه انسان متميز متكاملًا تتوافر لشخصيته وسلوكه قدر معقولا من الثبات والاتساق مع الزمن . (الحفني ، 1978: 71)

لقد اثبتت الدراسات ان الهوية تتكون منذ الطفولة وهي مرحلة مهمة في جعل الشاب يتكون لديه احساس واضح بالهوية وان ثقة الطفل بنفسه والمحيطين به تتكون من خلال السنوات الاولى مع المحيطين به ، فاذا كانت العلاقة طيبة بين الام والطفل فتبنى صداقة بين الطفل والبيئة واذا

فشلت هذه العلاقة فيلجا من خلال النشاط العشوائي كمص الاصبغ وهنا ييدا اضطرابه وقد يشعر بالشك والخلج بدلا من احساسه بالاستقلال وقد تموت لديه روح المبادأة والابداع ويكون غارقا بإحساسه بالإثم ويفقد قابليته على التخيل مما يؤدي الى ظهور الازمة متمثلة في درجة من القلق والاضطراب ويمكن القول بان تشكيل الهوية ييدا ويستمر التشكل تكثر وضوحا مع بداية اختياره لما يناسب ميوله وقدراته وان عملية تحديد الهوية عملية ديناميكية تتوقف نتيحتها على شكل ونوع العوامل بالماضي والحاضر والمستقبل . (غباري، 2011: 22 )

### ثانيا : أزمة الهوية :

يرى آيرك فروم ان أزمة الهوية من اهم مشكلات الشباب وبترتب عليها عدم اكتمال النضج وعدم القدرة على تحمل المسؤولية . يقول بول جودمان ان أزمة الهوية تعني إحساس الشاب بالضيق في مجتمع لا يساعدهم على فهم انفسهم وتحديد دورهم في الحياة وعدم توفير فرص تعينهم على الإحساس بقيمتهم الاجتماعية

ان أزمة الهوية تتناول وجود الشاب برمته وعلاقة هذا الوجود بتحديات المجتمع فيشعر الشاب في بداية حياته بالغموض والتناقضات ويرى نفسه امام اسرار غامضة من التغييرات الجسدية والفكرية والتزامات مهنية دراسية وكيف يستطيع مواجهه مشاكله؟ وماذا يقولون عنه؟ وكيف ينظرون اليه؟ ويبقى بصراع مع المستقبل وصراع اجتماعي وإيديولوجي ويبدأ يتساءل عن كل هذه الاسرار وكيف يتعامل مع الآخرين وماذا سيكون دوره في المستقبل . كل هذه التساؤلات تشكل محور الوجود عند الشاب وبداية تشكل الهوية ولكن اذا حاول ان يهرب الشاب من هذا الواقع وتناقضاته المختلفة فإنه يغامر بنفسه ويدفعها نحو العزلة والانطواء والعنف والتمرد وخاصة عندما يشعر انه امام تحدي كبير في العالم الخارجي .

ويؤكد أريكسون ان ازمة الهوية تكون عند الشباب الذين يتعرضون للصراعات الخطيرة بما في ذلك الشعور بالضياع الناجم عن المعركة الداخلية والمتمردين والرافضين العدائين للمجتمع فكل شاب يريد ان يكون قويا قادرا على التحرر من سلطة الكبار ويريد ان يحدد هويته ويردد دائما من انا ومن اكون . (غباري، 2011: 134).

فأزمة الهوية هي الكفاح والنضال الذي قد يفرض على الشباب وهو يحاول ان يحصل على احساس او شعور بالهوية متصف بالثقة والاطمئنان وتنشأ عندما يخفق الفرد في تحديد هويته فيشعر بالثقت وتارتباك الدور وغموض الهدف والانعزال عن الاخرين وضعف العلاقات الاجتماعية . (الطرشاوي، 2002: 10 )

فالهوية تعني احساس الفرد بمكانته بالعالم والمعنى الذي يحصل عليه الشخص لنفسه من المحتوى الواسع للحياة ، ولهذا يقول اريكسون ان ( تحديد الهوية للمراهق يكون اشبه بالمرساة التي تساعده على استكمال المسيرة نحو تحقيق اهدافه بطريقة مثمرة . (شلتز، 1983: 42 )

وان ادراك الفرد لنفسه شيئاً منفصلاً عما حوله وإدراكه لذاته وكأنها ذات اطار مرجعي محدود ومرسوم يعد امرا في غاية الاهمية إذ يساعده ذلك على ان يُصبح امكان تحديد السلوك الوظيفي المناسب في كل موقف من المواقف عملية نابعة من داخل الفرد وليست معتمدة على أمور خارجية. ( شريف ، 1982: 26)

ولما كان المجتمع الحديث يمتاز بالتغير السريع وما يتبع ذلك من تغير في نظام القيم والمعايير مما يزيد من عدم وضوح دور المراهق ، فقد يثور على عدد من القيم والمعايير السائدة في مجتمعه ، ليس مجرد عدم ايمانه بها ، ولكن لعدم قدرته على التبصر والتفضيل بينها ، لذا تعد مسألة تعلم الابناء وتربيتهم والاهتمام بمشكلاتهم وقضاياهم الاخلاقية في المجتمعات الحديثة من اهم المسؤوليات التي تقع على عاتق كل من الأسرة والمجتمع في ان واحد ، فبقدر ما ينال هؤلاء الناشئة من اهتمام وحسن تربية وتوجيه ينعكس ذلك على مستقبل الامة وتطورها . (كمال ، 1986: 39)

وأثبتت الأبحاث ان هناك عددا من القضايا او المشاكل التي يمكن ان تكون مرتبطة بازمة الهوية

:

- مشكلة تحديد المهنة : فالذي يعاني من أزمة الهوية يكون غير مستقر لهويه خاصة بعمله فيجب ان يعرف من هو كي يتمكن من تحديد من هو وما يتمنى ان يكون مستقبلا وان اسلوب الحياة يصاحب المهنة فان اختيار المهنة يعبر عن نوع الانسان الذي يطمح ان يكون عليه في المستقبل .

- النزاع مع الآباء : يكونون الشباب هنا في نزاع مع ابائهم اذا شعروا بان الاهل لا يحترمون شخصياتهم ولا يمنحونهم الاستقلالية فاذا كانت العلاقة سلبية مع الاهل يزداد شعورهم بأزمة الهوية والعكس صحيح .

- الانتماء الى جماعة الاصدقاء : يحاول الشباب من خلال اصدقائهم تكوين هوياتهم فيندفعوا للتوحد مع شخصياتهم في المظهر واغلب السلوكيات فذلك يعطيهم شعور بالأمن والاستقرار الداخلي وعندما يحصل سوء تفاهم تتأزم المشكلة ويكبر الشعور بعدم الثقة بالنفس وبمن حوله وهنا الخطورة على الشخصية وستصاحبها مشاكل عديدة .

- اقامة علاقات مع الجنس الاخر محاولة للوصول الى الهوية من خلال تسليط صورة الانسان الاخر وخاصة من خلال المحادثة وكما نرى هذا في مجتمعاتنا باستخدام النت والتواصل .

- استخدام الكحول والمخدرات وهي محاولة لاثبات الذات وانهم يجدون بعدا لأنفسهم وقد يقلل لديهم الضغط النفسي الذي يأتي من العمل ، فيرى السلوكيين ان الانسان يولد مزود باستعدادات اولية تكون الاساس في بناء شخصيته وهذه الاستعدادات تتطور وتتغير من خلال تفاعل مع البيئة

ومجتمعه وبناءا على مبادئ التعلم فيكتسب تنظيمات جديدة وتشكل شخصيته . (شلتز ،1983: 27)

### ثالثا-أهمية الهوية عند الشباب

تعد الهوية حاجة إنسانية ضرورية ذلك أن أول ما يميز الإنسان عن الحيوان هو نمط احتياجاته الاختصاصية مما يجعل التعرف عليه بعيدا عن معرفة هذه الاحتياجات أمرا غير ميسور. وأهم هذه الحاجات الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الهوية ذلك أن الإنسان على حد تعبير "إريك فروم" بحاجة إلى الشعور بالامتياز.

والتمايز عن الغير فإن فشل في تلبية هذا الشعور عن طريق نبوغه يسعى لتحقيق هذا المأرب عن طريق التماثل مع غيره من الناس. وهكذا تتبلور شخصية كل إنسان على أساس الفرص والإمكانات التي يوفرها له المجتمع والثقافة. تتحدد الهوية عند "كاستلر" باعتبارها عملية بناء المعنى على أساس سمة ثقافية مفردة، أو منظومة من السمات الثقافية والتي تعطي الأسبقية على باقي المصادر المنتجة للمعنى.

لكن مع ذلك فالواقع الراهن بحاجة إلى هوية منفتحة على الآخر تتعايش معه تقبل التجديد، دون أن تنجرف أو تقتلع من جذورها، أو تذوب في الآخر. ذلك أن طبيعة المجتمعات الراهنة تجعل تكوينها متداخلا بين المحلي والكوكبي، فنحن جزء من هذا العالم نعيش فيه ونتعايش معه مع الاحتفاظ بقيمتنا الأصيلة والاستفادة من منتجات الحضارات الأخرى بما يقوي ثقافتنا ويجذر هويتنا ويساهم في تجديد حياتنا وتطويرها.

### رابعا :ملامح أزمة الهوية:

يشير Kevinhewisen كيفين هوسن إلى أن مفهوم الأزمة بحاجة إلى دراسة وفهم المدخل والعوامل التي أدت إلى حدوثه، ولا يدرس بمعزل عن سياقاته الاجتماعية وأطره الإيديولوجية.



أما جون توملسون John Tomilson فيرى أن الهوية الثقافية كانت نوعا من الكنز الاجتماعي الذي تمتلكه الجماعات المحلية، ولكنه شيء هش يحتاج إلى الحماية والحفاظ عليه، بعد أن اكتسحت العولمة العالم. (سالم، 2008، : 17)

ويرجع البعض التغيرات التي تطال ثقافة الشباب إلى جملة آليات تشكل في مجموعها عوامل انتشار العولمة مثل التقنية العالية الدقة، الفضائيات، الانترنت، الهجرة، أسواق المال. غير أن الخطورة لا تكمن في الانفتاح المعقلن على ثقافة الآخر، وإنما في الانغماس في هذه الثقافة والانبهار بها إلى درجة تفضيلها على ثقافة مجتمعه وهكذا تستحيل هذه الفئات من المنبهرين إلى آليات لاختراق ثقافي يستهدف النسيج الثقافي ويهدده بالذوبان في ثقافة الآخر المغاير. مما يخلق حالة من التناقض البيوي داخل النسيج الاجتماعي في المجتمع الواحد بفعل ضعف الانسجام بين ثقافة الشباب وثقافة المجتمع. ولاشك أن هذا هو أحد أهم أهداف العولمة بمنظوماتها المختلفة التي ترمي على المدى البعيد إلى تشكيل سلوك الإنسان وتغيير عاداته وقولبة أفكاره، بما يستجيب لمتطلبات النموذج الاجتماعي الغربي. بكل ما يتضمنه ذلك من اغتراب الإنسان العربي المسلم عن ذاته الثقافية واستلابه من أصالته الحضارية. ولعل واقع المجتمع العربي را هنا أشبه بذلك العالق في عنق الزحاجة تتجاذبه قوتان، إحداهما قوى العصرية التي يشده بهرجها وبريقها، والأخرى قوى الأصالة التي تشده بعراقتها وتجذرها في كيانه، وبين الشد والجذب بقي عالقا يراوح مكانه فهذه المروحة أقعدت المجتمع على إحداث توليفة تتفاعل فيها التراثي بالحدثة محدثا مركبا جديدا يجعل المجتمع يعيش عصره باستحضار تراثه والحفاظ على هويته الثقافية، مما أحال المجتمع إلى مجرد تآلف من التناقضات في عالم متناقض. ومع تعمق هذه التناقضات واستدامتها مع توالي الأزمات على المجتمعات العربية، انعكست هذه الوضعية المتأزمة على الشباب العربي الذي بات يشعر بحالات من الاغتراب عن الذات والمجتمع، وأكثر من ذلك يعاني من حالة ضياع ثقافي. (الزيود، 2006:

الدراسات السابقة :

1-دراسة عسيري ( 2001)

أستهدف البحث التعرف على العلاقة بين تشكل هوية الأنا وكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف للسنة الدراسية (2001-2000) بلغت عينة البحث ( 146 ) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ولتحقيق أهداف البحث

استخدمت الأدوات التالية (مقياس الهوية الموضوعي للغامدي)و(مقياس مفهوم الذات) و (مقياس التوافق) ، أما أهم نتائج البحث هي :-

١ - لاتوجد علاقة دالة بين درجات رتب هوية الانا الايدلوجية ودرجات مفهوم الذات بطرق مختلفة.

٢-لاتوجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعية ودرجات مفهوم الذات في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي ايجابيا بدلالة بتحقيق الهوية وسلبيا بدلالة في جميع الأبعاد وبتشتت الهوية الاجتماعية .

٣-لاتوجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الكلية ودرجات مفهوم الذات في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي مع درجات رتب الهوية الكلية بطرق مختلفة .

2-دراسة المرشدي 2007

استهدف البحث التعرف على فهم الهوية لدى الطلبة المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي والتعرف على دلالة الفروق في فهم الهوية لدى الطلبة المراهقين تبعاً لمتغير الجنس ذكور - إناث والعلاقة في تطور فهم الهوية والتفاعل الاجتماعي لدى عينة البحث .

اقتصرت البحث على طلبة الاعدادية النهارية (المتوسطة الصفين الأول والثالث ، والخامس إعدادي في مركز مدينة بابل للسنة الدراسية ( 2006 - 2007 ) .

<Http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges>

### 3- (دراسة عبد العزيز احمد الاحمد 2010)

تم اجراء الدراسة الميدانية بعد تصميم اداة الاستبانة ل 43 موقف ممارسات سلوكية وقيم للشباب وقد استخدمت لتجميع البيانات ومعالجتها احصائيا وتحليلها. وتوصلت الدراسة الى اهم النتائج ومنها :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة من الشباب الجامعي الكويتي حول ضعف تقدير الذات والاحساس بالاغتراب لكن توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة حسب النوع حول صراع القيم لصالح الذكور .

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المنطقة السكنية التي يسكنها الشباب الجامعي الكويتي .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة من الشباب الجامعي الكويتي تعزى لمتغير العمر حول صراع القيم .

### 4- (دراسة مظلوم وخلخال 2011)

استهدف البحث التعرف على أزمة الهوية وعلاقتها بالتمرد على السلطة المدرسية والأبوية لدى طلبة المدارس الثانوية ، بلغت عينة البحث (100) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من المدارس

الثانوية في مدينة الحلة ، اعد الباحثان مقياسين هما مقياس أزمة الهوية ومقياس التمرد على السلطة المدرسية والسلطة الوالدية.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-

-أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أزمة الهوية لدى الطلبة والتمرد على السلطة المدرسية والأبوية . وأوصى الباحثان عدد من التوصيات منها زيادة الاهتمام بالإرشاد التربوي في المدارس وتوجيه الإباء والأمهات لمظاهر النمو الحرجة في حياة الفرد.

<Http://www.uobabylon.edu.iq/cubcoleges>

#### مناقشة الدراسات السابقة :

إنطلاقاً من الدراسات السابقة ساعدت الباحثة على اقتحام مشكلة الدراسة بعمق والتعرف على الادييات المرتبطة بها وتفتح الافاق الواسعة للاطلاع عليها ولينطلق منها .(صوالحة 1998)

أكدت الدراسات السابقة على صياغة اهداف الدراسة بشكل مختلف كل حسب اجتهاده وكذلك دراستنا الحالية حددت الاهداف حول ازمة الهوية ومدى وجودها عند الطلبة ،اما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تراوحت بين (100- 146) طالب وطالبة لتطبيق اداة البحث عليها.(صوالحة 1998،

وقد استخدمت الدراسات استبانة في دراسة عبد العزيز أما دراسة مظلوم فقد استخدمت مقياس أزمة الهوية واستخدمه دراسة عسيري مقياس الهوية ومفهوم الذات والتوافق في حين الدراسة الحالية استخدمه اختبار للشخصية في تشكيل الهوية عند الطلبة ،مما يؤدي الى الانسجام مع موضوع الدراسة .

والجميع أكدوا على موضوع الاحصاء للوصول الى اهداف الدراسة وكذلك الدراسة الحالية ايضا .  
واخيرا فان استفادتنا من الدراسات السابقة كانت واسعة وساعدتنا في اعداد هذه الدراسة .

### إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا لإجراءات الدراسة فيبدأ ببيان منهج الدراسة وتحديد عينته وأداة الدراسة واستخراج صدقها وثباتها وكذلك الوسائل الاحصائية .

### اولا : منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالة المنهج الوصفي المناسب باعتباره المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويتم وصفها بشكل مناسب .

### ثانيا : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من المتواجدين في الفصل الاول من أكثر أقسام كلية التربية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم استبعاد الطلبة الراسبين في الفصل الاول .

### ثالثا :أداة الدراسة

لغرض بناء اداة الدراسة الحالية عملت الدراسة على :

- 1-اجراء استبيان مفتوح وزع على (20) طالب وطالبة لمعرفة مدى ادراكهم لأزمة الهوية .
- 2-تم استحصال بعض الفقرات من الاستفتاء المفتوح بالدراسات السابقة وتكونت أداة الدراسة من 27 فقرة .
- 3-الصدق والثبات تم عرضها على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس وعددهم خمسة وتم الاتفاق على حذف بعض الفقرات لغرض التعرف على الصدق الظاهري للأداة وقر المحكمين الاداة بعد حذف ثلاث فقرات والفقرات المحذوفة هي :

جدول (1) يبين الفقرات التي حذفت

ت	تسلسلها في الاستبيان	الفقرات المحذوفة
1	4	لولا الاهل لما استمرت في الدراسة
2	11	لدي زملاء مخلصين
3	22	أحب التجمعات وابداء الرأي

وبعدها اصبحت الأداة جاهزة للتطبيق وعدد فقراتها (24) عبارة .

ثم تم تطبيق الأداة على مجموعة من الطلبة عددهم (10) كتطبيق اولي ثم بعد اسبوعين طبقت

الأداة مرة اخرى على نفس افراد العينة المستهدفة وبعد التحليل الاحصائي وجد ان معامل الثبات هو ( 0.86 ) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة ومقبولة في هذه الدراسة ثم طبقت الاداة على عينة الدراسة المكونة من (120) طالب وطالبة .

رابعا :المعالجة الاحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية :

1- معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات .

2- الوزن المنوي .

3- القيمة الجدولية والمحسوبة .

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت اليها الدراسة وذلك للتعرف على أزمة الهوية بين

الطلبة . وفيما يلي تبيان ذلك :

أولا :النتائج المتعلقة بالهدف الاول ( ما نسبة إنتشار أزمة الهوية لدى الطلبة )

وللإجابة على هذا الهدف طبقت اداة الدراسة على عينة الدراسة البالغ عددها (120)طالب وطالبة وبعد تفريغ البيانات ،تم التوصل الى التكرارات لكل فقرة حسب استجاباتها الثلاثية (موافق ،موافق الى حد ما، غير موافق)وبعد ذلك تم استخراج الوسط المرجح والوزن المثوي لكل فقرة من فقرات الاستبانة نتج عن ذلك البيانات التي يوضحها الجدول التالي :

## جدول رقم ( 2 )

يبين قيم الوسط المرجح والوزن المثوي وترتيب الفقرات من أعلى الى ادنى

الترتيب	الوزن المثوي	الوسط المرجح	العبرة	تسلسل
17	0.54.66	1.64	لدي شعور ان كل ماحولي غريب	1
14	0.68.8	2.066	يصعب علي التحدث الى من هم اكبر مني سنا ومركزا .	2
7	0.82.33	2.475	يصيبني الإحباط اذا لم يعاملني الناس باحترام	3
6	0.84	2.53	أشعر بالخلج وسط مجموعة لأعرفهم	4
8	0.80.83	2.425	لا احب ان اعترف بخطئ	5
18	0.54.16	1.625	اشعر ان زملائي لا يحبونني	6
5	0.841	2.525	اشعر بالوحدة مع وجود الناس من حولي	7
11	0.75.66	2.258	أعاني من وقت الفراغ	8
9	0.78.6	2.358	الحوار الأسري مفقود في العائلة	9
4	0.85.5	2.566	اتجنب المشاركة في المحاضرات	10
2	0.87.5	2.625	أفكاري لا يقدرها الآخرين	11
16	0.55	1.08	المنطقة التي اسكن فيها لا تعجبني	12
11	0.90.83	2.725	أتمنى ان اكون محبوبا من الاخرين	13
3	0.86.1	2.583	يزعجني تدخل الاهل باختيار الصديق	14
21	0.41.93	1.258	حياتي ملكي وعلى ان اتخذ قراري بنفسي	15
22	0.36	1.08	لدي الحرية الكافية ان اتصرف بالقيام بما اريد	16
24	0.28	0.84	أتمنى ان اعرف اكثر كيف سيكون مستقبلي	17
15	0.68.6	2.058	أجد صعوبة في تغيير اهتماماتي	18
12	0.71.36	2.141	اشعر ان اصدقائي لديهم حرية اكبر مني	19
10	0.78.6	2.358	ثقتي بنفسي ضعيفة	20
23	0.30.56	.917	أشعر اني قوي وصحيح جسميا	21
20	0.43	1.31	اظن ان من اتحدث اليهم يصغون الي باستمتاع	22
13	0.70	2.1	أحذر من الاخرين لانهم يحاولون استغلالي	23
19	0.47	1.425	إذا غبت عن زملائي يسئلوا عني ويتابعوا إخباري	24



يتضح من الجدول (2) السابق ان هناك نسبة عالية من أزمة الهوية عند الطلبة واحتلت الارقام الفقرات :

18,2,8,9,23,19,20,3,4,5,7,10,14,11,13

النسبة العالية والتي تحددت بين وسط مرجح (90%-86%) وبين (2.7-2.05) وعدد الفقرات ( 15) فقرة من مجموع الفقرات وهذا دليل واضح على ان هناك نسبة كبيرة من الطلبة الذين يعانون ازمة هوية مما يستدعي التعامل معهم بإيجابية أكثر والالتفات الى مشاكلهم والمساعدة على حلها وتمثلت ازمة الهوية في أنهم يعتقدون أنهم غير محبوبين، يشعرون بعدم الثقة بالنفس، وافكارهم لا يقدرها الاخرون، وعدم القدرة على المشاركة في المحاضرات، وتدخل الاهل في اختيار الصديق، وعدم القدرة على الاعتراف بالخطأ، يجدون صعوبة في تغيير اهتماماتهم ويشعرون ان اصدقائهم لديهم حرية أكبر .

في حين أن الفقرات التي أحتلت نسبة انتشار ضعيفة هي (17,15,16,22) وعدد فقراتها اربعة فقط بوزن مئوي (0.28-0.43) ووسط مرجح قدره (1.31-0.84) وهذا دليل اخر على وجود ازمة هوية عند الطلبة تحتاج منا الى رفع المعاناة عنهم وتوجيههم الوجه الصحيح للتعامل مع انفسهم ومع الحياة .

وهذه الفقرات ليس ازمة هوية لان الطالب يعرف مستقبله ويشعر بانه قوي ونشيط ولديه الحرية الكافية ويتخذ قراراته بنفسه، ونتيجة لذلك ان اغلبية العينة تعاني أزمة هوية ويحتاجون الى الدعم النفسي والتربوي .

-أما بالنسبة للهدف الثاني والذي ينص على :هل ان الطلبة يعانون من أزمة هوية.

فقد تم احتساب القيمة الجدولية المحسوبة بعد ان تم تطبيق اداة البحث المكونة من 24 فقرة تمثل أزمة الهوية وظهرت النتائج مايلي :

بعد توزيع الاداة على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة حصلنا على النتائج التالية

فقد كانت القيمة التائية الجدولية المحسوبة (18.47) والقيمة التائية الجدولية هي (1.96)

بدرجة حرية (119) وكان متوسط العينة (53.73) عند مستوى دلالة 0.05 وقد توصل البحث الى ان الطلبة يعانون من أزمة هوية وهذا يعني ان النتائج دالة لصالح متوسط العينة الذي يمثل أزمة الهوية .

## جدول رقم ( 2 )

الجدول (3) التالي يبين قيم التائية المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة	متوسط العينة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	افراد العينة
0.05	53.73	119	1.96	18.87	120

ومن خلال الجدول (3) السابق يتضح ان الطلبة يعانون من ازمة هوية لان العملية الاحصائية اثبتت ذلك

## التوصيات والمقترحات

### التوصيات

- توصي الباحثة في ضوء ما توصلت اليه الباحثة من خلال النتائج التالية :-
- التصدي للمشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها الطلبة مما يشكل ضعف نمو الأنا والتي تعيق تحقيق الذات كفقدان الثقة بالنفس والانطواء والخجل.
  - تنمية قدرات الطلبة في التواصل الاجتماعي ومساعدتهم في تكوين علاقات اجتماعية بناءة وهادفة.
  - يحتاج الطالب الجامعي الى توفير الراحة النفسية داخل الكلية .
  - فتح عيادة نفسية استشارية لمتابعة الحالات والمشكلات الموجودة بين الطلبة .
  - اقامة العديد من النشاطات والرحلات الترفيهية للطلبة والاهتمام بالملاعب الموجودة وتنظيمها وتجهيزها .
  - عمل دورات ومحاضرات ثقافية وورش عمل لرفع الروح المعنوية للطلبة وزيادة الثقة بأنفسهم .

### ثانيا :المقترحات

- إجراء دراسة مشابحة تطبق على طلاب كليات الجامعة .
- إجراء دراسة بين ازمة الهوية عند طلابنا وطلاب الدول العربية المجاورة .
- إجراء دراسة لربط ازمة الهوية وتقدير الذات .

- إجراء دراسة لازمة الهوية لدى الطلبة وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي.

- إجراء دراسة لأثر برنامج تعليمي في تحقيق الهوية لدى الطلبة.

- إجراء دراسة لمعرفة بعض المتغيرات الديموغرافية، السكن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي وعلاقتها بتحقيق الهوية لدى الطلبة.

### المراجع :

- الأحمد، عبد العزيز احمد،(2010)، أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي الكويتي في ظل التغييرات والتحديات المعاصرة، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت ط1.
- الحفني، عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الثاني، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
- الزيود، ماجد،(2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، عمان.
- الطرشاوي، خليل عبد الرحمن، (2002)، أزمة الهوية لدى الاحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس، غزة.
- الغامدي، حسين عبد الفتاح(2001)، تشكل أزمة هوية الأنا لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب و أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، المجلد الخامس، العدد الثالث.
- سالم، فاطمة الزهراء،(2008). نحو هوية ثقافية عربية إسلامية، القاهرة، دار العالم العربي.
- شريف، نادية محمود (1982) الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، المجلد 13، العدد2، الكويت.
- شلتز، داون (1983) نظريات الشخصية، ترجمة: أحمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد.

-صوالحة ،محمد أحمد ،(1998)،مدى انتشار المشكلات السلوكية مجلة العلوم الاجتماعية الانسانية ، الاردن ،عمان .

- عبد الرحمن، محمد السيد ( 1998 )، مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية في مرحلتها المراهقة المتأخرة والرشد المبكر". كلية التربية، جامعة الزقازيق، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

-عسيري ،عبير ،( 2001)، علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف .

- غباري ،محمد سلامة محمد ، ( 2011 ) ، التنمية ورعاية الشباب، مكتب الجامعي الحديث الإسكندرية .

-كمال ، علي (1986): الجنس والنفس في الحياة الانسانية ، ط3 ، دار واسط .

-محمود ،احمد محمد نوري ، ( 2011)، أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الاعدادية ،مجلة البحوث التربوية والنفسية ،المجلد الرابع العدد 228.

- مراد، آلاء ،( 2013 )، الصلابة النفسية وعلاقتها بإدراك الألم على عينة من مرضى عيادات مدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

-مرسي ،أبو بكر ، محمد مرسي ، ( 2002 )، أزمة الهوية و الحاجة للإرشاد النفسي، ط1 مكتبة النهضة العربية ،القاهرة ، مصر.

-منصور ، طلعت (1982): الشخصية السوية ، مجلة عالم الفكر ، المجلد 13 ، العدد 2

-وهبان، أحمد ( 2007 ) ،الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر :دراسة في الأقليات و الجماعات العرقية ( أليكس لتكنولوجيا المعلومات، الإسكندرية ، الطبعة الخامسة .

الحرمان من الأب بالوفاة أو الطلاق وعلاقتها بممارسة الأنشطة المدرسية

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د. أحمد دسوقي إبراهيم سرور - أ. لطفية عبدالله محمد الزعلوك/ جامعة مصراتة

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين الحرمان من الأب بالوفاة أو الطلاق بممارسة الأنشطة المدرسية، وشملت عينة الدراسة (33) تلميذاً وتلميذة، واستخدم الباحثان مقياس الأنشطة المدرسية من إعدادهما، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، و المحرومين من الأب بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية ، و عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في مجموعتي البحث على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية عدا بعد نشاط التمثيل ، كما توصلت إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين بالوفاة و المحرومين بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية كل بعد على حده.

**ABSTRACT**

The purpose of the study to identify the relationship between the denunciation of father's death or divorce exercise activities classroom, included sample (33) disciple and student, and use the researchers scale school activities of their preparation, revealed the results of the study to the lack of differences function statistically between students deprived of father's death, and deprived of the father in divorce on the dimensions of a measure of school activities, and there is no differences function statistically between males and females in my research on the dimensions of a measure of school activities except after activity representation, and found to the lack of differences function statistically between students aggravated death and disadvantaged divorce on the dimensions of a measure of school activities each after separately.

## المقدمة :

للأسرة أهمية بالغة في حياة الأبناء نظرا لما يقوم به الأب والأم من ادوار في تربية الأبناء، ولكن قد تتعرض الكثير من الأسر إلي فقد العائل إما بسبب الوفاة أو الطلاق و هذه الصدمات تترك لدى الأبناء آثاراً سلبية في كل جوانب الشخصية

و تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل العمر في حياة الإنسان. فهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى. حيث تعمل الأسرة والتي تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية على بناء شخصية الأطفال من جميع النواحي وتوجيه وتعديل سلوكياتهم وتنمية قدراتهم، وللوالدين في الأسرة لهما دور هام ومكمل لبعضهما البعض حيث تمثل الأم المصلحة البيولوجية والنفسية، بينما يمثل الأب القانون والنظام، والاتحاد بينهما يؤدي إلى شخصية سوية تؤهلهم أن يكونوا أفراد نافعين لأنفسهم وللمجتمع الذين يعيشون فيه.

فحرمان الطفل من أسرته لوفاة أحد الوالدين أو كليهما، أو نتيجة للطلاق أو الانفصال أو الأسر يترتب عليه العديد من الآثار السلبية التي تؤثر تأثيراً واضحاً على جوانب السلوك الاجتماعي والانفعالي للطفل، وعلى مفهومه الايجابي عن ذاته الذي قد يتأثر بهذا الحرمان، فيصبح مفهوماً سلبياً عن الذات(عويد الحيان وفاطمة المشعان، 2005: 264). وبالتالي فالحرمان قد يؤثر بشكل كبير على نفسية الطفل وعلى سلوكه وشخصيته بصفه عامة ويشعر الطفل بالقلق والتوتر بسبب الخوف من فقدان الأم نتيجة الموقف الصادم الذي مر به مما يؤثر على ثقته بنفسه وبالآخرين.

و تؤكد استنالي باربارا واخرون (Stanly , Barbara , k . et . al,1986) أن الأطفال الذين يقيمون في اسر بما الوالدين اظهروا تحسناً في توافقهم وتكيفهم الاجتماعي عن الأطفال غائي الأب(أحمد أبو زايد، 2002 : 211). فمن الخطأ أن ننظر إلى حالة غياب الأب عن



الطفل بأنه فقدان من مصدر مادي فقط ، بل أن هذا الغياب يفقد الأسرة نوعاً من الإشراف العائلي الدقيق، والقوة الموجه لها، لأنه يقوم بعملية التوجيه والضبط لهذه الأسرة، كذلك فان غيابه يحرم الطفل من الاتصال النفسي والذي يعتبر من أحد المقومات الضرورية لنمو شخصيته واستقراره النفسي(عماد عبد الرازق ، 2005 : 266 ).

و للأنشطة المدرسية أهمية كبيرة في اليوم المدرسي ، إذ أنها سبيل جيد للتلاميذ لممارسة هواياتهم ، وتنميتها ، و مجال للتنفيس الانفعالي و ترابط كل جماعات الأنشطة و شعورهم بالانتماء للكيان المدرسي من خلال المنافسات مع المدارس الأخرى .

حيث يعد النشاط المدرسي ركيزة أساسية من ركائز المنهج المدرسي بل يعتبر العمود الفقري في بناء شخصية الطالب حيث أن وظيفة المدرسة تغيرت عبر المسيرة التربوية و التعليمية فهي لم تعد مكاناً لحشو أذهان الطلبة بالمعلومات، بل أصبحت تهدف إلي تنمية الفرد عقلياً و وجدانياً و جسمياً و انفعالياً و اجتماعياً، لإعداده للحياة و يتحقق ذلك من خلال الممارسة الفعلية لألوان الأنشطة المدرسية المختلفة ، و من هذا المنطلق فإن النشاط المدرسي هو الخيار الملائم للبدء في استيعاب التقنية الحديثة و العمل على توليد و ابتكار النماذج الجديدة وفق متطلبات الحياة في المجتمع .

و الأنشطة المدرسية متنوعة بحيث تكسب الطلاب مهارات مختلفة و متعددة و تراعي الفروق الفردية و الميول لديهم، و يجد كل طالب فرصة لممارسة تلك الأنشطة التي يرغب في ممارستها و يتعلم فيها أكثر تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، و من أشكال هذه الأنشطة النشاط الرياضي النشاط الثقافي و النشاط العلمي و النشاط الفني، لذلك تتنوع برامج النشاط و مجالاته لتأتي مليئة لرغبات الطلاب، و مساهمة في بناء شخصياتهم (حسين القطيش، 2011: 67).

و يشتمل البحث الحالي على المقدمة، والمشكلة، والأهمية، والأهداف، والإطار النظري، والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، والتوصيات، والمراجع. وقد واجه الباحثان صعوبة ضيق الوقت، و التطبيق العملي للدراسة.

و يتوجه الباحثان بالشكر و التقدير للقائمين على تنظيم المؤتمر لإتاحة الفرصة لنشر هذه المشاركة المتواضعة، عسى أن تنال رضاكم

### مشكلة البحث:

تواجه الكثير من الأسر صدمة فقدان الأب إما بالوفاة او بالطلاق، و لهذه الظروف نتائجها السلبية على الأبناء نفسياً، و اجتماعياً، و عقلياً، و تربوياً، و قد أشارت العديد من الدراسات إلي هذه الآثار، كدراسة للموم (1973) و التي توصلت إلي نقص تحصيل الأبناء عند الحرمان من الأب، و دراسة نبيلة ميخائيل (1987) حيث توصلت الدراسة إلي انخفاض التوافق الشخصي و الاجتماعي لدى الأبناء المحرومين، ودراسة أحمد سرور (2000) و التي توصلت إلي انخفاض دافعية التواد عند الحرمان من الوالدين، و توصلت دراسة ياسر إسماعيل (2009) إلي وجود علاقة ارتباطية بين الحرمان من البيئة الأسرية من جهة، و العصاب، والاكتئاب، و الأعراض العاطفية من جهة.

### ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي :

ما الفرق بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، والمحرومين من الأب بالطلاق في ممارسة الأنشطة المدرسية ؟

### أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي المقارنة بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، و التلاميذ المحرومين من الأب بالطلاق في ممارسة الأنشطة المدرسية.

### أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي :

#### أ- الأهمية النظرية :

تتبع الأهمية النظرية من خطورة تأثير الحرمان من الأب و فقدان الجو الأسري الطبيعي، و غياب دور الأب في الأسرة ، وصعوبة قيام الأم بدورها و دور الأب معاً. كما أن الأنشطة المدرسية مجال ذو أهمية بالغة في الحياة المدرسية فهي تكتشف و تنمي المواهب التي تفيد التلاميذ و مجتمعهم، و مجال رحب للتفريغ الانفعالي لطاقات التلاميذ خاصة الأنشطة الرياضية.

#### ب- الأهمية التطبيقية :

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في عمل برامج إرشادية للتخفيف من تأثير الحرمان الأبوي على التلاميذ .

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في عمل الإحصائي النفسي ، و الاجتماعي من ناحية جذب التلاميذ للاشتراك في هذه الأنشطة المتعددة .

**تساؤلات البحث :** للبحث الحالي سؤال رئيسي وهو " ما العلاقة بين فقدان الأب بالوفاة أو بالطلاق وممارسة الأبناء للأنشطة المدرسية " ؟

و يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، و المحرومين من الأب بالطلاق على مقياس الأنشطة المدرسية ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث المحرومين من الأب بالوفاة، و المحرومين من الأب بالطلاق على مقياس الأنشطة المدرسية في مجموعتي البحث الحالي؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، و الطلاق على كل بعد من أبعاد المقياس على حدة؟

#### فروض البحث :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة، و الطلاق على مقياس الأنشطة المدرسية، وذلك لصالح الأطفال المحرومين من الأب بالوفاة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث المحرومين بالوفاة ، و الطلاق لصالح الذكور على مقياس الأنشطة المدرسية في مجموعتي البحث .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين المحرومين بالوفاة ، و الطلاق على كل بعد من أبعاد المقياس كل بعد على حدة .

#### مصطلحات البحث :

#### 1-الطفل المحروم من الوالدين أو احدهما :

هو الطفل الذي فقد والديه أو أحدهما و انعدام وجود بدائل شخصية لهما مما يفقد الطفل شكل الحياة الأسرية ( أنس قاسم، 2002: 19).

#### المفهوم الإجرائي للحرمان الأسري :

غياب الطفل عن أسرته من أب ، و أم ، و إخوة سواء كان السبب هو وفاة أحد الوالدين أو الطلاق .

#### 2-النشاط الطلابي :

يعرف النشاط بأنه هي تلك البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية، لتكون متكاملة في البرنامج التعليمي التي يقبل عليها الطلاب في رغبة، ويزاولونها بشوق وميل تلقائي، بحيث تحقق أهدافاً تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أم اكتساب خبرة أم اكتساب مهارة أم اكتساب اتجاه علمي أم اكتساب اتجاه عملي، داخل الصف أو خارجه أثناء الدوام المدرسي، أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي إلى نمو خبرة الطالب، وتنمية هواياته، و تنمية قدراته في الاتجاهات التربوية المرغوبة (ياسر سلامة، 2005:209).

#### حدود البحث :

الحدود المنهجية : تم استخدام المنهج الوصفي .

الحدود البشرية : عينة من تلاميذ و تلميذات المرحلة الإعدادية عددهم 33 تلميذاً منهم (13) ذكور ، و (20) من الإناث تتراوح أعمارهم من (12-14) سنة .

الحدود المكانية : تم تطبيق مقياس البحث الحالي على تلاميذ وتلميذات مدرسة نسبية بنت كعب و مدرسة النهضة و مدرسة حطين بمدينة مصراتة .

الحدود الزمنية : العام الدراسي 2017 – 2018 .

#### الدراسات السابقة :

#### أولاً- دراسات تناولت الحرمان من الوالدين :

هدفت سهى شتات بدراسة (2000) بعنوان " البناء النفسي لشخصية الطفل اليتيم " إلي الكشف عن مكونات النفس الشخصية و العوامل المؤثرة في ذلك البناء، و الفروق حسب متغيرات الجنس، ونمط الرعاية و الترتيب الميلادي. تكونت العينة من (194) طفلاً يتيماً بينهم (88) من أفراد العينة بالمؤسسات و (106) يعيشون مع أسرهم، و استخدم الباحث اختبار

البناء النفسي، وقائمة مفهوم الذات، و توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في البناء النفسي لصالح الذكور، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين بالطلاق، و المحرومين بالوفاة لصالح المحرومين بالطلاق على الدرجة الكلية للبناء النفسي.

كما هدفت دراسة أحمد سرور(2000) إلى الكشف عن علاقة الحرمان من الوالدين و دافعية التواد، و تكونت عينة الدراسة من (128) طفلاً و طفلة قسموا لثلاث مجموعات : المجموعة الأولى أطفال الأسر العاديين (41) طفلاً و طفلة من العاديين يعيشون مع أسرهم المكتملة، المجموعة الثانية (43) من أطفال قرى الأطفال (SOS)، و المجموعة الثالثة و عددهم (44) من أطفال دور الرعاية الاجتماعية، و استخدم الباحث مقياس التواد (لإبراهيم قشقوش)، و اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح، و توصلت الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائية على أبعاد مقياس التواد بين أطفال الأسر العادية والأطفال المحرومين من الوالدين لصالح أطفال الأسر العادية، و وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال قرى الأطفال (SOS) و أطفال دور الرعاية الاجتماعية على مقياس التواد لصالح أطفال قرى الأطفال (SOS) و لا توجد فروق دالة إحصائية بين أطفال كل مجموعة بسبب تأثير متغير الجنس .

في حين قامت ناكاديا و موكاليد Nakadi & Mukallid (2000) بدراسة بعنوان " مقارنة تصور الذات و علاقته بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الجنس و الصف لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في دار الأيتام بلبنان. و هدفت لعقد مقارنة لمفهوم الذات و علاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الأيتام في ضوء متغيرات الجنس، و الصف، و نمط الرعاية الاجتماعية و الحرمان من الوالدين، و تكونت العينة من (90) من الذكور و (85) من الإناث في المرحلة الابتدائية، و استخدم الباحث استبيان تصور الذات متعدد الأوجه إعداد

shavelsm و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات تعزى إلى الصف و الجنس ، و عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات تعزى إلى نوع الحرمان من (الأم) أو (الأب) ، و وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة ليندا(1999) بعنوان " أثر فقدان أحد الوالدين و تفكك الروابط العائلية على الأطفال و احتمال إصابتهم بالأمراض لمعرفة أثر فقدان أحد الوالدين و تفكك الروابط العائلية على الصغار و احتمال إصابتهم بالأمراض، و تكونت العينة من مجموعتين : المجموعة الأولى من (30) طالباً جامعياً فقدوا أحد الوالدين قبل سن (16) سنة، و المجموعة الثانية من (31) طالباً لم يفقدوا والديهم ، واستخدم الباحث مقياس تقويم نوعية الروابط الأسرية و توصلت الدراسة إلى قراءات عالية في ضغط دم الشرياني خلال مراحل الدراسة المختلفة لدى طلاب الذين فقدوا والديهم أو أحدهما .

حيث هدفت دراسة أنس قاسم (1994) بعنوان مفهوم الذات و الاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين. هدفت الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات السلوكية و مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الوالدين و المودعين بالمؤسسات و الأسر البديلة ، تكونت العينة من (120) طفلاً في ثلاث مجموعات : (40) طفلاً و طفلة من الأسر البديلة ، و (40) طفلاً و طفلة من الأسر الطبيعية، (40) طفلاً من المؤسسات الإيوائية . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة و الأسر الطبيعية على مقياس مفهوم الذات لصالح أطفال الأسر الطبيعية ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة و أطفال المؤسسات على مقياس مفهوم الذات لصالح الأسر البديلة.

ثانياً – دراسات تناولت الأنشطة المدرسية :

دراسة منال مزيو(2014) بعنوان " الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. و هدفت إلى الكشف عن دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك ، وتكونت العينة من عينة عشوائية من مناطق السلمانية و الورود و المدينة العسكرية بواقع (50) طالبة من كل منطقة ، و استخدمت الباحثة استبانة الأنشطة الطلابية إعداد الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي و البعدي على مقياس المبادئ التربوية لصالح القياس البعدي .

و هدفت دراسة فايز أبو حجر (2011) إلى التعريف بالمهارات الحياتية الواجب إكسابها للطلبة و الكشف عن جوانب العلاقة بين النشاط المدرسي و المهارات الحياتية ، وأشارت النتائج إلى تحسن أداء طالبات الصف التاسع في المهارات الحياتية و الممارسات للأنشطة الصفية .

دراسة هشام عبدالحكيم (2011) و التي هدفت إلى معرفة دور أنشطة الإعداد التربوي في إشباع احتياجات الطلاب المعاقين سمعياً و بصرياً ، وبلغ حجم العينة (182) فرداً و اعتمد الباحث على استخدام الاستبيان في جمع البيانات . و توصلت الدراسة إلى أن الإعاقة السمعية و البصرية لم تمنع أصحابها من التعرض لأنشطة الإعلام التربوي، و أن خصائص كلتا الإعاقين قد تدخلت في تحديد كم و كيف أنشطة الإعلام التربوي في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

إجراءات البحث :

عينة البحث :



تكون عينة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة مصراتة ، و بلغ عددها (33) تلميذاً و تلميذة من التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة و المحرومين من الأب بالطلاق ، بواقع (13) من الذكور، و(20) من الإناث، حيث بلغ عدد التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة (22)، وعدد التلاميذ المحرومين من الأب بالطلاق (11) ،

#### أداة البحث :

مقياس الأنشطة المدرسية ، إعداد : الباحثين .

#### خطوات بناء المقياس :

مر إعداد المقياس بمراحل عدة ، يمكن حصرها فيما يلي :

- 1 - مراجعة تراث البحث.
- 2 - تعريف مصطلحات البحث.
- 3 - تحديد أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية موضع الدراسة ، وهي: نشاط الإذاعة المدرسية ، النشاط الرياضي ، نشاط الرسم، نشاط التمثيل، نشاط الشعر.
- 4- عرض المقياس في صورته المبدئية على أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الصحة النفسية - كلية الآداب .
- 5 - أعد الباحثان بناءً على الخطوات السابقة مقياس الأنشطة المدرسية موضع الدراسة، ويشمل (25) فقرة، موزعة على أبعاد، وهي: نشاط الإذاعة المدرسية ، النشاط الرياضي ، نشاط الرسم، نشاط التمثيل، نشاط الشعر.

#### تصحيح المقياس :

من أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس أعطيت تقديرات (3 ، 2 ، 1) لمقياس ثلاثي الدرجات " نعم ، أحياناً ، لا " . ولما كان عدد فقرات المقياس يتكون من (25) فقرات، تتراوح، الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 25 درجة – 75 درجة .

**الأسلوب الإحصائي :** نظراً لطبيعة البحث الحالي سيتم استخدام T.test للمقارنة بين مجموعتي البحث بالإضافة إلى أسلوب الاتساق .

**نتائج البحث :**

**الفرض الأول :**

-توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة ، و التلاميذ المحرومين الأب بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية لصالح المحرومين بالوفاة ، و الجدول رقم (1) يوضح هذه الفروق .

الجدول رقم (1) يوضح الفروق بين نوعي الحرمان

الأبعاد	الحرمان	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الإذاعة المدرسية	بالوفاة	11.18	1.967	1.412	31	.168
	بالطلاق	10.00	2.793			
النشاط الرياضي	بالوفاة	9.18	1.468	-	31	.769
	بالطلاق	9.36	2.014			
نشاط الرسم	بالوفاة	10.05	2.751	.776	31	.443
	بالطلاق	9.27	2.573			
نشاط التمثيل	بالوفاة	10.55	2.041	1.177	31	.248
	بالطلاق	9.55	2.770			
نشاط الشعر	بالوفاة	10.68	2.552	.740	31	.465
	بالطلاق	10.00	2.366			
الدرجة الكلية	بالوفاة	51.64	7.416	1.133	31	.266
	بالطلاق	48.18	9.796			

يتضح من الجدول رقم (1) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاء، و المحرومين من الأب بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية .

و يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تأخر بدء الدراسة بالمدارس العامة و ضيق الوقت، فتم الاهتمام بالمواد الدراسية على حساب ممارسة الأنشطة لدى كل التلاميذ ، فقلت نسبة ممارسة الأنشطة لدى الجميع .

و نظراً للظروف الاقتصادية و كون هذه الأنشطة تحتاج لميزانية لشراء الملابس ، و الأدوات ، و الجوائز و التنظيم فلم يتم الاهتمام بها .

### الفرض الثاني :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في مجموعة البحث على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية لصالح الذكور، و الجدول رقم (2) يوضح هذه الفروق .

الجدول رقم (2) يوضح الفروق بين الذكور و الإناث

الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكور	11.00	2.646	.421	31	.676
إناث	10.65	2.110			
ذكور	9.00	1.683	-.679-	31	.502
إناث	9.40	1.635			
ذكور	10.54	3.406	1.313	31	.199
إناث	9.30	2.029			
ذكور	11.31	2.780	2.340	31	.026
إناث	9.50	1.670			
ذكور	11.00	2.483	1.021	31	.315
إناث	10.10	2.469			
ذكور	52.85	10.040	1.334	31	.192

الجنس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكور	11.00	2.646	.421	31	.676
إناث	10.65	2.110			
ذكور	9.00	1.683	-.679-	31	.502
إناث	9.40	1.635			
ذكور	10.54	3.406	1.313	31	.199
إناث	9.30	2.029			
ذكور	11.31	2.780	2.340	31	.026
إناث	9.50	1.670			
ذكور	11.00	2.483	1.021	31	.315
إناث	10.10	2.469			
ذكور	52.85	10.040	1.334	31	.192
إناث	48.95	6.778			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور و الإناث في مجموعتي البحث على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية ، عدا بعد نشاط التمثيل .  
و يعزو الباحثان هذه النتيجة بالإضافة لتفسير الفرض الأول ؛ فإن المجتمع الليبي كمجتمع شرقي لديه تحفظات و تخوف دائم من ممارسة نشاط التمثيل من جانب الإناث بصفة عامة ، بالإضافة لزيادة الخجل و الحياء لدى الإناث في المجتمعات الشرقية أكثر من الذكور .

### الفرض الثالث :

-توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ المحرومين من الأب بالوفاة ، و المحرومين بالطلاق داخل كل مجموعة على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية كل بعد على حده ، و الجدول (3)  
يوضح الفروق بين التلاميذ المحرومين بالوفاة كل بعد علي حده

الجدول رقم (3) يوضح مستوى النشاط العام للمحرورين من الأب بالوفاة

الأبعاد	المتوسط	الانحراف	متوسط الفرق	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإذاعة المدرسية	11.18	1.967	1.182	2.818	21	.010
النشاط الرياضي	9.18	1.468	-.818-	-2.614-	21	.016
نشاط الرسم	10.05	2.751	.045	.077	21	.939
نشاط التمثيل	10.55	2.041	.545	1.254	21	.224
نشاط الشعر	10.68	2.552	.682	1.253	21	.224

و الجدول رقم (4) يوضح الفروق بين التلاميذ المحرورين بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية كل بعد على حده .

الجدول رقم (4) يوضح مستوى النشاط العام للمحرّمين بالطلاق

الأبعاد	المتوسط	الانحراف	متوسط الفرق	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإذاعة المدرسية	10.00	2.793	.000	.000	10	1.000
النشاط الرياضي	9.36	2.014	-.636-	-1.048-	10	.319
نشاط الرسم	9.27	2.573	-.727-	-.938-	10	.371
نشاط التمثيل	9.55	2.770	-.455-	-.544-	10	.598
نشاط الشعر	10.00	2.366	.000	.000	10	1.000

يتضح من الجدول رقم (3) ، و الجدول رقم (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المحرومين بالوفاة و المحرومين بالطلاق على أبعاد مقياس الأنشطة المدرسية كل بعد على حده . و يعزو الباحثان نتيجة هذا الفرض إلى النقص العام في الاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية و ذلك للظروف الاقتصادية للبلاد ، و اتجاه الاهتمام بالمواد الدراسية الأساسية . بالإضافة لقلّة الوعي بأهمية هذه الأنشطة في اليوم الدراسي فهي المتنفس الوحيد للتلاميذ لكسر الجمود الذي يملأ الجدول المدرسي .

#### توصيات البحث :

- 1- الاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية في المدارس جنباً إلى جنب مع المواد الدراسية .
- 2- رصد الميزانية اللازمة للإتفاق على الأنشطة المدرسية .

3- توعية الأخصائي النفسي المدرسي بضرورة التركيز على التلاميذ المحرومين من الوالدين أو أحدهما لأي سبب و دمجهم مع زملائهم ذوي الأسر العادية ؛ لإزالة الإحساس بالفروق لدى المحرومين .

4- توفير العدد اللازم من أخصائيين الأنشطة المدرسية على اختلاف أنواعها ( رياضية - فنية - اجتماعية - ثقافية ) .

#### مقترحات البحث :

1- إقامة دورات تدريبية للأخصائي النفسي المدرسي للإطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله .

2- عمل دراسات و بحوث في صورة برامج إرشادية و تدريبية لتحفيز التلاميذ على ممارسة الأنشطة المدرسية .

3- عمل دراسات مقارنة عن الأنشطة المدرسية بين المناطق على مستوى الدولة للتوصل إلى المعوقات حتى يمكن العمل على حلها .

#### المراجع :

1- أبو زايد، أحمد (2002) : التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لأبناء شهداء والأسرى الانتفاضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى.

2- أنس محمد قاسم (2002) : " أطفال بلا أسر " ، الطبعة الأولى ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية .

3- أنسى قاسم ( 1994 ) : مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للاطفال الخرومين من الوالدين دراسة مقارنة . " رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

- 4- حسين القطيش (2011) : مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) ، المجلد الخامس عشر، العدد الأول، يونيو 2011، ص 64 – 92 .
- 5- سهى شتات ( 2000 ) : البناء النفسي لشخصية الطفل اليتيم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، قسم الدراسات العليا ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- 6- فايز محمد أبو حجر(2011) : دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية ، المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة، آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام و الخاص، الأردن .
- 7- عماد عبد الرازق (2005) : إدراك الغياب النفسي للأب والمشكلات السلوكية لدى الأبناء، المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- 8- عويد الحيان و فاطمة المشعان ( 2005 ) : الفروق في مفهوم الذات والشخصية لدى أبناء الأسرى وأبناء الشهداء وأقرانهم في الأسر الأخرى، دراسات فلسطينية، مج 15، ع2، رابطة الأخصائيين النفسية المصرية، القاهرة.
- 9- منال بنت عمار مزبو (2014): الدور التربوي للأنشطة الطلابية في تنمية بعض المبادئ التربوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بتبوك ، مجلة العلوم التربوية، المجلد 1، العدد 4، ص 567 – 602.
- 10- هيثم ناجي عبدالحكيم (2010): دور أنشطة الإعلام التربوية في إشباع احتياجات الطلاب في بعض مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مقارنة بين المعاقين سمعياً و المعاقين بصرياً، دراسات الطفولة، مصر، مجلد 13، العدد49.
- 11- ياسر خالد سلامة (2005) : موسوعة الصحافة والنشاطات المدرسية، ط1 ، الأردن : دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

12-Nakadi , lena & mukallid ,samar (2000) . " **comparison of self –concept of socially disadvantaged Orphans and its relationship to academic achievement** " . the E.R.C. Journal ninth year , issue .17January 2000 PP. 29-42.



## الاعاقة البصرية والاعاقة الحركية وأثر كل منهما على السلوك التكيفي للأطفال من عمر 12 سنة فما دون بمدينة مصراته.

أ : أنيس محمد الصل - أ: آمنة رمضان أبوشعالة/ جامعة مصراتة

### ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف علي وجود فروق بين كلاً من المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في متغير السلوك التكيفي للفترة العمرية من (12) فما دون ولصالح من هذه الفروق.

- التعرف علي وجود فروق بين كلاً من الذكور والاناث في متغير السلوك التكيفي لدى العينة الكلية و لصالح من هذه الفروق.

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان بتطبيق مقياس السلوك التكيفي المطور عربياً والمقنن من قبل عبد الله زيد الكيلاني، محمد وليد البطش، والذي تم تكييفه في البيئة المحلية بمدينة بنغازي من قبل صندوق التضامن الاجتماعي، وذلك لجمع البيانات الاساسية المرتبطة بأهداف البحث وتساؤلاته، وباستخدام الوسائل الاحصائية الاتية: اختبار T للكشف عن الفروق، ومن ثم طبق الباحثان أدوات البحث والمقياس على عدد (6) اطفال معاقين بصرياً من مدرسة مصراته للكفيف و (21) طفل معاق حركياً من مراكز العلاج الطبيعي، وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً.

وتوصل الباحثان الى النتائج التالية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في متغير السلوك التكيفي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدي العينة الكلية.

## **Abstract:**

### **Visual impairment and motor impairment and their effect on the adaptive behavior of children aged (12) years or less in Misurata city.**

The current research aims to:

- To identify the differences between the physically disabled and the visually impaired in the adaptive behavior variable for the age of (12) and below and for the benefit of these differences.
- To identify the differences between males and females in the adaptive behavior variable in the total sample and in favor of these differences.

To achieve the research aims, the researchers applied the adaptive behavior scale developed by Arab and trained by Abdullah Zaid Al-Kilani, Mohamed Walid Al-Batsh, which was adapted to the local environment in Benghazi by the Social Solidarity Fund. The study aims to collect basic data related to the research objectives and queries, The following: The researchers applied the research tools and the scale on the number of (6) visually impaired children from the Misurata School for the blind and (21) disabled children from physical therapy centers, and after collecting data and processing them statistically .

### **The researchers found the following results:**

- There are no statistically significant differences between the physically disabled and the visually impaired in the adaptive behavior variable.
- There were no statistically significant differences between males and females in the total sample.

## المقدمة

لقد استخدمت العديد من المصطلحات للإشارة إلى المعاقين من الأفراد عبر الزمن و الملاحظ ان هذه المصطلحات كانت تعبر دائماً عن نظرة القصور ازاء هؤلاء الأفراد، وبغض النظر عن المسميات التي يوصف بها المعاقين فإنه مما لاشك فيه إن الطفل المعاق حركياً وبصرياً يمثل مشكلة حياتيه كبيره للأسرة، بدء من ظهور الإعاقة عليه، ومرور برعاية الطفل وتأمين متطلباته العديدة، واعتماده على من حوله، وانتهاء بمسؤوليات مواجهة الأسئلة المتعلقة بمستقبله.

لذلك أبدت معظم المؤسسات الاجتماعية اهتماما واسعا بهم، سواء بالتعاون مع الأسرة أو بمعزل عنها، لتنشئتهم وتربيتهم على الشكل الذي يضمن لهم الأمن والاستقرار، ويعينهم على إن يكونوا سواعد العطاء والبناء لمجتمعهم في المستقبل والقدرة على استثمار كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة لهم في العالم المحيط بهم بشكل ايجابي وفعال. (الظاهر،43،2008) الا أن الاطفال المعاقين لم يحظو بنفس القدر من الاهتمام الذي ناله أقرانهم من غير المعاقين لاعتبار الإعاقة ومنذ لقدم عنواناً لشقاء أصحابها والشعور بالعزلة نتيجة لما لها من خصوصية في طبيعة التواصل بينهم وبين المجتمع، و ما يتسم به سلوكهم التكيفي وتوافقهم الاجتماعي من قصور و محدودية في ضوء ما تفرضه هاتين الإعاقتين على أصحابها من محدودية القدرات الاتصالية إضافة إلى ما يعانيه المعاق بصريا والمعاق حركيا على عدم الرضى عن واقعهم الشخصي، أو أساليب التعامل معهم، ولقلة الدراسات التي تهتم بالسلوك التكيفي وتأثير الإعاقة الحركية والبصرية عليه فقد ارتأت الباحثة أن تتناول بحثها في تأثير الإعاقة الحركية والبصرية على السلوك التكيفي.

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:-

يُعدّ المعاقين بصرياً، والمعاقين حركياً من ضمن فئات الإعاقة التي تتأثر بالمجتمع المحيط بيهم، نظراً لعدم اتصالهم به حتى في ظل ما حظي به ميدان الإعاقة الحركية، والبصرية من الاهتمام والرعاية من الأخصائيين والباحثين التربويين والنفسيين والاجتماعيين، ومع التأكيد على السلوك التكيفي وماله من اهمية واثر واضح على دافعية المعاقين بصرياً، والمعاقين حركياً، وبما انه سلوك الفرد

مع نفسه وبيئته هو الذي يلعب دوراً بارزاً في علاقته معها، فانه أي اضطراب فيه قد يتسبب في حدوث خلل على تلك العلاقة، ولذا فان السلوك التكييفي واهميته وتأثيره على المعاقين يخطي في وقتنا الحاضر بعناية واهتمام بالغ، فاذا كانت الاضطرابات السلوكية تلقي بضلالها السلبية على توافق غير المعاقين سواء مع ذواتهم أو بيئتهم، وذلك في ضوء ما يلاحظ في الواقع، وغيرهم فكيف هو الحال بمن كانت إعاقتهم سبباً لا حاطتهم بواقع من اللاتقبل الاجتماعي، اما على نحو مباشر بالرفض، أو غير مباشر بالتهميش و الاهمال على الاغلب. (سليمان، 2000، 66)

لذا فقط انصب محور تركيز الباحثان في البحث الحالي على الاطفال الذين يعانون من أي من هاتين الاعاقتين الإعاقة البصرية ، والإعاقة الحركية و تأثيرهما على السلوك التكييفي، ومن ذلك المنطلق حدد الباحثان مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعاقين حركياً و المعاقين بصرياً في السلوك التكييفي ولصالح من هذه الفروق ؟

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الاناث لدى العينة الكلية ولصالح من هذه الفروق ؟

اهداف البحث : تتحدد أهداف البحث في التالي :

- 1- التعرف علي وجود فروق بين كلاً من المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في متغير السلوك التكييفي للفترة العمرية من (12) فما دون ولصالح من هذه الفروق؟
  - 2- التعرف علي وجود فروق بين كلاً من الذكور و الاناث في متغير السلوك التكييفي لدى العينة الكلية و لصالح من هذه الفروق ؟
- أهمية البحث: -

1- الأهمية النظرية: - تكمن الأهمية فيما يحتويه هذا البحث من معلومات على من خلال الاطار النظري حول تعريفات المتغيرين وتصنيفهما، بالإضافة إلى نسب الانتشار وبعض الدراسات التي تناولت المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً وربطها بالمتغيرات الأخرى .

## 2- الأهمية التطبيقية: - تتضح الأهمية التطبيقية من خلال تطبيق مقياس السلوك

التكيفي، والمعاملات الإحصائية التي تم تطبيقها، كما يمكن الاستفادة من هذا البحث كدراسة سابقة في الأبحاث ذات الصلة بهذا الموضوع مع إمكانية تطبيق المقترحات والتوصيات التي توصل إليها هذا البحث.

**حدود البحث:** - الحدود الموضوعية: الإعاقة الحركية و الإعاقة البصرية و إثر كل منهما في السلوك التكيفي .

- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة من الاطفال المعاقين بصرياً بمدرسة مصراته للكفيف، والمعاقين حركياً و المترددين علي مركز العلاج الطبيعي بمراكز الرعاية الشاملة بمصراته والذين لا تزيد أعمارهم عن 12 سنة.

- الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على مدرسة مصراته للكفيف، ومركز العلاج الطبيعي بمراكز الرعاية الشاملة بمدينة مصراته.

- الحدود الزمنية: أجري البحث الحالي في العام الجامعي (2017 م)

### أدوات البحث:

تم استخدام مقياس السلوك التكيفي من اعداد (عبد الله زيد الكيلاني، محمد وليد البطش) المترجم والمقنن عربياً، والذي تم تكيفه بمدينة بنغازي من قبل صندوق التضامن الاجتماعي.

استخدم الباحثان الاساليب الاحصائية الاتية :

- اختبار T للكشف عن الفروق بين المجموعتين غير المترابطتين وغير المتساويتين في العدد حيث  $n_1 = 2$  /

$$- \frac{m_2 - m_1}{\sqrt{\left[ \frac{1}{\epsilon_2} \times 1 + \frac{2}{\epsilon_2} \times 2 \right] \left[ \frac{1}{\epsilon_1} + \frac{2}{\epsilon_2} \right]}}$$

### مصطلحات البحث: الإعاقة البصرية:

هو الشخص الذي يعتبر كفيفاً، وهو ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة برايل. (سلامة، 2011، 10)

عرفها الباحثان إجرائياً: هو حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يجد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره بفعالية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلباً في نموه وأدائه مما يحتاج إلي طرق خاصة لتعليمه.

الإعاقة الحركية: هم المعوقين جسدياً وصحياً هم تلك الفئة من الافراد الذين يتشكل لديهم عائق يحرمهم من القدرة على القيام و بوظائفهم الجسمية والحركية بشكل عادي مما يؤدي الى عدم حضورهم للمدرسة مثلاً او انه لا يمكنهم من التعلم الى الحد الذي يستدعي توفير خدمات تربوية وطبية ونفسية خاصة. ويقصد بالعائق هنا إصابة سواء كانت بسيطة او شديدة تصيب الجهاز العصبي المركزي او الهيكل العظمي او العضلات او الإصابات الصحية. (القمش، 2010، 79)

عرفها الباحثان بأنه : هي تلك الإعاقة التي تصيب الفرد حركياً أو جسدياً نتيجة لفقدان أو خلل أو عاهة في أحد أجهزة وأعضاء الجسم التي تؤثر على قدرته في التعلم وأداء المهمات الحياتية.

السلوك التكيفي: هو فاعلية الفرد من حيث معايير الاستقلالية الشخصية وتحمل المسؤولية الشخصية المتوقعين ممن هم في عمره الزمني ومجموعته الثقافية. (الخطيب، 2001، 109)

وتبنى الباحثان تعريف (الصل، 2017): هو مدى وفاء الطفل لمتطلبات الحياة اليومية في المجالات التالية السلوك الاجتماعي، والعناية بالذات، والاتصال، والمعرفة الاساسية، والتكيف الاجتماعي والشخصي، أي الدرجة الخام التي يتحصل عليها الطفل من خلال مقياس السلوك

التكفي المطبق عليه من خلال ولى امر الطفل والاختصاصي الاجتماعي أو مختص التربية الخاصة أو المعلم.

**أولاً : الإعاقة البصرية:** ظهرت تعريفات عديدة للإعاقة البصرية بعضها ركز على الجوانب القانونية والبعض الآخر ركز على الجوانب التربوية، وقد ظهر تعريف الإعاقة البصرية من الناحية القانونية قبل تعريف الإعاقة البصرية من الناحية التربوية.

**يركز التعريف القانوني على حدة البصر:** هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة أبصاره على (200/20) قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية، وتفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة (200) قدم، يجب إن يقرب إلى مسافة (20) قدم حتى يراه الشخص الكفيف. (كوافحة، وعبدالعزيز، 2003، 83)

**التعريف التربوي:** هم الأشخاص الذين لا يمكنهم إن يتعلموا من الكتب و الوسائل و الأساليب البصرية التي تستخدم مع أقرانهم الاعتياديين في العمر الزمني نفسه و من ثم يحتاجون إلى طرق و وسائل وأدوات تعليمية خاصة. (العزة، 2000، 271)

**التعريف المهني:** المعاق بصرياً هو ذلك الفرد الغير قادر على ممارسة عمله بسبب ضعف أو عجز في بصره الأمر الذي يؤدي الي عجزه الاقتصادي بحيث لا يستطيع كسب عيشه و الحقيقة أن التعريفات تختلف في تعريف المعاق بصريا على حسب شدة ودرجة الإعاقة البصرية فهناك الكفيف وهناك ضعيف البصري و من الواضح أن التعريف يجب أن يشمل علي الجوانب التالية : القصور أو عجز في مجال الإدراك البصري (200/20) قدم- عدم قدرة على الاعتماد على حاسة البصر و الاعتماد على حواسه الأخرى كاللمس والسمع- أنه بحاجة إلى وسائل معينة ومع وجودها فهو عاجز عن الرؤية- أنه غير قادر على كسب قوته بسبب إعاقته هذه- أنه بحاجة إلى برامج تربوية و طرق تعلم تختلف عن العاديين.(القمش، 2010، 130)

**تصنيفات الإعاقة البصرية:** الأفراد المعاقين بصرياً قد يولدون مصابين بهذه الإعاقات أو قد يصابون بالإعاقات البصرية بشكل كلي أو جزئي في أي وقت لاحق في حياتهم وتنقسم التصنيفات إلى:

**أولاً: فئة الكفيف:** و هو الذي حدة أبصاره تساوي، أو تقل عن (20/200) قدماً، لكن يضيق أو يتحدد في إطار مفهومين هما حدة الإبصار وتعني مقدرة المرء على رؤية الأشياء، وتميز خصائصها، ومجال الرؤية وهو المحيط الذي يمكن للإنسان الابصار في حدوده، من دون أن يغير في اتجاه رؤية، كما يتضح من التعريف أن الكفيف هو من يري على مسافة 20 قدم (6امتار) ما يراه الشخص المبصر على مسافة 200 قدماً أي 60 متراً. (الظاهر، 2008، 151)

**ثانياً: المعاقين جزئياً:** وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة وباستخدام النظارة الطبية أو أي وسيلة تكبير، و تتراوح حدة أبصار هذه المجموعة ما بين (20/70) إلى (20/200) قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية. (السيد، 2009، 133).

#### نسبة انتشار الإعاقة البصرية:

تشير التقديرات الي أن كف البصر موجود بمقدار العشرة لدي أطفال المدارس و وفقاً للرابطة الأمريكية للمكفوفين فإنه يوجد مليون امريكي لديه ضعف بصر والغالبية العظمي من هؤلاء والافراد هم فوق سن (65) عام وحوالي (4%) من المكفوفين هم من بين الأطفال ونسبة انتشار الاعاقات البصرية بين الأطفال هي أصغر منها من بين عامة الناس وحوالي (4%) لكل (10000) طفل في سن لديه إعاقات بصريه ويتلقى خدمات التربية الخاصة وتتأثر اليه تحديد نسبة انتشار الاعاقات البصرية بعوامل مثل أن العديد من الأطفال المعاقين بصريا غير داخلين في تصنيف التربية الخاصة و أكثر من النصف لديه أكثر من إعاقه ومصنفين ضمن متعددي الاعاقات ولذلك فإن الاعاقات البصرية تقدر بأنها أقل انتشار بين الأطفال من بقية الاعاقات. (كوافحة، ومفلح، 2003، 83)



## ثانياً: الإعاقة الحركية :

التعرف العام للإعاقة الحركية : نظراً لتعدد الاعاقات الجسمية والصحية والهائلة واختلاف درجاتها وانماطها واسبابها فإنه من الصعب إيجاد تعريف واحد يغطي كل هذه الاعاقات بشكل دقيق، ولكن يمكن القول بشكل عام إن الاطفال المعاقين حركيا هم أولئك الذين لديهم قصور جسمي أو مشاكل صحية لا تجعلهم يسيرون بشكل طبيعي كأقرانهم، أو قد تكون معرقله لتعلمهم، والتحاقهم بالمدرسة الا بتقدم خدمات خاصة ومعدات تدريبية وتسهيلات تتناسب مع إعاقاتهم. (الظاهر، 2008، 178)

أن التعريف التربوي للإعاقة الحركية للفرد هو الذي يركز على التحصيل الدراسي فتعريف المعاق حركياً هنا: هو الفرد الذي يتأثر تحصيله الدراسي تأثيراً سلبياً بسبب الإعاقة الحركية والتي تعيق بدورها تفاعله مع المناهج الدراسية المقررة على من هم في مثل سنه لذا فتحصيله الدراسي لا يساوي تحصيل أقرانه. (كوافحة، وعبدالعزيز، 2003، 189)

نسبة الانتشار: نسبة حدوث الإعاقة الجسمية و الصحية : إن تقدير نسبة حدوث الإعاقة الجسمية والصحية ليس بالأمر السهل، وذلك لأسباب تتعلق بتعريف الإعاقة من ناحية، والتباين الكبير بين فئاتها من ناحية أخرى، وبناء على ذلك يمكن تقدير النسبة تقديراً كما قدرها المكتب الأمريكي للتربية (0.5) وهي تعتبر من الاعاقات القليلة الحدوث، مقارنة بفئات الإعاقة الأخرى كحال الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، وحول نسبة انتشارها في الوطن العربي فلا يمكن تحديدها لعدم توفير بيانات واحصائيات يمكن الوثوق بها تحدد النسبة في البلدان العربية. (الببلاوي، 2006، 256)

ثالثاً: السلوك التكيفي: إن السلوك التكيفي هدف إنساني وغاية الحياة أن يتكيف الإنسان مع البيئة، وأن ينجح في التعامل مع الناس، ليتحقق له التكيف الشخصي وراحة النفس، وينجح في تحقيق الذات، حيث يتعلم الإنسان منذ ولادته، إذ ان هدف الكائن الحي في الحياة هو القدرة

التامة على الملائمة بين الدوافع الداخلية والظروف الخارجية، أي التكيف أو التكيف. (الدبسي، 219، 1999)

**تعريف السلوك التكيفي:** هو القدرة على التكيف مع المتطلبات البيئية المتمثلة في ثلاث أنماط سلوكية متمثلة بالوظائف الاستقلالية، والمسؤولية الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية. (المالكي، 2008، 46)

فالسلوك التكيفي عمليه ديناميكية لتفاعل الفرد مع المحيط تهدف الى تحقيق التوازن بين الفرد من جهة والمحيط من جهة أخرى وادا امعنا النظر في هذا المفهوم يمكن ان نستنتج جانبين أساسيين هما:

1- المحيط النفسي الداخلي للفرد: ويتمثل السلوك التكيفي هنا بالفرد وما ينطوي عليه بناؤه النفسي من دوافع وخبرات وقيم وميول وقدرات وعواطف.

2- المحيط الاجتماعي: ويتمثل السلوك التكيفي هنا بتعامل الفرد مع بيئته الاجتماعية وقدرته على اكتساب المعايير واحتلال المراكز و الأدوار الاجتماعية المناسبة له عن طريق تكوين روابط شخصيه متبادلة والمشاركة في النظام الاجتماعي بمستوى يتناسب مع عمره وجنسه' كما ان هدين المجالين يتفاعلان مع بعضهما أثناء عمليه السلوك التكيفي. (رحمه، النعناع، 2013، 284)

#### أهميه السلوك التكيفي في مجال التربية الخاصة: -

اكتسب مفهوم السلوك لتكيفي أهميه في مجال لتربية الخاصة منذ أواسط الخمسينات من القرن الماضي والوقت الحاضر، وتبدو تلك الأهمية فيما يلي: -

- اعتبار السلوك التكيفي متغير أساسياً في تعريف عدد من فئات التربية الخاصة وخاصة فئات الإعاقة العقلية، والاضطرابات السلوكية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات اللغوية.

- اعتبار مفهوم السلوك التكيفي مكملاً لمفهوم القدرة العقلية، كما أكدت ذلك الدراسات التي بحثت العلاقة المتبادلة للسلوك التكيفي والقدرة العقلية للذكاء.
- اعتبار مفهوم السلوك التكيفي بعداً شاملاً للمظاهر السلوكية الاجتماعية واللغوية، والحركية، والتحصيلية التربوية.
- اعتبار مفهوم السلوك التكيفي مفهوماً إجرائياً يمكن قياسه، وتصحيحه، وتفسير نتائجه، بعدد من مقاييس السلوك التكيفي بكل سهوله من قبل معلم التربية الخاصة إضافة إلى استخدام مقاييس الذكاء مثل مقياس "ستانفورد بينيه" ومقياس وكسلر". (عبدالرحيم، 2011، 100)

### مظاهر السلوك التكيفي:

- 1- مظهر داخلي يكفل التعاون والتضامن بين شتى الأجهزة والوظائف ويجدد الأنسجة التالفة ومقاومة الجرائم وغير ذلك من الوظائف التكيفية.
  - 2- مظهر خارجي يتضمن التكيف لشتى التغيرات الخارجية الطارئة. وكلا التكيفين يعملان على دوام الحياة سليمة. (الشماع، 1978، 55)
- والتكيف عملية أساسية لبقاء الإنسان، وتمثل عملية التكيف في سلوك الإنسان الذي يحاول من خلاله الاستجابة لمطالب البيئة وتغيراتها من جهة وتلبية مطالبه وحاجاته الشخصية من جهة ثانية، مع إقامة نوع من التوازن بين الأمرين (الرفوع، واحمد، 2004، 209)
- الدراسات السابقة:

- 1- دراسة أبو رجيلة (2004) (التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين اليمنيين والمبصرين في أمانة العاصمة وعلاقته ببعض المتغيرات )
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين اليمنيين والمبصرين في أمانة العاصمة وعلاقته ببعض المتغيرات.
- عينة الدراسة: تكونت من (300) كفيف وكفيفة والذين تراوحت اعمارهم (30) سنة. أدوات الدراسة: مقياس التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين (اعداد: - الباحثة).

نتائج الدراسة: توصلت لمجموعة من النتائج والتي برز من بينها أن المكفوفين يتمتعون بالتوافق النفسي والاجتماعي تعزي لكل من النوع والعمر.

## 2- دراسة العتيبي (2008) (مهارات السلوك التكيفي عند معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض)

هدفت الدراسة: مقارنة السلوك التكيفي لدي التلاميذ المتخلفين عقليا الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية والتلاميذ المتخلفين عقلياً الملتحقين بالمدارس العادية. عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من ذوي التخلف العقلي البسيط، الذين تراوحت أعمارهم الزمني بين (9-12) سنة ودرجة ذكائهم من (50-70). أدوات الدراسة: استخدام مقياس فاينلاندر للسلوك التكيفي.

نتائج الدراسة - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية بعد مهارات الحياة اليومية بعد التنشئة الاجتماعية و ذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتية، الأنشطة المنزلية، المهارات العلاقات الشخصية المتبادلة) وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية في الدرجة الكلية لبعده التواصل .

**3- دراسة عبدالرحيم (2011) (فاعلية برنامج السلوك التكيفي للأطفال المتأخرين ذهنيا القابلين للتعلم).**

**هدف الدراسة :** الى معرفة فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية السلوك التكيفي، للأطفال المتأخرين ذهنيا القابلين للتعلم. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة وعدد كل مجموعة (10) اطفال من معهد تنمية الفكرية وتراوح اعمارهم بين (10 - 12) ونسبة ذكائهم بين (50 - 70) درجة.

**نتائج الدراسة:** - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (مهارات لغوية) قبل تطبيق البرنامج.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية، وافراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي ( المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات افراد نفى المجموعة في مستوى مهارات السلوك التكيفي( المهارات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بين القياس البعدي، والقبلي في مستوى مهارات السلوك التكيفي ( المهارات اللغوية).

**4- دراسة العزاوي، علي (2011) (أثر طريقة المشروع في دراسة السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض)**

**هدف الدراسة :** الى معرفة أثر طريقة المشروع في دراسة السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض. **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من 50 طفلاً وطفلة تم اختيارهم بصورة قصدية من أطفال الصف التمهيدي في روضة البسة.

**أداة الدراسة:** أداة لقياس السلوك التكيفي، وأداة لقياس النمو الحركي من اعداد الباحثان.

**نتائج الدراسة:** - وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في السلوك التكيفي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع.

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في النمو الحركي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المشروع.

**5- دراسة: الصل، أنيس (2017) التأخر الذهني واضطراب التوحد واثركل منهما على السلوك التكيفي للأطفال من عمر 12 سنة فما دون بمدينة مصراته.**

**هدفت الدراسة:** التعرف على الفروق بين الاطفال المتأخرين ذهنياً وبين اطفال اضطراب التوحد واثركل منهما على السلوك التكيفي من عمر 12 سنة فما دون. **عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من 24 طفلاً متأخر ذهنياً، و 24 طفلاً يعاني من اضطراب التوحد. **أداة الدراسة:** مقياس السلوك التكيفي المطور والمقنن عربياً من قبل عبدالله زيد الكيلاني.

**نتائج الدراسة:** توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتأخرين ذهنياً واطفال التوحد لصالح المتأخرين ذهنياً.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في متغير السلوك التكيفي لصالح الاناث من المتأخرين ذهنياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في متغير السلوك التكيفي لدى  
الطفال التوحد.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي "دراسة مقارنة" نظراً لملائمة هذا المنهج  
للبحث الحالي في تحقيق الأهداف والإجابة على التساؤلات، حيث يهدف البحث  
الحالي الى مقارنة بين الإعاقة البصرية و الإعاقة الحركية في متغير السلوك التكيفي.

ثانياً: مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من المعاقين حركياً والمترددن على بعض  
مراكز العلاج الطبيعي بمدينة مصراته في فترة البحث الحالي وهم تحت سن (12) سنة  
والبالغ عددهم (21) من كلا الجنسين منهم (12 ذكور، 9 أنات)، والأطفال المعاقين  
بصرياً بمدرسة مصراته للكفيف التابعة لمكتب مراقبة التربية والتعليم بمدينة مصراته للأعمار  
من (12) سنه فما أقل البالغ عددهم (6) منهم (4 ذكور، 2 اناث) كما هو موضح في  
الجدول رقم (1) التالي:

الجدول رقم(1) يوضح مجتمع وعينة البحث

المجموع	المكوفين	الإعاقة الحركية	المركز الجنس
16	4	12	ذكور
11	2	9	إناث
27	6	21	المجموع

ثالثا: عينة البحث: لصغر حجم المجتمع كما هو موضحا في الجدول رقم(1) فقد تم الاعتماد عليها بالكامل حيث أصبح مجتمع البحث هو نفسه عينة البحث أي أنها العينة المتاحة.

رابعا: أداة البحث: بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس للسلوك التكيفي تم الاعتماد على مقياس السلوك التكيفي المطور في الأردن من قبل (عبد الله زيد الكيلاني، محمد وليد البطش) في هذا البحث، وتم تكيفه في البيئة المحلية من قبل صندوق التضامن الاجتماعي بمدينة بنغازي، ويتكون هذا المقياس من(6) مجالات لكل مجال بعدان ولكل بعد (8) فقرات أي أن مجموع فقرات المقياس (96) فقرة تغطي المجالات الآتية: -

المجال الاول: السلوك الاجتماعي.

المجال الثاني: العناية بالذات.

المجال الثالث: الاتصال.

المجال الرابع: المعرفة الأساسية.

المجال الخامس: استعمال الجسم.

المجال السادس: التكيف الاجتماعي والشخصي.

صدق الأداء: التعريف العام للصدق هو أنه يقيس الاختبار أو المقياس ما صمم لأجله. ويعرف صدق التكوين "بأنه تشبع الاختبار بالمعني . (صفوت فرج، 2007، 265)

ويرى الباحثان أهمية تعريف صدق التكوين لأنه تم الاعتماد على الصدق المستخرج من دراسة (الصل، 2017) بعنوان التأخر الذهني واضطراب التوحد واطر كلا منهما علي السلوك التكيفي



حيث قام الباحث باستخراج صدق التكوين وذلك لحساب معاملات الارتباط بين مجالات المقياس وكان اقل معامل ارتباط =

( 0.64 ) وهو دال احصائيا عند مستوي (0.01) لان الدراسة لم يمضي عليها اكثر من خمس سنوات ثم الاعتماد علي الصدق المستخرج منها.

**ثبات الأداء:** " هو الاتساق الداخلي في درجات الاختبار والمقياس أي مقارنة بنود او فقرات المقياس مع بعضها البعض او مقارنة نصف بنود الاختبار او المقياس مع بعضها الاخر طريقة التجزئة النصفية. (الصل 2015، 125) وقد اعتمد الباحثان على الثبات المستخرج من دراسة (الصل 2017، 47) حيث كان معامل الارتباط المستخرج = ( 0.91 ) بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون.

### تحليل النتائج وعرضها وتفسيرها:

**التساؤل الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في السلوك التكيفي ولصالح من هذه الفروق؟

لعرض الإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان بتفريغ بيانات المقياس حسب كل فئة، حيث كان عدد الأطفال المكفوفين (6) والاعاقة الحركية (21) ثم قام الباحثان بتطبيق اختبار T لمتوسطين غير مرتبطين حيث  $n_1 \neq n_2$  وكانت النتيجة كالتالي:

## الجدول رقم (2) يوضح نتيجة التساؤلات الأول :-

البيانات/المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	القرار
الإعاقة الحركية	21	171.81	27768.92	0.27	25	2.06	غير داله إحصائية
المكفوفين	6	212.5	508.92				

ومن الجدول يتضح أن قيمة T المستخرجة وهي (0.27) أصغر من قيمة T الجدولية وهي (2.06) عند درجة حرية (25) تحت مستوى (0.05) وهذا يعني انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في متغير السلوك التكيفي.

ويرجع الباحثان السبب في ذلك الي أن: - هناك اهتمام من الأسرة والمؤسسات التعليمية والتربوية في تعليم وتأهيل المعاقين حركياً وبصرياً فهم متساوين في بعض مهارات السلوك التكيفي وعدم تأقلمهم بسهولة في المجتمع والبيئة المحيطة بهم و إن العينة البحثية من المعاقين حركيا والمعاقين بصريا يحتاجون العناية الطبية الأسرية والطبية، اللازمة والتي تساعدهم في كيفية التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بيه.

- كما ان المشكلات التي تواجه المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً هي كانت نفس المشكلات التي يعانون منها كمشكلة عدم الحركة بحرية وعدم القدرة على العناية بأنفسهم لوحدهم في بعض الأحيان فهم بحاجة الى المزيد من العناية لإنجاز المهام المطلوبة منهم، فيحتاجون إلى تعديل البرامج التعليمية والتربوية حسب نوع اعاقتهم والتدريب على بعض المهارات الحياتية، للاعتماد على انفسهم حتى يستطيعوا التعرف على ما حولهم لانهم يتمتعون بنفس الخصائص النفسية والاجتماعية الموجودة لدى العاديين، وأن المشكلات السلوكية والاجتماعية التي يواجهونها تعود اساساً لمدى تقبل أو عدم تقبل ذويهم وأقاربهم وزملائهم.

- أن الهدف من أي نوع من الخدمات التي تقدم للكيف هو تمكينه من الاستقلال والاعتماد على نفسه ويتفق معه المعاق حركياً فالخدمات التي تقدم له أيضاً لمساعدته وتمكينه من الاستقلال والاعتماد على نفسه. **الجدول رقم (3) يوضح نتيجة التساؤل الثاني**

البيانات المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	القرار
الذكور	16	182.13	2015.29	0.16	25	2.06	غير داله إحصائية
الإناث	11	179	2892.91				

**التساؤل الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدي العينة الكلية ولصالح من هذه الفروق؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان بتفريغ البيانات من المقياس حسب الجنس حيث كان عدد الذكور (16) والإناث (11) لذا عينة البحث الكلية وبعد ذلك قام

الباحثان بتطبيق اختبار (T) لمتوسطين غير مرتبطين حيث  $n_1 \neq n_2$  لدرجات السلوك التكيفي بين المجموعتين وكانت النتيجة كالتالي في الجدول رقم (3)

من الجدول يتضح ان قيمة T المستخرجة وهي (0.16) أصغر من قيمة T الجدولية وهي (2.06) عند درجة حرية = (25) تحت مستوى (0.05) وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدي العينة الكلية. ويرجع الباحثان السبب الى:- إن الاهتمام بالمعاقين حركياً وبصرياً متساوي بين الجنسين ولا يوجد تفضيل جهة عن اخري فهم يتلقون نفس التأهيل والعلاج والتعلم.

- كما أن تقارب الاعمار بين الجنسين جعلهم يمتلكون نفس الخصائص ونفس السمات، كما أن توفير الخدمات الطبية والتأهيلية والعلاجية تقدم بشكل متساوي لكلا الجنسين ذكور كانوا أو إناث.

- كما أن من ضمن الأسباب إن الأطفال الذكور أو الاناث ينتمون الى نفس البيئة الاجتماعية ويتلقون نفس التعلم والتدريب سواء من داخل الاسرة ومن المحيط أو من المؤسسات التعليمية، وتتفق هذه نتائج مع (دراسة العتيبي 2008) مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية) عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقه بالمدراس العادية في الدرجة الكلية لبعده التواصل.

ي ضوء النتائج قام الباحثان بوضع مجموعة من التوصيات والمقترحات

#### أولاً: - التوصيات

- 1- رفع الكفاءة الوظيفية للمعاقين وإنشاء مراكز علمية بحثية وعلاجية للمعاقين حركيا والمعاقين بصرياً والكشف عن الحالات بوقت مبكر من اجل معالجتها قبل أن تزداد سوءاً.
- 2- توجيه أولياء أمور التلاميذ المعاقين بتشجيع اندماج أبنائهم مع الاسوياء.
- 3- الاهتمام الكافي لرفع مستوى الكفاية لتنشئة الاجتماعية للمعاقين والتعرف على اهم المشكلات التي يعانون منها والعمل على معالجتها
- 4- عقد ورش عمل التدريب العاقين والمختصين في المراكز التأهيلية على الأساليب المهنية التربوية المتخصصة في كيفية التعامل مع المعاقين.
- 5- ضرورة الاهتمام بالتدخل المبكر لتثقيف أمهات المعاقين حركياً وبصرياً لتنمية المهارات الحياتية لديهم، وإقامة مركز أو وحدة متخصصة لثقافة الاسرة نحو التشخيص المبكر.
- 6- تشجيع المعاقين المبدعين في جميع المجالات، للارتقاء بمستواهم وتحقيق نتائج متقدمة واستخدام أساليب وطرائق التدريسية والتعلم في تدريس المعاقين حركياً وبصرياً باستخدام أسلوب الإشارات والصور المتحركة التي تجذب انتباه المتعلم.

7- ضرورة تكيف المباني المدرسية بما يسهل حركة المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً والانتقال الى الصفوف بحرية ويسر.

#### ثانياً: المقترحات

1- إجراء دراسة في مشكلة الدراسة الحالية في مدى أخرى ومقارنتها بالدراسة الحالية لإمكانية تعميم النتائج.

2- إجراء دراسات عن المعاقات بصريا المعاقات حركياً والكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهونها في التعليم والتدريب.

3- إجراء دراسات عن مشكلات تأهيل الأشخاص المعاقين حركياً والمعاقين بصرياً في مراكز التأهيل والعلاج الطبيعي .

4- إجراء دراسة عن فاعلية برنامج تدريس لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في نقض السلوك العدواني لدى المعاقين بصرياً.

## قائمة المراجع والمصادر

### أولاً: الكتب

- 1- الببلاوي، إيهاب(2006) توعية المجتمع بالإعاقة، دار الزهراء للطباعة والنشر الرياض.
  - 2- الخطيب، جمال (2001) الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة، المجلس التنفيذي لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون بالخليج العربي. البحرين.
  - 3- الرفوع، محمد احمد، والقرارة، احمد عودة (2004) التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد20، العدد2، .
  - 4- سلامة، مرفت عبدالمنعم (2011) الاعاقة البصرية مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، القاهرة.
  - 5- سليمان، عبدالرحمن السيد (2000) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، المفهوم والفئات، دار الزهراء للطباعة والنشر القاهرة.
  - 6- الشماع، صالح(1978) مدخل إلى علم النفس، ط ٣، منشورات عويدات، بيروت.
  - 7- الظاهر، أحمد قحطان (2008) مدخل الى التربية الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
  - 8- العزة، سعيد حسني (2000) الاعاقة الحركية والجسمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
  - 9- القمش، مصطفى نوري (2010) الاعاقات المتعددة، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
  - 10- كوافحة، تيسير مفلح، وعبدالعزيز، عمر فواز(2003) مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
- ثانياً: الرسائل العلمية والمجلات العلمية:
- 11- أبورجيلية، عبدالمنعم رزق (2004) التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين اليمنيين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة صنعاء، كلية الآداب، علم نفس، اليمن، صنعاء.

- 12- الدبسي، احمد عصام(1999) اثر المستوى التعليمي للوالدين في تمثل مفاهيم التربية البيئية في الأسرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد(15) العدد(2).
- 13- رحمة، عزيزة ، والنعناع ، عمار ( 2013) فاعلية الجزء الاول من المقياس التكيفي في التمييز بين الاعمار، دراسة ميدانية على عينة من الاطفال العاديين في مدارس دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية \_ سلسلة الاوائل والعلوم الانسانية المجلد (36)العدد (1).
- 14- الصل، انيس محمد (2015) عدد الساعات التدريسية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراته، بحث منشور مجلة التربية والعلوم، مصر- العدد (15).
- 15- الصل، انيس محمد (2017) التأخر الذهني واضطراب التوحد واثركل منهما على السلوك التكيفي للأطفال من عمر 12 سنة فما دون بمدينة مصراته، بحث منشور، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا- العدد (9).
- 16- العتيبي (2008) مهارات السلوك التكيفي عند معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض.
- 17- العزاوي، علي (2011) أثر طريقة المشروع في دراسة السلوك التكيفي والنمو الحركي لدى أطفال الرياض، مجلة ابحاث كلية التربية، المجلد(11) العدد(1).
- 18- عبدالرحيم، سامية (2011) فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة جامعة دمشق، مجلد (27).
- 19- المالكي، حسين ( 2008) مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

## الإدارة المدرسية وعلاقتها برعاية الموهوبين (الواقع والمأمول)

أ : آمنة سليمان ساسي / جامعة مصراتة

## ملخص الدراسة

إن رعاية الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بهم ضرورة مهمة وملحة لمواجهة التحديات الراهنة ومقاومة عوامل التهديد الموجهة ضد قوميتنا وثقافتنا وهويتنا عن طريق تجنيد العقول الموهوبة والمتفوقة، حيث تلعب المؤسسة الاجتماعية دوراً مهماً في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ومساعدتهم على التعامل مع المواهب والقدرات الإبداعية التي يتميزون بها وتهيئة أحسن الفرص للنمو المتكامل والوصول بهم إلى أقصى ما يمكن من تنمية وتوجيه هؤلاء الطلاب بما يكفل استغلال طاقاتهم ومواهبهم، وقد قامت الباحثة بدراسة تهدف للتعرف على دور الإدارة المدرسية في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، ومن هنا يمكن الإجابة على التساؤلات الآتية : ماهي الموهبة - ومن هم الموهوبون - وماهي خصائصهم - وما أساليب الكشف عليهم - وما هو دور الإدارة المدرسية في رعاية الموهوبين (الواقع والمأمول ) استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن خلال الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية، إن للإدارة المدرسية دوراً كبيراً في اكتشاف الموهوبين كما أنها تساهم في تحقيق أهداف مجتمعية من خلق جيل من العلماء قادر على الوفاء لها، وإن العلماء والمفكرين والفلاسفة إنما هم نماذج لطلاب موهوبين ومتفوقين لهم أثر شخصي عميق والعناية هؤلاء يُعدّ عناية بثروة بشرية يمكن أن تكون ذات أثر فعال في بناء المجتمع. وتوصي الدراسة: بتأهيل الإدارات المدرسية في مجال تشخيص الموهوبين ومعرفة احتياجاتهم ومشكلاتهم والعمل على حلها، والاهتمام بالريادة المدرسية وتوفير الكادر الوظيفي الكفاء.



**Abstract:****The role of the school administration and its relation to the care of the gifted (reality and hope)**

The care of gifted and talented people and their attention is an important and urgent necessity to face the current challenges and to resist the threats against our nation, culture and identity by recruiting talented and talented minds and helping them to deal with the talents and creative abilities that characterize them. For the integrated growth and access to the maximum possible development and guidance for these students to ensure the exploitation of their energies and talents, and the researcher studied to identify the role of school management in the detection and care of gifted M, and from here can answer the following questions: What is talent? Who are the talented? What are their characteristics? What are the methods of washing them? What is the role of the school in caring for the talented and hopeful? The researcher used the analytical descriptive method to describe the phenomenon and its analysis. Through the study of the relevant studies, the researcher reached the following results: The school administration has a great role in the discovery of talented people. It also contributes to achieving societal goals of creating a generation of scientists capable of fulfilling them. Thinkers and philosophers are models of gifted and talented students with a profound personal impact and care for those who care about human wealth that can have an effective impact on community building.

**The study recommends the following:** To rehabilitate school administrations in the field of diagnosing talented people, to identify their needs and problems, and to work on solving them, to pay attention to school leadership, and to provide an efficient cadre capable of understanding students and directing their abilities.

## المقدمة:

تمثل المدرسة أفضل بيئة لرعاية الطلبة الموهوبين بما تمثله من استقرار نفسي وتواصل مع زملائهم، وهيئة المدرسة وشعورهم بالانتماء ونحصر على التكامل الجهود الموجهة لرعاية الطالب مستفيداً من وقته وما يتوفر بالمدرسة من إمكانيات و مصادر.

وكلما أمكن تقديم الرعاية للطلاب الموهوب مبكراً كلما كانت فرص نمو قدراته ومواهبه أكثر، ولا يمكن تحقيق رعاية متميزة إلا بوجود معلم مؤهل قادر على اكتشاف قدرات طلابه وإعداد المناشط والبرامج المناسبة لرعايتهم وتوظيف كل ما يتوفر من إمكانيات ومصادر للرفي بتلك المواهب وتعهدها بالعناية والاهتمام.

ويتطلب ذلك إدارة مدرسية واعية للرفي بتعليم أبنائها، وتقدم للموهوبين بشكل خاص تعليماً نوعياً يتناسب مع قدراتهم وإبداعاتهم - يطمح لصناعة الرجال المبدعين لتقدمهم لخدمة وطنهم، وتعتبر برامج الموهوبين الإثرائية واحدة من أهم ما يحقق هذا الطموح للإدارة المدرسية ليساعد معلم الموهوبين في التخطيط للبرامج الإثرائية بحيث تكون مناسبة، وعصرية للطلاب فيجب ان تعتمد الادارة المدرسية على أسس تربوية وتعليمية تركز على بناء السلوك الإبداعي للطلاب الموهوب من خلال قدراته ومواهبه وليس من خلال محتوى علمي محدد يفرض عليه، ويجب أن تتميز البرامج الإثرائية بالدقة والعناية بالطلاب الموهوب من نواحي السمات الشخصية والاجتماعية وبناء سلوك البحث العلمي، والتفكير المبدع، والوصول به إلى أساليب حل المشكلات بطرق إبداعية إلى الحلول الإبداعية وتشكل من هذه الأمور شخصية الطالب المبدع

## مشكلة البحث :

إن الموهوبين في كثير من المجتمعات ثروة مهمة وغير مستثمرة وذلك لعدم التعرف عليهم والكشف عنهم في كثير من الأحيان بسبب عدم اهتمام البيئة المحيطة بمواهبهم وبذلك قد يعيش الموهوبون طوال حياتهم دون أن تكتشف قدراتهم أو تتاح لهم فرص المساهمة في تقدم مجتمعاتهم وذلك بتوظيف مواهبهم في مجالات منتجة ، وبالرغم من قدرات الموهوبين وتميزهم إلا أنهم يواجهون في مجتمعاتهم عدداً من المشكلات التي تحد من قدراتهم وذلك بسبب التنكر لحاجاتهم الخاصة، أو لعدم توفير الخدمات التربوية المشكلات التي تحد من قدراتهم وذلك بسبب التنكر لحاجاتهم الخاصة أو لعدم توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم أو تعرضهم للانتقاد والعزل من المحيطين بهم أو لعدم قدرة من يخالطوهم على التعامل مع احتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، وإن إعطاء الثقة بالنفس وبناء الشخصية وتقدير الذات هي أولى خطوات إبراز المواهب لدى الأطفال كما أن الحب والاهتمام والمعاملة السوية من المنزل تلعب نفس الدور (أبونواس، 2006، 17)

يمثل الموهوبون والمتفوقون نوعية متميزة من الطاقات البشرية يمكن عن طريقهم تحقيق التقدم في المجتمع ومواجهة التحديات التي تفرضها متغيرات العصر، ومن ثم فإن الاهتمام بهم ضرورة تفرضها المستجدات والمتغيرات والظروف العالمية حيث تعد المواهب مطلباً رئيسياً للتنمية البشرية، ووسيلة فعالة لتحديث المجتمع وتطويره كما أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة الموهوبين واكتشافهم وإعادة تأهيلهم وتنميتهم ورعايتهم ودمجهم المجتمع يعد مطلباً حيويًا من أجل استغلال تلك الطاقات فيما ينفع المجتمع. (فريجات، 2008)

فلقد أثبتت الدراسات العلمية المتتابعة أن حاجات الطلبة الموهوبين العلمية والنفسية والاجتماعية تختلف عنها عند غيرهم. فهم فئة خاصة تستحق رعاية تتناسب وحاجاتها كما هو الحال للفئات الخاصة الأخرى. ومما لا شك فيه أن حرمان هذه الفئة من حقوقها هو ظلم ليس للطلاب الموهوبين فحسب وإنما لحاضر الأمة ومستقبلها إن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، بل أعتقد جازماً أن العناية بمواهب الطلبة وقدراتهم من أسمى وظائف المدرسة وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة. إن الرقي إلى مرحلة تقديم رعاية خاصة وموجهة لتنمية مواهب الطلبة داخل المحضن التربوي المدرسي يعد خطوة رئيسة وقفزة واثقة نحو تحقيق الهدف الأسمى في رعاية الموهوبين في الإدارة التعليمية ألا وهو الاستثمار في العنصر البشري ذي القدرات العالية ويتوجب على إدارة المدرسة العناية بتلاميذها وحسن الصلة والتعاون بين المدرسة والأهل، وإثراء المكتبة المدرسية بالكتب وأمهات المراجع، وكذلك وجب أن يتسم المناخ العام في المدرسة بالتسامح والعدالة والحرية والديمقراطية والاحترام لأن في ذلك ما يسمح بنمو المواهب بالشكل السليم، وهنا لابد من الإشارة إلى أن كثيراً من التلاميذ الموهوبين والمتفوقين قد فشلوا في دراستهم وأخفقوا فيها وكونوا اتجاهات سلبية نحو المدرسة بسبب عدم العناية بهم. ( مصيري، 2007 ) ومن هنا جات فكرة هذا البحث الإدارة المدرسية وعلاقتها برعاية الموهوبين (الواقع والمأمول).

### تساؤلات البحث:

وفي ضوء ما سبق سنحاول في هذا البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي الموهبة؟ ومن هم الموهوبون؟
- ما الطرق والاساليب في الكشف عن الموهوبين؟

■ ما دور الادارة المدرسية في رعاية الموهوبين؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على خصائص الطلبة الموهوبين .
- التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين..
- التعرف على تجارب بعض الدول العربية في رعاية الموهوبين.

أهمية البحث:

1-يسهم في جذب انتباه وزارة التربية والتعليم العالي إلى واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث: البيئة المدرسية والمعلمين والإدارة والمناهج.

2-يفيد في مراجعة العاملين في مدارس الموهوبين والمتفوقين على مختلف مسمياتهم لممارساتهم ومهامهم.

3- يفيد البحث في الوقوف على المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين وسبل حلها.

4-يؤكد أن رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين يعد استثماراً بثروة بشرية يمكن أن يكون لها أثرها الفعال في بناء المجتمع.

5-يعد هذه البحث إضافة نوعية للبحوث العلمية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين في حدود علم الباحثة، والتي تناولت هذا الموضوع الحيوي؛ من أجل الارتقاء بهذا العنصر البشري الثمين في مجتمعنا.

### منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة وتحليل أهم ما ورد في الكتب والمراجع العربية والدوريات والإحصائيات والنشرات الرسمية، والدراسات السابقة المتخصصة في مجال البحث بهدف إثراء البحث وبناء تصور مقترح للسياسات والممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين في المدارس في ضوء بعض خبرات الدول العربية، ومن ثم الخروج بأفضل النتائج والتوصيات.

### خطوات البحث:

سوف يسير البحث على النحو التالي، سيتم أولاً تناول إشكالية تعريف الموهبة والموهوب، يلي ذلك عرض لواقع رعاية واكتشاف الموهوبين في المدارس، والتعرف على واقع السياسات والممارسات الإدارية التربوية الحالية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في مدارس التعليم، ثم بعض خبرات الدول المتقدمة في الممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، وأخيراً يقدم البحث تصوراً مقترحاً للسياسات والممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في المدارس.

### مصطلحات البحث:

**الإدارة المدرسية:** هي الممارسات الإدارية والفنية التي يقوم بها فريق مكون من مدير المدرسة، والنائب، والمرشد الطلابي ورائد النشاط، والعاملين في المدارس الملحق بها برامج رعاية الموهوبين.

### تعريف الموهبة:

يرى القريطي (2005، 34) "أن الموهبة هي حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما" وذكر كلنتن (1997، 3) أن الموهبة هي أحد التصريفات الاسمية للفعل (وهب) ومعناها اللغوي: أي أعطى دون مقابل وهي الشيء الذي لا يملكه الإنسان.

قال تعالى في سورة الشعراء آية (83) (رَبِّ هَبْ لِي حُكْمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ).

حيث اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة اختلافاً واضحاً، ويعود ذلك إلى اختلافهم في الاتجاهات النظرية والخبرات العملية التي ينطلقون منها في تحديد مجالات الموهبة، فرأى القريوتي وآخرون (1997، 408) أن الاختلافات تعود إلى الأسباب التالية:

- الاختلاف حول تحديد خصائص الطفل الموهوب.
- الاختلاف حول تحديد طرق واكتشاف الطفل الموهوب.
- الاختلاف حول تحديد مجالات الموهبة.
- الاختلاف حول تحديد مستوى التفوق اللازم لتحديد الموهبة.
- المصطلحات المختلفة لمفهوم الموهبة منها (التفوق - الإبداع - الابتكار - التميز).

**التعريفات التربوية:** للموهبة والتي تتضمن إشارة واضحة للحاجة الماسة إلى مشروعات أو برامج تربوية متغايرة بما في ذلك المنهج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين وتندرج أشهر التعريفات المقبولة عالمياً ضمن هذه الإطار تعريف (Clark، 1992، 76) بأن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية

والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات. " وأكد (الرغبي، 2003، 35)

### تعريف الموهوبين:

ويشير الزهراني(2003، 14) إلى تعريف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات

التربوية 1985م (بأن الطفل الموهوب هو من يظهر امتيازاً دائماً في أدائه في أي مجال له قيمة).

- كما تعرف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين (2004، 4) الطلاب الموهوبين بأنهم "الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية أو أداء متميز عن بقية أفرادهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر في منهج الدراسة العادية".

**الموهوبون:** الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرُها المجتمع ، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوفر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية. (ال شارع واخرون، 56، 1997)

### خصائص الموهوبين والمتفوقين

يلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم الأطفال الموهوبين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين أن موضوع الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين عقلياً كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة. وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في مجال



الكشف عن هؤلاء الأطفال ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراساتها وفهمها. وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين وحاجاتهم لسببين رئيسين:

1. اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف أو الكشف عن هؤلاء الأطفال واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة.

2. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه، وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة. (جروان ، 2014 ، 15)

### طرق وأساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين:

تعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين عملية في غاية الأهمية والمدخل الرئيس

لبرنامج رعايتهم؛ لأنه يترتب عليها قرارات لها آثارها حيث يتم بموجبها تصنيف الطلبة إلى موهوبين أو متفوقين؛ لذا تحرص الدول على استحداث المقاييس التي تكشف عن استعداداتهم وقدراتهم في وقت مبكر؛ من أجل تصميم البرامج التي تلبي حاجاتهم وتنمي قدراتهم. وقد أكد التربويون على ضرورة أن تتم عملية الكشف عن المواهب في مرحلة مبكرة، فإذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في مرحلة الصف الثالث الابتدائي. (السور، 1998، 111)

ومن الطرق والمحكات التي تستخدم للكشف عن الموهوبين والمتفوقين (جروان، 2002، 119) و ( حواشين، 1989، 37).

**اختبارات الذكاء:** وتعتبر من أكثر الأساليب الموضوعية في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين ويرجع ذلك لدقتها وفعاليتها في التعرف عليهم ومنها مقياس ستانفورد بينيه، وكسلر الأدائية واللفظية.

**2- اختبارات التحصيل الدراسي:** ويشمل هذا المحك على الطلبة المتفوقين الذين يمتازون بقدرة عقلية عامة ممتازة ساعدتهم على الوصول في تحصيلهم الدراسي إلى مستوى مرتفع، ويعبر عن هذا المستوى في ضوء الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التي تعقد في المدارس والتي تعبر عن مستواه التحصيلي، أن التلميذ يعد : المدارس والتي تعبر عن مستواه التحصيلي، وأشار (الزغبي، 2003، 61) ان التلميذ الذي يعد موهوباً؛ إذا زادت نسبة تحصيله عن (90 %) وذلك يضعه ضمن أفضل (3 %) من التلاميذ في التحصيل.

**3- محك التفكير الابتكاري:** ويستند هذا المحك إلى إظهار المبدعين والموهوبين من الأطفال الذين يتميزون بدرجة عالية من الطلاقة والمرونة والأصالة في أفكارهم بحيث يتم الكشف عن الفرد المميز والفريد مع بيان مدى تباينه عن غيره، ويتطلب هذا المحك الاهتمام بدراسة التكوين العقلي للفرد مع محاولة التعرف على تلك القدرات التي تسهم في عملية الابتكار.

**4- محك الموهبة الخاصة:** ويستند هذا المحك إلى إظهار مواهب الطلبة الموهوبين في مجالات خاصة أهلتهم كي يصلوا إلى مستويات أداء مرتفعة في تلك المجالات مثل: مجال الفنون والعلاقات الاجتماعية.

**5- محك الأداء المنتوج:** ويتوقع في هذا المحك من الطلبة الموهوبين أن يعطوا الأداء والإنتاج المتفوق في مجال مختص وخاصة في مستوى من كان في مثل عمرهم.

**6- ترشيح المعلم:** يعتبر المعلم من أكثر الأشخاص التصاقاً ومعرفة بالطلاب ولذلك يعد حكم المعلم من المحكات التي تستخدم بكثرة في انتقاء الموهوبين والمتفوقين وهي من الطرق المستخدمة في التعرف على الموهوبين حيث يتم الطلب من كل معلم ومعلمة ترشيح الطالب أو الطالبة اللذين يعتبران متفوقين أو موهوبين كما يطلب منهم كتابة اسم التلميذ وصفه ومبررات الترشيح، ويطلب من كل مدرس تحديد اختصاصه وسنوات الخدمة والمدرسة والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها.

**7- مقاييس التقدير:** تقدم معلومات قيمة قد لا يتوفر الحصول عليها عن طريق الاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، وقد تستخدم في مرحلة الترشيح أو الاختبارات وهناك أشكال متنوعة بعضها يعبأ من قبل: المعلمين أو المرشدين أو الأهل أو الرفاق أو الطفل نفسه إذا كانت المرحلة العمرية مناسبة، وتشمل المعلومات التي يتم تجميعها عن طريق مقاييس التقدير معلومات حول الخصائص والسمات السلوكية الشخصية أو من سير حياة مبدعين وعابرة.

**8- ملاحظات الآباء:** تعتبر ملاحظات الوالدين لأبنائهم ذات أهمية خاصة في الكشف عن الأطفال الموهوبين في وقت مبكر على الرغم مما تتصف به في كثير من الأحيان بالمغالاة والتحيز في إصدار الأحكام، وتزداد قدرة الوالدين في الكشف عن الموهوبين؛ إذا كانوا متعلمين ومثقفين. (الزغبي، 2003، 66)

**9- تقدير الأقران:** يتضمن الطلب من الأقران في الفصل الدراسي أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهام أو المشاريع أو من المتميز في موضوع أكاديمي محدد، أو من الذي

لديه أفكار أصيلة؟ أو إلى أي زميل سيذهبون لطلب المساعدة في موقف ومحدد (سليمان، 2004، 139).

### المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين:

يتعرض الموهوب لمشكلات متعددة سواء أكانت البيئة الأسرية أم البيئة المدرسية، فالمشكلات التي تواجه الموهوبين تتعدد وتتنوع بتنوع البيئات المختلفة التي يعيش فيها الموهوبون، كما أن تلك المشكلات قد تكون داخلية المنشأ نابعة من ذات الموهوب، وقد تكون خارجية المنشأ نابعة من: الثقافة المدرسية والأسرة وجماعة الرفاق وتوقعات الآخرين ومن أهم تلك المشكلات ما يلي:

أ- **المشكلات المدرسية** : يشعر الموهوب بالملل والسأم من المنهاج الدراسي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياسا بالعاديين؛ لذلك فهو يحتاج إلى تقديم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف، كما له قدرة على: الإنجاز في العمل، وقدرة على استنباط النتائج، والوصول إلى الحلول قبل المعلم، ولما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى، فالمنهاج العادية تركز على الحفظ والتلقين والالتزام والانصياع وهو ما لا يشجع النمو لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير الناقد والإبداعي ويمتازون ببراء الاهتمامات وتنوعها والاستعدادات العالية.

ب- **الكسل**: شعوره بقدرته على الحفظ والتعلم والتذكر بسرعة، وشعور بالملل قد يقوده إلى الكسل، ومن ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

ت - **مشكلة ضغط الأقران أو الرفاق**: حيث إن أولئك يقومون بالسخرية بألفاظ تهجمية، وإحداث مشكلات وارتباكات في المدرسة؛ لذلك يلجأ الموهوب للتظاهر بالغباء؛ لكي لا يشاكسه. (العزة، 2002، 82).

ث- استخدام أساليب ومحاكات غير كافية للكشف عن الموهوبين: فغالبًا تستخدم وسائل مثل تقديرات المعلمين، ومقاييس الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي، فالاكتفاء بهذه الوسائل رغم النقد الذي وجه لكل منها يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالموهب والاستعدادات العقلية الخاصة الإبداعية والفنية والميكانيكية والموسيقية وغيرها. (القريطي، 1989، 44)

#### البرامج الدراسية للموهوبين والمتفوقين:

برامج الإثراء: وتعتمد استراتيجية تلك البرامج على تقديم مناهج إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية، أي: إضافة بعض أوجه النشاط للبرنامج الموضوع بحيث تنمي مواهب الطالب وقدراته. (المعاينة، البوايز، 2004، 231)

برامج الإسراع: وتتلخص تلك البرامج بالسماح للطلاب بإكمال المراحل الدراسية المختلفة بعمر زمني أقل من المعتاد عن طريق مرونة المناهج الأكاديمية المختلفة، ومن أشكالها: القبول المبكر في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي، وقفز الصفوف، والقبول المبكر في المدرسة الإعدادية أو الثانوية، وتسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي الذي يضم قفز وتسريع المواد بالالتحاق بصفوف أعلى، أو دراسة مواد أعلى وتناسب المواد التي تكون على شكل سلسلة مثل الرياضيات واللغات بشكل خاص (السرور، 1998، 71).

#### دور الإدارة المدرسية في رعاية الموهوبين والمتفوقين:

تضطلع الإدارة المدرسية في المدرسة العادية على وجه العموم ومدرسة الموهوبين

والمتفوقين على وجه الخصوص بمجموعة من الوظائف تأتي على رأسها: تهيئة الظروف التي تساعد على تربية الطلبة وتعليمهم بما يحقق النمو الشامل في كافة الجوانب، والارتقاء بمستوى أداء

المعلمين، وحسن تنفيذ المنهاج وإثرائه وتطويره بما يؤدي إلى الكشف عن استعدادات الطلبة وصقل مواهبهم؛ لذا يجب على الإدارة المدرسية القائمة على رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين العمل على ما يلي (العمرى، 2001، 1)

- وضع خطة لرعاية الطلبة الموهوبين ثم تدارسها مع المعلمين في مجلس رعاية الموهوبين ثم وضعها موضع التنفيذ خلال العام الدراسي مع متابعتها بدقة وعناية وتتضمن حصر المواهب وما سيقدم للموهوبين.

- الاطلاع على كل جديد في هذا المجال؛ لإفادة طلابه الموهوبين وتشجيعهم وحفز الهمم لديهم لاستمرار وتنمية تلك المواهب التي أودعها الخالق سبحانه وتعالى لدى بعض الطلاب.

- توفير الجو التربوي الملائم لنمو الموهبة مع إشعار الطلاب الموهوبين بمكانتهم وأهميتهم وأنهم أمل الأمة في مستقبل مشرق، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية منتظمة بأولئك الطلاب؛ لمعرفة احتياجاتهم وأفكارهم والإسهام في حل مشكلاتهم الاجتماعية بالتعاون مع المرشد الطلابي بالمدرسة.

- توفير الأدوات والتجهيزات وأماكن ممارسة الأنشطة؛ لمعرفة المواهب وتنميتها ثم تطويرها.

- الاطلاع على خطط مشرفي الأنشطة ومعلمي المواد ومعرفة مدى عنايتهم بتلك الفئة، وأن يعطى الطلاب الموهوبون أهمية خاصة في الزيارات الميدانية في الفصول وأماكن ممارسة الأنشطة ، مع الاطلاع على أعمالهم وتوجيه النصح والإرشاد إليهم وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم.

- وضع خطة تتضمن تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب الموهوبين وفتح قنوات للاتصال مع المشرف التربوي والمسؤولين في إدارة التعليم عن رعاية الموهوبين مع تزويدهم بالتقارير

اللازمة والاحتياجات؛ لتوفير ما يمكن توفيره من إمكانيات بشرية ومادية؛ من أجل النهوض بالطلاب الموهوبين والحفاظ على مواهبهم.

- الاتصال بأولياء الأمور وتعريفهم بمواهب أبنائهم؛ ليتحقق التكامل بين دور الأسرة ودور المدرسة في رعايتهم.

- توجيه المعلمين إلى استخدام أساليب تدريسية فعالة ومشوقة، مع وضع ملزمة لكل موهبة تتضمن تعريفاً بالموهبة وأساليب رعايتها، والمراجع التي يمكن للطلاب الاستعانة بها، أساليب البحث العلمي السليم، إنجازات العلماء والمبدعين في مجال تلك الموهبة، أبرز الطلاب الموهوبين، مجالات الاختصاص وفرص العمل، وكيفية الاستفادة من مصادر التعلم والبحث.

- توجيه الرائد الاجتماعي إلى وضع خطة للمسابقات العلمية والثقافية والزيارات والرحلات والمعسكرات الفنية والعلمية ثم تنفيذها بكل دقة مع تقويم نتائجها؛ لمعرفة مواهب الطلاب وتنميتها كل في مجال موهبته.

- تفعيل دور الإعلام التربوي بالمدرسة، وأن تكون في كل مدرسة نشرة دورية تربوية تتضمن إنتاج الموهوبين وأخبارهم ومنجزاتهم على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية.

- إقامة المعارض العلمية والفنية والأمسيات الأدبية وغيرها من مختلف المواهب على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية مع دعوة المسؤولين وأولياء الأمور؛ للرفع من معنويات الطالب الموهوب وإبراز موهبته.

وهناك مجموعة من الدراسات التي أكدت أهمية دور الإدارة المدرسية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في المدارس ودورها الحيوي في الاهتمام بالفرد وتنمية قدراته باعتبارها وسيلة لكل تقدم اقتصادي واجتماعي، فوجب على الإدارة المدرسية الاهتمام من حيث وسائل التعرف عليهم وتقديم برامج الرعاية التربوية المتواصلة لتنمية مواهبهم وطاقاتهم الإبداعية .

دراسة الجاسم 1998م، دور المدرسة في رعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين والتخطيط لبرامج خاصة بهم. وتوصلت الدراسة الى ان رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تحتاج إلى بيئة مدرسية مناسبة تبدأ من الاختيار الجيد للمكان، ثم العمل على تجهيزه بكافة الأجهزة والمعدات، ولذا يجب أن تكون غرف المدرسة واسعة المساحة، جيدة التهوية والإضاءة، بحيث يتم تقسيمها إلى مجموعة من الزوايا المختلفة مثل زاوية للمعلم، وزاوية لعمل الطلبة، وزاوية مكتبة تحتوي على مجموعات واسعة من الكتب والموسوعات والقواميس في شتى فروع العلم والمعرفة، وزاوية للأجهزة تحتوي على أجهزة عرض وكاميرات وكمبيوترات وتلفاز وغيرها.

### دراسة آل سيف عام 1998

بعنوان "دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول -" وتهدف الدراسة إلى التعرف على الدور الواقعي والمأمول للإدارة المدرسية في كشف ورعاية الطلاب الموهوبين، إضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحد من فاعلية قيام الإدارة المدرسية بدورها تجاه الطلاب الموهوبين وتوصلت الدراسة إلى أن: أكثر طرق اكتشاف الموهوبين تطبيقاً في المرحلة الابتدائية هي: اختبارات التحصيل - تقديرات المدرسين - المشاركة في الأنشطة اللاصفية، وأكثر طرق الاكتشاف أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هي المشاركة في الأنشطة اللاصفية - تقديرات المدرسين - اختبارات التحصيل، وبذلك يمكن القول ان طرق الاكتشاف الاكثر اهمية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة لا تطبق في المدارس مما يدل أن تطّلعات أفراد الدراسة لاكتشاف الطلاب الموهوبين تختلف عن واقع اكتشاف الطلاب الموهوبين، وأكثر طرق رعاية الموهوبين تطبيقاً الحوافز - علاقة الإدارة المدرسية بأولياء الأمور - تهيئة البيئة المدرسية - الأنشطة اللاصفية- الرعاية النفسية - تخطيط برامج الموهوبين - تطوير المعلمين مهنيّاً - طرق تدريس الموهوبين، وأكثر انواع رعاية الطلاب الموهوبين أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هي الحوافز - علاقة الإدارة المدرسية



بأولياء الأمور - رعاية الموهوبين نفسياً - وبذلك يمكن القول بأن طرق الرعاية الأكثر أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة لا تطبق في المدارس مما يدل على أن تطلعات أفراد عينة الدراسة لرعاية الطلاب الموهوبين تختلف عن واقع رعاية الطلاب الموهوبين، ويمكن القول بأن ما توصلت إليه الدراسة من عقبات ومعوقات رعاية الموهوبين في مجملها تستدعي تعديل الاستراتيجيات المنظمة لبرامج الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين.

**دراسة مصيري (2007):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المهام المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية في اكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام. وأكدت نتائج الدراسة أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تقوم أحيانا بوضع الخطط وتتابع تنفيذها، ووضع التشريعات المنظمة لتطبيق كافة أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتأهيل الكوادر البشرية لاكتشاف ورعاية الموهوبين، وتتوسع في إنشاء مراكز الموهوبين، وتبادل الخبرات مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين، وأنه نادرا ما تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإنشاء قاعدة معلومات للموهوبين، وتنسيق العلاقة بين مراكز الموهوبين ومؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع.

#### أدوار ومسئوليات مدير المدرسة:

- تنمية الجانب الإبداع لدى المعلمين حتى تكون لديهم القدرة على اكتشاف وتنمية الإبداع لدى المتعلمين ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
- عقد دورات لتأهيل المعلمين لأن يكونوا مبدعين.
- تشجيع وتعزيز ومكافأة الأعمال الإبداعية للمعلمين ماديا ومعنويا.
- حرص الإدارة المدرسية على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وذلك من خلال: تشجيع المعلمين على المشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تنمي الإبداع لديهم، وتشجيعهم على إجراء البحوث الإبحائية لما يقابلهم من مشكلات تعليمية، بالإضافة إلى تنظيم رحلات ومسابقات

علمية ترفيحية لتنمية الإبداع لدى المعلمين، فضلاً عن تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

- الحرص على توفير المناخ المشجع للمعلمين على إظهار إبداعاتهم، ومنح المعلمين صلاحيات تساعد في تنمية إبداعاتهم، وسماعها لهم بالحوار والمناقشة فيما يخص العمل التربوي.
  - تنظيم لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين لتبادل الخبرات.
  - توزيع الأعباء الدراسية على المعلمين بشكل عادل يعزز الإبداع.
  - ربط المنهج الدراسي بالأنشطة الصفية واللاصفية وتخصيص ميزانية لها.
  - تشكيل لجنة مشرفة على برنامج رعاية الموهوبين برئاسة مدير المدرسة وعضوية المتميزين من المعلمين.
  - تقسيم الأدوار والمسؤوليات بشكل سليم على أعضاء اللجنة.
  - وضع خطة سنوية تشمل صياغة الأهداف بشكل واضح مع تحديد مجالات العمل المختلفة مع تحديد أدوار كل الفئات التي سيتم الاستفادة منها وطرق المتابعة والتقويم.
  - تقويم الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين للتعرف على الثغرات التي لم تلب في البرنامج.
  - الاهتمام بتطوير مركز مصادر التعلم بما يحقق احتياجات المعلم والطالب.
  - الاهتمام باختيار البرامج والأنشطة التي تلي حاجات الطلاب الموهوبين.
  - تفعيل دور أولياء الأمور والمجتمع المحلي فيما يخص البرنامج.
  - الاطلاع على مهام وواجبات معلم التربية الخاصة إن وجد للتنسيق بين ذلك والإدارة المدرسية.
  - تنفيذ السياسات والتأكد من أن المعلومات المتعلقة بمخرجات ونتائج التلاميذ الموهوبين والمتفوقين تمثل جزءاً من نظام المعلومات الإداري للمدرسة (حامد وآخرون، 61، 2014).
- بعض تجارب الدول العربية في رعاية الموهوبين:**

لقى الموهوبون والمتفوقون في مصر اهتماماً كبيراً منذ بدايات القرن التاسع عشر، عندما قام "محمد علي" بتجميعهم وإرسالهم في بعثات خارجية إلى أوروبا لدراسة العلوم الحديثة والتزود بالخبرات المتقدمة في مختلف الفنون والصناعات، والأخذ بأسباب الحضارة الغربية. وقام "إسماعيل

القباي" في عام 1932م بإنشاء بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية والتي تحولت فيما بعد إلى مدرسة نموذجية بمحذاق القبة عنى فيها بتطبيق مبادئ التربية الحديثة ومراعاة الفروق الفردية، وكان التعليم فيها قائماً على التدريس بطريقة المشروع، كما أنشأ "القباي" بعض الأندية الصيفية للموهوبين والمتفوقين ثقافياً واجتماعياً ورياضياً وفنياً. وبعد قيام ثورة يوليو 1952م حظيت فئات ثلاث من الموهوبين والمتفوقين بالرعاية التعليمية، وهم بحسب ترتيب أسبقية الحصول على الخدمات التعليمية التي تتناسب واستعداداتهم: المتفوقون تحصيلياً، والمتفوقون في الفنون الأدائية "الباليه والموسيقى"، والمتفوقون رياضياً. (العدل، 2011، 271).

لم يختلف الحال كثيراً في السودان عما كان سائداً في غيره من الدول العربية، إذ بدأ اهتمام رسمي محدود بالموهوبين في السودان عام 1982 م برعاية متأخرة نسبياً من حيث الأعمار الزمنية والمستويات الدراسية، لأعداد قليلة من التلاميذ المتفوقين دراسياً، وذلك عندما انشأت الدولة مدرسة خور عمر النموذجية الثانية، وكان يتم فيها قبول المتفوقين دراسياً في المرحلة المتوسطة، ولكن قبل هذا التاريخ كانت هناك مؤشرات تاريخية ونداءات ومحاولات للكشف عن الاطفال الموهوبين ورعايتهم، ثم تلت ذلك التاريخ العديد من الانجازات. (عطالله، 2008، 2)

وأكد جروان (2004، 129) أنه في عام 1993 افتتحت مدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين في الأردن وهي أول مدرسة رسمية في العالم العربي وهي مدرسة ثانوية مختلطة، وتعنى المدرسة بتقديم مناهج خاصة إثرائية، ومقررات إضافية طبقاً لاحتياجات طلابها وبرامج أنشطة تربوية شاملة في المجالات العلمية الثقافية والفنية والرياضية والاجتماعية، تشرف عليها مؤسسة الملك حسين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بموجب اتفاقية وأهم أهداف المدرسة ما يلي:

1- تقديم برنامج تربوي متوازن يركز على قاعدة علمية متينة ويوفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرار.

2- تزويد الطلبة بخبرات تعلم فريدة خارج الإطار الصفي.

3- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتشاف المعرفة إلى مرحلة توظيفها في حل المشكلات.

4- تقديم خدمات تربوية متنوعة للمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال البرامج التدريبية للهيئات الإدارية والتعليمية.

وتعتبر أيضاً المملكة العربية السعودية من الدول العربية التي أولت فكرة الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين من أبنائها، حيث نصت سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في عام 1995 على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في قرار مجلس الوزراء رقم 779 ضمن مواد عامة ومواد خاصة، أما المواد العامة فهي تشير إلى رعاية جميع الطلاب والطالبات بل وجميع أبناء وبنات المملكة العربية السعودية والمقيمين بها، وفيها إشارات وتلميحات للرعاية العامة والخاصة.

وقد اهتمت الدول العربية حديثاً بإنشاء الروابط والمنظمات والمؤسسات القومية

والإقليمية التي تعنى بشئون الموهوبين والمتفوقين وإجراء البحوث وعقد الندوات والمؤتمرات حول مختلف قضاياهم فأشار الزهراني (2003، 114) والقريطي (2005، 34) الى ان هناك العديد من المؤسسات التي ساهمت في مجال رعاية وتربية وتعليم الموهوب عن طريق إجراء البحوث والدراسات ونشر المطبوعات وعقد المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة، وكانت لهذه الجمعيات والمؤسسات الوطنية والدولية والإقليمية دور فعال في رفع درجة وعي المجتمع بحاجات الموهوبين، ودعم البحوث والنشرات وبرامج الدراسات العليا لتأهيل إعداد المعلمين والمشرفين للعمل في برامج

الموهوبين في أنحاء مختلفة من العالم، وغدت برامجها كلياً أو جزئياً برعاية الموهوبين من الأطفال والشباب والكبار في الميادين المختلفة وتتراوح خدماتها بين برامج تنمية المواهب العلمية والأدبية والفنية للأطفال والشباب والكبار وبرامج الرعاية الشاملة والمتنوعة، وقد أنشئت خلال العقد الماضي ومن أبرز هذه المؤسسات ما يلي:

- مكتب التربية العربي لدول الخليج / الرياض.
- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين / المنطقة الشرقية.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية / القاهرة.
- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين / عمان.
- جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين / الإمارات.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / تونس.
- مؤسسة نور الحسين / الأردن.

### التوصيات والمقترحات

يمكن وضع التوصيات والمقترحات الآتية:

- 1- تبني القائمين على وضع السياسات التعليمية إصدار تشريعات، ووضع استراتيجية فعالة تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة لاكتشاف ورعاية الموهوبين مادياً ومعنوياً.
- 2- إعداد دليل إرشادي لمديري المناطق التعليمية ومديري المدارس والمعلمين يوضح فيها الممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.

- 3- عقد دورات تدريبية لتعريف مدراء المدارس بالممارسات الإدارية اللازمة لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.
- 4- عقد برامج تنمية مهنية للمعلمين تساعد على التعرف على الموهوبين، وكيفية رعايتهم وكيفية تصميم وتنفيذ الأنشطة والبرامج الإثرائية لهم، بالإضافة إلى مراعاة ذلك كله في البرنامج الأكاديمي للمعلمين في كليات التربية.
- 5- نشر ثقافة الإبداع بين أعضاء المجتمع المدرسي طلابا ومعلمين وإداريين وعاملين، عن طريق الندوات والاجتماعات.
- 6- العمل على تبني الدولة استراتيجية واضحة يفعل من خلالها مجالس تنظيمية يتم إنشائها لاكتشاف ورعاية الموهوبين على مستوى الدولة، مروراً بالوزارة، فالمؤسسات التعليمية.
- 7- قيام وحدة خاصة بعملية التعرف على الموهوبين، تتوفر فيها الكوادر المؤهلة للعمل في هذا المجال، ويرأسها خبير متخصص في المجال مع تبادل هذه الوحدة الخبرات مع جهات أخرى متخصصة في التميز ورعاية الموهوبين.
- 8- استحداث وظيفة معلم الطلاب الموهوبين \_ وهذه مهمة كليات التربية \_ ويخول إليه المشاركة في لجنة رعاية الموهوبين في المدرسة.
- 9- القبول المبكر في مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي، وذلك بإتاحة الفرصة للأطفال الذين يتفوقون في عمرهم العقلي على عمرهم الزمني بالالتحاق مبكراً برياض الأطفال، وبالصف الأول من المدرسة الابتدائية، وهذا الشكل تأخذ به جميع الدول المتقدمة.
- 10- إجراء تقييم دوري ومراجعة منتظمة للسياسات والاستراتيجيات التي يتم تطبيقها للتعرف على الطلاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم مع مراجعة لكل ما هو جديد في هذا المجال.
- 11- اتخاذ قرارات من شأنها توجيه العناية الملائمة بالطلاب الموهوبين على المستويات الإدارية المختلفة كإنشاء مراكز وإدارات تتولى اكتشافهم ومتابعتهم وإعداد البرامج الخاصة بهم، بالإضافة إلى العمل على توفير الميزانية والإنفاق اللازم لتوفير الأجهزة والمعدات التي يحتاج إليها الموهوبون.

- 12- تسليط الضوء الإعلامي لنشر الوعي الثقافي في المجتمع وبيان أهمية الاكتشاف المبكر ورعاية فئة الموهوبين في مراحلهم العمرية المختلفة.
- 13- الاهتمام بإرسال الطلاب الموهوبين في لقاءات علمية مع أقرانهم في الدول المتقدمة لتبادل الخبرات وتقريب الفجوة التي بينهم وبين أقرانهم.
- المقترحات:

### وتقترح الباحثة الآتي:

- 1- إجراء أبحاث ودراسات تتناول الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس كلاً على حدى وتأثيرها في رعاية الموهوبين.
- 2- إجراء أبحاث ودراسات عن مدى تطبيق المعلمين للطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس المقررات الدراسية ومدى إلمامهم بها.
- 3- إجراء أبحاث ودراسات حول الفروق في تحصيل الطلبة الموهوبين الذين يتعلمون وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس وبين الطلبة الموهوبين الذين يتعلمون بالطرائق التقليدية.

قائمة المراجع والمصادر:

أولاً: الكتب.

- 1- الجاسم، فاطمة احمد(1998) دور المدرسة في رعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين والتخطيط لبرامج خاصة بهم. المعلومات التربوية، البحرين.
- 2- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر، عمان.
- 3- جروان، فتحي عبدالرحمن (2014) رعاية الموهوبين - الاستراتيجيات والإجراءات المركز العربي للتدريب التربوي الدوحة/قطر.
- 4- حواشين، زيدان، وحواشين، مفيد(1989) تعليم الأطفال الموهوبين، ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 5- الزغبي، محمد سيد (2003) مقدمة في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 6- الزهراني، مسفر (2003) استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة المعاصرة، مكة المكرمة : دار طيبة.
- 7- السرور، ناديا هاييل (1998) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
- 8- سليمان، عبد الرحمن (2004) المتفوقون عقلياً خصائصهم - اكتشافهم - تربيتهم - مشكلاتهم، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- 9- العزة، سعيد حسنى (2002) تربية الموهوبين والمتفوقين الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن.
- 10- فريجات، أحمد حسن (2008) رعاية أبنائنا الموهوبين الطبعة الأولى. مصر.
- 11- القريطي، عبد المطلب (2005) الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.



12- القريوتي، يوسف وآخرون (1997) المدخل إلى التربية الخاصة ط 2 دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

13- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات، (2004) دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات (نشأتهما - أهدافها - برامجها) ، الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله.

14- آل شارع ، عبد الله وآخرون (1997). ملخص التقرير النهائي لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم.

15- المعاينة، خليل، والبوايز، محمد (2004) الموهبة والتفوق، ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

ثانياً: الرسائل العلمية:

16- أبونواس، لينا (2007) برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

17- العدل، مروة عبدالله السيد (2011) التخطيط لتربية الأطفال الموهوبين في ضوء معايير المدرسة الفعالة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية فرع دمياط ،جامعة المنصورة، 2011.

18- مصيري، أميرة (2007) درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى :المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: الندوات والمؤتمرات العلمية:

19- حامد، نجلاء محمد وآخرون (2014) السياسات والممارسات الإدارية التربوية اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين في المدارس المصرية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، المؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية النوعية جامعة المنوفية بعنوان " قضايا التعليم في ظل الألفية الثالثة الواقع والمأمول خلال الفترة من 25- 26 مارس 2014م.

- 20- عطا الله، صلاح الدين فرح (2008) اجراءات الكشف عن الاطفال الموهوبين في وزارة التربية بولاية الخرطوم من سنة (2004 - 2007) دراسات نفسية مجلة علمية تصدرها الجمعية النفسية السودانية العدد 6.
- 21- القريطي، عبد المطلب (1989) المتفوقون عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسة ودور الخدمات النفسية في رعايتهم، مؤتمر رسالة الخليج العربي، مجلد (28) العدد 6 .
- 22- كلنتن، عبد الرحمن (1997) "الموهبة بداية الخير"، ورقة عمل مقدمة لندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي، دبي، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، فالفترة من 19 - 21 / 9 / 1997.
- رابعاً: مواقع الانترنت:

- 23- العمري، عبد الله بن عطية (2001) الطلاب الموهوبون بين الكشف والرعاية، إدارة التعليم بمحافظة المخوأة، المملكة العربية السعودية

<http://www.makhwahedu.gov.sa/almohopen/moho001.htm>

## اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين

### في العملية التعليمية بكلية الآداب جامعة مصراتة

أ . إلهام يوسف شاحوت - أ . كوثر عبد الرحيم التائب / جامعة مصراتة

#### ملخص الدراسة باللغة العربية

تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- 1.. ماهي اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين في العملية التعليمية؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس؟

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف عن اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين في العملية التعليمية، كذلك الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين في العملية التعليمية؛ وقد تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين كانت إيجابية، حيث كانت جميع فقرات الاستبيان إيجابية عدا الفقرة السابعة (7)، وكانت النسب المئوية لهذه الفقرات تتراوح ما بين ( 66.3% . 98.8% ) وكانت دالة عند مستوى (0.05)، بينما كانت الاتجاهات سلبية على الفقرة (7) بنسبة مئوية (53.8% ) عند مستوى دلالة

(0.502) وهي غير دالة عند مستوى (0.05). كما بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية.

#### ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

The study problem is determined by the following questions:

1-What are the attitudes of ordinary students towards their integrated peers of the blind in the educational process?

2-Are there statistically significant differences in the attitudes of ordinary students that integrate the blind in the educational process according to the gender variable?

The aim of this study is to identify the attitudes of ordinary students towards their blind peers in the educational process, as well as to detect whether there are statistically significant differences in the attitudes of ordinary students towards their blind peers in the educational process. The descriptive approach was used to identify the attitudes of ordinary students towards their integrated peers in the blind category.

The results of this study showed that the average students' attitudes toward their blind peers were positive. All the paragraphs of the questionnaire were positive except for the seventh paragraph. The percentages were (66.3% to 98.8%), While the trends were negative on paragraph (7) percentage (53.8%) at the level of significance (0.502) and is not significant at the level (0.05). It also showed that there are no statistically significant differences between male attitudes and female attitudes toward the integration of the blind in the educational process.

## المقدمة :

تعد عملية تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من القضايا الأساسية التي تحظى باهتمام متواصل من القائمين على العملية التربوية في أنحاء العالم كافة ، لما لها من أهمية في تلبية احتياجات هؤلاء الطلبة ، ويمثل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أحد المفاهيم التربوية الحديثة التي أصبحت جزءاً من السياسات التعليمية في الكثير من الدول المتقدمة في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ، فقد شهدت العقود الماضية تطورات متلاحقة في تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة ، لاسيما الطلاب المعاقين بصرياً . وهذا التطور بالنظر إلى الأشخاص المعاقين وتربيتهم يعكس تطوراً آخر في اتجاهات المجتمع نحوهم ، والانتقال في أسلوب التعليم من المؤسسات الخاصة إلى المناداة والاعتراف بحقهم في التعليم بالمؤسسات العامة . ( الزيودي ، مصطفى ، المهيري ، الزيودي ، 2016 ،

ص 24 )

وعملية الدمج تقوم على أهمية حصول الأفراد على حقهم في التعليم بغض النظر عن قدراتهم وتوفير مبدأ تكافؤ الفرص ، ويؤكد مبدأ التعليم للجميع وتبعاً للقانون الأمريكي الخاص بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على أهمية حصول الطلبة على التعليم الملائم في البيئة الأقل تقييداً بعد حصولهم على التقييم التربوي المناسب وإلى إشراك الوالدين في عملية التقييم وتوفير الخدمات التي تلبي الاحتياجات الفردية لجميع الطلاب .

( المهيري ، 2008 ، ص 44 )

وتعكس عملية الدمج فلسفة إنسانية وتمثل نقله أخلاقية نحو توفير التربية المناسب لرعاية هذه الفئة ضمن البيئة المناسبة ، وتبنت الكثير من المجتمعات المتقدمة والمهتمة بالجوانب الإنسانية مبدأ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين ، الذي أكدته هيئة الأمم المتحدة بإعلانها عام

(1981) سنة دولية للمعوقين تحت شعار (المساواة والمشاركة الكاملة) ، تم جاء الإعلان العالمي للتربية للجميع ، ليحث الجميع على ضرورة حماية ذوي الاحتياجات الخاصة في التمييز وإعطائهم الحقوق نفسها في التعليم مثل العاديين.

( الخطيب ، 2004 ، ص 45 )

حيث إن نسب المعاقين في أي مجتمع تختلف من مجتمع لآخر ، وهذا العدد من المعاقين بصرياً لا يمكن تجاهل متطلباته ويمكن الاستفادة من القدرات المتبقية لديهم إذا ما تم قبولهم في المجتمع ، وتلعب نظرة المجتمع إليهم دوراً مهماً في دمجهم وتقبلهم فيه ، وعليه من المهم أن يتم التعامل مع هذه الفئة بطريقة تتناسب مع طبيعتهم ، ليتم تنفيذ الدمج الأكاديمي مع الطلاب العاديين . ( الصمادي ، 2010 ، ص 786 )

وترى الباحثان أن اتجاهات الطلاب العاديين لها دور هام في تحديد نجاح عملية الدمج حيث هناك دائماً الاتجاهات الإيجابية والسلبية من قبل الطلاب العاديين اتجاه دمج المكفوفين في العملية التعليمية ، حيث أن التعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج الطلاب المكفوفين يعتبر أمراً هاماً لوضع الخطط المناسبة لإنجاح العملية التعليمية تجاه الطلبة المكفوفين .

#### مشكلة الدراسة :

يعتبر موضوع الاتجاهات نحو المعاقين بصرياً من العوامل المهمة والتي تؤثر في فاعلية برامج الدمج ، ولاسيما اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة البصرية ، ذلك بسبب التفاعل المستمر والمباشر بين هؤلاء الطلبة . إضافة إلى أهمية الاتجاهات سواء أكانت إيجابية أم سلبية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والطلبة المكفوفين بصفة خاصة ، وأهمية توفير الدعم لهم لأدائهم

الأكاديمي ودعمهم للتكيف الاجتماعي و الانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة، وتعتمد اتجاهات الأفراد نحو بعضهم بعضاً على نوعية العلاقات فيما بينهم، وفي تعاملاتهم اليومية في المواقف المختلفة .  
(حزام، 2010 ، ص 37 )

فالانتماءات الإيجابية أو السلبية ما هي إلا تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين، وتعمل كدوافع تؤثر في سلوكه أو ردود فعله تجاه المواقف و الأفراد، كما تعمل هذه الاتجاهات على تنظيم العمليات الإدراكية و الانفعالية حول بعض الأمور في حياة الفرد، بحيث يكون قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة في المواقف التي تتطلب نوعاً من الثبات و الثقة بالنفس. )  
( القحطاني، 2013 ، ص 168 )

فالتربية الخاصة تهدف إلى تعديل اتجاهات الأفراد العاديين نحو الأفراد من ذوي الإعاقة من أجل زيادة التقبل الانفعالي و الاجتماعي لهم، ما ينعكس إيجابياً على الخدمات المقدمة لهم وتحسين البرامج التربوية و الاجتماعية، ويساعد في صور القوانين و التشريعات التي تحفظ للمعاقين حقوقهم في المجتمع و التي تسهم في إشباع حاجاتهم.

( الزبودي وآخرون، 2016 ، ص 240 )

وعند التعامل مع المعاقين لا بد من أن نأخذ في الاعتبار عدداً من الخصائص المهمة التي يتميزون بها، بالإضافة إلى مراعاة مشاعرهم ونقاط الضعف و القوة عندهم، فقد يعانون من اتجاهات الآخرين نحوهم و التي تقلب عليها مشاعر الشفقة ، حيث ينشأ المعاق بصرياً وينمو لديه مشاعر الرفض للإعاقة ، التي تجعله غير متوافق شخصياً أو اجتماعياً مع أقرانه العاديين. ( القريطي، 2011 )

لذا تلعب اتجاهات الطلاب العاديين دوراً هاماً في تحديد نجاح عملية الدمج حيث هناك دائماً الاتجاهات الايجابية والسلبية من قبل الطلاب العاديين اتجاه دمج المكفوفين في العملية التعليمية، حيث أن التعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو الدمج يعتبر أمراً هاماً لوضع الحلول المناسبة للنجاح في العملية التعليمية تجاه الطلبة المكفوفين.



وتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- 1- ما اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين في العملية التعليمية؟
  - 2- هل هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم المدمجين من المكفوفين في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس؟
- أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين في العملية التعليمية.
  - 2- الكشف ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس.
- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- 1- معرفة اتجاهات الطلاب العاديين نحو الدمج بصفة عامة ونحو دمج المكفوفين بصفة خاصة تساعدنا في إعداد البرامج التربوية النفسية التي تعد هؤلاء الطلاب العاديين بحيث يصبحون أكثر تقبلاً لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمكفوفين بصفة خاصة وهو أمر ضروري من جهة نظر الباحثان لتحقيق أفضل نوع من التعليم والتربية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمكفوفين بصفة خاصة في الصفوف العادية ومع أقرانهم العاديين.
- 2- التعرف على اتجاهات الطلاب العاديين نحو المعوق بوجه عام ونحو الكفيف بوجه خاص هو جزء هام من برامج تخطيط وتنفيذ وتطوير الخدمات بالمعوقين بصرياً في المجتمع.
- 3- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الباحثين لأجراء المزيد من الدراسات و الاتجاهات لتقليل الفجوة بين الطلاب العاديين و المعاقين وتعديل الاتجاهات نحو دمجهم بطريقة ايجابية في المؤسسات العامة.

**حدود الدراسة:** أجريت الدراسة الحالية على الطلبة العاديين بالمرحلة الجامعية (ذكور و إناث) لكلية الآداب قسمي (التربية ، التاريخ) وممن يدرسون مع الطلاب المكفوفين بهذه الأقسام سنة(2017-2018).

### مفاهيم الدراسة:

**تعريف الاتجاه:** " بأنه حالة ميل الفرد للعمل نحو موضوع ما تبعاً لصفاته التي تعلمها ويطلق على الاتجاه الذي لا يعمل (ميل أو نزعة) بينما يطلق على الاتجاه (القوي الفعال) عاطفة أو وجدان".

ويعرف أحمد زكي صالح الاتجاه بأنه "مجموعة استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين". (زكي ، 1974 ، ص 405 )

**تعريف الاتجاه إجرائياً:** تعرف الباحثتان الاتجاه إجرائياً بأنه مجموعة استجابات الطلاب العاديين بالقبول أو الرفض اتجاه دمج المكفوفين مهم في المؤسسات العامة، ويقاس هذا الاتجاه إجرائياً بمتوسط درجات استجاباتهم على مقياس الاتجاه.

**تعريف الدمج:** " هو أسلوب تربوي يتم من خلاله إلحاق الفرد المعاق مع الطلاب العاديين بالمدارس العامة التي تمارس من خلالها مختلف الأنشطة التربوية بما فيها التعليمية والاجتماعية".

(الهمادي ، 2010 ، ص 788)

**تعرف الباحثتان الدمج إجرائياً:** "بأنه عملية مشاركة الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المكفوفين في بيئة صفية واحدة وتلبية متطلبات الجميع التربوية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم".

الكفيف: يعرف على أنه " الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة ، ويعتمد على الاستفادة على حواسه الأخرى في عملية التعليم " .

( عبد الرحيم ، بشاي ، 1982،ص

54)

التعريف الإجرائي للمكفوفين: هم الأفراد الذين يعانون مشكلات بصرية تحول دون اعتمادهم على حاسة الأبصار في عملية التعلم وهم الطلبة المكفوفين بكلية الآداب جامعة مصراتة والذين يحتاجون إلى دعم تربوي.

الإطار النظري:

الاتجاهات:

وقد ظهرت مجموعة من التعريفات للاتجاه كتعريف سارتن ( Sartion, 1967 ) الذي يعرف الاتجاه على أنه نزعة الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما. ( الجاسم ، 1998 )

والاتجاه يعرف في الغالب بأنه استعداد أو نزوع مسبق للاستجابة بطريقة معينة نحو الموضوع المعطى أو الموقف فقد عرف كل من ( كاتز ) Katz و ( استوتلند ) Stotlend إلى أن الاتجاه هو ميل الفرد لتقييم موضوع، أو رمز بطريقة معينة.

( شتا ، 2010 ، ص 25،26 )

خصائص الاتجاهات: وتمثل في الأتي :

- 1- الاتجاهات مكتسبة وليست وراثية.
- 2- يعتمد الاتجاه على معرفة وخبرة الشخص.
- 3- يعتمد الاتجاه على العمليات السيكولوجية للفرد مثل الحاجات و الدوافع و الحوافز .
- 4- الاتجاه استعداد للاستجابة أي هو سابق على السلوك.
- 5- إن المعلومات و الخبرات التي نكتسبها تحدد الارتباطات الموجبة أو السالبة نحو الاتجاه.
- 6- الاتجاهات ثابتة نسبياً.
- 7- الاتجاهات تتكون وترتبط بمشيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.
- 8- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- 9- الاتجاهات لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- 10- الاتجاهات لها خصائص انفعالية.
- 11- الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.
- 12- الاتجاه يقع دائماً بين طرفين متقابلين احدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق و المعارضة المطلقة. (زهرا ن ، 2003 ، ص 174 )

**مكونات الاتجاه:** اتفقت الآراء على أن الاتجاه مكون من ثلاثة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض من أجل إعطاء الشكل النهائي للاتجاه، وهذه العناصر وإن كانت افتراضية نظرية فإن معظم الدراسات التجريبية التي أجريت وتجري في ميدان الاتجاهات حتى الآن تؤكد صحة هذه الافتراضات وفيما يلي عرض لهذه المكونات:

أولاً/ المكونات المعرفية:

وهي المكونات التي تتراكم عند الفرد أثناء احتكاكه، بعناصر البيئة ويمكن تقسيمها إلى:

- 1- المدركات و المفاهيم أي ما يدركه الفرد حسيّاً أو معنويّاً.
  - 2- المعتقدات وهي مجموعة المفاهيم المتبلورة الثابتة في المحتوى النفسي للفرد.
  - 3- التوقعات وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.
- إن المدركات السابقة وكذلك المعتقدات و التوقعات هي أساس المعرفي للاتجاه المتكون عند الفرد بغض النظر عن كون الاتجاه موجباً أو سلباً.

#### ثانياً/ المكونات الانفعالية:

هي مجموع العواطف والمشاعر التي تظهر لدى صاحب الاتجاه في تعامله مع موضوع معين متعلق بالاتجاه، وهي تظهر مدى حبه لذلك الموضوع أو نفوره منه.

#### ثالثاً/ المكونات الإجرائية:

يتمثل هذا المكون في نزوع أو ميل صاحب الاتجاه إلى القيام بأتماط من السلوك تتصل بموضوع الاتجاه، وذلك حين تدعو الحاجة إلى مثل ذلك الإجراء أو يتوافر الموقف أو المجال الذي يقع فيه الشخص وموضوع اتجاهه.

( Moghaddam , 1998 : 101 and Sears et al,1991 : 137 – 138 )

أنواع الاتجاهات: تصنف الاتجاهات على عدة أسس وهي:

#### 1- على أساس الموضوع:

**الاتجاه العام:** هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم، ويلاحظ أن الاتجاه العام هو أكثر شيوعاً واستقراراً من الاتجاه النوعي.

**الاتجاه النوعي:** هو الاتجاه الذي ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع، دون جزء آخر، كالاتجاه الموجب نحو الشعر الأسود فقط، وهنا الشعر جزء من الجسد.

## 2- على أساس الأفراد:

**الاتجاه الجماعي:** هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

**الاتجاه الفردي:** هو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

## 3- على أساس الوضوح:

**الاتجاه العلني:** هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

**الاتجاه السري:** هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قراره نفسه بل يذكره أحياناً حين يسأل عنه.

## 4- على أساس القوة:

**الاتجاه القوي:** يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن لديه اتجاهاً قوياً.

**الاتجاه الضعيف:** هذا النوع من الاتجاه يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه موقفاً ضعيفاً رخواً خانعاً مستسلماً، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

## 5- على أساس الهدف:

**الاتجاه الموجب:** هو الاتجاه الذي ينجو بالفرد نحو شيء ما (أي إيجابي).

**الاتجاه السليبي:** هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيداً عن شيء آخر (أي سليبي). (عويضة ، 1996 : 116 - 119 )

**الدمج :** من التطورات الهامة في مجال التربية الخاصة ما يطلق عليه أسلوب الدمج، الذي يقوم على فكرة مفادها أنه لا ينبغي فصل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة فئة المكفوفين عن أقرانهم الأسوياء، بل ينبغي المضي في تعليمهم معهم إلى أبعد مدى ممكن.

**مفهوم الدمج:** جاء هذا المفهوم كرد فعل مضاد للممارسة التي سادت العالم قديماً ولفترات طويلة والتي تمثلت في عزل المعاقين في مؤسسات داخلية في أماكن نائية ، حيث انبثق توجه فلسفي إنساني في الدول الاسكندنافية، عرف بتطبيع حياة المعاقين، وكان هدفه تزويد المعاقين بالظروف والفرص والبرامج التي تشبه إلى أكبر حد ممكن تلك المتوفرة للجميع في المجتمع والتوقف عن معاملتهم بطرق مختلفة. (الخطيب والحديدي، 1997)

ويشير مفهوم الدمج إلى تعليم المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين، وقد شغل هذا المفهوم الكثير من المهتمين والمتخصصين في تربية وتأهيل المعاقين في أمريكا، وظهر بظهور القانون الأمريكي رقم (94 . 142 ) لسنة (1975)، الذي نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين مع أقرانهم العاديين، ويرى كوفمان (Kauffman)، أن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، ويتضمن وضع الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس. ويرى مادان (Madden)، وسلانين (Slanin)، أن الدمج يعني ضرورة أن يقضي المعاقون أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع أقرانهم وإمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر. (كوافحة وعبدالعزیز ، 2003)

أشكال الدمج: حدد تقرير وارنوك Warnock 1978 أشكالاً أربعة للدمج هي:

**1- الدمج المكاني:** يقصد به إنشاء فصول خاصة ملحقة بالرياض العامة العادية، حيث يلتحق الطلبة المعوقون مع الطلبة العاديين في بناء الروضة لكن في فصول خاصة بهم ويتلقى الأطفال المعوقون لبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدارس التربية الخاصة، وبرنامج تعليمية مشتركة مع أقرانهم الأسوياء في قاعات النشاط العادية .

**2- الدمج الأكاديمي:** يقصد التحاق الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في الفصول العادية طوال الوقت، حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة، ويشترط لهذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تُساعد على إنجاحه، ومنها توفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع المدرس العادي في قاعات النشاط والتغلب على الصعوبات التي تواجه المعوقين في الفصل مثل الاتجاهات الاجتماعية وإجراء الامتحانات وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة.

**3- الدمج الوظيفي:** ويتطلب هذا النوع أن يشارك الأطفال المعوقون في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعاً من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من المعلم المختص.

**4- الدمج الاجتماعي:** ويقصد به مشاركة الأطفال المعوقين للأطفال الأسوياء في الخدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية وغيرها مما يمارس في الروضة بما يؤدي إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي.

(ديان برادلي وآخرون، 2000، ص 22)

**متطلبات الدمج:** يحتاج تجسيد الدمج بنجاح على أرض الواقع العديد من المتطلبات لعل أبرزها فيما يلي:



- 1- وضع فلسفة عامة وخطة منظمة.
- 2- توافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج.
- 3- توافر بيئة مدرسية تساعد على إستيعاب المعوقين.
- 4- إعداد المعلمين للتدريس في مدارس الدمج.
- 5- تعديل المنهاج وتكييفه. (القرشي ، 2005 ، ص82)

وترى الباحثان أن فوائد الدمج تتلخص في ما يلي:

- 1- تعديل اتجاهات المجتمع بشكل عام واتجاهات الأسرة والمعلمين والطلبة في المدارس العادية بشكل خاص وتوقعاتهم نحو الطلبة المكفوفين.
- 2- التعرف إلى الطلبة المكفوفين والمعلمين في المدارس العادية عن قرب، والاحتكاك المباشر بهم الأمر الذي يؤدي إلى تقدير أفضل وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم ومواجهتها، وتفهم احتياجاتهم الخاصة وكيفية تلبيتها.
- 3- تخفيض الكلفة الاقتصادية المترتبة على خدمات التربية الخاصة في المؤسسات.
- 4- توسيع قاعدة الخدمات التربوية للطلبة المكفوفين الأمر الذي يترتب عليه التوسع في قاعدة قبول الطلبة خصوصاً الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمراكز المتخصصة للأسباب مختلفة.
- 5-

الدراسات السابقة:

#### 1- دراسة (أفروز) (AFROOZ : 1978):

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات معلمي المدارس العامة ذو المعاقين من الصم و المكفوفين (Facet والمتخلفين عقلياً، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس تقوم على نظرية (فاست) لقياس الاتجاهات ذو الصم و المكفوفين والمتخلفين عقلياً، كمتغير تابع وكل من الجنس والعمر

والمستوى التعليمي والكفاءة والاتصال والعقيدة كمتغيرات مستقلة، أظهرت النتائج أي اتجاهات المعلمين كانت أكثر إيجابية نحو الصم والمكفوفين عنها تجاه المتخلفين عقلياً.

(Cook, Etal, 2000) دراسة كوك وآخرون (2000)،

تهدف إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (70) معلماً من معلمي الطلبة العاديين الذين يعلمون الصفوف الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة المعوقين ايجابية، وخصوصاً إذا كانت درجة الإعاقة بسيطة وكذلك أظهرت النتائج أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس كانت اتجاهاته أكثر إيجابية.

3. دراسة الصمادي، علي (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر بجامعة الحدود الشمالية بمملكة العربية السعودية وتم استخدام استبانة الهنيني (1989) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية وتكونت عينة الدراسة حوالي (142) معلماً، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج وإن هناك فروق في الاتجاهات على الأبعاد التي تحتويها الاستبانة إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

4 . دراسة القحطاني، هنادي (2013):

التي هدفت إلى تقييم اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاقين بصرياً في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض مع أقرانهم العاديين، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير العمر لمصلحة الأعمار الأصغر التي تتراوح أعمارهم بين (20 - 30) سنة كذلك لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي ومتغير

الخبرة، وأكدت النتائج أنه يمكن دمج الأفراد المكفوفين في المدارس العامة مع أقرانهم العاديين، وذلك لأن اتجاهات المعلمين إيجابية نحو دمج الأفراد المكفوفين.

#### 5 . دراسة تونسون وهان (Tonnesen & Hahn.2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم من ذوي التوحد وإلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مجموعة من الأنشطة في تعديل الاتجاهات نحو هؤلاء الطلبة، فقد اشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات الإيجابية كانت مرتبطة بشكل أساسي بالعوامل الأتية (عمر الطفل، الجنس)، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن تكوين اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة من خلال تقديم المعلومات الخاصة بذوي الإعاقة ومن خلال الأنشطة الاجتماعية ما بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي الإعاقة.

#### إجراءات الدراسة:

**منهج الدراسة:** ونظراً لطبيعة موضوع الدراسة، وتحقيقاً لأهدافها التي تتمثل في التعرف على اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج الطلبة المدمجين من فئة المكفوفين في العملية التعليمية وكلية الآداب جامعة مصراتة، فقد تم استخدام المنهج الوصفي.

#### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب كلية الآداب جامعة مصراتة بالأقسام (التربية و التاريخ و اللغة العربية ) للعام الجامعي (2017 – 2018)، حيث بلغ عدد الطلاب ذكورا وإناثا حوالي (112) طالبا وطالبة.

**عينة الدراسة:** إن الاختبار المناسب للعينة خطوة مهمة في الدراسة، لأنها تتوقف عليها نتيجة الدراسة التي ستصل إليها الباحثان، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية، والتي بلغ عددها (80) طالب وطالبة.

**أداة العينة:** تم استخدام مقياس الزيودي وآخرون (2016)، الذي يتكون من (26) فقرة، إلى جانب كل فقرة تدرج خماسي .

**الخصائص السيكمومترية للمقياس التي قامت بها الباحثان:**

**صدق المقياس:**

لتحقق من صدق الأداء تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والصحة النفسية من أجل الاستفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق بوضوح صياغة الفقرات وانتمائها إلى المجال الذي تقيسه وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات، حيث تم الاتفاق بين المحكمين على حذف فقرة واحدة و تعديل بعض فقرات المقياس ، و هو ما يشير إلى أن الأداة تتمتع بصدق جيد .

**الثبات:** تم إستخراج ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية عن طريق معادلة الرتب لسبيرمان ، وتم تصحيحها عن طريق معادلة سبيرمان \_ براون ، وكانت قيمة الثبات (0.6) ويعتبر الثبات مقبولا وصالحا للتطبيق .

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها :

التساؤل الأول : وينص على " ما هي اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من الفئة المكفوفين في العملية التعليمية ؟ "

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبدائل الإجابة على الاستبيان وحساب قيمة " كا<sup>2</sup> " ودلالاتها للفروق، والجدول التالي يوضح ذلك .

## جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستبيان وقيمة كا2

الدالة	كا2	بدائل الاستبيان				الفقرات	ت
		لا أوافق		أوافق			
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
0.00	76.05	%1.3	1	%98.8	79	يحق لزملائي من فئة المكفوفين الدراسة معي في القاعة نفسها.	1
0.00	57.80	%7.5	6	%92.5	74	أشارك زملائي من فئة المكفوفين في الأنشطة التي تقوم بها الكلية.	2
0.00	51.20	%10.0	8	%90.0	72	تدريس المكفوفين معي في القاعة يزيد من قدرتهم الأكاديمية	3
0.00	39.20	%15.0	12	%85.0	68	تدريس المكفوفين معي في القاعة لا يقلل من كمية المعلومات التي أتلقاها.	4
0.00	51.20	%10.0	8	%90.0	72	وجود زملائي من المكفوفين في القاعة لا يؤثر في إتمام المهام المطلوبة مني في القاعة.	5
0.00	42.20	%13.8	11	%86.3	69	معظم الطلبة من المكفوفين أذكفاء.	6
.502	.450	%53.8	43	%46.3	37	لدى معرفة بالأجهزة الخاصة و الوسائل التعليمية التي يستخدمها المكفوفين في القاعة.	7
0.00	54.45	%8.8	7	%91.3	73	تدريس زملائي من المكفوفين معي في القاعة لا يزيد من تفاعلهم معي.	8
.004	8.45	%33.8	27	%66.3	53	أمارس أنشطة مع زملائي من المكفوفين	9

						في وقت الفراغ.	
0.00	31.25	%18.8	15	%81.3	65	أدعو زملائي من المكفوفين إلى منزلي في المناسبات الاجتماعية.	10
0.00	61.25	%6.3	5	%93.8	75	لا أتضايق من الجلوس بجانب زملائي المكفوفين داخل القاعة.	11
0.00	68.45	%3.8	3	%96.3	77	يمكنني التعامل مع زملائي من المكفوفين داخل القاعة وخارجها.	12
0.00	64.80	%5.0	4	%95.0	76	لا أمانع من مشاركة زملائي المكفوفين في الأنشطة الرياضية والترفيهية.	13
0.00	72.20	%2.5	2	%97.5	78	تدريس زملائي من المكفوفين معي في القاعة لا يؤثر في علاقتي الاجتماعية مع زملائي العاديين.	14
0.00	72.20	%2.5	2	%97.5	78	أقوم بمساعدة زملائي المكفوفين عند الحاجة.	15
0.00	72.20	%2.5	2	%97.5	78	أكون صدقات مع زملائي في القاعة، ومن، ضمنهم زملائي من المكفوفين.	16
0.00	8.45	%33.8	27	%66.3	53	سأنضم إلى الجمعيات و الهيئات التي تهتم بشؤون المكفوفين.	17
0.00	33.80	%17.5	14	%82.5	66	أعتقد أنه من حق زملائي المكفوفين الترشيح بأي منصب يتعلق بالطلاب.	18
0.00	76.05	%1.3	1	%98.8	79	وجود زملائي من المكفوفين معي في نفس القاعة لا يسبب لي قلقاً.	19
0.00	54.45	%8.8	7	%91.3	73	أشعر بالأمان و الاطمئنان عند تدريس المكفوفين في القاعة.	20

0.00	68.45	%3.8	3	%96.3	77	21	تدريس زملائي من المكفوفين معي في القاعة يزيد من ثقتهم بأنفسهم.
0.00	68.45	%3.8	3	%96.3	77	22	تدريس زملائي من المكفوفين معي في القاعة نفسها يزيد من فهمي وتقبلي لهم.
0.00	68.45	%3.8	3	%96.3	77	23	لا أشعر أمانع من وجود المكفوفين معي في القاعة.
0.00	57.80	%7.5	6	%92.5	74	24	لا أشعر بالغيرة إذا اهتم الأستاذ داخل القاعة بزملائي المكفوفين.
0.00	16.20	%27.5	22	%72.5	58	25	كثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية تؤثر في زملائي المكفوفين .

ويتضح من الجدول السابق أن اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج المكفوفين كانت ايجابية ، حيث كانت جميع فقرات الاستبيان ايجابية عدا الفقرة السابعة ( 7 ) ، وكانت النسب المئوية لهذه الفقرات تتراوح ما بين ( 66.3% . 98.8% ) وكانت دالة عند مستوى (0.05)، بينما كانت الاتجاهات سلبية على الفقرة (7) ( لدى معرفة بالأجهزة الخاصة والوسائل التعليمية التي يستخدمها المكفوفين في القاعة الدراسية ) بنسبة مئوية (53.8%) عند مستوى دلالة (0.502) وهي غير دالة عند مستوى (0.05) .



حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أفروز (Afrooz, 1978) التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين كانت أكثر ايجابية نحو الصم والمكفوفين عنها اتجاه المتخلفين عقلياً ، كذلك اتفقت مع دراسة كوك وآخرون ( Cook , et al , 2000 ) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو الطلبة المعاقين ، كذلك اتفقت مع نتائج دراسة زامبوك (Zambok , 2010) التي أكدت أن الافراد الذين يعيشون في مجتمع الدمج كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو دمج المعاق مع الطلاب العاديين أكثر من الأفراد الذين يعيشون في مجتمع ليس فيه دمج .

وترى الباحثان من ذلك أن اتجاهات أفراد العينة لديهم اتجاهات ايجابية نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية ، وتفاعلهم المباشر مع المكفوفين في القاعات الدراسية أو خارجها رفع من مستوى الدافعية لديهم لمشاركتهم والنظر إليهم بشكل ايجابي ، إضافة إلى أن هذه الاتجاهات الايجابية نحو المكفوفين يؤكد على أن أفراد العينة لديهم معرفة كافية بالأبعاد النفسية التي تتركها الإعاقة بالكفيف ومدى تأثيرها فيه ولديهم وعي تام بالممارسات الخاطئة التي من الممكن أن تسيء إلى الكفيف وتؤثر على مجرى حياته وخاصة جانبها الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، لذلك تعتبر الاتجاهات نحو الطلاب المعاقين (المكفوفين) من العوامل المهمة والتي تؤثر في فاعلية برامج الدمج ولاسيما اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة البصرية وذلك وذلك بسبب التفاعل المباشر بين هؤلاء الطلبة . لذلك تشير الباحثان أهمية الاتجاهات الايجابية أم سلبية لأداء الطلبة ذوي الإعاقة ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة فاعلية البرامج التي تعمل على تطوير برامج دمج المكفوفين في المؤسسات التعليمية العامة وتوفير الدعم لأدائهم الأكاديمي وتوافقهم الاجتماعي والانفعالي .

وهذا ما أشار له ( القريطي : سنة 2011) أن اتجاهات الطلاب العاديين نحو المكفوفين ذات أهمية في حياتهم فقد تكون مصدراً للاستقرار الانفعالي أو مصدر لإحباط المعاق وبالتالي تؤثر في الترتيبات التعليمية للمعاق بصرياً وتؤدي دوراً مهماً في تقبل أو رفض المعاق بصرياً ما يؤثر بدوره في نجاح أو فشل مشروع أو مخطط لدمجهم مع الطلاب العاديين في المؤسسات التعليمية العامة .

كذلك يؤكد (المهيري ، سنة 2008) أن من أهم التحديات التي تواجه الطلبة المكفوفين هي الاتجاهات السلبية من قبل أقرانهم العاديين في المؤسسات العامة ، لذلك لا بد من توفير الظروف والعوامل التي من شأنها إنجاح عملية الدمج من خلال تقبل الطلبة العاديين للطلبة المعاقين بصرياً فكلما كانت اتجاهات الطلبة العاديين ايجابية كانت لهم أثر فعال في تحقيق الفوائد المرجوة من عملية الدمج .

التساؤل الثاني : وينص على " هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس ؟ "

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لحساب الفروق بين الذكور والإناث . والجدول التالي يوضح ذلك .

## جدول (2) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في اتجاهات أفراد العينة

## نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية

الاتجاهات نحو دمج المكفوفين	نوع الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
	ذكور	22	47.00	3.10	.661	.054	78	.957	غير داله
	إناث	58	46.96	2.32	.305				

يتضح من الجدول السابق متوسط الذكور (47.00) ومتوسط الإناث (46.96) وقيمة "ت" (.054) ومستوى الدلالة (.957) وهي غير دالة عند مستوى (0.05) ، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية ، أي أنه لا تختلف الاتجاهات نحو دمج المكفوفين باختلاف الجنس . حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفحطاني (2013) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس ، واختلفت مع نتائج دراسة تونسون وهان (Tonnesn,&Hahn,2015) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات التي يكونها اتجاه دمج المعاقين من ذوي التوحد .

وتعزى الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث نحو دمج المكفوفين إلى أن حالة كف البصر تدعو إلى الشفقة والتراحم والعطف من أي فرد سواء كان ذكر أو أنثى ، وخاصة أن أفراد عينة الدراسة هم طلاب في المرحلة الجامعية لديهم إدراك كافي أن الكفيف إنسان في حاجة إلى معونة الآخرين في كثير من المواقف التي يتشاركون معهم فيها ، وهذا ليس بالأمر

الغريب في مجتمع مثل المجتمع الليبي المسلم الذي يرمى دينه ويراقب ربه ويمثل لتعاليم الدين الحنيف التي تدعو إلى التراحم والتواد والشفقة مع غير العاديين، مع تأكيدهم أن جميع القيم والمعايير الاجتماعية والدينية الموجودة في المجتمع الليبي تؤكد على التعامل الإنساني الجيد مع هؤلاء المعاقين خاصة إذا كان المعاقين يتمتعون بكامل القوى العقلية وقادرين على التعلم والإنتاج ، كذلك من حق هؤلاء المكفوفين أن ينالوا الرعاية والتعليم كما يناله غيرهم من الأسوياء على أساس العدل والمساواة وتكافؤ الفرص ، كذلك إدراكهم أن المعاق لا يختلف عن غيره من الأسوياء في جميع النواحي بل يختلف عنهم فقط من الناحية التي يقع فيها العجز والإعاقة ، وربما يكون تشابهه مع غيره من العاديين الأسوياء أكثر من اختلافه عنهم .

**التوصيات:** انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثان بما يلي:

- 1 . التدرج في تطبيق برامج الدمج بصورة المبسطة ولتكن في مرحلة رياض الأطفال والابتدائي ثم بعد ذلك تنتقل إلى المرحلة التي تليها .
- 2 . إصدار التشريعات في وزارة التربية والتعليم والعمل بما لتوفير الظروف المناسبة لتنفيذ برامج الدمج في جميع المراحل التعليمية .
- 3 . تهيئة الجامعات (الكليات) التي سيتم فيها الدمج والعمل على توعية جميع العاملين فيها والتي في مقدمتهم المعلمين والطلاب العاديين لقبول فكرة الإدماج بصورة أفضل وكل ما يتعلق بنجاحها .
- 4 . توفير أجهزة ووسائل معينة للمكفوفين تسهل لهم عملية التواصل في المنهاج الأمر الذي يبرز ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات مقارنة بالطلاب العاديين .

**المقترحات :** في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثان بعض الدراسات منها :

- 1 . إجراء دراسة شاملة لمعرفة اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج المكفوفين في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية بجميع تخصصاتها ، المرحلة الثانوية .
- 2 إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات حول دمج الطلبة المكفوفين مع الطلبة العاديين في المرحلة الجامعية .
- 3 . إجراء دراسات وبحوث تتضمن برامج إرشادية لتعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدمجين من فئة المكفوفين .

## المراجع

- 1- الجاسم ، طارق (1998). أثر بعض أساليب تغيير اتجاهات المعلمين نحو زملائهم المعوقين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- 2- الخطيب ، جمال و الحديدي، منى. (1997). المدخل إلى التربية الخاصة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- 3- الخطيب ، جمال (2004). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية . عمان.
- 4- الصمادي ، علي محمد (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر ، كلية التربية ، جامعة الحدود الشمالية ، المملكة العربية السعودية ، مجلة الجامعة الإسلامية ( سلسلة الدراسات الانسانية ) ، المجلد 18 ، العدد الثاني ، ص 785 ، 804.
- 5- الكاشف ، إيمان (1999). دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية ، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، القاهرة ، 855 ، 813.

- 6- القحطاني و هنادي (2013). تقييم اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاقين بصرياً في المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الرياض ، 33 ، 165 ، 189.
- 7- القرشي ، أميرة (2005): متطلبات الدمج الشامل للأطفال المعوقين سمعياً في مدارس وفصول التعليم العام ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر جامعة حلوان.
- 8- المهيري ، عويشة (2008). اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين سمعياً، مجلة كلية التربية. 25 ، 215 ، 200.
- 9- برادلي ، ديان وآخرون ترجمة (2000): الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية ، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون ، العين ، دار الكتاب الجامعي .
- 10- خزام ، نجيب (2010). مدخل الدمج إلى التربية المدججة الاحتوائية ، بحوث مؤتمر واجب المجتمع تجاه الطفل ذوي الاعاقة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة.
- 11- زهران ، حامد (2003). علم النفس الاجتماعي ، ط6 ، القاهرة ، عالم الكتب.
- 12- شتا ، السيد علي (2010). قياس الاتجاهات الاجتماعية ، ط 1، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- 13- صالح ،أحمد زكي (1974). علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- 14- عويضة ، كامل (1996). علم النفس الاجتماعي ، ط1 ، بيروت ، دار الكتب.
- 15- كوافحة ، تيسير و عبد العزيز ، عمر (2003). مقدمة في التربية الخاصة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- 16- الزيودي ، محمد حمزة ، مصطفى ، اشرف محمد ، المهيري ،عويشة أحمد ، الزيودي، عبد السلام حمزة .(2016). فاعلية برنامج ارشادي في تعديل اتجاهات الطلاب العاديين نحو أقرانهم المدججين من فئة المكفوفين في دولة الامارات العربية المتحدة ، مجلة جامعة الشارقة ، دورية علمية محكمة ، للعلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 13- العدد 1 .

17-Cook, B., Tan Kersley, M., and landrum, T. (2000) Teacher's attitudes towards their included students with disabilities. *Exceptional children*, 76, 1 , 115 , 135

18- Moghaddam, Fathali M. (1998) *Social Psychology Exploring universal acrosscultures*.1st ed. New York: W. H. Freeman and company.

19- Tonnesen,B., & Hahn, E (2015). Middle school students' attitudes toward apeer with autism disorder Effects of social acceptane and physical inclusion. *Hummill Institute on Disabilities* 1, 13.

20-Zambok, J. (2010), Attudes of community residents toward group homes for people with mental resardation in their own neighborhood, measured behaviorally and with surveys, *Dissertation Abstract Internatational* , 57 , 5 , 34 , 56.

التعرض للعنف المجتمعي كمنبئ باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب لدي عينة من  
طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة

د. أحمد حسنين أحمد محمد - د. أنور عمران الصادي / جامعة مصراتة

يعتبر التعرض للعنف المجتمعي مشكلة من مشكلات الصحة العالمية التي زاد الاهتمام بها في تسعينيات القرن الماضي لما يترتب عليه من آثار علي الصحة الجسمية والعقلية لمن يتعرضون له . ويهدف البحث الحالي إلي محاولة التعرف علي طبيعة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي ( كشاهد وكساعم وكضحية ) واضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب ، وكذلك التعرف علي الفروق بين الجنسين في مظاهر التعرض المختلفة ومعرفة إمكانية التنبؤ باضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب في ضوء مظاهر التعرض للعنف ، وذلك علي عينة مكونة من ( 250 ) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة منهم ( 150 ) ذكورا و ( 100 ) إناثا بمتوسط عمري ( 15.11 ) وانحراف معياري ( 1.02 ) وأستخدم الباحثين مقياس التعرض للعنف المجتمعي من إعداد ( Richters and Soltzman 1990 ) وكذلك قائمة الضغوط التالي للصدمة (weathers et al ;1993) واستبيان مركز الدراسات الوبائية لتقدير الاكتئاب من إعداد ( Radloff , 1977 )، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( spss ) تم تحليل نتائج الدراسة والتي أشارت إلي وجود علاقة إيجابية ودالة بين التعرض للعنف المجتمعي وأعراض اضطراب الصدمة والاكتئاب لدي الذكور والإناث كما وجدت فروق في معدلات التعرض للعنف لصالح الذكور وتنبأ التعرض للعنف كضحية بالاكتئاب واضطراب الصدمة لدي الذكور والإناث والعينة الكلية . وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بآثار التعرض للعنف المجتمعي واتخاذ إجراءات في المدارس وغيرها من مؤسسات التعليم للحد من هذه المشكلة وتقديم خدمات طارئة لضحايا العنف .



**The current research aims** to identify the nature of the relationship between exposure to community violence (as witness, hearing and victim), post-traumatic stress disorder and depression, as well as to identify gender differences in different type of exposures and to predict of post-traumatic stress disorder and depression in light of violence. **A sample of** 250 male and female secondary school students in Misurata, war chosen (150) males and (100) females with mean age (15.11) and standard deviation (1.02). The researchers used the measure of exposure to community violence (Richters and Soltzman 1990) , List of post traumatic stressors (Wathers et al., 1993) and the Epidemiological Center for Epidemiological Assessment of Depression (Radloff, 1977). Using the Spss program, **the results of the study were** analyzed indicating a positive and relevant relationship between exposure to community violence and symptoms of trauma and depression Males and females also found differences in violence rates for males and predicted exposure to violence as a victim of depression and trauma disorder in males and females and overall sample. In the light of the findings, the researchers recommend that attention should be paid to the effects of community violence, Education institutions to reduce this problem and .provide emergency services to victims of violence

## مقدمة البحث

يشكل المجتمع مصدرا للحماية والتطامن مع الأطفال والمراهقين ولكن يمكن أن يكون أيضا مصدرا للتهديد والتعرض للعنف، بما فيه عنف الأقران والعنف المرتبط بالمسدسات والأسلحة الأخرى، وعنّف العصابات وعنّف الشرطة والعنف الجنسي والاختطاف والاتجار، وقد يرتبط العنف بوسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، وبالنسبة لبعض الأطفال والمراهقين قد تكون الرحلة من المدرسة وإليها أول تعرض مستقل للمجتمع وقد تكون أول تعرض لمخاطرة كما قد يتعرض الكثير من الأطفال للعنف المجتمعي وهم يضطلعون بمهام للمنزل مثل جلب الماء أو الوقود أو الطعام .

ويعرف العنف المجتمعي بأنه العنف الذي يحدث بين أشخاص لا قرابة بينهم وقد يعرفون بعضهم أو لا ويقع بشكل عام خارج المنزل ويشمل عنف العصابات والإعمال العشوائية والاعتداء الجنسي والاعتصاب والعنف في المدارس وأماكن العمل وحمل السلاح والمخدرات والسرقة وغيرها من المظاهر التي يمكن أن يتعرض لها الفرد سواء كضحية أو كشاهد أو كسامع.

(منظمة الصحة العالمية، 2002، 2)

وتشير التقارير ونتائج الدراسات التي تناولت معدلات التعرض للعنف المجتمعي لدى المراهقين في المناطق الحضرية إلى أن معظمهم قد تعرض لبعض أشكال العنف على امتداد حياتهم (Bell & Jenkins, 1993; Fowler, Tompsett, Braciszewski, Jacques-Tiura, & Baltes, 2009; Fredland, Campbell, & Han, 2008; Gorman-Smith, Henry, & Tolan, 2004; Martinez & Richters, 1993; Miller, Wasserman, Neugebauer, Gorman-Smith, & Kamboukos, 1999; Overstreet & Braun, 2000;

Salzinger, Rosario, Feldman, & Ng-Mak, 2008; Suglia, Ryan, & Wright, 2008; Weist, Acosta, & Youngstrom, 2001; Stein, Jaycox, Kataoka, Rhodes, & Vestal, 2003, )

وبالمقارنة بصغار السن يتعرض المراهقين لمعدلات عنف مرتفعة وخاصة في الأحياء الحضرية ولكن لا يعني هذا أن الأطفال لا يتعرضون للعنف حيث أشارت دراسات عديدة إلى وجود معدلات مرتفعة أيضا لتعرض الأطفال لمظاهر العنف المختلفة ومنها العنف المجتمعي.. (Briggs-Gowan, Carter, & Ford, 2012; Briggs-Gowan, Ford, Fraleigh, McCarthy, & Carter, 2010; Farver, Natera, & Frosch, 1999; Farver, Xu, Eppe, Fernandez, & Schwartz, 2005; Kennedy, Bybee, Sullivan, & Greeson, 2010; Miller et al., 1999; Richters & Martinez, 1993; Shahinfar, Fox, & Leavitt, 2000).

وعلى سبيل المثال وجد أن أكثر من 90% من الأطفال والمراهقين في المناطق الحضرية قد تعرضوا لسماع إطلاق النار في أحيائهم، وأكثر من النصف قد شاهد اعتداءات جسدية ، وما يقرب من 40% شاهد إطلاق نار ، وما بين 10% إلى 35% شاهد عمليات اعتداء بالطعن على آخرين وكانت هذه المشاهدات ما بين ثلاث إلى أكثر من أربع مرات وما يصل إلى الربع (25%) قد شاهد بشكل مباشر عمليات قتل. (Bell & Jenkins; Fitzpatrick & Boldizar, 1993; Fredland et al.; Gorman-Smith et al., 2004; Lambert, Nylund-Gibson, Copeland-Linder, & Ialongo, 2010; Miller et al.; Schwab-Stone et al., 1999).

وقد لوحظت هذه النتائج أيضا في دراسات قومية على المراهقين الذين يعيشون في أحياء غير حضرية حيث وجد أن ما يقرب من 40% منهم قد شاهد عنفا مجتمعيًا. (Turner et al., 2006; Zinzow et al., 2009)

فضلا عن ذلك فقد أشارت دراسات كثيرة أيضا إلى أنه بالإضافة إلى مشاهدة العنف في المجتمع المحلي فإن نسبة 50% من الشباب في المناطق الحضرية قد تعرض كضحية لبعض أشكال العنف في الحي الذي يقطن فيه (Aisenberg, Ayón, & Orozco-Figueroa, 2008; Overstreet & Braun, 2000; Salzinger, Rosario, Feldman, & Ng-Mak, 2008; Weist et al., 2001)، وما بين 2 إلى 14% قد عانوا من ضرر شديد بسبب العنف المجتمعي مثل التعرض للضرب أو الطعن أو إطلاق نار. (Gorman-Smith et al., 2004; Kennedy & Ceballo; Lambert et al., 2010)

ولا تقتصر هذه النسب على دول ومجتمعات بعينها فقط ولكنها شائعة في معظم المجتمعات والثقافات المختلفة وهذا ما دعا جمعية الصحة العالمية<sup>1</sup> في عام (1996) في اجتماعها التاسع والأربعون إلى إصدار القرار رقم (ج ص ع 25 / 49) والتي أشارت فيه إلى أن العنف مشكلة صحية في العالم كله ولفتت الجمعية من خلال هذا القرار إلى العواقب الخطيرة للعنف الواقع على الأفراد والأسر والمجتمعات على المدى القصير أو البعيد وطلبت الجمعية من الدول الأعضاء الاهتمام البالغ والملح بمشكلة التعرض للعنف ودراسة أسبابها وحجمها وعوامل الوقاية منها .

<sup>1</sup>جمعية الصحة العالمية هي أعلى جهاز لاتخاذ القرار في منظمة الصحة العالمية. وتجتمع تلك الجمعية مرة في كل عام وتحضرها وفود من جميع الدول الأعضاء في المنظمة. والوظيفة الرئيسية للجمعية هي تحديد سياسات المنظمة. وهي تتولى أيضاً تعيين المدير العام ومراقبة السياسات المالية التي تنتهجها المنظمة.

وكاستجابة لهذا القرار أصدرت منظمة الصحة العالمية (2002) تقريرها الأول "التقرير العالمي حول العنف والصحة" والذي تمثلت أهدافه في رفع الوعي والتنبيه تجاه مشكلة العنف عالميا وجعل هذه القضية قابلة للوقاية وإن لمنظمات ومكاتب الصحة العامة دورا حاسما عليها أن تقوم به في التصدي لأسباب وعواقب هذه المشكلة ، كما أهتم كثيرا من الباحثين في ظل تنامي خطر العنف والتعرض له بإجراء دراسات عن أثر التعرض للعنف على الأطفال والمراهقين والراشدين وتنوعت الموضوعات والمتغيرات التي تناولتها هذه الأبحاث ومن الموضوعات التي نالت قدرا كبيرا من الاهتمام الاكتئاب والقلق واضطراب الصدمة والجروح والعدوان والتحصيل الدراسي وإساءة استخدام المواد والأعراض الجسمية . (Cooley-Strickland et al., 2009, Fowler et al., 2009, Lynch, 2003, and Margolin & Gordis, 2004, Horowitz, McKay, & Marshall, 2005; Jaycox et al., 2002; Lambert et al., 2010; Scarpa, Hurley, Shumate, & Haden, 2006; Turner et al., 2006; Zinzow et al., 2009; Aisenberg et al., 2008; Allwood & Bell, 2008; Cooley-Quille, Boyd, Frantz, & Walsh, 2001; Denson, Marshall, Schell, & Jaycox, 2007; Jaycox et al., 2002; Overstreet & Braun, 2000; Scarpa et al., 2006; Allwood & Bell, 2008; Bingenheimer, Brennan, & Earls, 2005; Briggs-Gowan et al., 2012; Gorman-Smith et al., 2004; Guerra, Huesmann, & Spindler, 2003; Moses, 1999; Salzinger et al., 2008; Scarpa et al., 2006; Turner et al., 2006) وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلي وجود تأثير سلبي للتعرض للعنف المجتمعي علي الصحة العقلية والجسمية

للأطفال والمراهقين ، كما تنبأ التعرض للعنف وبشكل دال إحصائيا بأعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب والجنوح.

وبالإضافة إلى الآثار السيئة للتعرض للعنف علي الصحة العقلية والجسمية للمراهقين فإن التكلفة الاقتصادية المباشرة وغير المباشرة للرعايا الصحية والتكاليف القانونية تقدر بالبلايين .ففي الولايات المتحدة يقدر العبء المادي الناتج عن الإنفاق في مجال الرعاية المباشرة وغير المباشرة (425) بليون دولار سنويا ، وفي دراسة لست دول في أمريكا اللاتينية أجريت بواسطة بنك تنمية الدول الأمريكية وجد أن تكلفة الإنفاق علي الرعايا الصحية الناشئة عن التعرض للعنف بلغت 1.9% من الناتج الوطني الإجمالي في البرازيل و 5.0% في كولومبيا و 4.3% في السلفادور و 1.3% في المكسيك و 1.5% في البيرو و 0.3% في فنزويلا. ( منظمة الصحة العالمية ، 2002، 12)

وفي ضوء هذه النتائج سواء المتعلقة بالآثار النفسية والجسمية للتعرض للعنف علي المراهقين أو للتكلفة الاقتصادية الباهظة للرعاية الصحية في هذا المجال نما لذهن الباحث ضرورة إجراء دراسة تلقي الضوء علي هذا الموضوع وخاصة في ظل الظروف التي يمر بها المجتمع الليبي في الوقت الحالي من غياب المظاهر السيادية للدولة وانتشار السلاح وعليه كانت مشكلة البحث الحالي بدراسة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي وأعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب لدي عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية .

مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة علي التساؤلات التالية :

1. ما معدلات انتشار التعرض للعنف المجتمعي لدي عينة البحث من الذكور والإناث والعينة

ككل.

2. ما طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في معدلات التعرض للعنف المجتمعي .
3. ما طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واضطراب الصدمة
4. ما طبيعة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي (كشاهد، وكضحية، وكسامع ) والاكتئاب واضطراب الضغوط التالية للصدمة .
5. هل يتنبأ التعرض للعنف المجتمعي(كشاهد، وكضحية، وكسامع ) بأعراض الاكتئاب واضطراب الضغوط التالية للصدمة لدي الذكور والإناث والعينة الكلية .

أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

- 1- في ضوء ما تم عرضه سابقا عن معدلات انتشار التعرض للعنف المجتمعي وما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية باعتباره مشكلة صحية عالمية يمكن أن نتبين أهمية دراسة هذا الموضوع في المجتمع الليبي وتقدير معدلات انتشاره وخاصة في ظل الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر بها ليبيا في الوقت الحاضر .
- 2- تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية العينة التي تم إجراء البحث عليها وهم من طلاب المرحلة الثانوية وهم من أكثر الشرائح تعرضا للعنف المجتمعي في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات ومن ثم فإن دراسة هذا الموضوع لدي هذه الشريحة سوف يساعد بشكل كبير في معرفة أثره علي الصحة العقلية لديهم وتقديم معلومات عن حجمها وأكثر أنماط التعرض للعنف لديهم.
- 3- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في التعرف علي مدي تطابق المعلومات التي تم التوصل إليها في دراسات سابقة مع طبيعة وخصائص المجتمع الليبي أم أن هناك عوامل آخري ترتبط بتعميم النتائج في هذا المجال.

4- يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي في توجيه الأنظار حول هذه الظاهرة سواء من القائمين علي العملية التربوية أو من مقدمي خدمات الصحة العقلية من ضرورة تقديم الرعايا والدعم لضحايا التعرض للعنف المجتمعي ووضع سياسات محلية وقومية للحد من آثار هذه المشكلة.

5- تفتح الدراسة الحالية المجال حول موضوع من الموضوعات التي تحتاج لمزيد من الدراسة والبحث حول التعرف علي عوامل الخطر وعوامل الوقاية المرتبطة بالتعرض للعنف المجتمعي.

مفاهيم البحث والأطر النظرية المفسرة لها .

#### 1- العنف المجتمعي :

قبل تقديم تعريف للعنف المجتمعي يجب التعريف بمفهوم العنف وأنماطه حتى يسهل إدراك مفهوم العنف المجتمعي ، فقد عرفت منظمة الصحة العالمية العنف بأنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع ؛ بحيث يؤدي إلى حدوث (أو احتمال حدوث) إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النمو أو الحرمان.

وهناك أشكال وأنماط تصنيفية عديدة للعنف ولعل التصنيف الذي تبنته منظمة الصحة العالمية في تقريرها حول العنف والصحة في عام (2002) من التصنيفات التي يمكن الاعتماد عليها عند دراسة موضوع العنف وينمط هذا التصنيف العنف إلى ثلاثة أصناف رئيسية :

- العنف الموجهة للذات.
- العنف الموجه للأشخاص.



• العنف الجماعي.

ويندرج التعرض للعنف المجتمعي في التصنيف تحت النوع الثاني (العنف بين الأشخاص) ويعرف بأنه ذلك المظهر من العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون ويقع بشكل عام خارج المنزل ويشمل عنف العصابات والأعمال العشوائية والاعتداء الجنسي والعنف في مواقع المؤسسات كالمدارس وأماكن العمل .

الإطار النظري المفسر للعلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والصحة العقلية

تعددت التوجهات النظرية المفسرة للعنف في ضوء تعدد وتنوع التوجهات النظرية المختلفة للباحثين ويتبنى الباحث النموذج الايكولوجي (نظرية النظم البيئية ) كإطار لتفسير العلاقة بين التعرض للعنف والصحة العقلية للمراهقين, ووفقا لبرونفنبرنر (Bronfenbrenner, 1979) صاحب هذا النموذج يتأثر نمو المراهق وظيفيا بشبكة من العوامل تشمل الأسرة والمدرسة والقرناء والجيران والمجتمع بشكل عام بالإضافة إلى العوامل الشخصية للمراهقين أنفسهم ، ويختلف تأثير هذه الشبكة متعددة الأبعاد علي حسب قرب مستوياتها أو بعدها من المراهق وتشمل أربعة مستويات هي :

1- المستوى الفردي والذي يتضمن العوامل البيولوجية والتاريخ الشخصي والخلفية التعليمية والاجتماعية وخربرات الطفولة وسوابق التعرض للانتهاك والعدوان وطبيعة وخصائص الآباء وبشكل خاص يركز هذا المستوى علي الخصائص الفردية التي تزيد من احتمال توجه الشخص لأن يكون ضحية أو جان في العنف .

2- مستوى العلاقات والذي يعكس البيئة الأكثر قربا للطفل وتشمل الأسرة والمدرسة وعلاقات الأصدقاء ، ويستكشف هذا المستوى كيف يمكن للعلاقات الاجتماعية الحميمة –كعلاقات الزملاء والقرناء وثيقي الصلة وأعضاء العائلة – أن تزيد من التعرض من التعرض لخطر سلوك

العنف كضحية أو كجان وقد أظهرت الدراسات في حالة العنف بين الأشخاص أن الصغار الأكثر سنا أكثر استعدادا وميلا للدخول في أنشطة سلبية إذا ما تم تشجيعهم من قبل أصدقائهم

3- المستوى المجتمعي ويتضمن النظم المجتمعية التي تظهر في سياقها العلاقات الاجتماعية - كالمدارس وأماكن العمل وطبيعة الحوار - ويبحث هذا المستوى في طبيعة خصائص هذه المواقع التي ترتبط بتعيين اتجاه الفرد فيما يتعلق بالتعرض للعنف، ومن أمثلة هذا المستوى العيش في أماكن عالية الكثافة السكانية، أو مرتفعة البطالة أو متميزة بمشاكل كتجارة المخدرات وغيرها .

4- المستوى الاجتماعي ويتحري هذا المستوى العوامل الاجتماعية والثقافية الأكبر التي تؤثر علي معدلات حدوث العنف وتدخل هنا المعايير الثقافية التي تدعم العنف كطريقة لحل الصراعات ، والمواقف التي تشير للانتحار كقضية خيار فردي، والمعايير التي تدعم استخدام القوة المفرطة بواسطة الشرطة ضد المدنيين والمعايير التي تدعم الاشتباكات السياسية .

ووفقا لهذا النموذج يعتبر التعرض للعنف المجتمعي عامل من عوامل الاستهداف للخطر من خلال تأثيره المباشر علي نمو الطفل أو من خلال التأثير غير المباشر داخل البيئة التي يعيش فيها مثل المدرسة أو العائلة أو مع الجيران فعلي سبيل المثال قد يتسبب العنف المجتمعي في حدوث اضطراب في النظام الأسري مثل أساليب التربية الاستبدادية والتغيرات في التفاعلات بين الوالدين والطفل وزيادة الصراعات الأسرية مما يؤدي إلي شعور الأطفال بعدم الدعم مما يؤدي إلي مزيد من العجز والاكتئاب .

الاكتئاب

يعتبر الاكتئاب واحدا من أقدم المشكلات النفسية وأكثرها شيوعا وانتشارا في العالم وأشدها خطورة علي الصحة الجسدية والنفسية ولا ينحصر ضمن فئات اجتماعية معينة فهو موجود عند الناس في جميع الأقاليم والدول وفي المجتمعات كلها ، ووفقا لتقارير منظمة الصحة العالمية (2017)، يعاني أكثر من 300 مليون شخص من جميع الأعمار من الاكتئاب .وقد يصحح الاكتئاب حالة صحية خطيرة، لاسيما عندما يكون طويل الأمد وبكثافة معتدلة أو شديدة. ويمكن للاكتئاب أن يسبب معاناة كبيرة للشخص المصاب به، وتردي أدائه في العمل أو في المدرسة أو في الأسرة. ويمكنه أن يفضي في أسوأ حالاته إلى الانتحار. وفي كل عام يموت ما يقارب 800000 شخص من جراء الانتحار الذي يمثل ثاني سبب رئيسي للوفيات بين الفئة العمرية 15-29 عاماً.

ونظرا لوجود أنماط عديدة وتصنيفات مختلفة للاكتئاب نجد أن هناك صعوبة في الوصول إلي تعريف محدد للاكتئاب لذلك تبنى الباحث في البحث الحالي التعريف الذي قدمته جمعية الطب النفسي الأمريكية في دليلها الخامس للاضطرابات النفسية ( APA. 2013 ) حيث عرفت الاكتئاب بأنه "شعور عميق بالحزن واليأس يكون مصحوب بعدم الاهتمام بالأنشطة ونقص الاستمتاع بها ونقص الوزن الملحوظ أو زيادته والأرق أو النوم المفرط ونقص الطاقة وعدم القدرة علي التركيز ومشاعر انعدام القيمة أو الذنب المفرط وتكرار أفكار الموت أو الانتحار وتتحد الأعراض من خلال شكوى المريض أو ملاحظة المحيطين به ويمكن أن يكون المزاج في الأطفال والمراهقين متهيجا يتميز بسرعة الغضب .وتسبب هذه الأعراض اضطرابا واضحا في المجالات الاجتماعية والمهنية" .

اضطراب الضغوط التالية للصدمة

يعد اضطراب الضغوط التالية للصدمة واحداً من الاضطرابات التي تم تصنيفها وتوصيفها من قبل جمعية الطب النفسي الأمريكية (1980 ، 1987 ، 1994) ويحدث هذا الاضطراب عندما يتعرض الإنسان لحادث مؤلم يتخطى حدود التجربة الإنسانية المألوفة بحيث يظهر على الفرد عدد من الأعراض يمكن عرضها في ضوء الدليل التشخيصي الخامس لجمعية الطب النفسي الأمريكية (DSM-5) على النحو التالي :

أ . أن يكون الشخص قد تعرض أو واجه حادثاً أو حوادث تضمنت الموت الفعلي أو التهديد به أو الإصابة الخطيرة أو العنف الجنسي بطريقة أو أكثر مما يلي :

- 1- التعرض المباشر للحادث الصادم
  - 2- المشاهدة الشخصية للحادث الصادم لدى الآخرين .
  - 3- معرفة أن الحادث الصادم حدث لأحد أفراد الأسرة المقربين ، أو الأصدقاء الحميمين . وفي حالة الوفاة الفعلية أو التهديد بها لدى أفراد الأسرة والأصدقاء ،ويجب أن يكون الحادث عنيفاً وخارج الخبرة الطبيعية .
  - 4- التذكر المتكرر لتفاصيل الحادث الصادم (على سبيل المثال: الاستجابة الأولى لتجميع الأشياء البشرية) ، "لا يشمل هذا المحك التعرض الذي يتم عبر وسائل الإعلام إلا إذا كان التعرض يرتبط بالخبرة الصادمة" .
- ب- وجود واحد أو أكثر من أعراض اقتحام الخبرة المرتبطة بالحادث الصادم تبدأ بعد وقوع الحادث الصادم وتشمل :

- 1 - معاودة الذكريات المؤرقة والمزعجة للحادث الصادم (الصور، الأفكار، التصورات) .
- 2 - أحلام مؤلمة ومتكررة عن الحادث .

- 3 - ردود أفعال انشاقية (يشعر الفرد أو يتصرف كما لو كان الحادث الصادم يعاود الحدوث مرة أخرى ) وتحدث هذه الردود على هيئة متصل من الشدة يمكن أن تصل إلى حد فقدان كامل للوعي بمن حوله .
- 4 - الشعور بالضغط النفسي الشديد عند التعرض للتهديدات الداخلية والخارجية ترمز لأحد جوانب الحدث الصدمي أو تشبهه
- ج - تجنب مستمر للمنبهات المرتبطة بالصدمة أو الحادث الصدمي يبدأ بعد وقوع الحادث الصادم ويظهر ذلك من خلال :
- 1- تجنب أو جهود لتجنب الذكريات والأفكار والمشاعر المرتبطة بشكل وثيق بالحادث الصادم.
- 2- تجنب أو جهود لتجنب الأنشطة والأماكن والأشخاص الذين يتسببون في تذكر الصدمة أو المرتبطين بالحدث الصادم .
- د - تغيرات سلبية في المزاج والمعارف المرتبطة بالحادث الصادم تبدأ بعد وقوع الحادث الصادم وتظهر في:
- 1 - عدم القدرة على تذكر جوانب مهمة في الحادث الصادم .
- 2 - معتقدات سلبية مبالغ فيها نحو الذات والآخرين والعالم .
- 3- معارف مشوهة حول أسباب ونتائج الحادث الصادم تقود الفرد نحو لوم نفسه والآخرين .
- 4 - حالة انفعالية سلبية ومستمرة (خوف ، رعب ، غضب ، ذنب) .

5 - تناقص ملحوظ في الاهتمامات أو المشاركات في الأنشطة المهمة .

6 - شعور بالانفصال أو الغربة عن الآخرين .

7 - عدم القدرة على الشعور بمشاعر ايجابية (السعادة والرضا) .

هـ - تغير ملحوظ في درجة الإثارة والتفاعل المرتبطين بالحدث الصادم ، وتبدأ وتتفاقم بعد وقوع الحادث كما يتضح ذلك من خلال اثنين أو أكثر مما يلي :

1- السلوك المتهيج وانفجارات الغضب .

2- السلوك المتهور أو سلوك تدمير الذات .

3- التيقظ الزائد .

4 - مشاكل في التذكر .

5- اضطرابات في النوم .

ويستمر الاضطراب لمدة تزيد عن شهر في المحكات " ب ، ج ، د " ويؤدي الاضطراب إلى كرب أو ضيق نفسي واضح ، يحدث خلل في أداء الفرد الوظيفي ذات الأهمية ، هذا ويجب ألا يكون الاضطراب راجعاً إلى تأثير فسيولوجي أو إساءة استخدام المواد أو حالة طبية أخرى .

يجب تحديد ما إذا كان الاضطراب يحدث مع أعراض انشقاقية وفيه تستوفي الأعراض محكات اضطراب الصدمة بالإضافة إلى ذلك يخبر الفرد أعراض مستمرة ومتكررة في واحدة مما يلي :

1- اختلال الآنية : خبرة متكررة ومستمرة من الشعور بالتغير في الشخصية أو في جزء محدد من الجسم ، وربما يشعر المريض وكأنه لم يعد هو نفسه مع إحساس مروع بالاغتراب والبرود والفتور ، وقد يشعر المريض بانفصاله عن خبراته كما لو كان ينظر لذاته ، بُعد أو كما لو كان ميتاً.

2- اختلال الشعور بالواقع : خبرة متكررة ومستمرة من الأفكار الزائفة التي لا ترتبط بالواقع أو هي نوع من الخيال الزائف فكل شيء مر في خبرة المريض يبدو مختلفاً تماماً (العالم ، الشوارع الأصدقاء) . ويجب لاستخدام هذا التشخيص الفرعي ألا تكون الأعراض الانشقاقية راجعة إلى تأثيرات فسيولوجية ناتجة عن إساءة استخدام المواد النفسية أو حالة طبية عامة ، مع وجود تأخر في الظهور إذا لم يتم استيفاء المعايير التشخيصية الكاملة حتى (6) أشهر على الأقل بعد وقوع الحدث (DSM -V, 2013).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التعرض للعنف المجتمعي لدي المراهقين وذلك للتعرف علي آثاره علي الصحة الجسمية والعقلية للأفراد وخاصة في ظل تنامي ظاهرة التعرض للعنف ودعوة منظمة الصحة العالمية (1996) لدراسة أبعاد هذه الظاهرة باعتبارها مشكلة صحة عالمية وتنوعت هذه الدراسات من حيث الهدف والعينات المستخدمة فيها وسنعرض في السياق التالي لبعض الدراسات التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية .

ففيما يتعلق بالعلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والاكتئاب أجري ديورينت وجيتس وجودنيهد وإيميز وودز (DuRant, R. H., Getts, A., Cadenhead, C., Emans, S. J., & Woods, E. R., 1995) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين التعرض للعنف كضحية والاكتئاب واليأس والتوجه نحو الحياة وذلك على عينة مكونة من (55)

مراهقا من مدارس التعليم العام وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التعرض للعنف كضحية والشعور باليأس والاكتئاب وانخفاض التوجه نحو الحياة.

وفي نفس السياق وعلي عينة أكبر حجما مكونة من ( 1538 ) مراهق أمريكي من أصل أفريقي أجري كل من فيدزباترك وبيكيو وريت ولاجوري ( Fitzpatrick , Piko , Wright , LaGory ;2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأعراض الاكتئابية والتعرض للعنف المجتمعي وقد أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين تعرضوا إلى خبرات بيئية مهددة ( المدرسة ، الحي ، المنزل) أظهروا مستويات مرتفعة من الاكتئاب ، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن رأس المال الاجتماعي ارتبط عكسيا بالاكتئاب وتأكيد الذات.

وأهتم سييدتميند وبيرونسون وكروس وهلريسون كسون (aadatmand ,Bronson, Crouse, ,Harrison, Jackson ;2017) بالتعرف على أثر التعرض للعنف المجتمعي في الأعراض الاكتئابية وعادات النوم، وكذلك معرفة الفروق الجنسية في هذه المتغيرات لدى عينة مكونة من 440 فردا في المرحلة العمرية من 15 – 25 عاما، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه هناك تأثير دال إحصائيا للتعرض للعنف المجتمعي في الاكتئاب وعادات النوم لدى الذكور والإناث والعينة الكلية، كما وجدت فوق جنسية بين الذكور والإناث في التعرض للعنف وكانت هذه الفروق لصالح الإناث فيما يتعلق بالعنف المباشر بينما كانت هذه الفروق لصالح الذكور فيما يتعلق بالعنف غير المباشر.

وللتعرف على مدى أسهام الأنواع المختلفة من التعرض للعنف علي المشكلات الداخلية والخارجية لدى عينة من المراهقين من جنوب أفريقيا أجري ديو بليزير وكامينير وهاردي وبنجامين (du Plessis B, Kaminer D, Hardy A, Benjamin ;2015) دراسة علي



عينة مكونة من 616 مراهقا في المدى العمري من 12 - 15 عام بمتوسط عمري 12.8 منهم 45.6% إناثا من طلاب المدارس بمدينة كيب تون بجنوب إفريقيا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للعنف كشاهد ارتبط وبشكل دال بالسلوك العدواني، كما أن التعرض للعنف كشاهد وكضحية ارتبط وبشكل دال بالمشكلات الدراسية، كما لم يرتبط التعرض للعنف كشاهد وكضحية بأعراض الاكتئاب.

وأهتم باش وليو (Bach JM, Louw D. ;2010) بالتعرف على العلاقة بين التعرض للعنف وبعض المشكلات النفسية لدى عينة مكونة من 337 تلميذا وتلميذة بجنوب إفريقيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التعرض للعنف كشاهد، بينما وجدت فروق في التعرض للعنف كضحية لصالح الذكور، كما وجدت فروق في الأعراض الاكتئابية لصالح الإناث ووجدت أيضا علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين التعرض للعنف المجتمعي والاكتئاب، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى خطر التعرض للعنف المجتمعي لدى المراهقين.

كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الضغوط التالي للصدمة ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها أودينيل وروبرتيس وسكوب ستون (O'Donnell DA, Roberts WC, Schwab-Stone,2011) بهدف التعرف على أثر التعرض للعنف المجتمعي على الأحداث الصدمية لدى عينة من الشباب في جامبيا، تكونت عينة الدراسة من عدد 653 مراهقا بمتوسط عمري 17.76 منهم 48.7 إناثا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للعنف كشاهد وكضحية ارتبط وبشكل دال بالأعراض الصدمية كما اعتبر المناخ المدرسي متغيرا وسيطيا في العلاقة بين التعرض للعنف والآثار المترتبة عليه، كما لم يرتبط الدفء الوالدي باضطراب الضغوط التالية للصدمة.

وللتعرف على أثر التعرض للعنف المجتمعي المرتبط بالصراعات العرقية أجري نيوجيورا وفيشير وتومر ويامابا وسارسفيلد وستيلنج (Neugebauer R, Fisher PW, Turner JB, Yamabe S, Sarsfield JA, Stehling-Ariza T ;2009) دراسة هدفت إلي التعرف على أثر التعرض للعنف المجتمعي على ردود الأفعال الصدمية لدى المراهقين بعد أحداث العنف في رواندا ، وذلك على عينة مكونة من 1547 تلميذا بالمرحلة العمرية من 8 – 19 عاما منهم 50% منهم إناث ،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين التعرض لأحداث العنف وردود الأفعال الصدمية لدى الأطفال ، كما أن الدرجات المرتفعة للتعرض ارتبطت وبشكل دال بالدرجات المرتفعة لاضطراب الصدمة.

وتناول كمينارا وجيرمسروود ومير وستين وويليامس (Kaminer, Grimsrud, Myer, Stein, Williams ;2008) العلاقة بين التعرض لأنماط العنف المختلفة واضطراب الصدمة لدى عينة مكونة من 230 مراهقا في المرحلة العمرية من 14 – 21 بمتوسط عمري 17.45 منهم 60% إناثا من طلاب المدارس بكيب تاون في جنوب إفريقيا ،وقد أشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف المجتمعي كضحية لدى الإناث والاعتصاب يزيد من أعراض اضطراب الصدمة بينما لم يؤدي التعرض للعنف المجتمعي كشاهد لهذه الزيادة في أعراض الصدمة أما لدى الذكور ،فقد ارتبط التعرض للعنف كضحية باضطراب الصدمة أما التعرض للعنف كشاهد لم يرتبط باضطراب الصدمة.

كما أهتم دوكوورث وهالي وكليز (Duckworth M.P., Hale D.D., Clair S.D., et al ;2000) بالتعرف على أثر العنف بين شخصي والفوضى المجتمعة على ردود الأفعال الضاغطة لدى عينة مكونة من 181 طفلا في المرحلة العمرية من 11- 15 عام منهم 68% إناثا ،وقد أشارت نتائج إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين التعرض

للعنف كشاهد وكضحية واضطراب الصدمة والفوضى الاجتماعية وارتبطت المشكلات السلوكية بالتعرض للعنف كشاهد وكضحية وتنبأ التعرض لعنف كضحية بالمشكلات السلوكية كما أن الفوضى الاجتماعية تنبأت باضطراب الصدمة ، كما توسطت العلاقة بين التعرض للعنف كشاهد واضطراب الصدمة.

وفي دراسة عن أثر التعرض للعنف المجتمعي على اضطراب الصدمة والجنوح لدى عينة مكونة من 1245 تلميذا في المرحلة العمرية من 12 إلى 17 عام منهم 51% إناثا، 49% ذكورا توصل ماكيرد وسميث وساويندرز وآخرون (McCarr M.R., Smith D.W., Saunders B.E., et al ;2007) إلى أن التعرض للعنف المجتمعي ارتبط إيجابيا باضطراب الصدمة والجنوح وتنبأ التعرض للعنف المجتمعي وبشكل دال بالجنوح لدى الذكور والإناث والعينة الكلية.

وتناولت بعض الدراسات العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي وكل من الاكتئاب واضطراب الصدمة ومن هذه الدراسات كما أجري فوستر وكيوبرمينك وبريس (2004) (Foster, J. D., Kuperminc, G. P., & Price, A. W. ;2004) دراسة بهدف التعرف على أثر التعرض للعنف المجتمعي على اضطراب الصدمة وبعض الأعراض المرضية الأخرى لدى عينة مكونة من (146) طفلا في المرحلة العمرية من (11 - 16) عام منهم 43% إناثا و57% ذكورا وقد أشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف كضحية ارتبط بشكل دلال بالقلق والاكتئاب والغضب والأعراض الانشقاقية واضطراب الصدمة لدى الذكور والإناث كما أن التعرض للعنف كشاهد تنبأ بالغضب والأعراض الانشقاقية والقلق كما توسط الجنس العلاقة بين التعرض للعنف كشاهد والأعراض الاكتئابية والقلق.

، وأجري أوزيرا وماكدونالد (Ozer E.J. & McDonald K.L. 2006) ، دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والتقارير الذاتية للاكتئاب والقلق واضطراب الصدمة وذلك على عينة مكونة من 71 تلميذا بالمرحلة المتوسطة بمتوسط عمري 12 عاما منهم 55% إناثا و45% ذكورا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للعنف المجتمعي ارتبط بالتقارير الذاتية للاكتئاب واضطراب الصدمة والاستهداف للعنف ،وأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التعرض للعنف تنبأ وبشكل دال بالتقارير الذاتية للاكتئاب واضطراب الصدمة والعدوان.

وللتعرف علي مدي إسهام التعرض للعنف المجتمعي في التنبؤ باضطراب الصدمة والاكتئاب أجري أوزيرا ووينستين (Ozer E.J. & Weinstein R.S. ;2004) دراسة على عينة مكونة من (349) طفلا بالمرحلة المتوسطة بمتوسط عمري 12 عاما منهم 48% إناثا ،52% ذكورا وقد أشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف المجتمعي ارتبط بالاكتئاب والصدمة ، كما أن نتائج تحليل الانحدار أشارت إلى أن التعرض للعنف المجتمعي تنبأ وبشكل دال إحصائيا بالتقارير الذاتية للاكتئاب واضطراب الصدمة كما أن درجة المساندة من قبل الأم والأم توسطت العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والاكتئاب واضطراب الصدمة .

ولمحاولة التحقق من فرضية ما إذا كانت الآثار السيئة الناتجة عن التعرض للعنف في المدن الكبيرة يمكن تعميمها علي المجتمعات الصغيرة أجري أحمد وميدر وجيسكي وتيلور ومارجلت (Ahmad, Medder, Geske, Taylor, Margalit ;2017) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر التعرض للعنف المجتمعي في الصحة العقلية لدى القاطنين في المدن الصغيرة وذلك علي عينة مكونة من (126) طفلا من مدينة نبيراسكا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى

وجود علاقة إحصائية ودالة بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الضغوط التالي للصدمة وأعراض القلق، كما لم توجد علاقة بين التعرض للعنف والاكتئاب.

وباستخدام وسائل قياس متنوعة وإجراءات منهجية متعددة "تقارير، مقابلات اكلينيكية، قياسات سيكوفسيولوجية" اهتم كولى كويل وبويد وفرانتز (Cooley-Quille) (M., Boyd R.C., Frantz E., et al; 2001) بدراسة التأثير الانفعالي والسلوكي للتعرض للعنف المجتمعي وذلك على عينة مكونة من 185 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في المرحلة العمرية من 13 إلى 18 عام بمتوسط عمري 15.4 منهم 44% إناث و90% أمريكيون من أصول أفريقية، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين حصلوا على درجات مرتفعة للتعرض للعنف المجتمعي قد حصلوا على درجات مرتفعة من القلق والخوف والمشكلات الداخلية وخبرات حياتية سلبية مقارنة بالذين حصلوا على درجات منخفضة، كما لم تظهر بينهم فروق في الاكتئاب والسلوك الخارجي، وفيما يتعلق بالتقييم السيكوفسيولوجي وجد أن المراهقين الذين تعرضوا لمستويات مرتفعة من العنف المجتمعي حصلوا على مستويا خط أساس منخفضة لمعدل ضربات القلب مقارنة بمنخفضي التعرض، كما لا توجد فروق في المجموعات في التنشيط الفسيولوجي، وأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التعرض للعنف المجتمعي يتنبأ باضطراب الضغوط التالي للصدمة وأعراض القلق المعمم، كما وجدت علاقة بين التعرض للعنف واضطراب الصدمة.

كما اهتم عدد من الباحثين بدراسة العوامل التي تزيد من الآثار السيئة للتعرض للعنف المجتمعي والعوامل التي تحمي الأطفال من هذه الآثار وهذا ما قام به جورمان سميث وتولون (1998) (Gorman-Smith D. & Tolan; 1998) وذلك بدراسة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي ونمط العلاقات الأسرية وأساليب التربية والعدوان والاكتئاب وذلك على

عينة مكونة من 254 طفلا أمريكيا من أصل أفريقي ولايني ومقدمي الرعاية لهم من أحياء فقيرة من مدينة شيكاغو، وأشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف المجتمعي ارتبط بزيادة السلوك العدواني والأعراض الاكتئابية، وأشارت النتائج إلى أن معدلات التعرض للعنف كانت مرتفعة وبشكل دال، حيث أشار 80% من أفراد العينة أنهم تعرضوا لمظهر ما من مظاهر العنف خلا حياتهم، 50% أخبروا أنواع مختلفة من العنف، كما أن 30% تعرضوا إلى أكثر من ثلاث مرات لخبرة عنف خلال العام الماضي.

كما توصل كلا من وورد ومارتين وثورن وديستلار (Ward CL, Martin E, Theron C, Distiller GB, 2007) في دراسة لهم على عينة مكونة من (377) طفلا في المرحلة العمرية من 11 إلى 15 عام إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين التعرض للعنف كشاهد والاكتئاب وأعراض القلق والمشكلات السلوكية كما وجد تأثير دال إحصائيا للمساندة المدرسية في التقليل من آثار الاكتئاب والقلق والمشكلات السلوكية لدي الطلاب وبالتالي يمكن القول أن الدعم المدرسي يعد من العوامل التي يمكن أن تحد من آثار التعرض للعنف المجتمعي .

ولاختبار فرضية أن التعرض للعنف المجتمعي يعتبر من عوامل الخطر في الإصابة باضطراب الضغوط التالي للصدمة أجري فينشان والتس وستين وسيديت (Fincham DS, Altes LK, Stein DJ, Seedat S. 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على عوامل الخطر المرتبطة بالصدمة لدى المراهقين وذلك على عينة مكونة من 787 مراهقا في المرحلة العمرية من 13 إلى 21 بمتوسط عمري 16.37 منهم 58.6 إنانا من طلاب المدارس بمدينة كيب تاون بجنوب إفريقيا، وقد أشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف المجتمعي والإساءة والإهمال في الطفولة ارتبطا بزيادة أعراض اضطراب الصدمة، كما أن المستويات المرتفعة من الصلابة كان لها آثار وقائية من سوء معاملة الأطفال وإهمالهم.

وللتعرف علي دور الصراعات الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والأعراض الاكتئابية أجري هيلتز مان وروبيرتس Holtzman , Roberts (2012); دراسة علي عينة مكونة من 233 مراهق في المرحلة العمرية من 11 إلى 16 عام، وقد أشارت النتائج إلى أن العنف الأسري يتوسط وبشكل دال إحصائيا العلاقة بين التعرض للعنف كضحية والأعراض الاكتئابية، كما أن العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والأعراض الاكتئابية كانت دالة إحصائيا.

كما أهتم ديمبسي (Dempsey,2002) بالتعرف على استراتيجيات التغلب السلبية كمتغير وسيط في العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والآثار المترتبة عليه وذلك على عينة مكونة من 120 تلميذا في المرحلة العمرية من 10-11 عام منهم 55% إناثا، وقد أشارت النتائج إلى أن التعرض للعنف المجتمعي ارتبط بالاكتئاب واضطراب الصدمة وسمة القلق، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التعرض للعنف المجتمعي تنبأ وبشكل دال بالاكتئاب واضطراب الصدمة والقلق، وتوسطت استراتيجيات التغلب السلبية العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والقلق والاكتئاب واضطراب الصدمة.

كما تناولت دراسات أخرى معدلات التعرض للعنف المجتمعي لدي المراهقين والمقارنة بين الذكور والإناث في هذا السياق ومن هذه الدراسات وفي دراسة علي المجتمع الفلسطيني أجري حاج يحي وليشيم وجيتر مان (Haj-Yahia, Leshem, Guterman ;2013) دراسة هدفت إلى التعرف على معدلات التعرض للعنف المجتمعي لدى عينة من الشباب الفلسطيني بالضفة الغربية والقدس الشرقية وتكونت عينة الدراسة من عدد 1930 تلميذ وتلميذه في المدارس الثانوية والإعدادية بالضفة والقدس تراوحت أعمارهم ما بين 12 إلى 19 عام بمتوسط عمري 16.4، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة 87

4% من أفراد العينة شاهدوا أحداث عنف خلال حياتهم وأن 72.8% مروا بخبرات تعرض للعنف كضحية وأن 99.1% من أفراد العينة قد تعرضوا على الأقل لأحد أشكال العنف خلال حياتهم، كما أظهر الذكور معدلات تعرض للعنف أكثر من الإناث.

وللتعرف على معدلات التعرض للعنف المجتمعي وعلاقتها باضطراب الضغوط التالي للصدمة أجري إيزن بيرج وأورزوك فيجيورا Orozco-Figueroa Aisenberg , (2008؛) دراسة على عينة مكونة من 137 طفل أمريكي من أصل أفريقي ولايني، وقد أشرت نتائج الدراسة إلى أن 70% من الطلاب أخبروا مستويات مرتفعة من العنف، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في مستويات التعرض للعنف كضحية أو كشاهد، كما وجدت علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الضغوط التالي للصدمة

وفي دراسة تتبعه لعدد (119) طفلاً في فلادلفيا لمعرفة معدلات التعرض للعنف المجتمعي توصل هارت ومالمود وبرودسكي وجانيتت (Hurt H, Malmud E, Brodsky ;2001) إلى أنه في عمر 7 سنوات تعرض 75% من الأطفال في الدراسة لسماع طلاقات نارية و18% قد شاهد شخصاً متوفى و10% تعرض للركل في المنزل و61% كان قلقاً أحياناً وبعض الوقت لاحتمال أن يقتل.

ولدراسة الفروق الجنسية في الاستجابة لآثار التعرض للعنف المجتمعي أجري ماكجي وديفيز ويريسون وآخرون (McGee Z.T., Davis B.L., Brisbane T., et al. ;2001) دراسة على عينة مكونة من 360 تلميذاً وتلميذة في المرحلة العمرية من 12 – 18 عام منهم 49% إناثاً، 51% ذكورا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث كانوا أكثر قابلية للشعور بالقلق والاكتئاب مقارنة بالذكور الذين تعرضوا لنفس الدرجة من العنف .



وأخيرا وفي زخم هذا الكم من الدراسات التي اهتمت بأثر التعرض للعنف المجتمعي علي الصحة العقلية حاول بعض الباحثين الوصول إلي استنتاجات عامة حول نتائج هذه الدراسات بإجراء تحليلات بعدية ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها فوستيرا وبروكس جونب (Fostera & Brooks-Gunnb; 2015) حيث قام بتحليل بعدي لنتائج عدد 20 دراسة أجريت في خمسة أقطار أفريقية هي : جنوب إفريقيا وسيراليون وجامبيا ورواندا وقد أشارت نتائج التحليل البعدي إلي وجود علاقة بين التعرض للحرب والعنف المجتمعي وأعراض اضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب والعدوان كما توسط المناخ المدرسي والدعم العائلي العلاقة بين التعرض للعنف واضطراب الصدمة والقلق والاكتئاب .

وفي نفس السياق أيضا أجري ويلسون وروزينسيل & (Wilson, W. C., & Rosenthal, B. S.; 2003) تحليلا بعديا للدراسات التي تناولت أثر التعرض للعنف المجتمعي على الصحة العقلية لدى المراهقين، وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود مؤشرات قوية تدعم العلاقة الإيجابية بين التعرض للعنف المجتمعي والكدر النفسي، كما أن المستويات المرتفعة من التعرض للعنف المجتمعي ارتبطت وبشكل دال بالعديد من المتغيرات مثل الاكتئاب واضطراب الصدمة والعدوان الجنوح.

وأجري مكدونالد وريتشموند Mcdonald C. C. & Richmond T. R. (2008) تحليلا بعدي لتقييم نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والأعراض النفسية لدى المراهقين في المناطق الحضرية واشتمل التحليل على عدد 26 دراسة في الفترة الزمنية من 1997 إلى 2007 وقد أشارت نتائج التحليل البعدي إلى وجود تأثير دال إحصائيا للتعرض للعنف المجتمعي على الاكتئاب وإضراب الصدمة والسلوك العدواني.

تعليق علي نتائج الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن القول أن هناك دعم إمبريقي قوي للتأثير السلبي للتعرض للعنف المجتمعي علي الصحة العقلية والجسمية للمراهقين ويعتبر اضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب من أكثر الإضرابات النفسية تأثراً بالتعرض للعنف المجتمعي كما أشارت نتائج الدراسات إلي أن معدلات التعرض للعنف المجتمعي تعتبر مرتفعة وبشكل دال وخاصة بين المراهقين في المناطق الحضرية كما وجدت فروق دالة إحصائياً في معدلات التعرض للعنف بين الذكور والإناث لصالح الذكور وخاصة التعرض للعنف كضحية كما تعد المساندة العائلية والمدرسية من عوامل الوقاية من الآثار السيئة للتعرض للعنف المجتمعي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية ؛ حيث تحاول بعض الدراسات الوصفية ألا تقتصر على الكشف عن ماهية الظاهرة ، والعلاقة بين المتغيرات المتضمنة فيها ، بل تقارن بين جوانب الشبه والاختلاف بين الظواهر (فان دالين ، 2010).

- التصميم البحثي :

استخدم الباحث التصميم البحثي الارتباطي المستعرض ويندرج هذا التصميم تحت التصميمات البحثية غير التجريبية حيث يقوم الباحث فيه بإجراء القياسات من دون تغيير الظاهرة أو الموقف الذي يخضع للقياس .

- عينة البحث : أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (250) مشاركاً من طلاب المدارس الثانوية بمدينة مصراتة منهم ( 150 ) ذكورا و ( 100 ) إناثا بمتوسط عمري ( 15.11 ) وانحراف معياري ( 1.02 ) ويوضح الجدول التالي أسماء المدارس التي تم التطبيق بها وعدد افراد العينة التي تم اختيارها من كل مدرسة .

جدول رقم ( 1 ) توصيف عينة الدراسة

النسبة	التكرار	المدرسة
28	70	ثانوية سعدون للبنين
32	80	ثانوية أحمد بن غلبون للبنين
24	60	ثانوية مصراتة للبنات
16	40	ثانوية خولة بنت الأزور للبنات

أدوات الدراسة:

مقياس التعرض للعنف المجتمعي

استخدم الباحثين قائمة مسح التعرض للعنف المجتمعي والتي أعدها ريكتز وسولتزمان (Richters and Soltzman 1990) والتي تقيس تكرار التعرض لـ 20 نمطا من أشكال العنف المجتمعي من خلال السماع أو المشاهدة أو التعرض كضحية لهذه المظاهر وذلك خلال العام الماضي ، وتتكون القائمة من ( 52 ) فقرة موزعة على ثلاث أنماط من مظاهر العنف منهم

(14) فقرة تقيس التعرض للعنف كضحية و(22) فقرة لقياس التعرض للعنف كشاهد و(16) فقرة لقياس التعرض للعنف كسامع ويتم الإجابة على بنود القائمة على متصل مكون من تسع نقاط تتراوح ما بين أبدا إلى تقريبا كل يوم، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى التعرض المرتفع للعنف . ويعتبر هذا المقياس واحدا من أكثر المقاييس استخدام علي الصعيد العالمي في قياس التعرض للعنف المجتمعي ، وله خصائص سيكومترية جيدة في صورته الأصلية وفي دراسات أجنبية عديدة (Richters,Martinez 1993, Kliwer, 2006; Kliwer et al., 2004; Overstreet & Braun, 2000; Taylor & Kliwer 2006;Wilson,Kliwer, Teasley,Plybon,Sica,2002,))،

وقد صممت القائمة في الأساس كمقابلة مقننة تستخدم لقياس التعرض للعنف لدي الأطفال في المرحلة العمرية من ( 6 إلى 10 ) ولكن أجريت علي القائمة تعديلات ليتم تطبيقها علي الأطفال والمراهقين كمقياس للتقدير الذاتي وقام بهذا التعديل كل من " أوفير سيت وبراون" " وتابلور وكليوير" " وكيلىر واخرون" (Overstreet & Braun, 2000; Taylor & Kliwer 2006; Kliwer et al., 2004) ويتم تقدير الإجابات عليها وفقا للتكرارات علي متصل مكون من تسع نقاط يبدأ من (1) ويشير إلي عدم التعرض للموقف مطلقا و ( 9 ) وتشير إلي التعرض للموقف تقريبا بشكل يومي وقد استخدم الباحثين النسخة المعدلة والتي تناسب المراهقين .

ترجمة المقياس وإعداده في الدراسة الحالية :

قام الباحثين بترجمة المقياس إلى اللغة العربية لاستخدامه في الدراسة الحالية ، وقد تم عرض الترجمة على متخصص يتقن العربية والإنجليزية لتقييم الترجمة وقد أقر بصلاحيه الترجمة مع إجراء

بعض التعديلات، كما تم حذف عدد ثلاثة عبارات لعدم ملائمتها لطبيعة الثقافة الليبية وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وخاصة إلى بعد التعرض كضحية حيث أصبح عدد الفقرات الكلي للقائمة (49) فقره منهم (20) فقره للتعرض كضحية و (17) فقره للتعرض كشاهد و (12) فقره للتعرض كسامع .

ولحساب الخصائص السيكمترية للقائمة في الدراسة الحالية قام الباحث بعرض القائمة على عدد 10 من المتخصصين في علم النفس وطلب منهم تقدير مدى صلاحية كل فقرة من فقرات القائمة، وحساب نسب الاتفاق بين المحكمين كمؤشر للصدق ويوضح الجدول التالي نسب الاتفاق حول صلاحية فقرات المقياس.

جدول رقم (2) نسب الاتفاق حول صلاحية فقرات المقياس

التعرض كسامع		الفقرة	التعرض كشاهد		الفقرة	التعرض كضحية		الفقرة
النسبة	التكرار		النسبة	التكرار		النسبة	التكرار	
90	9	1	100	10	3	100	10	2
90	9	5	100	10	8	100	10	4
80	8	6	100	10	10	100	10	7
100	10	9	80	8	13	80	8	11
100	10	14	80	8	16	100	10	12
100	10	17	90	9	19	90	9	15
100	10	20	80	8	22	90	9	18
80	8	23	80	8	25	80	8	21
90	9	34	100	10	28	100	10	24
90	9	43	100	10	31	90	9	26
90	9	46	100	10	33	90	9	29
100	10	49	90	9	38	90	9	30
			90	9	40	100	10	32
			100	10	42	100	10	35
			80	8	44	90	9	37
			100	10	48	80	8	39
			100	10	51	80	8	41
						100	10	45
						100	10	47
						100	10	50

ثبات القائمة :

حساب ثبات القائمة قام الباحث بتطبيقها على عدد (60) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة مهم (30) ذكورا و (30) إناثا وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيم معامل ألفا للذكور والإناث للعينة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية.

جدول رقم (3) قيم معامل ألفا للذكور والإناث للعينة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة

الكلية.

مقياس التعرض للعنف	معامل ألفا	
	ذكور	إناث
التعرض كشاهد	0.87	0.84
التعرض كضحية	0.73	0.70
التعرض كسامع	0.90	0.86
الدرجة الكلية للتعرض	0.92	0.91

ومن الجدول السابق يمكن القول أن جميع قيم معامل ألفا كانت دالة ومرضية سواء بالنسبة للذكور أو الإناث أو العينة الكلية مما يشير إلى معاملات ثبات جيدة للقائمة .

قائمة اضطراب الضغوط التالية للصدمة (النسخة المدنية):

لقياس الضغوط التالية للصدمة استخدم الباحث النسخة المدنية المعدلة لقائمة اضطرابا ضغوط ما بعد الصدمة والتي تم تطويرها في المركز القومي الأمريكي لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (NCV PTSD) من قبل فرانك ويزر وآخرون (weathers et al ;1993) ، وتتكون القائمة من (17) عبارة تقيس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة طبقا لمعايير التشخيص الأمريكي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM -Iv) ويتم الإجابة علي بنود القائمة وفقاً لمتصل مكون من خمسة بدائل تتراوح بين (أبدأ) وتعطى الدرجة (1) ، و(نادراً) وتعطى الدرجة (2) ، وأحياناً وتعطى الدرجة (3) ،

و(غالباً) وتعطى الدرجة (4) ، ودائماً وتعطى الدرجة (5) ، ويمكن تشخيص الفرد على أنه مصاب باضطراب ما بعد الصدمة إذا اختار دائماً أو غالباً أو أحياناً على الأقل على فقرة واحدة من الفقرات التي تقيس أعراض استعادة الحدث (الفقرات من 1 إلى 5) ، وعلى ثلاث فقرات من الفقرات التي تقيس أعراض التحنن والتبذل الانفعالي (الفقرات من 6 إلى 12) ، وعلى فقرتين من الفقرات التي تقيس أعراض فرط الإثارة والتيقظ (الفقرات من 13 إلى 17) ، وتعد الدرجة (50) بمثابة درجة قطع يمكن على أساسها الحكم على الشخص بأنه يعاني من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ، وللقائمة خصائص سيكومترية جيدة في النسخة الأصلية (Weathers, et. al., 1993 ; Blanchard, Alexander, Buckley &Forneris, 1996 ; Norris & Hamblen, 2004)

، وتعد القائمة واحدة من أكثر الأدوات شيوعاً واستخداماً لتقييم اضطراب الضغوط التالية للصدمة ، وقد قام الباحث الحالي بترجمة القائمة وحساب ثباتها وصدقها في دراسة سابقة (حسانين والعشرى ، 2016) حيث أشارت نتائج الصدق باستخدام المحكمين إلى أن القائمة تتمتع بمستوي مرضي من الصدق أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم تقديره في نفس الدراسة باستخدام التناسق الداخلي بمعادلة الفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الفا لعينة الذكور (0,79) ، ولعينة الإناث (0,73) وللذكور والإناث معا (0,72) وهي قيم دالة ومطمئنة وتشير إلى معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به .

#### صدق وثبات القائمة في الدراسة الحالية:

للتحقق من صدق القائمة في الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام صدق الارتباط بالمحك حيث قام الباحث بتطبيق قائمة اضطراب الضغوط التالية للصدمة مع مقياس الإحداث الصدمية (القسم الخاص بقياس اضطراب الضغوط التالية للصدمة ) ( عبد الخالق ، 2000 ) علي عينة مكونة من (60) طالب وطالبة منهم (30) ذكورا و(30) إناثا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب علي قائمة اضطراب الضغوط التالية للصدمة ودرجاتهم علي مقياس



الأحداث الصدمية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بالنسبة للذكور (0.75) وبالنسبة للإناث (0.78) وبالنسبة للعينة الكلية (0.81) وهي قيم دالة ومرضية وتشير إلى معاملات صدق جيدة للقائمة .

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم تقديره علي نفس عينة الصدق السابقة باستخدام طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة ألفا للذكور (0.88) وللإناث (0.85) وللعينة الكلية (0.87) وجميعها قيم دالة وتشير إلى معامل ثبات مرضي للقائمة .

### استخبار مركز الدراسات الوبائية للاكتئاب

يعد هذا المقياس واحداً من أشهر المقاييس التي تستخدم لقياس الاكتئاب لدى عينات غير مرضية ، وقد تم إعداده من قِبل مركز الدراسات الوبائية بالمنظمة العالمية للصحة العقلية ، ويتكون المقياس من (20) عبارة تقيس الأعراض المختلفة للاكتئاب ، ويجاب على هذه الفقرات على متصل مكون من أربعة بدائل وهي : (نادراً) وتُعطى الدرجة (صفر) ، و(قليلاً) وتُعطى الدرجة (1) ، و(بعض الوقت) وتُعطى الدرجة (2) ، و(معظم الوقت) وتُعطى الدرجة (3) ، وتتراوح درجة المبحوث على المقياس ما بين (0 - 60) ، وتُعد الدرجة التي تساوي أو تزيد عن الدرجة (16) بمثابة درجة قطع يمكن في ضوءها الحكم على وجود أعراض اكتئابية (Radloff , 1977) وللمقياس بنية عاملية جيدة حيث أشارت نتائج التحليل العاملي للمقياس إلى وجود أربعة عوامل أساسية هي : المزاج الكئيب ، والمزاج الايجابي ، والأعراض الجسمية ، والعلاقات البين شخصية . وللمقياس خصائص قياسية جيدة في مجتمعات مختلفة وعلى عينات ومراحل عمرية مختلفة . (Radloff , 1977, Cho, Nam &Suh, 1998 , Robert, Vernan& Rhoades 1989, Morin, Moullec, Maiano, Layet, Just &Ninit ,2011)

وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس وحساب ثباته وصدقه في دراسة سابقة (حسانين والعشرى ، 2016) حيث أشارت نتائج الصدق باستخدام المحكمين إلى أن المقياس يتمتع بمستوي مرضي من الصدق أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم تقديره باستخدام التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ

وقد بلغت " مجموعة الذكور (0,70) ، ولالإناث (0,74) وللذكور والإناث (0,70) وهي قيم دالة ومطمئنة وتشير إلى معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به .

### صدق وثبات الاستخبار في الدراسة الحالية

للتحقق من صدق الاستخبار في الدراسة الحالية قام الباحثين باستخدام صدق الارتباط بالحك حيث قام بتطبيق الاستخبار مع مقياس الاكتئاب المشتق من قائمة الأعراض المرضية (البحيري ، 1984) علي عينة مكونة من 60 طالب وطالبة منهم (30) ذكورا و(30) إناثا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مصراتة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب علي المقياسين وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بالنسبة للذكور (0.76) وبالنسبة للإناث (0.81) وبالنسبة للعينة الكلية ( 0.80) وهي قيم دالة ومرضية وتشير إلي معاملات صدق جيدة للقائمة .

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم تقديره علي نفس عينة الصدق السابقة باستخدام طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة ألفا للذكور (0.79) ولالإناث (0.73) وللعينة الكلية (0.79) وجميعها قيم دالة وتشير إلي معامل ثبات مرضي للقائمة .

### إجراءات البحث وأخلاقياته

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال فصلي الخريف والربيع للعام الجامعي (2016-2017) . وتم التطبيق بشكل جماعي حيث كان يتم الاستئذان من المعلمين أثناء الحصة لإجراء التطبيق ، وكان الاشتراك في التطبيق من قبل الطلاب يتم بشكل اختياري أي برغبة الطالب في المشاركة وذلك لضمان جدية الاستجابات ، كما أكد الباحثان علي المبحوثين أن هذا التطبيق يهدف للبحث العلمي وأن البيانات الاستجابات الخاصة بالمبحوثين سرية .

## الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لتحليل البيانات الخاصة بالبحث ، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية :

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية. 2 - اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

3 - تحليل الانحدار . 4 - اختبار كاي للفروق في النسب .

5- معاملات الارتباط 6- معامل الفا كرونباخ

نتائج الدراسة :

نتيجة التساؤل الأول :

ينص هذا التساؤل علي " ما طبيعة العلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب لدي عينة البحث "؟

للإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب علي مقياس التعرض للعنف المجتمعي وأبعاده المختلفة ودرجات الطلاب علي مقياس اضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء.

جدول رقم (4) قيم معامل الارتباط ودلالاتها الإحصائية للعلاقة بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الصدمة والقلق والاكتئاب لدى عينة البحث

التعرض للعنف				المتغيرات	الجنس
الدرجة الكلية للتعرض	التعرض للعنف بالسماع	التعرض للعنف كشاهد	التعرض للعنف كضحية		
0.29**	0.20*	0.26**	0.43**	اضطراب الضغوط التالية للصدمة	الذكور
0.26**	0.20*	0.25*	0.30**	الاكتئاب	
0.45**	0.39**	0.40**	0.53**	اضطراب الضغوط التالية للصدمة	الإناث
0.29**	0.28**	0.26**	0.30**	الاكتئاب	
0.36**	0.31**	0.32**	0.46**	اضطراب الضغوط التالية للصدمة	العينة الكلية
0.14*	0.13*	0.11	0.17**	الاكتئاب	

\*\*دالة عند مستوي دلالة 0.01 ، \* دالة عند مستوي دلالة 0.05

ومن الجدول السابق يمكن القول أن هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.01) و(0.05) بين التعرض للعنف كضحية وكشاهد وكسامع والدرجة الكلية للتعرض وكلا من اضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية فيما عدا العلاقة بين التعرض للعنف كسامع والاكتئاب لدى العينة الكلية كانت غير دالة إحصائياً وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال (DuRant, et al , 1995, Fitzpatrick ,et al O'Donnell et al, 2005; Saadatmand ,et al ,2017, Bach et al 2010)

(Fostera & Brooks- 2011, بحيث أشارت هذه الدراسات والتحليلات البعدية -Gunnb,2015, Mcdonald & Richmond, 2008) إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيا بين التعرض للعنف المجتمعي واضطراب الصدمة والاكتئاب ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء النموذج الأيكولوجي الذي تم عرضه في السياق السابق حيث أن التعرض للعنف في السياق البيئي يجعل البيئة تدرك علي أنها مهددة وغير آمنة مما ينعكس علي الخصائص النفسية للمراهق كما أن هذا التهديد يحدث خلل في النظام الأسري للمراهق ويجعل البيئة الداخلية في حالة صراع مما يولد القلق والاضطراب الداخلي ويتفق ذلك مع النموذج المعرفي للاكتئاب (Beck, A. T. 1987) فإدراك الفرد وتفسيره للمثيرات البيئية باعتبارها مهددة وغير آمنة يحدث نوعا من التشوه المعرفي الذي يرتبط بدورة بنشوء أعراض القلق والاكتئاب . فضلا عن ذلك فإنه يمكن اعتبار المظاهر المختلفة للتعرض للعنف المجتمعي بمثابة أحداث صدمية " تهديد للتكامل الجسمي للشخص أو تهديد التكامل الشخصي للآخرين (APA,2000,P.463) علي سبيل المثال: الاعتداء الجسمي أو التعرض كضحية لأحداث العنف المجتمعي وبالتالي فإن هذه الأحداث ترتبط بردود أفعال صدمية تساهم في نشؤ أعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة .

### نتيجة التساؤل الثاني :

ينص هذا التساؤل علي " هل توجد فروق بين الذكور والإناث في معدلات التعرض للعنف المجتمعي للإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام اختبار (T .Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث علي مقياس التعرض للعنف المجتمعي وأبعاده المختلفة ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء.

جدول رقم (5) قيم إختبار (T . Test) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في التعرض للعنف المجتمعي

المتغيرات	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر
التعرض كضحية	إناث	15.00	11.32	5.51	248	0.00	0.10
	ذكور	24.81	13.89				
التعرض كشاهد	إناث	35.19	20.30	6.08	248	0.00	0.13
	ذكور	54.50	27.04				
التعرض كسامع	إناث	42.23	23.05	5.14	248	0.00	0.10
	ذكور	60.31	29.64				
الدرجة الكلية للتعرض	إناث	93.02	51.01	5.93	248	0.00	0.12
	ذكور	139.62	66.63				

من الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) بين متوسطات الذكور والإناث في التعرض للعنف كضحية وكشاهد وكسامع وكانت هذه الفروق في اتجاه ارتفاع متوسطات الذكور مقارنة بالإناث كما أشارت قيم معامل إيتا إلي تأثير مرتفع للجنس علي مستوى التعرض للعنف المجتمعي حيث تراوحت درجة التأثير ما بين (0.10 إلى 0.13) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Bureau of Justice Statistics, 2003, Scarpa& Haden, 2006 (Haj-Yahia et al , 2013,Saadatmand,et al ، 2017)، McGee et al,2001،)؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلي أن هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التعرض للعنف وخاصة فيما يتعلق بالتعرض للعنف كضحية ، كما

تختلف مع نتيجة دراسات كل من (Cooley-Quille& Lorion,1999; Foster et al., 2004; Giaconia et al., 1995; Slovak & Singer, 2002; Springer & Padgett, 2000)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التعرض للعنف المجتمعي بين الذكور والإناث ، ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصوصية التي تتمتع بها الفتاة في المجتمع الليبي فحدود الحركة وقيودها التي يفرضها المجتمع والثقافة تحد من معدلات التعرض للعنف المجتمعي بالنسبة للفتاة فضلا عن ذلك فإن تحرك الفتاة من البيت وإليه أو من المدرسة وإليها أو من السوق وإليه وهي الأماكن التي يمكن التعرض فيها لمظاهر العنف المجتمعي تكون مصحوبة في أغلب الأحيان بمقربين وهذا يحد بشكل كبير جدا من التعرض لمظاهر العنف المختلفة

نتيجة التساؤل الثالث :

ينص هذا التساؤل علي " هل توجد فروق بين الذكور والإناث في اضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب "

للإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام اختبار ( T .Test ) لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث علي مقياس اضطراب الضغوط التالي للصدمة ومقياس الاكتئاب ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء.

جدول رقم (6) قيم اختبار (T .Test) ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في اضطراب الضغوط التالي للصدمة والاكتئاب

المتغيرات	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة	قيمة إيتا
اضطراب الضغوط التالي للصدمة	إناث	22.46	10.54	0.41	248	0.67	0.001
	ذكور	21.86	11.56				
الاكتئاب	إناث	42.93	8.26	5.05	248	0.00	0.10
	ذكور	37.42	8.54				

من الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (0.01) بين متوسطات الذكور والإناث في الاكتئاب وكانت هذه الفروق في اتجاه ارتفاع متوسطات الإناث مقارنة بالذكور كما أشارت قيم معامل (إيتا) إلي تأثير مرتفع للجنس علي مستوي الاكتئاب بينما وجدت فروق ولكنها كانت غير دالة إحصائيا فيما يتعلق باضطراب الضغوط التالية للصدمة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالاكتئاب لكنها تختلف مع الدراسات فيما يتعلق باضطراب الصدمة حيث أن التراث العلمي السابق يشير إلي وجود فروق في الاكتئاب واضطراب الصدمة لصالح الإناث ولمزيد من المراجعة في هذا السياق يمكن الرجوع إلي (Charak R., Armour C., Elklit A., Angmo D., Elhai J. D., & Koot H. M. 2014 van der Meer C. A. I., Bakker A., Smit A. S., van Buschbach S., den Dekker M., Westerveld G. J., ... Olf M. 2017 Olf, M., Langeland, W., Draijer, N., & Gersons, B. P. R. 2007. Olf, M 2017 Foster, J. D., Kuperminc, G. 2004, Bach JM, Louw D. 2010). ويمكن تفسير هذه الفروق في الدراسة الحالية إلي طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم للأحداث الضاغطة حيث تشير الدراسات إلي أن الذكور يظهرون مشكلات خارجية مثل العنف والجروح كرد فعلا للأحداث الضاغطة بينما تستجيب الإناث لنفس هذه الضغوط بإظهار المشكلات الداخلية مثل القلق والاكتئاب وأعراض الصدمة وذلك يفسر الفروق بينهم في هذه الأعراض فضلا عن ذلك فإن الذكور يستخدمون إستراتيجيات تغلب مرتكزة علي المشكلة مما يساعد بشكل كبير في التخفيف من آثار الضغوط بعكس الإناث حيث استخدمت إستراتيجيات تغلب مرتكزة علي الانفعال مما يقاوم من آثار الضغوط (Seedat S, van Nood E, Vythilingum B, Stein DJ, Kaminer D, 2000 Singer MI, Anglin TM, Song LY, Lunghofer L 1995, Berton MW, Stabb SD, 1996, Govender K, Killian BJ 2001)



## نتائج التساؤل الرابع :

ينص هذا التساؤل علي : " هل يتنبأ التعرض للعنف المجتمعي ( كضحية وكشاهد وكسامع) باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب لدي عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية في البحث الحالي.

للإجابة علي هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باعتبار التعرض للعنف المجتمعي (كضحية وكشاهد وكسامع) متغير مستقل واضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب كمتغيرات تابعة وتوضح الجداول التالية نتيجة هذا الإجراء.

### نتائج تحليل الانحدار بالنسبة للعينة الكلية .

جدول رقم (7) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكتئاب في ضوء التعرض للعنف المجتمعي بالنسبة للعينة الكلية

مربع الارتباط	الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة ( ت )	بيتا	الخطأ المعياري	المعامل البائي	المتغير المنبئ	
0.21	0.46	0.00	12.26	0.4	1.15	14.18	ثابت الانحدار	اضطراب الصدمة
		0.01	8.15	6	0.04	0.37	التعرض للعنف كضحية	
0.03	0.17	0.00	36.66	0.1	1.02	37.29	ثابت الانحدار	الاكتئاب
		0.01	2.73	7	0.04	0.11	التعرض للعنف كضحية	

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (اضطراب الضغوط التالية للصدمة ) : التعرض للعنف كشاهد والتعرض للعنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (الاكتئاب ) : التعرض للعنف كشاهد والتعرض للعنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

### نتائج تحليل الانحدار بالنسبة لعينة الذكور .

جدول رقم (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكنتاب في ضوء التعرض

للغنف المجتمعي بالنسبة بالنسبة لعينة الذكور

الارتباط	مربع الارتباط	الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة (ت)	بيتا	الخطأ المعياري	المعامل البائي	المتغير المنبئ	المتغير التابع
0.18	0.43	0.43	0.00	9.92	0.43	1.63	16.19	ثابت الانحدار	اضطراب الصدمة
			0.00	4.73		0.08	0.40	التعرض للغنف كضحية	
0.10	0.30	0.30	0.00	29.21	0.30	1.35	39.41	ثابت الانحدار	الاكنتاب
			0.02	3.21		0.07	0.22	التعرض للغنف كضحية	

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (اضطراب الضغوط التالية للصدمة): التعرض للغنف كشاهد والتعرض للغنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (الاكنتاب): التعرض للغنف كشاهد والتعرض للغنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

### نتائج تحليل الانحدار بالنسبة لعينة الإناث .

جدول رقم (9) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ باضطراب الضغوط التالية للصدمة والاكنتاب في ضوء التعرض للغنف المجتمعي بالنسبة

لعينة الإناث

الارتباط	مربع الارتباط	الارتباط	مستوي الدلالة	قيمة (ت)	بيتا	الخطأ المعياري	المعامل البائي	المتغير المنبئ	المتغير التابع
0.28	0.53	0.53	0.00	6.62	0.53	1.64	10.91	ثابت الانحدار	اضطراب الصدمة
			0.00	7.60		0.05	0.44	التعرض للغنف كضحية	
0.10	0.30	0.30	0.00	23.97	0.30	1.36	32.28	ثابت الانحدار	الاكنتاب
			0.00	3.84		0.05	0.18	التعرض للغنف كضحية	

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (اضطراب الضغوط التالية للصدمة): التعرض للغنف كشاهد والتعرض للغنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

\*\*المتغيرات المستبعدة من نموذج (الاكنتاب): التعرض للغنف كشاهد والتعرض للغنف كسامع والدرجة الكلية للتعرض

من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (6) و(7) و(8) يمكن القول أن التعرض للغنف

كضحية تنبأ وبشكل دال إحصائيا باضطراب الصدمة والاكنتاب لدى الذكور والإناث والعينة الكلية

بينما لم يتنبأ التعرض للغنف كشاهد وكسامع إحصائيا باضطراب الصدمة والاكنتاب لدى الذكور

والإناث والعينة الكلية وقد كانت نسبة التأثير أكبر لدي عينة الإناث فيما يتعلق باضطراب الصدمة حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.28) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Cooley- Quille M. et al 2001; Dempsey,2002 ;Aisenberg, Orozco-Figueroa 2008 ;Fostera & Brooks-Gunnb,2015 ;Ozer E.J. & Weinstein R.S. 2006)؛ حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التعرض للعنف يتنبأ وبشكل دال إحصائياً بأعراض الاكتئاب واضطراب الضغوط التالي للصدمة، ويتفق ذلك مع ما تم الإشارة إليه في التساؤل الأول؛ حيث أن التعرض لمظاهر العنف المختلفة وخاصة الوقوع ضحية لهذا العنف يعتبر مظهراً من مظاهر التهديد للتكامل الجسمي والذي يولد بدوره ردود أفعال سلبية تؤثر علي الصحة العقلية لضحايا هذا العنف.

### نتائج التساؤل الخامس :

ينص هذا التساؤل علي " ما معدلات التعرض للعنف المجتمعي لدي عينة البحث؟".

للإجابة علي هذا التساؤل تم تقسيم الدرجات علي مقياس التعرض للعنف المجتمعي وأبعاده الفرعية وفقاً للأربع وتقدير تكرار الدرجات التي تقل عن الربع الأول (أقل 25%) والدرجات التي تتراوح ما بين 25% إلى أقل من 75% باعتبارها الدرجات الوسيطة والدرجات التي تزيد عن 75% باعتبارها الدرجات المرتفعة ويوضح الجدول التالي هذا الإجراء .

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية وقيمة كاي للفروق في النسب بين الذكور والإناث في معدلات التعرض للعنف المجتمعي

المتغيرات	مستويات التعرض	إناث		ذكور		الفروق بين الذكور والإناث				
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	كاي	الدلالة	ايتا		
التعرض كضحية	المنخفضين	39	39	18.7	28	26.8	67	23.33	0.00	0.30
	المتوسطين	50	50	46.0	69	47.6	119			
	المرتفعين	11	11	35.3	53	25.6	64			
التعرض كشاهد	المنخفضين	40	40	17.3	26	26.4	66	10.90	0.01	0.20
	المتوسطين	47	47	49.3	74	48.4	121			
	المرتفعين	13	13	33.3	50	25.2	63			
التعرض كسامع	المنخفضين	37	37	17.3	26	25.2	63	26.22	0.00	0.32
	المتوسطين	53	53	46.0	69	48.8	122			
	المرتفعين	10	10	36.0	55	26.0	65			
الدرجة الكلية للتعرض	المنخفضين	38	38	16.0	24	24.8	62	29.36	0.00	0.33
	المتوسطين	53	53	48.0	72	50.0	125			
	المرتفعين	9	9	36.0	54	25.2	63			

ومن الجدول السابق يتبين أن معدلات التعرض للعنف كانت مرتفعة لدى أفراد العينة وخاصة لدى الذكور كما وجدت فروق بين بين الذكور والإناث عند مستوي دلالة أقل من 0.05 لصالح الذكور سواء كضحية أو كشاهد أو كسامع وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وتقارير منظمة الصحة العالمية (2002) والتي اعتبرت التعرض للعنف المجتمعي مشكلة وبائية تحتاج لدعم دولي للتعامل

معها كما أن الغالبية العظمى من الدراسات التي أجريت في هذا المجال أشارت إلى معدلات تعرض للعنف وخاصة لدى الشباب والمراهقين في المناطق الحضرية وغير الحضرية تعتبر مرتفعة مع وجود تباين في نتائج هذه الدراسات حول هذه النسب وفقا لاختلاف طريقة القياس حول المفهوم ولمزيد من المرجع حول معدلات الانتشار يمكن الرجوع إلى تقرير منظمة الصحة العالمية حول العنف والصحة (2002) وكذلك نتائج الدراسات التالية: (Bell & Jenkins, 1993; Fowler, et al, 2009; Fredland, et al, 2008; Gorman-Smith, et al, 2004; Martinez & Richters, 1993; Miller, et al, 1999; Overstreet & Braun, 2000; Salzinger, et al, 2008; Suglia, et al, 2008; Weist, et al, 2001; Stein, et al, 2003, )

ويمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي وفقا للظروف التي يمر بها المجتمع الليبي في الوقت الحالي من غياب مؤسسة الدولة وانتشار السلاح بشكل كبير وهذا بدوره يؤدي إلى الفوضى المجتمعية والتي تعتبر عامل مفسر لمظاهر العنف المجتمعي .

### التوصيات والبحوث المقترحة :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثين بما يلي :

- 1- ضرورة توجيه الانتباه في مؤسسات التعليم إلى تقييم مظاهر التعرض للعنف المجتمعي للوقوف على حجم المشكلة وتقدير أثارها.
- 2- في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي والعديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين التعرض للعنف المجتمعي والصحة العقلية للمراهقين يوصي الباحثان بضرورة إعداد برامج تدخل مبكر تستهدف الطلاب الأكثر تعرضا لمظاهر العنف المجتمعي وإنشاء خطة عمل للوقاية من العنف وتنفيذها داخل مدارس التعليم.
- 3- إدماج الوقاية من العنف في السياسات الاجتماعية والثقافية للدولة .

- 4- تقديم الدعم الاجتماعي وبرامج الوقاية والخدمات الأخرى لحماية الأسر المعرضة لخطر التعرض للعنف المجتمعي .
- 5- إدخال ودمج نماذج عن الوقاية من العنف في مناهج الطلاب في أقسام علم النفس وكليات الطب والتمريض .
- 6- القيام بحملات إعلامية واسعة للتوعية بخطورة التعرض للعنف وأثره علي الصحة العقلية وطرق الوقاية من هذه الآثار .
- 7- دعم الأبحاث العلمية التي تتناول الأسباب والحلول والتكاليف والوقاية من العنف.
- 8- إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين التعرض للعنف والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي
- 9- إجراء دراسات تتناول عوامل الوقاية وعوامل الاستهداف لأثار التعرض للعنف المجتمعي علي الأطفال والشباب والمراهقين
- 10- إجراء دراسات تتناول اختبار فعالية العلاجات النفسية في التخفيف من اثار التعرض للعنف المجتمعي .

## المراجع:

- حسانين ، احمد، العشري،حسن عبد السلام (2016) دور أعراض اضطراب الضغوط التالي للصدمة في التنبؤ بكل من القلق والاكتئاب لدي عينة من طلاب جامعة مصراتة اللببية بعد احداث ثورة 17 فبراير .المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والإرشادي ، 4 (2) صص 153-183 .
- منظمة الصحة العالمية .(1996) القرارات والمقررات ذات الأهمية لإقليم شرق المتوسط والتي أصدرتها جمعية الصحة العالمية التاسعة والأربعون والمجلس التنفيذي في دورته السابعة والتسعين والثامنة والتسعين . القاهرة، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط .

منظمة الصحة العالمية (2002) التقرير العالمي حول العنف والصحة. القاهرة، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط .

عبد الخالق ، أحمد ( 2000) اضطراب الضغوط التالي للصدمة ، الكويت ، مكتب الإنماء الإجتماعي

عبد الرقيب البحيري (1984). قائمة الأعراض المرضية (SCL -90) الطبعة الأولى، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

Ahmad , Medder , Geske, Taylor , Margalit (2017) Mental health problems due to community violence exposure in a small urban setting . *Family Medicine and Community Health* .  
www.fmch-journal.org DOI 10.15212/FMCH.2017.0128

Aisenberg, E., Ayón, C., & Orozco-Figueroa, A. (2008). The role of young adolescents' perception in understanding the severity of exposure to community violence and PTSD. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 1555-1578. doi: 10.1177/0886260508314318

Allwood, M. A., & Bell, D. J. (2008). A preliminary examination of emotional and cognitive mediators in the relations between violence exposure and violent behaviors in youth *Journal of Community Psychology*, 36, 989-1007.

Bach JM, Louw D. (2010) Depression and exposure to violence among Venda and Northern Sotho adolescents in South Africa. *African Journal of Psychiatry*. Mar. :25–35. [PubMed: 20428596]

Bell, C. C., & Jenkins, E. J. (1993). Community violence and children on Chicago's Southside. *Psychiatry*, 56, 46-54.

Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., & Ford, J. D. (2012). Parsing the effects violence exposure in early childhood: Modeling developmental pathways. *Journal of Pediatric Psychology*, 37, 11-22. doi: 10.1093/jpepsy/jsro63

Briggs-Gowan, M. J., Ford, J. D., Fraleigh, L., McCarthy, K., & Carter, A. S. (2010). Prevalence of exposure to potentially traumatic events in a healthy birth cohort of very young children in the northeastern United States. *Journal of Traumatic Stress*, 23, 725-733. doi: 10.1002/jts.20593

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56, 96-118.

Collings SJ, Valgee SR, Penning SL.( 2013) Development and preliminary validation of a screen for interpersonal childhood trauma experiences among school going youth in Durban, South Africa. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*. 25:23–34. [PubMed: 25860304]



Cooley-Quille, M., Boyd, R. C., Frantz, E., & Walsh, J. (2001). Emotional and behavioral impact of exposure to community violence in inner-city adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 199-206. doi: 10.1207/s15374424jccp3002\_7

Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., & Furr- Holden, D. (2009). Community violence and youth: Affect, behavior, substance use, and academics. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*, 127-156. doi: 10.1007/s10567-009-0051-6

Dempsey M. (2002) Negative coping as mediator in the relation between violence and outcomes: inner-city African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry 72*, 102–109.

Denson, T. F., Marshall, G. N., Schell, T. L., & Jaycox, L. H. (2007). Predictors of posttraumatic distress 1 year after exposure to community violence: The importance of acute symptom severity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*, 683-692. doi:10.1037/0022-006X.75.5.683

Du Plessis B, Kaminer D, Hardy A, Benjamin A. (2015)The Contribution of different forms of violence exposure to internalizing and externalizing symptoms among young South African adolescents. *Child Abuse & Neglect. 45:80–89*. [PubMed: 25804436]

Duckworth M.P., Hale D.D., Clair S.D., et al. (2000) Influence of interpersonal violence and community chaos on stress reactions in children. *Journal of Interpersonal Violence 15*, 806–826.

DuRant, R. H., Getts, A., Cadenhead, C., Emans, S. J., & Woods, E. R. (1995). Exposure to violence and victimization and depression, hopelessness, and purpose of life among adolescents living in and around public housing. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 233–237.

Farver, J. A., Natera, L. X., & Frosch, D. L. (1999). Effects of community violence on inner-city preschoolers and their families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 143–158. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.160

Farver, J. A., Xu, Y., Eppe, S., Fernandez, A., & Schwartz, D. (2005). Community violence, family conflict, and preschoolers' socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 41, 160–170. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.160

Fincham DS, Altes LK, Stein DJ, Seedat S. (2009) Posttraumatic stress disorder symptoms in adolescents: Risk factors versus resilience moderation. *Comprehensive Psychiatry*. 50:193–199. [PubMed: 19374961]

Fitzpatrick , Piko , Wright , LaGory (2005) Depressive symptomatology, exposure to violence, and the role of social capital among African American adolescents . *Am Journal of Orthopsychiatry*. ;75(2):262-74.

Foster, J. D., Kuperminc, G. P., & Price, A. W. (2004). Gender differences in posttraumatic stress and related symptoms among inner-city minority youth exposed to community violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 59–69.

Fostera & Brooks-Gunn (2015) Children's Exposure to Community and War Violence and Mental Health in Four African Countries: A Stress Process Model *Soc Sci Med.* 2015 December ; 146: 292–299. doi:10.1016/j.socscimed.2015.10.020.

Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J., & Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21, 227-259. doi: 10.1017/S0954579409000145

Fredland, N. M., Campbell, J. C., & Han, H. (2008). Effects of violence exposure on health outcomes among young urban adolescents. *Nursing Research*, 57, 157-165. doi: 10.1097/01.NNR.0000319493.21628.c6

Gorman-Smith D. & Tolan P. (1998) The role of exposure to community violence and developmental problems among innercity youth. *Development & Psychopathology* 10, 101–116.

Gorman-Smith, D., Henry, D. B., & Tolan, P. (2004). The role of exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449

Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576. doi: 10.2307/j100119

Haj-Yahia, Leshem, Guterman, (2013) The Rates and Characteristics of the Exposure of Palestinian Youth to Community Violence. *Journal of Interpersonal Violence*. 28(11):2223-49,

Holtzman , Roberts (2012) the role of family conflict as a mediator in the relation between exposure to community violence and depressive symptoms. *JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, Vol. 40, No. 2, 264–275

Horowitz, K., McKay, M., & Marshall, R. (2005). Community violence and urban families: Experiences, effects, and directions for intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 356-368.

Hurt H, Malmud E, Brodsky NL, Giannetta J. . (2001) Exposure to violence - Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*;155:1351–356.[PubMed: 11732955]

Jaycox, L. H., Stein, B. D., Kataoka, S. H., Wong, M., Fink, A., Escudero, P., & Zaragoza, C. (2002). Violence exposure, posttraumatic stress disorder, and depressive symptoms among recent immigrant schoolchildren. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1104-1110.

Jaycox, L. H., Stein, B. D., Kataoka, S. H., Wong, M., Fink, A., Escudero, P., & Zaragoza, C. (2002). Violence exposure, posttraumatic stress disorder, and depressive symptoms among recent immigrant schoolchildren. *Journal of the American*

*Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1104-1110.  
doi: 10.1097/01.CHI.0000020261.43550.30

Kaminer, Grimsrud, Myer ,Stein ,Williams (2008) RISK FOR POSTTRAUMATIC STRESS DISORDER ASSOCIATED WITH DIFFERENT FORMS OF INTERPERSONAL VIOLENCE IN SOUTH AFRICA .*Soc Sci Med.* 67(10): 1589–1595. doi:10.1016/j.socscimed.2008.07.023.

Kelly,(2010) The Psychological Consequences to Adolescents of Exposure to Gang Violence in the Community:An Integrated Review of the Literatur , *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Volume 23,Number 2, pp. 61–73

Kennedy, A. C., Bybee, D., Sullivan, C. M., & Greeson, M. (2010). The impact of family and community violence on children's depression trajectories: Examining the interactions of violence exposure, family social support, and gender. *Journal of Family Psychology*, 24,197-207. doi: 10.1037/s0018787

Kliewer, W. (2006). Violence exposure and cortisol responses in urban youth *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, 109-120.

Kliewer, W., Cunningham, J. N., Diehl, R., Parrish, K. A., Walker, J. M., Atiyeh, C. et al. (2004). Violence exposure and adjustment in inner-city youth: Child and caregiver emotion regulation skill, caregiver-child relationship quality, and neighborhood cohesion as protective factors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 477-487.

Kliewer, W., Lepore, S. J., Oskin, D., & Johnson, P. D. (1998). The role of social and cognitive processes in children's adjustment to community violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 199-206. doi: 10.1037/0022-006X.66.1.199

Lambert, S. F., Nylund-Gibson, K., Copeland-Linder, N., & Jalongo, N. S. (2010). Patterns of community violence exposure during adolescence. *American Journal of Community Psychology, 46*, 289-302. doi: 10.1007/s10464-010-9344-7

Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 265-274

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development & Psychopathology, 10*(2), 235-257.

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 152-155.

Martinez, P., & Richters, J. E. (1993). The NIMH community violence project: II Children's distress symptoms associated with violence exposure. *Psychiatry, 56*, 22-35.

McCart M.R., Smith D.W., Saunders B.E., et al. (2007) Do urban adolescents become desensitized to community violence? Data from a national survey. *American Journal of Orthopsychiatry* 77, 434–442.

McDONALD C. C. & RICHMOND T. R. (2008) The relationship between community violence exposure and mental health symptoms in urban adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 15, 833–849

McGee Z.T., Davis B.L., Brisbane T., et al. (2001) Urban stress and mental health among African-American youth: assessing the link between exposure to violence, problem behavior, and coping strategies. *Journal of cultural diversity* 8, 94–104.

Miller, L., Wasserman, G., Neugebauer, R., Gorman-Smith, D., & Kamboukos, D. (1999). Witnessed community violence and antisocial behavior in high-risk urban boys. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 28, 2–11. doi: 10.1207/s15374424jccp2801\_1

Neugebauer R, Fisher PW, Turner JB, Yamabe S, Sarsfield JA, Stehling-Ariza T. (2009) Post-traumatic stress reactions among Rwandan children and adolescents in the early aftermath of genocide. *International Journal of Epidemiology*. 38:1033–1045. [PubMed: 19204009]

O'Donnell DA, Roberts WC, Schwab-Stone ME. Community violence exposure and post-traumatic stress reactions among Gambian youth: The moderating role of positive school climate.

Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2011; 46:59–67. [PubMed: 19921080]

Overstreet, S., & Braun, S. (2000). Exposure to community violence and post-traumatic stress symptoms: Mediating factors. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 263–271. doi:10.1037/h0087828

Ozer E.J. & McDonald K.L. (2006) Exposure to violence and mental health among Chinese American urban adolescents. *Journal of Adolescent Health* 39, 73–79.

Ozer E.J. & Weinstein R.S. (2004) Urban adolescents' exposure to community violence: the role of support, school safety, and social constraints in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 33, 463–476.

Richters, J.E., & Saltzman, W. (1990). Survey of exposure to community violence: self-report version. Rockville, MD: National Institute of Mental Health.

Richters, J.E., & Martinez, P. (1993). The NIMH Community Violence Project: I. Children as victims of and witnesses to violence. *Psychiatry*, 56, 7–21.

Saadatmand, F., Harrison, R., Bronson, J., Crouse, D., Jackson, M., (2017) Gender Differences and the Impact of Exposure to Violence on Depressive Symptoms and Sleep Habits among Young African American Adults," *Journal of Family Strengths:*



Vol. 17 : Iss. 1 , Article 5. Available at:  
<http://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol17/iss1/5>

Salzinger, S., Rosario, M., Feldman, R. S., & Ng-Mak, D. S. (2008). Aggressive behavior in response to violence exposure: Is it adaptive for middle-school children? *Journal of Community Psychology*, 36, 1008-1025. doi: 10.1002/jcop.20275

Salzinger, S., Rosario, M., Feldman, R. S., & Ng-Mak, D. S. (2008). Aggressive behavior in response to violence exposure: Is it adaptive for middle-school children? *Journal of Community Psychology*, 36, 1008-1025. doi: 10.1002/jcop.20275

Scarpa, A., Hurley, J. D., Shumate, H. W., & Haden, S. C. (2006). Lifetime prevalence and socioemotional effects of hearing about community violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 5-23.

Shahinfar, A., Fox, N. A., & Leavitt, L. A. (2000). Preschool children's exposure to violence: Relation of behavior problems to parent and child reports. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 115-125. doi:10.1037/h0087690

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S., Rhodes, H. J., & Vestal, K. D. (2003). Prevalence of child and adolescent exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 247-264. doi: 10.1023/B:CCFP.0000006292.61072.d2

Suglia, S. F., Ryan, L., & Wright, R. J. (2008). Creation of a community violence exposure scale: Accounting for what, who,

where, and how often. *Journal of Traumatic Stress*, 21,479-486. doi: 10.1002/jts.20362

Taylor, K.W., & Kliwer, W. (2006). Violence exposure and early adolescent alcohol use: An exploratory study of family risk and protective factors. *Journal of Child and Family Studies*, 15,207–221

Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2006). The effect of lifetime victimization on the mental health of children and adolescents. *Social Science and Medicine*, 62, 13-27. doi: 10.1016/j.socscimed.2005.05.030

Ward CL, Martin E, Theron C, Distiller GB.( 2007) Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African Journal of Psychology*. 37:165–187.

Weist, M. D., Acosta, O. M., & Youngstrom, E. A. (2001). Predictors of violence exposure among inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 187-198. doi: 10.1207/S15374424jccp3002\_6

Wilson, D. K., Kliwer, W., Teasley, N., Plybon, L., & Sica, D. A. (2002). Violence exposure, catecholamine excretion and blood pressure nondipping status in African American male versus female adolescents. *Psychosomatic Medicine*,64, 906-915.

Wilson, W. C., & Rosenthal, B. S. (2003). The relationship between exposure to community violence and psychological

distress among adolescents: A meta-analysis. *Violence and Victims*, 18, 335–352.

Zinzow, H. M., Ruggiero, K. J., Resnick, H., Hanson, R., Smith, D., Saunders, B., & Kilpatrick, D. (2009). Prevalence and mental health correlates of witnessed parental and community violence in a national sample of adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 441-450. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02004.x

Zinzow, H. M., Ruggiero, K. J., Resnick, H., Hanson, R., Smith, D., Saunders, B., & Kilpatrick, D. (2009). Prevalence and mental health correlates of witnessed parental and community violence in a national sample of adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 441-450. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02004.x

## الاحترق النفسي للمعلمين التربوية الخاصة (اسبابه وطرق علاجه)

د. خالد مفتاح محمد قريط، / جامعة مصراتة

### ملخص البحث:

يعتبر المعلم القاعدة الأساسية في العملية التعليمية، وأهم عناصرها؛ لما له من دور مهم في تعليم التلاميذ، وإكسابهم المهارات والسلوكيات، ونموهم معرفياً ونفسياً واجتماعياً، وهذا التأثير يمتد ليشمل جميع المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ. والدور الذي يقوم به المعلم يكاد لا يضاويه أي دور لأي مختص أو مهني، في أي مجال من مجالات الحياة لأنه يتعامل مع أفراد لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها، في مجالات النمو المختلفة. وبتالي يستوجب أن يتمتع المعلم بتوازن نفسي، ودافعية، وحب، وإخلاص لمهنته وللمتعلمين، ويؤمن بالرسالة التي يحملها، ويشعر بالراحة والرضا أثناء ممارسته لعمله. إلا أن المعلم قد يتعرض لمشكلات عديدة إذا كان يعاني من ضغوط نفسية وإرهاك، وشعور بعدم القدرة على العطاء، والقيام بدوره داخل المدرسة و هذا ما نصفه بظاهرة الاحتراق النفسي ولما لها من آثار سلبية على الصحة النفسية للمعلم، والتي قد تنعكس بصورة سلبية على المسيرة التعليمية ومستوى أداء التلاميذ، ومخرجات العملية التعليمية. و من هذا المنطلق يهدف هذه البحتلأثراء الدراسات الأدبية لتعريف بأهم مخاطر الاحتراق النفسي و آثاره السلبية علي مستوي عطاء المعلم . كما تهدف البحتالي رسم استراتيجية علمية منظمة للتخفيف من ظاهرة الاحتراق النفسي.

## المقدمة:

يعتبر مفهوم التربية الخاصة هي محطة اهتمام الكثير من الباحثين و ذلك لما تقدمه من خدمات تعليمية واجتماعية واقتصادية للأفراد ذوي صعوبات التعلم حيث تساعدهم هذه الخدمات في تحقيق المبادئ المتعلقة بالتعليم للجميع وتساوي الفرص وحقوق الإنسان والمشاركة في حياة المجتمع والعدالة الاجتماعية كما تساعدهم في اكتساب مهارات كانت تعد فيما مضى غير قابلة للتحقيق.

ولكن مع كل هذا الاهتمام بالفئات ذوي صعوبات التعلم الا ان الفئة القائمة على تعليم هذه الفئات لم تنل نفس الدرجة من الاهتمام وذلك من حيث المشكلات والضغوط النفسية التي يتعرضون لها وما لها من اثار سلبية في انخفاض مستوي انجازهم وكفاءتهم التدريسية.

وبما ان المؤسسات التعليمية والمدرسة يعدون من أهم المرافق التعليمية نظراً للدور الكبير الذي تقوم به في استثمار الطاقات البشرية ويعد معلم التربية الخاصة أهم ركائز هذه المؤسسة ولأسباب شتى تبرز معوقات تحول دون قيام المعلم بدوره كاملاً الأمر الذي يسهم في إحساسه بالعجز عن القيام بواجبه بالمستوى الذي يتوقعه منه الآخرون وإذا حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط بين المعلم وتلميذه تأخذ بعداً سلبياً له آثار مدمرة في العملية التربوية كلها ويؤدي هذا الاحساس بالعجز مع استنفاد الجهد الى حالة من الإنهاك والاحتراق النفسي (البطاينة والجوارنة، 2004).

ان الضغوط النفسية تعتبر سمة من سمات الحياة فهي في بعض مستوياتها قد تكون مطلوبة ان لم تكن ضرورية وذلك لحفز الفرد ودفعه الى الانجاز وتحقيق النجاح غير ان زيادتها عن الحد المناسب قد تفضي الى مشاكل يصعب حلها لما لها من آثار سلبية على الصحة العقلية والبدنية ذلك ان عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي الى تفاقم الوضع وحدوث حالات الاحتراق النفسي. وقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن معدلات التسرب لدى معلمي التربية الخاصة وصلت إلى (20%) مقارنةً ب (13%) لدى معلمي التعليم العام، كما أن معدلات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تختلف باختلاف فئة الإعاقة ودرجتها، فمعلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية هم الأكثر عرضة للاحتراق النفسي ،

وهناك متغيرات عدة لها تأثير واضح في ارتفاع أو انخفاض مستوى الاحتراق النفسي منها مستوى التأهيل العلمي للمعلم، وسنوات الخبرة، والحوافز المادية، والدعم الذي يجذونه من إدارة المدرسة وزملائهم المعلمين، ومدى توفر الوسائل والأدوات التعليمية . العتيبي (2005).

ومن هذا المنطلق فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية. (البتال،1999). إذ تشير كلمة الاحتراق إلى مجموعة ردود الفعل العضوية للعوامل الفيزيائية والنفسية وعوامل التهديد والعدوان التي تؤثر على التوازن العضوي الداخلي.

من هذا المنطلق يري الباحث بان هناك حاجة ملحة في تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي الذي يعد إحدى نتائج الازمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم وبالخص معلمي التربية الخاصة، والتي تؤثر سلباً في الجانب الاجتماعي، والصحي، والنفسي للأفراد الذين يعانون منها و الذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية (الجمالي،2003).

### مشكلة البحث

تؤدي مشكلة الاحتراق النفسي التي يتعرض لها معلم التربية الخاصة إلى استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم مظاهره فقدان الاهتمام بالتلاميذ وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغير وفقدان الابتكارية. ويؤدي افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي وتعدد مصادر الاحتراق النفسي المسببة للاحتراق النفسي للمعلم بين سلوك التلاميذ، وعلاقة المعلم بالموجه، وعلاقته العلمية بزملائه، والصراعات المدرسية، وعلاقة المعلم بالإدارة، والأعباء الإدارية، وضيق الوقت، وغياب التفاهم بين المعلم والإدارة، والمعلم وأولياء الأمور.

تنطلق مشكلة البحث الحالي من خلال ما التمسه الباحث في الميدان التربوي و من خلال مقابله بمجموعة من معلمي التربية الخاصة و التي اتضح من خلالها بأنهم يواجهون بعض المشكلات التي تمثل عائقاً حقيقياً لهم، ولما لهذه المشكلات من اثار نفسية و بتالي جاءت أهمية

دراسة هذا الموضوع كونه يبحث في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة و مساعدتهم على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات بشكل جذري لا بشكل وقتي خاصة في ظل عدم توفر أي دراسات من هذا النوع في دولة ليبيا في حين إجرائها في بعض الدول المجاورة والتي ساعدت في تحديد تلك المشكلات ووضع الحلول الممكنة بناءً على الإمكانيات المتاحة و من هنا رأى الباحث أهمية دراسة هذا الموضوع و التي صاغ اهدافه كما يلي

- 1- اعداد استراتيجية منظمة للحد من مشكلة الاحتراق النفسي
- 2- التعرف على أهم الضغوطات النفسية للمعلم المسببة للاحتراق النفسي .
- 3- التعرف علي اهم الطرق العلاجية للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي.

**الدراسات الأدبية :** نستعرض في هذه الورقة البحثية اهم ملخصات الدراسات الأدبية التي كان لها الاثر في تخفيف من حدة الاحتراق النفسي وهي

#### 1- دراسة ساندرز وواتكنز :

تهدف دراسة وواتكنز إلى بيان علاقة " ضغوط الحياة وأسلوب حياة المعلم " بضغط مهنة التدريس ، حيث طبقت على (1400) معلم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بولاية لينويا الأمريكية بمقياس (clark) للضغط المهني واستبيان (everly) لأسلوب حياة المعلم وقد أوضحت أن المعلم الذي يعاني من ضغوط في حياته العامة هو أكثر إحساساً بضغط المهنة وأن ضغوط المهنة ترجع لمصادر أهمها العائد الاقتصادي للمهنة وعلاقة المعلم بطلابه وتلاميذه (البطانية والجوارنة،2004).

#### 2 - دراسة بول بوردن :

وكان هدفها دراسة العوامل المؤثرة على النمو المهني للمعلم ؛ فقد استخدم بوردن أسلوب المقابلة المتعمقة مع (15) معلم بالمرحلة الابتدائية تتراوح مدة الخبرة لديهم بين 4 : 28 سنة ، حيث قسمت سنوات الخبرة إلى ثلاثة مستويات ( 1- 5 ) ، ( 6-10 ) ، ( 11 سنة فأكثر ) ، ومن خلال المقابلات المكثفة والطويلة مع المعلمين تبين التأثير الإيجابي على النمو المهني للمعلم لكل من

: سنوات الخبرة ، خصائص شخصية المعلم ، اتجاهاته نحو مهنة التدريس ، العلاقة بالزملاء والطلاب

### 3- دراسة سكوب ريتشارد ولونسكى ادوارد :

وقد هدفت إلى الإجابة على التساؤل : هل الراتب عامل ضغط أم دفع للمعلم ؟ حيث أجريت الدراسة على (24) من قيادات التعليم و (165) معلم من مقاطعة نيوهامبشير الأمريكية ، وذلك من خلال كفاءة العمل كمًا وكيًفًا ، ورضا المعلم عن البيئة المدرسية بكل محتوياتها من طلاب وزملاء وإدارة العمل اليومي واتجاهات المعلم نحو التدريس وضغوط العمل ، وقد تم ذلك من خلال المقابلات مع أفراد العينة ، وكذلك الإجابة على استبيان اتجاهات المعلم نحو : الطلاب، البيئة المدرسية، التعليم وقد أوضحت النتائج أن من أهم أسباب النمو المهني للمعلم واتجاهاته الموجبة نحو مهنة التعليم هو الراتب الكافي وأيضًا الاتجاهات الايجابية والمساندة من المجتمع المحيط بالمدرسة (البطانية والجوارنة،2004).

### 4 - دراسة هيس وهابلين :

وكانت بهدف دراسة ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بمركز الضبط ومستوى الإنجازات المتوقعة من المعلم ، حيث طبق -على عينة مكونة من (219) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية و(85) مشرفًا تربويًا- مقياس الضغوط المهنية ومقياس روتر لمركز الضبط ومقياس مستوى الإنجاز، فأوضحت النتائج المطلوبة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات المعلم والضغوط المهنية ومستوى إنجازاته ، وبين ذوي مركز الضبط الداخلي .

### 5- دراسة هيس ومالين :

وهدف إلى دراسة علاقة مهنة التدريس ومركز الضبط لدى المعلم بظاهرة الاحتراق النفسي حيث طبقت على (242) معلمًا بالمرحلة الثانوية و (65) مشرفًا تربويًا مقياس : الاحتراق النفسي لماسلاش وجاكسون ومركز الضبط لروتر وضغوط العمل ، فأوضحت النتائج أن المعلمين الأكثر إحساسًا بضغوط العمل هم الأكثر احتراقًا نفسيًا بأبعاد : الإنهاك العصبي ، وتبدل المشاعر، ونقص الإنجازات ، وهم أيضًا ذوو مركز ضبط خارجي.

### 6- دراسة دنيهام ستيف



:

وقد بحث فيها أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس حيث أن الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً وقد أجريت الدراسة على (57) معلم حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيووييلز باستراليا وتمت في المقابلات الشخصية سؤال هؤلاء المعلمين عن رؤيتهم للأسباب التي أدت بهم إلى ترك المهنة وقد بينت النتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهات نحو مهنة التدريس تلك التي يعجز المدرس فيها عن مساندة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها ، وأيضاً معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء

#### 7- دراسة فيلدنج وجل :

وكانت بهدف دراسة ضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي وعلاقة المعلم بطلابه لدى المعلمين من الجنسين ، حيث طبقت على عينة من (162) معلم ومعلمة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية مقياس الاحتراق النفسي لسلاش جاكسون وضغوط المهنة وعلاقة المعلم بطلابه، فأوضحت النتائج أن المعلمات أكثر من المعلمين إحساساً بضغوط المهنة وأكثر احتراقاً نفسياً وأن المعلمين من الجنسين ذوي الاتجاهات السالبة نحو الطلاب هم الأكثر معاناة من ضغوط المهنة وأكثر احتراقاً نفسياً.

#### 8- دراسة كاد فيد ولونبرج :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين ضغوط المهنة ومركز الضبط لدى المعلم ، حيث طبقت على عينة من (191) معلماً بالمرحلة الثانوية مقياس مركز الضبط ( داخلي / خارجي) وضغوط مهنة التدريس فأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين ذوي مركز الضبط الداخلي وذوي مركز الضبط الخارجي وفي ضغوط المهنة وهي لصالح ذوي مركز الضبط الخارجي .

#### 9- دراسة شوقيه إبراهيم :

كانت بهدف دراسة الضغط النفسي لدى الفئات الخاصة ومعلمي التعليم العام في ضوء جنس

المعلم ومدة خبرته وعلاقته بتلاميذه وبزملائه وحاجاته الإرشادية، حيث طبقت -على (80) معلم من معلمي الفئات الخاصة ، و(100) معلم بالتعليم العام بالمنصورة - مقييس الإنهاك النفسي للمعلم، العلاقات الشخصية بمدرسته ويشمل علاقته بتلاميذه وزملاؤه وإدارة مدرسته ، فأوضحت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أكثر ضغوطاً من معلمي التعليم العام كما أوضحت ارتباطاً سالباً بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس وبالنسبة لنوعية المعلمين فالمعلمون الأكثر ضغوطاً هم الأكثر اضطراباً في علاقاتهم بتلاميذهم وبزملائهم وبإدارة المدرسة ، وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي : علاقة المعلم بطلابه وبزملائه وبإدارة مدرسته، وصراع وعبء الدور واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة .

#### 10- دراسة يوسف نصر مقابلة :

وقد بحث فيها عن العلاقة بين مركز الضبط كسمة للمعلم وظاهرة الاحتراق النفسي كنتيجة للتعرض لضغوط المهنة وعدم القدرة على التوافق معها - حيث أجريت على عينة من (309) من معلمي المرحلة الثانوية بالأردن منهم (199) معلم و (110) معلمة - وقد طبق عليهم مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش وقد أوضحت النتائج أن المعلمين من الجنسين ذوي الضبط الخارجي كانوا أكثر احتراقاً نفسياً من غيرهم .

#### 11- دراسة عزت عبد الحميد :

وهدفت إلى بحث العلاقة الاجتماعية السائدة التي يلقاها المعلم ، وضغوط مهنة التدريس برضائه عن عمله حيث أجريت الدراسة على عينة من (187) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية منهم (97) ذكور و(90) إناث ، وطبق عليهم استبيان ضغوط العمل لهامل وبراكين ومقياس المساندة الاجتماعية والرضا عن العمل للسنتر . وأوضحت نتائج الدراسة : أن المعلمين أكثر ضغوطاً من المعلمات في بعد استغلال المهارات ، ولم توجد فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لضغط العمل، كما وجد ارتباط سالب بين ضغوط العمل ورضا المعلم عن عمله لدى الجنسين ، والمعلمات كنَّ أكثر رضا عن العمل من المعلمين، وسنوات الخبرة أيضاً ترتبط إيجابياً برضا المعلم عن عمله أما المساندة الاجتماعية فلا تخفف من

ضغط العمل إلا في بُعْدَيّ : المساندة المالية ومساندة أسرة المعلم له

## 12- دراسة فوقية محمد راضى :

وكانت بهدف دراسة الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات مثل : نوع إعاقة الطفل ، إعداد المعلم ، سنوات الخبرة مع المؤسسة ( حكومية / خاصة ) ، كثافة الفصل، وسمات شخصية المعلم ؛ كما يقيسها اختبار شخصية المعلم كما يقيسها الاختبار متعدد الأوجه أجريت الدراسة على (60) معلم متوسط أعمارهم ( م = 33.89) و60 معلمة ( م = 30.86) بالمنصورة والقاهرة والزقازيق وقد طبق عليهم : مقياس الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة -الخاص بالباحثة- ومقياس نمط السلوك للباحثة ومقياس اتجاهات المعلم نحو الطلاب المعاقين للباحثة واختبار الشخصية متعدد الأوجه تعريب لويس كال وعطية هنا وعماد الدين إسماعيل (محمد الأنوار، 2005 : 62)

وقد أوضحت النتائج الآتي :

- 1- أن المعلمات كن أكثر إهتاكاً نفسياً من المعلمين
- 2- ارتباط سالب بين مدة خبرة المعلم والإنهاك النفسي .
- 3- معلمي المؤسسات الحكومية أكثر إهتاكاً نفسياً من معلمي المؤسسات الخاصة .
- 4- الإنهاك النفسي للمعلم يرتبط إيجابياً بكثافة الفصل .
- 5- الإنهاك النفسي للمعلم يرتبط إيجابياً بأبعاد شخصية المعلم : توهم المرض - الاكتئاب - المهستيريا- الانطواء الاجتماعي .

## الاحتراق النفسي للمعلم العربي :

يروى فدريكو مايور ثاراجوتا مدير عام منظمة اليونسكو في كتابه «تأملات في مستقبل البشرية» هذه الواقعة لدى زيارته لواحدة من أفقر الدول الأفريقية، فعند زيارته لإحدى المدارس الريفية دخل أحد الفصول بصحبة ناظرها وكان المعلم مشغولاً بتعليم الطلبة أسرار الأبجدية ومفاتيح المعرفة، لم

يجد مايور في الفصل سبورة أو طباشير، كانت بلا إمكانيات تقريباً، وقدمه الناظر إلى المعلم والتلاميذ، قائلاً أقدم لكم البروفسور مايور .

فما كان من مايور إلا أن التفت إليه، معترضاً وقائلاً قبل دخولي إلى هذه الحجرة كنت البروفسور مايور، أما الآن فأنت الأستاذ بحق، بل أنت البطل، ووجه عبارته إلى هذا المعلم المجهول الذي يمارس مهنته في مثل هذه الظروف.

نتحدث إذاً عن مئات الألوف من أبطالنا الذين يقوم العمل التربوي على أكتافهم، والذين يعملون أحيانا في ظروف صعبة، وإمكانات ضعيفة، لكنهم يحملون على كاهلهم، ويضعون في قلوبهم آمال المجتمع وثقته في إنجاز هذه الرسالة النبيلة نحو تلاميذهم .

وإذا كانت هذه المدخلة تتناول إحدى الظواهر الشائعة في المدرسة العربية وهي ظاهرة الاحتراق النفسي للمعلم Burnout فإننا نشير إلى أن دور المعلم يقع ضمن رؤية شبكية للتعليم يدعم فيها السياسي والفني، وهو ما يشير إليه المفكر التربوي حامد عمار: «إن للتعليم بعدين رئيسيين: أحدهما هو البعد السياسي بمفهومه الشامل الذي يحكم حركة المجتمع داخلياً وخارجياً في فترة زمنية معينة، والبعد الثاني هو البعد الفني الذي تحكمه القواعد والعلوم التربوية والتنشئة الاجتماعية وغيرها من العلوم الاجتماعية، حيث يتشابك هذان البعدان ويتفاعلا مع مختلف أنشطة النظام التعليمي (عماد، 2016).

**مظاهر ومسببات الاحتراق النفسي** من مظاهر الاحتراق النفسي فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعملائه واللامبالاة، ويعيش المعلم العربي في مناخ تنظيمي معقد وبارد: فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفتقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم، ويظهر ذلك في محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبلة سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله . ويشعر المعلم بالعزلة، وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المتشككة إلى ولاءه وأدائه، والاستهتار بأرائه وخبراته عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية، ويفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارده الصورة المهزوزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه.

## مسبباته:

إن البحث عن أسباب الاحتراق النفسي لا يختلف عن البحث في أسباب الضغوط المهنية . وذلك من منطلق تشابه الظروف والخلفية التي ينمو فيها كل منهما . علما بأن شعور الفرد بالمضغوط المهنية أو الضغوط النفسية في مجال العمل لا يعنى بالضرورة إصابته بالاحتراق النفسي ولكن إصابة الفرد بالاحتراق هو حتما نتيجة لمعاناته من الضغوط النفسية الناجمة عن ظروف العمل . ومن بين العوامل المسببة لإحباط المعلم وإجهاده النفسي تدخل الآباء في عمل المعلمين . فكثير من الآباء يجادلون المعلمين في عملهم، ويحفظونهم في أساليب تعاملهم مع أبنائهم، ويتشككون في قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم في نفسه، ويقلل من كونه التعليم مهنة مغلقة ويحولها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين سواء من الآباء أو من معلمي الضرورة غير المؤهلين . وتؤدي هذه الضغوط إلى سلب المعلم هويته المهنية المتخصصة دون غيره من المهنيين الأخرى في المجتمع (عدنان الفرح ، 1999 : 33 ) .

كما يتصل بالظاهرة نفسها انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم، فيلاحظ تقرير «لجنة هولمز» الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراسة التربية ليعملوا بالتدريس، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالاً يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة لا يحظى ممارستها بالتقدير المادي المناسب .

فالمعلم يصاب بالاحتراق النفسي في ظل العوائق التي تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل بما يصيبه بالإحباط وضعف الدافعية . (البтал ، 1999 : 64 ) . وفي هذا الصدد ذكرت إحدى الدراسات من خلال استعراض أربعة عشر دراسة بحث عن أسباب وأعراض الاحتراق النفسي وتبين فيها وجود ثمانية أسباب رئيسية للإجهاد النفسي وهي :

- 1- العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط كاف من الراحة .
- 2- غموض الدور .
- 3- فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل أو الإنتاج .

- 4- الشعور بالعزلة في العمل وضعف العلاقات المهنية .
  - 5- الزيادة في عبء العمل وتعدد المهام المطلوبة .
  - 6- الرتابة والملل في العمل .
  - 7- ضعف استعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل .
- وعن أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي تؤكد إحدى الدراسات بأنه يمكن أن نستدل على وجود الاحتراق النفسي بواسطة ثلاثة مؤشرات أو أعراض بارزة هي :
- 1- شعور الفرد بالإرهاك الجسدي والنفسي مما يؤدي إلى شعور الفرد بفقدان الطاقة النفسية أو المعنوية وضعف الحيوية والنشاط وبالتالي إلى فقدان الشعور بتقدير الذات
  - 2- الاتجاه السلبي نحو العمل والفئة التي يقدم له الخدمة (طلاب، مرضى، مسترشدين) وفقدان الدافعية نحو العمل .
  - 3- النظرة السلبية للذات و الإحساس باليأس والعجز والفشل. (السرطاوي، 1999، 54).

#### الضغوطات النفسية المسببة للإجهاد النفسي :

- لقد استخلص الباحث أهم الضغوطات النفسية المسببة للإجهاد النفسي من خلال دراسته الوصفية و عرض لبعض الدراسات السابقة و التي سيتيح فيها عرض أثارها على كل من المعلم و الطالب و المدرسة. ولهذا الضغط النفسي علامات، منها :
1. الشعور بالنفور من التدريس والملل من الفصل والطلاب .
  2. انخفاض الدافعية للمشاركة في أنشطة المدرسة .
  3. عدم الاهتمام بالإعداد للدرس، وأداؤه بأقل قدر من الجهد والوقت .
  4. التأخر في الذهاب للفصل وعدم متابعة واجبات الطلاب .
  5. الإكثار من ذم الطلاب واتهامهم بالكسل وعدم الفهم .
  6. كثرة التذمر من أوضاع المدرسة وأوضاع التعليم بشكل عام .

## أثارها :

هذه الحالة إذا لم يسارع في علاجها فقد يكون لها أثر سيء على الطلاب وعلى جو المدرسة العام بل قد يتعدى أثرها إلى مستقبل المعلم التعليمي نفسه، بحيث تترسخ هذه النظرة فتؤثر على نظرة المعلم للطلاب والتعليم بشكل عام (عماد، 2016).

## أسبابها :

الأسباب التي تتعلق بالطالب:

1- سوء السلوك في الصف 2- انخفاض الدافعية للتعلم 3- بطء التعلم 4- إهمال الواجبات .

الأسباب التي تتعلق بالمعلم :

1- عدم إلمامه بالقواعد الصحيحة للتعلم. فمن المعلمين من يرى أن إلقاء الدرس كاف لإفهام الطلاب فيصاب بإحباط عند عدم تحقق ذلك .

2. عدم إلمامه بالخصائص النفسية للطلاب. فمن المعلمين من يجمل خصائص المرحلة التي يعلم فيها. فلا يعلم خصائص فترة المراهقة المبكرة، مثلا، وما يصاحبها من سلوكيات. فيفسر تصرفات الطلاب بقياسها على تصرفات الراشدين وقيس قدراتهم في التعليم والتذكر والتصور المجرد على قدرات الراشدين .وهذا ما يجعله يتوقع أشياء كثيرة من الطلاب فيفاجأ بالقليل.

3- عدم الإلمام المعلم بالفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف أساليب الطلاب المفضلة في التعلم. فمنهم . مثلا . من يفضل الأساليب الفردية، ومنهم من يفضل الجماعية ومنهم من يفضل أسلوب الشرح من المعلم ومنهم من يفضل أسلوب المناقشة والاستنتاج أو أسلوب التجريب العملي .

4 -عدم التحلي بالصبر. من أهم صفات المعلم الصبر. فالتعلم يحتاج إلى وقت حتى يحدث وتظهر آثاره وافترض أن كل الطلاب يجب أن يتعلموا بنفس المستوى بمجرد انتهاء الدرس أمر غير واقعي بل لابد من التكرار وتنويع أساليب التعليم والمراجعة. ومع ذلك توقع اختلاف مستويات التعلم .

4. - الركون إلى أسلوب واحد في التدريس، وعدم التجديد والإبداع. وهذا يجعل الفصل يسير

بطريقة رتيبة، ويساهم في إملال الطلاب، وقد يعيق تعلم بعضهم، وهو أيضا يساهم في خفض مستوى الدافعية للمشاركة وكل ذلك يجعل المعلم يرى عملية التعليم مملة أو ميتة (الزهيري، 2005).

#### أسباب تتعلق بالمدرسة :

1. وجود مشاكل داخل المدرسة بين المعلم وزملائه أو المعلم ومدير المدرسة أو المعلم والاختصاصي الاجتماعي .
2. عدم توفير الجو المدرسي الأثري وأنشطة المدرسة التي تستحث المعلم وتدفعه للمشاركة، وتوجد له قنوات لمناقشة مشاكله في الفصل أو في المدرسة .
3. عدم وجود البيئة المدرسية التي تساعد المعلم على حل مشكلة. ومن ذلك عدم اهتمام مدير المدرسة بهذا الجانب والتنبه له ولأعراضه .
4. عدم طرح الموضوعات التي تتعلق بالجانب النفسي للمعلم في المدرسة وجانب العلاقة بينه وبين عناصر المدرسة الأخرى، في اللقاءات التربوية على مستوى المدرسة أو على مستويات أعلى .
5. الضغط في عبء الدروس اليومية على المعلم .
6. عدم توفر متطلبات إنجاح الدرس وتفعيله، مثل غرف الأنشطة والمختبرات والصالات المناسبة أو الوسائل ونحو ذلك.

#### العلاج :-

من المنطقي في العلاج تتبع الأسباب ومحاولة القضاء عليها. إلا أنه ينبغي التنبه إلى أن الأسباب التي تتعلق بالطالب ينبغي أن لا نحمل الطالب فيها المسؤولية كاملة. فالطالب هو محور العملية التعليمية، وينبغي أن نقبله كما هو ومن واجب المعلم والمدرسة تقبله وتعديل سلوكه غير المرغوب فيه. وفيما يلي بعض الخطوات العملية للعلاج :-

- 1- رفع الروح المعنوية للمعلمين بشكل عام، وإشعارهم دائما بقيمة ما يبذلونه من جهد. وهذه الخطوة يقوم بها مدير



المدرسة والموجه. وتذكيرهم دائما بأنهم يعملهم هذا يقومون بخدمة عظيمة لدينهم ولأمتهم وأنهم إذا أحسنوا النية في عباده يثابون عليها .

2- توعية المعلمين وتذكيرهم بالقواعد الأساسية في التعلم، والتعامل مع الطلاب، وبيان أهمية الصبر في هذا كله .

3 - تحسس حاجات المعلمين النفسية، ومراعاة الجوانب الإنسانية في التعامل معهم، وإشعارهم بالدعم في المواطن الحرجة .

4- السعي للإبداع والابتكار في جو المدرسة العام، والبعد عن الرتابة، مع مراعاة قواعد عملية التغيير وأساليبه وما يصاحبها من ردود أفعال أو إحجام أو عداء أحيانا. فعدم الانتباه إلى هذه القواعد قد يولد ضغوطا نفسية أيضا .

5- السعي لتنمية المعلمين وتطوير أدائهم وإكسابهم وسائل وطرق تدريس جديدة، بالمشاركة في الدورات التربوية خاصة ما يتعلق منها بجانب إدارة الصف وأساليب وطرق التدريس .

6- ضرورة الابتعاد عن النظرة المثالية للطلاب .

**الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة:** وفقا للدارسات السابقة المتعلقة بموضوع الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة يستنتج الباحث مجمل الاتجاهات المتفق عليها ما يلي

**أولاً: الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات:**

لقد ارتبطت تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال إعداد المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات، وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينيات، ومن العوامل التي ساعدت على ظهورها:

أ- النقد الموجه لبرامج الإعداد التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان المعاصرة وتنمية قدراته على مجابهة وطع العصر.

ب- تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من كفاية إلى أخرى بعد إتقانها.

- ت- التأثير بمدخل النظم، وذلك باعتبار التعليم نظام رئيس يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية المتداخلة يؤثر بعضها في الآخر وان هناك مدخلات وعمليات ومخرجات.
- ث- ظهور فكرة التعليم بالأهداف السلوكية كان لظهور هذه الفكرة وصياغتها على شكل نتائج تعليمية أثر كبير في ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات.
- ج- ظهور مدخل التعلم حتى يتمكن.

### 1- معايير إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- حددت جمعية الأطفال غير العاديين (CEC) عام 1922 مجموعة من المعايير الخاصة بأعداد المعلمين في التربية الخاصة، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:
- أ- يلتزم العاملون في ميدان التربية الخاصة بتطوير القدرات التعليمية والظروف الحياتية للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة الى الحد الأقصى.
  - ب- يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على بلوغ مستوى عالٍ من الكفاية المهنية والتكامل في ممارستهم المهنية.
  - ت- يساهم العاملون في التربية الخاصة في الأنشطة التي تعود بالفائدة على الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وأسرتهم والزملاء في العمل والطلبة.
  - ث- يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على الدفاع عن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة.
  - ج- أن لا يشارك العاملون في ميدان التربية الخاصة في ممارسات غير أخلاقية أو غير قانونية ولا يخالف المعايير المهنية المتفق عليها.
  - ح- أن يعمل العاملون في ميدان التربية الخاصة تبعاً لمعايير وسياسات مهنتهم.
- كما حددت اللجنة القومية المتحدة لتعليم الفئات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ثلاثة معايير لتحديد القدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب/ المعلم في معاهد الإعداد وتقييمها، هي:

- أ- معايير خاصة بالنتائج وهي التي تستخدم في تقويم قدرته على التدريس، تتضمن امتحاناً لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درس لهم
- ب- معايير خاصة بالأداء وهي التي تستخدم في تقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس.
- ت- معايير خاصة بالمعرفة وهي التي تستخدم لتقويم مفاهيم الطالب/المعلم المعرفية.

## 2- أفكار للحد من المشكلة: وفقاً للدراسات الادبية المتعلقة بموضوع الاحتراق النفسي لعلمي

التربية الخاصة يستنتج لباحث مجمل الحلول المتفق عليها

1- تعظيم قدرة المعلم على التأثير والتغيير التربوي وذلك بإنهاء الانفصال المؤسسي بين المعرفة النظرية والممارسة في التربية، نتيجة تقسيم العمل التقليدي بين منتج المعرفة وممارستها، وذلك ببناء مفهوم نقدي جديد لمعنى مهنية التعليم، وبناء علاقات بنوية بين كليات التربية الجامعية وبين المدارس ومؤسسات التعليم المختلفة، وذلك لتفسير الظروف البيئية التي يتم من خلالها إنتاج النظرية وأداء الممارسة بإدخال مشروع للتدريب الدائم للمعلمين داخل المدرسة ليخلق مدرسة متمركزة حول التدريب المستمر في أثناء الخدمة بحيث يكون تدريباً متصلاً بواقع الحياة اليومية في المدرسة، وبناء مشاريع تتيح للأساتذة الأكاديميين في كليات التربية الجامعية العمل داخل المدارس بعض الوقت كخبراء أو مستشارين ومشرفين، أو في الجماعات المهنية أو في المشروعات البحثية للمعلمين داخل مدارسهم .

2- تطوير نظم الإعداد بكليات التربية ويتم هذا عن طريق الإصلاح التعليمي الشامل، وزيادة التدقيق في تمهين التعليم وفرز الزبائن الملتحقين بالمهنة، وربما أقل قليلاً مما يطمح إليه تقرير لجنة هولمز (لا ينبغي بأن يسمح بأن ينضم إلى هذه المهنة سوى الأذكياء والمتفوقين) ورفع ما يسمى بالمحتوى المعرفي ومحتوى التقنيات التي تُتم هذه المهنة داخل كليات التربية والاهتمام بالتربية العملية، أي تطوير إعداد معلم المعلم. فلا بد من تغيير الإعداد والتغيير بتطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه نحو مزيد من الإبداع، والكفاءة، والمكانة الاجتماعية .

ويلاحظ تعدد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتدريبه بين اتجاهات قائمة على أساس الكفايات وتطوير أدوار المعلم، واتجاهات قائمة على أساس استخدام النماذج (تنموي/ سلوكي/

إنساني) واتجاه قائم على أسلوب تحليل النظم واتجاه قائم على أسلوب التدريس المصغر، واتجاه قائم على أساس التعليم من بعد، ويجب ألا يقتصر التجديد على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، بل بالنسبة لبرامج التدريب في أثناء الخدمة أيضاً .

3- تشجيع المعلم على أداء دوره النقدي : أي المبادرة بالتطور التربوي المعقول، وتجديد الموقف التعليمي، ونقد الطريقة والمحتوى ومواصلة دراساته العليا وربطها بتربياته، وهذا النوع من العلميين المسؤولين والناقدين والمتعاونين والشجعان يجعل المعلم ركيزة كل تغيير وتجديد، وكما يشير تقرير لجنة هولمز «من المهم أن تتيح هذه المهنة المجال للمبرزين والمتفوقين في الممارسة حتى يقودوا مسيرة التطور وحتى يكون لهم دورهم في إدخال كل جديد وفعال، ويساهموا في تدريب زملائهم وتطوير أدائهم التربوي .

انطلاقاً من مبدأ اعتبار التعليم قضية أمن قومي، وربط الحق في التعليم بحقوق الإنسان والديموقراطية كإطار أوسع، فإن تطوير المدارس لكي تكون مكاناً أفضل للعمل والتعلم تصب في هذا الاتجاه، ومن هنا فإن دعم المعلمين، وتحسين ظروف عملهم وفي مقدمتها توسيع الحرية الأكاديمية، وتخفيف كثافة الفصول، ودعم تنظيماتهم المهنية، وتحسين أوضاعهم المادية تظل شروطاً مهيأة لتخفيف احتراقهم النفسي، وإحباطاتهم المتزايدة. وتلخص خيرية قدوح هذا المسعى بقولها: «هل يمكن أن نتوصل إلى أن نقدم للمعلمين فعلاً لا قولاً مستلزمات احترام الذات المنشودة دائماً، وذلك من خلال تأمين الشروط الاقتصادية والثقافية اللازمة لمثل هذا الإحساس أو ما ينتج عنه من مواقف أو سلوكيات؟ (الزهيري، 2005).

### 3- برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة

وفقاً للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاحتراق النفسي لعلمي التربية الخاصة يستنتج الباحث مقترح لكيفية إعداد معلم التربية الخاصة.

يتكون هذا البرنامج من ثلاثة أبعاد هي:

#### 1- البعد الأول: أهداف البرنامج

يهدف البرنامج إلى إعداد المعلم ثقافياً، ومهنياً وتخصصياً وذلك وفق الأبعاد التالية:

أولاً: الإعداد الثقافي العام: يهدف هذا الإعداد بصفة عامة إلى:

- أ- تنمية مدركات المعلم حول وظيفة التربية في تنمية المجتمع، وأهمية دوره في النظام الاجتماعي وتطويره.
- ب- تنمية إحساس المعلم بالانتماء والمواطنة،
- ت- تنمية وعي المعلم بالظروف المجتمعية المختلفة
- ث- المعرفة المتنوعة لفهم الإنسان وعالمه، وإثراء معلوماته الأساسية لتكوين المواطن والمربي.
- ج- إكساب المعلم الاتجاهات العلمية والاجتماعية، وتنمية مهارات الإطلاع على التطور الفكري للمواد العلمية والمهنية في مجالات التخصص المختلفة لتربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ح- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والقدرة على مواكبة التطورات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير، وفي مواجهة المشكلات الاجتماعية في مجالات الإعاقات المختلفة.

ثانياً: الإعداد المهني (التربوي): يهدف هذا الإعداد إلى ما يلي:

- 1- الإلمام التام بأهداف التربية الخاصة، ومبادئها التعليمية المقدمة إليه.
- 2- الإلمام بطرق بناء شخصية المعاق بطريقة سوية.
- 3- الاهتمام بالعمل في ميدان الإعاقة.
- 4- التمكن من طرق التواصل التربوي بين المدرسة، والأسرة لمساعدة المعاق ورعايته.
- 5- التميز بالقدر الوافي من القيم العاطفية، والوجدانية التي تساعد الطالب/ المعلم على إكساب المعاق المهارات المرغوبة.
- 6- التمكن من مهارات التعامل مع برامج إعداد المعاقين لفظياً وحركياً.
- 7- امتلاك القدر الكاف من الصبر والمثابرة والتحمل في نقل الخبرة للمعاقين دون إرهاق أو تعب.
- 8- استطاعته تعويد المعاق على تحمل المسؤولية وفق مستوى الإعاقة تجاه نفسه والمحيطين به.
- 9- استيعاب الأنشطة المختلفة المتصلة ببرامج إعداد المعاق للحياة المجتمعية والمهنية.
- 10 - التمكن من تعويد المعاق على إدراك العلاقات بين الجزئيات والكلية.
- 11 القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع نوع ودرجة الإعاقة.

- 12 القدرة على ربط الكلمات التي يتعلمها المعوق بمدلولاتها الحسية لإثراء حصيلته اللغوية.
- 13 حسن استغلال المهارات اليدوية لدى المعاق.
- 14 القدرة على التقويم الموضوعي بما يناسب نوع الإعاقة وشدتها.
- 15 القدرة على فهم الطفل المعاق، وتقييم مدى اكتسابه للمهارات التعليمية المقدمة إليه.

**ثالثاً: الإعداد التخصصي: وينقسم إلى نوعين من التخصص**

**الأول: تخصص علمي:**

يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطالب/المعلم محتوى المقررات العلمية التي سوف يتخصص في تدريسها، (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الإسلامية، العلوم، الدراسات الاجتماعية) وذلك وفقاً لاختيارات الطلاب في التخصص العلمي مع ملاحظة ضرورة التكامل مع وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لمراعاة المحتوى العلمي ومستواه وعمقه بما يتناسب مع نوع الإعاقة وشدتها.

**الثاني: تخصص في مجال الإعاقة:**

حيث يتخصص الطالب/المعلم في التدريس لنوع معين من المعاقين طبقاً لنوع وشدّة الإعاقة، ( مكفوفين، وضعاف بصر - صم وضعاف سمع - معاقين ذهنياً) وذلك وفقاً لاختيار الطالب مجال تخصصه، مع ملاحظة أن يكون أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين الحاصلين على درجة الدكتوراة في أحد مجالات التربية الخاصة، في التخصصات المختلفة ( أصول التربية الخاصة، نظم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، غدارة مؤسسات التربية الخاصة، علم نفس الفئات الخاصة، مناهج وطرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) (الزهيري، 2005).

**البعد الثاني: المتطلبات التربوية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:**

تنبثق هذه المتطلبات من فلسفة التربية الخاصة، والأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، وما ينبغي أن يقوم به من أنشطة، والأدوار التي يقوم بها من أجل تحقيق هذه الأهداف، وهذه المتطلبات هي:

- 1- تكامل المعلومات حيث يعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة على تقديم مناهج تتسم بالتكامل، والبعد عن التخصص الضيق، حيث يكمن في تكاملها ضمان نجاح المعلم في تنفيذها بالدرجة المنشودة.
- 2- إعداد معلم يتفهم أبعاد التربية الخاصة ويستطيع أداء أدواره بكفاءة، ويتم ذلك بالمزج بين العملي والنظري، ويشكل محوراً رئيساً يستند إليه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتلقى الطلاب/المعلمين التدريب اللازم على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية لرفع مستوى أدائهم وكفاءتهم
- 3- إعداد معلم يتفهم البيئة وتنمية المجتمع، ويكون قادراً على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية، مما يتطلب ألا تقف المناهج عند حد تقديم المقررات بشكل نظري، بل تتيح لطلابها الفرص للتدريب عليها عملياً كجانب أساسي من جوانب إعدادهم لمهنة التدريس في مدارس ومعاهد التربية الخاصة.
- 4- إعداد معلم يتفهم جيداً مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومخرجاته، وذلك بأن يكون متفهماً لفلسفة هذا التعليم، وأهدافه، وأبعاده الاجتماعية، من أجل تهيئته لما سيقوم به من أدوار، وهذا يتطلب ما يلي:
  - أ- فهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة وكيفية تطبيقها عملياً.
  - ب- فهم فلسفة تربية الطفل المعوق، وخصائص نموه، وكيفية التعامل معه بما يمكن المعلم من تقييم الصفات الشخصية للتلاميذ.
  - ج- توافر الشخصية القيادية القادرة على التأثير في الأطفال المعاقين وكسب حبهم، وتقديرهم، حتى يتمكن من بناء شخصياتهم بناءً سليماً متكاملًا.
  - د- الإقلال من دور المعلم لمقدم وناقل للمعرفة، وزيادة دوره كمشرف، وموجه، ومرشد، ومخطط للعملية التعليمية.
  - هـ - القدرة على تقويم الطفل المعاق سلوكياً، ووجدانياً، وتشخيص أسباب القصور لديه.
  - و- القدرة على الإرشاد النفسي للأطفال المعاقين.

ز- القدرة على التعلم الذاتي، وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى هؤلاء الأطفال في نمو اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.

ط- القدرة على ممارسة بعض المهارات اليدوية والعملية التي يمكن أن يستخدمها أن يستخدمها في تعليم هؤلاء الأطفال (الزهيري، 2005).

**البعد الثالث: نظام الإعداد:**

يمكن استخدام أحد الأسلوبين التاليين أو كلاهما معا:

- أ- الإعداد التكاملي: لمدة 4 سنوات، للحاصلين على الثانوية العامة.
- ب- الإعداد التتابعي: (دبلوم في التربية الخاصة) لمدة عام للحاصلين على درجة البكالوريوس. وذلك بعد عقد اختبار قبول للكشف عن ميولهم واتجاهاتهم نحو العمل في هذا الميدان من ناحية، ونحو أنواع الإعاقات والمعوقين من ناحية أخرى.

**المقررات الدراسية المقترحة:**

- أ- مواد تخصصية: ترتبط بطبيعة التخصص العلمي الذي يختاره الطالب من بين التخصصات المختلفة مثل: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، الحاسوب.
- ب- مواد تخصصية وفق نوع الإعاقة (السمعية، والبصرية، والذهنية) التي يريد الطالب التخصص فيها مثل:

أ- أساليب التواصل مع المعاقين وهي:

- 1- الصم ( لغة الإشارة الوصفية وغير الوصفية، الهجاء الإصبعي، لغة الشفافة، الاتصال الشامل).
- 2- المكفوفين ( طريقة برايل المطورة، وطريقة تيلر).
- أ- المعاقين ذهنياً ( أسلوب إيتارد، وأسلوب دنكان، وأسلوب منتسوري، وأسلوب ديكروللي، وأسلوب ديسكودر).

ب- أساليب الاكتشاف المبكر لأنواع الإعاقات المختلفة.

ج- الأسباب الطبية للإعاقات المختلفة. (يسند تدريسها لأطباء متخصصين)

3- مواد تربوية مرتبطة بالتربية الخاصة:



- أ- مناهج وطرق تدريس التخصصات المختلفة.
- ب- وسائل تعليمية وتكنولوجيا التربية الخاصة.
- ت- أصول التربية الخاصة.
- ث- إدارة مؤسسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ج- نظم تعليم وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ح- اقتصاديات التربية الخاصة.
- خ- تاريخ تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (تطور الفكر التربوي في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة).
- د- التعليم العلاجي.
- ذ- علم نفس الفئات الخاصة.
- ر- صعوبات التعلم.
- ز- الإرشاد النفسي للفئات الخاصة.
- س- فنون الأطفال.
- ش- أساليب الاكتشاف المبكر للإعاقات المختلفة.
- ص- الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- ض- صعوبات الكلام والنطق.
- 4- مواد ثقافية عامة مثل:

أ- تاريخ مصر المعاصر. ب- مصر عبر العصور. ج- لغة إنجليزية

ثانياً: الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة:

تستند برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها (الزهيري، 2005).

## التوصيات:

- في ضوء ما تم عرضه في الورقة البحثية يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :-
1. تنمية احترام الذات لدى المعلمين وذلك بالتشجيع والشكر ، والاعتراف بفضلهم . ويمكن تحقيق ذلك من خلال إبراز النواحي الإيجابية في عملهم ، وإرسال رسائل شكر وتقدير لهم .
  2. إحداث بعض التغييرات من أجل النمو والتطوير المهني ، مثل منحهم تفرغا علميا بغرض تجديد فعاليتهم وطاقاتهم .
  3. دمج الأهداف الشخصية للمعلمين مع أهداف البرامج والأهداف المدرسية مثل : جعل المعلمين يشاركون في التخطيط للنشاطات والبرامج
  - 4- تنمية العلاقات الفعالة بين المعلمين ، مثل : تشجيع مجموعات المساندة والدعم المعنوي .
  - 5- إعطاء المعلمين فرصة لممارسة المهارات القيادية والإدارية الفعالة مثل المشاركة في الأعمال المكتبية ، جدول الاجتماعات ، والإشراف عليها ، واتخاذ القرارات الهامة

## المقترحات :

1. إقامة دورات تدريبية إضافية للمعلمين حول الاحتراق النفسي ، والعنف ، داخل المدرسة ، وأفضل الطرق للتعامل معها .
- 2- استجابة إدارة المدرسة وتدخلها لوقف مشاكل الطلاب وعنفهم .
- 3- إحساس أكبر من قبل إدارة المدرسة بمشاكل المعلمين ، والعمل على حلها .
- 4- الاشتراك في أداء التمارين الرياضية والأنشطة الخارجية .
- 5- تغيير مهام المعلمين بصورة دورية .
- 6- رفع مستويات الوعي بين أفراد المجتمع حول دور المعلمين وأهميتهم .
- 7- إيجاد فرق تدخل لحل مشاكل المدارس .
- 8- بناء اتصالات وعلاقات جيدة بين المعلمين ، والجهاز الإداري ، وأولياء الأمور ، والقياديين في المنطقة.

## المراجع

1. - إبراهيم عباس الزهيري(2005) تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم: إطار فلسفي وخبرات علمية، دار الفكر العربي، القاهرة.
2. أسامة بطاينة، المعتصم بالله الجوارنة، (2004) مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الثاني، تموز.
3. العتيبي، بندر(2005):الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية "دراسة مقارنة".مجلة كلية تربية عين،العدد 129،الجزء الأول.
4. البتال ، زيد محمد (1999) "الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة" . جامعة الخليج العربي . البحرين .
5. الفرح ، عدنان (1999) الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر . بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة . جامعة الخليج العربي . البحرين .
6. السرطاوي ،زيدان (1997)"الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة :دراسة ميدانية" ،مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس المجلد 21العدد1ص57-96.
7. زيد محمد البتال (1999) الاحتراق النفسي لدى معلم التربية الخاصة . بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة . جامعة الخليج العربي . البحرين .
8. صالح نجيب العريضة عماد (2016) مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم النفسية و التربوية 2 (1). 197-227.

## تصوّر مقترح لتطوير (برنامج التربية العملية) بكلية التربية أمّودجا-جامعة مصراتة- ليبيا

د. حسن سالم الشهوي. أ. عمر محمد أبوشعالة. / جامعة مصراتة

### ملخص البحث:

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمّودجا - جامعة مصراتة، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفه؛ وذلك بمراجعة ما يمكن من الأدب التربوي؛ وبعض الدراسات السابقة الحديثة في مجال تطوير برامج التربية العملية بالكليات التربوية، وتمثلت أهم نتائجه في تطبيق محورين:

**الأول:** محور الكفايات اللازمة (لطالب التربية العملية) خصوصا، والمعلم عموما.

**الثاني:** محور العمل وفق الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة؛ من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة للألفية الثالثة، وقدم الباحثان بعض التوصيات؛ لعل من أهمها إدراج محور الكفايات في دليل برنامج التربية العملية؛ لتكون دائما بين ناظري طالب التربية العملية كميّار يقيس به مدى تقدمه في تدريباته العملية، وكذلك الأخذ بالتوجيهات المتوافقة مع الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة في التربية والتعليم.

**Abstract:**

Title: An imaginative proposal (teaching practice program) Faculty of Education as a model- University of Misurata- Libya.

By: Dr. Hasan Salem Al-shuhoubi & Mr. Omar Mohamed Abushaala.

The aim of the research was to develop a proposed scenario for the development of the teaching practice program as a model at the Faculty of Education - Misurata University. The research was based on analytical descriptive approach to achieve its goal. This was done by reviewing what is possible of education literature and some previous modern studies in the field of developing teaching practical programs in educational colleges.

The results of the application are represented by applying two axes:

The first is the focus of the necessary competencies (for students of teaching practice) in particular, and the teacher in general.

Second, the focus of the work according to the modern and contemporary world trends; through the findings and recommendations of the previous studies of the third millennium. The researchers made some recommendations; perhaps the most important is implying the focus of competencies in the manual program of practical education; always be among the students of practical education as a standard measuring the extent of progress in his training practical process, as well as putting in consideration the compatible guidelines which goes with modern and contemporary global trends in education.

## مقدمة البحث:

إن أحد عوامل تأصيل التربية والهوية الثقافية يعتمد اعتمادا كبيرا على كيفية إعداد المعلم إعدادا جيدا بين الممارسة المحلية والمحك الدولي، وإن الألفية الثالثة من الحياة البشرية قد شهدت مجموعة من التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ وهذه بدورها قد أدت إلى تغيرات في الأنظمة السياسية والتعليمية، وكذلك أنماط المعيشة والعلاقات، وتطورت على إثرها الكثير من النظريات والأساليب والإجراءات والاستراتيجيات في الأنظمة التربوية؛ مما انعكس على مخرجاتها. وبناء على ما سبق ذكره أعادت كثير من الدول النظر في مواصفات المناهج الدراسية وأساليب التعليم والتعلم والتقييم التربوي، واستراتيجيات التدريس وتطويرها بما يستجيب للتغيرات الجديدة، ويؤهل لمواجهة التحديات المتواصلة والمتلاحقة في المجالات المختلفة؛ وهو الأمر الذي حدا بكليات التربية في الجامعات إلى تطوير برامجها في اتجاه ما يحقق التناغم مع المتغيرات، ويلبي الاحتياجات المتزايدة إلى معلمين مؤهلين تربويا، قادرين على التعامل مع التقنيات الحديثة، ممتلكين للكفايات اللازمة للتدريس في مدارس تتجه نحو التعليم الإلكتروني بوتيرة متسارعة. (كساب وآخرون، 2009م، ص 17).

إن نجاح عملية التربية يتوقف على العديد من العناصر والأبعاد التي تتكون منها كل من عمليتي التعليم والتعلم؛ إلا أن المناهج الدراسية الملائمة والكتب المدرسية والوسائل الجيدة والمباني المدرسية جيدة التجهيز، والإدارة المدرسية الحكيمة الناجحة إلى غير ذلك من الأبعاد المهمة؛ وبالرغم من أهميتها؛ فإنها لا تعادل في رأي البعض دور المعلم الجيد المخلص القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة ومتقنة، ويكاد يتفوق التربويون على أهمية المعلم في العملية التربوية والتعليمية؛ فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية.

ولقد ظلت للمعلم مكانته المعروفة على مر العصور والأزمان؛ ففي تراثنا الإسلامي يعتبر الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول والقُدوة لكل المعلمين، ورسالته التربوية هي رسالة الإسلام الخالدة، ويكفي المعلم فخرا أن وصف الرسول صلى الله عليه وسلم نفسه بهذه الوظيفة النبيلة: "إنما بعثت معلما".

ومن هنا تأتي أهمية، بل وضرورة الإعداد العلمي والتربوي والمهني والثقافي للمعلم أثناء سنوات إعدادهِ وسنوات عمله، وهي مهمة الكليات التربوية ومعاهد المعلمين؛ ولعل أهم برامج إعداد المعلم وتأهيله هو برنامج التربية العملية؛ فهو البوتقة التي تنصهر فيها خبرات (طالب التربية العملية) في مختلف المجالات، وفيه تجتمع خبراته في المحك التطبيقي الميداني لما درسه من علوم ومعارف علمية وتربوية ونفسية نظرية، والتربية العملية بهذا المفهوم هي المعيار الحقيقي للحكم على مدى نجاح برنامج الإعداد؛ حيث يتم من خلالها الربط بين النظرية والتطبيق؛ وعن طريق ذلك يتحصل المعلم على الكفايات اللازمة التي ترتبط بأساليب وطرق التدريس المختلفة؛ فالتربية العملية هي الجسر بين الدراسة النظرية في المعاهد والكليات التربوية والممارسة الفعلية للتدريس والتعليم بعد التخرج. (علي، 2009م، ص ص 43-45).

#### مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية برنامج التربية العملية في إنجاح تأهيل وإعداد المعلمين؛ إلا أنه يحتاج إلى تطوير مستمر يتوافق مع مستجدات العصر وتطوره في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة، وفي ظل الألفية الثالثة وما تمتاز به من انفجار معرفي كبير ومذهل، وأيضاً في ظل ما يتطلبه المجتمع المتغير، وما تتطلبه برامج الجودة الشاملة التي اجتاحت برامجها ومتطلباتها كل مناحي الحياة ومنها التربية والتعليم.

وقد أجريت بحوث ودراسات سابقة حول تطوير برامج التربية العملية؛ إلا أنها شأن كثير من الدراسات السابقة تظل في أغلبها رهينة الأدراج والمكتبات، ولا ترى النور؛ وذلك لغياب اهتمام الجهات المسؤولة بوضع برامج لتطبيقها والاستفادة منها في الواقع العملي؛ وهذا البحث يحاول أن يوجه أنظار الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي؛ وبالأخص الجهات المعنية بالاستفادة من تلك الدراسات، ومن نتائجها؛ ومن خلال النظرة الكلية للتربية والتعليم عموماً، وبرنامج التربية العملية خصوصاً؛ تحددت مشكلة البحث في السؤال التالي:

كيف يستفاد من الدراسات السابقة الحديثة في تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا جامعة مصراتة؟

### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه يحاول أن يضع تصورا مقترحا لكيفية تطوير برنامج التربية العملية من خلال الاستفادة من نتائج بعض الدراسات السابقة الحديثة.

### هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا جامعة مصراتة.

### حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تحليل نتائج بعض الدراسات السابقة الحديثة ومقترحاتها، والاستفادة منها للخروج برؤية وتصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا - جامعة مصراتة للعام الجامعي: 2017-2018م، وما يليه، ثم الخروج بتوصيات عامة.

### منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفه؛ وذلك بمراجعة ما يمكن من الأدب التربوي؛ وبعض الدراسات السابقة الحديثة في مجال تطوير برامج التربية العملية بالكليات التربوية؛ وهذا المنهج ملائم لطبيعة البحث وهدفه.

### مصطلحات ومفاهيم البحث:

التربية العملية: أحد المقررات العملية الميدانية بالكليات التربوية؛ ومعاهد المعلمين وكلياتهم؛ يتيح لطلاب التربية العملية الفرصة للتدريس الفعلي في إحدى مدارس التعليم العام؛ ابتداء من رياض الأطفال وانتهاء بالثانويات. (صالح عبد الله، 2004م، ص 79-80).

والتربية العملية لبعض الأقسام العلمية الخاصة: كالتربية الخاصة؛ والإدارة والتخطيط التربوي، والخدمة الاجتماعية؛ تعني التطبيق العملي الميداني في المؤسسات الخاصة بتلك المجالات.



طالب التربية العملية: هو طالب كلية التربية الذي يتدرب على فن التدريس؛ تأهيلاً له؛ ليكون معلم الغد؛ أو هو الطالب المتدرب في المجالات الأخرى الخاصة تحت إشراف الكلية التي يدرس بها. (دليل التربية العملية ، 2017م، ص 9).

المدرسة أو المؤسسة المتعاونة: هي المدرسة أو المؤسسة التي ينسب إليها طالب التربية العملية من قبل الكلية بهدف التدرب على التدريس؛ أو المجالات الخاصة الأخرى لمدة سنة أو فصلين دراسيين من فصول التعليم العام؛ وهو ما يعادل 4 وحدات دراسية. (أبوشعالة، 2017م، ص 9).

المشرف العلمي: هو أستاذ جامعي أكاديمي متخصص في مجال علمي معين؛ يتولى الإشراف العلمي الإرشادي على عدد من طلاب التربية العملية، وفي الختام يقوم أداءهم في تخصصهم العلمي. (دليل التربية العملية ، 2017م، ص 9).

المشرف التربوي: هو أستاذ جامعي أكاديمي متخصص في العلوم التربوية؛ وعلى رأسها علم المناهج وطرق التدريس، والتقنيات التربوية، وكذلك علم النفس التربوي؛ ويتولى الإشراف التربوي الإرشادي على عدد من طلاب التربية العملية، وفي الختام يقوم أداءهم التربوي في فن التدريس. (دليل التربية العملية ، 2017م، ص ص 9-10).

معلم المادة المتعاون: هو المعلم المتعين والمكلف من إدارة المدرسة بتدريس بعض الفصول الدراسية في تخصصه، والذي يسلم بعض حصصه لطلاب التربية العملية بناء على الخطة التدريسية المتفق عليها بين الكلية ومراقبة شؤون التربية والتعليم بالمنطقة؛ وهو العنصر المباشر الذي سيقدم العون لطلاب التربية العملية في أداء بعض الحصص بشكل جيد. (دليل التربية العملية ، 2017م، ص 10).

مكتب أو قسم أو مركز التربية العملية: وفق المراجع العلمية العديدة في مجال التربية العملية؛ هو المكتب أو القسم أو المركز - في بعض الكليات التربوية العالمية - الذي يشرف على تنفيذ برنامج التربية العملية خلال العام الجامعي؛ ويتأهله أو يديره أستاذ جامعي متخصص في المناهج وطرق

التدريس، أو التربية بشكل عام. ينظر: (صالح عبد الله، 2004م، ص 79)، وينظر كذلك: (موقع جامعة أم القرى، كلية الآداب والعلوم الإدارية؛ وموقع جامعة تعز، كلية التربية؛ وموقع كلية التربية الأساسية).

ويتولى (مكتب التربية العملية) بقسم التربية وعلم النفس- كلية التربية- جامعة مصراتة الإشراف على برنامج التربية العملية بالتنسيق مع الأقسام العلمية؛ كما ورد في المادة 21 فقرة (و) من اللائحة الداخلية لكلية التربية - جامعة مصراتة للعام 2013/2012م.

### مفهوم التربية العملية: (Teaching Practice)

صاغت مراجع عديدة مؤلفة في التربية العملية عدة صيغ لمفهوم التربية العملية لعل مفادها: "أنها برنامج سنوي يعد خطته مكتب أو قسم أو مركز مختص يديره أستاذ جامعي تربوي متخصص في المناهج وطرق التدريس؛ ويهدف هذا البرنامج السنوي إلى إعداد وتأهيل طلاب التربية العملية ليكونوا معلمين مؤهلين للتدريس بمدارس التعليم العام، ويتم تدريبهم على القيام بوظيفة المعلم داخل الصف وخارجه، ويخصص للإشراف على تنفيذ هذا البرنامج السنوي أساتذة جامعيون علميون وفق الأقسام العلمية بالكليات التربوية، وكذلك أساتذة جامعيون تربويون عادة متخصصون في المناهج وطرق التدريس". (الخطابية، 2002م، ص 14؛ ونصر الله، 2001م، ص 22؛ وأبو شعالة، 2017م، ص ص 10-11؛ واللقاني والجمال، 2003م، ص ص 100-101؛ والعديد من المراجع الأخرى).

### ملخص واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة مصراتة:

يمكن تلخيص واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة مصراتة من خلال التوضيح المفصل بدليل برنامج التربية العملية بالكلية، والذي يوزع كل عام على طلاب التربية العملية والمشرفين؛ وذلك لغرض الاسترشاد به في تطبيق البرنامج؛ وهذا الدليل يعتبر الدليل الأول المطبوع لكلية التربية على نفقة جامعة مصراتة؛ إذ كان سابقا عبارة عن بعض التوجيهات المطبوعة على أوراق توزع أو يشرح العمل بها للطلاب في محاضرات إرشادية قبل الانطلاق إلى تنفيذ البرنامج في

المدارس، ويعتبر الدليل حديثا في طبعته الأولى 2016-2017م، ويوضح الدليل برنامج التربية العملية ملخصا كما يلي:

1- لا يحق للطالب أن يسجل في مقرر التربية العملية وفق اللائحة الداخلية للكلية؛ إلا بعد أن يدرس الطالب ما يقارب ستة فصول دراسية بالكلية، وبعد أن يصل إلى إنجاز عدد محدد من الوحدات الدراسية وفقا للقسم العلمي الذي يدرس به؛ شريطة أن ينجح في المقررات الضرورية ذات الأسبقية لتطبيق التربية العملية، وهي: أ- طرق التدريس العامة. ب- التقنيات التربوية. ج- طرق التدريس الخاصة.

2- التربية العملية بكلية التربية مقسمة إلى فصلين عمليين هما:

الفصل الإرشادي: بواقع يوم واحد محدد بالأسبوع طيلة فصل دراسي كامل.

الفصل التقويمي: وهو أيضا بواقع يوم واحد محدد بالأسبوع طيلة فصل دراسي كامل؛ ولا يوجد بكلية التربية -جامعة مصراتة حاليا تربية عملية متصلة منذ سنوات؛ وذلك بسبب اعتراض كثير من مديري المدارس؛ نظرا لشكوى معلمي المواد الدراسية من عدم رغبتهم في انقطاعهم عن طلابهم مدة أسبوعين كاملين؛ إضافة إلى انشغال الأساتذة المشرفين بالمحاضرات المكلفين بها في أيام الأسبوع الأخرى.

3- يبدأ برنامج التربية العملية بالكلية مع بداية فصل الخريف؛ وفيه يتم تسجيل طلاب التربية العملية في مقرر التربية العملية، ويسلم إلى كل طالب تربية عملية أثناء التسجيل دليل برنامج التربية العملية، وبطاقة متابعة تسجل بها ملاحظات وتوجيهات المشرف.

4- يتضمن دليل برنامج التربية العملية كل البنود الإرشادية منها: 1- توضيح بعض مفاهيم التربية العملية. 2- أهداف البرنامج. 3- مسؤوليات طالب التربية العملية. 4- كيفية التخطيط للتدريس مع نموذج عام لتحضير الدروس.

5- خطة سنوية لمراحل تطبيق برنامج التربية العملية للعام الجامعي تتضمن:

أ- مرحلة التسجيل. ب- مرحلة المحاضرات وورش العمل الإرشادية مدة 3 أسابيع قبل الانطلاق إلى تنفيذ البرنامج ميدانيا. ج- مرحلة الانطلاق إلى مدارس التدريب العملي

بعد التنسيق مع مراقبة التعليم بمدينة مصراتة، والاستمرار في التدريب العملي على التدريس والتدريب الميداني بواقع يوم واحد محدد بالأسبوع طيلة الفصل الدراسي الأول، (وهو فصل إرشادي فقط دون رصد للدرجات). هـ- مرحلة الفصل الدراسي الثاني (وهو فصل تقويمي يتم فيه رصد درجات طالب التربية العملية)، ويستمر طالب التربية العملية في تدريباته الميدانية حتى نهاية الفصل التقويمي.

وفي الفصل التقويمي يتم تقويم طالب التربية العملية غالباً وفق آخر 3 زيارات صفية، ويستخرج متوسط درجات الزيارات الثلاث وفق بنود الصحيفة المعدة لذلك؛ ومن خلال متوسط الدرجات يتبين نجاح الطالب في المقرر من عدمه، وبإدخال درجات طالب التربية العملية إلى المنظومة يكون قد انتهى طالب التربية العملية من تنفيذ برنامج التربية العملية. هذا هو ملخص واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة مصراتة؛ من خلال ما هو موثق بالدليل الخاص بذلك. ينظر الدليل: (أبوشعالة 2017م ص ص 19، 38).

#### الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان فيما يلي بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتطوير التربية العملية وفق الاتجاهات المعاصرة؛ ومن ثم استنتاج التصور المقترح من خلال برامجها ونتائجها. الدراسة الأولى: دراسة كساب، زينب محمد، وآخرون 2009م: "مقترح تطويري لبرامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الجزيرة السودان": هدفت الدراسة إلى:

- 1- التعرف على التقديرات التقويمية لبرنامج التربية العملية من حيث تحقيقه لأهدافه من وجهة نظر الطالبات الخريجات ووجهة نظر الأساتذة المشرفين.
- 2- تحديد أهم الكفايات اللازمة لطالب التربية العملية في ضوء النظام القائم على الكفايات من وجهة نظر خبراء التربية في الجامعات السودانية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ثم توصلت إلى نتائج أبرزها: الحصول على قائمة بأهم الكفايات اللازمة للطلاب في ضوء النظام القائم على الكفايات من وجهة نظر خبراء التربية في الجامعات السودانية. (كساب، وآخرون، 2009م، ص 17).

الدراسة الثانية: دراسة علي، علي حمود، 2009م: "رؤى معاصرة للتربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة":

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على بعض الرؤى المعاصرة للتربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ثم توصلت إلى نتائج أبرزها: استخلاص نموذج معاصر للتربية العملية يتسم بعدد من الخصائص أبرزها:

- 1- سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلم.
  - 2- تطوير برامج التربية العملية من حيث التنظيم والإعداد والإشراف والممارسة والتقويم.
- (علي، 2009م، ص 43).

الدراسة الثالثة: دراسة نوفل، محمد بكر، 2009م: "تجربة كلية العلوم التربوية في تطوير برنامج التربية العملية في ظل الألفية الثالثة الواقع والآفاق":

هدفت الدراسة إلى تقديم تجربة كلية العلوم التربوية-وكالة الغوث الدولية في إعداد برنامج التربية العملية في ظل الألفية الثالثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النظري.

وتلخصت نتائج الدراسة في وصف برنامج التربية العملية المكون من محورين أساسيين هما: الجانب النظري، والجانب العملي؛ مع التوصية في ضوء معطيات نتائج الدراسة بأن يستمر مجال البحث والتطوير في برنامج التربية العملية بهدف مواكبة ما يستجد في الأدب التربوي من تحديات يمكن أن تعود بالنفع على الطلبة المعلمين لمواجهة الألفية الثالثة بكل ما تحمله من تحديات لهذا الجيل. (نوفل، 2009م، ص 75).

الدراسة الرابعة: دراسة عزيز، نادي كمال، 2009م: "برامج إعداد المعلم قبل الخدمة واثناؤها والجودة الشاملة":

هدفت الدراسة إلى وضع خطة استراتيجية لإعداد وتأهيل المعلم حديث التخرج بالمدارس في ضوء التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، واستخدمت الدراسة المنهج النظري الوصفي، ثم توصلت إلى نتائج أبرزها: وضع جدول مفصل بالخطة الاستراتيجية لإعداد وتأهيل المعلم حديث التخرج بالمدارس في ضوء التنسيق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم. (عزیز، 2009م، ص ص 111-118).

الدراسة الخامسة: دراسة الحراحشة، محمد عبود، والنوباني، مصطفى طه، 2009م: "التربية العملية في مجتمع متغير":

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن بعض الأسئلة والمفاهيم المتعلقة بالتربية العملية منها: ما مفهوم التربية العملية؟ وما أهدافها؟، واستخدمت الدراسة المنهج النظري الوصفي، ثم توصلت إلى نتائج أبرزها: توضيح المتغيرات العالمية المعاصرة التي أثرت على المجتمعات بصورة مباشرة، وانعكس تأثيرها على التربية، ومن ثم على المعلم؛ ومن هذه المتغيرات: التقدم والانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي، وغيرها. (الحراحشة، والنوباني، 2009م، ص 131).

**التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا-جامعة مصراتة:**

يمكن توضيح التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية من خلال المحورين التاليين:

**المحور الأول: الكفايات اللازمة لطالب التربية العملية:**

يعتبر النظام القائم على الكفايات من أحدث الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم؛ وقد أثبت جدواه في كثير من دول العالم. (كساب، وآخرون، 2009م، ص 33)، "والكفاية في التدريس تعني: جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي" (زيتون، 2003م، ص 52)، والجدول الآتي - (كساب، وآخرون، 2009م، ص ص 34-36) - يقدم قائمة بالكفايات اللازمة (لطالب التربية العملية)؛ وذلك من أجل تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا-جامعة مصراتة:

رقم محور الكفاية	محور الكفايات اللازمة	رقم الكفاية	الكفاية اللازمة:
1	كفايات تخطيط التدريس	1	القدرة على: توزيع مفردات المقرر على الزمن المحدد.
		2	تحليل المحتوى إلى مكوناته الجزئية المعرفية.
		3	تحليل المحتوى إلى مكوناته الجزئية المهارية.
		4	تحليل المحتوى إلى مكوناته الجزئية الوجدانية.
		5	صياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي والمهاري والوجداني بطريقة يمكن ملاحظتها وقياسها.
		6	مراعاة مدى مناسبة الأهداف لخصائص الطلاب.
		7	مراعاة خطة الدرس للإمكانات التعليمية بالمدرسة.
		8	اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف.
		9	تحديد الأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
		10	الاستفادة من الإمكانيات المحلية في تحقيق أهداف الدرس.
		11	التنوع في مصادر التعلم التي تتلاءم مع قدرات التلاميذ والطلاب.
2	كفايات تنفيذ التدريس	1	القدرة على: استخدام المدخل المناسب في الموضوع.
		2	إثارة اهتمام التلاميذ بأسلوب مشوق.
		3	استخدام طرائق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
		4	استخدام الوسيلة المناسبة في الوقت المناسب.
		5	ربط عناصر الموضوع بخبرات التلميذ السابقة.
		6	مراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع طرائق التدريس.

توجيه التلاميذ على القيام بالأنشطة التي تحقق أهداف الدرس.	7		
ربط عناصر الموضوع بالبيئة المحلية.	8		
استخدام أساليب التعزيز المناسبة.	9		
تكوين علاقات إنسانية مع الطلاب.	10		
تقبل آراء الطلاب وتوجيهها نحو الحوار المثمر.	11		
الربط بين عناصر الدرس وربطها بالدروس السابقة.	12		
إشراك التلاميذ في المناقشة والحوار.	13		
ربط الدرس باهتمام التلاميذ.	14		
القدرة على: استخدام أساليب متنوعة في التقويم.	1	كفايات تقويم عملية التدريس	3
استخدام أساليب تنمي مهارة التفكير.	2		
تطوير أساليب في ضوء نتائج التقويم.	3		
استخدام الأسئلة الصفية المناسبة.	4		
توزيع الأسئلة حسب الفروق الفردية.	5		
تحديد مواطن الضعف من خلال نتائج القويم.	6		
استخدام نتائج التقويم في مدى تحقق الأهداف.	7		
استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج التقويم.	8		
إعداد نماذج الإجابات الصحيحة لأسئلة التقويم.	9		
الكشف عن اهتمامات التلاميذ من خلال التقويم.	10		
الاهتمام بتصحيح الواجبات المنزلية.	11		
القدرة على: الإلمام بالمفاهيم والحقائق الأساسية للمادة.	1	كفايات النمو الأكاديمي والمهني	4
متابعة المستجدات في المادة العلمية.	2		
الإطلاع على المؤلفات والدوريات المواكبة.	3		
استخدام التقنيات الحديثة في الحصول على المعارف المتعلقة بالمادة.	4		
الإلمام بنظريات التربية في المناهج وطرائق	5		



التدريس وعلم النفس.			
تطوير الذات بالمشاركات العلمية.	6		
القدرة على: أداء العمل بأمانة وصدق.	1	5	الكفايات الشخصية
حسن التصرف في التعامل مع التلاميذ والطلاب في المواقف المختلفة.	2		
الحيوية والنشاط داخل الصف.	3		
الحماس والرغبة في مادة التخصص.	4		
القدرة في السلوك.	5		
القدرة على: تفهم مشكلات التلاميذ والطلاب.	1	6	كفايات الإرشاد والتوجيه
بناء علاقات إنسانية مع التلاميذ.	2		
العمل على حل مشكلاتهم وفق رؤى تربوية.	3		
إشاعة روح التعاون والتكامل بين التلاميذ.	4		
العناية بالفئات الخاصة بين التلاميذ من موهوبين وبطيئي التعلم.	5		
الاستفادة من نتائج التقويم في حل مشكلات التلاميذ.	6		
القدرة على: بناء علاقات إيجابية مع أولياء الأمور وإشراكهم في تقويم التلاميذ.	1	7	كفايات العلاقة مع أولياء الأمور
الاهتمام بالسجل التتابعي مع أسر التلاميذ.	2		
الحرص على حضور اجتماعات أولياء الأمور وإشراكهم في تقويم التلاميذ.	3		
القدرة على: الانضباط داخل الصف.	1	8	كفايات ضبط الصف
تعديل السلوك غير السوي إلى سلوك يشجع التنافس التعاوني.	2		
توزيع فرص المشاركة في الأنشطة المصاحبة.	3		
الاهتمام بمكونات البيئة المادية للصف.	4		
الاهتمام بمكونات البيئة النفسية للتلاميذ.	5		
تعزيز السلوك الإيجابي بين التلاميذ والطلاب.	6		

**المحور الثاني:** العمل وفق الاتجاهات الحديثة والمعاصرة؛ من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة للألفية الثالثة، ومن هذه التوصيات:

- 1- سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في برامج إعداد المعلم.
- 2- تطوير برامج التربية العملية من حيث التنظيم والإعداد والإشراف والممارسة والتقييم.
- 3- تحديد أهداف التدريب في فترة التربية العملية في صورة كفايات محددة لطالب التربية العملية، وللمشرف مسبقاً؛ بحيث يتم تقييم أداء طالب التربية العملية على أساس مدى تمكنه من هذه الكفايات المحددة.
- 4- تنظيم الخبرات المراد لطالب التربية العملية أن يكتسبها على هيئة سلسلة متصلة ومتعاقبة من الخبرات.
- 5- تعدد أساليب ووسائل تقييم أداء طالب التربية العملية في فترة التربية العملية لمزيد من الموضوعية والدقة في التقييم.
- 6- توفير أكبر قدر من الاتصال والاستمرارية بين التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناءها. (علي، 2009م، ص 71).
- 7- الاهتمام بالجانب النظري والعملية لتطوير برنامج التربية العملية، وتقسيمه إلى ثلاث مراحل:
  - أ- المرحلة الأولى: مشاهدة مدرسية وصفية عامة، وتستهدف الطلاب الذين أنهوا السنة الأولى (الفصلين: الأول والثاني) من كلية التربية. ب- المرحلة الثانية: خبرة بدء العام الدراسي، وتستهدف طلبة الكلية الذين أنهوا السنة الدراسية الثانية (الفصلين: الثالث والرابع). ج- المرحلة الثالثة: المشاركة العملية الميدانية بالمدارس والمؤسسات المعنية، وتستهدف طلبة الكلية الذين أنهوا السنة الثالثة (الفصلين: الخامس والسادس).
- 8- إبقاء مجال البحث والتطوير مستمرين فيما يخص برنامج التربية العملية في كليات التربية ومثيلاتها من كليات إعداد المعلمين؛ وذلك بهدف مواكبة ما يستجد في الأدب التربوي من تجديديات يمكن أن تعود بالنفع على طلاب التربية العملية لمواجهة الألفية الثالثة بكل ما تحمله من تحديات لهذا الجيل. (نوفل، 2009م، ص 108).

9- أن تحقق برامج إعداد وتأهيل وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثناءها التنمية المهنية المستدامة للمعلم وللمؤسسة التعليمية تحقيقا للجودة الشاملة للتعليم وصولا للاعتماد التربوي.(عزيز، 2009م، ص 118).

10- على المعلم المعاصر أن يضع في اعتباره المتغيرات المعاصرة ومنها: التقدم والانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي، والاتصالي، وثورة التكنلوجيا، وثورات التكنلوجيا الاقتصادية، وديمقراطية التعليم، والعولمة.

11- أن يربط المعلم بين تعليمه وبين تنمية الشخصية المتكاملة للطلاب والتلميذ؛ بتنمية اتجاهاته ومعتقداته، وحاجاته.

12- أن ينظر المعلم إلى عمله في المدرسة على أنه جزء عضوي من عمل مؤسستي؛ لا مجرد وظيفة يؤديها ومصدر رزق.

13- أن يكون المعلم مفكرا عمليا، وداعية نشطا يلتزم بقضايا حقوق الطفل، وقضايا الحرية والمساواة، والعدالة الاجتماعية، والحوار الديمقراطي.

14- أن يتعد المعلم عن المنحنى التلقيني، والانتقال إلى المنحنى الاستقصائي أو البنائي الذي يَنْصَبُ على تعليم الطلاب كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الالكترونية.

15- أن يطور المعلم مهاراته المهنية؛ ليقدم نوعية مميزة من التعليم لطلبته عن طريق الاستقصاء والبحث والتجريب.(الحراشنة، والنوباني، 2009م، ص 145).

النتائج والتوصيات والمقترحات:

تتلخص نتائج البحث في تقديم التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية أمودجا- جامعة مصراتة؛ ويتمثل في تطبيق محورين:

الأول: محور الكفايات اللازمة لطالب التربية العملية خصوصا والمعلم عموما.

الثاني: محور العمل وفق الاتجاهات الحديثة والمعاصرة؛ من خلال نتائج وتوصيات الدراسات السابقة للألفية الثالثة.

أما التوصيات والمقترحات؛ فهي كما يلي:

- 1- تضمين دليل برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة مصراتة في طبعات لاحقة بالكفايات اللازمة لطالب التربية العملية؛ حتى تكون نصب عينيه باستمرار؛ ولتكون له معياراً يقوّم على ضوءه أداءه.
- 2- العمل بتوصيات الدراسات السابقة للألفية الثالثة وفق الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة.
- 3- الاستمرار في عمل بحوث ودراسات متجددة حول التربية العملية؛ من أجل الاستمرار في تطويرها إلى الأفضل بما يحقق الأهداف المرجوة منها.
- 4- تسخير التقنيات الحديثة، والتعليم والتعلم الإلكتروني والذاتي والمبرمج في برامج التربية العملية من أجل تحسينها؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

المراجع والمصادر:

أولاً: الكتب:

- 1- أبوشعالة، عمر محمد: دليل برنامج التربية العملية بكلية التربية-جامعة مصراتة، (ط 1)، مصراتة، ليبيا: كلية التربية- جامعة مصراتة، 2017م.
- 2- الخطايبية، ماجد محمد: التربية العملية؛ الأسس النظرية وتطبيقاتها، (ط 1)، الأردن، عمّان: دار الشروق، 2002م.
- 3- الدريج، محمد، وجمل، محمد جهاد: التدريس المصغر؛ التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، (ط 1)، الإمارات العربية، العين: دار الكتاب الجامعي، 2005م.
- 4- دندش، فايز مراد، وأبوبكر، الأمين عبد الحفيظ: دليل التربية العملية؛ وإعداد المعلمين، (ط 1)، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء، 2003م.
- 5- زيتون، كمال عبد الحميد: التدريس نماذجه ومهاراته، (ط 1)، مصر، القاهرة: عالم الكتب، 2003م.
- 6- صالح عبد الله، عبد الرحمن: التربية العملية؛ ومكانتها في برامج تربية المعلمين، (ط 1)، الأردن، عمّان: دار وائل، 2004.
- 7- مركز التربية العملية: دليل التربية العملية؛ برنامج إعداد المعلمين، (ط إلكترونية)، جامعة الكويت: كلية التربية، 2015-2016م.
- 8- نصر الله، عمر عبد الرحيم: أساسيات في التربية العملية، (ط 1)، الأردن، عمّان: دار وائل، 2001م.
- 9- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد: معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، (ط 3)، مصر، القاهرة: عالم الكتب، 2003م.

ثانياً: دراسات ودوريات:

- 1- كساب، زينب محمد، وآخرون: مقترح تطويري لبرامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الجزيرة السودان؛ بحث منشور ضمن مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء، الأردن تحت شعار: التربية العملية، رؤى مستقبلية، (ط 1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (ج 2)، 2009م.
- 2- علي، علي حمود: رؤى معاصرة للتربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في ضوء التحديات المعاصرة؛ بحث منشور ضمن مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء، الأردن تحت شعار: التربية العملية، رؤى مستقبلية، (ط 1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (ج 2)، 2009م.
- 3- نوفل، محمد بكر: تجربة كلية العلوم التربوية في تطوير برنامج التربية العملية في ظل الألفية الثالثة الواقع والآفاق؛ بحث منشور ضمن مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء، الأردن تحت شعار: التربية العملية، رؤى مستقبلية، (ط 1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (ج 2)، 2009م.
- 4- عزيز، نادي كمال، 2009م: برامج إعداد المعلم قبل الخدمة واثناؤها والجودة الشاملة ؛ بحث منشور ضمن مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء، الأردن تحت شعار: التربية العملية، رؤى مستقبلية، (ط 1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (ج 2)، 2009م.
- 5- الحراحشة، محمد عبود، والنوباني، مصطفى طه، 2009م: التربية العملية في مجتمع متغير؛ بحث منشور ضمن مؤتمر كلية العلوم التربوية الثالث، جامعة الزرقاء، الأردن تحت شعار: التربية العملية، رؤى مستقبلية، (ط 1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي، (ج 2)، 2009م.
- 6- كلية التربية: دليل الطالب، جامعة مصراتة، 2014م.
- 7- كلية التربية: اللائحة الداخلية لكلية التربية، جامعة مصراتة، 2013م.

ثالثا: مواقع الإنترنت:

1- موقع كلية التربية جامعة الكويت: مركز التربية العملية، متوفر على الموقع:

<http://acakuw.com>

تاريخ آخر دخول إلى الموقع: 2017/12/25م.

2- موقع جامعة أم القرى كلية الآداب والعلوم الإدارية قسم التربية وعلم النفس، متوفر على الموقع:

<https://uqu.edu.sa/coledumk>

تاريخ آخر دخول إلى الموقع: 2017/12/25م.

3- موقع جامعة تعز كلية التربية/ قسم التربية العملية، متوفر على الموقع:

[http://fe.taiz.edu.ye/DEFAULTDET.ASPX?typ=2&pnc=273&SUB\\_ID=30350](http://fe.taiz.edu.ye/DEFAULTDET.ASPX?typ=2&pnc=273&SUB_ID=30350)

تاريخ آخر دخول إلى الموقع: 2017/12/25م.

4- موقع كلية التربية الأساسية، الكويت/ مكتب التربية العملية، متوفر على الموقع:

<http://www.paaetbec.com/>

تاريخ آخر دخول إلى الموقع: 2017/12/25م.

\*\*\*

## نظام المؤسسات التعليمية التعميرية

(تصور مقترح لنظام تعليمي يستند إلى هدف التربية الإسلامية في تحقيق عمارة الأرض)

د. حسين علي عون/ الجامعة الأسمرية

### مقدمة البحث:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه واقتدى بسنته إلى يوم الدين .

وبعد :

فالم تأمل في واقع عالمنا الإسلامي اليوم يجده يعاني الكثير من التخلف المفروض عليه من قبل أعدائه الذين استعمروه سنين طويلة ، وحاربوه ولا يزالون يحاربونه بعملهم على تخريبه وغزوه فكريا وإذابته في بوتقة العولمة لطمس هويته الإسلامية وكل ذلك يعتبر من أكبر التحديات التي يواجهها ليبقى تابعا بعد أن كان رائدا يقود الشعوب إلى الفلاح في الدنيا والآخرة. كما أن المتأمل في أنظمتنا التعليمية اليوم يجدها تعاني الكثير من المشكلات، وهي لا تواكب العصر في تقدمه ورقيه، كما أنها تفصل بين العلوم النظرية والتطبيقية وبين الإنسانية والتعليمية، كما أنها لا تلبي رغبات المتعلمين وطموحاتهم، مع الكثير الكثير من المشكلات التي من الصعب حصرها، والسبب في كل هذه المشكلات عدم وجود رؤية واضحة للرسالة الحضارية التي دعا إليها الإسلام، وعدم بلورة آلية تطبيقية لتحقيق هذه الرسالة.

ولمواجهة هذه التحديات يحتاج عالمنا الإسلامي إلى نظام تربوي تعليمي ينبثق من الرؤية الإسلامية الشاملة للكون والإنسان والحياة والمصير التي أتى بها الوحي المتمثل في الكتاب والسنة ، والتي من خلالها تبلورت النظرية التربوية الإسلامية وتحددت أبعادها .



وحاجة الأمة إلى هذا النظام يعتبر من المسلمات التي لا يختلف عليها عاقلان ، فلا يخفى على أحد ما للنظام التعليمي من أهمية كبيرة في تقدم الشعوب ورفيها ، فعلى هذا النظام التعليمي تنبني كل مؤسسات الدولة ، فهو الذي يمد هذه المؤسسات بمخرجاته كل سنة ، وعلى قدر كفاءة هذه المخرجات وقوتها تأتي كفاءة هذه المؤسسات وقوتها وبالتالي تتحدد مكانة الدولة وقوتها ، فقوة الدولة بقوة أفرادها .

ولتحديد معالم هذا النظام التعليمي نحتاج إلى تحديد هدفه أولا، لأنه بتحديدنا للهدف سنحدد مسار هذا النظام ووجهته وسنستطيع تقييمه وفق ما حدده من هذا الهدف ، مع ضرورة الاهتمام بالأبعاد الأخرى التي لا يستغني الهدف عنها ، فللهدف أصوله التي هي أصول النظرية التربوية ، وله مكانه وزمانه التي يتحدد بهما ، وله عناصر لتطبيقه .

وفي هذه الورقة سيحاول الباحث ترجمة البعد الغائي للنظرية التربوية الإسلامية في هدف يسعى النظام التعليمي لتحقيقه وتبني عليه مناهجه وطرقه وآلية تطبيقه ، ليصلح أن يكون سببا في أن يتحول المجتمع الإسلامي من مجتمع استهلاكي تابع لمن يمدّه بمواد استهلاكه إلى مجتمع منتج يصدر انتاجاته الفكرية والمادية إلى كل شعوب العالم .

وستتم بيان ذلك من خلال محورين هما : هدف النظام المقترح، والتصور المقترح للنظام التعليمي الذي يحقق هذا الهدف .

**المحور الأول: هدف النظام المقترح :-**

من المهم جدا لأية نظرية تربوية أن تحدد أهدافها بشكل واضح ، بحيث تستطيع من خلال تحديد هذا الهدف أن تحدد الخطوات اللازمة لتحقيقه ، وبالتالي يكون نظامها التعليمي واضح المعالم محدد الغايات يسهل تقييمه وتقويمه .

## 1- تحديد الهدف والتأصيل له:-

إن المتأمل في الأهداف العامة للتربية الإسلامية يجد أنه يمكن حصرها في هدفين أساسيين هما إعداد العبد الصالح وإعداد الأمة الصالحة ، إلا أننا في هذا العصر بحاجة إلى ترجمة هذه الأهداف و إعادة صياغتها بشكل يحقق رقي الأمة وسيادتها وقيادتها للعالم أجمع ، ولن يتحقق هذا إلا إذا تحقق للأمة استقلالها وتحررت من تبعيتها لغيرها ، وذلك بتحول المجتمع الإسلامي من مجتمع استهلاكي إلى مجتمع منتج وهذا هو موضوع السؤال الذي سينطلق منه الطالب لترجمة الهدف الذي ينبغي أن تتوجه إليه الجهود التربوية ومن خلاله يتم وضع تصور لنظام تعليمي يحققه .

ويمكننا صياغة هذا الهدف على النحو التالي ، وهو إعداد الفرد المؤمن الذي يستطيع عمارة الأرض قدر جهده ، لينتج في المجال الذي يميل إلى عمارته ، فيحقق بذلك مقتضى من مقتضيات خلافته في الأرض، ويصبح بذلك عبدا صالحا لله تعالى ، وبمجموع هؤلاء الأفراد تتكون الأمة المسلمة التي قال الله تعالى فيها ﴿ كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾<sup>(2)</sup> والتي تستطيع برقيها أن تقود العالم فتكون كما قال تعالى ﴿

<sup>2</sup> - سورة آل عمران : من الآية 110 .

وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿3﴾

ويمكن التأسيس لهذا الهدف من كتاب الله العزيز وذلك من خلال الآيات التي تتكلم عن الحكمة من خلق الإنسان وهي خلافة الإنسان في الأرض ، يقول تعالى ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿4﴾ وعبادة الله يقول تعالى ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿5﴾ وعمارة الأرض يقول تعالى ﴿ وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴿6﴾ والحقيقة أنه من الممكن أن نجتمع بين ما سبق من الآيات ، وذلك لأن " الغاية العليا التي من أجلها خلقنا هي التكليف بالعبادة بمعناها الواسع ، والخلافة عن الله في الأرض بمعنى إصلاحها ونشر الخير فيها جزءا من العبادة ووظيفة من وظائفها " (7) وبما أن " الخلافة تكليف إلهي للإنسان ليشير مهمة الإعمار والبناء في الأرض وفق إرادة الله لتحقيق بذلك العبودية الكاملة لله في هذا الكون بقيام الحضارة العادلة " (8) لذلك " يمكن أن نقول أن مواصفات الوظيفة إجمالاً يمكن أن تنضبط في تعمير الأرض على أكمل وجه

3 - سورة آل عمران : الآية 104 .

4 - سورة البقرة : الآية 30 .

5 - سورة الذاريات : الآية 56 .

6 - سورة هود : الآية 61 .

7 - عبد الستار نوير : رسالة الإنسان في الحياة ص 8 .

8 - مجد زرمان : الفعل الحضاري في القرآن الكريم ص 15 .

ليتحقق للإنسان أكبر قدر من الاستفادة من هذه الموارد لينهض الإنسان بالقيام بعبادة الله ومعرفته على أحسن وجه<sup>(9)</sup> وقد تم تحديد ذلك كهدف تربوي لأنه يترجم هذه الغاية ، لأن " ممارسة الخلافة في الأرض على سبيل تنمية الذات الإنسانية وتكميلها بمنهاج العبادة يقتضي التعامل مع هذه الأرض بما يدفع بالإنسان إلى اتخاذها طريقا لتعظيم الله وإكباره ، والخضوع له والسعي في محبته ونوال رضاه بما يناله من التدبر فيها والاعتبار بأحوالها من معرفة بالله وبكمال صفاته ، وعظمة سطوته وسعة رحمته بما يكتشف من أسرارها وقوانينها ، وما يقيم فيها من عمران وتجهيز يحكم من سيطرته عليها وإخضاعها لإرادته ، وقد جمع الله هذه المعاني في قوله تعالى ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تَوْبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ ﴾<sup>(10)</sup>»<sup>(11)</sup>

## 2- ضرورة اعتماد النظام التعليمي هذا الهدف:-

هناك ارتباط وثيق بين التعليم وبين الغاية التي خلق من أجلها الإنسان حيث أن الإنسان هو موضوع التربية ومحط اهتمام التعليم وذلك لأن " الغاية من إيجاد هذا النوع الإنساني المتميز في قدراته وطاقاته ومواهبه التي أنعم الله بها عليه ، إنما هي إبراز هذه القدرات والطاقات والمواهب وتنميتها بعبادة الله والتزام حدوده بحيث يكون هذا المخلوق الفذ في كل لحظة من حياته عبدا لرب الناس ملك الناس ، ويكون هذا الفرد السوي الحر المختار بين خلق الله جميعا في عبادته نموذجا فريدا ، يستخدم نعمة عقله في استثمار نعم الله في الكون ، فتنتلق طاقاته وتتفجر

<sup>9</sup> - محمود شلتوت : من توجيهات الإسلام ص 144 . شوقي دنيا : الإسلام والتنمية ص 48 .

<sup>10</sup> - سورة هود : الآية 61 .

<sup>11</sup> - عبد المجيد النجار : خلافة الإنسان ص 62 .

طاقات الكون مما أودع الله فيه من نعم ظاهرة و باطنة قال تعالى ( سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد )<sup>(12)</sup> لذلك نجد ضرورة أن يعتمد النظام التعليمي هذا الهدف لأنه " بمثل هذا المفهوم الغائي للوجود يجد الإنسان مغزى حياته وللعالم من حوله وتقييم الحضارة أصولها وأنماطها الفردية والاجتماعية ، على فكرة المقاصد والغايات ، وتزداد ثقة الإنسان بتقدم البشرية عبر التاريخ نحو الإيمان من جهة والمعرفة من جهة أخرى بازدياد كشفها من أسرار الوجود حولها يوما بعد يوم "<sup>(13)</sup> .

### 3- فاعلية الهدف و موافقته لفطرة المتعلم :-

إننا عندما نقرر هذا الهدف للنظام التعليمي فإننا نكون قد حققنا رغبة فطرية متأصلة في الإنسان لأنه " هناك ارتباط وثيق بين وظيفة الإنسان التي قلنا عنها إنها تعمير الأرض على أكمل وجه بهدف تحقيق أكبر قدر من عبادة الله ، وبين فطرة الإنسان حيث أن جانب الروح في فطرته يجعله ينشد عبادة الله ، وينهض إلى القيام بكل ما يستلزمه ذلك ، وجانب المادة يجعله يقبل على التعمير لإشباع مطالب جسمه هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن جانب الذاتية المستقلة يعكس المزيد من الإبداع حسب ميول الأفراد ومواهبهم ، ويعكس في الوقت ذاته التنوع في الأنشطة ، فمادامت ميول الأفراد متنوعة فمجالات الحياة المختلفة تجذب مواهب تطوقها وتعمل فيها ، ويعكس جانب الاجتماعية في فطرة الإنسان تضافر الجهود النابع من منطق الفطرة لتعمير الأرض والاستفادة من مواردها ، ومعنى

<sup>12</sup> - محمد السميح : ملكية الأرض في الشريعة الإسلامية ص 30 .  
<sup>13</sup> - عفت الشراقوي : في فلسفة الحضارة الإسلامية ص 280 ، 281 .

ذلك أنه لا تناقض بين وظيفة الإنسان وبين فطرته فالوظيفة تلبي مطالب الفطرة والفطرة تنشُد القيام بالوظيفة بل إذا أمعنا النظر نجد بين الاثنين تكاملا وتلازما . من ذلك نخرج بأن للإنسان احتياجات فطرية لا بد لإسعاده من إشباعها ، وتحتوي هذه الاحتياجات على احتياجات روحية واحتياجات مادية ، ومن ناحية أخرى على احتياجات ذاتية واحتياجات اجتماعية<sup>14</sup> .

### المحور الثاني : التصور المقترح لهذا النظام :-

بعد صياغة الهدف يمكننا أن نضع تصورا مقترحا للنظام التعليمي الذي يحقق هذا الهدف ولتوضيح هذا الأمر ينبغي أن نوضح الدور المنتظر لهذا النظام في تحويل المجتمع الإسلامي من مجتمع استهلاكي إلى مجتمع منتج ، وعليه سنطرح هذا التصور وفق النقاط الآتية .

#### 1- التعريف بنظام المؤسسات المتنقلة:-

بما أن الانتشار من صفات البشرية فهو متاح ومأمور به شرعا لذلك على التربية الإسلامية أن تستفيد من كل ذلك وتسعى في تمكين الإنسان من الانتشار على الأرض انتشارا منظما يقضي على العديد من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية ومنها مشكلة البطالة والاكنتاظ والكثافة السكانية والتوزيع العشوائي، ويسهم أيضا في إعمار الأرض والإفادة من خيراتها، هذا الإعمار الذي ينبغي أن يكون

<sup>14</sup> - شوقي دنيا : الإسلام والتنمية ص 54 ، 55 .

هدفا من أهداف التربية والتعليم، والذي أهملته مؤسساتهما، التي ارتبطت بسوق العمل في مخرجاتها، مما أدى إلى تعطيل قدرات البشر وعدم تسخيرها في عمارة الأرض، عليه ينبغي للتربية الإسلامية أن تبحث عن آلية للانتشار قائمة على المؤسسات التعليمية، وذلك عبر مقترح الجامعات المتنقلة .

إن المجتمع أمام الآلاف من منتسبي الجامعات كل سنة وهم يمرون في رحلتهم الطويلة عبر العديد من المراحل، غير أنهم لم يكتسبوا علما كافيا يحقق عمارة الأرض، فلو أننا وجهنا هذه الطاقات كل حسب ما يسر له من عمل وأنشأنا لهم جامعات في مساحات كبيرة غير مأهولة من الأرض ليطم إعمارها وفق القاعدة الشرعية من أحيا أرضا مواتا فهي له، بحيث يكون هناك برنامج دراسي يجمع بين العلم النظري والتطبيقي، فيدرس الطالب في فصله الدراسي في وقت من النهار ثم ينتقل للتعمير تحت إشراف شركات كبرى، كل حسب تخصصه، فهذا يبني وهذا يغرس الأرض وهذا يشق الطرق، حتى يتم بناء مدينة متكاملة خلال فترة الدراسة، وبعد أن يتخرج الطالب يكون قد تحصل على شهادة وتعلم مهنة في آن واحد، ويكون قد امتلك المسكن مقابل ما قدمه من إحياء للأرض خلال سنوات الدراسة، بطريقة توزع فيها نصف المساكن التي ينبغي أن تكون بعدد الطلبة على الطلبة ونصفها الآخر للجهة الداعمة سواء أكانت الدولة أو الشركات الكبرى أو مجموعة المستثمرين .

إنه بهذه الطريقة نكون قد قضينا على مشكلة البطالة لأننا قد أنشأنا مجتمعا جديدا تتوفر فيه فرص العمل، ونكون قد قضينا على مشاكل الازدحام ومشاكل

السكن وقبل كل ذلك كله نكون قد ربينا في الطالب روح المواطنة فنكون قد أسهمنا في بناء الوطن والمواطن<sup>(15)</sup>.

## 2- الدور المنتظر للنظام المقترح :-

هذا النظام يتصف بما تتصف به رسالة الإسلام من شمولية " وتعني شمولية الرسالة وختمها صياغة الإنسان على نحو عالمي عام يجعله قادرا على إعمار الأرض وإبقائها صالحة للعيش ، كما يجعله يبني علاقاته ويضبط تحركاته وفق منهج الله تعالى ، مستشرفا بصورة دائمة جعل الحياة كلها عبادة لله وحركة دائبة في بلوغ مرضاته"<sup>(16)</sup>، حيث يشمل جميع جوانب الحياة ويتعلق بكل جوانب الشخصية، وهذا النظام يعتبر ترجمة للإعداد الذي أمر الله به في قوله: ﴿ وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْحَيْلِ تُرْهَبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَأَخْرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ ﴾<sup>(17)</sup> وبهذا النظام التعليمي يتحقق للأمة التمكين الذي وعد به المولى عز وجل في قوله تعالى ﴿ وَعَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾<sup>(18)</sup> ويحقق لها وراثة الأرض التي أخبر عنها تعالى بقوله ﴿ وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ

15 - عون ، خصائص الإنسان في عمارة الكون وأبعادها في التربية الإسلامية ، رسالة دكتوراه ص 417

16 - عبد الكريم بكار : من أجل انطلاقة حضارية ص 99 .

17 - سورة الأنفال : الآية 60 .

18 - سورة النور : الآية 55 .



الصَّالِحُونَ»<sup>(19)</sup> ، ويجعل من الأمة صاحبة رسالة عالمية ﴿ الَّذِينَ إِنْ مَكَتَاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ ﴾<sup>(20)</sup> هذه الرسالة عبر عن مضمونها وهدفها ربيعي بن عامر عندما سأله رستم : " ما جاء بكم " قال ربيعي : " الله ابتعثنا والله جاء بنا لنخرج من شاء من عبادة العباد إلى عبادة الله ومن ضيق الدنيا إلى سعتها ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام " <sup>(21)</sup>.

ومما يبين لنا أهمية هذا النظام التعليمي الذي يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف ما قاله الماوردي في تقريره لما يصلح به حال الإنسان : " وَأَمَّا مَا يَصْلُحُ بِهِ حَالُ الْإِنْسَانِ فِيهَا فَثَلَاثَةٌ أَشْيَاءٌ ، هِيَ قَوَاعِدُ أَمْرِهِ وَنِظَامُ حَالِهِ ، وَهِيَ : نَفْسٌ مُطِيعَةٌ إِلَى رُشْدِهَا مُنْتَهِيَةٌ عَنْ غَيْبِهَا ، وَالْفَنَاءُ جَامِعَةٌ تَنْعَطِفُ الْقُلُوبُ عَلَيْهَا وَيَنْدَفِعُ الْمَكْرُوهُ بِهَا ، وَمَادَّةٌ كَافِيَةٌ تَسْكُنُ نَفْسُ الْإِنْسَانِ إِلَيْهَا وَيَسْتَقِيمُ أَوْدُهُ بِهَا " <sup>(22)</sup> ثم قال " فَأَمَّا الْقَاعِدَةُ الثَّلَاثَةُ : فَهِيَ الْمَادَّةُ الْكَافِيَةُ ؛ لِأَنَّ حَاجَةَ الْإِنْسَانِ لِأَزْمَةٍ لَا يُعْرِى مِنْهَا بَشَرٌ . قَالَ اللَّهُ تَعَالَى : ( وَمَا جَعَلْنَاهُمْ جَسَدًا لَا يَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَمَا كَانُوا خَالِدِينَ ) فَإِذَا عَدِمَ الْمَادَّةُ الَّتِي هِيَ قِوَامُ نَفْسِهِ لَمْ تَدُمْ لَهُ حَيَاةٌ ، وَلَمْ تَسْتَقِمْ لَهُ دُنْيَا ، وَإِذَا تَعَدَّرَ شَيْءٌ مِنْهَا عَلَيْهِ حَقُّهُ مِنَ الْوَهْنِ فِي نَفْسِهِ وَالِاخْتِلَالِ فِي دُنْيَاةٍ بِقَدْرِ مَا تَعَدَّرَ مِنْ الْمَادَّةِ عَلَيْهِ ؛ لِأَنَّ الشَّيْءَ الْقَائِمَ بِغَيْرِهِ يَكْمُلُ بِكَمَالِهِ وَيَحْتَلُّ بِاخْتِلَالِهِ "

19 - سورة الأنبياء : الآية 105 .

20 - سورة الحج : الآية 41 .

21 - ينظر الطبري محمد بن جرير : تاريخ الطبري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1407 ، ( 2 / 401 )

22 - الماوردي : أدب الدنيا والدين ص 123 .

(23). ويقول: (القاعدة الخامسة من القواعد التي تصلح بها الدنيا: " خصب دار تتسع النفوس به في الأحوال ويشترك فيه ذوو الإكثار والإقلال، فيقل في الناس الحسد، وينتفي عنهم تباغض العدم، وتتسع النفوس في التوسع وتكثر المؤاساة والتواصل، وذلك من أقوى الدواعي لصالح الدنيا، وانتظام أحوالها، ولأن الخصب يؤول إلى الغنى، والغنى يورث الأمانة والسخاء) " (24)

### 3- أهم المبادئ التربوية للنظام :-

هناك مجموعة من المبادئ ينبغي للنظام المقترح اعتمادها لا تخرج في عمومها عن المبادئ العامة لكل نظام إلا أنها تتمتع بخصوصية كونه وثيقة الصلة بالهدف الذي يسعى هذا النظام لتحقيقه ويمكن ذكر أهمها فيما يلي :

#### أ- مراعاة ميول المتعلم وقدرته:-

حتى يتم تحقيق الهدف المنوط بهذا النظام ينبغي الاهتمام بضرورة مراعاة ميول المتعلم وقدرته في توجيهه إلى التخصص الذي يمكنه من خلاله عمارة الأرض وإصلاحها وبالتالي نكون قد وفقنا في توجيه هذه الطاقة الكامنة إلى ما خلقت له والقاعدة التي تحكم كل ذلك قوله تعالى ﴿ قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى ﴾ (25) وقوله ﷺ ( كل ميسر لما خلق له ) (26) وهذا يحتاج منا إلى دراسة

23 - الماوردي : المرجع نفسه ص 179 .

24 - الماوردي : المرجع نفسه ص 120 ، 121 .

25 - سورة طه : الآية 50 .

سلوك المتعلم وأخلاقياته خلال سنوات دراسته الأولى حتى يمكن توجيهه إلى ما يصلح له ، ذلك لأن " كثيرا من المهن يحتاج إلى نوعيات من السلوكيات والأخلاقيات تصاحبها ( بعض المهن يحتاج إلى صبر ، وبعضها يحتاج إلى شجاعة ، وبعضها يحتاج إلى روح المغامرة ، وبعضها يحتاج إلى روح البحث من جديد ، كما أن بعضها يحتاج إلى روح محافظة ، وبعضها يحتاج إلى بسط اليد ، وبعضها يحتاج إلى قبضها ، وكل مهنة تحتاج إلى تدريب سلوكي بحسبها ، والأمر كله يحتاج إلى نظر بصير وبحوث متصلة من قبل علماء الأمة " (27)

#### ب- مراعاة حاجات المجتمع والاهتمام بالتخصصات :-

هناك مشكلة كبيرة تعاني منها مؤسساتنا التعليمية أسهمت في تقنين البطالة وعدم تفعيل القدرات ، وذلك أننا نجد الكثير من العلوم التي تدرس لا حاجة لهذه الأعداد الكبيرة من الطلاب لها وهي علوم نظرية بحثة من أمثال علم التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس والرياضة وغيرها، فالجتمتع ليس إلى هذه الأعداد الهائلة بل هو في حاجة إلى نخبة من كل علم منها فهو بحاجة إلى مؤرخين أكثر من حاجته إلى حاملي شهادة في التاريخ وهو بحاجة إلى أخصائيين اجتماعيين أكثر من حاجته إلى معلمي علم اجتماع .

وأمام هذه المشكلة نجد أنه على النظام التعليمي أن يختار أحد حلين ، إما أن يعلم أصحاب هذه التخصصات مهنة تناسب ميول كل طالب منهم ونكون بذلك فجرنا القدرات الكامنة داخلهم ، أو أن يحدد عدد الطلبة حسب ما

26 - البخاري : صحيح البخاري ،باب قوله تعالى ( ولقد يسرنا القرآن للذكر ) ، حديث 7112 .

27 - سيد دسوقي : دراسة قرآنية ص 52 .

تقتضيه حاجة المجتمع ، ويكون التركيز على إعداد النخبة المتخصصة التي تلي هذه الحاجة .

ولعلنا نجد في قوله تعالى ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنْفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾<sup>(28)</sup> تأصيلاً لهذه التخصصية التي تلي حاجات المجتمع في كافة المجالات دون أن نضيع طاقات أفرادها ونفوت على المجتمع تقدمه .

#### ج- ارتباط موضوعات العلم بالبيئة :-

ينبغي أن يكون ما يقدم للطالب من علم يتعلق بواقعه الملموس ويلبي حاجته في بيئته لذلك ينبغي أن يكون العلم وثيق الصلة بالأرض المراد تدميرها ، فعلم كعلم الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء أو غيرها من العلوم التطبيقية مجالاتها واسعة ، ولو طوّل الطالب بكل موضوعاتها لاستنفذ جل عمره دون أن يدركها عليه ينبغي أن نعلم أولاً أساسيات هذه العلوم ثم يعلم الطالب ما يحتاج إليه في تدمير بيئته ، فتعمق في كيمياء أرضه وفيزيائها وأحيائها .

ونكون بذلك قد أعددنا علماء تدرّبوا جيداً على الانتاج دون أن نضيع طاقاتهم في علوم لا حاجة لهم بها .

#### د- الجمع بين النظرية والتطبيق :-

إن من أكبر المشكلات التي تعاني منها أنظمتنا التعليمية هو التركيز على العلم النظري وعدم الاهتمام بالتطبيق إلا في حدود ضيقة لا تواكب العصر أحياناً ،

<sup>28</sup> - سورة التوبة : الآية 122 .

وهذا ملاحظ لكل شاهد لا يحتاج في إثباته إلى أدنى نظر ، هذا الأمر أسهم في إمداد الأمة بمخرجات من المتعلمين تحمل معلومات حبيسة الذهن منقطعة عن الواقع حيث إننا لا تتمكن من تطبيق ما تعلمته ، عليه ينبغي أن يكون هناك جمع بين العلم النظري والعلم التطبيقي والموازنة بينهما ، وعدم تغليب أحدهما إلا حسب ما تقتضيه الحاجة .

### هـ - التركيز على التدريب المهني :-

إننا بحاجة إلى التركيز على التدريب المهني ليتعلم المتعلم صنعة ويتقنها وبذلك يتحول المجتمع إلى مجتمع منتج ، ولا نبالغ عندما نقول أننا بحاجة إلى إنشاء الكثير من المعاهد المهنية التي تعد المنتجين أكثر من حاجتنا إلى الكثير من التعليم الأكاديمي العالي ، فينبغي أن يركز التعليم العالي على تخريج النخبة ، مع عدم إهمال الإعداد العقلي للمتدربين " فالإعداد العقلي للقوة البشرية المنوط بها القيام على خريطة التنمية أمر بالغ الأهمية والناس قد خلقوا درجات في قدراتهم العقلية وفي نفس الوقت تتدرج الأعمال في مطالبها العقلية ، فمنها أعمال تحتاج إلى مضاء عقلي عظيم ، وهناك أعمال تحتاج إلى مهارات يدوية أكثر مما تحتاج إلى مضاء عقلي ، وهناك أعمال تحتاج إلى شحذ الوجدان وتنمية الروح ، و ينبغي والأمر كذلك أن يتوجه كل امرئ إلى ما يجد نفسه فيه ، وينبغي أن لا نسرف في الإعداد العقلي لبشر سوف يقومون بأعمال بسيطة طويلة حياتهم "(29) " وباختصار ينبغي أن يكون الإعداد العقلي مناسباً لطبيعة الأعمال المرتقبة في

<sup>29</sup> - سيد دسوقي : دراسة قرآنية ص 50 ، 51 .

منظومة التنمية ، والأصل في الأشياء هو التدريب وليس التعليم ، أي أن الناس ينبغي أن يتدربوا على منظومة الأعمال التي أفرزتها خطتنا التنموية ، وبالطبع كل تدريب يحتاج إلى تعليم مصاحب<sup>(30)</sup>.

#### و- ضرورة خلق فرص عمل لا ربط النظام بسوق العمل:-

تواجه الآلاف من الخريجين مشكلة الحصول على وظيفة، مما يجعل المختصين يناقشون مشكلة عدم توفر سوق للعمل، وهذه المشكلة مع تعدد أسبابها إلا أنها راجعة إلى عدم خلق فرص عمل جديدة ومتنوعة تستوعب هذه الأعداد الهائلة من الخريجين، وهذا الذي ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أي ربط التعليم بخلق فرص عمل جديدة، لا ربطه بما هو متوفر من سوق عمل، ومن الممكن اقتراح آلية تتناسب فيها المدخلات مع المخرجات وتخلق بها فرص عمل جديدة ومتنوعة بتنوع التخصصات بما يمكن أن نسميه سياسة المؤسسات التعليمية المتنقلة، وهي سياسة تهدف لإطلاق طاقات الإنسان في تعمير الأرض.

#### 4- آلية عمل النظام المقترح وأهم قوانينه :-

إن الأساس الذي يقوم عليه هذا النظام المقترح في تطبيقاته هو العدل والرحمة ، وهذا يعني أن تكون كل لوائحه وقوانينه عادلة رحيمة ، وهنا ينبغي أن نراجع الكثير من القوانين التي تحكم نظامنا التعليمي السائد ونضبطها بأحكام الشرع الحكيم ومن ذلك ما يلي :

#### أ- مراجعة سن الالتحاق بالدراسة :-

<sup>30</sup> - سيد دسوقي : المرجع نفسه، ص 51 .

تختلف قدرات الأفراد وإمكاناتهم ومستوى إدراكهم ، فهل من العدل أن نلزم الجميع بقانون واحد في تحديد سن الدخول للمدرسة ، إن هذا القانون حددته نظم غربية منبثقة من فلسفات مختلفة بعيدة عنا حتى وإن كانت قد جاءت بعد دراسات إلا أنه من الأحرى بنا مراجعتها ، ويكون تحديد زمن الدخول غير متعلق بالسن بل يكون متعلق بالقدرة والإدراك ، وهذا يتطلب أن يكون هناك لجان مختصة لامتحان الطفل وتحديد مستواه .

#### ب- مراجعة مدة الدراسة :-

إن النظام السائد في العالم يعتمد على إطالة مدة دراسة المتعلم حتى أنها قد تستغرق ثلث عمر الإنسان الافتراضي أو نصفه أحيانا ، وهذا النظام منبثق من فلسفة رأسمالية مغزاها التخلص من المسؤولية تجاه الأفراد في توظيفهم ، ومن جهة أخرى نراها تنتقي النخب وتختصر سنوات دراستهم حتى تستفيد منهم .

ونظامنا المقترح بحاجة إلى مراجعة كل ذلك بمنطق العدل ، فهل من العدل أن نضيع أئمن ما يملكه الإنسان وهو عمره على مقاعد الدراسة ونضيع هذه القدرات دون تهيئتها وتوجيهها إلى عمارة الأرض ، فعمر الإنسان قصير وعمره الافتراضي من الستين إلى السبعين كما بينه قوله ﷺ ( أعمار أمتي من الستين إلى السبعين ) .

عليه من المقترح أن يكون أقصى عمر تنتهي فيه الدراسة هو سن السابعة عشرة وذلك استنادا على القول بأن الرسول ﷺ قد ولى أسامة بن زيد قيادة جيشه وهو ابن السابعة عشرة ، ونعني بأقصى حد لهذا العمر هو ما يتخرج فيه الخبراء ، فما

كان الرسول ﷺ ليفعل ذلك إلا ليعلمنا منهجا نستنبطه من هذه الحادثة وكيف وهو الذي لا ينطق عن الهوى .

أما السن التي يتخرج بها غير الخبير فنقترح أن تكون سن الخامسة عشرة سنة لأنها على الأغلب سن البلوغ ، والمستند في ذلك أنها سن البلوغ في الأغلب ، فإذا كان الإنسان أصبح مسئولا شرعا على تصرفاته في هذه السن ، وهذا يعني أنه قد تم تدريبه في ما مضى على تحمل هذه المسئولية ، فما بالناس في ما يتعلق بمباشرة العمارة وهيئته لها .

عليه ينبغي البحث في اختصار سنوات الدراسة وتحديد مراحلها فهي في حقيقتها لا تعدو أن تكون كل مرحلة منها تكرار لما سبقها ولكن بمسمى آخر وبصورة أخرى .

#### ج مراجعة قضية الرسوب وإعادة السنة :-

إن من القضايا المهمة التي ينبغي مراجعتها هي قضية الرسوب ، فهل من العدل أن يعيد الطالب السنة كاملة من أجل أنه لم يوفق في مادة لا يتقنها ، ونحن قد قررنا من قبل ضرورة مراعاة ميول الطالب وقدرته لكي يتم توجيهه نحو تعمير الأرض والانتاج تحت قاعدة كل ميسر لما خلق له ، كما تنادي أصول التربية بضرورة مراعاة الفروق الفردية .

إن القانون السائد في الرسوب وإعادة السنة ضيع الكثير من الطاقات فكم من مبدع ومتفوق في مادة من المواد ترك دراسته بسبب مادة أخرى ليس ميسر لها



أصلا ، فأصبح شخصا معطلا لا يتقن شيئا من الأعمال فإذا به في الشارع يعاني البطالة ، يفعل الشر أكثر مما يفعل الخير .

عليه ينبغي تحديد آلية للرسوب وفق حكم العلم فالعلم الذي حكمه الفرض العيني لا يتجاوز الطالب فيه سنته إلا بعد تجاوزه ، أما العلم الذي حكمه الفرض الكفائي فلا ينبغي أن فيه أن تعاد السنة بل يذهب إلى ما يليها حتى إذا بلغ الطالب سنة التخصص لا يسمح له التخصص لهذا العلم لأن النتائج السابقة تشهد بأنه ليس ميسر لذلك .

#### د- ضرورة تعريب العلوم:-

إن هناك مشكلة كبيرة تمر بها أنظمتنا التعليمية وتمثل في ذلك المصطلح المبتدع المسمى باللغة العلمية، وهو مصطلح فرضه الاستعمار المهيمن وفق مبدأه (البقاء للأقوى)، مما أدى إلى إهمال اللغة العربية لغة للعلوم الكونية، واعتماد اللغة الانجليزية لغة علمية بدلا عنها، وهذا أمر في منتهى الخطورة، وهو مبدأ مخالف تماما لمبدأ الاختلاف الذي يقتضي التكامل، فوق أن اللغة آية من آيات الله لا ينبغي إهمالها للتواصل مع الكون<sup>(31)</sup> يقول تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ ﴾<sup>(32)</sup> كما أن الله سبحانه لحكمة عظيمة جعل لكل قوم لغتهم التي تعتبر تعبيرا عن طريق تفكيرهم " فاللغة ليست وسيلة اتصال فقط، وإنما هي ظل لفلسفة الأمة ومنهجها

<sup>31</sup> - عون ، خصائص الإنسان في عمارة الكون وأبعادها في التربية الإسلامية ، رسالة دكتوراه ص

في الحياة، والمدلولات اللغوية لها، أثرها المباشر على قيم الأفراد والمجتمع ونفسياتهم وسلوكهم في الحياة"<sup>(33)</sup>، لذلك أرسل لكل قوم من يخاطبهم بلغتهم، يقول تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾<sup>(34)</sup>.

إن تدريس جميع العلوم الكونية والشرعية باللغة العربية للناطقين بها هو إغناء لهذه اللغة وتعزيز لمقدرتها على العطاء، وهذا مما يزيد من استخدامها استخداما وظيفيا في ميدان الحضارة الإسلامية، كما أن استخدامها يغني العلوم نفسها ويخدم مصطلحاتها ويبلور مفاهيمها<sup>(35)</sup>، وذلك "لأن الله تعالى أودع في الإنسان سر النطق والتعبير عما يجول في نفسه من المعاني"<sup>(36)</sup>، يقول تعالى: ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾<sup>(37)</sup>، يقول ابن القيم مبينا معنى البيان في هذه الآية: "البيان يتناول مراتب ثلاثة كل منها يسمى بيانا أحدها البيان الذهني الذي يميز فيه بين المعلومات، الثاني البيان اللفظي الذي يعبر به عن تلك المعلومات ويترجم عنها فيه لغيره، الثالث البيان الرسمي الخطي الذي يرسم به تلك الألفاظ فيتبين الناظر معانيها كما يتبين للسامع معاني الألفاظ فهذا بيان للعين وذاك بيان للسمع والأول بيان للقلب"<sup>(38)</sup>، فكيف يمكن للإنسان أن يعبر عن تلك الخصائص

33 - الفرحان وآخرون، نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية، ص 86، 87 .

34 - إبراهيم: 4 .

35 - الفرحان وآخرون، المرجع نفسه، ص 87 .

36 - الخولي، آدم عليه السلام، فلسفة تقويم الإنسان وخلافته، ص 114 - 115 .

37 - الرحمن : 3 ، 4 .

38 - ابن القيم، مفتاح السعادة، (1 / 321) .

والمفاهيم بلغة لا تعبر عن فكره، حتى ولو كان يتقن هذه اللغة فإن التركيز لن يكن على المعاني بل سيكون منصبا على الألفاظ، وهذا أمر تنبه إلى الزمخشري في بيانه للمقصود من أن القرآن نزل على قلب النبي في قوله تعالى: ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾<sup>(39)</sup>، قال الزمخشري: "وقد يكون الرجل عارفاً بعدة لغات، فإذا كلم بلغته التي لقتها أولاً ونشأ عليها وتطبع بها، لم يكن قلبه إلا إلى معاني الكلام يتلقاها بقلبه ولا يكاد يفتن للألفاظ كيف جرت، وإن كلم بغير تلك اللغة وإن كان ماهراً بمعرفتها كان نظره أولاً في ألفاظها ثم في معانيها، فهذا تقرير أنه نزل على قلبه لنزوله بلسان عربي مبين"<sup>(40)</sup>، كما أن العلم هو الإحاطة بخصائص الشيء ووصفه في قالب اللفظ، وتمييزه باسم، يقول تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾<sup>(41)</sup>، أي "علمه حقائق المسميات وما لها من قوانين النفع والضرر، فإنه عليه السلام لم يكن بحاجة إلى معرفة مجموعة ضخمة من الأسماء بجميع اللغات أو بلغة واحدة، بقدر ما كان بحاجة إلى أن يعرف خواص الكون الذي قدر له أن يهبط إليه، فإذا عرف تلك الخواص فليكن الاسم بعد ذلك ما يكون"<sup>(42)</sup>، فكان بدء وضع الأسماء وكتابتها مدخل الإنسان لفهم السنن"<sup>(43)</sup>، وهذا ما يبين لنا أهمية اللغة في التعبير عن حقيقة خصائص الأشياء.

39 - الشعراء : 193 - 195 .

40 - الزمخشري، الكشاف، (3 / 340) .

41 - البقرة : 32 .

42 - الخولي، آدم عليه السلام، فلسفة تقويم الإنسان وخلقته، ص 113 .

43 - جودت سعيد، العمل قدرة وإرادة، ص 180 .

إن من الأهداف التي ينبغي للتربية الإسلامية إلى تحقيقها في سبيل تحقيق الهدف الرئيس لها، "دراسة اللغة العربية دراسة منهجية تهدف إلى إتقانها، ويتم التدريب على استعمال اللغة العربية الصحيحة في البيت والمسجد والمعهد والحياة العامة، ودراسة الصعوبات أمام ذلك ووضع الحلول والأبحاث لذلك" (44).

### اقترح لآلية تحقق الهدف المنشود :-

سينطلق هذا الاقتراح من المسؤولية التي تقع على عاتق الإنسان فردا وجماعة والتي يمكن أن نفهمها من قوله تعالى ﴿ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيُبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَعَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (45).

لذلك يمكن أن نختصر كل ما مر ذكره في اقتراح آلية لعمل هذا النظام ليتحقق ما نصبوا إليه من انتقال المجتمع الإسلامي من مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج ونقضي على مشكلة البطالة المقننة والفقر المنتشر وذلك وفق الهدف الذي حددناه وتبعاً للمبادئ والقوانين التي راجعها النظام ويمكن أن نسمي هذا الاقتراح بنظام المعاهد المتنقلة أو الجامعات المتنقلة أو أكاديميات التعمير وهي وإن كانت في ظاهرها فكرة تتسم بالرومانسية إلا أنها ليست بالصعوبة في التنفيذ .

ماذا لو وجهنا هذه الأعداد الهائلة من الطاقات والقدرات وقسمناها إلى جماعات كبيرة عندما يتخرجوا من الثانوية أو عند انتقالهم إلى المعاهد المهنية ، واخترنا لهم منطقة فسيحة فيها كل مقومات الحياة وغير مأهولة ، وأقمنا لهم مبان يدرسون

44 - النحوي، التربية في الإسلام النظرية والمنهج، ص 232 .

45 - سورة الأنعام : الآية 165 .

فيها بطريقة يمكن إزالتها في المستقبل ، وزاوجنا بين النظرية والتطبيق والعلمي والعملية في تعليمهم بعد تحديد تخصصاتهم حسب ما يسروا له ، بحيث يقضوا جزءا من يومهم على مقاعد الدراسة وجزءا في تطبيق ما تعلموه على أرض الواقع كل يعمل في مجاله لتعمير هذه الأرض وإحيائها تحت إشراف شركات كبرى ، فهذا يعمل في الزراعة وهذا في البناء وهذا إنشاء الطرق ، وفق تخصصه أما الذي ليس له تخصص عملي فله أن يختار عمل من الأعمال وفق ميوله فيكون قد اكتسب مهنة مع ما تعلمه ، حتى إذا انتهينا من عمارة هذه المنطقة انتقلنا بعد سنوات إلى منطقة أخرى لتعميرها .

إن الآلاف من هؤلاء الطلبة سيبنون ضعفهم من الوحدات السكنية والأحياء المتكاملة ، وبعد تخرجهم تقسم هذه الوحدات بين مناصفة بين الدولة التي رعتهم وبينهم ، فنكون بذلك قد قضينا على مشكلة السكن ومشكلة البطالة لأننا قد أنشأنا مدينة جديدة فيها كل المرافق التي تحتاج إلى من يخدمها وليس لها إلا هؤلاء الذين بنوها ، فهذا له مزرعته وهذا في مصنعه وهذا في مدرسته وهذا في متجره وهذا في شركته وغير ذلك من المرافق .

وكل ذلك تحكمه قاعدة شرعية وهي قوله ﷺ ( من أحيا أرضا ميتة فهي له )<sup>(46)</sup> ، وقوله ﷺ: ( من أعمار أرضا ليست لأحد فهو أحق )<sup>(47)</sup> ، إننا بحاجة إلى تفعيل هذه القاعدة ووضع ضوابط لها وهذه مسؤولية الفقهاء وعلماء الدين حتى

46 - البخاري، صحيح البخاري، كتاب المزارعة، باب من أحيا أرضا مواتا، (823/2)، رقم 2210 .

47 - البخاري، صحيح البخاري، كتاب المزارعة، باب من أحيا أرضا مواتا، (823/2)، رقم 2210 .

يتمكن المجتمع من وضع نظام تعليمي يحقق ما نصبوا إليه من رقي وتقدم ، كما أننا بحاجة إلى تفعيل نظام الوقف والعمرى والرقي لتحقيق كل ذلك .

#### الخاتمة :

في ختام هذه الورقة يورد الباحث أهم النتائج

1- ضرورة ارتباط النظام التعليمي بالحكمة من خلق الإنسان في كونه خليفة حمل مسؤولية التعمير، وأن ميسر لهذه الرسالة كل فرد حسب قدرته في مجالات الحياة المختلفة.

2- ضرورة تطوير النظام التعليمي والنظر في الأسس التي بني عليها حتى تنضبط بضوابط الحكمة والعدل، وأن يكون الهدف من كل ذلك هو إعداد الإنسان وتحرير إمكانياته وقدراته ، وإطلاق يده في الأرض يعمرها ويبنى مستقبله فيها  
هذا والله أعلم وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- 1- ابن قيم الجوزية : مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة ، تحقيق سيد عمران، علي محمد علي، دار الحديث، القاهرة، (د،ط)، 1425 هـ ، 2004 م .
  - 2- البخاري: أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت ، لبنان ، ط3 ، 1407 هـ ، 1987 م .
  - 3- بكار: عبد الكريم ، من أجل انطلاقة حضارية شاملة ، دار القلم ، دمشق، سوريا، ط1 ، 1420 هـ ، 1999 م .
  - 4- الخولي، آدم عليه السلام، فلسفة تقويم الإنسان وخلافته
  - 5- دسوقي: سيد حسن، دراسة قرآنية في فقه التجدد الحضاري، دار نضضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، السادس من أكتوبر، مصر، (د،ط)، 1998 م .
  - 6- دنيا : شوقي ، الإسلام والتنمية
  - 7- زرمان ، محمد عبد الله ، الفعل الحضاري في القرآن الكريم، دار الكتاب الثقافي، اريد ، الأردن، (د،ط)، 1430 هـ ، 2009 م .
  - 8- الزمخشري: جار الله أبو القاسم محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل،(د،ط)، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1407 هـ
  - 9- سعيد : جودت ، العمل قدرة وإرادة ،
  - 10- السميح: محمد بن علي ، ملكية الأرض في الشريعة الإسلامية، (د،د) ، (د،م) ، ط1 ، 1403 هـ ، 1983 م .
  - 11- الشرقاوي: عفت، في فلسفة الحضارة الإسلامية، دار النهضة العربية، بيروت، (د،ط) ، 1979 م .
  - 12- شلتوت : محمود، من توجيهات الإسلام
  - 13- الطبري محمد بن جرير : تاريخ الطبري ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1407

- 14- عون: حسين ، خصائص الإنسان في عمارة الكون وأبعادها في التربية الإسلامية ، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن ، 2014م
- 15- الفرحان، إسحاق، وآخرون ، نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، الأردن، ط 2، 1400هـ، 1980م .
- 16- الماوردي : أدب الدنيا والدين
- 17- النجار : عبد المجيد عمر، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، بحث في جدلية النص والعقل والواقع، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان ، ط 2 ، 1425 هـ ، 2005م .
- 18- النحوي: عدنان علي رضا، التربية في الإسلام النظرية والمنهج، دار النحوي للنشر والتوزيع،(د،م)، ط 1، 1420هـ ، 2000م
- 19- نوير : عبد الستار ، رسالة الإنسان في الحياة ومقتضياتها، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ط 1 ، 1407هـ ، 1987م .



## فاعلية دمج وتعليم أطفال التوحد (تجربة مركز نور الغد بمدينة مصراتة)

### دراسة ميدانية

أ.د. مصطفى مفتاح الشقمانى - أ. فاطمة عبدالله الزعلوك / جامعة مصراتة

### ملخص الدراسة

هدف الدراسة الحالية التعرف علي سير العملية التعليمية لأطفال التوحد الذين تم دمجهم مع الأطفال العاديين في المدارس العادية بعد تأهيلهم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً وطفلة، واستخدم الباحثان مقياس تقييم دمج وتعليم أطفال التوحد بالمدارس العادية من إعدادهما. من خلال نتائج الدراسة ظهر تحسن لدي أفراد العينة في أبعاد المقياس ( البعد الأكاديمي، والبعد السلوكي، والبعد الاجتماعي) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للدمج علي الأداء الأكاديمي للأطفال المدموجين مما أتاح لهم فرص تعليمية متساوية بغض النظر عن حاجاتهم، وكذلك أحدث الدمج أثر إيجابي في السلوك التكيفي للأطفال المدموجين، كما أتاح برنامج الدمج في المدارس العادية فرصاً للأطفال المدموجين للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

**ABSTRACT**

The objective of the current study is to identify the educational process of autistic children who were integrated with ordinary children in regular schools after their rehabilitation. The study sample consisted of (20) children and the children used the scale of assessment of integration and education of children of autism in regular schools.

The results of the study showed an improvement in the dimensions of the scale (academic dimension, behavioral dimension and social dimension). The results of the study showed a positive effect of the integration on the academic performance of the children of the children, which gave them equal educational opportunities regardless of their needs. Positive in the adaptive behavior of the children of the homogenous, and the integration program in regular schools has provided opportunities for children of the drug to interact socially with their peers.

## المقدمة:

"يعتبر الدمج مطلباً أساسياً ورئيسياً لجميع الفئات الخاصة ومن بينهم فئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد باعتبار أن الدمج هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الأسمى للصحة النفسية وهو الشعور بالسعادة و تحقيق درجة مناسبة من جودة الحياة، ولاشك أن الدمج الحقيقي لذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من فرص الاستمتاع بجودة الحياة، حيث يؤدي لدي الكثير منهم إلي جودة الحياة، وجودة الإحساس بالوجود ذاته، بما قد يسهم بشكل جيد في سد العديد من الثغرات في الخبرة الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة، فالدمج يعد غاية ووسيلة وعملية ونتاجاً لكل استراتيجيات وخطط تحسين جودة الحياة في جوانبها المتكاملة والمتوازنة ليس فقط لذوي الاحتياجات الخاصة فقط بل للمجتمع ككل" (الخولي وقنديل، 2010: 11).

"ويشير الدمج إلي ضرورة أن يتلقي الأطفال العاديون والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة التعليم في نفس المدرسة والصف الدراسي خلال مدة الدوام الرسمي، وبرامج تعليمية متشابهة بحيث يقوم التعليم العام بتقديم خدمات متنوعة للأطفال حسب احتياجاتهم التعليمية، بحيث يلتقي ذوو الاحتياجات الخاصة التعليم في الصفوف العادية مع قيام المعلمين بتعديل الطرق التعليمية والبرامج التدريسية بما يتناسب وقدرات كل طفل، وإذا كان العالم بأسره ينادي بدمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فإن ذلك لا يعني هدم ما يعرف بالتربية الخاصة بل يعني هدم الأفكار التي كانت تكمن وراء التربية الخاصة والمتمثلة في عزل هؤلاء بمدارس خاصة بهم، فالتمثيل الثنائي المتمثل في التربية الخاصة والتعليم العادي كان ضرورياً في الماضي وقد حقق أهدافه لكنه لم يعد مقبولاً في الوقت الحاضر، كما لم يعد الدمج خياراً بل هو واقع قائم ومستمر" (الخطيب، 2009: 15).

ومما لا شك فيه أن الإعاقة لا تكمن في جسد من يعاني منها بقدر ما هي عقبة تقوم في نفس من ينكر علي أي فئة خاصة إمكانية إعادة تكييفها وتأهيلها، وإعادتها إلى المجتمع وبذلك فإن التعامل مع فئة أطفال التوحد، خاصة في ظل الأرقام المخيفة التي تشير إلى ازدياد عدد هؤلاء الأطفال، لذلك يجب ألا يكون التعامل وفق المفهوم العلاجي بل لابد من ضرورة التعامل مع الحاجات التربوية والتعليمية لهذه الفئة من الأطفال.

فعملية دمج أطفال التوحد أمر غاية في الدقة لا يقف فقط عند حد وضعهم في فصول دراسية مع أقرانهم العاديين، بل لابد من مراعاة مجموعة من الخصائص الكفيلة بنجاح عملية الدمج المتعلق بأطفال التوحد، بدءاً من خصائص الفصل الدراسي (حجرة الصف) أي البيئة المحيطة بشكل عام وصولاً إلى المناهج الدراسية وطرائق التدريس والتي من شأنها أن تهيئ المناخ المناسب لنجاح عملية الدمج" (عمر، 2011: 42).

ومن الجدير بالذكر أن نجاح عملية دمج فئة أطفال التوحد هو أمر مقرون وبشدة بمدى توفر معلم قادر على الوفاء بمجموعة كبيرة من الأدوار وأداء العديد من المهام من أجل نجاح عملية الدمج، فلتلك الفئة سيكولوجيتها واحتياجاتها التربوية والنفسية والتأهيلية والتعليمية التي تختلف تماماً عن أي فئة أخرى.

إن رحلة دمج أطفال التوحد من قبل مركز نور الغد بدأت منذ عشرة سنوات تقريباً حيث استطاع المركز دمج حوالي 100 طفل في بعض المدن الليبية، وقد اتبع المركز آلية محددة علي عدة مراحل تبدأ بالتشخيص والتقييم الدقيق من قبل فريق متخصص، ثم عملية التأهيل التي تستمر عدة سنوات حسب درجة التوحد وظروف الطفل، ثم ينتقل الطفل للمستوي الأكاديمي حيث يدرس

بالمركز المراحل الدراسية الثلاث الأولى. مع العلم بوجود حوالي 40 طفل يدرسون بالصفوف (الأول، والثاني، والثالث) داخل المركز.

وقد تواصل المركز بشكل مباشر مع مكتب الفئات الخاصة بوزارة التعليم في ذلك الوقت، وقد قام هذا المكتب بتكليف لجنة لزيارة المركز وللأسف الشديد لم تنفذ أي إجراءات بهذا الخصوص، ورغم حصول المركز علي ترخيص رسمي من مراقب التعليم مصراتة "مكتب التعليم الخاص" في سنة 2010 م، إلا أن مراقبة التعليم في ذلك الوقت رفضت اعتماد شهادات التلاميذ وتم اعتماد الشهادات في سنة 2012-2013م.

ولمركز نور الغد تعاون مباشر مع مكتب الفئات الخاصة بمراقب التعليم مصراتة، حيث يقوم هذا المكتب بإحالة بعض الأطفال لتقييمهم ودمجهم بالمدارس، كذلك يتم دمج أطفال التوحد بالتنسيق المباشر مع مكتب الفئات الخاصة.

ولذلك فإن الدراسة الحالية تعتبر محاولة في هذا الإطار يعمل الباحثان من خلاله على الكشف عن مدي نجاح تجربة دمج أطفال التوحد مع أقرانهم في المدارس العامة في ضوء بعض المتغيرات وذلك في ظل ندرة التأهيل المهني الكافي لمعلمي هذه الفئة بغية تقديم خدمة ومساعدة للمعلمين وللوالدين عن كيفية وضع حلول ايجابية ممكنة لتحقيق الدمج الحقيقي والفعلي والشامل لأطفال التوحد وللتغلب على التحديات الكثيرة المتعلقة بدمج هؤلاء الأطفال في مدارس العاديين.

#### مشكلة الدراسة:

يؤكد برادلي وآخرون(2003 : 5) "أن الدمج الشامل يعني استقبال واستيعاب التلاميذ المعوقين في المدارس العادية من خلال تنمية مهارات واتجاهات إيجابية لدى جميع من يعينهم الأمر

—سواء داخل المدرسة أو خارجها— بمن فيهم التلاميذ أنفسهم مما يساعدهم على تحقيق التفاعل الإيجابي البناء .

كذلك جعل غرفة الدراسة مجتمعاً صغيراً يقدر إسهامات كل أعضائه، والتغلب على مختلف التحديات ؛ ببذل مزيد من الجهد والالتزام من الجميع لجعل المدرسة مكاناً مناسباً يتعلم وينمو فيه جميع التلاميذ، ويصلون إلى أقصى مستوى تسمح لهم به إمكاناتهم وقدراتهم."

وتعد فئة أطفال التوحد إحدى الفئات الخاصة والتي أصبح أعدادها في تزايد سريع لذلك يعد الدمج المجتمعي من الأشياء التي يحتاجها أطفال التوحد وأسرههم بصورة ملحّة، ولا سيما في ظل غياب المدارس الخاصة أو المراكز المتخصصة التي تعني بهذه الفئة من الأطفال فالدمج أصبح إجبارياً في ظل الازدياد الملحوظ لهذه الفئة فلا يمكن الاستمرار بعزلهم وتهميشهم وتقليل المشاعر السلبية تجاههم، لترك معاناتهم مقتصرة علي أسرههم دون تدخل مجتمعي لمساعدة هؤلاء الأطفال وعائلاتهم علي الاندماج الحقيقي في المجتمع .

ومن خلال الزيارات الميدانية للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تم دمجهم بالمدارس تبين للباحثان عدة ملاحظات تتمثل في عدم علم المعلمات بأن الطفل يعاني من التوحد وهذا الأمر أو الإجراء تم بين مدير المدرسة وأولياء أمور الطفل، كما أن بعض الأطفال يعانون من مشكلات أكاديمية تتمثل في عسر القراءة والكتابة، في حين أن بعضهم الأخر من الأوائل في المدرسة علي مستوي الفصل والمدرسة كذلك، وبعضهم لديه تفوق وإبداع في بعض المهارات مثل (الرسم، الغناء، الموسيقي، القراءة)، كما وجد الباحثان وجود عدد من أطفال التوحد بالمدارس العامة ولم يتم تأهيلهم، كما أن بعض أطفال التوحد لازالوا يعانون من مشكلة التمر المتمثلة في ابتعاد الأطفال عنهم ونعتهم ببعض العبارات مما سبب لهم هذا السلوك الانطواء والاكتئاب.

وبهذا لا يمكن أن يكتب النجاح لعملية الدمج، ما لم يتم تكريس الاهتمام والعمل علي تكوين الاتجاهات المناسبة نحو الدمج لدي كل الأفراد سواء في الوسط الاجتماعي أو التربوي والتعليمي، بحيث يتم العمل علي تدعيمها إذا كانت ايجابية والقيام بتعديلها إذا كانت سلبية.

وهكذا فإنه يمكننا أن نحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1- ما مستوي التحصيل الأكاديمي لدي أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج ؟
- 2- ما مدي تحسن سلوكيات أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج ؟
- 3- ما مستوي التفاعل الاجتماعي لدي أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج ؟

#### هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي ما يلي:

- 1- التعرف علي سير العملية التعليمية لأطفال التوحد الذين تم دمجهم مع الأطفال العاديين في المدارس العادية بعد تأهيلهم وذلك من خلال بناء أداة خاصة بالكشف عن درجة دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد مع زملائهم في المدارس العادية في مدينة مصراتة.
- 2- تقديم مجموعة من التوصيات المقترحة المنبثقة من دراسة واقعية ميدانية تساعد علي تحسين حياة أطفال التوحد من خلال وضع أطر مناسبة لتحقيق الدمج المجتمعي الحقيقي لهذه الفئة من الأطفال.

### أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية في كونها تركز علي تقييم فاعلية تجربة مركز نور الغد في دمج الأطفال التوحيدين في المدارس العادية، ويمكن الإشارة إلي الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة علي النحو التالي:-

#### - الأهمية النظرية:

1. تعد هذه الدراسة إضافة إلي التراث النظري فيما يخص موضوع التوحد.
2. تعد واحدة من الدراسات القليلة التي تناولت دمج الأطفال التوحيدين.
3. تناولها لفئة التوحد والتي تتزايد أعداد أطفالها طبقاً للتقارير والإحصاءات العالمية.
4. إلقاء الضوء علي الظاهرة التي أثارت اهتمام الباحثين والمهتمين علي المستوي العالمي والعربي، هذه القضية المتمثلة بدمج الأطفال التوحيدين مع أقرانهم في مدارس العاديين.
5. تعد إضافة علمية حديثة في مجال بحوث التربية الخاصة لاسيما في البيئة المحلية.

#### - الأهمية التطبيقية:

1. تقييم واقعي لتجربة دمج الأطفال التوحيدين مع أقرانهم في المدارس العامة ليكون بذلك دليل مادي واقعي يساعد القائمين علي مشروعات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة علي تحديد الأولويات اللازمة لتحقيق الدمج المجتمعي الحقيقي الجاد.
2. تأتي هذه الدراسة لتشكيل الأساس الذي يمكن الانطلاق منه في وضع الخطط التربوية التي تسعى إلي دمج أطفال التوحد.
3. تشير إلي أهمية تطوير البرامج التدريبية لتأهيل الفئة التي تأخذ علي عاتقها عملية الدمج؛ لتكون الأساس الذي يمكن الانطلاق منه إلي دمج أطفال التوحد ووضع البرامج وتدريب المعلمين علي طرائق التدريس لأطفال التوحد، الأمر الذي يسهل عملية دمج أطفال التوحد بسهولة في المدارس العامة.



## مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- **التوحد Autism:** هو "اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر في سلوكهم مما يجعلهم يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء علي أنفسهم، وعدم الاهتمام بالآخرين". (الشخص، 2010: 52)

ويعرف الباحثان أطفال التوحد Children with Autism: بأنهم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في نموهم غالباً ما يبدأ قبل اكتمال سن الثلاث سنوات، وهذا الاضطراب يؤثر في مهام النمو ومعاييرته فيؤدي بهم إلى الثبات النسبي عند مستوى معين من النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي، مما تنعكس آثاره علي الأداء المعرفي والوجداني والسلوكي فتعوزهم المشاعر والأحاسيس فلا يفهمون الآخرين ولا يتواصلون معهم ويظلوا صامتون لا يتكلمون منعزلون عن العالم منهمكون في حوار دائم مع الذات.

- **الدمج Integration:** هو "عبارة عن اندماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العادي ين داخل المدرسة العادية، ويتم الدمج من خلال عدة أساليب يتم تحديدها في ضوء نوع الإعاقة ودرجتها والإمكانات المتاحة والمتوفرة في بيئة هؤلاء الأطفال". (سالم وكامل، 2013: 319)

ويعرف الباحثان دمج أطفال التوحد في المدارس العامة The Inclusion of Children with Autism in Public School: علي أنه وضع طفل التوحد بشكل منتظم في فصل دراسي موجود في مدرسة عامة مع أقرانه العاديين طول اليوم الدراسي وإعطائه الفرصة للاندماج في مختلف الأنشطة الفصلية من أجل تحقيق أهداف خطة تعليمية فردية وفقاً لخطة تربوية تضع في اعتبارها الاحتياجات الفردية لكل طفل.

## حدود الدراسة:

الحدود المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي .

**الحدود البشرية :** عينة من أطفال التوحد عددهم 20 طفلاً منهم (14) ذكور، و(6) من الإناث تتراوح أعمارهم من (7-15) سنة .

**الحدود المكانية :** تم تطبيق استمارة الدراسة الحالية على أطفال التوحد المدمجين بالمدارس العادية بمدينة مصراتة .

**الحدود الزمنية :** العام الدراسي 2017 – 2018 .

**الدراسات السابقة:**

يقدم هذا الجزء من الدراسة ملخص لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة في موضوع الدراسة الحالية وذلك بهدف الاستفادة من هذه الدراسات، وبالرغم من تعدد الجوانب التي عالجتها الدراسات السابقة، وكان من نتيجة ذلك أن توصل الباحثان إلى عدم وجود دراسات عربية وندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد مع الأطفال العاديين، ومع ذلك فإن الباحثان اعتمداً بعض الدراسات القريبة من مشكلة الدراسة الحالية وذلك للاستفادة منها في بعض جوانب الدراسة ويمكن عرض الدراسات علي النحو التالي:-

- **دراسة إيمان كاشف، عبد الصبور محمد(1998):-**

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الدمج في بعض المدارس وآراء أولياء أمور التلاميذ العاديين في الدمج، وتكونت عينة الدراسة من 71 من مديري المدارس ونظارها ومدرسي ومشرفي المدارس وأخصائيين نفسيين، 76 من الأطفال العاديين بالصف الرابع والخامس الابتدائي، 75 من آباء الأطفال العاديين، 75 من المعاقين من نفس المدرسة وآبائهم، وتوصلت النتائج إلى وجود بعض المدارس لا يتم فيها الدمج، والحجرة الدراسية فيها مستويان دراسيان والدروس وفقاً للقدرات التحصيلية وأعمارهم داخل الفصل بين 6-14 عاماً اتفق القائمون علي العملية التعليمية علي صعوبة دمج المعاق مع الطفل العادي، وعدم وجود خطة واضحة لأهداف الدمج يؤدي إلي فشلها، ورفض آباء الأطفال العاديين وآباء الأطفال المعاقين وجود الأطفال المعاقين في نفس المدرسة.

- **دراسة أحمد علي، وبدوي محمد ( 2004 ):-**

هدفت الدراسة إلى التعرف علي واقع تجربة الدمج في المدارس العادية، ومعرفة الآثار السلبية النفسية التي يتعرض لها الطلاب المعوقون في المدارس العادية، والضغط النفسية التي يتعرض لها المعلمون أيضاً، وتكونت عينة الدراسة من 36 مديراً و 145 معلماً متخصصاً، و 250 طالباً و 204 من أولياء أمور الأطفال، وقد تم الاعتماد على الإستبانة ومقياس الاحتراق النفسي الذي طبق على المعلمين. أيدت الدراسة في نتائجها سياسة الدمج المتبعة في السعودية، وأوصت بضرورة تذليل العقبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه التجربة، ومحاولة درء المشكلات النفسية عن الأطفال المترتبة على تنفيذ سياسة الدمج.

- دراسة نعمت علوان ونبيل أصرف (2005) :-

هدفت الدراسة إلى تقييم التجربة الفلسطينية للدمج الشامل، والاطلاع على المؤسسات التربوية الداعمة لهذا الدمج في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلماً واختصاصياً ومرشداً نفسياً. وأكدت نتائج هذه الدراسة وجود قصور في تدريب المعلمين، ونقص في الأدوات المساعدة (كتب مطبوعة، طابعات، كتب مسجلة)، إضافة للأعداد الكبيرة للطلبة في الصف، ووجود عوائق خاصة بالبيئة المدرسية، وقدمت الدراسة عدة توصيات أكدت ضرورة توفير متطلبات إنجاح الدمج، وأهمية الاستفادة من التجارب العربية الناجحة في مجال الدمج.

- دراسة الموسى وآخرين (2006) :-

هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بالسعودية ، وتكونت عينة الدراسة من 51828 عاملاً 1518 - تلميذا 2061 ولي أمر، واستخدم مقياس الاتجاه نحو الدمج من إعداد الباحثين ، ومن أهم ما توصل إليه الباحثون وجود- فروق دالة إحصائية في اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية نحو الدمج لصالح العاملين في برامج الدمج في المدارس العادية، ووجود فروقاً دالة إحصائية في اتجاهات العاملين نحو الدمج تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- دراسة Angeliki Gena (2006):

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الإجراءات المدعمة بشكل قياسي التي قد تحسن من التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد بناء علي ضمهم إلي فصول ما قبل المدرسة العادية، وتكونت عينة الدراسة من 4 أطفال مصابين بالتوحد وتم دمجهم في فصل قبل المدرسة العادية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ومن أهم النتائج أن هناك استجابة مناسبة لهؤلاء الأطفال المصابون بالتوحد أثناء التفاعل مع زملائهم في فصل ما قبل المدرسة.

## إجراءات الدراسة :

### عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من أطفال التوحد بمدينة مصراتة ، و بلغ عددها (20) طفلاً وطفلة من أطفال التوحد المدمجين بالمدارس العادية، بواقع (14) من الذكور، و(6) من الإناث.

### أداة البحث :

مقياس تقييم دمج وتعليم أطفال التوحد بالمدارس العادية. (إعداد الباحثين)

### خطوات بناء المقياس:

مر إعداد المقياس بمراحل عدة ، يمكن حصرها فيما يلي:

1- مراجعة تراث البحث، حيث تم الاستعانة ببعض المقاييس العالمية، والتي تمت ترجمتها من قبل الباحثين .

2- تعريف مصطلحات البحث.

3- تحديد أبعاد مقياس تقييم دمج وتعليم أطفال التوحد بالمدارس العادية موضع الدراسة ، وهي: البعد الأكاديمي ، البعد السلوكي ، البعد الاجتماعي.

4- عرض المقياس في صورته المبدئية على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية وكلية الآداب- جامعة مصراتة .

5- أعد الباحثان بناءً على الخطوات السابقة مقياس تقييم دمج وتعليم أطفال التوحد بالمدارس العادية موضع الدراسة، ويشمل (29) فقرة، موزعة على أبعاد، وهي: البعد الأكاديمي، البعد السلوكي، البعد الاجتماعي.

### تصحيح المقياس:

من أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس أعطيت تقديرات (1، 2، 3، 4، 5) لبعد خماسي الدرجات " ضعيف ، متوسط ، جيد ، جيد جداً، ممتاز "، وأعطيت تقديرات(1، 2، 3، 4) لبعدين رباعيين " أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة" . ولما كان عدد فقرات المقياس يتكون من (29) فقرة فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 29 درجة - 145 درجة .

المعالجة الإحصائية: تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها :

جدول رقم (1) يوضح درجات تكرارات البنود للبعد الأكاديمي

النسبة المئوية	التكرارات	اسم البند	رقم البند
15%	3	كفاءته التحصيلية داخل حجرة الدراسة	1
5%	1	التفاعل داخل الصف	2
5%	1	رضا المعلم علي الطفل دراسياً	3
10%	2	الحضور داخل الصف	4
10%	2	القيام بالواجبات المدرسية	5
5%	1	النشاط داخل المدرسة	6
5%	1	قراءته بالنسبة لعمره	7
5%	1	الأخطاء في الإجابة الشفهية	8
15%	3	القدرة علي الاستيعاب	9

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (1) كانت في المرتبة الأولى والتي تقيس الكفاءة التحصيلية للطفل التوحدي داخل حجرة الدراسة حيث كان تكرارها 3 والنسبة المئوية 15%، تلتها فالترتيب الفقرة رقم(9) والتي تقيس القدرة علي الاستيعاب، حيث كان تكرارها 3 ونسبتها المئوية 15%.

## جدول رقم (2) يوضح درجات تكرارات البنود للبعد السلوكي

النسبة المئوية	التكرارات	اسم البند	رقم البند
5%	1	يتحكم كثيراً في غضبه	1
5%	1	لا يتقلب مزاجياً	2
10%	2	لا يستثار بسهولة	3
5%	1	قليل الصمت	4
10%	2	يتجنب الدخول في المشاجرات	5
15%	3	يعبر عن مشاعره الايجابية بسهولة	6
5%	1	يتكاسل ويشعر بالنعاس داخل الصف	7
10%	2	يشعر بالقلق اتجاه كل جديد	8
20%	4	يمتلك ذاكرة قوية	9
15%	3	يكرر حركات غريبة	10

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (9) كانت في المرتبة الأولى والتي تقيس ذاكرة الطفل التوحدي حيث كان تكرارها 4 والنسبة المئوية 20%، تلتها فالترتيب الفقرة رقم(6) والتي تقيس قدرة الطفل التوحدي علي التعبير عن مشاعره الايجابية ، حيث كان تكرارها 3 ونسبتها المئوية 15%، تلتها فالترتيب الفقرة(10).

جدول رقم (3) يوضح درجات تكرارات البنود للبعد الاجتماعي

رقم البند	اسم البند	التكرارات	النسبة المئوية
1	يستمتع بالمناسبات الاجتماعية	1	5%
2	يجيد التواصل والحوار	1	5%
3	يفهم ويميز نظرات الآخرين	1	5%
4	لا يجد صعوبة في إيجاد الأصدقاء	1	5%
5	يقوم بتغيير روتينه اليومي	1	5%
6	يشارك الآخرين في اللعب	5	25%
7	يتعرض للسخرية من الأقران	4	20%
8	يجيد التواصل البصري	2	10%
9	يهتم بنظرة الآخرين له	1	5%
10	عادة ما يقول "أنت" عندما يقصد "أنا"	2	10%

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (6) كانت في المرتبة الأولى والتي تقيس مشاركة الآخرين في اللعب حيث كان تكرارها 5 والنسبة المئوية 25%، تلتها فالترتيب الفقرة رقم (7) والتي تقيس تعرض الطفل التوحدي للسخرية من الأقران ، حيث كان تكرارها 4 ونسبتها المئوية 20%.

مناقشة نتائج:

إن طفل التوحد أكثر احتياجاً إلى المكانة من المكان كما أنه أكثر احتياجاً إلى الشعور بأن لحياته معنى وأن يشعر بالأمن والطمأنينة، وهذا يفرض أن تحتوى حياة هؤلاء الأطفال على الكثير من الفرص والقليل من العقبات بدلاً من القليل من الفرص والكثير من الفشل ، فحالة العزلة والتفوق حول الذات التي يعيشها طفل التوحد، إنما هي استجابة طبيعية لتلك البيئة المحيطة الخالية من المحفزات والمثيرات الإيجابية التي تستدعي الانتباه، كما لا يقتصر الأمر على خلو البيئة من



المثيرات بل يصاحب طفل التوحد حالة من الخوف بسبب شعوره بأن البيئة ليست آمنة ولذلك فإن أي محاولة للاهتمام بمثل هذه الفئة قد تؤدي إلى إحداث تغيرات حتى ولو كانت بسيطة، فمثل هذه التغيرات قد تكون ذات قيمة ولن يتم الوصول إليها إلا من خلال تكاتف الجميع من أجل تيسير إعداد البرامج والاستراتيجيات المتنوعة، والتي يمكننا من خلالها دحض تلك الخرافة القائلة "إن المصابين باضطرابات نمائية لا يتغيرون".

ولقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي سير العملية التعليمية لأطفال التوحد الذين تم دمجهم مع الأطفال العاديين بغرض تقديم معلومات تفصيلية توضح مدي نجاح تجربة "مركز نور الغد" والعقبات التي واجهتها وما يمكن إعداده لتحسين مستوى الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وكإجراء تنظيمي سيتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية في ضوء تساؤلات الدراسة، وعلي النحو التالي:-

**أولاً:** للإجابة علي التساؤل الأول وهو (ما مستوى التحصيل الأكاديمي لدي أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج ) وحسب النتائج السابقة يتضح أن للدمج المطبق أثراً ايجابياً علي تحسن الأداء الأكاديمي لدي الأطفال التوحديين، حيث أنهم من خلال نظام الدمج تلقوا دعماً مكنهم من الانجاز الأكاديمي والانشغال بالمهام الأكاديمية كأقرانهم العاديين، كما توصلت النتائج إلي أن الأطفال المدموجين قد تعلموا في أوضاع الدمج وصلوا إلي صفوف أعلى في جميع المجالات الأكاديمية وأنجزوا درجات عالية. ومن هنا يمكننا القول أن الدمج في المدارس العادية يتيح فرصاً تعليمية متساوية للأطفال بغض النظر عن حاجاتهم، فالدمج الأكاديمي يتيح لأطفال التوحد الفرص لتلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين ضمن عدد من البدائل التربوية حسب قدراتهم.

**ثانياً:** للإجابة علي التساؤل الثاني وهو (ما مدي تحسن سلوكيات أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج) فقد أظهرت النتائج أن الأطفال التوحديين الذين تم دمجهم يتمتعون بخصائص سلوكية ضمن المعدل الطبيعي كأقرانهم العاديين، وأن عملية دمج في المدارس العامة لا تعود بالنفع علي أطفال التوحد فقط، وإنما تمتد فوائدها لتشمل الطفل العادي ولعل أبرز الفوائد التي تنعكس علي الطفل العادي من خلال الدمج تزويدهم بفرصة لمعرفة الحقائق عن الأفراد ذوي الإعاقة وتطوير

اتجاهات إيجابية نحو أفراد مختلفين عنهم، ونتيجة للاتجاهات الإيجابية سيكونون أكثر حرصاً علي تغيير سلوكيات الغير نحو الإيجابية، إضافة إلي تزويدهم بنماذج من الأفراد يستطيعون تحقيق النجاح بالرغم من إعاقتههم.

**ثالثاً:** للإجابة علي التساؤل الثالث وهو (ما مستوي التفاعل الاجتماعي لدي أطفال التوحد داخل المدرسة بعد الدمج) وحسب النتائج السابقة نستنتج أن دمج أطفال التوحد في المدارس العادية يتضمن دمجاً اجتماعياً يتم من خلاله إتاحة الفرص للأطفال المدموجين للتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، وقد لاحظ الباحثان أن هنالك العديد من التساؤلات حول مدى ملائمة التعليم النظامي للأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد، فقد بينت الخبرة أن الأطفال الذين يتم دمجهم في أنظمة التعليم العادية أتيحت لهم فرصة التواصل والمهارات الاجتماعية المناسبة بنماذج الأقران المناسبة والتي تسمح لهم بتشكيل السلوك المناسب إضافة إلي أن دمج هؤلاء الأطفال يتيح لهم فرصة التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم وهو ما يعزز إحساسهم بالتقبل الذي من الممكن أن يكون له أكبر الأثر في تطويرهم من الناحية الاجتماعية.

وهناك العديد من الفوائد التي تعود علي التلاميذ من ذوي اضطراب التوحد، وهي الابتعاد عن تأثير الفصل بين التلاميذ، والفصل بين التلاميذ يسبب آثار سلبية فخلط التلاميذ من ذوي اضطراب التوحد مع نماذج من التلاميذ العاديين للتفاعل معهم وبالتالي يتعلمون منهم مهارات اجتماعية إيجابية جيدة تسمح لهم بتعلم مهارات تكيف جديدة، وكيفية استخدام تلك المهارات وتوفر لهم خبرات حياتية حقيقية تؤهلهم للعيش في المجتمع، كما يحظون بفرصة لتطوير صداقات مع الأفراد العاديين.

### التوصيات :

1. توفير معلمي تربية خاصة بالمدارس لتقييم الخدمات المساندة والمخصصة للأطفال المدموجين.
  2. إنشاء غرف مصادر تعليمية بالمدارس لتقديم الخدمات التعليمية والعلاجية لأطفال الدمج.
- تفعيل دور الاختصاصي النفسي داخل المدارس المدموج بها الأطفال، والقيام بالبرنامج النفسي والمتابعة.

3. تنفيذ وتوعية أفراد المجتمع بموضوع الدمج.
4. تنفيذ وتوعية العناصر العاملة داخل المدرسة الإدارة والمعلمين بالإضافة إلى أولياء الأمور بأهمية دمج هؤلاء الأطفال وحققهم في التعليم.

#### المقترحات :

بناء علي نتائج الدراسة نقترح الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسات مماثلة عن دمج أطفال ذوي اضطراب التوحد في المدارس العامة.
2. إجراء دراسات مماثلة علي بعض فئات التربية الخاصة الأخرى كالإعاقة السمعية والإعاقة البصرية ومتعددي الإعاقة في مدارس العامة.
3. إجراء دراسات أخرى لتتبع عملية دمج الأطفال ذوي اضطراب التوحد.
4. إجراء دراسات عن معوقات دمج الأطفال التوحديين في مدارس التعليم العام.

#### المراجع

1. علي، أحمد ومحمد، بدوي. ( 2004 ). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات. المؤتمر السنوي الثاني عشر بعنوان التعليم للجميع وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي 28-29 مارس، 2004 ، القاهرة .
2. كاشف، إيمان فؤاد ومحمد، عبدالصبور. (1998). دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في محافظة الشرقية. دراسة تقويمية تجريبية، نشرات اتحاد رعاية الفئات الخاصة.
3. الخطيب، جمال. (2009). التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية، المعرفة الأرشيفية، العدد 133، [WWW.almarefh.org](http://WWW.almarefh.org).
4. برادلي، ديان وسيرز، مارغريت وسوتلك، ديان. (2003). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة ( مفهومه وخلفياته النظرية): ترجمة السرطاوي، زيدان والعبداالجبار، عبدالعزيز والشخص، عبدالعزيز. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب العربي.
5. الشخص، عبدالعزيز السيد. (2010). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الإحتياجات الخاصة- إنجليزي - عربي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

6. عمر، محمد أحمد. (2011). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم الأطفال الذاتويين (مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات). بحث منشور في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية. كلية التربية، جامعة بنها.
7. منصور، سالم وكامل، أسامة السيد. (2013). علاج التوحد. عمان: دار المسيرة للنشر.
8. الموسى، ناصر بن علي والسرطاوي، زيدان أحمد والعبدالجار، عبد العزيز محمد والبتال، زيد محمد والحسين، عبدالله سعد. (2006). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة .
9. علوان، نعمت وأصرف، نبيل. (2005). التجربة الفلسطينية في الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقون والموهوبون في الوطن العربي)، كلية التربية، جامعة حلوان.
10. الخولى، هشام عبدالرحمن وقنديل، إيمان رجب. (2010). دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة " من رياض الأطفال إلى الدمج المجتمعي ". القاهرة: دار المصطفي للطباعة والنشر.
- 11- Gean, A. (2006). *The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool*. International Journal of psychology. 41 (6), 541-554.

## دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال في مدينة البيضاء

## دراسة تجريبية

د. محمد علي حمزة/ جامعة عمرالمختار- أ. حليلة جمعه بن هندي استاذة متعاونة (جامعة بنغازي)

## مقدمة

ان من اهم الاسباب التي تؤدي الي النهوض بالمجتمعات هي ان تكون الاجيال قادرة علي الانتاج والاعمار ومواكبة مسيرة التقدم ومواصلة حركات الاستكشاف والابداع ؛ وهذا يعتمد علي تربية العقول المستقبلية التي تستطيع ان تبحث وتحيب عن التساؤلات والتأمل والملاحظة من خلال تنمية التفكير لديهم والتركيز علي نظريات الذكاءات المتعددة ، حيث يؤكد علماء النفس ان اكبر تغيير يحدث للطفل ما بين سن الثالثة والسادسة من العمر عندما يجبر الطفل علي وقف تأملاته وتخيلاته ومبادراته وطرح الافكار والاسئلة ، لان الطفل في هذه المرحلة لديه طاقة للتعلم وهذا الاجبار يجرمه من التعلم وتنمية ذاته وبناء شخصيته واتجاهاته واكتساب القيم المنبثقة من المجتمع

ولذلك كان تركيز التربويين علي مرحلة رياض الاطفال حيث انها تعتبر الانطلاقة في تكوين طفل صانع المستقبل ؛ ولان نظريات الذكاءات المتعددة من النظريات التي اهتم بها التربويين في عصر التقدم العلمي والاضافات التي حققتها الدراسات والبحوث في هذا المجال وخاصة الذكاء الانفعالي كأحد اهم المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في التعليم ؛ ولقد قدم علماء التربية وعلم النفس نماذج ربط بين نظريات النمو المختلفة وبين الذكاء الانفعالي

وللذكاء الانفعالي دور في استقرار الافراد في حياتهم الاجتماعية والاسرية والصحة العامة وكذلك للنجاح في العمل والتخفيف من الاكتئاب والتوتر و العزلة ؛ فنجد ان هناك اشخاص لديهم نسبة الذكاء العامة مرتفعة ولكنهم غير مستقرين في حياتهم ولديهم كم كبير جدا من المشاكل نتيجة لعدم قدرتهم علي السيطرة علي انفعالاتهم ودوافعهم وعواطفهم .

وينظر للذكاء الانفعالي انه متغير مكتسب يمر تعلمه في ثلاث مستويات الاول هو التعلم الجسمي والثاني التعلم بالنتائج والثالث التعلم التركيبي التمثيلي (المصري)

ففي مرحلة الطفولة المبكرة تنمو الانفعالات تدريجياً لدى الاطفال ويستمر نموها ومع نمو العمليات العقلية للطفل ونموه الاجتماعي تصبح انفعالاته اكثر تعقيداً فلا يظهر بوضوح سبب انفعاله بطريقة غير مباشرة (العطوي)

ويعتبر الذكاء الانفعالي حديث جداً حيث طرح هذا المصطلح كلا من (سالوفيوماير 1993) وأشار الي ان له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي ويمكن اعتباره فرعاً منه حيث يوجد تداخل بينهما خاصة في مفهوم الادراك والتعاطف والوجدان (المصري )

وأشار جولمان 1995 الي ان الذكاء المعرفي يسهم فقط في 20% من نجاح الفرد في حياته وتسهم العوامل الأخرى بنسبة 80% وفي مقدمة هذه العوامل الذكاء الانفعالي (المصري)

وأوضح باراون 2000 ان الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عشر مهارة موزعة علي خمس ابعاد بين (الشخصية والانفعالية والاجتماعية ) وهي البعد بين الشخصي ويتضمن مهارات الوعي بالذات ، التوكيدية ، اعتبار الذات ، الاستقلالية ، البعد بين الاشخاص ويتكون من مهارات التقمص العاطفي ، المسؤولية الاجتماعية ، والعلاقات الشخصية ، البعد التكيفي ويضم الواقعية ، المرونة ، حل المشكلات ، بعد ادارة الضغوط والتحكم بها ويتضمن مهارات تحمل الضغوط والسيطرة علي الاندفاع ، اما بعد المزاج العام فيضم قدرات او مهارات التفاؤل والسعادة (العطوي )

ومازال الباحثون يجرون دراسات عديدة حول هذا الذكاء واهميته بالنسبة للإنسان ودوره في نجاح الحياة العامة وخصوصاً في مراحل الطفولة المبكرة ؛ وحيث ان فلسفة الروضة تنصب علي ان اعضاء هيئة التدريس من الاناث فهذا يسهل عملية الانتقال بالنسبة للطفل من البيت الي اول خطواته في العالم الخارجي وهذا الانتقال التدريجي يُيسر للأطفال ان يحققوا درجة كبيرة من التوافق النفسي والاجتماعي ولان مرحلة الروضة لا تقتصر علي تعلم القراءة والكتابة والحساب فقط وانما تركز علي البناء الشخصي والانفعالي ومن هنا يظهر دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي ؛ ولذلك كان يجب ان يتم دراسة كيف تساعد معلمات الروضة الاطفال في تنمية الذكاء الانفعالي في البيئة المحلية

### مشكلة الدراسة:

اوضحت نتائج الدراسات والبحوث السيكلوجية المعاصرة ان الجوانب غير المعرفية لها اهمية في التقدم التعليمي وخاصة الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية ، حيث اعتبر الكثير من التربويون ان الانفعال هو الموجه الرئيس للسلوك الانساني اثناء العملية التعليمية مثل الحب والكره والتعاطف والحزن والتفاؤل وغيرها؛ وايضا اشارة العديد من الدراسات الي ان الاشخاص الذين لديهم مستوى مرتفع من الصعوبات العاطفية كالقلق والتوتر والتشاؤم لديهم نسبة مضاعفة من الامراض النفسية البدنية كالربو والتهابات المفاصل واضطرابات المعدة وامراض القلب وغيرها؛ وهكذا فإن الذكاء الانفعالي يعتبر طوق النجاة للتخلص من المشاكل والازمات النفسية .

ولقد جاءت هذه الدراسة للإجابة علي التساؤلات الآتية :

- 1 - ما دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال؟
- 2 - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في دور معلمات الروضة تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

### اهمية الدراسة:

من المسلم به عند التربويون ان الانفعالات تقود الي التفكير والتعليم واذا تمت ممارستها بشكل مناسب يمكن ان تؤدي الي انتاج العباقرة والمتفوقين ؛ فلقد اثبتت الدراسات ان من لديهم مستوي عالي من الذكاء الانفعالي هم انفسهم الاشخاص الذين نشاهدهم متميزين في كل مجالات حياتهم وهم الاقدر علي السيطرة علي بيئتهم العقلية والاحساس بالرضي عن انفسهم والتميز والكفاءة مما يدفعهم الي زيادة الانتاجية في العمل والسعي لتحقيق النجاح والتقدم وبالتالي فان التركيز علي تنمية الذكاء الانفعالي في فترة مبكرة امر في غاية الاهمية

وعلي اعتبار ان المعلم في العصر الحديث لم يعد ناقل للمعرفة فقط فالمعرفة اصبحت متوفرة امام الطالب ويمكنه الحصول عليها في اي وقت ؛ واصبح دور المعلم تحفيز الطلاب علي التفكير والابداع والابتكار وضبط انفعالاته وتفسيرها؛ فالمعلم يمزج دوره بتقديم المعرفة والوجدان في التدريس حيث يقع بينهما الذكاء الاجتماعي

وتنبثق اهمية الدراسة في النقاط الاتية

1. يمكن ان يستفيد من نتائج الدراسة الحالية في تحسين عملية التعليم من قبل المعلمات.
2. قد يستفيد من هذه الدراسة في اجراء المزيد من البحوث حول تنمية الذكاء الانفعالي.
3. قد تساهم هذه الدراسة في تزويد معلمات الروضة بكيفية تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال.

### اهداف الدراسة:

1. التعرف علي دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال.
2. لتحديد واقع استخدام معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

### مصطلحات الدراسة :

## 1-الذكاء الانفعالي : Emotional intelligence

لقد اوضح وارديل ورويس 1978 تصورا نظريا علي ضوء نتائج الدراسات يؤكد وجود علاقة قوية وارتباطات عالية بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي يبدو تأثيرها في الشخصية الانسانية من حيث تكاملها ونظرتها واساليب تعاملها مع العالم ، في حين اكد العالم جاردنر علي رفض فكرة النظرية الاحادية للذكاء وتبني فكرة الذكاء المتعدد والذي يعتبر الذكاء الانفعالي احد مكوناته (المصري)

يعرفه سولفايمير انه " مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بادراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تسيير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وادارة الانفعالات " (مغربي)

- ويعرف الذكاء الانفعالي اجرائياً : انه الدرجة التي تحصل عليها المعلمات من الاجابة علي فقرات الاستبانة المقدمة اليهن لمعرفة مدي مساعدتهن للأطفال في تنمية الذكاء الانفعالي لديهم



2-رياض الاطفال: مؤسسة تربوية تستقبل الاطفال من عمر (5/6) سنوات وفيها يتم تنمية جميع جوانب شخصية الطفل بحيث يحدث النمو المتكامل لشخصية الطفل وتعتبر هذه المرحلة الاساس في تشكيل شخصية الطفل في المستقبل

3-معلمة الروضة : هي المعلمة او المربية التي تشرف علي تعليم الاطفال في سن (5الي6) سنوات ويكون هدفها بناء شخصية الطفل وتعديل سلوكياته وتصحيح مسار تربيته النفسي والاجتماعي وفق اهداف المجتمع وغرس قيم وعادة مجتمعه وتقوم بدور تكميلي لدور الام والكثيرين يطلقون عليها اسم (الام الثانية) لأنها اول شخص يتابع الطفل بعد والدته

-اجرائياً : هن المعلمات اللائي تم تطبيق المقياس عليهن في هذه الدراسة لمعرفة هل يقومون بتنمية الذكاء الانفعالي للأطفال داخل الروضة ام لا ؟

### الاطار النظري للدراسة

#### تاريخ الذكاء الانفعالي :

في عام (1926) اقترح ثورنडाيك التصنيف الثلاثي للذكاء المجرد والاجتماعي والميكانيكي وفي عام (1943) وضع ويكسر تعريفا للذكاء علي انه المقدرة الكلية والشاملة للشخص لكي يؤدي غرض معين ويفكر بعقلانية ويتعامل بفاعلية مع عناصر البيئة المحيطة وهنا اشارة الي القدرات العاطفية ؛ وفي (1973) اقترح ابو حطب ان الذكاء دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفان فيها ويقع بينهما الذكاء الاجتماعي و اشار الي ان الذكاء يتيح للأفراد التعامل مع المعلومات التي تتضمن التعايش والتعاطف مع الاخرين وفي عام (1978) اوضح وارديل ورويس انه توجد علاقة قوية بين النظام الانفعالي والنظام المعرفي وهذا يظهر تأثيره علي الشخصية بالكامل وفي عام (1989) قدم جرينسبان نموذج لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي والتعلم الانفعالي (مغربي )

## تعريف الذكاء الانفعالي

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي احد المفاهيم الحديثة في التراث السيكلولوجي وما زال يكتشفه بعض الغموض حيث اختلف العلماء في اعتباره قدرات عقلية ام مهارات اجتماعية ام سمات شخصية فلقد عرفه ثورندايك "بانه القدرة علي فهم وإدارة الاخرين ليعلّموا بحكمه من خلال العلاقات الإنسانية "

اما جولمان فقد عرفه علي انه " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية والتي تشمل الوعي بالذات والتحكم في الاندفاعات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتقمص العاطفي واللياقة الاجتماعية" ؛ في حين تناول جاردينر الذكاء العاطفي من خلال نظرية الذكاءات المتعددة اذ انه اشار الي ان فهم الانسان لنفسه وللآخرين (الطلاعة) ؛ ويعرفه (عبده ، وعثمان 2002) " بانه ادراك الفرد لقدرته علي الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وادراك دقيق لانفعالات ومشاعر الاخرين للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد علي الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات ايجابية للحياة " ( عسلي ، البنا ، 2011 )

ولقد صيغ مصطلح الذكاء الانفعالي وتم اطلاقه رسمياً من قبل (جون جاك ماير) في جامعة نيوهامب شاير بالتعاون مع بيتر سالفوي من جامعة يال وذلك عام (1990) (المعلم )

## مكونات الذكاء الانفعالي

للذكاء الانفعالي خمسة مكونات اساسية هي :

1. المعرفة الانفعالية : (Emotional Cognitive) يتمثل في القدرة علي الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر وحسن التمييز بينها .
2. إدارة الانفعالات : (Emotional Management) وهي القدرة علي التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها الي انفعالات ايجابية

3. تنظيم الانفعالات : (Emotions-Regulation) القدرة علي تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها لتحقيق التوازن العاطفي والمقصود قدرة الفرد علي تهدئة النفس وكبح جماح الافراط في الانفعال سلباً او ايجاباً
  4. التعاطف : (Empathy) يشير الي القدرة علي ادراك انفعالات الاخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم بمعني التعرف علي عواطف الاخرين
  5. التواصل : (Communication) هو التأثير الإيجابي والقوي في الاخرين عن طريق ادراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة اثرها في الاخرين والتصرف معهم بطريقة لاثقة (الطلاعة)
- أهمية الذكاء العاطفي :**

اثبتت الكثير من الدراسات ان الذكاء الانفعالي له دور في حياة الفرد واستقراره واهم النقاط التي يمكن تلخيصها حول أهمية الذكاء العاطفي من الدراسات والأبحاث المختلفة هي :

- 1) تحقيق التوازن الانفعالي باظهار العاطفة المناسبة في المواقف المناسبة هو الذي يعطي للشخص التوازن النفسي
- 2) هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وقلة الامراض الاكتئابية ومقاومة الضغوط والاحباطات وخفض السلوك العدواني
- 3) الانفعالات هي التي تمثل العوامل الأولية الخاصة بتفعيل وتنظيم السلوك الإنساني فالانفعالات تؤثر في العمليات المعرفية المختلفة
- 4) العاطفة سلسلة متكاملة من المشاعر وتتحكم العواطف في الأنشطة التي نقوم بها وتتحول هذه العواطف الي انفعالات مختلفة مثل الحب والكره والسعادة واليأس

5) التخلص من الانفعالات والعواطف الضاغطة من خلال الإفصاح عنها وعدم كبتها يقلل من فاعلية بعض الامراض البدنية مثل (الأورام السرطانية و الربو ) وغيرها

6) من اهم عناصر نجاح الطالب في المدرسة هو فهم كيفية التعلم ولقد ذكر دانيال جولمان ان لهذا الفهم عناصر رئيسية هي حب الاستطلاع والثقة والقصد وضبط الذات والانتماء والقدرة علي التواصل وهذه الصفات هي وسائل الذكاء الانفعالي

7) لقد توصلت الدراسات ان الذكاء الانفعالي متنبئ جيد للنجاح في المستقبل (الشواورة)

### نماذج الذكاء الانفعالي

لقد وضع وحدد العديد من العلماء المهتمين بالذكاء بصفة عامة ونظرية الذكاءات المتعددة والذكاء الانفعالي العديد من المقاييس والنماذج لهذا الذكاء ومن بين اهم هذه النماذج

### نموذج جولمان للذكاء الانفعالي

يري جولمان ان للذكاء الانفعالي (25) كفاءة تقع ضمن خمسة ابعاد رئيسية تقع في مجموعتين

1-الكفاءة الشخصية : مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد الفرد في التفاعل مع نفسه ومنها ( الوعي الذاتي ، تنظيم الذات ، الدافعية )

2-الكفاءات الاجتماعية : تتضمن بعدي

أ-التعاطف : يضم كفاءات فهم الاخرين وتطويرهم وتقديم المساعدة

ب-المهارات الاجتماعية : وتتضمن كفاءات التأثير والاتصال وإدارة الصراع والقيادة والتحفيز

رياض الأطفال البرامج المناسبة لتنمية شخصية الأطفال من سن (5 الي 6)سنوات

### الدراسات السابقة:

دراسة محمد (2004) هدفت الي التعرف علي دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي عند اطفال الروضة ، تكونت عينة الدراسة من (200) معلمة وهن جميع معلمات رياض الاطفال في محافظة جرش ولقد تم اعداد استبانة مكونة من (40) فقرة ضمت الابعاد الاربعة للذكاء الانفعالي (ادارة الانفعالات ، المعرفة الانفعالية ، التعاطف ، التواصل الاجتماعي) وبعد تحليل النتائج باستخدام الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية تم التوصل للنتائج انه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (0.05) تعزي للخبرة والمستوي التعليمي والتخصص في مجالي التعاطف والتواصل الاجتماعي وادارة الانفعالات ومعرفتها

دراسة العطوي (2008) هدفت الي معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذكاء الانفعالي لدي اطفال الروضة تكونت عينة الدراسة من (60) طفل وطفلة من اطفال الصف التمهيدي في محافظة البلقاء تم اختيارهم بطريقة قصدية وقسموا علي مجموعتين ( تجريبية وضابطة ) بطريقة عشوائية قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي مستند علي نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي غطي البرنامج ابعاد الذكاء الانفعالي الخمسة ( الوعي بالذات ، ادارة الانفعالات ، الدافعية الذاتية ، التعاطف ، المهارات الاجتماعية ) وباستخدام الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية توصلت الدراسة ان المجموعة التجريبية احرزت تقدم وهذا يعزي للبرنامج التدريب للذكاء الانفعالي وايضا هناك تفوق للاناث في للذكاء الانفعالي

دراسة المصري (2006) للتعرف علي الفروق في الذكاء الانفعالي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين من الجنسين تكونت العينة من (979 طالبا من كلية العلوم منهم (25) من الذكور و (73) من الاناث طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي بعد التحقق من خصائصه وتم استخدام التحليلات ( SPSS ) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ؛ وظهرت النتائج تفوق الاناث علي الذكور علي بعد التعاطف وفي الدرجة الكلية للمقياس ولم تكشف النتائج دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي وابعاده وفقاً لمستوي التحصيل وللتفاعل بين التغيرات

واجري مغربي (1428) دراسة هدفت الي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وابعادها لدي معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وكانت ادوات الدراسة متكونة من مقياس الذكاء الانفعالي للمعلمين (2001) ومقياس الكفاءة المهنية (بطاقات من اعداد الباحث ) تكونت عينة الدراسة من (146) معلما في المدارس الثانوية الحكومية ؛ ومن اهم نتائج الدراسة انه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وابعاد الكفاءة المهنية ( المعرفية ، الشخصية ، المهارة ، الانتاجية ، الاجتماعية ) عند مستوي الدلالة 0.001 وكذلك من ابرز نتائج الدراسة توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة المهنية ومكونات الذكاء الانفعالي ( معرفة الانفعالات ، ادراك الانفعالات ، تنظيم الانفعالات ، التعاطف ، التواصل الاجتماعي)

دراسة الشواورة (2006) هدفت الدراسة للتعرف علي علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤته ومعرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره النبهان وكمال (2003) في البيئة الامارتية ودراسة علاقته بأبعاد الشخصية وفق مقياس نيو تكونت عينة الدراسة من 800 طالباً وطالبة للعام الدراسي (2006/2005) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية وكانت نتائج الدراسة انه توفر لمقياس الذكاء الانفعالي خصائص سيكومترية عالية نسبياً حيث بلغ معامل الثبات (0.93) بمعامل الفا كرونباخ

كما اوضحت الدراسة الي وجود علاقة سلبية دالة احصائياً بين بعد العصائية والذكاء الانفعالي وعلاقة ايجابية دالة احصائية بين الذكاء الانفعالي وابعاد الشخصية (الانبساطية والأفتاحية و الموافقية ويقظة الضمير)

دراسة الطالعة (2007) هدفت الدراسة الي تحري الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره عثمان ورزوق (1998) في البيئة المصرية ودراسة علاقته بالقلق لدي طلاب جامعة مؤته وتكونت عينة الدراسة من (850) طالباً وطالبة للعام الجامعي (2006/2007) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية ، استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس القلق متعدد الابعاد وتوصلت النتائج ان مقياس الذكاء الانفعالي بلغت نسبة الثبات له (0.80) ومستوي الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (0.84) وتوصلت الدراسة الي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي ؛ ووجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي والقلق

### ملخص الدراسات السابقة

- 1- حتي يتم تنمية الذكاء الانفعالي يجب الاهتمام بالأبعاد الاربعة (ادارة الانفعالات ، تنظيم الانفعالات ، التعاطف ، التواصل الاجتماعي )
- 2- ان الذكاء الانفعالي احد اهم انواع الذكاءات التي تساعد في بناء الشخصية وتحقق الكفاءة المهنية
- 3- اغلب الدراسات التي اعتمدت علي المقارنة بين الجنسين (ذكور/ اناث ) كان الذكاء الانفعالي عند الاناث اعلي من الذكور
- 4- الدراسة التي وضعت برنامج تدريبي لأطفال الروضة احرزت المجموعة التجريبية التي طبقت البرنامج التدريب لتنمية الذكاء الانفعالي تقدم علي المجموعة الضابطة وكذلك الدراسة

التي استخدمت المنهج الوصفي لمعرفة هل تساعد المعلمات في تنمية الذكاء الانفعالي فكانت النتيجة ايجابية

5- كانت عينات الدراسات السابقة مختلفة في الحجم والنوع والاعمار والمستويات التعليمية لذلك نستنتج ان الذكاء الانفعالي مستمر مع الانسان في حياته لأنه جزء من شخصيته

6- توصلت كل الدراسات بل أكدت علي اهمية الذكاء الانفعالي في النجاح في الحياة

7- دراسة اخري بحثة في الذكاء العاطفي والذي يعتبر الجناح الثاني بعد الذكاء الانفعالي واللذان يعتبروا فروع من الذكاء الاجتماعي وتوصلت الدراسة الي ان الذكاء العاطفي يتأثر باستخدام برنامج تدريبي يعتمد علي القصة كمدخل لتنميته

#### منهجية الدراسة:

استخدام الباحثان المنهج الوصفي لكونه الأنسب لهذه الدراسة ، والذي اعتمدت عليه الدراسات السابقة المشابهة في الهدف

#### مجتمع الدراسة:

يتألفمجتمعالدراسةمنجميع معلمات الروضة التابعة لمديرية التربية والتعليم البيضاء في عام الدراسي(2014-2015)، وبالبالغ عددهن (160) معلمة.

#### عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من الروضات الخاصة ، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمة.

#### أداة الدراسة:

بعد الاطلاع علي الأدب النظري، والدراسات السابقة، والبحوث ذات صلة، تم تطوير مقياس في صورتها النهائية يتألف من (27) فقرة بعد التأكد من معاملات الصدق والثبات للمقياس من خلال عرضه علي المحكمين في علم النفس التربوي والمناهج البحث والتقويم والقياس .



### صدق أداة:

تم عرض المقياس بصورته الاولية علي مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال، وفي ضوء اراء المحكمين من حيث حذف بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات، والاضافة بعض الفقرات، تم الأخذ بأراء المحكمين، وهذه الاجراءات تعتبر كافية لصدق اداة.

### ثبات أداة:

ولقياس ثبات تم استخدام معامل (كرونباخ ألفا) للثبات، حيث بلغ معامل ثبات الأداة الكلية (86) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

### الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2 اختبار(ت).

### نتائج الدراسة:

#### للإجابة عن السؤال لأول والثاني:

. ما دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال؟  
تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمين الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال،وقدم حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمين الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم
1	0.62	3.71	اسعي لفهم شعور الاطفال	4
2	0.63	3.67	استخدام الاشياء التي تحفز الاطفال	12
3	0.71	3.59	أعطي الامثال لزيادة الثقة بالنفس لدي الاطفال	16
4	0.65	3.57	اسعي لفهم العواطف لدي الاطفال	19
5	0.65	3.53	أوفر بيئة دراسية خالية من الانفعالات	6
6	0.70	3.50	ابادر في معرفة شخصية الاطفال	24
7	0.70	3.49	اوضح سلبيات الغضب والتوتر والخوف	13
8	0.71	3.43	اسعي لتهدئة النفس لدي الاطفال	26
9	0.73	3.39	استخدام اللعب لإشباع الذات لدي الاطفال	2
10	0.72	3.33	اشجع الطلبة خجولين والمعزولين	15
11	0.80	3.30	افتخر بأعمال الاطفال	25
12	0.79	3.30	اكون صداقات مع الاطفال	10
13	0.80	3.29	اعمل علي مساعدة الاطفال محتاجين	27
14	0.83	3.26	انقبل اراء وافكار الاطفال	11
15	0.80	3.23	استخدام اللعب وتكنولوجيا حتي اتقرب من الاطفال	23
16	0.80	3.19	انادي الاطفال بأسمائهم	17
17	0.87	3.19	اسعي لقراءة تعبيرات الاطفال	1
18	0.82	3.17	اسعي لفهم الايماءات والتلميحات الاطفال	9
19	0.79	3.14	اشجع الاطفال التعبير عن مشاعرهم	20
20	0.93	3.13	اسعي لأفناع الاطفال بتغيير الافكار السيئة	7
21	0.81	3.11	اشجع الاطفال علي حل مشاكلهم دون مساعدة احد	18
22	0.87	3.10	اعزز لدي الاطفال تأدية اي خدمة للآخرين	21
23	0.89	3.07	اشجع الاطفال لكي يكونوا متميزين	3
24	0.92	3.03	اسعي لان يكون الاطفال متسامحين مع بعضهم	8
25	0.95	2.96	اوضح لهم ان المشاعر الصادقة تساعد علي النجاح	14
26	1.01	2.76	اسعي لتنمية قيمة الصبر	5
27	0.94	2.67	اشجع الاطفال علي العمل التعاوني	22

جدول (2)

هذا الجدول مهم جداً للدراسة

ما هي المتوسطات الحسابية الكلية لكل بعد من ابعاد الذكاء الانفعالي والنسبة الكلية لهذه الابعاد الأربعة؟

الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة
إدارة الانفعالات	3.39 / 3.19 / 3.14 / 2.76			
التعاطف	3.29 / 3.19 / 3.17 / 3.14			
تنظيم الانفعالات	3.67 / 3.59 / 3.49 / 3.26 / 3.13 / 3.07			
التواصل	3.30 / 3.30 / 3.23 / 3.10 / 3.03 / 2.96			
الكلية				

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصه:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في دور معلمات الروضة

في تنمية الذكاء الانفعالي تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

ولإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإيجاد الفروقات بين معلمات الروضة التي يحملن شهادة دبلوم ومعلمات الروضة التي يحملن شهادة بكالوريوس فكانت نتائج كما هي مبين في الجدول (3).

### الجدول رقم (3)

نتائج اختبار (ت) لأثر المؤهل العلمي عليدور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي

المتغير المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي دلالة
دبلوم	11.39	3.01	0.72	0.48
بكالوريوس	10.93	3.32		

يوضح الجدول السابق عدم وجود دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات للدور المعلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي تعزي لمتغير المؤهل العلمي، بمعنى انها لم تختلف تقديرات المعلمات التي يحملن شهادة دبلوم و الذين يحملن شهادة بكالوريوس.

## تحليل النتائج وتفسيرها :

## الفرض الأول كان

- مador معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الأطفال ؟

1- للإجابة علي هذا الفرض تم استخدام مقياس خاص بالذكاء الانفعالي ولقد كانت المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس (3.71) حتي (2.67) عند مستوي الدلالة (0.05) وهذا يدل علي ارتفاع كبير في مؤشر الذكاء الانفعالي لعدد من الفقرات وخصوصا الدالة علي التعاطف حيث كانت بعض الفقرات مستوياتها مرتفعة مثل اسعي لتهدئة النفس لدي الأطفال ، اسعي لفهم عواطف الأطفال ، اشجع الاطفال الخجولين والمعزولين ، اعمل علي مساعدة الأطفال المحتاجين ، اسعي لقراءة تعبيرات الأطفال ، اسعي لفهم الایماءات والتلميحات اشجع الأطفال للتعبير عن مشاعرهم ، وهذا ينطبق مع دراسة المصري حيث كانت فقرات الاستبيان دالة عند (0.05) بالنسبة لمستوي التعاطف الذي كان مؤشر المتوسط الحسابي (3.51) للإناث وهذا مطابق تماما للدراسة الحالية ويمكن تعزيز ذلك الي ما توصل اليه جولمان (2000) حيث أشار ان الاناث اسرع في تكوين اللغة من الذكور مما يجعلهن أكثر قدرة ومهارة في اظهار مشاعرهن ليكشفن علي ردود الأفعال العاطفية (المصري) والدراسة الحالية كانت عينتها من الاناث اما بالنسبة لدراسة محمد فقد كان مؤشر التعاطف عند مستوي الدلالة (0.005) (2.73) وهذا منخفض قليلا عن الدراسة الحالية ودراسة المصري ؛ وأوضحت نتائج دراسة العطوي ان مؤشر التعاطف كان (0.77) عند مستوي الدلالة (0.001) وهذا مختلف أيضا

جدول رقم (4)

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) في بعد التعاطف

المتوسط الحسابي	الفقرات	البعد
3.43	اسعي لتهدئة النفس لدي الطفل	التعاطف
3.57	اسعي لفهم عواطف الأطفال	
3.33	اشجع الأطفال الخجولين والمعزولين	
3.29	اعمل علي مساعدة الأطفال المحتاجين	
3.19	اسعي لقراءة تعبيرات الأطفال	
3.17	اسعي لفهم الايماءات والتلميحات	
3.14	اشجع الأطفال للتعبير عن مشاعرهم	

2- بالنسبة لمستوي إدارة الانفعالات فقرات الاستبيان في الدراسة الحالية كانت مؤشراتنا جيدة ودالة احصائيا عند مستوي الدلالة (0.005) وفقرات هذا البعد هي اسعي لفهم شعور الطفل ولقد كان المتوسط الحسابي (3.71) وهي اعلي درجة ، اوfer بيئة دراسية خالية من الانفعالات (3.53)، ابادر في معرفة شخصية الطفل (3.50)، استخدم اللعب لإشباع الذات عند الطفل (3.39)، انادي الأطفال بأسمائهم (3.19)، اشجع الأطفال علي حل مشكلاتهم دون مساعدة (3.14)، اسعي لتنمية قيمة الصبر عند الاطفال (2.76)؛ ومن الملاحظ من فقرات هذا البعد وخصوصا الفقرات الثلاثة السالفة الذكر انها من بين اعلي الفقرات وربما يعود ذلك لاقتناع المعلمات ان من اهم وظائفهن هو الامومة الصادقة حيث تسعي المعلمات الي فهم شعور الاطفال وتوفير بيئة تربوية جيدة قدر الامكان بالإضافة لمحاولة المعلمات تنمية شخصية الطفل واللعب معه لمساعدته علي حل مشكلاته واندماج الاطفال مع زملائهم والتعرف كيف يستطيع الطفل ادارة انفعالاته في المواقف المختلفة وهذا ينطبق مع دراسة المصري الذي وصل الي ان المتوسط الحسابي لإدارة الانفعالي (3.51)

جدول رقم (5)

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005) في بعد إدارة الانفعالات

المتوسطات الحسابية	الفقرات	البعد
3.71	اسعي لفهم شعور الأطفال	إدارة الانفعالات
3.53	اوفر بيئة دراسية خالية من الانفعالات	
3.50	ابادر في معرفة شخصية الطفل	
3.39	استخدم اللعب لإشباع الذات عند الطفل	
3.19	انادي الأطفال بأسمائهم	
3.14	اشجع الأطفال علي حل مشكلاتهم دون مساعدة	
2.76	اسعي لتنمية قيمة الصبر	

3- بالنسبة لبعد تنظيم الانفعالات كانت فقرات الدراسة الحالية الدالة علي هذا البعد استخدم الأشياء التي تحفز الأطفال (3.67)، اعطي الامثال لزيادة الثقة بالنفس بالنسبة للأطفال (3.59)، أوضح سلبيات الغضب والتوتر والخوف (3.40)، اتقبل آراء وأفكار الأطفال (3.62)، وهذه الفقرات تقترب من نتائج دراسة المصري الذي كان متوسط تنظيم الانفعالات

(3.56) ، اسعي لإقناع الأطفال بتغيير الأفكار السيئة ، اشجع الطفل كي يكون متميز (3.07) ، ولذلك يمكن القول ان الدراساتين متقاربتين في بعد تنظيم الانفعالات وقد تعزي النتائج المرتفعة في هذا البعد الي تركيز المعلمات لتنظيم بيئة الفصل الدراسي من خلال تدريب الأطفال علي كبح جماح الغضب والتوتر والخوف وتنظيم مشاعرهم الداخلية من خلال سماعهم اثناء التعبير عن أفكارهم وربط تصرفاتهم بتعزيز ثقتهم بأنفسهم حتي يستطيعوا التعبير عن انفسهم بطريقة جيدة وهذا ما اوضحه نموذج جبارون للذكاء الانفعالي حيث أوضح ان ضبط الاهواء والإصرار والاستقلالية وتنظيم الانفعالات يساعد في حل المشكلات (الشواورة) جدول (6)

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.005) في بعد تنظيم الانفعالات

المتوسطات الحسابية	الفقرات	البعد
3.67	استخدم الأشياء التي تحفز الأطفال	تنظيم الانفعالات
3.59	اعطي الامثال لزيادة الثقة بالنفس بالنسبة للأطفال	
3.40	أوضح سلبيات الغضب والتوتر والخوف	
3.62	اتقبل آراء وأفكار الأطفال	
3.13	اسعي لأقناع الأطفال بتغيير الأفكار السيئة	
3.07	اشجع الأطفال كي يكونوا متميزين	

4- البعد الأخير في الذكاء الانفعالي هو التواصل الاجتماعي حيث كانت معظم فقرات هذا البعد منخفضة في نسب المتوسطات الحسابية وكانت الفقرات كالتالي افتخر بأعمال الأطفال (3.30) ، أكون صداقات مع الأطفال (3.30) ، استخدم اللعب حتي اتقرب من الأطفال (3.23) ، وهذه النتيجة لا تنطبق مع دراسة المصري الذي كان المتوسط الحسابي (3.43) وكانت فقرات اعزز لدي الأطفال تأدية أي خدمة للأخرين (3.10) ، اسعي لان يكون الاطفال متسامحين مع بعضهم (3.03) ، أوضح لهم ان المشاعر الصادقة تساعدهم علي



النجاح (2.96) ، اشجع الأطفال علي العمل التعاوني (2.67) وهذه الفقرات قريبة من دراسة محمد حيث كان بعد التواصل الاجتماعي (2.77) وقد يفسر ذلك الي ادراك معلمات الروضة لأهمية التواصل ولكنهن لا يعولن عليه بدرجة كبيرة مع الأطفال داخل بيئة الصف الدراسي وتركز المعلمات علي السيطرة علي الانفعالات وادارتها وكذلك ابراز العواطف بالاعتماد علي نظريات التعلم الاجتماعي التي نادت بان الانسان بطبعه اجتماعي وانه يسعى للتواصل مع بني جنسه ولا تنطبق نتائج هذا البعد في الدراسة الحالية مع دراسة العطوي والمصري

جدول (7)

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.005) في بعد التواصل الاجتماعي

المتوسطات الحسابية	الفقرات	البعد
3.30	افتخر بأعمال الأطفال	التواصل الاجتماعي
3.30	أكون صداقات مع الأطفال	
3.23	استخدم اللعب حتي اتقرب من الأطفال	
3.10	اعزز لدي الأطفال تأدية أي خدمة للآخرين	
3.03	اسعي لان يكون الأطفال متسامحين مع بعضهم	
2.96	أوضح لهم ان المشاعر الصادقة تساعدهم علي النجاح	
2.67	اشجع الأطفال علي العمل التعاوني	

كان الفرض الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.005) في دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟ وكانت النتيجة انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يعزي لمتغير المؤهل العلمي حيث كان المتوسط الحسابي لمؤهل الدبلوم (11.39) وهذا لا ينطبق مع اي من الدراسات السابقة ولربما

يعزي ذلك لاختلاف البيئة الانفعالية حيث لا يعتبر المؤهل العلمي ركيزة اساسية في مستوى عطاء المعلمات

اما بالنسبة لمؤهل البكالوريوس كان المتوسط الحسابي (10.93) وهنا يتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يعود لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (0.005) ويعتبر مؤهل الدبلوم والبكالوريوس ليس له تأثير في مستوى المعلمات داخل الروضة ومدي امكانيتهن من تنمية الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة

### التوصيات والمقترحات

- 1- اجراء دراسة مشاهجة لمعرفة كيفية تنمية الذكاء الانفعالي عند أطفال الروضة من خلال تطبيق برنامج تدريب علي الأطفال
- 2- الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي في المدارس والاسر من خلال اجراء العديد من الدراسات وتوجيه المسؤولين حول أهميته لأجيال المستقبل
- 3- لما ما توصلت له بعض الدراسات التي أجريت حول الذكاء الانفعالي في الحياة المهنية والنجاح في تكوين علاقات الاجتماعية وجب الاهتمام بتنميته للعمال والمهنيين في مختلف مجالات الحياة
- 4- اجراء دراسة حول تنمية الذكاء الانفعالي لجميع المراحل التعليمية

المراجع:

- 1- الحمود، هناء. (2010). دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدي الاطفال الرياض ما بين(5-6) سنوات في سوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

- 2- العطوى، نايفة. (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لدي اطفال الروضة في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن.
- 3- الشريف، سحر. (2007). دور بيئة الروضة في اكساب الاطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 4- احمد، رائد والحوالدة، ناصر. (2016). بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الاطفال قائم علي نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهن التعليمية ومهارات التواصل لدي طلبتهن في الاردن، مجلة العلوم التربوية، جامعة الاردنية، الاردن، المجلد (43)، العدد(1)، ص 243-263.
- 5- الشواورة. ياسين سالم (2006)، علاقة الذكاء الانفعالي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند طلبة جامعة مؤتة ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤتة ، الاردن
- 6- المعلم ، الاكاديمية المهنية للمعلمين ، الذكاء الانفعالي الطريق للقيادة الناجحة ، جمهورية مصر العربية
- 7- المصري ، محمد (2006). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 31 ، الجزء الثاني .مصر، 2007
- 8- الطلالعة . محمود مسلم (2007) ، تحري الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي وايجاد علاقته بالقلق لدي طلبة جامعة مؤتة ،رسالة ماجستير ،الاردن

- 9- توفيق وخلف .اسماء فتحي و امل السيد (2007)،فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة ، مجلة الطفولة العربية ، العدد السابع والثلاثون ،جامعة عين شمس
- 10- حضر. نجوي بدر ( 2009 ) ، اثر برنامج قائم علي بعض الانشطة العلمية في تنمية مهارة التفكير الابداعي لدي طفل الروضة "دراسة تجريبية علي عينة من اطفال الروضة من عمر(5 الي 6) سنوات في مدينة دمشق ، اطروحة دكتوراه ،مجلة جامعة دمشق – المجلد 27، ملحق 2011
- 11- عسليية و البنا ، محمد ابراهيم و انور حمودة ( 2011 ) ، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الزوجي لدي العاملين بجامعة الأقصى ، مجلة جامعة الازهر -غزة ،سلسلة العلوم الانسانية 2011، المجلد 13، العدد2
- 12- محمد، عايدة. (2014). دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدي الاطفال في الاردن، مجلة كلية التربية البنات، جامعة بغداد العراق، المجلد(25)، العدد(4)، ص 1050 -1066.
- 13- محمد، بلقاسم. (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنتاج الدراسي لدي تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- 14- محمد، قبس.(2014). اتجاهات معلمات رياض الاطفال نحو مسرح الدمى في العراق، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق، العدد(14)، ص 407-433.
- 15- مغربي . عمر بن عبد الله مصطفي (1429)الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدي عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير

## "تشخيص اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال لمرحلة التعليم

### الأساسي مصراة"

أ.سالمة أحمد الطالب / جامعة مصراة

### ملخص البحث:

يهدف هذا البحث الى التعرف على اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عن طريق رسومات الأطفال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مصراة تبعًا لمتغير الجنس (الذكور-الإناث)؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق رسومات الأطفال لدى أفراد العينة والتي اشتملت على (150) تلميذا منهم (80) ذكور، (70) إناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. كما تم استخدام مقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون PTSD SCALE ACCORDING TO DSM-IV ، وترجم إلى اللغة العربية من قبل الدكتور عبد العزيز ثابت. وقد أظهرت نتائج هذا البحث الى وجود اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وعدم وجود فرق بين الجنسين.

**المقدمة:** تعد الحروب والظروف البيئية والحرمان الشديد وانفصال الأبوين أخطارا تهدد أطفال المجتمع، وتعرضهم للضغوطات والصدمات النفسية، وهناك فروق فردية بين الأطفال من حيث مقدار الضغوط، وشدة الحادث الصدمي، وكلما ازداد مقدار وشدة التعرض للضغوطات فإن عدد الضحايا الذين يتطور لديهم اضطراب الضغوط تتزايد، ويعتبر اضطراب ما بعد الصدمة ردة فعل طبيعية تنتج عن التعرض لتجربة مزعجة ومسببة للصدمة بشكل كبير، وكذلك التعرض لموقف غير طبيعي، أو حدث جسدي أو عاطفي مؤذ بشكل كبير، مما يجعل الشخص يعاني من هذا الحدث

بشكل متكرر، فيعاني من حالة ضعف تتلو الحادثة، ومن أفكار وذكريات مخيفة. (أبوعيشة، عبدالله، 2012: 12)

ومن بين الضغوطات التي يتعرض لها الأفراد ما يظهر وقت المشكلة؛ ومنها ما يظهر لاحقاً في شكل مشكلات نفسية واجتماعية نتيجة لما شاهده، ولما مروا به من خبرات وذكريات مؤلمة، ونظراً لأهمية دراسة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة فقد أجريت بعض الدراسات حول هذا الموضوع؛ منها دراسة نعيمة بص (2016) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، والتي أظهرت نتائجها وجود فاعلية إيجابية للبرنامج الإرشادي لخفض ضغوط ما بعد الصدمة.

توجد صعوبة في التواصل مع الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة ولذلك كان لابد من مدخل لإقامة الحوار وتحقيق التواصل من خلال لغة بديلة يفصح من خلالها الطفل بأسمى التعبيرات التي تنبع من أعماقه ومشاعره؛ ألا وهي لغة الرسم، فالرسم عمل فني يعكس صفات الطفولة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة، وينمي قدرة الطفل على الابتكار والتنفيس عن انفعالاتهم ومشاعرهم.

ونظراً لأهمية الرسم في التعبير عن الأفكار والمشاعر لذا أجريت بعض الدراسات؛ منها دراسة أسامة فرينة (2011) والتي أظهرت نتائجها لوجود قيمة إيجابية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة.

**مشكلة البحث:** تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي اهتم بها علماء النفس والتربية، إذ تشكل الطفولة القاعدة الأساسية للمراحل اللاحقة التي تقرر ما الذي ستكون عليه الشخصية في سوانها واضطرابها، وتطرق علماء النفس والتربية بالبحث والدراسة إلى جميع الجوانب الحسية والنفسية والعقلية والاجتماعية للوصول إلى الشكل الأمثل لنمو الطفل نموا سليما بعيدا عن

الاضطرابات النفسية، فالاضطرابات النفسية تعتبر حالات مرضية تتميز بتغير التفكير أو المزاج أو العواطف أو السلوك على أن يكون هذا التغير شديداً و أدى إلى عدم الإرتياح و المعاناة لدى الشخص أو أثر على أدائه. (صوالحة، 2004:625)

ومن بين هذه الاضطرابات اضطراب ما بعد الصدمة ويحدث هذا الاضطراب نتيجة حوادث صادمة ومنها: الحرب أو الكوارث الطبيعية أو الطفولة المهملة أو حوادث السيارات، أو وفاة أحد الوالدين أو انفصالهما ويتطور هذا النوع من الاضطراب بشكل مختلف من شخص لآخر، فبعضها تكون قصيرة المدى والأخرى طويلة المدى التي تلي الحدث الصادم. ومن خلال زيارات المتابعة لمادة التربية العملية لاحظت الباحثة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية وخاصة الصفوف الأولى غالباً ما يرسون في هوامش كراساتهم للمواد الأخرى، وترتبط رسوماتهم بما تمر به البلاد وما يتعرض له التلاميذ في هذه المرحلة من حرب قائمة و مشاكل أسرية؛ حيث تتسم هذه المرحلة بالحرية فيعبرون عن انفعالاتهم التي يتلقونها من الواقع عن طريق الرسم وذلك من أجل التنفيس عن مشاعرهم وما تحمله هذه الرسوم في ثناياها سمات أصحابها المميزة.

ذلك للكشف على اضطراب ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

1. هل يمكن تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال؟
2. ماهي أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور و الإناث في اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق رسومات الأطفال؟

## أهداف البحث:

1. التعرف على الاضطراب ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال.
  2. التعرف على نسبة انتشار الاضطراب ما بعد الصدمة من خلال رسومات الأطفال لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.
  3. التعرف على الفروق في اضطراب ما بعد الصدمة وفقا لمتغير الجنس.
- أهمية البحث: تمكن أهمية البحث في جانبين:

## أولا: الأهمية النظرية:

1. يمكن أن يساهم هذا البحث في التعرف على الاضطراب ما بعد الصدمة الذي يعاني منه تلاميذ المرحلة الإبتدائية
2. قد يفيد هذا البحث معلمي التعليم الأساسي في مساعدة التلاميذ على تكوين شخصية سليمة

## ثانيا: الأهمية التطبيقية:

من خلال إجراءات البحث يمكننا استخدام بعض الوسائل الإحصائية في التربية وعلم النفس والاستفادة من الدراسات السابقة التي تختص بدراسة اضطراب ما بعد الصدمة المتمثلة في رسوم الأطفال.

## حدود البحث:

1. حدود مكانية: مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.
2. حدود زمانية: تم إجراء البحث في العام الجامعي 2016 / 2017م.
3. حدود بشرية: تشمل تلاميذ الصفوف مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.



## المصطلحات أو المفاهيم:

**الاضطراب النفسي:** يعرف روس (1947) الاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واحدة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد. (رائد، 2006:9)

**التعريف الإجرائي:** هو حالة انفعالية مؤلمة ينشأ عنها شعور الفرد بالضيق فيصبح الفرد في مواقف ومسائل محرجة ومحيرة تتطلب منه حلا وتقلل من حيويته وفاعليته ومن درجة تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه .

**الصدمة :** يرد معنى الصدمة في معجم أو كسفورد بالإنجليزي Oxford English Dictionary، طبعة سنة 1995، بأنها هزة عاطفية ناتجة عن حادثة مؤلمة تؤدي أحيانا إلى اضطراب عصبي.(جلادينا ما كما هون، 2002:7)

**التعريف الإجرائي:** هي أحداث خارجية عن الفرد تأتي دون توقع فتسبب له توتر أو تشكل له تهديدا يفشل في السيطرة عليه وتنجم عنه اضطرابات نفسية .

**اضطراب ما بعد الصدمة :** يعتبر اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية ردة فعل طبيعية تنتج عن التعرض لتجربة مزعجة ومسببة للصدمة بشكل كبير وعلى موقف غير طبيعي، أو حدث جسدي أو عاطفي مؤذ بشكل كبير، مما يجعل الشخص يعاني من هذا الحدث بشكل متكرر، فيعاني من حالة ضعف تتلو بعد الحادثة المخفية ومن أفكار و ذكريات مخفية.(زاهدة، تيسير، 2012:15)

**التعريف الإجرائي :** كما تعرفه الباحثة إجرائيا هي الدرجة التي يتحصل عليها الطفل من خلال الإجابة على فقرات مقياس الاضطراب ما بعد الصدمة المعد لأغراض هذا البحث .

**رسومات الأطفال:** هي النتائج التي ينجزها الأطفال على أي سطح كان (الورق، أو الجدران، أو من الأرض...) مستخدمين انواعا من المواد (الأقلام و الصبغات اللونية، أو الطباشير...وغيرها) ومن هذه الرسوم ينجزها الطفل من تلقاء نفسه استجابة لدافع داخلي بعيدا عن أي ضغط من الممكن أن يمارسه الكبار عليه. (هيلان، ب ت:205)

**التعريف الإجرائي:** هي تلك المخططات الحرة الوهمية التي يضعها الطفل نتيجة أزمة معينة، وهي اللغة التي يعبرون بها عن أفكارهم ومشاعرهم تجاه الأفراد الذين يعيشون معهم.

#### أدبيات البحث :

**اضطراب ما بعد الصدمة :** يعد اضطراب ما بعد الصدمة أحد الاضطرابات النفسية التي يعتبر هزة عاطفية ناتجة عن حادثة مؤلمة و تؤثر على حياة الطفل النفسية و الاجتماعية .

تطور مصطلح اضطراب ما بعد الصدمة : شهدت نهاية قرن التاسع عشر وبداية قرن العشرين اهتماما كبيرا بظاهرة اضطراب ما بعد الصدمة النفسية وتطورا في مفاهيمها بسبب تطورات هامة منها:

**أولا: ازدياد حوادث العنف و الإغتصاب:** في الماضي كان يطلق على أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لضحايا الإغتصاب، وللنساء و الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة و العنف والضرب مصطلحات (زملة صدمة الإغتصاب) و (زملة المرأة المعتدى عليها) و (زملة سوء استخدام الطفل). وفي عام 1666 بعد حريق لندن وردت مجموعة من الأعراض تشكل كثيرا منها

زملة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وقد وردت صور أخرى للاضطراب ما بعد الصدمة ناجمة عن حوادث السكك الحديدية وكان ذلك عام (1812-1870). و في عام (1879) قدم مصطلح (عصاب التعويضات) بعد حوادث السكك الحديدية. وفي روسيا عام 1871 ظهر مصطلح (عصاب الحوادث) وفي عام 1896 ظهر مصطلح (عصاب الرعب) ويقصد به الحالة الانفعالية الشديدة أو الرعب المفاجئ الذي ينشأ بعد التعرض للحوادث وإصابات خطيرة وحوادث ومع نهاية القرن التاسع عشر استخدم مصطلح (عصاب الحرب) للإشارة إلى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة . وفي عام (1980) عرف رسمياً باسم (اضطراب الضغوط التالية للصدمة) أو (ما بعد الصدمة) وبقي يعرف بهذا الاسم في الأدلة التالية ولم يقتصر التعريف على تأثير التعرض للمعارك والحروب فحسب ولكن تتضمن أيضاً على أشكال العنف المنزلي والإغتصاب وسوء الاستخدام الجسدي والجنسي للأطفال والنساء.(زاهدة، تيسير، 2012، 28: 32)

**ثانياً: تزايد الكوارث الطبيعية:** الاضطراب "بمفهومه البدائي" قد درج في الدليل التشخيصي والإحصائي الأول في عام (1925) تحت مصطلح (رد الفعل الشديد للضغوط) باعتباره فئة من فئات الاضطرابات النفسية الناتجة من جراء التعرض إلى المواقف التي تتضمن الاحتياجات الجسمية الشديدة والضغوط الزائدة مثلما يحدث في حالات المعارك و الكوارث الطبيعية فقط. وقد انتقد هذا التفسير لأنه قد ينطبق في الكثير من الحالات على الأشخاص العاديين الذين يخبرون ضغوطاً لا يستطيعون تحملها. ولكن هذه الفئة من (رد الفعل الشديد للضغوط) قد حذفت في النسخة الثانية من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الذي صدر في عام (1986)، واطلقت عليه تسميات أخرى أكثر شمولية مثل (اضطراب الموقف العابر) و(رد الفعل التوافقي التكييفي). (نقلا عن كوثر، 2015: 18).

ثالثا: تزايد خبرات الحروب : وخاصة الحرب الأهلية الأمريكية ثم الحرب العالمية الأولى التي تبين خلالها معاناة أعداد كبيرة من الجنود من انهيارات نفسية في استجاباتهم لمواقف الحرب وطبيعتها ومدتها، فقد أصيب (10 %) من الجنود الأمريكيين باضطراب الضغوط ما بعد الصدمة النفسية، مما أدى إلى إصابتهم بالعجز و أحيلوا على التقاعد، كما أصيب (40%) من الجنود البريطانيين باضطرابات ما بعد الصدمة النفسية، وكان يطلق عليها (صدمة القذائف) أو (عصاب الحرب) وفي عام 1919 صيغ مصطلح (صدمة القذائف) ليشير به إلى اضطراب نفسي يتسم بفقدان الذاكرة أو فقدان الكلام أو البصر الذي كان يصاب به الجنود المحاربين، وفي الفترة (1914-1918) اعتبرت (رجة القذائف) حالة عصبية ناتجة عن صدمة جسمية في حين اعتبرت (صدمة القذائف) حالة نفسية ناتجة عن التعرض لضغوط شديدة وما يلازمها من هلع وفرع . كما ثم ظهر مفهوم (المضاعفات النفسية التالية للصدمة) لوصف حالات الأشخاص الباقين على الحياة بعد حريق بوسطن المعروف حيث برزت عدد من الأعراض على هؤلاء الضحايا مثل سيطرة الأفكار المتعلقة بالصدمة والأحلام المزعجة و الأرق . (زاهدة، تيسير، 2012، 28: 32)

وتشير دراسة قام بها أسامة عمر فرينة (2011) في فلسطين، إلى فحص القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص (كارين ما كوفر) للتمييز بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة مقارنة الأطفال الأسوياء. حيث تكونت عينة الدراسة من (40 طفل) متوسط أعمارهم ما بين (5,10) سنة، وتم اختيار عينة إكلينيكية (20) طفل (10 ذكور، 10 إناث) من الذين تم تشخيصهم من الفريق المعالج في مراكز برنامج غزة للصحة النفسية بأنهم يعانون اضطراب ما بعد الصدمة بعد الحرب، كما تم اختيار (20) طفل كعينة عشوائية من الأسوياء (10 ذكور، 10 إناث)، ذلك بعد تكافؤ عينة الأطفال (الأسوياء) مع الأطفال الذين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة، من حيث الجنس والعمر ومستوى الدخل ومستوى الذكاء. كما استخدم اختبار رسم

الشخص (كارين ، المصفوفات المتتابعة الملون لرافن ما كوفر)، الذي تم تطبيقه على الأطفال الذين يعانون اضطراب ما بعد الصدمة والأطفال الأسوياء، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها مجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة على أقرانهم في مجموعة الأطفال الأسوياء على مقياس رسم الشخص في بعدي (التفاصيل والنسب) والدرجة الكلية للمقياس، وجميع هذه الفروق دالة عند مستوى دلالة ( 0,01 ) .

وتفسر نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد) الاضطرابات الانفعالية على أساس فسيولوجي حيث افترضت هذه النظرية أن العوامل الوراثية تعتبر أهم العوامل التي تتسبب في حدوث اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية، وتهتم هذه النظرية بالخبرات المؤلمة والذكريات المخزنة السابقة التي تعرض لها الفرد ف طفولته على اعتبارها دافعا قويا لمعاناته عندما يكبر ويتعرض لخبرات أو ذكريات مماثلة وشبيهة بما كان يعاني منه ف طفولته، وهذا ما يجعله يعاني من أعراض ضغوط ما بعد الصدمة النفسية. ويتحدث أصحاب نظرية التحليل النفسي عن وجود تفاعل كبير وقوي بين خبرات الطفولة السلبية المبكرة والأحداث والمواقف الحالية التي يمر بها الفرد والتي تحمل خبرات سلبية مشابهة لأنه يسترجع الماضي ويربطه بالحاضر ويعيش في المأساة المتشابهة ، وهذه تعتبر أهم أعراض اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة. (زاهدة، تيسير، 2012: 49-50) .

وبيّنت دراسة عبلة عثمان (1982) مصر، الرسم باعتباره وسيلة نفسية، مع بيان أثر هذه القيمة التربوية في اتزان شخصية التلاميذ في أعمار مختلفة . و قد تكونت عينة الدراسة من 800 تلميذ، تراوحت أعمارهم بين 6 - 16 سنة (ذكور، إناث)، كانت النتائج مميزة لكل مرحلة عمرية في طبيعة رسوماتها حيث تميزت رسوم تلاميذ مرحلة الطفولة بالتلقائية التابعة من ذات التلاميذ دون

قيود أو ضغوط لتحقيق رغباتهم أو تكوينياتهم الخاصة، التعبير، حيث تأثر أسلوب الطفل التعبيري بعملية إدراكه أو بنضجه العقلي أو بقدرته الرمزية على تمثيل العالم .

ولهذا يرى أصحاب النظرية السلوكية أن أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة هي مثابة استجابات متعلمة عند الفرد الذي يتعرض لمثير معين يمثل مؤشرات خطر وضرر قد يحدث له. فأي مثير ضار لأي فرد سيجعله يستجيب له بعدد من المظاهر الانفعالية في صورة أعراض واضطرابات تدل على معاناته من هذا المثير، وقد يعمم الفرد هذا المثير على مثيرات أخرى متشابهة معه في خصائصها وشدتها وحدتها بالرغم من اختلافها معه في مصدرها. كما أن استجابته للمثير القديم يمكن تعميمها على المثيرات الجديدة مما يجعله في حالة معاناة متميزة ومتكررة ما لم يعالج منها. و أي صدمة نفسية تعرض لها الفرد حيث يعتبر مثيراً أصلياً يولد مثيراً ثانوياً ممثلاً في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والتي يستجيب لها الفرد باضطرابات انفعالية ". نقلاً عن (كوثر، 2015: 44)

وقد بينت دراسة كوثر عبد الرحيم التائب (2015) ليبيا . مدى انتشار اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بعد حرب التحرير لدى عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة، وتألفت عينة الدراسة من (1301) طالب و طالبة منهم (540) ذكر و (761) بمرحلة الثانوي . وقد أظهرت أن عدد الحالات التي تعاني من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من نوع المتوسط لدى أفراد عينة البحث الكلية هو عدد كبير (1072) بنسبة (82.39%)، وعدد الحالات التي تعاني من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من النوع البسيط لدى أفراد العينة (172) بنسبة (12.22%).

طرق علاج اضطراب ما بعد الصدمة:

1. **المقابلة العلاجية** : وضعت تقنية جديدة لعلاج اثار الصدمة ومشاهدة العنف والقتل الذي يتعرض لها عدد من الأطفال. وهذه الطريقة عبارة عن مقابلة علاجية تستغرق 90 دقيقة ويمكن تطبيقها على الأطفال. وتعتمد هذه الطريقة على مبدئ الإسقاط من خلال الرسم الحر بحيث يتم التغلب على مواقف الرفض والحذر والتجنب عند الطفل بعكس طريقة الاستجواب المباشر الذي يثير لديه المخاوف والانفعالات. وتتناول المقابلة العلاجية ثلاث مراحل:

**أ-الانفتاح:** وتضم هذه المرحلة:

- الهدف من الحوار: بعد أن نلقي التحية على الطفل ونرحب به، نشرح له كيف أننا قابلنا عددا من الأطفال الذين يعانون من مشاكل مشابهة لمشاكله. وهكذا نستطيع أن نحضر الطفل لهذه المقابلة ونفهمه بأنه ليس الوحيد الذي يعاني.

- الرسم الحر وسرد القصة: إن الصدمة تؤدي إلى حدوث التجنب والأفكار الدخيلة. وهذا ما يظهر عند الطفل من خلال الرسم وسرد القصة. ويقضي عمل المعالج هنا بتحديد معالم الصدمة، وعندما يبدأ الطفل بسرد القصة، فإن الانفعالات قد تظهر عليه بالرغم من محاولته لإخفاء آثار الصدمة. وهنا يركز المعالج على طبيعة الرسم والقصة ليحدد معالم الصدمة وأثرها على الطفل.

**ب- الصدمة:** وتضم هذه المرحلة:

- ربط الرسم والقصة بالصدمة ولكن بشكل ملطف.

- التجربة الحسية بحيث نطلب من الطفل أن يتذكر الصوت، الضجة، رؤية الدم مثلا.

**ت- ختام الجلسة:** وتضم هذه المرحلة: الاعتراف بالمخاوف الواقعية بحيث نقول للطفل من

الطبيعي أن تشعر بالخوف والضيق والحزن. (غسان، 1999، 171 :177)

2. **العلاج بالرسم** : إن العلاج بالرسم من المجالات المهنية والأكاديمية حديثة العهد نسبياً، وهو يقوم على تطويع الأنشطة الفنية التشكيلية، وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط، لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية تنموية نفسية، عن طريق استخدام الوسائط والمواد الفنية الممكنة في أنشطة فردية أو جماعية، مقيدة أو حرة، وذلك وفقاً للأهداف الخطة العلاج وتطور مراحلها.

ويستهدف العلاج بالفن مساعدة المريض على إعادة بناء الطرق التي ينضمون بها حياتهم ويعيشونها ويدركونها. وتحريكهم من حالات الشعور بالاغتراب، العدوانية، القلق إلى حالات أخرى تسودها مشاعر الحب والتعاطف والاحساس بالتوازن والسلام الداخلي. فإن المعالجين بالفن يركزون على تفسير المعاني والأبعاد اللاشعورية للأشكال والرموز المتضمنة في التعبير، وأن القاعدة الأساسية في العلاج بالفن هي قبول كل الاستجابات والنواتج بصرف النظر عن مسألة الجودة الفنية في ما ينتجه العميل من أشكال تعبيرية فنية مختلفة. (عبد المطلب، 1995، 241)

وللرسم مكانة واضحة في مجال علاج الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال فالطفل يستطيع أن يعبر سلوكياً بصورة أيسر من التعبير اللفظي. لأنه في أحيان كثيرة يصعب على الطفل استخدام الألفاظ والمعاني للتعبير عما في داخله. إما لندرة ثروته اللغوية، أو لصعوبة التعبير عما يشعر به.

وفي عام 1971 أكدت "كرامر" في كتبها حيث تقول هنا: "أنها تعني بشكل رئيسي بالعلاج النفسي بالرسم والذي يعتمد على الرسم كوسيلة وحيدة وعليه فالرسم يبدو كعنصر مميز عن العلاج النفسي، واحتمالات اشفائه تعتمد على الخطوات النفسية التي تمارس في العمل الإبداعي، وأن عمل المعالج النفسي كفنانه مثله مثل المعلم الذي يمتلك القدرة على تطوير أساليبه حسب احتياجات المتعلم".



ويرى عماد الدين سلطان أن بعض المرضى قد لا يستطيعون الحديث طويلا عن مشاعرهم والعلاقات التي تربطهم بغيرهم، ويمكن للمعالج أن يساعد هؤلاء المرضى باستخدام أسلوب الإرشاد بالرسم أو محاولة التخفيف من الأعراض وينصحهم بأساليب التكيف بدرجة أفضل للحياة. (نقلا عن غزالة، 2005، 51: 52).

لقد استفادت الباحثة من الأدبيات في زيادة الاطلاع على المتعلقة باضطراب ما بعد الصدمة، وإثراء الجانب النظري للبحث الحالي، وتحديد مشكلة البحث وبناء تصورات عامة للبحث.

**إجراءات البحث:** تناول هذا الفصل عرض إجراءات البحث التي اتبعتها الباحثة من منهج الدراسة والمجتمع والعينة التي قام عليها البحث والأدوات التي استخدمت في هذا البحث والأساليب الاحصائية التي تناسب البحث لاستخلاص النتائج وفيما يلي عرضا توضيحيا لإجراءات البحث.

**أولاً: منهج البحث:** "هو الطريقة التي اتبعتها الباحثة في دراستها للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وللإجابة على الأسئلة و الاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث". (عبد الرحمن، 1993، 5)

**المنهج الوصفي:** هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها كميأ أو كيفيا، الوصف الكيفي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها، و الكمي يعطينا وصفا كميأ رقميا يوضح مقدارها أو حجمها و مقدار ارتباطها بالظواهر المختلفة .

**ثانيا: مجتمع البحث:** " هو الإطار المرجعي للباحثة في اختيار عينة البحث " .

اشتمل مجتمع البحث على تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية في نطاق مدينة مصراتة للعام الدراسي (2016/2017) والبالغ عددهم (2019) منهم (1062) ذكور، (957) إناث كما هو موضح في الجدول (1)

الجدول (1) يوضح مجتمع البحث

العدد الكلي	الاناث	الذكور	المدرسة
218	95	123	جابر بن حيان
312	134	178	مصعب بن عمير
399	221	178	جيل المستقبل
276	115	161	شهداء الرويسات
185	82	103	شهداء راس مفتاح
346	160	186	الشهداء
283	150	133	17 أبريل
2019	957	1062	المجموع

ثالثا: عينة البحث: تتكون عينة البحث من مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تم اختيارهم بشكل عشوائي، تتكون من (150) منهم (80) ذكور، (70) إناث كما موضح في الجدول (2)

الجدول (2) يوضح اختيار العينة

العدد الكلي	الاناث	الذكور	المدرسة
-------------	--------	--------	---------

23	13	10	جابر بن حيان
25	11	14	مصعب بن عمير
25	10	15	جيل المستقبل
22	11	11	شهداء الرويسات
10	5	5	شهداء راس مفتاح
26	11	15	الشهداء
19	9	10	17 أبريل
150	70	80	المجموع

وصف العينة و كيفية اختيارها : استخدمت الباحثة في اختيار العينة بالطريقة العشوائية لكونها أفضل الطرق إذ يمكن من خلالها تجنب التحيز و الحصول على نتائج موثوقة وشملت العينة (150) ذكور و إناث، منهم (80) ذكور، (70) إناث، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي، تمثل هذه العينة مجتمع البحث، التي تم اختيار مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة عشوائية و بعد ذلك تم توزيع أداة البحث على تلاميذ المرحلة .

#### مبررات اختيار العينة :

1. أطفال المرحلة الابتدائية أكثر تأثراً بالضغوطات المحيطة بهم .
2. سهولة الوصول إلى أفراد العينة و تطبيقها عليهم و تطبيقها عليهم .
3. أطفال المرحلة الابتدائية يتميزون بالحرية و الواقعية في تعبيراتهم .
4. يعبرون عن مشاعرهم بالعشوائية أكثر ممن هم أكبر منهم سناً .

رابعاً: أداة البحث : لكي تتمكن الباحثة من تحقيق أهداف البحث وهو معرفة اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق رسومات الأطفال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للوصول إلى نتائج البحث الحالي . قامت الباحثة باستخدام الأداة الآتية :

مقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون PTSD scale according to DSM—IV  
ترجم إلى اللغة العربية من قبل " د . عبد العزيز ثابت " .

وصف المقياس : يتكون مقياس كرب ما بعد الصدمة لدافيدسون PTSD scale according to DSM—IV من (17)فقرة مكونة من (5)أوزان ابتداء من أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً .

#### صدق المقياس :

أولاً: الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس الملحق (1) وذلك للحكم على مدى ملائمتها للبيئة الليبية المحلية و صياغة فقرات المقياس و بقاءها كما هي، و بعد انتهاء من تحكيم المقياس من المحكمين قامت الباحثة بالتعديلات الموصى بها من قبل المحكمين و بذلك اكتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية و أصبحت جاهزة للتطبيق على مجتمع البحث المستهدف من أطفال المرحلة الابتدائية .

ثانياً: الصدق الداخلي: تم حساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد ويطلق على هذا النوع من الصدق والاتساق الداخلي حيث تشير (أنستازي) الى أن هذه الطريقة تعتبر مؤشراً جيداً على صدق الاختبار (Anastasi,1988) ويوضح جدول رقم (3) معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بعد والبنود التي تندرج تحته.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية

الفقرات		الفقرات		الفقرات	
الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة	الارتباط	رقم الفقرة
364	13	412	7	286	1
408	14	582	8	523	2
548	15	537	9	576	3
501	16	601	10	491	4
310	17	496	11	398	5
		478	12	379	6

كما هو واضح في جدول رقم (3) فإن جميع معاملات الارتباط بين البنود والمقاييس الفرعية كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01).

**ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التناسق الداخلي بمعادلة ألف كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل ألف كرونباخ (0.76) وهي قيمة دالة ومرضية كما يشير الى معامل ثبات جيد للمقياس .

**أداة الرسم:** حيث استخدمت الباحثة الرسم الحر كأداة للتعبير على ما في داخله من اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق الرسومات الحرة للأطفال ومدلولاتها، تم إجراء التطبيق وفقاً للضوابط الآتية:

1. قامت الباحثة باختيار التلاميذ بشكل عشوائي وشرح كل فقرة لكل تلميذ على حدة ويطلب من التلميذ الإجابة عليها مع حث التلاميذ على الإجابة بصدق وصراحة تامة.
  2. التأكيد على عدم ترك إحدى الفقرات المقياس بدون إجابة.
  3. بعد استكمال الإجابات طلبت من التلاميذ بالرسم على الحدث الصادم الذي مرّ به.
  4. يتم تجميع المقياس من التلاميذ بعد الانتهاء من الإجابة، ويستغرق المقياس حوالي (5 إلى 10) دقائق تقريباً.
  5. تم تصحيح المقياس وتفرغته ومن تم استخراج النتائج.
- خامساً: الأساليب الاحصائية :

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson).
  2. اختبار (ت) (T.test) لدلالة الفروق بين المتوسطات.
  3. معامل كرونباخ (ألفا).
  4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- عرض لنتائج : يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث تبعاً لتسلسل أسئلة البحث، ويتضمن كذلك مناقشة النتائج المتعلقة بكل تساؤل وفقاً للإطار النظري والبحوث السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

أولاً :- النتائج التي تتعلق بالتساؤل الأول وتفسيرها.

ينص هذا التساؤل على " هل يمكن اكتشاف اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق رسومات الأطفال؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل بيرسون ومستوى الدلالة ويوضح الجدول التالي هذا الاجراء.

جدول رقم ( 4 ) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين درجات تحليل الرسومات والاستبيان

الاستبيان	الرسم		
0.395	1	معامل بيرسون	الرسم
0.05	—	مستوى الدلالة	
1	0.395	معامل بيرسون	الاستبيان
—	0.05	مستوى الدلالة	

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تحليل الرسومات والدرجة مع الاستبيان قدرها (0.395) وهو معامل دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، واتفق هذا البحث مع دراسة (أسامة فرينة 2011) على وجود علاقة موجبة بين تحليل الرسومات والاستبيان، ومن خلال الرسومات التي قام بها الأطفال يتضح لدى الباحثة أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الصدمي تكون رسوماتهم ذات عنف وعدوان.

ثانياً: النتائج التي تتعلق بالتساؤل، وتفسيرها:

ينص هذا التساؤل على "ماهي أهم أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبدائل لكل فقرة من فقرات الاستبانة ويوضح الجدول التالي هذا الاجراء.

جدول رقم (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمسقط المرجح وقيمة (كا) تريبع للفروق

في النسب لفقرات المحور الأول

الترتيب	الأنجاه	متوسط العينة	درجة الموافقة					النسبة %	العبارة	ت
			أحيانا	غالبا	أحيانا نادرا	أبدا	أبدا			
8	33.3 9	1.7 5	26	5	61	22	36	تكرار	تحليل صور، وذكريات، وأفكار عن الخبرة الصادمة	1
			17.3	3.3	40.7	14.7	24.0	النسبة %		
16	29.4 3	1.1 3	10	6	36	39	59	تكرار	تحلم أحلام مزعجة تتعلق بالخبرة الصادمة	2
			6.7	4.0	24.0	26.0	39.3	النسبة %		
5	34.5 9	1.1 3	16	10	28	20	76	تكرار	تشعر بمشاعر فجائية بأن ما حدث لك سيحدث مرة أخرى	3
			10.7	6.7	18.7	13.3	50.7	النسبة %		
4	36.3 0	1.8 4	31	13	48	17	41	تكرار	تتضيق من الأشياء التي تذكرك بما تعرضت له من خبرة صادمة	4
			20.7	8.7	32.0	11.3	27.3	النسبة %		
2	38.2 5	1.7 4	35	9	34	26	46	تكرار	تتجنب الأفكار التي تذكرك بالحدث الصادم	5
			23.3	6.0	22.7	17.3	30.7	النسبة %		
3	36.9 6	1.7 8	32	12	39	25	24	تكرار	تتجنب الموافق والأشياء التي تذكرك بالحدث الصادم	6
			21.3	8.02	26.0	16.7	28.0	النسبة %		
12	31.7 9	1.7 5	15	12	43	35	45	تكرار	تعاني من فقدان الذاكرة للأحداث الصادمة التي تعرضت لها ( فقدان ذاكرة نفسى محدد)	7
			10.0	8.0	28.7	20.3	30.0	النسبة %		



15	29.8 1	1.0 3	10 6.7	7 4.7	27 18.0	39 26.0	67 44.7	تكرار النسبة %	لديك صعوبة في التمتع بحياتك و النشاطات اليومية التي تعودت عليها	8
7	34.3 5	0.7 6	18 12.0	3 2.0	10 6.7	13 8.7	106 70.7	تكرار النسبة %	تشعر بالعلّة وبأنك بعيد ولا تشعر بالحب تجاه الآخرين أو الانبساط	9
9	32.6 0	0.8 5	14 9.3	5 3.3	18 12.0	20 13.3	93 62.0	تكرار النسبة %	فقدت الشعور بالحنن والحب	10
1	38.9 3	1.1 5	24 16.0	10 6.7	20 13.3	7 4.7	89 59.3	تكرار النسبة %	تجد صعوبة في تخيل بقائك على قيد الحياة لفترة طويلة لتحقيق أهدافك في العمل، والزواج ، وإجباب الأطفال	11
6	34.4 8	1.4 8	20 13.3	14 9.3	33 22.0	34 22.7	49 32.7	تكرار النسبة %	لديك في اليوم	12
البند الثالث										
فرط الإثارة والتيقظ										
10	32.0 3	1.2 1	14 9.3	9 6.0	30 20.0	38 25.3	59 39.3	تكرار النسبة %	تتناوبك نوبات من التوتر و الغضب	13
14	30.1 5	0.8 1	12 8.0	2 1.3	19 12.7	30 20.0	87 58.0	تكرار النسبة %	تعاني من صعوبات في التركي	14

13	31.0 5	0.9 1	4	9	16	34	80	تكرار	تشعر بأنك على حافة الاخير (واصلة معاك على الأخر)، ومن السهل تشتيت انتباهك.	1 5
			7.3	6.0	20.7	22.7	53.3	النسبة%		
17	28.5 7	0.8 7	8	7	20	38	77	تكرار	تستثار لأنفه الأسباب وتشعر دائما بأنك متحفز ومتحفز ومتوقع الأسوء	1 6
			5.3	4.7	13.3	25.3	51.3	النسبة%		
11	31.9 6	1.6 6	19	14	48	35	34	تكرار	الأشياء والأشخاص الذين يلذكرونك	1 7
			12.7	9.3	32.0	23.3	22.7	النسبة%	بالخبرة الصادمة يجعلك تعاني من نوبة من ضيق التنفس، والرعشة، والعرق الغزير وسرعة في ضربات قلبك	

يتضح من الجدول رقم (5) أن الفقرة التي تنص على أن: (تجد صعوبة في تخيل بقائك على قيد الحياة لفترة طويلة لتحقيق أهدافك في العمل، والزواج، وإنجاب الأطفال)، حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.15) ووزن مئوي (38.93) مما يدل على أن أكثر الاعراض شيوعاً، وفي حين حصلت الفقرة التي تنص على ما يأتي: (تستثار لأنفه الأسباب وتشعر دائما بأنك متحفز ومتوقع الاسوء) حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (0.87) ووزن مئوي (28.57) مما يدل على انها أقل الاعراض شيوعاً.

### ثانيا : النتائج التي تتعلق بالسؤال الثالث وتفسيرها.

ينص هذا السؤال على (هل توجد فروق بين الجنسين في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة)؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار T .test لدلالة للفروق بين الذكور والاناث ويوضح الجدول رقم (6) هذا الاجراء.

الجدول (6) يوضح قيمة اختبار T .test ودلالاتها الاحصائية للفروق بين الجنسين الذكور والاناث

العدد	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
80	ذكور	21.425	9.5649	148	160	873
70	إناث	1.700	11.4655			

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لأن كلا من الجنسين قد تعرضوا لنفس الظروف الصادمة مع مقارنتهم بالرسومات التي قاموا بها وتدل هذه الرسومات على أنهم تعرضوا لنفس هذه الظروف في نفس المكان والزمان. واتفق هذا البحث مع دراسة (أسامة فريانة 2011) على عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تعزى لعامل الجنس على مقياس رسم الشخص.

#### التوصيات والمقترحات:

توصي الباحثة بتوعية الأطفال بطبيعة المواقف الضاغطة التي تحدث في الحياة من خلال تقديم البرامج التوعوية التي تساعدهم في مواجهة الضغوط الحياتية بشكل عام والضغوط الدراسية بشكل خاص.

كما تقترح الباحثة إعداد برامج إرشادية أو علاجية للتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة.

## المراجع

### أولاً: الكتب العربية:

1. العناني، حنان عبد الحميد (2002)، الفن والدراما والموسيقى في تعليم لطفل، دار الفكر، عمان .
2. أبو شعيرة، خالد (2006)، المدخل إلى التربية الفنية، دار جرير، عمان ، الأردن .
3. العبادي، رائد خليل (2006)، مقاييس في الاضطرابات السلوكية، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن .
4. الكيلاني، ربي (ب.ت)، رسومات الأطفال- ماذا تحكي و ماذا نتعلم منها-، رؤى، غزة، فلسطين .
5. أبو عيشة، زاهدة، عبد الله، تيسر (2012)، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية، وائل، عمان، الأردن .
6. محمد، عبد الخالق أحمد (1993)، اضطراب الضغوط التالية للصدمة بوصف أهم الآثار السلبية للعدوان العراقي على الكويت، عالم الفكر، الكويت .
7. بدوي، عبد الرحمن (1993)، البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر .
8. القريطي، عبد المطلب أمين (1995)، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، الاسكندرية، مصر .
9. يعقوب، غسان (1999)، سيكولوجية الحروب و الكوارث و دور العلاج النفسي، دار الفارابي، بيروت، لبنان .
10. صوالحة، محمد أحمد (2004)، علم النفس اللعب، دار المسيرة، عمان، الأردن .

11. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1988)، مختار الصحاح، دار و مكتبة الهلال، بيروت، لبنان .
  12. عبد المنعم، محمد (2007)، أطفال بلا عنف، دار الأمين، القاهرة، مصر .
  13. الهندي، منال عبد المفتاح (2008)، التربية الفنية لطفل الروضة، دار المسيرة، عمان، الأردن .
  14. الهندي، منال عبد الفتاح (2009)، سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن .
- ثانيا: الكتب الأجنبية:

1. ماكماهون، جلادينا (2002)، التكيف مع صدمات الحياة، ترجمة: رنا النوري، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية .
  2. ويليس، جيمس، ماركس، جون (1999)، الطب النفسي المبسط، مترجم: طارق بن علي الحبيب، النشر العلمي و المطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- ثالثا: رسائل علمية:

1. فرينة، أسامة عمر (2011)، القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تميز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة .
2. وافي، عبد الرحمن جمعه، أبو جحجوح، ضياء (2015)، فاعلية تقنية الحرية النفسية في الحد من الأعراض الصادمة جراء العدوان الإسرائيلي (2014) على محافظة غزة، الجامعة الاسلامية، غزة .
3. الطيف، غزالة مصطفى (2005)، مدى فاعلية استخدام الرسم كبرنامج ارشادي في تخفيض السلوك العدواني لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الاساسي بشعبية مصراته، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة .

4. التائب، كوثر عبد الرحيم (2015)، مدى انتشار اضطراب ما بعد الصدمة بعد حرب التحرير لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مصراتة، رسالة ماجستير، الأكاديمية الليبية، فرع مصراتة .

5. أبو شريفة، ميساء شعبان (2011)، اضطراب ما بعد الصدمة و علاقته بالتوجه نحو الدعاء لدى عينة من زوجات الشهداء في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية .

6. بص، نعيمة عمر (2016)، فاعلية برنامج ارشادي لخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية .

### ثالثا: مجلة علمية:

1. موسى، ثابت عبد العزيز (2006)، الصدمة النفسية الناجمة عن انتفاضة الأقصى، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، مجلة 4، العدد 12، فلسطين.

2. الخطيب، محمد (2007)، تقييم الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة "سلسلة للدراسات الأنانية"، مجلة الجامعة الاسلامية، مجلة 15، العدد 2، غزة .

### رابعا: مواقع إلكترونية:

1. <http://hte-t.team.blogspot.com>

2. [www.syr-res.com](http://www.syr-res.com)

3. [www.startimes.com](http://www.startimes.com)

القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية  
السعودية

أ.د. عبد الكريم موسى فرج الله/ جامعة الأقصى

د. عبد الله عطيه أبو شاويش/ وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين ، والمملكة العربية السعودية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من كتابي الرياضيات المقرران على تلاميذ للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية ، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة القيم التربوية، وأداة لتحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توافر القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية كانت متوفرة بدرجة كبيرة وبدرجات متفاوتة، وفي ضوء ذلك أوصى الباحثون بإعطاء وزن أكبر للقيم التي قل تكرارها.

**الكلمات المفتاحية:** القيم التربوية - كتب الرياضيات - الصف الرابع الأساسي.

**Educational values included in the mathematics books for  
the fourth grade in Palestine and Saudi Arabia**

**Summary:** The study aimed at finding out the availability of the educational values included in the mathematics books for the fourth grade in Palestine and Saudi Arabia. The study followed the analytical descriptive method. The sample consisted of two mathematics books that were given to students in the fourth grade in Palestine and Saudi Arabia. The results of the study showed that the availability of the educational values included in the mathematics books for the fourth grade in Palestine and the Kingdom of Saudi Arabia Saudi Arabia was largely available to varying degrees, and in the light of this, the researchers recommended giving greater weight to the values less recurrence.

**Keywords:** Educational Values – Mathematics Books – Grade 4



## مقدمة الدراسة:

تعتبر المرحلة الأساسية الدنيا من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، إذ فيها تنمو قدرات التلميذ وتنتفتح مواهبه، ويكون قابلاً للتأثير والتوجيه والتشكيل، لأن هذه المرحلة تهدف إلى إمداد التلاميذ بالقدر الضروري من أساسيات المعرفة، والمهارات، والاتجاهات المناسبة، والقيم، لكي يتسنى لهم التكيف مع بيئاتهم، سواء كانت هذه البيئات تجارية، أو زراعية، أو علمية... .

وتعد مادة الرياضيات من أهم المواد الدراسية المقررة، على تلاميذ المرحلة الأساسية، لما للرياضيات من دور كبير في الحياة، و لما لها من إسهامات في نهضة الأمم ورفيها، بالإضافة دورها الملحوظ في الصحة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم الآن، فقد امتدت الاستخدامات المختلفة لها، حتى شملت كثيراً من المجالات التطبيقية في العلوم الاجتماعية، والإنسانية وإدارة الأعمال، والسياسة، كما لعبت دوراً مباشراً في تنمية الاقتصاد (فرج الله، 2014 : 10) .

وهذا ما يؤكد (إبراهيم، 2006: 112) بقوله: العصر الحالي هو عصر الرياضيات فهي تحتل مكاناً متميزاً بين العلوم لكثرة تطبيقاتها من جهة؛ ولأنها أكثر هذه العلوم دقة و يقيناً، فكمال النظرية في إمكان التعبير عنها بصيغة رياضية، وهذا لم يبعد عن حقيقة كون الرياضيات ملكة العلوم كما أطلق جاوس.

ويضيف (علي، 2011: 78) في هذا الصدد أن الرياضيات تعتبر أحد مجالات المعرفة الرئيسة في إبراز التطور العلمي، ومن خلال هذه الأهمية للرياضيات تنبثق أهمية الاهتمام بها وتعلمها لكافة فئات المجتمع بشكل يتناسب مع سرعة التطورات الحادثة في كافة مجالات الحياة.

إن الوعي المتزايد بأهمية التعليم باعتباره أساس لكل تنمية وتقدم أبرز ما يميز عصرنا الحالي، وإن المناهج لمي الرافد الأساسي والأداة الأساسية والقوة الفاعلة في تشكيل بنية ذلك التعليم الذي يعد ركيزة أساسية لتكوين المجتمع.

ويمثل الكتاب المدرسي أهم روافد المنهاج التعليمي، ويعتبر مرجعاً أساسياً للمعلم والطالب على السواء، وهو الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم فهو بين يدي المتعلم يعد النظر فيه متى يشاء بالإضافة إلى أنه يقحم الطلبة جميعهم في الأنشطة والتدريبات، ويوفر فرصاً لهم متساوية للتعليم تناسب قدراتهم المختلفة. (عبد الخالق والعملة، 2000: 205)

ويعتبر منهاج الرياضيات من المناهج ذات الأهمية البالغة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية، حيث لأن هذه المرحلة العمرية ملائمة لغرس القيم وتمثلها لديهم ولذا فإن هذا المنهاج، لا بد أن يكون غنياً وثرياً لأنواع القيم حتى يكسب الطلبة أنماطاً سلوكية موجبة (الشافعي، 2002: ٤)

إن المناهج الفلسطينية عبارة عن نظام متكامل من الحقائق والقيم والخبرات والمهارات الانسانية المتغيرة التي تقدمها المؤسسة التربوية المعنية بذلك (المدرسة) بقصد ايصالهم إلى تحقيق الاهداف المرجوة، ولضمان فاعلية النظام القيمي الأعلى فإنه يتوجب على مؤسسات الدولة التربوية العمل على نقل القيم من مجال الفكرة والنظرية إلى مجال القول فيها والعمل بها، وينبغي أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، خاصة عند الشروع في تخطيط المناهج الدراسية، وبناء الكتب الدراسية بعامة.

وتحتل القيم أهمية كبيرة بوصفها موجودة في كل نشاط إنساني، وفي كل تنظيم اجتماعي، واقتصادي، وسياسي كونها تساعد الإنسان على تحقيق مقدرته الذاتية على الاختيار والابتكار

والتحديد، وتعد محرمة للسلوكات ودافعة لها، وللأفعال الصادرة عنه، وفضلا عن أنها ذات صلة بنمط السلوك المثالي الذي يعتمد الفرد والذي يعد وسيلة لتحقيق الأهداف. (Kagstrom and Ksellberg, 2007, p.10)، كما وتسهم في تحقيق تكامل الفرد واتزان سلوكه (العوضي، ٢٠٠٥: ٦١)

ومع التسليم بأن هناك الكثير من التصنيفات في مجال القيم لعلماء نفس كثيرين من مثل: (سبرنجر Springer، ودود Dodd، وألبرت Albert، ووايت White، ووليامز Williams، وكلكهون Kluchhohn) إلا أن البحث الحالي اعتمد (تصنيف وايت White للقيم) من بين هذه التصنيفات ولعدة أسباب منها: انه يظهر القيم بشكل تفصيلي، ويمتاز بالمرونة، ويتقبل متغيرات جديدة، وعلاوة على اتصافه بالشمولية إلى حد كبير فإنه يمثل نظاماً متكاملًا نسبياً للقيم (الداهري، 2008: 225)

ولقد أكدت العديد من الدراسات أهمية إخضاع الكتب المدرسية للتحليل والتقييم للوقوف عن كثب لمعرفة مدى تضمينها للقيم التربوية اللازمة للطلبة مثل دراسة كل من القرشي (2013)، (Salman et al, 2011)، الحربي (2008)، دواغرة (2007)، (Dede, 2006 a)، (Dede, 2006 b)، (Zhongjun et al, 2005)، (Wong, 2005)، (Seah & Bishop, 2000).

في ضوء ما تقدم فهناك حاجة ماسة للقيام بمثل هذه الدراسة التي تتناول القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية . وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

## ما القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما القيم الواجب توافرها في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؟
2. ما مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين؟
3. ما مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بالمملكة العربية السعودية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؟

### أهداف الدِّراسة: تتمثل أهداف الدِّراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على القيم الواجب توافرها في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية .
  2. الكشف عن مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية .
  3. التعرف على فروق بين توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية.
- أهمية الدِّراسة: من المتوقع أن تُسهم الدراسة الحالية فيما يلي:

1. يتناول الدراسة الحالية موضوعاً مهماً وحيوياً مفيداً، في حياة الأفراد وبخاصة الناشئة منهم وهو مدى توافر كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية .
2. توجيه أنظار القائمين على تخطيط المناهج، وذلك عند إعادة صياغة المناهج الدراسية أو تطويرها بتضمينها القيم المناسبة وفقاً لما تكشف عنه نتائج الدراسة.
3. قد يستفيد مشرفي الرياضيات من أداة الدراسة المعدة في هذا البحث في عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بأهمية القيم وضرورة تعليمها وتعلمها، والتركيز على القيم الملائمة للصف الأول الأساسي.
4. قد تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة لدى الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية لمعرفة مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتب دراسية في مراحل دراسية أخرى وبحسب التخصصات المختلفة.

#### التعريفات الإجرائية للدراسة:

1. **القيم:** ما تعكسه التكرارات ونسب التمثيل في تصنيف وايت للقيم بحسب مجموعات القيم (الأخلاقية، والاجتماعية، والذاتية، والتربوية، والجسمانية، والعملية، والمعرفية، والبيئية) الواردة في محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية .
  2. **كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية :** هما كتابي الرياضيات المقرران من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والسعودية للصف الرابع الأساسي طبعة 2017 - 2018م.
- حدود الدراسة:** تقتصر حدود هذه الدراسة على ما يلي:

- 1- الحد الأكاديمي: اقتصرت الدراسة على مدى تضمن كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية للقيم التربوية.

- 2- الحد المكاني: فلسطين والمملكة العربية السعودية.
- 3- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017 م.
- 4- الحد الموضوعي: كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية طبعة 2018 /2017 م.

#### الدراسات السابقة:

تتناول الدراسة الحالية دراسات عربية وأجنبية ذات صلة بها؛ وذلك بغرض الإفادة منها، حيث تم ترتيبها تنازلياً حسب تاريخ تطبيقها أو نشرها:

**دراسة السر (2016):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المعرفة والفهم بتربويات الرياضيات والقيم التربوية لها لدى طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، ولأجل ذلك صمم الباحثون اختباراً معرفياً ومقياساً للقيم التربوية للرياضيات، ثم طبقهما على عينة بلغ عددها (125) طالباً وطالبة، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى المعرفة والفهم بتربويات الرياضيات متوسط، وأن مستوى القيم التربوية للرياضيات مرتفع، وأنه لا يوجد أثر لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتفاعل بينها على كل من المعرفة والفهم بتربويات الرياضيات والقيم التربوية للرياضيات.

**دراسة السليم (2015):** هدفت هذه الدراسة التعرف على القيمة التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا الجميلة لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت إدارة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى، وقد كشفت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: ان الكتب تضمنت (196) قيمة، حيث جاء الصف الثالث في المرتبة الأولى بتكرار (83) قيمة، تلاه الصف الأول بتكرار (70) قيمة، اما المرتبة الثالثة فقد جاء

الصف الثاني بتكرار (43) قيمة، كما جاءت القيم الاجتماعية في المرتبة الاولى، تليها القيم الشخصية .

**دراسة القرشي (2013):** هدفت هذه الدراسة التعرف على القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي في السعودية، ودرجة توافرها، وبيان توزيعها على مجالاتها الرئيسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي بجزأيه، ولإجراء الدراسة قام الباحثون بإعداد بطاقة تحليل للمحتوى، وقد كشفت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: أن مجال القيم العقلية حصل على أعلى مجموع لتكرار القيم بنسبة مئوية (22.1%) وبذلك جاء ترتيبه أولاً، تلاه مجال القيم العملية ثانياً بنسبة مئوية (21.8%)، وقد حصلت مجالات القيم الجمالية والدينية والاجتماعية على نسب مئوية (12.8%، 11.8%، 10.6%) على التوالي، وحصل مجالاً القيم البيئية والتربوية على نسب مئوية قدرها (9.1%، 8.3%)، وجاء في أدنى القائمة مجال القيم الوطنية بنسبة مئوية قدرها (3.7%).

**دراسة سلمان وآخرون (Salman et al, 2011):** هدفت هذه الدراسة التعرف على تصورات عينة مختارة من الطلاب الجامعيين حول القيم الجمالية المتضمنة في مقررات مادة الرياضيات في نيجيريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت ادارة الدراسة في استبيان التصورات السائدة عن القيم الجمالية في الرياضيات (CAVMQ)، وبينت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد العينة المشاركة عن القيم الجمالية في الرياضيات تعود إلى تأثير عامل المستوى التعليمي للطلاب، كما كشفت النتائج أيضاً عن ارتباط هذه القيم الجمالية للرياضيات بتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب المشاركين نحو مواصلة دراستهم، والتحاقهم بمهن وظيفية تعتمد على الرياضيات.

دراسة **بيشوب (2008)**: هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف بين القيم التربوية المتضمنة في تعليم مادتي الرياضيات والعلوم بمدينة سيدني بأستراليا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت ادارة الدراسة في استبيان، واشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من (13) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، و(17) معلماً من معلمي المدارس الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تباين معتقدات وممارسات معلمي مادتي العلوم والرياضيات للقيم التربوية على الرغم من اشتراكهما في عدد من القيم مثل: التفسير والاستدلال المنطقي، والاستدلال القائم على الفروض، والتجريد والتفكير المنطقي، وكشفت الدراسة أيضاً عن تفضيل معلمي الرياضيات القيم المنطقية والعقلانية، بينما يفضل معلمو العلوم النزعة التجريبية.

دراسة **الحري (2008)**: هدفت هذه الدراسة الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، وتمثلت اداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من اهمها: ان الكتاب قد تضمن (476) قيمة، توزعت على ستة مجالات، وان القيم العقلية احتلت اعلى مرتبة بنسبة مئوية مقدارها (26.06%)، تليها القيم الجمالية (20.59%)، بينما احتلت القيمة البيئية المرتبة الاخيرة بنسبة (8.2%) .

دراسة **دواغرة (2007)**: هدفت هذه الدراسة الى تحديد القيم التربوية اللازم تضمناها في المناهج الدراسية للصفوف الاساسية الثلاثة الاولى من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف، ومدى توافرها في كتب المدرسية المستخدمة في تدريب الصفوف الثلاثة الاولى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت ادارة الدراسة في استبانة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من نتائج من اهمها ما



يلي: تم تحديد قائمة بالقيم التربوية تكونت من (44) قيمة تربوية، بالإضافة ان نتائج تحليل المحتوى اكدت ان القيم التربوية الواردة في الكتب المدرسية لم تحظ جميعها بدرجات توافر عالية، بل ان الغالبية العظمى منها حققت نسب توافر قليلة.

**دراسة ديدي أ (Dede, 2006 a):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد القيم التربوية المتضمنة في الكتب الدراسية المقررة في مادة الرياضيات في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الكتب الدراسية المقررة في مادة الرياضيات على طلاب الصفين الدراسيين السادس والسابع بمرحلة المدارس المتوسطة، وتمثلت ادارة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكتب الدراسية المختارة لتحليل محتواها تركز على مجموعة القيم التربوية الرئيسة التالية: الطابع النظري واتساق القيمة والفهم الأدائي والعقلانية المنطقية والضبط والتحكم وقيم الانفتاح والشفافية.

**دراسة ديدي ب (Dede, 2006 b):** هدفت الدراسة إلى إبراز القيم الرياضية المتضمنة في الكتب الدراسية المقررة في مادة الرياضيات على طلاب المدارس العليا في تركيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (12) كتاباً من الكتب الدراسية المقررة على طلاب الصفوف الدراسية التاسع والعاشر والحادي عشر بمرحلة المدارس العليا، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الكتب الدراسية المتناولة لا تزال تبعد كثيراً عن الوفاء باحتياجات الطلاب في ظل انفصالها عن مواقف الحياة الواقعية، وتركيزها فقط على مجموعة محددة سلفاً من العمليات والإجراءات والمعالجات الرياضية، وكتابة محتواها بأسلوب مجرد للكتابة الأكاديمية الرسمية.

**دراسة زاهونجين وزملاؤه (Zhongjun et al, 2005):** هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين القيم الرياضية المتضمنة في الكتب الدراسية المقررة بمادة الرياضيات في كل من الصين وأستراليا،

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الكتب الدراسية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالصين، وولاية فيكتوريا بأستراليا، وتم تحليل محتوى الكتب الدراسية لمادة الرياضيات، وكشفت نتائج الدراسة عن غلبة قيم الموضوعية على الكتب الدراسية المقررة في مادة الرياضيات بكل من أستراليا (95%)، والصين (28%)، لكن في حالة الصين يلاحظ تركيز كتبها الدراسية لمادة الرياضيات على قيم تربوية أخرى بنسب متفاوتة، وهي على الترتيب: الغموض والإبهام (23%)، والضبط والتحكم (22%)، والعقلانية والمنطقية (10%)، والتقدم (9%)، وأخيراً الانفتاح والشفافية (8%).

دراسة وينق (Wong, 2005): هدفت هذه الدراسة التعرف على تجربة سنغافورة في تضمين القيم الثقافية في برامج ومقررات تدريس الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من عينة مختارة من الوثائق والسجلات التعليمية السابقة، إضافة إلى الدراسات المنشورة في الدوريات العلمية المحكمة خلال الفترة الزمنية الممتدة بين عامي (1995م - 2005م)، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن أن سنغافورة قطعت شوطاً كبيراً على طريق تضمين القيم الثقافية ونمذجة الظواهر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية في مناهجها ومقرراتها الدراسية لتعليم مادة الرياضيات وبشكل خاص أكدت النتائج على فاعلية تجربة سنغافورة في تضمين القيم الثقافية المطلوبة في الأنشطة الدراسية المقدمة للطلاب في مادة الرياضيات والتي تتميز بدرجة أكبر من التركيز على الاستدلال العقلي والاكتشاف والتخمين وحل المشكلات والفهم المنطقي.

دراسة سياه وبيشوب (Seah & Bishop, 2000): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى القيم التربوية المتضمنة في الكتب الدراسية المقررة في مادة الرياضيات بسنغافورة وأستراليا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية من الكتب الدراسية

المقررة في مادة الرياضيات على طلاب الصفين الأول والثاني بمرحلة المدارس الابتدائية بسنغافورة إضافة إلى كتب الصفين الدراسيين السابع والثامن من التعليم بمرحلة المدارس الثانوية بولاية فيكتوريا بأستراليا، وتم جمع البيانات من خلال تحليل محتوى الكتب الدراسية المختارة، وأسفرت نتائج الدراسة عن اشتراك الدولتين المختارتين في التركيز على القيم التربوية التقليدية لتعليم الرياضيات؛ ومنها الموضوعية والضببط والتحكم والعموض والإبهام والقيم الرسمية والفهم الأدائي والمعرفة النظرية والتخصص وثقافة التقويم والاختبارات الدراسية.

### تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

1. اهتمت الدراسات السابقة بتحليل محتوى القيم التربوية في كتب الرياضيات.
2. استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي .
3. استخدمت معظم الدراسات السابقة بطاقة تحليل المحتوى.
4. أجريت الدراسات السابقة في بيئات متعددة .
5. استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وتأسيس إطارها النظري، وإعداد أدواتها .
6. تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها دراسة من الدراسات الحديثة - على حد علم الباحثون - إذ تناول موضوع القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية.

### إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: تحديد منهج الدراسة: اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها، حيث تم استخدامه في تحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية ، وذلك لاستخراج القيم التربوية المتضمنة في هذا الكتاب، وتصنيفها وفقاً للمجالات المقترحة خلال هذه الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة: تم اختيار كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية طبعة 2017-2018م

ثالثاً: أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة مدى توافر القيم في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية، استخدم الباحثون أداة تحليل المحتوى، وذلك من خلال ما يلي:

قام الباحثون بتحليل محتوى كتابي الرياضيات المقرر طلبة على للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية ، مستخدمان أداة التحليل، حيث مر بناء هذه الأداة بالخطوات التالية :

- أ- تحديد الهدف من التحليل: تهدف عملية تحليل المحتوى إلى معرفة مدى توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية ، ودرجة تكرارها، وطريقة عرضها في المقرر الدراسي الحالي، وإعداد قائمة شاملة لها.
- ب- تحديد عينة التحليل: شملت عينة التحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية طبعة 2017-2018م.

ت- **تحديد فئات التحليل:** لقد ضمت فئة التحليل قائمة القيم الرئيسية، بالإضافة إلى القيم الفرعية الواردة في بنود كل بعد من الأبعاد الرئيسية. والتي سوف يتم الحديث عنها في الاجابة عن السؤال الأول للدراسية.

ث- **تحديد وحدة التحليل:** اختيرت الكلمة كوحدة تحليل المحتوى.

ج- **ضوابط عملية التحليل:**

- يتم التحليل في إطار المحتوى الذي يشمل مضمون عرض الكلمات .
- يتم التحليل في ضوء تعريف الاجرائي للقيم التربوية.
- يتم استخدام جدول لرصد النتائج، وتكرار للقيم التربوية.

ح- **صدق التحليل:** تم التأكد من صدق عملية التحليل من خلال عرض أداة التحليل على لجنة من مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية والمناهج وطرق التدريس بالجامعات الفلسطينية الذين أبدوا توافقههم على عملية التحليل.

خ- **ثبات التحليل:** للحكم على ثبات عملية التحليل قام الباحثون بإعادة تحليل محتوى كتابي الرياضيات المقرر على للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية بعد مضي (21) يوماً على التحليل الأول، ثم حسب معامل الثبات بمعادلة هولستي فبلغ (91.23%)، هذا بالإضافة إلى تحليل المحتوى من قبل محلل آخر وحساب معامل الثبات بمعادلة هولستي فبلغ (89.43%).

رابعاً: **المعالجات الإحصائية:**

استعان الباحثون بالرمزة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الدراسة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل قيمة من القيم .

خامساً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تم الحصول على النتائج التالية بحسب أسئلة الدراسة وكانت كما يلي:

عرض نتيجة السؤال الأول: نص السؤال الأول على ما يلي: ما القيم الواجب توافرها في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بإتباع مجموعة من الخطوات التالية:

■ مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بالقيم مثل دراسة القرشي (2013، Salman)، (Dede, 2006 a)، (Dede, 2006 b)، (Wong, 2005)، (Zhongjun et al, 2005)، (Seah & Bishop, 2000).

■ مراجعة الأدبيات المرتبطة بالقيم.

■ دراسة نتائج بعض المؤتمرات والندوات التي تناولت القيم.

■ استطلاع رأي عينة من المتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريسها، عن طريق المقابلات الشخصية.

في ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد عمل التعديلات اللازمة التي أشاروا إليها، وبذلك

أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (54) قيمة، تندرج تحت ستة مجالات رئيسية

هي: القيم الخلقية (10)، القيم الاجتماعية (11)، القيم الجمالية (8)، القيم العقلية

(النظرية) (10)، القيم العملية (10)، القيم البيئية (5)، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها

النهائية ملحق (2).

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره: نص السؤال الثاني على ما يلي: ما مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين طبعة 2017-2018م، واستخراج القيم التربوية المتوافرة في ذلك كتاب، وبيان تكرار كل قيمة، واستخراج نسبتها المئوية، ورتبة كل قيمة من بين تلك القيم، وتبويبها ضمن المجالات الست المحددة مسبقاً، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(1): توزيع القيم التربوية على مجالاتها في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين، وتكرارات كل منها ونسبتها المئوية ورتبتها

م	المجال	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
1.	القيم الأخلاقية	80	16.53%	3
2.	القيم الاجتماعية	70	14.46%	5
3.	القيم الجمالية	102	21.07%	2
4.	القيم العلمية	130	26.86%	1
5.	القيم العملية	73	15.08%	4
6.	القيم البيئية	42	8.68%	6
-	المجموع	497	100%	

يتضح من الجدول رقم السابق أن القيم التربوية في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يأتي: فقد جاءت القيم العلمية في المرتبة الأولى فقد تكررت (130) تكراراً بنسبة (26.86%)، وحلت القيم الجمالية في المرتبة الثانية فقد تكررت (102) تكراراً بنسبة (21.07%)، وجاء في المرتبة الثالثة القيم الأخلاقية فقد تكررت (80) تكراراً بنسبة (16.53%)، وجاء في المرتبة الرابعة القيم العملية فقد تكررت (73) تكراراً بنسبة (15.08%)، وجاء في المرتبة الخامسة القيم الاجتماعية فقد تكررت (70) تكراراً بنسبة (14.46%)، وجاء في المرتبة السادسة القيم البيئية فقد تكررت (42) تكراراً بنسبة (8.68%)

عرض نتيجة السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره: نص السؤال الثالث على ما يلي: ما مدى توافر القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بالملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بالملكة العربية السعودية طبعة 2017-2018م، واستخراج القيم التربوية المتوافرة في ذلك كتاب، وبيان تكرار كل قيمة، واستخراج نسبها المئوية، ورتبة كل قيمة من بين تلك القيم، وتبويبها ضمن المجالات الست المحددة مسبقاً، والجدول التالي يبين ذلك.



جدول(2): توزيع القيم التربوية على مجالاتها في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بالمملكة العربية السعودية، وتكرارات كل منها ونسبتها المئوية ورتبتها

م	المجال	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
1	القيم الأخلاقية	73	15.34%	4
2	القيم الاجتماعية	67	14.08%	5
3	القيم الجمالية	98	20.59%	2
4	القيم العلمية	124	26.05%	1
5	القيم العملية	75	15.76%	3
6	القيم البيئية	39	8.19%	6
-	المجموع	476	100%	

يتضح من الجدول رقم السابق أن القيم التربوية في كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي بالمملكة العربية السعودية جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يأتي: فقد جاءت القيم العلمية في المرتبة الأولى فقد تكررت (124) تكراراً بنسبة (26.05%)، وحلت القيم الجمالية في المرتبة الثانية فقد تكررت (98) تكراراً بنسبة (20.59%)، وجاء في المرتبة الثالثة القيم العملية فقد تكررت (75) تكراراً بنسبة (15.76%)، وجاء في المرتبة الرابعة القيم الأخلاقية فقد تكررت (73) تكراراً بنسبة (15.34%)، وجاء في المرتبة الخامسة القيم الاجتماعية فقد تكررت (67) تكراراً بنسبة (14.08%)، وجاء في المرتبة السادسة القيم البيئية فقد تكررت (39) تكراراً بنسبة (8.19%)

عرض نتيجة السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره: نص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية؛ ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (chi- square) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4): يبين نتائج اختبار ((chi- square) لعينتين مستقلتين

مستوى الدلالة	Sig قيمة	قيمة (كاي تربيع)	البيئية	العملية	العلمية	الجمالية	الاجتماعية	الأخلاقية	كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي
غير دالة	0.99	0.293	42	73	130	102	70	80	فلسطين
			39	75	124	98	67	73	المملكة العربية السعودية

يتضح من الجدول السابق أن قيمة sig أكبر من (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين توافر القيم التربوية في كتابي الرياضيات للصف الرابع الأساسي بفلسطين والمملكة العربية السعودية، ويعزو الباحثون ذلك الاستفادة المتبادلة بين الجامعات الفلسطينية والسعودية والتقدم التكنولوجي الذي أتاح تبادل الخبرات بين مصممي المناهج في الدول العربية والتقارب الديني و الثقافي والجغرافي والتاريخي بين البلدين مما يجعل ان هذه القيم هي بمستوى نفس الأهمية في البلدين .

## توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إعطاء وزن أكبر للقيم التي قل تكرارها، وزيادة الاهتمام بالقيم التي احتلت مراتب متدنية، مع ضرورة أن تشمل أهداف تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية على قائمة بالقيم التربوية اللازمة لهذه المرحلة.
2. إعداد دليل للمعلم بحيث يتضمن قائمة القيم الموجودة في كل درس من الدروس، يكون معيناً للمعلم على ترسيخ القيم التربوية لدى طلابه.
3. تدريب معلمي الرياضيات على تدعيم القيم الإيجابية وتعزيزها أثناء تدريس محتوى كتب الرياضيات، وتضمين القيم التربوية في المساقات الدراسية التي يدرسها الطلبة المعلمون في كليات التربية.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (2006). تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- الحربي، إبراهيم بن سليم رزيق (2008). القيم التربوية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية - مصر، المجلد 1، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مصر، ص 244-274.
- السر، خالد خميس عاشور (2016). مستوى معرفة وفهم تربيوات الرياضيات وقيمها لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية في جامعة الأقصى في محافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد 16، جامعة القدس المفتوحة: غزة، فلسطين.
- العوضي، رأفت محمد (2005). أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
- القرشي، عبد الرحمن عواض ساير (2013). القيم التربوية المتضمنة في كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.
- عبد الخالق، عصام والعملة، محمود سالم (2000). تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلد 8 العدد (2) ص 203.

- علي، طه (2011). فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفركتال قائم على التعلم الخليط في التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الابتكاري و تذوق جمال الرياضيات لدى طلاب كلية التربية،المجلة التربوية -مصر ، ع 30، ص ص 381 - 382.

#### أولاً: المراجع الأجنبية:

- Bishop, A., Clarkson, P., Fitzsimons, G., & Seah, W.T. (2000). Why Study Values in Mathematics Teaching? Contextualizing the VAMP Project. Retrieved from: [www.education.monash.edu.au/projects/vamp./](http://www.education.monash.edu.au/projects/vamp/)
- Dede, Y. (2006a). Values in Turkish middle school mathematics textbooks. Quality and Quantity, 40 (3), 331-359.
- Dede, Y. (2006b). Mathematics values conveyed by high school mathematics textbooks. Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 6 (1), 118-132.
- Salman, M., Ameen S.K., & Adeniyi, C.O. (2001). Conceptions of the aesthetic values of mathematics by university undergraduates: Case study of University of Ilorin, Nigeria. International Journal of Educational Sciences, 3 (2), 95-101.

- Seah, W.T., & Bishop, A.J. (2000). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. Paper Presented at the 81st Annual of the American Educational Research Association, 24–28th April, 2000, New Orleans, LA. (ED440870.)
- White, Ralph, K.. Value analysis: The nature and use of the method. New Jersey liberations press, 1951 .
- Wong, K.Y. (2005). Add cultural values to mathematics instruction: A Singapore initiative. Mathematics Education Review, 11, 25–34.
- Zhongjun, C., Tiong, S., & Bishop, a . (2005). A comparison of mathematical values conveyed in mathematics textbooks in China and Astralia. New ICMI Study Series, 9 (1), 483–493.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب نحو نظام التعليم الإلكتروني - دراسة ميدانية

د. كمال مولوج - أ/ إسماعيل مولوج بجامعة المدية- الجزائر

أ/. فريدة مولوج بجامعة البليدة 2 - الجزائر

## الملخص

يهدف البحث إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام التعليم الإلكتروني في الجزائر، وقد تم جمع البيانات الأولية بالاعتماد على عينة ميسرة شملت 40 مفردة من أعضاء هيئة التدريس بكليات الآداب في بعض الجامعات الجزائرية، أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المستجوبين نحو نظام التعليم الإلكتروني كونه يمكن أن يخفض التكلفة، ومناسب للأعداد الكبيرة من الطلبة وللجهات الخاصة (كالموظفين والنساء الماكثات في البيوت)، كما تبين أن أهم معيق للتعليم الإلكتروني يتمثل في ضعف البنية الأساسية، يليه ضعف جودة خدمة الإنترنت، ثم غياب أهداف واضحة للتعليم الإلكتروني وقابلة للقياس، وفي الأخير قدمنا بعض الحلول للتغلب على العقبات وتحقيق الأهداف.

**الكلمات الدالة:** الاتجاهات، أعضاء هيئة التدريس، كليات الآداب، التعليم الإلكتروني.

## **Attitudes of Faculty Members at Faculties of Arts Towards E-learning System in Algeria.**

### **Abstract**

The research aims to identify the Attitudes of faculty members towards E-learning system in Algeria. The initial data were collected via a convenience sample including 40 members of the Faculty of Arts in some Algerian universities. The results indicated that the respondents had positive attitudes towards e-learning system, because can reduce the cost; suitable for large numbers of students and for special categories (eg, employees and women in homes). It was also found that the most important obstacle to e-learning is weak infrastructure, followed by poor internet service quality, then, absence of clear, measurable e-learning objectives. Finally, we presented some solutions for overcoming obstacles and achieving goals.

**Keywords:** Attitudes, Faculty Members, Faculties of Arts, E-Learning.



## مقدمة

يعتبر التعليم ركيزة أساسية تعتمد عليها المجتمعات المتقدمة في تطورها، لذلك تحرص أرقى الجامعات والمدارس على تحسين وتطوير خدماتها التعليمية باستمرار وفقا لاحتياجات المتعلمين واحتياجات سوق العمل، وبذلك نالت جامعاتهم مكانة راقية في مجتمعاتهم كونها تشارك المجتمع في همومه وتساهم في تقدمه حلولا عملية لمشكلاته، ومع ذلك يبقى التعليم في الدول النامية لا تتوفر فيه شروط الجودة ومواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين العلم.

فقد جلب التطور التكنولوجي الحاصل أفاقا متعددة وفتح نوافذ جديدة لمن يرغبون في التعليم، حيث بادرت العديد من الهيئات العلمية إلى تبني نظام التعليم الإلكتروني، ويتوقع أن يساهم ذلك في انتشار المعرفة بشكل واسع وأن يؤدي إلى انخفاض تكلفة التعليم، مما قد ينعكس على الجانب التنموي لشعوب العالم.

ويعتبر التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بديل للتعليم التقليدي وجها لوجه، حيث تقوم العديد من المؤسسات بتقديم خدمة التعليم الإلكتروني لتلبية احتياجات الطلاب، ولا سيما احتياجات الطلاب غير التقليديين الذين يعملون بدوام كامل (Sun et al., 2008).

عمليا وفي العشرة الأخيرة شهد التعليم الإلكتروني انتشارا واسعا في الدول الغربية، نتيجة إقبال الطلاب على هذا النوع من التعليم خاصة الموظفين منهم، ومن جهة أخرى قد يشكل نقص البنى التحتية ونقص الوعي بالإضافة إلى عدم اعتراف بعض الجهات في الجزائر (وفي بعض الدول العربية)

بشهادات التعليم الالكتروني عوائقا أمام إقبال المتعلمين على التعليم الالكتروني والرغبة في التعلم التقليدي.

## 1- مشكلة الدراسة:

يشكل التعليم الالكتروني خدمة جديدة تلي حاجيات قطاع واسع من المتعلمين، كما أنه يوفر العديد من المزايا لمختلف الأطراف (المتعلم، المعلم، المؤسسة التعليمية والحكومة) كإخفاض تكلفة التعليم مثلا، وفي المقابل قد يواجه هذا النوع من التعليم في الجزائر وفي بعض الدول النامية بعض المعوقات التي تحول دون تبني فعال لهذا النظام التعليمي، كونه يتطلب بعض الشروط منها توفر بني التحتية اللازمة وامتلاك كلا من المتعلمين والمعلمين لاتجاهات ايجابية نحوه، ومما لا شك فيه هو أن المعلم أحد أبعاد جودة خدمة التعليم، لذلك تلعب اتجاهاته نحو التعليم الالكتروني دورا هاما في نجاحه، ومن هنا تبرز ملامح مشكلة الدراسة من خلال ضرورة التباحث حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الالكتروني، وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على السؤالين التاليين:

- ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام التعليم الالكتروني؟.

- هل تختلف الأهمية النسبية لمعوقات نظام التعليم الالكتروني؟.

## 2- فرضيات الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على فرضيتين رئيسيتين هما:

الفرضية الرئيسية الأولى (H1): لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات ايجابية نحو نظام التعليم الالكتروني.

الفرضية الرئيسية الثانية (H2): تختلف الأهمية النسبية لمعوقات نظام التعليم الالكتروني.

## 3- أهداف الدراسة:

#### تهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- محاولة تحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام التعليم الإلكتروني.
- التعرف على أهم معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم توصيات للأطراف المعنية، والتي قد تساهم في تطوير خدمة التعليم الإلكتروني.

#### 4- أهمية الدراسة:

##### تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها:

- تتعرض لموضوع التعليم الإلكتروني، والذي لم يستوفي حقه من البحث في الجزائر.
- توفر مؤشرات عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني.
- تكشف عن أهم معوقات التعليم الإلكتروني، مما قد يساهم في إيجاد حلول لذلك.

#### 5- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كل أعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب بالجامعات الجزائرية، ونظرا لعدم وجود إطار محدد لتعداد هؤلاء وصعوبة الوصول إلى كل المفردات، تم اختيار عينة ميسرة مشكلة من 40 مفردة، وقد تم توزيع استمارات الاستبيان في شهر ديسمبر 2017، حيث تم توزيع 60 استمارة عن طريق المقابلة الشخصية وعن طريق الإيميل ومواقع التواصل الاجتماعي، وقد بلغ عدد الاستمارات المسترجعة 43 استمارة بمعدل استجابة بلغ 71.66% وهي نسبة مقبولة إلى حد معين، وقد تم إقصاء ثلاث استمارات منها لعدم استيفائها لمتطلبات الدراسة، وبالتالي تم إجراء التحليل على 40 استمارة.

#### 6- أداة الدراسة:

بهدف تحقيق أهداف الدراسة قمنا بتطوير استمارة استقصاء شملت مختلف أبعاد الموضوع المدروس، حيث تم تطوير هذه الاستبانة بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة، وقد تضمنت

هذه الاستبانة ثلاثة محاور، اشتمل المحور الأول على بعض المعلومات الشخصية لمفردات عينة البحث كالتربة العلمية، الخبرة المهنية، في حين خصص المحور الثاني لتحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني (10 عبارات)، أما المحور الثالث فخصص لتحديد معيقات التعليم الإلكتروني (8 عبارات)، كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة، حيث منحت الدرجة (5) لموافق تماما، ودرجة (1) لغير موافق إطلاقا، كما تم استخدام الوسط الفرضي (3) عند تحليل النتائج، وبعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرضها على محكمين اثنين لإبداء الرأي في مضمونها، ل يتم بعد ذلك تعديل بعض الفقرات بما يتناسب وتوصيات المحكمين.

### الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

#### 1- الإطار المفاهيمي للتعليم الإلكتروني:

عرف (الشناق ودومي، 2010، ص 238) نقلا عن (Grove, 2003) التعليم الإلكتروني بأنه "طريقة مبتكرة لتقديم بيئات تعلم تفاعلية مصممة بشكل جيد ويتمحور حول المتعلم وتستخدم الوسائط الإلكترونية لجميع الأفراد في أي مكان وزمان من خلال الاستعانة بالإنترنت والتكنولوجيا الرقمية بما ينسجم مع مبادئ التصميم التعليمي"، كما عرفه (الموسي، 2002) بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في الفصل الدراسي"، ووفقا ل (Sun et al., 2008) يقصد بالتعليم الإلكتروني "استخدام تكنولوجيا الاتصالات لتقديم المعلومات للتعليم والتدريب".

وعليه يمكننا تعريف التعليم الإلكتروني بأنه "كل عملية تهدف إلى إكساب المتعلم لمهارات معينة عن طريق شبكة الانترنت"، وتعتقد الباحثة أن التوسع في التعليم الإلكتروني سوف يلي

احتياجات قطاعات كبيرة من الراغبين في التعلم كالموظفين والنساء الماكثات في البيوت والمرضى غير القادرين على التنقل إلى المدارس وغيرهم ممن لا تتوفر لديهم فرصة الالتحاق بقطاعات التدريس نتيجة عدم توفر الوقت أو القدرة أو تمنعهم عوامل أخرى.

وقد أوضحت دراسة (الشناق ودومي، 2010) بعد مراجعة عدة دراسات أن التعلم الإلكتروني يهدف إلى تحقيق الأتي: (1) إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية، (2) المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر، (3) تقديم الخدمات المساندة في العملية التعليمية مثل التسجيل المبكر وإدارة الصفوف الدراسية وبناء الجداول الدراسية وتوزيعها على المعلمين وأنظمة الاختبارات والتقييم وتوجيه المتعلم من خلال بوابات الإنترنت، (4) إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم، (5) توفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، (6) تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية، (7) تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة، (8) دعم عملية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني وغرف الصف الافتراضية.

ومن جهتها أشارت دراسة (Bouzaabia et al, 2013) أن محددات قبول الموظفين في تونس للتعلم الإلكتروني تتمثل في كل من المنفعة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والتحكم في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة كعوامل فردية، بالإضافة إلى التقنية المقترحة والعامل، كما توصلت دراسة (Alsabawy & Cater-Steel, 2012) إلى أن البنية التحتية

لتكنولوجيا المعلومات، جودة النظام وجودة المعلومات تؤثر بشكل دال معنويا على جودة تقديم الخدمات في مجال أنظمة التعلم الإلكتروني، وقد وجد أن خدمات البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات تؤدي دورا حاسما في تحسين جودة النظام وجودة المعلومات، وخلصت الدراسة إلى اعتبار هذه التركيبة هي أساس تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة.

## 2- مزايا التعليم الإلكتروني:

في الواقع، يمتلك التعلم الإلكتروني العديد من المزايا، ويشمل ذلك، أن المتعلم هو من يحدد وقت التعلم (ما عدا في التعليم الإلكتروني المتزامن)، كما أن المواد يمكن الوصول إليها في أي وقت وفي أي مكان عن طريق الاتصال بشبكة الإنترنت، السرعة، ربح الوقت، إمكانية تحديد المتعلمين الإلكترونيين بأنفسهم لكمية الدروس، سهولة الحصول على المعلومات والمقاييس وإمكانية تحديدها، إمكانية تقييم كفاءة التعليم على الفور، إمكانية الحصول على المعلمين بشكل دائم عن طريق البريد الإلكتروني، المنتديات وعلى شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى تخفيض تكاليف العملية التعليمية (Zabadi & Al-Alawi, 2016) نقلا عن (Gülbahar, 2012).

وفي المقابل يكلف التعليم التقليدي خزينة الدولة في الجزائر مبالغ ضخمة، ومع انخفاض الإيرادات الجبائية الناتج عن تدهور أسعار البترول والمقترن بازدياد أعداد الطلبة كل سنة أصبحت الحكومة غير قادرة على تلبية الاحتياجات المالية للجامعات والمعاهد، مما قد ينعكس سلبا على جودة التعليم، وبالتالي لا ندعي أن التعليم الإلكتروني حلا بديلا للتعليم التقليدي ولكنه على الأقل يجب أن يحضى بمكانة هامة تجعله يلعب دورا مهما في العملية التعليمية ويخفف الأعباء المالية للتعليم التقليدي.

كما يتيح عدم وجود قيود على الزمان والمكان في نظام التعليم الإلكتروني إمكانية للطلاب للتواصل الفوري في أي وقت وفي أي مكان (Taylor, 1996)، فكما هو معروف لا يتوفر نظام التعليم التقليدي على إمكانية التفاعل والتواصل خارج قاعات التدريس، بينما هذه الإمكانية متوفرة في فضاء التعلم الإلكتروني. ومن خلال التعلم الإلكتروني يمكن للمتعلمين التعبير عن أفكارهم دون تحفظ، وطرح أي سؤال الكترونياً (Strauss, 1996)، ففي بعض الأحيان قد يمنع الخجل الطالب من طرح الأسئلة، وقد يكون ذلك بسبب التخوف من رد فعل الأستاذ لكون السؤال خارج عن موضوع الدرس أو كون الأستاذ لا يشجع الطلبة على النقاش، أو التخوف من ردة فعل زملائه كالضحك عليه لكون السؤال مثلاً تافهاً، في حين يتيح التعلم الإلكتروني طرح أي سؤال يتبادر إلى ذهن المتعلم دون خوف أو تردد، وهذا طبعاً يفتح المجال للمناقشة والبحث. ومعظم دورات التعلم الإلكتروني هي برامج تعليمية مجانية ومستمرة، كما أن المتعلمين هم في الغالب أشخاص موظفين (Arbaugh & Duray, 2002).

### 3- خصوصيات طلاب التعليم الإلكتروني:

التعلم عن بعد هو أحد أشكال التعليم الأكثر ملاءمة للطلاب البالغين الذين لديهم أولويات مختلفة بخصوص التعليم، مثل العمل والأسرة (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017)، ومن المهم أن نشير إلى أن مجتمع طلاب التعليم الإلكتروني معظمهم من البالغين، وهم غير متجانسين تماماً لاختلاف أعمارهم ودوافعهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية، وبصفة عامة فإنهم يتميزون عن مجتمع الطلبة التقليدي (النظاميين) بالخصائص التالية (Knowles et al., 2007; Merriam et al., 2005):

**3-1- مستوي عال من التحفيز:** عمليا الطالب البالغ يمكن وصفه أنه متعلم دؤوب إلى حد ما، لأن قراره بمواصلة التعلم عادة ما يتخذ بعوي منه وليس بطريقة عفوية وعلى الأرجح هو خيار جدي، وهو يدرك أنه مضطر للتضحية ببعض المنافع كالوقت والتكلفة المالية، لذلك يكون لديه دافع قوي مقارنة بالطلبة النظاميين، وعادة ما يكون دافع هذا النوع من الطلاب هو تحقيق نتائج محددة.

**3-2- التركيز على التعلم:** عادة ما يكون وراء رغبة الطلاب البالغين في الحصول على درجة التعليم العالي هدف محدد كالترقية في العمل، حل مشكلة في ميدان العمل، نية مواصلة الدراسة في الدكتوراه مثلا، وفي هذا السياق يفترض أن تكون رغبتهم في اكتساب المعارف والمهارات كبيرة ، كما يمكنهم تجسيد تلك المعارف بشكل مباشر مباشرة وبسرعة في حياتهم المهنية أو أي نشاط آخر.

**3-3- الخبرة والتجربة:** الطلاب الكبار لديهم بعض الخبرة المهنية وكذلك المعرفة المكتسبة في السابق خلال مراحل التعليم، حيث يميل الكبار إلى المشاركة بنشاط في عملية التعلم باستخدام تجربتهم الخاصة حتى يتمكنوا من تقديم مساهمة كبيرة في تعليمهم الآخرين.

**3-4- الاستعداد والاستقلال والتفكير النقدي:** المتعلمين الكبار هم أكثر استقلالية في أفكارهم وتفضل أشكال مستقلة من أنشطة التعلم، كما يمكن أن يكون لدى بعضهم الجرأة لطرح الأسئلة والدخول في مناقشات جدية مع أساتذتهم، بالإضافة إلى القدرة على طرح وجهات نظر مختلفة ومستمدة من الواقع.



**3-5- المسؤولية وضيق الوقت:** كقاعدة عامة، الشخص البالغ لديه وظيفة وأسرّة وكذلك بعض المسؤوليات العامة، والتي تؤثر بالتأكيد على عملية التعلم كالتغيب عن الحصص المبرمجة أو عدم تخصيص وقت كاف للمراجعة وتحضير الأعمال البيداغوجية.

#### 4- الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

يرى (Newton, 2003) أن أنظمة التعلم الإلكتروني تشمل ثلاثة مجالات رئيسية هي: تعزيز إمكانية الوصول إلى التعلم والتدريب، وتحسين جودة التعليم والدراسة، وضرورة حصول مؤسسات التعليم العالي على جودة تنافسية في البيئة القابلة للتغيير في مجال التعليم.

وتعرف اتجاهات المتعلم بأنها "انطباعات المتعلم عن المشاركة في أنشطة التعلم الإلكتروني من خلال استخدام الكمبيوتر" (Sun et al., 2008)، ويشير (Hannafin & Cole, 1983) إلى أن هذا الاتجاه يؤثر على الاهتمام بالتعلم، وفي هذا الإطار يعرف (Sun et al., 2008) اتجاهات المدرسين تجاه التعلم الإلكتروني بأنها "إدراك المتعلمين لاتجاهات معلمهم نحو التعلم الإلكتروني"، وعليه نعرف الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في هذه الدراسة بالأتي: "مدى تفضيل أو عدم تفضيل، تأييد أو عدم تأييد المتعلم أو المعلم لنظام التعليم الإلكتروني"، حيث من المتوقع أن تؤدي الاتجاهات الايجابية لكلا طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) إلى الاستجابة بشكل جيد للمشاركة الفعالة في إنجاح هذا النظام التعليمي المستحدث.

ومن جهة أخرى يؤكد (Hong, 2002) أن اتجاه المتعلم نحو تكنولوجيا المعلومات هو عامل مهم في التعليم الإلكتروني، ووفقا لـ (Berteau, 2009) فإن الاتجاه الايجابي نحو التعليم الإلكتروني يعكس ارتفاع احتمال قبول هذا النوع من التعليم الجديد، كما يؤكد أن عوامل مثل الصبر، الانضباط الذاتي، سهولة استخدام البرمجيات، المهارات الفنية الجيدة والقدرة على إدارة

الوقت تؤثر على اتجاه الطالب نحو التعلم الإلكتروني، وعليه يمكن أن يكون الاتجاه إيجابيا إذا كان الشكل الجديد للتعليم يناسب احتياجات الطلاب وخصائصهم، أو يكون سلبيا إذا لم يتمكن الطالب الذي لا يملك مجموعة الخصائص المطلوبة من التكيف مع النظام الجديد، كما يضيف (Cheng, 2006) أن خبرة ومهارات المتعلم مع الإعلام الآلي تلعب دورا أساسيا في التأثير على اتجاهات الطلبة حول التعلم الإلكتروني، ونعتقد أن ذلك ينطبق على المعلم أيضا.

وقد وجد (Piccoli et al., 2001) أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني أو نحو تكنولوجيا المعلومات تؤثر بشكل إيجابي على نتائج التعلم الإلكتروني، لكون المعلمين هم الفاعلين الرئيسيين في أنشطة التعلم، كما أشار (Arbaugh, 2002) أن مرونة دورات التعلم الإلكتروني في الوقت والمكان وبالطرق الملائمة يؤدي إلى مشاركة ورضا المتعلمين في التعليم الإلكتروني، ومن جهته يؤكد (Levy, 2007) أن رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني عامل مهم في قياس فعالية التعلم الإلكتروني.

##### 5- الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات مختلف جوانب موضوع الدراسة الحالية، حيث توصلت دراسة (الجراح، 2011) إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم، لأن هذه البرمجية ساعدتهم في تسهيل عملية التعلم، وزيادة مشاركتهم الصفية مما أدى إلى زيادة تحصيلهم، كما أنها تسهل عملية التدريس وتساعد على توفير فرص تعليمية عن بعد للراغبين، كما أظهرت نتائج دراسة (Liaw et al, 2007) أن المدرسين لديهم تصورات إيجابية جدا نحو استخدام التعلم الإلكتروني كأداة تعليمية مساعدة، كما تبين أن النية السلوكية لاستخدام التعلم الإلكتروني تتأثر بالمنفعة المدركة والكفاءة الذاتية، أما فيما يتعلق باتجاهات المتعلمين فقد تبين أن كل من التعليم الذاتي، التعليم بقيادة المعلم وتعليمات الوسائط

المتعددة هي العوامل الرئيسية المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني كأداة تعليمية فعالة، في حين توصلت دراسة (Akkoyunlu & Soylu, 2006) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد الدراسة نحو التعلم الإلكتروني، إضافة إلى وجود أثر إيجابي للتعلم الإلكتروني في تحصيل أفراد الدراسة ومستوى مشاركتهم وتفاعلهم مع مادة تصميم التدريس، كما أشارت نتائج دراسة (الردادي، 2008) أن اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين في السعودية نحو كل من تصميم منهج الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني، دور المعلم والتلميذ عند استخدام التعليم الإلكتروني، ونحو مكونات البيئة الصفية عند استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات كلها كانت عالية، أما دراسة (Zabadi & Al-Alawi, 2016) فقد وجدت أن المشاركين في جامعة التجارة والتكنولوجيا بالسعودية يمتلكون مستوى عال من الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، وأن اتجاهاتهم تختلف اختلافا كبيرا مع جنسهم واستخدامهم التكنولوجي ومهاراتهم، بالإضافة إلى ذلك أكدت نتائج دراسة (Al-Doub, Goodwin, & Al-Hunaiyyan, 2008) أن الطلاب في كلا القطاعين (العام والخاص) في الكويت حريصون على استخدام التعلم الإلكتروني، وهناك بعض الاختلافات المهمة بين الطلبة والطالبات في اتجاهاتهم نحو مواد التعلم الإلكتروني واستخدامها، كما توصلت دراسة (الشافعي وآخرون، 2014) إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الانترنت في التعليم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، هدفت دراسة (Ahmed, 2009) إلى قياس اتجاهات (المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية) أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية الخدمة الاجتماعية نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات الطلاب في الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان بمصر، أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية في الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني تختلف تبعا لنوع المبحوث (طالب، مدرس)، وكانت الفروق لصالح الطلاب، كما تبين عدم وجود فروق تعزي

وللقسم العلمي، المستوى التعليمي ودرجة إجادة الحاسب الآلي، كما بينت نتائج دراسة ( Liaw & Huang, 2011 ) أن المتعلمين الذكور لديهم اتجاهات إيجابية إضافية تجاه التعلم الإلكتروني مقارنة بالطالبات، وأن الخبرة في استخدام الإعلام الآلي هي مؤشر هام على اتجاه المتعلمين من التعلم الإلكتروني، ومع ذلك توصل (Suri & Sharma, 2013) إلى عدم وجود اختلافات في الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني تعزى للجنس.

ومن جهة أخرى وبخصوص معوقات التعليم الإلكتروني، أشارت نتائج دراسة ( Galusha, 1997) إلى وجود ثلاثة معوقات رئيسة للتعلم عن بعد في جامعة جنوب الميسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية وهي: معوقات تواجه الطلاب كتكلفة الدراسة، التحفيز، التواصل مع الأساتذة والتغذية العكسية، الخدمات الطلابية والدعم الطلابي، العزلة الجغرافية والبعد، نقص الخبرة والتدريب، (2) معوقات تواجه الأساتذة كنقص تدريب الأساتذة على كيفية تطوير المقررات الدراسية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، نقص الدعم بصفة عامة، ضعف عملية انتقاء أساتذة التعلم عن بعد، (3) معوقات تواجه المؤسسة التعليمية كنقص البنى التحتية والتكنولوجيا، مشكلات مؤسسية، الميزانية والدعم المالي، وفي الأخير أوصت الدراسة بضرورة اختيار الأساتذة من ذي الخبرة والمعرفة بأساليب التعلم عن بعد، كما هدفت دراسة ( Mhehe, 2002) للتعرف على الصعوبات التي تواجه المرأة التنزانية في مواصلة الدراسة في الجامعة المفتوحة، وقد أشارت النتائج إلى وجود عدة عراقيل، تمثلت في العراقيل المجتمعية والمرتبطة بالتوقعات الثقافية والتأثيرات الدينية فيما يتعلق بأدوار المرأة، بما في ذلك تهميش اهتمامات المرأة، السيطرة الأبوية، الزواج المبكر، بالإضافة إلى الحواجز المؤسسية والمتمثلة في نقص التمويل الخارجي، ونقص الدعاية بما في ذلك المعلومات الكافية عن الدراسة عن بعد، والصعوبات الشخصية المتمثلة في انعدام الدعم المجتمعي، والمنازعات التنافسية والمتضاربة للأسرة، والإحباط الاجتماعي، وشملت الصعوبات

التشغيلية نموذج تقديم الدورات التدريبية في جامعة تنزانيا المفتوحة، محدودية فرص الحصول على الموارد، والعزلة الاجتماعية عن خدمات الدعم، وعدم التأكد ونقص الثقة، وكشفت نتائج دراسة (عوده، 2014) عن وجود بعض العوائق التي تعيق استخدام المعلمين في مدارس الشوبك بالأردن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، حيث تبين أن عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وضعف التدريب في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من أهم المعوقات، كما تناولت دراسة (العتيبي، 2014) المعوقات الإدارية والتنظيمية للتعليم الإلكتروني في جامعة الملك خالد بالسعودية، وقد تبين أن أهم المعوقات التي تؤثر على تطبيق التعلم الإلكتروني تتمثل في ضعف العناية بشكاوي ومقترحات وملحوظات المستفيدين حول مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، قلة الدعم والتشجيع من قبل الإدارة العليا لتطبيق التعلم الإلكتروني، مقاومة البعض لتطبيق التعلم الإلكتروني بالجامعة (مقاومة التغيير)، نقص التدريب على برامج التعلم الإلكتروني، عدم الالتزام بمحتويات المقررات الإلكترونية، قصور ثقافة التعلم الإلكتروني لدى معظم مقدمي الخدمات التعليمية بالجامعة، عدم صياغة أهداف واضحة للتعلم الإلكتروني قابلة للقياس، في حين سعت دراسة (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017) لاستكشاف المشاكل التي تواجه المتعلمين الكبار الذين يدرسون عن بعد، أشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تسبب الشعور بالقلق، وتولد بعض المخاوف والتي يمكن أن تثني الكبار عن المشاركة في التعليم عن بعد والمتمثلة في فقدان مهارات التعلم، نقص الخبرة في التعليم عن بعد، التكاليف المالية للتعلم، نقص الدعم من قبل الأسرة أو من قبل صاحب العمل، الشعور باليأس والإحساس بعدم أهمية تعليمهم، عدم وجود اتصال مباشر بين الطالب والمحاضر، الشعور بالاغتراب والعزلة عن المجتمع الطلابي.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

يلاحظ قلة الدراسات المنجزة في البلدان العربية عن التعليم الإلكتروني، بحيث لم نعثر إلا على بعض الدراسات في السعودية والكويت والأردن ومصر، وعليه تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الاستطلاعية القليلة في الجزائر - في حدود علم الباحثة- والتي حاولت التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني في البيئة الجزائرية، مما قد يساهم في سد الفجوة البحثية في هذا الحقل المعرفي.

### تحليل نتائج الدراسة الميدانية

لقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية المرجحة والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى اختبار (One sample t-test).

#### 1- خصائص عينة الدراسة:

#### الجدول رقم (1) خصائص مفردات العينة

النسبة	العدد	المتغيرات	
%47.50	19	أستاذ مساعد	الرتبة العلمية
%37.50	15	أستاذ محاضر	
%15	06	أستاذ التعليم العالي	
%100	40	المجموع	
%27.50	11	أقل من 5 سنوات	الخبرة المهنية
%40	16	من 5 إلى 10 سنوات	
%32.50	13	أكثر من 10 سنوات	
%100	40	المجموع	

المصدر: نتائج الدراسة الاستطلاعية

يبين الجدول رقم (01) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتب العلمية، حيث يلاحظ أن غالبية المفردات من الأساتذة المساعدين وذلك بنسبة 47.50%، كما تبلغ نسبة الأساتذة المحاضرين 37.50%، في حين لا تتجاوز نسبة أساتذة التعليم العالي 15%، وهو ما قد يعكس توزيع الرتب العلمية للأساتذة في الجامعات الجزائرية، كما يشير الجدول إلى توزيع مفردات الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة المهنية، حيث أن تتراوح نسبة من خبرتهم ما بين 5 و 10 سنوات 40%، كما تبلغ نسبة من لا تزيد خبراتهم عن خمس سنوات 27.50%، في حين لا تتجاوز نسبة ما تفوق خبرتهم العشر سنوات 32.50%.

## 2 - التحليل الوصفي لإجابات مفردات عينة الدراسة:

جدول رقم (02) المتوسطات الحسابية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني

الرقم	العبارات	المتوسط	الانحراف	ت
1	التعلم الإلكتروني يتيح للطلاب للتعلم في أي وقت وأي مكان.	4,00	,847	8
2	التعلم الإلكتروني مناسب أكثر في حالة وجود عدد كبير من	4,22	,697	2
3	التعلم الإلكتروني مناسب لجميع المستويات التعليمية.	34,0	,891	6
4	الاختبارات الإلكترونية مناسبة لتقييم محتوى المعرفة والمهارات	3,82	,843	10
5	التعلم الإلكتروني مناسب أكثر للفئات الخاصة (كالموظفين).	4,10	,632	4
6	تؤثر عملية التعلم الإلكتروني ايجابيا على التفاعل بين الطلاب	4,15	,769	3
7	التعليم الإلكتروني يجعل التعلم أكثر كفاءة.	3,92	,729	9
8	التعليم الإلكتروني مريح للطالب والمعلم.	4,02	,831	7
9	التعليم الإلكتروني يخفض من تكلفة التعليم.	4,22	,69	1
10	أعتقد أن التعلم الإلكتروني يعزز خبرات التعلم لدى المتعلمين.	4,07	,916	5
-	المتوسط المرجح العام	4,05	,282	-

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود اتجاهات ايجابية نحو جميع العبارات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، فقد بلغ المتوسط العام 4.057، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية بين 3.82 و4.22، مما يعني ارتفاع درجة الموافقة ووجود اتجاهات ايجابية قوية، حيث يعتقد المستجوبين أن التعليم الإلكتروني يخفف من تكلفة التعليم بمتوسط قدره 4.22، وذلك لكون التعليم الإلكتروني غير مقيد بعدد معين من الطلبة، حيث يمكن أن تصل المحاضرات الإلكترونية إلى آلاف الطلبة بنفس مستوى الجودة، كما وافقوا على أن التعليم الإلكتروني مناسب أكثر في حالة وجود عدد كبير من الطلاب بمتوسط بلغ 4.22 أيضاً، وحسب مفردات عينة الدراسة فإن عملية التعلم الإلكتروني تؤثر ايجابيا على التفاعل بين الطلاب والمعلمين بمتوسط بلغ 4.38، كما يرى هؤلاء المستجوبين أن التعلم الإلكتروني مناسب أكثر للفئات الخاصة (كالموظفين والنساء الماكثات في البيوت) بمتوسط بلغ 4.10، ومن ناحية أخرى يعتقد المستجوبين أن التعلم الإلكتروني يعزز خبرات التعلم لدى المتعلمين بمتوسط بلغ 4.07، وعليه يتضح وجود اتجاهات ايجابية قوية لدى المستجوبين اتجاه التعليم الإلكتروني، مما يدل على تفضيلهم وتأييدهم لنظام التعليم الإلكتروني.

### جدول رقم (03) المتوسطات الحسابية لمعوقات التعليم الإلكتروني

الترتيب	الانحراف	المتوسط	المعوقات	الرقم
5	,82275	3,7000	عدم رغبة الطلاب في التعليم الإلكتروني	1
1	,59700	4,5500	ضعف البنية الأساسية (المادية والبشرية) لتطبيق	2
2	.72986	4.3250	ضعف خدمة الانترنت	3
6	,82858	3,6750	قصور ثقافة التعليم الإلكتروني لدى أطراف	4
7	,84391	3,5750	بعض المقررات لا يمكن تدريسها الكترونيا.	5
4	,81610	3,7250	غموض مدى الاعتراف بالشهادة في سوق العمل	6
3	,89872	3,7500	عدم صياغة أهداف واضحة للتعلم الإلكتروني	7
8	,84580	3,5500	نقص التدريب على برامج التعلم الإلكتروني.	8
-	,82275	033,70	المتوسط المرجح العام	



يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود معيقات مع تبيان قليل في شدتها، حيث نلاحظ أن المستجوبين يرون أن أهم معيق يتمثل في "ضعف البنية الأساسية (المادية والبشرية) لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني"، وذلك بمتوسط مرجح قدره 4.55، وهذا يعني أن البنى التحتية الموجودة حاليا غير كافية وتحتاج إلى المزيد من التشييد، فمن غير المعقول التفكير في تطوير نظام التعليم الإلكتروني بدون موارد مادية (تجهيزات، معدات وهيكل) وموارد بشرية.

ويتمثل المعيق الثاني في "ضعف جودة خدمة الإنترنت" بمتوسط 4.32، ويعني ذلك عدم توفر خدمة الانترنت بصورة كافية وجيدة لدى المعلمين والمتعلمين، وقد يرتبط ذلك بعدم توفرها في الكثير من المناطق الريفية والمعزولة وارتفاع أسعارها، بالإضافة إلى انقطاعها بشكل متكرر، وهو ما قد يعيق المتعلمين في الوصول إلى مواقع التعلم وعدم القدرة على تحميل الدروس والمقررات الإلكترونية.

في حين يرتبط المعيق الثالث "بعدم صياغة أهداف واضحة للتعلم الإلكتروني قابلة للقياس" بمتوسط بلغ 3.75، وقد يرتبط ذلك بغياب رؤية واضحة وإستراتيجية محددة من قبل وزارة التعليم العالي، بالإضافة إلى أننا نلتمس وجود غموض في دواعي ومبررات اللجوء إلى هذا النوع من التعليم، مما قد يفسر على أنه قرار مرتبك وارتجالي لم يلقي العناية اللازمة، والأصل أن يكون قرار تبني نظام التعليم الإلكتروني مدروس ونابع عن قناعة تامة ومستلهم من الاحتياجات الفعلية للشرائح المستهدفة، لا أن يكون مجرد تقليد لنماذج أخرى.

أما المعيق الرابع فيتعلق "بغموض مدى الاعتراف بالشهادة في سوق العمل" بمتوسط بلغ 3.72، وقد يرتبط ذلك بعدم تأكد الطلاب وتخوفهم من عدم الاعتراف بالشهادات التي ستمنح لهم، فمما لا شك فيه أن الحافز الرئيسي لدى أغلب المتعلمين هو الرغبة في تحسين أوضاعهم الوظيفية، وعليه يتوجب على وزارة التعليم العالي طمأنة هؤلاء لتوليد الرغبة لديهم.

المعيق الخامس مرتبط "بعدم رغبة الطلاب في التعليم الإلكتروني" بمتوسط قدره 3.70، وقد يرتبط ذلك إما بنقص الوعي لدى الطلاب، أو لإدراكهم عدم جدوى هذا التعليم والشعور بأنه

مضيعة للوقت، ومهما كان السبب فإن ذلك يشير بوضوح إلى انخفاض الدافع ونقص الدعاية والإعلام الهادف.

المعيق السادس مرتبط "بقصور ثقافة التعليم الالكتروني لدى أطراف العملية التعليمية" بمتوسط قدره 3.67، وقد يرتبط ذلك بكون هذا النوع من التعليم جديد في البيئة الجزائرية وبانعدام الخبرة لدى أطراف العملية التعليمية (كالمتعلم والمعلم).

المعيق السابع مرتبط بكون "بعض المقررات لا يمكن تدريسها الكترونيا" بمتوسط قدره 3.57، وقد يعني ذلك عدم القدرة على تبني نظام التعليم الالكتروني في جميع التخصصات ولجميع المقاييس، وقد يرتبط ذلك بكون بعض المواد التعليمية تتطلب حضور المتعلم إلى قاعات التدريس (كالمقاييس التي تحتاج إلى إجراء التجارب).

أما المعيق الأخير فيرتبط "بنقص التدريب على برامج التعلم الالكتروني" بمتوسط قدره 3.55، مما يعني عدم تلقى المكلفين بالتعليم الالكتروني (معلمين، طلبة وعمال تقنيون) لدورات تدريبية كافية تؤهلهم للقيام بالدور المنوط لهم في العملية التعليمية، وقد يرتبط ذلك بنقص التمويل ولكون التجربة في بدايتها.

ثالثا- اختبار الفرضيات:

لقد تم الاعتماد على قاعدة القرار التالية في اختبار الفرضيات، فعند مستوى ثقة 95% ومستوى دلالة أكبر من أو يساوي 0.05 تقبل الفرضية العدمية ( $H_0$ )، وفي حالة العكس تقبل الفرضية البديلة ( $H_a$ ).

1- اختبار الفرضية الرئيسية الأولى ( $H_1$ ): لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات ايجابية نحو نظام التعليم الالكتروني.

جدول رقم (06) اختبار الفرضية الرئيسية الأولى

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الاتجاهات	23,655	39	,000	1,05750	,9671	1,1479

بما أن قيمة  $T$  المحسوبة بلغت 23.65 في حين بلغ مستوى الدلالة 0.000 فإننا نقبل الفرضية ( $H_1$ ) والقائلة ب "لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات ايجابية نحو نظام التعليم الالكتروني"، وهذا يعني تفضيل وتأييد أعضاء هيئة التدريس لنظام التعليم الالكتروني، مما قد ينعكس على استجابتهم لإنجاح هذا النظام، فكثيرا ما تواجه الخدمات الجديدة والمبتكرة بمقاومة

نتيجة عدم الرغبة في التغيير، إلا أن النتائج تؤكد أن المستجوبين يمتلكون اتجاهات ايجابية وهم مقتنعون بأهمية التعليم الالكتروني.

2- اختبار الفرضية الرئيسية الثانية (H2): تختلف الأهمية النسبية لمعوقات نظام التعليم الالكتروني.

جدول رقم (06) اختبار الفرضية الرئيسية الثانية

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
المعوقات	18,534	39	,000	,85625	,7628	,9497

بما أن قيمة **T** المحسوبة بلغت 9.926 في حين بلغ مستوى الدلالة 0.000 فإننا نقبل الفرضية (H1) والقائلة بـ "اختلاف الأهمية النسبية لمعوقات نظام التعليم الالكتروني"، وهذا يعني أن درجة تأثير كل معيق مختلف عن باقي المعوقات، وبالتالي فإن نجاح التعليم الالكتروني مرهون بتجاوز هذه العقبات، ونتيجة كون أن إزالة كل العقبات قد يحتاج إلى جهود وموارد كبيرة مما يستدعي التعامل مع المعيق الأهم ثم الذي يليها وهكذا.

## نتائج وتوصيات الدراسة

### 1- نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة رصد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني ومن أجل تحقيق ذلك تم الاعتماد على عينة ميسرة مؤلفة من 40 مفردة من الأساتذة في كليات الآداب في مختلف الجامعات الجزائرية.

### 1- نتائج الدراسة:

#### أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود اتجاهات ايجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو نظام التعليم الإلكتروني.
- التعليم الإلكتروني يخفض من تكلفة التعليم.
- التعليم الإلكتروني مناسب أكثر في حالة وجود عدد كبير من الطلاب.
- التعلم الإلكتروني مناسب أكثر للفئات الخاصة (كالموظفين).
- اختلاف الأهمية النسبية لمعوقات نظام التعليم الإلكتروني.
- من أكبر معوقات التعليم الإلكتروني ضعف البنية الأساسية (المادية والبشرية) لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني، يليه ضعف جودة خدمة الإنترنت، ثم المعيق المتمثل في عدم صياغة أهداف واضحة للتعلم الإلكتروني قابلة للقياس.

### 2- توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها نوصي مختلف الأطراف في الجزائر بالآتي:

- 1- الترويج للتعليم الالكتروني من خلال إبراز منفعه لإقناع القطاع المستهدف.
- 2- استهداف شرائح محددة، من خلال مراعاة التخصص، عدد الطلبة وظروفهم.
- 3- لإنجاح التعليم الالكتروني يجب تجاوز المعوقات، وذلك من خلال الانطلاق في:
  - \* توفير البنى الأساسية الضرورية (كالتجهيزات، المعدات، والعنصر البشري).
  - \* تحسين جودة الانترنت وتوفيرها في المناطق التي لم تصلها بعد هذه الخدمة.
  - \* صياغة استراتيجية شاملة وواضحة الأهداف للتعليم الالكتروني.
  - \* إجراء دورات تدريبية للمعلمين وموظفي الدعم.

### قائمة المراجع

- 1- الجراح عبد المهدي علي، (2011)، اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 38 ، ملحق 4، ص 1293-1304.
- 2- الراداي عبد المنعم بن سليمان، (2008)، اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الالكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

- 3- العتيبي ضرار عبد الحميد، (2014)، المعوقات الإدارية والتنظيمية للتعلم الإلكتروني دراسة تطبيقية جامعة الملك خالد، مجله العلوم الإدارية - جامعه عدن، المجلد التاسع، العدد الرابع.
- 4- الشافعي صادق عبيس، شاکر علي تركي ومنتوب محمد كاظم، (2014)، اتجاهات طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء نحو استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، العدد 16، ص ص 129-151.
- 5- الشناق قسيم محمد ودومي حسن علي، (2010)، اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد (2+1)، ص ص 235-271.
- 6- الموسى عبد الله بن عبد العزيز، (2002)، التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، أكتوبر 2002، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- 7- عوده سليمان عوده مراد، (2014)، واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك/الأردن، اللقاء للبحوث والدراسات، المجلد 17، العدد الأول، ص ص 107-138.
- 8- Ahmed F. M. (2009). Tutors / Students Attitudes towards E-learning courses in Social Work, International Scientific Conference No. 22, Faculty of Social Work, Helwan University, 10-11/3/2009, Egypt.
- 9- Akkoyunlu, B. and Soylu, M. (2006). A study of students' views on blended learning environment, Turkish Online Journal of Distance Education, 7(3), pp. 43-56.

- 10- Alsabawy A. Y. and Cater-Steel A. (2012). Identifying the Determinants of E-learning Service Delivery Quality, 23rd Australasian Conference on Information Systems, 3-5 Dec 2012, Geelong.
- 11- Al-Doub, E., Goodwin, R.D., & Al-Hunaiyyan, A., (2008). Students' Attitudes Toward E-learning in Kuwait's Higher Education Institutions. Proceedings of the 16th Conference on Computers in Education, 841-848.
- 12- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54.
- 13- Arbaugh, J. B., & Duray, R. (2002). Technological and structural characteristics, student learning and satisfaction with web-based courses – An exploratory study of two on-line MBA programs. *Management Learning*, 33(3), 331–347.
- 14- Berteau, P. (2009). Measuring students' attitude towards e-learning: A case study. Proceedings of 5th International Scientific Conference on e-Learning and Software for Education.
- 15- Bouzaabia R. Bouzaabia O. and Ben M'Barek M. (2013) Determinants of E-Learning Acceptance: An Empirical Study in the Tunisian Context, *American Journal of Industrial and Business Management*, vol. 3, pp. 307-321.
- 16- Cheng, K. (2006). A research study on students' level of acceptance in applying e-learning for business course: A case study on a Technical College in Taiwan. *Journal of American Academy of Business*, 8(2), 265-272.
- 17- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. USA: University of Southern Mississippi.
- 18- Hannafin, J. J., & Cole, D. D. (1983). An analysis of why students select introductory high school computer coursework. *Educational Technology*, 23(4), 26–29.



- 19- Hong, K. S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *Internet and Higher Education*, 5, 267–281.
- 20- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, 6th ed., Burlington, MA: Elsevier.
- 21- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185–204.
- 22- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying Instructor and Learner Attitudes toward e-learning, *Computers & Education*, 49(4), 1066–1080.
- 23- Newton, R. (2003). Staff attitudes to the development and delivery of e-learning. *New Library World*, 104(1193), 412–425.
- 24- Merriam, S.B., Cafarella, R.S., Baumgartner, L.M. (2007) *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- 25- Mhehe, E. (2002). *Women's enrolment and participation issues at the Open University of Tanzania*. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, Canada.
- 26- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426.
- 27- Pozdnyakova O. and Pozdnyakov A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning, 16th Conference on Reliability and Statistics in Transportation and Communication, 19-22 October, 2016, Riga, Latvia, *Procedia Engineering* 178, pp. 243 – 248.
- 28- Strauss, S. G. (1996). Getting a clue: communication media and information distribution effects on group process and performance. *Small Group Research*, 27(1), 115–142.
- 29- Sun, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation

of the critical factors influencing learner satisfaction, *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.

30- Suri, G., & Sharma, S. (2013). The impact of gender on attitude towards computer technology and e-learning: An exploratory study of Punjab University, India. *International Journal of Engineering Research*, 2(2), 132-136.

31- Taylor, J. (1996). The continental classroom: teaching labor studies on-line. *Labor Studies Journal*, 21, 19–38.

32- Zabadi, A. M. & Al-Alawi, A. H. (2016). University Students' Attitudes towards E-Learning: University of Business & Technology (UBT)-Saudi Arabia-Jeddah: A Case Study, *International Journal of Business and Management*, 11(6), 286-295.